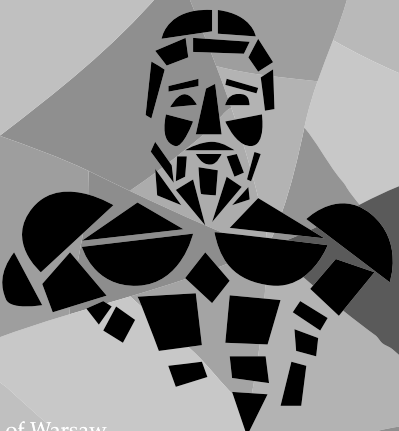


|                                                                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Od redakcji</i> – Piotr Garncarek                                                                                                                                                | 3  |
| <b>O JĘZYKU</b>                                                                                                                                                                     |    |
| <i>Bariery językowe mówienia o raku</i> – Anna Mazurkiewicz                                                                                                                         | 4  |
| <i>Techniki i ćwiczenia harmonizujące pracę półkul mózgowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego</i> – Joanna Prędotą                                                          | 10 |
| <i>Polska grzeczność językowa w praktyce glottodydaktycznej. Wybrane aspekty</i> – Anna Rabczuk                                                                                     | 15 |
| <i>Problematyka szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego</i> – Magdalena Stasieczek-Górna                                                                             | 24 |
| <i>Czynniki psycholingwistyczne i neurolingwistyczne warunkujące nabywanie drugiego języka (L2). Szybkość czytania jako miara kompetencji</i> – Urszula Swoboda-Rydz                | 30 |
| <i>Polski język migowy a wypowiedzi pisemne „milczących cudzoziemców”</i> – Aleksandra Świąćka                                                                                      | 38 |
| <b>O KULTURZE</b>                                                                                                                                                                   |    |
| <i>Kultura popularna w praktyce glottodydaktycznej</i> – Piotr Kajak                                                                                                                | 44 |
| <i>Dzieło Tadeusza Kantora jako sylwa</i> – Katarzyna Kołak-Danyi                                                                                                                   | 49 |
| <b>O LITERATURZE</b>                                                                                                                                                                |    |
| <i>Wpływ psychoanalizy na krytykę literacką we Francji (1914–1939)</i> – Justyna Zych                                                                                               | 55 |
| <i>„Chłopaki ze złych dzielnic, młodzież z dobrych domów”. Miasto jako „miejsce autobiograficzne” w narracjach o dorastaniu w dwudziestowiecznej Warszawie</i> – Paulina Potasińska | 60 |
| <b>O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH</b>                                                                                                                                                  |    |
| <i>Cytaty z przeszłości. Monika Sznajderman, Falszerze pieprzu. Historia rodzinna</i> – Andrzej Zieniewicz                                                                          | 65 |
| <i>Polski z Anią</i> – Dorota Zackiewicz                                                                                                                                            | 59 |
| <b>WYDARZENIA</b>                                                                                                                                                                   |    |
| <i>Kanton gospodarzem konferencji z cyklu „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów: Chiny, Korea, Japonia”</i> – Elżbieta Sękowska                                                       | 71 |
| <b>CONTENTS</b>                                                                                                                                                                     |    |
| <i>From the editor</i> – Piotr Garncarek                                                                                                                                            | 3  |
| <b>OF LANGUAGE</b>                                                                                                                                                                  |    |
| <i>Language barriers in talking about cancer</i> – Anna Mazurkiewicz                                                                                                                | 4  |
| <i>Techniques and exercises influencing both right and left cerebral hemispheres in teaching Polish as a foreign language</i> – Joanna Prędotą                                      | 10 |
| <i>The Role of Language Politeness and its Role in Higher Language Competence: The Case of Polish</i> – Anna Rabczuk                                                                | 15 |
| <i>The Problem of Word Order in Teaching Polish as a Foreign Language</i> – Magdalena Stasieczek-Górna                                                                              | 24 |

|                                                                                                                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Psycholinguistic and neurolinguistic factors affecting the acquisition of a second language (L2). The speed of reading as a measure of competence</i> – Urszula Śwoboda-Rydz          | 30 |
| <i>Influence of Polish Sign Language on the shape of the writing by the “silent foreigners”</i> – Aleksandra Święcka                                                                     | 38 |
| <b>OF CULTURE</b>                                                                                                                                                                        |    |
| <i>Popular Culture in Teaching Polish as a Foreign Language</i> – Piotr Kajak                                                                                                            | 44 |
| <i>The work of Tadeusz Kantor as silva</i> – Katarzyna Kołak                                                                                                                             | 49 |
| <b>OF LITERATURE</b>                                                                                                                                                                     |    |
| <i>The Influence of Psychoanalysis on Literary Criticism in France (1914–1939)</i> – Justyna Zych                                                                                        | 55 |
| <i>“Boys of bad neighborhoods, well-bred youth”. City as an “autobiographical site” in the personal narratives about growing up in the twentieth-century Warsaw</i> – Paulina Potasińska | 60 |
| <b>OF BOOKS AND HANDBOOKS</b>                                                                                                                                                            |    |
| <i>Monika Sznajderman, Falszerze pieprzu. Historia rodzinna</i> – Andrzej Zieniewicz                                                                                                     | 65 |
| <i>Polish with Ania</i> – Dorota Zackiewicz                                                                                                                                              | 69 |
| <b>EVENTS</b>                                                                                                                                                                            |    |
| <i>Guangzhou – host city of the conference “Meetings of Polish Studies Programs from Three Countries: China, Korea, Japan”</i> – Elżbieta Sękowska                                       | 71 |

**POLONICUM**  
Polish Language Courses  
in the Centre “Polonicum”



University of Warsaw  
Registration: 13/03/2017 – 04/04/2017  
Course: 04/04/2017 – 24/06/2017  
For more information visit our webpage  
[polonicum.uw.edu.pl/en/polish-language-courses](http://polonicum.uw.edu.pl/en/polish-language-courses)  
or our office

 UNIVERSITAS  
VARSOVIENSIS

**POLONICUM**  
Kursy języka polskiego  
dla cudzoziemców



w Centrum „Polonicum”  
Uniwersytetu Warszawskiego  
Rejestracja: 13/03/2017 - 04/04/2017  
Kurs: 04/04/2017 – 24/06/2017  
Więcej informacji na stronie internetowej  
[polonicum.uw.edu.pl/kursy-jezyka-polskiego](http://polonicum.uw.edu.pl/kursy-jezyka-polskiego)  
oraz w biurze Polonicum

 UNIVERSITAS  
VARSOVIENSIS

## O JĘZYKU

*Drodzy Czytelnicy!*

„Kwartalnik POLONICUM” liczy sobie już 10 lat, czym chwaliliśmy się wcześniej. Fakt ten skłania do podjęcia nowych zobowiązań i poszukiwania kolejnych inspiracji. Ponieważ zawsze warto zaczynać takie przedsięwzięcia od samych siebie, a pismo zostało wymyślone przecież w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego, postanowiliśmy na początek opowiedzieć właśnie o naszym ośrodku. Do podobnych „zwierzeń” będziemy namawiać sukcesywnie inne ośrodki akademickie, rozwijające analogiczną działalność naukową i dydaktyczną. Już kolejny z numerów Kwartalnika będzie miał taki właśnie charakter. Wstępnie zapowiemy, że będzie to numer z „Wrocławiem w tle”. Teraz jednak pragniemy zaprezentować przegląd tego wszystkiego, co stanowi nasz własny dorobek naukowy w ostatnich latach. Zamieszczone tutaj teksty są opisami powstałych i powstających rozpraw doktorskich, niekiedy to po prostu rozdziały tych prac. Ich autorzy spróbowali przybliżyć nam zakresy swoich badań i obszary naukowych zainteresowań. Wszystko po to, by dowodnie zorientować się, iż w Centrum Polonicum konsekwentnie rozwijane są badania oraz tworzone projekty w obrębie szeroko pojmowanej glottodydaktyki polonistycznej, a czasem i poza jej obszarem. Łatwo rozpoznać, jak różnorodne to dociekania. Tak różnorodne, jak i współczesna praktyka glottodydaktyczna, w której klasyczne podejścia językoznawcze są dopowiadane i na nowo definiowane przez badania lingwakulturowe, antropologiczne czy literackie. Gdzie nie dziwią i nie mylą już tropy psycholingwistyczne, neurolingwistyczne lub kody i alfabety języka migowego. Staramy się konsekwentnie nie zaniedbywać własnego wkładu w rozwój metodyki nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie akademickim. W naszych strukturach rozwija swoją działalność Pracownia Glottodydaktyki Kulturowej, w której poczynaniach uczestniczą koleżanki i koledzy z wielu zaprzyjaźnionych ośrodków akademickich. Pracownicy Centrum Polonicum coraz chętniej podejmują trud pisania podręczników kierowanych do różnych grup adresatów, co także awizujemy w tym numerze. Zachęcamy do lektury nie tylko trzeciej części podręcznika *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!*, przeznaczanego dla ukraińskich dzieci uczących się języka polskiego w tamtejszych szkołach. Nowością, którą się przed Państwem możemy pochwalić, jest dwuczęściowy podręcznik *A to polski właśnie!*. Opracowanie będące



efektem naszej kolejnej pracy zbiorowej, powstałej tym razem na zapotrzebowanie Fundacji „Pomoc Polakom na Wschodzie”. Przeznaczone zostało dla młodzieży polskiego pochodzenia mieszkającej za naszą wschodnią granicą.

Postanowiliśmy w tym numerze zainicjować także cykliczne spotkania ze współczesną literaturą polską, wierząc w jej nieodzowność w procesie nauczania języka. Do omówienia wybierzemy te z nowych książek, które mogą „przydać się” na potrzeby zajęć z języka polskiego jako obcego - zaciekać studenta, służyć pomocą nauczycielowi, inicjować dyskusję o historii i kulturze, prezentować współczesną polszczyznę. Będą to jednak książki o wyraźnie zaznaczonej pozycji autora, więc raczej wspomnienia niż „romanse”, raczej reportaże niż fikcje fabularne, raczej rzeczy serio niż żarty czy stylizacje. Słowem, chodzi o okna kontaktu ze współczesną polską literaturą, otwarte na różne środowiska cudzoziemskie i nauczycielskie.

Nasze pismo nie jest klasycznym periodykiem naukowym. Od samego początku jego istnienia gromadzimy i publikujemy teksty opisujące zarówno teorię, jak i praktykę glottodydaktyczną. Chętnie eksponujemy również artykuły, które można określić jako korespondujące jedynie z tą dziedziną nauki. Tak duża różnorodność tematyczna zapewne najlepiej określa profil pisma. Pozostajemy otwarci na nowe propozycje tematyczne i na swój sposób zauroczeni zmieniającą się narracją o języku polskim jako obcym. Do grona naszych współautorów warto należeć, o czym Drodzy Czytelnicy, nie zapominajcie.

*Piotr Garncarek*

Anna Mazurkiewicz

## Bariery językowe mówienia o raku

Aby pokazać pochodzenie psychologicznych – a także socjologicznych – barier mówienia o raku, trzeba wyjaśnić, w jaki sposób to pojęcie funkcjonuje w języku, a więc zdekodować wszystkie kryjące się za nim znaczenia, zarówno jawne, jak i ukryte. To w języku zawarta jest zasada obrazowania świata, ekspresja i rytuał<sup>1</sup>. Język *kumuluje w sobie i utrzuca doświadczenie społeczne (...) a słownictwo danego języka utrzuca pewien rodzaj widzenia rzeczywistości*<sup>2</sup>, znaczenia słów stają się jej interpretacjami; parafrazując Wittgensteina, można powiedzieć, że granice języka są jednocześnie granicami naszego świata. Językoznawcy operują konstruktem językowego obrazu świata, konceptualizowanego jako *zbiór prawidłowości zawartych w kategorialnych związkach gramatycznych (fleksyjnych, słotwórczych, składniowych) oraz w semantycznych strukturach leksyki, pokazujących swoiste dla danego języka sposoby widzenia poszczególnych składników świata oraz ogólniejsze rozumienie organizacji świata, panujących w nim hierarchii i akceptowanych przez społeczność językową wartości*<sup>3</sup>. Najbardziej wyrazista jest rola metafory w procesach interpretacyjnych świata poprzez język.

Samo słowo „rak” jest metaforą. Ten rodzaj metafory językoznawcy określają jako „metafory

językowe”, „zwyczajowe” czy też „genetyczne”<sup>4</sup>. To zjawisko w językoznawstwie nosi nazwę polisemii, czyli wieloznaczności. Jerzy Pelc wyróżnia tu polisemię ancestralną, dotyczącą wyrazów równobrzmiących, których znaczenia pochodzą jedno od drugiego: *Polisemia danego wyrażenia jako występującego raz w użyciu dosłownym różni się jedynie stopniem od polisemii ancestralnej pewnego wyrażenia jako występującego raz w użyciu etymologicznie pierwotnym czy podstawowym, np. słowa ‘rak’, gdy jest ono nazwą skorupiaka, raz w pochodnym użyciu genetycznie metaforycznym, np. słowa ‘rak’ gdy jest ono nazwą choroby*<sup>5</sup>.

Raki należą do dziesięcionogów (łac. Decapoda), rzędu skorupiaków pancerzowców, obejmującego ponad 8500 gatunków, w tym raki właściwe – rzeczne, stawowe, amerykańskie, kraby, krewetki, homary, langusty. Ten opis odpowiada obrazowi śródziemnomorskiego kraba, nie raka.

Władysław Kopaliński w „Słowniku symboli” przeprowadza wyczerpującą analizę symboliki raka<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Zob. G. Zarzycka, *Lingwakultura – czym jest, jak ją badać i otwierać* [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004 r., s. 435-436.

<sup>2</sup> R. Tokarski, *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 343-344.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 366.

<sup>4</sup> „Terminy te stosowane są w odniesieniu do grupy wyrażen, w których upatruje się przesunięcia w obrębie treści i zakresu użycia słów – przesunięcia oparte na podobieństwie lub analogii. Przesunięcie to nie ma wszakże charakteru doraźnego, lecz jest regularnym zjawiskiem kodowym, któremu przysługuje swobodna (na miarę swobody cechującej wszelkie inne zjawiska kodowe) powtarzalność użycia. Innowacje znaczeniowe tego typu niezwykle obficie reprezentowane są w sferze nazewnictwa, w którym funkcjonuje wiele terminów równobrzmiących wobec innych elementów kodu.” [w:] T. Dobrzyńska, *Metafora*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź, 1984 r., s. 110-111.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 114.

<sup>6</sup> W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1990 r., s. 7.

## O JĘZYKU



Fakt, że rak chodzi tyłem, symbolizuje cofanie się, regres, powrót do Chaosu i praformy. Rak jest symbolem napastliwości, drapieżności, złego humoru, zrzędlivosti, głupoty, niezdecydowania, lenistwa, powolności, niezgrabności. Z drugiej strony był też symbolem ostrożności, przewidywania, odrodzenia i zmartwychwstania. W chrześcijaństwie – to niekiedy symbol Chrystusa, ponieważ odradza się w różnorodnych stadiach larwalnych; także wcielenie transcendentnych sił żywotnych, bądź pochodzenia niebiańskiego, bądź chtonicznego, związanego ze światem podziemnym, jak mityczny krab z dna oceanu, który poruszając się, wywołuje sztorm<sup>7</sup>. Wszystkie wymienione negatywne cechy symbolizujące raka jako organizmu żywego można odnaleźć zarówno w metaforyce, jak i w mitach i stereotypach tej choroby nowotworowej.

Astronomicznie Rak (Cancer) to gwiazdozbiór równikowy, który w Polsce można oglądać tylko zimą, oraz znak Zodiaku. W geografii znany jest Zwrotnik Raka i ta metafora również pojawiła się w literaturze dotyczącej nowotworów: *Przekroczyć Zwrotnik Raka – hasło jest metaforą, która pozwala świeżym okiem spojrzeć na chorobę nowotworową i rozważyć różne związane z nią problemy. Automatycznie nasuwają się skojarzenia związane z żeglarstwem i ze słowem: rak. Każdy z nas w pewnym stopniu zetknął się z chorobą*

*nowotworową – przez doświadczenia własne lub swoich bliskich, przez kontakty zawodowe lub niosąc pomoc innym. Nawet ludzie, którzy nie zbliżyli się do choroby osobiście, są dotknięci nią pośrednio i ponoszą jej koszty społeczne. Uświadomienie sobie powszechności tej sytuacji stanowi początek jej przekraczania*<sup>8</sup>.

Dekodując znaczenie tej metafory w kontekście choroby nowotworowej, autor uważa przekraczanie Zwrotnika Raka za *codzienne wzbogacanie naszego życia o radość oraz codzienne nadawanie mu sensu*<sup>9</sup>.

Kiedy pojawia się pojęcie „rak”, zapowiada wyłącznie cierpienie, ból fizyczny i rychłą śmierć, dlatego jego wypowiedzanie jest swoistym tabu. Analizując tabu raka piersi w życiu codziennym i publicznym, należy konceptualizować to pojęcie za Jamesem Georgem Frazerem jako „słowa tabu”<sup>10</sup>, których wymawiać nie wolno. Przekonanie, że związek między osobą i imieniem, rzeczą (czy pojęciem) i jej (jego) nazwą jest silny i rzeczywisty, miało istotny wpływ na sformułowanie zakazów i przepisów dotyczących wymieniania i zatajania nazw oraz imion własnych w społecznościach opisanych przez Frazera. Słowo objęte tabu może być również święte i uświęcające, według Gerardusa van der Leeuwa *słowo jest mocą decydującą. Kto wypowiada słowa, wprawia w ruch moce*<sup>11</sup>.

Każda choroba przewlekła, zagrażająca życiu lub rzutująca na jakość życia, jest wydarzeniem egzystencjalnym, czyli takim, które wpływa na wszelkie aspekty życia zarówno osoby chorującej, jak i najbliższych<sup>12</sup>. Rak naznacza swoim piętnem każdego, niezależnie od tego, jakiego narządu dotyczy, dlatego za Davidem Fieldem i Edvinem Lemertem, również za Goffmanem, należy zaliczyć chorobę nowotworową do grupy chorób piętnowanych. Łatwiej jednak ukryć fakt posiadania raka wątroby niż raka

<sup>8</sup> M. Wirga, *Przekroczyć Zwrotnik Raka*, [w:] *Przekroczyć Zwrotnik Raka. Opowieści osób, które przeszły chorobę nowotworową*, red. Maria Piasecka, Wyd. Stowarzyszenie Lekarze Nadziei, Łódź 2007 r., s. 107.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 114.

<sup>10</sup> J.G. Frazer, *Słowa tabu*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003, s. 283-287.

<sup>11</sup> G. van der Leeuw, *Słowa święte i uświęcające*, [w:] ibidem, s. 325.

<sup>12</sup> Psychoonkolog Bożena Winch, wywiad ekspercki.

<sup>7</sup> Ibidem s. 349.

piersi. Naznaczenie rakiem jest takim sigillum, jak w dziecinnej rymowance: „Idzie rak nieborak, jak uszczypnie, będzie znak”.

Jedną ze strategii radzenia sobie z piętnem jest niemówienie o nim, dlatego wciąż wiele kobiet ujawnia brak piersi wyłącznie najbliższym (w pracy doktorskiej *Kobiety po mastektomii w Polsce. Sfera prywatna, sfera publiczna* zajmowałam się wyłącznie problematyką raka piersi). Podczas wywiadów z Amazonkami zanotowałam historię jednej z liderek, która – aktywnie działając w klubie – nie „przyznała się”<sup>13</sup> do choroby w swoim miejscu pracy.

Socjologiczny paradygmat interakcjonistyczny jest najbardziej przydatny w definiowaniu choroby, pozwala na badanie sensów oraz znaczeń jawnych i ukrytych. Pacjentki z nowotworem piersi mówią o „swoim” raku piersi w specyficzny sposób. Wymawianie słowa „rak” nadal stanowi tabu w obawie przed „mocą decydującą” tego pojęcia. W pierwszej fazie oczekiwania na diagnozę uciekają się do peryfraz: „mam guz”, (najczęściej zresztą niepoprawnie: „mam guza”) „coś mi się zrobiło” (*Wyczułam zgrubienie na prawej piersi. Na spotkaniu z córką (...) powiedziała jej o TYM. Chciałam, aby ona TO obejrzała*<sup>14</sup>.) *Na mammografię nie muszę iść, bo to tylko zrosty. Te moje zrosty wydawały mi się coraz większe. Na początku był to mały koralik, później 'koral'. (...) Tylko dlaczego mój 'koral' był już wielkości piłeczki pingpongowej*<sup>15</sup>?

Na forach internetowych poświęconych rakowi piersi kobiety także używają eufemizmów: „Jestem Lewostronna”, „Jestem Prawostronna”, wskazując na stronę ciała, po której w wyniku mastektomii „nie ma” piersi, o guzie mówią, niekiedy używając deminutivum „guzek”<sup>16</sup>, co być może jest próbą oswojenia guza, ale też skłonnością językową Polaków do posługiwania się zdrobnieniami (pieniążki,

maselko, chlebek, kawka, herbatka)<sup>17</sup>. Po operacji chore mówią: „pozbyłam się tego podgryzającego mnie paskudztwa” „świństwa”, „tego co chodzi do tyłu”, „obcego”. Kobieta z rakiem piersi pisze o sobie w *Gazecie Amazonek* „ze ściśniętym gardłem”, bo słowo „rak” nie może być ani wypowiedziane głośno, ani napisane na kartce papieru, należy do strefy tabu: *Nie będę używała brzydkiego określenia (paraliżującego moję naszą chorobę, ale muszę wydusić to z siebie*<sup>18</sup>. Tego rodzaju konstrukcje deminutywne nie tylko odzwierciedlają werbalne zachowania, ale, jak sądzą językoznawcy, są swego rodzaju tarczą obronną.

Metafory są jednym ze sposobów postrzegania i interpretowania świata i zajmują centralne miejsce w języku, nie są jedynie poetyckimi ornamentami zgodnie z arystotelesowskim rozumieniem<sup>19</sup>. Metaforyka wokół raka piersi często jest wojskowej proveniencji. Z rakiem się „walczy”, (*Komórki rakowe, w mojej wyobraźni, były jak małe potworki, z którymi dzielnie walczyli piękni rycerze*<sup>20</sup>), stacza wygraną bitwę, rak atakuje. Sprzyjają temu niektóre teorie wizualizacyjne, m.in. Carla Simontona, który w książce „Powrót do zdrowia” zalecał pacjentom, by wyobrażali sobie, że komórki nowotworowe są słabe, terapia zaś silna i potężna – armia leukocytów walczy z komórkami raka<sup>21</sup>. Susan Sontag również zauważa, że metafora wojskowa w medycynie pojawiła się po raz pierwszy w latach osiemdziesiątych XIX stulecia po odkryciu bakterii, wraz z biomedycznym modelem zdrowia<sup>22</sup>.

David Servan-Schreiber, amerykański psycho-neurolog, który swoją walkę z rakiem mózgu opisał

<sup>17</sup> Por. M. Nicgorska, *Mam pytanie, czyli o infantyлизacji polszczyzny*, Kwartalnik Polonicum nr 5., Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego 2007 r., s. 64.

<sup>18</sup> D. Sikorska, *Rok Amazonek*, *Gazeta Amazonki* 10/2006, s. 18.

<sup>19</sup> K. Kuś, A. Rabczuk, *Twardym trza być, nie Miętkim. Charakter to szlachetna materia, nastrój to pogoda – metafory pojęciowe*, Kwartalnik Polonicum nr 4, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008 r., s. 65. – 66. Por. G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. P. W. Krzeszowski, PIW Warszawa 1988 r.

<sup>20</sup> Ł. Werblińska, *Trzy darowane życia*, [w:] *I przyszedł...*, op.cit. s. 39.

<sup>21</sup> L. W. Smith, *Psychika i ciało*, tłum. H. Grzegółowska-Klarkowska, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998 r., s. 103.

<sup>22</sup> S. Sontag, *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*, tłum. J. Anders, PIW Warszawa 1999 r., s. 70.

<sup>13</sup> Samo sformułowanie „przyznawać się do raka” już jest uwłaczające. Przyznajemy się do błędu, winy, niecnego postępu, ma ono zatem konotacje pejoratywne.

<sup>14</sup> J. Janicka, *Bóg obdarzył mnie talentami*, [w:] *I przyszedł do mnie rak*, red. A. Mazurkiewicz, Wyd. Amazonki Warszawa Centrum, Warszawa 2007, s.74.

<sup>15</sup> M. Nowak, *Kocham cię życie*, ibidem, s. 49.

<sup>16</sup> <http://amazonki.com.pl/forum/viewforum.php?f=5>

# O JĘZYKU

Trzeba uważać na tę cechę pracy, które czyni z niej dzieło unikatowe – jest to praca napisana przez osobę, która sama była chora na raka piersi i przeszła zabieg mastektomii. Znaczna część rozważań i analiz autorki jest oparta na autoanalizie własnych przeżyć, na rekonstrukcji i interpretacji własnych doznań oraz przemian psychologicznych, których doświadczyła w różnych fazach leczenia i powrotu do czynnego życia. Ta autentyczność świadectwa stanowi niezaprzeczalną wartość pracy i nadaje jej charakter wiarygodnego źródła stanowiącego podstawę dla szeregu tez autorki.

Dr hab. Barbara Gąciarz prof. nadzw.  
Instytut Filozofii i Socjologii PAN w Warszawie  
Katedra Socjologii Gospodarki i Komunikacji Społecznej  
Wydział Humanistyczny AGH w Krakowie

Anna Mazurkiewicz obserwuje życie z chorobą i je dokumentuje, pisze na temat własnych, znanych sobie przeżyć, uczuć i poglądów; jak podkreśla „archiwizuje zdarzenia i emocje”. Dodajmy, że widać tu wpływ warsztatu dziennikarskiego Autorki i jej 30 letnich doświadczeń w tym zakresie (tekst czyta się z przyjemnością). Własna historia walki z chorobą nowotworową jest też kluczem do zrozumienia symbolicznego znaczenia podtytułu: gdy „rak z przestrzeni prywatnej wkroczył w przestrzeń publiczną” To właśnie owo „wkroczenie” do przestrzeni publicznej inspirowało autorkę do badania związków i zależności między rakiem piersi a naukami społecznymi. Perspektywę społeczną wzbogaciła i pogłębiła współpraca ze Stowarzyszeniem Amazonki Warszawa – Centrum. Ten rodzaj działalności to również swoista dokumentacja „przesuwania się” z jednej sfery do drugiej.

Dr hab. Włodzimierz Piątkowski  
Zakład Socjologii Medycyny i Rodziny Instytutu Socjologii  
Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej w Lublinie

Samodzielna Pracownia Socjologii Medycyny  
Katedry Nauk Humanistycznych  
Uniwersytetu Medycznego w Lublinie

ANNA MAZURKIEWICZ

# Mam go!

Rak piersi  
– strefa prywatna,  
strefa publiczna

w książce „Antyrak. Nowy styl życia”, posługuje się podobną stylistyką: Komórki nowotworowe tak naprawdę realizują marzenie ludzkości o nieśmiertelności. W obliczu ataku raka na wojnę wyrusza całe ciało. Komórki raka naprawdę zachowują się jak uzbrojeni bandyci, stale łamiący prawo. (...) W końcu, niczym maszerująca armia szukająca zaopatrzenia, nowotwór rekrutuje najbliższe naczynia krwionośne<sup>23</sup>.

Do walki z komórkami nowotworowymi staje układ odpornościowy człowieka, w szczególności białe komórki krwi, a przede wszystkim komórki NK, czyli ‘naturalni zabójcy’ (natural killers). Mechanizmy immunologiczne w XX wieku stały się podstawą teorii o naturalnej możliwości zwalczania nowotworu przez organizm, stały się też punktem odniesienia dla metaforyki raka: *Naturalni zabójcy – komórki NK – to agenci specjalni systemu odpornościowego. Jak wszystkie białe komórki, stale patrolują organizm w poszukiwaniu bakterii, wirusów lub nowych komórek raka. W przeci-*

wieństwie do innych komórek układu odpornościowego, które muszą mieć wcześniej kontakt z agentami choroby, żeby rozpoznać i podjąć walkę, komórki NK nie potrzebują wcześniejszego spotkania z przeciwnikiem, żeby się zmobilizować. Po nawiązaniu kontaktu komórki NK – niczym obracająca się wieżyczka czołgu – kierują swoje naturalne instrumenty na cel. Pisząc o metodach walki z nowotworami, autor posiłkuje się historią II wojny światowej, a przede wszystkim opisem bitwy pod Stalingradem. Kiedy przeważające siły wroga nie dają żadnej szansy na zwycięstwo, marszałek Gieorgij Żukow zmienia strategię. Resztki swojej wycieńczonej armii kieruje na tyły wroga, atakując wojska rumuńskie i włoskie, odpowiedzialne za zaopatrzenie. Ta koncepcja „ataku na tyły wroga” stała się jednym z przełomowych odkryć w walce z nowotworami. Amerykański chirurg marynarki wojennej, Judah Folkman zauważył, że wszystkie guzy, które operował, były mocno ukrwione przez naczynia krwionośne. Guzy rosną szybko, ale i naczynia krwionośne, żeby je odżywiać, muszą rozwijać się szybko. To zjawisko Folkman nazwał „angiogenezą” (gr. Angio – naczynie; Genesis – narodziny). Począ-

<sup>23</sup> D. Servan-Schreiber, *Antyrak. Nowy styl życia*, tłum. P. Amsterdamski i G. Kołodziejczyk, Wydawnictwo Albatros Andrzej Kuryłowicz, Warszawa 2008 r., s. 49-68.

kowo Folkman został wyśmiany przez onkologów, ale wkrótce jego odkrycie stało się przełomem w walce z nowotworami. Zaczęto szukać leków, które mogą hamować proces angiogenezy, a więc „zasuszyć” lub „zagłodzić” guzy. Judah Folkman pisząc kolokwialnie o raku, nazywał go pasożytem: *Zróbcie wszystko, co możliwe, aby pokonać tego pasożyta*<sup>24</sup>. Jan Michael pisze o raku jako o *dziwacznej chorobie, pełzającej po całym ciele bez twojej wiedzy*<sup>25</sup>.

Skoro jednak rak przestaje powoli być chorobą śmiertelną, a staje się przewlekłą, zmienia się również metafora. Od pewnego czasu w USA karierę robi termin „survivor”, tych, którzy żyją z rakiem i odliczają przeżyte lata<sup>26</sup>. Terminu „ozdrowieńcy” używa Paweł Walewski, dziennikarz „Polityki”<sup>27</sup>. Trudno to pojęcie przełożyć na język polski, słowo „ocaleni” nie oddaje również sensu angielskiego pierwowzoru.

Barbara Ehrenreich w swoich tekstach dystansuje się do tego pojęcia: *Odkryłam, że nie ma jednego rzeczownika służącego opisaniu kobiety mającej raka piersi. Słowa „pacjentka” albo „ofiara” z otaczającą ich aurą litości i bierności zostały zastąpione innymi. Te kobiety, które są w trakcie terapii, są opisywane jako „walczące”, kiedy terapia się kończy, uzyskują status „ozdrowieńca” (survivor), z którym to określeniem identyfikują się kobiety z mojej lokalnej grupy wsparcia. Zgodnie z wzorem grup AA dzielimy się wojennymi historiami i dołączamy do naszego „siostrzeństwa”. „Hej, jestem Kathy i jestem ozdrowieńcem od trzech lat”. Dla tych, które przestały być ozdrowieńcami i dołączyły do grupy więcej niż 40 tysięcy amerykańskich kobiet, które rocznie przegrywają z rakiem piersi, nie ma*

*odpowiedniego rzeczownika. Mówi się o nich, że przegrały batalię, że to „dzielne siostry”, „nasi utraceni żołnierze”. Ale w tej kulturze raka piersi umarli nie mogą liczyć na wiele – to ozdrowieńcy zasługują na honor i akceptację*<sup>28</sup>.

Metafora raka jest często spotykana, m.in. w polityce<sup>29</sup>. Susan Sontag zauważa, że okazała się ona przydatna retoryce nazistowskiej: w przemówieniach dotyczących „kwestii żydowskiej” odwoływano się do metaforyki raka w nawiązaniu do kuracji ‘radykalnej’ – wyleczenie polega na usunięciu chorej tkanki. *Przedstawienie jakiegoś zjawiska jako raka to nawoływanie do przemocy. Użycie obrazu raka w dyskursie politycznym stanowi zachętę do fatalizmu i usprawiedliwienie ‘surowych środków’, a także pomaga w utwierdzeniu odbiorców w przeświadczeniu, że choroba jest nieuchronnie śmiertelna. Pojęcie choroby nigdy nie jest niewinne, można jednakże utrzymywać, że metafora raka jest w samej swej istocie ludobójcza. Żadna ideologia polityczna nie ma zresztą na nią monopolu. Trocki nazywał stalinizm rakiem komunizmu, chińska banda czworga stała się m.in. ‘rakiem Chin’. John Dean tak oto przedstawił Nixonowi aferę Watergate: ‘W bliskim sąsiedztwie urzędu prezydenckiego wykryliśmy raka, który się rozrasta. Standardową figurą retoryczną w arabskich polemikach – słyszanych codziennie od 20 lat, w radiu w Izraelu – jest twierdzenie, że Izrael to ‘rak w sercu arabskiego świata’ lub ‘rak Bliskiego Wschodu’*<sup>30</sup>. Ryszard Kapuściński, mówiąc o swojej książce „Cesarz”, podkreślał, że jest to rzecz o *rakowej naturze polityki*<sup>31</sup>.

Inny typ metaforyki – metafory związane z wojkowością, walką, obowiązującą także w sporcie, jest preferowany przez media. Wojskowa metafora raka: Tygodnik „Przegląd”, (19 X 2003) okładka:

<sup>24</sup> Cyt. za: P. Walewski, *Trafić złotym pociskiem*, Polityka nr 24, 13 VI 2009 r., s. 78.

<sup>25</sup> J. Michael, *Pamiętnik Amazonki*, przekład M. Bialecka, Wyd. Olimp Media Sp. z o.o., Poznań 2009 r.

<sup>26</sup> B. Ehrenreich, *Welcome to Cancerland: A Mammogram Leads to a Cult of Pink Kitsch*, Harper’s Magazine, <http://lbcaction.org/index.php?page=welcoming-to-cancerland-2>, tłum. A. Mazurkiewicz., E. Zierkiewicz:.

<sup>27</sup> P. Walewski, okładka: „*Rak nie wyrok*. Raport: Coraz więcej ludzi wygrywa pierwsze starcie z nowotworem. Ale jak żyć dalej?” „Polityka” nr 13 31 III 2007 r., „Coraz więcej osób żyje pokonawszy chorobę nowotworową, choć w wielu jej odmianach nigdy nie można mieć pewności, że to zwycięstwo na zawsze. I z tym trzeba nauczyć się żyć. (...) „Ich twarze powinny być uśmiechnięte. A są najczęściej przygnębione, wystraszone, napięte.”

<sup>28</sup> B. Ehrenreich, *Welcome to Cancerland: A Mammogram Leads to a Cult of Pink Kitsch* op.cit.

<sup>29</sup> Także w życiu społecznym. Tytuł ze strony pierwszej „Tygodnika Powszechnego”: „*Rak polskiego sportu*”, zachęcający do przeczytania raportu Tygodnika („Polski sport to organizm trawiony przez szereg chorób przewlekłych”. Tygodnik Powszechny, nr 38 21.09.2008 r. s. 1-3.

<sup>30</sup> S. Sontag, *Choroba jako metafora* op.cit., s. 86 – 87.

<sup>31</sup> R. Kapuściński, wywiad przeprowadzony przez Marka Millera w Pracowni Reportażu PWSFTViT, 1987r., TVP Info, 7 III 2010 r. g. 23.20.



## O JĘZYKU

„Oni **wygrali** walkę z chorobą.” Pod tym tytułem zdjęcia Krzysztofa Kolbergera, Ireny Santor, Jana Kobuszewskiego, Krystyny Kofty i Anny Seniuk. Pod spodem jeszcze większymi literami: „Rak nie wyrok. Wcześniej wykryty rak jest w 100 proc. uleczalny.” „Newsweek” (27 06 2004). Tekst Doroty Romanowskiej pt. „Mój przyjaciel rak”, Lead: „Nadchodzi koniec ery śmiertelnych nowotworów. Raka co prawda **nie pokonamy**, ale nauczymy się nad nim panować.” „Pani”, (10/2004), Anna Mandes: „Jednak nie każdy lubi pracę w grupie, nie wszyscy potrzebują wsparcia i przykładu innych chorych, by zacząć **batalię** z rakiem. (...) Lance Armstrong, sześciokrotny zwycięzca Tour de France, powiedział, że zmagania z rakiem to najlepsza rzecz, jaka mu się przytrafiła. Choroba nauczyła go **walczyć** i nadała sens jego życiu.”; „Przegląd” (13 II 2005) Okładka: „Wygrałem! Ty też **pokonasz** chorobę! Durczok mówi o raku, Stuhr o zawale, Pieczka o utracie słuchu.” „Dziennik” (28 09 2006), tekst Katarzyny Bartman „Wiemy, kto zachoruje na raka”: „To, czego dokonał zespół prof. Jana Lubińskiego z Pomorskiej Akademii Nauk w Szczecinie, **to rewolucja**. Nasi genetycy jako pierwsi na świecie skompletowali zestaw genów odpowiedzialnych za raka piersi. **Wyprowadzili** takie potęgi naukowe jak Stany Zjednoczone czy Kanada.” (terminologia sportowa). Susan Sontag przewiduje, że *rak ulegnie demitologizacji dopiero wtedy, gdy nastąpi całkowite zerwanie z żargonem wojskowym, wówczas być może nikt nie będzie chciał przyrównywać niczego okropnego do raka. Siła metafory polega bowiem na tym, że przywołuje obraz choroby otoczonej tajemnicą, przesyczonej zmysłowymi i nieodzownym fatalizmem*<sup>32</sup>.

Rak w świadomości zbiorowej nadal traktowany jest jak wyrok śmierci: „Rak to wyrok” mówi popularne porzekadło. Taka jest zresztą pierwsza myśl człowieka, który słyszy diagnozę: rak. Podobnie jak gruźlicę, również raka uważa się za coś więcej niż tylko choroby śmiertelne. Według Susan Sontag różni je koncepcja umierania. Umieranie na gruźlicę było uduchowione, umieranie na raka jest odarte

z godności, a estetyzacja tej choroby wydaje się niemożliwa<sup>33</sup>.

Mity dotyczące raka są w społeczeństwie bardzo mocno ugruntowane. Jak pisze Leszek Kołakowski, używając zresztą metafory nowotworu: *Mit bywa groźny wielorako. Po pierwsze, przez swoją dążność do ekspansji nieograniczonej; mit może się rozrastać jak tkanka nowotworowa, może zmierzać do zastąpienia wiedzy pozytywnej, prawa, może próbować zagarniać przemocą prawie wszystkie obszary kultury, może obraść despotyzmem, terrorem, kłamstwem. Jest groźny przez to również, że może zwalniać swoich uczestników od odpowiedzialności za własną sytuację, wysuszać pragnienie wolności i wartość samą wolności podawać w podejrzenie*<sup>34</sup>.

**Praca doktorska *Kobiety po mastektomii w Polsce. Sfera prywatna, sfera publiczna*, napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Antoniny Ostrowskiej, IFIS PAN, 2012.**

**Słowa klucze:** rak, nowotwór, bariery językowe, tabu, językowy obraz świata, metafora.

## Bibliografia

- Dobrzyńska T., 1984, *Metafora*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź.
- Ehrenreih B., *Welcome to Cancerland: A Mammogram Leads to a Cult of Pink Kitsch*, Harper's Magazine, <http://bcaction.org/index.php?page=welcome-to-cancerland-2>
- Frazer J.G., 2003, *Słowa tabu*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- <http://amazonki.com.pl/forum/viewforum.php?f=5>
- Kapuściński R., wywiad przeprowadzony przez Marka Millera w Pracowni Reportażu PWSFTViT, 1987r., TVP Info, 7 III 2010 r. g. 23.20.
- Kołakowski L., 2003, *Obecność mitu*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Kopaliński W., 1990, *Słownik symboli*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa.

<sup>32</sup> S. Sontag, *Choroba jako metafora*, op.cit. s. 89.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 22 – 23.

<sup>34</sup> L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003 r., s. 105.

Kuś K., Rabczuk A., 2008, *Twardym trza być, nie Miętkim. Charakter to szlachetna materia, nastrój to pogoda – metafory pojęciowe*, Kwartalnik Polonicum nr 4, , Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Mazurkiewicz A., *I przyszedł do mnie rak*, 2007, Wyd. Amazonki Warszawa Centrum, Warszawa.

Michael J., 2009, *Pamiętnik Amazonki*, przekład M. Białecka, Wyd. Olimp Media Sp. z o.o., Poznań.

Niegorska M., 2007, *Mam pytanko, czyli o infantylizacji polszczyzny*, Kwartalnik Polonicum nr 5., Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Servan-Schreiber D. 2008, *Antyrak. Nowy styl życia*, tłum. Piotr Amsterdamski i Grzegorz Kołodziejczyk, Wydawnictwo Albatros Andrzej Kuryłowicz, Warszawa.

Smith L.W., 1998, *Psychika i ciało*, tłum. Helena Grzegółowska-Klarkowska, Prószyński i S-ka, Warszawa.

Walewski P., 2009, *Trafić złotym pociskiem*, Polityka nr 24.

Wirga M., 2007, *Przekroczyć Zwrotnik Raka*, w: *Przekroczyć Zwrotnik Raka. Opowieści osób, które przeszły chorobę nowotworową*, red. Maria Piasecka, Wyd. Stowarzyszenie Lekarze Nadziei, Łódź.

Zarzycka G., 2004, *Lingwakultura – czym jest, jak ją badać i otwierać*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.

**The paper *Women after a mastectomy in Poland. Private sphere, public sphere* has**

**developed the idea that the problem of women with breast cancer is not only their treatment, but a range of social and psychological processes that have an impact on their return to their working life. The organization Amazonki (“the Amazons”) plays an important role here. The objective of this paper is: the presentation of the experience of cancer within a private space in terms of treatment, psychology and sociology; the analysis of the passage of “cancer” from private sphere to public in a personal as well as an institutionalized dimension – the creation of Poland’s first cancer patients’ organization in 1987. This chapter *Language barriers in talking about cancer* discloses the origin of psychological – and also sociological – barriers in talking about cancer, as well as it explains how this notion functions in language, i.e. decodes the meanings concealed behind that notion, both open and hidden, creating problems in usage. It is in language where the principle of denoting the world, expression and ritual takes place – it is possible to say in Wittgenstein’s words that the boundaries of language are the boundaries of our world.**

**Joanna Prędoła**

## Techniki i ćwiczenia harmonizujące pracę obydwu półkul mózgowych w procesie nauczania języka polskiego jako obcego

Efektywność procesu nauczania/uczenia się języka obcego zależy od wielu czynników: warunków, w jakich przyswajamy język, kompetencji nauczyciela, sytuacji, w jakiej proces ten się odbywa, oraz, o czym często zapominamy, predyspozycji uczącego

się. Predyspozycje te uwarunkowane są m.in. genetycznie czy społecznie. Ogromną rolę w procesie nauki języka obcego odgrywa również inteligencja. Popularnie uważa się ją za ogólną zdolność do celowego działania, racjonalnego myślenia i efektywnego

## O JĘZYKU

radzenia sobie z problemami. Jest ona traktowana jako wrodzona, niezmienna i jednorodna cecha, lecz podejście to zawęża pojęcie inteligencji do umiejętności rozwiązywania zadań, a pomiar punktów IQ ogranicza się jedynie do sprawności danej osoby, jaką wykazuje w zakresie czytania i liczenia. Jednak nie jest to jedyna definicja inteligencji. Według Strelaua jest to konstrukt teoretyczny, który odnosi się do pewnych stałych warunków wewnętrznych człowieka. Determinują one efektywność działań, których wymagają procesy poznawcze. Czynniki te kształtowane są w zależności od wzajemnego oddziaływania na siebie genotypu, środowiska oraz aktywności jednostki<sup>1</sup>.

Jak mówi Ewa Lipińska, *w celu osiągnięcia zamierzonego skutku w procesie uczenia się, należy umieć w pełni wykorzystać możliwości swojego umysłu. Oznacza to m.in. świadome wykorzystywanie potencjału półkul mózgowych, które różnią się pełnionymi przez siebie funkcjami*<sup>2</sup>.

Półkule mózgowe połączone są ze sobą spoidłem wielkim (ciałem modelowatym), którego funkcją jest przekazywanie informacji z jednej strony na drugą. Dzięki lewej półkuli mózgu, która kontroluje prawą część ciała, jesteśmy zdolni m.in. do logicznego myślenia, analizowania informacji, porządkowania zdarzeń w czasie, pisania, liczenia czy planowania. Osoby, u których lewa półkula jest bardziej aktywna, preferują uczenie się linearne, wolą przechodzić od części do całości. Ponadto *lewa półkula umożliwia człowiekowi wykorzystywanie wielkiego daru, jakim jest język. Bez niej nie docierałoby do nas tylko to, co widzimy, słyszymy, smakujemy, wachamy i dotykamy, a także nasze ruchy – bez słów*<sup>3</sup>. Prawa półkula natomiast kontroluje lewą część ciała, odpowiada za wyobrażenia, emocje, muzykę, rozróżnianie kolorów. Dzięki tej bardziej artystycznej części mózgu jesteśmy zdolni do twórczego myślenia, syntezy informacji;



odpowiada ona za formułowanie subiektywnych sądów. Ponadto prawą półkulę charakteryzuje atemporalność i jest o wiele bardziej kreatywna niż lewa. Ośrodki odpowiedzialne za akwizycję języka pierwszego – L1 – znajdują się w prawej półkuli mózgowej, która odpowiada za myślenie abstrakcyjne, emocje, twórczość, rozpoznawanie kolorów, muzykę, syntezę, rytm, rozpoznawanie kształtów za pomocą dotyku, itd. Im wcześniej przyswajamy język drugi – L2 – (jak to jest w przypadku dzieci dwujęzycznych), tym lepiej zostanie on zapamiętany i tym większe jest prawdopodobieństwo, że podczas tego procesu aktywna będzie półkula prawa, ponieważ mózg „nie odróżnia”, który język jest pierwszy, a który drugi.

Jeśli język L2 przyswajany jest w momencie, gdy L1 jest już utrwalony w naszym mózgu, akwizycja L2 będzie się odbywać w oparciu o zarejestrowane już w mózgu struktury L1. Język pierwszy stanowi tutaj medium, leksemy nowego L2 odnoszone są do L1 oraz często zapamiętywane są z jego kolokacjami, co powoduje powstawanie błędów. Prawa półkula odpowiada za przyswajanie rutynowych syntagm takich jak *dzień dobry* czy *jak się masz* oraz wyrazów gramatycznych. Lewa natomiast specjalizuje się w rejestrowaniu rzadszego słownictwa, charakterystycznego dla wyższej kompetencji językowej. Ponadto akwizycja języka drugiego zwykle odbywa się w warunkach nauki szkolnej, a uczenie się jako

<sup>1</sup> Douglas F., 2011, *Granice inteligencji* [w:] „Świat Nauki”. nr. 8 (240)

<sup>2</sup> E. Lipińska, A. Seretny, 2006, *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków. s.40.

<sup>3</sup> R. Linksman, 2001, *W jaki sposób szybko się uczyć*, Warszawa. s. 54-55.

proces analityczny i intelektualny, kontrolowane jest przez półkulę lewą<sup>4</sup>.

Jednak, aby proces uczenia się był bardziej efektywny, ważne jest, by lewa półkula również została pobudzona do działania - i tu z pomocą mogą przyjść metody aktywizujące. Są to techniki zwiększające czynny udział słuchaczy w zajęciach dydaktycznych, przy jednoczesnym ograniczeniu roli nauczyciela do pomagania w realizacji celów kształcenia i kontroli postępów. Metody te stosowane są od dawna w dydaktyce, szczególnie dzieci i młodzieży, a poniżej zostaną zaprezentowane te, które mogą wzbogacić lekcje języka polskiego jako obcego.

Pierwsza z nich to ćwiczenie o nazwie PYTANIE-PYTANIE. Ćwiczenie to inspirowane jest techniką improwizacyjną stosowaną w teatrze i kabarecie i jest oparte na reagowaniu pytaniem na zadane przez rozmówcę pytanie. Oprócz niewątpliwego efektu komizmu, jaki osiągniemy, zabawa ta wpływa na szybkość reakcji w sytuacji komunikacyjnej, wspomaga twórcze myślenie i aktywizuje obie półkule mózgowe.

Ustawiamy studentów w dwóch kolejkach, pierwsza osoba zadaje dowolne pytanie, na które druga, stojąca w równoległej kolejce powinna zareagować pytaniem. Jeśli jej się to nie uda, zostaje „zdyktowana” i musi przenieść się na koniec kolejki, a jej miejsce zajmuje następna osoba.

Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie muszą korzystać z różnych pól semantycznych słownictwa, które znają, co wspomaga przenoszenie wyrazów z zasobu biernego do czynnego. Poza tym ciągłe zmiany miejsca rozwijają inteligencję ruchową, a kreatywne myślenie pobudza pracę prawej półkuli mózgu.

Kolejną propozycją jest ćwiczenie zatytułowane SĄD NAD BOHATEREM. Podobnie jak pierwsze, inspirowane jest technikami stosowanymi na deskach teatru. Należy mieć na uwadze, że przeprowadzenie go możliwe jest w grupach większych, składających się z przynajmniej sześciu osób.

Zaczynamy od przydzielenia słuchaczom następujących ról:

prokuratora,  
obrońcy,  
oskarżonego,  
sędziego,  
widowni (w tej roli może wystąpić tylko jedna osoba).

Zastosowanie tej techniki możemy połączyć z zagadnieniami leksykalnymi czy kulturowymi omawianymi na wcześniejszych zajęciach. Tematem lekcji był np. problem równouprawnienia kobiet i mężczyzn. Lektor przygotowuje wcześniej „proces”. Oskarżonym jest pracodawca, który niesprawiedliwie opłacał swoich pracowników i w związku z tym został pozwany do sądu przez swoje podwładne. Inscenizujemy rozprawę. Studenci argumentują za lub przeciw, sędzia ogłasza werdykt. Końcowa część ćwiczenia należy do „widowni” – następuje dyskusja na temat werdyktu. Kto uważa, że był sprawiedliwy, a kto, że nie? Technika ta pozwala ćwiczyć argumentowanie nie tylko osobom, które wystąpiły w rolach prokuratora, obrońcy, itd., lecz także „publiczności”. Dla większej aktywizacji grupy rolę widowni możemy zastąpić „ławą przysięgłych”, co umożliwi czynny udział w procesie wszystkich słuchaczy.

Trzecią techniką, która może okazać się pomocna podczas lektoratu, jest ćwiczenie zatytułowane PRZYNEŚTA. Technika ta polega na posłużeniu się przez nauczyciela wybranymi przedmiotami lub nośnikami informacji w celu zwiększenia zainteresowania uczestników zajęć. Oto przykład realizacji tego zadania. Nauczyciel przygotowuje zestaw niewielkich przedmiotów. Ich liczba może się równać liczbie uczniów w grupie lub jeden przedmiot może przypadać na dwie osoby. Celem tego ćwiczenia jest wywołanie skojarzeń poprzez prezentację przedmiotu, a następnie wytworzenie na ich podstawie sytuacji dramowej oraz jej prezentację. Pozwoli to studentom po pierwsze wypowiedzieć się w języku obcym, a po drugie da możliwość zaobserwowania różnic kulturowych wśród kolegów z grupy oraz odniesienie się do różnic w sposobach myślenia i postrzegania świata.

Możemy to ćwiczenie zrealizować na dwa sposoby, jeśli wybierzemy wersję z pracą w parach:

wariant 1.: w grupie znajdują się osoby z różnych kręgów kulturowych, ale przypada przynajmniej po dwie osoby na każdy i wtedy na tej podstawie dzielimy na

<sup>4</sup> J. Arabski, 1996, *Psychologiczne podstawy nauczania języków obcych*, Katowice.

## O JĘZYKU

pary. Zamiast kilku różnych przedmiotów możemy przygotować jeden lub dwa i w ten sposób „zadać” wszystkim grupom wymyślenie dramy na ten sam temat. Dzięki temu specyfika kręgów kulturowych zostanie przynajmniej w minimalnym stopniu zaprezentowana, a sytuacja dramowa może stać się punktem wyjścia dla ciekawej dyskusji światopoglądowej, co da możliwość ćwiczenia umiejętności mówienia w ogóle, w szczególności zaś argumentowania.

wariant 2.: każda osoba w grupie losuje i wybiera własny przedmiot i na podstawie własnych z nim skojarzeń wymyśla fabułę dramy, a następnie prezentuje ją grupie.

## GALERIA

Technika zwana „galerią” polega na prezentacji stanów wewnętrznych granej postaci.

Przykładowe ćwiczenie: Nauczyciel przygotowuje dla każdego studenta zdjęcia różnych osób. Zadaniem uczniów jest określić stan emocjonalny poszczególnych postaci i odegrać je. Następnie każdy z uczniów obmyśla historię, która pasuje do jego postaci. Inny wariant tego ćwiczenia to każdy z uczniów losuje „swoją” postać, odgrywa ją, a reszta grupy odgaduje uczucia i stany postaci. Zabawę tę można rozszerzyć o wymyślanie przez pozostałych studentów historii poszczególnych postaci. Ćwiczy to jednocześnie posługiwanie się słownictwem i regułami gramatycznymi, pobudza wyobraźnię oraz otwiera na mówienie w obcym języku.

Kolejna warta zainteresowania technika to ŚLEPIEC. Studenci dobierają się w pary. Jedna osoba jest przewodnikiem, druga zaś ślepcem. Po hasle prowadzącego przewodnik ma za zadanie przeprowadzić ślepcę z punktu A do punktu B, przy czym wszystkie pary poruszają się po sali jednocześnie. Przewodnik prowadzi osobę z zasłoniętymi oczami, wypowiadając na głos instrukcje. Ślepiec musi pokonać „trasę”, omijając prawdziwe lub wymyślone przeszkody. Ćwiczenie tego typu doskonale sprawdzi się podczas utrwalania czasowników ruchu. Możemy stosować je na niższym poziomie, kiedy leksykon naszych słuchaczy nie jest jeszcze zbyt rozbudowany w tym zakresie, włączając do zabawy wykorzystanie struktur

używanych podczas pytania o kierunek i drogę. Na wyższych poziomach zaawansowania, gdy zasób słownictwa wzbogaca się o czasowniki prefiksalne. Dobrze jest przeprowadzić to ćwiczenie w dwu rundach, aby każdy z uczestników miał szansę wcielić się zarówno w rolę ślepcy, jak i przewodnika. Jeśli to możliwe, dodatkowym czynnikiem stymulującym może okazać się przeprowadzenie tego ćwiczenia na zewnątrz, dzięki czemu słuchacze będą otrzymywać dodatkowe bodźce z otoczenia, jak zapachy czy dźwięki.

Następna propozycja to tzw. GORĄCE KRZESŁO, zwane również „wywiadem”. Technika „hot seating” jest jedną z popularniejszych technik stosowanych na zajęciach wykorzystujących metodę dramy. Zanim przystąpimy do jej realizacji ze studentami, warto zapoznać ich z jej nazwą i frazeologią, która się z nią wiąże. Mam na myśli takie wyrażenia jak „siedzieć jak na rozżarzonych węglach”, „siedzieć jak na szpilkach”, „znaleźć się w krzyżowym ogniu pytań”. Student siedzący na „gorącym krześle” znajduje się pod ostrzałem pytań kolegów, którzy wcielają się w rolę dziennikarzy.

Przebieg ćwiczenia jest następujący: nauczyciel przygotowuje karty z nazwami ról, mogą to być np. polityk, profesor, biznesman, kelner, portier, zakonnik, nauczycielka języka polskiego, uczeń gimnazjum, woźna, konduktor, taksówkarz, rolnik. Studenci losują role, a następnie każdy z nich samodzielnie przygotowuje krótki życiorys postaci, która mu przypadła, według punktów: imię i nazwisko, pochodzenie, sytuacja rodzinna, warunki finansowe, wykształcenie, zainteresowania, charakter i temperament. Jeśli ułatwi to pracę, uczestnicy mogą sporządzić krótką notatkę w ramach pracy domowej, aby nie rozciągać przygotowań w czasie. Gdy życiorysy postaci są już gotowe, prowadzący określa zasady przebiegu ćwiczenia:

1. każdy, kto siada na gorącym krześle, automatycznie wchodzi w opracowaną wcześniej rolę i zobowiązuje się do udzielenia wywiadu na temat swojego życia,
2. wszystkie odpowiedzi powinny być zgodne z informacjami zawartymi w przygotowanym życiorysie oraz mieścić się w charakterze i systemie wartości postaci,

3. jeżeli uczestnik nie będzie umiał lub chciał odpowiedzieć na zadane pytanie, może użyć sformułowania: „nie odpowiem na to pytanie”, „nie znam odpowiedzi na to pytanie” lub „nie pamiętam”,
4. uczestnik siedzący na gorącym krześle może podczas wywiadu tylko dwa razy wykorzystać zasadę nr 3.

Należy pamiętać, że studenci zadający pytania występują we własnym imieniu i że każdy może zadać tylko jedno. Na środku sali ustawiamy nasze „gorące krzesło” – kto na nim usiądzie, zamienia się w kogoś zupełnie innego. Pozostali uczestnicy siadają wokół. Występuje pierwsza osoba. Po zakończeniu wywiadu grupa ocenia pracę kolegi w roli. Na podstawie odpowiedzi osoby pytanej grupa stara się stworzyć jej krótką charakterystykę.

Technika „gorącego krzesła” rozwija w studentach umiejętność udzielania odpowiedzi i zadawania pytań, szczególnie tych otwartych, konkretnych, wzbogaca leksykę, rozwija komunikację werbalną.

Z wywiadem możemy także łączyć technikę pozy i pantomimy, pozwolić studentom wykorzystać rekwizyty czy kostiumy. Pantomima połączona z odgadywaniem nazwy prezentowanej postaci może stanowić świetny wstęp do „gorącego krzesła”. Po skończonym wywiadzie zaś studenci mogą pozostać w swoich rolach i odgrywać spotkania postaci w najróżniejszych okolicznościach. Takie improwizacje pomogą studentom głębiej wejść w role i zaprezentować je od strony charakterologicznej. Ponadto zastosowanie techniki „gorącego krzesła” poprzez ciągłe zmiany miejsca jego uczestników oraz wzbudzanie emocji pozwala zaangażować również pracę półkulę mózgu, dzięki czemu proces zapamiętywania stanie się efektywniejszy i szybszy. Ćwiczenie tego rodzaju możemy włączyć na lektoratach na różnych poziomach zaawansowania – od A2 – dla utrwalenia słownictwa związanego z charakterystyką postaci (może również służyć jako przygotowanie do pisanie tekstu) do B2 i wyższych, jeśli uwzględnimy wprowadzenie frazeologii, o której była mowa powyżej.

Inną interesującą techniką jest PRZYSTANEK AUTOBUSOWY. Ta gra teatralna odwołuje się do wiedzy na temat specyfiki miejsc i zachowań ludzkich wynikających z różnych sytuacji. Technika ta daje

szczególnie duże możliwości, jeśli chodzi o zajęcia z języka polskiego ze studentami cudzoziemcami ze względu na dzielące ich różnice kulturowe. W ćwiczeniu tym biorą udział jednocześnie wszyscy studenci, prowadzący zaś jest narratorem. Uczestnicy mają za zadanie budować historię własnej postaci i równocześnie reagować na działania kolegów, wchodzić z nimi w interakcję, określać swojego bohatera poprzez relacje z innymi osobami. Możemy tu wykorzystać postacie wymyślone przez studentów na potrzeby ćwiczenia „gorące krzesło”.

Przykład tej zabawy prezentuje Maria Schejbal w książce poświęconej grom i zabawom teatralnym<sup>5</sup>. Przebieg ćwiczenia wygląda następująco: nauczyciel opisuje sytuację: *Stoimy na przystanku autobusowym. Jest bardzo zimno, leży śnieg, czekamy na spóźniony autobus. Zniecierpliwieni zaczynamy masować zmarznięte ręce, twarz, nos, policzki, uszy. Rozglądamy się dookoła – inne osoby na przystanku także wykonują podobne ruchy. Próbujeśmy nawiązać z nimi kontakt.*

Studenci powinni na bieżąco wymyślać historie swoich postaci, np. skąd i dokąd jadą, kim są, itd. – ilość możliwości jest tu nieograniczona. Podjeżdża autobus, wszyscy wsiadają i zajmują miejsca w pobliżu osób, z którymi wcześniej nie mieli kontaktu i dalej budują historię swoich bohaterów, tym razem w rozmowie z innym uczestnikiem gry niż przed chwilą. Prowadzący może podpowiadać różne zwroty akcji, np. stoimy w korku albo mijamy wypadek samochodowy. Ćwiczenie to pozwala studentom z jednej strony doskonalić rozumienie ze słuchu, z drugiej zaś mówienie. Ważnym czynnikiem jest również używanie wyobraźni.

Inny wariant tej gry to wyłączenie prowadzącego z całej zabawy, „reżyserować” mogą studenci, włączając do scenek elementy własnej kultury. Dowolnie możemy zmieniać scenerię i okoliczności spotkania postaci.

Możemy również przeprowadzić to ćwiczenie, przygotowując wcześniej notki z cechami charaktery-

<sup>5</sup> M. Schejbal, *Scenariusz czyli Jak opowiadać historie w teatrze*, Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki, Bielsko – Biała 2006 r.

## O JĘZYKU

stycznymi poszczególnych postaci i poprosić słuchaczy o wylosowanie ról. Ten wariant pozwala nam na zaoszczędzenie czasu podczas zajęć oraz chroni przed brakiem kreatywności ze strony słuchaczy.

Metody i pomysły tutaj opisane powyżej są propozycją, która może uatrakcyjnić, a także wspomóc proces nauczania języka polskiego. Uczniowie często są przyzwyczajeni do tego, że lekcja języka obcego jest statyczna i opiera się na ciągłym siedzeniu w jednym miejscu. Często taki właśnie przebieg zajęć wpływa ujemnie na koncentrację i zapamiętywanie, a włączając do naszych metod pracy ćwiczenia wywołujące emocje czy też pozwalające uczyć się w „akcji”, przemieszczając się, poruszając i wcielając w różne postaci, uruchamiamy te kanały przepływu informacji, które pozwolą na uruchomienie również prawej półkuli mózgu, dzięki czemu uczenie stanie się efektywniejsze i, mam nadzieję, jeszcze bardziej interesujące.

**Rozprawa doktorska pt. *Wybrane aspekty psycholingwistyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego* powstaje pod kierunkiem dr. hab. Piotra Garncarka, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Warszawski.**

**Słowa kluczowe:** metodyka nauczania JPJO, metody aktywizujące, prawa półkula, L2, mózg

**Anna Rabczuk**

## Polska grzeczność językowa w praktyce glottodydaktycznej. Wybrane aspekty

### 1. „Jeśli musisz więcej, to sobie nalej!” czyli geneza rozprawy

Kilka, a może już kilkanaście lat temu, kiedy byłam zdecydowana, że napiszę pracę doktorską z frazeologii

### Bibliografia

- Arabski J., 1996, *Psychologiczne podstawy nauczania języków obcych*, Katowice.
- Douglas F., 2011, *Granice inteligencji [w:] „Świat Nauki”. nr. 8 (240)*
- Gardner H., 1983, *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York.
- Hadfield J. 1993, *Advanced Communication Games*, London.
- Hadfield J. 1993, *Elementary Vocabulary Games*, London.
- Hadfield J. 1993, *Intermediate Communication Games*, London.
- Hadfield J., 1993, *Beggins' Communication Games*, London.
- Hadfield J., 1993, *Elementary Communication Games*, London.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa
- Linksmann R., 2001, *W jaki sposób szybko się uczyć*, Warszawa.
- Lipińska E., Seretny A., 2006, *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Żuchowska W. 1998, *Szansa w metodzie*, w: *Nowa Polszczyzna* nr 2(7).

*Techniques and exercises influencing both, right and left hemispheres of the brain in teaching Polish as a foreign language* briefly shows how people are learning foreign language and how to make this process more effective using methods and techniques of stimulating right hemisphere of the brain.

polskiej w glottodydaktyce polonistycznej, zostałam zaproszona na holenderskie przyjęcie urodzinowe. Przyniosłam w prezencie butelkę wina, którą wręczyłam holenderskiemu solenizantowi. Mężczyzna ten znał język polski na poziomie B1, ale jak się okazało,



nie znał czasownika „częstować się”. Kiedy nalał mi lampkę wina, szukał odpowiednika polskiej formuły zaproszenia do poczęstunku w języku niderlandzkim i stwierdził, że chyba jednak pozostanie przy angielskiej *help yourself*. Zaintrygowana, poprosiłam, żeby jednak przetłumaczył niderlandzki odpowiednik polskiego „częstuj się” słowo po słowie. Zastanowił się chwilę, po czym jak najbardziej zapraszającym tonem powiedział po polsku: *Jeśli musisz więcej, to sobie nalej – tutaj [wskazał gestem] stoi wino*. Onie miałam! Podejrzewam, że podobnie jak większość Polaków, która usłyszałaby takie „zaproszenie” do poczęstunku, poczułam się jak intruz, jak ktoś, kto sprawia kłopoty. Co więcej, słysząc słowa Holendra, miałam ochotę oddać mu wręczony mi dopiero co trunek.

Polski czasownik „częstować się” pochodzi od „czci”<sup>1</sup>. Upraszczając, można powiedzieć, że ma swoje korzenie w kulturowej chęci oddawania komuś najwyższego szacunku, czci przez ugoszczenie go jak najlepszym jedzeniem i napojami. Skąd więc wzięła

<sup>1</sup> Aleksander Brückner w *Słowniku etymologicznym języka polskiego* z 1927 roku wyjaśnia: „część znaczone i uczta, obiadem, więc w 16. wieku proszono »na część«, t. j. 'na obiad', stąd znaczenie częstowania (poczęstunku)”.

się tak niegrzeczna dla polskiego ucha holenderska formuła? Odpowiedź znalazłam w fundamentalnej pracy Maksa Webera „Etyka protestancka a duch kapitalizmu”. W krajach opartych na etyce protestanckiej nie należy bowiem trwonić pieniędzy, należy ciężko pracować, oszczędzać, pokazując tym samym np. swojemu sąsiadowi, że zgromadzone dobra są dowodem na to, że Bóg nam sprzyja. Dlaczego więc, kiedy ogólnie przyjęta reguła zakłada, że oszczędność jest cnotą, ktoś miałby nadużywać gościnności i nalewać sobie więcej wina niż to absolutnie niezbędne, uszczuplając tym samym nasze zapasy? Z kolei w krajach opartych na etyce katolickiej inne podejście reguluje stosunek do pieniędzy, gromadzenia dóbr, bogacenia się. W Ewangelii Świętego Mateusza znajdziemy takie słowa: „Łatwiej jest wielbłądowi przejść przez ucho igielne, niż bogatemu wejść do królestwa niebieskiego”<sup>2</sup>. Katolicy oddają więc cześć drugiemu człowiekowi, dzieląc się swoimi dobrami, dając szczodłą jałmużnę. Protestanci zaś te dobra zachowują dla siebie, by dzięki zaradności, oszczędności otrzymać potwierdzenie o łasce boskiej. W obu przypadkach cel jest ten sam, środki jednak zupełnie inne. Oczywiście dziś przeciętny użytkownik języka raczej nie myśli specjalnie ani o ogromnym szacunku, ani o zaradności i chęci oszczędzania, które mogą być wpisane w utarte formuły zaproszeń w różnych językach. Mówię jedynie o historyczno-kulturowym uwarunkowaniu tychże. Nie twierdzę też, że odnajdziemy analogiczne odpowiedniki zaproszenia do poczęstunku we wszystkich językach, których miejsce występowania wiąże się z tradycją protestancką, czy katolicką. Szkopuł tkwi gdzie indziej.

To zdanie wypowiedziane przez mojego holenderskiego przyjaciela uświadomiło mi, że zawsze, używając języka obcego, nawet posiadając w nim wysoką kompetencje, możemy doprowadzić do nieporozumień. Kiedy nie znamy konkretnej frazy, która powinna paść w danej sytuacji kulturowej, zaczynamy dosłownie przekładać znane nam z języka ojczystego wzorce na język nowo poznawany. To spostrzeżenie doprowadza nas do teorii Konrada Ehlich, który w 1986 roku dla potrzeb glottody-

<sup>2</sup> Mt 19,24.



## O JĘZYKU

daktyki ukuł termin *kсенизм*<sup>3</sup>. Lingwista analizował niewłaściwe reakcje językowo-kulturowe arabskich studentów mieszkających w Niemczech, władających językiem niemieckim na poziomie zaawansowanym. Doskonałym przykładem jego obserwacji jest reakcja tych osób na kurtuazyjne zaproszenie: *Komm doch mal vorbei!* (dosł. *Wpadnij do nas!*), wypowiedziane pod koniec rozmowy. Oznacza ono tyle, co polskie: *Będziemy w kontakcie*, a wcale, czego spodziewali się i domagali arabscy interlokutorzy, nie wymaga ustalenia terminu spotkania. *Kсенизм* jest więc bardzo poręcznym terminem opisującym sytuację, w których użytkownik nieojczystego języka, posłuszny takim formułom językowymi (najczęściej przetłumaczonymi dosłownie ze swojego L1), które ukażą jego obcością kulturową i w których dochodzi do kulturowych nieporozumień.

Postawiłam sobie za cel pracy odnalezienie jak największej liczby wypowiedzi wpisujących się w polskie strategie językowe sprzyjające (bądź nie) budowaniu więzi interpersonalnej, które mogą być realizowane zupełnie inaczej w różnych językach, a tym samym będą fundamentalne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Porównując polski do ponad dwudziestu języków świata, badając świadomość polskiej grzeczności językowej wśród cudzoziemskich użytkowników polszczyzny, chciałam zbudować zbiór zagadnień, którym należy poświęcić szczególną uwagę na lektoracie jpjo. Podsumowując, celem mojej pracy było odnalezienie tych elementów komunikacyjnych (werbalnych i pozawerbalnych) wpisujących się w polskie kody socjojęzykowe, które ułatwią życie nierodzimym użytkownikom polszczyzny.

## 2. „Prosimy uniżenie o zapięcie tych skromnych pasów” czyli temat i zakres rozprawy

Mottem mojej rozprawy była dosłownie przetłumaczona formuła wypowiedziana w japońskich liniach lotniczych przed startem samolotu. Brzmi ona następująco:

*Uprzejmie przepraszamy szacownych podróżnych za niewybaczalną niewygodę, jaką jest oczekiwanie na start w naszym skromnym samolocie. Prosimy, by szacowni podróżni wybaczyli nam tę wielką niegrzeczność, jaką popełniamy, nieuprzejmie przerywając im szacowne konwersacje i prosząc ich uniżenie o zapięcie tych skromnych pasów*<sup>4</sup>.

Jak łatwo zauważyć, polskie strategie językowe w tej konkretnej sytuacji komunikacyjnej, tak zresztą jak i innych języków europejskich, znacznie odbiegają od japońskiego wzorca.

Teżą pracy jest stwierdzenie, że zarówno dobra znajomość polskiej grzeczności językowej wśród uczących się języka polskiego jako obcego cudzoziemców, jak i orientacja lektorów w grzeczności obcojęzycznej studentów w dużym stopniu wspierają proces glottodydaktyczny. W dysertacji starałam się wskazać na wagę równoczesnego nauczania gramatyki, leksyki i znaków kulturowych. Tych ostatnich reprezentowanych przez dobór odpowiednich formuł grzecznościowych i swobodne poruszanie się w kodach socjojęzykowych w rozmaitych sytuacjach kulturowych. Moje podejście wynika z przeświadczenia, że nauczanie polszczyzny cudzoziemców w sposób czysto lingwistyczny, bez osadzenia w kulturze danego kraju, nie przyniesie pożądanych efektów. Co więcej, wiedza o konkretnych elementach nietransferabilnych (w tym przypadku wpisujących się w strategię polskiej grzeczności językowej i grzeczności językowej studenta) jest niezbędnym komponentem skutecznego nauczania jpjo. Trzeba tutaj dodać, że mówiąc o bardzo dobrej znajomości kodów socjojęzykowych, mam na myśli wieloaspektowe rozumienie tego zagadnienia, a więc chodzi mi nie tylko o wymiar językowy danych wypowiedzi, sytuacji komunikacyjnych, ale także psychologiczny,

<sup>3</sup> Zob. A. Nagórko, *Grzeczność wasza i nasza*, [w:] *Grzeczność nasza i obca*, red. M. Marcjanik, Warszawa 2005, s. 70. Alicja Nagórko mówi, że synonimicznie do terminu *kсенизм* w kategoryzacji zapożyczeń używane jest określenie *egzotyzm* (chodzi więc o nazywanie elementów pochodzących z obcej rzeczywistości kulturowej, które zadomowiły się w Polsce, a więc i w polszczyźnie w oryginalnej nazwie np. *kimono*, *kebab*). Tu jednak mówimy o *kсенизmie* w ujęciu glottodydaktycznym, a więc nie odnosimy się do desygnatów, a do sytuacji kulturowych.

<sup>4</sup> J. Bator, *Japoński wachlarz*, Warszawa 2004, s. 243.

socjologiczny i antropologiczny. Uważam, że swoboda wypowiedzi zależeć będzie zarówno od znajomości języka *sensu stricto*, jak i od dobrej orientacji w obcych realiach i przestrzeni kulturowej wspólnoty, której języka się uczymy. Rozpoznawanie rodzajów i zakresów tej obcości, a może lepiej „inności” stanowi jedno z najważniejszych wyzwań we współczesnej metodyce nauczania języków. Zważywszy na zakres mojej rozprawy, napisanej 4 lata temu, tym bardziej cieszą mnie najnowsze ustalenia ESOKJ-u, bazujące między innymi na pracy Enriki Piccardo, profesor z Uniwersytetu Torontońskiego, pod tytułem: „From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway”<sup>5</sup> z 2014 roku. Lingwistka postuluje bowiem stopniowe wzbogacanie podejścia, które wcześniej zdominowało metodykę nauczania języków obcych, a więc komunikacyjnego o elementy wchodzące w zakres metody *action-oriented*. W metodzie tej zarówno nauczanie kodów socjojęzykowych, jak i strategii językowych, jakże często pomijanych i w sylabusach, i w podręcznikach do nauki języków obcych odgrywa kluczową rolę. Grzeczność jest ważnym elementem obszarów funkcjonowania w obcej mowie. Świadomy sposób posługiwania się nią sprawia, że chcąc nie chcąc, otrzymujemy etykietkę i jesteśmy zaklasyfikowani przez naszych rozmówców. W tym przypadku – rodzimych użytkowników języka. To właśnie etykietowanie i klasyfikacja wpływają na większość sfer funkcjonowania cudzoziemca w kraju poznawanego języka.

W swojej rozprawie doktorskiej zaprezentowałam więc polską etykietę językową, a szerzej strategię lingwistyczne służące budowaniu więzi międzyludzkich w perspektywie interdyscyplinarnej. Posługując się narzędziami antropologicznymi, socjologicznymi, psychologicznymi i wciąż – lingwistycznymi (polskimi i obcymi), starałam się kompleksowo ukazać fenomen właściwego doboru słów w konkretnych sytuacjach językowo-kulturowych, a więc w sytuacjach, w których dochodzi do spotkania człowieka z człowiekiem. Ludzi, którzy mogą mieć zupełnie inny bagaż kulturowy, inne tradycje, ale chcą

nawiązać ze sobą kontakt, chcą budować rozmaite relacje, profesjonalne, przypadkowe, prywatne, krótko- i długotrwałe, chcą być postrzegani jako szczerzy, zabawni, naturalni, pretensjonalni, a może sarkastyczni. Chcą być sobą w nowym języku. Nie wiedzą jeszcze, że budowanie zamierzonego wrażenia, czy wizerunku nie jest po prostu dane. Że wypowiadając te same zdania w języku ojczystym i w dowolnym języku obcym, mogą być i często są zupełnie inaczej postrzegani. Kreowanie siebie w języku obcym jest obostrzone konkretnymi regułami. Regułami nowej rzeczywistości, w której właśnie żyją. Nie wszyscy wiedzą, że znaczenia można i często trzeba negocjować. Niektórzy zakładają, że jeśli przetłumaczą coś z języka ojczystego na nowo poznawany, to będzie to odebrane identycznie jak w ich L1. Czasami tak, czasami zupełnie nie. Narzędzie, którym dysponują w nowej rzeczywistości to język – zarówno komunikacja werbalna, jak i mowa ciała. Jednak, znaczenia znane ze swojego języka ojczystego, utrwalone w nim przez historię i tradycję mogą być niejasne dla interlokutora – użytkownika innego języka, bo on ma swoje *signifié*. On nie wie, że np. ukłon powinien zastąpić uściśnięcie dłoni; że kiedy zaprasza się go na 21:00, to w rzeczywistości ma się na myśli 21:30 albo 20:45 itd.

Badacze, do których teorii się odnoszę, to między innymi: Eric Berne, Erving Goffman, Ludwig Wittgenstein, John Austin, Konrad Lorenz, Paul Grice, Robert Galisson, Penelopa Brown, Stephen Levinson, Geoffrey N. Leech, Małgorzata Marcjanik, Kazimierz Ożóg i Beata Drabik. Wielokrotnie odwołuję się również do prac z zakresu zarządzania przedsiębiorstwem w środowisku międzynarodowym autorstwa Johna Mole’a. Autor ten ukazuje wiele różnic kulturowych, które niewątpliwie mają wpływ na posługiwanie się grzecznością w obcym języku, a tym samym na sukces komunikacyjny.

Głównym zagadnieniem rozprawy była próba udzielenia odpowiedzi na pytanie – co należy wiedzieć o grzeczności językowej (polskiej i obcej), by wspomóc rozwój kompetencji komunikacyjnej cudzoziemców uczących się jpjo. Opierając się na licznych teoriach humanistycznych, zaprezentowałam, w jaki sposób można ten wycinek kompetencji językowej obcokrajowców kształtować, a także na

<sup>5</sup> [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CSC605\\_Research\\_Guide\\_English.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CSC605_Research_Guide_English.pdf)

## O JĘZYKU

które aspekty polskiej grzeczności językowej lektor powinien zwrócić szczególną uwagę. Pokazałam też, jakie konkretne ćwiczenia można zaproponować studentom jpjo i słuchaczom specjalizacji glottodydaktycznej. Aby podołać tak zakresłonemu obszarowi badawczemu, wytyczyłam sobie szereg celów poznawczych dotyczących opisu zjawiska grzeczności językowej z uwzględnieniem czterech ujęć, które tylko sygnalizuję poniżej. Kluczową częścią pracy są badania poświęcone temu, jak cudzoziemcy postrzegają polską grzeczność językową, które z jej reguł są dla nich problematyczne, czego brakuje im na zajęciach jpjo w tym zakresie.

### 3. Struktura rozprawy

Rozprawa została podzielona na cztery rozdziały. Ponadto zawiera wprowadzenie, podsumowanie, bibliografię i aneks. Te cztery podstawowe komponenty odzwierciedlają dwa główne ujęcia. Rozdziały pierwszy (*Stan badań*) i drugi (*Wybrane różnice w grzeczności językowej na przykładzie niektórych języków świata*) mają charakter wprowadzenia w temat i są przeglądem pewnych różnic w grzecznościowych strategiach językowych typowych dla języka polskiego i konkretnego języka obcego. Natomiast rozdziały trzeci (*Odbiór polskiej grzeczności językowej w badaniach empirycznych*) i czwarty (*Proponowane glottodydaktyczne*) są próbą zastosowania wiedzy teoretycznej w kontekście badawczo-praktycznym.

Rozdział pierwszy stanowi teoretyczne wprowadzenie do dalszych rozważań. Omawiam w nim: po pierwsze – wybrane teorie dotyczące kompetencji komunikacyjnej, a więc odnoszę się m. in. do prac takich badaczy jak: Kazimierz Polański, Noam Chomsky, Waldemar Pfeiffer, Waldemar Woźniakowski, Michael Byram, Dell Hymes, George Miller, Christina Paulston, Merrill Swain – Michael Canal, Robin Campbell – Roger Wales. Po drugie, odwołuję się do teorii leksykultury Roberta Galissona, która wydaje się kluczowa dla refleksji lingwistyczno-kulturowej. Analizując ustalenia polskich badaczy dotyczące obecności kultury w przestrzeni glottodydaktycznej, przywołuję prace Piotra Garncarka,

Władysława Miodunki, Grażyny Zarzyckiej, Marka Łazińskiego, Małgorzaty Kity, Anny Żurek, Jadwigi Linde-Usiekniewicz, Alicji Nagórko, Małgorzaty Marcjanik, Romualda Huszczy, Urszuli Czarneckiej. W perspektywie psycholingwistycznej bazuję przede wszystkim na refleksji Idy Kurcz i Janusza Arabskiego. Jak wcześniej wspomniałam, sporo miejsca poświęcam kwestiom antropologicznym, reprezentowanym tu głównie przez stanowiska badaczy rytuału – etologa Konrada Lorenza i twórcy teorii obrzędów przejścia – Arnolda van Gennepa. Rytuałom kulturowym nierzadko towarzyszą rytuały językowe. To one stają się wentylem bezpieczeństwa. To odpowiednio dobrane słowa obniżają poziom agresji w społeczeństwie i zażegnują konflikty, stanowią o „kohezji społecznej”<sup>6</sup>. Jak łatwo sobie wyobrazić, to także konkretne słowa często są odpowiedzialne za zjawiska zupełnie odwrotne od tych pokojowych i to zarówno w wymiarze globalnym, jak i prywatnym.

Przywołuję także teorie socjologiczne, przede wszystkim prezentowane przez Ervinga Goffmana, autora m.in. „Człowieka w teatrze życia codziennego” i „Rytuału interakcyjnego”. To on zwraca uwagę na to, że zupełnie innych słów użyjemy w prywatnej rozmowie, w publicznym dyskursie, a jeszcze innych w sytuacji intymnej, a przecież zawsze to my jesteśmy podmiotem wypowiadającym dane zdania. Zakładamy maski. I to, co nie zawsze jest tak oczywiste, nie tylko po to, by ochronić własną twarz, ale także twarz uczestnika kontaktu. Stąd już mały krok dzieli nas od omawianej w tej pracy obszernie psychologicznej teorii „głasków” Erika Berne’a i środków wyrażających negatywną i pozytywną grzeczność, którą opisali Penelopa Brown i Sephen Levinson. Zarówno komunikaty będące substytutem Berne’owskich „głasków”, jaki i wpisujące się w (nie)szczerłość intencji wyrażanych w grzeczności negatywnej i pozytywnej są bardzo różnie werbalizowane w różnych językach. Niemniej zawsze mają ogromne znaczenie, jeśli chodzi o zachowanie dobrych (lub nie) relacji. Twórcy tych teorii opisali je w języku angielskim, mówiąc np. że prośba o pożyczkę nie może się zaczynać od

<sup>6</sup> Zob. K. Lorenz, *Tak zwane zło*, przeł. A. D. Tuszyńska, Warszawa 1963, s. 118.

*przepraszam*. Jak wiemy, w polskich strategiach językowych nie ma nic niegrzecznego w komunikacie skierowanym do przyjaciela: „Przepraszam cię / Przepraszam, cię, że o to proszę, (ale) czy mógłbyś mi pożyczyć 100 złotych?”.

Drugi rozdział pracy to analiza wybranych języków obcych pod kątem językowego *savoir-vivre*’u. Jest to ujęcie deskryptywno-kontrastywne. Opierając się na pracach z zakresu psycholingwistyki, a także wcześniej wymienionych teoriach, dowodzę, że kiedy chcemy wyrazić coś w języku obcym, zareagować właściwie w sytuacji kulturowej, a nie znamy wzorca zachowania, zastanawiamy się, co powiedzielibyśmy w tej sytuacji w języku ojczystym. Wtedy, najczęściej dosłownie, tłumaczymy znane nam zdanie z pierwszego języka na nowo poznany (poznawany) język obcy. Automatycznie niemal umyka nam fakt istnienia nietransferabilnych elementów języka. Niekiedy taka kalka zadziała, ale zdarza się też, że nie tylko nie osiągniemy sukcesu komunikacyjnego, ale co gorsza – narazimy na szwank swoją reputację – osoby kulturalnej. Może dojść do sytuacji, w której literalne tłumaczenie z języka ojczystego obrazi polskiego interlokutora. Obaj uczestnicy kontaktu pełni będą wtedy zarówno negatywnych emocji, jak i zdziwienia. Tu znowu można byłoby przywołać niderlandzką formułę zaproszenia do poczęstunku, ale skoro już ją znamy, to odniosę się do sytuacji, której uczestniczkami były koleżanki na kursie jpjo na poziomie C1 – Natalia z Rosji i Sara z Niemiec. Rosjanka chciała skomplementować promienną cerę koleżanki i powiedziała „Saro, jak pięknie się świecisz!”. Sara, rozumiejąca „świecenie się” w odniesieniu do twarzy tak samo jak Polki, spojrzała niepewnie na Natalię. Wyjaśniłam więc, że komunikat zabrzmiał (oczywiście wbrew jej intencjom), jak sarkastyczna sugestia przypudrowania twarzy. Natalia wtedy właśnie zdała sobie sprawę, że dosłownie przetłumaczyła komplement z języka rosyjskiego, który w polszczyźnie „zadziałał” inaczej niż w jej języku ojczystym. Od tamtej lekcji Natalia codziennie komplementowała Sarę zgodnie z jej pierwotną intencją formułą: „Wyglądasz promiennie”.

W pracy przeanalizowałam szereg języków pod kątem wybranych aspektów wyrażanej w nich grzecz-

ności. Są to: francuski, fiński, angielski w wersji brytyjskiej i amerykańskiej, niemiecki, czeski, rosyjski, włoski, hiszpański w wersji iberyjskiej i używanej w krajach Ameryki Południowej, portugalski, niderlandzki, flamandzki, węgierski, szwedzki, serbski, arabski, chiński, japoński, koreański, turecki, a także kilka elementów występujących w większości języków Etiopii. Nie zawsze mogłam się koncentrować na porównywaniu tych samych aspektów. Oznacza to, że nie pokazuję, wyodrębnionych przez Kazimierza Ożogę<sup>7</sup>, pięciu głównych funkcji grzecznościowych w konkretnych aktach mowy. Nie prezentuję zatem, w jaki sposób we wszystkich wyżej wymienionych językach mówimy i stosujemy kontekstowo lub intencjonalnie formuły: zwrotów do adresata, powitań, pożegnań, podziękowań za przysługę czy przeprosin. Uważam, że wyodrębnione przez Ożogę kategorie są i niezbędne, i bardzo pomocne w analizie polskich aktów mowy, jednakże nie będą uniwersalne dla wszystkich języków świata w ujęciu kontrastywnym. Nie zawsze przecież dana formuła w języku obcym jest realizowana odmiennie niż w polszczyźnie. Bywa też, że jakieś zjawisko występuje w obu porównywanych językach, jednak jest zarezerwowane dla innych kontekstów kulturowych, zatem wywołuje inne odczucia.

Jednym z wielu przykładów będzie semantyka i użycie wulgaryzmów w języku polskim i hiszpańskim, czy włoskim. Oba języki romańskie obfitują w takie wyrażenia, które, w zależności od kontekstu, nie muszą być odbierane jako negatywne. Różni się także ich semantyka – bardzo często zawierają leksem „Bóg”. W polszczyźnie bezpośredni zwrot do adresata z użyciem wulgaryzmu może wywołać konflikt – we włoskim, czy hiszpańskim w wielu sytuacjach, ale nie we wszystkich (!) – przeciwnie, świadczy o zażyłości i szczerości relacji między rozmówcami. Mam wrażenie, że w ostatnich latach ta „romańska” tendencja zaczyna być obecna także w polszczyźnie, w odniesieniu do bardzo bliskich kontaktów, niemniej wciąż zaobserwujemy ją o wiele rzadziej niż wśród hiszpańskojęzycznych rozmówców. Zupełnie innych

<sup>7</sup> Zob. K. Ożóg, *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej*. (Na materiale języka mówionego mieszkańców Krakowa), Kraków 1990, s. 13.

## O JĘZYKU

wulgaryzmów (i inaczej) używa się też w arabskim. Fakt, że leksem „pies” stanowi tam składnik tych najbardziej pejoratywnych, wpływa na to, że studenci z krajów arabskich nie potrafią znaleźć zrozumienia dla sympatii, jaką obdarzamy w Polsce te czworonogi. Często, gdy czytają na poziomie początkującym zestawienie „iść na spacer z psem”, nie potrafią ukryć wyrażanego w mimice twarzy obrzydzenia.

Podobnie rzecz ma się z komplementami, Włosi nie mają problemów z wyrażaniem uznania dla stroju, czy fryzury swoich kolegów. Polacy natomiast męskie komplementowanie mogliby odbierać nieco podejrzliwie, szukając podtekstu homoseksualnego. Semantyka komplementów też może być zupełnie różna – w tureckim kobieta jest piękna jak kamień, w krajach arabskich zaś – jak gazela. Ze specyfiki danego języka obcego wynika interesujący mnie aspekt. Niekiedy omawiam także komunikację niewerbalną, jeśli różni się znacząco od znanej nam z rodzimych zachowań. Takimi gestami mogą być np. włoskie poklepywanie się po plecach, szczypanie policzków interlokutorów. W ten zakres wpisze się również bardzo krótki dystans proksemiczny między rozmówcami spotykany w krajach arabskich. Normą jest, że student z Arabii Saudyjskiej czy Tadżykistanu, zadając nauczycielowi pytanie, będzie starał się ustawić w odległości nie większej niż 10-15 cm od jego twarzy. Jeśli chodzi o problemy cudzoziemców z polską mową ciała, interesujące pytanie zadał w ankiecie jeden ze respondentów: „Jak całować kobietom ręce?”.

Ciekawym przykładem z pogranicza komunikacji werbalnej i pozawerbalnej jest modulacja głosu wśród japońskich kobiet w kontakcie z profesorami, czy szerzej – mężczyznami, którym chcą one okazać szczególny szacunek i / lub wyrzucić na nich dobre wrażenie. Japonki starają się mówić wyższym, niemal dziecięcym głosem, by podkreślić swoją dziewczęcość. W ten sposób łączą dwa bardzo ważne elementy współczesnej kultury japońskiej (zupełnie nieobecne w Polsce), co prawda powoli ustępujące miejsca nowym trendom, ale wciąż obecne i widoczne właśnie w modulacji głosu, a więc *burikko z kawaii*<sup>8</sup>. W Pol-

sce nienaturalne podnoszenie głosu, pieszczenie, może co najmniej dziwić, a najczęściej chyba irytować. Do swojej dysertacji dołączyłam zestawienie, w którym pokazałam występowanie konkretnego aspektu cudzoziemskiej grzeczności językowej, różniącego się od normy polskiej. Spis tych różnic jest skrótowy, ale uświadamia lektorom, które kwestie mogą być problematyczne.

W trzecim rozdziale, najobszerniejszym, opisuję badanie przeprowadzone wśród obcokrajowców na temat polskiej grzeczności językowej. Wyciągnięte wnioski komentuję w perspektywie interdyscyplinarnej. Przedstawiam różne stanowiska naukowe, polskich i zagranicznych badaczy, odnoszące się do grzeczności językowej. Staram się ukazać zależności pomiędzy polskimi formułami grzecznościowymi a rytuałami w ogóle, a następnie rytuałami językowymi. Specyfikę wybranych zwrotów grzecznościowych zestawiam z teorią gier Ludwiga Wittgensteina, by wreszcie nawiązać do klasycznych ustaleń pragmatycznych, a więc teorii Johna L. Austina, Johna Searle’a i ich kontynuatora – Paula Grice’a. Wszystkie te refleksje łączę z wynikami samodzielnie przeprowadzonych badań nad świadomością polskiej grzeczności językowej cudzoziemców.

Czwarta część pracy jest praktyczną propozycją zastosowania przedstawionych teorii lingwistycznych, a także pragmatycznym podsumowaniem informacji zawartych w analizie języków obcych. Krótko mówiąc, propozycja ta jest syntezą ustaleń wynikających z trzech wcześniejszych rozdziałów. Są to różnego rodzaju ćwiczenia przeznaczone zarówno dla obcokrajowców, jak i dla słuchaczy studium podyplomowego bądź lektorów stawiających pierwsze kroki na drodze kariery zawodowej. Niektóre z zadań zostały opatrzone komentarzem wprowadzającym do

osiemdziesiątych, stała się ikoną japońskiej kobiecości, obiektem pożądania i wyrazem niespełnionych pragnień. Niemożliwym do powtórzenia czasem dzieciństwa, a więc rajem, od którego życie dorosłych Japończyków pracujących od świtu do późnej nocy, znacznie odbiega. *Kawaii*, jak w „Japońskim wachlarzu. Powrotach” podaje Joanna Bator, opisuje nie tylko osoby i rzeczy, które są ładne, atrakcyjne seksualne, miłe, słodkie, wdzięczne, ale również te, które są słabe, niewinne, bezbronne, malutkie i trochę żałosne, a przez to „fajniutkie” w sposób dziecinny, niedojrzały, bierny. Najśłynniejszą ikoną *kawaii* jest biała kotka *Hello Kitty*.

<sup>8</sup> *Burikko* oznacza „udawane dziecko”, a więc lolitkę, infantylną postać kobiety-dziecka, która za sprawą Matsudy Seiko, gwiazdy lat

danego zagadnienia. Są pewnego rodzaju zbiorem problemów grzecznościowych typowych dla języka polskiego, z którymi często boryka się cudzoziemski student. Zastosowanie tej propozycji ma dwojaki cel. Z jednej strony jest przewodnikiem językowego savoir-vivre'u dla cudzoziemców, z drugiej uwrażliwia nauczycieli na wagę problemu.

#### 4. Materiał badawczy, metodologia badań i ich wyniki

W ankiecie udział wzięło 311 respondentów ze wszystkich kontynentów. Badanie było skierowane tylko do cudzoziemców. Pozyskanie tak różnorodnego adresata ankiety możliwe było dzięki zastosowaniu specjalnego narzędzia badawczego, dostępnego w Internecie, które umożliwia udzielenie odpowiedzi na pytania przez sieć. Badanie główne (poprzedzone pilotażowym, przeprowadzonym „tradycyjną” metodą papierowych ankiet w sierpniu 2012 r.) trwało od 1.09.2012 roku do końca stycznia 2013 roku. Zostało skonstruowane i przeprowadzone za pomocą narzędzia moje-ankiety.pl. Jest to projekt powstały w ramach działalności Laboratorium Społeczno Ekonomicznego LabSEE. Ankieta była skonstruowana w języku polskim i angielskim. Pytania w zasadniczej części badania dotyczyły tych obszarów polskiej grzeczności językowej, które analizowałam z perspektywy globalnej w ujęciu interdyscyplinarnym, jak i częściowo z punktu widzenia różnic kulturowo-językowych, które opisałam w rozdziale drugim. Różnice, nad którymi się skupiałam w badaniu grzeczności językowej, między polską normą a znaną cudzoziemcowi z języka ojczystego dotyczyły:

- przechodzenia na „ty”;
- używania form oficjalnych „pan” / „pani”;
- frekwencji użycia słów „proszę”, „przepraszam”, „dziękuję”;
- posługiwania się korespondencją formalną i prywatną;
- języka spotkań towarzyskich;
- polskiej gościnności;
- odpowiedzi na pytanie „Co słyszać?”;
- konwencji dyskusji.

Ostatnia część ankiety dotyczyła doświadczeń ze stosowaniem reguł polskiej grzeczności językowej w Polsce bądź z brakiem ich znajomości. Pytania odnosiły się wobec tego do:

- wymienienia sytuacji, w których ankietowanym przydała się znajomość tych reguł;
- wskazania sytuacji, w których brak znajomości reguł naraził rozmówcę na przykrości;
- wskazania tych elementów grzeczności, które respondent chciałby jeszcze opanować.

Zdecydowana większość badanych uczyła się bądź nadal uczy się języka polskiego jako obcego. Ponad 90% ankietowanych chociaż przez krótki czas przebywało w Polsce, są też i tacy, którzy spędzili tu znaczną część życia. Wyniki badania poza wymiernymi danymi, prezentują także opinie o Polakach, potwierdzają przedstawiane wcześniej tezy, ale i podważają zasadność naszego myślenia o stereotypach narodowych. Interesujące są uwagi dotyczące polskich stylów dyskusji i wielu innych obszarów społecznej i kulturowej aktywności Polaków. Okazuje się, że ankietowani niemal jednogłośnie stwierdzili, że w czasie dyskusji Polacy uwielbiają prezentować swoją inteligencję, wiedzę i błyskotliwość, a także że cenią opinie innych. Do głębszej analizy badawczej inspirowa także część poświęcona opisowi problemów, na które naraził cudzoziemców brak wiedzy z zakresu polskiej grzeczności językowej. Jak się okazało, ponad połowa respondentów znalazła się w takiej sytuacji. Czasami tego typu kłopoty wynikają także z dużej tolerancji Polaków wobec błędów popełnianych przez obcokrajowców. Okazuje się, że większość z nas jest tak zafascynowana faktem, że obywatele innych państw uczą się polszczyzny, że przymykamy oko na wiele usterek językowych. Jeden z respondentów z wyrzutem pisze: „Nie wiedziałem, że używać słowo «stara» zamiast «matka» jest niegrzecznie, bo dużo młodych Polaków tak mówi, więc ja tak mówiłem do matki mojej polskiej dziewczyny! Nikt mi nie powiedział”. Rozpoznawanie rejestrów jest bardzo ważnym i trudnym do opanowania składnikiem kompetencji językowej. Czasami cudzoziemców dręczą wątpliwości, które odzwierciedlają ich

## O JĘZYKU

opinię o niektórych Polakach. W wielu ankietach pojawiło się pytanie, które można sprowadzić do tego, które zadał student z Wielkiej Brytanii: „Jak grzecznie narzekać po polsku?”, a także: „Jak grzecznie odpowiadać agresywnym polskim starszym Paniom?”.

Zazwyczaj, kiedy analizujemy grzeczność językową, oceniamy ją z perspektywy rodzimego użytkownika języka. Oznacza to, że nasza ocena jest uwarunkowana wartościami znanymi od najmłodszych lat, mniej więcej wspólnymi dla całej społeczności. Inaczej ma się sprawa, kiedy dane reguły zachowania, wypracowane przez pewną grupę – w tym przypadku cały naród – są oceniane przez obserwatorów z zewnątrz. Świetną ilustracją takiej tendencji jest rozczarowanie ankietowanego, który pyta: „Dlaczego Polacy siedzący w tramwaju nie proponują stojącemu, że mogą wziąć ich torby, czy plecaki na kolana?!”. Zdaję sobie sprawę, że kiedy obserwatorzy wywodzą się z tak wielu różnych tradycji, kultur (w badaniu wzięli udział przedstawiciele 58 krajów, władający 42 językami obcymi, przy czym ponad 85% badanych znała język polski na poziomie co najmniej B1<sup>9</sup>), to perspektywa staje się tak szeroka, że trudno formułować uogólniające wnioski. Z drugiej strony bogactwo dziedzictwa respondentów, wielość punktów widzenia stanowią zaletę, a nie wadę tych rozważań. Dzieje się tak, ponieważ pole badawcze w tym przypadku nie było zawężone do jednej nacji i jej opinii na temat polskiej grzeczności językowej – przeciwnie – chciałam pokazać, jaki jest ogólny obraz etykiety w oczach cudzoziemca. Osoby z zewnątrz, pochodzącej niekiedy z zupełnie innej kultury, ale osoby zainteresowanej kulturą polską na tyle, by móc być kompetentnym obserwatorem. Jeśli więc chodzi o rzetelność respondenta, badania te zdają się pokazywać rzeczywiste wyobrażenie, zorientowanego w polskich realiach, cudzoziemca.

Współczesna glottodydaktyka od dawna już wyrasta poza domeny wyłącznie językoznawcze, co sprawia, że poznawany przez cudzoziemców język

jest postrzegany jako podstawowy fenomen kultury, którą opisuje i w której ewoluuje. Przesuwa to jednoznacznie dotąd celowość uczenia się języków z pozycji systemów komunikowania się w kierunku obszarów poznawczych innych kultur i innych zbiorowych rzeczywistości społecznych. Chęć badania i rozwijania współczesnej glottodydaktyki polonistycznej w tej właśnie perspektywie przyświecała mi podczas pisanie tej pracy. Jest takie powiedzenie, które najczęściej bywa przypisywane Goethemu, choć zważywszy na liczbę parafraz, czy nawet trawestacji, trudno ustalić, kto pierwszy tę myśl wyraził, a mianowicie: „Ile języków obcych znasz, tyle razy jesteś człowiekiem”. Mam nadzieję, że wnioski i postulaty płynące z mojej pracy wzbogacają cudzoziemców o kolejną osobowość, a więc pomagają im stawać się Polakami wtedy, kiedy mówią po polsku.

**Praca doktorska** *Polska grzeczność językowa w praktyce glottodydaktycznej. Wybrane aspekty*, promotor: dr hab. Piotr Garncarek, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Warszawski, 2013 r.

**Słowa kluczowe:** polska grzeczność językowa, glottodydaktyka, kody socjojęzykowe, praca doktorska, badania, strategie językowe, ksenizm w ujęciu glottodydaktycznym

## Bibliografia

- Bator J., 2004, *Japoński wachlarz*, Warszawa.  
 Brückner A., 1927, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków.  
 Lorenz K., 1963, *Tak zwane złoto*, przeł. A. D. Tuszyńska, Warszawa.  
 Nagórko A., 2005, *Grzeczność wasza i nasza*, [w:] *Grzeczność nasza i obca*, red. M. Marcjanik, Warszawa.  
 Ożóg K., 1990, *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej. (Na materiale języka mówionego mieszkańców Krakowa)*, Kraków.  
 Piccardo E., 2014, *From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway*, CSC Ontario: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CSC605\\_Research\\_Guide\\_English.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CSC605_Research_Guide_English.pdf)

<sup>9</sup> Najczęstsze motywacje cudzoziemców uczących się polszczyzny, biorących udział w tym badaniu to: 24% studia, 15% pasja, 12% praca.

The article is a description of PhD thesis *The Role of Language Politeness and its Role in Higher Language Competence: The Case of Polish*. This study aims to identify the most important aspects of Polish language politeness and sociolinguistic codes when Polish is being acquired as a foreign language. This politeness was investigated in the broadest sense of its meaning. In other words, I highlights an important area of second language learning that is not often addressed in textbooks and course syllabii in spite of the impor-

tance of learners acquiring culturally inclusive, sociolinguistically appropriate communication skills in the target language. Based on different linguistic theories as well as on anthropological, psychological and sociological theories, this study shows that grammar and lexis (even a broad vocabulary) are not sufficient to attain an excellent command of a foreign language, in this case of Polish. Fluency and freedom of utterance depend on immersion in the target culture.

Magdalena Stasieczek-Górna

## Status problematyki szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Niniejszy artykuł przedstawia w skondensowanej formie główne założenia mojej rozprawy doktorskiej pt. *Problemy szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego; Implikacje glottodydaktyczne* oraz wnioski z niej płynące. Inspiracją do podjęcia rozważań dotyczących problematyki szyku w perspektywie glottodydaktyki polonistycznej były obserwacje poczynione podczas pracy jako nauczyciel języka polskiego jako obcego. Zauważyłam, że linearyzacja zdań w języku polskim w teorii i praktyce nauczania jppo nie jest traktowana na równi z innymi zagadnieniami językowymi, takimi jak na przykład zagadnienia leksykalne, fleksyjne czy nawet inne składniowe. Równocześnie zaobserwowałam, że cudzoziemcy uczący się języka polskiego nie zawsze radzą sobie polskim szykiem wyrazów w sposób intuicyjny.

Brak opracowanych w wystarczającym stopniu wiadomości dotyczących szyku wyrazów w podręcznikach i pomocach dydaktycznych przeznaczonych dla obcokrajowców bywał już wcześniej sygnalizowa-

wany w pracach powstałych na gruncie glottodydaktyki polonistycznej<sup>1</sup>. Był on zwykle uzasadniany niedostatecznym stopniem wyodrębniania reguł linearyzacji na gruncie polskiego językoznawstwa. Do przekonania, że zagadnienia szyku nie doczekały się do tej pory odpowiedniego opracowania przyczynił się z kolei pogląd o jego swobodzie w języku polskim. Konstatacja, że szyk w polszczyźnie jest *swobodny, ale nie dowolny*, została wyartykułowana już w połowie XIX wieku przez Stanisława Gruszczyńskiego<sup>2</sup>, a następnie powtórzona przez Kazimierza Nitscha<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> W. Śliwiński, *Szyk wyrazów w zdaniu pojedynczym dzisiejszej polszczyzny pisanej; Część I; Opis prawidłowości*, Kraków 1984, s. 7; A. Karolczuk, *Szyk wyrazów w języku polskim: jak go opisywać i jak go uczyć*, [w:] red. P. Garncarek, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej; Materiały z IV Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa 2005, s. 142.

<sup>2</sup> S. Gruszczyński, *Nauka o zdaniu*, Poznań 1861, s. 95.

<sup>3</sup> K. Nitsch, *Szyk wyrazów w języku polskim*, „Poradnik Językowy” 1901, z. 6, s. 81.



## O JĘZYKU



Do tego stwierdzenia odwoływali się potem inni badacze, którzy choć niekiedy prezentowali pewne ograniczenia swobody szyku, podkreślali jej wagę, przeciwstawiając język polski, jako język fleksyjny, językom pozycyjnym.

Pierwszym etapem przygotowywania rozprawy doktorskiej była więc analiza stanu badań dotyczących szyku wyrazów w języku polskim. Jej dodatkowym celem było wyłonienie tych opisanych na gruncie polskiego językoznawstwa reguł, które charakteryzują się dostatecznym stopniem aplikatywności, aby mogły być przekazywane uczącym się jpjo. Chciałam także sprawdzić, które z ustaleń teoretycznych są przydatne w interpretacji błędów szyku, z którymi nauczyciel jpjo styka się w swojej pracy.

Wyniki przeprowadzonej analizy nakazują zaprzeczyć pogładowi o nikłym stopniu opracowania zagadnień szyku w języku polskim. Były one regularnie podejmowane już w XIX-wiecznych gramatykach języka polskiego, a od początku XX wieku problematyka ta coraz częściej była podejmowana w czasopiśmie językoznawczych, a potem w zbiorach artykułów, zwykle o charakterze pokonferencyjnym. Tendencja ta utrzymuje się do dziś, a kwestie najczęściej podejmowane w tego typu publikacjach to:

- najczęstszy wariant uszykowania polskich zdań,
- związek szyku wyrazów ze strukturą tematyczno-rematyczną wypowiedzeń,

- stylistyczne konsekwencje zmian w linearyzacji wypowiedzenia,
- szyk grupy nominalnej,
- szyk form klitycznych,
- szyk modulantów,
- pozycja linearna spójników.

Skromniej przedstawia się dorobek polskiego językoznawstwa, jeśli chodzi o monografie poświęcone zagadnieniom szyku. W latach 70. XX wieku opublikowane zostały opracowania poświęcone linearyzacji członów form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego<sup>4</sup> oraz szykowi zdań złożonych niewspółrzędnie<sup>5</sup>. W następnym dziesięcioleciu opublikowano pracę Władysława Śliwińskiego skupiającą się na szyku grupy nominalnej w języku polskim<sup>6</sup> oraz monografię Jana Mazura pt. *Organizacja tekstu potocznego na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego*<sup>7</sup>, której znaczna część jest poświęcona wyodrębnieniu reguł rządzących szykiem poszczególnych członów zdania. W 2000 roku ukazała się praca Magdaleny Derwojedowej pt. *Porządek linearny składników zdania elementarnego w języku polskim*<sup>8</sup> oraz książka Małgorzaty Gębki-Wolak<sup>9</sup> dotycząca linearyzacji grupy nominalnej. Temu ostatniemu zagadnieniu poświęcona została również monografia Pawła Rutkowskiego<sup>10</sup>.

W ustalaniu aktualnego stanu badań nad szykiem w języku polskim przydatne okazały się także informacje umieszczane we współczesnych gramatykach języka polskiego<sup>11</sup>, publikacjach Stanisława

<sup>4</sup> T. Rittel, *Szyk członów w obrębie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego*, Wrocław 1975.

<sup>5</sup> A. Przybycin, *Szyk wypowiedzeń podrzędnych w wypowiedzeniu złożonym niewspółrzędnie*, Katowice 1976.

<sup>6</sup> W. Śliwiński, dz. cyt.

<sup>7</sup> J. Mazur, *Organizacja tekstu potocznego na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego*, Lublin 1986.

<sup>8</sup> M. Derwojedowa, *Porządek linearny składników zdania elementarnego w języku polskim*, Warszawa 2000.

<sup>9</sup> M. Gębka-Wolak, *Związki linearne między składnikami grupy nominalnej we współczesnym języku polskim*, Toruń 2000.

<sup>10</sup> P. Rutkowski, *Fraza przedimkowa w polszczyźnie*, Warszawa 2009.

<sup>11</sup> *Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1962; *Gramatyka współczesnego języka polskiego; Składnia*, red. Z. Topolińska Warszawa 1984; A. Nagórko, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa 1998.

Jodłowskiego pt. *Podstawy polskiej składni*<sup>12</sup> oraz opracowaniach dotyczących stylistyki<sup>13</sup>. Prezentację zasad rządzących szykiem wyrazów zawierają także prace poświęcone kulturze języka polskiego. Wśród nich wyróżnia się *Kultura języka polskiego* Danuty Buttler, Haliny Kurkowskiej i Haliny Satkiewicz.<sup>14</sup>

Na podstawie przeprowadzonej analizy stwierdziłam, że choć prawidłowości rządzące szykiem wyrazów w języku polskim zostały dość obszernie i szczegółowo opisane, to opisy nie obejmują właściwości wszystkich klas wyrazowych czy wszystkich pojedynczych leksemów, które wymagałyby odrębnej charakterystyki. Dały się zaobserwować także dysproporcje między stopniem szczegółowości opisu różnych czynników determinujących szyk. Najlepiej opisane zostały te o charakterze zwyczajowym i gramatycznym. Językoznawcy zajmujący się opisem czynników natury komunikatywnej zazwyczaj poprzestają na stwierdzeniu istnienia ogólnych prawidłowości, nie zajmując się kwestiami szczegółowymi. Brak jest także nowszych opracowań łączących ze sobą opis działania czynników o różnym charakterze. Badania najbardziej szczegółowe, oparte na solidnej bazie materiałowej są prowadzone na gruncie językoznawstwa strukturalnego, odzégnującego się od uwzględniania czynników pragmatycznych i komunikatywnych. Opisy ograniczają się często do podawania katalogów możliwych układów linearnych, ewentualnie uzupełnionych charakterystyką statystyczną, bez określenia, w jakich warunkach dane warianty mogą wystąpić, a w jakich są niedopuszczalne. Niedostatki te są szczególnie dotkliwe, jeśli weźmiemy pod uwagę potrzeby glottodydaktyki.

Kolejnym badaniem w rozprawie doktorskiej zagadnieniem był status problematyki szyku wyrazów w procesie nauczania jpjo. Zakres reguł szyku, którego znajomości oczekuje się na poszczególnych poziomach, został wyznaczony dzięki analizie dokumentów

związanych z nauczaniem i certyfikacją znajomości jpjo, takich jak programy nauczania, tzw. standardy certyfikatowe oraz *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Sprawdziłam także, które informacje o szyku są faktycznie przekazywane uczącym się. W tym celu przeanalizowałam 38 podręczników do jpjo, gramatyki przeznaczone dla cudzoziemców oraz programy nauczania. Na ich podstawie stwierdziłam, że ranga problematyki szyku w nauczaniu jpjo jest niewspółmiernie niska w porównaniu ze stopniem jej opracowania we współczesnym językoznawstwie. Z jednej strony artykułuje się potrzebę nauczania zasad linearyzacji, z drugiej strony w standardach certyfikatowych i programach nauczania o szyku wspomina się sporadycznie. Ponadto, choć zbiorczy katalog zagadnień związanych z linearyzacją pojawiających się we wszystkich podręcznikach jest dość obszerny, jednak w przypadku zdecydowanej większości pojedynczych publikacji są one traktowane dość dowolnie. Dała się zaobserwować tendencja do incydentalnego zajmowania się tymi kwestiami, a nie systematyczne, zaplanowane rozwijanie wiedzy i umiejętności odbiorców. Ponieważ jeden uczeń w trakcie nauki styka się zwykle z co najwyżej kilkoma podręcznikami, fakt ten ma poważne konsekwencje – za pośrednictwem podręczników możliwe jest poznanie tylko nielicznych reguł dotyczących linearyzacji.

Należy także wspomnieć, że przeprowadzona analiza podręczników pokazała, że glottodydaktyka polonistyczna dysponuje bogatym repertuarem narzędzi nauczania poszczególnych zagadnień szyku w postaci różnorodnych typów ćwiczeń. Nie są one jednak w poszczególnych podręcznikach stosowane systematycznie i kompleksowo. Nieco lepiej przedstawiają się wyniki analizy gramatyk przeznaczonych dla cudzoziemców. Zawierają one wiele podanych we względnie przystępny sposób informacji, które mogłyby udoskonalić kompetencję uczących się w zakresie linearyzacji wypowiedzi. Trzeba jednak zauważyć, że także w przypadku gramatyk katalogi obecnych w nich zagadnień szyku się nie pokrywają. Problemem związanym z publikacjami tego typu jest też ich ograniczona dostępność rozumiana nie jako fizyczna osiągalność, ale konieczność opanowania

<sup>12</sup> S. Jodłowski, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa 1977.

<sup>13</sup> H. Kurkowska, S. Skorupka, *Stylistyka polska; Zarys*, Warszawa 1974; A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa 1969.

<sup>14</sup> D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego; Tom II; Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa 1986.

## O JĘZYKU

języka polskiego w takim stopniu, aby korzystanie z gramatyki było możliwe. Nie dotyczy to oczywiście obcojęzycznych gramatyk języka polskiego, ale i w ich przypadku można mówić o pewnej barierze – nie wszyscy uczący się odczuwają potrzebę sięgnięcia po taki rodzaj pomocy dydaktycznej. Bywa, że niektórzy nie są lub nie czują się do ich odbioru przygotowani (np. nie znają terminologii gramatycznej nawet w języku ojczystym).

Niedostateczna obecność zagadnień szyku w publikacjach dotyczących jpjo sprawia, że ciężar prezentowania, wyjaśniania i egemplifikowania poszczególnych zjawisk związanych z linearyzacją spoczywa na nauczycielu. Od jego doświadczenia i zawodowej sprawności zależy, które wiadomości (i w jakim zakresie) zostaną poruszone w toku nauczania. To on decyduje także, czy treści te pojawiają się w formie zaplanowanej prezentacji, jako reakcja na pojawiające się na lekcji problemy, wątpliwości czy pytania uczniów czy może dopiero w formie korekty błędów szyku pojawiających się w wypowiedziach ustnych i pisemnych.

W dalszej kolejności poddałam analizie błędy szyku popełniane przez obcokrajowców uczących się jpjo. Korpus błędów, który był jej podstawą, liczył 216 jednostek. Zostały one wyekscerpowane z pisemnych prac domowych studentów różnych narodowości uczęszczających na zajęcia lektoratowe na różnych poziomach w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”. Materiał zbierany był w latach 2009-2013. Prace, z których pochodzą błędy, były klasycznym wypracowaniami na zadane tematy. Studenci podawali w nich wybrane przez siebie informacje. Rzuca to z pewnością na dobór środków językowych, który dokonywany był przez każdego autora indywidualnie i swobodnie. Wybór tekstów pisanych, tworzonych w dogodnym dla autorów momencie jako źródła ekscerpowanego materiału pozwolił założyć, że stopień oddziaływania pozajęzykowych czynników błędotwórczych, takich jak np. brak koncentracji, zmęczenie, pośpiech itp. został zredukowany, a pojawiające się w pracach błędy dotyczą kompetencji językowej, a nie są pomyłkami, które wynikają z chwilowej niedyspozycji piszących.

Procedura analizy błędów została oparta na założeniach opracowanych przez Janinę Smólską<sup>15</sup> i Franciszka Gruczę<sup>16</sup>. Etapem następującym po ekscerpacji było określenie różnic pomiędzy układem dewiacyjnym a układem poprawnym. Konfrontowanie obu wariantów prowadziło do ustalenia, które reguły szyku zostały ustalone. Następną fazą analizy błędów była eksplikacja, która polegała na wskazaniu przyczyn ich powstania. W przypadku niektórych błędów uzasadnione wydawały się przypuszczenia dotyczące działania transferu językowego. Problematyka interferencji językowej z założenia nie stanowiła jednak centralnego punktu dokonywanych analiz. Zapewne nie udało mi się wychwycić wszystkich mechanizmów interferencyjnych aktywnych w procesie powstawania błędów. Jest to spowodowane oddziaływaniem kilku czynników. Jednym z nich jest przyjęta w rozprawie teza, że interferencja międzyjęzykowa to tylko jedno i niekoniecznie jedyne źródło błędów. Poza tym możliwości wykrywania mechanizmów interferencyjnych w analizie błędów znacznie ogranicza fakt, że w dzisiejszych czasach, w dobie globalizacji, nasilonych procesów migracyjnych oraz funkcjonowania społeczeństw wielokulturowych, zjawiskiem powszechnym jest wielojęzyczność, a język polski rzadko bywa pierwszym przyswajany językiem obcym. Mechanizmy interferencyjne zaś nie muszą dotyczyć języka pierwszego, lecz mogą być przejawem oddziaływania znajomości innych języków obcych. Przy czym jej stopień może być zróżnicowany i niekoniecznie oceniany pozytywnie przez samego uczącego się.

Konfrontowanie układów dewiacyjnych z odpowiadającymi im linearyzacjami poprawnymi pozwoliło na stworzenie klasyfikacji zgromadzonych błędów. Dokonano tego poprzez zgrupowanie błędów wokół reguł, które w konkretnych przypadkach zostały naruszone. Klasyfikacja ta przedstawia się następująco:

<sup>15</sup> J. Smólska, *Aspekt lingwistyczny analizy błędów*, [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka; Materiały z II Symposium zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Jadwisin 13-15 listopada 1974*, red. F. Grucza, Warszawa 1974, s. 77-88.

<sup>16</sup> F. Grucza, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, [w:] *Z problematyki błędów językowych*, red. tegoż, Warszawa, 1978, s. 9-59.

1. Dewiacyjny szyk przydawki:
  - 1.1. Dewiacyjny antepozycyjny szyk tzw. przydawki gatunkującej,
  - 1.2. Dewiacyjny postpozycyjny szyk tzw. przydawki charakteryzującej,
  - 1.3. Dewiacyjny szyk przydawki wyrażonej zaimkiem dzierżawczym,
  - 1.4. Dewiacyjny szyk przydawki imiesłowowej,
  - 1.5. Dewiacyjny szyk przydawki wyrażonej rzeczownikiem,
  - 1.6. Dewiacyjne uporządkowanie linearne grupy nominalnej zawierającej kilka przydawek,
  - 1.7. Brak wymaganej styczności przydawki do nadrzędnego rzeczownika,
  - 1.8. Brak ciągłości przydawki rozwiniętej,
2. Dewiacyjny szyk enklitycznego zaimka osobowego,
3. Dewiacyjny szyk członu zdania wyrażonego nieenklitycznym zaimkiem rzeczownym,
4. Dewiacyjny szyk enklityki *się*,
5. Dewiacyjny szyk enklityki *by*,
6. Dewiacyjny szyk partykuły przeczącej,
7. Dewiacyjny szyk modulantu,
8. Dewiacyjny szyk okolicznika,
9. Błędy szyku związane z właściwościami linearnymi wyrazów o funkcji łączącej:
  - 9.1. Inicjalna pozycja spójnika nieinicjalnego (operatora adsentencjonalnego),
  - 9.2. Dewiacyjny szyk zaimka względnego,
  - 9.3. Dewiacyjny szyk spójnika,
  - 9.4. Dewiacyjny szyk zdań składowych w zdaniu złożonym,
10. Fałszywe styki,
11. Niezgodność linearyzacji ze strukturą tematyczno-rematyczną:
  - 11.1. Inwersja tematycznego podmiotu i rematycznego orzeczenia,
  - 11.2. Tematyczne orzeczenie w pozycji finalnej,
  - 11.3. Brak wymaganej antepozycji orzeczenia względem podmiotu,
  - 11.4. Zaburzenia zewnętrznego lub wewnętrznego szyku orzeczenia złożonego związane ze strukturą tematyczno-rematyczną,
  - 11.5. Dewiacyjny szyk dopełnienia,
  - 11.6. Niezgodna ze strukturą tematyczno-rematyczną lokalizacja okolicznika.

Jak widać, zgromadzone błędy okazały się różnorodne i jednocześnie, w przeważającej części, powtarzalne. Choć w pracy przyjąłam perspektywę jakościową, dystansując się od zagadnień statystycznych, uważam, że utworzony korpus oraz powyższa typologia błędów mogą posłużyć jako wskaźnik potrzeb uczących się jpjo w zakresie nauczania reguł szyku wyrazów. Niekiedy opis poszczególnych błędów przyczyniał się do pewnego uszczegółowienia opisanych i omówionych już wcześniej reguł, co pozwala dostosować je do potrzeb glottodydaktyki.

Wyniki przeprowadzonej analizy pokazały między innymi, że licznymi i wewnętrznymi zróżnicowanymi typami błędów są dewiacyjne układy linearne z modulantami oraz błędy szyku wynikające z niezgodności linearyzacji ze strukturą tematyczno-rematyczną. Wynika z tego, że zarówno właściwości linearne modulantu, jak i kwestia dostosowania układów wyrazów do czynników komunikatywnych są zagadnieniami, które sprawiają uczącym się jpjo trudności. Jednocześnie należy zauważyć, że były one dotąd niemal zupełnie pomijane w podręcznikach i pomocach dydaktycznych. Wydaje się zresztą, że jest to odbicie faktu, iż te zagadnienia nie zostały wciąż wyczerpująco zbadane na gruncie polskiego językoznawstwa.

Podsumowaniem przeprowadzonych analiz jest stworzona przeze mnie w ostatnim rozdziale rozprawy propozycja katalogów zagadnień szyku dla poszczególnych poziomów nauczania. Założyłam, że informacje o jego ograniczeniach i regułach powinny być przekazywane w powiązaniu z innymi nauczającymi treściami – składnią, fleksją oraz stylistyką. Konkretnie zagadnienia szyku muszą być jednak skorelowane z odpowiednimi poziomami nauczania. Dlatego też za podstawę tworzenia katalogów przyjąłam *Programy nauczania języka polskiego jako obcego; Poziomy A1-C2*<sup>17</sup>. Zawierają one katalogi zagadnień gramatyczno-składniowych i stylistycznych dla każdego z sześciu tradycyjnie wyodrębnianych poziomów nauczania. Przyjęłam, że realizacja poszczególnych pozycji zawartych w *Programach* może wiązać

<sup>17</sup> I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego; Poziomy A1-C2*, Kraków 2011.

## O JĘZYKU

się z potrzebą odniesienia do konkretnych kwestii związanych z szykiem wyrazów. W ustalaniu ich zakresu opierałam się na swoich dotychczasowych wnioskach dotyczących stanu badań nad szykiem, analizy podręczników i pomocy dydaktycznych oraz analizy błędów. Powiązane w ten sposób zagadnienia zestawiałam w tabelach.

|                                                                                                                                                 |                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dopełniacz liczby mnogiej:                                                                                                                      |                                                                                                                                     |
| - dopełniacz po liczebnikach głównych, od 5 wzwyż (funkcjonalnie): <i>Mam 27 lat/złoty itp.</i>                                                 | Antepozycja liczebników głównych względem rzeczowników,                                                                             |
| Biernik liczby pojedynczej i mnogiej (rodzaj niemęskoosobowy):                                                                                  |                                                                                                                                     |
| - biernik jako dopełnienie bliższe po czasownikach przechodnich: <i>Czytam ciekawy artykuł;</i>                                                 | Układ SVO jako podstawowy model linearyzacji zdania w języku polskim.                                                               |
| - biernik w wyrażeniach przyimkowych po przyimkach: <i>na, po, w(e), za</i> , np. <i>Idę na wykład. Koncert jest we wtorek. Płacę za obiad.</i> | Antepozycja przy:mka wobec rzeczownika w ramach wyrażenia przyimkowego.<br>Główne tendencje dotyczące miejsca okolicznika w zdaniu. |

Tabela 1: Fragment katalogów dla poziomu A1 jako przykład procedury tworzenia programu nauczania zagadnień szyku. Prawą kolumnę tabeli stanowi wyciąg z katalogu zagadnień gramatyczno-syntaktycznych. Lewą natomiast – zbiór odpowiadających im zagadnień szyku.

Zaprezentowane w pracy doktorskiej katalogi zagadnień szyku mają charakter uniwersalny. Mogą być wykorzystywane w nauczaniu grup wielonarodowościowych oraz homogenicznych pod względem języka ojczystego. W przypadku tych drugich mogą okazać się potrzebne modyfikacje, jak na przykład uwypuklenie pewnych problemów czy kontrastowanie ze sobą ekwiwalentnych układów linearnych w języku polskim i w języku ojczystym uczniów.

Uwzględnienie zaproponowanego programu nauczania zagadnień szyku w procesie nauczania jpjo może zapobiec pojawieniu się błędów związanych z linearyzacją, a co za tym idzie, wpływać na doskonalenie kompetencji językowej uczniów. Mam nadzieję, że moje propozycje będą mogły zostać wykorzystane nie tylko przez nauczycieli jpjo, ale także przez autorów podręczników i pomocy dydaktycznych. Usystematyzowana obecność kwestii związanych z szykiem w publikacjach przeznaczonych dla obco-krajowców zagwarantowałaby im status obligatoryj-

nego składnika procesu nauczania jpjo obok, już dziś uznawanych za takie elementy, zagadnień fleksyjnych i niezwiązanych szykiem zagadnień składniowych.

**Praca doktorska** *Problemy szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Implikacje glottodydaktyczne* napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Elżbiety Sękowskiej, Wydział Polonistyczny, Uniwersytet Warszawski, 2016.

**Słowa kluczowe:** szyk wyrazów, język polski jako obcy, błąd szyku, analiza błędów, program nauczania, implikacje glottodydaktyczne, struktura tematyczno-rematyczna

## Bibliografia:

- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1986, *Kultura języka polskiego; tom II; Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa.
- Derwojedowa M., 2000, *Porządek linearny składników zdania elementarnego w języku polskim*, Warszawa.
- Gębka-Wolak M., 2000, *Związki linearne między składnikami grupy nominalnej we współczesnym języku polskim*, Toruń.
- Doroszewski W. (red.), 1962, *Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, Warszawa.
- Topolińska Z. (red.), 1984, *Gramatyka współczesnego języka polskiego; Składnia*, Warszawa.
- Grucza F., 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, [w:] *Z problematyki błędów językowych*, red. tegoż, Warszawa, s. 9-59.
- Gruszczyński S., 1861, *Nauka o zdaniu*, Poznań.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego; Poziomy A1-C2*, Kraków.
- Jodłowski S., 1977, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa.
- Karolczuk A., 2005, *Szyk wyrazów w języku polskim: jak go opisywać i jak go uczyć*, [w:] red. P. Garncarek, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej; Materiały z IV Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa, s. 142-147.
- Kurkowska H., Skorupka S., 1974, *Stylistyka polska; Zarys*, Warszawa.
- Mazur J., 1986, *Organizacja tekstu potocznego na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego*, Lublin.
- Nagórko A., 1998, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Nitsch K., 1901, *Szyk wyrazów w języku polskim*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 81-83.
- Przybycin A., 1976, *Szyk wypowiedzi podrzędnych w wypowiedzeniu złożonym niewspółrzędnie*, Katowice.

- Rittel T., 1975, *Szyk członów w obrębie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego*, Wrocław.
- Rutkowski P., 2009, *Fraza przedimkowa w polszczyźnie*, Warszawa.
- Smólska J., 1974, *Aspekt lingwistyczny analizy błędów*, [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka; Materiały z II Symposium zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Jadwisin 13-15 listopada 1974*, red. F. Grucza, Warszawa, s. 77-88.
- Śliwiński W., 1984, *Szyk wyrazów w zdaniu pojedynczym dzisiejszej polszczyzny pisanej; Część I; Opis prawidłowości*, Kraków.
- Wierzbicka A., Wierzbicki P., 1969, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa.

The article presents the main thesis and conclusions of the dissertation *The Problem of Word Order in Teaching Polish as a Foreign Language. Glottodidactic Implications*. The main aim of the dissertation was to determine the extent to which issues concerning word order should become part of the process of teaching Polish as a foreign language. The starting point is a presentation of the current state of research in the field. The analysis and synthesis of hitherto publications serve to highlight the rules regarding word order described in Polish linguistics. The dissertation contains also an attempt to examine

whether issues concerning word order are sufficiently taken into account in the process of teaching Polish as a foreign language. The analysis of documents pertaining to the process of teaching Polish as a foreign language served to determine the scope of rules of word ordering which learners are expected to be familiar with at given levels. I show the results of analysis of curricula, course-books for teaching Polish as a foreign language, and grammar compendia intended for foreigners. The purpose of the analysis was to ascertain which information concerning word order are in fact provided to the learners of Polish.

The empirical part of the dissertation is devoted to the analysis of mistakes in word order made by foreign speakers. It is preceded by theoretical considerations of the essence of word order errors, and search for criteria according to which a given linear order is considered invalid. The material analyzed in this chapter consists of errors excerpted from written works of learners of all levels and different nationalities. The last part of dissertation consists of implications resulting from the carried out analysis. It contains syllabi of word order issues which should become part of teaching content at given levels.

Urszula Swoboda-Rydz

## Czynniki psycholingwistyczne i neurolingwistyczne warunkujące nabywanie drugiego języka (L2). Szybkość czytania jako miara kompetencji

W obecnych czasach, jak w starożytnym Rzymie, znajomość języków obcych, jest synonimem dobrego wykształcenia, a dwujęzyczność jest uznawana za

coraz bardziej pożądaną cechą. Dwujęzyczność jest zjawiskiem niezmiernie powszechnym – w Europie 56 proc. mieszkańców mówi w dwóch językach

## O JĘZYKU



(Grosjean, Li 2013:6); w Polsce zaledwie 18 proc. osób umie przeprowadzić konwersację w języku obcym<sup>1</sup>.

Celem mojego badania było sprawdzenie przy pomocy szybkości czytania, jakie czynniki psycholingwistyczne i neurolingwistyczne wpływały na nabywanie drugiego języka.

Osobami badanymi były osoby dorosłe, które dobrze znały język angielski (L2) i charakteryzowały się szczególnym rodzajem dwujęzyczności – bilingwizmem sztucznym.

Wiele badań nad dwujęzycznością koncentruje się głównie na dzieciach, szczególnie wśród imigrantów, podczas gdy badania wśród dorosłych używających drugiego języka w swoim kraju należą do rzadszych. Postanowiłam wykorzystać lukę badawczą i przeanalizować efektywne czytania w języku obcym przez osoby dorosłe. Poszukiwałam odpowiedzi na pytanie, czy jest możliwe skompensowanie wpływu późniejszego okresu rozpoczynania nauki języka obcego. Jako kompetencję językową przyjęto szybkość czytania w L2.

Pojęcie dwujęzyczności reprezentowanej przez jednostkę (*bilinguality*) odróżnia się od pojęcia reprezentowanego przez społeczeństwo (*bilingualism*), ale polscy badacze nie przestrzegają ściśle tego podziału<sup>2</sup>. Termin *bilingwizm jednostkowy* pociąga za

sobą dokładniejsze określenia poziomu kompetencji oraz zakresu użycia obu języków. Trudności w definiowaniu pojęć pojawiają się już przy określeniu pierwszego języka, który bywa uważany za tożsamy z terminem język ojczysty. Wacław Cockiewicz (2013) przedstawia przejrzystą klasyfikację w oparciu o opozycje, które uwzględniają sposób akwizycji: naturalny lub sztuczny (język rodzimy lub obcy), kolejność akwizycji (pierwszy, drugi, lub trzeci etc.) i opcję wyboru indywidualnego (ojczysty lub nieojczysty), a w przypadku języków aktywnych przy kryterium zakresu i częstości użycia wyróżnia się język prymarny, sekundarny lub tercjalny etc.

Dwujęzyczność naturalna charakteryzuje się czterema kryteriami (S. Arsenian 1972 za Olpińska-Szkiełko 2013:50): kompetencjami w obu językach, młodym wiekiem i szerokim kontekstem rozpoczęcia akwizycji L2, oraz indywidualną oceną własnej dwujęzyczności. W potocznych opiniach za osoby dwujęzyczne uchodzą przede wszystkim dzieci, nawet w wieku 2 lat w przeciwieństwie do zawodowych tłumaczy, co może budzić wątpliwości. Z tego powodu ważne jest oddzielenie dwujęzyczności naturalnej od sztucznej<sup>3</sup>. Niestety, w przypadku dwujęzyczności sztucznej<sup>4</sup>, osoby, które uczyły się języka w warunkach szkolnych, nadal pozostają „uczącymi się”, a nie pełnoprawnymi użytkownikami języka, choć osoby prezentujące bilingwizm sztuczny mogą być bardzo dobrze wykształcone językowo.

### Rola pierwszego języka w procesie nabywania L2

Pierwszy język pełni ważną funkcję w uczeniu się języków obcych. Myśl tę rozwinął Jim Cummins (1979) w hipotezie wzajemnej zależności językowej

które posługują się dwoma językami”, a „bilingwizm to inaczej dwujęzyczność”.

<sup>3</sup> W. Cockiewicza (2013:212) również oddzielił pojęcie bilingwisty, czyli osoby, która poznała kolejny język w sposób naturalny od osoby bilingwalnej, która nabyła język w sposób sztuczny.

<sup>4</sup> Termin bilingwizm sztuczny został przyjęty przez B. Kielhöfer i S. Jonekeit (1983) dla opisanie sytuacji w rodzinie, w której rodzice postanowili zwracać się do swoich dzieci w domu rodzinnym w innym języku niż ich własny i społeczeństwa, w którym żyli. Żadne z rodziców nie było rodzimym użytkownikiem tego języka.

<sup>1</sup> Według badań Eurobarometru 2012.

<sup>2</sup> *Inny słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa, 2000, pod red. M. Bańki: „dwujęzyczny” „dot. osoby, społeczności lub kraju,

oraz hipotezie progów, w której dzieci muszą osiągnąć dwa progi kompetencji w obu językach, aby ich rozwój poznawczy przebiegał prawidłowo. Coraz częściej badacze opowiadają się za używaniem języka ojczystego w procesie edukacji języków obcych. Transfer międzyjęzykowy może pomagać i ułatwiać naukę języka obcego, a wiedza metajęzykowa języka rodzimego stanowi punkt wyjścia do nauki innych języków (Klein 2007:93). Z kolei eliminacja pierwszego języka nie przyczynia się do sukcesu w nabywaniu kolejnego języka (Gunnar, Bylund 2016). Niestety rola pierwszego języka nie jest doceniana przez uczących się języków obcych (Kusiak 2009:56).

### Kompetencja czytania

Z uwagi na ważność umiejętności czytania w L2 przyjęto szybkość jako miarę kompetencji. Zwolennikiem popularyzacji czytania był Stephen Krashen, który zwrócił uwagę na wynikające z tego korzyści. Biegle czytanie w drugim języku jest przez niego określane jako „zdolność szybkiego czytania tekstu, płynnie, bez wysiłku i automatycznie, poświęcając mało uwagi na takie mechanizmy czytania jak dekodowanie”<sup>5</sup>.

W ujęciu psychologicznym kładzie się nacisk na rozumienie tekstu. Do czytania ze zrozumieniem potrzebna jest znajomość słów w tym języku, wiedza językowa, która jest konieczna, ale nie wystarczająca oraz ogólna dojrzałość czytelnika (M. Tinker 1980:13).

Celem pracy było przeanalizowanie wpływu następujących czynników psycholingwistycznych<sup>6</sup> i neurolingwistycznych<sup>7</sup> na nabywanie drugiego języka. Autorka poszukiwała też odpowiedzi na pytanie, czy jest możliwe skompensowanie wpływu późniejszego okresu rozpoczynania nauki języka obcego.

<sup>5</sup> W oryginale: *the ability to read text rapidly, smoothly, effortlessly and automatically with little attention to the mechanics of reading such as decoding* (Saunders 1982 za Olpińska-Szkielko 2013:84).

<sup>6</sup> Psycholingwistyka zajmuje się funkcjonowaniem języka w relacji do innych procesów poznawczych – myślenia, pamięci, percepcji i wyobraźni wykorzystując metody psychologiczne.

<sup>7</sup> Neurolingwistyka bada w jaki sposób neurony mogą determinować procesy zachodzące w mózgu oraz jakie procesy fizjologiczne są odpowiedzialne za procesy wytwarzania mowy.

### Czas rozpoczęcia nauki drugiego języka

Eric H. Lenneberg (1967) wyjaśnił istotę okresu krytycznego przy pomocy mechanizmu, który jest odpowiedzialny za mniejsze możliwości uczenia się pierwszego języka po okresie dojrzewania. Bezpośrednimi dowodami istnienia okresu krytycznego były nieliczne feralne dzieci, a dowody pośrednie dotyczyły osoby z zaburzeniami mowy, niedosłyszające od urodzenia oraz opóźnione umysłowo (Singleton, Ryan 2004:46-52, 54).

Neurologicznie istotę okresu krytycznego tłumaczono dojrzewaniem kory mózgowej, szybkością metabolizmu i mniejszym stopniem mielinizacji (Pulvermüller, Schumann 1994). Kojarzono młodszego wiek z większą motywacją i wydzielaniem dopaminy, obecnością fal mózgowych gamma o częstotliwości 30-100 Hz (Kuhl 2010:723). Zwrócono też uwagę na układ GABAergiczny, który może ułatwiać zachodzenie zmian plastycznych oraz na białka macierzy zewnątrzkomórkowej, które otaczają neurony i utrudniają połączenia pomiędzy nimi. Wśród wielu teorii kojarzono dojrzewanie kory mózgu z mniejszymi możliwościami implicytnej nauki (proces zachodzi głównie do trzeciego roku życia), (Birdsong 2005:101).

Nabywanie drugiego języka znacząco się różni od pierwszego języka. Nie ma tych samych kamieni milowych, a proces nabywania L2 angażuje pamięć deklaratywną, nie proceduralną. Nauka drugiego języka nie gwarantuje ostatecznego sukcesu, jaki jest zwykle w przypadku języka rodzimego (M. Paradis 2009). Eric H. Lenneberg nie wypowiadał się w kwestii okresu krytycznego przy nabywaniu L2, jednak obserwacje wskazują, że osoby, które zaczęły wcześniej naukę L2, osiągają ostatecznie lepsze wyniki (Johnson, Newport 1989). Kiedy L2 jest nabywany po okresie 7 lat, obszary aktywacji mózgu nie pokrywają się z obszarami L1, język drugi wykazuje mniejszą lateralizację, co oznacza większą aktywację prawej półkuli, która pełniła rolę wspomagającą (Paradis 2004). Różnice pomiędzy użytkownikami pierwszego i drugiego języka potwierdzają badania potencjałów wywołanych: fali ELAN (*early left anterior negativity*), N400 i P600.



## O JĘZYKU

**Długość ekspozycji na język**

Wielu badaczy (por. J. Johnson i E. Newport 1998) nie stwierdziło korelacji między wymową, gramatyką w drugim języku a długością ekspozycji podczas pobytu w innym kraju.

**Płeć**

Jeśli chodzi o różnice pomiędzy płciami, dziewczynki zaczynają mówić wcześniej, mają bogatsze słownictwo i rzadziej występują wśród nich zaburzenia językowe. Często uważa się, że pozytywna postawa dziewczynek i silna motywacja są czynnikami determinującymi sukces w nauce języków obcych (López -Ruá 2006:104). Tylko w nielicznych badaniach mężczyźni charakteryzowali się lepszym zrozumieniem tekstu (Piasecka 2010:148) i mieli przewagę w testach analogii słownej<sup>8</sup>.

**Ręczność**

Lateralizacja jest wynikiem ewolucji i pozwala na rozwój języka. Osoby o braku wyraźnej preferencji ręczności mogą cierpieć na „brak decyzji półkul”, co zmniejsza ich możliwości akademickie oraz zdolności czytania. Oburęczność jest rzadką cechą i największe zaburzenia zdolności werbalnych występują w tej grupie (Crow 2000:62). Oszacowano, że leworęczność i oburęczność występuje nieco częściej u chłopców (11 proc. vs 9 proc. oraz 6 proc. vs 3 proc.). Wobec częstych obserwacji pojawienia się niezmiernie uzdolnionych osób leworęcznych postawiono hipotezę, że zdolności językowe zależne od lewo- i praworęczności układają się w postaci litery „M”. Osoby, które charakteryzowały się skrajną lateralizacją, prawostronną lub lewostronną, miały gorsze wyniki niż osoby o słabiej zaznaczonej lateralizacji.

<sup>8</sup> Należy znaleźć wyraz, który pozostaje w takiej samej zależności jak wyraz z pierwszej pary, na przykład „ogień ma się tak do gorąca jak lód do zimna”

**Motywacja**

Motywacja jest związana z wydzielaniem dopaminy, która wzmacnia procesy uczenia i pamięć deklaratywną. Jednak praktycznie motywację trudno oddzielić od ilości czasu, którą uczący się spędza nad nauką języka, oraz nabywanej w ten sposób biegłości językowej (Manola 2015:13).

**Osobowość i skłonność do podejmowania ryzyka**

Cechy osobowości kształtują postawę wobec środowiska, w którym odbywa się proces nauczania (Dörnyei 2005). Otwartość na doświadczenie ma pozytywny wpływ na nauczanie języków obcych, a neurotyczność negatywny (Sharp 2008:18). Odnosnie ekstrawersji i introwersji spostrzeżenia są różne. Skłonność do podejmowania ryzyka<sup>9</sup> jest rozumiana jako chęć wypróbowywania nowych informacji językowych pomimo narażania się na zakłopotanie i często prowadzi do sukcesu w nauczaniu drugiego języka.

**Biegłość językowa**

Istnieje przekonanie, że w miarę wzrostu biegłości językowej zanikają różnice pomiędzy językiem ojczystym i obcym na poziomie procesów mózgowych. Osoby biegłe w L2 wykazywały wzór pobudzenia mózgu podobnie jak w języku rodzimym bez względu na to, czy zaczynały się uczyć L2 wcześniej czy późno (Abutalebi 2008:468).

**Badanie szybkości czytania**

Koncepcja badawcza zakładała porównanie stosunku czasu czytania w języku drugim do czasu czytania w języku polskim, określane jako względna szybkość czytania w L2. To porównanie czasów miało na celu eliminację czynników takich jak zmęczenie czy hałas. Stosunek czasów jest przedstawiany ułamkiem

<sup>9</sup> To cecha osobowościowo-temperamentalna.

$\geq 1$ . Im mniejszy jest ułamek, tym szybciej zostało przeczytane zdanie w języku angielskim w stosunku do polskiego. W materiale badawczym jako teksty do czytania zostały wybrane powiedzenia znanych osób i cytaty.

Tabela 1. Dane demograficzne dla grupy studentów, lekarzy i lektorów.

|          | Ilość badanych | Mężczyźni (%) | Kobiety (%) | Przedział wieku | Średnia wieku | Mediana wieku |
|----------|----------------|---------------|-------------|-----------------|---------------|---------------|
| Studenci | 43             | 19 (44,1%)    | 24 (55,9%)  | 19-21           | 19,8±0,8      | 20            |
| Lekarze  | 43             | 22 (51,1%)    | 21 (48,9%)  | 28-59           | 43,1±8,5      | 44            |
| Lektorzy | 16             | 2 (12,5%)     | 14 (87,5%)  | 33-65           | 51,0±10,4     | 55,5          |

Badanie przeprowadzono pomiędzy marcem 2015 a październikiem 2015 wśród studentów medycyny (43), lekarzy (43) oraz nauczycieli języka angielskiego (16) zatrudnionych na Warszawskim Uniwersytecie Medycznym.

Po wyjaśnieniu celu badania i przeprowadzonej próbie osoby badane czytały na ekranie komputera po cichu 33 zdania w języku polskim, potem po angielsku, a następnie miały zdecydować jak najszybciej, czy zdanie łącznie z podkreślonym ostatnim wyrazem ma sens czy nie poprzez naciśnięcie odpowiedniego przycisku komputera. Odpowiadające sobie zdania miały zbliżoną długość (do 3 proc. różnicy) i nie były swoim tłumaczeniem.

Oto przykłady. W zdaniach *b* oraz *c* zmieniono ostatni wyraz, przez co traciły sens.

- Znać swoją drogę - to jedno, a iść nią - to drugie.*
- Czasem potrzebni są suflerzy, którzy by podszeptali, czego nie należy malować.*
- Do not worry about avoiding temptation. As you grow older it will avoid you.*
- The man who moved a mountain was the one who began carrying away small boys.*

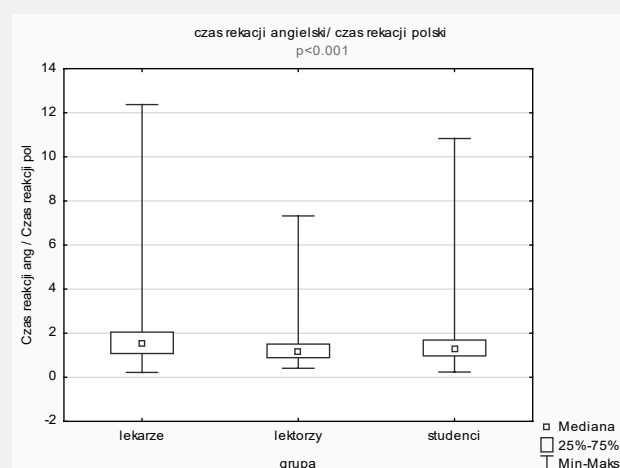
W analizie statystycznej wykorzystano podstawowe miary położenia (średnia i mediana) i miary rozproszenia, a do zbadania normalności rozkładu test Kołmogorowa-Smirnowa z poprawką Lilleforsa.

Do analizy korelacji, przy braku normalności rozkładu, wyznaczono współczynnik rang Spearman'a. W celu określenia, czy istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy względnym czasem czytania w języku angielskim, posłużono się testem ANOVA Kruskala-Wallisa. Dla sprawdzenia, pomiędzy którymi grupami istnieją istotne statystycznie różnice, posłużono się nieparametrycznym testem U-Manna Whitneya z poprawkami Bonferoniego.

### Względna szybkość czytania w drugim języku pomiędzy grupami

Najszybszy względny czas czytania w L2 wystąpił w grupie nauczycieli (mediana= 1,14), następnie w grupie studentów (1,29), a najwolniej czytali lekarze (1,51).

Wykres 1. Porównanie względnej szybkości czytania w drugim języku między grupą lekarzy, lektorów i studentów.



### Wpływ czasu rozpoczęcia nauki L2

Wśród nauczycieli i lekarzy wyróżniono 3 podgrupy, które rozpoczynały naukę języka angielskiego w różnym czasie i badano wpływ na względną szybkość czytania w L2.

- poniżej 10 roku życia (okres rozpoczynania edukacji szkolnej)
- między 11 a 13 rokiem życia (okres pokwitania)

## O JĘZYKU

C- powyżej 14 roku życia (okres rozpoczynania szkoły średniej)

Tabela 2. Porównanie względnej szybkości czytania w L2 dla trzech okresów rozpoczęcia nauki w grupie studentów.

| Studenci             | Grupa 1<br>(<6 lat) | Grupa 2<br>(=6 lat) | Grupa 3<br>(>6 lat)  |
|----------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| Mediana<br>(Min-Max) | 1,21<br>(0,47-3,97) | 1,22<br>(0,49-5,66) | 1,54<br>(0, 45-5,65) |

W grupie studentów istniały różnice statystyczne pomiędzy osobami rozpoczynającymi naukę przed 6. rokiem życia i później, wskazujące, że wczesny kontakt z językiem miał pozytywny wpływ na względną szybkość czytania w drugim języku. Na względną szybkość czytania w tej grupie mogły wpływać też inne czynniki takie jak ekspozycja na język, motywacja i skłonność do ryzyka.

Interesujący jest krótszy względny czas czytania w podgrupie C niż w podgrupie B wśród lekarzy i nauczycieli, co oznacza, że osoby, które rozpoczęły się uczyć języka obcego najpóźniej, szybciej czytały w języku angielskim, niż ci, którzy zaczęli naukę wcześniej. Wydaje się, że osoby z grupy C mogły uczyć się bardziej świadomie, lub z większą motywacją. Ponieważ nie było istotnych statystycznie różnic między podgrupami, więc można mówić tylko o tendencjach.

### Wpływ ręczności

Tabela 3. Statystyka opisowa: mediana, wartość minimalna i maksymalna dla względnej szybkości czytania w drugim języku dla grupy studentów oraz lekarzy praworęcznych i leworęcznych.

| Studenci             | Praworęczni (38)     | Leworęczni (5)      |
|----------------------|----------------------|---------------------|
| Mediana<br>(Min-Max) | 1,19<br>(0,24-5,65)  | 1,26<br>(0,57-5,66) |
| Lekarze              | Praworęczni (40)     | Leworęczni (3)      |
| Mediana<br>(Min-Max) | 1,51<br>(0,24-12,39) | 1,62<br>(0,64-7,23) |

W grupie studentów i lekarzy osoby leworęczne miały dłuższe względne czasy czytania w drugim języku, ale różnice nie są istotne statystycznie. Bycie

praworęcznym nie dawało istotnej statystycznie przewagi nad osobami leworęcznymi. Brak różnic można wyjaśnić faktem, że uczestnicy byli dość dobrze dobrani i charakteryzowali się wysokimi możliwościami poznawczymi.

### Wpływ płci

W grupie studentów i lekarzy, mężczyźni charakteryzowali się większą względną szybkością czytania w L2 (1,09 i 1,35) w stosunku do kobiet (1,33 i 1,55). Wynik był nieoczekiwany, gdyż można się spodziewać, że wyniki językowe kobiet powinny być lepsze niż mężczyzn. Ale semantyczna decyzja, czy zdanie ma sens, bardziej przypomina zadanie poznawcze niż językowe, dlatego ostatecznie można przyjąć większą względną szybkość czytania u mężczyzn. Brak różnic statystycznych wśród lektorów można tłumaczyć tym, że kontakt z językiem obcym oraz stopień biegłości językowej powinny być podobne, więc wpływ płci jest nieistotny.

### Wpływ zdawania matury rozszerzonej

Studenci, którzy wybrali zdawanie rozszerzonej matury, wykazywali względnie większą szybkość czytania (1,14) niż ci, którzy zdawali maturę podstawową (1,34). Decyzja o wyborze matury rozszerzonej mogła być podyktowana czynnikami takimi jak zainteresowania językiem i większą motywacją do nauki języka. Z drugiej strony studenci, którzy oceniali wyżej swoje umiejętności języka angielskiego, mogli wybrać maturę rozszerzoną, lub działały oba czynniki, dlatego w tym przypadku nie można wnioskować co do przyczynowości.

### Skłonności do ryzyka

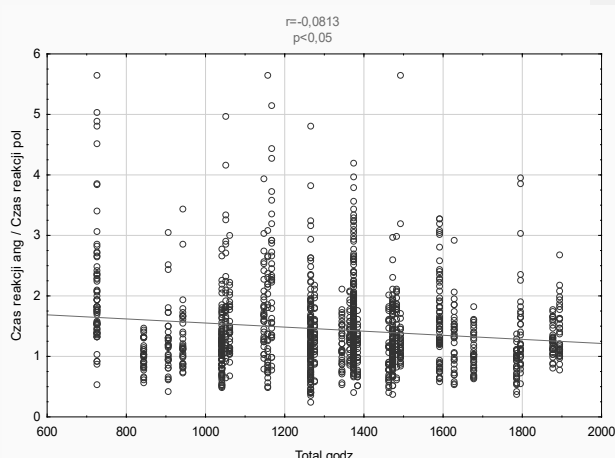
Skłonność do podejmowania małego ryzyka powinna skutkować szybszym podejmowaniem decyzji. Jednak tylko lekarze, którzy lubili małe ryzyko, mieli istotny statystycznie szybszy względny czas czytania w L2 (1,24 vs 1,18). Lekarze mogli bardziej realnie oceniać własną skłonność do ryzyka

oraz wielkość ryzyka, co miało odzwierciedlenie w podejmowaniu ryzyka podczas badania językowego. W grupie studentów i nauczycieli wynik nie był istotny statystycznie.

### Wpływ ilości godzin nauki L2

W grupie studentów sprawdzono, czy istnieje korelacja pomiędzy względną szybkością czytania w języku drugim a ilością godzin nauki w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. W sumie ilość godzin lekcyjnych języka angielskiego wahała się od 726 do 1894.

Wykres 2. Korelacja pomiędzy względną szybkością czytania w drugim języku wśród studentów a sumaryczną ilością godzin nauki L2.



Wynik korelacji ( $r = -0,08$ ) jest bliski zeru, więc brak jest zależności. Najniższa korelacja pomiędzy ilością godzin w szkole podstawowej a względną szybkością czytania w języku angielskim wynosiła  $r = -0,096$ . Słaba, ale największa korelacja ( $r = -0,139$ ) wystąpiła w przypadku ilości godzin przeznaczonych na naukę języka angielskiego w szkole średniej. Interesujące, że ilość nauki języka angielskiego w gimnazjum wskazywała paradoksalnie, że im więcej uczniowie mieli zajęć języka angielskiego, tym dłuższy był ich czas względnego czytania w języku angielskim, gdyż prawdopodobnie ćwiczyli inne kompetencje.

### Wpływ czasu przeznaczanego na czytanie

Można oczekiwać, że im więcej czasu osoby badane poświęcały na czytanie w L2, tym sprawniej i szybciej powinno ono zachodzić. Wśród studentów wartość współczynnika korelacji pomiędzy ilością czasu przeznaczanego na czytanie w języku angielskim a względną szybkością czytania w tym języku wynosiła  $r = -0,142$ . W grupie lekarzy i nauczycieli wartości te były niższe, ale nie były istotne statystycznie. Można przypuszczać, że wśród nauczycieli i lekarzy technika czytania jest inna niż studentów. Podczas czytania lekarze i nauczyciele czytają wolno, skupiając się na istotnych szczegółach, a nie na szybkości wykonania zadania. Do zadań czytania pod presją czasu bardziej są przyzwyczajeni studenci.

Tabela 4. Wartości współczynników korelacji pomiędzy względną szybkością czytania w L2 a ilością czasu przeznaczanego na czytanie w grupie studentów, lekarzy i lektorów.

| Zachowanie | Studenci              | Lekarze              | Lektorzy             |
|------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| Czytanie   | -0,142<br>$p < 0,001$ | -0,016<br>$p > 0,05$ | -0,047<br>$p > 0,05$ |

### Wpływ aktywności językowej

W grupie lekarzy sprawdzono jaki jest wpływ ilością kontaktów z językiem określonymi jako modele (M) na względną szybkość czytania w L2. M1 (9 lekarzy) oznaczał poświęcenie na słuchanie w języku angielskim przynajmniej jednej godziny tygodniowo, M2, aktywny udział w konferencjach anglojęzycznych w ciągu ostatnich dwóch lat (14), M3 (20) systematyczny, przynajmniej jeden raz w tygodniu kontakt prywatny lub zawodowy z osobą anglojęzyczną. W grupie zbadano pojedynczo i sumarycznie wpływ trzech modeli.

Tabela 5. Porównanie median względnej szybkości czytania w L2 w zależności od ilości kontaktów z tym językiem wśród lekarzy.

| Lekarze           | 0 (13)               | 1(22)               | 2(7)                | 3 (1)               |
|-------------------|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Mediana (Min-Max) | 1,83<br>(0,27-12,37) | 1,44<br>(0,28-7,98) | 1,40<br>(0,29-5,49) | 0,88<br>(0,30-4,13) |

# O JĘZYKU

Im więcej modeli zachowań językowych skupiali poszczególni lekarze, tym szybciej czytali w drugim języku. Jeśli nie prezentowali żadnego w powyższych trzech modelach ( $M=0$ ), ich względna szybkość czytania w drugim języku wynosiła 1,83 (13 lekarzy, 30,2%). Przy trzech modelach językowych, które wystąpiły u 1 lekarza (2,3%), względna szybkość czytania w drugim języku była najniższa i wynosiła 0,88. Biorąc pod uwagę potrzeby językowe wśród lekarzy, można było oczekiwać większego zaangażowania językowego w tej grupie.

## Wnioski

Wczesne zaczynanie nauki języków jest korzystne, ale pod warunkiem, że kontakt z językiem jest kontynuowany. Inne czynniki takie jak płeć męska, praworęczność, motywacja, skłonność do ryzyka w niewielki sposób zwiększały względną szybkość czytania. Z punktu glottodydaktycznego, rozczarowujący jest fakt, że ilość godzin nauki w szkole bardzo słabo przekłada się na rozwój kompetencji czytania.

Osoby badane reprezentowały dwujęzyczność sztuczną. Jeśli podkreśla się potrzebę innego potraktowania osób prezentujących bilingwizm naturalny w porównaniu do rodzimych użytkowników języka (por. F. Grosjean) to można uznać, że osoby, które prezentują sztuczny bilingwizm również powinny zasługiwać na specjalne traktowanie i wsparcie.

*Językowy styl życia* oznacza wybór postępowania dla zapewnienia stałego kontaktu z drugim językiem, co wiąże się z osiągnięciem biegłości. Prezentowali go tylko lektorzy, których względna szybkość czytania w drugim języku nie wykazywała zależności od innych czynników. Oprócz zaangażowania jednostki, potrzebne jest również wsparcie ze strony środowiska i promowanie kontaktu z drugim językiem po ukończeniu szkoły.

Praca doktorska powstaje pod kierunkiem dr. hab. Piotra Garncarka, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Warszawski.

**Słowa kluczowe:** Dwujęzyczność, czytanie, okres krytyczny, językowy styl życia

## Bibliografia

- Abutalebi J. (2008), *Neural aspects of second language representation and language control*, „Acta Psychologica” 128, s. 466-478.
- Birdsong D. (2005), *Interpreting age effects in second language acquisition*, [w:] J. F. Kroll and A. M. B. De Groot (red.), *Handbook of bilingualism. Psychological approaches*, Oxford University Press, Oxford, s. 109-127.
- Cockiewicz W. (2013), *Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co?*, LingVaria, VIII, 1 (15), s. 201-213.
- Crow T.J. (2000), *Functional anatomy of verbal fluency in people with schizophrenia and those at genetic risk*, „British Journal of Psychiatry”, 176, s. 61-63.
- Davis L.E. (2005), *Fundamentals of neurologic disease*, New York, Demos Medical Publishing.
- Dörnyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Gunnar N., Bylund E. (2016), *The irreversibility of sensitive period effects in language development: evidence from second language acquisition in international adoptees*, „Developmental Science”, 19, 3, s. 513-520.
- Johnson J. S., Newport E. L. (1989), *Critical period effects in second language learning*, „Cognitive Psychology”, 21, s. 60-99.
- Kuhl P. K. (2010), *Brain mechanisms in early language acquisition*, „Neuron” 67 (5), s. 713-727.
- Kusiak M. (2009), *Rola języka polskiego w uczeniu się języków obcych*, [w:] Mirosław Pawlak, Marek Derenowski i Bartosz Wolski (red.), „Polskie Towarzystwo Neofilologiczne”, Poznań-Kalisz, s. 55-66.
- López -Rúa P. (2006), *The sex variable in foreign language learning: an integrative approach*, „Porta Linguarium” 6, s. 99-114;
- Manola F. (2015), *How does age affect motivation in foreign language learners? Motivational differences depending on time and age in second language acquisition*, „International Journal of Language and Applied Linguistics”, 2015; 1 (3): s. 11-18.
- Olpińska-Szkiełko M. (2013), *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*, Naukowe Wyd. Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW, Warszawa.
- Paradis M. (2009), *Declarative and procedural determinants of second language*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Pulvermüller F., Schumann J. H. (1994), *Neurobiological mechanisms of language acquisition*, „Language Learning”, 44, s. 681-734.
- Singleton D., Ryan L. (2004), *Language Acquisition: The age factor. 2<sup>nd</sup> Edition*, Multilingual Matters Ltd, Cleveland, Buffalo, Toronto.

Tinker M.A. (1980), *Podstawy efektywnego czytania*, PWN, Warszawa.

Reading competence is indispensable in modern world. The purpose of the thesis *Psycholinguistic and neurolinguistic factors affecting the acquisition of a second language (L2). The speed of reading as a measure of competence* was to investigate the impact of psycholinguistic and neurolinguistic factors on the speed of reading

in English (L2) such as the Critical Period, time of exposure, gender, handedness, motivation, tendency to take risk, and linguistic proficiency. Definitions of bilingualism, including artificial bilingualism, are discussed and the role of the first language in developing consecutive languages is emphasised. The author ascertains that there is a need to support adults who tend to be artificial bilinguals and adopt a linguistic lifestyle.

Aleksandra Święcka

## Wpływ polskiego języka migowego na wypowiedzi pisemne „milczących cudzoziemców”

Niniejszy artykuł to refleksje płynące z tekstu mojej rozprawy doktorskiej pt. *Wpływ polskiego języka migowego na kształt wypowiedzi pisemnych tworzonych przez Głuchych*. Wpisuje się ona w zakres badań polskiej lingwistyki migowej i glottodydaktyki nauczania języka polskiego jako obcego. Jej głównym celem była próba zbadania wpływu polskiego języka migowego na używanie pisanej odmiany języka polskiego przez Głuchych, dla których językiem pierwszym jest polski język migowy (PJM). Przeprowadziłam analizę pisemnych wypowiedzi osób niesłyszących i wskazałam interferencje jednokierunkowe wynikające z wpływu PJM na polszczyznę pisaną. W przeprowadzonych badaniach, które stanowią podstawę rozprawy, oparłam się na gramatyce konfrontatywnej polskiego języka migowego i języka polskiego.

Badaniami objęta została młodzież z ośrodków dla niesłyszących w Warszawie. Podstawę materiałową pracy stanowiły teksty użytkowe oraz wypracowania uczniów szkół średnich na różne tematy sformułowane przez prowadzących lekcje z języka polskiego.



Analiza wypowiedzi pisemnych miała charakter lingwistyczny. Jej przedmiotem były przede wszystkim interferencje gramatyczne: fleksyjne i składniowe.

Podstawowe problemy, które starałam się rozwiązać, sformułowałam w postaci następujących punktów:

## O JĘZYKU

1. Jaki jest wpływ polskiego języka migowego na kształt wypowiedzi pisemnych niesłyszących uczniów?
2. Jakie konstrukcje ekwiwalentne stosują autorzy analizowanych prac w języku polskim do wyrażenia myśli, które za pomocą PJM artykułowane są w zupełnie inny sposób?
3. Czy konstrukcje ekwiwalentne obserwowane w pracach pisemnych w języku polskim Głuchych odzwierciedlają budowę gramatyczną PJM?
4. Czy analiza materiału metodą kontrastywną pozwalającą na wskazaniu różnic między dwoma odległymi od siebie systemami językowymi pozwala na stworzenie sensownego programu nauczania oraz skutecznych podręczników i innych pomocy dydaktycznych ułatwiających przyswajanie Głuchym języka polskiego jako obcego?

Głusi z perspektywy glottodydaktycznej to „milczący cudzoziemcy”. Jako pierwszy w historii polskiej lingwistyki migowej użył tego terminu Marek Świdziński, określając głuchych członków społeczeństwa jako osoby, dla których język polski nie jest językiem pierwszym (preferowanym), choć mieszkają i uczą się w Polsce. Takie samo spojrzenie na Głuchych jako użytkowników innego języka przedstawiła w swojej pracy doktorskiej pt. „Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców” Justyna Kowal [por. Kowal 2012]. Jak twierdzi Świdziński, założenie, że polski dla Głuchego to język obcy, niemożliwy do przyswojenia w drodze naturalnej akwizycji jako ojczysty, jest rewolucyjne. Głuchych należy uczyć języka polskiego w sposób specjalny. „Owa lingwistyczna oczywistość, toruje sobie drogę w Świecie Ciszy od trzech dekad. (...) To mit, że będąc głuchym, polszczyznę można nabyć w drodze naturalnej akwizycji. Dla głuchego polski to lektorat. Głuchy, który zna biegle polski, nigdy nie będzie rozwijał swej kompetencji odruchu, mimochodem i automatycznie, tak jak to czyni z angielszczyzną Polonus w Chicago” [Świdziński 2013]. Głusi to mniejszość językowa. Jak udowadnia tę tezę Świdziński, faktem jest, że żyją wśród nas, w granicach Rzeczypospolitej Polskiej Białorusini, Ukraińcy, Litwini, Romowie – z własną mową odmienną od polszczyzny. Po całej Polsce jest też rozrzucona inna

diaspora: Głusi. Ich mowa jest niedostępna słyszącym Polakom, tak samo jako litewski, ukraiński czy romski [por. Świdziński 2003: 21].

W części teoretycznej swojej dysertacji wprowadziłam definicję języków wizualno-przestrzennych, konfrontując ją z definicją języka w ogóle, przedstawiłam Głuchych jako rodzimych użytkowników PJM, wymieniłam sposoby komunikowania się Głuchych, scharakteryzowałam ich rodzimy język oraz system językowo-migowy (SJM). Dokonałam ponadto próby zestawienia wybranych aspektów struktury PJM oraz języka polskiego. Zwróciłam uwagę na oryginalne, typowe dla języków migowych kategorie, które pełnią ważną rolę w ich budowie gramatycznej. Są nimi klasyfikatory, niemanulności, zjawisko symultaniczności i nielinearności, istotne z punktu widzenia gramatotwórczej roli przestrzeni w językach wizualno-przestrzennych. W pracy zaakcentowałam glottodydaktyczne podejście do problematyki nauczania języka fonicznego rodzimych użytkowników PJM. Na tle podstawowych zagadnień teorii kontaktów językowych przedstawiłam zjawisko dwujęzyczności Głuchych oraz dokonałam przeglądu szkół uczących metodą dwujęzyczną w wybranych krajach świata, a także podkreśliłam rolę Instytutu Polskiego Języka Migowego w rozwijaniu i propagowaniu tej metody w Polsce. Zwróciłam uwagę, że pismo jest jednym z ważniejszych i skuteczniejszych środków komunikacji niesłyszących ze słyszącymi. Na koniec części teoretycznej zaprezentowałam stan badań nad wykorzystaniem pisma jako środka w nauczaniu mowy niesłyszących.

Część empiryczna pracy zawiera analizę zebranego materiału badawczego głównie pod kątem interferencji morfologiczno-syntaktycznych z polskiego języka migowego na wypowiedzi pisemne tworzone przez głuchych uczniów, dodatkowo zaś pod kątem ortograficznym i interpunkcyjnym. W analizowanych pracach pisemnych nie odnalazłam materiałów świadczących o regularnym włączaniu w wypowiedzi pisemne zapożyczeń z PJM, dlatego też ograniczyłam się do analizy jakościowej i przedstawiłam jedynie wyekscerpowane z materiału badawczego wybrane typy konstrukcji ekwiwalentnych z zakresu morfologii i składni stosowanych przez Głuchych i mających

wpływ na kształt ich wypowiedzi pisemnych. Są to pewnego rodzaju zabiegi zastępcze stosowane z powodu braku możliwości przełożenia charakterystycznych dla PJM zjawisk, takich jak predykcja klasyfikatorowa, gramatyczne wykorzystanie przestrzeni, zjawisko symultaniczności czy komponenty niemanualne. Mogą one być odzwierciedleniem morfologii i składni charakterystycznej dla polskiego języka migowego. Przedstawiłam, jakie rodzaje zapożyczeń istnieją w badanym materiale i w jaki sposób realizują je autorzy tekstów.

Zebrany materiał został przepisany i podzielony na ponumerowane według kolejności 2182 wypowiedzenia. Przyjęłam, że wypowiedzenie to w analizowanym materiale zapisany tekst od kropki do kropki. Należy zwrócić uwagę, że przyjęty przeze mnie sposób analizy jednostki tekstowej od czasu do czasu narażał na pewnych trudności. Głusi nie stosują typowych dla polszczyzny pisanej zasad interpunkcji, dlatego zdarza się, że przedmiotem mojej obserwacji były wypowiedzenia typu:

*To co on opisał na po czątku to nic niewarte niktego nie kupi,  
Albo ze w kwietniu było ich troje: pan pani i służąca, a w październiku już tylko pani ale nie sama tylko z przedmiotami domowymi meblami.*

W związku z tym zapis tekstu w postaci odizolowanych jednostek składniowych został poddany weryfikacji, a następnie jego elementy poddano porządkowi według funkcji i typów.

Analizując teksty uczniów głuchych, napotkałam na problemy metodologiczne, których przyczyna tkwi w przestrzenności i wizualności języka migowego. PJM, podobnie jak inne języki wizualno-przestrzenne, jest językiem analitycznym, bez fleksji [por. Świdziński, Mikulska 2003: 32]. Trudno zanalizować poszczególne migi; w PJM należy dostrzec sekwencje migów, a także uchwycić fakty suprasegmentalne w całym ich bogactwie. Biorąc pod uwagę wszystkie wyżej wymienione problemy badawcze, postanowiłam nie rozdzielać morfologii i składni tam, gdzie zaburzyłoby to klarowność opisu. W pierwszej części: próbie charakterystyki morfologiczno-składniowej, najpierw obserwowałam przenikanie się PJM i języka polskiego na poziomie części mowy,

potem ich związków składniowych i funkcji w zdaniu, ale tylko na tyle, na ile można było spostrzec w materiale badawczym określone zjawiska. Moja próba charakterystyki, ogólnie rzecz biorąc, jest zorientowana składniowo i prawie nigdy nie schodzi poniżej poziomu znaku jako jednostki słownika, z drugiej jednak strony próbowałam w tej próbie uchwycić zjawiska suprasegmentalne, czyli elementy niemanualne, bez których obraz gramatyczny PJM byłby niepełny [por. Świdziński, Mikulska 2003: 31]. W drugiej części: próbie charakterystyki pod kątem składni, zwróciłam uwagę w analizowanym materiale na sposób budowania przez Głuchych większych jednostek składniowych – wypowiedzeń oraz na ślady PJM w tych wypowiedzeniach.

Przywołując przykłady budowy gramatycznej polskiego języka migowego, oparłam się głównie na opisie PJM autorstwa Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil, Michaela Farrisa, Marka Świdzińskiego oraz Piotra Tomaszewskiego. Nieocenionym źródłem odwołań była dla mnie także praca Danielle Bouvet, traktująca wprowadzie o regułach gramatycznych francuskiego języka migowego, ale zawierająca spostrzeżenia o charakterze uniwersalnym odnoszące się do języków wizualno-przestrzennych w ogóle. Nawiązując do informacji o budowie gramatycznej języka polskiego, korzystałam głównie z opracowania Zofii Kalety *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* [Kaleta 1995], które zostało pomyślane jako kompendium dla studiujących język polski jako obcy lub ojczysty za granicą. Prace, które są dopełnieniem opisu, to: *Zarys gramatyki polskiej* Alicji Nagórko [Nagórko 2002], *Składnia* Jerzego Podrackiego [Podracki 2002], *Odmiana wyrazów* Józefa Porayskiego-Pomsty [Porayski-Pomsta 2002].

Analiza empiryczna tekstów zawiera dwie zasadnicze części: próbę charakterystyki zjawiska na poziomie morfologiczno-składniowym oraz omówienie zaobserwowanych zagadnień na poziomie składniowym. Pierwsza część jest najobszerniejsza, gdyż literatura dotycząca gramatyki PJM jest właśnie w tym aspekcie najbardziej wyczerpująca. Oglądowi poddałam części mowy i ich kategorie. Druga część obejmuje zjawiska syntaktyczne. Z powodu braku dostatecznej liczby opracowań teoretycznych na temat składni PJM



## O JĘZYKU

ograniczyłam się do przeanalizowania tylko pewnych wybranych przejawów interferencji składniowej, które, moim zdaniem, znalazły swoje odzwierciedlenie w badanych przeze mnie wypowiedziach pisemnych Głuchych. Z pewnością jednak większość z nich zawiera w sobie nieprzekładalne na gramatykę języka polskiego ślady użycia typowych tylko dla składni języków wizualno-przestrzennych elementów, np. niemanualności, klasyfikatorów, znaków miganych symultanicznie. Jest to problem bardzo interesujący z punktu widzenia lingwistyki, jednocześnie jednak bardzo złożony - w pewien sposób niedostępny zmysłom słyszącego badacza - językoznawcy [por. Farris 1998, Lausz 2003, Mikulska 2003, Mroziak 2003, Sacks 1990, Świdziński 2003].

Trzecia dodatkowa część dotyczyła analizy materiału pod kątem subkodu graficznego. Oglądowi empirycznemu poddałam tutaj zapis ortograficzny i interpunkcyjny wypowiedzi pisemnych Głuchych. Moje rozważania to wstępna propozycja, a właściwie pytanie, w jakim stopniu Głusi, posługując się językiem o diametralnie różnej modalności, stosując zasady ortograficzne i interpunkcyjne, kiedy tworzą tekst pisany. Jak zauważa Svartholm, pisząc o języku szwedzkim i szwedzkim języku migowym, pisana odmiana języka szwedzkiego to „cichy język esów-floresów” [Svartholm 1987: 15].

Wybrane przykłady „śladów” polskiego języka migowego w wypowiedziach pisemnych Głuchych ujęte w punktach są następujące:

- wyrażanie informacji o płci poprzez dodanie do rzeczownika wykładnika rodzaju PAN, PANI;  
*Pani żydzi napisała wiersz o męż, bo Pani Żydzi bardzo lubi kamizelka i dlatego napisała wiersz o męża, „narrator” – to wiersz o męża.*
- brak deklinacji rzeczownika;  
*Dzięki szczęście odnieśli sukces.*  
*Mendel zobaczył na wnuczek i dziwił się, że wnuczek nie ma jarmółka.*
- opuszczanie przyimka;  
*A nieba świeci gwiazda i księżyc.*
- użycie partykuły JUŻ do wyrażania aspektu dokonanego;  
*Niestety, nie ma sokoła, już jedli.*
- brak deklinacji zaimka osobowego;

*Teraz jest wtorek, bo zapominam że piszę list do wy.*

- opuszczanie zaimka zwrotnego SIĘ;  
*Wokulski, żeby zdobyć panną młodą nauczył zdradzać Izabelę.*
- opuszczanie zaimka względnego GDY / KIEDY w wypowiedzeniach złożonych podrzędnie okolicznikowych czasu;  
*Przebywał we Włoszech doświadcza że idealna nie jest istnieje.*
- opuszczanie spójnika JEŻELI/JEŚLI w wypowiedzeniach złożonych podrzędnie okolicznikowych warunku;  
*Ktoś ma rodziców Głuchych to małe dzieci patrzą jak rodzice migają potem wzorują od rodziców migają.*
- opuszczanie zaimka względnego KTÓRY w wypowiedzeniach złożonych podrzędnie przydawkowych;  
*I mamy bohatera Andrzeja Kmicica jest drobnym postaci, młody, znany.*

Jednym z punktów podsumowujących moje rozważania jest tabela zestawiająca wyekscerpowane z materiału badawczego wybrane typy konstrukcji ekwiwalentnych stosowanych przez Głuchych. Nie wszystkie z nich odzwierciedlają strukturę PJM. Oto przykład:

Tabela zbioru par: zjawisko gramatyczne polskie – realizacja broken (fragment)

| Czasownik                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. KATEGORIA OSOBY CZASOWNIKA | - brak odmiany przez osoby;<br>- niepoprawna odmiana przez osoby;<br>- wyznaczenie kategorii osoby poprzez użycie zaimka osobowego                                                                                                                                                                                |
| 5. KATEGORIA CZASU            | - stosowanie form czasu przeszłego zamiennie z formami czasu teraźniejszego;<br>- stosowanie form czasu przyszłego zamiennie z formami czasu teraźniejszego;<br>- stosowanie form czasu przeszłego zamiennie z formami czasu przyszłego;<br>- stosowanie typowej dla PJM konstrukcji analitycznej typu BYŁ ZROBIŁ |
| 6. KATEGORIA LICZBY           | - użycie czasownika w formie liczby pojedynczej zamiast liczby mnogiej;<br>- użycie czasownika w formie liczby mnogiej zamiast liczby pojedynczej                                                                                                                                                                 |
| 7. TRYB ROZKAZUJĄCY           | - używanie czasownika w formie trybu oznajmującego;<br>- tworzenie kontaminacji gramatycznych                                                                                                                                                                                                                     |

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8. TRYB PRZYPUSZ-<br>CZAJĄCY              | - dodawanie do czasownika w formie oznajmującej czasownika modalnego MOŻE;<br>- tworzenie kontaminacji gramatycznych                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 9. KATEGORIA<br>ASPEKTU                   | - zamienne stosowanie form dokonanych i niedokonanych (działanie dwukierunkowe);<br>- użycie partykuły JUŻ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 10. NIEODMIENNE<br>FORMY CZASOW-<br>NIKA  | - zamienne stosowanie imiesłowu przysłówkowego uprzedniego i współczesnego                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 11. DEKLINACYJNE<br>FORMY CZASOW-<br>NIKA | - zastępowanie form imiesłowów przymiotnikowych rzeczownikami odczasownikowymi;<br>- zastępowanie form imiesłowów przymiotnikowych nieosobowymi formami czasowników zakończonych na <i>-no, -ono, -to</i> ;<br>- zastąpienie form imiesłowów przymiotnikowych biernych formami imiesłowów przymiotnikowych czynnych;<br>- użycie czasownika w formie osobowej bądź bezosobowej zamiast imiesłowu przymiotnikowego biernego |

Przeprowadzona w mojej pracy analiza skłoniła mnie do następujących wniosków i postulatów z punktu widzenia lingwistyki i glottodydaktyki:

1. Nie należy dyskryminować Głuchych za to, jak piszą. Do niedawna programy edukacyjne dla Głuchych były takie same jak dla uczniów szkoły specjalnej. Głusi to mniejszość językowa, która ma prawo stosować w wypowiedziach pisemnych tworzonych w języku polskim interferencje gramatyczne na poziomie fleksji i na poziomie składni, gdyż nie jest to ich język rodzimy. Ich język rodzimy: polski język migowy, który jest diametralnie różny w swojej strukturze od polskiego języka pisanego, rządzi się zupełnie innymi zasadami na poziomie fleksji, której w polskim języku migowym odpowiadają procesy wewnętrznej modyfikacji znaków [por. Czajkowska-Kisil 2014] oraz składni;
2. Głusi mają prawo stosować interferencje z polskiego języka migowego tak długo, aż system edukacji szkolnej nie wymyśli skutecznych metod uczenia Głuchych języka polskiego jako obcego;
3. Głusi to mniejszość językowa, należy ich uczyć innymi metodami niż dotychczas. Należy spojrzeć na nich jak na obcokrajowców i dostosować program nauczania tak, jak dostosowuje się program dla obcokrajowców. Idealnym rozwiąza-

niem byłoby stworzenie propozycji edukacyjnej dla Głuchych jako konkretnej grupy odbiorców. We współczesnej dydaktyce języka polskiego jako obcego istnieją pozycje książkowe skierowane do różnych grup językowych oparte na metodzie kontrastywnej. Wnioski będące efektem analizy materiału w niniejszej rozprawie mogą być początkiem dyskusji nad stworzeniem podręczników do nauki języka polskiego jako obcego dla rodzimych użytkowników języków wizualno-przestrzennych; mogą być wskazówką, jakie rodzaje ćwiczeń morfologiczno-składniowych, ortograficznych i interpunkcyjnych można zastosować w nauczaniu badanej przeze mnie grupy językowej;

4. Podobnie jak tworzy się kursy języka polskiego jako obcego dla konkretnych grup językowych, np. dla Słowian, dla studentów niemieckojęzycznych, dla anglosasów czy studentów z romańskiej grupy językowej, tak należałoby stworzyć specjalne kursy dla grup posługujących się językami wizualno-przestrzennymi;
5. Zobrazowanie przenikania się języków: fonicznego i wizualno-przestrzennego na różnych poziomach przedstawione w niniejszej pracy może uświadomić nauczycielom, na co powinni zwrócić uwagę, ucząc rodzimych użytkowników PJM języka polskiego jako obcego;
6. Problemy, pytania, wątpliwości wynikające z wpływu polskiego języka migowego na wypowiedzi pisemne niesłyszących uczniów mogą być argumentem przemawiającym za tym, że nauczycielami języka polskiego jako obcego Głuchych powinny być osoby znające PJM, a nie wyłącznie SJM.

W analizie materiału empirycznego zaakcentowałam, że zjawisko wpływu PJM na polszczyznę pisaną jest obecne na szeroką skalę. Paleta możliwości morfologiczno-składniowych, jaką dają elementy PJM nieprzekładalne na polszczyznę graficzną, podkreśla wagę omawianego problemu i pokazuje, jak szerokie perspektywy rysują się przed badaczami, którzy będą badać przenikanie się dwóch języków, podobnych do siebie tylko z nazwy, diametralnie różniących się kanałem przekazu.

# O JĘZYKU

**Rozprawa doktorska** *Wpływ polskiego języka migowego na kształt wypowiedzi pisemnych tworzonych przez Głuchych*, promotor: prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta, Instytut Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki, Uniwersytet Warszawski, 2016.

**Słowa kluczowe:** Głuchy, gramatyka opisowa polskiego języka migowego, interferencje, komponent niemanualny, lingwistyka migowa, „milczący cudzoziemiec”, niesłyszający, polski język migowy znak ikoniczny

## Bibliografia

- Bouvet D., 1996, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszającego*, Warszawa.
- Czajkowska-Kisil M., 2014, *Opis gramatyczny Polskiego Języka Migowego*, rozprawa doktorska, Warszawa.
- Farris M. A., 1994, *Sign language research and Polish Sign Language*, [w:] „Lingua Posnaniensis” nr XXXVI.
- Farris M. A., 1998, *Models of person in sign language*, [w:] „Lingua Posnaniensis” nr XL.
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Lausz K., 2002, *Linearność i symultaniczność w tekście Polskiego Języka Migowego*, praca magisterska, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Mrozik M. 2003, *Wstępne uwagi o morfologii Polskiego Języka Migowego (PJM)* [w:] Świdziński M., Gałkowski T. (red.), *Studia nad kompetencją i komunikacją niesłyszających*, Warszawa.
- Nagórko A., 2002, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Podracki J., 2002, *Składnia*, [w:] S. Dubisz (red.), *Nauka o języku polskim dla polonistów*, Warszawa.
- Porayski-Pomsta J., 2002, *Odmiana wyrazów* [w:] S. Dubisz (red.), *Nauka o języku polskim dla polonistów*, Warszawa.
- Sacks O., 1990, *Zobaczyć głos*, Poznań.
- Svartholm K., 1987, *Subjects and Objects in the Written Swedish of the Deaf*, Stockholm.
- Świdziński M., 2003, *Głusi uczniowie jako uczestnicy badań nad PJM* [w:] Świdziński M., Gałkowski T. (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszających*, Zakłady Graficzne Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Świdziński M., Gałkowski T. (red.), 2003, *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszających*, Zakłady Graficzne Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Świdziński M., Mikulska, D., 2003, *Reprezentacja linearna tekstu PJM* [w:] Świdziński M., Gałkowski T. (red.), *Studia*

*nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszających*, Zakłady Graficzne Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Świdziński, M., 2005, *Języki migowe* [w:] T. Gałkowski, E. Szelać, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*, Opole.

Tomaszewski P., Rosik P., 2007a, *Sygnały niemanualne a zdania złożone w Polskim Języku Migowym: gramatyka twarzy* [w:] „Poradnik Językowy”, Warszawa.

Tomaszewski P., Rosik P., 2007b, *Sygnały niemanualne a zdania pojedyncze w Polskim Języku Migowym: gramatyka twarzy* [w:] „Poradnik Językowy”, Warszawa.

**PhD dissertation** *Influence of Polish Sign Language for the shape of the works written by the Deaf* is dedicated to Polish Sign Language (further: PSL) and its users - the society of Polish Deaf (written in a capital letter like other cultural minorities for example Rome minority). My work belongs to the scientific area of Polish sign linguistics and Polish as a foreign language teaching. The aim of my work is to research influence of PSL for the written works of Polish deaf teenage students. My informants are native users of PSL whose mother tongue is the sign language. The research was based on contrastive grammar of the Polish language and Polish Sign Language. The theoretical part includes the definition of visual-space languages, particularly of PSL. PSL is different from the spoken Polish language, with its own grammar of space-visual character, not of ear modal one, like standard Polish. In my work I also present the idea of bilingual education of the Deaf in Poland and their situation here. The practical part of my PhD work is connected with a big theoretical chapter devoted to comparison of grammatical systems of the Polish language and PSL. My analysis concentrates on morphological interferences in the range of: the noun, the verb, the adjective, the pronoun, the numeral, the preposition, the conjunction. I analyse the empirical material paying special attention to syntactic interferences in the range of: syntactic connections, simple sentences, reported and direct speech, complex sentences.

Piotr Kajak

## Kultura popularna w procesie glottodydaktycznym

Tematyka niniejszej pracy sytuuje ją na pograniczu antropologii kultury i glottodydaktyki, które od jakiegoś już czasu niekiedy określa się mianem **kulturoznawstwa glottodydaktycznego**. O konieczności badania problemów pojawiających się na pograniczu pedagogiki i antropologii kultury pisało wielu specjalistów zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego (jpjo). W ciągu kilkunastu ostatnich lat udowodniano, że przekaz wiedzy o kulturze jest ważną częścią procesu glottodydaktycznego, że glottodydaktyka musi brać pod uwagę realia oraz przemiany zachodzące we współczesnym świecie. W nauczaniu języka obcego należy czerpać z rzeczywistości ludzkiej tyle, ile się da, by znajomość języka była jak najszersza, najbogatsza etc. Zatem w glottodydaktyce najlepiej sprawdza się antropologiczne rozumienie kultury, pojęcie całościowe i kompletne, obecne w pracach badaczy z Instytutu Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego (Wojciecha Dudzika, Grzegorza Godlewskiego, Leszka Kolankiewicza, Iwony Kurz, Andrzeja Mencwela, Pawła Rodaka, Rocha Sulimy, Małgorzaty Szpakowskiej i in.) oraz z innych ośrodków, na przykład Wojciecha J. Burszty, Waldemara Kuligowskiego i Wiesława Godzica.

Zgodnie ze stwierdzeniem A. Mencwela (2005, 45), „kultura jest dziedziną kumulacji a nie eliminacji”. Zwłaszcza dziś, gdy kultura to style życia, praktyki życia codziennego; gdy tożsamości tworzone są już nie tylko w obszarze kultury wysokiego kanonu, lecz przede wszystkim dzięki tekstom i treściom kultury popularnej. W praktyce – także dydaktycznej –



powinno to oznaczać zniesienie różnic między kulturą elitarną i popularną, „wysoką” i „niską”, oraz brak ich wartościowania. Jednakże rozróżnienie to funkcjonuje dalej, przypuszczalnie dlatego, że w bardzo prosty sposób pozwala segregować teksty i treści kultury, które powinny się znaleźć w programach nauczania, na obiegi: wysokoartystyczny oraz popularny.

Obserwując zmieniający się przez lata program nauczania obcokrajowców w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego oraz analizując spostrzeżenia specjalistów zajmujących się nauczaniem jpjo, wywodzących się z różnych ośrodków polskich i zagranicznych, postanowiłem przyjrzeć się **kulturze popularnej jako nośnikowi treści**

## O KULTURZE

**edukacyjnych** w glottodydaktyce polonistycznej. W środowisku polonistycznych kulturoznawców glottodydaktycznych nie zajmowano się jeszcze całościowo **kulturą popularną jako przestrzenią, w której przebiega proces glottodydaktyczny**, nie przyglądano się jej miejscu i roli w tym właśnie procesie. A przecież kultura popularna w swej obecnej, dojrzałej fazie, wpływa na zmiany w metodyce, stawia nowe wymagania, skłania do dyskusji nad przyszłością nauczania języków obcych. Tematyka ta jest rozległa, wymaga wielu badań, a zatem moje rozważania stanowią wstęp do dalszych, bardzo szerokich dociekań. Proponowane przeze mnie ujęcie jest dalekie od działania ideologicznego: nie wdaję się w krytykę kultury popularnej, w jej wartościowanie, bo tego typu prób podejmowali się liczni badacze krajowi i zagraniczni. Z drugiej strony mocno opowiadam się po stronie badań, wierny zasadom przyświecającym moim ulubionym myślicielom, uprawiającym studia kulturowe współcześnie (m.in. Umberto Eco, Henry Jenkins i in. *aka-fani*): opisującym zalety i wady badania „kultury bliskiej ciała”.

Badania te powinny mieć interdyscyplinarny charakter, albowiem popkultura jest wielowymiarowa. Coraz większe jest zainteresowanie cudzoziemców Polską, coraz więcej obcokrajowców ma kontakt z Polską. Tę sytuację trzeba wykorzystać do promowania Polski. Doskonale nadaje się do tego kultura polska oraz polszczyzna.

Niezwykłe inspirujące były dla mnie prace Zbyszka Melosika, Tomasza Szkudlarka i Wojciecha J. Burszty oraz innych. Badacze ci dowiedli, że współczesna kultura popularna ma pedagogiczny charakter, a edukacja jest „przysposobieniem do życia w kulturze”: nie można z niej eliminować tych treści i tekstów, które określa się – dość szeroko – mianem popkultury. Z badań wymienionych autorów wynika, że bez włączenia kultury popularnej w proces dydaktyczny nie da się w młodym człowieku wyrobić elementarnych kompetencji, niezbędnych we współczesnej egzystencji: odróżniania, selekcjonowania, samodzielności oceny, odporności na propagandę i manipulację. Szkoła ma wychować dojrzałego odbiorcę, uczestnika i współtwórcę kultury, a nie tylko (krytycznego lub nie) konsumenta (Jenkins 2007, 250).

W kontekście glottodydaktycznym warto zauważyć, że zmiana typów kultury i powstawanie nowych mediów oraz ich przemiany (także przemiany kanonów kulturowych) wpływają na zmiany nośników treści dydaktycznych oraz modyfikacje koncepcji metodycznych (wpisujących się – co oczywiste – w zachodzące szerzej przemiany pedagogiczne). Współczesna kultura popularna zmienia więc także proces nauczania języka polskiego jako obcego. Uczestnikiem tego procesu (i jako uczeń, i jako nauczyciel) jest przecież uczestnik kultury, którego wyposażenie antropologiczne zmienia się (ale nie unieważnia dotychczasowych ludzkich doświadczeń – ciągłość ludzkiego zakorzenienia w pamięci kulturowej jest zachowana!) pod wpływem zmian typów kultury oraz mediów (por. prace Maryli Hopfinger, np. 2003, 2005).

Współczesne wyposażenie antropologiczne wymusza (na różnym poziomie) akceptację wielokulturowości i różnorodności. Doskonale się to komponuje ze zdominowaną przez media współczesną kulturą, medialną kulturą popularną, która stanowi przestrzeń heterogeniczną, która jest – jak pisze Roch Sulima (2005, 584) – pośrednikiem, „translator” między „kulturą wysoką, tradycją kanoniczną a idiomami potoczności, elementarnymi strukturami codzienności, w tym sferą zwyczaju i obyczaju”. Popkulturą, która tworzy swoje własne przekazy, wartości, mity oraz tożsamości, rozpowszechniane przez środki masowego komunikowania.

Uznanie kultury popularnej za nośnik treści edukacyjnych oraz przestrzeń, w której zachodzi proces glottodydaktyczny, wymusza konieczność wyjścia poza historyczne rozumienie kultury polskiej i zajęcie się także polską popkulturą. W konsekwencji – czego dowodzą prace Zbyszka Melosika i innych – w procesie nauczania języka obcego powinno się korzystać z wiedzy, którą użytkownicy danego języka nabywają dzięki edukacji formalnej i nieformalnej.

Trudnym zadaniem jest wytyczenie ram czasowych, mogących objąć „istnienie” kultury popularnej w świadomości Polaków – wyznaczanie granic czasowych, etapów, epok w naukach humanistycznych od zawsze budziło kontrowersje (por. Skarga 1989).

Można przyjąć, że o „wpływie” kultury masowej, a potem popularnej, mówi się w Polsce od lat sześćdziesiątych XX wieku. Pierwsze próby przeniesienia dyskusji o kulturze masowej do języka polskiego poczynił Czesław Miłosz, którego tom *Kultura masowa* (por. 2002) ukazał się w 1959 roku w Paryżu, nakładem paryskiej „Kultury”<sup>1</sup>. Na pracę tę nie zwrócono jednak uwagi z powodów politycznych. Względy polityczne sprawiły także, że „zjawiska, które określamy dziś mianem kultury popularnej, były w PRL-u na swój sposób dyskryminowane. Pseudonimowało się te zagadnienia m.in. za pomocą pojęcia >kultury masowej<, której obecność miała potwierdzać np. cywilizacyjną więź PRL-u z nowymi technologiami, dawała przy tym świadectwo postępu i rozwoju, legitymizowała tzw. przemiany społeczne w gospodarce i kulturze. Kultura masowa miała w znacznej mierze wykładnię ideologiczną” (Sulima 2007, 11). „Wypaczonego stosunku Polaków do kultury popularnej” (Jaworski 2005, 116) nie zmieniły także cenne prace Antoniny Kłoskowskiej (1983, 1983a).

Sytuacja zmieniła się, gdy upadł ZSRR: zniknęły ostatnie bariery przepływu; nastąpiła nienotowana wcześniej (ze względu na swą intensywność) wymiana ludzi, dóbr, technologii, pieniędzy i symboli (Kuligowski 2006, 30). Piotr Sztompka (2000, 55) pisze o przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych jako o zderzeniu repertuaru reguł kulturowych ukształtowanych przez dawny system komunistyczny z tym, co trzeba wiedzieć/znać/umieć/rozumieć etc. w nowym kontekście organizacyjnym (tzw. cywilizacja zachodnia, kapitalistyczna, demokratyczna – i taka właśnie „kompetencja cywilizacyjna”). Transformacja systemu w Polsce spowodowała traumę wielkiej zmiany, traumę kulturową w społeczeństwie postkomunistycznym. Nowy system oznaczał radykalnie inne wymagania kulturowe (Sztompka 2000, 59). Ów „chaos” kulturowy zaczęli badać kulturoznawcy,

dzięki którym pojawiło się wiele prac opisujących „nową” kulturę, dominującą współcześnie kulturę popularną.

Głównym celem mojej pracy była eksploracja dziedziny, mająca na celu przybliżenie jej granic, opis pewnych zjawisk oraz identyfikację i opis czynników mających wpływ na opisywane zjawiska. Wiele fragmentów pracy nie było zbyt odkrywczych dla antropologów kultury, ale ważnych i nowych, albo – rzucających nowe światło – dla glottodydaktyków-polonistów. Mam nadzieję, że dzięki moim badaniom tematyka popkulturowa zaistnieje w dyskursie kulturoznawczo zorientowanych glottodydaktyków-polonistów. Kulturoznawstwo glottodydaktyczne jest projektem formułującym dopiero swe kategorie, przedmiot badań, stawiającym liczne pytania. Powinno wszakże pamiętać o dorobku wypracowanym przez pokrewne dyscypliny. Stąd wzięły się moje starania, by wytypowane i omawiane przeze mnie podstawowe teorie kulturoznawcze, wypracowane głównie w środowisku antropologów mojej macierzystej uczelni, służyły mi – proponując metody, podsyłając stosowne kategorie.

W rozdziale pierwszym zastanawiałem się, jak na proces dydaktyczny, a w szczególności proces glottodydaktyczny, wpływa dominujący typ przekazu kultury. Bardzo ważne jest tu przyjrzenie się relacjom łączącym język i kulturę oraz analiza kompetencji w nauczaniu języków obcych. Tło to pozwoli na zbadanie związków między dominującym medium a typami kultury oraz na zbadanie wpływu mediów na proces dydaktyczny i glottodydaktyczny. Konieczność przygotowania do uczestnictwa w kulturze multimedialnej powoduje, iż w pedagogice stosuje się wiele technik i środków, towarzyszących procesowi dydaktycznemu, będących częstokroć nowym sposobem kształcenia dla kultury. Analiza opracowań poświęconych nauczaniu kompetencji kulturowej pokazuje, iż kultura popularna jest coraz intensywniej wykorzystywana przez system edukacyjny oraz stanowi naturalne środowisko działania odpowiednio wyposażonych antropologicznie ludzi.

W rozdziale drugim skupiłem się na analizie problemów pojawiających się przy opisie kultury popularnej. Konsekwencją oceniania i wartości-

<sup>1</sup> Kultura masowa w swej formie komercyjnej obejmowała przed drugą wojną także Europę Środkową (Miłosz 2002a, por. także Čapek 1971). Jednakże, jak pisze Cz. Miłosz (2002, 150), „po drugiej wojnie światowej została jednak w środku Europy ustawiona bariera tak, żeby masowa kultura zachodnia nie mogła na wschód się przedostać. Równocześnie jednak odbywa się tam industrializacja, której ta kultura, w takiej czy innej odmianie, jest funkcją”.

## O KULTURZE

wania kultury jest wyróżnianie różnych jej typów i zasięgów oddziaływania. Opisuję wewnętrzne zróżnicowanie kultury popularnej. Omawiam zagadnienie popkulturowych tożsamości. Zajmuję się także popkulturową mitologią oraz składającymi się na nią strukturami mitycznymi. Struktury te – jedne z form kultury popularnej, są intrygującymi (ale nie jedynymi) środkami nawigacyjnymi pozwalającymi sprawnie poruszać się w kulturze. Zauważam, że kultura popularna jest jednym ze sposobów transmisji kanonu kultury. Dzięki nauce języków obcych wszyscy uczący się tychże języków mogą przyswoić sobie także wiedzę o kulturze narodu, którego języka się uczą. Znajomość rdzenia kultury reprezentatywnej (kanonu) pozwala ludziom odnaleźć się w określonej zbiorowości (przy czym stopień odnalezienia się będzie odpowiadał wiedzy na temat kultury danego narodu), podobnie znajomość pozardzeniowych obszarów tej kultury umożliwia uczącemu się dość wygodne usytuowanie się w nowym środowisku.

W rozdziale trzecim przedstawiłem korzyści płynące z wykorzystania kultury popularnej w procesie glottodydaktycznym. Refleksji na temat specyfiki nauczania polskiej kultury i języka polskiego jako obcego towarzyszy analiza wykorzystania kultury popularnej w glottodydaktyce polonistycznej. Jako jedna z pierwszych osób, a czasem nawet jako pierwszy badacz w swoim środowisku, wprowadzam – jako przykłady – do sfery glottodydaktyki polonistycznej następujące teksty kultury popularnej: dowcipy, gry fabularne, hip hop oraz zachowania polityczne. Przedstawiam swoje postulaty dotyczące praktyki glottodydaktycznej, opierając się na doświadczeniu kolegów nauczycieli z warszawskiego „Polonicum” i swoim własnym.

Warto śledzić to, co się dzieje we współczesnej antropologii kultury. Nauczyciele jpjo muszą być takimi Baudelaire’owskimi flâneurami, wałęsającymi się po rozległych przestrzeniach kultury. Nowe publikacje, w których badacze pochylają się nad zjawiskami codziennymi, dają lektorom wiedzę niezbędną przy objaśnianiu i tłumaczeniu polskiej rzeczywistości. Trzeba przecież pamiętać, iż najważniejszym zadaniem nauczycieli jpjo jest przygotowanie studentów do funkcjonowania w rzeczywistości takiej, jaka ona

jest. Niezależnie od systemu politycznego, sytuacji w kulturze, indywidualnych zainteresowań lektora. Uczący się mają czuć się komfortowo, używając języka na co dzień i w sytuacjach zawodowych. Korzystają z języka „tu i teraz”, choć są związani z tym, co było. Na satysfakcję z przebywania w konkretnej, w tym przypadku polskiej, rzeczywistości: językowej i kulturowej, wpływa także to, jak zostali ukształtowani – wychowani i wyedukowani, wymodelowani antropologicznie.

Propozycje programowe, które zawierają treści popkulturowe, nie wyczerpują tematu obecności kultury popularnej w nauczaniu języków obcych oraz nauczaniu jpjo. Dobrze by było sprawdzić, jak zmieniają się zajęcia, potrzeby uczących się i nauczycieli w nowych warunkach kulturowych: w epoce konwergencji mediów, globalnej cyrkulacji treści kultury, kultury 2.0 i zmieniającego się całkowicie sposobu odbioru kultury. To właśnie jest zadanie dla kulturoznawstwa glottodydaktycznego, czy dokładniej – w przypadku jpjo – dla polonistycznego kulturoznawstwa glottodydaktycznego. Będąc projektem formułującym dopiero swe kategorie, określającym przedmiot badań, powinno stawiać liczne pytania, opierające się także na wnioskach wypracowanych przez pokrewne dyscypliny. Doskonale się tu sprawdzają na przykład omówione przeze mnie współczesne teorie kulturoznawcze. Proponują one metody, podsyłają stosowne kategorie, łączące aktualne trendy w wiedzy o kulturze z refleksjami na temat współczesnej pedagogiki, edukacji kulturalnej czy glottodydaktyki.

Moja praca stanowi zaledwie wstęp do dalszych, szerszych dociekań, które – mam nadzieję – uda się w przyszłości przeprowadzić. To próba rozpoznania pewnego tematu, jak dotąd nieomawianego w środowisku specjalistów zajmujących się nauczaniem jpjo. Bodaj nikt nie wykorzystywał wniosków z badań nad kulturą popularną, „translatorem” między „kulturą wysoką, tradycją kanoniczną a idiomami potoczności, elementarnymi strukturami codzienności” (Sulima 2005, 584), kodem porozumiewania się, pośrednikiem w komunikacji różnych kanonów, jednostkowych sposobów działania w kulturze etc. Władysław Miodunka, Grażyna Zarzycka, ale także

Aleksandra Achtelek, Urszula Dobesz, Piotr Garnca-rek, Przemysław E. Gębał, Ewelina Grossman, Mirosław Jelonekiewicz i inni, zauważali w swoich pracach, iż pod wpływem zmian zachodzących współcześnie modyfikuje się także przekaz kultury w nauczaniu jpjo. Nie skupiano się jednak na tym, że (albo: czy) popkultura staje się językiem wspólnym, płaszczyzną porozumienia międzykulturowego, rozmowy, obserwacji dla różnych kultur, dla ich przedstawicieli. Nie zwracano uwagi, że dzięki niej najszybciej mogą się porozumieć i skomunikować różni (kulturowo) ludzie, że dzięki niej może dojść do międzykulturowej komunikacji i spotkania nauczyciela jpjo i kpjo oraz uczącej się tych przedmiotów osoby.

Nie wolno zapominać, że ucząc języka polskiego, przekazujemy zakodowany w nim dorobek kulturowy całej wspólnoty komunikacyjnej, doświadczenia tej wspólnoty. Interpretacja tych doświadczeń zmienia się, bo zmieniają się i ludzie, i czasy. Warto więc proponować jak najwięcej zajęć dydaktycznych, warto inwestować w nowe propozycje programowe, dostosowane do wymogów współczesności. Więzy powstałe przy okazji uczenia się/nauczania języka, są niezwykle wytrzymałe. W świecie, w którym dominuje *soft power*, jest to sprawa kluczowa.

Kulturoznawstwo glottodydaktyczne powinno się zajmować także zasygnalizowanymi w niniejszej pracy problemami. Włączanie kultury popularnej do procesu glottodydaktycznego, do procesu nauczania jpjo, jest nieodzowne. Nie da się uczestniczyć we współczesnej kulturze bez znajomości tworzących ją struktur, kanałów, sieci, treści. A te z kolei są nośnikami treści edukacyjnych. Zatem proces glottodydaktyczny nie może istnieć bez kultury popularnej. Nie można nauczać języków obcych bez popkulturowej przestrzeni i zawartości.

**Rozprawa doktorska Piotra Kajaka pt. *Kultura popularna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego* napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Rocha Sulimy, Instytut Kultury Polskiej, Uniwersytet Warszawski, 2010.**

**Słowa kluczowe:** Kultura popularna, kulturoznawstwo glottodydaktyczne, język polski jako obcy

## Bibliografia:

- Čapek K., 1971, *Marsyas čili Na okraj literatury (1919-1931)*, Praha (Československý spisovatel).
- Hopfinger M., 2003, *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa (Wyd. Sic!).
- Hopfinger M., 2005, *Wprowadzenie*, w: Hopfinger M. (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, Warszawa (Oficyna Naukowa).
- Jaworski M., 2005, *Edukacja artystyczna wobec współczesności*, „Kultura Popularna”, nr 2.
- Jenkins H., 2007, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, przeł. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa (WAiP).
- Kłosowska A., 1983, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa (PWN).
- Kłosowska A., 1983a, *Socjologia kultury*, Warszawa (PWN).
- Kuligowski W., 2006, *Gdzie coca-cola ożywia zmarłych*, „Niezbędnik Inteligenta. Bezpłatny dodatek tygodnika >>Polityka<< 39/2006”.
- Mencwel A., 2005, *Wiedza o kulturze a wiedza o literaturze*, w: Czermińska M., Gajda S., Kłosiński K., Legeżyńska A., Makowiecki A.Z., Nycz R. (red.), *Polonistyka w przebudowie*, tom II, Kraków (Universitas).
- Miłosz Cz., (wybór, przekład, przedmowa) 2002, *Kultura masowa*, Kraków (Wyd. Literackie).
- Miłosz Cz., 2002a, *Pytania do dyskusji*, w: tegoż, *Kultura masowa*, Kraków (Wyd. Literackie).
- Skarga B., 1989, *Granice historyczności*, Warszawa (PIW).
- Sulima R., 2005, *Folklorystyka jako antropologia słowa mówionego*, w: Czermińska M., Gajda S., Kłosiński K., Legeżyńska A., Makowiecki A.Z., Nycz R. (red.), *Polonistyka w przebudowie*, tom II, Kraków (Universitas).
- Sulima R., 2007, *Jak pisać o polskiej kulturze popularnej*, w: Czubał M., *Biodra Elvira Presleya. Od paleoherosów do neofanów*, Warszawa (WAiP).
- Sztompka P., 2000, *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Warszawa (Instytut Studiów Politycznych PAN).

**This article presents Ph.D. thesis *Popular Culture in Teaching Polish as a Foreign Language*, written under the supervision of prof. Roch Sulima. In my dissertation I show how the theories formed by contemporary cultural studies shape the realm of Polish as a foreign language acquisition, and create new conditions for participants of the didactic process. Popular culture becomes intermediary, very convenient in transmitting and explaining Polish identity.**



**Katarzyna Kołak-Danyi**

## Dzieło Tadeusza Kantora jako sylwa

Przygotowywana przeze mnie praca doktorska pod wieloma względami jest szczególna: będzie bronią na Węgrzech, co związane jest z faktem, iż przez kilka lat pracowałam jako lektor języka polskiego jako obcego w Katedrze Filologii Polskiej Uniwersytetu Loránda Eötvösa w Budapeszcie, a jej bohaterem jest Tadeusz Kantor. Istota problemu badawczego zawiera się w tytule. Chciałabym bowiem pokazać, że sylwa współczesna nie musi być traktowana jedynie jako kategoria literacka, ale jako konstrukcja artystyczna wykraczająca poza określone granicami dziedziny sztuki, a której geneza jest związana z doświadczeniem historii XX wieku w środkowowschodniej części Europy.

Tadeusz Kantor był artystą totalnym. Malarz, reżyser, twórca grupy teatralnej Cricot 2, scenograf, grafik, performer, teoretyk sztuki, niezgadający się na sztuczne podziały wyznaczające granice poszczególnych jej dziedzin. Negujący rozdzielanie jego sztuki od życia, a życia od sztuki.

Jego droga artystyczna była ciągiem eksperymentów, poszukiwań form wyrazu i materiału twórczego, aż do momentu, w którym w „Umarłej klasie” za dosyć anachroniczną formułą teatralną ukrył uniwersalne dla większości ludzi doświadczenia z dzieciństwa i nieistniejący świat galicyjskiego miasteczka. Spektakl ten otworzył w 1975 roku piętnastoletni okres, zwany przez niego samego Teatrem Śmierci, przynosząc mu sławę na całym świecie. Kolejne przedstawienia: „Wielopole, Wielopole”, „Niech szczeną artyści”, „Nigdy tu już nie powrócę” oraz, grane już po śmierci artysty, „Dziś są moje urodziny”,



które tkął z materii własnej biografii, intymnych przeżyć i artystycznych wizji, zapisały go w dziejach teatru XX wieku jako wybitną, oryginalną osobowość o wielkiej charyzmie i radykalnych poglądach.

Okres twórczości Tadeusza Kantora zbiegł się w czasie z rozległym kryzysem europejskiej i pozaeuropejskiej świadomości, za którego przełomowy moment uważa się dziś paryską wiosnę 1968 roku. Narodziny jeszcze nie do końca rozpoznanej formacji, bardzo ogólnie nazwanej postmodernizmem, pociągnęły za sobą szereg przemian, od powstania społeczeństwa informatycznego przez rozwój światopoglądu konsumpcjonistycznego na krytyce tradycji metafizycznej kończąc. Wraz z uaktywnieniem się młodego pokolenia, zwłaszcza w latach siedemdziesiątych, widoczne stało się wytwarzanie kultów

i ruchów opartych na ideach kultury, kontestującej cały dotychczasowy porządek, a których celem stało się poszukiwanie autentyczności. Rewolucyjne wrzenie wynikało z odrzucenia kultury obowiązującej i propagowanej przez system ideologiczny, z degeneracji takich wartości jak prawda i swoboda, z powszechnego odczucia chaosu i kłamstwa. Sztuka w takiej sytuacji stała się jedyną formą manifestacji wolności i odrzucenia panującej sztuczności. Znaczącymi znakami zmian w sztuce było odkrycie i eksponowanie roli przypadku, zwrot ku kulturze masowej, narodziny ruchów subkulturowych. Dla kontestatorów jednym z ważniejszych i bardziej charakterystycznych pojęć było uczestnictwo, przełamywanie narzuconych podziałów oraz traktowanie twórczości, zwłaszcza teatralnej i muzycznej, wspólnotowo i egzystencjalnie. Kryzys, który wynikał również z utraty zaufania do intelektualnego dziedzictwa cywilizacji europejskiej, zaowocował zwrotem ku ciału jako jednego z najważniejszych środków uwiarygodniania kontestacji<sup>1</sup>. W taki też sposób doszło do zmian na polu sztuki, które były ukierunkowane na podejmowanie radykalnych kroków, łamiących zastany porządek, oraz na poszukiwanie nowych form artystycznych. Narodziło się wówczas wiele kierunków, jak informel, action painting, pop art, op art, action art, process art, conceptual art, land art, body art, happening, performance art. Punktem stycznym wielu z nich było doświadczenie autentyczności, czy to przez kontakt z materią sztuki, z przestrzenią, z ciałem, czy też z sytuacją. Wyeksponowanie pokazu czynności twórczych w żywym kontakcie z publicznością powodowało wyraźną trudność w jednoznacznym określeniu statusu tej nowej formy wyrazu artystycznego i dzięki temu doskonale wpisywało się w założenia rewolucji kulturowej. Pokrewne formy, jak happeningi czy działalność ruchu Fluxus, mimo rozmaitych środków, form i estetyk, także funkcjonowały na pograniczu różnych dziedzin sztuki, świetnie je z sobą zestawiając i integrując. Podobne były również ich cele, mianowicie poprzez operowanie goto-

wymi elementami rzeczywistości, przedmiotami czy czynnościami, chciały poruszyć odbiorców, wywołać zmianę w postrzeganiu przez nich świata, a stawiając w nowej, nieoczekiwanej sytuacji, sprowokować chociażby do refleksji.

Teatr pod wpływem nurtów awangardowych, zwłaszcza w ruchu '68, wiązał się z działaniami zacierającymi wszelkie podziały w sztuce, z uruchomieniem maszyny eksperymentu, z pragnieniem zniwelowania granicy między sztuką a życiem. To pragnienie bezpośrednio wynikało ze zmiany funkcji, jaką przypisano nowemu teatrowi, mianowicie interwencji w świadomość odbiorców, wywoływaniu refleksji, budzeniu emocji, zachęcaniu, a czasem wręcz zmuszaniu do działania, w przeciwieństwie do rozrywki, z którą przez stulecia był kojarzony. Stąd idea uczestnictwa była kluczowa dla teatru doby ponowoczesnej, zarówno wobec twórców, których role ulegały wielokrotnieniu, jak i w odniesieniu do widzów, których pozycja nie ograniczała się jedynie do biernego „oglądactwa”. W obliczu tych wszystkich zmian, a także z perspektywy czasu, ogólnie rzecz biorąc od lat 70. do 90. XX wieku, mówi się o teatrze postmodernistycznym, który z kolei jest pojęciem bardzo pojemnym i posiada wiele „odmian”.

Z dzisiejszej perspektywy teatr Tadeusza Kantora traktuje się jako prekursorski wobec teatru postdramatycznego. Kantor odrzucił bowiem tekst jako nadrzędny element konstytuujący przedstawienie, a używając fragmentów dzieł literackich, poddawał je dekonstrukcji i reinterpretacji. W zamian jako budulec fabularny służyły mu przetworzone w pracy pamięci wydarzenia z własnego życia, wspomnienia dzieciństwa, wątki historyczne i religijne, obrazy wojny, które złożyły się na jego osobistą narrację o galicyjskim rodowodzie, o rodzinie, o pamięci, o przemijaniu, o śmierci. Układając opowieść ze scen i powtarzających się sekwencji obrazów, na równi posługiwał się wieloma środkami: przedmiotem, muzyką, zapożyczonym tekstem oraz aktorem — lalką i żywym człowiekiem, któremu powierzał odnalezienie się w roli w całości spektaklu. Od „Umarłej klasy” jego postać stała się integralną częścią spektakli. Wizerunek artysty stale przebywającego wśród

<sup>1</sup> Por. Kaczmarek J., Krajewski M., *Ucieleśniona rewolucja, w: Rewolucje 1968*, red. M. Berwińska, H. Wróblewska, Z. Machnicka, in., Agora i Galeria Zachęta, Wwa 2008, s. 43-47.

## O KULTURZE

aktorów, kontrolującego ich i dyrygującego ich działaniami wzbudzał powszechne zainteresowanie, prowokował do nazwania tej „bezprawnej” obecności i doszukiwania się analogii (stąd był określany jako aktor, dyrygent, obserwator, widz własnego spektaklu, narrator, demiurg, *waki*), a zarazem przyczynił się do zdefiniowania jego teatru jako teatru reżysera. Wszystkie te działania Kantor uzasadniał dążeniem do stworzenia teatru autonomicznego, w którym wszystko, co się dzieje w teatralnej przestrzeni, jest wydarzeniem pozbawionym udawania i iluzji.

Przeniesienie akcentu z pojęcia dzieła na pojęcie procesu i ogólne kwestionowanie granic sztuki przez artystów, krytyków, teoretyków i filozofów na początku lat sześćdziesiątych określa się dzisiaj jako zwrot performatywny. Wszystkie sztuki — jak pisze Erika Fischer-Lichte — zaczęły przejawiać tendencje do tego, by spełniać się jako i poprzez przedstawienie, artyści natomiast coraz częściej przygotowywali wydarzenia, w których brali udział nie tylko oni sami, lecz także odbiorcy, oglądający, słuchacze czy widownia. Uległy zmianie warunki tworzenia i odbioru sztuki, uwypuklone zostały relacje zachodzące w wydarzeniu, autoreferencyjny wymiar prezentacji i materialności, a także zwrot ku sobie, który musi poprzedzać przedstawienie. I chociaż można pojęcia performatywności i performansu rozumieć w wąskim sensie w odniesieniu do teatralnego aktu wobec widowni, to odczytuje się je także w sensie szerokim, kiedy jest mowa o praktykach życia społecznego, widocznych w różnych rytuałach, demonstracjach, paradach, festiwalach itp. Doskonałym tego przykładem jest pierwsza książka Ervinga Goffmana *The Presentation of Self in Everyday Life*<sup>2</sup>, ukazująca teatralny charakter ludzkich zachowań społecznych. Za pomocą teatralnych metafor badacz dowodził, że w interakcji z drugim człowiekiem każdy z nas, ukierunkowany na osiągnięcie rozmaitych celów, będąc zarówno aktorem, jak i widzem, bierze udział w swoistych grach, bez których społeczeństwo nie mogłoby funkcjonować właściwie.

<sup>2</sup> Przełomowa publikacja socjologa z 1959 roku. W Polsce ukazała się w 1977 r. pt. *Człowiek w teatrze życia codziennego*, w tłumaczeniu Heleny Datner-Śpiewak i Pawła Śpiewaka, ze słowem wstępnym Jerzego Szackiego.

Wreszcie sztuka performatywna wymagała także twórcy o konkretnych cechach, mianowicie silnego, zaangażowanego, będącego zarazem inicjatorem, jak i sprawcą.

Dokonujące się pod wpływem postmodernizmu przeobrażenia społeczeństw zachodnich nie objęły rzecz jasna krajów socjalistycznych, jednak ogólny duch przemian i echa kryzysu światopoglądowego dotarły także i do tej części Europy. Można zatem także w powojennej historii Polski znaleźć doświadczenie nowoczesności, którego wyrazem była z jednej strony chociażby socjalistyczna kultura masowa, a z drugiej – usilne starania o utrzymanie związków z kulturą zachodnią, innowacje w literaturze i sztuce po 1956 roku, rozrachunki z tradycją narodową czy też konsekwentnie podejmowaną walkę o wolność słowa. Narzucona w sztuce doktryna realizmu socjalistycznego pogłębiała jedynie poczucie wszechobecnego fałszu, dezorientacji. Odbiorcy pożąдали prawdy, twórcy odwracali się od fikcji, co w efekcie zaowocowało ogromnym zainteresowaniem literaturą niefikcyjną, pisarstwem dokumentalnym, pamiętnikarskim, czy diarystycznym. „Czas historyczny jako «wielkie metrum», w które wpisywały się czasy fabularnych zdarzeń i prywatne czasy poszczególnych biografii, uległ zatem od lat sześćdziesiątych destrukcji, przestał nadawać zwierzchni porządek wszelkim opowieściom. Na jego miejsce pojawił się czas autora – jego osobiste losy, jednostkowa biografia – jako kręgosłup i racja istnienia najciekawszych tekstów prozą.”<sup>3</sup> Należy jednak dodać, że ówczesna literatura musiała zmierzyć się z własnymi ograniczeniami, to znaczy wykształcić nowe środki do opisu zakłamanej rzeczywistości, z którą dotychczasowe nie mogły sobie już poradzić. Stąd w prozie polskiej tego okresu widać tendencję do przekraczania granic i nowatorskie podejście do formy, co zaowocowało tekstami „z pogranicza”. Były to bowiem teksty świadomie ignorujące konwencje i mieszające gatunki, operujące rzeczywistymi faktami, jak dzienniki i różnego rodzaju literatura prywatna z tymi, które z natury są nośnikami fikcji, jak powieść czy opowiadanie.

<sup>3</sup> Jarzębski J., *Apetyt na Przemianę. Notatki o prozie współczesnej*, Kraków 1997, s. 168-169.

Wśród nich znalazła się sylwa współczesna, szczególnie po raz pierwszy opisana przez Ryszarda Nycza. Podobnie jak jej siedemnastowieczny pierwowzór sylwa zbierała „wszystko”, gromadziła myśli na różne tematy, była hybrydą mieszającą różne konwencje. Czyniono ją „ku pamięci”, wobec czego stwarzała przestrzeń dla kompozycyjnej otwartości – otwierała się na rozmaite przeróbki i dopiski, na demontaż gotowych form. Mogła również narastać z biegiem życia swego twórcy. O jej sile stanowiła prawdziwość autorskiego przekazu, który przede wszystkim odzwierciedlał to, co ludzkie i autentyczne, to znaczy chaotyczność i różnorodność w obrazowaniu świata, brak logiki sformułowań, świadomy błąd czy zafałszowanie pamięci. Podstawowe zarzuty wobec tej „niekanonicznej” formy stanowiły jej nieredukowane właściwości: niespójność, bezplanowość, brak konsekwencji gatunkowej, brak wyraźnego tematu, brak jednolitej kategorii estetycznej. Według badaczy te nowe formy zyskały miano czegoś „więcej niż literatura”, ponieważ pretendowały do bycia świadectwem życia, konkretną biografią ukrytą w tekście, ubranym w słowo prywatnym spojrzeniem na świat. Inaczej mówiąc, sylwa (i podobne jej formacje tekstowe) była występem. Jak magnes działały na czytelnika autobiograficzne treści i autotematyczne wątki, intymne wyznania oraz ujawnianie ludzkich sekretów i słabostek, które z punktu widzenia podmiotu twórczego były tylko tkanką egzystencjalnego projektu, skupionym na procesie pisania, nie zaś na efekcie. Potwierdzeniem tej intencji jest także sama osoba twórcy, który jest — jak to w koncepcji performansu — zewnętrznym sprawcą tekstu i gwarantem jego sensu, a zarazem nadawcą, odbiorcą, niekiedy krytykiem tekstu, a też jego bohaterem.

Zarysowany powyżej kontekst stanowi w mojej pracy tło dla bogatej i różnorodnej twórczości Tadeusza Kantora. Traktuję ją jako niepodzielną całość, w której kluczowym dla zrozumienia jej fenomenu jest okres tzw. Teatru Śmierci. Analizując poszczególne cechy tego okresu, wskazując na zastosowane przez artystę zabiegi, a także śledząc mechanizmy jego postępowania w procesie twórczym, chciałabym wykazać, że dzieło Kantora można traktować jako sylwę.

Po pierwsze w warstwie fabularnej jest to bardzo osobista opowieść tożsamościowa, którą artysta tworzy z fikcyjnej i niefikcyjnej materii biograficznej z odwołaniami do kultury chrześcijańskiej i żydowskiej, historii XX wieku, doświadczeń zbiorowości. Wprowadzenie w przestrzeń teatralną własnego życia zmierza do tekstualizacji prywatnego doświadczenia, które zostaje wprowadzone w sferę publiczną, aby zyskać wymiar uniwersalny. Opowieść ta jest także przekazaniem świadectwa nieistniejącego już świata, którego świadek — stale obecny reżyser-widz-aktor-bohater swojego przedstawienia — zaświadcza o jego prawdziwości.

W „Umarłej klasie” ukazuje obraz dzieciństwa szkolnych lat za czasów istnienia austro-węgierskiej monarchii i galicyjskiego pogranicza kulturowego, przeplatany sekwencjami i motywami z tekstów literackich Schulza, Gombrowicza i Witkacego oraz odwołaniami do malarstwa Wojtkiewicza. W „Wielopolu, Wielopolu” z kolei przedstawia prywatną historię rodzinną i doświadczenia wojny nałożone na sceny z Ewangelii - Ostatniej Wieczerzy, Drogi Krzyżowej i Ukrzyżowania oraz wizji Apokalipsy św. Jana. Od spektaklu „Niech szczerą artyści” odtwarzanie i konstruowanie tożsamości odbywa się wskutek przepracowywania własnych doświadczeń i projekcji wydarzeń przyszłości w zetknięciu z tekstem „Wspólny pokój” Uniłowskiego, a także i „znalezioną” postacią Mistrza Wita Stwosza. Przedstawienie „Nigdy tu już nie powrócę” zbudowane z najbardziej intymnej materii prywatnego życia, staje się przede wszystkim autobiografią artystyczną, w której przywołanie postaci z wcześniejszych sztuk i sceniczna konfrontacja z nimi dokonuje swego rodzaju podsumowania poglądów artystycznych.

Natomiast w „Dziś są moje urodziny” nastąpiło zupełne wymieszanie elementów fikcyjnych i niefikcyjnych – postaci realne współegzystowały z tworem wyobraźni, wydarzenia autentyczne przeplatały się z kreowanymi wizjami, obrazy z przeszłości nakładały się na te przyszłe – dodatkowo zdublowane poprzez zastosowanie motywu teatru w teatrze, a właściwie obrazu w teatrze, aby uzyskać niejako efekt projekcji pamięci i wyobraźni. Proces konstruowania spektakli można byłoby zobrazować

## O KULTURZE

spiralną linią, która biegnąc do wewnątrz, ukazuje stopniowe oddalanie się od rzeczywistości zewnętrznej i koncentrację wokół własnej biografii coraz bardziej skierowanej ku światom wewnętrznych przeżyć i artystycznych kreacji i jednoczesnemu zamykaniu się w nim w zwielokrotnionych rolach (z dyrygenta, autora, widza staje się uczestnikiem, z uczestnika – aktorem, z aktora – bohaterem).

Z punktu widzenia struktury dzieła Kantor posługuje się wieloma środkami typowymi dla sylwy. Za element konstytutywny służy mu fragment, tak adekwatny do opisu ówczesnej rzeczywistości. Wykorzystuje rozmaite gatunki, różnicując poszczególne spektakle względem siebie, co obrazują podtytuły seans dramatyczny, cricotage czy rewia. Jego *Pisma* stanowią bogate *silva rerum* różnorodnych autorskich wypowiedzi, komentujących poglądy na sztukę, wyjaśniających wcześniejsze idee, czy też będących prywatnym wyznaniem czy ogólną refleksją. Są tam teksty o charakterze deklaracji, przeznaczone do wystąpień publicznych, jak manifesty, monologi, eseje, ale znajdują się również wypowiedzi osobiste, refleksyjne, na przykład listy, notatki, intymne monologi.

Kantor, podobnie jak postmoderniści, wierzył, że nie istnieje jedna obiektywna historia, lecz szereg pojedynczych indywidualnych historii, wartych opowiedzenia i ocalenia, prawdziwych dla autorów, ale czasem już nierzeczywistych dla odbiorców. Z tego przekonania wynikała też jego postawa wobec przeszłości, która stała się podstawową materią jego sztuki. Autobiografia (prywatna i artystyczna) zostaje przez niego zapisana i przedstawiona, ale także celowo przekształcona i kreowana tak, aby była świadectwem istnienia artysty. Ten proces kreacji automitologii rozpoczyna się po sukcesie „Umarłej klasy”, kiedy to stawia sobie za cel napisanie własnej autobiografii na nowo tak, aby ukazując kolejne etapy twórcze, składała się ona na spójną, konsekwentną drogę artystyczną. Wówczas twórca redaguje wcześniejsze teksty, antydatuje je lub pisze od początku. Elementy sfery rzeczywistej nakłada na wyobrażeniową, osobistą na artystyczną. Porządkuje używane pojęcia, definiuje hasła, rewiduje terminy. Jak określił Mieczysław Porębski, autobiografia

Kantora to *autobiografia pisana „działami” i ta, którą mniej lub więcej świadomie do tych dzieł dopisywał. Fakty, które stwarzał, wydarzenia, które chciał uczynić jawnymi. Autobiografia myląca, ale znacząca, której pominąć nie sposób.*<sup>4</sup>

Motywację tych wszystkich działań w przypadku twórczości Tadeusza Kantora, a wpisujących się w koncepcję tekstów sylwicznych, można odczytywać jako dążenie do ocalenia indywidualnej historii w obliczu funkcjonowania totalitarnych ideologii zagłady, jako wyraz jednostkowości na tle masowości kultury, a także chęć przekazania prawdy z równoczesną kreacją własnej biografii. Te cele niewątpliwie przyświecały mu również w trakcie planowania i tworzenia archiwum własnej sztuki, które miało uchronić ją przed zaginięciem czy rozproszaniem oraz ocalić pamięć istnienia teatru Cricot 2.

Wymienione wyżej zabiegi zastosowane przez Kantora, zmierzające do zbudowania autorskiego teatru wzruszeń, nadawanie wartości małym fragmentom osobistych wspomnień, koncentracja na wątkach autotematycznych i autobiograficznych, konsekwentnie realizowana idea napisania własnej biografii na nowo, powodują, że odczytuję twórczość artysty z lat 1975-1990 jako sylwę.

**Rozprawa doktorska pt. *Dzieło Tadeusza Kantora jako sylwa* powstaje pod kierunkiem prof. dr. hab. Gábora Gángó, Uniwersytet Loránd Eötvösa, Budapeszt.**

**Słowa kluczowe:** Tadeusz Kantor, teatr Cricot 2, postmodernizm, performans, sylwa współczesna, opowieść tożsamościowa, autobiografizm, autokreacja, automitologia.

### Bibliografia

Bal E., Świątkowska W. (red.), 2013, *Performans, performansy, performer. Próby definicji i analizy krytyczne*, Kraków.

<sup>4</sup> M. Porębski: *Cylinder Gierymskiego, wakacje Picassa, deska Kantora*, „Znak” 1995, z. 4, s. 23.

- Czapliński P., Śliwiński P., 1999, *Literatura polska 1976-1998. Przewodnik po prozie i poezji*, Kraków.
- Fischer-Lichte E., 2008, *Estetyka performatywności*, tłum. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków.
- Jarzębski J., 1997, *Apetyt na Przemianę. Notatki o prozie współczesnej*, Kraków.
- Kaczmarek J., Krajewski M., 2008, *Ucieleśniona rewolucja*, [w:] *Rewolucje 1968*, red. M. Berwińska, H. Wróblewska, Z. Machnicka, in., Warszawa.
- Kantor T., 2000, *Metamorfozy: teksty o latach 1938-1974*, Kraków.
- Kantor T., 2005, *Teatr Śmierci: teksty z lat 1974-1984*, Wrocław - Kraków.
- Kantor T., 2005, *Dalej już nic...: teksty z lat 1985-1990*, Wrocław - Kraków.
- Lehmann H.-T., 2009, *Teatr postdramatyczny*, tłum. D. Sajewska, M. Sugiera, Kraków.
- Nycz R., 1984, *Sylwy współczesne. Problem konstrukcji tekstu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław - Warszawa.
- Porębski M., 1995, *Cylinder Gierzyńskiego, wakacje Picassa, deska Kantora*, [w:] „Znak”, z. 4.
- Uniłowski K., 2002, *Postmodernizm w Polsce, postmodernizm po polsku*, [w:] „POSTSCRIPTUM”, nr 1 (41).
- Zieniewicz A., 2001, *Obecność autora: style rzeczywistości w sylwie współczesnej*, Warszawa.

The article is a general summary of a prepared doctoral thesis, which bears on works of Tadeusz Kantor - *The oeuvre of Tadeusz Kantor as silva*. The most significant of his entire artistic activity is the „Theatre of Death”, phase started with „Umarła Klasa” („The Dead Class”) in 1975 and ended alongside with artist's death in 1990. The primary motifs in it are death, transcendence, memory and the history inscribed in memory. In these performances Kantor made reference to his own biography, reaching into the private archive of his memory. After the success of „The Dead Class” Kantor started to rewrite his private and artistic autobiography to prove his oeuvre as coherent and consistent, moreover became an author of own mythology. Drawing the background of cultural and social changes in the second half of 20<sup>th</sup> century in the West (postmodern art, performative turn) will help to show that Kantor works can be compare with *modern sylwa*, form of postmodern literature, appeared in Poland after World War II and tightly connected with reality of those days.

Justyna Zych

## Wpływ psychoanalizy na krytykę literacką we Francji (1914–1939)

Celem rozprawy doktorskiej było wykazanie, jak istotny wpływ wywarła psychoanaliza na krytykę literacką we Francji w latach 1914–1939. Uznałam, że jest to ważne zagadnienie badawcze, które zasługuje na próbę szczegółowego i systematycznego opracowania. O ile bowiem inspirowane psychoanalizą interpretacje literatury powstałe w latach sześćdziesiątych czy siedemdziesiątych - a więc w okresie rozkwitu psychoanalizy we Francji, utożsamianego z charyzmatyczną i wpływową postacią Jacquesa Lacana - są dobrze znane i doczekały się bogatej literatury przedmiotu, o tyle prekursorski okres w historii francuskiej krytyki psychoanalitycznej, ten właśnie, który przypada na lata międzywojenne, jest w większości prac poświęconych krytyce literackiej we Francji zupełnie pomijany albo zaledwie zdawkowo sygnalizowany. Nie powstało też dotąd monograficzne ujęcie tej problematyki. W efekcie obraz tego nurtu w krytyce francuskiej jest niepełny, wyrwany z historycznego kontekstu, niejako pozbawiony genezy. Ta luka zdecydowanie wymagała uzupełnienia, gdyż znajomość tego inauguracyjnego okresu w historii francuskiej krytyki psychoanalitycznej wydaje się niezbędna dla zrozumienia dalszego rozwoju całej krytyki literackiej we Francji. Moja praca doktorska stanowi właśnie próbę przybliżenia zapomnianych i niedocenianych początków tego nurtu w krytyce.

Zwrócenie uwagi na te pierwsze francuskie próby zastosowania psychoanalizy do interpretacji literatury wydało mi się tym bardziej zasadne, że - obok bergsonizmu, fenomenologii, marksizmu, a później egzystencjalizmu i strukturalizmu - psychoanaliza



jawi się jako jeden z najważniejszych paradygmatów naukowych, które wyznaczyły w XX wieku kierunek rozwoju badań literackich we Francji, a przede wszystkim podważyły swoisty monopol lansonizmu w tej dziedzinie. Trzeba przypomnieć, że w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku na uniwersytetach francuskich królowała niepodzielnie metoda będąca pokłosiem dziewiętnastowiecznych ambicji pozytywistycznych, której założenia jej twórca Gustave Lanson przedstawił w artykule *La Méthode de l'histoire littéraire* z 1910 roku, a która polegała na rzetelnej filologicznej analizie utworów literackich i opierała się na historii, przywiązując dużą wagę do źródeł i filiacji. Była ona tak zakorzeniona w ówczesnej praktyce krytycznej, że jakiegokolwiek inne podejście

do interpretacji utworu literackiego wydawało się chybione czy wręcz niemożliwe.

Psychoanaliza to wprawdzie orientacja metodologiczna często krytykowana i uchodząca za kontrowersyjną, jednak – niezależnie od tego, jak się do niej ustosunkowujemy – nie sposób zaprzeczyć, że teoria Freuda oparta na odkryciu determinującej roli, jaką odgrywać ma w życiu ludzkim nieświadomość i, co ważne, sankcjonująca naukowo tę kategorię, całkowicie zrewolucjonizowała dotychczasowe postrzeganie człowieka, a co za tym idzie – także twórczości artystycznej i literatury. Freud szybko zauważył, że potencjał jego nowatorskiej teorii nie ogranicza się do medycyny i do psychologii, ale może wzbogacić o nowe metody i o nośne pojęcia – takie, jak kompleks, wyparcie, libido czy sublimacja – wiele dyscyplin naukowych. Rzeczywiście, perspektywa psychoanalityczna była z powodzeniem stosowana w analizie i interpretacji mitów, baśni, folkloru, zwyczajów ludów zwanych prymitywnymi, sztuki oraz literatury. Sam Freud zainaugurował transfer metodologiczny psychoanalizy do literatury, poddając lekturze psychoanalitycznej wiele utworów literackich, między innymi *Gradiwę* Jensena, sztuki Szekspira, opowiadania Hoffmanna czy powieści Dostojewskiego. Badania psychoanalityczne nad literaturą były kontynuowane przez uczniów i entuzjastów Freuda w wielu krajach, także – choć ze znacznym opóźnieniem – we Francji.

Ze względu na bardzo wyraźną obecność psychoanalizy we współczesnym francuskim dyskursie naukowym często się dzisiaj zapomina, że początkowo teoria Freuda z trudem torowała sobie drogę w tym kraju. Należy zaznaczyć, że z wyjątkiem kilku artykułów dotyczących freudyzmu, rozproszonych w różnych czasopismach medycznych, psychoanaliza była we Francji praktycznie nieznana przed rokiem 1914, co wynika z wrogości wobec Freuda i jego teorii, jaką wykazywały francuskie środowiska medyczne, uniwersyteckie i kościelne. W międzywojennej Francji psychoanaliza była bowiem kategorycznie odrzucana jako dyscyplina pseudonaukowa, wręcz szarlatańska, a w dodatku skandalizująca – utożsamiano ją wszak przede wszystkim z rzekomym panseksualizmem Freuda. Ukuto także pojęcie *génie latin* będące

synonimem umiłowania logiki, zdrowego rozsądku i klarowności cechującego Francuzów jako naród kartezjański, któremu obce są zawile dywagacje o niezbadanej głębi ludzkiej psychiki. Teoria Freuda miała więc być zupełnie niekompatybilna z *génie latin*, nie do zaakceptowania dla krytycznego francuskiego umysłu.

Daty wyznaczające okres, któremu poświęcona jest moja praca doktorska, są podwójnie znaczące – stanowią one ważną cezurę zarówno w historii Europy, jak i w historii recepcji psychoanalizy we Francji. W 1914 roku wybuchła pierwsza wojna światowa, a jednocześnie ukazała się pierwsza francuska praca na temat doktryny Freuda zatytułowana *La Psychoanalyse des névroses et des psychoses* Emmanuela Régisa i Angelo Hesnarda, zaś rok 1939 to data wybuchu drugiej wojny światowej, a także data śmierci Freuda, która w sposób naturalny zamyka pierwszą fazę oddziaływania psychoanalizy we Francji i w innych krajach.

Należy zauważyć, że oddziaływanie teorii Freuda na kręgi literackie we Francji przebiegało dwutorowo. Z jednej strony psychoanaliza wywarła znaczący wpływ na krytykę literacką, przynosząc nową perspektywę interpretacyjną, z drugiej zaś silnie inspirowała pisarzy i poetów. Wystarczy przypomnieć, że w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku narodził się dadaizm i nadrealizm oraz że twórczość najwybitniejszych pisarzy francuskich, takich jak Marcel Proust i André Gide, także nie pozostała obojętna na wpływ freudyzmu. Oddziaływanie psychoanalizy na literaturę francuską jest bardzo złożonym i interesującym zagadnieniem – na tyle obszernym, że mogłoby się stać tematem innej pracy. W mojej rozprawie doktorskiej poświęconej wyłącznie krytyce pojawia się jednak tylko na marginesie rozważań o wpływie teorii Freuda na badania literackie.

Trzeba podkreślić, że ta prekursorska epoka rozwoju francuskiej krytyki psychoanalitycznej, zamknięta ramami czasowymi 1914–1939, nie jest okresem jednolitym. Przeciwnie, można w nim wyróżnić kolejne etapy charakteryzujące się coraz to innymi próbami zastosowania psychoanalizy do badania literatury. Analiza powstających w tym okresie prac krytycznych sięgających do teorii Freuda,



## O LITERATURZE

a później także do teorii jego uczniów, szczególnie Junga, ukazuje wyraźną ewolucję w obrębie tej orientacji metodologicznej – od pierwszych, często powierzchownych albo karykaturalnych, prób bezpośredniego przeniesienia metody Freuda do dyskursu o literaturze aż po dojrzałe propozycje krytyczne nawiązujące tylko do psychoanalizy lub twórczo ją adaptujące na własne potrzeby. W swojej rozprawie doktorskiej zachowałam porządek chronologiczny publikacji tekstów krytycznych, które analizowałam, starając się jednocześnie sproblematyzować ten początkowy okres francuskiej krytyki psychoanalitycznej. Praca podzielona jest na cztery rozdziały, z których każdy liczy dwie lub trzy części.

W rozdziale pierwszym *Premières infiltrations de la théorie freudienne dans la critique littéraire* (Pierwsze echa teorii Freuda w krytyce literackiej) prezentuję najważniejsze artykuły, które ukazały się na początku lat dwudziestych w czasopiśmie *La Nouvelle Revue française* i *Le Disque vert*, które odegrały dużą rolę w propagowaniu psychoanalizy we Francji. Publikujący w nich autorzy już wówczas zastanawiali się nad nowymi możliwościami, jakie psychoanaliza otwierała przed krytyką, a nawet próbowali ją stosować do interpretacji dzieł literackich. Część pierwsza dotyczy *La Nouvelle Revue Française*. W czasopiśmie tym ukazał się w 1921 roku słynny prekursorski artykuł Alberta Thibaudeta *Psychanalyse et critique*, w którym krytyk twierdził, że psychoanaliza może się istotnie przyczynić do wyjaśnienia genezy dzieła literackiego. W tym czasopiśmie pojawiły się także pierwsze recenzje Jacquesa Rivière'a, w których odwoływał się już do terminologii Freuda. Krytyk ten wygłosił też w 1923 roku serię wykładów mających na celu popularyzację psychoanalizy, które zostały opublikowane pod tytułem *Quelques progrès dans l'étude du cœur humain*, a w których zwrócił między innymi uwagę na wyraźną analogię między teorią Freuda a powieścią *W poszukiwaniu straconego czasu* Marcela Prousta – zauważył mianowicie, że pisarza i twórcę psychoanalizy łączy podobne postrzeganie czasu, pamięci, seksualności, które to kategorie odgrywają decydującą rolę w ich koncepcji ludzkiej psychiki. Część druga traktuje o monograficznym numerze czasopisma *Le Disque vert* z 1924 roku,

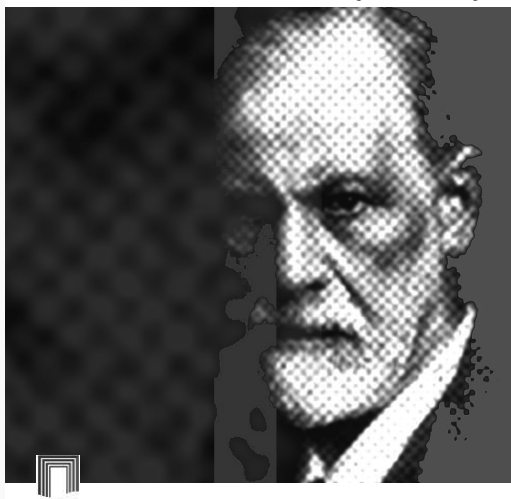
poświęconym psychoanalizie, który stanowi pierwszą publikację z tego okresu gromadzącą tak wiele wypowiedzi krytyków, a także pisarzy – takich jak Edmond Jaloux, André Desson, Jean Hytier, Valéry Larbaud czy Henri-René Lenormand – na temat wpływu psychoanalizy zarówno na dyskurs o literaturze, jak i na samą twórczość literacką we Francji.

Rozdział drugi *Traduire la vie intérieure du créateur* (Odtworzyć życie wewnętrzne twórcy) poświęcony jest zapomnianym dzisiaj obszernym studiom z lat dwudziestych autorstwa Pierre'a Audiata i Jean Frois-Wittmanna, które na gruncie krytyki francuskiej są pierwszymi tak rozbudowanymi próbami zaadaptowania psychoanalizy do interpretacji dzieł literackich czy szerzej – artystycznych. W części pierwszej analizuję książkę Pierre'a Audiata *Biographie de l'œuvre littéraire* z 1924 roku. Jej autor formułuje tezę o konieczności poszerzenia obowiązującej w badaniach literackich perspektywy historycznej o perspektywę psychoanalityczną, która miała umożliwić przeniknięcie życia wewnętrznego pisarza i uchwycenie psychologicznej genezy jego dzieła, które to kategorie Audiat uznał za kluczowe dla pełnego zrozumienia utworu literackiego. Część druga zaś traktuje o studium *Considérations psychanalytiques sur l'art moderne* napisanym przez Jean Frois-Wittmanna – zarówno psychoanalityka, jak i malarza – które ukazało się w 1929 roku w *Revue française de psychanalyse*. Rozprawa ta dotyczy nie tylko literatury, ale również sztuk plastycznych. Autor postrzegał psychoanalizę jako nowatorskie narzędzie interpretacyjne pozwalające docenić wartość artystyczną dzieł awangardowych, takich jak poezja dadaistów i nadrealistów czy obrazy ekspresjonistów, które pozostawały zupełnie hermetyczne dla większości ówczesnych krytyków, a które Jean Frois-Wittmann uważał za logiczną konsekwencję długiego procesu wyzwania się artysty z nakazu odtwarzania rzeczywistości i przestrzegania kanonów piękna na rzecz niczym nieskrępowanej ekspresji własnego życia wewnętrznego.

W rozdziale trzecim *Le Triomphe de la psychobiographie* (Triumf psychobiografii) prezentuję psychobiograficzne podejście do literatury, będące próbą bezpośredniego i dosłownego przeniesienia psychoanalizy na grunt badań literackich. W latach

Justyna Zych

**L'influence de la psychanalyse  
sur la critique littéraire en France  
(1914-1939)**



dwudziestych i trzydziestych XX wieku ukazały się we Francji psychoanalityczne monografie traktujące o życiu i twórczości słynnych pisarzy: *Le Symbole chez Verhaeren* Charlesa Baudouina z 1924 roku, *L'Échec de Baudelaire* René Laforque'a z 1931 roku i *Edgar Poe* Marie Bonaparte z 1933 roku. Żaden z tych autorów nie był krytykiem, wszyscy byli natomiast praktykującymi psychoanalitykami. Stąd dzieło literackie jako takie nie interesowało ich zupełnie. Sprowadzali je do dokumentu odzwierciedlającego biografię oraz życie wewnętrzne autora i analizowali je w ten sam sposób co wypowiedzi swoich pacjentów podczas seansów psychoanalitycznych, wychodząc z założenia, że twórczość jest także całkowicie zdeterminowana przez nieświadomość. Trzeba jednak podkreślić, że wymienione monografie różnią się stopniem ortodoksji w zastosowaniu tej kontrowersyjnej metody oraz wartością krytyczną. Część pierwsza tego rozdziału poświęcona jest Charlesowi Baudouinowi, który był najmniej dogmatyczny wśród francuskich psychobiografów. Uważał, że odwołanie do biografii pozwala wyjaśnić enigmatyczne fragmenty utworów literackich, zwłaszcza symbole. Starał się stworzyć repertuar symboli charakterystycznych dla Verhaerena, co zapowiadało już psychokrytykę. Jego refleksja o uwikłaniu twórczości w życie artysty

ewoluowała zresztą w kierunku bardziej ogólnych rozważań o psychicznym uwarunkowaniu sztuki, co zaowocowało obszerną książką *Psychanalyse de l'art* z 1929 roku - pierwszym francuskim studium psychoanalitycznym o estetyce, którego najważniejsze tezy także analizuję w tej części swojej pracy. Kolejna część rozdziału dotyczy książki Laforque'a o Baudelaire, która określana jest często mianem patografii, ponieważ przeprowadzona w niej analiza życia i twórczości poety stanowi w istocie szczegółową diagnozę jego zaburzeń psychicznych. Laforque nie wziął w ogóle pod uwagę specyfiki tekstu literackiego. Jest to więc przykład ściśle medycznego podejścia do literatury. Część trzecia rozdziału poświęcona jest zaś monumentalnemu studium Marie Bonaparte o Edgarze Poe. Praca ta, na którą składają się ściśle psychoanalityczne interpretacje wierszy i opowiadań Poego czytanych przez pryzmat jego drobiazgowo odtworzonej biografii, jest nadal przywoływana przez badaczy twórczości amerykańskiego pisarza, ponieważ unaoczniała, jak wszechobecne są w jego utworach odwołania do jego własnych przeżyć, zwłaszcza z okresu wczesnego dzieciństwa.

Wreszcie w rozdziale czwartym *L'Âge de la maturité : la psychanalyse en tant que paradigme* (*Wiek dojrzałości: psychoanaliza jako paradygmat*) poddaje analizie propozycje metodologiczne trzech prekursorów krytyki tematycznej - Marcela Raymonda, Alberta Béguina i Gastona Bachelarda - które stanowią zupełnie nową jakość i autentyczny przełom w historii francuskiej krytyki literackiej. Powstały w latach trzydziestych XX wieku z mniej lub bardziej wyraźnej inspiracji psychoanalizą, ale dalekie są od synonimu rygorystycznego przestrzegania metody Freuda na gruncie literatury. Krytycy ci przyjęli fundamentalną tezę psychoanalizy o istnieniu nieświadomości oraz zapożyczyli od Freuda, a także od Junga, pewne koncepcje i pojęcia, na przykład kompleks i sublimację, których używali zresztą często w znaczeniach odległych od ich oryginalnych definicji. Ich ambicje krytyczne wykraczały poza twórczość jednego pisarza. Stawiali sobie za cel odkrywczą charakterystykę całych okresów w historii literatury, szukali analogii i powinowactw między dziełami różnych twórców, niekiedy z różnych krajów i okresów historycznych,

## O LITERATURZE

bazując na podobieństwie wytworów ich wyobraźni. Cechą wspólną postawy krytycznej tych trzech autorów jest ograniczenie do niezbędnego minimum kontekstu historycznego analizowanych dzieł oraz dążenie do przeniknięcia życia wewnętrznego pisarza i do zidentyfikowania motywów organizujących świat jego wyobraźni. Część pierwsza tego rozdziału dotyczy pracy Marcela Raymonda *De Baudelaire au surréalisme* z 1933 roku, w której udowadnia on, że poezja nadrealistów jest logicznym zwieńczeniem ewolucji nowoczesnej poezji francuskiej, zapoczątkowanej przez twórczość Baudelaire'a. Część druga poświęcona jest książce Alberta Béguina *L'Âme romantique et le rêve* z 1937 roku. Autor ten, opierając swój wywód na kategoriach nieświadomości i marzenia na jawie, wskazał na zaskakujące podobieństwa między poezją romantyków niemieckich a poetów francuskich, w tym nadrealistów. Część trzecia natomiast traktuje o pracy Gastona Bachelarda *La Psychanalyse du feu* z 1938 roku, w której ten krytyk i filozof formułuje po raz pierwszy własną teorię wyobraźni poetyckiej, rozwijaną później w kolejnych książkach. Oparta jest ona na pojęciu kompleksu, rozumianego jednak nie jako reperkusja traumatycznego przeżycia, ale jako pewna dominanta wrażliwości pisarza i jego sposobu postrzegania świata, którymi rządzić ma nieuchronnie jeden z czterech żywiołów – ogień, woda, ziemia lub powietrze – wokół którego zogniskowane są obrazy poetyckie występujące w twórczości tego literata.

W swojej pracy udało mi się, jak sądzę, wykazać, że wpływ psychoanalizy na krytykę literacką we Francji był niekwestionowany – niewątpliwie teoria Freuda dała jej impuls do zmian i zapoczątkowała proces jej stopniowego uwalniania się od hegemonii skostniałej metody Lanson'a. Uprawomocniła przede wszystkim taką perspektywę interpretacyjną, która opiera się na poszukiwaniu związku łączącego utwór literacki z osobą jego autora. Dla psychobiografów ten związek ograniczał się do substratu biograficznego twórczości literackiej, podczas gdy dla prekursorów krytyki tematycznej był synonimem doświadczenia egzystencjalnego pisarza, którego emanację stanowić miało dzieło literackie. Pomimo licznych dzielących je różnic wszystkie podejścia krytyczne zainspirowane psychoanalizą koncentrowały się na autorze,

nie poświęcając wiele uwagi ani czytelnikowi, ani samemu dziełu. Pierwszymi przejawami wpływu psychoanalizy na krytykę literacką były nowe pytania stawiane przez krytyków, którzy zaczęli interesować się genezą dzieł rozumianą jako pewien imperatyw wypływający z głębi życia wewnętrznego twórcy, które z kolei zdeterminowane jest przez jego biografię. Następnie fundamentalny w teorii Freuda podział wytworów ludzkiej psychiki na treści świadome i nieświadome przeniknął do refleksji o literaturze, co stanowiło prawdziwy przełom w badaniach literackich. Odtąd utwór nie mógł być już postrzegany wyłącznie jako pewien fakt w historii literatury, który może wyczerpująco opisać metoda bazująca na historii i filologii. Dzieło zaczęło jawić się jako rodzaj palimpsestu, który trzeba umiejętnie odczytać, żeby przekroczyć poziom dosłownego znaczenia i żeby wyjaśnić jego właściwy głęboki sens, niedostępny przy powierzchownej interpretacji. Wszyscy krytycy czerpiący z psychoanalizy wychodzili z założenia, że utwór literacki kryje jakąś istotną prawdę o autorze, esensję jego życia psychicznego – czy to traumatyczną przeszłość, czy to imaginarium. Wreszcie trzeba też podkreślić, że psychoanaliza okazała się trafnym kluczem interpretacyjnym w przypadku awangardowych utworów literackich.

W swojej pracy starałam się wykazać, że niektóre spośród dróg, którymi podążyły francuskie badania literackie zainspirowane psychoanalizą, okazały się ślepych uliczkami, ponieważ zamiast poszerzać horyzont krytyki zaowocowały bardzo dogmatyczną i ograniczoną wizją literatury – tak było w przypadku większości osiągnięć psychobiografii. Myślę, że udało mi się również udowodnić, że psychoanaliza była silną inspiracją dla krytyki tematycznej – wartościowej metody krytycznej, opartej na empatii i dążeniu do możliwie pełnego zrozumienia dzieła literackiego, do którego doprowadzić miało odtworzenie świata wyobraźni autora. Metoda ta miała w kolejnych dekadach wielu znakomitych kontynuatorów.

**Rozprawa doktorska napisana w języku francuskim pt. *L'influence de la psychanalyse sur la critique littéraire en France (1914–1939)* [Wpływ psychoanalizy na krytykę literacką we Francji]**

(1914–1939)] pod kierunkiem prof. dr. hab. Henryka Chudaka, Instytut Romanistyki, Uniwersytet Warszawski, 2014.

**Słowa kluczowe:** psychoanaliza, krytyka literacka, Freud, Francja, interpretacja, metoda, literatura

### Bibliografia

- Audiat P., 1924, *La Biographie de l'œuvre littéraire. Esquisse d'une méthode critique*, Paris.  
 Bachelard G., 1938, *La Psychoanalyse du feu*, Paris.  
 Baudouin Ch., 1924, *Le Symbole chez Verhaeren. Essai de psychanalyse de l'art*, Genève.  
 Baudouin Ch., 1929, *Psychanalyse de l'art*, Paris.  
 Béguin A., 1937, *L'Âme romantique et le rêve. Essai sur le romantisme allemand et la poésie française*, Paris.  
 Bonaparte M., 1933, *Edgar Poe. Étude psychanalytique*, Paris.  
 Frois-Wittmann J., 1929, *Considérations Psychanalytiques sur l'Art Moderne*, [w:] *Revue Française de Psychanalyse*.  
 Laforgue R., 1931, *L'Échec de Baudelaire. Étude psychanalytique sur la névrose de Charles Baudelaire*, Paris.  
 Raymond M., 1933, *De Baudelaire au surréalisme. Essai sur le mouvement poétique contemporain*, Paris.

Régis E., Hesnard A., 1914, *La Psychoanalyse des névroses et des psychoses. Ses applications médicales et extra-médicales*, Paris.

Thibaudet A., 1921, *Psychanalyse et critique*, [w:] *Nouvelle Revue Française*, nr 91.

**This article presents the monograph *L'influence de la psychoanalyse sur la critique littéraire en France (1914–1939)* which is a detailed characterization of the presence of psychoanalysis in the discourse of French literary criticism in the years 1914–1939. The development of the French psychoanalytic criticism during this pioneering era is by no means homogeneous. The analysis of critical works written in this period and relating to psychoanalysis reveals a clear evolution within this methodological orientation – from the first, often superficial or downright grotesque attempts at transplanting Freud's method directly to the discourse concerning literature, to mature critical proposals, the latter only referring to psychoanalysis or creatively adapting it to their own purposes.**

Paulina Potasińska

## „Chłopaki ze złych dzielnic, młodzież z dobrych domów”. Miasto jako „miejsce autobiograficzne” w narracjach tożsamościowych o dorastaniu w dwudziestowiecznej Warszawie

Moje zainteresowania badawcze z jednej strony obejmują szeroko pojęte utwory autobiograficzne i autobiografizujące z XX i XXI wieku, z drugiej zaś

teksty (również fikcjonalne) osadzone w Warszawie. W rozprawie doktorskiej przyglądam się wspomnieniom pisarzy, których wizerunki są tak silnie zakorze-

## O LITERATURZE



nione w stolicy, że można zaryzykować stwierdzenie o ich zapośredniczeniu przez kategorie spacialne, a ściślej – miejskie, warszawskie. W części teoretycznej omawiam wybrane koncepcje trzech metodologii (badań nad pamięcią, autobiografizmu, geopoetyki), a w części analityczno-interpretacyjnej badam książki Stanisława Grzesiuka, Marka Hłaski, Marka Nowakowskiego, Jeremiego Przybory, Jarosława Abramowa-Newerlego oraz Agnieszki Osieckiej jako świadectwa symbiotycznej relacji „pisarz – miasto”.

Szukam odpowiedzi na pytanie o dominanty autokreacyjne pisarzy urodzonych przed 1939 rokiem, którzy w swoich wspomnieniach wykroczyli poza istniejące konwencje i zdecydowali się na wpisanie własnych portretów w panoramę Warszawy. Chcę pokazać dwie wizje przedwojnia i dwa modele myślenia o uwarunkowaniach socjospołecznych, przy czym nie zadowolam się sloganem, że autokreacja przebiega inaczej, gdy gra się na bandzoli, inaczej zaś, gdy w centralnym punkcie salonu stoi lśniący fortepian. Jestem przekonana, że – wbrew deklaracjom władz komunistycznych – podziały klasowe nie skończyły się wraz z nastaniem PRL-u, lecz trwały dalej, a nawet się pogłębiły, czego dowodzi chociażby dyktomia dobrych i złych dzielnic. Innymi słowy, stawiam sobie za cel wypełnienie pewnej luki terminologicznej: analizuję narracje tożsamościowe o dorastaniu w XX-wiecznej Warszawie, by zdezaktualizowane pojęcia zastąpić nowymi terminami

i propozycjami interpretacyjnymi. Najważniejsze spośród nich są zaś kategorie wiążące autoportret pisarza z miejscem, nazwane przeze mnie „topoindykatorami” (‘wskaźnikami topograficznymi’).

Punkt wyjścia rozważań stanowi refleksja nad pamięcią, ponieważ wszelkie formy „dokumentu osobistego” (termin Romana Zimanda) wykazują silny związek z obrazem przeszłości zapamiętanej bądź zrekonstruowanej ze „śladów pamięciowych” (Paul Connerton). Istotne są dla mnie rodzaje pamięci oraz teorie pamiętania i zapomnienia, przy czym interesują mnie zarówno sposoby ożywiania wspomnień w celu zbudowania narracji tożsamościowej, jak i zabiegi służące maskowaniu wypartych / zapomnianych elementów życiorysu. W tej części swojej pracy odnoszę się do rozważań Aleidy i Jana Assmannów, Marca Augé, Paula Connertona, Astrid Erll, Jacques’a Le Goffa, Maurice’a Halbwachsa, Marianne Hirsch, Birgit Neumann, Paula Ricoeura, Haralda Welzera i innych. Przywołuję również badania prowadzone przez polskich naukowców, m.in. Marcina Kulę, Magdalenę Saryusz-Wolską, Barbarę Szacką i Marka Zaleskiego.

Następnie ogniskuję uwagę na różnych aspektach autobiografizmu, choć badania nad pamięcią wciąż pozostają ważnym kontekstem interpretacyjnym, ponieważ kryterium wyboru tekstów analizowanych w drugiej części dysertacji stanowi ich przynależność do nurtu *fiction of memory* (Birgit Neumann), czyli utworów krążących wokół relacji pamięci i tożsamości. Przede wszystkim przyglądam się autobiograficznym „paktom” (Philippe Lejeune) i „kontraktem” (Przemysław Czapliński) oraz poprzedzającym je negocjacje, które wyznaczają skomplikowane relacje między instancjami nadawczymi a odbiorczymi (Aleksandra Okopień-Sławińska). Żeby usystematyzować wiedzę o tych wielowymiarowych zależnościach, przypominam typologię utworów autobiograficznych (Michał Głowiński, Ryszard Nycz, Janusz Sławiński) i wskazuję najważniejsze wyznaczniki gatunkowe poszczególnych odmian „pisarstwa osobistego” (Małgorzata Czermińska). Ponieważ wychodzę z założenia, że przeżycie autobiograficzne nosi znamiona „lokalności”, a zatem, upraszczając, jest uzależnione od miejsca zamiesz-

kania pisarza oraz od panujących tam warunków geopolitycznych i socjospołecznych, kładę szczególny nacisk na dokonania polskich badaczy dokumentu osobistego (m.in. Tomasza Burka, Joanny Cieplińskiej, Przemysława Czaplińskiego, Hanny Gosk, Jerzego Jarzębskiego, Edwarda Kasperskiego, Reginy Lubas-Bartoszyńskiej, Anny Łebkowskiej, Józefa Olejniczaka, Andrzeja Zieniewicza). Na marginesie dodaję kilka obserwacji o psychologicznych aspektach pisania utworów opatrzonych przedrostkiem auto- (Duccio Demetrio, Zygmunt Freud, Inga Iwasiów), przy czym nie mam ambicji wyczerpania tego złożonego tematu.

Narzędzia oferowane przez autobiografizm i badania nad pamięcią służą mi do rekonstrukcji autoportretów pisarzy, natomiast szersze, panoramiczne ujęcie staje się możliwe dzięki instrumentarium geopoetyki (Kenneth White). Wspólnym mianownikiem wszystkich książek przywołanych w części praktycznej jest bowiem Warszawa, a może raczej kilka Warszaw, oglądanych z różnych perspektyw i w różnych momentach historycznych (w dwudziestoleciu „Paryż Wschodu”, w trakcie wojny i dramatycznych wydarzeń powstania warszawskiego „miasto ruin”, a po wojnie stolica jako plac (od)budowy). Zastosowanie terminologii tej stosunkowo młodej dziedziny badawczej pozwala na obejrzenie miasta i jego dzielnic jako „aktywnego tła” oraz równouprawnionego bohatera utworów literackich. W mojej pracy pojawiają się m.in. takie pojęcia z kręgu geopoetyki, jak „heterotopie” (Michel Foucault), „miejsca pamięci” (Pierre Nora), „nie-miejsca” (Marc Augé), „miejsce autobiograficzne” (Małgorzata Czermińska), „post-polis” (Ewa Rewers), „auto/bio/geo/grafia”, „podróże lekturowe”, „mapy narracyjne” (Elżbieta Rybicka) i „mentalne” (Edward C. Tolman) oraz „miasto-palimpsest”.

Na dwudzielną część praktyczną składają się szkice analityczno-interpretacyjne poświęcone twórczości autobiograficznej bądź autobiografizującej tych pisarzy, którzy – ogólnie rzecz ujmując – wskazywali na Warszawę jako istotny element swoich autokreacji.

Analiza wybranych utworów literackich poprzedzona jest przez – by tak rzec – rozdziały „realioznawcze”, wprowadzające w specyficzny klimat Warszawy

okołowojeńnej. Posiłkuję się tu pracami varsavianistów (m.in. Olgierda Budrewicza, Krzysztofa Dunina-Wąsowicza, Jerzego S. Majewskiego, Stefana Wiecheckiego, Jarosława Zielińskiego), antropologów (np. Iwony Kurz, Anny Pelki i Rocha Sulimy) oraz socjologów (ze szczególnym uwzględnieniem rzetelnych badań Hanny Świdry-Ziemby podsumowanych w książkach *Urwany lot* oraz *Młodość PRL*). Istotne są również fragmenty propagandowych artykułów prasowych oraz książek zdających relację z życia codziennego w Polsce powojennej – przypomnę m.in. monumentalną pracę Czesława Czapowa i Stanisława Manturzewskiego zatytułowaną *Niebezpieczne ulice. U źródeł chuligaństwa. Materiały i refleksje*, której autorzy przedstawiali zgodnie z linią partii polskie problemy społeczne z lat pięćdziesiątych.

W części analitycznej rekonstruuje utrwalony kulturowo mit chłopaka ze złej dzielnicy Warszawy, a w tym celu przywołuję twórczość utożsamianych z tym nurtem pisarzy: Stanisława Grzesiuka (archetypicznego „chłopaka z ferajny”), Marka Hłaski (kreującego się na prostego „szofera z Marymontu”) i Marka Nowakowskiego (znającego od podszewki podmiejski świat przestępczy):

1. „Bard z czerniakowskiej ferajny” (*Boso, ale w ostrogach, Pięć lat kacetu* i *Na marginesie życia* Stanisława Grzesiuka);
2. „Proletariusz z awansu” (*Opowiadania, Piękni, dwudziestoletni, Listy* i in. Marka Hłaski);
3. „Piewca marginesu warszawskich przedmieść” (opowiadania, *Powidoki, Pióro. Autobiografia literacka, Dziennik podróży w przeszłość* i in. Marka Nowakowskiego).

Podłoża tych stylizacji – osadzonych w różnych dzielnicach, czasach historycznych i realiach – są odmienne, mimo tego da się wyłonić kilka cech wspólnych, które przedstawiam w syntetycznym rozdziale o micie chłopaka ze złej dzielnicy. Choć dorobek literacki wymienionych autorów stanowi główny przedmiot moich rozważań, nie przemilczę świadectw innych pisarzy podejmujących podobne tematy, często w tonie polemicznym, jak np. książki Stanisława Dobiasza (*Chłopcy z ferajny Godlaka*) czy Jerzego Kasprzaka (*Ferajna z herbowej ulicy*) opisujących przedwojenny Czerniaków znany z książek

## O LITERATURZE

Grzesiuka. Analizuję również utwory świadczące o „długim trwaniu” tej topiki, chociażby *Jak zostałem pisarzem (próba autobiografii intelektualnej)* i *Grochów* Andrzeja Stasiuka, *Cwaniary* Sylwii Chutnik czy *Śmierć frajerom* Grzegorza Kalinowskiego. Szczególnie istotne wydaje się sproblematyzowanie kwestii związanych z ewolucją i rozpadem kodeksu honorowego obowiązującego przed wojną mieszkańców „szemranych dzielnic” Warszawy.

Niejako w kontrapunkcie przybliżam postaci kojarzone z elitarnymi dzielnicami Warszawy – zaglądam do „dobrych domów”, w których wychowywali się Jeremi Przybora, Jarosław Abramow-Newerly oraz Agnieszka Osiecka:

1. „Panicz Jeremi” (*Przymknięte oko opaczności – memuarów część I i memuarów część II* oraz *Zdążyć z happy endem – memuarów część III* i in. Jeremiego Przybory);
2. „Żoliborski lew” (*Lwy mojego podwórka, Lwy wyzwolone, Lwy STS-u* i in. Jarosława Abramowa-Newerlego);
3. „Panienka z Kępy” (*Szpetni czterdziestoletni, Galeria potworów, Rozmowy w tańcu, Na początku był negatyw* i in. Agnieszki Osieckiej).

Koncentruję się na takich aspektach ich autokreacji, jak warunki (zarówno materialne, jak i – by tak rzec – mentalne) dorastania panienek i kawalerów z dobrych odmów, ich relacje rodzinne, metody wychowawcze rodziców i pedagogów, szkolne perypetie, początki działalności artystycznej itd. Wymienionych pisarzy łączy bowiem coś więcej niż pochodzenie z dobrego domu, a mianowicie zaangażowanie w twórczość kabaretową (Kabaret Starszych Panów Przybory i Wasowskiego, Studencki Teatr Satyryków, w którym poznali się Osiecka z Abramowem czy Kabaret Olgi Lipińskiej, dla którego oboje pisali po zakończeniu współpracy z STS-em). Próbuję udowodnić, że skłonności pisarzy do tego typu dialogu ze społeczeństwem i cenzurą wynikają w znacznym stopniu z przedwojennego „dobrego wychowania”. Kolejnym wątkiem, który rozwijam w swojej dysertacji, jest charakterystyczna rola Żoliborza jako enklawy przedwojennych wartości i „miasta w mieście”. Przy okazji omawiania dorobku artystycznego Jarosława Abramowa-Newerlego,

dla którego Warszawa przez wiele lat była tożsama z tą najmniejszą dzielnicą stolicy, sięgam również do wspomnień innych „piewców Żoliborza”: Melchiora Wańkowicza, Krzysztofa Teodora Toeplitza, Stanisława Dygata, Olgierda Budrewicza oraz Antoniego Libery. O Saskiej Kępie jako prawobrzeżnym odpowiedniku Żoliborza piszę w rozdziale poświęconym Agnieszce Osieckiej.

Celem mojej pracy nie jest ani opis poszczególnych realizacji mitu chłopaka ze złej dzielnicy oraz kawalera / panienki z dobrego domu, ani też stworzenie uniwersalnego „wzoru na bohatera”. Próbuję wskazać elementy słownika – a może nawet alfabetu – Warszawy, którego pierwsze hasła i litery zaczęły się formować jeszcze przed 1939 rokiem, zaś ostateczny kształt przybrały w realiach powojennych, kiedy zatarły się różnice między dobrymi i złymi dzielnicami, rodzinami inteligenckimi i robotniczymi czy biegłą znajomością francuszczyzny i „mowy warszawskiej”. Nie ulega wątpliwości, że zarówno zanik kultu inteligenckiego pochodzenia oraz długich rodowodów, jak i powojenny awans społeczny, skutkujący wkroczeniem „złych dzielnic” do dyskursu krytyczno-literackiego, można odczytać jako sygnaturę przemian charakterystycznych dla całej Polski. W takiej sytuacji stolica staje się soczewką skupiającą wszelkie tendencje i wyraźnie ukazującą pewne zmiany, czasem zaś przesadnie je uwypuklającą.

Chcę opowiedzieć o Warszawie, której już nie ma, i to nie tylko ze względu na zmiany w stołecznym krajobrazie, lecz także z powodu dezaktualizacji podziału społeczeństwa na „cwaniaków” i „frajerów”, a w konsekwencji – pojawienia się nowego typu bohatera-hybrydy. To on kształtuje współczesną przestrzeń miejską i tworzy nowy model narracji tożsamościowej, który nie przystaje do opowieści wywodzących się z XIX i XX wieku. W swojej dysertacji chcę nie tyle wskrzesić te staroświeckie narracje o mrocznych zakamarkach miasta i bijących jasnością amfiladach, ile pozwolić im wybrzmieć do końca.

**Praca doktorska „Chłopaki ze złych dzielnic, młodzież z dobrych domów”. Miasto jako „miejsce autobiograficzne” w narracjach tożsamościowych o dorastaniu w dwudziestowiecznej Warszawie**

**(Stanisław Grzesiuk, Marek Hłasko, Marek Nowakowski, Jeremi Przybora, Jarosław Abramow-Newerly, Agnieszka Osiecka) powstaje pod kierunkiem prof. dr. hab. Andrzeja Zieniewicza, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Warszawski.**

**Słowa kluczowe:** książki autobiograficzne, wspomnienia, „dobry dom”, „zła dzielnica”, „miejsce autobiograficzne”, Warszawa jako aktywne tło, geopoetyka, autobiografizm, badania nad pamięcią

### Bibliografia

- Assmann A., 2015, *Wprowadzenie do kulturoznawstwa. Podstawowe terminy, problemy, pytania*, tłum. Artwińska A., Różańska K., Poznań.
- Assmann J., 2008, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, tłum. Kryczyńska-Pham A., Warszawa.
- Augé M., 2012, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. Chymkowski R., Warszawa.
- Autobiografia*. 2009, Czermińska M., (red.), Gdańsk.
- Autobiografizm. Przemiany, formy, znaczenia*. 2001, Gosk H., Zieniewicz A., (red.), Warszawa.
- Cieplińska J., 2003, *Montaż i rytuał, czyli o autokreacjach pisarskich*, Kraków.
- Connerton P., 2012, *Jak społeczeństwa pamiętają*, tłum. Napiórkowski M., Warszawa.
- Czermińska M., 2000, *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie, wyzwanie*, Kraków.
- Halbwachs M., 2008, *Společne ramy pamięci*, tłum. Król M., Warszawa.
- Hirsch M., 2011, *Pokolenie postpamięci*, tłum. Borowski M., Sugiera M., „Didaskalia” nr 105.
- Lejeune Ph., 2001, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, Lubas-Bartoszyńska R. (red.), Kraków.
- Lubas-Bartoszyńska R., 1993, *Między autobiografią a literaturą*, Warszawa.
- Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. 2009, Saryusz-Wolska M., (red.), Kraków.
- Saryusz-Wolska M., 2011, *Spotkania czasu z miejscem. Studia o pamięci i miastach*, Warszawa.
- Świda-Ziemba H., 2011, *Młodość PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków.
- Rybicka E., 2014, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków.
- White K., 2011, *Zarys geopoetyki*, tłum. Czarnacka S., „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, nr 2.

The aim of this paper is to briefly present main ideas of my Ph.D. dissertation: *“Boys of bad neighborhoods, well-bred youth”. City as an “autobiographical site” in the personal narratives about growing up in the twentieth-century Warsaw (S. Grzesiuk, M. Hłasko, M. Nowakowski, J. Przybora, J. Abramow-Newerly, A. Osiecka)* which focuses on auto/biographical narratives settled in the twentieth-century Warsaw. This study will draw on diverse approaches to the history of literature. Auto/biography, geopoetics and memory studies will provide a means for exploring the role of different “autobiographical sites” (a term proposed by Małgorzata Czermińska) in nostalgic narratives of Stanisław Grzesiuk, Marek Hłasko, Marek Nowakowski, Jeremi Przybora, Jarosław Abramow-Newerly and Agnieszka Osiecka.



Andrzej Zieniewicz

## Cytaty z przeszłości. Monika Sznajderman, *Fałszerze pieprzu.* *Historia rodzinna.* Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2016

W Polsce dzisiejszej sprawy przeszłości są bolesne, bo zdarzyło się za wiele w ciągu stulecia, żeby wszystko przyswoić. Jeśli chcemy pamiętać jedno, to nie chcemy drugiego. Jeśli jedno uważamy za niepodważalną prawdę, to inaczej myślących mamy za zdrajców pamięci, a jeżeli grupy społeczne są od siebie oddzielone, to ich historie też – by tak rzec – nie przenikają się.

Ten sofistyczny wstęp ma zwrócić uwagę na trudności – i w lekturze, i pewnie w pisaniu – „Fałszerzy pieprzu” Moniki Sznajderman. Książka jest o tradycjach rodziny, której jedna gałąź była żydowska, a druga szlachecka i narodowo-demokratyczna. Ogień i woda? Otóż znacznie trudniej. Profesor Artur Sandauer napisał kiedyś, w odniesieniu do czasów przedwojnia, że czuć się wtedy jednocześnie Polakiem i Żydem to było tak, „jakby mieć sforę psów rozżartych w sobie”. Jedni i drudzy bowiem kilkaset lat „żyli obok siebie, ale się nie zżyli”. I nie, żeby dzieliła ich jakaś przepaść, ale odmiennosc kultury tradycyjnego żydostwa od polskości wiejskiej czy miejskiej była spora – a dodatkowo wdrażany wśród inteligencji i w elitach kulturalnych projekt asymilacji, kompletnie nie sprawdzał się na prowincji, zaś przez część Polaków, zwłaszcza tę o ziemiańskich tradycjach, nastawioną prawicowo i wychowaną w klimacie narodowo-katolickim, był źle widziany. Z silnymi zresztą resentymentami, bo asymilatorzy wnieśli znaczny (bardzo!) wkład w kulturę polską, i „elitarna” zawiść wobec Tuwima, Leśmiana czy Schulza, rzekomo „zażydżających” literaturę, dobrze komponowała się z „ludowym” antysemityzmem ulicy czy wsi.

W książce Moniki Sznajderman ta sytuacja opisana zostaje w wymiarze pojedynczej biografii. To znaczy, były dwie rodziny, po wojnie połączone klamrą żydowsko-polskiego małżeństwa – i teraz z tego związku narodzona córka Monika (autorka) opisuje swoje powojenne dzieciństwo jako zanurzone w dwóch, właściwie obcych sobie światach. Ponieważ mieszkanie na Okólniku w połowie lat sześćdziesiątych było dla młodej Moniki dzieciństwem wśród przedwojennych mebli i pamiętających lepsze czasy ciotek i babek, uczących angielskiego Kalinę Jędrusik czy Jerzego Maksymiuka, ciotek jedwabnie ziemiańskich i wujów sztruksowych, kombatanckich, kawaleryjskich, popijających whisky, dostających z zagranicy paczki od białych Rosjan, grających w brydża bardziej, by powspominać cudnej urody dworek w Ciechankach, niż ugrać szlemika, popłotkować o Guciu, którego z armii Andersa wyniosło do Nowej Zelandii, a znowu tata wspominał Stanleya Robe (przed wojną Stacha Rozenberga), który też w Australii, a kim to on nie był, zanim tu nie przyjechały ruskie tanki, a Stach z Ireną przysłali z Sidney paczkę i maskotkę, tak, że dziecko myślało sobie, że Polacy, jedwabie, Żydzi, Australia, kangury, szlemiki i dworki, to właściwie taka jedna kraina, niby jakaś zamorska kolonia.

I teraz, piękny i boleśnie autentyczny zamysł książki polega na rozejściu się tego świata dzieciństwa – a jest to osobliwa post-przedwojenna sielanka PRLowska, zapis z lat sześćdziesiątych z życia inteligencji, która jakoś się urządziła w Polsce Ludowej, która projektuje dzielnice mieszkaniowe w biurach architektonicznych,

gra w teatrach, profesorzy na uniwersytetach, działa w aparacie partyjnym - w dorosłą, trudną wiedzę o przedwojennej i wojenno-okupacyjnej historii żydowskiej rodziny (od strony taty) i ziemiańskiej (od strony mamy). Te dwie historie opowiadane są naraz, bo dzieją się w tym samym czasie, a jak są przy tym całkiem odmienne, o tym przekonuje się Monika, teraz już dojrzała kobieta, gdy zagłębia się w rodzinnych wspomnieniach. I co tam znajduje? Otóż – grozę. A może, jasność i grozę. Lub inaczej – zupełną niemożność odpowiedzi na pytanie: jak żyć w obu polskich światach pamięci jednocześnie?

Bo oto – podkreśmy węża – świat rodziny Lachertów.

Rodzina Lachertów ma piękną kartę.

Starannie pielęgnuje opowieść o swojej masonskiej przeszłości, zgodnie z tradycyjnymi szlacheckimi wartościami jest głęboko patriotyczna, ma też niepodważalne zasługi w walce o niepodległą Polskę i w jej odbudowie. Wacław przyjaźni się z sanacyjnymi politykami (...) koleguje się z ideowym piłsudczykiem Walerym Sławkiem, współpracuje z pragmatycznym Eugeniuszem Kwiatkowskim, ba, zna samego Józefa Piłsudskiego. (s.200)

Po śmierci Marszałka jednak

Polska ostro skręci w prawo, a wraz z nią, wydaje się, także część mojej polskiej rodziny. Mimo masonskiej przeszłości i legionowej tradycji razem z dużą częścią społeczeństwa nieubłagane pozeleguje w stronę katolicko-narodową, a dziedzic Ciechanek, Zygmunt Lachert zostanie prominentnym działaczem Stronnictwa Narodowego (...) Dziś po latach nadal trudno mi to pojąć. Stronnictwo Narodowe było w latach trzydziestych jawnie faszystowskie. Powszechnie i głośno propagowało idee antysemickie, i nawoływało do całkowitego wyrugowania Żydów z życia publicznego, forsowało *numerus clausus* i *numerus nullus*, a narodowe bojówki organizowały liczne „dni i noce kryształowe”, jak wybijanie szyb w żydowskich sklepach i domach (...) Trudno nie widzieć tragicznych skutków antysemickiej kampanii prowadzonej przez narodowców. W czerwcu 1939 roku, niespełna trzy miesiące przed wybuchem wojny, gdy nie można mieć już żadnych złudzeń co do tego, jak los spotka Żydów w hitlerowskich Niemczech i w Austrii, Rada Naczelna Stronnictwa Narodowego wciąż pisze o „zażydzeniu” kraju i widzi w nim główną przeszkodę na drodze do konsolidacji narodu. Co myślał o tym przyjaciel Walerego Sławka, mój polski pradziad Wacław Lachert? (...) Co myślał, gdy kilka miesięcy później wątek „zażydzenia” Polski podejmie niemiecka prasa gadzinowa (...) Niełatwo mi to wszystko zrozumieć. I nie

wiem, czy stało się to nagle, czy też może zawsze w nas było, a ja tylko łudzę się, że nie. (s.201)

Rzec można, pani Monika ma o czym rozmyślać w długie zimowe wieczory, spoglądając na fotografię pradziadka Wacława czy dziadka Zygmunta. Lecz jeszcze trudniejsze staną się te rodzinne rozważania, gdy przeczyta zapis w pamiętniku dziadka. Z 1942 roku, dokonany zaraz po tym, jak Niemcy wymordowali wszystkich Żydów z Łęcznej, z miasteczka opodal majętności Ciechanki.

Kazałem zaprząć do bryczki i natychmiast (tam) pojechałem. Obraz miasteczka był straszny. Pełno SS-manów, przemyskające się postacie przerażonych ludzi: dzieci, kobiet, mężczyzn, strzelający Niemcy, trupy na ulicach, jęki niedobitych, policjanci żydowscy wrzucający nieżywych i umierających na nosze. Wynosili ich i ciskali do jaru przy synagodze. Wilczek (pies Zygmunta) kręcący się wśród oprawców, kałuże krwi na ulicach i placach. Widokiem tym byłem przerażony i wstrząśnięty do głębi. Żadnych możliwości przyścia z pomocą. (...) Rozwalone drzwi i wybite szyby domu Zilbersteina jak bolesna zadra ukłuły mnie w serce. Poczulem młodości, kazałem Stanisławowi czym prędzej zawracać do Ciechanek. Mojego Zilbersteina nie widziałem, nie wiem, kiedy go zabito, kiedy wymordowano całą jego rodzinę. (...) To, co widziałem w Łęcznej było potworne, stokroć gorsze od naszych przeżyć w czasie napadu bolszewickiego. Myśmy uratowali się wszyscy, oni wszyscy zginęli. (s.224)

Dodajmy do tego jeszcze komentarz autorki.

Tak, przerażenie Zygmunta nie jest udawane. Jak je jednak pogodzić z politycznymi sympatiami i wizją wolnej od Żydów powojennej ojczyzny? I dlaczego Łęcznej poświęca ledwie kilka wzmianek w swoich pamiętnikach, w których tyle miejsca zajmują opisy dalekich bitew i wielkiej polityki? Dlaczego Łęczna nie wypełnia wszystkich kart pamiętnika, dlaczego nie przesłania ogromem tragedii opisów wykwinionych kolacji, polowań i brydżów? Dlaczego staliśmy obok? (s.226)

Wypisuję z książki pani Moniki te ważne „cytaty z przeszłości”, ponieważ ona kończy je pytaniami, których pisarze modnych dzisiaj studiów post-pamięci (a jest ich wielu) najczęściej nie chcą, lub nie umieją postawić. Nie tak to bowiem trudno zanurzyć się w czas *Galicji felix*, albo w podwileńskie kresy, by powspominać pradziadka w tabaczkowych spodniach, z podagrą, w skrzypiących butach, a też jego mariaże, z których siedmioro wnucząt, jego

## O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH

psy gończe, ekonoma Żyda, las przegrany w karty, namiętność do alembikówki, prastryja Onufrego, co jeszcze pod Chocimiem na Turków szarżował, a po nim na strychu został koncerz obok skrzyni z dokumentami nadania, jeszcze z Zygmuntowskich czasów, oraz herb Deszpot albo i Ślepowron. No, proszę. I taki, powiedzmy, Szuldybułdowicz z Jarmoliniec pięknie ozdobi salon albo tytuł profesorski. Trudniej snuć opowieści o rodowodach chłopskich, ze wsi, powiedzmy w okolicach Rzeszowa, bo się nagle może okazać, że dziadek wziął od komunistów ziemię z reformy, wstąpił do PPRu, a babka Ukrainka była banderówką, dziad – siekiernikiem (kto nie wie, co to znaczy, ten niewiele wie o Wołyniu w 43 roku), a obaj synowie przenieśli się do Wrocławia, i jeden pracował w UB, a drugi ożenił się z Żydówką, i wyjechali do Holandii. Jeszcze trudniej snuć wspomnienia o żydowskiej rodzinie przesiedlonej z jakiejś Anatewki aż pod Zieloną Górę, albo o ciotkach, zaraz po pierwszej wojnie zasiedlających Nalewki, handlujących warzywem, a potem, już po emigracji do Chicago „żydlących” przeciągle „... takie *czulent*, jakie ja jadłam przed wojną na Grzybowie to już nikt nie ugotuje”. Łatwiej tedy wspominać dziadka z armii Andersa, a niechby i z Brygady Świętokrzyskiej, trudniej zaś dziadka, co przed wojną był żydowskim komunistą, we Lwowie po 1939 roku redagował „Czerwony Sztandar”, działał jako przyboczny Wandy Wasilewskiej, potem dosłużył stopnia kapitana w referacie politycznym u Kościuszkowców, a majora u Witaszewskiego w Informacji Wojskowej, i wreszcie został dyrektorem departamentu w Ministerstwie Spraw Zagranicznych. A mało mamy w Polsce takich genealogii? Ano, niemało. I wcale nierzadkie są wypadki, gdy jeden dziadek po wojnie idzie siedzieć za działalność antypaństwową, a właśnie drugi go sadza.

Wszystko to jest polską prawdą, często po prostu ukrywaną przed dziećmi – bo o czymś się mówi, a o czymś tylko napomyka, a skąd wujek miał ten samochód, Wanderera, co go „przywiózł” w 1945 z ziem odzyskanych? A dlaczego mam nie mówić, gdzie tata pracuje? Pewien poeta z Pomorza, Misakowski (takie nazwisko z przerobionej kenkarty) dopiero na łożu śmierci w połowie lat osiemdziesią-

tych wyznał, że jest Rosjaninem i dezterterem z Armii Czerwonej (partyzanci go przechowali), i całe życie bał się, że się o nim NKWD dowie. Do połowy lat osiemdziesiątych! To są prawdy dalekie od nostalgicznych stereotypów, nawet ze „Skrzypka na dachu”. A w to wszystko teraz – w sam środek tych losów – wdziera się Zagłada, czyli fakt graniczny w dziejach Cywilizacji ludzkiej w ogóle, porównywany przez wielu, np. przez Kertesza, z Ukrzyżowaniem. I nagle obcość, czy odmienność polskiego i żydowskiego obok siebie bycia, ujawnia się w straszliwym napięciu ludobójstwa, w którym jedni są mordowani, zabijani na ulicach, w domach, wrzucani do jaru, z kobietami, z dziećmi, dobici i niedobici, a drudzy trafiają w to ludobójstwo jadąc do miasteczka bryczką po spodnie od krawca Zilbersteina. Tak było. I nie ma już krawca, nie ma miasteczka, nie ma Narodu. Został zapis partii brydża w pamiętniku dziadka, wraz z jego zdziwieniem, że to gorzej, niż kiedy weszli bolszewicy. „Myśmy uratowali się wszyscy, oni wszyscy zginęli.”

Nie zamierzam pytać za autorką, czy jej dziadek coś zrozumiał, wiem natomiast, jako czytelnik, że nie wolno mi udzielić odpowiedzi wymijającej, mianowicie; - chwała Bogu, to nie mój dziadek. Bo, niestety, mój. W takim sensie, że może ktoś z mojej rodziny też jechał bryczką, albo Wandererem (?) przez zakrwawione miasteczko, a pies Wilczek łasił się do nóg oprawcom. Wariantów tej sytuacji były wszak tysiące. I przesłaniem książki Moniki Sznajderman jest to, że jeśli chcemy opowiadać sobie „historie rodzinne” – a te, które ona opowiada są tak bogate, na obu korzeniach drzewa genealogicznego, że książka dosłownie skrzy się od anegdot, przedwojennych ramotek, klimatów, opisów Otwocka i całej „aury” żydowskiej inteligencji przechowanej w „pensjonacie pamięci” – to powinniśmy to robić patrząc prosto w twarz przeszłości, bo jeśli nie będziemy umieli sami jej opowiedzieć, to ona do nas przyjdzie, właśnie ta nie chciana, nawiedzi nas, jak Freudowskie wyparte, wracające jako niesamowite. Jakie np. były losy żydowskich dzieci-ocalenców, wychowanków domu dziecka w Zatrzebiu – a stamtąd wyszedł w dorosłe życie jedyny ocalony z żydowskiej rodziny, Tata autorki – to temat na opowieść, która mogłaby stanowić cały drugi, a może i trzeci tom „Archipelagu ludzi

odzyskanych” Igora Newerlego. A kto dziś coś wie o tej książce o dzieciach wojny, książce zapomnianej i wepchniętej w socrealizm?

Jeszcze dwa pytania, bez odpowiedzi, ale z komentarzem.

„Dlaczego staliśmy obok?” Nikt nie wie. Ale rzecz w tym, żeby nie załatwiać sprawy kontr-pytniem: - a co mieliśmy robić? Autorka odnosi się tu, własnym życiem, a może życiem rodziny, do koncepcji *bystandera*, czyli świadka Zagłady, takiego jednak, który stoi obok, ewentualnie lamentuje: - „Żadnych możliwości przyjscia z pomocą”. Otóż ta koncepcja, spopularyzowana w znakomitym eseju Jana Błońskiego „Biedny chrześcijanin patrzy na getto” chyba nie daje się do końca przyjąć, prowadzi bowiem, owszem, do „winy obojętności”, ale ta wina ostatecznie zostaje moralnie rozgrzeszona. A wtedy *bystander* otrząsa się z szoku, i dalej pisze pamiętnik poświęcając w nim wiele słów „opisom dalekich bitew”. Tak to zostało właśnie w książce ukazane. Tak było. A co z tym, jako czytelnicy zrobimy? Czy to nasza sprawa? No, cóż. Dziadek w każdym razie nasz.

Następne pytanie dotyczy Autentyku. Czy rzeczywiście „tak było”? Otóż autorka nie pisze o rodzinie Kowalskich, czy Goldbergów, ale o własnej. I jest w tej opowieści obecna, jako jej pisarska realizatorka i jako bohaterka jednocześnie. Mieszka po obu stronach przedstawienia: tam, w przeszłości i tu, przy komputerze. Nie stoi jednak z boku; wszak to jej rodzina. Mamy więc do czynienia z sytuacją literacką, w której „dokumentacja historyczna”, lub, inaczej mówiąc, autentyczność, sterowana jest zarówno od strony listów, fotografii, opowieści

rodzinnych, własnych poszukiwań Moniki Sznajderman, jej dociekliwości, pragnienia dojścia do prawdy, jak od strony inwencji, czy imaginacji, bo wszak ona musi sobie tych bohaterów, te rodziny w Otwocku, w Ciechance, wyobrazić. Ale zauważmy. Gest fikcji zostaje tu zatrzymany w pół drogi. Między szczegółem, klimatem, wartością opowieści – a jej prawdą z punktu widzenia odpowiedzialności moralnej autorki. Sensem opowiadania jest: tak było, a nie: tak mogło być, tak mi się wymyśliło. Fikcja nie idzie ku „zmyśleniu”, ponieważ, rzecz można, zmyślenie służy uspokojeniu *bystandera*, jakiemuś usprawiedliwieniu, pominięciu czegoś niewygodnego, wyretuszowaniu opowieści, żeby była ładniejsza od prawdziwej.

To zjawisko, auto-bio-grafizmu, czy autofikcji, nie dotyczy tylko „Fałszerzy pieprzu”, rzecz jasna, ale rozkrzewia się na całą bez mała literaturę ostatniej ćwierci XX wieku. W tej literaturze bowiem, i Monika Sznajderman nie jest tu żadnym wyjątkiem, autorzy stwierdzają często, jak Tadeusz Konwicki, Adolf Rudnicki, Miron Białoszewski (jeszcze kilkunastu innych z samych „warszawskich” pisarzy mógłbym wymienić), że aby opowiedzieć jakąkolwiek historię z przeszłości (z wojen, okupacji, totalizmów, wszystkich piekieł XX wieku) muszą wziąć za nią odpowiedzialność, jakby biograficznie legitymizować autentyk Doświadczenia. I to samo doskonale rozumie Monika Sznajderman. Jej historia rodziny nie jest zmyślona, pełna za to kart ciemnych, ale i wielkich, rzeczy strasznych, ale i wspaniałych. Autentycznych. Tak było. Ostatecznie bowiem to nie zmyślenie określa naszą tożsamość; w większym stopniu niż sądzimy, sami jesteśmy cytatami z przeszłości.

**Dorota Zackiewicz**

## Polski z Anią

Czy można wykład o gramatyce języka polskiego przenieść do internetu? Czy można zrobić z niego interesujący, autentyczny, zwięzły film, który jest idealny pod względem merytorycznym i metodycznym? Czy można tradycyjną formułę wykładu wzbogacić animacjami, notatkami, tłumaczeniem? Czy można do nagrania zaangażować kolegę – nie nauczyciela, ale ambasadora POLONICUM, pierwsze i najważniejsze ogniwo kontaktu, od którego często zależy, czy cudzoziemiec będzie chciał podjąć wyzwanie uczenia się polskiego? Czy można zachęcić rzeszę odbiorców do nauki języka polskiego? Czy można tym samym pokazać, że jest się lektorem języka polskiego jako obcego doskonale przygotowanym do wykonywania zawodu, jednocześnie wskazując, że kształcenie glotodydaktyków języka polskiego w POLONICUM stoi na wysokim poziomie? Czy można tym samym zasugerować „Przyjdź uczyć się do nas a przekonasz się, że takich entuzjastycznych, fachowych i sympatycznych nauczycieli jest tu więcej”?

Czy można pokazać, że nauczyciel nie musi być nadętym bufonem, posiadającym autorytet wyłącznie z racji wykonywanego zawodu czy tytułu naukowego? Czy można pokazać, że skrócenie dystansu uczeń / nauczyciel, podtrzymywanie kontaktu, żart, przyspiewka, uśmiech budują pozytywną atmosferę, ułatwiającą przyswajanie wiedzy? Czy można też wskazywać na benefity uczenia się języka polskiego, pokonywania kolejnych etapów nauki, pokazywać pozytywne aspekty szczegółowych zagadnień i języka polskiego w ogóle? Czy można udowadniać, używając np. internacjonalizmów, że język polski nie jest taki



trudny jak głoszą plotki, i że istnieje możliwość opanowania go? Czy można tłumaczyć cudzoziemcom trudne zagadnienia w niezwykle przystępny sposób PO POLSKU? Czy równocześnie można stworzyć dyskretną reklamę ośrodka nauczającego, objawiając zmysł marketingowca? Czy można równocześnie dowieść, że Uniwersytet Warszawski, mimo 200 lat istnienia, nie jest zgrzybiałym tworem, ale podąża z duchem czasu? Czy można też wskazywać adeptom w zawodzie lektora języka polskiego jako obcego, jak należy tłumaczyć zawilosci gramatyczne?

Czy można otwarcie dzielić się z innymi nauczycielami tajnikami zawodu, a uczniom zdradzać tricki służące lepszemu zapamiętywaniu? Czy można tym sposobem stać się wzorem pedagoga i człowieka? Czy można zarazem stworzyć materiał będący wyręką dla nauczyciela, pomocą dla ucznia, mogący stanowić samouczek jak i powtórzenie, uzupełnienie, uporządkowanie czy utrwalenie nabytej wiedzy? Czy można otrzymać niezwykle pozytywną informację zwrotną,



wskazującą, że potrzeba takich cykli filmowych oraz innych materiałów do uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego?

Odpowiedź na wszystkie te pytania jest, rzecz jasna, twierdząca, a przekonać się o tym można, oglądając cykl „Polski z Anią” na YouTube.

**Filmy powstały przy współfinansowaniu przez Fundusz Innowacji Dydaktycznych Uniwersy-**

**tetu Warszawskiego, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego, przy współpracy Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji, Centrum Nowych Technologii oraz Pawła Kozłowskiego, Katarzyny Kuś, Bartosza Maćkiewicza, Anny Rabczuk, Łukasza Rongersa, Michała Sikory oraz Pawła Wolaka**

Elżbieta Sękowska

## Kanton gospodarzem konferencji z cyklu „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów: Chiny, Korea, Japonia”

W dniach 3 – 6 listopada 2016 roku odbyła się V Międzynarodowa Konferencja Akademicka, którą zorganizował Guangdong University of Foreign Studies w Kantonie. Studia polonistyczne na tym uniwersytecie zostały powołane w 2014 roku. Poprzednia konferencja z wymienionego cyklu miała miejsce w Tokio. Jak wskazuje nazwa, konferencje gromadzą kierowników studiów (sekcji) polonistycznych oraz polonistów-lektorów języka polskiego jako obcego, pracujących na Dalekim Wschodzie. Są też goście zaproszeni z polskich i zagranicznych ośrodków akademickich; tym razem reprezentowane były uniwersytety: Śląski, Jagielloński, Adama Mickiewicza w Poznaniu, Mikołaja Kopernika w Toruniu, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Gdański, Warszawski oraz Université Grenoble Alpes.

Można uznać, że konferencja rozpoczęła się polskim akcentem, uczestnicy bowiem zostali zaproszeni na przyjęcie powitalne do Konsulatu RP w Kantonie, gdzie urząd pełni JE Joanna Skoczek.

4 listopada w siedzibie Kantońskiego Uniwersytetu Spraw Międzynarodowych odbyło się oficjalne otwarcie konferencji: uczestników powitała Mao Yinhui, kierownik Instytutu Polonistyki GDUFS, a następnie głos zabrał Rektor, Zhong Weihe. Przemówienia powitalne wygłosili ambasadorowie RP: JE Mirosław Gajewski, Ambasador w Pekinie, JE Krzysztof Majka, Ambasador w Seulu oraz JE Joanna Skoczek, Konsul Generalna w Kantonie. Przed rozpoczęciem obrad odbyła się jeszcze jedna uroczystość, a mianowicie nadanie tytułu Profesora Honorowego Kantońskiego Uniwersytetu Spraw Międzynarodo-



wych JE Krzysztofowi Ciebieniowi, Ambasadorowi RP w Pjongjangu. Ambasador w interesującym wykładzie podzielił się ze zgromadzonymi swoimi wspomnieniami z pobytu w Azji.

W czasie konferencji wygłoszono 40 referatów. Nie jest moim zamiarem ich omawianie, ponieważ zostaną wydane w książce pokonferencyjnej, chciałabym natomiast nakreślić zakres podejmowanych zagadnień, zastrzegając, że przyjęty podział ma charakter przybliżony, ramowy.

Były więc tematy **literackie** (Yinhui Mao, Adam Dziadek, Anna Saignes, Filip Mazurkiewicz, Tomoko Yoshizaki, Anne-Marie Monluçon), **międzykulturowe** (Koji Morita, Elżbieta Sękowska, Jiwone Lee, Aleksandra Achtelek, Arkadiusz Gut, Weiting Zhao, Agnieszka Jasińska), **dydaktyczne** (Waldemar

Martyniuk, Sungeun Choi, Ewa Rutkowska, Tomasz Lisowski, Marzenna Cyzman, Piotr Kajak, Yihan Li, Jagna Malejka, Agnieszka Szamborska, Karolina Leśniewska, Kinga Wawrzyniak, Piotr Horbatowski, Emilia Kim. Należy też wydzielić referaty o ukierunkowaniu *stricte językowym* (Magdalena Pastuch, Jolanta Tambor, Piotr Wierchoń) oraz *historycznym* (Chiho Fukushima, Tomasz Ewertowski, Hexuan Zhang). O współczesnym spojrzeniu Chińczyków na Polaków mówili Mateusz Skucha i Andrzej Ruszer, a Adam Antoniewicz o vlogach jako współczesnej formie dzienników podróżniczych na przykładach z Chin.

W prawie każdym wystąpieniu można było znaleźć elementy porównawcze: językowe, kulturowe i dydaktyczne, taki jest bowiem cel konferencji – ukazanie podobieństw i różnic między kulturami i językami, podzielenie się doświadczeniami w nauczaniu języka polskiego jako obcego w środowisku języków i kultur azjatyckich.

Uczestnicy konferencji wzięli udział w imprezach towarzyszących konferencji; były to: ogłoszenie wyników konkursu literackiego „Dlaczego warto pojechać do Polski” (teksty były opublikowane w gazetce kantońskiej polonistyki pt. „Tak, ale ...”, nr 2) oraz w II Ogólnochińskim Konkursie Krasomówczym w Języku Polskim. W konkursie startowali studenci z różnych ośrodków nauczających języka polskiego jako obcego; konkurs obejmował recytację dwóch wierszy polskich poetów: pierwszy to utwór Wisławy Szymborskiej „Niektórzy lubią poezję” (wybór był podyktowany 20. rocznicą otrzymania przez poetkę Nagrody Nobla), drugi – wybrany dowolnie. Recytacje były bardzo dobrze przygotowane z zachowaniem wszystkich zasad kultury żywego słowa: artykulacji, tempa mówienia, gestu. Jury miało trudne zadanie z wytypowaniem laureatów trzech nagród. W czasie obrad jury goście zetknęli się z powiewem chińskiej tradycji: studenci zaprezentowali elementy chińskich sztuk walki. Cały wieczór zakończono polonezem do muzyki Wojciecha Kilara.

Kilka słów należy się wspomnianej gazetce „Tak, ale ...”, której tytuł nawiązuje do chińskiego aktu odmowy. Otrzymaliśmy dwa numery: w numerze 1. dominowały teksty o kantońskiej polonistyce,



o studentach i pracownikach; numer 2. był przygotowany specjalnie z myślą o uczestnikach konferencji; oprócz wspomnianych tekstów z pobytu studentów w Polsce zawierał informacje o mieście: opisy zabytków, restauracji i innych ciekawostek. Należy mieć nadzieję, że gazетка będzie wychodziła dalej i stanie się forum wymiany myśli dla studentów polonistyki oraz sposobem ćwiczenia języka.

Konferencja w Kantonie była bardzo starannie przygotowana – każdy uczestnik mógł liczyć na pomoc studentów w poruszaniu się po mieście i w obejrzeniu kampusu uniwersyteckiego. Ze strony studentów i organizatorów była to nie tylko konwencjonalna grzeczność, ale przede wszystkim serdeczność.

Przygotowywany tom pokonferencyjny, stanowiący zbiór refleksji naukowych i obserwacji dydaktycznych, będzie nie tylko dokumentacją spotkania polonistyk, ale także inspiracją w nauczaniu języka polskiego jako obcego na Dalekim Wschodzie.

Ustalono, że kolejne spotkanie z tego cyklu odbędzie się w Seulu.

**November 3rd-6th, 2016 in Guangzhou, China, took place the 5th International Conference „Meeting of Polish Studies Programs from Three Countries: China, Korea, Japan”. This time conference was organized by the Guangdong University of Foreign Studies. Hosting institution, the Polish Studies program at the GUFs, was established 2014. Since then it has been working very productively, also shering responsibility as a meeting ground for scholars from both Poland and Asia.**