



KWARTALNIK POLONICUM

NR 13
Warszawa 2013

Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców
Centre of Polish Language and Culture for Foreigners

W numerze:

POLONICUM I ŚWIAT

Nagroda POLONICUM 2012 – Anna Mazurkiewicz	2
„Ile znasz języków, tylekroć jesteś człowiekiem” – Danuta Rytel-Schwarz, Wolfgang F. Schwarz	4
Do trzech razy sztuka. O kwantytatywności w polskim językowym obrazie świata – Olga Szapkinska	8
Polonistyka w Madison – Ewa Miernowska	16

O LITERATURZE I FILMIE

O poezji polskiej spod pióra kobiet (6) – Anna Mazanek	20
Historycznie, literacko czy kulturowo – nauczanie literatury w perspektywie glottodydaktycznej – Andrzej Zieniewicz	30
Filmowa edukacja kulturowa cudzoziemców cz. I – Mirosław Jelonkiewicz	35

O JĘZYKU I KULTURZE

Podejście zadaniowe na tle innych metod w glottodydaktyce – Agnieszka Maciocha	42
Babciu, dlaczego masz takie wielkie zęby? Żeby cię zjeść! Kilka uwag o wyrażaniu celu i przyczyny w języku polskim – Anna Rabczuk, Katarzyna Kuś	50
Gramatyczna rewolucja feministyczna – Justyna Zych	59

O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH

Szura, szumi, szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców Anny Majewskiej-Tworek – Aleksandra Święcka	64
Od przypadku do przypadku, część I. Przewodnik dla cudzoziemców po fleksji imiennej języka polskiego wraz ze zbiorem ćwiczeń Haliny Goszczyńskiej i Mirosławy Magajewskiej – Piotr Garncarek	67
Wyjaśnienie	68

CONTENTS

POLONICUM AND THE WORLD

The Polonicum Award 2012 - Anna Mazurkiewicz	2
How many languages you know, so many times you are a human being - Danuta Rytel-Schwarz, Wolfgang F. Schwarz	4
Third time lucky. Of quantifiability of the linguistic picture of the world in Polish. - Olga Szapkinska	8
Polish studies in Madison - Ewa Miernowska	16

OF LITERATURE AND FILM

Polish poetry written by women (6)- Anna Mazanek	20
Historical, literary, or cultural - teaching literature in the glottodidactics perspective - Andrzej Zieniewicz	30
Film cultural education of foreigners, part 1 - Mirosław Jelonkiewicz	35

OF LANGUAGE AND CULTURE

Task-based approach in comparison with other methods in glottodidactics - Agnieszka Maciocha	42
“What a great mouth my grandma!” “That’s (...) to eat you up!” A few comments on expressing reason or purpose in Polish language - Anna Rabczuk, Katarzyna Kuś	50
Feminist grammar revolution - Justyna Zych	59

OF BOOKS AND HANDBOOKS

“It shuffles, hums, rustles. Phonetic exercises not only for foreigners” by Anna Majewska-Tworek - Aleksandra Święcka	64
“From case to case, part 1. Polish nominal inflection – grammar guide along with exercises” by Halina Goszczyńska and Mirosława Magajewska – Piotr Garncarek	67
Explanation	68

Redaguje Kolegium Redakcyjne: dr hab Piotr Garncarek (redaktor naczelny), dr Anna Mazanek (zastępca redaktora naczelnego), dr Anna Mazurkiewicz (sekretarz redakcji), mgr Anna Rabczuk (członek kolegium). **Rada naukowa:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, Uniwersytet Warszawski, prof. dr hab. Grażyna Zarzycka, Uniwersytet Łódzki, prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz, Uniwersytet Warszawski, prof. dr hab. Jolanta Ignatowicz-Skowrońska, Uniwersytet Szczeciński. **Redaktor językowy:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, redaktor tematyczny: prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz. **Adres redakcji:** Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, tel. 22 55 21 530, fax 22 55 21 555, e-mail: kwartalnik.polonicum@uw.edu.pl; www.polonicum.uw.edu.pl **Projekt okładki i rysunki:** Jan Garncarek. Tłumaczenia na jęz. ang. mgr Katarzyna Jóźwik. Wydawca: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 4, 00-497 Warszawa, tel. 22 55 31 318. Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych.

Anna Mazurkiewicz

Nagroda POLONICUM 2012

Już po raz siódmy przyznano prestiżową Nagrodę i dwa równorzędne Wyróżnienia POLONICUM przyznawane za wybitne osiągnięcia w krzewieniu języka polskiego i kultury polskiej na świecie. W ostatniej edycji podczas uroczystości 26 listopada 2012 r. w Pałacu Tyszkiewiczów-Potockich wręczono statuetki i dyplomy podpisane przez członków Kapituły: Rektora Uniwersytetu Warszawskiego, Marszałka Senatu RP, Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Dziekana Wydziału Polonistyki UW oraz dyrektora Centrum Polonicum.

Nagrodę POLONICUM już po raz drugi została przyznana zespołowo. Otrzymał ją **Instytut Sławistyki Zachodniej na Uniwersytecie Lipskim**. Polo-

nistyka na Uniwersytecie Lipskim ma długą tradycję sięgającą XVII wieku. Pierwszy lektorat języka polskiego powstał tu w 1696 roku, Instytut Sławistyki w roku 1870. Obecny profil sławistyki i polonistyki został sprecyzowany po zjednoczeniu Niemiec i zreformowany w roku 2006 w ramach Procesu Boloń-



Fot. Paweł Smulski

Nagrodzony zespół Instytutu Sławistyki Zachodniej Uniwersytetu Lipskiego. Od lewej: dr Hans-Christian Trepte, prof. Wolfgang Schwarz, prof. Danuta Rytel-Schwarz, prof. Andrzej Zieniewicz, dyrektor Polonicum



Fot. Paweł Smulski

Prof. dr hab. Panayot Karagyozov

skiego. Kształcenie przebiega na wszystkich poziomach: licencjackim, magisterskim i doktoranckim. Sławistyka Zachodnia posiada trzy profesury: językoznawczą (prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz), literaturo- i kulturoznawczą (prof. dr Wolfgang Schwarz) oraz dydaktyczną języków słowiańskich (prof. dr Grit Mehlhorn). Literaturoznawstwo i kulturoznawstwo polonistyczne reprezentuje również dr Hans-Christian Trepte, dydaktykę języka polskiego mgr Agnieszka Zawadzka, a praktyczne nauczanie języka polskiego dr Jolana Rudolph. Pracownicy i stu-

POLONICUM I ŚWIAT

Fot. Paweł Smulski



Prof. Angel Enrique Diaz – Pintado Hilario

denci Instytutu są bardzo zaangażowani w promocję języka polskiego w Saksonii; studenci we współpracy z Instytutem Polskim w Lipsku przygotowują m. in. program dla dzieci z klas gimnazjalnych „Cześć – jeden dzień po polsku”. W imieniu Instytutu Nagrodę odebrali: prof. Danuta Rytel-Schwarz, prof. Wolfgang Schwarz oraz dr Hans-Christian Trepte.

Dwa równorzędne wyróżnienia otrzymali: **prof. dr hab. Panayot Karagyozov** z Bułgarii oraz **prof. Angel Enrique Diaz – Pintado Hilario** z Hiszpanii.

Prof. dr hab. Panayot Karagyozov to historyk literatur słowiańskich, badacz literatury i historii Polski, tłumacz, popularyzator i ambasador polskiej kultury w Bułgarii. Wykłada literaturę polską na Uniwersytecie Sofijskim od 1987 roku, w latach 2005-2009 pełnił funkcję kierownika Katedry Literatury Słowiańskiej, a od 2007 roku jest Dziekanem Wydziału Filologii Słowiańskich, jednego z największych wydziałów na Uniwersytecie Sofijskim. Jest członkiem Rady Wydziałowej i Senatu uczelni, dyrektorem Szkoły Letniej Języka Bułgarskiego na Uniwersytecie Sofijskim, członkiem wielu międzynarodowych organizacji naukowych, m.in. Stowarzyszenia „Bristol” skupiającego Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Języka Polskiego Jako Obcego, Asocjacji Bułgarskich i Amerykańskich Sławistów, Komitetu Redakcyjnego rocznika „Slavia Meridionalis”, wydawnictwa Instytutu Sławistyki PAN, „The Soviet and Post-So-

viet Review” USA (2004-2010), „Filozofia i drustvo” (Philosophy and Society) – wydawnictwa Centrum Filozofii i Teorii Socjalnych w Belgardzie.

Prof. Angel Enrique Diaz – Pintado Hilario jest absolwentem Filologii Hiszpańskiej, Angielskiej i Słowiańskiej na Uniwersytecie w Granadzie, wielokrotnym stypendystą polskich uczelni w Warszawie, Toruniu i Lublinie, profesorem nadzwyczajnym Filologii Słowiańskiej na Wydziale Filozofii i Nauk Humanistycznych na Uniwersytecie w Granadzie. Uczestniczył w organizowanych w Hiszpanii i Polsce kongresach sławistów i hispanistów oraz w Międzynarodowych Spotkaniach Towarzystwa Cervantesa. Jako członek rady redakcji redaguje czasopismo MUNDO ESLAVO (*Słowiański Świat. Iberoamerykańskie Czasopismo o Kulturze i Sławistyce*) na Uniwersytecie w Granadzie. Jest autorem publikacji traktujących o polskim mesjanizmie oraz o historycznych i literackich relacjach hiszpańsko – polskich, ze specjalnym uwzględnieniem odbioru i wpływów *Don Quijote* Cervantesa w Polsce, i niestrudzonym popularyzatorem kultury polskiej w Hiszpanii.

Fot. Paweł Smulski



Spotkanie przy kawie

Wśród gości tegorocznej uroczystości byli m.in. JM Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Marcin Pałys, Dziekan Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Zbigniew Greń, dyrektor Instytutu Sławistyki Zachodniej i Południowej - prof. dr hab. Joanna Goszczyńska, Wasilij Takev - Ambasador Republiki Bułgarii oraz

Michaela Todorova – Dyrektor Bułgarskiego Instytutu Kultury.

W imieniu nagrodzonych wykład zatytułowany „Ile znasz języków, tylekroć jesteś człowiekiem” wygłosiła prof. Danuta Rytel-Schwarz.

The prestigious Polonicum Award and two Honourable Mentions were handed for the seventh time. They are awarded for outstanding achieve-

ments in propagating the language and culture of Poland all over the world. The statuettes and certificates were handed during the ceremony in Tyszkiewiczów-Potockich Palace on 26th November 2012. The Award went to the Institute of West Slavonic Studies of Leipzig University. Two equal Honourable Mentions went to prof. dr hab. Panayot Karagoyozov from Bulgaria and prof. Angel Enrique Diaz – Pintado Hilario from Spain.

Wykład Laureata Nagrody POLONICUM 2012 z Katedry Sławistyki Zachodniej Instytutu Sławistyki Uniwersytetu w Lipsku

Danuta Rytel-Schwarz, Wolfgang F. Schwarz

„Ile znasz języków, tylekroć jesteś człowiekiem”

Fot. Paweł Smulski



Prof. Danuta Rytel-Schwarz

Znana sentencja *Ile znasz języków, tylekroć jesteś człowiekiem*, w języku czeskim *Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem* oraz w niemieckim w jednym z wariantów *Wie viele Sprachen du sprichst, so viel Mal bist du Mensch* ilustruje w ciekawy sposób przecinanie się trzech języków, kultur i literatur. Funkcjonowanie tego powiedzenia, głoszącego zalety wielojęzyczności, potwierdza nieostrość granic i przenikanie elemen-

tów językowych między językami polskim, czeskim i niemieckim. Uczestnicząc w spotkaniu autorskim trzech młodych czeskich pisarzy w Lipsku, usłyszeliśmy, że autorem tych dzisiaj bardzo popularnych słów jest Johann Wolfgang von Goethe. Byliśmy zaskoczeni, gdyż dotychczas byliśmy przekonani, że chodzi tu o czeskie przysłowie, którego używał publicznie prezydent Pierwszej Republiki Czechosłowackiej Tomasz G. Masaryk. Postanowiliśmy więc zbadać dokładniej pochodzenie tej sentencji, ale szybko zorientowaliśmy się, że nie będzie to zadanie łatwe. Rozpoczęliśmy nasze poszukiwania w internecie i stwierdziliśmy, że słowa te przypisywane są między innymi Goethemu, Masarykowi, Komenskiemu, Arystotelesowi, Łomonosowowi, Schopenhauerowi, a nawet Karolowi Wojtyłe oraz Karolowi Marksowi.

Zaskoczyło nas, że przede wszystkim w Polsce za autora tych słów uważa się Johanna Wolfganga Goethego. Prawdopodobnie jest to konsekwencją tego, że taka informacja pojawiła się w jednym z polskich podręczników do nauki języka niemieckiego i jest powtarzana automatycznie bez sprawdzenia źródła.

W dawnej księdze cytatów Goethego z roku 1821 *Maximen und Reflexionen. Aus Kunst und Altertum* wydanej ponownie w Niemczech w 2004 roku sentencji tej brak. Goethe chętnie zabierał głos na temat języków obcych. Potwierdzonym cytatem są jego słowa: *Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen – Kto nie zna języków obcych, nie wie nic o własnym*. Taki zapis widnieje również na popularnej niemieckiej stronie internetowej „zitate.de”. Jeden z wariantów sentencji *Du hast so viele Leben, wie du Sprachen sprichst* opatrzony jest na tej stronie internetowej uwagą „rodowód czeski”.

Z kolei w jednym z podręczników do nauki języka czeskiego jego autorka Eva Roupková pisze we wstępie: „*Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem – velká pravda velkého filozofa a pedagoga Jana Ámose Komenského*”. (W przekładzie na język polski: *Ile znasz języków, tylekroć jesteś człowiekiem – wielka prawda wielkiego filozofa i pedagoga Jana Amosa Komenskiego*).

Wielkie mądrości mają wielu ojców. Niestety, nie udało nam się znaleźć naukowo potwierdzonego źródła tych słów, które współcześnie często stosowane są jako slogan propagujący nauczanie języków obcych, między innymi w programie Comeniusa, programie wspierającym wymianę uczniów i nauczycieli w ramach Unii Europejskiej. A może i tu należy odwołać się do dawnej *lingua franca*, łaciny, i przytoczyć domniemane słowa Karola V: *Quot linguas calles, tot homines vales*. O Karolu V, cesarzu Świętego Cesarstwa Rzymskiego Narodu Niemieckiego opowiadana jest anegdota, iż twierdził on, że z mężczyznami rozmawia po francusku, z kobietami po włosku, z Bogiem po hiszpańsku, a ze swoim koniem po niemiecku. Czy to, że był poliglotą może być dostatecznym dowodem autorstwa sentencji, która nas interesuje?

Ponieważ najwięcej źródeł wskazuje na czeskie pochodzenie tych słów, chętnie przychylilibyśmy się do teorii, iż pochodzą one od Jana Ámosa Komenskiego, Comeniusa, urodzonego w 1592 roku w południowych Morawach, który w roku 1628 jako członek protestanckiej Jednoty Braci Czeskich znalazł schronienie przed prześladowaniami religijnymi w Lesznie, w bardzo tolerancyjnej wtedy Polsce. W Lesznie położył Comenius podwaliny pod zasady współczesnej pedagogiki, pisząc po czesku *Didaktika česká*,

która została wydana w 1657 roku najpierw po łacinie pod tytułem *Didactica magna*, w języku czeskim ukazała się dopiero w roku 1849, natomiast pierwsze polskie wydanie *Wielkiej dydaktyki* pochodzi z roku 1956. Z myśli tego wielkiego pedagoga korzystamy do dziś.

Ogólna demokratyczna zasada nauczania „wszyscy wszystkiego” musi w procesie dydaktycznym ulec dalszej specyfikacji, gdyż jak mówi autor tych słów, życia by zabrakło na zdobycie wiadomości wszystkich nauk. Za niezbędne uznaje Comenius nauczanie języków obcych. W rozdziale 22. „O metodzie nauczania języków obcych” wyraża Comenius wiele poglądów, które mimo upływu prawie 400 lat są aktualne w świecie XXI wieku. Comenius stawia sobie pytanie: „Których języków powinniśmy się uczyć i do jakiego stopnia?”, a następnie odpowiada: „[...] nie należy się uczyć wszystkich języków, co jest zresztą niemożliwe [...], tylko tych języków, które są konieczne. Konieczne są: w życiu codziennym – język ojczysty, w kontaktach z narodami sąsiadującymi – ich języki [...]” (tak więc dla Niemców byłyby to, między innymi, język polski oraz czeski).

Dalej pisze Comenius: „[...] do lektury uczonych ksiąg konieczny jest język łaciński, dla filozofów i medyków grecki i arabski, dla teologów grecki i hebrajski”. Oczywiście dziś funkcje te przejął język angielski.

Comenius myśli niezwykle praktycznie. O nauce języka greckiego i hebrajskiego mówi: „Wystarczy, jeżeli je znamy w takim stopniu, żeby można było czytać i rozumieć książki”.

Metody stosowane w nauce języków obcych ujął Comenius w ośmiu regułach. Tak na przykład reguła pierwsza brzmi: „Każdy język musi być uczony z osobna. Najpierw oczywiście język ojczysty, następnie ten, który jest najczęściej używany obok języka ojczystego, tzn. język sąsiadów (zdaniem Comeniusa języki narodowe mają zawsze pierwszeństwo przed językami naukowymi). W dalszej kolejności język łaciński, grecki, hebrajski, zawsze kolejno jeden język za drugim, nigdy razem, w innym wypadku będą one ze sobą mieszane”.

Szczególna rola wzajemnej znajomości kultury i języka kraju sąsiada jest podkreślana również dziś,

np. we Wspólnej Deklaracji Rządów Rzeczypospolitej Polskiej i Republiki Federalnej Niemiec.

W Lipsku zasady głoszone przez Comeniusa zaczęto wprowadzać w życie bardzo wcześnie. Z pewnością impulsem do założenia pierwszego lektoratu języka polskiego na Uniwersytecie w Lipsku już w wieku XVII były kontakty polityczne Saksonii i Polski wynikające z polsko-saskiej unii personalnej (1697-1763). Za panowania Augusta III Sasa Uniwersytet Lipski stał się jednym z ośrodków europejskiego oświecenia. Jeden z jego wykładowców, prawnik, muzykolog, filozof i lekarz, Wawrzyniec Mitzler de Kolof, uczeń Gottscheda, wybitnego przedstawiciela niemieckiego oświecenia, przybył w 1743 roku na zaproszenie hrabiego Jana Małachowskiego, późniejszego wielkiego kanclerza koronnego, do Końskich, aby pełnić obowiązki bibliotekarza i nauczyciela jego syna. Po sześciu latach udał się do Warszawy, gdzie przyczynił się wydatnie do rozwoju czasopiśmiennictwa oświeceniowego. Wydawał takie czasopisma naukowe, jak „Warschauer Bibliothek” (1753-55), „Acta Litteraria” (1755-56), „Nowe Wiadomości Ekonomiczne i Uczone” (1758-1761). Dzięki publikacjom w języku niemieckim, łacińskim i polskim stał się de Kolof ważnym pośrednikiem w dziedzinie języka, kultury, literatury i nauki między Saksonią i Polską.

Na Uniwersytecie w Lipsku działał w latach 1746-1769 jako *lector publicus* pochodzący z Warszawy Abraham Michael Troc (Trotz), autor czterotomowego słownika obejmującego język francuski, niemiecki i polski. W opracowaniach badających działalność leksykograficzną Troca podkreśla się jego umiłowanie języka polskiego. W przedmowie do pierwszego tomu pisał: „ku ojczystemu językowi uwiedziony poszanowaniem”. Ostatni z tomów „Zupełny niemiecki i polski mownik” z roku 1772, został przygotowany do druku już po jego śmierci przez kolejnego wykładowcę języka polskiego na Uniwersytecie w Lipsku Stanisława Nałęcza Moszczeńskiego, sprawującego tę funkcję do swojej śmierci w roku 1790. W kursach języka polskiego prowadzonych przez niego uczestniczył Samuel Bogumił Linde, który po ukończeniu gimnazjum w Toruniu przybył do Lipska, aby podjąć tam studia teologiczne; w rezultacie studiował jednak przede wszystkim filozofię, filologię klasyczną

i orientalistykę. Jak czytamy w autobiografii Lindego sporządzonej w Warszawie w roku 1823: „Przez prawdziwie opiekuńcze staranie Profesora Ernestiego (wykładowcy retoryki i literatury łacińskiej) mianowanym został od Najjaśniejszego Elektora wtenczas Saskiego lektorem publicznym języka polskiego i w skutku tego przysięgłym translatozem Sądu Handlowego w Lipsku”. Linde sprawował tę funkcję od roku 1792 do 1794, ucząc języka polskiego cztery godziny tygodniowo. Po latach pochodzący ze szwedzko-niemieckiej rodziny Linde tak wspominał swoje wątpliwości przed objęciem tego stanowiska i swoją rozmowę z profesorem Ernestim: „Na skromne, a zarazem bojaźliwe oświadczenie, że nie znam dobrze języka polskiego, że tylko tyle z niego umiem, ile mi z używania potocznego w Toruniu, gdzie za moich czasów bardzo był zaniedbany, w pamięci mojej utkwilo, że musiałbym od pierwszych początków sam dopiero się go uczyć; odpowiedział mi przysłowiem: *Ein Knabe sehr viel lernen muss, eh' aus ihm wird ein Dominus*” (Młodzieniec bardzo dużo musi się uczyć, zanim stanie się panem). Samuel Bogumił Linde był wtedy dwudziestoletnim młodzieńcem. Czy można było się tego spodziewać, że po dwudziestu latach opublikuje pierwszy słownik języka polskiego?

Jego trwający pięć lat pobyt w Lipsku z pewnością miał wpływ na powstanie tego dzieła. Sam pisał o tym w swojej autobiografii: „Wtedy przyszła mu też pierwsza, nierozwinięta wprawdzie jeszcze, myśl układania słownika polskiego, którego się uchwyciwszy, coraz bardziej ją rozwijając przez (więcej niż) dwadzieścia i dwa lat ciągle uskutecznił (uskutecznił)”.

Można tu wymienić kilka okoliczności, które się do tego przyczyniły:

- W Lipsku Linde znacznie poszerzył i umocnił swoją znajomość języka polskiego.

- Jako lektor języka polskiego stał się kontynuatorem swoich poprzedników, również ich działalności leksykograficznej. Już wtedy rozpisywał on słownik Troca na fiszki, opatrując konkretne hasła komentarzami. Ten materiał stał się punktem wyjścia do pracy nad własnym słownikiem. Przytoczmy tu ponownie słowa Lindego: „Dla lepszego objęcia Troca i nabycia z niego potrzebnej ilości wyrazów, rozłożyłem sobie cały jego słownik sposobem etymologicznym. Ręko-

pis ten jeszcze chowam i wielką z niego miałem pomoc [...]”.

- Wiele wskazuje na to, że wzorem dla Słownika Lindego stały się osiągnięcia Johanna Christoph Adelunga, lipskiego i drezdeńskiego bibliotekarza oraz wybitnego leksykografa, który w tym czasie przygotowywał nowe wydanie słownika języka niemieckiego, będącego szczytowym osiągnięciem leksykograficznym tamtych czasów.

- Samuel Bogumił Linde miał okazję zetknąć się z wielkimi emigrantami polskimi, którzy przybyli do Lipska i Drezna po upadku Konstytucji 3 Maja i drugim rozbiórce Polski, między innymi z Julianem Ursynem Niemcewiczem, Hugo Kołłątajem, Tadeuszem Kościuszką, Franciszkiem Ksawerym Dmochowskim, Stanisławem Kostką i Ignacym Potockimi. Po wielu latach Linde napisze w swojej autobiografii zamieszczonej w VI tomie Słownika: „[...] żyłem w Lipsku jak w Polsce, z Polakami dla Polski”. Te spotkania miały z pewnością decydujący wpływ na jego dalsze zainteresowania polonistyczne.

W roku 1794 wybucha powstanie kościuszkowskie i Linde podąża za polskimi patriotami do Krakowa, a następnie do Warszawy. W roku 1795 obejmuje stanowisko bibliotekarza i sekretarza Józefa Maksymiliana Ossolińskiego.

Pierwsze wydanie sześciotomowego Słownika Języka Polskiego Samuela Bogumiła Lindego ukazało się w latach 1807-1814. Słownik ten był ceniony nie tylko w Polsce, ale uzyskał liczne wyróżnienia instytucji naukowych, m.in. w Pradze, Getyndze, St. Petersburgu, Berlinie, Kopenhadze, Paryżu.

Od 1996 roku przyznawana jest nagroda państw partnerskich Torunia i Getyngi im. Samuela Bogumiła Lindego zawsze dwóm autorom: z Polski i Niemiec. Jej pierwszymi laureatami byli Wisława Szymborska i Günter Grass.

Do dnia dzisiejszego działa w Lipsku Towarzystwo Naukowe Jabłonowskich (Societas Jablonoviana) założone w 1774 roku przez polskiego historyka, poetę i tłumacza, księcia Józefa Aleksandra Jabłonowskiego (1712-1777), który w 1768 roku wybrał jako swoją drugą ojczyznę Saksonię, pisząc o niej po łacinie *Saxonia felix ac erudita*. W roku 1846 członkowie Towarzystwa, nawiązując do idei Leibniza i Tschirnhau-

sa, przyczynili się do powołania do życia Saksońskiej Akademii Nauk. Z czasem Towarzystwo Naukowe popadło w zapomnienie i w roku 1949 zostało rozwiązane. Ponownie zostało powołane do życia w roku 1978. Dziś celem Towarzystwa jest przede wszystkim „wnoszenie wkładu na rzecz rozwoju stosunków naukowych i kulturalnych między Niemcami i Polską”.

Powtórzę tu słowa Samuela Bogumiła Lindego: razem z naszymi kolegami i studentami staramy się „żyć w Lipsku jak w Polsce, z Polakami dla Polski”.

Przy przygotowaniu wykładu zostały wykorzystane m.in. następujące publikacje:

- J. A. Comenius, *Große Didaktik*, Stuttgart 2007.
- S. B. Linde, *Autobiografia z 1823 roku*. Do druku przygotował i wstępem opatrzył M. Ptaszyk, Toruń 2000.
- F. Przyłubski, *Opowieści o Lindem i jego słowniku*, Warszawa 1955.
- D. Rytel-Schwarz, „Zur Wechselseitigkeit in der Lexikographie: Jungmann und Linde“, w: M. Marszałek, A. Nagórko (red.): *Berührungslinien. Polnische Literatur und Sprache aus der Perspektive des deutsch-polnischen kulturellen Austauschs*, Hildesheim, Zürich, New York 2006, s. 287-299.
- D. Scholze, E. Tomicka-Krumrey (red.), *Mit Wort und Tat: deutsch-polnischer Kultur- und Wissenschaftsdialog seit dem 18. Jahrhundert*, Leipzig 2001.
- M. Strzyżewski, „Sylwetka Samuela Bogumiła Lindego z Torunia“, [w:] Cz. Łapicz, (red.): *Polszczyzna dawna i współczesna. Materiały z ogólnopolskich konferencji językoznawczych*, Toruń, 1994, s. 139-153.

The lecture of the award winners from the Institute of West Slavonic Studies of Leipzig University, Danuta Rytel-Schwarz and Wolfgang F. Schwarz. Well-known sentence “How many languages you know, so many times you are a human being” (Polish: “Ile znasz języków, tylekroć jesteś człowiekiem”, Czech: “Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem”, German: “Wie viele Sprachen du sprichst, so viel Mal bist du Mensch”) in an interesting way presents crossing of three languages, cultures and literatures. The functioning of this sentence, which propagates advantages of multilingualism, confirms vagueness of borderlines and merging of the language elements of Polish, Czech and German languages.

Olga Szapkina

Do trzech razy sztuka. O kwantytatywności w polskim językowym obrazie świata

Fot. Paweł Smulski



Prof. Olga Szapkina

Kwantytatywność znajduje wielorakie odbicie w polskim językowym obrazie świata. Przejawia się ona we wszystkich podsystemach struktury językowej: w morfologii, składni, słotwórstwie, leksyce i frazeologii. Wszystkie przejawy kwantytatywności w języku polskim stanowią swoiste mikrosystemy ściśle ze sobą związane.

W polskim językowym obrazie świata znalazło odbicie wiele sprzeczności, istniejących w sferze stosunków kwantytatywnych zarówno na szczeblu gramatycznym, jak i leksykalnym.

Najbardziej wyraźnie sprzeczności te przejawiają się w tym, że:

- 1) wyrażanie znaczeń ilościowych często jest związane ze wskazaniem na jakość;
- 2) ilość może być przedstawiona w języku nie tylko w sposób obiektywny, lecz także subiektywny;

- 3) nieoczekiwanie wiele form liczbowych ma znaczenie „zestawów”, „kompletów”, „par”;
- 4) funkcjonowanie liczbowych odmian rzeczowników „nieprzedmiotowych” ma charakter bardziej różnorodny, niż zwykle się uważa;
- 5) w fenomenie „zbiorowości”.

Chciałabym skoncentrować się przede wszystkim na trzech ostatnich zjawiskach.

Jednym z podstawowych środków wyrażania znaczeń kwantytatywnych w języku polskim jest gramatyczna kategoria liczby rzeczowników. Jak wiadomo, rzeczowniki w języku polskim w zależności od znaczenia leksykalnego dzielą się na kategorie leksykalno-gramatyczne, które w różny sposób wchodzą w relacje z gramatyczną kategorią liczby, co jest jednym z przejawów zależności tej kategorii od semantyki rzeczownika. Formowanie znaczenia leksykalnego rzeczowników należących do rozmaitych kategorii leksykalno-gramatycznych zależy zarówno od specyfiki denotatu poszczególnych słów, jak i od tego, w jaki sposób owe denotaty są przez nas odbierane oraz jakie znajdują odzwierciedlenie w języku – czyli od sposobu nominacji.

Lingwistów, którzy badali kategorię liczby w języku polskim, przede wszystkim interesowała część leksyki imiennej, mająca sobie tylko właściwą specyfikę zachowań liczbowych: nazwy substancji, owoców, jarzyn itp. Na przykład Anna Wierzbicka w swych pracach nie tylko opisuje specyfikę zachowań liczbowych tych rzeczowników, ale też stawia pytanie o jej przyczyny, o ewentualne umotywowanie semantyczne tego zjawiska [Wierzbicka 1999].

Ogólna zasada kształtowania form liczbowych rzeczowników polega na tym, że nazwy większości poszczególnych obiektów są policzalne i mają kompletny paradygmat liczbowy, w którym forma liczby pojedynczej z reguły oznacza „pojedynczość”, a forma liczby mnogiej – „rozdzielną (dystrybutywną) mnogość”. Jak zauważa wielu badaczy, „w wyrażaniu pojedynczości i mnogości poprzez kategorię liczby gramatycznej mają miejsce komplikacje związane z pogodzeniem tej opozycji z innymi opozycjami znaczeniowymi, które się na nią nakładają lub są z nią związane” [Suprun 1996, 168].

Rzeczowniki przedmiotowe, mające pełny paradygmat liczbowy, oprócz znaczeń kategorialnych mają często dodatkowe znaczenia ilościowe. Z punktu widzenia interpretacji form liczby mnogiej bardzo interesujące są bez wątpienia rzeczowniki będące nazwami par i przedmiotów parzystych. Są to, po pierwsze, istniejące w przyrodzie oraz w społeczeństwie naturalne „podwójne” związki międzyludzkie: *rodzice, małżonkowie, nowożeńcy, dwojaczki*. Po drugie, zaliczymy tu sytuacyjne związki międzyludzkie, ukazujące potencjalne relacje między dwiema stronami: *zapaśnicy* – dwaj uczestnicy zawodów zapaśniczych, *pojedynkowicze* – dwaj uczestnicy pojedynku. Po trzecie, są to nazwy przedmiotów funkcjonujących z reguły w parze: *rękawiczki, skarpetki, pantofle, nogi (człowieka)*.

Osobliwość tworzenia form liczbowych oznaczających przedmioty parzyste polega na tym, że forma liczby mnogiej oznacza zazwyczaj mnogość ograniczoną, sprowadzoną do dwóch elementów. Jak już nieraz zaznaczano, tego rodzaju mnogość odgrywa w przyrodzie bardzo szczególną rolę: człowiek ma nie tylko dwie nogi, dwoje oczu itd., ale także dwoje rodziców. Ludzie dzielą się na dwie płcie, małżeństwo zawiera dwoje ludzi. Przy czym oba człony tej dwuelementowej mnogości w naturalny sposób dopełniają się nawzajem, bywają ze sobą w szczególny sposób związane [Uryson 1997, 66]. Wyjątkowe znaczenie dwuelementowej mnogości może się odzwierciedlać również w gramatyce, w szczególnej formie rzeczownika - formie liczby mnogiej (por. we współczesnym języku polskim, który utracił liczbę podwójną – formy *ręce, oczy, uszy*).

Forma liczby pojedynczej rzeczowników powyższej grupy nie oznacza po prostu „jednego przedmiotu (człowieka)”, a „jeden przedmiot (człowiek)” z pary: *małżonek* – jeden z członków małżeństwa, *nowożeniec* – jeden z nowożeńców, *ucho* – to jedna z dwóch części ciała człowieka lub zwierzęcia służących mu do słuchania.

Nazwy par reprezentują szczególny przypadek nazw „zestawów”, „kompletów”, tzn. analogicznych zbiorów „po dwa i więcej”, chociaż ani w przyrodzie, ani w społeczności ludzkiej nie istnieje tyle naturalnych mnogości, które składałyby się z trzech lub więcej obiektów.

Chodzi tu o różnego rodzaju relacje przestrzenne i kolektywne, w których mogą się znaleźć przedmioty i ludzie: *zęby, kredki, klawisze* (pianina), *współautorzy, bliźnięta* itd. Elementy składowe tego rodzaju mnogości, tak samo jak elementy mnogości – par często związane są ze sobą bądź pokrewieństwem (*bracia, siostry, synowie, córki, bliźnięta, trojaczki*) lub też określonymi stosunkami społecznymi (*przyjaciele, wrogowie, koledzy, partnerzy, rywale, sąsiedzi, współautorzy*). Nierzadko nazwy te zawierają wspólny komponent „podobieństwa lub identyczności” [Laszewska 2004, 87]: *sobowtóry, imiennicy, rówieśnicy* itd.

Przy tym jeżeli nazwy przedmiotów parzystych informują o dokładnej liczbie obiektów (dwa), to nazwy kompletów informują przede wszystkim o stałej pozycji (relacji) obiektów względem siebie. Bardzo często ich liczba albo w ogóle nie jest ważna (Kup mi *zapałki*), albo może się ujawnić tylko w określonej sytuacji (*Koła samochodu były brudne*) [Laszewska 2004, 59]. Semantyczna osobliwość form liczby mnogiej tych rzeczowników polega na tym, że tak samo, jak nazwy par, oznaczają mnogość ograniczoną, przy czym ograniczoność ta może być w pełni konkretna, wyrażona leksykalnie (*trojaczki, czworaczki*), a może też być nieokreślona (*siostry, bliźnięta, imiennicy*).

Na korzyść traktowania mnogości jako „pary” lub „kompletu” przemawia m.in. przytaczana tradycyjnie następująca argumentacja:

1. Nie można wyjaśnić znaczenia leksykalnego powyższych wyrazów, nie wspominając o „parze” lub „komplecie”. Nie można na przykład wytłumaczyć,

kim jest *nowożeńiec*, nie wspominając o parze *nowożeńcy* [ISJP, I, 1074].

2. Znaczenie leksykalne wyrazu zawiera sem „dwa”, „trzy” itd., na przykład: *trojaczki* definiuje się jako „troje dzieci, które mają tych samych rodziców i urodziły się tego samego dnia” [ISJP, II, 849].

Rzeczowniki tego rodzaju (*trojaczki*, *czworaczki*, *pięcioraczki*, *sześcioraczki*, *dwojaczki*) w ogóle nie mają formy liczby pojedynczej.

Należy przy tym dodać, że jeśli chodzi o parę osób różnej płci, nie zawsze od nazwy rodzaju męskiego można utworzyć jego żeński odpowiednik:

para	on	ona
małżonkowie	małżonek	małżonka
nowożeńcy	nowożeńiec	(młoda mężatka)
kochankowie	kochanek	kochanka
dziadkowie	dziadek	(babka)
rodzice	rodzic	rodzic
teściowie	teść	teściowa

Rzeczowniki rodzaju męskiego *rodzic*, *małżonek* mogą odnosić się również do kobiet, o czym świadczą następujące definicje:

- (1) Czyjś **rodzic** to jedno z rodziców tej osoby, ojciec lub matka” [ISJP, II, 453] .
- (2) „**Małżonek** to jedno z małżonków” [ISJP, I, 817] .

Można przy tym powiedzieć, iż rzeczownik *rodzice* „ciąży” ku *pluralia tantum*, ponieważ forma liczby pojedynczej *rodzic* traktowana jest albo jako potoczna (Niech twój **rodzic** przyjdzie na zebranie), albo też jako przestarzała (Syn nie poszedł w ślady **rodzica**). Dla wyrażenia pojedynczości z reguły używa się rzeczowników *matka*, *ojciec*:

- (3) Nigdy nie mówił o obojgu rodzicach, lecz tylko o **matce** [ISJP, II, 453].

Rzeczownik *małżonek* w znaczeniu osoby płci żeńskiej używany jest tylko w języku urzędowym i oficjalnym:

- (4) Sąd nie może orzec rozwodu na żądanie **małżonka** winnego bez zgody **małżonka** pozwanego [ISJP, I, 817] .

Formy liczby mnogiej rzeczowników *małżonkowie*, *kochankowie*, *dziadkowie* mogą mieć różne znaczenia, w zależności od kontekstu: *małżonkowie* to nie tylko „mąż + żona”, ale także „mąż + mąż + ...”,

kochankowie to nie tylko „kochanek + kochanka”, ale też „kochanek + kochanek + ...”, *dziadkowie* to nie tylko „dziadek + babcia”, ale również „dziadek + dziadek + ...”, *teściowie* to nie tylko „teść + teściowa”, ale i „teść + teść + ...”. Rezultatem tego zjawiska jest powstanie przykładów wyrazów, które dopuszczają podwójną, a nawet potrójną interpretację (Por.: Lato spędziłam u dziadków) .

Znaczenie form typu *dziadkowie* nie zawsze składa się z elementów jednorodnych, ponieważ nie każdy z jego elementów może być nazwany dziadkiem. Jest to tzw. mnogość asocjacyjna, która charakterystyczna jest przede wszystkim dla zaimków osobowych „my”, „wy”. Do mnogości asocjacyjnej można również odnieść znaczenie form *nowożeńcy*, *teściowie*. Mogłoby się wydawać, że definicje form liczby mnogiej słów *nowożeńcy*, *teściowie*, *dziadkowie* nie różni się od definicji formy *małżonkowie*. Jednak nie każdy element mnogości *nowożeńcy* może być obdarzony mianem *nowożeńca* i nie każdy element mnogości *teściowie* jest *teściem*, w odróżnieniu od mnogości *małżonkowie*, w której każdy z dwóch elementów może być nazwany *małżonkiem*.

Przejawy mnogości asocjacyjnej mają nie tylko niektóre formy liczby mnogiej rzeczowników przedmiotowych, można je spotkać również w innej kategorii leksykalno-gramatycznej – w kategorii rzeczowników zbiorowych. Do tej kategorii odnoszą się nazwy oznaczające zbiory przedmiotów lub osób. Znaczna część rzeczowników zbiorowych ma tylko jedną formę liczbową – liczbę pojedynczą nacechowaną znaczeniem „nierozdzielnej mnogości”:

- (5) Stosunki rodziców z najbliższym **sąsiedztwem** nie były zażyłe [ISJP, II, 553].
- (6) Krzysztof Radziwiłł znany był jako głowa **różnowierstwa** litewskiego [ISJP, II, 516].

I tu mamy do czynienia z tak zwanym „fenomenem zbiorowości” [Rudenko 1996, 201], który polega na tym, że z jednej strony mnogości nazywane przez rzeczowniki zbiorowe są przedstawiane w języku polskim jako nierozdzielne, z drugiej zaś strony większość tych rzeczowników odnosi się do ludzi i zwierząt, a elementy mnogości ludzi i zwierząt w naszej świadomości są od siebie fizycznie oddzielone i każdy z nich zwykle postrzegamy jako coś indywidualnego.

POLONICUM I ŚWIAT

Rzeczowniki zbiorowe mają zazwyczaj ściśle określone strukturę słowotwórczą i formalnie oraz semantycznie wiążą się z rzeczownikami przedmiotowymi o tej samej podstawie (*zwierzyna* – zwierzę, *kozactwo* – kozak, *nauczycielstwo* – nauczyciel, *studenteria* – student) lub przymiotnikami (*młodzież* – zbiór ludzi młodych, *starszyzna* – zbiór starszych, *duchowieństwo* – zbiór duchownych).

„Niektóre z nazw zbiorowych mają strukturę semantyczną bardziej skomplikowaną: nie oznaczają zbioru osób nazwanych przez podstawę, ale jedną osobę (desygnat podstawy) i zespół osób podrzędnych, np. *dyrekcja* ‘dyrektor wraz z zespołem’, *sekretariat* ‘sekretarz (sekretarka) i osoby współpracujące, *rektorat* ‘rektor, prorektorzy i osoby współpracujące’” (Grzegorzczkowska, 443). Znaczenie to niewątpliwie jest bardzo bliskie rozpatrywanej wyżej wielości „zestawów” (por. *bracia*) i „par” (por. *nowożeńcy*), istnieje jednak między nimi zasadnicza różnica. Elementy mnogości „zestawów” są jednorodne i mają jednakową nazwę: „bracia = brat + brat + brat + ...”. Natomiast znaczenie rzeczowników zbiorowych typu *rektorat*, *dziekanat* nie składa się z elementów jednorodnych, ponieważ nie każdy z jego elementów może być nazwany rektorem lub dziekanem. Jest to mnogość asocjacyjna, która charakterystyczna jest dla form typu *dziadkowie*, z tą jednak różnicą, że *rektorat* i *dziekanat* nie oznaczają mnogości ograniczonej (pary).

Takie rzeczowniki zbiorowe, jak: *wujostwo*, *profesorostwo*, *szefostwo*, *naczelnikostwo*, *synostwo*, *szwagrostwo*, *kuzynostwo*, *doktorostwo*, *marszałkostwo* itd. mają znaczenie mnogości – pary, gdyż oznaczają pary małżeńskie. W wypadku tych rzeczowników znaczenie mnogości – pary również posiada asocjacyjną interpretację.

Rzeczownik *państwo*, który odnosi się do powyższej grupy, odznacza się wieloznacznością nawet w swym znaczeniu zbiorowym (nie mówiąc już o jego użyciu w charakterze rzeczownika przedmiotowego lub rzeczownika honoryfikatywnego). Może więc on oznaczać parę małżeńską (**państwo** Kowalscy, **państwo** młodzi) lub mieć jeszcze jedno znaczenie zbiorowe: „grupa osób różnej płci”, gdzie oznacza różnorodną mnogość o nieustalonej liczbie elementów (Ci **państwo** na zdjęciu to moi koledzy z pracy).

Jak wiadomo, rzeczowniki typu *państwo*, posiada-

jąc tylko formę liczby pojedynczej, łączą się z formą liczby mnogiej czasowników i przymiotników (Ci **mili** państwo już **przyszli**). W ten sposób, cechując się semantyką liczby mnogiej, z formalnego punktu widzenia rzeczowniki te „zachowują się” niekonsekwentnie: na poziomie morfologicznym – jako forma liczby pojedynczej, na poziomie syntaktycznym – jako forma liczby mnogiej.

Rzeczownik *rodzeństwo*, chociaż jest wyrazem pochodnym, nie ma tak wyraźnej struktury słowotwórczej i tak ścisłej odpowiedniości wobec rzeczownika przedmiotowego, jak np. rzeczowniki zbiorowe *państwo*, *chłopstwo*. Charakteryzuje się również zdolnością generowania formy liczby mnogiej, co zbliża go do niepochodnych rzeczowników zbiorowych (patrz niżej). Forma liczby pojedynczej oznacza „braci i siostry” lub „dzieci jednych rodziców” i ma znaczenie „zestawu” (Marek ma **rodzeństwo**: siostrę i dwóch braci). Forma liczby mnogiej ma znaczenie „rozdzielnej mnogości ‘zestawów’”, tzn. wielości wyższego porządku (W zawodach wzięły udział cztery **rodzeństwa**).

Rzeczowniki zbiorowe niebędące wyrazami pochodnymi, typu *tłum*, *wojsko*, *orkiestra*, *naród*, a będące nazwami mnogości, w formie liczby pojedynczej również mają znaczenie „nierozdzielnej mnogości” i generują formę liczby mnogiej o znaczeniu „rozdzielnej mnogości mnogości” (*tłumy*, *wojska*, *orkiestry*, *narody*):

(7) Mecz przyciągał do miasta **tłumy** kibiców [ISJP, II, 829].

Nazwy poszczególnych zbiorów osób wyrażane poprzez niepochodne rzeczowniki zbiorowe, np. *szlachta*, nie generują form liczby mnogiej, co można wyjaśnić ich bliskością z nazwami własnymi, które również z reguły nie posiadają form liczby mnogiej [Nagórko 1988, 98].

Niektóre z niepochodnych rzeczowników zbiorowych mogą występować nie tylko samodzielnie jako wyrazy pełnoznaczne, lecz również jako segmentatory. Por.:

(8) Rozbiliśmy się na mniejsze **grupy** [ISJP, I, 486] – (wyraz pełnoznaczny).

(9) Na dworcu przywitała go niewielka **grupa sympatyków** [ISJP, I, 486] – (segmentator).

(10) Prowadzić dwie **sfory** *ogarów* [SJP, III, 193] – (segmentator).

- (11) Słyszał odgłosy trąbek myśliwskich i ujadanie rozpędzonej **sfory** [ISJP, II, 572] – (wyróżnienie pełnoznaczny).

Ta grupa rzeczowników zbiorowych jest dość liczna: *gromada* (ludzi), *grupa* (uczniów), *stado* (bizonów), *ławica* (ryb), *sfora* (psów), *tabun* (koni), *bukiet* (róż), *pęczek* (rzodkiewek), *warkocz* (cebuli), *szereg* (budynków), *komplet* (sztućców), *zestaw* (kosmetyków) itd. Rzeczowniki te nazywają zbiorowości, które mogą mieć jednolity lub różnorodny charakter, czyli składać się z podobnych lub różnorodnych elementów. Większość przytoczonych wyżej przykładów należy do typu pierwszego i tylko leksemy *komplet* i *zestaw* mogą segmentować różnorodne elementy: *komplet* mebli (bielizny, narzędzi), *zestaw* sztućców (kosmetyków) [Bednarek, 1994].

Struktura semantyczna wielu rzeczowników tej grupy wskazuje na dużą liczbę elementów, z których składa się zbiorowość: *gromada* (ludzi), *rój* (pszczoł), *tabun* (koni). Neutralne z tego punktu widzenia są takie leksemy, jak *grupa* (dzieci), *szereg* (liczb), *zestaw* (kosmetyków), *komplet* (bielizny). Do segmentatorów, które wskazują na małą liczbę elementów zbiorowości, należą leksemy: *garść*, *garstka*, *szczypta*.

Funkcjonowanie rzeczowników zbiorowych jako segmentatorów należy odróżniać od przypadków nominacji wtórnej, kiedy te same leksemy nazywają nieokreślenie dużą lub małą liczbę czegoś:

- (12) Otaczał ją **rój** wysportowanych **mężczyzn** [ISJP, II, 511].
(13) O świecie chłodny front znad Morza Północnego pcha nad miasto **ławice** deszczowych **chmur** [ISJP, I, 793].
(14) Nasze góry są rozdeptywane przez **stada turystów** [ISJP, II, 675].

Rzeczowniki te użyte w funkcji kwantyfikatorów są często nazywane liczebnikami niewłaściwymi [Topolińska, 1984; Bednarek, 1994; Grochowski, 1996; Zabowska, 2005]. Tego terminu używa się zwykle w stosunku do rzeczowników, które w swym znaczeniu pierwotnym odnoszą się do konkretnych przedmiotów lub zjawisk, a w połączeniu z innymi rzeczownikami mogą oznaczać nieokreślenie małą lub dużą ilość (*masa problemów*, *morze światel*, *odrobina*

zażenowania, *cień nadziei*), a tym samym stają się kwantyfikatorami.

Wyrazy te stanowią motywowane obrazowo środki nominacji wtórnej. Obraz, który łączy znaki językowe na podstawie ich motywacji w jedną kategorię, „dotyczy sfery językowego obrazu świata określonego narodu... Jest przesłanką do tworzenia zrozumiałych przez wszystkich nosicieli danego języka słów i frazeologizmów, wyrażających takie lub inne znaczenie” [Kategoria, 1990, 38]. Możemy w tym wypadku mówić o kwantytatywnym znaczeniu wyrazu w mniej lub bardziej ściśle określonym typie połączeń, o zależności tego znaczenia od semantyki drugiego elementu grupy imiennej.

Kwantyfikatory będące leksykalnymi środkami wyrażania mnogości nie poszerzają zestawu typowo ilościowych parametrów wyrażanych gramatycznie. Podobnie jak formy liczby mnogiej wyrażają one znaczenie mnogości. W tym wypadku jednak kwantyfikacji towarzyszy ocena (tzn. zestawienie czegoś z normą), która zawsze ma charakter subiektywny, a więc ilość nie jest tu przedstawiana w sposób obiektywny. Poza tym, gdy porównamy leksykalne i gramatyczne środki wyrażania kwantytatywności, nie możemy nie zauważyć, że mnogość leksykalna często „dopełnia sytuację ilościową parametrami *jakościowymi* i w tym sensie zasadniczo się różni od mnogości gramatycznej” [Li Su Chen, Rachilina, 2005, 428].

Ostatnio świat coraz częściej jawi się nam nie jako zbiór przedmiotów, lecz jako całościowy wydarzeń, działań, procesów, stanów. Koncepty, które stoją za tymi słowami, powstają na skrzyżowaniu kategorii imiennych i werbalnych. Pierwszeństwo ma tu oczywiście predykat z jego werbalnymi kategoriami aspektu i czasu, dlatego językowe obrazy wydarzeń, procesów, stanów, właściwości są tworzone przede wszystkim za pomocą czasowników i przymiotników. Jednak kategorie imienne (wyrażane z reguły przez rzeczowniki przedmiotowe), takie jak pojedynczość/mnogość, policzalność/niepoliczalność, też odgrywają istotną rolę w kształtowaniu tych konceptów.

W języku polskim, tak samo jak w języku rosyjskim, rzeczowniki predykatywne są związane z kategorią liczby, która jest jednym z podstawowych środków językowej kategoryzacji świata. Wydaje się

przeczyć temu fakt, że w języku polskim większość rzeczowników predykatywnych należy do *singularia tantum*, na co wpływa przede wszystkim charakter zjawisk rzeczywistości nazywanych przez rzeczowniki predykatywne. Brak samodzielnego istnienia właściwości utrudnia lub wręcz uniemożliwia ich liczenie.

Pozwala to polskim lingwistom mówić o tym, że kategoria liczby rzeczowników predykatywnych ma zupełnie inny charakter niż rzeczowników przedmiotowych. „Pozbawione fleksyjnej kategorii liczby są wszystkie rzeczowniki niepoliczalne. Są albo *singularia tantum* typu ... bieganie, warkot, albo (rzadziej) – *pluralia tantum*. Leksemom tym przysługuje więc jedynie klasyfikująca kategoria liczby o funkcji wyłącznie wewnątrztekstowej” [Laskowski 1998, 206].

Spróbujmy się zastanowić, czy rzeczywiście liczba gramatyczna rzeczowników predykatywnych w języku polskim ma zupełnie inny charakter niż rzeczowników przedmiotowych i co mają wspólnego. To, że rzeczowniki predykatywne w języku polskim (*bieganina, czerwień, czytanie, odpoczynek, łowy, dożynki*) mają tylko jedną formę liczby i są rzeczownikami *singularia* (rzadziej *pluralia*) *tantum*, nie jest czymś wyjątkowym. Niektóre klasy rzeczowników przedmiotowych mają podobne właściwości. Nie ma form liczby mnogiej na przykład większość rzeczowników zbiorowych i materiałowych.

Jednocześnie można przytoczyć wiele rzeczowników predykatywnych mających obie formy liczbowe (nie chodzi tu o derywaty semantyczne powstałe w wyniku zmiany znaczenia leksykalnego, na przykład *proces* – miejsce, *proces* – rezultat itp.). Forma liczby mnogiej przy tym może być związana z policzalnością i wyrażać znaczenie mnogości, a może też mieć szereg innych znaczeń.

Jerzy Bralczyk zilustrował to zjawisko w taki sposób: „**Święta** to liczba mnoga. Liczba pojedyncza to **święto**. Tak podają wszystkie słowniki, gdzie się nie znajdzie osobnego słowa „**święta**”... A powinno się je znaleźć, bo to niezupełnie tak... Jak mam święta, takie prawdziwe, do spędzania, to to nie jest jedno święto i drugie święto, tylko jedno święto. Świeckie święta są pojedyncze: a to **Święto** Kobiet, a to **Święto** Lasu, a to **Święto** Leśnika i Drzewiarza czy wręcz Pracy. A „święte” święta – mnogie” [Bralczyk, 258].

Jak wiadomo, kategoria policzalności jest ściśle związana z kategorią rozdzielności (rozróżnialności): rzeczowniki policzalne oznaczają przedmioty wzajemnie rozróżnialne (rozdzielne). Jeżeli chodzi o sytuację, to za rozdzielną uważa się taką sytuację, która ma początek i koniec (czyli jest zlokalizowana w czasie). Dlatego w formie liczby mnogiej nie używa się rzeczowników predykatywnych oznaczających ponadczasowe właściwości, stany, procesy, działania: *bezczelność, nędza, pisanie, tęsknota* itd.

Rzeczowniki predykatywne, w znaczenie których „jest wbudowana informacja o czasowej ograniczoności, o jednostkowym charakterze faktu” [Laskowski 1998, 204], są używane w liczbie mnogiej mającej znaczenie „rozdzielnej mnogości”: *okrzyki, bitwy, dźwięki, przesłuchania* itd. Por.

(15) Od dłuższego czasu nie dochodziły stąd żadne **dźwięki** [ISJP, I, 363].

(16) Partyzanci stoczyli w ciągu miesiąca kilkanaście **potyczek** z oddziałami niemieckimi [ISJP, II, 218].

(17) Oba **porwania** opracował w najdrobniejszych szczegółach [ISJP, II, 194].

Niemniej jednak nie wszystkie rzeczowniki predykatywne mające cechę „czasowej ograniczoności” informują o jednostkowym charakterze faktu. Na przykład rzeczowniki *przegląd, budowa* oznaczają działania mające początek i koniec, czyli granice czasowe. Kilka takich działań jednak też oznacza się formą liczby pojedynczej. Por. *przegląd wagonu/wagonów, budowa domu/domów*.

(18) Odbędzie się także pozakonkursowy **przeegląd** filmów krótkometrażowych [ISJP, II, 302].

(19) Do **budowy** swych łodzi Indianie używali narzędzi z kości wieloryba [ISJP, I, 134].

Te rzeczowniki więc są nazwami tak całości, jak i każdej jej części. Podobnie jest z rzeczownikami materiałowymi (por. *żelazo, sok, cukier* itd.).

Niektóre rzeczowniki predykatywne, które nazywają następujące po sobie na zmianę „kwanty” ruchu, tworzą formy liczby mnogiej o znaczeniu iteratywnym - *kroki, krocзки, obroty, skoki* itp:

(20) Szła za mną, stawiając małe, śpieszne **kroki** [ISJP, I, 706].

(21) Od szybkich **obrotów** w walcu zakreśliło się jej w głowie... [ISJP, I, 1075].

Takie rzeczowniki często odnoszą się do ogólnej nazwy tego ruchu: *kroczenie – krok, skakanie – skok, wdychanie – wdech* itd.

Rzeczowniki predykatywne nazywające predykaty mentalne tworzą formy liczby mnogiej o znaczeniu zbiorowym: *zainteresowania, zamiary, przekonania, poglądy, plany, warunki, przyczyny* itp.

(22) Jego **poglądy** ewoluowały od katolicyzmu do komunizmu [ISJP, II, 143].

(23) Nie mam żadnych złych **zamiarów**, proszę się nie bać [ISJP, II, 1238].

(24) Byłem dla nich podejrzany z powodu moich literackich **zainteresowań** [ISJP, II, 1216]

Znaczenia tego nie da się pogodzić ze znaczeniem „rozdzielnej mnogości”. Tak na przykład pytanie „Jakie on ma poglądy?” wcale nie oznacza, że oczekujemy wyliczenia wszystkich jego poglądów.

Niektóre rzeczowniki predykatywne mają synonimiczne formy liczbowe (por. *wahanie temperatury = wahania temperatury*). Z reguły jest to charakterystyczne dla nazw ruchów wahadłowych i wieloaktowych: *dreszcz, drganie, wahanie, przemieszczenie* itp. Formy liczby mnogiej *dreszcze, drgania, wahania, przemieszczenia* nazywają wiele kwantów drgania, wahania, przemieszczenia. Forma liczby pojedynczej jednak nie może nazywać jednego kwantu, a więc nie możemy ich policzyć (**dwa drgania, *trzy wahania*). Por.:

(25) Jej drobnym ciałem wstrząsały **dreszcze** [ISJP, I, 317].

(26) Usłyszał niewiarygodnie głośny, długotrwały huk, po upadku odczuł wyraźne **drgania** gruntu, dookoła waliły się płonące drzewa [ISJP, I, 319].

Takie znaczenie form liczby mnogiej jest nazywane znaczeniem pseudomnożności lub quasi-mnożności [Laszewska 2004, 320]. Podobną sytuację, kiedy całość składającą się z poszczególnych części nazywamy przy pomocy formy liczby mnogiej, obserwujemy u rzeczowników przedmiotowych *pluralia tantum*: *nożyczki, okulary, schody* itd.

Synonimiczne formy liczby pojedynczej i liczby mnogiej mają też rzeczowniki o znaczeniu „długotrwałego ruchu” (*wędrówka, wędrowanie, tułaczka,*

bląkanie się) oraz rzeczowniki, których leksykalne znaczenie zawiera pojęcie „długotrwałych działań” (*poszukiwanie, zachowanie*). Por. konteksty, w których formy liczby pojedynczej i liczby mnogiej są wymienne:

(27) **Wędrówka** po sklepach zajęła im dużo czasu [ISJP, II, 989].

(28) Po całodziennych **wędrówkach** między redakcjami, lokalami stowarzyszeń i kawiarniami wpadła na chwilę do domu [SFJP, II, 530].

Mimo że formy liczby pojedynczej i liczby mnogiej mają tu jednakowe znaczenie, różnią się ukierunkowaniem komunikacyjnym: w liczbie mnogiej podkreśla się niektóre elementy semantyczne obecne jednocześnie w formie liczby pojedynczej, a mianowicie w formie *wędrówki* uwypukla się pojęcia „długotrwałości” i „różnego ukierunkowania” ruchu.

Znaczenie różnorodnej mnogości, czyli gatunków rodzajów zwykle odnotowuje się w rzeczownikach materiałowych. Niektóre jednak rzeczowniki predykatywne też tworzą formę liczby mnogiej ze znaczeniem różnorodnej mnogości:

(29) Miał różnorodne **zamiłowania** i chętnie się im poświęcał [ISJP, II, 1240].

(30) **Schorzenia** jamy brzusznej [ISJP, II, 557].

(31) Wścieklizna jest jedną z najbardziej niebezpiecznych **chorób**, atakujących ludzi i zwierzęta [ISJP, I, 173].

Rzeczowniki predykatywne wchodzą tu w taką samą relację między formami liczby pojedynczej i liczby mnogiej jak rzeczowniki materiałowe (por. *zamiłowanie /zamiłowania = sok /soki*).

Rzeczowniki predykatywne nazywające stany, na przykład *ból, chłód, mróz*, tworzą formę liczby mnogiej ze znaczeniem „intensywności, rozległości w czasie”. Takie formy nazywają stany mające dużą intensywność lub trwające dość długo:

(32) Kiedy skończą się wreszcie te **upały**? [ISJP, II, 918].

(33) Ma częste **bóle** głowy [ISJP, I, 121].

(34) Wcześniej w tym roku nastały **mrozy** [ISJP, I, 900].

(35) Fali **chłódów** towarzyszy niezwykle silna epidemia grypy [ISJP, I, 169].

Zachodzące przy tym zmiany leksykalne są podobne do zmian leksykalnych niektórych rzeczowników materiałowych (por. *wody, piaski*).

Wśród niepoliczalnych rzeczowników predykatywnych można wymienić grupę rzeczowników, których znaczenie jest podobne do znaczenia rzeczowników zbiorowych. Rzeczowniki predykatywne o znaczeniu zbiorowym (*szukanina, krzątania, drep-tanina, strzelanina, żebranina, żebractwo, szperactwo* itp.) nazywają zbiór działań jako jednolitą całość:

(36) Zaczęła się gorączkowa **bieganina**, szukanie wolnych miejsc [ISJP, I, 95].

(37) Sapał często po całodziennej **lataninie** [ISJP, I, 749].

(38) W **płataniu** słów i wrzasków doszło do kłótni [ISJP, II, 84].

Większość podobnych rzeczowników ma wyraźną strukturę słowotwórczą – są utworzone od odpowiednich czasowników formantami: *-anina, -stwo (-two)*. Przy tym wiele z nich należy do stylu potocznego. Utworzone od tych samych czasowników synonimy różnią się nie tylko pod względem stylistycznym, lecz często semantycznym. Por.

<u>potoczne</u>	<u>neutralne</u>
latanina	latanie, lot
łomotanina	łomotanie, łomot
bieganina	bieg, bieganie
gadanina	gadanie
pisanina	pisanie
strzelanina	strzelanie

Rzeczowniki predykatywne z formantem *-anina* informują „o pewnych właściwościach komunikowanych czynności, takich jak: powtarzalność, wielokierunkowość, chaotyczność (*bieganina, strzelanina, szukanina, latanina*), a także w pewnych wypadkach o negatywnej emocji nadawcy (*pisanina, żebranina*)...” [Grzegorzczkova, Puzynina 1998, 397].

Podsumowując możemy stwierdzić, że funkcjonowanie liczbowych odmian rzeczowników predykatywnych w języku polskim ma charakter bardziej różnorodny, niż zwykle się uważa. Poza słowami *singularia* i *pluralia tantum* są jeszcze inne rzeczowniki predykatywne mające pełny paradygmat liczbowy i różnorodne stosunki pomiędzy formą i znaczeniem.

Znaczenie mnogości nie tylko może się łączyć ze znaczeniem leksykalnym rzeczowników predykatywnych, ale nakładając się na nie, prowadzi do powstania form liczby mnogiej, których znaczenie jest bardzo podobne do znaczeń rzeczowników przedmiotowych. A więc rzeczowniki predykatywne mające pełny paradygmat liczbowy (*podróż, potyczka, porwanie*) korelują z rzeczownikami policzalnymi, będącymi nazwami przedmiotów, ludzi, zwierząt (por. *dom, uczeń, kot*). Niepoliczalne rzeczowniki predykatywne typu *bieganina, szperactwo* korelują z rzeczownikami zbiorowymi (por. *chłopstwo, młodzież*), a niepoliczalne rzeczowniki predykatywne typu *wdychanie, chodzenie* z rzeczownikami materiałowymi (por. *śnieg, pył*). Związane z nimi semantycznie nazwy kwantów (*wdech, krok*) korelują z syngulatywami (por. *śnieżynka, pyłek*). Porównywalne z rzeczownikami materiałowymi są formy liczby mnogiej rzeczowników predykatywnych ze znaczeniem gatunków (*zamiłowania, choroby*) i znaczeniem intensywności, rozległości w czasie (*bóle, mrozy*).

Dokładne przebadanie problemów poruszonych w niniejszym tekście pozwoli, jak się wydaje, na pełniejsze odtworzenie polskiego językowego obrazu świata, a ściślej mówiąc, jednego z jego fragmentów – kwantytatywnego aspektu świata.

Bibliografia

1. Bednarek A., 1994, Leksykalne wykładniki parametryzacji świata. Studium semantyczne, Toruń.
2. Bralczyk J., 2004, Mój język prywatny, Warszawa.
3. Grochowski M., 1996, O wykładnikach aproksymacji: liczebniki niewłaściwe a operatory przyliczebnikowe, w: Studia z leksykologii i gramatyki języków słowiańskich, red. H. Wróbel, Kraków.
4. Grzegorzczkova R., Puzynina J. 1998, Rzeczownik, [w:] Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia, Słownictwo, red. R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel, s. 389 – 468, Warszawa.
5. Kategoria koliczestwa w sowremennych jewropiejskich jazykach. Kijew, 1990.
6. Laszewskaja O.N., Semantika russkogo czisla. Moskwa, 2004.
7. Li Su Chen, Rachilina E.V. Koliczestwiennye kwantifikatory w russkom i korejskom: moria i kapli //Logičeskij analiz jazyka. Kwantifikatiwnyj aspekt jazyka. Moskwa, Indrik, 2005.

8. Nagórko A., 1997, Zarys gramatyki polskiej, Warszawa.
9. Rachilina E.V. 2000, Kognitiwnyj analiz predmetnyh imen: semantika i societaemost, Moskwa: Russkie slovari.
10. Rudenko D.I. 1996, Koliczestwiennost i semantika imeni, [w:] Teoria funkcjonalnej grammatyki. Kaczestwiennost. Koliczestwiennost, red. A.V.Bondarko, s. 181 – 214, Sankt-Peterburg.
11. Suprun A.E., 1996, Obszczajacharakteristikaseantikolichzestwiennosti //Teorija funkcjonalnoj grammatiki. Kaczestwiennost. Koliczestwiennost. T.5. Sankt-Peterburg.
12. Topolińska Z., 1984, Składnia grupy imiennej, w: Gramatyka współczesnego języka polskiego, Składnia, red. Z.Topolińska, Warszawa, s. 301 – 389.
13. Uryson E.W., 1997, Slovarnaja statia DWA 1, DWOJE 1, PARA 3, OBA //Nowyj objasnitelnyj slovar sinonimow russkogo jazyka. Pod red. J.D. Apresjana. T.1. Moskwa.
14. Wierzbicka A., 1999, Językowa kategoryzacja świata

//A Wierzbicka. Język –umysł – kultura, red. J.Bartmińskiego. Warszawa, s. 83 – 138.

15. Zabowska M., 2005, „Poradnik językowy” II, s. 26 – 36.

ISJP – Inny słownik języka polskiego, pod. red. M. Bańko, 2000, Warszawa.

The article presents the quantifiability in the Polish linguistic picture of the world. This phenomenon can be observed in all linguistic structure subsystems: morphology, syntax, word formation, lexis and phraseology. The paper displays various aspects of the quantifiability and their close connection.

Ewa Miernowska

Glottodydaktyka w Madison

Autorka tekstu, Ewa Miernowska, prowadzi lektoraty języka polskiego na Wydziale Języków i Literatur Słowiańskich (Department of Slavic Languages and Literature, University of Wisconsin-Madison), Uniwersytetu Wisconsin w Madison, USA. To najstarsza polonistka w Stanach Zjednoczonych. Wydział Języka Polskiego i Literatury Polskiej (Department of Polish) powstał w 1935 r. na mocy uchwały parlamentu stanowego. Jego pierwszym wykładowcą był prof. Jerzy Kuryłowicz, w latach 1936-1937 wykłady prowadził prof. Witold Doroszewski. W 2011 roku Wydział otrzymał prestiżowe Wyróżnienie POLONICUM.

Moje nauczanie języka polskiego na amerykańskim uniwersytecie, które zaczęło się w 1993 roku, mogę nazwać niekończącą się przygodą. Przede wszystkim z wykształcenia nie jestem polonistką, ale romanistką, nigdy wcześniej nie uczyłam języka polskiego, nie planowałam takiej „kariery” akademickiej. Ale kiedy w 1993 roku poproszono mnie o zastąpienie koleżanki i poprowadzenie lektoratu,

powiedziałam sobie: „dlaczego nie?”. Byłam już wtedy doświadczoną lektorką języka francuskiego, a literatura i kultura polska stała się dla mnie bardzo ważnym elementem w budowaniu polskiej tożsamości moich dzieci od momentu, kiedy wyjechaliśmy z Polski w 1989 roku.

Początki były trudne, ponieważ nie było wówczas na rynku wydawniczym ciekawych materiałów do nauki języka polskiego. Podręczniki koncentrowały się na czytaniu, tłumaczeniu, zapamiętywaniu słów; dialogi były nieautentyczne, teksty nawiązywały to stereotypowego obrazu Polski. Postanowiłam napisać własny skrypt. Pomógł mi w tym fakt, że w latach 80., już po studiach na Uniwersytecie Warszawskim odbyłam roczny staż pedagogiczny w Instytucie Francuskim w Warszawie. Przez rok obserwowałam innych nauczycieli prowadzących zajęcia, współpracowałam z nimi, układając plany lekcji, poznawałam nowe metody, dowiadywałam się, jak wykorzystywać w nauczaniu autentyczne materiały (prasa, poezja, piosenka, komiksy; o internecie nikt jeszcze nie śnił).

POLONICUM I ŚWIAT

Fot. S. Miernowski



Dr Ewa Miernowska i prof. Andrzej Zieniewicz

Już wtedy metody te podkreślały wagę komunikacji w nauczaniu, dialogi nawiązywały do autentycznych sytuacji dnia codziennego, studenci poznawali różne aspekty kultury francuskiej.

Podpatrzenie metod francuskich pozwoliło mi na stworzenie mojej własnej metody nauczania języka polskiego, którą co roku uzupełniam, unowocześniam, wzbogacam, zmieniam. Przygotowany przeze mnie skrypt przeznaczony jest dla dwóch pierwszych semestrów nauki (4 razy w tygodniu po 50 minut – *Polish for Beginners*). Składa się z 10 rozdziałów. Każdy rozdział zawiera trzy dialogi nagrane przez native speakers, które tworzą minihistorię, oraz ćwiczenia gramatyczne, ćwiczenia dotyczące słownictwa, uproszczone teksty dotyczące codziennego życia w Polsce. Dialogi i ćwiczenia komunikacyjne dotyczą sytuacji życia codziennego: przywitanie, przedstawienie się, prośba, rada, opis postaci, rozmowa o przyszłości, o marzeniach, kłótnia, zaproszenie itp. To, co studentom najbardziej się podoba, to „praca na dialogach”. W ramach jednego rozdziału tworzą one krótką historię, często z zaskakującym końcem, czasem są humorystyczne. Studenci chętnie śledzą losy postaci i są bardzo pozytywnie nastawieni do tego rodzaju pracy. Najpierw słuchają, powtarzają, uczą się na pamięć.

Potem nawiązując do nauczonego tekstu, piszą wspólnie nowe dialogi, wykorzystując poznane struktury gramatyczne i słownictwo. Końcowym etapem jest przedstawienie miniscenki, do której studenci przygotowują się czasem jak do przedstawienia teatralnego. Planują ruch sceniczny, przynoszą rekwizyty.

Moim celem jest nie tylko nauczanie samego języka jako narzędzia komunikacji, ale także zapoznanie studentów z historią i kulturą dawnej i współczesnej Polski. W ramach pierwszego semestru studenci oglądają film dokumentalny *The Polish Phoenix* przedstawiający historię Polski od wczesnego średniowiecza po 1945 rok. Poza tym każdy student musi przygotować prezentację w PowerPoint dotyczącą Polski. Prezentacja na tym etapie jest oczywiście po angielsku, a studenci wybierają tematy, które ich interesują. Tak więc mieliśmy już prezentacje o sławnych Polakach, o wybranym mieście, o jakimś wydarzeniu historycznym, o tym, jak Polacy świętują, co jedzą. Ale także o Liroyu, o kolekcji Zienia, o husarii, o polskich bursztynach.

W semestrze zimowym studenci oglądają polskie filmy w ramach corocznego *Polish Film Festival*, który odbywa się w Madison od 21 lat. Ponieważ amerykańscy studenci rzadko oglądają europejskie filmy, polska kinematografia budzi ich zdumienie: filmy są mroczne, smutne, bez jasno sprecyzowanego zakończenia, charakteryzują się często powolną narracją. Ale na tym etapie studenci rozumieją już dialogi, obserwują relacje międzyludzkie, które bardzo różnią się od amerykańskich, widzą, jak ludzie mieszkają, jak wygląda współczesne polskie miasto, niekiedy wprowadzeni są w wydarzenia historyczne. W drugim semestrze nauki pokazują studentom *Historie miłosne* Jerzego Stuhra. Film ten świetnie nadaje się do pracy językowej. Przede wszystkim dialogi są bardzo proste, a więc studenci mogą już dużo zrozumieć. *Historie* nie są do końca dopowiedziane, co pozwala studentom na rozwinięcie wyobraźni i na napisanie, co się stanie z bohaterami, albo co się mogło dzieć, zanim ich poznajemy. Film też wykorzystuję do napisania dialogów z bohaterami. Kończącą pracą jest pamiętnik napisany przez jedną z kobiecych postaci.

Oczywiście, jak każdy lektor języka, korzystam z pomysłów innych autorów. Na rynku pojawiło się

wiele ciekawych podręczników, wykorzystuję zatem: „Cześć jak się masz” Władysława Miodunki, „Hurra!!! Po polsku 1” Małgorzaty Małolepszej i Anety Szymkiewicz, „Krok po kroku” Iwony Stempek, Anny Stelmach, Anety Szymkiewicz i Sylwii Dawidek, „Zaczynam mówić po polsku” Janusza Kucharczuka, czy wiele publikacji z serii „Język polski dla cudzoziemców” wydawanych przez Universitas. Żadna z nich nie jest traktowana w Madison jako podstawowy podręcznik, ale mają one ciekawe ćwiczenia, dobre nagrania, interesujące teksty, które czasem wykorzystuję.

Na poziomie A2 (*Intermediate Polish*) studenci pracują z podręcznikiem „Hurra!!! Po polsku 2” Agnieszki Burkat i Agnieszki Jasińskiej. Nauka na tym poziomie obejmuje dwa semestry. Bardzo cenię ten podręcznik za wspaniałe nagrania, za mnóstwo pomysłów komunikacyjnych, które można wykorzystać w klasie, za przedstawienie Polski jako kraju zmieniającego się na naszych oczach, za poczucie humoru. Natomiast dodaję bardzo dużo własnych materiałów, które w bardziej zorganizowany sposób wykorzystują zagadnienia gramatyczne. Na tym etapie zaczynam też czytać ze studentami krótkie artykuły z gazet, językowo łatwiejsze wiersze (wiersze Szymborskiej, Różewicza, Twardowskiego nadają się znakomicie) i fragmenty literackich tekstów. Bardzo lubię ze studentami czytać polską poezję, a studenci lubią pisać swoje wiersze. Często wykorzystujemy strukturę wiersza dla napisania własnego. Przy okazji Walentynek czytaliśmy wiersz Gałczyńskiego *Pylem księżycowym*.

A to wersja studencka:

*Ciepłym, mocnym słońcem
Ciepłym, mocnym słońcem być na twojej skórze,
długopisem w dłoni, żeby cię dotykać,
chłodną, zimną wodą na twoim języku,
złotym być pierścieniem, ścisnąć twój paluszek,
Otulić twe ciało miękkim, ciepłym kocem,
robić wszystko z tobą i wszystko dla ciebie
pić cię jak śmietankę lub czerwone wino
powoli.*

Na poziomie średniozaawansowanym studenci przygotowują po polsku prezentację, indywidualnie lub w grupie. Prezentacją indywidualną jest historia

ich rodziny. Na ogół moi studenci są pochodzenia polskiego, ale niewiele wiedzą o swoich przodkach. Zdarza się, że dzięki takiej prezentacji dowiadują się czegoś nowego o swojej rodzinie, poznają miasta, o których nie słyszeli wcześniej, oglądają zdjęcia, których nie znali. Dla mnie samej fascynujące jest oglądanie zdjęć pradziadów moich studentów, sfotografowanych na ulicach Lwowa, Wilna czy przedwojennej Warszawy. Dzięki prezentacji wybranego obrazu polskiego malarza studenci uczą się mówić o przestrzeni, o kolorach, o stylu malarskim po polsku. W ubiegłym semestrze prezentacja grupowa dotyczyła Warszawy: jej historii, architektury i dnia dzisiejszego. Oczywiście źródłem informacji i zdjęć o Warszawie dla amerykańskiego studenta jest internet, ale rozpoczęliśmy nasze spotkanie ze stolicą od artykułu *Warsaw's Heroic Cityscape*, który ukazał się w *New York Times* w sierpniu 2003 roku. Część studentów mówiła o historii Warszawy, część o Żydach w Warszawie przedwojennej i w okresie wojny, kolejne grupy przygotowały prezentacje o zabytkach i o architekturze socrealistycznej. Odwiedzaliśmy wirtualnie kluby i dyskoteki. W nawiązaniu do historii Warszawy śpiewaliśmy piosenkę *Na prawo most, na lewo most*, a na koniec przeczytaliśmy legendę o Warszawie i Sawie, którą studenci pokazali na scenie (<http://www.youtube.com/watch?v=fH4vOZQAooA>). Chcąc wprowadzić studentów w teksty literackie, korzystam ze sztuk Mrożka (np. *Serenada*), czasem sięgam na tym etapie do opowiadań Hanny Krall.

Wreszcie poziom zaawansowany (*Advanced Polish* - piąty, szósty, siódmy i ósmy semestr). Warunki pracy na tym poziomie tłumaczą, dlaczego nazywam nauczanie języka polskiego w Madison ciągłą przygodą. Otóż studentów na tym poziomie jest niewielu. Ponieważ administracja uniwersytecka nie pozwala na otworenie kursu, który liczyłby tylko 4 studentów, wszyscy zaawansowani studenci, niezależnie od rzeczywistego poziomu, są w jednej grupie. Każdy umie coś innego: jedni płynnie mówią, bo pochodzą z polskich rodzin, ale bardzo słabo czytają i nie potrafią pisać. Inni ukończyli czwarty semestr, mogą czytać i pisać z pomocą proste teksty, ale nie są gotowi do czytania powieści. Nauczanie jest więc bardzo zindywidualizowane. Czuję się trochę jak wiejska nauczy-

POLONICUM I ŚWIAT

cielka w XIX wieku, kiedy w jednej klasie były dzieci w różnym wieku. Każdy test i egzamin jest indywidualnie przygotowany dla poszczególnych studentów. Jeżeli czytamy o problemie aborcji w Polsce, studenci bardziej zaawansowani czytają artykuł z np. *Gazety Wyborczej*, dla słabszych muszę znaleźć artykuł na ten sam temat z tzw. kolorowej prasy. Tylko wtedy możemy wszyscy uczestniczyć w dyskusji.

Następny problem ma źródło w tym, że aby dostać dyplom „BA in Polish”, studenci muszą zaliczyć trzy semestry zaawansowanego polskiego. Tak więc nie mogę z semestru na semestr powtarzać programu. Co semestr układam nowy plan zajęć. Na tym etapie nauczania nie korzystam z żadnego podręcznika. Co semestr drukuję wybór tekstów prasowych i literackich. Czasem układam je w tematyczne rozdziały (np. *Podróż, Uczucia, Opis, Historia, Mniejszości w Polsce*), czasem dobieram teksty chronologicznie. Bardzo trudno znaleźć teksty literackie, które nie byłyby za trudne pod względem językowym, a jednocześnie byłyby interesujące i niezbyt hermetyczne dla amerykańskiego studenta. Po wielu latach nauczania wypracowałam sobie pewien kanon, który wzbogacam, jeżeli tylko na rynku pojawi się coś odpowiedniego dla moich studentów. A w tym kanonie jest poezja między innymi Szyborskiej, Herberta, Różewicza, Barańczaka, Białoszewskiego, Tuwima, Gałczyńskiego. Poza tym na liście są opowiadania i dramaty Mrożka (*Tango, Policja*), opowiadania Marka Hłaski, Hanny Krall, Olgi Tokarczuk, Marka Nowakowskiego, Katarzyny Grocholi, Pawła Huelle, *Moralność Pani Dulskiej*, którą moi studenci uwielbiają (a jeszcze bardziej realizację telewizyjną Tomasza Zygadły z Anną Seniuk w tytułowej roli), sztuki Głowackiego (*Antygoną w Nowym Jorku, Polowanie na karaluchy*), Różewicza (*Kartoteka, Białe małżeństwo*) i Pilcha (*Narty Ojca Świętego*). Jeżeli chodzi o powieści, czytam z moimi studentami: *Wszystkie języki świata* Zbigniewa Mentzla, *Prawiek i inne czasy* Olgi

Tokarczuk, *Gnoja* Wojciecha Kuczoka, *Ławkę pod kasztanem* Ryszarda Sadaja. W przyszłym semestrze będziemy czytać *Reisefieber* Mikołaja Łozińskiego.

Praca na tym etapie opiera się przede wszystkim na analizie tekstu. Gdy grupa jest słabsza, skupiamy się na treści, na postaciach. Jeśli studenci znają lepiej polski, analiza może dotyczyć konstrukcji tekstu, środków stylistycznych, miejsca narratora w tekście, elementów intertekstualnych, aspektów ideologicznych, jakie tekst ze sobą niesie. Ponieważ zajęcia na poziomie zaawansowanym mają administracyjną kategorię *intensive writing*, studenci muszą pisać wiele prac. Są one bardzo zróżnicowane: od charakterystyki postaci do interpretacji utworu. Końcowy esej dotyczy zawsze czytanej powieści i studenci muszą sami sformułować temat. Oto przykłady tematów z ostatniego semestru, kiedy lekturą był *Prawiek i inne czasy*: Odbicie bytu w *Prawieku*, Sens życia według Izzydora, Porównanie Siódmego Świata do Biblii i rzeczywistości *Prawieku*.

Uczenie języka polskiego na Uniwersytecie w Madison daje olbrzymią satysfakcję. Jest ciekawe, bo zmiany w rzeczywistości polskiej narzucają konieczność ciągłej modyfikacji materiałów dydaktycznych, zmiany w technologii dają prowadzącemu nowe możliwości. Studenci są entuzjastycznie nastawieni do pracy, chętnie uczestniczą w zajęciach i autentycznie cieszą się ze swoich postępów. W dodatku wiem, że moje zajęcia otwierają im nową furtkę do innej rzeczywistości, pokazują inne sposoby myślenia, inne wartości, inny świat.

The author of the article, Ewa Miernowska, conducts Polish language courses in the Department of Slavic Languages and Literature, University of Wisconsin-Madison. It is the oldest Department of Polish Studies at the US Universities. An attempt is made to characterise the way (methods) of conducting Polish language classes in Madison.

Anna Mazanek

O poezji polskiej spod pióra kobiet (6)

Nazwisko autorki, której poświęcony jest ten tekst, nie należało dawniej do pierwszej ligi współczesnych pisarek polskich, chociaż urodziła się w 1921 roku, a jej debiutancki tomik wierszy pod sentymentalnym tytułem *Pozegnania* ukazał się w roku 1956. Przeciętny student polonistyki jeszcze w końcu lat 70. nie kwapił się z wymienianiem jej wśród uznanych twórców. Do roku 1980 opublikowała pięć tomów poezji, żyjąc nieco w cieniu męża – Artura Międzyrzeckiego, poety, eseisty i tłumacza, który piastował w latach 90. zaszczytną funkcję prezesa polskiego PEN Clubu. Oboje ich jako poetów łączyła pasja translatorska.

Julia Hartwig, córka sławnego w Lublinie mistrza fotografii, siostra dwóch braci: wybitnego endokrynologa i kontynuującego tradycje rodzinne fotografika, zyskała uznanie w środowisku literatów i czytelników najpierw jako znawczyni piśmiennictwa francuskiego. Jej czteroletni pobyt nad Sekwaną w latach 1947–1950 oraz wcześniejsze studia romanistyczne zaowocowały wydaniem dwóch monografii: Guillaume’a Apollinaire’a i Gérarda de Nerval’a, a także opublikowaniem przekładów twórczości tych poetów i innych, którym oni patronowali, takich jak Max Jacob, Blaise Cendrars, Pierre Reverdy, Henri Michaux. Kultura, a zwłaszcza literatura francuska była odtąd zawsze obecna w jej pracy pisarskiej, czy to poprzez aluzje i reminiscencje, czy też kiedy poświęcała jej twórcom konkretne teksty. Do niektórych pisarzy z tego kręgu, głównie surrealistów i ich wcześniejszych mistrzów, zachowała szczególnie sentyment, o czym świadczy przywoływanie w wierszach ich nazwisk, postaci i losów. *Apollinaire* (1962), mo-



Julia Hartwig

nografia wznawiana i przetłumaczona na język francuski, jest do dziś książką mówiącą wiele zarówno o jej bohaterze, jak i o autorce.

„Od momentu, kiedy znalazłam się we Francji, wszystko, co przeżyłam, zaważyło na mojej drodze, wpłynęło na moje zainteresowania, na mój stosunek do świata, na moje pasje i pracę. Powroty do Paryża stały się rodzajem nałogu” – zapisała w wydanej w roku 2007 księdze pod wymownym tytułem *Podziękowanie za gościnę. Moja Francja*, będącej bogatą (zapisy dziennika, eseje, przekłady, wiersze) „opowieścią” o wcześniejszym zauroczeniu krajem, którego kulturę uważała za esencję europejskości. Francja to była jej miłość, fascynacją stał się świat północnoamerykański, który miała możliwość poznać w latach 1970–

O LITERATURZE I FILMIE



Julia Hartwig
Jasne niejasne

■ Wydawnictwo a5

1974 podczas dłuższego pobytu w USA. Prowadziła tam oraz w Ottawie wykłady o polskiej i o francuskiej poezji. Julia Hartwig ma niewątpliwe zasługi w przybliżeniu polskim czytelnikom dorobku również pisarzy amerykańskich. Wydała wraz z mężem wybór ich utworów pt. *Opiewam nowoczesnego człowieka* (1992) i samodzielnie antologię *Dzikie brzośkwinie* (2003) zawierającą wiersze wybitnych poetek amerykańskich, żyjących najczęściej w sporze ze światem, podążających w życiu drogami mocno odbiegającymi od konwencjonalnych. Plonem kilku podróży za ocean był też zbiór *Wiersze amerykańskie* (2002) pełen utworów nieustępujących, zdaniem krytyków, tym, które Ameryce poświęcił Miłosz.

Bardzo głębokie poznanie obu tych kultur, a zwłaszcza literatur nie tylko stworzyło świetne zaplecze kulturowe dla twórczości Julii Hartwig, ale też miało wpływ na formowanie się jej własnego stylu pisarskiego i świadomości poetyckiej. Swoista zażyłość z francuskimi odnowicielami mowy wierszowanej zrodziła ową charakterystyczną dla jej poezji migotliwość sensu. Natomiast praca nad przekładaniem utworów najpierw Rimbauda i Baudelaire'a, a potem innych autorów z kręgu tego ostatniego, była doświadczeniem, które niewątpliwie przyczyniło się do wypracowania odnowionej wersji *poème en*

prose. Hartwig upodobała sobie ten gatunek literacki wymagający dużej dyscypliny. W poematach prozą, między innymi wypełniających w całości jeden z pierwszych jej tomów (*Wolne ręce*, 1969), zasadą porządkującą uczyniła przemienność obrazów, które układane są w ciągi jak we śnie. Dotykane świata poprzez obrazy, opisywanie obrazami stało się od-tąd najbardziej charakterystyczną cechą tworzonych przez nią wierszy. A sen będzie w nich zawsze odgrywał niezwykle ważną rolę.

Rozpoznawanie

Jak pusto kiedy rano odchodzą sny
i jaka ulga że odeszły
nic nie wraca już w tej samej postaci
lecz jakże samo życie jest niewystarczające
jak wciąż w nas pracuje żeby zarobić sobie na istnienie
Ryzykuje
bo zdarza się że wiersz lub obraz nami zawładnie
że odmienna nasze wartości
staje się stanem umysłu
i w półśnie sięgamy po dzbanek Chardina
i po winogrona Caravaggia
Jest w naszym zachwycie skaza życia
i ta próba jedności uwiera
co mogłoby znaczyć że jest prawdziwa
Tyle pokochałeś a wciąż się wahasz
człowieku małej wiary

(z tomu *Gorzkie żale*, 2011)

Za wskazaniem wybitnego znawcy literatury, profesora Ryszarda Przybylskiego, krytycy przypisali twórczość Hartwig opublikowaną w pierwszych jej tomach do nurtu klasycyzmu we współczesnej poezji polskiej. I wprawdzie zachowanie umiaru, niepoddawanie się egzaltacjom będą cechować także późniejszą jej twórczość, ale w postrzeganiu świata pozostaje ona pod wyraźnym wpływem zarówno romantyków jak i surrealistów. Ich odkrycia dotyczące poetyki snu okazały się, zdaniem poetki, bardzo inspirujące dla spadkobierców kulturowych.

Sen jest dla niej impulsem twórczym. W jednym z wywiadów udzielonych w roku 2001 wyznała:

„U mnie sen odgrywa rolę jakby przygotowania do poezji. Uczy nas, poetów, że różne rzeczy, różne czasy, różni ludzie mogą istnieć razem, w tym samym momencie i że to nie jest dziwne. (...) sen jest czymś bardzo tajemniczym, a sztukę

pociągają tajemnice. W poezji szuka się prawdziwego sensu, który w codziennym życiu bardzo często tracimy z oczu. I kiedy wydaje nam się, że już go utraciliśmy, próbujemy go odnaleźć w jakiejś innej przestrzeni, na przykład w sztuce. Nie odnajdziemy go co prawda za jej pośrednictwem, ale przynajmniej cieszymy się poszukiwaniem”.

Posługiwanie się w opisywaniu świata wizjami sennymi, za którymi dyskretnie ukrywa się autorskie „ja”, jest w twórczości Hartwig drogą do objawiania „dobrodrojeństw istnienia”. Autorka pozostaje wierna radykalnemu przekonaniu, że „każdy wiersz to próba odkrycia świata na nowo. W przeciwnym razie nie warto było go pisać”. Poezja tak rozumiana ma skłaniać czytelnika do nowego spojrzenia na rzeczy dobrze znane i ma tworzyć przestrzeń do podjęcia przez niego refleksji. Jeden z tomów nieprzypadkowo nosi tytuł *Zobaczone* (1999). Świat zobaczony okiem poetki dzięki jej umiejętności uważnego patrzenia i skupienia jest światem przeżyтым, intelektualnie i emocjonalnie przetrawionym, poznanym do głębi. Jej wiersze można określić jako zapis doznania świata, by ci, którzy patrzą, w końcu naprawdę widzieli. Otwiera ona czytelnikowi oczy i serce.

Jest w tej poezji mocno zaakcentowana dwoistość świata.

Jasne niejasne

Najgorętsze uczucia
nie rodzą najlepszych wierszy
ani najlepszej muzyki
ani najwspanialszych obrazów
A jednak bez nich
nie powstałoby nic

Nie liczysz pisząc
a jednak wszystko jest policzone
nie kryjesz się
a jesteś ukryty
nie wystawiasz się na pokaz
a widzą cię i rozpoznają
Przyznaj
że jest w tym coś niejasnego

(z tomu *Jasne niejasne*, 2009)

Hartwig stara się uchwycić tę złożoność i czyni to w taki sposób, że odczuwamy jej zachwyt nad istnieniem na równi ze świadomością lęku, jaki temu istnieniu towarzyszy. Dąży do odsłonięcia tego, co

dziwne, tajemnicze, wręcz ciemne w otaczającej rzeczywistości. Stąd nieusuwalne w tym doświadczeniu świata napięcie między radością a rozpaczą, między pięknem a bólem, ciszą a zgiełkiem. Stąd opozycje między ciemnością a jasnością, między jawą a snem. W wierszu *Na wieczorze autorskim ktoś powiedział że moje wiersze są pełne rozpacz* (1995) wyznaje z całą mocą: „Sprzeczność jest moim żywiołem, prawem, o które wojuję”.

W utworze jakby wskazującym drogę temu, kto chce tworzyć poezję, dzieli się z nim swoimi rozterkami.

Pisz jak pragniesz

Pisz jak pragniesz
Nie kieruj się modą ani cudzym upodobaniem (...)
ale ponieważ pragnienia twoje nie są ci znane do końca
i nie wiesz dobrze czy zatrzymać się masz tu czy pójść jeszcze
dalej
tam gdzie zdania się łamią i wszystko wydaje się bełkotem
Nie wiesz nawet czy sen twój wspiera czy rozbija twoją realność
wahasz się między światem żywym a umarłym
między naturą sielską a okrutną
między niewolą miasta a melancholią przyrody
między pięknem a brzydotą które są równie prawdziwe
i równie złudne
Pisz więc wśród wątpliwości utraień i zachwyty
Myśl ale nie zmyślaj zaufaj swojej wyobraźni która jest także
prawdą (...)
(z tomu *Obcowanie*, 1987)

Od połowy lat dziewięćdziesiątych nastąpiło ogromne przyspieszenie w jej pracy twórczej, co wiadać po mnogości tytułów wydanych tomów wierszy i wyborów autorskich, a do tego dodać trzeba nowe przekłady i edycje własnych dzienników. Dziś Julia Hartwig należy bez wątpienia do najbardziej płodnych, a jednocześnie uznanych pisarzy współczesnych. Jak z rogu obfitości posypały się i sypią ciągle nowe tomiki budzące podziw krytyków literackich (trzy z nich były finalistami Literackiej Nagrody Nike). Sama autorka uważa, że czytelnicy zaczęli interesować się jej wierszami po przełomowym według niej zbiorze *Czułość* (1992).

Z upływem czasu daje się zaobserwować coraz silniejsze w jej twórczości dążenie do precyzji intelektualnej. Staje się ona też bardziej poezją pytań. Czesław

O LITERATURZE I FILMIE

Miłosz wyrażał się o Hartwig z dużym szacunkiem, nazywając ją poetką „wykwintną”. Uważał, że właśnie sposób wypowiedzania się poprzez obrazy pozwalała autorce trzymać na wodzy emocje, odsuwać je na odległość. To zrozumiałe, zważywszy że nie znosi ona żadnej formy ekspresjonizmu i nie posługuje się wykrzyknikami. Znajomość z Miłoszem zrodziła u niej zachwyt nad jego poetyckim kunsztem, o czym pisała chociażby w zbiorze szkiców *Wybrańcy losu* (2006) poświęconych podziwianym twórcom kultury polskiej, „którym ofiarowany został dar ukazania człowieka i świata w sztuce i którzy ten dar wykorzystali”. Łączyło ją z autorem *Traktatu poetyckiego* zmysłowe postrzeganie świata i głód piękna.

Obrazy, jakimi autorka tomu *Dwoistość* (1971) opisuje rzeczywistość, powstają dzięki skupieniu na szczególe, bo według pisarki „konkret jest czymś absolutnie nieuniknionym”. Ale tak uchwycony – najczęściej jakiś pejzaż – zawsze prowadzi do zadumy nad światem i człowiekiem. We wstępie do obszernego *Wyboru wierszy* z 2000 roku Hartwig wyjaśnia, że obraz świata „przenosi nas zarazem w jakiś dziwny sposób w rejon niewidzialnego. Poprzez kontakt z nim dokonuje się przemiana rzeczywistości zewnętrznej w wewnętrzną. Doświadczenie rzeczywistości staje się w ten sposób rodzajem doświadczenia transcendentnego”. Jednak poszukiwanie sensu istnienia natrafia mimo przenikliwości postrzegania na przeszkodę.

(...)
Patrzyłam i widziałam
ale tylko czasem udało mi się to nazwać
Prawda jest największym z sekretów
do którego nie mamy dostępu
(*Sekrety* z tomu *Gorzkie żale*)

Z poczucia tej niemocy w docieraniu do esencji rzeczy rodzi się dramatyczne

Wyznanie

– Nie wzywajcie mnie na świadka.
Nie będzie ze mnie żadnego pożytku.
Nie wiem, kim jestem, nie dowierzam świadectwu
moich oczu, myśl się urywa
i nie śmie dotrzeć do końca w obawie przed
najgorszym

Cóż warte jest bytowanie, którego świadectwo jest
równie wątpliwe i niepewne? (...)
(z tomu *Obcowanie*).

Jak ma spełnić swe zadanie poezja, skoro tyle niepewności na drogach jest tworzenia, tyle tajemnic? W ostatnim z wydanych do tej pory zbiorów wierszy autorka umieściła ten o zmaganiach w pracy poety z jasną i ciemną stroną rzeczywistości i o cenie, jaką za to płaci:

Cena

Zostają po poetach okrutne pamiątki (...)
na pobojuwiskach bitew przegranych ze sobą
ciała wierszy kalekie marzą o wskrzeszeniu

Nie ratuje poezja ani też nie zbawia
jej oczy nigdy nie śpią rozwarłe i we śnie
bezbronna wobec świata
z którego raz ucieka to znowu go szuka
by miłośnicie przyjmować i zadawać rany
Nie wiadomo
pamięci pragnąc czy też niepamięci

Zostają po poetach nieostygłe wiersze
Jest czarny przestwór który ich pociąga
i jest droga otwarta w pogodne rejony
i są słowa za które zapłacimy drogę
(z tomu *Gorzkie żale*).

Wysiłki poetki zmierzały do znalezienia odpowiedniej formy dla wyrażenia zachwytu, którego źródłem jest świat. Lektura kolejnych tomów wierszy pozwala zobaczyć, jak udało się jej osiągnąć wielką klarowność w przekazywaniu ważkich spraw. Charakterystyczny styl Julii Hartwig polega na tym, że potrafi ona w przejrzystych, jasnych zdaniach zamknąć treści ciemne i niewyraźne. Poczucie miary i równowaga między emocjonalnym zaangażowaniem a intelektualnym porządkiem mimo bogactwa wyobraźni nadaje tej poezji znamiona dużej powściągliwości. Ale nie niszczy to płaszczyzny porozumienia z odbiorcą, do którego chce ona mówić z jak największą prostotą.

Dyscyplinę pisarską Julii Hartwig widać najwyraźniej w odbiegających od formy wiersza i poematu prozą swego rodzaju tekstach pisanych na przełomie wieków. Niewielka ich część była stopniowo dołą-

czana do tomów wierszy, aż w końcu zapełniły trzy oddzielne zbiory: *Błyski* (2002), *Zwierzenia i błyski* (2004), *Trzecie błyski* (2008). Autorka definiuje tę „osobną formę wypowiedzi” w sposób metaforyczny jako „ślady codziennej krzątania umysłu, z której poezja chce się wydobyć na strzelistą drogę wiersza lub poematu prozą”. Rodowodu nazwy trzeba szukać w pismach tak bliskiego jej sercu Apollinaire’a. Są to krótkie, przeważnie parozdaniowe zapiski zawierające obserwacje, cytaty z najnowszych lektur i z dzieł wielkich pisarzy, refleksje, które rejestrują jakieś zaskakujące odkrycie, niepokojące pytanie wynikłe z oglądu rzeczywistości. Budzą natychmiastowy odzew u czytającego, prowokują do zastanowienia się nad sensem słów, co szczególnie pożądane w dzisiejszych czasach. Zachowują autonomiczną formę, ale mogą być i były już rozwijane w wierszach. Oto przykłady takich miniatur: „Zachwycaly nas arcydzieła. Ale rozpały wyobrażenia”, „Jestem tu tylko trochę. Gdzie jest reszta, nie wiem”, „Najważniejsze jest nie to, że nie zdążysz, ale że wszystko zdążysz”, „Ptaki nas obserwują”. A wszystko to powstawało w myśl zasady: „Zapisywać nie to, co ważne, ale co zastanawiające”.

Można pokazać już dziś, zawartą w dwudziestu tomach twórczość poetycką Julii Hartwig analizować i smakować w różnych jej aspektach. Jest bogata w odniesienia do kulturowego dorobku światowej sztuki i literatury – tak wiele w niej przywołanych nazwisk twórców i ich dzieł, tak często w związku z bliską tej poezji kategorią obrazu ożywają tu płótna malarzy, np. Tintoretta, van Gogha, Braque’a. Stają przed oczami czytelnika postacie wybitnych kompozytorów, pisarzy polskich i obcych, zawsze ogarnięte życzliwym spojrzeniem autorki. Dzięki takim wierszom odbiorca czuje się w jakiś sposób włączony w nurt kultury światowej.

Ten tekst jest kolejną częścią publikowanego w „Kwartalniku Polonicum” cyklu poświęconego analizie sposobu ujęcia tematyki miłości i śmierci w twórczości polskich poetek. W wierszach Julii Hartwig kategorią ważną i związaną z tą sprawą jest pamięć. W miarę rozwoju jej poezji przestrzeń pamięci coraz częściej przywoływana jest w kolejnych zbiorach w sąsiedztwie obrazów i marzeń sennych. Poetka nieraz daje wyraz swemu przeświadczeniu,

„że dni tak się dniami minionymi krzepią / że zieleni zawsze tamtą zieleni przypomina” (2001). Podkreślając wielokrotnie problem dwoistości istnienia, pisze w wierszu pod wymownym tytułem *Rozterka* (1992): „Sen mówił do nas pomieszany obrazami pamięci / przebrana miłość i niejasna groza rządziły nami”. Pamięć ma funkcję ocalającą, bo wszystko, co doznane i emocjonalnie przeżyte, ma szansę być w ten sposób, według pisarki, uratowane przed nieuchronnością zapomnienia. Skoro rzeczywistość jest tak boleśnie zniszczalna, to zadaniem sztuki pozostaje „zaklinanie istnienia / żeby przetrwało” (1992).

W całym dorobku Julii Hartwig szczególnie dwa tomy, a mianowicie *Nie ma odpowiedzi* (2001) i *Bez pożegnania* (2004), wypełnione są lirykami utrzymanymi w tonacji elegijnej. Misterium śmierci było, jest i będzie udziałem nas wszystkich. Właśnie misterium. Słusznie twierdzi pisarka w tomie *Czuwanie* (1978): „Ten, kto widział wielokrotnie śmierć, wie o niej nie więcej niż ten, co spotkał się z nią po raz pierwszy”. Tak naprawdę przez całe życie najbardziej uczymy się sztuki pożegnania.

O umieraniu mówi się w tych wierszach często z perspektywy człowieka odchodzącego i nasyconego wszystkim, co w nim „zamieszkało” w ciągu całego życia, a wtedy

nigdy nie czuleś takiego uspokojenia
choć niczego nie udało ci się dopowiedzieć do końca
i to co zrobiłeś dalekie jest od doskonałości (...)
dlaczego jednak miałbyś odchodzić bez żalu
żał jest jedyną zapłatą za to co otrzymałeś

(*Pod koniec* z tomu *Czułość*)

Jak zawsze i wszędzie, tu także żegnającemu się ze światem towarzyszą sprzeczne uczucia. Słowa poetki są radami dawanymi w przewidywaniu chwil ostatecznych sobie samej i nie tylko. Czy pomocne jest kształtowanie postawy pogodzenia się z odwiecznym porządkiem rzeczy?

Przewidywanie

Tak właśnie było zamierzone.

Umierać w tej dwoistości wspólnoty i całkowitego oddzielenia. Umierać w zgodzie i w sprzecznie.

Kiedy świat odpada od nas jak odklejająca się

O LITERATURZE I FILMIE

siatkówka i każde słowo odsuwa nas liściastą dłonią
daleko, na odległość naszego nieprzetłumaczalnego
człowieczeństwa.

Hodować w sobie nadzieję na pogodzenie
sprzeczności.

Umierać w gniewie i w pokorze.
(z tomu *Mówiąc nie tylko do siebie*, 2003)

Nawiązując do opowieści zasłyszanych od męża,
który między innymi brał udział w bitwie pod Mon-
te Cassino i nie wierzył, że przeżyje wojnę, Hartwig
daje wyraz zdziwieniu już w tytule wiersza z tomu *To
wróci* (2007) – *Skąd w nas ta zgoda*:

Właściwie o tym nie myślimy
ale po drodze jakby od niechcenia
nasłuchujemy

Umieranie to ciężka praca
A on wie co mówi bo widział
rannych umierających po bitwie
szpitalne nosze odwożonych do kostnicy

Czekamy na inną opowieść
Chcemy wiedzieć jak to jest
i skąd w nas ta zgoda
skąd zgoda na rozstanie

Ziemia nad ich ciałami podnosi się nocą w oddechu
księżyc patrzy im prosto w oczy
Powtarzają:
Wszak Jeden zmartwychwstał.

Słowa w zakończeniu wskazują drogę ku nadziei
eschatologicznej, która ma pomagać w pogodzeniu
się z losem.

Spojrzenie na kwestię śmierci w życiu człowieka
jest u Hartwig podjęte również z perspektywy żegna-
jących, zawsze jakoś osieroconych.

Zwłaszcza po wojennych tragediach „piekłem by-
ła pamięć tych co przeżyli” i „odwiedzanie zmarłych
było naprawianiem pamięci / (...), bo powołano nas
/ abyśmy wiązali przerwana nić / prowadzącą po za-
wiłym labiryncie / który w tyłu miejscach się zapadł”
(*Rozliczanie*, 2011). Jak dobrze jest czytać słowa,
w których poetka tak zdecydowanie i konsekwentnie
zaprzecza twierdzeniu niektórych, że życie jest możli-
we dzięki zapominaniu.

Wyjeżdżaj

Wyjeżdżaj, zmień miejsce, uciekaj!
Czy wiedzą co mówią?
Nie dla zapominania żyjemy, ale dla pamiętania.
(z tomu *Zobaczone*)

W utworach autorki *Czułości* bardzo żywa jest pa-
mięć o bliskich i przyjaciółach, których już nie ma
obok. Przywoływanie ich czy wpisana w narracyj-
ne wątki wierszy opowieść o nich to nie jest zwykłe
wspominanie. Najczęściej sprawa zyskuje walor uni-
wersalny. Daje impuls do rozważań o rzeczach osta-
tecznych. Hartwig poświęciła długie wiersze tragicz-
nie zmarłej matce oraz ojcu, siostrze i bratu, których
już zabrała śmierć. Na kartach jej książek przewija się
bardzo wiele znanych nazwisk ludzi ze świata kultu-
ry. Odeszli, jak głosi tytuł jednego ze zbiorów, „*bez
pożegnania*”. Ta myśl dopiero po chwili uświadamia
czytelnikowi swą słusność, bo czyż można się tak na-
prawdę pożegnać? Wiersze z tomu na tom zapełnia-
ne są cieniami ulubionych dawnych i współczesnych
pisarzy polskich i obcych, malarzy, kompozytorów.
Wkrada się przy okazji gorzka refleksja, że odchodzili
i odchodzą jako sławni, „a tu szykowano już dla nich
powoli czyściec zapomnienia” (*O nich*, 2004).

Śmierć jest postrzegana i ukazywana przez poet-
kę przede wszystkim jako poczucie utraty. Przynosi
świadomość osamotnienia u tych, co pozostali, i ból,
którego „egzekutorem” jest pamięć, bowiem w życiu
człowieka „cierpienie / nigdy nie może sprostać utra-
cie” (*Być może*, 1999).

Stań

Znikasz i jesteś i znów i znów
między światłem i cieniem między przerwami drzew
Stań zatrzymaj się połóż mi rękę na sercu
ty jesteś doskonałym instrumentem miłości
nie ma we mnie zgody na twoją zdolność odchodzenia
W cieniu nie jesteś sobą chcę cię znów w jasności
ból mój moja radość tak uchwytne nawet w pamiętaniu
(z tomu *Zobaczone*)

W tej poezji świat żywych przeplata się ze światem
umarłych, przywołując na myśl ballady Mickiewi-
cza. W wierszu przypominającym francuskiego poe-
tę-surrealistę, Roberta Desnosa, Hartwig opowiada

o opisanych w jego dzienniku nocnych odwiedzinach u niego nieżyjącej już ukochanej kobiety. Powtarzały się one aż do dnia, w którym zanotował: „Dziś nie przyszła”. W beznamietnej relacji wypełniającej cały liryk *Igraszki snu* (2011) nie mówi się o doznanych bólu, ale pamięć o tej historii dyktuje poetce słowa z utworu Desnosa „*Będą nas leczyć dni mijające*”.

Nierzadko pojawia się w wierszach autorki *Błysków* refleksja metafizyczna. Pragnienie, by słowem „dośćgnąć” umarłych nieobce jest każdemu z nas. Choć pozostają – jak ładnie to nazywa – „przy nas” ich „słowa, żarty, przywary, niecierpliwość wobec naszych niedostatków”, to trudno przyjąć, że nie jest w naszej mocy ożywić ich i przywrócić minione dni. Każdy z tych, których określa słowami: „Najdrożsi / Niewidzialni”, pozostaje

w nas niepełny, w tej niepełności najbliższy,
niepodobny do nikogo innego,
w tym braku podobieństwa właśnie niedosięgły
i nasza czułość żyjąca coraz bardziej pamięcią
jest jak wiatr, jak powietrze,
które na próżno szukają swojego wcielenia.

(*Do odchodzącego przyjaciela* z tomu *Czułość*)

Świadomość bliskości obu światów: ziemskiego i niebieskiego, tak mocno w kulturze chrześcijańskiej od wieków wyznawana i odczuwana, nie chroni przed rozpaczliwym błaganiem, „by zachowana była nieśmiertelność tych których kochamy” (*Poszukiwanie*, 1987)). To dowód, że „nie umiemy sobie wyobrazić nic szczęśliwszego / nad ten świat, który kurczowo trzymamy w objęciach” (*Przemija postać tego świata* w tomie *Nim opatrzy się zieleń*, 1995).

Pamięć i sen to u Julii Hartwig pojęcia niezawodne. A zatem twarze zmarłych tylko „czas jak powietrze pomieści”, tylko „pamięć przywróci im cielesność” i sny „to co nieobecne czynią znów bliskim”. Jednak to nie wystarcza, bo miłość „żąda zawłaszczenia na zawsze” (*Bliskie i nieobecne*, 1992).

„A imię na szczycie było Śmierć”

Nigdy nie przestaje zadziwiać swoją niezwykłością,
choć to przecież niezwykłość zwykła,
nieodmienna i powszechna.
A jednak niepojęta i dociekana zarówno dla ludzi
niezwykłych,

jak i tych, którzy do dociekań nie nawykli.
(...) nie bacząc na to, czego pragniemy, a przed czym
się wzbraniamy,

ta Zawsze Punktualna nie ustaje w pracy
pozostawiając rozważania na swój temat mędrkom,
do których również zabierze się w określonej porze.
(...)

(z tomu *Czułość*)

Poetka przygląda się fenomenowi śmierci z jeszcze innych stron niż perspektywa człowieka umierającego, odczucia i reakcje osieroconych przez niego ludzi czy wymiar metafizyczny. Ciekawym tekstem jest wiersz *Spotkanie* (2004) przypominający średnio-wieczny *danse macabre*, bo oto „dziewczyna i śmierć patrzą na siebie / śmierć zazdrości dziewczynie / dziewczyna kpi ze śmierci” i z tego spotkania wynika coś strasznego. Gdzie indziej warte zauważenia jest zdziwienie autorki, że to najgłębsze jednak doświadczenie ludzkie dane jest nie tylko tym, którzy są zdolni pojąć jego głębię, ale również „prostactwu i bezmyślności” niedorastającym, jej zdaniem, do „powagi śmierci”. A ona przychodzi zawsze nie w porę i zastaje nas zawsze nieprzygotowanych. W cytowanym wyżej wierszu są również takie słowa:

(...)
Zdumiewa też, że nie przygotowujemy się do niej
wytwałym ćwiczeniem,
skoro trud wygaszania wszystkich ogni ciała
nie ustępuje trudowi wygaszania płonących rafinerii,
zaś obawa przed tą chwilą jest tak wielka,
że choć kościół zaleca modlić się o śmierć
z przygotowaniem,
to za dobrą uchodzi powszechnie śmierć we śnie,
nieoczekiwana i jak się przypuszcza, wolna od
cierpienia. (...)

Doświadczenie utraty i ból osamotnienia tak do-
brze odzwierciedlają tragizm ziemskiego bytowania
człowieka. Najbardziej dojmujące jest odchodzenie
osób drogich, ale ciągle tracimy też jakieś miejsca,
krajobrazy. Ze śmiercią związane jest przemijanie
i okrutna tajemnica czasu. Pisarka z właściwą sobie
dyskrecją niesie te uczucia w sobie, gdy pozostawia
w wierszach ślad swych odwiedzin w katakumbach
rzymskich i na europejskich cmentarzach z obu wo-
jen światowych. Ale wśród jej utworów jest także wy-

O LITERATURZE I FILMIE

jątkowy liryk *Jarząb*. To pełen empatii opis śmierci „sędziwego króla” okolicznych drzew:

(...)
Przyjrawszy się z bliska jego uciętym konarom
widać że śmierć była mu pisana. Brązowy zaciek wilgoci
wskazuje na długotrwałą i beznadziejną chorobę
Wprawni chirurdzy w zielonych kombinezonach
odpoczywają teraz siedząc na ziemi
pod nagim kikutem operowanego drzewa
Nad nimi nieoswojona jeszcze z nieobecnością gałęzi
pusta przestrzeń powietrza
a pod drzewem skarłały gotujący się do odejścia cień
(z tomu *Zobaczono*)

Ostatnie słowo – „cień” – nasuwa myśl o duszy.

Mimo tak wielu w poezji Julii Hartwig odniesień do śmierci, tylu subtelnych obrazów służących za-
trzymaniu w słowie tego, co przeminęło, i tych, któ-
rzy przeminęli, czytelnik nie znajdzie tu oznak rozpa-
czy. Przeczyta wyznanie, że przez tych, którzy odeszli,
„poznaliśmy śmierć / sami nie umierając”, ale to tyl-
ko uświadamia, „jak trudna jest radość”.

Gorzkie żale

Trzeba ich opłakać
bo trzeba nam tych łez
trzeba ich opłakać
bo tak od wieków przystało

Ale tak naprawdę
oni tych łez nie potrzebują

Patrzą na nas z góry
i mówią dobrze dobrze

kiedy widzą
że wydobywamy z siebie dzielność.
(z tomu *Gorzkie żale*)

W ciągle zapisywanym w tej poezji doświadczeniu świata, jakie może być udziałem każdego człowieka, niemal tchórzostwem byłoby zapomnienie o „uwodzicielskiej mocy” tkwiącej w jego urodzie. I choć ten świat nie jest na pewno oazą szczęścia, to nie da-
no nam innego. Dlatego poetka radzi traktować go z uwagą, a do tego potrzebne są: „Prostota i czułość / I miłośna wrażliwość oka” (2008). Sama doświadczająca niejeden raz utratą w życiu prywatnym, uczy wy-

rabiania w sobie odporności. Wskazuje na dzielność, która dawniej była ważną cnotą, a w dzisiejszej rzeczywistości spotkać ją można tylko u nielicznych.

Ocalanie pamięci o tym, co było i odeszło w prze-
szłość, nie ma bowiem na celu odwracania się od ży-
cia toczącego się tu i teraz. „Wdzięczna jestem każdej
chwili istnienia, mimo i na przekór bólowi i cierpie-
niu” – wyznała autorka w zbiorze felietonów *Pisane
przy oknie* (2004). Nie negując tragicznego wymiaru
życia i mając świadomość znikomości wszystkiego,
głosi potrzebę wyławiania z własnej przeszłości chwil
szczęśliwych, bo przecież „należy nam się jakaś nagroda
/ za zbrodnie jakich dokonuje na nas czas” (*Wcześniej
później*, 2001). Ton tej poezji jest łagodny i subtelny,
ale czytelnik bez trudu odnajdzie jej mądre przesłanie.

Albo

Mówią że gdyby im było dane
przeżyć to wszystko po raz drugi
nie zmieniliby niczego
a przecież nie mają się za szczęśliwych
pogodzili się więc z życiem
i zdążyli pokochać siebie

albo też pojęli pod koniec
że nie jest lepszy żywot
który nie zna trosk
I choć pociąga nas lekkość i niefrasobliwość
coś musi ważyć na wadze
na której położą nasze istnienie
(z tomu *Gorzkie żale*)

Przekonana, że obowiązkiem artysty jest głosz-
nie nadziei, Julia Hartwig chce pozostać w pamięci
potomnych jako poetka, która nie odbiera nadziei.
Może o tym też myślała, kiedy tworzyła obraz, „jak
Federico Fellini wjeżdża do otwartego nieba / przy
gromkich oklaskach tłumu” (*Prośba*, 2001).

O ile tajemnica śmierci ze wszystkimi jej konse-
kwencjami zaprzęta prawie cały czas myśli pisarki, to
temat miłości potraktowany jest przez nią z pewną
powściągliwością. W oddechu tych wierszy czuje się
umiłowanie piękna istnienia, deklarowana jest mi-
łość pełna czułości do ludzi, do przyrody, a także do
różnych przedmiotów (np. w *Westchnieniu*, 1992).
O miłości między dwojgiem ludzi niewiele tu słów
i niełatwo odnaleźć wyraźny osobisty ton. Autorka

sama wyznaje, że jest „zwolenniczką emocjonalnej wstrzemięźliwości”.

Najczęściej o miłości mówi w tej twórczości w odniesieniu do tych, których zabrała śmierć, uświadamiając sobie: „nie mam władzy nad tym co kocham” (w tomie *Chwila postoju*, 1980). Poczucie utraty i osamotnienia rodzi pragnienie, „żeby ich miłość / znów nas nawiedziła” (*Wszystko pogubił*, wiersz druk. w „Zeszytach Literackich” 2012, nr 117). Postać nieżyjącego męża pojawia się w paru malowanych słowem obrazach, z których najpiękniejszy opowiada o spotkaniu już po jego śmierci.

Nieoczekiwane

Spójrz zdarzyło się
co już nie miało się zdarzyć
wybrało mnie to miejsce
na powrót spotkania

Listopad a ty w słońcu na jeziorze Como
płyniesz tam gdzie na zielonym szczycie
uwięziona jest twoja pamięć
Białe ramiona fal niosą statek
sterowany tą jedną myślą
odnaleźć ten czas i przywrócić mu życie

Mijane wybrzeże ucieka popychając nas wciąż naprzód
ukazuje swoje kościółki na szczytach
i wspinające się w górę nagie ścieżki wśród zieleni
Ale nie zatrzymamy się przy was
Wszystko sprzyja dziś zamierzonemu spotkaniu
Tam
w rozbłyskach słońca na błękicie jeziora
czeka niewidzialny rozmówca wspomnienia

(z tomu *Gorzkie żale*)

Warto zauważyć, że w tym sugestywnym obrazie przemijanie jest paradoksalnie nie oddalaniem się, ale zbliżaniem do czegoś, do kogoś.

Uczuciu miłości poświęca Hartwig garść refleksji, mówiąc o związanej z nią sprzeczności w postawie człowieka między ogromnym upragnieniem jej a lękiem przed nią.

Miłość poprzedzona jest trudnym do wytłumaczenia przystępem strachu.

Być może strach ten jest zapowiedzią powagi rodzącego się uczucia, może jest znakiem, że jest ono prawdziwe i wymagające.

(*Trzecie błyski*)

Wiersz o relacjach między kotem a jego właścicielami – *Kot Maurycy* (1995), niepodobny zresztą w żaden sposób do wiersza Szymborskiej, staje się okazją do takiej oto refleksji:

(...)

Więc nie za cnoty i charakter nagrodą jest miłość
i nie za posłuszeństwo ani lojalność
ale za wdzięk i niepokorność
za życie samo w sobie w całej jego oczywistości
za urodę i zniewalające spojrzenie
Wielka jest bowiem w nas potrzeba kochania

(z tomu *Zobaczone*)

Tak istotną dla miłości wierność ukazuje poetka, sięgając do historii Odyseusza i Circe (*Wierność*, 1992), a także Eneasza i Dydony (*Próba uczuć*, 2004). Do konkretnej opowieści mitologicznej odsyła utwór *Filemon i Baucis*, w którym działania bogów zastąpił motyw „życia snem”. Niepokój o współmałżonka pokazany jest jako lęk przed samotnością. Ale czy tylko?

Jedno wstaje w nocy. W koszuli nocnej człapie po wodę do kuchni, po omacku. Drugie nasłuchuje.

Denerwuje go człapanie, jest rozbudzony, rozdrażniony, mruczy coś niecierpliwie.

Ale nagle zjeża mu się włos.

Czy to człapanie jest prawdziwe, czy już tylko we wspomnieniu, w przeszłości, w nieistnieniu?

Jest prawdziwe! Człapie naprawdę, więc wciąż jeszcze są razem.

Wdzięczny i pogodzony zapada znowu w swój wąty sen.

(z tomu *Chwila postoju*)

Poetka nawiązała do pięknej legendy, według której staruszkowie poprosili o wspólną śmierć, zaś bogowie obiecali zamienić ich w drzewa dębu i lipy zrosnięte korzeniami. Toteż Filemon zasypia „wdzięczny i pogodzony”, kiedy słyszy kroki wracającej żony, bo jej śmierć byłaby równoznaczna z końcem jego życia. Ten krótki poemat prozą, w którym tak znamienne dla Hartwig jawa miesza się ze snem, daje wykładnię kwestii trwałości uczuć łączących dwoje ludzi. Mniej przewrotnie mówi o tym świetny tekst *Do końca* zbudowany z czterech zdań, a przedstawiający czuły uścisk dwojga staruszków, którzy „są z sobą, bo kochali się kiedyś i pamięć o tym dotąd w nich nie wystygła”.

O LITERATURZE I FILMIE

Śmierć jest zawsze gdzieś blisko miłości, jak jej siostra. Wiersze innych poetów bywają w pewnym sensie rozpięte na tych dwóch skrzydłach losu. W poezji Julii Hartwig, gdzie tanatycznej stronie bytu poświęca się tyle uwagi, śmierć zawsze bezapelacyjnie spełnia swe zadanie.

Nie wiadomo

Młody wdowiec, mężczyzna w czarnym żakiecie, wzlatuje w górę, smukły i czarny.

To nie jaskółka, jaskółki już posnęły przed nocą, to on.

Młoda zmarła jest gwiazdą. Stoi w górze i wyciąga do nich ramiona, a oni patrzą w nią z zadartymi głowami, wiatr porusza jej czarną suknię.

To wszystko tylko nam się zdawało.

Młody wdowiec stoi właśnie przy stole, odziany w zrudziałą marynarkę i kroi chleb dzieciom. Herbata jest słona od łez.

Za kotarą stoi zmarła i cień jej szczupłej postaci pada na ścianę.

(z tomu *Obcowanie*)

Są w tym utworze wszystkie akcesoria stylu poetki z wcześniejszego okresu: obrazy, senne wizje, przemieszanie jawy z nierzeczywistością.

Bardzo niewiele spotyka się wśród liryków Hartwig erotyków. Zmysłowość można odnaleźć w długim wierszu *Zapach smoły* (1992), w którym opis naprawiania smołą dachu w upalny dzień majowy wzbogacony został wizerunkami dwojga młodych ludzi nakreślonymi różnymi barwami, co tworzy razem malarski obraz.

(...)

Jeden z robotników to diabeł szczególnie urodziwy
białe zęby błyskają kiedy odsłania je w grymasie wysiłku
obracając kijem w beczce

czarne włosy lśnią tęczowo nad wysokim czołem

Towarzyszy mu młoda diablica

diabło piękna w swojej króciutkiej spódniczce

Co dzień siada wygodnie na rozkładanym krzeselku

z dala od paleniska

i milcząc patrzy w ogień lub podparwszy brodę na dłoni

czyta książkę w bardzo kolorowej okładce

Robotnik odwraca się od czasu do czasu w jej stronę

jakby chciał sprawdzić czy nie odeszła

lub przysiadłszy na stercie metalowych rur narzuconych

na trawnik

patrzy na jej nogi

(z tomu *Czułość*)

Tematowi miłości towarzyszy sceptyczna myśl poetki o niedoskonałości ludzkich uczuć: „Nikt nie jest dość kochany, nikt nie kocha dosyć” (*Błyski i Sekrety*, 2011) Ale najczęściej miłość jest przez nią ukazywana jako szukanie bliskości drugiego człowieka pomimo osobności wpisanej w ludzką egzystencję. Słowa wiersza *Być blisko* z tomu *Jasne niejasne* brzmią jak memento:

(...)

Być blisko na odległość

topić w sobie lód w sercu

ale nie łudzić się że tylko w cieple

wszystko zakwita (...)

Podobnie w innym liryku z tego tomu kochać i podziwiać znaczy: „będąc osobno (...) być razem” (*W hołdzie dla Tintoretta*). Tę bliskość, która ma choć na chwilę dać dwojgu istotom poczucie utożsamiania się w obliczu wszechświata, najpiękniej pokazuje poemat prozą pt. *Wezwanie*:

Położ się koło mnie.

Jak lis obok lisicy, jak ptak obok ptaka, gdy rozlega się
pohukiwanie sowy.

Niech nas ogarnie mądrość milczenia, mądrość ciepła,
mądrość pożegnania na długo przed chwilą odejścia.

Leżąc obok siebie patrzemy w noc.

Pokłonią się nam cztery strony świata i wędrowcy ciemności
złożą przed nami wymarzone dary, leki i talizmany.

(z tomu *Dwoistość*)

Ten tekst odczytany ścisłym głosem, jak zresztą wiele utworów lirycznych poetki, odsłoni całą swą nastrojowość, a zarazem tak dużo powie o kruchości i bezbronności człowieka.

Poezja Julii Hartwig wyczuwa puls istnienia. Poprzez obrazy przeżyć doznawanych i pamiętanych wiedzie czytelnika do źródeł emocji i wciąż od nowa próbuje odkrywać przed nim sens życia. Osiągnięcie tego celu jest marzeniem prawie wszystkich poetów. Autorka *Błysków* w swych wierszach zrodzonych z przenikliwości spojrzenia, które umie zobaczyć, z czułości opisu i surowości rozpoznania różnych prawd każe odbiorcy dostrzegać, co jest, a co nie jest rzeczywistością, czy istniejemy tam, gdzie jesteśmy cieleśnie, czy też tam, gdzie nas nie ma, w miejscu naszych marzeń i myśli.

Mądrość i autentyczność słów, które tworzą tę poezję, to gwarancja, że prowadzi ona czytelnika przez świat bez złudzeń, w całej jego niedookreśloności, drogą, jaką sama zawsze podążała ich autorka, pełna radości pisania o pięknie istnienia. Nie bez powodu Julia Hartwig nazywana jest damą polskiej poezji, zwłaszcza w dzisiejszych czasach, kiedy „wszystko zaczęło obniżać swój lot”.

Koda

Chwiejna zbyt czuła i zbyt nieczuła
mało wierząca a pragnąca wiary
z nadzieją, że przecież coś uszczknie z uczty życia
choć przekonana że nic się nie należy
Szukająca mimo wiedzy że niedocieczona jest tajemnica
Zachwyt był jej udziałem
choć kilkakroć odjęte jej było wszystko
co dawało zgodę na istnienie
Doświadczyła samotności i melancholii
jakby była jedną jedyną

a wiedziała że jest tylko jedną z wielu
Dane jej było zaznać miłości
i oczy jej były otwarte na uroki świata
Pochłaniała ją zagadka odejścia
niemożność pogodzenia jej z naturą bytu
Usiłowała wskrzesić przeszłość
Wszak to co pozornie skończone nadal trwa
ale nie da się czerpać stąd codziennej pociechy
Oglądając się wstecz mówiła:
Bądź wdzięczna Byłaś hojnie obdarzona
(z tomu *Nie ma odpowiedzi*)

The article is next in the series, sixth part of those published in „Quarterly Polonicum”, dedicated to the analysis of the perspective on the subject of love and death in the works of Polish poets. In this issue, we are focused on works of Julia Hartwig, a poet and translator of many French masterpieces. In her poetry, she attempts to open us to the meaning of life and explores the mystery of death using categories of memory and dream.

Andrzej Zieniewicz

Historycznie, literacko czy kulturowo – nauczanie literatury w perspektywie glottodydaktycznej

Historycznie?

Pytanie do radia Erewań: Czy można przepowiedzieć przyszłość? Odpowiedź: Oczywiście. My wiemy, jaka będzie przyszłość. Kłopot mamy z przeszłością. Ona się wciąż zmienia.

Problem pamięci Holocaustu na progu rodzenia się wspólnoty świadomości Europejczyków, czyli wychodzenia Europy z rzeczywistości politycznej określonej przez II wojnę światową. Politolog Tony Judt mówi, że powód, dla którego trzeba pamiętać, jest taki, że **tego typu zbrodnie** „...stanowią przykład próby eks-terminacji wszystkich członków innej grupy, podjętej

przez **jedną grupę Europejczyków wobec drugiej grupy Europejczyków** tutaj, na europejskiej ziemi, za pamięci żyjącego pokolenia”. Definicja Europejczyków (a nie tylko Niemców czy Rosjan) jako ludzi, którzy **to** czynili i pamiętają **o tym**, jest warunkiem uczestnictwa w europejskiej rodzinie, i Serbia będzie marnieć na europejskim progu, pisze Judt, dokąd jej klasa polityczna nie weźmie na siebie odpowiedzialności za zbrodnie wojen jugosłowiańskich, a dla Turcji przeszkodę w wejściu do Unii stwarza uparte nieprzyznawanie się do mordu na Ormianach w 1915 roku.

Dla literatury polskiej XX wieku do problemu Holocaustu w integralny sposób przynależy dziś

O LITERATURZE I FILMIE

pamięć bolesna, wypierana, tłumiona i zakłamywana, ale dlatego tak wypierana i zakłamywana, że odnosi się do niezłatwionych spraw politycznych. O iluż to sprawach „niewygodnie” dziś mówić: polski syndrom złego sumienia wobec Żydów (książki Grossa), powstanie w getcie a powstanie warszawskie (zmienne koleje przemilczeń i stawiania pomników), „marzec” 1968 jako część historii PRL-u – oto sprawy, które historycznie stanowią obrzeża Holocaustu, ale odnoszą też do współczesnych praktyk politycznych, naruszających demokrację, w których odcytujemy dziś zarówno pamięć totalizmu, jak i możliwość jego restytucji (w jakiejś postaci, choćby czystek etnicznych, czy postępowania z przeciwnikami politycznymi). „Pamiętnik z powstania warszawskiego” jako wersja „cywilna” wydarzeń przeciwstawiona „mitologii AK”, za którą kryła się propaganda tzw. narodowego komunizmu (Moczaryzm, antysemityzm). Szkolna lekcja Borowskiego, problem świadectwa jako relacji osoby, którą oprawcy wciągają w praktykę zbrodni, też rozszerza się tu na lekcję europejskiego „powojnia”, na problem norm demokratycznego państwa prawa, iż normy te – co właśnie Holocaust ukazał z przeraźliwą jasnością – nie mają oparcia w jakichkolwiek przyrodzonych, czy naturalnych (czytaj: nienaruszalnych) porządkach. Ani w „przyrodzonym rozsądku” ludzkim, ani w „rozumnej naturze” jako źródle norm, bijącym w umyśle człowieka. Więcej, te normy są wciąż podatne na popsucie, naruszenie, destabilizację. My, Europejczycy, jesteśmy tego świadomi. Ta definicja Judta – my, Europejczycy – określa pamięć Holocaustu, czyli centralnego zagadnienia XX wieku nie poprzez moment metafizycznej grozy, ale przez rozumienie politycznych mechanizmów, które do Holocaustu doprowadziły, więc rodzenia się i rozkwitu totalizmów XX wieku, ale także przez uświadamianie sobie długoterminowych skutków Holocaustu w pamięci Europy – pamięci przez pół wieku zaburzanej, wypieranej, przekłamywanej, poddawanej działaniu propagandy, indoktrynacji, nowomowy, pamięci często niezdolnej uporać się z traumą wspomnień, ale i z traumą uczestnictwa w rozmaitych postaciach anonimowego zła. Tworzenie „spójnego systemu pamięci Holocaustu” jako umiejętność wiązania różnopoziomowych

porządków obecności totalizmu w myśli europejskiej, dawnej ale i współczesnej (przyzwolenie dla autorytaryzmu, fanatyzm ideologiczny, opieranie władzy na kompleksie biurokratyczno-policyjnym, nieprzejrzystość wyborów, korupcja polityczna, nadużycia demokracji, operowanie na wielką skalę medialnymi przekłamaniami, nowomowa), jest zapewne zasadniczym zagadnieniem dydaktycznym w historii literatury dwudziestowiecznej. Dla glottodydaktyki ma to zasadnicze znaczenie jako zrozumienie konieczności uświadamiania słuchaczom, że literatura polska XX wieku **żyje w cieniu tragicznej historyczności stulecia, i że bywa to historyczność do dziś toksyczna**. Zasadniczą kwestią będzie więc **nie omijanie** tej historyczności, ale znajdowanie form jej czytelnego przedstawienia.

Literacko?

W roku 1926 na wystawie Art Moderne w Paryżu Marcel Duchamp zaprezentował pisuar pomalowany na złoto i nazwany „Fontanna”. Była to, oczywiście, ekstrawagancja. Okazała się jednak dalekosiężna w skutkach rozciągniętych na całe stulecie, bowiem wtedy właśnie program futurystyczno-surrealistycznej awangardy, który można skrótowo ująć jako zasadę niespodzianki (konceptyczna metafora, *écriture automatique*, słowa na wolności itp.) wzbogacił się o nowy pomysł nazwany obiektem znalezionym (*objet trouvé*). Artystyczny sens obiektu znalezionego streścić można w trzech punktach o kardynalnym znaczeniu.

1. Artefaktem nie musi być już obiekt **wykonany** przez artystę, a tylko rzecz **znaleziona**, np. poskręcany korzeń albo pisuar, albo wygrzebane na pawlaczu krzesło...

2. Obiekt znaleziony staje się artefaktem dopiero wtedy, gdy zostaje umieszczony na kontrastowym tle (tzn. w galerii).

3. Artysta, tytułując obiekt, wprowadza doń manifest, tzn. objaśnia jego artystyczny sens (wcześniej niewidoczny) i tłumaczy reguły konstruowanej estetyki. Np. poskręcany korzeń z lasu, eksponowany pt. *Samotność człowieka w XX wieku*.

To oderwanie artefaktu od **wykonania** (wykonanie jest doskonałe, niepowtarzalne i niezastępowalne, w sensie talentu, czyli specjalnej pracy mistrza) zasadniczo przekształca reguły odbioru dzieła sztuki, wprowadza do tego odbioru toksynę arbitralności. Dwudziestowieczny proceder artystyczny można zobaczyć jako różne odmiany **przechodzenia wykonywania w „znalezienie”**. Nieprzedstawiające malarstwo, futurystyczne wiersze-ekscesy, czy podobnie „ekscesywna” muzyka: dodekafonia, dysharmoniczność. Wspólny rdzeń „**znajdowania**” (czyli posądzenia o przypadkowość) ma performatywność, happeningi, instalacje artystyczne, co, jak wiemy, w skutku prowadzi do rozbicia pojęcia oryginału, z towarzyszącą mu wartością auratyczną (mówi Benjamin), i do zastąpienia jej „wartością przedstawieniową” (ten kto ma galerię, czyli kto eksponuje, ten orzeka o tym, co piękne). W ten sposób jednak na nowoczesne dzieło sztuki od początku stulecia pada długi cień wątpliwości, niejako podejrzenia o „oszustwo”, „niezrozumiałość”, otwartość, spekulatywność, koniunkturalność. Te podejrzenia zmieniają artystyczną *la boheme* początku stulecia, zbuntowanych samotników i męczenników nowych objawień estetycznych, najpierw w futurystyczno-konstruktywistyczne *grupy* terroryzujące publiczność skandalami, a następnie w *środowiska* artystów zajętych autopromocją, zwalczaniem konkurencji, nakręcaniem koniunktur, dyskursów, tendencji, izmów, zwrotów, mód coraz bardziej kontyngentnych (przypadkowych) - gdy znowu artyści „tłumaczą” swoje pomysły w kategoriach modernistycznych konieczności, mówią o skoku technologicznym (MMM), o kryzysie przedstawienia i nowych mediach (fotografia, gramofon, komputer), o erupcji podświadomości, o minimalizacji przedmiotu artystycznego (Warhol)... Te przemiany uwikłane w historyczność dwudziestego stulecia spokrewniają artystyczne przedmioty z ideologiami; ich artystyczna swoistość jest objaśnialna, na podstawie określonego ideologicznie obrazu świata, i podobnie jak ideologie musi być wpajana publiczności różnymi środkami perswazji (kreowanie idoli, gra modą, manipulowanie recepcją). Z latami zaś tendencje konstruktywistyczne stają się zarówno wizytówką sztuki i nauki XX wieku (awangardy,

strukturalizm, tekstowy świat) jak i syndromem jej porażki – w sensie nieudzielenia artystycznej odpowiedzi np. na całą socjologię cierpienia XX wieku; zarówno sztuki nieprzedstawiające, jak formalistyczne awangardy oskarżane są, i to zasadnie, o wyminięcie, zaniemówienie porażającej historyczności stulecia. Faszyzm, komunizm, łagry i łagry, terror, emigracje nie mieszczą się w wierszu awangardy („w sól, w popiół padły narody i kraje, a Przybós został tak jak był Przybosiem” - pisał Miłosz), choć tak znacząco wpłynęły na losy samych awangardzistów. Zastępowanie awangardy biografiami artystów (Kantor, Wat, Różewicz). Prawdą tej sztuki stają się teraz biografie artystów; ich gehenna więzień, emigracji, martyrologii, ale i zaangażowanie w faszyzm, komunizm, ich faktyczne ucieczki w parnasizm, wbrew formalnie modernistycznym deklaracjom, ich uleganie naciskom władzy, np. w socrealizmie, itp. Te prawdy biografii – jak głęboko ironiczne przypomnienie wczesnych manifestów, że to artysta jest dziełem – sprawiają, że w drugiej połowie stulecia głębokiemu kryzysowi poetyk normatywnych (stylów, szkół, kierunków, zwrotów) towarzyszą intensywne próby wypracowania estetyki świadectwa, estetyki pamięci. Kariera dokumentu, biografizmu, nie-fikcji; diarystyka, wspomnienia, eseje. Jeszcze w latach 60. te zagadnienia uznawane były za pobocza sztuki/literatury. Dziś są jej samym centrum. Dziennik jest przede wszystkim „nie-dziełem”, pisał jeszcze w 1970 roku Michał Głowiński, gdy wtedy właśnie powstawały w polskiej literaturze najważniejsze dzienniki-dzieła (Gombrowicz, Herling-Grudziński), a też najważniejsze utwory nie-dzieła – rzeczy niezamknięte, brulionowe, sylwiczne, powieści niefabularne, sylwy współczesne.

Nauczanie literatury z ukierunkowaniem estetycznym natrafia tu na bardzo splątany węzeł nieufności wobec poetyk i stylów, które albo nie spełniły oczekiwań (uwikłły się w katastrofę utopii, z którymi wiązały nadzieje artystyczne), albo uległy rozbiciu, jak klasycyzm po Oświećmie - i mogą być tylko restaurowane, jak romantyczno-barokowe wiersze J.M. Rymkiewicza, są więc po trosze „na niby” (jak i jego zachowania artystyczne). Nadto cała ta kwestia widziana na tle literatury wcześniejszej, usytuowa-

O LITERATURZE I FILMIE

nej w stabilnych i dobrze akceptowanych systemach gatunkowych: wiersz sylabiczny, powieść społeczno-obyczajowa, dramat w jego odmianach romantycznej i młodopolskiej, jawią się w dydaktyce szkolnej i akademickiej jako rewolta przeciw poetykom, w których (historycznie biorąc) odnotowano większe sukcesy artystyczne niż później w wierszu awangardowym czy w antypowieści, czy w „rozsypanym” dramacie itp.

Rozpad klasycystycznych wzorów, brak efektów sztuki awangardowej i marzenia o powrocie (utopie regresywne) – oto syndrom „literackości” literatury polskiej XX wieku. I poważny kłopot w lansowaniu jej piękna podczas zajęć, np. z cudzoziemcami.

Najwięksi poeci XX wieku, nasza wielka piątka, Miłosz, Różewicz, Herbert, Białoszewski, Szymborska, wydają się tu poetami, którzy odnieśli sukcesy raczej mimo postkryzysowych poetyk, w których tworzyli, niż ze względu na nie; sami bowiem albo marzyli o formie bardziej pojemnej (Miłosz), czy o powrocie (niemożliwym wszak) klasycyzmu (Herbert), albo schodzili „poniżej” poezji w rejestry mowy potocznej (Białoszewski), albo otwarcie głosili niemożliwość poezji (Różewicz), albo, jak Szymborska, oświadczała, że nie wiedzą, czym jest poezja, i tylko tak mogą funkcjonować. W perspektywie artystyczno-literackiej zagadnieniem dwudziestowieczności jest zapewne właśnie ów zespół kryzysowy; odwartościowanie poetyk normatywnych, relatywizacja i upolitycznienie awangard, formowanie się zasadniczej dla podejrzeń wobec sztuki dwudziestowiecznej opozycji inwencji i pamięci.

Kulturowo?

Refleksja badawcza nad literaturą w świetle kulturowej teorii, tak jak referuje ją i projektuje np. Ryszard Nycz, i jak się ta refleksja ujawnia w badaniach Greenblata, Jaya, Turnera, Geertza, Isera i innych antropologów, czy literaturo- i kulturoznawców, jest domeną skomplikowaną. By jednak w trzech słowach opisać ją tu dla wskazania, „czym to jest”, to można przyjąć, że chodzi o ujmowanie literatury poprzez kluczowe kategorie badań kulturoznawczych,

jak reprezentacja, rytuał, gatunek, dyskurs, gender, etniczność, inny, ciało, doświadczenie, przestrzeń, topografia, kolonializm – w każdym razie przez konceptualizację lokujące wypowiedź literacką na kulturowym terytorium i jako jeden z kulturowych porządków. Współczesne doświadczenia feminizmu, powieści gejowskiej, analiza obecnych w literaturze doświadczeń postkolonialnych czy emancypujących się aktualnie dyskursów, np. migracyjnych, dostarczają tu licznych tematów badawczych. P. Czapliński wskazuje np. na nowych bohaterów powieści poPRL-owskiej: geja, żyda, feministkę – jako na osoby, których doświadczenie w literaturze PRL-u nie mogło dojść do głosu. W tej jednak kulturowej perspektywie rysują się trzy kwestie: globalizacja, kultura popularna i wielokulturowość – które w prosty sposób aplikować polskiej literaturze trudno, żeby nie skazywać jej na indygenizację, czyli przystosowywanie obcych wpływów do lokalnych wartości (np. Bollywood), ani na postkolonialną pułapkę *subaltern identity* (świadomości podporządkowanej), więc peryferii, co hybrydyzują i homogenizują problemy narzucane prowincji przez metropolię, ani wreszcie nie wypychać jej gwałtem w to, co jest złą stroną multikulturalizmu, w nasyceny przypadkowymi treściami indywidualizm, w podmiotowość bez centrum, żyjącą aktualnością i plotką (tzw. *homo café*).

Lecz, co najistotniejsze, dwudziestowieczna literatura polska w takiej kulturologicznej perspektywie globalizowanej, eurocentrycznej i multikulturowej może wytracać to, co jest jej ezoterią i co odnosi do traumatycznego przeżywania sytuacji bycia Polakiem, do imponderabiliów narodowej tożsamości. Kwestia ta była wielokrotnie dyskutowana, ale jest podstawowa. Oto świadomość narodów Europy Wschodniej urabiały w XIX i XX wieku odmienne procesy niż te, które formowały mentalność Francuzów, Niemców czy Anglików. Absolutyzowanie „zachodniego” punktu widzenia i traktowanie kultur krajów Europy Środkowej i Wschodniej jako realizacji (względem wzorów niemieckich czy francuskich) cywilizacyjnie młodszych, lub zapóźnionych czy obarczonych dysfunkcjami, np. postkolonialnymi, pomija jednak to, że jeśli Zachód wiąże świadomość narodową przede wszystkim z identyfikacją socjalną (*state* i *nation*

w tych ramach to bardzo bliskie pojęcia), to w krajach Europy Wschodniej taką świadomość określają inne czynniki. W warunkach zaborów, rozbiorów, wcielania na prawach prowincji do XIX-wiecznych monarchii, tę świadomość krajów mostu bałtycko-czarnomorskiego wytwarzały i podtrzymywały instytucje kultury, rytury obyczaju, religia, sztuki piękne, opowieści historyczne, genealogie, klechdy domowe, legendy militarne, marzenia wyzwolenicze, mity początków, tradycje dynastyczne i oczywiście literatura, poezja, kultura języka.

Stwarza to sytuację rzadko rozważaną w europejskiej perspektywie - odmienności samego substratu, z którego może wyrastać świadomość narodowa. Otóż nad Wisłą ów substrat mniej jest modernistyczną samowiedzą mieszczaństwa, wpisaną w ekonomiczny, polityczny, obyczajowy ład społeczności, w której żyjemy, a bardziej samowiedzą zbiorowości ukształtowanej w strefie wciąż tłących się konfliktów, na dziejowym pograniczu. Tamta pierwsza samowiedza jest, mówiąc metaforycznie, raczej **zbiorem reguł**, zasad, prawd, powinności zakorzenionych w tym, co trwałe i stabilne, w pomnikach kultury materialnej, w socjalnej strukturze wspólnoty, w poziomie życia, w sile obyczaju. Ta druga jest raczej **konstelacją wyjątków**, przekazywanych historii, pamiątek, ikon, symboli, narracji odniesionych do momentów przełomowych, do tego, co niestabilne właśnie, co zburzone, odebrane, przemieszczone. Ta pierwsza uformowana bywa na fundamentach europejskiego rozumu, w jego modernistyczno-racjonalistycznym kształcie. Siedliskiem drugiej jest macecznik wspólnotowych opowieści o tym, co zawsze na zbiorowość spadało niespodziewanie, wbrew rozsądkowi, rachubom, sprawiedliwości, więc są to opowieści wobec racjonalistycznych kalkulacji nieufne lub sceptyczne. Myśl zatem o Polsce niepodległej, kształtująca wszak narodową samoświadomość Polaków, musiała żywić się koncepcjami przewyżczającymi racjonalistyczne rozważania przez prawie dwa stulecia: od mesjanizmu począwszy, przez warianty sporów z pozytywizmem, prometejskie idee, rozmaite postacie marzeniowego planowania, patriotycznych utopii, wiary w cuda i spiski. Przestrzeń dla ich kulturowego wyrazu otwierała się gdzie indziej niż w domenach my-

ślenia spekulatywnego - w sferze symboli, misteriów, pamiątek narodowych, w świecie wiary, obrzędów, spektakli... Do dziś w strukturze głębokiej polskiej świadomości historycznej i narodowej umocowana jest myśl o literaturze, poezji, jako sposobie artykulacji tych treści, które konserwują i konsekrują polskość niby pewną esencję, sekretność, nie do wystowienia w języku rozsądkowym i skalkulowanym. Np. półwiekowa już dyskusja o słuszności czy niesłuszności powstania warszawskiego toczy się wciąż, ponieważ rekonstruuje zasadniczy dla polskiej świadomości narodowej konflikt myślenia racjonalnego, które jednak nas jako naród unicestwia, i szaleństwa, które jakoś jednak ocala.

Aleida Hassman, rozważając możliwość wytworzenia wspólnej pamięci w krajach Europy, sformułowała pogląd, że taka pamięć jest możliwa, ale pod warunkiem przerwania martyrologicznych rywalizacji i wytworzenia ram znaczeniowych formatujących nową, wspólnotową świadomość Europy. Te ramy miałyby zostać oparte na założeniu, że źródłem prawdy jest rozum w sensie kartezjańskim, czyli że owa wspólnotowa pamięć ma się tłumaczyć i objaśniać w świetle oświeceniowego racjonalizmu. Ciekawe, że w tej perspektywie badaczka tak oto zdefiniowała polską pamięć historyczną: „Polska zamroziła swą pamięć w stadium ofiary, w czym pomogło jej kulturowane przez wieki przekonanie, że jest Chrystusem narodów”. Wedle tej wykładni mesjanizm polski to rodzaj bardzo nieracjonalistycznej idei, którą Polakom spodobało się mieć, choć byłoby lepiej, gdyby się jej pozbyli. Badaczce nawet nie świta myśl, że ów mesjanizm był koncepcją szaloną zapewne, ale konieczną dla ocalenia tożsamości narodowej przeciw **racjonalistycznym rozumkowaniom** właśnie (Mickiewicz), przeciw kolonizacyjnym stereotypom pozbawiającym Polskę szans istnienia. Rzecz jest przykładem współczesnego kolonializowania pamięci narodów Europy wschodniej, a niechaj pozwoli też wskazać niebezpieczeństwo kulturowej lekcji literatury polskiej. Otóż może ona zacząć przegrywać w **konkurencji pamięci**, więc w takim wykładzie, w którym dzieje dzisiejszej metropolii przedstawiane są w procesach rozwoju, stałego pogłębiania i ulepszania wizerunku świata, gdy dzieje Innych, tych z pro-

O LITERATURZE I FILMIE

wincji, chwytając się w statyczne formuły, wskazując, że są to „zamrożone” formy kulturowego myślenia, poza które ci Inni nie potrafią wyjść, czyli, że My powinniśmy za nich steoretyzować ich przeszłość, narzucając naszą pamięć jako wspólnotową. Najdalszy jestem od ksenofobii, sądzę atoli, że w kulturowej lekcji literatury ojczystej trzeba dbać o stałe **napięcie** między eurocentrycznym a narodowym punktem widzenia.

Więc trzy zagadnienia.

W perspektywie historycznej: Historia totalizmów, z centralnym punktem Holocaustu i półwieczem trudnej pamięci.

W perspektywie artystycznoliterackiej: Kryzys poetyk normatywnych i historyczny rozpad jednolitych skal i sprawdzianów estetycznych.

W perspektywie kulturowej: globalizacja, kultura popularna i multikulturowość jako środowisko nie-

koniecznie przyjazne dla residuów polskiej świadomości narodowej obecnych w literaturze dwudziestowiecznej.

Teaching of Polish literature is presented in three perspectives. In a historical perspective, 20th century literature is displayed in opposition to Holocaust, a main issue of the century, to inform students that 20th century writing stands in the shadow of one of the greatest tragedies of mankind. In a literary perspective, 20th century writing is presented in comparison to issues of the avant-garde (and modernism in general) and in a cultural perspective, Polish literature is presented as a constant tension of ethnocentric (national) and eurocentric points of view.

Mirosław Jelonkiewicz

Filmowa edukacja kulturowa cudzoziemców w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM na Uniwersytecie Warszawskim Część I

I. Film w szkole

Przemiany technologiczne i kulturowe ostatnich dwóch dekad spowodowały przewrót w metodach nauczania kultury. Kryzys czytelnictwa oraz skreślenie wielu lektur obowiązkowych ze szkolnego kanonu zmusza nauczycieli literatury do szukania nowych metod, które pozwoliłyby dotrzeć do młodego odbiorcy i zachęcić go do poznania rodzimej literatury i sztuki. Wydaje się, że skuteczną, choć nieco eksperymentalną metodą jest zastosowanie filmu na lekcjach polskiego. Nie jest to oczywiście żadne odkrycie - propagowanie filmowej edukacji literac-

kiej i kulturowej zainicjowali już w latach trzydziestych XX wieku tacy prekursorzy, jak Ludwik Skoczylas, Jan Stanisław Bystron, Jan Kraskowski, Jerzy Toeplitz, Leopold Blaustein, a ostatnio Bolesław Lewicki, Ewelina Nurczyńska-Fidelska, Bogumiła Fiołek-Lubczyńska czy Janusz Plisiecki. Idea kształcenia przez film zyskała wielu entuzjastów, ale ich postulaty wprowadzenia filmu do szkolnego procesu dydaktycznego nie doczekały się realizacji. Prawdopodobnie dopiero dzisiejsze przyspieszenie technologiczne wymusi na nauczycielach przełamanie niechęci do filmu i wprowadzenie audiowizualnych tekstów kultury do kanonu lektur. Dotyczy to przede wszystkim

nauki szkolnej, głównie gimnazjalnej i licealnej. Istnieje od kilku lat projekt pod nazwą „Film w szkolnej edukacji humanistycznej” (którego początki datować można na rok 1985) i sformułowane wtedy ministerialne podstawy programowe. Powstał on między innymi dzięki pracom powstałym w Zakładzie Wiedzy o Filmie Uniwersytetu Łódzkiego, takim jak „Zarys metodyki stosowania filmu fabularnego w pracy szkoły” czy „Edukacja filmowa w szkole podstawowej średniej”. Dlaczego więc dziś zastosowanie filmu w szkolnej edukacji humanistycznej jest nadal niedoceniane? Odpowiedzi na to pytanie udziela Witold Bobiński w swej najnowszej książce „Teksty w lustrze ekranu”. Píše on, iż „istotną przyczyną dystansu polonistyki szkolnej wobec treści filmowych jest poczucie niekompetencji filmoznawczej oraz swoistej bezsilności metodycznej w spotkaniu z filmem fabularnym na lekcji polskiego”¹. Za kolejną przyczynę lęku nauczycieli przed filmem uważa Bobiński ich niską samoocenę jako znawców problematyki filmowej. Ostateczny wniosek płynący z jego pracy to postulat jak najszybszego wdrożenia powszechnej edukacji filmowej w polskiej szkole. Pomogą w tym, według autora, „poloniści-kinomani”, którzy „zawsze przyprowadzali swych uczniów do sal kinowych i będą to robić bez żadnej zachęty”². Dwie tezy, jakie stawia Bobiński w swej pracy, to, po pierwsze, że film w dydaktyce obłaskawia literaturę, oraz po drugie, że kontakt z literaturą pomaga w odbiorze filmu.

II. Film w edukacji kulturowej cudzoziemców. Audiowizualne teksty kultury w ofercie Centrum Polonicum

Spróbujmy zastanowić się, czy i jak filmowa edukacja ma zastosowanie w glottodydaktyce kultury, czyli przybliżaniu cudzoziemcom kulturowego świata języka polskiego. Podstawowe dokumenty wytyczające ramy edukacji językowej, jak Europejski



Fot. Materiały promocyjne

System Opisu Językowego³, Podstawa programowa⁴ czy Zalecenie Parlamentu Europejskiego⁵ w sprawie kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie, wyraźnie wskazują na konieczność wykorzystywania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w procesie glottodydaktycznym. Podkreśla się tam rolę recepcji audiowizualnej, w ramach której użytkownik języka przyswaja dane akustyczne i wizualne podczas oglądania telewizji, nagrań wideo lub filmów z napisami. Jednym z warunków osiągnięcia kompetencji interkulturowej jest wiedza o kulturze własnej i rozmówcy. Wydaje się, że film ma tu do odegrania ważną rolę medium pierwszego kontaktu z obcą kulturą. W przypadku cudzoziemca najistotniejszą sprawą jest jego znajomość lub nieznanie języka polskiego. Inaczej bowiem przygotujemy lekcję lub cykl wykładów dla kogoś, kto dopiero rozpoczyna swoją przygodę z językiem polskim, a inaczej gdy ma polskie pochodzenie i władza polskim nieźle, choć nie ma wiedzy o polskiej kulturze i literaturze, lub jest to wiedza szczątkowa. Zachęcenie cudzoziemca do przeczytania wybranych lektur jest zadaniem trudnym i może go to frustrować z powodu bariery językowej. Należy więc wybrać taki sposób, aby to on sam sięgnął po polską powieść, opowiadanie lub esej historyczny. Tu wykładowca staje przed pro-

³ EOSKJ (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, Wyd. CODN, Warszawa 2003.

⁴ Podstawa Programowa z komentarzami. T.3 : Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, MEN, Warszawa 2009.

⁵ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych dla uczenia się przez całe życie z dnia 18 grudnia 2006, 2006/962/WE.

¹ Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu*, Universitas, Kraków 2011, s. 105.

² ibidem s. 58.

O LITERATURZE I FILMIE

blemem, jak to zrobić? Jedną z proponowanych metod jest zafascynowanie. Wedle sformułowania Piotra Garncarka - „języka uczymy, kulturą uwodzimy”. Termin: fascynacja, czy też zauroczenie, funkcjonuje dość często w poznawaniu naszej kultury i języka, i nie chodzi tu bynajmniej o fascynację przedstawicielem lub przedstawicielką płci przeciwnej, choć jest to z pewnością jedna z częstszych motywacji. Chodzi o fascynację literaturą, muzyką lub filmem. Znać są przypadki, kiedy kontynuacja nauki polskiego wiązała się z chęcią poznania naszej historii, biografii Krzysztofa Kieślowskiego, czytania wierszy Wisławy Szymborskiej, opowiadań Sławomira Mrożka lub Tadeusza Borowskiego w oryginale. Niebagatelną rolę w tych wyborach odegrały filmy, tak fabularne jak i dokumentalne. Film był owym medium pierwszego kontaktu z polską historią, kulturą i literaturą, jednym słowem cywilizacją języka polskiego. Należy więc z tego faktu wyciągnąć wnioski i ułożyć taki program edukacyjny, który na zasadzie „wprowadzenia do ...” umożliwiałby cudzoziemcowi poznanie podstaw, kanonu lub wyboru dzieł kultury polskiej oraz dzieje Polski w zarysie.

W edukacyjnej ofercie Polonicum skierowanej do studentów zagranicznych obok lektoratów języka polskiego znajdują się również wykłady o kulturze polskiej. Część tych wykładów prowadzona jest w języku angielskim i tworzy blok zajęć zatytułowany „Polish Studies”. Istotną ich częścią są projekcje filmów, zarówno dokumentalnych jak i fabularnych. Zajęcia te cieszą się dużą popularnością wśród studentów i uzyskują dobre opinie w ankietach. Wydaje się, że ten sposób edukacji jest skuteczny, efektywny, a jednocześnie ciekawy i akceptowany przez słuchaczy. Można więc mówić o sukcesie dydaktycznym.

Oferta programowa, w której podczas zajęć wykorzystuje się ilustracje filmowe, jest dość bogata i skierowana do wszystkich, którzy znają język polski lub angielski. Praktycznie więc do wszystkich, ponieważ niewielu studentów przyjeżdżających do Polski na staże lub studia nie zna angielskiego. Mogą się zapisać na dwa cykle filmowe, w których metodą poznawania polskiej historii i literatury jest studiowanie z wykorzystaniem poznawania filmów fabularnych. Cykl historyczny nosi tytuł „**Polish History on the**

Silver Screen”, a literacki „**Film Adaptations of Polish Literature**”. Program cyklu „Historia Polski na srebrnym ekranie” obejmuje 15 projekcji filmowych wraz z prelekcjami i dyskusją oraz test końcowy. Program semestralny cyklu historycznego prezentuje się następująco :

1. 1920. Bitwa Warszawska, 2011, Jerzy Hoffman
2. Katyń, 2007, Andrzej Wajda
3. Wszystko, co najważniejsze..., 1992, Robert Gliński
4. Pianista, 2002, Roman Polański
5. Kolumbowie, 1970, Janusz Morgenstern
6. Kanał, 1957, Andrzej Wajda
7. Karol. Człowiek, który został papieżem, 2004, Giacomo Battiato
8. Generał „Nil”, 2009, Ryszard Bugajski
9. Przysłuchanie, 1982/89, Ryszard Bugajski
10. Dreszcze, 1981, Wojciech Marczewski
11. Różyczka, 2010, Jan Kidawa-Błoński
12. Czarny czwartek, 2010, Antoni Krauze
13. Człowiek z marmuru, 1977, Andrzej Wajda
14. Człowiek z żelaza, 1981, Andrzej Wajda
15. 80 milionów, 2011, Waldemar Krzystek
16. Test końcowy

Filmy pokazują w porządku chronologicznym wybrane epizody z dziejów Polski w XX wieku. Wszystkie posiadają jako opcję napisy w języku angielskim, ponieważ cykl jest adresowany przede wszystkim do osób nieznających języka polskiego, choć uczestnikiem kursu może być każdy cudzoziemiec studiujący na UW. Wszystkie poprzedzone są autorskim komentarzem prowadzącego, a każdy słuchacz otrzymuje *hand-out* zawierający skrótową informację o wydarzeniach historycznych przedstawionych w filmie. Filmy służą przede wszystkim przedstawieniu dziejów Polski poprzez wybrane epizody czy ludzkie losy, ale jest to także lekcja historii polskiego kina oraz obcowanie z dziełem artystycznym najwyższej rangi. Dzięki temu zagraniczny użytkownik języka polskiego nabiera kompetencji interkulturowej poprzez kontakt z dziełami kultury polskiej najwyższej rangi. Równie ważne jest merytoryczne przygo-

towanie wykładowcy do prowadzenia tego typu zajęć. Prowadzący musi być erudyta znającym bardzo dobrze dzieje własnego narodu i jego kultury i być przygotowanym, aby w jasny i przystępny sposób odpowiadać na pytania widzów-słuchaczy. Opracowany przez niego *hand-out* powinien zawierać najważniejsze informacje dotyczące treści fabuły filmowej oraz jej kontekstu historyczno-politycznego.

Cykl „**Filmowe adaptacje literatury polskiej**” traktuje dzieła literackie w sposób szczególny. W trakcie każdego tygodnia semestru prezentowany bywa jeden film z tego cyklu oraz dodatkowy wykład historyczno-literacki analizujący dzieło literackie, na kanwie którego powstał scenariusz filmu. Jest to więc niejako podwójne analizowanie literatury, bez kontaktu z dziełem literackim. Zostaje on zastąpiony kontaktem z dziełem filmowym. To, co w szkole byłoby nie do pomyślenia, tutaj jest możliwe i uzasadnione niedostateczną kompetencją językową słuchacza. Zadaniem cyklu jest wprowadzenie do dzieł literatury polskiej, tu ograniczonej czasowo do XX wieku, ale też zachęcenie do samodzielnej lektury poprzez zainteresowanie fabułą przedstawioną w dziele filmowym. Wizja interpretacyjna reżysera niejednokrotnie pogłębia możliwości odczytywania dzieła literackiego i staje się równoprawnym faktem artystycznym i tekstem kultury. Możemy to zaobserwować w przypadku interpretacji opowiadań J. Iwaszkiewicza „Brzezina”, „Panny z Wilka” czy „Tatarak” przez A. Wajdę. Gdyby nie film Wajdy, mało kto wiedziałby o istnieniu powieści „Ziemia obiecana” Reymonta. Poznanie tych filmów przez cudzoziemców połączone jest zwykle z funkcją promocyjną. Z własnego doświadczenia wiem, że po obejrzeniu filmu nierzadko następuje chęć bezpośredniego poznania miejsc, gdzie rozgrywa się akcja filmu, w tym wypadku Łodzi. To samo dotyczy wypraw do Kazimierza Dolnego zainspirowanych obejrzeniem filmu „Dwa księżycy” na podstawie opowiadań Marii Kuncewiczowej. Zestaw filmów w cyklu „Adaptacje filmowe polskiej literatury” ograniczonych czasowo tylko do XX wieku jest tylko propozycją. Można go rozszerzyć o dzieła klasyczne, takie jak „Krzyżacy”, Trylogia, „Zemsta”, „Pan Tadeusz” itd. Należy przy tym wziąć pod uwagę zainteresowania słuchaczy. Wiadomo jednak wykla-

dowcom nie od dziś, że najbardziej interesuje studentów współczesność. Czasem dzieła naszej literatury są zbyt trudne, hermetyczne i polonocentryczne, jak np. „Wesele” Wyspiańskiego. Może to gorzka prawda, ale dla młodych studentów, uczestników wymiany Erasmus ciekawsze jest „Wesele” W. Smarzowskiego od „Wesela” A. Wajdy. Oto lista propozycji programowych cyklu filmów i wykładów poświęconych wybranym adaptacjom filmowym literatury polskiej.

1. Ziemia obiecana, A. Wajda, 1974
2. Wrota Europy, J. Wójcik, 1999
3. Brzezina, A. Wajda, 1970
4. Panny z Wilka, A. Wajda, 1979
5. Dwa księżycy, A. Barański, 1993
6. Ferdynand, J. Skolimowski, 1991
7. Pornografia, J. J. Kolski, 2003
8. Krajobraz po bitwie, A. Wajda, 1970
9. Popiół i diament, A. Wajda, 1958
10. Duże zwierzę, J. Stuhr, 2000
11. Tatarak, A. Wajda, 2009
12. Gnój, M. Piekorz, 2004
13. Żurek, R. Brylski, 2003
14. Wojna polsko-ruska, X. Żuławski, 2009
15. Test końcowy

Ważnym cyklem wykładów kulturoznawczych jest „Wprowadzenie do dziejów Polski i jej kultury”, czyli „**Introduction to History of Polish Culture and Civilisation**”. Obejmuje on 15 spotkań po 2 godziny lekcyjne, co wypełnia program dla jednego semestru. Tematyka zawiera wybrane tematy dotyczące dziejów Polski oraz prezentację kilku zabytkowych miast i postaci znaczących dla kultury polskiej. Rozkład zajęć w semestrze przedstawia się następująco :

1. Wprowadzenie do dziejów państwa polskiego
2. Warszawa – jej historia i współczesność
3. Kraków – dzieje miasta i Uniwersytetu Jagiellońskiego
4. Polski hymn narodowy – okoliczności powstania
5. Zbrodnia katyńska - 1940
6. Powstanie warszawskie – 1944

O LITERATURZE I FILMIE

7. Pokolenie 1989
8. Dzieje Żydów w Polsce
9. Po-lin. Żydowski sztetl przed Holokaustem i dziś
10. Dworzec Gdański – antysemityzm w 1968
11. Adam Mickiewicz – życie i twórczość
12. Fryderyk Chopin – sylwetka artysty
13. Tadeusz Kantor i jego teatr
14. Rejestracje filmowe „Kartoteki” i „Kartoteki rozrzuconej” Tadeusza Różewicza
15. Jerzy Kawalerowicz i jego dorobek filmowy
16. Test końcowy

Oto sylabusy wykładów ilustrowanych materiałami audiowizualnymi :

1. Pierwszy wykład, inaugurujący cykl, podaje podstawowe informacje na temat dziejów państwowości polskiej oraz kształtowania się i przesuwania granic I i II Rzeczypospolitej, a także czasów rozbiorów, Księstwa Warszawskiego, podziału Polski na mocy paktu Ribbentrop-Mołotow, półwiecza PRL-u i wreszcie współczesnych nam czasów III Rzeczypospolitej. Podstawową pomocą dydaktyczną są rozdawane słuchaczom powielone mapy z zaznaczonymi granicami Polski w każdym z wymienionych okresów.

2. Obraz Warszawy, jej dzieje i współczesność ilustruje film Marii Zmarz-Koczanowicz pt. *Moja Warszawa*. Ten godzinny film, w którym historyczne kroniki przeplatają się ze współczesnym wizerunkiem miasta, uzupełnione są relacją krytyka filmowego, poetki oraz przedstawicieli młodego pokolenia. Film jest bardzo dobrze przyjmowany przez słuchaczy ze względu na oryginalność pomysłu przeciwstawiania historii i współczesności. Istota filmu *Moja Warszawa* to próba uchwycenia „genius loci” stolicy, ducha miasta, jego atmosfery będącej wypadkową atmosfery kosmopolitycznego centrum oraz przedwojennego ducha starej Pragi.

3. Film dokumentalny o Krakowie to klasyczny spacer po mieście z przewodnikiem, którym jest młody krakowski aktor Jakub Bohosiewicz. Atrakcyjne zdjęcia odnowionych zabytków oraz spokojna, ciekawa narracja decydują o walorach edukacyjnych tego filmu. Wybór miejsc magicznych oraz ich opis okra-

szony ciekawostkami o tradycjach i legendach powoduje, że film ogląda się z niesłabnącym zainteresowaniem od pierwszych do ostatnich ujęć.

4. Dokument o okolicznościach powstania naszego hymnu narodowego, zatytułowany *Mazurek Dąbrowskiego*, przenosi widza w czasy wojen napoleońskich, opisuje tragiczne losy legionistów gen. J.H. Dąbrowskiego, przybliża sylwetkę twórcy słów hymnu – Józefa Wybickiego oraz prezentuje rolę hymnu w edukacji patriotycznej od czasów XIX wieku aż do lat nam współczesnych.

5. *Ludobójstwo i propaganda* to film zrealizowany przy współpracy trzech krajów: Polski, Niemiec i Rosji. Losy zamordowanych przez NKWD polskich oficerów przedstawione są jako epizod historii, który przez pół wieku poddawany był manipulacjom propagandowym i cynicznemu zakłamaniu. Film ten jest znakomitą dopełnieniem projekcji „Katynia” Andrzeja Wajdy.

6. Film dokumentalny o powstaniu warszawskim zrealizowany z okazji rocznicy 50-lecia wybuchu wielkiego zrywu młodych żołnierzy AK, przybliża okoliczności, w jakich doszło do rozpoczęcia powstania, jego przebieg i klęskę kapitulacji. Komentarz, czytany przez znanego aktora Władysława Kowalskiego, przypomina o manipulacjach i kłamstwach, jakim poddana była historia powstania w latach PRL-u. Omówiona jest także cyniczna gra polityczna prowadzona przez Stalina z zachodnimi aliantami w celu wyeliminowania AK i zniszczenia polskich marzeń o wolności i demokracji.

7. *Pokolenie 89* to film Marii Zmarz-Koczanowicz przedstawiający portret dwudziestolatków, którym w dzieciństwie „przydarzył się” stan wojenny, młodość upłynęła w czasach PRL-u, a wchodzenie w dorosłość w pierwszych latach transformacji, czyli na początku lat dziewięćdziesiątych. Są wśród nich humaniści, historycy, głównie absolwenci Uniwersytetu Warszawskiego, opowiadający o latach młodości upływającej w szarzyźnie epoki socjalizmu oraz o szansach, jakie niosły czasy przemian. Niektórzy z nich zrobili karierę polityczną, jak Paweł Piskorski, były prezydent Warszawy, lub stali się znanymi postaciami medialnymi, jak Marcin Meller, dziennikarz „Polityki” i naczelny polskiej edycji „Playboya”.

8. Film Krzysztofa Szmagiera z początków lat 90. *Judaica polskie* składa się z kilku części, w których omówiona jest historia Żydów na ziemiach polskich od początków osadnictwa żydowskiego aż do Holocaustu. Pokazane są także zabytki kultury żydowskiej oraz cmentarze w ich obecnym stanie. Ostatni fragment filmu to spacer po warszawskich zabytkach i miejscach pamięci. Poznajemy synagogę Nożyków, Żydowski Instytut Historyczny na ulicy Tłomackie, Pomnik bohaterów Getta, Umschlagplatz oraz Teatr Żydowski na Placu Grzybowskim.

9. Film Jolanty Dylewskiej *Po-lin. Zapisane w pamięci* jest opowieścią o mieszkańcach dawnych żydowskich miasteczek. Ich losy poznajemy z fragmentów amatorskich filmów kręconych w latach trzydziestych XX w. przez krewnych przybywających z wizytą do Polski.

Głos narratora, którym jest Piotr Fronczewski, wyjaśnia, kogo widzimy na starych czarno-białych filmach. Następnie słuchamy relacji ich najbliższych sąsiadów, Polaków, ostatnich żyjących świadków zagłady.

10. *Dworzec Gdański* to opowieść o losach polskich Żydów zmuszonych do emigracji w 1968 r., którzy co kilka lat spotykają się w Izraelu w miejscowości Aszkelon. Maria Zmarz-Koczanowicz, autorka filmu, wplata w ich relacje autentyczne zdjęcia i fragmenty kronik propagandowych z marca '68 roku. Poprzez losy konkretnych ludzi poznajemy tragedię przymusowych emigrantów, którzy „więcej po sobie zostawili niż mieli”.

11. Życie i twórczość Adama Mickiewicza pokazane zostały w telewizyjnym dokumencie w sposób tradycyjny i konwencjonalny. Jest to podróż w czasie po miejscach związanych z miejscem urodzenia, dzieciństwem i latami młodości poety. Oglądamy je na starych szkicach oraz na współczesnych fotografiach i filmach. Oprowadzają nas kustosze i pracownicy muzeów. Szczególną uwagę skupili autorzy na przedstawieniu miejsc związanych z romansem z Marylą Wereszczakówną. Przenosząc się śladami poety na Krym, do Drezna, Paryża i Szwajcarii poznajemy jego losy oraz dowiadujemy się o okolicznościach powstania najważniejszych jego dzieł. Film kończy się opisem prób zorganizowania oddziałów polskich

w Turcji oraz śmierci Mickiewicza w Stambule. Elementem zamykającym całość jest historia losów warszawskiego pomnika wielkiego poety, a także prezentacja innych pomników ustawionych w miastach związanych z jego pobylem.

12. Film *Fryderyk Chopin. Portret geniusza* doskonale pasuje do swej roli wykładu akademickiego, bo też jest po części zarejestrowanym wykładem prof. Janusza Ekierta o latach spędzonych przez młodego kompozytora w Polsce. Poznajemy na wstępie dość skomplikowaną historię osiedlenia się w Polsce ojca Fryderyka, Mikołaja Chopina. Wiele uwagi poświęca Ekiert młodości kompozytora do Konstancji Gładkowskiej oraz atmosferze przedpowstaniowego niepokoju, spowodowanego despotycznymi rządami księcia Konstantego. Doskonałym uzupełnieniem tego wątku jest dodatkowe pokazanie pierwszych kilku minut filmu Jerzego Antczaka *Pragnienie miłości*, w których widzimy kompozytora zmuszanego przez ojca i otoczenie do wysługiwanie się despotcie.

13. W roku 2006 wydano film o Tadeuszu Kantorze w skromnej, acz wysmakowanej szacie graficznej okładce. Wydawcą jest Ośrodek Dokumentacji Sztuki Tadeusza Kantora Cricoteka w Krakowie. Reżyserem filmu jest Andrzej Sapija. Jest to opowieść artysty o latach młodości, o czasach okupacji, studiach malarskich i początkach artystycznej drogi, która doprowadziła go do zastosowania techniki ambalazu i stworzenia koncepcji teatru śmierci. Uzupełnieniem monologu artysty są sfilmowane próby najważniejszych spektakli Kantora.

14. Aby wygłosić interesujący wykład o twórczości Tadeusza Różewicza można się posłużyć trzema ilustracjami audiowizualnymi. Pierwszy film to *Gliwickie lata Tadeusza Różewicza*.

Jest to dokument o najbardziej płodnym artystycznie okresie w życiu pisarza, kiedy po zawarciu związku małżeńskiego przerwał studia i zamieszkał na dwadzieścia lat w Gliwicach (1949-1968). W filmie Różewicz opowiada o szczegółach swego życia, podróżach i twórczych inspiracjach. Jego wiersze czytają wybitni aktorzy oraz sam autor, a komentują krytycy literaccy oraz luminarze kultury i sztuki (Andrzej Wajda, Kazimierz Kutz, Wojciech Pszoniak).

O LITERATURZE I FILMIE

Autorem scenariusza i reżyserem filmu jest Krzysztof K. Piotrowski, a producentem Gliwicki Teatr Muzyczny. Film powstał w 2009 roku. Szkoda, że nie został opatrzony angielskimi napisami. Kolejne dwie audiowizualne pomoce dydaktyczne prezentujące dorobek Różewicza jako dramaturga, to zarejestrowane przedstawienia teatralne *Kartoteki* oraz *Kartoteki rozrzuconej*. Pierwszy pakiet (DVD i broszura), na który składają się dwa spektakle, wydał w 2011 roku Narodowy Instytut Wizualny. Jest tam *Kartoteka* wyreżyserowana dla Teatru Telewizji przez Konrada Swinarskiego w 1967 roku oraz *Kartoteka rozrzucona* w formie prób reżyserowanych przez autora w latach 1992/93. Oba spektakle można pokazywać cudzoziemcom, ponieważ dostępne są napisy w czterech językach. Dodatkowo załączona jest broszura, w której znaleźć możemy teksty o dziejach obu wystawień oraz rozmowę z Różewiczem na temat teatru przeprowadzoną przez Konstantego Puzynę. Kolejna teatralna wersja *Kartoteki* to spektakl wyreżyserowany przez Krzysztofa Kieślowskiego dla Teatru Telewizji w 1979 roku. DVD zostało wydane w ramach cyklu „Złota setka” Teatru Telewizji.

15. Film dokumentalny o Jerzym Kawalerowiczu zatytułowany *Kino Kawalerowicza*, przedstawia portret twórcy zaangażowanego politycznie po stronie reżimu komunistycznego. Można się z niego dowiedzieć, jakimi racjami kierowali się twórcy opowiadający się za wprowadzaniem w życie kulturalne partyjnych dyrektyw i tworzący tzw. „produkcyjniaki”. Kawalerowicz przeszedł typową dla wielu twórców drogę od apologety socjalizmu do dojrzałego twórcy, rozczarowanego polityką PZPR. Oprócz filmów złych i nieudanych Kawalerowicz nakręcił kilka arcydzieł i dzięki nim zajmuje ważne miejsce w historii polskiego kina. Film opowiada o okolicznościach powstania takich dzieł, jak: „Pociąg”, „Matka Joanna od aniołów”, „Austeria” czy „Faraon”.

Bibliografia :

1. *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia.*, red. naukowy H. Komorowska, Oficyna wydawnicza Łośgraf, 2011
2. Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu*, Universitas, Kraków 2011

3. *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego* pod red. P. Garnarka i P. Kajaka, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012
4. Plisiecki J., *Film i sztuki tradycyjne*, Wyd. UMCS, Lublin 2010
5. *Słownik pojęć i tekstów kultury*, red. E. Szczęśna, WSiP, Warszawa 2002

The article presents the historical development of the film cultural education in Poland. The author suggests that this type of education may be especially interesting to foreigners who learn Polish. The knowledge of Polish culture may be acquired by students through films, even if the students don't speak Polish well enough. The paper also proposes how to conduct film cultural classes for foreigners and suggests choice of Polish films.

Część druga w numerze 14.



Agnieszka Maciocha

Podejście zadaniowe na tle innych metod w glottodydaktyce

Podejście zadaniowe zdefiniowano w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie z 2003 r.*¹ dzięki pracy Canela i Swaina oraz C. Bachmana. Według W. Pfeiffera, „podejście określa koncepcję nauczania, a metody tę koncepcję precyzują”.² Podejście stanowi więc szerszy termin, pozwalający na zamknięcie w nim zarówno metod jak i technik nauczania. Podejściem zadaniowym zajmowali się w swoich badaniach: J. C. Beacco, Ch. Puren, Ch. Tagliante, M. F. Capucho. Na gruncie polskim podejście zadaniowe promuje I. Janowska. W języku polskim podejście nazywano podejściem zadaniowym, w innych językach funkcjonują nazwy: fr. *perspective actionnelle*, *approche actionnelle*, *approche communicative* – *actionnelle*, ang. *action-based approach*, *communicative actional approach*. Termin podejście zadaniowe, występujący w języku francuskim i angielskim, można przetłumaczyć jako „perspektywa zadaniowa, działaniowa, czynnościowa, komunikacyjno-czynnościowa”³. Wszystkie nazwy podkreślają zarówno istotne znaczenie komunikacji jako możliwości porozumiewania się, oddziaływania na otoczenie, jak również kładą nacisk na aktywność uczestników procesu nauczania. Według M. F. Capucho, termin podejście zadaniowe wiąże się z per-



Agnieszka Maciocha

spektywą zadaniową⁴. Uczący się pozostawał w działaniu, postawiony wobec zadań, czynności. Przyjęcie przez ucznia aktywnej roli w procesie dydaktycznym zostało zaczerpnięte z podejścia komunikacyjnego, choć zmianie uległ cel nauczania. Słusznie I. Janowska określiła podejście zadaniowe jako początek nowej ery w dydaktyce językowej⁵.

Podejście zadaniowe zbliża się w swoich założeniach do nauczania poszukującego. J. Bruner, R. Suchman podkreślają rolę uczenia się przez odkrywanie, przez dociekanie, zamieniając proces dedukcji na indukcję. Nauczyciel stawia uczących się przed zagadką, problemem, zadaniem, które wyzwala działanie⁶. Skoncentrowanie na czynności stanowi podstawę zarówno podejścia komunikacyjnego,

¹ *Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003 Warszawa, Rada Europy, Wydawnictwa CODN.

² W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań 2001, s. 52.

³ I. Janowska, *Europejski system kształcenia językowego. Początek nowej ery w dydaktyce językowej?* [w:] *Języki Obce w Szkole. Czasopismo dla nauczycieli*, nr 4/2007, s. 35.

⁴ Tamże, s. 32.

⁵ Tamże, s. 30.

⁶ R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1994, s. 351.

O JĘZYKU I KULTURZE

jak również później ukształtowanego podejścia zadaniowego. Ch. Puren akcentuje brak precyzyjnego wyjaśnienia w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, jakie są relacje podejścia zadaniowego do innych metod, w tym do podejścia komunikacyjnego powstałego wcześniej, bo już w latach osiemdziesiątych. W Polsce podejście zadaniowe było wówczas propagowane przez Instytut Badań Polonijnych (dziś Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ)⁷. Podejście zadaniowe według L. M. Trima, Ch. Tagliante'a opiera się na założeniach podejścia komunikacyjnego, akcentując m.in. aktywność uczących się, ich samodzielność i autonomię. Te podobieństwa między podejściem zadaniowym i komunikacyjnym sprawiają, że łatwo można oba podejścia utożsamiać, zapominając o zasadniczej różnicy polegającej na tym, iż w podejściu komunikacyjnym celem jest przede wszystkim skuteczność komunikacji, natomiast w podejściu zadaniowym „komunikacja jest jednym ze środków w służbie działania kolektywnego”⁸. Podobnie jak w metodzie bezpośredniej stosowanej w szkołach Berlitz’a⁹, w podejściu zadaniowym kładzie się nacisk na działanie. Różnicą zasadniczą jest jednak fakt, iż w metodzie bezpośredniej to nauczyciel prezentuje sposób wykonania zdania, który następnie uczący się ćwiczą. W podejściu zadaniowym uczniowie samodzielnie, choć pod opieką nauczyciela, odkrywają rozwiązanie zadania. Zdaniem Janowskiej, zadanie pojawia się we wszystkich metodach i technikach nauczania: „zadania wypełniają w różnych proporcjach przestrzeń czasową przeznaczoną na przyswojenie języka. Jedne z nich są krótkie i proste, ich realizacja trwa zaledwie kilka minut, wykonanie innych rozciągnąć można na kilkanaście czy nawet kilkadziesiąt minut, jeszcze inne obejmują kilka jednostek lekcyjnych, tworząc zespoły zadań złożonych i częściowych wzajemnie powiązanych”¹⁰. Zadania wypełniające całą jednostkę lekcyjną, a nawet kilka

lekcji, charakteryzują podejście zadaniowe. Zadanie w podejściu zadaniowym zmierza do wzbudzenia aktywności uczących się. Typy zadań polegające jedynie na automatyzacji, jakie występują prawie w każdej jednostce lekcyjnej, nie są zadaniami inicjującymi proces odkrywania wiedzy, a tym samym nie można mówić wówczas o podejściu zadaniowym. „Zadanie implikuje użycie specyficznych strategii, których celem jest przetworzenie tekstów pisanych i słuchanych w działaniach recepcji, produkcji, interakcji i mediacji”¹¹. Wiedza nie jest podawana jako gotowa. Uczący się sam wyciąga wnioski i analizuje materiał.

Znaczenie indukcji w procesie nauczania dostrzeżono również w metodzie kognitywnej, której hasłem było: „Reguły należy [...] zrozumieć, a nie nauczyć się ich na pamięć”¹². Było to całkowicie odmienne podejście w stosunku do tego reprezentowanego przez zwolenników metod gramatyczno-tłumaczeniowej czy audiolingwalnej, które bazowały na gotowych do przyswojenia podanych wzorcach wypowiedzi. W podejściu zadaniowym: „uczeń usytuowany w centrum procesu dydaktycznego nabywa wiedzę i umiejętności, wykonując zadania”¹³. W podejściu zadaniowym uczeń bierze czynny udział w odkrywaniu zasad języka, jednocześnie, podobnie jak w metodzie kognitywnej, w podejściu zadaniowym zachęca się uczniów do eksperymentowania, zakładając, że język nie podlega schematom.

O ile w podejściu komunikacyjnym uzyskanie informacji urastało do podstawowego celu, w podejściu zadaniowym nie jest ważne samo zdobycie informacji i porozumienie się, ale jej użycie. Zadanie, zdaniem Janowskiej, przygotowuje ucznia „do odgrywania ról społecznych po ukończeniu kształcenia”¹⁴. Już w podejściu komunikacyjnym pedagodzy odeszli od schematu nauczania „struktura po strukturze”¹⁵, z korzyścią dla wiedzy praktycznej. Materiałem nauczania w obu podejściach były teksty autentyczne, co wpływało korzystnie, zanurzając uczącego się

⁷ I. Janowska, *Europejski system...* s. 31.

⁸ Tamże, s. 36.

⁹ A. Seretny, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*. [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków 2006, s. 134.

¹⁰ I. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*. Kraków 2010, s. 25.

¹¹ Tamże, s. 54.

¹² A. Seretny, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*. [w:] *Z zagadnień dydaktyki...* s. 142.

¹³ I. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego...* s. 30.

¹⁴ Tamże, s. 55.

¹⁵ A. Seretny, *Metody nauczania języków obcych...* s. 148.

w otaczającej rzeczywistości, motywowało do działania. Twórcy obu podejść uznali, że dla funkcjonowania w danym kraju i posługiwania się jego językiem nie wystarczy poznać wyłącznie zasady gramatyki, które co prawda pozwalają na zbudowanie poprawnej wypowiedzi, ale do pełnego porozumienia potrzebne są również umiejętności dostosowania wypowiedzi do sytuacji. Celem podejścia zadaniowego było ukształtowanie pełnego uczestnika życia w obcym kraju, dzięki stawianiu ucznia w sytuacji wykonawcy zadania.

W podejściu zadaniowym uczący się, podobnie jak w komunikacyjnym, podejmuje działania, które prowadzą nie tylko do wykonania zadania jako takiego, ale do osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego. Zadanie nie jest celem samym w sobie dla uczącego się. Różnica między podejściem zadaniowym a metodą komunikacyjną polega na położeniu nacisku wyłącznie na „dobrą” komunikację w przypadku metody komunikacyjnej.

Z podejścia komunikacyjnego zaczerpnięto koncepcję języka jako „narzędzia społecznego”¹⁶. Zadanie w podejściu jest nastawione na współpracę, a nie jedynie oddziaływanie na drugą osobę, jak było w metodzie komunikacyjnej. Komunikacja staje się, zdaniem Janowskiej, „jednym ze środków”¹⁷. Nauczyciel i uczeń nie koncentrują się wyłącznie na wiedzy, pojęciach, ale czynności do wykonania. W tych warunkach nauczanie języka odbywa się jak gdyby „mimoходом”. W nowoczesnych sposobach nauczania akcentuje się społeczny charakter kompetencji komunikacyjnych, a zadania, przed którymi stawia się ucznia, wynikają z jego ról społecznych. Ważną częścią kompetencji językowej jest element socjolingwistyczny, lekceważony w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, akcentowany jednak zarówno w podejściu komunikacyjnym, jak i w podejściu zadaniowym. Konieczność nauczania, które ukazywałoby użycie języka w określonych społecznie sytuacjach, było obecne we wcześniejszych metodach, np. metodzie bezpośredniej, stosowanej już w XIX wieku, która zapoczątkowała aktywne nauczanie

w sytuacjach komunikacji codziennej¹⁸. Różnica między metodą bezpośrednią a podejściem zadaniowym polega na schematyczności procesu uczenia we wcześniejszej metodzie, w której uczeń zdobywał wiedzę podczas ćwiczeń imitacyjnych, pamięciowego opanowania materiału¹⁹. W podejściu bezpośrednim również, mimo iż uwzględniano potrzebę uczenia się w działaniu, to jednak było to działanie pozbawione kreatywności. Podejście zadaniowe, przeciwnie do wcześniejszych metod, akcentuje indywidualne rozwiązania zadań przez ucznia, nagradza pomysłowość i autonomię.

W przeciwieństwie do metod konwencjonalnych, takich jak metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, audiolingwalna, kognitywna, podejście zadaniowe jak i podejście komunikacyjne kładą nacisk nie na przyswajanie materiału gramatycznego w odpowiedniej kolejności. W metodach tradycyjnych, ale również w podejściu komunikacyjnym lekcję organizowano wokół „wiedzy do przekazania”²⁰, inaczej niż w podejściu zadaniowym, skupionym na wykonaniu działania.

Metody różnią się między sobą również pod względem oceny konieczności nauczania gramatyki. O ile w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, kognitywnej audiolingwalnej gramatyka była istotnym elementem nauki języka, w podejściu zadaniowym: „znajomość gramatyki z celu staje się narzędziem, pomocą w osiągnięciu zamierzenia, jakim jest czynne posługiwanie się językiem”²¹. To nie oznaczało całkowitego odcięcia od nauczania gramatyki, która nadal była ważna, ale nie stanowiła już centrum umiejętności. W podejściu zadaniowym uczymy wszystkich składników kompetencji komunikacyjnej: lingwistycznego, pragmatycznego i socjolingwistycznego²². W podejściu komunikacyjnym ważniejsza niż poprawność gramatyczna była „płynność i adekwatność wypowiedzi”²³. W podejściu zadaniowym gramatyka jest nauczana, ale nie w sposób pamięciowego opanowania reguł, lecz dzięki wykonywanym zadaniom.

¹⁸ W. Pfeiffer, dz. cyt. s. 71.

¹⁹ Tamże, s. 73.

²⁰ I. Janowska, *Europejski system...* s. 36.

²¹ Tamże.

²² I. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego...*s. 41.

²³ A. Seretny, *Metody nauczania...*s. 149.

¹⁶ Tamże, s. 148.

¹⁷ I. Janowska, *Europejski system...* s. 36.

O JĘZYKU I KULTURZE

Podobnie jak w podejściu komunikacyjnym gramatyka nie jest celem nauczania, ale środkiem do wykonania zadania.

Twórcy metod spirali się w kwestii poprawiania błędów uczniów. Nauczyciel w podejściu komunikacyjnym poprawiał błędy na etapie przyswajania wiedzy, ale w fazie jej praktycznego zastosowania ważniejsza była umiejętność porozumiewania się i osiągnięcie celu komunikacji. W podejściu zadaniowym również ważny jest cel nauczania, rozwiązanie zadania. Nauczyciel opiekuje się pracą uczniów, czuwa nad wyznaczonym zadaniem, ale nie jest możliwe, aby na bieżąco wskazał wszystkie błędy popełniane przez uczących się. Błędy mogą zostać poprawione dopiero w fazie prezentacji prac uczniów, co może prowadzić do ich utrwalenia. Metody tradycyjne nie niosły ze sobą tego niebezpieczeństwa, ponieważ nauczyciel sprawował większą kontrolę nad uczeniem się, co również nie było rozwiązaniem pozytywnym, gdyż ograniczało samodzielność uczniów i pozbawiało motywacji do pracy.

W podejściu zadaniowym podobnie jak w podejściu komunikacyjnym i metodach niekonwencjonalnych (metoda reagowania całym ciałem, metoda *community language learning*, sugestopedia, metoda naturalna) zmieniło się miejsce uczącego się, który zajmuje pozycję centralną jako wykonawca czynności, zadania. Jak pisała E. Lipińska i A. Seretny: „W ostatnich latach uczący się coraz wyraźniej staje się podmiotem, a nie przedmiotem nauczania. Przestaje być postrzegany jako bierny odbiorca bodźców zewnętrznych, a uznaje się go za integralny, ale jednocześnie niezależny człon procesu nauczania”²⁴. Uczeń mimo dużej swobody działania, jakie pozostawia podejście zadaniowe, jest pod opieką nauczyciela, który choć nie wskazuje rozwiązań, to jednak kontroluje przebieg działań i wpływa na jego poprawność.

W podejściu zadaniowym pamiętać należy o tym, iż uczący się jest jednocześnie członkiem społeczeństwa. Zadania, podobnie jak w podejściu komunikacyjnym, wykonuje się w grupach (większych lub mniejszych). R. I. Arends pisał o życiu w klasie ja-

ko o: „systemie społecznym, w którym głównymi wyznacznikami zachowania uczniów są ich osobiste potrzeby i indywidualne interesy wniesione do szkoły i do grupy społecznej rozwijającej się w miarę narastających interakcji między uczniami i nauczycielem”²⁵. W procesie nauczania i uczenia się dużą rolę odgrywa zakorzenienie w środowisku, społeczeństwie. Zadanie, przed którym stawiamy uczącego się, musi wynikać z tych społecznych relacji, w przeciwnym razie nie budzi zainteresowania, a tym samym proces nauczania nie jest skuteczny. B. D. Gołębnik pisała za L. Wygotskim: „Edukacja jest efektem życia społecznego”²⁶. W podejściu zadaniowym należy uznać, że to sytuacja społeczna stanowi bodziec do uczenia się, a cały proces zachodzi w sposób naturalny. Nauczyciel przestaje pełnić rolę pośrednika pomiędzy wiedzą a uczniem, który nie oczekuje podania wiedzy jak w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, audiolingwalnej, czy metodzie bezpośredniej, ale samodzielnie odkrywa sposób rozwiązania problemu. W niektórych metodach niekonwencjonalnych, choć zmieniało się nastawienie do ucznia, to jednak nauczyciel miał decydującą rolę, np. w metodzie *community language learning* nauczyciel tłumaczył wypowiedzi uczących się i zapisywał je. Podobnie w sugestopedii, nauczyciel: „był przewodnikiem, liderem”, to on wprowadzał uczniów w odpowiedni stan alfa, prezentował materiał²⁷. Rola nauczyciela przewodnika była istotna dla nauczania naturalnego, które bazowało na badaniach T. Trella oraz S. Krashena²⁸. Nauka polegała na ekspozycji i zanurzeniu ucznia w język. Nauczyciel pełnił rolę kierowniczą, podawał prawidłowe formy, mówił do uczniów. Jednak dostrzeżono w ostatnim czasie, iż samodzielne działanie, odkrywanie rozwiązań, jak to ma miejsce w podejściu zadaniowym, najlepiej motywuje do nauki. Podejście zadaniowe wyrasta ze zmieniających

²⁵ R. I. Arends, dz. cyt. s. 135.

²⁶ B. D. Gołębnik, G. Teusz, *Język, myślenie, uczenie się*, [w:] *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*. Warszawa 1999, s. 17.

²⁷ A. Seretny, *Metody nauczania języków...* s. 146.

²⁸ Metoda ta opracowana przez G. Łozanowa, wprowadzona w Instytucie Polonijnym UJ rozwinęła się w latach osiemdziesiątych, choć nie doczekała się podręcznika. Tamże, s. 146.

²⁴ E. Lipińska, A. Seretny, *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego*. w: *Z zagadnień dydaktyki...* 29.

się zadań nauczyciela, który, jak pisały Lipińska i Seretny, „z egzekutora staje się doradcą”²⁹. Nauczyciel w podejściu zadaniowym wpisuje się w styl demokratyczny, polecany przez pedagogów. Ustala zasady pracy, reguły zachowania, ale uczniowie również angażują się w proces nauczania³⁰.

Istotny jest poziom napięcia³¹ wywołany przez zadanie postawione przed uczącym się. Napięcie to wynika ze stosunku wiedzy uczącego się do poziomu trudności zadania. Oba elementy muszą być równoważne, aby został osiągnięty cel. Poziom napięcia wiąże się, zdaniem Arendsa, z poziomem poczucia sukcesu, który wynika z dostosowania zadania do zainteresowań, umiejętności i zdolności uczniów³². W podejściu zadaniowym poziom satysfakcji z osiągniętego celu wzrasta, co sprzyja dalszemu nauczaniu.

Podejście zadaniowe wyrosło z protestu wobec metody podającej, w której uczeń pozostawał bierny, podporządkowany prowadzącemu zajęcia. Brak działania prowadził często do spadku motywacji do nauki, znudzenia zajęciami. W metodach podających uczenie się dla samego faktu uczenia nie prowadziło do kształtowania umiejętności użycia wiedzy. Język w metodzie podającej był jedynie narzędziem do przekazania wiedzy. To chciano zmienić w podejściu zadaniowym nastawionym nie na przyswajanie gotowej wiedzy, ale na jej odkrywanie. W metodzie podającej często nauka języka była obciążona zbyt dużą metatekstowością, co zmienia się w podejściu zadaniowym. Metoda podająca prowadziła do rozbudowania wiedzy deklaratywnej, w przeciwieństwie do podejścia zadaniowego wzbogacającego wiedzę proceduralną. Metoda podająca angażowała jedynie słuch lub słuch i wzrok ucznia, co nie pozwalało na pełne zanurzenie w materiale nauczania. Podejście zadaniowe natomiast pozwala na pobudzenie wszystkich zmysłów. Jednocześnie w podejściu zadaniowym proces dydaktyczny zmierza do pełnego opanowania językowej kompetencji komunikacyjnej, zarówno jej

składnika socjolingwistycznego (komunikacja społeczna), lingwistycznego (system języka) i pragmatycznego („kompetencja egzystencjalna odnosząca się do tego, co za pomocą systemu lingwistycznego w jego zróżnicowanych wariantach można osiągnąć w komunikacji”³³).

Nauczanie sprawności

Spór między zwolennikami metod wynikał z uznania różnych umiejętności za główny cel nauczania języka obcego. W metodzie audiolingwalnej, której początki sięgają II wojny światowej³⁴, nauczanie przebiegało w taki sposób, aby uczeń mógł przede wszystkim mówić w języku obcym. Uczeń w trakcie nauczania tą metodą przyswajał sobie gotowe struktury, które później mogły zostać użyte w komunikacji. Nauczyciel pełniący funkcję kierowniczą podawał strukturę gramatyczną, która następnie poprzez dryl była utrwalana. Metoda ta nie pozostawiała miejsca na kreatywność. Uczeń miał oddziaływać na zasadzie bodziec – reakcja, nie włączając do działania emocji, nie angażując się w uczenie, a jedynie pamięciowo opanowując kolejne struktury. W metodzie TPR czy CLL nauczanie było nakierowane na wykształcenie przede wszystkim umiejętności słuchania i reagowania. W sugestopedii obok umiejętności słuchania istotne było również czytanie. Czytanie i pisanie było celem w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej. W metodzie komunikacyjnej najważniejszą umiejętnością, podobnie jak w metodzie audiolingwalnej było mówienie. Jednak w podejściu komunikacyjnym mówienie nie było jedynie odtwarzaniem nauczonych struktur. Ten sposób rozwijania mówienia obecny w podejściu komunikacyjnym został zaakceptowany przez podejście zadaniowe. Podejście zadaniowe wyrosło z myśli o nauczaniu wszystkich umiejętności, zarówno receptywnych, jak i produktywnych.

²⁹ E. Lipińska, A. Seretny, *Indywidualne cechy uczącego się...* s. 29.

³⁰ Por. E. Lipińska, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego. w: Z zagadnień dydaktyki...* s. 83.

³¹ O poziomie napięcia pisał R. I. Arends, dz. cyt. s. 138.

³² por. Tamże, s. 138.

³³ W. Martyniuk, *Europejski system opisu kształcenia językowego, a nauczanie języka polskiego jako obcego. [w:] Z zagadnień dydaktyki...* s. 121.

³⁴ Por. A. Seretny, *Metody nauczania...* s. 137.

O JĘZYKU I KULTURZE

Formy pracy w podejściu zadaniowym

W podejściu zadaniowym uczący się pozostaje w bliskiej współpracy z innymi członkami grupy. „Działanie jest zadaniem, musi ono być realizowane we współpracy, stanowić bodziec do komunikacji między uczącymi się i zostać zakończone konkretnym rezultatem”³⁵. U podłoża podejścia zadaniowego znajdują się badania z początku XX wieku J. Dewey’a i H. Thelena, które podkreślają konieczność postawienia ucznia wobec problemu do rozwiązania. Praca nad zadaniem przeprowadzona w małych grupach buduje relacje społeczne³⁶. Badania prowadzone na Uniwersytecie w Chicago ukazują liczne zalety pracy nad zadaniem w małych grupach, która rozwija sferę kognitywną (intelektualną), ale również afektywną (emocjonalną). Założenie, iż uczeń powinien uczyć się działając, jednocześnie pozostając w znanej sobie grupie, zdobywa współcześnie szerokie poparcie³⁷. Zaletą tego sposobu prowadzenia zajęć jest pobudzenie procesów komunikacyjnych. Zdaniem Gołębiak: „dzielenie się społecznym zachowaniem jest początkowym (pierwszym) stadium uczenia się”³⁸. Zaletą pracy w grupie jest aktywność wszystkich uczestników procesu nauczania. Dzięki możliwości prowadzenia dialogu w grupie i braku dominującego nauczyciela uczniowie ośmielają się wyrażać swoje poglądy. Praca w grupach pobudza do samodzielnego formułowania wniosków, jak również uczy argumentowania, pozwalając na zachowanie odrębności przy jednoczesnej pracy z innymi. Praca w grupach kształci umiejętności komunikacyjne, które są ćwiczone podczas wykonywania zadania, nie dla samego ich ćwiczenia, ale osiągnięcia porozumienia i rozwiązania problemu postawionego przed uczącym się.

Warunkiem do przeprowadzenia pracy w grupie jest odpowiednie przystosowanie sal, tak aby umożliwić wszystkim uczestnikom wspólną pracę. Najkorzystniejszy jest podział na małe grupy lub ustawienie stolików w kole, półokręgu, co pozwala na zwiększenie

sfery aktywności, która przy klasycznym ustawieniu stolików ogranicza się do trzech pierwszych ławek³⁹.

Kolejnym ważnym krokiem jest ustalenie czasu pracy i zasad panujących podczas zajęć, np. możliwość przemieszczania się po sali. Brak pracy frontальной nauczyciel – uczeń wzbogaca relacje w grupie, które poszerzają się o różnorodne wpływy: uczeń – uczeń, uczeń – grupa.

Podczas pracy w grupach w podejściu zadaniowym konieczne jest, aby nauczyciel w sposób przystępny i jasny sformułował cel zadania albo zadań częściowych, co pozwoli na prawidłową organizację czasu pracy w grupach.

Niezwykle istotna przy pracy nad zadaniem w grupach jest atmosfera panująca na zajęciach, na którą wpływają wzajemne relacje uczniów i nauczyciela. Praca nad zadaniem zakończy się sukcesem tylko wówczas, gdy pozbedziemy się uprzedzeń i wykażemy tolerancją na odmienne zdania⁴⁰. Różnice kulturowe są szczególnie widoczne w ośrodkach kształcących młodzież pochodzącą z różnych krajów, co wymaga od nauczyciela niezwyklej dyplomacji w sposobie prowadzenia zajęć.

Materiały

W podejściu zadaniowym bazuje się na tekście, który może posłużyć jako materiał do badania. Na tekście opierały się również działania w metodzie tłumaczeniowej i bezpośredniej. Jednak o ile w podejściu zadaniowym, metodzie bezpośredniej, jak również metodzie kognitywnej teksty są związane z życiem ucznia, autentyczne, o tyle w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej są to teksty spreparowane. Podejście zadaniowe zakłada wielość materiałów, które stanowią podstawę dla działania uczącego się, co odróżnia podejście od metody podającej bazującej na podręczniku i zeszytach. Materiałem zadaniowym może być zarówno forma wizualna: film, plakat, obraz, materiał audio typu nagranie, słuchowisko, audycja, czy też artykuły prasowe, teksty literackie.

³⁵ Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego...* s. 56.

³⁶ Por. R. I. Arends, dz. cyt. s. 326.

³⁷ O zaletach pracy w grupach, por Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego...* s. 62 – 63.

³⁸ B. D. Gołębiak, *Edukacja poprzez język...* s. 108.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ O tym, jak jest to ważne, pisze R. I. Arends, dz. cyt. s. 150.

Wielość możliwości sprawia, że zajęcia wzbudzają zainteresowanie uczniów. Akcentuje się przede wszystkim materiał osadzony w realnym życiu uczącego się, który angażuje jego uwagę, motywację wewnętrzną. Podejście zadaniowe nie wyklucza użycia podręczników, ale wymaga wzbogacenia o dodatkowe różnorodne materiały, pochodzące z różnych dziedzin interesujących uczących się. Język staje się wówczas nie tylko źródłem wiedzy na temat samego języka, jak to jest w podręczniku, ale pełni funkcję narzędzia do ukazania świata ucznia. Abstrakcyjny materiał został zamieniony w podejściu zadaniowym na materiał bliski uczącemu się, co wzmaga naturalny proces uczenia się.

Przebieg zajęć w podejściu zadaniowym:

1) Faza przygotowawcza, inaczej nazywaną fazą omówienia⁴¹. Arends ten etap nazywa „określanie potencjalnych problemów”⁴². Aktywną stroną jest nauczyciel, który powinien w sposób jasny i klarowny zapoznać uczących się z zadaniem. Formą tej części lekcji może być: pogadanka, fragment filmu, słuchowiska, czytany tekst, pokaz, wycieczka. Nauczyciel precyzuje cel zadania, inspirowanie do działania, ustala zasady działania, rozdaje potrzebne materiały, określa czas niezbędny do wykonania zadania, a także sposób prezentacji wyników pracy i formę ewaluacji⁴³.

2) Faza badania⁴⁴, (faza odkrywania/prezentacji)⁴⁵, w której aktywność przechodzi na uczących się. Nauczyciel jedynie kontroluje pracę i służy pomocą w razie potrzeby. Uczniowie czytają lub słuchają tekstów, w których odkrywają informacje potrzebne do wykonania zadania⁴⁶. Uczący się rozważają różne możliwości rozwiązania zadania, dzielą się pomysłami, opracowują strategie rozwiązania zadania.

Pomocną techniką może być „burza mózgów”, która pozwala na generowanie różnorodnych rozwiązań.

3) Faza przyswajania/utrwalania⁴⁷ - po zetknięciu się z nowym materiałem, odszukaniu niezbędnych informacji, konieczne jest ich zastosowanie. Czynności ucznia oscylują wokół wcześniejszych materiałów, ale polegają na praktycznym użyciu zdobytej wiedzy i umiejętności. Mogą to być ćwiczenia typu: przekształcanie zdań, uzupełnianie zdań/tekstu, zastąpienie danych elementów innymi, przeformułowanie tekstu⁴⁸.

3) Faza transformacji (transfer)⁴⁹, czyli przetwarzania danych⁵⁰. Uczący się wspólnie dochodzą do rozwiązania problemu, poprzez eliminację rozwiązań. Uczniowie używają zdobytych informacji w szerszym zakresie, wychodząc poza opracowany na zajęciach tekst. Podejmują samodzielne działania: piszą listy, notatki, plany, gromadzą argumenty, wyrażają swoją opinię. Ważne, aby wszyscy uczniowie byli zaangażowani w działanie. Nauczyciel pełni funkcję pomocnika.

4) Faza prezentacji. Uczniowie prezentują wynik swoich prac. Ważne, aby każda grupa miała szansę zaprezentować swoje rozwiązanie zadania.

5) Faza refleksji (ewaluacji)⁵¹. Uczący się odpowiadają na pytania: czego się nauczyłem? Co sprawiło mi trudność?

Dobierając metodę nauczania, należy wziąć pod uwagę, zdaniem A. Seretny⁵²:

- Wiek uczących się. Dzieci nie mają możliwości długiego utrzymania uwagi na zadaniu. Potrzebują zmiennych, interesujących bodźców i działań, najlepiej również ruchowych. Podejście zadaniowe spełnia to kryterium, ale prowadząc zajęcia z grupą dzieci, należy pamiętać o precyzyjnym formułowaniu poleceń i rozbiciu zadania na mniejsze części, możliwe do wykonania przez dzieci. Podejście zadaniowe jest odpowiednie również dla grup młodzieży lubiących współpracę i działanie. Dla dorosłych podejście zadaniowe będzie odpowiednie, jeśli zadbamy o dostatecznie motywujący do działania tekst.

⁴¹ Por. M. Kuchta, D. Połatyńska, A. Krajewska, *Od znanego ku nieznanemu, czyli nauka w małych grupach*. [w:] Gołębiak, Teusz, *Edukacja poprzez język...* s. 209.

⁴² R. I. Arends, dz. cyt. s. 177.

⁴³ I. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego...* s. 48.

⁴⁴ R. I. Arends, dz. cyt. s. 209.

⁴⁵ I. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego...* s. 49

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże, s. 50.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże, s. 51.

⁵⁰ R. I. Arends, dz. cyt. s. 210.

⁵¹ I. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego...* s. 51.

⁵² A. Seretny, dz. cyt. s. 151.

O JĘZYKU I KULTURZE

– Potrzeby uczących się. Uczący się języka dla celów komunikacyjnych chętnie wezmą udział w zajęciach polegających na wspólnej pracy nad zadaniem. Jeśli celem nauki ma być wykształcenie np. tłumacza, podejście może być wykorzystywane sporadycznie, a zaleca się wówczas metodę gramatyczno-tłumaczeniową czy kognitywną, nastawioną na gramatykę.

– Cechy osobowości uczniów. Zahamowania, zamknięcie, nieśmiałość nie sprzyjają metodom aktywnym, ale jeśli zajęcia przeprowadzimy w formie pracy grupowej nad określonym zadaniem, osoby o tych cechach mają szansę podjąć działanie.

– Czas trwania kursu. Krótkie kursy letnie sprzyjają metodom niekonwencjonalnym. W dłuższych kursach podejście zadaniowe może być urozmaicheniem.

– Stopień znajomości języka. Praca nad zadaniem wymaga opanowania sprawności komunikacyjnych, dlatego będzie łatwiejsza do prowadzenia w grupach samodzielnie posługujących się językiem na poziomie B1, B2, C1, C2.

Zalety podejścia zadaniowego

W podejściu zadaniowym uczeń znajduje się w centrum procesu nauczania. To jego zainteresowania, środowisko życia stają się wyznacznikiem doboru materiałów, co sprzyja motywacji wewnętrznej. Wymagania stawiane przed uczącym się są jasno sformułowane. Uczący się wie, na czym polega zadanie, ma określony cel, co pozwala na efektywne wykorzystanie czasu uczenia się. Zadania motywują do działania, a tym samym do kształcenia kompetencji. Podczas wykonywania zadania uczący się kształcą zarówno

kompetencję komunikacyjną, jak również kulturową, co pozwala im w pełni funkcjonować np. w obcym kraju. Wspólne wykonywanie zadania angażuje w życie grupy. Wzrasta wiedza proceduralna, wiedza o tym, jak coś wykonać. Aspekt emocjonalno-afektywny oraz aspekt społeczny jest obecny w nauczaniu. Wymienione rodzaje motywacji sprzyjają uczeniu, wykorzystując wewnętrzne potrzeby ucznia.

Bibliografia

- Arends R. I. (1994), *Uczymy się nauczać*, Warszawa.
 Gołębnik B. D., Teusz G. (1999), *Język, myślenie, uczenie się*, w: *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, Warszawa.
 Janowska I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*. Kraków.
 Janowska I. (2007), *Europejski system kształcenia językowego. Początek nowej ery w dydaktyce językowej?* „Języki Obce w Szkole” nr 4.
 Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
 Seretny A., (2006), *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*. w: Seretny A., Lipińska E (red.) *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków.

The article is a part of the dissertation written under the supervision of Anna Trębska Kernetopf Ph.D. The aim of the paper is to present the task-based approach in teaching Polish as foreign language in comparison with conventional and unconventional methods. The advantages and disadvantages of the task based-approach, its characteristic features, are displayed in the article.

Anna Rabczuk
Katarzyna Kuś

„Babciu, dlaczego masz takie wielkie zęby? Żeby cię zjeść!” Kilka uwag o wyrażaniu celu i przyczyny w języku polskim

Przyczynowość jest jednym z podstawowych pojęć ontologicznych i epistemologicznych. Kant stawia ją między innymi obok negacji, konieczności czy mnogości wśród kategorii intelektu umożliwiających sensowne postrzeganie świata. Wyjaśnianie przyczynowe jest fundamentalne dla poczucia rozumienia otaczających nas zjawisk i zachowań innych ludzi. Niezależnie od tego, jaką przyjmuje się teorię pojęć, czy uważa się je za reprezentacje umysłowe, mechanizmy poznawcze czy jednostki semantyczne, myślenie w kategoriach przyczynowych i celowych jest powszechną zdolnością ludzi. Potwierdzają to zarówno badania psychologów rozwojowych (Carey 2009, Lombrozo 2006), jak i dociekania przynajmniej niektórych lingwistów. U Wierzbickiej (Wierzbicka 2006: 90-92) przyczynowość (związana z jednostką „bo” czy „ponieważ”) jest na liście podstawowych i uniwersalnych kategorii, brak natomiast osobnego wykładnika celu, można jednak spekulować, że jest to pojęcie, które daje się rekonstruować za pomocą prostszych elementów, takich jak „chcieć”, „robić”, czy właśnie „bo”.

W tradycyjnych podręcznikach składni polskiej (por. Klemensiewicz 1968) wyraźnie odróżnia się przyczynowość (wyrażaną, ogólnie rzecz ujmując, za pomocą okoliczników przyczyny) od celowości (wyrażanych za pomocą okoliczników celu). W nowszych ujęciach (por. np. Grzegorzczkowska 2006) odrzuca się czasem ten ostry podział, wracając do pomysłu Arystotelesa wyróżniania przyczyn różnego ro-

dzaju, w tym przyczyny celowej. Myślenie w kategoriach celowych to opisywanie zdarzeń ze względu na to, dlaczego ktoś coś zrobił. Przyczynami w tym wypadku są dążenia czy zamiary podmiotu, które motywują ludzkie działanie. Cel można rozumieć więc jako zamiar osiągnięcia czegoś dzięki podjęciu pewnych akcji (Grochowski 1980: 18-20).

Choć podobnie jak na przykład kategoria czasu, przyczyna i cel są pojęciami uniwersalnymi i niezależnymi w znacznej mierze od kultury, to środki językowe służące ich wyrażaniu są specyficzne dla poszczególnych języków. Pojęcia te, nawet jeśli zakorzenione w doświadczeniu percepcyjnym (Scholl & Tremoulet 2000), mają bardzo abstrakcyjny charakter i istnieje wiele sposobów ich wyrażania. W języku polskim służą do tego zarówno pewne konstrukcje składniowe (np. *Cieszę się, ponieważ już wróciłeś do domu. Cieszę się, że już wróciłeś*), użycie w funkcji przyczynowej czy celowej wyrażen przyimkowych (np. *Cieszę się z powodu twojego powrotu. Biegam dla zdrowia*) czy wreszcie konkretne jednostki leksykalne (np. *wpływać, zamierzony*). Wyrażanie przyczyny i celu jest tym bardziej skomplikowane, gdy przyjrzymy się drobnym różnicom semantycznym między konstrukcjami i wyrażeniami, które służą ich ekspresji. Opozycja na przykład między wyrażeniami *z dzięki* i *przez* jest znana: oprócz podania samej przyczyny dodatkowo mówiący ocenia, czy miała charakter pozytywny, czy negatywny. Różnica natomiast w okolicznikach przyczyny wyrażanych za pomocą

O JĘZYKU I KULTURZE

wyrażeń zawierających przyimki *od* i *przez* zdaje się jeszcze subtelniejsza. Wydaje się bowiem, że pierwszego z nich możemy używać jedynie, gdy mówimy o zmianie wewnętrznego stanu obiektu, na który działała przyczyna (np. *Boli mnie głowa przez hałas. Boli mnie głowa od hałasu. ale Spóźniłem się przez korki i *Spóźniłem się od korków*).

Opis środków językowych służących do realizacji kategorii semantycznej przyczyny, w tym celu (przyczyny celowej), wykracza poza skromny zakres naszego artykułu. Zadania niżej zaproponowane są ułożone od najłatwiejszych do najtrudniejszych. Niektóre z nich, zdawałoby się, wymagają wiedzy z kręgu kultury europejskiej czy amerykańskiej (znajomości baśni i bajek). Jednak zaproponowane obrazki można potraktować jako uniwersalne sceny i zdać się na kreatywność studentów. Ćwiczenia służą przyswajaniu i utrwalaniu charakterystycznych dla języka polskiego sposobów wyrażania przyczyny i celu, a nie są wykładem na temat baśni. Niektóre zdania mogą wydawać się kontrowersyjne, jednakże, jak wynika z naszych doświadczeń, przykłady nietypowe, zaskakujące dobrze pobudzają wyobraźnię słuchaczy, szczególnie na wyższych poziomach znajomości języka.

Warto zwrócić uwagę na bogactwo form, za pomocą których wyrażamy w języku polskim celowość. Poza tymi, których uczymy na niższych poziomach, jak zdania z „żeby”, mamy do dyspozycji cały szereg możliwości niezbędny na wyższych poziomach zaawansowania językowego. Student jest z nimi osłuchany już wcześniej. Jednak na poziomie C, sam powinien budować i przekształcać zdania ze strukturami takimi jak:

– bezokolicznikowe.

- Przysłałam tu, żeby poznać twoją matkę. Przysłałam tu **poznać** twoją matkę.
- zawierające konkretne przyimki bądź wyrażenia przyimkowe *po, dla, do, na, w celu*.
- Poszedł do biblioteki, żeby wypożyczyć książkę. Poszedł do biblioteki **po** książkę.
- Piotr biega codziennie, żeby zachować dobrą kondycję. Piotr biega codziennie **dla** kondycji.
- Profesor przyniósł doktorantowi tekst, żeby go skorygował. Profesor przyniósł doktorantowi tekst **do** korekty.
- Łukasz wyszedł z Anią, żeby zjeść obiad. Łukasz wyszedł z Anią **na** obiad.
- Wyjechał do Anglii, żeby znaleźć pracę. Wyjechał do Anglii **w celu** znalezienia pracy.

Bibliografia:

- Carey S. (2009), *The Origin of Concepts*, Oxford University Press, New York.
- Grochowski M. (1980), *Pojęcie celu - studia semantyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Grzegorzczak R. (2006), *Wykłady z polskiej składni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Klemensiewicz Z. (1969), *Zarys składni polskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Lombrozo T. (2006), „The Structure and Function of Explanation”, *Trends in Cognitive Science* 10(10), s. 464-470.
- Scholl B. J. & Tremoulet D. (2000), „Perceptual causality and animacy”, *Trends in Cognitive Science* 4(8), s. 299-309.
- Wierzbicka A. (2006), *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Lubelskiego.

Propozycja ćwiczeń dla poszczególnych poziomów.

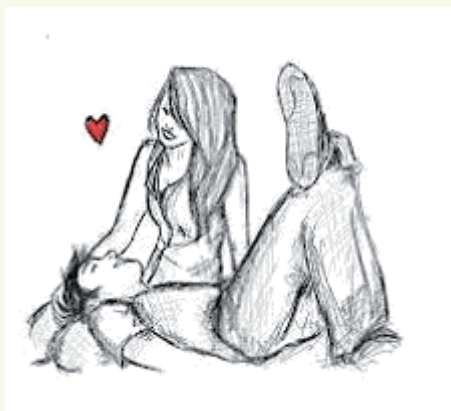
POZIOM A

I. Bo? Czy żeby?

1. Uczę się polskiego, pracować w Polsce.
2. Czytamy gazety, interesujemy się polityką.
3. Kupuję dobry aparat fotograficzny, robić ładne zdjęcia.
4. Uczycie się, dobrze napisać egzamin.
5. Nie śpiewam głośno, nie denerwować sąsiadów.
6. Słucham muzyki, to mnie relaksuje.
7. Mam dla Ciebie prezent, dziś są Twoje urodziny.
8. być zdrowym, musisz jeść dużo owoców i warzyw.
9. Lubię filmy Woody'ego Allena, są śmieszne.
10. Nie idę z tobą do kina, jesteś głupi.

II. Proszę obejrzyć obrazki i odpowiedzieć na pytania.

A.



Dlaczego ona uczy się polskiego?

.....
.....



C.

B.



Dlaczego mały Zygmunt płacze?

.....
.....

Po co mała Klementyna go całuje?

.....
.....

Dlaczego Klementyna nie może spać?

.....
.....

O JĘZYKU I KULTURZE

D.



Dlaczego wilk jest zainteresowany dziewczynką?

.....

Po co Czerwony Kapturek idzie do babci?

.....

Dlaczego Czerwony Kapturek idzie do babci?

.....

Dlaczego Czerwony Kapturek nie powinien mówić wilkowi, gdzie mieszka babcia?

.....

.....

E.



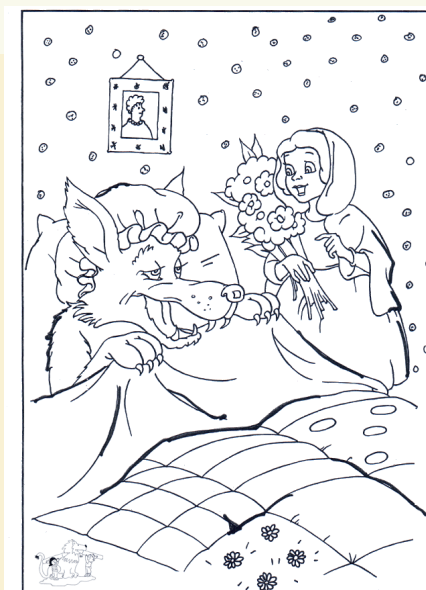
Dlaczego ona śpi w łóżku krasnoludka?

.....

Dlaczego krasnoludek jej nie budzi?

.....

E.



Dlaczego Czerwony Kapturek daje kwiaty wilkowi?

.....

Dlaczego wilk leży w łóżku babci?

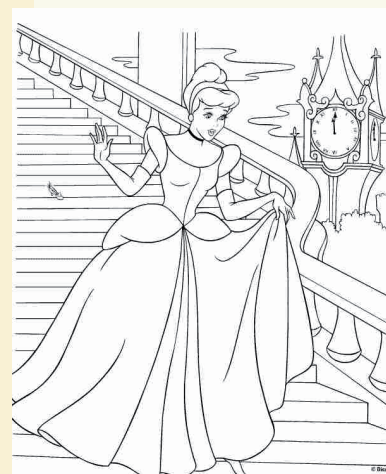
.....

Po co babcia-wilk ma takie duże zęby?

.....

.....

G.



Dlaczego Kopciuszek nie został dłużej na balu?

.....

.....

H.



Dlaczego to kaczątko jest smutne?

.....
.....

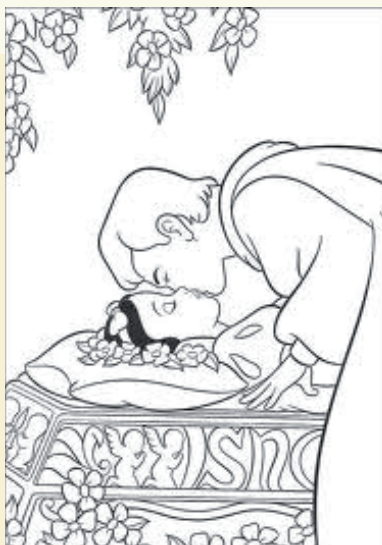
J.



Dlaczego królowa jest zła ?

.....
.....

I.



Dlaczego królewna śpi?

.....
.....

Po co książę ją całuje?

.....

K.



Dlaczego ten pirat nie ma oka?

.....
.....

Po co pirat ma papugę?

.....
.....

O JĘZYKU I KULTURZE

POZIOM B

I. Proszę napisać pytania (czasami możliwe są dwa) do poniższych zdań i odpowiedzieć na nie.

Przykład: Kasia poszła do sklepu po ser, bo chciała zrobić pizzę.

Po co Kasia poszła do sklepu? Po ser.

Dlaczego Kasia poszła po ser? Bo chciała zrobić pizzę.

1. Ania nie przyjęła pierścionka od Roberta, bo nie chciała być jego narzeczoną.
2. Z wściekłości nie zwracał uwagi na to, co mówi.
3. Kupiliśmy Ci psa, kota i rybki, żebyś się cieszył.
4. Kupiliśmy Ci psa, kota i rybki, bo Twoja matka mówiła, że lubisz zwierzęta.
5. Nie pokocha już nigdy więcej żadnej kobiety przez swoją byłą dziewczynę.
6. Za oszustwa podatkowe Zygmunt poszedł do więzienia.
7. Tak sobie płakał, bez żadnego konkretnego powodu.
8. Poszedł na medycynę, by usatysfakcjonować ojca lekarza.
9. Marek poszedł do sekretariatu zapytać o egzamin, bo nikt nie pamiętał tej daty.
10. Z powodu ich wizyty poszliśmy spać po trzeciej.

II. Proszę wybrać jeden z przyimków, wstawić rzeczownik w odpowiedniej formie:

1. (dzięki, przez, Kasia) Bartek złamał tylko rękę.
Gdyby nie ona, złamałby i rękę, i nogę.
2. Nie dostałam pracy (dzięki, przez, ty)!
3. Zygmunt wyzdrowiał (dzięki, przez, operacja)
4. Klementyna (dzięki, przez, lenistwo) nigdy nie napisała pracy magisterskiej.
5. Klementyna (dzięki, przez, siedzenie) ciągle przed komputerem straciła wszystkich realnych przyjaciół.
6. Klementyna (dzięki, przez, siedzenie) ciągle przed komputerem poznała wiele osób w wirtualnym świecie.
7. (dzięki, przez, moja nauczycielka) mówię coraz lepiej po polsku.
8. (dzięki, przez, ten film) pojechałam do Paryża i zostałam w tym pięknym mieście na zawsze.
9. (dzięki, przez, stereotypy) na temat tych ludzi, nigdy tak naprawdę ich nie poznasz.
10. (dzięki, przez, wizyta Karola) Zygmunt zrobił awanturę Klementynie.

III. Proszę dokończyć zdania. Proszę zdecydować, które z nich to zdania celowe, a które przyczynowe.

1. Żeby być dobrym gangsterem, musisz
2., bo zjadła pół kilograma czekolady.
3. Ponieważ wciąż zachowujesz się jak dziecko,
4. dla zarobku.
5., dlatego że nikt go nie chciał słuchać.
6., żeby się zabawić.
7. Zygmunt nie odpisywał na listy Klementyny, gdyż

O JĘZYKU I KULTURZE

8. Klementyna codziennie wysyłała jeden list do Zygmunta, żeby
9. dla zwrócenia na siebie uwagi wszystkich.
10., bo zaintrygowała go własna sekretarka.

POZIOM C

I. Utwórz rzeczowniki od podanych czasowników, a następnie użyj ich, uzupełniając podane zdania.

wpływać motywować prowokować zachęcać przyczynić się

1. Obietnica dodatkowego urlopu mogłaby byćdo wytężonej pracy.
2. Eksperci wciąż nie są zgodni co do wypadku.
3. Wczorajszy atak na żołnierzy okazał sięmającą na celu zerwanie rozmów pokojowych.
4. Po zbadaniu okazało się, że kierowca był podalkoholu.
5. Są takie dni, kiedy nic mi się nie chce i brakuje mi, żeby wstać i wyjść z domu.

II. Uzupełnij drugie ze zdań w każdej parze tak, by miało ten sam sens, co pierwsze ze zdań. Każdą lukę uzupełnij nie więcej niż ośmioma słowami, używając przy tym jednego z wyrażen z ramki.

osiągnąć cel	mieć coś na celu	coś jest <i>czyimś</i> celem	coś mija się z celem	stać się celem <i>czegoś</i>	być celem istnienia <i>czegoś</i>
--------------	------------------	------------------------------	----------------------	------------------------------	-----------------------------------

1. Opozycja ostro skrytykowała najnowszy projekt rządu.

Najnowszy..... ostrej krytyki opozycji.

2. Nasza fundacja została powołana, by pomagać finansowo młodym skrzypkom.

..... pomoc finansowa młodym skrzypkom.

3. Planuję, że w ciągu najbliższych trzech lat napiszę doktorat na renomowanym uniwersytecie.

Napisanie na najbliższe trzy lata.

4. Nie zrealizowałby planu, gdyby nie prawdziwy ośli upór i pomoc finansowa stryja.

....., gdyby nie prawdziwy upór i pomoc finansowa stryja.

5. Teraz nie warto inwestować w ziemię, ponieważ jej cena przez następne dwa lata będzie spadać.

Teraz, ponieważ jej cena przez następne dwa lata będzie spadać

6. Zadaniem tej akcji Czerwonego Krzyża jest propagowanie zdrowego stylu życia.

Tapropagowanie zdrowego stylu życia

O JĘZYKU I KULTURZE

III. Mówienie o przyczynach

Połącz początek każdego zdania z jego końcem tak, by powstały poprawne i sensowne zdania.

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Wojna trzydziestoletnia dokonała | niemiłe pogłoski o mojej rodzinie |
| 2. Twoja opowieść rozbudziła | ostrą reakcję władz. |
| 3. Wybuch odry wywołał | mi wielką przysługę |
| 4. Zapowiedź strajku spowodowała | moją ciekawość. |
| 5. Komentarz nauczycielki doprowadził | wysokich dochodów. |
| 6. Oddając mu pieniądze wyświadcysz | spustoszenia w prawie całej Europie |
| 7. Dokucza mi, rozsiewając | panikę wśród rodziców dzieci. |
| 8. Hodowla kur nie przynosi | mnie do płaczu. |

IV. Uzupełnij podane teksty, wybierając najlepszą z podanych możliwości.

Jak doszło do wprowadzenia stanu wojennego?

Oficjalnie za(1) przyczynę stanu wojennego podawano coraz gorszą sytuację ekonomiczną kraju. W sklepach(2) towarów, zwłaszcza żywnościowych, wprowadzono kartki na mięso, masło, ryż i mąkę. Również sytuacja energetyczna kraju była w katastrofalnym(3), a w obliczu zbliżającej się zimy zagrożenie brakiem(4) prądu stawało się coraz bardziej realne. Prawdziwym jednak powodem wprowadzenia stanu wojennego była rosnąca obawa komunistów przed(5) władzy. Przyczyną miała też być(6) interwencji zbrojnej państw Układu Warszawskiego, ale Związek Radziecki, uwikłany w tym czasie w wojnę w Afganistanie, wołał, aby władze PRL poradziły sobie same, przeprowadzając wojskowy zamach stanu.

- | | | | |
|-------------------|--------------|-------------|---------------|
| 1. a) bazową | b) generalną | c) główną | d) czołową |
| 2. a) dostarczano | b) brakowało | c) dowożono | d) nabywano |
| 3. a) skutku | b) zdrowiu | c) obliczu | d) stanie |
| 4. a) dostaw | b) zastaw | c) wystaw | d) podstaw |
| 5. a) utratą | b) objęciem | c) stratą | d) przyjęciem |
| 6. a) prośba | b) klątwa | c) groźba | d) obawa |

Jak wyznaczać i osiągać cele?

Najpierw musisz określić, co chcesz osiągnąć za kilka lub kilkanaście lat. Weź pod(7) wszystkie istotne dla Ciebie sfery życia, na przykład karierę, rodzinę, wygląd lub swój rozwój. Wyobraź sobie teraz, jak(8) Twoje życie za piętnaście lat, gdyby miało być idealne. Zapytaj się, jaki chciałbyś prowadzić(9) życia, gdzie chciałbyś być wtedy na ścieżce zawodowej, ile chciałbyś zarabiać i co chciałbyś umieć. Potem zastanów się, co musisz zrobić, by te długoterminowe cele osiągnąć. To trochę tak, jak z budową domu – najpierw(10), jak ma wyglądać gotowy dom, a potem cofając się, planujesz poszczególne(11). Skup się na najistotniejszych rzeczach. Zawsze są rzeczy ważne i najważniejsze. Nie próbuj wszystkiego robić na(12), bo nie podołasz. Ulepszaj życie po kolei!

O JĘZYKU I KULTURZE

- | | | | |
|-----------------|----------------|-----------------|----------------|
| 7. a) myśl | b) uwagę | c) namysł | d) głowę |
| 8. a) byłoby | b) toczyłoby | c) prowadziłoby | d) wyglądałoby |
| 9. a) porządek | b) zarys | c) tryb | d) system |
| 10. a) określaś | b) przekreślaś | c) wykreślaś | d) zakreślaś |
| 11. a) odcinki | b) etapy | c) trasy | d) stopnie |
| 12. a) opak | b) bieżąco | c) raz | d) niby |

KLUCZ do zadań na poziomie C:

I.

1. zachętą, 2. przyczyny/przyczyn, 3. prowokacją, 4. wpływem, 5. motywacji

II.

1. projekt rządu stał się celem
2. Celem istnienia naszej fundacji jest
3. doktoratu na renomowanym uniwersytecie jest moim celem
4. Nie osiągnąłby celu
5. inwestowanie mija się z celem
6. akcja Czerwonego Krzyża ma na celu

III.

dokonać spustoszenia
rozbudzić ciekawość
wywołać panikę
spowodować reakcję
doprowadzić do płaczu
wyświadczyć przysługę
rozsiewać plotki
przynosić dochód

IV.

1c, 2b, 3d, 4a, 5a, 6c, 7b, 8d, 9c, 10a, 11b, 12c

The article presents methods of teaching expressions of reason and purpose in Polish language. The authors propose exercises which both teach characteristic Polish reason and purpose clauses (A and B level) and present an arsenal of semantic means to express those relations (B and C levels).

Tasks end with the exercises for the most advanced students, who are supposed to construct longer texts with a clear, detailed account of the course of events along with information of reason or purpose.

Justyna Zych

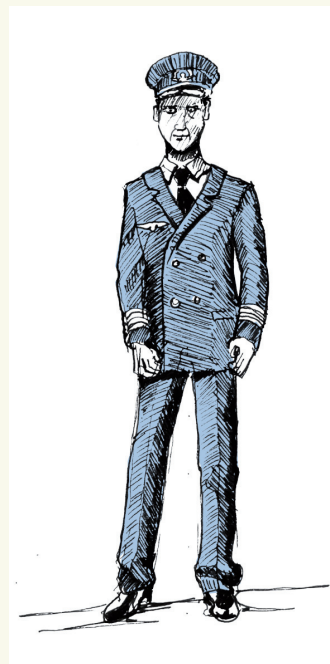
Gramatyczna rewolucja feministyczna

Czy język polski jako system może interesować kogokolwiek poza akademickim gronem specjalistów? Czy może inspirować liczne artykuły i audycje w mediach, które na co dzień stronią od tak mało sensacyjnych tematów jak leksyka czy gramatyka? Czy może być przedmiotem zagorzałych dyskusji i sporów Polaków? Okazuje się, że tak. Nie powinno to zresztą dziwić, jeśli uświadomimy sobie, że każdy język jest nośnikiem pewnego sposobu postrzegania świata właściwego jego użytkownikom. Ale gdy część osób komunikujących się w danym języku nie identyfikuje się z wizją rzeczywistości w nim utrwaloną, konflikt jest nieunikniony i zwiastuje spore zmiany językowe, a nawet lingwistyczną rewolucję.

Jest tu mowa o *użytkownikach* języka i już to sformułowanie może wzbudzić sprzeciw wielu osób mówiących po polsku. No bo dlaczego wyraz rodzaju męskiego, jakim jest *użytkownik*, miałby się odnosić zarówno do mężczyzny, jak i do kobiety? Dlaczego nie stosuje się również formy żeńskiej? Przecież *de facto* pomija się w ten sposób kobiety, a więc połowę ludzi mówiących po polsku. Takie argumenty wysuwają feministki i to one właśnie są orędowniczkami językowej rewolucji w polszczyźnie, rewolucji, która właśnie teraz dokonuje się na naszych oczach. Postulują one oczywiście powszechne stosowanie żeńskich odpowiedników wszystkich nazw zawodów i funkcji, nawet takich, które takiego ekwiwalentu jeszcze w polszczyźnie nie mają. A jest ich sporo.

Kiedy uczymy studentów, jak tworzyć formy wołacza i kiedy ich używać, informujemy też przy tej

okazji, że wiele nazw profesji czy stanowisk występuje w polszczyźnie wyłącznie w rodzaju męskim i nie ma odpowiednika żeńskiego. Jeżeli kobieta sprawuje urząd prezydenta czy stoi na czele rządu, zwracamy się do niej *per*: *Pani Prezydent!* albo *Pani Premier!* Kiedy rozmawiamy z panią, która ma tytuł profesorski, zwrot adresatywny, jaki stosujemy, brzmi: *Pani*



Pilot

Profesor! Gdy w sądzie reprezentuje nas adwokat płci pięknej, czyli *adwokatka*, tytułujemy ją *mecenasem*. Kobiety przedstawiają się słowami: *Jestem architektem* albo *Jestem chirurgiem*. A zatem królują formy

męskie. Jak w takim razie tłumaczyć ten wyraźny niedostatek żeńskich odpowiedników?

Feministki twierdzą, że to, co jest nienazwane, nie istnieje w języku, jest automatycznie skazane również na pozajęzykowy niebyt. Skoro słowniki nie uwzględniają żeńskich ekwiwalentów wielu profesji czy godności, to sugerują, iż są one zarezerwowane dla mężczyzn, bo system językowy nie przewiduje, że kobiety mogą występować w takich rolach czy piastować takie stanowiska. Nie sposób nie zauważyć, że to trąjące szowinizmem przekonanie, utrwalone w polszczyźnie, dotyczy przede wszystkim zawodów i funkcji powszechnie uznawanych za prestiżowe. Zanim jednak uznamy naszą rodzimą mowę za relikw patriarchatu, musimy sobie uświadomić, że język po



Pilotka

prostu nie nadąża za zmianami obyczajowymi, które dokonały się w ostatnich dziesięcioleciach.

O ile przed trzydziestu laty kobieta na uczelni technicznej albo za kierownicą autobusu była raczej ewenementem, o tyle teraz obecność pań w takich naukowo-zawodowych kontekstach, postrzeganych tradycyjnie jako męskie, nikogo nie dziwi. I coraz więcej kobiet, które pracują w tych rzekomo zarezerwowanych dla mężczyzn zawodach, buntuje się przeciwko językowej maskulinizacji, na jaką są skazane. Z kolei innym reprezentantom takich profesji hegemonia rodzaju męskiego w polskim nazewnictwie zawodów wcale nie przeszkadza, a próby jej feminizowania uważają za nietrafione czy wręcz śmieszne. Nie chcą, by tytułowano je *inżynierkami* czy *kierowczyniami*, bo tego typu słowa albo już istnieją w polszczyźnie i mają inne znaczenie, albo brzmią dziwnie, tak jak wspomniana *kierowczyni*, i zapewne sporo czasu



Pilotka

będzie musiało upłynąć, zanim przyjmą się w języku. Żeby znalazły się w słownikach jako usankcjonowane przez językoznawców wyrazy, muszą być powszechnie stosowane. Tymczasem na razie są przez wiele osób postrzegane jako „dziwolaży” językowe. Niemniej jednak żeńskie formy nazw zawodów, takie jak *socjolożka*, *psycholożka* czy *antropolożka*, są konsekwentnie używane w niektórych mediach. Sam fakt, że ktoś posługuje się takimi nieuprawomocnionymi jeszcze przez słowniki wyrazami, staje się znaczący w tym sensie, że zdradza światopogląd mówcy.

Problem braku żeńskich odpowiedników wielu nazw zawodów, który poruszyły feministki, sytuje się gdzieś na pograniczu leksyki i gramatyki. Dotyczy on słownictwa w tym sensie, że każda nowo utworzona żeńska forma nazwy profesji poszerza zasób leksykalny polszczyzny. Zagadnienie to, wiąże się także z gramatyką, dlatego że zdecydowana większość żeńskich ekwiwalentów nazw zawodów to słowa derywowane od rzeczowników rodzaju męskiego, a więc takie, które powstają na skutek pewnych mechanizmów słowotwórczych. Niezależnie od światopoglądu, warto przyjrzeć się bliżej temu zjawisku leksykalno-gramatycznemu, które dobitnie świadczy o tym, że język nie jest martwym konstruktem skamienia-

O JĘZYKU I KULTURZE



Kominiarka

łym w gramatykach i słownikach, ale żywym tworem, który wciąż się kształtuje i na który to kształt mamy wpływ przede wszystkim my sami – jego użytkownicy i użytkowniczki.

Trzeba podkreślić, że z językoznawczego punktu widzenia żeńskie formy nazw zawodów są potrzebne, bo pozwalają wyeliminować z naszych wypowiedzi ewentualne ambiwalencje czy niejasności i czynią komunikat jednoznacznym. Przemawia za nimi postu-



Kominiarka

lat wyrazistości znaczeniowej i precyzji. Językoznawcy przytaczają zwykle jedno krótkie zdanie na dowód tego, że stosowanie żeńskich odpowiedników nazw profesji ułatwiłoby komunikację osobom posługującym się polszczyzną, a mianowicie zdanie w rodzaju: *Antropolog kocha etnolog*. Możemy mieć wątpliwości, jak je zinterpretować, bo w tak sformułowanej wypowiedzi płeć zakochanych nie jest jednoznaczna, zwłaszcza że szyk wyrazów w polskim zdaniu jest swobodny. Czy nie lepiej byłoby powiedzieć na przykład: *Antropolog kocha etnologkę*? Właściwy rodzajowi żeńskiemu sufix –ka jest bardzo czytelny.

Jednak wielu Polaków, a także wiele Polek, odbiera wprowadzane obecnie do obiegu językowego żeńskie nazwy zawodów i funkcji, których dotąd nie było w użyciu, jako sztuczne, wymuszone, a nawet śmieszne. Są wprawdzie tworzone zgodnie z obowiązującymi w polszczyźnie mechanizmami słowotwórczymi, a więc głównie za pomocą sufixu –ka, charakterystycznego dla derywatów nazywających kobietę będącą wykonawczynią jakiegoś zawodu (*aktor-aktorka, kelner-kelnerka, pisarz-pisarka*), ale często okazują się one również nieoczekiwane homonimami, których drugie znaczenie odnosi się do rzeczy, a nie do osób rodzaju żeńskiego. *Kominiarka* to nie tylko kobieta zajmująca się zawodowo czyszczeniem kominów, ale też typ czapki zasłaniającej twarz. Podobnie jest z *pilotką*, które to słowo określa dwa zgoła różne desygnaty: kobietę za sterami samolotu i znowu rodzaj nakrycia głowy. *Marynarka* również kojarzy się nie tylko z zawodem, ale też z garderobą, i to raczej męską – jest to górna część ubrania noszonego niegdyś wyłącznie przez mężczyzn (np. garnitur), dzisiaj także przez kobiety. Oprócz żeńskiego członka załogi statku słowo to może oznaczać także 'ogół jednostek pływających', co widać w takich wyrażeniach jak *marynarka handlowa* czy *marynarka wojenna*. Z kolei *listonoszka* to pani, która roznosi listy, a zarazem typ torby, przypominający te noszone na ramieniu przez listonoszy. Gdy słyszymy słowo *drukarka* wyrwane z kontekstu, nie wiemy, czy chodzi o kobietę pracującą w drukarni, czy o maszynę, dzięki której możemy drukować to, co piszemy na komputerze. Określenie *świetna konferansjerka* jest równie enigmatyczne, bo nie wiadomo, czy jest tu mowa o pani, która

O JĘZYKU I KULTURZE

świetnie sprawdziła się w roli osoby zapowiadającej kolejne punkty programu, czy o czynności, polegającej na anonsovaniu artystów występujących w danym widowisku, którą może wykonywać mężczyzna - konferansjer. Rzeczownik *magisterka* zaś nie może być zarezerwowany wyłącznie dla pań, które z powodzeniem zdały egzamin wieńczący studia, bo ma też drugie znaczenie, a mianowicie potoczne określenie pracy magisterskiej. Natomiast jeśli na czele jakiegoś wydziału na uniwersytecie stoi kobieta, to można by teoretycznie nazywać ją *dziekanką*, z tym że słowo to używane jest już w polszczyźnie w znaczeniu 'przerwa w studiach, na którą formalnie wyraził zgodę dziekan'.

Takich przykładów można by jeszcze podać wiele. Czy niezamierzona homonimia dyskwalifikuje te lansowane coraz częściej żeńskie nazwy zawodów? Przecież zjawisko wieloznaczności jest wszechobecne w języku i rzadko stanowi przyczynę zakłóceń komunikacyjnych, bo dane słowo pojawia się w określonym kontekście, który czyni je zrozumiałym. To, że nierzadko same zainteresowane, czyli kobiety piastujące wysokie stanowiska albo wykonujące stereotypowo męskie profesje, nie życzą sobie, by tytułowano je żeńskimi odpowiednikami nazw ich funkcji, może być spowodowane jeszcze innym niefortunnym skojarzeniem językowym, jakim takie słowa są niejednokrotnie nacechowane w polszczyźnie. Ta niechęć do językowej feminizacji może wynikać z faktu, że wyrazy te nie są neutralne stylistycznie, ale mają często w języku polskim wydźwięk humorystyczny, a nawet pogardliwy. *Profesor*ka to nie to samo co dystygnowana *pani profesor*, bo tak potocznie mówią o swoich nauczycielkach uczniowie liceum i wyraz ten ma właśnie takie szkolne, a nie uniwersyteckie konotacje. *Dyrektorka* czy *prezeska* też nie brzmią tak poważnie i kompetentnie jak *pani dyrektor* i *pani prezes*. Bywa nawet, że jest w nich zawarta pewna ironia. Brzmiałyby trochę tak, jakby intencją tego, kto takich określił używa, było umniejszenie rangi kobiet na tych stanowiskach, wypowiedzenie między wierszami czegoś w rodzaju: żaden z niej prezes z prawdziwego zdarzenia, to tylko taka *prezeska*... A zatem sufiks *-ka*, do którego nie jesteśmy przyzwyczajeni na taką skalę w nazwach zawodów czy stanowisk, zdaje się mieć – przynajmniej w obecnym odczuciu większości Po-



Kominiarz

laków - skutek uboczny w postaci odarcia tych nazw z należnego im prestiżu.

Być może Polacy odbierają tak *dyrektorki* i *profesor*ki dlatego, że ten sam przedrostek *-ka* służy też w polskim słowotwórstwie do tworzenia zdrobnień (*szafa-szafka*, *mapa-mapka*) i podświadomie kojarzy się użytkownikom języka właśnie z czymś niewielkim i niepozornym. Czy *muzyczka* albo *polityczka* brzmią poważnie jako nazwy profesji? Nie, bo odczytywane są w pierwszej kolejności właśnie jako deminutywa – *muzyczka* to taka lekka i przyjemna muzyka, a *polityczka* wydaje się pieszczotliwym określeniem dziedziny, jaką jest polityka. Jednak utożsamienie sufiksu *-ka* ze zdrobnięniami jest tylko częściowo zasadne. Rzeczywiście za jego pomocą tworzy się deminutywa, ale tylko od wyrazów rodzaju żeńskiego. *Dyrektorka* nie może zatem oznaczać dyrektora w wersji mini, bo słowo mające taki sens musiałoby być rodzaju męskiego i brzmiałoby *dyrektorek*.

Ta nuta deprecjatywności, wyczuwalna w żeńskich nazwach zawodów uznawanych za prestiżowe, może też wynikać z jeszcze innego skojarzenia językowego, a mianowicie z zestawienia ich z takimi nazwami profesji czy funkcji rodzaju żeńskiego, które mają już długą tradycję w polszczyźnie, ale są obar-

O JĘZYKU I KULTURZE

zione niezbyt nobilitującą konotacją. Znakomitym przykładem jest tu wyraz *kierownicza*, stosowany przez Polaków od wielu lat. Choć określa on kobietę pełniącą funkcję kierowniczą w jakiejś instytucji, to tak naprawdę jego użycie ogranicza się do trzech kontekstów: w skrócie, jeśli kierownicza, to sklepu, stołówki albo przedszkola. W zwrocie *Pani kierowniczko!* trudno doszukać się wielkiego respektu dla jego adresatki. Warto też przy okazji wspomnieć, że zawody uznawane za mało prestiżowe i mało lukratywne, takie jak *sprzątaczką*, *pielęgniarką*, *salową* czy *przedszkolanką*, w powszechnej świadomości użytkowników języka zdają się nie mieć odpowiedników rodzaju męskiego, tak jakby mogły je wykonywać wyłącznie kobiety.

Żeńskim ekwiwalentem nazwy funkcji czy profesji, który zrobił największą karierę, przynajmniej medialną, jest bez wątpienia *ministra*. Jak tytułować kobietę, która wchodzi w skład rządu? Nie ma żeńskiego odpowiednika tego prestiżowego stanowiska, zwykle piastowanego przez mężczyzn. *Ministra* wydaje się zręcznym rozwiązaniem. Językoznawcy zwracają jednak uwagę na to, że owo określenie zaproponowane przez orędowników/orędowniczki równouprawnienia, także językowego, jest nieoprawne, bo zostało utworzone niezgodnie z zasadami obowiązującymi w polskim słownictwie. Aby pozostać w zgodzie z regułami rządzącymi polszczyzną, kobietę stojącą na czele ministerstwa należałoby tytułować *ministerką* – to słowo jest wynikiem prostej operacji słowotwórczej pozwalającej na utworzenie rzeczownika rodzaju żeńskiego, a polegającej - jak

już wspominaliśmy - na dodaniu przyrostka *-ka* do rzeczownika rodzaju męskiego będącego podstawą słowotwórczą.

Jeżeli jednak żeńskie ekwiwalenty będą tworzone w oparciu o właściwe modele derywacyjne, nie ma powodu unikać ich stosowania pod pozorem ich rzekomej ekstrawagancji językowej. Zarzut dziwaczności brzmienia nazw zawodów takich jak *nurkini* można łatwo obalić. Dziwne wydaje się przede wszystkim to, co jest niecodzienne, rzadkie. Natomiast jeżeli jakieś zjawisko staje się powszechne, przestaje razić, bo po prostu się do niego przyzwyczajamy. Ta banalna reguła sprawdza się także w przypadku języka – słowa, które są często używane, prędzej czy później zdomowiają się w systemie leksykalnym, a w końcu trafiają do słowników. Od nas, użytkowników i użytkowniczek języka, zależy to, czy słowo *prezeska* albo *myśliwa* będzie budziło ironiczny uśmiech, czy też zostanie odebrane jako zupełnie neutralne i pozbawione jakichkolwiek deprecjonujących czy humorystycznych konotacji. Śledźmy zatem z zaciekawieniem, jakie trwałe zmiany pozostawi w polszczyźnie feministyczna rewolucja. Bo język to nieustanna ewolucja, a nie rewolucja.

The article raises the issue of the lack of feminine versions of many names of professions, functions and positions, especially those regarded as prestigious. It shows the attempts made by feminists to create those names and introduce them into the language. It also displays discussions and controversies caused by this phenomenon.

Aleksandra Święcka

Szura, szumi, szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców – Anny Majewskiej-Tworek

Publikacja Anny Majewskiej-Tworek poświęcona jest problemom artykulacji, z którymi najczęściej zmagają się obcokrajowcy uczący się języka polskiego. Jak pisze we Wstępie autorka, podstawowym celem książki jest wyćwiczenie wymowy w stopniu umożliwiającym sprawną komunikację na co dzień. To książka bardzo przydatna! Rozwiązania, jakie prezentuje w niej autorka, stanowią skarbnicę wiedzy dla lektorów, studentów, a także dla logopedów, którzy w swojej pracy obcują z cudzoziemcami mającymi problemy z polską wymową. To publikacja ważna dla tych wszystkich, którzy nie wiedzą, w jaki sposób podjąć problem nauczania lub uczenia się poprawnej artykulacji naszych dźwięków. Tytuł podręcznika w pierwszej chwili może przerazić nie-Polaka na poziomie A1. Szura, szumi, szeleści - czy to jest możliwe do wymówienia? Kilkakrotnie wypowiedziane trzy tytułowe szumiące czasowniki są dowodem, że polska fonetyka jest przystępna.

Opracowanie dzieli się formalnie na trzy główne części. Dwie pierwsze są przeznaczone dla studentów, trzecia – pt. *Jak korzystać z podręcznika?* – dla lektorów. W ostatniej, czwartej części książki, znajduje się klucz do ćwiczeń, praktyczne uwagi oraz sprawdzone sposoby na doskonalenie wymowy studentów. Załącznik do podręcznika stanowi czternaście tablic z ilustracjami, będących uzupełnieniem ćwiczeń. Bardzo ciekawym pomysłem na praktykowanie słuchu fonematycznego są tablice z sylabami, które wizualizują trzy ciągi spółgłosek: syczący, szumiący, ciszący, np. asa, asza, asia, aca, acza, acia itd. Lektor czyta wybraną przez siebie sylabę, studenci po uważnym słu-

chaniu, wskazują na karteczkę z odpowiednią sylabą. Zadanie trudne, zwłaszcza do początkujących, ale bardzo praktyczne, motywujące i dostarczające mnóstwa dobrej zabawy.

Pierwszy krąg tematyczny tworzą cztery rozdziały zawierające ciekawe i efektywne ćwiczenia wybranych problemów artykulacji. Mają one na celu korygowanie wymowy oraz utrwalenie prawidłowych nawyków artykulacyjnych.

Pierwszy rozdział *Samogłoski* składa się z dziesięciu ćwiczeń, w których autorka kładzie nacisk na



O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH

słuchanie, powtarzanie, czytanie z odpowiednią intonacją oraz śpiewanie. Dwa umieszczone teksty piosenek: *Sto lat* i *Hanka modrooka* dowodzą, że autorka dba nie tylko o opanowanie prawidłowej wymowy.

Kolejny rozdział zatytułowany *Sa – ca, sza – cza, sia – cia ...czyli o spirantach i afrykatach (o spółgłoskach szczelinowych i zwarto-szczelinowych)* został pomysłany przez autorkę jako kompilacja ćwiczeń spółgłosek szeregu syczącego, szumiącego i ciszącego. Zostały one ujęte w następujących punktach:

2.1. Jak szybko ocenić problem? (część diagnozująca);

2.2. Słyszysz ten szum i syk?

2.3. Spółgłoski palatalne (miękkie) mogą być łatwe!

2.4. „Lubię cię” czy „Lubię się”? Jak się nie pomylić? (część objaśniająca)

2.5. Sprawdźmy to wszystko jeszcze raz! (część utrwalająca)

2.6. Ćwicz łamańce językowe! (część doskonaląca).

Autorka radzi - jeśli lektor zauważy problemy przy wykonywaniu ćwiczeń z części 2.1., powinien przejść do odpowiednich ćwiczeń z kolejnych podrzdziałów.

W rozdziale trzecim *Spółgłoski [r, l]* Anna Majewska-Tworek podsuwa rozwiązania dla studentów, którzy nie wymawiają głoski [r] lub robią to z dużą trudnością oraz stosują substytucję [r] na [l]. Materiał do ćwiczeń jest podzielony według następujących punktów:

3.1. Od czego zacząć? – sprawdzenie wymowy

3.2. „U lektora” i „U rektora”. Czy słyszysz różnicę?

3.3. Powiem „drrrr...!” Jak nauczyć się głoski [r]?

Przedmiotem czwartego rozdziału zatytułowanego *„Być czy wyć”, „Łódka czy wódka” Poćwiczmy to dokładnie* jest próba ułatwienia obcokrajowcom zrozumienia różnicy między spółgłoskami [b] i [v] oraz półsamogłoską [w] / [u]. Anna Majewska – Tworek w sposób przejrzysty i prosty stara się rozwikłać te problemy fonetyczne.

Kolejny fragment książki składa się z sześciu rozdziałów i ma porządek tematyczny. Dzięki temu poszczególne ćwiczenia w nich zawarte mogą wzbogacać fonetycznie, a także leksykalnie główny nurt zajęć

o podobnej tematyce. Lektor uwzględnia możliwości swoich studentów i sam decyduje o sposobie i kolejności wykorzystania zadań. Ta część podręcznika, to pomysł na sprytne przemycenie materiału fonetycznego w niebanalnych tekstach.

Rozdział pierwszy *Jedzenie* zawiera szesnaście ćwiczeń różnego typu, m.in. ćwiczenia dla studentów z nieprawidłową intonacją polskiego zdania, ortofo- niczno-ortograficzne, korygujące artykulację, intonację i tempo charakterystyczne dla nieoficjalnego dialogu. Jako tematycznie adekwatny znalazł się tu wiersz Jana Brzechwy *Pomidor*.

Rozdział drugi *Pogoda i kalendarz*, to zbiór leksyki, dialogów, tekstów z lukami do uzupełnienia ze słuchu, a także wierszy Wandy Chotomskiej: *Wiosna, Lato, Jesień, Zima*. Niezwykłość tego materiału stanowi fakt, że studenci nie tylko ćwiczą samą fonetykę, ale też umiejętność prawidłowego odczytywania dat i godzin.

W rozdziale trzecim *Zwierzęta* znajdują się interesujące ćwiczenia – zbiór zadań wokół wiersza Juliana Tuwima *Mowa ptaków*. W kolejnym czwartym rozdziale *Podróże* (obejmującym łącznie osiemnaście ćwiczeń) studenci doskonalą nie tylko fonetykę, ale też poznają reguły tworzenia formy prywatnych listów. Istotnym, interesującym materiałem jest tu schemat mapy Polski, a cały rozdział wieńczy poemat *Odjazd* Bolesława Leśmiana.

Rozdział piąty zawiera słownictwo z zakresu tematyki mieszkania, domu, w rozdziale szóstym natomiast ćwiczenia opierają się na leksyce związanej z ubraniami. Część dodatkową stanowi uzupełnienie materiału. Bardzo interesujące są zadania wokół utworu Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Rozmowa liryczna*. Jak sama autorka pisze, dla „chętnych i ciekawych” zawarta jest transkrypcja międzynarodowa i słowiańska wybranych przykładów tekstu do ćwiczenia wymowy. Liczne utwory poetyckie są zaproszeniem do głębszego zapoznania się z dziełami literatury polskiej.

Trzecia część książki to rozwiązania ćwiczeń i praktyczne uwagi. Autorka zawarła w niej opis wielu sprawdzonych metod na poprawienie wymowy. Z jednej strony uporządkowane ćwiczenia sprawdzające, objaśniające i utrwalające, z drugiej – różne pro-

ste sposoby na usuwanie trudności artykulacyjnych, np.:

- W trakcie ćwiczeń z samogłoskami warto wydłużać ich brzmienie;
- Podczas artykulacji samogłosek lektor powinien zwracać uwagę na kształt warg (u siebie i u swoich uczniów);
- Wargi podczas artykulacji głoski [s] są płaskie, a kąćki warg mocno oddalają się od siebie;
- Od głoski [s] do głoski [sz] przechodzimy przez zaokrąglenie warg i wysunięcie ich do przodu. Można sobie pomóc dłonią: obejmujemy nią kąćki warg i zbliżamy je do siebie;
- Aby wyjaśnić istotę artykulacyjną afrykat (zwarto-szczelinowych), można napisać na tablicy schematy: [c] = [t + s], [cz] = [t + sz], [ć] = [t + ś].

To tylko wybrane z wielu wskazówek. Wszystkie wydają się cenne i przydatne dla lektorów, którzy nie zetknęli się wcześniej z podstawami logopedii, czyli nauki o kształtowaniu właściwej mowy w okresie jej rozwoju i jej doskonaleniu w późniejszym okresie (logopedia ogólna), a także o usuwaniu różnego rodzaju wad i zaburzeń mowy (logopedia specjalna). Anna Majewska-Tworek zaznacza, że opisywany zbiór ćwiczeń może być wykorzystywany także przez logopedów zajmujących się korygowaniem wymowy młodzieży i dorosłych.

Ważną częścią podręcznika jest płyta, do której głosów użyły osoby o wzorowej wymowie. Jak pi-

sze autorka we Wstępie, byli to specjaliści pracujący w radiu. Wykorzystanie nagranych ćwiczeń ułatwia lektorowi prowadzenie zajęć i, co bardzo istotne, zmniejsza jego wysiłek głosowy. Płyta, a także odpowiedzi umieszczone w trzeciej części opracowania umożliwiają wykorzystanie książki jako samouczka. Integralną część stanowi czternaście tablic, głównie z ilustracjami autorstwa Matyldy Tomaszewskiej. Urozmaicają one żmudne ćwiczenia fonetyczne, a jednocześnie mogą stanowić wesoły przerywnik lekcji.

Za niekwestionowaną zaletę książki należy uznać fakt, że jest ona jedną z niewielu pozycji na polskim rynku wydawniczym traktujących o problemach fonetycznych obcokrajowców. Należy zaakcentować, iż jest to praca przygotowana z ogromną rzetelnością, obejmująca szeroką tematykę z zakresu zjawisk fonetycznych, problemów artykulacyjnych uczących się języka polskiego jako obcego i zbioru niezawodnych rozwiązań. Materiał w niej zebrany stanowi zbiór tekstów literatury i kultury, w których czytelnik ma okazję się rozsmakować i w przyszłości sięgnąć po więcej. Przeważająca część zadań przedstawionych w tej książce może być wykorzystana na każdym etapie uczenia się polszczyzny, co rozszerza krąg jej odbiorców. Może stać się ona źródłem wiedzy, a także inspiracją dla przyszłych lingwistów, którzy zainteresowani są ułatwianiem cudzoziemcom uczenia się naszej trudnej, ale jakże pięknej i melodyjnej wymowy polskiej.

Piotr Garncarek

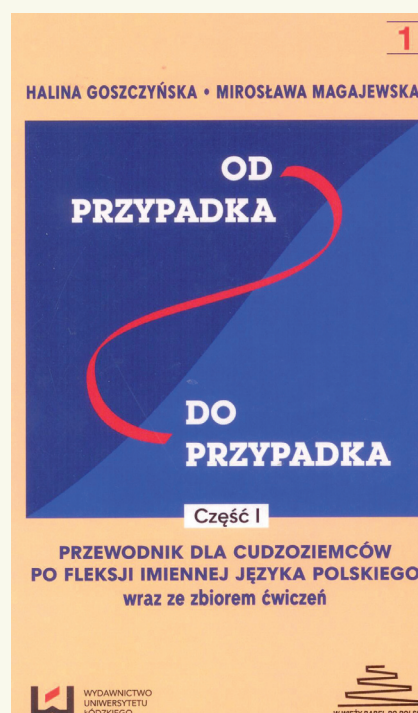
Od przypadku do przypadku, część I

Przewodnik dla cudzoziemców po fleksji imiennej języka polskiego wraz ze zbiorem ćwiczeń Haliny Goszczyńskiej i Mirosławy Magajewskiej

Od przypadku do przypadku, część I (Przewodnik dla cudzoziemców po fleksji imiennej języka polskiego – wraz ze zbiorem ćwiczeń), autorstwa Haliny Goszczyńskiej i Mirosławy Magajewskiej, to opracowanie, które ukazało się drukiem w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego. Nie ulega wątpliwości, że tekst ten może stać się ważną publikacją przedmiotową w obrębie glottodydaktyki polonistycznej. Pomysł na drobiazgowie przedstawienie problematyki fleksji imiennej wydaje się ze wszech miar słuszny i cenny. Z gramatyką opisową obcego języka jest bowiem tak, że ma ona dla cudzoziemców swoje strefy zacienione, przez które bez pomocy lektora, czy dobrej wykładni teoretycznej nie sposób przebrnąć. W przypadku języka polskiego jako obcego są to, obok innych, wszelkie zagadnienia związane z odmianą przez przypadki – zwłaszcza dla użytkowników języków „wolnych od deklinacji”. Ponad wszelką wątpliwość, przydatność książki nie jest jednorodna. Zawsze będzie podyktowana stopniem czyjejś ciekawości. I tu widzę pierwszą wielką zaletę tej pracy. Daje ona możliwość dowiedzenia się, dlaczego konkretne części mowy w konkretnych użyciach odmieniają się w taki, a nie inny sposób. Jest tu bowiem każdy typ odmiany i każda zasada łączliwości. Trzeba tylko umieć je odzyskać. Autorki bardzo się postarały, by to szukanie było maksymalnie ułatwione. Zastosowały najoczywistszy z możliwych porządek rzeczy, czyli porządek gramatyczny. Pamiętać należy jednak, że i on (a może zwłaszcza on) zakłada pewną wiedzę zastaną adresata. Stąd moje wcześniejsze wątpliwości dotyczące poziomu językowych kompetencji. Czego brakuje

– i to już na samym początku wywodu? Czytelny spis treści! Zatem klucza i instrukcji obsługi. Bez jego bardzo czytelnego opracowania materiał będzie i niekompletny i nie dla każdego czytelnika dostępny. Mam świadomość, że przy tego typu lekturze od dobrze zredagowanego spisu treści wiele zależy, więc bardzo do tego namawiam autorki.

Do uwag natury ogólnej dodać należy, że omawiane opracowanie pań Goszczyńskiej i Magajewskiej nie kłóci się z funkcjonującą od kilku już lat na rynku książką krakowskiego autora Józefa Pyzika *Fleksja i słowotwórstwo imion*, ale doskonale z nią ko-



responduje. Recenzowany tekst jest zupełnie innym i obszerniejszym opisaniem problematyki. Na uwagę zasługuje ta jego część, która w moim odczuciu jest najistotniejsza, czyli zasady łączliwości. To trudne dla cudzoziemca zagadnienie gramatyczne, o którym ledwie napomyka się w podręcznikach i opracowaniach teoretycznych. Dlatego wysoko oceniam tabularny sposób jego opracowania i mnogość przykładowych użyć. Autorki zadały sobie duży trud, porównywalny z pracą niemieckich glottodydaktyków, wyjaśniających rekcję czasowników w ich języku.

Tutaj pojawia się kolejny, jakże pozytywny wyróżnik tej pracy. Mam na myśli zasadę ilustrowania każdego z omawianych zagadnień niezliczoną liczbą przykładów. To trudna do przecenienia treść.

Jak wcześniej zaznaczyłem, autorki zdobyły się na prawdziwe bogactwo użyć praktycznych. W tym celu „wymyśliły” dziesiątki, a raczej setki zdań przykładowych. Jest to imponujące i mądre przedsięwzięcie. Ja również w ten sposób pojmuję solidną pracę merytoryczną.

Wyjaśnienie

Artykuł Elżbiety Sękowskiej pt. *Codziennosc PRL-u w zwierciadle leksyki (rekonesans)* opublikowany w „Kwartalniku Polonicum” nr 12/2012 jest przedrukiem referatu wygłoszonego na konferencji *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (listopad 2010).

Redakcja