



KWARTALNIK POLONICUM

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

NR 19
Warszawa 2015

W numerze:

O JĘZYKU

- Charakterystyczne innowacje we współczesnej polszczyźnie* – Elżbieta Sękowska 2
- Środki dydaktyczne przeznaczone dla dzieci w procesie nauczania osób dorosłych języka polskiego jako obcego*
– Agnieszka Jastrzębska 7
- Grafika, hasło, slogan na lekcji języka polskiego* – Agnieszka Wronowska 10
- Problemy fonetyczne studentów rosyjskojęzycznych uczących się języka polskiego jako obcego* – Aleksandra Świącka 16
- „Tysiące podziękowań i tego samego”. Porównanie wybranych form grzecznościowych w języku szwedzkim i polskim*
– Barbara Łukaszewicz 20

O LITERATURZE I GRAMATYCE

- Fragment tekstu literackiego jako narzędzie w glottodydaktyce* – Andrzej Zieniewicz 28
- Literatura polska jako obca. Problemy i trudności nauczania za granicą* – Andrzej Karcz 35
- „Mówić”... jak to łatwo powiedzieć! – techniki konwersacyjne w praktyce glottodydaktycznej* – Anna Rabczuk 41
- Jak uczyć gramatyki wobec dominacji podejścia komunikacyjnego i ludycznego do języka?* – Justyna Zych 52

O KULTURZE

- Zapomniana przez Polaków, odkryta przez Japończyków, czyli rzecz o Tekli Bądarzewskiej* – Aleksandra Świącka 59

CONTENTS

OF LANGUAGE

- Characteristic innovation in the contemporary Polish language* – Elżbieta Sękowska 2
- Didactic tools designated for children in teaching Polish as a foreign language to adults* – Agnieszka Jastrzębska 7
- Graphics, a password, and a slogan in a Polish lesson* – Agnieszka Wronowska 10
- Phonetic problems of Russian-speaking students learning Polish as a foreign language* – Aleksandra Świącka 16
- “Thanks a million and the same to you”. A comparison of courtesy forms in Swedish and Polish* – Barbara Łukaszewicz 20

OF LITERATURE AND GRAMMAR AT SORBONA

- A fragment of a literary text as a tool in glottodidactics* – Andrzej Zieniewicz 28
- Polish Literature as Foreign: The Problems and Difficulties of Teaching Abroad* – Andrzej Karcz 35
- „To speak ... how easy to say!” – conversation techniques in glottodidactic practice* – Anna Rabczuk 41
- How to teach grammar faced with a communicative and ludic approach towards a language?* – Justyna Zych 52

OF CULTURE

- Forgotten by the Polish, rediscovered by Japanese, or the thing on Tekla Bądarzewska* – Aleksandra Świącka 59

Kwartalnik Polonicum ISSN 1895-8427 4 punkty w kategorii czasopism naukowych (część B - czasopisma naukowe nieposiadające współczynnika wpływu Impact Factor) **Redaguje Kolegium Redakcyjne:** dr hab. Piotr Garncarek (redaktor naczelny), dr Anna Mazanek (zastępca redaktora naczelnego), dr Anna Mazurkiewicz (sekretarz redakcji), dr Anna Rabczuk (członek kolegium). **Rada Naukowa Kwartalnika Polonicum: Przewodnicząca Rady:** 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; dr Aleksandra Achtelek, Uniwersytet Śląski; prof. dr hab. Ałła Krawczuk, Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki, Lwów; dr Helena Kazancewa, Białoruski Uniwersytet Państwowy, Mińsk. **Redaktor językowy:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, **redaktor tematyczny:** prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz. **Kryteria dopuszczania tekstów do druku:** 1. Merytoryczne – dotyczą założeń glottodydaktycznych w obrębie podejść – metod i technik nauczania języka polskiego jako obcego; 2. Tematyczne – dotyczą tekstów kultury w rozumieniu zachowań społecznych – narodowych, etnicznych – zbiorowości polskojęzycznej w kraju i poza jego granicami, rozgrywających się w narracji polskojęzycznej rozumianej współcześnie i historycznie; 3. Naukowe – dotyczą teorii i praktyki nauczania języka rozumianego jako obcy z uwzględnieniem literatury przedmiotu, stanu badań i aparatu badawczego w polskiej i światowej przestrzeni glottodydaktycznej. Każdy tekst jest recenzowany przez dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki afiliowanej przez autora publikacji, a autorzy publikacji i recenzenci nie znają swoich tożsamości. **Lista recenzentów:** dr Aleksandra Guszczewa, Państwowy Uniwersytet Białoruski, Mińsk, dr Wioletta Hajduk-Gawron, Uniwersytet Śląski, dr hab. Anna Seretny, Uniwersytet Jagielloński. **Redakcja wdrożyła procedury ghostwriting i guest authorship:** 1. Wymaga od autorów publikacji ujawniania wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji; 2. Poinformowała autorów, że wszelkie w.w. praktyki są przejawem nierzetelności naukowej i w przypadku ich zdemaskowania, zostaną o nich powiadomione instytucje zatrudniające autorów. Każdy numer zawiera streszczenie artykułów w języku angielskim. Tłum. na jęz. ang. mgr Urszula Swoboda-Rydz **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:** Jan Garncarek Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych. Druk i oprawa: Zakład Graficzny UW, zam. 357/2015

Elżbieta Sękowska

Charakterystyczne innowacje we współczesnej polszczyźnie¹

Rok 1989 przyjmuje się nie tylko jako datę graniczną przeobrażeń politycznych w Polsce, ale także jako cezurę w przekształceniach polszczyzny.

Intensywność zmian znalazła swoje odbicie w języku: „Radykalnie zmieniała się z tego powodu zarówno polszczyzna oficjalna, jak i potoczna, bo zaczęliśmy w nowych demokratycznych warunkach mówić o nowych sprawach publicznych i tych codziennych” [Ożóg 2007, 6]. Rozwój mediów, wielopartyjność i zróżnicowanie ideologiczne, organizacje pozarządowe, zmiany społeczne i inne czynniki spowodowały zmiany w komunikowaniu publicznym, obserwuje się wielość konwencji i stylów mówienia, począwszy od języka potocznego do stylu wysokiego, co odpowiada zakresowi zmian.

Na polszczyznę wpływały oprócz wymienionych czynników także: ekspansja reklamy, konsumpcjonizm, amerykanizacja, rewolucja informatyczna, integracja z Unią Europejską.

Na płaszczyźnie językowej zjawiska te znalazły odzwierciedlenie w następujących typach procesów innowacyjnych:

- a) przejmowaniu nowych wyrazów głównie z języka angielskiego i sposobach ich adaptacji w polszczyźnie;
- b) przenikaniu do polszczyzny ogólnej terminologii, wyrazów i związków potocznych, książkowych, rzadko używanych i przestarzałych;

- c) neologizmach słowotwórczych i semantycznych;
- d) neologizmach frazeologicznych.

Literatura językoznawcza poświęcona wyróżnionym procesom jest bardzo bogata; tutaj przywołuję tylko wybrane pozycje, a zainteresowanych odsyłam do literatury przedmiotu: Mosiołek-Kłosińska [1999]², Worbs, Markowski, Meger [1989]³, Witalisz [2007]⁴, Sękowska [2007]⁵, Waszakowa [2005]⁶, Zimny, Nowak [2009]⁷.

² K. Mosiołek-Kłosińska, *Ślady polskich przemian po 1989 roku w słownictwie ogólnym*, (w:) *Polszczyzna w komunikowaniu publicznym*, red. W. Gruszczyński, J. Bralczyk, G. Majkowska, Warszawa 1999, s. 37-62 – autorka omówiła 183 jednostki nienotowane w słownikach ogólnych, zebrane z prasy, radia i telewizji.

³ E. Worbs, A. Markowski, A. Meger, *Polnisch-Deutsches Wörterbuch der Neologismen. Neuer polnischer Wortschatz nach 1989*, Wiesbaden 2007 – autorzy słownika przedstawili ok. 3500 nowych wyrazów, znaczeń i frazeologizmów; status tych jednostek jest różny: jedne się utrwały w zasobie słownym języka, inne pozostały okazjonalizmami.

⁴ A. Witalisz, *Anglosemantyzmy w języku polskim (ze słownikiem)*, Kraków 2007 – w pracy autorka omówiła nowe, powstałe pod wpływem języka angielskiego znaczenia ponad 200 leksemów należących do języka ogólnego. Wykaz anglicyzmów występujących we współczesnej polszczyźnie zawiera praca E. Mańczak-Wohlfeld, *Angielsko-polskie kontakty językowe*, Kraków 2006, s. 83-168.

⁵ E. Sękowska, *Polska leksyka polityczno-społeczna na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa 2007 – praca ma charakter słownika tematycznego, zawiera 130 haseł z podanego zakresu słownictwa, ilustrowanych współczesnymi połączeniami wyrazowymi i wyrazami o zmodyfikowanych znaczeniach.

⁶ K. Waszakowa, *Przejawy internacjonalizacji w słownictwie współczesnej polszczyzny*, Warszawa 2005 – autorka omówiła najistotniejsze tendencje, które można uznać za przejawy internacjonalizacji polskiego słownictwa na przełomie wieków.

⁷ R. Zimny, P. Nowak, *Słownik polszczyzny politycznej po roku 1989*, Warszawa 2009 – słownik zawiera ponad 370 jednostek

¹ Obecny tekst jest uzupełnioną wersją referatu przedstawionego na konferencji „Russkaja i polskaja kartiny mira w interkulturalnom dialogie” w Smoleńskim Uniwersytecie Państwowym, listopad 2014.

O JĘZYKU

Ad a) Najwięcej miejsca poświęcono zmianom w leksyce, a szczególnie zapożyczeniom i sposobom ich adaptacji w polszczyźnie.

Zapożyczenia dotyczyły różnych kręgów znaczeniowych; najczęściej pożyczek odnotowano w następujących dziedzinach: ekonomia, stosunki społeczne, układy polityczne, marketing polityczny:

leasing, akcja, akcjonariusz, holding, dealer, monitoring, marketing, PR (public relations), piar, pijarowiec, barter, dumping, sponsor, sponsoring, lobby, beneficjent, globalizm, globalizacja, integracja, PIT (Personal Income Tax), szara strefa, klasa średnia, klasa polityczna, stopa podatkowa, prywatyzacja, restrukturyzacja, abolicja podatkowa itd.

Nowe wyrazy stają się podstawami gniazd słowotwórczych, np. lobby – lobbować, lobbowanie, lobbowany, lobbysta; leasing – leasingować, leasingowy, leasingodawca, leasingobiorca; McDonald's – mcdonaldyzacja; Big Brother – bigbrotheryzacja; blog – blogger/blogowicz, bloggerka, blogowanie, blogowy.

W ostatnim roku (2014) podobny proces mogliśmy obserwować na przykładzie wyrazu *gender*. Do tego czasu funkcjonowało tylko znaczenie specjalistyczne: *socjol.* 'zespół zachowań, norm i wartości przypisanych przez kulturę do każdej z płci; płęć kulturowa' i socjologiczne znaczenie terminu *gender studies* 'interdyscyplinarne studia zajmujące się kulturową i społeczną rolą płci' [Bańko 2010, 439]. Po wydarzeniach prasowych spowodowanych użyciem wyrazu jego frekwencja gwałtownie wzrosła, a znaczenie uległo naideologizowaniu; było to między innymi spowodowane używaniem wyrazu w następujących kontekstach: „Szerzenie propagandy gender – zagrożeniem dla naszego życia”; „Gender jest zagrożeniem dla obywateli”; „Gender – nowy wróg Kościoła”; „Podstępny gender czyha na przed-szkolaki”. Naukowe znaczenie terminu nie było w prasowych dyskusjach uwzględniane, różne środowiska natomiast nadawały mu „swoje” znaczenie, co spowodowało bardzo szybko jego rozmycie.

leksykalnych oraz 26 haseł problemowych. Opracowanie notuje jednostki zawarte już w słownikach ogólnych języka polskiego, jak *afery Rywina*, *falandyzacja prawa*, *jastrzębie*, *kaczym*, *solidaruch*, jak i różnego rodzaju powiedzenia, hasła, etykiety, określenia wartościujące, użyte przez polityków lub dziennikarzy.

Wokół wyrazu powstała rodzina derywatów: *genderyzm* (ideologia genderyzmu); *genderysta* 'wyznawca ideologii gender'; *antygender* (retoryka antygender); *genderowy* (rewolucja genderowa, środowisko genderowe, perspektywa genderowa); *gender afery*.

Zapożyczone wyrazy na gruncie polskim podlegają procesowi neosemantyzacji; i tak *bigbrotheryzacja* występuje w dwu znaczeniach: 1) 'upowszechnienie prymitywnych zachowań i gustów'; 2) 'potrzeba demonstrowania własnej prywatności'; *mcdonaldyzacja* również ma dwa znaczenia: 1) 'upowszechnianie się zachodniej kultury spożywania posiłków'; 2) 'stosowanie utartych, szablonowych wzorców w różnych dziedzinach życia; masowość' [Nowakowska 2013, 85-86].

Ad b) Zmiany gospodarcze spowodowały wzrost potrzeb nazewniczych; składnikami polszczyzny ogólnej stają się różne typy wyrazów, a mianowicie:

- terminologia (dotyczy to zarówno wyrazów od dawna zdomowionych w polszczyźnie, jak i nowych zapożyczeń): prywatyzacja, np. prywatyzacja stosunków, prywatyzacja religii; reprivatyzacja, rekonstrukcja, interwencjonizm, recesja, konsens/konsensus, akcja, indeksacja, nowela budżetowa, stopa podatkowa, wolny rynek, karta płatnicza, bankowa, kredytowa, tabloid 'gazeta codzienna o formacie mniejszym od normalnego, tania, mająca duże nagłówki i kolorowe zdjęcia, lekką, ciekawą i sensacyjną treść oraz przystępnie podane najważniejsze informacje', społeczeństwo obywatelskie, np. budować społeczeństwo obywatelskie, dialog społeczny;
- do oficjalnego języka publicznego przechodzą wyrazy i związki potoczne, w których następuje neutralizacja nacechowania stylistycznego: zbrojeniówka (przemysł zbrojeniowy), filmówka (szkoła filmowa), budżetówka (sfera budżetowa) (por. też: drogówka, kuroniówka, schetynówka, kilometrówka itp.), przewalanka, poluzować, przekręt 'malwersacja, nadużycie finansowe, oszustwo', małolat, wrzutka 'tematy dorzucane przez jakieś ugrupowanie w czasie kampanii wyborczej', haki: mieć, szukać, znaleźć haka, beton, wtyka, robić politykę;

- do języka ogólnego przenikają wyrazy dotąd rzadko używane, a nowe konteksty modyfikują ich znaczenie, np.: impas ‘trudności w dojściu do porozumienia’, konsolidacja ‘zbliżenie poglądów, scalenie działań’, pluralizm ‘współistnienie różnych punktów widzenia i sposobów działania w różnych dziedzinach ludzkiej działalności’ [por. Waszakowa 1995, 4].

Ad c) Zjawiskiem najbardziej widocznym, poza zapożyczeniami wyrazów, jest internacjonalizacja polskiego słowotwórstwa. Powstają neologizmy słowotwórcze rodzime i oparte na podstawach obcych. Produktywne są modele słowotwórcze, ułatwiające tworzenie nowych derywatów na gruncie rodzimym, jak i adaptację zapożyczeń. Do najbardziej produktywnych formantów należą: -ista/-ysta, -izm/-yzm, -ika/yka, -ada, -acja, -izacja/-yzacja, -ant, np.: aborter/aborcjonista, rekruter, panelista, wizażysta, golfista, lobbysta, wałęsizm, kaczyzm, ziobryzm, chałturzysta/chałturnik, koalicjant, tamer, serwisant, ekologizm, dolaryzacja, fiatyżacja, tabloidyzacja, seksualizacja, protestantyzacja, demokratyzacja, osiedlada, parafiada, lepperiada, poloniada;

- do produktywnych formantów rodzimych należą: -arnia: fastfoodziarnia; -arz: alimenciarz, dresiarz, grafficiarz; -ówka: sieciówka ‘sklep należący do sieci sklepów jakiejś firmy, np. Zara’, domówka ‘zabawa w domu’; -owiec: szalikowiec ‘kibic noszący szalik z logo klubu sportowego’, rozłamowiec, kanapowiec ‘członek partii, której członkowie są tak nieliczni, że mogą się zmieścić na kanapie’, styropianowiec ‘osoba zaangażowana w działalność opozycyjną, której symbolem jest styropian jako miejsce snu w czasie strajku’, internetowiec, grubokreskowiec;

- dla najnowszej polszczyzny charakterystyczne są długie serie wyrazów z prefiksami lub członami obcymi (należą wówczas do złożzeń lub quasi-złożzeń), np.:

e- (ang. elektronic): e-learning, e-book, e-firma, e-klient, e-zabawa, e-sąd, e-generacja, e-państwo;

euro-: eurotransport, eurokonto, eurourzędnik, eurokonferencja, euroidealizm, eurorynek, eurore-

gion, eurookna, eurodeputowany (ok. 200 wyrazów z członem euro-); wyróżnia się 3 znaczenia segmentu euro-: euro- I ← Europa, europejski, por. eurobezpieczeństwo, eurosport; euro- II ← Unia Europejska, por. eurodeputowany, eurosobwencje, eurosceptyk; euro- III ← waluta euro, por. euroczek, euroland [Waszakowa 2005, 78, 143-146];

super-: superkolor, superkomfortowy, supermęski, superoszczędny, supersklep, supercena, superwyczyn; post-: postkomunizm, postsowiecki, postludowiec, postlewica, postaborczyjny;

anty-: antykonsumencki, antyrodzinny, antybohater, antytoksyczny, antypolonizm;

hiper-: hipernowoczesny, hiperpoprawny, hiperinflacja;

- w złożeniach z obcym komponentem produktywnie są cząstki:

pseudo-: -awangardowy, -biznes, -pomoc;

para-: -bank, -nauka, -mafijny;

krypto-: -reklama, -cenzura, -komunista;

mega-: -gwiazda, -przebój, -zespół, -sukces,

-impreza, -sklep, -zakupy, -afery, -pojedynki;

multi-: -kino, -narodowy;

bio-: -jogurt, -etyka, -terapia;

eko-: -torba, -linia, -turystyka, -system, -polityka, -rozwój;

narko-: -dolar, -mafia, -świat.

W tym miejscu należy też odnotować przejmowanie gotowych wzorów połączeń i tworzenie na ich wzór połączeń analogicznych: -gate, -land, -landia, -genny, np.: sznapsgate (na wzór Watergate), malborogate, rywingate; komputerland/komputerlandia, ciucholand/ciuchland, mlekoland; korupcjogenny. Człon -holik wyodrębniony z wyrazu alkoholik jest produktywny w tworzeniu wyrazów oznaczających osoby uzależnione, np. pracoholik, seksoholik, zakupoholik, siecioholik.

Ad d) Kolejnym zjawiskiem charakterystycznym dla współczesnej polszczyzny jest występowanie zapożyczeń semantycznych: polega ono na nadawaniu nowych znaczeń wyrazom wcześniej zapożyczonym bądź rozszerzaniu ich znaczeń. Przejawy tego procesu były odnotowane już w połowie lat siedemdziesiątych [Kurkowska 1991, 233-247], lecz dzisiaj są dużo

O JĘZYKU

liczniejsze. Oto wybrane przykłady: produkcja zam. film; promocja 'lansowanie, reklamowanie'; opcja 'preferowany wybór'; konwencja 'zjazd partii'; logo 'znak firmowy'; filozofia 'zasady, idee, koncepcja, cele leżące u podstaw czegoś, zwykle jakiegoś działania', np. filozofia rządzenia, gospodarowania; edycja 'jedna z odbywających się okresowo imprez', np. edycja festiwalu; klinika 'prywatna przychodnia lekarska'; parkiet 'rynek notowań na giełdzie'; definiować 'określać, nazywać'; kreować 'powoływać do życia, powodować istnienie'; przyjazny 'nieszkodzący człowiekowi'.

Ad e) Wśród neologizmów frazeologicznych można wyróżnić dwie warstwy: kalki strukturalne, tłumaczone z języka angielskiego, zwane w literaturze anglo-semantyzmami kulturowymi, ponieważ są wynikiem wpływów kulturowych anglosaskich [Witalisz 2007, 237], oraz rodzime innowacje frazeologiczne.

– do anglosemantyzmów kulturowych należą: zorientowany na sukces (ang. success-oriented); skazany na sukces (ang. bound to success); myślenie pozytywne (ang. positive thinking); szybkie jedzenie (ang. fast food); śmieciowe jedzenie (ang. junk food); szybki pieniądz (ang. fast money); agresywna kampania reklamowa (ang. aggressive advertising campaign); selekcja negatywna (ang. negative selection); dyrektor kreatywny (ang. creative manager); inteligentny proszek do prania (ang. intelligent detergent); samochód przyjazny dla właściciela (ang. a car friendly to its owner); farma urody (ang. beauty farm); Wielki Brat ang. Big Brother); opera mydlana (ang. soap opera); wizerunek publiczny (ang. public image); poprawność polityczna (ang. political correctness); strefa zero (ang. ground zero); efekt kuli śniegowej (ang. snow-ball effect). W języku dziennikarzy występują również kalki przysłów angielskich, takie jak: zamiatać coś pod dywan 'ukrywać lub zatuszowywać coś, aby uniknąć odpowiedzialności' (ang. to sweep something under the carpet); mieć trupa w szafie 'mieć jakiś nieprzyjemny sekret' (ang. to have a skeleton in the cupboard); nie ma co płakać nad rozlanym mlekiem 'nie należy martwić się wydarzeniami,

które już się zdarzyły' (ang. there is no use crying over spilt milk).

– rodzime innowacje frazeologiczne są równie liczne, np.: karuzela stołków 'zmiana stanowisk'; walka o stołki; pracować na czarno 'pracować bez umowy o pracę'; umowa śmieciowa 'umowa okresowa, pozbawiona odpisów na cele socjalne'; rzeczpospolita koleśków 'grupa ludzi kierujących się wzajemnymi powiązaniami, a nie interesem publicznym'; wojna na górze; skok edukacyjny 'wzrost liczby studentów w szkołach wyższych'; zielona szkoła 'wyjazd w czasie roku szkolnego łączący zwiedzanie z nauką'; baron partyjny 'wysoki funkcjonariusz w strukturach partii'; demokracja fasadowa 'ustrój demokratyczny ograniczony do zewnętrznych przejawów'; gracz gabinetowy 'ten, kto traktuje innych instrumentalnie, prowadzi działania niejawnie'; nóż się komuś w kieszeni otwiera 'kogoś coś oburza, irytuje, wyprowadza z równowagi'; jazda bez trzymanki 'iść na żywioł, programowo odrzucając wszelkie rygory w jakiejś działalności; dobrze się bawić' [Bąba, Fliciński, Liberek 2013, 55-56]. W. Chlebda, omawiając udział frazeologii w polskich przemianach, przytacza 283 nowe jednostki frazeologiczne, które grupuje w następujących obszarach: Integracja i dezintegracja europejska i światowa; Polityka wewnętrzna; Biznes, wolny rynek, gospodarka; Przestępczość, sadownictwo; Media, komputery; Reklama, kampanie propagandowe; Ekologia, medycyna; Kościół, religia; Film; Życie codzienne; inne [Chlebda 2003, 171-173]. W zgromadzonym materiale dominują jednostki o strukturze *Nom+Adj* (względnie *Adj+Nom*), co sprawia, że podstawową funkcją tej frazeologii jest funkcja nazewnicza.

Cechuje tę warstwę zmienność uwarunkowana sytuacyjnie: frazeologizmy są powoływane do życia w określonej sytuacji, która motywuje ich rozumienie, po czym przechodzą do warstwy okazjonalizmów, jak np.: kurs złotówkowy 'stosunek złotych do innych walut'; złuzować, wyluzować ceny 'dopuszczać do zmiany cen'; inne utrwalają się w zasobie leksykalnym, jak: porozumienie okrągłego stołu 'porozumienie zawarte poprzez wspólne obrady

sprawujących wcześniej władzę przedstawicieli PZPR i wybranych reprezentantów Solidarności; polityka grubej kreski 'zmodyfikowana przez polityków i media forma użytego przez Tadeusza Mazowieckiego wyrażenia *gruba linia*, które według niego było symbolem zamknięcia okresu PRL i skoncentrowania się na budowie suwerennej, niepodległej Polski. Zmodyfikowana postać nabrała w ocenie głównie polityków i mediów prawicowych negatywnego znaczenia – jako odstępianie od rozliczenia byłych działaczy komunistycznych; Europa Ojczyzn 'idea zjednoczenia Europy, w której są otwarte granice i jest zachowana odrębność poszczególnych narodów'; szara strefa 'nielegalna działalność gospodarcza'.

Omówione innowacje leksykalne i słotwórcze są przejawem kreatywności języka; służą też do odtworzenia obrazu świata charakteryzującego język na danym etapie rozwoju.

W artykule skoncentrowano się na środkach językowych pełniących funkcje nominatywne, pominięto procesy zachodzące w obrębie leksyki ekspresywnej, gdyż wymagają one swobodnego potraktowania.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy zwrócić uwagę na następujące zjawiska:

- tendencję do internacjonalizacji polskiego systemu leksykalnego, przejawiającą się przyjmowaniem gotowych struktur i tworzeniem na ich podstawie struktur analogicznych;
- zadomowienie się w języku polskim wyrazów obcych, czemu sprzyja tworzenie od nich wielu derywatów;
- rozpowszechnienie zapożyczeń, przede wszystkim z języka angielskiego, w różnych zakresach tematycznych;
- wzmożone przenikanie do języka publicznego elementów potocznych, neutralizacja nacechowania stylistycznego jednostek wcześniej należących do odmiany swobodnej języka.

Bibliografia

- M. Bańko (red.), 2010, *Słownik wyrazów obcych* PWN, Warszawa.
- S. Bąba, P. Fliciński, J. Liberek, 2013, *Nowe jednostki frazeologiczne w zasobie współczesnej polszczyzny*, (W:) Szkice

frazeologiczne, red. nauk. G. Dziamska-Lenart, Poznań, s. 51-57.

W. Chlebda, 2003, *Frazeologia polska okresu „przemiany i przełomu”*, (w:) Współczesna polska i słowiańska sytuacja językowa. Sodobni jezykovni položaj na Poljskem in v Sloveniji, Opole, s. 151-190.

H. Kurkowska, 1991, *Zapozyczenia semantyczne we współczesnej polszczyźnie*, (w:) idem, *Polszczyzna ludzi myślących*, Warszawa, s. 233-247.

E. Mańczak-Wohlfeld, 2006, *Angielsko-polskie kontakty językowe*, Kraków.

K. Mosiołek-Kłosińska, 1999, *Ślady polskich przemian po 1989 roku w słownictwie ogólnym*, (w:) *Polszczyzna w komunikowaniu publicznym*, red. W. Gruszczyński, J. Bralczyk, G. Majkowska, Warszawa, s. 37-62.

B. Nowakowska, 2013, *Fast food, McDonald's, Big Brother i współczesna rzeczywistość*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 83-87.

K. Ożóg, *Nowe czasy, nowy język polski*, „Kwartalnik Edukacyjny” 4 (51), Rzeszów, s. 5-12.

E. Sękowska, 2007, *Polska leksyka polityczno-społeczna na przełomie XX i XXI wieku*. Słownik, Warszawa.

K. Waszakowa 1995, *Dynamika zmian w zasobie leksykalnym najnowszej polszczyzny*, „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 1-12.

K. Waszakowa, 2005, *Przejawy internacjonalizacji w słotwórstwie współczesnej polszczyzny*, Warszawa.

A. Witalisz, 2007, *Anglosemantyzmy w języku polskim (ze słownikiem)*, Kraków.

A. Witalisz, 2007, *Anglosemantyzmy jako odzwierciedlenie amerykańskich wpływów kulturowych*, (w:) *Komunikacja międzykulturowa: perspektywy badań interdyscyplinarnych*, Język a komunikacja, 19, Kraków, s. 235-244.

E. Worbs, A. Markowski, A. Meger, 2007, *Polnisch-deutsches Wörterbuch der Neologismen. Neuer polnischer Wortschatz nach 1989*, Wiesbaden.

R. Zimny, P. Nowak, 2009, *Słownik polszczyzny politycznej po roku 1989*, Warszawa.

The article discusses synthetically four main types of innovative processes in the Polish language after 1989. They involve: borrowings from the English language, their adaptations and blending with the Polish terminology, words and colloquial expressions; morphological, semantic and idiomatic neologisms. New lexical units reflect language creativity while they are also used to reproduce the picture of the world which characterizes the language at that stage of development.

Agnieszka Jastrzębska

Środki dydaktyczne przeznaczone dla dzieci w procesie nauczania osób dorosłych języka polskiego jako obcego

Kiedy wchodzimy do gabinetu, w którym odbywają się lekcje języka polskiego jako obcego, możemy zauważyć kilka charakterystycznych elementów. Są to między innymi ławki ustawione jedna za drugą. Coraz częściej jednak nauczyciele zauważają, że takie ustawienie krzeseł czy ławek nie sprzyja prowadzeniu zajęć. Stoły są więc ustawiane „w podkowę”, ponieważ uczniowie chcą się widzieć, a lektor może mieć jednocześnie bezpośredni kontakt z każdym z nich. Kolejnym ważnym elementem wyposażenia sali jest tablica, a także projektor, półki z książkami, odtwarzacz CD, komputer. W tym standardowym wyposażeniu brakuje jednej rzeczy – „kącika zabaw”.

Większość lektorów boi się wykorzystywać w nauczaniu dorosłych środki dydaktyczne przeznaczone dla dzieci. Prawdopodobnie lęk ten ma swoje źródło w stereotypowej opinii, że osoby dorosłe zawsze podchodzą do nauki języka bardzo poważnie. To zaś łączy się z przekonaniem, że środki dydaktyczne dla dzieci są raczej naiwne i na pewno nie zainteresują studentów. Warto jednak pamiętać, że każdy człowiek w inny sposób zapamiętuje zarówno leksykę, jak i gramatykę, w inny sposób rozwija swoje kompetencje językowe. Na każdego działają inne bodźce ułatwiające przyswajanie języka.

Twórcy programowania neurolingwistycznego (NLP) opisali w wyniku wieloletnich badań i analiz zachowań ludzi, trzy podstawowe systemy zmysłowe (sensoryczne), za pomocą których ludzie odbierają dochodzące do nich bodźce (informacje), a następnie je relacjonują (werbalizują). Tak więc opisany został system wzrokowy (wizualny), słuchowy (audytywny)

i kinestetyczno-czuciowy [Taraszkiewicz, Rose, 2006].

Wzrokowcy dobrze zapamiętują kolory i rysunki z okładek książek oraz ich lokalizację w biblioteczce, ale z trudem przypominają sobie tytuł i nazwisko autora. W czasie uczenia się wolą czytać i robić własne notatki.

Słuchowcy wolą słuchać nagrań, wykładów niż czytać. Mogą robić wiele błędów ortograficznych (bo piszą tak, jak słyszą). Mają kłopoty z geometrią, z mapami. Z filmów dobrze zapamiętują melodie i dialogi. W czasie rozmowy często używają zwrotu „posłuchaj”.

Dla kinestetyków siedzenie na wykładach i słuchanie to najmniej odpowiedni sposób uczenia się, ponieważ bardzo ich to męczy [Taraszkiewicz, Rose, 2006]. Zapamiętują głównie wtedy, kiedy się ruszają, chodzą, tworzą coś.

Jak widać, każdy z opisanych typów wymaga dla przyswojenia materiału użycia niekonwencjonalnych instrumentów, które pomogą mu zapamiętać poszczególne elementy języka. Dlatego sięgnięcie podczas zajęć do środków dydaktycznych innych niż standardowe (książki czy płyty) wydaje się słuszne. Wiele z nich można znaleźć na półce z zabawkami, a ich wykorzystanie zależy jedynie od kreatywności nauczyciela. Środki dydaktyczne stosowane w nauczaniu dzieci mają wiele zalet, a ich użycie może znacznie przyspieszyć proces nauki.

Jak wspomniano wyżej, wzrokowcy dobrze zapamiętują kolory i rysunki. Jeśli w grupie znajdują się wzrokowcy, to lektor powinien zadbać o to, by na

zajęciach pojawiły się kolorowe ilustracje. Skarbnicą takich ilustracji są właśnie książki i mapy dla dzieci.

Ciekawą pomocą w tym wypadku może okazać się książka z cyklu *Ulica Czereśniowa* Rotrau Susanne Bertner, w której przedstawione zostały różne epizody z życia miasta. Ilustracje są tak bogate, że mogą posłużyć jako słownik ilustrowany do nauki języka. Ponadto obrazki te mogą przydać się nie tylko do opisu miasta. Warto zwrócić uwagę, że każda osoba pojawiająca się na obrazkach ma swoją historię, która rozgrywa się na kolejnych stronach książki. Dzięki temu obcokrajowiec może tworzyć historię jakiejś osoby lub (sięgając do dalszych stron książki) opowiedzieć ją, wykorzystując np. czasowniki ruchu i kategorię aspektu.

Z kolei książka z serii „Mądra mysz” *Dawniej i dziś. Jak żyły dzieci przed stu laty, a jak żyją dzisiaj* Christay Holtei i Astrid Vohwinkel zawiera szereg podwójnych ilustracji, na których po jednej stronie widzimy, jak żyli ludzie w dawnych czasach, a po drugiej – jak żyją dziś. Książka ta może zostać wykorzystana do dyskusji na temat „Jak było kiedyś, jak jest teraz”, natomiast ilustracje mogą przydać się do ćwiczeń utrwalających czas przeszły, teraźniejszy i przyszły.

Niezwykle przydatna podczas zajęć może być mapa, szczególnie kiedy jest nietypowa. W atlasie *Mapy. Obrazkowa podróż po lądach, morzach i kulturach świata* Aleksandra i Daniela Mizielińskich oprócz standardowych map znajdują się podpisane ikonki kojarzące się z danym krajem, a także ciekawostki dotyczące danego państwa i ludzi w nim mieszkających. Taka mapa może posłużyć nie tylko do nauki leksyki, ale wnosi również element kulturowy. Możemy się m.in. dowiedzieć, jakie dania serwuje się w danym kraju, jak wyglądają stroje narodowe, jakie znane postacie, zabytki kojarzą się z tym państwem itd. Mapy te mogą być elementem uzupełniającym proces dydaktyczny i być dobrym bodźcem do rozmowy na temat kultury Polski.

Kolejną pomocą dydaktyczną (przydatną szczególnie dla wrokokowców) mogą być gry typu „alfabet”. Gry te składają się z kart, na których z jednej strony znajduje się litera, a z drugiej ilustracja np. ze zwierzętami lub przedmiotem zaczynającym się

na daną literę. Dzięki tego typu grom uczniowie na początkowym etapie nauki szybciej zapamiętują litery (również ich kolejność), a także poszerzają swoje słownictwo. Uczeń może odgadywać, co kryje się pod konkretną literą, może opisywać przedmiot lub zwierzę, może zaproponować jeszcze inne, nowe słowo związane z tematem i zaczynające się na tę literę.

Słuchowcom, dla których ważnym elementem jest dźwięk, można zaproponować niezwykle ciekawą zabawę, która ułatwi im zapamiętanie kolorów, kształtów i kierunków przestrzennych. Tym razem środkiem dydaktycznym będą dwie niewielkie paczki kolorowych klocków. Zabawę tę warto zastosować jako rozgrzewkę przed wprowadzeniem słownictwa związanego z rozmową telefoniczną, ponieważ pomaga ona odnaleźć się w sytuacji, w której nie widzimy naszego rozmówcy, nie widzimy jego mimiki, gestów, a jednocześnie musimy go zrozumieć. Dwie osoby siadają plecami do siebie, każda z nich ma taki sam zestaw klocków. Jedna buduje jakąś rzecz, np. samochód, opisując przy tym, jaki klocek bierze i gdzie go umieszcza. Druga osoba ma za zadanie zbudować podobną budowlę, słuchając opisu swojego kolegi oraz zadając mu pytania i używając zwrotów typu *Proszę powtórzyć, Nie rozumiem. Proszę mówić wolniej* itd. W rezultacie powinny powstać dwie takie same budowle.

Jednym z popularnych środków dydaktycznych wykorzystywanych w nauczaniu obcokrajowców są piosenki. Piosenkę stosuje się najczęściej w nauczaniu dzieci [Komorowska, 1993]. Dzieje się tak głównie dlatego, że utwory muzyczne, zwłaszcza te zaśpiewane, podnoszą w dużej mierze atrakcyjność lekcji oraz angażują różne ośrodki percepcji. Ponadto połączenie tekstu z linią melodyczną ułatwia jego trwałe zapamiętywanie. Metoda ta stosowana jest również w nauczaniu osób dorosłych. Oczywiście ważny jest w tym wypadku dobór odpowiedniego utworu, ponieważ zdarzają się grupy, które nie chcą śpiewać, tym bardziej, jeżeli mają śpiewać piosenkę dla dzieci. Jednak nie każda piosenka dla dzieci jest naiwna, niektóre poruszają bardzo poważne tematy, rozwijając jednocześnie system językowy. Jak podkreślają glottodydaktycy, tekst piosenki powinien zawsze

O JĘZYKU

korespondować z tematem zajęć – czy pod kątem gramatycznym, czy leksykalnym, a niekiedy jednym i drugim [Rabczuk A., Prędoła J., 2013]. Przykładem tego może być piosenka w wykonaniu Ani Brody *Szybko, zbudź się*:

*Szybko, zbudź się, szybko, wstawaj!
Szybko, szybko, stygnie kawa!
Szybko, zęby myj i ręce!
Szybko, światło gaś w łazience!
Szybko, tata na nas czeka!
Szybko, tramwaj nam ucieka!
Szybko, szybko, bez hałasu!
Szybko, szybko, nie ma czasu!
Na nic nigdy nie ma czasu?*

*A ja chciałbym przez kałuże
iść godzinę albo dłużej,
trzy godziny lizać lody,
gapić się na samochody
i na deszcz, co leci z góry,
i na żaby, i na chmury,
cały dzień się w wannie chlapać
i motyle żółte łapać
albo z błota lepić kule
i nie spieszyć się w ogóle...
Chciałbym wszystko robić wolno,
ale mi nie wolno?*

Piosenka ta może być doskonałym materiałem podsumowującym tryb rozkazujący, a jednocześnie bodźcem do dyskusji na temat tempa życia współczesnego człowieka.

Dla kinestetyków, którzy lubią ruch, a zapamiętują głównie dzięki dotykowi, również można znaleźć odpowiednie materiały wspomagające nauczanie, np. piłkę, która jest niezastąpionym środkiem dydaktycznym na każdym poziomie nauczania. Warto tu przypomnieć najprostszą grę, w której uczniowie wymawiają np. poznane nazwy kolorów, narzędzi, ubrań itd., po czym rzucają piłkę do innej osoby, która musi zapamiętać wymienione wcześniej nazwy oraz dodać nową, swoją nazwę. Nieco trudniejsze zadanie może polegać na tym, że osoba, która trzyma piłkę, zadaje pytanie i rzuca ją do osoby, od której chce uzyskać odpowiedź. Pytania mogą być związane z tematem lekcji lub służyć zapoznaniu się

studentów. W ten sposób studenci mogą tworzyć całe dialogi.

Bardzo przydatnym środkiem dydaktycznym jest alfabet na magnesy. Może on wisieć jako stała ekspozycja w gabinecie. Szczególnie pomocny jest na początkowym poziomie nauczania, gdy uczniowie zaczynają poznawać język polski.

Alfabet warto wykorzystać również do układania poznanych słów, wówczas najlepiej zaopatrzyć się w przynajmniej trzy zestawy. Pomocy tej można również użyć podczas nauki gramatyki, np.: ułożyć z liter słowo *kawa*, poprosić studenta o dodanie odpowiedniej końcówki, np. *-ę, kawa – Lubię kawę. Lubię kawę z mlekiem.*

Kolejną ciekawą metodą odpowiednią dla kinestetyków są ćwiczenia polegające na przestawianiu liter. Wspomagają one proces zapamiętywania zapisu wyrazów. Uczeń musi wstać i podejść do tablicy, następnie wziąć do ręki odpowiednie litery. Biorąc do ręki literę, zapamiętuje jej kształt, zauważa na przykład, że jest to litera z ogonkiem lub bez ogonka (*ę* i *e*).

Niezwykle przydatne w nauczaniu języka polskiego jako obcego są również zestawy zabawek dla dzieci, np. plastikowych lub szmacianych warzyw lub owoców, których można użyć podczas lekcji o zakupach. Dzięki nim student może opisać kształt, kolor, zapach i smak omawianego warzywa czy owocu. Dodatkowo można również postawić przy przedmiotach cenę za kilogram lub sztukę. Wówczas nasi studenci mogą ćwiczyć robienie zakupów, pytać o cenę, jakość, świeżość produktu. Taki zestaw może zostać również wykorzystany na lekcji związanej z gotowaniem, na której możemy wykorzystać wiersz Juliana Tuwima *Warzywa*.

Warto w swojej kolekcji pomocy dydaktycznych mieć również kartonowy domek dla lalek, który może posłużyć do nauki leksyki związanej z tematem „Mieszkanie”. Ten nietypowy bodziec dotykowo – wzrokowy na pewno ułatwi zapamiętanie nowego słownictwa.

Warto czasem zaskoczyć studentów i wybrać się z nimi na wycieczkę. Ciekawą pomocą dydaktyczną, którą możemy wykorzystać podczas spaceru po Warszawie, jest gra *Spaceruj z dzieckiem – 30 pomysłów na spacer po Warszawie*. Uczy ona nie tylko

nazw kierunków, obiektów i pytań o drogę, ale jest również grą, dzięki której obcokrajowcy poznają historię i zabytki Warszawy. Zawiera 30 pięknie ilustrowanych kart. Na każdej z nich z jednej strony znajduje się kolorowa mapa miejsca, natomiast z drugiej strony jego opis. Bardzo często są to miejsca, o których turyści nigdy nie słyszeli. Dzięki mapie i opisowi obiektu studenci mogą odnaleźć miejsce, a potem opowiedzieć grupie o obiekcie, do którego dotarli. Gra bardzo dobrze sprawdza się nie tylko na podstawowym etapie nauki czy wśród osób, które po raz pierwszy przyjechały do Warszawy, ale również na bardziej zaawansowanym poziomie i wśród osób, które były w stolicy już kilka razy. Natomiast karty mają tę zaletę, że można je połączyć i stworzyć jedną mapę. Dzięki temu każda osoba, która ma kartę, może opisać kolejne zabytki miasta, kontynuując wycieczkę.

Jak widać, środki dydaktyczne dla dzieci mogą być z powodzeniem wykorzystywane na zajęciach języka polskiego jako obcego dla osób dorosłych. Oczywiście z pewnym umiarem i wyczuciem. Materiały te cechuje ogromna różnorodność i intensywność kolorów; mogą pełnić wiele funkcji i być wprowadzane na różnych etapach lekcji. Lektorzy mogą wykorzystać te nietypowe środki dydaktyczne podczas wprowadzania nowego materiału, utrwalania go oraz powtarzania. Ponieważ w każdym dorosłym

tkwi odrobina dziecka, praca z takimi środkami może znacznie uatrakcyjnić zajęcia.

Bibliografia

- Komorowska H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, EDE- Poland, Warszawa.
- Prędota J., 2013, *Byle ruszyć głowa- metody aktywizujące w nauczaniu jpjo* (w:) Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych, red. J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl, UMCS, Lublin.
- Rabczuk A., Prędota J., 2013, *W dobrym tonie – wykorzystanie piosenek w nauczaniu jpjo* (w:) Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych, red. J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl, UMCS, Lublin.
- Taraszkiewicz M., C. Rose, 2006, *Atlas efektywnego uczenia (się)*, CODN, Warszawa.

The paper emphasizes the didactic tools which are often omitted in the methodology of teaching Polish to adults and which are designated for children, such as: illustrated books, blocks, ball, doll house. The article describes the methods of working with these objects on various levels of education taking into account the three basic sensory systems through which people receive the stimuli (information) reaching them and then describe (verbalize) them.

Agnieszka Wronowska

Grafika, hasło, slogan na lekcji języka polskiego

Dzięki dynamicznie rozwijającej się technologii, łatwości robienia i dzielenia się zdjęciami możemy obserwować coraz częstsze przekazywanie informacji poprzez grafikę. Komunikaty werbalne mogą być łatwo zastąpione zdjęciem, emotikoną albo pikto-gramem.

Niektórzy socjologowie twierdzą, że nasza kultura staje się na powrót kulturą obrazkową, stąd m.in. popularność memów internetowych, które pojawiają się jako komentarz do bieżących wydarzeń w ekspresowym tempie. Ludzie zamiast czytania artykułów preferują przejrzanie infografik, w których tekst

O JĘZYKU

jest zaledwie dodatkiem do wykresu czy ilustracji. W poniższym tekście chciałabym jednak zastanowić się nad tym, jak wykorzystać współczesne zainteresowanie obrazkami, zdjęciami, grafikami w procesie glottodydaktycznym.

Niewątpliwą zaletą stosowania grafik i zdjęć na zajęciach języka obcego jest możliwość uniknięcia tłumaczeń – często wystarczy przecież pokazać fotografię obiektu i kilkakrotnie powtórzyć jego nazwę, żeby spowodować przyswojenie nowego słowa. Kolorowe elementy graficzne przyciągają uwagę słuchaczy, a pokazanie wykorzystania konkretnych słów lub struktur dodatkowo wzmacnia motywację. Jednak przede wszystkim obraz pomaga w szybszym uczeniu się i zapamiętywaniu. Najpierw odbieramy komunikat wzrokiem, potem słuchem, a następnie uruchamiamy pozostałe kanały sensoryczne, by zapamiętać złożoną informację zarówno jako całość jak i jako zestaw elementów¹.

Nasze mózgi znacznie szybciej i łatwiej przyswajają nowe wiadomości, jeśli w procesie uczenia się odwołamy się do kilku technik znanych z psychologii i wykorzystywanych także przy wykonywaniu map myśli. Wśród nich można wymienić m.in.:

- synestezję – kiedy angażujemy kilka zmysłów jednocześnie, informacja jest szybciej przyswajana;
- skojarzenia – łączenie informacji z czymś, co już znamy, z czymś, co widzimy na co dzień, pomaga w jej zapamiętaniu;
- humor – zdecydowanie lepiej pamiętamy to, co nas bawi – obrazki, słowa, dowcipy;
- numeracja – układanie informacji w sekwencje, struktury stymuluje naszą lewą półkulę do zapamiętywania i przypominania wiadomości;
- wyolbrzymianie – to, co się wyróżnia, łatwo zapamiętujemy, dlatego warto stosować wszelkie wyróżnienia, pogrubienia, zarówno przy prezentowaniu nowego materiału, jak i przy tworzeniu notatek;

- kolory – barwne obrazki przyciągają uwagę naszego umysłu i pomagają zapamiętywać².

To, co nas otacza

Już podczas pierwszych lekcji języka można wykorzystać mapę i odczytując z niej nazwy miast i miejscowości, ćwiczyć czytanie i wymowę. Warto także wykorzystać do tego zdjęcia napisów, szyldów, drogowych z najbliższej okolicy. Odczytywanie napisów z fotografii jest atrakcyjniejsze wizualnie niż czytanie ich po prostu zapisanych na tablicy, a autentyczność materiałów dodatkowo podnosi motywację. Studenci po wyjściu z lekcji sami odszukują podobne napisy i często mimowolnie zapamiętują je.



¹ Por.: *Mapy myśli i infografiki w nauczaniu*, Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej dla szkół woj. małopolskiego, dostęp online [27.02.2015] <http://www ldc.edu.pl/phocadownload/poradniki/LDC%20Poradnik%20Mapa%20my%C5%9Bli%20v3.0.pdf>.

² Za: Marcin Kijak, *Kurs tworzenia map myśli*, wyd. Złote Myśli, wersja online 2009; dostęp online [27.02.2015] http://www.kurs.mapy-mysli.com/Kurs_tworzenia_map_mysli.pdf, s. 8-10.

O JĘZYKU

Przed lekcją, na której chcemy wprowadzić pytanie o drogę, można poprosić uczniów o zapisanie, czy sfotografowanie telefonem napisów, słów związanych z komunikacją miejską, np. bilet, kasownik, następny przystanek, parking – uczniowie samodzielnie przygotowują sobie wtedy leksykę, którą można wykorzystać i usystematyzować na lekcji.



Zwrócenie uwagi uczniów na świadome obserwowanie haseł, napisów, obrazków dookoła nich znacznie przyspieszy osvajanie z językiem i przyswajanie nowego słownictwa. Jak ich do tego skłonić? Można jako pracę domową zadać zrobienie telefonem komórkowym zdjęć trzech miejsc, w których zauważyli konkretne słowo, np. otwarte, ochrona, całodobowy itp. Jeśli pracujemy w grupie, studenci mogą zadawać takie zadania sobie nawzajem na każdej lekcji.



O JĘZYKU

Nauka gramatyki

Przy wprowadzaniu nowego tematu gramatycznego warto pokazać uczniom fotografię albo hasło z wykorzystaniem konkretnej formy fleksyjnej. Jak wspominałam, autentyczne materiały bardziej oddziałują na motywację i łatwiej zapadają w pamięć.



M. kto? co? SWOJE ŻYCIE

D. kogo? czego?

C. komu? czemu?

B. kogo? co?

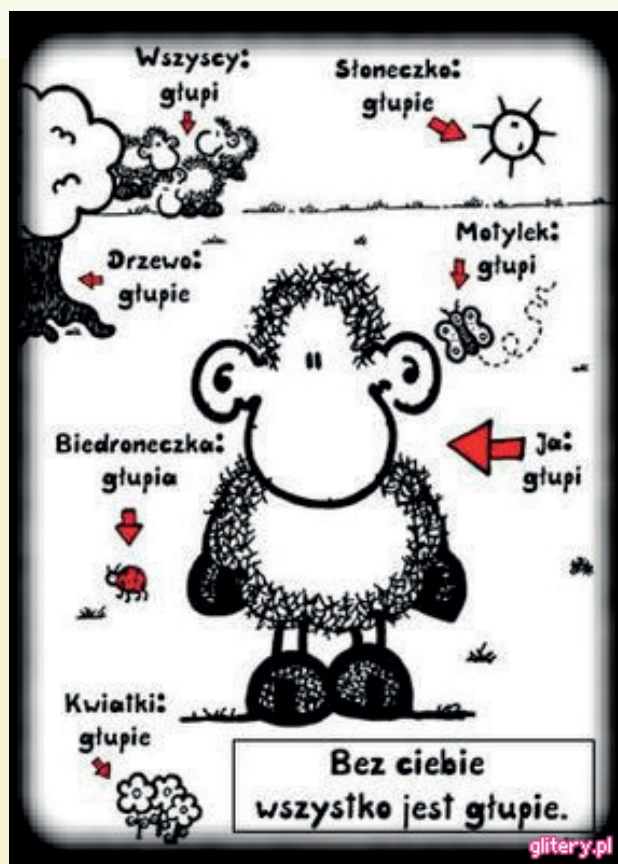
N. z kim? z czym?

Msc. o kim? o czym?

W. o!

alegrana.pl

Np. rodzaj przymiotnika:



Po lekcji można poprosić o samodzielne odszukiwanie poznanych form. Poniżej narzędnik „sfotografowany” przez ucznia:



O JĘZYKU

Czasy w języku polskim:



biernik, narzędnik, miejscownik (znalezione przez studenta):



Uczniowie zauważają także różne formy fleksyjne np. w nazwach warszawskich restauracji i barów: „Sen Pszczoły”, „U Kucharzy”, „Znajomi znajomych” (także jako frazem).

Obrazek jako bodziec

Najpopularniejszym wykorzystaniem wszelkiego rodzaju grafik jest użycie ich jako pretekstu do rozmów i dyskusji.

W zależności od poziomu zaawansowania można po zaprezentowaniu obrazka, np.:

- poprosić uczniów o opis ilustracji,
- opisywać fotografię za pomocą pytań,
- snuć opowieści o tym, co się zdarzyło przed pokazaną sytuacją i co będzie potem.



Im więcej elementów znajduje się na ilustracji, tym więcej wątków można poruszyć, a opowiadanie sytuacji można przedstawić z punktu widzenia różnych postaci.



Hasło jako bodziec

Na wyższych poziomach zaawansowania często jako pretekst do dyskusji wystarczy hasło, cytat, slogan. Na początku można oczywiście poprosić, aby uczniowie ułożyli hasło z rozsypanki. Odpowiednio wybrane hasło czy obrazek są świetnym wprowadzeniem albo podsumowaniem omawianego tematu. Np. miłość:

O JĘZYKU



Grafiki autorstwa Agaty Dębickiej pochodzą z profilu: <https://pl-pl.facebook.com/piksele>

Frazeologia

Humorystyczne przedstawienie słownictwa lub frazeologizmów pomaga w ich szybszym opanowaniu.





Popularność memów, grafik, graffiti, haseł, komiksów można z powodzeniem wykorzystywać w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Zaletą takich materiałów jest to, że mogą być zarówno przygotowywane przez nauczyciela jak i samodzielnie

wyszukiwane przez uczniów w internecie, prasie, na ulicy. Jestem przekonana, że bardziej motywuje to słuchaczy do pracy i wspomaga uczenie się języka polskiego.

Bibliografia

Marcin Kijak, *Kurs tworzenia map myśli*, Złote Myśli, wersja online 2009; dostęp online [27.02.2015] http://www.kurs.mapy-mysli.com/Kurs_tworzenia_map_mysli.pdf.
<http://www ldc.edu.pl/phocadownload/poradniki/LDC%20Poradnik%20Mapa%20my%C5%9Bli%20v3.0.pdf>.
W artykule zostały wykorzystane ilustracje z serwisów internetowych: kwejk.pl; rysunki.me
glitery.pl; agde.blox.pl oraz fotografie wykonane przez studentów.

Foreigners who are learning the Polish language are surrounded by cultural elements, such as graphics, passwords and slogans. The paper presents the advantages of using this type of materials as an incentive to learn Polish as a foreign language and chosen methods of using graphics, passwords and slogans to practise linguistic skills at different levels of teaching.

Aleksandra Święcka

Problemy fonetyczne studentów rosyjskojęzycznych uczących się języka polskiego jako obcego

Znaczną grupę obcokrajowców uczących się języka polskiego w Polsce stanowią osoby rosyjskojęzyczne z krajów byłego Związku Radzieckiego. Są to studenci głównie z Białorusi, Ukrainy, Rosji, ale także z Uzbekistanu, Azerbejdżanu czy Kazachstanu oraz pozostałych republik postradzieckich. Dla zdecydowanej większości językiem pierwszym jest

język rosyjski, który podobnie jak polski należy do grupy języków słowiańskich pochodzących od języka prasłowiańskiego. Język rosyjski to jeden z języków wschodniosłowiańskich, język polski zaś jest reprezentantem grupy języków zachodniosłowiańskich.

Każdy lektor uczący studentów rosyjskojęzycznych języka polskiego powinien zdawać sobie sprawę, na

O JĘZYKU

czym polegają różnice między tymi językami, po to, aby uświadomić uczącym się inność języka polskiego.

Niniejszy artykuł traktuje o wybranych różnicach między językiem polskim a językiem rosyjskim w zakresie systemu fonetycznego. Język polski łatwy dla studentów rosyjskojęzycznych w zakresie percepcji okazuje się bowiem skomplikowany podczas produkcji tekstu mówionego. Zniekształcenia fonetyczne pojawiają się w ramach realizacji spółgłosek, samogłosek, akcentu wyrazowego i zdaniowego oraz nierzadko melodii czy intonacji. Świadomość podstawowych różnic fonetycznych między omawianymi systemami może być pomocna w niwelowaniu trudności na poziomie artykulacyjnym.

Niezwykle wartościową pozycją będącą główną inspiracją niniejszych rozważań jest poradnik metodyczny Magdaleny Foland – Kugler *Uczymy polskiego na Wschodzie*.

Przytaczając liczne przykłady odzwierciedlające badane zjawisko, posługuję się powszechnie przyjętą transkrypcją biblioteczną, której zasady zamieszczone są w *Słowniku ortograficznym języka polskiego* Mieczysława Szymczaka.

Wybrane różnice fonetyczne między językiem rosyjskim a polskim

1. Zasadniczą różnicę systemową w zakresie fonetyki zaobserwować można w rozwoju prasłowiańskich grup *tart, talt, tert, telt* (*t* jest symbolem dowolnej spółgłoski); w słowiańszczyźnie wschodniej przeszły one w *torot, tolot, teret, telet*, a w zachodniej w *trot, tlot, tret, tlet*. Poniżej przedstawiam zestaw przykładów będących odzwierciedleniem opisanego zjawiska. Egzemplaria rosyjskie opatrzone są akcentem:
wólosy – włosy *ogoród* – ogród
woróna – wrona *korówa* – krowa
2. Kolejną cechą różniącą język polski od rosyjskiego jest wzdłużenie zastępcze, które nastąpiło po zaniku jerów i spowodowało w języku polskim przejście *o* w *ó* w sylabie zamkniętej, np. *moj* – *mój*, *sol* – *sól*, *nie bojsia* – *nie bój się*, *trojka* – *trójka*.
3. Na uwagę zasługuje fakt, że podczas gdy w języku cały czas istnieją samogłoski nosowe *ę* i *ą*, w językach wschodniosłowiańskich nosówki nie zachowały się w żadnej pozycji. W rosyjskich odpowiednikach polskich przykładów z *ę* i *ą* na ich miejscu po spółgłosce twardej występuje *u*, a po spółgłosce miękkiej – *ia*, np. *idú* – *idę*, *ruká* – *ręka*, *sud* – *sąd*; *miésiac* – *miesiąc*, *wziáli* – *wzięli*, *zájac* – *zając*.
4. Kolejnym bardzo charakterystycznym zjawiskiem fonetycznym w językach wschodniosłowiańskich jest przejście nagłosowego *je-* w *o-*, co można zaobserwować w poniżej zamieszczonych przykładach:
odín – *jeden*, *ósień* – *jesień*, *óziero* – *jeziro*.
5. W grupie języków wschodniosłowiańskich występuje silna labializacja *o*, które artykułowane z zaokrągleniem warg daje ostatecznie *uo*. W odmianie ogólnej języka polskiego *o* pozostaje czyste.
6. Kolejną typową cechą języków wschodniosłowiańskich jest zachowanie ruchomego akcentu, który jest wyraźnie dynamiczny. Akcent w języku polskim jest stały i pada na drugą sylabę od końca (nie biorąc pod uwagę nielicznych wyjątków).
7. W języku rosyjskim i białoruskim zauważyć można fonetyczne zjawisko „akania”, czyli wymowy nieakcentowanego *o* na początku wyrazu jak *a*, np. *okno* wymawiane jak *akno*.
8. Główne różnice w systemie spółgłoskowym omawianych języków dotyczą głosek miękkich. W języku polskim nie występuje miękkie *t'*, *d'*, *r'* i *l'*. Inaczej też wymawia się *s'* i *z'*. Polskie *ć*, *dź* i *rz* odpowiada kolejno rosyjskiemu *t'*, *d'* i *r'*. Zjawisko to odzwierciedlają poniższe przykłady:
t': ć – *tiemnó* – *ciemno*, *tiótia* – *ciocia*, *byt'* – *być*;
d': dź – *died* – *dziad*, *gdie* – *gdzie*, *mied'* – *miedź*;
r': rz – *riad* – *rząd*, *grib* – *grzyb*, *riédko* – *rzadko*.
9. Głoska *l* wymawiana jest w języku polskim twardo w przeciwieństwie do języka rosyjskiego, np. *mysl'* – *myśl*, *sol'* – *sól*.
10. Dla studentów rosyjskojęzycznych sporą trudnością jest opanowanie właściwej artykulacji

polskich spółgłosek *ś* i *ź*. Realizują je w swoim języku tak, jak Polacy wymawiają wyrazy obcego pochodzenia typu *sinus*, *cosinus*, *Zanzibar*, np. *z'ima* – *zima*, *gwoź'd'* – *gwóźdź*.

11. Rosyjskie *cz* i *szcz* ma miękką artykulację w przeciwieństwie do polskiej, co powoduje zbyt miękką wymowę polskich wyrazów zawierających te głoski, np. *jeszcze*, *szczupły*, *czarny*.

Propozycje ćwiczeń fonetycznych

Wskazane jest, aby ćwiczenia fonetyczne dla studentów rosyjskojęzycznych wprowadzać od samego początku nauki języka polskiego. Powinny mieć one charakter zarówno profilaktyczny, jak i korygujący, bowiem trudności artykulacyjne mogą się pojawić na różnych etapach nauki. Dobrze byłoby, gdyby były skonstruowane w ten sposób, aby mogły podkreślać różnice w systemach fonetycznych obu języków.

Najlepszą metodą stosowaną podczas ćwiczeń fonetycznych jest imitacja, czyli odwzorowywanie – sylab, wyrazów, wreszcie zdań.

Poniżej przedstawiam propozycje ćwiczeń fonetycznych dla studentów rosyjskojęzycznych, opartych na podstawowych różnicach opisanych w poprzednim podrozdziale. Mogą być wykorzystywane w obecnej postaci lub być inspiracją do tworzenia kolejnych.

1. Ćwiczenia na utrwalanie polskich form ze wzdłużeniem zastępczym (przejdźcie *o* w *ó* w sylabie zamkniętej) ze zwróceniem szczególnej uwagi na poprawne akcentowanie i układ warg:

- rozgrzewka: naprzemienna artykulacja głosek *o* – *ó* – *o* – *ó* – *o* – *ó* – *o* – *ó*;
- imitacja par wyrazowych: *mój* – *moja*, *twój* – *twoja*, *swój* – *swoja*;
dwójka – *dwoje*, *trójka* – *troje*, *czwórka* – *czworo*;
- tworzenie dopełniacza liczby mnogiej: *pole* – *pól*, *woda* – *wód*, *rola* – *ról*, *krowa* – *krów*;
- tworzenie rozkazników: *uspokoić się* – *uspokój się*, *ukroić* – *ukrój*, *zrobić* – *zrób*;

- imitacja wypowiedzi z wyrazami zawierającymi samogłoski *o* i *ó*:

– *W ogrodzie górala jest mnóstwo orzechów.*
– *Wróbel ostrożnie niósł piórko w dzióbku.*
– *Mój pokój jest różowo-żółty.*

2. Ćwiczenia realizacji samogłosek nosowych *ą* i *ę* w różnych pozycjach:

- imitacja odpowiedniości *ą* (w sylabie zamkniętej) : *ę* (w sylabie otwartej):

– *mąż* – *męża*, *ząb* – *zęby*, *kłąb* – *kłęby*, *dąb* – *dęby*;
– *zacząć* – *zaczęli*, *wziąć* – *wzięli*, *ciągnąć* – *ciągnęli*,
ciąć – *cięli*, *przyjąć* – *przyjęli*;

- ćwiczenie końcówek biernika i narzędnika rodzaju żeńskiego:

– *mądrą córkę* – *mądrą córką*, *dużą kawę* – *dużą kawą*, *starszą siostrę* – *starszą siostrą*;

- imitacja końcówek czasu teraźniejszego czasowników zakończonych na –*ę*:

– *chwałę*, *dyskutuję*, *idę*, *kroję*, *kupuję*, *lubię*, *niosę*,
piję, *robię*, *spaceruję*, *widzę*;

- łączenie wymowy nosówek z nauką fleksji i składni poprzez konstruowanie jak największej liczby przykładów do modelu, np.

– *Chwałę dobrą córkę.* – *Dyskutuję z mądrą córką;*
Piję dobrą kawę – *Idę z dobrą kawą;*
Lubię starszą siostrę. – *Spaceruję ze starszą siostrą.*

3. Ćwiczenia utrwalające wymowę polskiego czystego *o*, a niwelujące jego labializację (charakterystyczną dla języka rosyjskiego):

- rozgrzewka: naprzemienna artykulacja *o* – *ło* – *o* – *ło*, następnie: *oto* – *oto* – *oto*;
- imitacja wyrazów zawierających *o* oraz *ło* w różnych konfiguracjach: naprzemiennie i w przyjętej kolejności: *obiad*, *obraz*, *orzech*, *opona*;
łopata, *łobuz*, *łomot*, *łodyga*.

4. Ćwiczenia na wyeliminowanie zjawiska „akania” (ważne jest zwracanie uwagi na odpowiedni układ warg w czasie wymawiania poszczególnych samogłosek):

- powtarzanie samogłosek *a* – *o* – *a* – *o* – *a* – *o*;

O JĘZYKU

- powtarzanie sylab w różnych konfiguracjach (ze zmianą spółgłosek), np. *la – lo; lo – la; la – la – lo; lo – lo – la; la – lo – la; lo – la – lo*;
- powtarzanie szeregu wyrazów: *Ala – Ola, las – los, bak – bok, kasa – kosa, kalka – kolka*;
- powtarzanie zdań typu:
Joanna oglądała wczoraj koralową bransoletkę i amarantowe korale.
Karolina oraz Karol zorganizowali kolację z okazji zakończenia rocznego projektu.

5. Ćwiczenia utrwalające twardą wymowę głoski *l*:

- powtarzanie sylab *la – lia, le – lie, lo – lio, lu – liu* (w celu ukazania kontrastu między miękkim a twardym *l*);
- powtarzanie sylab: *al.-la, el-le, yl-li, il-li, ol-lo, ul-lu*; następnie: *alla, elle, ylli, illi, ollo, ullu*; wreszcie połączeń wyrazów dobranych na podstawie powyższych sylab: *bal-lalek, król-lasu, fotel-leniucha, tiul-liliowy, król-luksusu*.
- *dla bla gla: dlaczego, dlatego, pod-lasem, blacha, , szabla, glazura*;
- *dle ble gle: knedle, wedle, oblegany, bajgle, biegle, kregle*;
- *dli bli gli: nad-lipą, mdli-ją, modlitwa, Modlin, glikoza, mogli*;
- *dlo blo glo: blok, blokada, gloria, glossa, glon, maglować*;
- *dlu blu glu: pod-lustrem, na-osiedlu, bluszcz, bluzka, w-maglu, glukoza*.

6. Wybrane ćwiczenia na opanowanie właściwej artykulacji polskich spółgłosek *ś i ż*:

- ćwiczenie z grupami pomocniczymi: *-ić → ś, -cić → ś, rńdzić → ś, -ąć → ś* (*-ę, odnosowane*): *zaczaić → się, oswoić → się; wrócić → się, złocić → się; sądzić → się, urządzić → się; zacząć → się, odsunąć → się*;
- w prawostronnym sąsiedztwie głoski *ń* oraz z samogłoską po lewej stronie można uzyskać pewną stabilizację poprawnej wymowy *ś*: *wiośnie, skiśnie, prześnij, zaśnij, właśnie, jaśnie*.

- ćwiczenie na poprawną artykulację głoski *ż* z nagłosowym *i*, dzięki któremu środek języka wypiętrza się w stronę podniebienia, a jego czubek wraz z przednią częścią podnosi się, przygotowując narządy mowy do realizacji szczelinowej *ż*: *zasiewaj-ziarno, dodaj-ziemniaki, niechaj-zionie, spokój-żrebaka, sprzedaj-ziemię, strój-zimowy*.

7. Wybrane ćwiczenia na utrwalenie poprawnej wymowy połączeń typu *szcz, śc*:

- ćwiczenie giętkości języka na trudnych zbitkach typu *szcz*: *bluszcz, barszcz, chrabąszcz, chrząszcz, jaszczur, płaszcz, proboszcz, szczotka, szczęście, szczeniak, wrzeszczeć*.
- krótkie *i* w pełnej artykulacji wymawianie głosek ciszących *śc*; głoskę *ć* należy kończyć łagodnie, bez „strzelania”:
wyjąć, jeść, teść, treść, ość, złość, kość, ilość, nagość, radość, wielkość, godność, zgodność.

Na koniec proponuję kilka łamańców językowych utrwalających poprawną wymowę omawianych wyżej spółgłosek i zbitkę spółgłoskowych:

- *Kolonia Polonii w Bolonii, wystawa z Koblencji w Walencji.*
- *Kilki z kokilki wyszły na chwilę, a wilki kilkom zjadły kokilkę.*
- *Król królowej tarantulę włożył czule pod koszulę.*
- *Sieje ziota siota sielskie zielsko wkoto.*
- *Jeszcze deszcze chłoszczą leszcze.*
- *Jeszcze leszcze pieszczą kleszcze.*

Zakończenie

Gwarancją osiągnięcia sukcesu w opanowaniu poprawnej wymowy polskiej jest żmudna, długotrwała i regularna praca. Tylko konsekwentne ćwiczenia mogą przynieść pożądany efekt. Głośne czytanie oraz udział w naturalnej konwersacji pod kontrolą nauczyciela to również umiejętne metody na szkolenie dobrej wymowy, a także nabywanie poprawnego akcentu.

Bibliografia

- Achtelik A., Kita M., Tambor J., 2010, *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Gnome, Katowice.
- Foland- Kugler M., 2001, *Uczymy polskiego na Wschodzie*, CODN, Warszawa.
- Lipińska E., 1999, *Nie ma róży bez kolców*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Majewska-Tworek A., 2010, *Szura, szumi, szeleści*, Wrocław.
- Polański K. (red.), 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Styczek I., 1983, *Logopedia*, Warszawa.
- Święcka A., materiały własne.
- Toczyska B., 2010, *Dotkliwa artykulacja*, Gdańsk.
- Toczyska B., 1992, *Kama makaka ma*, Gdańsk.
- Wójtowiczowa J., 1991, *Logopedyczny zbiór wyrazów*, Warszawa.

In the paper the author presents a list of phonetic differences between two languages: Polish and Russian ones. These informations can help Russian language students, their teachers and also their speech therapists realize which places of Polish speech are difficult and why. They can be helpful to find the way to develop students' Polish articulation, accent and melody. The author offer here a big variety of phonetic exercises to practice Polish vocals and consonants.

Barbara Łukaszewicz

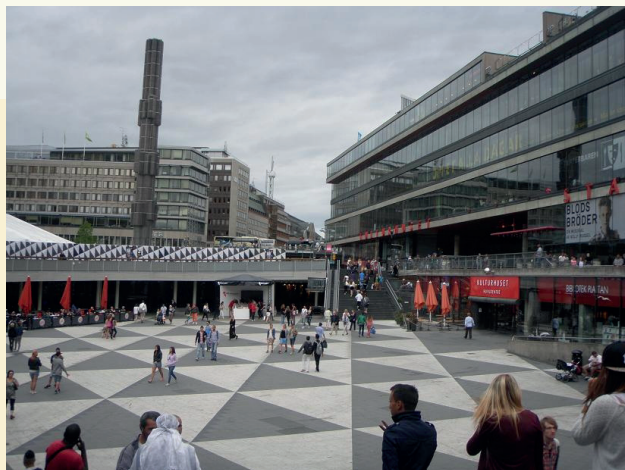
„Tysiące podziękowań i tego samego”. Porównanie wybranych form grzecznościowych w języku szwedzkim i polskim

Damy przodem – powiedział bojący się ciemności – to humorystyczne szwedzkie przysłowie może sugerować ignorancję mieszkańców tego skandynawskiego kraju w kwestii okazywania sobie szacunku i życzliwości. Wizerunkowi Szwedów nie pomagają również funkcjonujące w wielu krajach stereotypy dotyczące ich rzekomej introwersji i oschłości w relacjach międzyludzkich. Zupełnie inne spostrzeżenia mogą nasunąć się jednak po analizie form grzecznościowych stosowanych w Szwecji. Możliwości wyrażania szacunku rozmówcy w języku szwedzkim jest bowiem bardzo dużo. Nierzadko występują również formy charakterystyczne dla języka szwedzkiego, których znaczenia nie da się dokładnie wyjaśnić bez osadzenia w konkretnej sytuacji. Z drugiej strony w rodzimym użytkowniku języka polskiego zdziwienie mogą

budzić przejawy dążeń do demokratyzacji i równości, jakie wiążą się m.in. z niestosowaniem tytułów czy rezygnacją z formy *ni*, czyli *pan/pani/państwo*. Jak zostanie opisane w dalszej części artykułu, stosowanie form adresatywnych jest z kolei jednym z największych problemów dla Szwedów żyjących w Polsce.

Zjawiskiem zasługującym na szczególną uwagę jest używanie leksemu *tack*, który po polsku oznacza *dziękuję*. W rozmowach Szwedów charakterystyczne jest wielokrotne wypowiadanie tego słowa, nawet jeśli powody do podziękowań ma tylko jedna osoba, przez co relacja wdzięczności w języku szwedzkim jest niesymetryczna (Zborowski 2011, s. 364, 377). Co więcej, *tack* stosowane jest na zakończenie rozmowy bez konieczności dodawania zwrotu *do widzenia*, czyli *hej då*. Samo podziękowanie traktowane jest

O JĘZYKU



jako wystarczające, by w kulturalny sposób zakończyć dialog. W języku polskim natomiast *dziękuję* użyte na końcu rozmowy rzadko jest wystarczającym sposobem na pożegnanie się z rozmówcą. Odbiorca oczekuje również, że po wypowiedzeniu *dziękuję* adresat odpowie *proszę* jako potwierdzenie przyjęcia podziękowań, ale i zachętą do kolejnych pozytywnych działań (Masłowska 1992, s.82). Z kolei w języku szwedzkim odpowiedź *proszę* padnie z ust mówiącego w sytuacji, w której wręcza on coś rozmówcy, a on mu za to dziękuje (Hellström 1989, s. 16). To, jak dużą wagę ma akt podziękowania, a także jak dużo problemów może on sprawiać obcokrajowcom, poświadczają niemal wszystkie podręczniki do nauki języka szwedzkiego jako obcego. Formy wyrażania podziękowań po szwedzku są integralną częścią programu nauczania nawet na poziomie średniozaawansowanym. W jednym z podręczników do nauki języka szwedzkiego na poziomie B1/B2 pojawia się tekst o emigrantce, dla której frustrująca jest duża liczba zwrotów ze słowem *tack* i niepewność, w jakich sytuacjach należy je stosować, co wyjaśnia jej dopiero lepiej znająca język córka (Åström 2011, s. 83). Charakterystyczne dla języka szwedzkiego są skonwencjonalizowane formy wzmacniające słowo *tack*. Akt podziękowania można podkreślić nie tylko za pomocą zwrotu *tack så mycket*, co dosłownie oznacza *dziękuję tak bardzo*, ale również stosując reduplikację *tack tack* (Zborowski 2011, s. 367), co w tłumaczeniu na język polski brzmi dziwnie. Wzmocnieniem polskiego *dziękuję* poza przysłówkiem

bardzo jest często forma celownika zaimka osobowego *ty*, czyli *dziękuję ci bardzo*. Podkreślanie roli odbiorcy podziękowań jest możliwe w przypadku rzadszej formy czasownikowej *tackar* – *jag tackar dig*, czyli (*ja*) *dziękuję ci*. Forma ta frekwencyjnie nie jest jednak tak częsta jak *tack*.

W posługiwaniu się zwrotem *dziękuję* jako sposobem wyrażania wdzięczności ważniejsze niż podkreślenie roli adresata jest podanie powodu podziękowań. W momencie wyrażania wdzięczności za pożyczenie przedmiotu w języku polskim wskazujemy na przedmiot, za pożyczenie którego dziękujemy (np. *dziękuję za parasolkę*). Z kolei po szwedzku dziękujemy po prostu za pożyczkę, czyli *tack för lånet*, co po polsku odnosić się będzie tylko do podziękowań za pożyczenie pieniędzy (Zborowski 2005, s.71). Po polsku silniejsza jest więc tendencja do powiedzenia, co zostało nam pożyczone. Odwrotna sytuacja pod względem doprecyzowania powodów podziękowań zachodzi w sytuacji wspólnie spożywanego posiłku. Po polsku wystarczy powiedzieć *dziękuję*, podczas gdy w języku szwedzkim funkcjonuje skonwencjonalizowany zwrot *tack för maten*, czyli *dziękuję za posiłek*. Sama sytuacja wspólnego jedzenia jest w Polsce wystarczająca, by nie musieć dopowiadać, za co sobie dziękujemy. Z kolei zwrotem zupełnie obcym dla użytkowników języka polskiego jest *tack för senast*, czyli w wolnym tłumaczeniu *dziękuję za ostatnie*. Zwrot ten jest używany w sytuacji podziękowań składanych gospodarzowi uroczystości bądź zabawy, na którą zostało się przez niego zaproszonym. Jest on



zbliżony do takich form, jak: *tack för idag* (dziękuję za dziś), *tack för igår* (dziękuję za wczoraj), *tack för ikväll* (dziękuję za wieczór), jednak tylko *tack för senast* przeznaczone jest dla gospodarza przyjęcia, na które zostało się zaproszonym. Jest to tak szczególne wyróżnienie, że zapraszającemu należą się specjalne podziękowania. Żaden z wymienionych zwrotów – podobnie jak w języku polskim – nie określa wprost, za co jest on podziękowaniem. Zwroty te enigmatycznie wskazują na dzień bądź porę dnia, kiedy wydarzyło się zajście będące powodem podziękowań, ale nie da się prawidłowo odkodować komunikatu bez wiedzy o ich metaforycznym znaczeniu – oczywiście dla rodowitych użytkowników języka, ale często niejasnym dla obcokrajowców. Ciekawa jest również sytuacja, w której otrzymujemy od kogoś pomoc. Po polsku podziękujemy za nią, mówiąc *dziękuję* czy *dziękuję za pomoc*, w czym wyraźnie uwidacznia się funkcja wyrażania wdzięczności (Masłowska 1992, s.85). Z kolei po szwedzku dziękowanie za pomoc (*tack för hjälpen*) jest zwrotem mniej formalnym niż *tack för vänligheten*, czyli *dziękuję za życzliwość*. Mimo wielu innych sytuacji, w których druga osoba może wykazać się życzliwością, nie użyjemy tego zwrotu, jeśli nie zostanie nam udzielona pomoc. Warto zauważyć, że *życzliwość* jest zarezerwowana dla sytuacji formalnych, a *pomoc* – dla nieformalnych, a więc dla sytuacji komunikacyjnych, w których uczestniczą bliskie sobie osoby. Ludziom, z którymi nie ma się prywatnych stosunków, dziękuje się więc za samą gotowość do pomocy, nie zaś za jej efekt. Odpowiedzią na mniej formalny wariant podziękowań za pomoc, czyli *tack för hjälpen*, są m.in. zwroty *Det var inget* (to było nic) oraz *Det var så lite* (to było tak mało), które są zbliżone do polskiego *nie ma za co*. Daje się zauważyć, że – podobnie jak w polskiej grzeczności językowej – umniejszanie swojej roli jest i w języku szwedzkim sposobem na okazanie szacunku rozmówcy (Marcjanik 1992, s. 27). Ma to związek z jedną z cech kultury szwedzkiej, jaką jest tendencja do skromności i nieprzechwalania się (Szmiłichowski 2005, s.204).

Warto również wiedzieć, że w języku szwedzkim nie funkcjonują takie zwroty, jak *tobie również* czy *nawzajem*. Jeśli więc ktoś życzy nam wesołych świąt,

to poza podziękowaniem odpowiemy *detsamma*, czyli *to samo / tego samego* lub *det samma till dig*, czyli *tego samego tobie*. Jeśli chcemy wzmocnić nasze podziękowania, to możemy użyć np. *tusen tack*, czyli *tysiące podziękowań*, co można porównać do polskiego *po stokroć dziękuję / stokrotne dzięki*. Inaczej niż w języku polskim wyraża się również odpowiedź na czyjeś podziękowanie. Zamiast *dziękuję również* po szwedzku mówi się *tack själv*, czyli dosłownie *dziękuję samemu/we własnej osobie*. Forma ta jest podkreśleniem samodzielności w dziękowaniu, jakby nadawca chciał doprecyzować, że podziękowania wychodzą z jego własnej inicjatywy, mimo że są odpowiedzią na podziękowania rozmówcy. Po polsku leksem *również* przypomina o tym, że podziękowania nie są inicjatywą mówiącego, tylko grzeczną reakcją na podziękowania interlokutora. Leksem *tack* może wystąpić również w funkcji słowa *poproszę*. Jeśli nadawca zwraca się do adresata z prośbą, to najpierw wypowie pytanie, a na końcu wypowiedzi doda właśnie *tack*, np. *Kan du stava det, tack* – *Czy możesz to przeliterować, (po)proszę*, co nie różni się diametralnie od polskiego pytania *Czy możesz* łączącego się podobnie jak po szwedzku z bezokolicznikiem.

Zdanie pytające z *tack* na końcu wypowiedzenia jest jednak tylko jedną z kilku możliwości zadania pytania. Forma trybu przypuszczającego *skulle du kunna* (czy mógłbyś) łącząca się z bezokolicznikiem jest stosowana znacznie rzadziej niż forma trybu rozkazującego (Kubitsky i in. 1992, s. 42). Mimo że brzmi on kategorycznie, można użyć go w formie grzecznościowej, dodając formę *var så sill och...*, co oznacza *bądź tak miły/uprzejmy i...* W języku polskim taka forma jest stosowana rzadziej niż w języku szwedzkim. Często niesie ona dodatkowy ładunek emocjonalny: użytkownicy chcą wyrazić ironię bądź zdenerwowanie, łącząc tym samym zwrot *bądź taki miły* m.in. z kolokwializmami (np. *Bądź tak miły i zjeżdżaj*) czy też czasownikami wyrażającymi czynność, której wykonania oczekiwaliśmy od bagatelizującego ją adresata (np. *Bądź tak miły i odpowiedz w końcu na moje pytanie*). Tymczasem w języku szwedzkim forma ta bez ironii wyraża szacunek do odbiorcy komunikatu. Formę *bądź tak miły* można ponadto wypowiedzieć zarówno przed

O JĘZYKU

zastosowaniem trybu rozkazującego (np. *Var så snäll och öppna fönstret!* – Bądź tak miły i otwórz okno!), jak i po nim, za pomocą formy *är du snäll* (np. *Öppna fönstret, är du snäll!* – Bądź tak miły i otwórz okno!) (*Ibid.*, s. 42).

Aby omówić kolejne zagadnienie, posłużę się opiniami z przeprowadzanej przeze mnie ankiety kierowanej do Szwedów uczących się języka polskiego jako obcego. Autorem pierwszej z nich jest Szwed, który mieszka w Polsce na stałe od dwóch lat: *Do dzisiaj za każdym razem zastanawiam się, jak odzywać się do moich teściów, by ich nie urazić*. Inny uczestnik badania opisał sytuację, w której do polskiej kelnerki zamiast *pani* zwrócił się per *pan*. Kobieta poczuła się urażona i nie chciała go potem obsłużyć, co było dla niego niezrozumiałą reakcją, ponieważ w swoim odczuciu zastosował się do norm polskiej grzeczności językowej, stosując zwrot *pan* zamiast *ty*. O problemach z polskimi formami adresatywnymi wspominają nawet dwaj starsi Szwedzi, którzy żyli w swojej ojczyźnie, jeszcze zanim na przełomie lat 60. i 70. weszła w życie tzw. *du-reformen*, czyli zmiana zwyczaju językowego w języku szwedzkim, na mocy której przestano stosować formę *ni* (*pan*, *pani*). Prof. Jacek Kubitsky – psycholog i językoznawca na stałe mieszkający w Szwecji – wspomina odpowiedź Szweda na pytanie, dlaczego jego rodacy, ustępując miejsca w autobusie starszej osobie, nie wypowiadają w jej kierunku żadnego słowa: *Zapytałem niegdyś etnografa, dlaczego zazwyczaj nie mówi np. „Proszę, niech pan(i) siada!”*. Jego zdaniem taka replika mogłaby zostać odebrana jako zbyt „pańska”, nie dość egalitarna (Kubitsky 2011, s. 234). Rezygnacja z formy *pan/i* miała więc w Szwecji podłoże ideologiczne, którym było dążenie do równości społecznej na każdej płaszczyźnie życia – w tym w obrębie języka. Tymczasem w języku polskim forma *pan/i* jest charakterystyczna dla relacji asymetrycznej, czyli takiej, w której partnerzy różnią się między sobą pod względem miejsca w hierarchii społecznej czy zawodowej (Marcjanik 2007, s.40). Taka relacja stoi w wyraźnej opozycji do zmiany przeprowadzonej kilkadziesiąt lat temu w Szwecji. Dopiero zwyczajowe przejście na *ty* oznacza wkroczenie znajomości w nowy etap, w którym możliwość wejścia na obszar

życia prywatnego partnera jest znacznie większy (*Ibid.*, s. 32). Trudność Szwedów ze stosowaniem formy *pan/i* jest spowodowana jednak nie tylko czynnikiem kulturowym, ale i wewnątrzsystemowym, jakim jest system deklinacyjny języka polskiego. Odmiana przez przypadki jest obca rodzimym użytkownikom języka szwedzkiego, w którym tylko w jednym przypadku zaimek osobowy zmienia swoją formę. Jest to sytuacja, w której występuje on w formie dopełnienia. Odpowiada ona aż pięciu polskim przypadkom – dopełniaczowi, celownikowi, biernikowi, miejscownikowi i narzędnikowi (Kubitsky i in. 1992, s. 35). To, jak bardzo forma adresatywna *pani/i* jest problematyczna dla Szwedów uczących się języka polskiego, widać chociażby w napisanych przez Szwedkę rozmówkach *Polish Direct. An Introduction to the Language and the Culture*. Informacja o stosowaniu tej formy jest jedną z pierwszych informacji dotyczących polskiej kultury podanych przez autorkę (Nicklasson-Młynarska 1998, s. 9). Ponadto stosuje ona bardzo często formę *Dzień dobry panu/pani/państwu*, mimo że częstsze jest użycie zwrotu *Dzień dobry*. Autorka przyzwyczaja uczących się do tej konkretnej formy, ponieważ sama jako Szwedka miała z nią najprawdopodobniej problem. O ile dla Polaków uczących się szwedzkiego brak formy *pan/i* i nieodmienność zaimków osobowych przez przypadki jest dużym ułatwieniem, o tyle dla Szwedów system deklinacyjny języka polskiego stanowi problem, na który powinno się zwracać szczególną uwagę w procesie glottodydaktycznym.

Zmiana z przełomu lat 60. i 70. w Szwecji miała również wpływ na zmiany w formach służących do składania propozycji. Polskie *czy chciałbyś / czy chciałaby pan/ chciałyby pani* w języku szwedzkim występowało równoległe z formą bezosobową, która na gruncie polszczyzny nie występuje. Prosząc o sok, można zadać pytanie *Önskas det saft?* Zdanie to składa się z formy strony biernej czasownika *żyć*, przedimka rodzaju nijakiego *det*, zastępującego rzeczownik bądź stojącego przed nim, oraz dopełnienia. Obecnie pozostały już tylko dwa warianty, a w kawiarni czy hotelu Szwedzi zwrócą się tak samo jak do swoich rówieśników nawet do starszej osoby.

Dążenia do egalitaryzmu na gruncie języka szwedzkiego nie ominęły nawet pracowników

akademickich. W języku polskim powszechna jest forma *panie profesorze* czy *panie doktorze*. Znanie są też skróty *dr hab.* czy *prof. dr hab.*, które w języku szwedzkim z kolei nie funkcjonują. Szwedzi mają niechętny stosunek do posługiwania się tytułami, których wyliczanie mogłoby zostać odebrane jako przejaw braku tak wartościowej dla nich skromności (Szmilichowski 2005, s. 211). Jeżeli posługują się oni tytułami naukowymi, to tylko w celach zawodowych, w związku z czym nie są wieszane tabliczki z tytułem naukowym przed nazwiskiem np. na drzwiach prywatnego mieszkania (Kubitsky 2011, s. 46). Jedynym używanym przez Szwedów okazjonalnie tytułem naukowym jest ten najwyższy, bez wymieniania poprzednio zdobytych wyróżnień. *Szwedzki profesor, który często bywa w Polsce, zauważył z lekkim przekąsem, że skoro ktoś jest profesorem uniwersyteckim, to wiadomo, że wcześniej zdał maturę, ukończył studia, zrobił doktorat i uzyskał habilitację* – opisuje Kubitsky (*Ibid.*, s. 46).

Kolejną różnicę widać na przykładzie leksemu *przepraszam*, który w języku polskim służy do wyrażania żalu, pokory czy zdziwienia (Masłowska 1991, s. 87). W języku szwedzkim są dwa słowa, które na polski tłumaczy się *przepraszam*: *ursäkta* i *förlåt*. *Ursäkta* stosuje się przed rozpoczęciem wypowiedzi, z kolei *förlåt* jest pomocne w sytuacji, gdy zrobimy coś źle i chcemy za to przeprosić. Inaczej dzieje się jednak w sytuacji, w której chcemy przerwać interlokutorowi lub przeszkodzić w wykonywanej czynności, aby odciągnąć czyjąś uwagę i skłonić go do zwrócenia uwagi na nas. Wtedy uzasadnione jest użycie obu tych słów. Sam fakt przeszkodzenia komuś jest już zatem traktowany jako nietakt, za który od razu należy prosić o wybaczenie, co wyraża leksem *förlåt*.

Na zakończenie rozmowy nieformalnej często używa się zwrotów *jesteśmy w kontakcie*, *zdzwonimy się*, *do zobaczenia*, *do usłyszenia*. Są to skonwencjonalizowane zwroty, które nie muszą w rzeczywistości dokładnie precyzować rodzaju kontaktu, jaki nawiążemy z rozmówcą następnym razem. W języku szwedzkim funkcjonuje dodatkowo forma *vi skrivs* złożona z zaimka osobowego *vi*, czyli *my*, i strony biernej czasownika *skriva*, czyli *pisać*. *Vi skrivs* oznacza,

że kolejny kontakt, jaki nawiążemy z rozmówcą, będzie miał charakter pisemny. Powstanie tego zwrotu ma związek z rozwojem technologii i mediów społecznościowych, które sprawiły, że pisemny kontakt jest szybki i wymaga mniejszego nakładu czasu niż np. rozmowa telefoniczna czy spotkanie.

Kontrowersje związane z formami używanymi w pisanu maili nie są obce językowi szwedzkiemu. Rada Języka Szwedzkiego odradza stosowanie akronimu *MVH* (*Med vänliga hälsningar* – Z serdecznymi pozdrowieniami) na zakończenie wiadomości mailowej, ponieważ może ona zostać odebrana jako sygnał, że odbiorca maila jest obojętny adresatowi. Na oficjalnym fanpage'u Rady pojawiło się pytanie do użytkowników o to, co sądzą na temat stosowania skrótu *MVH*¹. Większość użytkowników ma negatywny stosunek do skrótu, a jako jego główne wady wymienia m.in. bezosobowość formy, brak zaangażowania emocjonalnego czy nawet poczucia bycia znieważonym. Zwolennikom z kolei podoba się ekonomiczność formy. W polskich mailach o wiele więcej emocji budzi ich rozpoczynanie niż kończenie. Przywitanie *witam* ma bardzo wysoką frekwencję, mimo że wyraża on relację nierównorzędności i wywyższenia się adresata względem odbiorcy. Często rozpoczynanie maili zwrotem *witam* świadczy o potrzebie stosowania możliwie jak najkrótszej formy (Marcjanik 2007, s. 73). Jednak wielu świadomych użytkowników języka nie akceptuje tego zwrotu i nie uznaje go za prawidłowy sposób pisania maili. Rozpoczęcie maila formułą *witam* – podobnie jak zakończenie go w języku szwedzkim skrótem *MVH* – może więc prowadzić do negatywnych reakcji odbiorców wiadomości.

W szwedzkich zwrotach grzecznościowych można zauważyć szczególny nacisk na rytuał dziękowania i eksploatację form, których centrum jest właśnie leksem *dziękuję*. Dziękowanie jest w języku szwedzkim zwyczajem ważniejszym niż konieczność podkreślania szczególnego szacunku do osób starszych lub wyżej stojących w hierarchii. To dziękowanie jest okazją do

¹ Oficjalny fanpage Rady Języka Szwedzkiego Språkrådet, <https://www.facebook.com/Sprakradet/posts/560084897335672> (dostęp: 23.02.2015 r.)

O JĘZYKU

zaakcentowania egalitaryzmu i równości społecznej, które są postrzegane jako bardzo ważne wartości w życiu Szwedów. Zwyczaj ten dotyczy bowiem wszystkich – bez względu na wiek czy status społeczny. Dziękowanie w języku szwedzkim i stosowanie form adresatywnych *pan/pani/państwo* w języku polskim są skrajnie różnymi zjawiskami pod względem dążeń do równości i stosowania zasad demokracji w języku. Z drugiej jednak strony oba zjawiska łączy wspólny cel, jakim jest okazanie szacunku rozmówcy w odpowiedniej sytuacji komunikacyjnej. Rodzimi użytkownicy języka szwedzkiego, którzy uczą się języka polskiego jako obcego, muszą więc nie tylko zmierzyć się z trudnościami deklinacyjnymi, jakie niesie za sobą stosowanie form *pan/i* i *państwo*, ale również nauczyć się życia w innej rzeczywistości, w której jednym z ważniejszych wyznaczników kultury osobistej jest okazywanie szacunku poprzez stosowanie adekwatnych do sytuacji komunikacyjnej form adresatywnych.

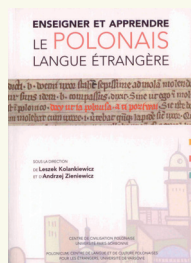
Fot. Barbara Łukaszewicz

Bibliografia

1. G. Hellström, 1989, *Så säger man*, Sztokholm.
2. J. Kubitsky, 2011, *Alfabet szwedzki*, Warszawa.
3. M. Marcjanik, 2008, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
4. M. Marcjanik, 1992, *Typologia polskich wyrażen językowych o funkcji grzecznościowej*, (w:) *Język a kultura*,

- t. 6, Polska etykieta językowa, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik, Wrocław, s. 27-31.
5. E. Masłowska, 1992, *Proszę, dziękuję, przepraszam*, (w:) *Język a kultura*, t. 6, Polska etykieta językowa, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik, Wrocław, s. 81-89.
6. J. Nicklasson-Młynarska, 1998, *Polish Direct. An Introduction to the Language and the Culture*, Lund.
7. A. Szmilichowski, 2005, *Dym z komina sąsiada. Grzeczność po szwedzku*, [w:] M. Marcjanik (red.), *Grzeczność nasza i obca*, Warszawa, s. 197-218.
8. P. Zborowski, 2005, *Dankbarkeit vs. Höflichkeit und sprachliche Routine. Der Dankakt im Schwedischen verglichen mit Polnisch und Deutsch*, Poznań.
9. P. Zborowski, 2011, *Tack så mycket! O szwedzkiej grzeczności językowej na przykładzie podziękowania w końcowych sekwencjach rozmowy telefonicznej*, (w:) *Folia Scandinavica Posnaniensia*, nr 12, s. 359-379.
10. Åke Viberg, Kerstin Ballardini, Sune Stjärnlöf, J. Kubitsky, 1992, *Mål. Gramatyka szwedzka po polsku. Svensk grammatik på polska*. Sztokholm: Natur och Kultur.
11. M. Åström, 2011, *Språkporten* BAS, Lund.

The article shows the most important Swedish polite phrases which are compared with Polish polite phrases. The most important differences between Polish and Swedish are connected with the word *thank you* (in Swedish: *tack*) and words *sir* and *madam* which don't exist in Swedish language and are very problematic for Swedes who learn Polish as a foreign language.



Poniżej drukujemy cztery referaty z konferencji „Nauczanie języka polskiego jako obcego: metody, treści, praktyka”, która odbyła się na Sorbonie. Organizatorami konferencji były: Ośrodek Kultury Polskiej na Wydziale Sławistyki Université Paris, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, Polonistyka na Wydziale Sławistyki Université Paris-Sorbonne. Teksty ukazały się w języku francuskim w książce *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, wydanej przez Université Paris-Sorbonne i Centrum POLONICUM. W ten sposób chcemy je przybliżyć czytelnikowi polskojęzycznemu.

Andrzej Zieniewicz

Paryska konferencja *Enseigner le polonais langue étrangère. Méthodes, contenus, pratiques* (Uczyć języka polskiego jako obcego. Metody, treści, praktyki) zorganizowana staraniem Centre de civilisation polonaise, czyli przez Ośrodek Kultury Polskiej istniejący na paryskiej Sorbonie, oraz Centrum Języka polskiego i Kultury Polskiej „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, której plonem jest tom niniejszy, odbywała się z udziałem francuskich i polskich glottodydaktyków, językoznawców, badaczy literatury i kultury, którzy jako środowisko naukowe odnajdują się dziś – rzecz można – we wspólnocie podobnych pytań i wobec podobnych problemów do rozwiązania, a przynajmniej do poukładania. Problemów i pytań, stawianych i nad Sekwaną i nad Wisłą, o nauczanie języka polskiego jako obcego wobec tak zmienionej, i wciąż zmieniającej się sytuacji w kulturze, że właściwie na nowo przemyśleć trzeba pakiet propozycji metodycznych, oraz dotyczących celów nauczania, jego atrakcyjności, sposobów interakcji słuchacza i nauczyciela, perspektyw, jakie mają otwierać się przed uczniami, i szeregu podobnych kwestii.

Idzie bowiem o to, że doświadczenia uczących polszczyzny, czy na polskim, czy na francuskim gruncie, ulegają w ostatnich czasach ważnym rekonfiguracjom. Zmienia się zakres celów nauczania, ale i – może to najpierw – miejsce edukacji językowej w kulturze. Znajomość języka i jego dydaktyka przestaje być tylko sprawą, czy domeną filologów. Inna niż dawniej jest sama obecność (nauczanego) języka w kulturze popularnej, a także w kulturze mediów,

w literaturze, która nie przestając być literaturą piękną, wychyla się ku nowym odbiorcom, staje się jednym z nośników medialnych, obecna w serialach, blogach, w pisarstwie internetowym. A różne ciekawe zjawiska zachodzą także w świecie tradycyjnych motywacji poznawania języka. Nowa publiczność studentów, dziennikarzy, dyplomatów, biznesmenów, a więc całe zbiorowości pragnące dowiedzieć się pilnie stu rzeczy o kraju studiowania, urzędowania, czy robienia interesów, są dziś słuchaczami powstających jak grzyby po deszczu szkół językowych, kursów i programów internetowych, a są to też słuchacze, którzy przekraczają dość szybko granice lęku przed „obcością” słowiańskiego narzecza, i od razu myszkują w kulturowym otoczeniu języka, zaciekawia ich potoczność, idiomatyka codzienności, obyczaj konfrontowany z własną etnią, szukają różnic, kolorytu, tematów do rozpoznania swojego życia w Innym, odmiennym... – i to są wszystko wyzwania, którym trzeba sprostać, tak, że wraz z terminami (nie zawsze szczęśliwymi) *lingwakultura*, *glottokultura*, *glottodydaktyka* jawi się dziś, od kilkunastu lat zresztą, jako dyscyplina rozwijająca badania nad *kompetencjami kulturowymi*, pracuje w domenie wielokulturowości i na pograniczu lingwistyki, antropologii kultury, psychologii społecznej czy literaturoznawstwa.

Z tych inspiracji wywiedziona konferencja, i tom studiów jako jej rezultat, stanowi znakomitą okazję do porównania doświadczeń francuskich i polskich nauczycieli języka, a podkreślić należy, że obrady i dyskusje wzbudziły zainteresowanie nie tylko w sferach uniwersyteckich, ale także wśród pracują-

O LITERATURZE I GRAMATYCE

cych we Francji nauczycieli polskiego, zatrudnionych w wielu państwowych i prywatnych szkołach. Wolno więc mieć nadzieję, że bardzo przydatna dla dydaktyków, czynnych w różnych środowiskach, okaże się pokonferencyjna publikacja - podzielona na trzy części.

Pierwsza z nich *La culture dans l'enseignement du polonais langue étrangère* (Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego) została poświęcona właśnie otoczeniu kulturowemu, jako istotnej (nieodłącznej) domenie poznawania języka obcego. W tej części tomu francuscy i polscy badacze przyglądają się z różnych punktów widzenia problemom zapoznawania cudzoziemców z literaturą polską, a lepiej – z możliwościami wykorzystania treści kulturowych do nauki języka, na różnych poziomach. I tak w artykule **Katarzyny Bessière** (Université Paris-Sorbonne) odnajdziemy analizę europejskich (w sensie: Unii Europejskiej) dokumentów i wytycznych, ujmujących zagadnienia nauczania – tak obecnie nazywanych – „faktów kulturowych”. W artykule zaś **Kingi Siatkowskiej-Callebat** (Université Paris-Sorbonne) przedstawiona została historia istniejących we Francji ośrodków polonistycznych, od XIX jeszcze stulecia począwszy. W referacie **Andrzeja Karcza** (UW), operującego także amerykańskim doświadczeniem, omówiono istotne odróżnienia i specyfikacje wykładania kultury i literatury polskiej w Polsce i za granicą. **Andrzej Zieniewicz** (UW) zaś wskazywał na skuteczność w nauczaniu języka i kompetencji kulturowej tekstu literackiego, potraktowanego jako niezależny fragment, ujętego w cytatach, wyimkach, by zobaczyć w nim nie część dzieła literackiego, ale rodzaj możliwej opowieści o kulturze, w jej polskiej idiomatyce historycznej i obyczajowej.

W następnym bloku studiów *Polonais langue étrangère: supports, methodes, pratiques* autorzy rozpoznają szereg praktycznych propozycji organizacji dydaktyki, w zakresie konkretnych zagadnień. **Helene Włodarczyk** (Université Paris-Sorbonne) rozwinęła kwestie praktycznego aplikowania w lektoratach i wykładach ustaleń językoznawstwa teoretycznego, a więc przekładu teorii gramatycznej na język objaśnień bliższy gramatyce funkcjonalnej – wskazując na chaos terminologiczny, będący efektem

współistnienia różnych tradycji badawczych, czego przejawem jest choćby sama liczba rodzajów gramatycznych w polszczyźnie, wahająca się, w różnych opracowaniach, od trzech do dziesięciu. **Mirosław Jelonkiewicz** (UW) zaprezentował swą autorską koncepcję nauczania kultury polskiej poprzez synchronizację projekcji filmów, czy programów audiowizualnych z wykładem-komentarzem i analizą ścieżki dźwiękowej. **Maria Kuc** (UW) omawia zasady i strukturę egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego, i ogólniejsze zagadnienia certyfikacji. **Dagmara Gut** (Université Lille III) wskazuje na możliwe sposoby przygotowania się do tych egzaminów, na przykładzie działającego na Uniwersytecie Lille III Centre de Ressources en Langue, który udostępnia studentom zbiory materiałów do samodzielnej nauki. **Anna Rabczuk** (UW) natomiast przedstawia opis badań i nauczania skutecznych technik konwersacyjnych, mających aktywizować słuchaczy i rozwijać ich umiejętności mówienia. **Justyna Zych** (UW) zaś poszuje odpowiedzi na pytanie, jak – efektywnie i zarazem ciekawie – nauczać polskiego systemu gramatycznego w czasach, gdy coraz powszechniej lansowane jest ludyczne podejście do nauczania języka, skupione właśnie na technikach konwersacji i różnych grach językowych. Zaś **Małgorzata Gębka-Wolak** (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) i **Aleksandra Walkiewicz** (Université Paris Sorbonne) omawiają możliwości i sposoby praktycznego nauczania tematów szczególnie trudnych dla cudzoziemców, jak np. kwestie zaimków osobowych i ich szyku w zdaniu.

Trzecia część tomu, *Polonais langue étrangère: l'enseigner à qui et comment?* - poświęcona została oddzielnemu zagadnieniu; specyfice nauczania języka polskiego we Francji. I tu Anna Synoradzka-Demandre (Université Lille III) analizowała problemy pracy lektora polskiego na francuskim uniwersytecie, wobec rozbudowanego programu i niezbyt obszernej bazy pomocy dydaktycznych. W referacie **Małgorzaty Piermattei** (Université Paris-Sorbonne) omówiona zostaje oferta komercyjna – tzn. program nauczania polszczyzny w Centre de civilisation polonaise na Sorbonie, adresowany do aktywnych zawodowo słuchaczy, dla których znajomość języka polskiego

stanowi atut na rynku pracy. Natomiast **Anna Ciesielska-Ribard** (Université Paris-Sorbonne) opowieda o słuchaczach tych kursów, podejmujących naukę także i innych, niezwykle ciekawych powodów. Oto mianowicie ci potomkowie (czasem w trzecim pokoleniu) emigrantów polskich, próbując

odszukać swe korzenie biograficzne podejmują próby zapoznania się z językiem przodków.

Takie właśnie, wielowymiarowe i – sądzymy – ciekawe spotkanie glottodydaktyków z Francji i Polski zostało zaprezentowane w niniejszym tomie.

Andrzej Zieniewicz

Fragment tekstu literackiego jako narzędzie w glottodydaktyce

Dawno, dawno temu, na Zjeździe Polonistów w Krakowie (w roku 2006) w jednej z dyskusji Edward Balcerzan omawiał zwrot historyczny w kontekście postmodernizmu i końca wielkich narracji. Zauważył wtedy sarkastycznie (a ja zapisałem i teraz cytuję z notatek), że ów zwrot sprowadza się do czterech założeń:

Nie ma literatury, jest tylko historia.

Nie ma historii, jest tylko literatura.

Nie ma ani literatury, ani historii, są tylko teksty.

Literatura i historia były, ale się skończyły.

Otóż przywołuję te – błyskotliwe, przy całej złośliwości – formuły, ponieważ mam wrażenie, że w glottodydaktyce dnia dzisiejszego doświadczamy kilku podobnych objawień, zwłaszcza w kwestii zmienionej w ostatnich latach roli utworu literackiego w procesie nauczania języka i kultury polskiej. Coraz częściej sądzymy mianowicie, że:

Powinności i zadania, które przypisywaliśmy literaturze jeszcze przed 1989, dziś **przeszły do historii**. W szczególności, literatura nie konserwuje już i nie konsekruje mitów narodowych, nie jest orędowniczką „sprawy polskiej”, ani naucza, ani wieszczy.

W analogii zaś do drugiej formuły badacza (nie ma historii, jest tylko literatura) łatwo zauważyć zasadnicze przesunięcie postaw badawczych i nauczycielskich – otóż literatura budzi coraz mniejsze

zainteresowanie jako laboratorium językowe, jako idiolekt, idiom, operacja semiotyczna, awangardowa grzeźbółka, a coraz większe jako jedna z żywych praktyk społecznych w kulturze. Szukamy w niej autobiograficzności, diarystyki, eseju, wyznania, uczestnictwa, pracy pamięci, traumy, co czyni z niej narrację w znacznym stopniu quasi-historyczną, lub przeciw-historyczną.

W pobliżu zaś trzeciej formuły mieszczą się potoczne, i pewnie populistyczne, ale ugruntowane w codzienności przekonania, że „nie ma już” ani utworów, ani tekstów, są tylko media. W takim sensie, że literackość jawi nam się dziś najczęściej „rozpuszczona” w medialności – jako część (tekstowa) spektaklu, ścieżka w widowisku telewizyjnym, adaptacja, scenariusz, gra, blog, powieść internetowa, audycja o poezji, wręczana nagroda, wywiad-rzeka, upubliczniony pamiętnik. A Philippe Lejeune wie, że nawet dzienniki panińskie zaczynają się dziś incipitem „drogi ekranie” zamiast „drogi mój zeszytiku”.

Wreszcie czwarty zapis da się sparafrazować jako graniczące z pewnością podejrzenie, że utwory i teksty „były”, ale już ich nie ma, bo utonęły w kulturze popularnej.

Zarówno zatem Edwarda Balcerzana uwagi o zwrocie narratystycznym, jak przekonanie, że

O LITERATURZE I GRAMATYCE

tradycyjna postać utworu literackiego jest już „przeszłością”, opowiadają w gruncie rzeczy o tym samym, o wielkim Przesunięciu, o zmianie miejsca literatury w kulturze, gdy z jednej strony utwór literacki swoją fikcją, „beletrystyką” czy porządkiem fabularnym wpisuje się w zupełnie inne niż dawniej układy komunikacji w kulturze (TV, gry komputerowe, blogi itp.), a więc rezygnuje ze skończoności „utworu”, przenika do innych kulturowych gatunków i mediów, a z drugiej zaciera swą odmiennność od przekazu nieliterackiego, stając się alternatywą względem oficjalnej historii narracją o przeszłości, kulturową pamięcią, biografią, świadkowaniem, dyskursem tożsamości, manifestacją *gender*, sposobem emancypacji grup (środowisk), które swą odmiennność / suwerenność ogłaszają w literaturze jako w nośniku wrażliwszym niż TV czy Internet i dającym trwalszą, bo silniej zintelektualizowaną promocję.

Gdyby teraz przełożyć powyższe utyskiwania na jakiś zestaw obowiązków nauczycielskich, to najpierw tradycyjne pytanie: jak nauczać literatury? powinno zostać zastąpione nowym pytaniem: czego nauczać przy pomocy literatury? A dalej z pierwszego z cytowanych objawień wynika, że trzeba cały historycznoliteracki kanon przepatrzyć uważnie i poszukać w nim spraw mogących dziś **na nowo** zaniepokoić, sprowokować dyskusję, inspirować marzenia... Z drugiego, że powinniśmy dostrzec w literaturze *eventy*, wydarzenia, zobaczyć w niej kolekcję **opowieści orientujących**, wprowadzających cudzoziemca w kulturę polskiego czy słowiańskiego obszaru czy historii tak, by zainteresować nią kogoś Innego, niekoniecznie w sensie: Obcego, ale w sensie: Przybysza. Czyli, że to muszą być **freski**, **fragmenty**, próby, przykłady – a nie dzieła, teorie, wywody, powinności i racje. Z trzeciego, że to, co sobie wybierzemy, powinno być zrozumiałe (jakby możliwe do adaptacji w inne media, nie do końca uwikłane w nieprzekładalność) w sensie sytuacji interkulturowych, czy transkulturowych, w sensie pewnej idiomatyki dla cudzoziemca przyswajalnej i ciekawej. Z czwartego zaś wynika, że literatura omawiana, przywoływana ma **odnosić się** do współczesnej kultury popularnej jako uniwersalnego kodu umożliwiającego rozumienie. Nie musi być

popularna, ale dobrze, by objaśniała się w horyzoncie pewnej wspólnotowej wiedzy, stanowiącej kanon pamięci europejskiej czy pamięci współczesnej...

Zatem literatura pojęta jako temat i narzędzie glotodydaktyczne powinna apelować do kompetencji międzykulturowych. Szansą sukcesu w prezentacji, i skuteczności jako instrumentu dydaktycznego, jest dostrzeżenie w niej przesłania, które – tak powiedzmy – idiomatyczność kultury narodowej rzutuje na inter- i transkulturowe tło.

I trzeba to realizować na małych, autonomicznych fragmentach, które zaintrygują cudzoziemskiego odbiorcę od strony historycznej, etnokulturowej, politologicznej, społecznej, religijnej, obyczajowej i zaintrygują w ten sposób, że będą przykładowymi realizacjami pewnych szerszych czy ogólniejszych opowieści. Te można słuchaczom przedstawić, a lepiej – podpowiadać. Oglądać z nimi strzępki, części, wycinki tekstowe i starać się wspólnie rozpoznać, co można wy dyskutować z czytanych opowieści.

Poniżej dwa przykłady takich krótkich wypisów z utworów – i (tak to nazwijmy) lekcji o nich.

Lekcja kresowego miasteczka, czyli Artura Sandauera *Mity terenowe*¹

Miejsce mego urodzenia, Targowica (dzielnica w mieście Sambor – A.Z.), sąsiadowało z jednej strony, przez Młynówkę, z głębokim gettem, z drugiej – przez schodki – z Rynkiem, dzielnicą urzędów, szkół i kościołów. Fakt, że Rynek znajdował się na wzgórzu, miał dla mnie znaczenie zasadnicze. Zstępując po schodkach do przeciętej na dwoje Młynówką dzielnicy żydowskiej, zstępowało się zarazem na dno drabiny socjalnej. Nie od razu jednak! Na lewym brzegu, czyli na Targowicy, domy były jeszcze nie tak odrapane, a język polski rozbrzmiewał na równi z żydowskim. W dni jarmarczne, kiedy plac mrowił się od chłopskich furmanek dochodził tu jeszcze trzeci – ukraiński. (...) Przez mostek na Młynówce wchodziło się z Targowicy w samo sedno Czarnego Łądu, w prawobrzeżne getto. Na

¹ Artur Sandauer, *Proza*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972, s. 170 – 171.

Blichu, gdzie – wokół synagogi, cmentarza i trupiarni – przykucnęło kilkadziesiąt ruder z oknami na wpół zasłoniętymi przez zgniłe gonty, mówiło się wyłącznie – czy raczej „szwargotało” po żydowsku; w piątkowe wieczory zza oświetlonych szyb dolatywały także pieśni hebrajskie. W skwarne popołudnia woń rynsztoków biła pod niebiosą. Dopiero w miarę posuwania się w głąb Blichu z odorem tym mieszał się zielony zapach wody (...). To rzeka Dniestr, którą dostrzegało się, stając na skraju zabudowań, torowała sobie pracownicy drogę przez szuwały.

Otóż paradoks terenowy mojej młodości polegał na tym, że nad Dniestr szło się przez Blich, że droga do raję prowadziła przez piekło. Aby uciec w letnie dni od skwaru i fetoru Targowicy, trzeba było zanurzyć się w skwar i fetor jeszcze większy, trzeba było przez gęsto pokryty rynsztokami teren getta przedostać się na pola nadrzeczne. Szedłem tamtędy zagrożony jakimś wewnętrznym niebezpieczeństwem. Zdawało mi się, że niechbym stąpnął nieco mocniej, a runę przez tę powierzchnię nieszczelną w jakiś podziemny labirynt, którego obsesyjną mapę nosiłem w sobie. Wszystkie te rynsztoki, przejścia i przełazy łączyły się w wielkim kanale, który w centrum getta otwierał półtorametrową, ciekącą żółtym wysiękiem paszczę. (...) Nie mogłem, na widok tej strużki zaropiałego błota, opędzić się od myśli o jej proveniencji. W ten więc sposób dawały tym na dole znać o swym istnieniu wille, urzędy i gimnazja. Tym więc podszyty był rynkowy klasycyzm? A czy mój własny klasycyzm – wszystkie te róże i zachody, te przekłady z parnasistów, cała ta kurczowa czystość mojej postawy – nie były podszyte czymś podobnym; lękiem przed stoczeniem się w podziemia Czarnego Łądu? Ten brud i nędzę nosiłem w sobie...

Czym było kresowe miasteczko w pierwszych dekadach stulecia dla jego mieszkańców? Tony Judt opowiada w książce *Zapomniany wiek XX* o „modelowej egzystencji” takiego mieszkańca na przykładzie życia i twórczości Manesa Sperbera. Otóż ów Sperber urodził się w Zabłotowie w początku wieku, a przecież galicyjski Zabłotów to mógł być też Sambor, Berdyczów albo Drohobycz czy nawet Wilno – słowem, jedno z miast na moście bałtycko-czarnomorskim, przez które przetoczyły się okropności

dwóch wojen. W Zabłotowie Manes nauczył się być Żydem, poznał rytuały pamięci i świętowania łączące przeszłość z teraźniejszością, tam czekał nadejścia Mesjasza, tam poznał słowo Yerushalaim (wcześniej niż nauczył się czytać) i stamtąd wyjechał do Wiednia, gdy armaty I wojny światowej, w bitwach toczonych między Austrią a Rosją, zmiotły Zabłotów z powierzchni ziemi. Wyjazd do Wiednia na studia, a przecież to mógł być Kraków czy Lwów, jest dla przybysza z Zabłotowa, ale może także z Sambora, z Kamieńca Podolskiego, z Płoskirowa, ze Stanisławowa, z Lidy, z Jarmoliniec ... szokiem i jego więź z wielkim miastem zadzierzgnie się jako splot miłości i nienawiści. Wtedy też przybysz traci wiarę – ale nie poczucie tożsamości. Zwraca się – student prawa, psychologii (ale to może być polonistyka, jak w przypadku Strykowski, czy filologia klasyczna, jak u Sandauera) – ku radykalnemu lewicowemu syjonizmowi, ale może zafascynuje go marksizm albo spróbuje odszukać się, lub wymyślić na nowo, jako działacz Bundu czy Poalej-Syjonu, może zostanie kandydatem KPP... Cokolwiek by wybrał, zawsze będzie to coś pośredniego między judaizmem a asymilacją. I zawsze najważniejszy będzie moralny ferment ruchu, jego racja, jego nadzieja, jego fanatyzm. Sperber w 1927 roku wstępuje do komunistycznej partii Niemiec – i nie tyle porzuca syjonizm, co transponuje jego cele. O losie żydów zadecyduje nadejście socjalizmu. Tęsknota za utratą świata dzieciństwa i wiary przodków sprawia, że jest kuszony przez „wiedzę”, przez systemy filozoficzne obiecujące rozwiązanie i przyjsie mesjasza. Mesjasz okazuje się fałszywy, a nazizm i II wojna, szok Auschwitz, ale także getto albo ukrywanie się na „aryjskich papierach”, albo u jakiejś baby na strychu (jak Sandauer), albo wywózka do łagru na Syberii, czy na stepy Azji, (los Wata, Szenwalda), albo praca u Wandy Wasilewskiej w Biurze Komunistów Polskich w Moskwie przy III Międzynarodówce (Strykowski), albo sto innych strasznych przeżyć z wojny i okupacji – to wszystko sprawia, że wcześniejsze tęsknoty za utraconą żydowskością małego miasteczka dostrzeżone zostają w zupełnie innym wymiarze, jako widziany z drugiego brzegu świat nad przepaścią, w którą miał się stoczyć. I tamten czas,

O LITERATURZE I GRAMATYCE

wspominany „spoza gór i rzek” Holocaustu, wojny, totalizmów, jest mitycznym i nieosiągalnym, a wszak wytęsknionym Początkiem, jakby pierwszymi literami opowieści mieszkańca XX wieku. Tony Judt pisze, że przez Holocaust „Zabłotów został na nowo połączony z teraźniejszością”². To połączenie tłumaczy, dlaczego np. Julian Strykowski, w czasie wojny stalinowski „aparaczyk” i działacz ZPP, latem 1943 roku (na wysokości bitwy pod Kurskiem, w samym przesileniu wojny, kiedy czerwona armia rusza na zachód) zaczyna w Moskwie pisać „Głosy w ciemności”, więc opowieść o tym, jak mały Aronek, w mieście Stryj, na samym początku XX wieku przygotowuje się do *bar micwa*. To połączenie tłumaczy, dlaczego profesor Sandauer w Polsce po odwilży ’56, ale i po Marcu ’68, zaczyna opowieść o najważniejszych problemach swej politycznej i literackiej biografii od topografii kresowego miasteczka, z jego dzielnicami – polską i żydowską – odseparowanymi od siebie dwuznaczną asymilatorską Targowicą. Jak ma się „klasycyzm” młodzieńczych wierszy profesora do rodzinnych dążeń asymilacyjnych, a jak do lęku przed „stoczeniem się” w getto, z którego wszak jego rodzicom dopiero co udało się wydostać? I jak w ogóle ma się doświadczenie XX wieku (opisywalne poprzez rany, blizny, spowiedzi i koszmary) do możliwości artikulacyjnych poetyki „klasycystycznej”, lub w ogóle jakiegokolwiek poetyki normatywnej? I na ile obraz rymsztoków w getcie jest szyderczą metaforą nie tylko „klasycyzmu”, ale i polskości, czy mieszczańskich cnót, a raczej tego, co zostało w nich starannie zaniemówione i ukryte.

I dlaczego Zabłotów, Sambor, Drohobycz, Berdyczów wszystkich tych kombatanów, świadków i ofiary XX stulecia *nawiedza* niczym Lacanowskie Realne? I dlaczego w kręgu emigracyjnym w powojennym Paryżu, a dyskutują tam Czesław Miłosz, Ignatio Silone, Manes Sperber, Konstanty Jeleński, Artur Koestler, a przecież w szerszym sensie są obecni i Józef Czapski, i Gustaw Herling-Grudziński, i Jerzy Stempowski, i Jerzy Giedroyc, i Primo Levi, i Leszek

Kołąkowski – ten świat Kresów z początku stulecia bywa przypominany tak często?

Oto pytania, poprzez które z niewielkiego fragmentu tekstu dadzą się wyczytać istotne zagadnienia z zakresu „kompetencji międzykulturowej” (jak się dziś powiada), a może po prostu najważniejsze sprawy w naszej rodzinnej Europie.

Lekcja życia w *prywislińskim kraju* czyli Jerzego Stempowskiego *Dzieci Warszawy w początkach XX stulecia*³

W pierwszych latach obecnego stulecia Warszawa była miastem dumnym zapewne i niepostępnym, ale podbitym i opanowanym przez wroga. Jej stare pałace pokryto grubą warstwą czekoladowej farby o odcieniu „Bismarck malade” i zmieniono na urzędy i koszary. Na niektórych postawiono złote banie cerkiewne. Nowe dzielnice budowano już na modłę rosyjską. Niezwykła szerokość ich ulic miała ułatwiać manewry policji i przeszkadzać wznoszeniu barykad. Ulice roily się od mundurów. Urzędnicy cywilni nosili mundury o barwie swych resortów. Wielu nosiło jeszcze „wicmundiry”, rodzaj fraków z ciemnego sukna o metalowych guzikach i kolorowych wypustkach. Widok ich przypominał petersburskie opowiadania Gogola. Zajęcie i rangę urzędników można było poznać po barwie i dystynkcjach mundurów. Studenci nosili także mundury i czapki typu wojskowego z błękitnym otokiem. Uczniowie mieli mundury z ciemnego sukna o barwach swej szkoły.

Po ulicach krążyła nieustannie policja: stójkowi z numerowanymi blachami na piersi, szpicle w cywilnych ubraniach, żandarmi o fioletowych naszywkach. W razie zamieszek na ulicach ukazywali się konno kozacy w czarnych bekieszach i rozpędzali tłum nabajkami.

Przez Nowy Świat i Aleje Ujazdowskie jechały szybkie dwukonne dorożki wiozące oficerów w towarzystwie tzw. lafirynd. Te ostatnie nosiły staniki o bardzo wciętej talii i szerokie do kostek spódnice, pod którymi kilka warstw halek wydawało szelest zwany frou-frou.

² Tony Judt, *Zapomniany wiek dwudziesty. Retrospekcje*, tłum. Paweł Marczewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2011.

³ Jerzy Stempowski, *Eseje dla Kasandry*, Wydawnictwo ABC, Kraków, 1981, s.81-82, 85-86.

Ludność cywilna używała wolniej jadących „dorózek” – jak wymawiano ten wyraz w Warszawie – których woźnice nosili granatowe płaszcze z srebrnymi guzikami.

Językiem oficjalnym Warszawy był rosyjski. Sądy, urzędy i szkoły nie znały innego języka. Nawet poza szkołą uczniom nie wolno było mówić po polsku. Ukazujący się niespodziewanie inspektor wołał: wy opiat’ żargonitje po polski i zapisywał nazwiska. Sztyldy sklepów były dwujęzyczne.(...) Stawianie oporu takiej potędze wymagało przede wszystkim wysiłku niezależnej myśli krytycznej: oszacowania na nowo sił wroga i wyzwolenia się z uroku jego przewagi. „Weź trzcinę i zmierz nią świątynię i tych, którzy się w niej znajdują”, jak mówi anioł Apokalipsy. Bez nowego rozpoznania opór, jako beznadziejny, wygaśnie sam.

Dla tej przyczyny ośrodek oporu przeniósł się był w tych latach do inteligencji warszawskiej. Na niej też skupiła się uwaga i nacisk władz okupacyjnych. Za ciemno ubranymi panami w pince niez snuli się szpicle, nocami odwiedzali ich żandarmi. Na nadzór i ucisk inteligencja odpowiedziała bezwzględny ekskluzywizmem, odsunięciem się od oportunistów. Ten typ inteligencji znikł w okresie niepodległości, nie pozostawiając spadkobierców, ani nawet uporządkowanej przez historyka tradycji.

Kształcenie dzieci (w takich warunkach – A.Z.) stawiało inteligencji wiele zawiłych zagadnień. Przedstawiciele wolnych zawodów nie mogli deklasować swoich synów, pozbawiając ich dyplomów szkolnych. Z drugiej strony, oddając ich do szkół, posyłali swe młode i wrażliwe latorośle w paszczę krokodyla, a w każdym razie w miejsce, gdzie ucisk był najbardziej brutalny. Wychowana sama w podobnych okolicznościach inteligencja warszawska posiadała jednak w tych sprawach znaczne doświadczenie.(...)

Zgromadzenie Kupców pragnęło mieć szkołę nieco lepszą od gimnazjów rządowych. W tym celu po przetłumaniu wielu oporów i rozdaniu bogatych łapówek w Petersburgu kupcy pozyskali na stanowisko dyrektora szkoły niemłodego już pedagoga rosyjskiego nazwiskiem Cwietkowski, który przez długie lata był rektorem Korpusu Paziów, rodzaju liceum dworskiego, gdzie kształcono wielkich książąt i przyszłych dygnitarzy imperium. Rozporządzając z tego tytułu najwyższymi

protekcjami, Cwietkowski mógł nie liczyć się zbytnio z kuratorem okręgu warszawskiego i skompletować personel nauczycielski według swego uznania. Dopóki Cwietkowski żył, szkoła korzystała z pewnej niezależności i miała tryb nauczania nieco odmienny od gimnazjów rządowych.

Obecna siedziba „Polonicum” to dawny Pałac Tyszkiewiczów. Jest on dziś częścią Uniwersytetu Warszawskiego, tak jak Pałac Kazimierzowski, gdzie „Polonicum” ulokowano wcześniej. A obok Uniwersytetu, u zbiegu Nowego Świata i Krakowskiego Przedmieścia wznosi się Pałac Staszica. Swoją siedzibę ma tam Polska Akademia Nauk, a znów Akademia Sztuk Pięknych zajmuje dawny Pałac Potockich, a dalej ku Staremu Miastu i Miodowej idą inne pałace – Prezydencki, Prymasowski... Znaki i ślady dawnej Rzeczypospolitej. A może Rzeczypospolitej Niegdysiejszej, jako że trzy niegdyś wielkie królestwa – Polski, Czech i Węgier – królestwa wielonarodowe i piękne jak z baśni, leżące w tej połaci Europy, gdzie kontaktowały się ze sobą cywilizacje Zachodu, Bizancjum i Islamu, te królestwa „po dziejach burzliwych, pełnych klęsk i zwycięstw, w zmiennych historycznie i geograficznie konturach” miały stać się, w nowszej historii Europy znakami i śladami wyjątkowego doświadczenia. Znakami przeplatania się „historycznych okresów potęgi i politycznego niebytu”⁴, ponieważ dostały się w obszar zaborów trzech imperiów europejskich – Rosji, Austrii i Prus – i w XIX wieku już tylko pamięć języka narodowego, poezja, opowieść historyczna i relikty architektury miały przypominać o minionej świetności. Kiedy więc maszeruję z Wydziału Polonistyki ulicą Oboźną do biblioteki IBLu, czyli do Pałacu Staszica właśnie, bywa, że „nawiedzają mnie” obrazy z cytowanego szkicu, że oto sto lat temu ten gmach pomalowany był na brudno-brązowy kolor „Bismarck malade”, że na dachu miał „złotą banię cerkiewną”, i tą samą Oboźną szedł z Powiśla, a dalej jechał konnym tramwajem na Grzybów ośmioletni Stempowski, do

⁴ Przywołuję tu sformułowania Michała Masłowskiego z jego eseju *Polska w kontekście środkowoeuropejskim* (Wystąpienie na III Kongresie Polonistyki Zagranicznej w Poznaniu, 9-10 czerwca 2006). Korzystam z maszynopisu ofiarowanego mi przez autora.

O LITERATURZE I GRAMATYCE

Szkoły Zgromadzenia Kupców. W jego dziecinnej pamięci Warszawa zapisała się jako miasto „dumne, zapewne i nieposłuszne, ale podbite i opanowane przez wroga”. Niewiele mamy w literaturze polskiej spojrzeń tak wyczulonych na to „położenie historyczne” miasta; starano się raczej nie zauważać wszechobecnego znaku gorzkiej prawdy o tym, że – by tak to ująć – bitwę trzeba wygrać, a oto, co się dzieje z tymi, którzy ją przegrają. Wiadomo, niestety, co się dzieje. Po ulicach ich metropolii, zdegradowanej do roli prowincji imperium, promenują okupanci, oficerowie obcej armii nudną służbę w dalekim garnizonie uprzyjemniają sobie pijatykami, na rosyjską modłę umundurowani urzędnicy myślą dyrektywami z Petersburga, język polski (Och, nie język. To przecież żargon!) z ledwością toleruje się, i to tylko na ulicy, u prostactwa. Uczniowie od małego wdrażani są do posłuszeństwa domowi panującemu, historii Imperium uczą się po rosyjsku, pałace „przemaalowano” na koszary, policjant, tajniak i carski inspektor pilnują porządku, sotnia kozaków zawsze gotowa wypaść na ulice, by nahajkami rozgonić niezadowolonych...

Te obrazy wykorzysta potem Miłosz w *Traktacie poetyckim*. Wystarczy przeczytać początek rozdziału *Stolica*, by zauważyć, że poeta inteligentnie przepisał „Dzieci Warszawy...”, rozwijając obrazy, dodając akcenty kolorystyczne, dorzucając szczegóły, wersety piosenek – ale samo istotowe, esencjalne rozumienie Warszawy jako miasta „obcego”, stygmatyzowanego przemocą i niechętnie pogodzonego z nią, to wizja, którą „narysował” Miłoszowi Stempowski.

Cz. Miłosz, *Traktat Poetycki* (cz.II *Stolica*)

*Ty obce miasto na sypkiej równinie,
Pod prawosławną kopułą Soboru,
Dla ciebie muzyką piszczałka roty,
Kawalgard, żołdat wsiech wysze,
Tobie z dorożki rzy Atławerdy.
Tak trzeba odę zaczynać, Warszawo,
Do twego żalu, nędzy i rozpusty.
Przekupień, ręką zgrabiałą od chłodu,
Szklanką odmierza pestki słonecznika.
Praporszczyk wiezie kolejarską córę.
Księżnę z niej robi w Jelizawietgradzie.
Na Czerniakowskiej, Górnej i na Woli
Już Czarna Mańka, szumiąc falbankami,*

*Na piętro idzie, robi perskie oko.
A tobą władza, miasto, Cytadela.
Uszami strzyże kabardyński koń,
Jeżeli echo niesie „Ponad troony”.
Na gubernialną dosyć masz stolicę,
Ty, lunaparku priwislinski krajów.
Więc tobie teraz być stolicą państwa,
Kiedy się tłoczą zbiegowie z Ukrainy,
Sprzedając brylant z dworu pod Odessą?*

Miłosz dodaje jednak do wyczytanego obrazu nowe elementy. Tych „zbiegów z Ukrainy”, bo chodzi już o Warszawę, która znowu jest stolicą, mamy rok 1918, a ulice miasta zaludnią ziemianie uciekający przed Armią Czerwoną („Po majątki na Podole, szósty pułk wyrusza w pole. Szable do boju, lance w dłoń! Bolszewika goń, goń, goń!” – śpiewali potem „rewanżystowską” piosenkę kawalerzyści Piłsudskiego). Ale ten widok Warszawy naznaczonej obcością, Warszawy, w której panoszy się wielki książę Konstanty, potem kurator Murawjow („wiesziatiel”), te naprzemienne obrazy obcej przemocy i frenetycznych buntów, demonstracji robotniczych prowadzonych przez SDKPiL, rewolucji 1905, euforii odzyskania niepodległości w roku 1918, a potem bitwa pod Radzyminem, „cud nad Wisłą” i zapisany przez Żeromskiego epizod „na probostwie w Wyszkowie”, kiedy Feliks Dzierżyński, Julian Marchlewski i Feliks Kon szycowali już Tymczasowy Komitet Rewolucyjny mający objąć władzę po zwycięstwie Tuchaczewskiego (do którego właśnie pod Radzyminem **nie doszło**), i dwie dekady później deflada wojsk hitlerowskich w śródmieściu stolicy w 1939, ciemnoszara codzienność okupacji, groza Powstania w Getcie, taniec śmierci Powstania Warszawskiego, i już rozklejane na gruzach plakaty Manifestu Lipcowego, a potem sceny odbudowy, na Starówce „rosną w górę domy z czerwoniutkiej cegły”, Józef Sigalin projektuje nowy Muranów, entuzjazm i zakłamanie socrealizmu... – te obrazy układają się w kalejdoskop utopii, klęski, obcej dominacji, „radości z odzyskanego śmietnika”, znów wojny, grozy, pożarów, pośpiesznie szykowanych transparentów, barwnych oleodruków mających zachwalać nowe porządki ideologiczne... O tym pewnie myślał Miłosz pisząc, że

*Plomień rozgryzie malowane dzieje,
jak wypalony grosik będzie pamięć.
Na znak, że tylko mowa jest ojczyzną
mur twój obronny u twoich poetów⁵.*

Malowane dzieje. Można powiedzieć, dobry skrót tych lekcji historii, które albo służą zagadaniu klęski, albo upiększaniu losu pokonanych mrzonkami o Chrystusie Narodów, albo dawane są przez obcych nauczycieli, by wbić do głów uczniom szacunek dla imperium i pochwałę nowego ładu. Malowane dzieje, przemalowane pałace. *Lieux de momoires*. Piszac o tym, jak inteligencja warszawska początku stulecia umiejętnie korumpowała carskiego pedagoga i „czynownika”, Stempowski wiedział, że dotyka czegoś znacznie głębszego. Doświadczenia historycznego, wypracowanego w skrajnie trudnych warunkach obcowania z przemocą, której ani nie można przeciwstawić się wprost, ani też nie można z nią się pogodzić, bo to równoznaczne z wynarodowieniem. Przemalowane pałace. Jakby symboliczny odnośnik do zapisanego w głębinowych warstwach polskiej pamięci kulturowej doświadczenia genealogii współczesności. Takiej mianowicie, że szlachta utraciła swoje wielonarodowe państwo wskutek rozbiorów i zaborów. I że będąca jej (w znacznym stopniu) spadkobierczynią inteligencja z początku stulecia, ta inteligencja podbitego i kolonizowanego kraju, ma poczucie odpowiedzialności za całą Polskę, choć nie należy do żadnej z klas nowoczesnego społeczeństwa. I że jej poczucie misji patriotycznej idzie w parze z gorzką nostalgią po utraconym królestwie. Przy nie mniej gorzkiej świadomości, że królestwa, państwa, przewagi ideowe czy militarne traci się łatwiej, niż sądzą aroganccy funkcjonariusze czy paradujący na ulicach oficerowie, a największe imperium stać może właśnie na krawędzi politycznego niebytu.

Poza tym, równie umiejętnie jak manipuluje chciwością zaborcy, ta inteligencja początku stulecia rozwija ruch konspiracyjny, tak że gdy w 1918 roku Polska odzyskuje niepodległość, agendy państwa są właściwie gotowe – w postaci „podziemnych”, środowiskowych kręgów kulturalnych, towarzyskich,

politycznych, tak jak „gotowe” są struktury wojskowe, wywiedzione z POW i z I Brygady. I to może najbardziej charakterystyczna cecha „inteligencji polskiej” (jak pisano ten wyraz w XIX wieku) – oto po I wojnie ci przedwczorajsi konspiratorzy i wczorajsi kombatan ci z „naturalną” łatwością idą na urzędy, obejmują stanowiska ministerialne, a „Polska niepodległa stała się Polską urzędniczą” – jak zauważył Wat w rozmowie z Miłoszem⁶. Urzędniczą, a przecież przenoszącą w świat biurokracji, i w ogóle funkcjonowania państwa, cały układ szlacheckich korzeni i ministerialnych synekur, patriotycznej legendy i środowiskowych koligacji, malowniczo wymieszanych potem z artystyczną cyganerią i politycznym establishmentem dwudziestolecia międzywojennego. To *milieu* w państwie, i jakby miasteczko w mieście, będzie miało potem swoją inkarnację w warunkach powojennych, gdy „realny socjalizm” uznawano za coś pośredniego między niepodległością a – jednak – na rosyjską modłę przemalowanym pałacem. Wtedy ów splot intelektualistów, literatów, polityków, funkcjonariuszy, artystów, mających również przedwojenne koneksje, zaszłości partyjne, polityczne, podobne (lub niepodobne) losy okupacyjne i za sobą (przed i po ’56 roku) często skomplikowane ewolucje poglądów politycznych („Weź trzinę i zmierz nią świątynię, i tych, którzy się w niej znajdują”) stworzy w latach 60. – 70. swoisty środowiskowo-polityczno-artystyczny amalgamat, zwany ironicznie „Warszawką”, a potem, w okolicach roku 1976 (narodziny KOR-u) ta formacja zacznie rozbijać się na pozostające wokół „Solidarności” środowisko opozycji demokratycznej i tych, którzy (z mniejszą lub większą niechęcią) pozostali lojalni wobec władzy. I oto przychodzi rok 1989, czas Okrągłego Stołu, Polska w procesie transformacji zmienia system polityczny, a ci, co mieli „styropianowy życiorys” (wcześniej konspirowali, uczestniczyli w strajkach w Gdańsku, Szczecinie, gdzie strajkujący spali na styropianie), starym szlakiem inteligencji polskiej zaraz „idą w ministery” – urzędując oczywiście potem w tych pałacach, które tak wiele pamiętają. A rzec można nawet, że

⁵ Cytowane fragmenty *Traktatu poetyckiego* z: Cz. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Wyd. Znak, Kraków, 2011 s.395-6, 398.

⁶ Ob. Uwagi we wstępie do Cz. Miłosz, *Wprawa w dwudziestolecie*, Kraków, 1999.

O LITERATURZE I GRAMATYCE

w kolorach fasad mają zapisane „narratologiczne” doświadczenie historycznej przemienności potęgi i politycznego niebytu. I spacer po „Krakowskim Przedmieściu” niejednemu dostarczył inspiracji do przemyślenia tych doświadczeń, tak cienką kreską naszkicowanych w „Dzieciach Warszawy...”

Można też przy okazji analizy omawianego tekstu odnieść się do modnych teorii post-kolonialnych, na przykład do rozważań o *subaltern identity* i do pytania Gayatri Spivak „Czy podwładny może mówić?”⁷ Odnieść się „przez podniesienie brwi”, bo w świetle przywołanych fragmentów prozy Artura Sandauera i Jerzego Stempowskiego wygląda na to, że problemem nie jest, czy może, ale raczej czy chce, i jak skomplikowaną opowieścią mógłby się z nami podzielić.

Bibliografia

Culler J., 2013, *Literatura w teorii*, Wyd. Universitas, Kraków.
Judt T., 2011, *Zapomniany wiek dwudziesty. Retrospekcje*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

⁷ Ob. Jonathan Culler, *Literatura w teorii*, tłum. Maciej Maryl, Wyd. Universitas, Kraków 2013 s. 20.

Masłowski M., 2006, *Polska w kontekście środkowoeuropejskim*, Wystąpienie na III Kongresie Polonistyki Zagranicznej w Poznaniu, 9-10 czerwca, maszynopis autora.
Miłosz Cz., 2011, *Wiersze wszystkie*, Wyd. Znak, Kraków.
Miłosz Cz., 1999, *Wprawa w dwudziestolecie*, Kraków.
Sandauer A., 1972, *Proza*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
Stempowski J., 1981., *Eseje dla Kasandry*, Wydawnictwo ABC, Kraków.

The text is a practical attempt to identify and interpret three quoted fragments of prose/poetry dedicated to historical and geographic realities in Poland in the first half of the XX century. It may be an indication of the methods how to deal with a literary text so that this text could reveal its own roots in Polish historicity and Polish literary quality in order to become a tool of so-called episodic memory – allowing for the accumulation of words, expressions and information about a social, cultural and political climate of the beginning of the XX century.

Andrzej Karcz

Literatura polska jako obca. Problemy i trudności nauczania za granicą

Potraktowanie danej literatury narodowej jako obcej oznacza refleksję nad właściwościami sztuki słowa w kontekście zjawisk przynależnych innej kulturze i cywilizacji oraz rozpatrywanie jej funkcjonowania w przekładzie na obcy kod kulturowy. Podejście to, będące swoistym ujęciem literatury na tle odmienności, jakie wyznacza kontekst obcej kultury, odsłania nowe problemy sztuki literackiej, jej odrębne jakości, ale i ukazuje koneksje z pokrew-

nyimi zjawiskami w innych literaturach narodowych. Wpisuje się ono w szeroko rozumianą problematykę inter- i transkulturowości¹.

Istnieje wiele przeszkód, które dana literatura narodowa musi pokonać, zanim zaistnieje w innej

¹ Zob. np. niektóre prace z tomu *Kultura w stanie przekładu. Translatologia – komparatystyka – transkulturowość*, red. W. Bolecki i inni, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2012.

kulturze. To nadzwyczajne zjawisko przekroczenia granic odbywa się powoli i nie bez trudności – głównie dzięki wysiłkom podejmowanym przez tłumaczy, wydawców, literaturoznawców, nauczycieli czy zwykłych czytelników. W tym niełatwym ciągu działań bardzo ważną rolę odgrywa oczywiście poznanie, edukacja, dydaktyka. Nauczanie literatury to skomplikowany proces, a nauczanie jej jako zjawiska pochodzącego z obcej kultury złożoność tego procesu potęguje.

Podstawowym problemem staje się oczywiście język oraz bariera, jaką stanowi on dla czytelnika z innej kultury. Znakomita większość cudzoziemców pragnących poznać literaturę w danym języku obcym, np. polskim – a polszczyzna, zdaniem wielu, prezentuje tu szczególną trudność – nie jest bowiem w stanie opanować go na tyle biegle, by móc z pełnym zrozumieniem czytać teksty literackie. Skoro więc jest to cel trudno osiągalny albo zadanie wręcz nie do wykonania, jedynym efektywnym i doraźnym środkiem zaradczym pozostaje w tej sytuacji poznanie literatury w przekładzie na język rodzimy cudzoziemskiego czytelnika lub na znany mu język zaadoptowany (jak np. powszechna dziś w użyciu angielszczyzna) i zastosowanie go w procesie nauczania.

Przekład literacki, niezbędny w udostępnianiu tekstów oraz w dydaktyce, stanowi rozwiązanie tylko jednego problemu. Jest ono jednak tylko częściowe – głównie ze względu na prawie zawsze pojawiające się trudności związane z tłumaczeniem, jego jakością i efektywnością. W nauczaniu literatury mogą one nawet konstytuować odrębne pole rozważań, gdzie typową praktyką jest zestawienie i porównanie tekstu oryginału z przekładem czy dyskusja nad różnymi możliwościami tłumaczenia. Zastanowienia wymaga jednak to, czy za każdym razem przedmiotem nauczania jest wówczas literatura i konkretny utwór, a nie problematyka z zakresu innych dziedzin, np. translatologii, w której popularnym tematem dociekań pozostają kwestie lingwistyczne, pomimo zataczania przez tę dyscyplinę coraz szerszych kręgów.

Pośród problemów obecności i funkcjonowania danej literatury narodowej w obcej kulturze – szczególnie gdy mowa o procesie poznania

i nauczania odbywającym się za granicą – ważne miejsce zajmują zjawiska bardziej pozytywne, które określić można terminem podwójności kulturowej. Chodzi o niezwykle okoliczności, w których ów proces zachodzi. Ma on miejsce wewnątrz oraz pod wpływem obcej kultury, w kontekście innej cywilizacji. Oglądu literatury dokonuje się więc w sposób niezwykle „odświeżający”, wzbogacający i odkrywczy. Oddziałuje tu bowiem niejako samoistnie nie tylko obca kultura stanowiąca tło i punkt odniesienia, ale znaczenie odgrywa sam fakt aktywnego podejścia do przedmiotu poznania – pełnego jakościowego i semantycznego bogactwa – niejako od zewnątrz i chęć odczytania go od tej właśnie strony. Jest to inna perspektywa otwierająca nowe możliwości lektury tekstu, jego rozumienia i interpretacji. Czyniąc obcą literaturę narodową przedmiotem refleksji, zarówno jej wykładowca, jak i jego zagraniczni słuchacze czerpią bowiem z innej kultury, podchodzą ze zdobytym w niej własnym bagażem odmiennych doświadczeń, oczekiwań i wyobrażeń. Naturalne staje się dostrzeganie przez nich analogii, podobieństw oraz różnic między przywoływaną tu literaturą polską a piśmiennictwem miejsca, w którym mieszkają i studiują. Wynikające z porządku rzeczy jest więc sięganie w procesie nauczania i poznania po metody komparatystyki literackiej.

Podwójność kulturowa, ze swoją niezmiernie ważną cechą wzbogacenia procesu dydaktyczno-poznawczego, niesie ze sobą także pewne ograniczenia. Kiedy Czesław Miłosz pisał w jednym ze swoich szkiców o pracy naukowej polonisty zagranicznego (a uczynił to w latach pięćdziesiątych, a więc już z odkrywczej perspektywy emigracyjnej), wskazał na specyficzne rozdarcie jego wysiłków polegające z jednej strony na potrzebie informowania obcych odbiorców o literaturze polskiej, a z drugiej – na pogłębianiu samych badań. Poeta widział w tym „trudną do uniknięcia podwójność metody”. Szczególnie bolesne wydało mu się właściwe, dalekie od uproszczeń i popularyzacji, prezentowanie historycznoliterackiego materiału:

Szczegóły, które nie są możliwe do wytłumaczenia obcemu audytorium, a które w Polsce rozumieją się same przez się, cała

O LITERATURZE I GRAMATYCE

tkanka drobnych aluzji, stanowiąca o „życiu literackim”, musi być usunięta. Potrzebna jest duża dyscyplina wyboru – raczej pożyteczna, bo przecież nie wolno uważać historii literatury za coś nieprzetłumaczalnego, coś zasadniczo zamkniętego dla cudzoziemców. Jednakże to ograniczenie może niekiedy powodować niedostateczną gęstość, która w oczach bardziej wtajemniczonego czytelnika jest popularyzacją (nie ustrzegł się tego niebezpieczeństwa profesor Weintraub w swojej książce The poetry of Adam Mickiewicz). Jednak popularyzacja nie może być celem badań literackich².

Mimo że poeta komentował pracę naukową i badania nad literaturą podejmowane przez polonistę zagranicznego, to jednak jego uwagi o podwójności metody – tj. z jednej strony o potrzebie informowania, a z drugiej pogłębiania badań – można odnieść także do nauczania literatury polskiej i przekazywania o niej wiedzy za granicą. Miłosz słusznie wskazał na trudność wytłumaczenia obcemu odbiorcy całej masy szczegółów tkwiących w gęstości tekstu literackiego i ogromu drobnych aluzji do sfery pozatekstowej, do życia literackiego. Poeta stwierdził, iż muszą one być usunięte, a to, co może być przekazane, to jedynie ich zdyscyplinowany wybór. Jego zdaniem taka redukcja nie musi jednak oznaczać wyłącznie czegoś negatywnego – selekcja mimo wszystko umożliwia bowiem przekazanie informacji z zakresu historii literatury. Problemem jest natomiast ograniczenie, jakie dokonany wybór pociąga za sobą. Miłosz nie omieszkiał zauważyć, iż ujawniona „niedostateczna gęstość” będąca rezultatem takiego wyboru sugeruje, że mamy do czynienia z popularyzacją, a ta – jak poeta trafnie zauważył – „nie może być celem badań literackich”.

Popularyzacja, niewskazana w pracy naukowej, to jednak jakość – i metoda – której nie da się uniknąć w dydaktyce. Właściwie jest ona integralną częścią nauczania. Przekazywanie wyników badań odbywa się raz na wyższym, innym razem na niższym poziomie, zawsze jednak ucząc, tj. przekazując pewien zasób wiedzy, z konieczności dokonuje się skrótów, uproszczeń i właśnie wyborów – niezależnie od wykładanego przedmiotu czy dziedziny wiedzy i niezależnie od rodzaju odbiorcy czy miejsca, w którym nauczanie się odbywa. Nie jest też inaczej

w przypadku dydaktyki literatury polskiej jako obcej. Wielu obserwatorów nawet chętnie podkreśli, że w tym przypadku popularyzacja odbywa się w znacznie większym stopniu niż to zwykle bywa na wykładach z dziedziny literatury.

Tak zatem wskazana wcześniej podwójność, odnosząca się do okoliczności nauczania i dzięki obcemu kontekstowi kulturowemu niosąca ważną cechę wzbogacenia procesu dydaktycznego, z drugiej strony jest wystawiona na zagrożenie polegające na swoistym ograniczeniu szczegółów literatury, a nawet na spłyceńiu jej problematyki. Jest to rzecz nieunikniona. Polonistyka zagraniczna musi bowiem stale przystosowywać się do lokalnych potrzeb i wymogów, co niejednokrotnie oznacza m.in. studia na elementarnym poziomie, koncentrację na podstawach dyscypliny, także dominację nauki języka polskiego jako obcego – i to wszystko pomimo mającego często miejsce ukierunkowania i wysokiego wyspecjalizowania programu tej polonistyki. W jej ramach wykład o literaturze z konieczności odbywa się za pomocą skrótów, uproszczeń i wyborów. Niezmiernie ważnym jego narzędziem staje się odpowiednio dobrany tekst literacki – najlepiej w postaci małej formy narracyjnej, albo nawet jego fragment, który zastępując trudną do ogarnięcia całość, stanowi jej reprezentatywną część przekazującą istotę semantyki tekstu i zawierającą jego najważniejsze jakości artystyczne.

Uniknięciu nadmiernej popularyzacji może jednak służyć właśnie posłużenie się tłumaczeniami literatury, wykorzystanie w nauczaniu jej przekładu na język rodzimy cudzoziemskiego czytelnika lub zaadoptowanego przez niego języka obcego. Jako zrozumiałe dla wszystkich przekaz i narzędzie wykładu jest on, np. przywołany tu wcześniej angielski, nośnikiem umożliwiającym – oczywiście w przypadku udanego przekładu literackiego – odtworzenie i dotarcie do wielu niuansów tekstu oryginału, dość efektywnie przekazującym jego złożoność oraz stanowiącym podstawę do rzeczowej dyskusji na temat różnych aspektów utworu – co w przypadku często niemożliwej do pokonania bariery języka oryginału może być utrudnione.

Odrębnym zagadnieniem łączącym się z wykorzystaniem tłumaczeń w dydaktyce literatury pozostaje

² Cz. Miłosz, *Polacy z Kresów*, „Kultura” (Paryż) 1955 nr 12, s. 135.

jednak ich dostępność. Pomimo stale wzbogacanej dziś listy przekładanych tytułów, wciąż odczuwany jest brak tłumaczeń, zwłaszcza na język angielski, wielu podstawowych dzieł literatury polskiej³. Zdarza się ponadto, iż już istniejące przekłady są dalekie od doskonałości – szczególnie teksty starsze zawierają błędy i pominięcia, a ich język nie zawsze oddaje brzmienie oryginału.

Do całkiem osobnego kręgu zagadnień przy traktowaniu literatury polskiej jako obcej należą zjawiska tkwiące ściśle w jej wnętrzu, ale reprezentujące tę jej cechę, która szczególnie mocno dochodzi do głosu dopiero na tle innego kontekstu kulturowego. Zwrócił na nią uwagę już raz tu przywołany Czesław Miłosz, którego obserwacje – dokonane z odkrywczej perspektywy emigracyjnej i z punktu widzenia wykładawcy literatury polskiej jako obcej – celnie ujęły istotę problemu. Przy różnych okazjach poeta omawiał bowiem przywoływaną cechę ojczystej literatury na przykładzie konkretnych utworów i ujmował ją jako jej unikalną wartość, ale i zarazem wielką słabość.

Wskazywał przede wszystkim na swoiste wypełnienie literatury polskiej „problemem obowiązku wobec istot zbiorowych (Kościół, naród, społeczeństwo) i wynikających stąd spieć”⁴. Zdaniem poety podejmowanie przez literaturę kwestii publicznych, a pisarze polscy zawsze czynili to nadzwyczaj gorliwie, jest zjawiskiem chorobliwym odbijającym się na jej jakości. Widać to w schlebaniu czytelnikowi, kiedy twórca ucieka się do „stereotypu politycznego”. Stereotyp ten – wyjaśniał Miłosz – „uwalnia od myślenia, bo wytwarza od razu i bez zasługi autora kontakt emocjonalny z czytelnikiem, a ten dyktuje swoje prawa, wiedząc z góry, czego oczekiwać”⁵.

³ Zob. na ten temat: A. Karcz, *Literatura polska po angielsku. Problem kanonu lektur w nauczaniu cudzoziemców*, (w:) *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek i inni, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 97-108.

⁴ Cz. Miłosz, *Rodzenna Europa*, Wyd. Literackie, Kraków 2011, s. 99.

⁵ Cz. Miłosz, *Stereotyp u Conrada*, (w:) *Conrad żywy*, red. W. Tarnawski, B. Świdorski, Londyn 1957, s. 98. Wbrew tytułowi tego szkicu Miłosz nie wskazywał autora *Jądra ciemności* jako pisarza

Istnieją jeszcze inne konsekwencje tej słabości. Poeta stwierdził, iż zapisywanie przeżyć zbiorowych, mające w Polsce starą tradycję, jest przyczyną braku znajomości literatury polskiej za granicą. Dokonując tego spostrzeżenia, podkreślił, że nasza literatura łatwo „zadowala się” aluzją i w ten sposób nawiązuje kontakt jedynie z czytelnikiem wtajemniczonym. O tej jakości Miłosz mówił w gorzkich słowach i nie ukrywał, gdzie widzi głęboką przyczynę takiego zubożenia: „Skłonność do zamykania się w fikcyjnych, nieodpowiadających rzeczywistości wyobrażeniach o sobie samych jest niemal rysem narodowego charakteru”⁶.

O tej nieakceptowanej przez siebie jakości poeta wypowiedział się ze szczególnym naciskiem także w oparciu o przykład konkretnego utworu reprezentującego literaturę polską. Było nim opowiadanie Jarosława Iwaszkiewicza *Wzlot*, które Miłosz niezwykle celnie odczytał jako reakcję i odpowiedź na głośną nowelę Alberta Camusa *Upadek*⁷.

Dokonując zestawienia dzieł należących do dwóch różnych literatur narodowych, Miłosz wprost nazwał utwór polskiego autora nieporozumieniem. Poeta widział bowiem niewspółmierność obydwu utworów: *Upadek*, czyli traktat teologiczny o uniwersalnym wymiarze, i przeciwstawione mu „patriotyczne” opowiadanie *Wzlot* będące wyrazem polskiej opinii i oskarżające ludzi Zachodu o sztuczność ich dramatów i nieszczęść. Miłosz przeprowadził dokładną analizę postaw i pojęć zawartych w obydwu utworach, porównał skomplikowaną sytuację jednostki oraz jej zależności od społeczeństw na Wschodzie i na Zachodzie, opisał źródła jej cierpień. W pewnym momencie dostrzegł nawet, pomimo wyrażonej przez siebie krytyki, wyższość opowiadania Iwaszkiewicza nad nowelą francuskiego autora. *Wzlot* zawierał – zdaniem Miłosza – „tę chropowatość rzeczywistości, która nie łudzi”, a autor mówił całą

schlebającego czytelnikowi. Jako przykłady zjawiska podał zaś Sienkiewicza i polską poezję poromantyczną.

⁶ Cz. Miłosz, *Kontynenty*, Wyd. Znak, Kraków 1999, s. 395-396.

⁷ Cz. Miłosz, *Polska odpowiedź Albertowi Camus*, (w:) Czesław Miłosz, Jarosław Iwaszkiewicz, *Portret podwójny*, red. B. Toruńczyk, Fundacja Zeszytów Literackich, Warszawa 2011, s. 235-246.

O LITERATURZE I GRAMATYCE

prawdę. To, wydawałoby się, rozstrzygające stwierdzenie nie kończyło jednak wyводу – kiedy poeta zastosował bardziej uniwersalną miarę, ostateczna ocena opowiadania Iwaszkiewicza wypadła zgoła inaczej.

Zestawiając ze sobą obydwa utwory, Miłosz wypowiedział się na uniwersalny temat – jak to określił – „czarnej” literatury i jej głównego problemu, jakim jest odniesienie się do istniejącego we wszechświecie zła, cierpienia i nieszczęścia człowieka. Porównanie *Wzlotu* i *Upadku* ukazało zasadniczą różnicę pomiędzy „czarną” literaturą polską a „czarną” literaturą zachodnią: ta pierwsza winą za nieszczęścia człowieka obarcza istotę zbiorową, wspólnotę, społeczeństwo, ustrój i wzywa do rewolucji; ta druga, zajęta indywidualizmem i problemem osobistej odpowiedzialności, obwinia naturę ludzką, buntuje się przeciwko porządkowi wszechświata oraz twierdzi, że zło i cierpienie są częścią bytu. Dotykając tak zasadniczej różnicy, Miłosz stawiał ważne pytanie (i dawał odpowiedź) o jakość i uniwersalność polskiej literatury:

Czyż myślą się ci, którzy utrzymują, że literatura polska słabnie i wędnie, ile razy zechce zatrzymać się nad jednostką pojętą autonomicznie, i że zna tylko jeden temat? Nie może być inaczej⁸.

Według Miłosza opowiadanie Iwaszkiewicza dobrze ilustruje wskazany w pytaniu problem. Jest to bowiem utwór, który nie potrafi odnieść się do natury autonomicznie pojętego człowieka i naszej wiedzy o nim nie pogłębia. *Wzlot*, zdaniem poety, wręcz zmienia refleksję filozoficzną w „nieprzyzwoitość”, zostawia miejsce zaledwie na ów jeden temat, jakim jest refleksja polityczna sprowadzająca się do problemu jednostki wobec konkretnej zbiorowości. Miłosz oponował przeciwko takiemu zawężeniu tematyki literatury, dobrze rozumiejąc, na czym polega autonomiczność i uniwersalizm sztuki słowa.

Kiedy poeta porównywał literaturę polską z piśmiennictwem światowym, oczywiście nie za każdym razem oceniał ją ujemnie. Dostrzegał w niej tylko swoiste połączenie odmiennych jakości – pozy-

tywnych i negatywnych. W liście do Aleksandra Wata stwierdził na przykład: „Polska literatura to naprawdę często genialność, ale niedopracowana, spontaniczna i rozłaząca się językowo”⁹. Jaskrawą ilustracją tego typu sprzeczności – wyłaniających się przy porównaniu z innymi literaturami lub przy przywołaniu obcego tła – było dla Miłosza dzieło Juliusza Słowackiego. W oparciu o poezję wielkiego romantyka, jak twierdził: „genialną” i zarazem... „wariacką”, formułował ogólną i jakże niekonwencjonalną opinię o literaturze polskiej:

(...) jest w tym wszystkim [tj. w mistycyzmie Słowackiego] jakiś rys wariacko-genialny, który jest dobry do rozmyślań porównawczych np. z poezją rosyjską. Poezja takiego Puszkina jest ustawiona na ziemi, trzeźwa, realistyczna (np. Borys Godunow) i dlatego Puszkina mógł wielką prozę rosyjską zapoczątkować. Ale wariackiego bogactwa niedokształtu tam nie ma i tak już z polską literaturą – wszystko wyprzedzająca, absolutnie prekursorska i barokowo rozmazana. Powtarza się to i u Witkacego, i Pałuba etc. Poza tym u Puszkina jak krew to krew, a u Słowackiego (...) to czerwony sok, purpura, dekoracja – groza tylko dla malowniczości, jak w detektywnym romansie¹⁰.

Sprzeczności – i słabości – tkwiące w literaturze polskiej, które Miłosz wskazywał, ilustrują jej podstawową trudność funkcjonowania czy obecności w obcym kontekście kulturowym. W skomplikowanym procesie nauczania za granicą stanowią one bardzo poważne wyzwanie. Nie jest bowiem rzeczą prostą wyjaśnić czy uzasadnić cudzoziemskiemu czytelnikowi to zamknięte w ciasnych granicach zjawisko opisane przez Miłosza – przesadnego zaabsorbowania sztuki słowa pełnym aluzji tematem refleksji politycznej sprowadzonej do problemu jednostki wobec konkretnej zbiorowości. Tej zawężającej cesze polskiej literatury musi jednak zostać przeciwstawione to, co jest w niej o wiele bardziej cennego, jak np. owo „absolutne prekursorstwo”, o którym Miłosz napisał na marginesie swojej niekonwencjonalnej charakterystyki poezji Słowackiego. Posłużenie się nim może zaradzić wskazanej trudności.

⁹ A. Wat, *Korespondencja. Część druga*, red. A. Kowalczykowa, Czytelnik, Warszawa 2005, s. 207. List Miłosza z 28.05.1962 r.

¹⁰ Tamże, s. 206-207. List Miłosza z lipca 1960 r.

⁸ Tamże, s. 245.

W nauczaniu literatury polskiej jako obcej należy bowiem mówić o jej prekursorstwie, tak jak trzeba wskazywać na jej cechę uniwersalności. Jako jakość integralna tej literatury jest ona zawarta nawet w dziełach tych autorów, którzy wydają się zaabsorbowani wyłącznie podejmowaniem kwestii publicznych i wyrażeniem przeżyć jednej – polskiej – zbiorowości. Za przykład niech posłuży – niesprawiedliwie osądzane jako specyficznie polskie i dlatego rzekomo niezrozumiałe dla czytelnika obcego – dzieło dramatyczne Stanisława Wyspiańskiego. Że nie jest ono zjawiskiem lokalnym, udowodnił to w swoich licznych pracach krytycznoliterackich Tymon Terlecki, który – jak Miłosz – z odkrywczej perspektywy emigranta i z punktu widzenia wykładowcy literatury polskiej jako obcej pokazał niekwestionowaną przynależność dzieła młodopolskiego twórcy do sztuki światowej¹¹. Mówiąc o prekursorstwie i uniwersalności Wyspiańskiego, Terlecki wyznaczył kierunek podejścia do zjawisk literatury polskiej i sposób ich traktowania w trudnym procesie nauczania za granicą.

* * *

Zarysowana problematyka nauczania literatury polskiej jako obcej oraz wskazanie związanych z nią trudności to tylko część szerszego tematu. Obok opisanych zjawisk dotyczących okoliczności zewnętrznych nauczania i wskazanych kilku ściśle wewnętrznych jakości i cech literatury polskiej, które wyraźnie determinują omawiany proces, zastanowienia wymagają również inne problemy. Ważnym zagadnieniem pozostaje więc nauczanie literatury polskiej jako obcej nie tylko za granicą, ale również i w Polsce. Porównanie obydwu analogicznych praktyk ujawniłoby wiele ich cech dystynktywnych, zwłaszcza w zakresie realiów pracy dydaktycznej, struktury programów nauczania, materiałów dydaktyczno-naukowych czy

zróżnicowania w sferze liczebności, pochodzenia, potrzeb i motywacji uczących się cudzoziemców. Słowem, porównanie takie uzewnętrzniałoby fakt, że tak podobne do siebie praktyki stanowią dwie specyficzne formy działalności, jedna wcale nie kopiuje drugiej, choć obydwie wykorzystują swoje wzajemne doświadczenia zdobyte w odmiennych kontekstach kulturowych.

Refleksji osobnej wymaga ponadto niezwykle ważna kwestia roli i zastosowania literatury w nauczaniu języka obcego. Podkreślenie doniosłości wykorzystania tłumaczeń w dydaktyce sztuki słowa, co tu m.in. uczyniono, być może nie posłużyło wskazaniu literatury polskiej jako narzędzia kształcenia językowego cudzoziemców. Jednak ten obszerny i niezmiernie istotny temat nie powinien umknąć niczyjej uwagi¹².

Bibliografia

- Bolecki W., Kraskowska E., red., 2012, *Kultura w stanie przekładu. Translatologia – komparatystyka – transkulturowość*, Warszawa.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Karcz A., 2010, *Literatura polska po angielsku. Problem kanonu lektur w nauczaniu cudzoziemców*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa, s. 97-108.
- Miłosz Cz., 1999, *Kontynenty*, Kraków.
- 1955, „Polacy z Kresów”, „Kultura” (Paryż) nr 12.
- 2011a, *Polska odpowiedź Albertowi Camus*, [w:] Czesław Miłosz, Jarosław Iwaszkiewicz, *Portret podwójny*, red. B. Toruńczyk, Warszawa, s. 235-246.
- 2011b, *Rodzinna Europa*, Wyd. Literackie, Kraków.
- 1957, *Stereotyp u Conrada*, [w:] *Conrad żywy*, red. W. Tarnawski, Londyn.
- Terlecki T., 1983, *Stanisław Wyspiański*, Boston.
- 1970a, *Stanisław Wyspiański and the Poetics of Symbolist Drama*, „The Polish Review” nr 4, s. 55-63.
- 1988, *Stanisław Wyspiański: literacki dylemat narodowości i uniwersalności*, [w:] *Literatura polska na obczyźnie*, red. J. Bujnowski, Londyn, s. 242-257.

¹¹ Zob. np. T. Terlecki, *The Greatness and Ill Fortune of Stanisław Wyspiański*, „Antemurale” 1970, XIV, s. 259-277; T. Terlecki, *Stanisław Wyspiański and the Poetics of Symbolist Drama*, „The Polish Review” 1970, nr 4, s. 55-63; T. Terlecki, *Stanisław Wyspiański*, Twayne Publishers, Boston 1983; T. Terlecki, *Stanisław Wyspiański: literacki dylemat narodowości i uniwersalności*, (w:) *Literatura polska na obczyźnie*, red. J. Bujnowski, Polskie Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie, Londyn 1988, s. 242-257.

¹² Ostatnio podjęła go i twórczo wykorzystała Tamara Czerkies w książce *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.

O LITERATURZE I GRAMATYCE

– 1970b, *The Greatness and Ill Fortune of Stanisław Wyspiański*, „Antemurale” XIV, s. 259-277.

Wat A., 2005, *Korespondencja. Część druga*, red. A. Kowalczykowska, Warszawa.

There are many obstacles that national literature must overcome to enter and be present in a foreign culture. The majority of people see the real challenge in the language of foreign literature. They find it an impossible task to master that language so that they can read it effortlessly. The only remedy, then, is to get to know that literature in translation – into either a foreign reader's native tongue or English, if s/he adopted this *lingua franca* of today

effectively. The teaching of foreign literature also involves other problems or difficulties: the phenomenon of cultural duality, excessive popularization, the availability of translated texts, and – which is the case with Polish literature – its preoccupation with public issues and its inclination to record collective experiences. Czesław Miłosz, the poet who taught Polish literature abroad, observed aptly that the recording of those experiences is the real limitation and the reason why Polish literature is not well known outside Poland. Therefore, in the process of teaching it is recommended to make use of such qualities of Polish literature as its precursory character and universality.

Anna Rabczuk

„Mówić”... jak to łatwo powiedzieć! – techniki konwersacyjne w praktyce glottodydaktycznej

Mówienie to sprawność, której opanowanie zazwyczaj staje się głównym celem studentów decydujących się na akwizycję kolejnego języka. Na taką postawę wpływa wiele czynników. Jednym z nich jest fakt, że wyrażanie siebie jest i podstawową potrzebą człowieka, i po prostu koniecznością, by komfortowo funkcjonować w obcej przestrzeni językowej. Ponadto szybkie tempo życia wpływa na oczekiwania związane z nabywaniem języka obcego. Studenci czują się sfrustrowani nie tylko w sytuacjach codziennych, w których brak znajomości polszczyzny utrudnia im życie. Dzieje się tak także wtedy, gdy chcą się podzielić swoimi refleksjami, ale dysponują ograniczonym zasobem słów, by je wyrazić. Czują się, jak to określiła Liliana Madelska, „jak pies w kagańcu”¹.

¹ Zob. Gryś M., Zehetbauer W., Madelska L., 2013, „Tak się nie mówi – o poprawianiu błędów w wypowiedziach ustnych”, (w:)

Badaczki: Anna Dąbrowska, Urszula Dobesz i Małgorzata Pasięka zwracają uwagę na fakt, że studentom nie chodzi nawet o opanowanie polszczyzny na wysokim poziomie – wystarcza taki, który pozwala na w miarę swobodną komunikację². Jednakże osiągnięcie takiego stopnia znajomości języka wiąże się z ogromnym wysiłkiem, ze strony zarówno uczącego się, jak i lektora. Zainspirowana osiągnięciami glottodydaktyki angielskiej³, przedstawię techniki

Edukacja międzykulturowa. Forum glottodydaktyczne. Materiały z konferencji, red. Anna Rabczuk, Warszawa, s. 186, (dostęp: http://www.polonicum.uw.edu.pl/pdf/forum_książka.pdf).

² Zob. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa, s. 151-162.

³ W tym artykule opieram się przede wszystkim na książce Nancy Ellen Zelman, *Conversation Inspiration*, Pro Lingua, Brattleboro, Vermont 2000, ale także na pomysłach przedstawionych w następujących pracach: Jill Hadfield, *Beginners' communication*

konwersacyjne, które nie tylko przynoszą pożądane efekty, ale sprawiają, że lekcja staje się przygodą, dobrą zabawą, czy w końcu interesującym wydarzeniem, które integruje grupę i otwiera ją na poznawanie obcych stanowisk, poglądów i kultur.

Zanim przejdziemy do praktycznych rozwiązań, które będą służyły osiągnięciu zarysowanego celu, zatrzymamy się na wybranych teoriach dotyczących mówienia. W 1953 roku John Austin, przedstawiciel oksfordzkiej szkoły analitycznej, wygłosił wykłady pod hasłem *How to do things with words*. Zostały one opublikowane w 1962 roku, po śmierci filozofa. Kładąc fundament pod teorię aktów mowy, językoznawca wyodrębnił zdania (performatywy), które z punktu widzenia logiki nie mogą być uznane za prawdziwe bądź fałszywe. Są jednak bardzo ważne, gdyż po ich wyartykułowaniu zmienia się rzeczywistość. Będą to różnego typu prośby, podziękowania, obietnice, ale także, a może przede wszystkim, wypowiedzi o charakterze prawnoinstytucjonalnym, takie jak np. przysięga małżeńska, wyrok sądu, rozpoczęcie lub zakończenie wojny. Niektóre z nich są wyrażane w konkretnych słowach. Warto studentom zaprezentować te „magiczne” formuły (np. *niniejszym ogłaszam, tym samym stwierdzam, ogłaszam was mężem i żoną, i ja odpuszczam tobie grzechy* itp.). W odróżnieniu od performatywów Austin wyodrębnił także konstatacje podlegające kategoriom prawdziwości. Filozof opisał aspekty tych wypowiedzi (lokucyjny, illokucyjny i perlokucyjny).

Kontynuatorem jego myśli był John Searle, który wyróżnił akty mowy bezpośrednie (zrozumiałe także poza kontekstem) i pośrednie (zrozumiałe tylko w danym kontekście). Językoznawca dokonał również klasyfikacji aktów mowy ze względu na cel wypowiedzi. Kolejnym krokiem w rozwoju badań nad aktami mowy była teoria implikatur konwersacyjnych Paula Grice’a. Z jednej strony opisane przez niego maksymy, które powinny przyświecać uczestnikom rozmowy, świadczą o uniwersalnych wartościach, wspólnych celach komunikacyjnych

game, Longman Pearson Education; Let's talk – activities, board games, topics, Cambridge University Press; Peter Watcyn-Jones, Speaking, Pair work 1 (elementary to pre-intermediate).

wszystkich ludzi, bez względu na pragmatykę grzecznościową, w której wyrastali. Z drugiej zaś pojawia się pytanie, czy na pewno we wszystkich kulturach, a co za tym idzie i językach, możemy mieć pewność, że te same reguły będą rządziły tymi samymi aktami komunikacyjnymi. Wątpliwości w tej kwestii stają się uzasadnione, gdy przyjrzymy się bliżej pracy Penelope Brown i Stephena Levinsona. Autorzy, opisując dychotomię – grzeczność negatywną i pozytywną, obrazują swoje rozważania wieloma przykładami. Wśród nich, jako ilustracja zachowania werbalnego wpisującego się w *negative politeness*, pojawia się takie oto zdanie: „I’m sorry; it’s a lot to ask, but can you lend me a thousand dollars?”⁴ (*Wybacz, wiem, że proszę o wiele, ale może mógłbyś mi pożyczyć 1000 dolarów?* – tłum. moje – AR). Według socjolingwistów powyższa sytuacja nie wymaga wstępu w postaci przeprosin. Pojawienie się ich formuły, zdaniem badaczy, sygnalizuje przesadzoną, a więc uogólniając, negatywną grzeczność. Nie da się jednak ukryć, że w kulturze polskiej takie werbalne zachowanie jest jak najbardziej na miejscu. Co więcej świadczy o dobrym stylu osoby proszącej o pożyczkę. Kazimierz Ożóg zwraca uwagę na ten fakt, konstatując: „okazywanie skromności przy równoczesnym dowartościowywaniu partnera rozmowy; pomniejszanie własnych zasług, podnoszenie zasług drugiej osoby”⁵ składają się na model polskiej grzeczności językowej. Na kulturowe uwarunkowania aktów mowy zwraca uwagę Dorota Zdunkiewicz⁶. Lingwistka podaje między innymi przykład kultury żydowskiej, w której wiara w zależność ludzkiego losu od wyroków boskich wytworzyła specjalne formuły błogosławieństw i przekleństw. Występują one obficie w codziennej komunikacji. Natomiast w wielu językach afrykańskich mamy do czynienia z tzw. obelgami rytualnymi, których na próżno szukać w językach starego kontynentu.

⁴ P. Brown, S. C. Levinson, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge 1987, s. 91; (częściowo książka ta została opublikowana w 1978 roku jako fragment: Ester N. Goody, *Question and politeness*, Cambridge 1978).

⁵ Ożóg K., *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2007, s. 81.

⁶ Zdunkiewicz D., „Akty mowy”, (w:) *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 267.

O LITERATURZE I GRAMATYCE

W obrębie samej Europy także znajdziemy wiele różnic, które (tak jak i wcześniejsze, bardziej egzotyczne przykłady) nie pozwolą na wpisanie się wszystkich aktów mowy w aksjomaty teorii Grice'a, gdyż nie są uniwersalne. Jako przykład Zdunkiewicz podaje fakt, że w krajach postkomunistycznych pojawiły się nieznane Europie Zachodniej formuły donosów. Wiedza o uwarunkowaniach kulturowych powinna być filtrem nakładanym na uniwersalne modele aktów mowy, a tym samym wpływać na tematy podejmowane na zajęciach JPJO (języka polskiego jako obcego).

Sam styl dyskursu typowy dla danej kultury może także sprawić, że nie pokryje się on z uniwersalnymi (choć tu koncentruję się głównie na anglosaskich teoriach) modelami grzeczności językowej. W kulturze żydowskiej spieranie się, dowodzenie racji, czy podniesiony głos świadczą o toczącej się właśnie interesującej konwersacji. Co więcej, mogą być wyrazem szacunku interlokutorów względem siebie. Takie zachowanie powodowane jest myśleniem, że jeśli ostro reaguję na czyjeś argumenty, to znaczy, że głęboko je rozważam i zależy mi na konfrontacji mojej opinii, na przekonaniu do niej interlokutora, jestem żywo zainteresowana danym problemem. Podobne zachowania zauważyłam w grupach, w których byli studenci z Francji czy Włoch szczególnie w konfrontacji z Finami. Ci ostatni reagowali na argumenty kolegów kilkusekundowym milczeniem, po czym bardzo spokojnie wyjaśniali swoje stanowisko. Jednak studenci z południa Europy nie byli do końca usatysfakcjonowani, gdyż chcieli natychmiast usłyszeć kontrargumenty. Denerwowali się, że muszą czekać. Finowie wyjaśniali, że milczenie jest wyrazem rozważania usłyszanych przed chwilą opinii. Reakcja bez tej chwili ciszy byłaby uznana w ich kulturze za brak szacunku i głębszej refleksji. Można wobec tego powiedzieć, że zaproponowane w 1983 roku przez Geoffreya N. Leecha (zainspirowanego implikaturami konwersacyjnymi Grice'a) maksymy udanej konwersacji⁷, a więc zasady: taktu, wspaniałomyślności (szczodrości), aprobaty,

skromności, zgody (jednomyslności) i empatii nie będą odnosiły się do zwyczajów językowych każdej kultury bądź będą zupełnie inaczej realizowane. Tak samo postulowana przez Grice'a zasada kooperacji interlokutorów podczas konwersacji może wyglądać na zakłóconą dla kogoś spoza danej społeczności. Oznacza to, że np. rozmawiający głośno i z przejęciem Włosi będą wpisywali się we wzorce typowe dla ich kultury, choć np. niektórzy Skandynawowie mogliby odbierać prowadzoną w ten sposób konwersację jako zaciętą kłótnię.

Reasumując – teorie aktów mowy niewątpliwie są wskazówką dydaktyczną, na jakie aspekty należy zwrócić szczególną uwagę podczas kształcenia sprawności mówienia, ale należy konfrontować wiedzę o nich z wartościami typowymi dla danej kultury. Każda kultura wytwarza bowiem własne akty mowy. Oznacza to, że na skuteczną komunikację cudzoziemców będą składały się następujące elementy: leksyka, gramatyka, opanowanie zasad wymowy, znajomość kultury poznawanego języka, a także umiejętność właściwego zinterpretowania zaistniałych okoliczności kulturowych. Bardzo krótko przedstawię teraz kilka faktów, które pomagają lektorom skomponować dobre zajęcia konwersacyjne. Szersze ich omówienie znajduje się w moim artykule pt. „... *co ślina na język przyniesie*” – *techniki konwersacyjne w procesie glottodydaktycznym*⁸.

Cel akwizycji nowego języka

Anna Seretny i Ewa Lipińska⁹ zauważyły, że dla większości cudzoziemców znajomość drugiego języka jest równoznaczna z mówieniem. Hanna Komorowska¹⁰ także podkreśla, że sukcesem w nabywaniu

⁸ Artykuł został przyjęty do druku i niebawem ukaże się w tomie pokonferencyjnym „Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych”, konferencja odbyła się w dniach 15-17 września 2011 r. w Lublinie, w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS.

⁹ Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003, s. 103.

¹⁰ Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s. 148.

⁷ Leech G. N., *Principles of Pragmatics*, Longman, London-New York 1983

języka obcego jest umiejętność prowadzenia w nim rozmowy.

Pożądany zasób słownictwa

W zależności od poziomu zaawansowania student powinien opanować następujące liczby wyrazów¹¹: A1 – 1000, A2 – 2000 (na tych poziomach wyrażane głównie w prostych pytaniach i udzielaniu na nie odpowiedzi), B1 – ponad 3000, B2 – 5000 (tutaj oczekujemy od studenta dobrej wymowy, właściwego zastosowania bardziej skomplikowanych struktur), C1 – około 8000, C2 – 10000 (na najwyższych poziomach zaawansowania językowego studenci powinni spontanicznie, bez zapisywania na kartce, tworzyć dłuższe wypowiedzi, takie jak prezentacje, monologi, także na specjalistyczne tematy. Przeciętny rodzimy użytkownik języka posługuje się kilkunastoma tysiącami wyrazów, choć zna ich biernie około 30000. Zdarzają się jednak ludzie, którzy znają ponad 100000 jednostek leksykalnych.

Cechy języka mówionego

Mówienie to nie pisanie. Skoncentrowanie się na tej banalnej treści jest kluczowe do przygotowania dobrych zajęć konwersacyjnych. Oznacza ona świadomość, że swobodne komunikaty ustne charakteryzują: prostota, na poziomie składniowym przeważają zdania parataktyczne, występuje znikoma obecność bądź zupełny brak imiesłówów przysłówkowych uprzednich, liczebników zbiorowych. Pojawia się wiele powtórzeń, przejęzyczeń, wyrazy są raczej mało wyszukane. Ważne jest szybkie tempo mówienia. Wymienione komponenty składają się na produkcję skutecznych i spontanicznych komunikatów. W zależności od intencji interlokutorów wyrażane treści mogą być modulowane także na poziomie fonetyki. Największy wpływ na ten aspekt ma obecność

słuchacza¹². Inaczej mówimy, gdy wyrażamy ironię, dwuznaczność, a inaczej, kiedy jesteśmy szczerzy i chcemy jasno wyrazić nasze myśli. Komunikat jest kształtowany także przez emocje interlokutora.

Konwersacyjna triada i korekta błędów osób dorosłych

Hanna Komorowska zwraca uwagę na trzy aspekty, które muszą wystąpić na zajęciach poświęconych kształtowaniu sprawności mówienia w języku obcym. Będą to: atmosfera, bodźce i pomoc lektora. Student nie może czuć się ani skrępowany, ani oceniany. Nauczyciel koryguje jedynie język jego wypowiedzi, a nie treść wygłaszanych opinii¹³. Daje mu czas na autokorektę, a więc nie kończy za niego zdań, nagradza swobodę, płynność, a także długość wypowiedzi, niekiedy kosztem poprawności gramatycznej (szczególnie na początkowym etapie akwizycji języka). Nauczyciel jest partnerem w rozmowie, a nie (jak to określiły autorki poradnika metodycznego)¹⁴ „wszechwiedzącym mędrce”.

Teorie kognitywistyczne zakładają, że popełnianie błędów jest częścią procesu uczenia się. Madelska, Grys i Zehetbauer¹⁵ sugerują, że warto namawiać studentów, by podczas konstruowania wypowiedzi na zajęciach konwersacyjnych nie mówili o sobie prawdy, aby zmyślali różne historie. Warto też narzucać im role. Podczas korekty błędów pozwoli to oddzielić ich osobiste poglądy od języka, którego się uczą. Nastąpi więc pożądana w tym przypadku depersonalizacja wypowiedzi. Jeśli wszyscy wiemy, że wypowiedziane informacje nie są prawdziwe, to wiemy także, że jedynie ich język jest poddawany ewentualnej krytyce (lingwistycznej), a nie osoba, która je

¹¹ Na podstawie *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, I. Janowska i inni, Kraków 2011.

¹² Ożóg K., 1993, *Ustna odmiana języka ogólnego*, (w:) Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t. II, *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 96-97.

¹³ Zob. Grys M., Zehetbauer W., Madelska L., 2013, „Tak się nie mówi...”, dz. cyt.

¹⁴ Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa 2010, s. 44-45.

¹⁵ Zob. Grys M., Zehetbauer W., Madelska L., 2013, „Tak się nie mówi...”, dz. cyt.

O LITERATURZE I GRAMATYCE

wyglasza. Ten zabieg wydaje się szczególnie skuteczny w nauczaniu dorosłych przyzwyczajonych do perfekcjonizmu w pracy. Zauważyłam, że często ich dążenie do osiągania od razu najlepszych wyników przekłada się na posługiwanie się poznawanym językiem. W rezultacie studenci-perfekcyoniści blokują się na mówienie w ogóle, jeśli we własnym odczuciu nie mogą skonstruować poprawnego zdania. Depersonalizacja wypowiedzi po części zapobiega temu sposobowi myślenia. Wspomniane przez Komorowską bodźce będą wyrażały się i w stymulacji wypowiedzi studentów interesującymi materiałami audiowizualnymi, i w pobudzaniu ich ciekawymi tematami do dyskusji. Tematami wzbudzającymi silne emocje. Ostatnim elementem konwersacyjnej triady była pomoc lektora. Częściowo wyraża się we właściwej korekcie błędów, ale też podczas przygotowywania się studentów do zabrania głosu. Nauczyciel powinien im pomagać, zarówno na poziomie słownictwa, gramatyki, wymowy, jak i w razie potrzeby podsuwać pomysły, inspirować. Podczas przygotowywania wypowiedzi można zapisywać usłyszane błędy na tablicy, prosząc słuchaczy o korektę, ale nie mówić, kto je popełnił. Komfort wypowiedzi i motywacja także wzrastają, gdy chwalimy studentów. Czynność ta powinna być stałym elementem zajęć. Przejdziemy teraz do konkretnych rozwiązań praktycznych, mając na uwadze wszystkie wcześniejsze postulaty.

Od czego zacząć?

Jest wiele pomysłów na pierwsze zajęcia konwersacyjne. Konkretnie rozwiązania przydają się także na kursach ogólnych, skoncentrowanych na kształceniu wszystkich sprawności. Służą bowiem zdiagnozowaniu poziomu grupy, problemów na trzech poziomach: fonetycznym, leksykalnym i gramatycznym. Takie rozpoznanie jest niezbędne, by dobrze dopasować materiał do potrzeb studentów. Jedynie w grupach początkujących nie ma potrzeby diagnozy, gdyż wszyscy rzeczywiście tak samo nie znają nowego języka. Pomysły, które zaprezentuję, pojawiają się w obcych glottodydaktykach, pozwoliłam sobie jednak na ich modyfikację, przepuszczając je przez

filtr uwarunkowań kulturowych. Nie są więc do końca propozycjami autorskimi. Wszystkie zostały przeze mnie sprawdzone na lektoratach JPJO i ich zastosowanie pozwoliło na realizację celu – a więc na diagnozę poziomu zaawansowania językowego. Dodatkowo były dobrą zabawą, integrującą uczestników kursu. Na pierwsze zajęcia wybieramy jeden z poniższych pomysłów, w zależności od wstępnie określonego poziomu grupy, preferencji nauczyciela. Można do nich wrócić także w dowolnym momencie kursu. W wypadku drugiej i trzeciej propozycji (*zgadnij, co jest prawdą i mapa personalna*) dobrze jest, kiedy aktywny udział w zabawie bierze także nauczyciel, by pokazać studentom przykładowo wykonane zadanie.

Mów o sobie nietypowo

Jednym z pomysłów jest bardzo tradycyjna forma zadawania pytań, ale jednak mniej typowych niż te, które zazwyczaj służą przedstawianiu się. Zamiast pytać o hobby, możemy poprosić o opis np.: *najwspamiętniejszego momentu w życiu; intrygującego sąsiada; sytuacji, w której osoba zrobiła coś, polegając wyłącznie na swojej intuicji; zabawnej historii, której dana osoba nigdy nie zapomni; momentu, w którym słuchacz poczuł, że już nie jest dzieckiem* itp. Zakładając, że można kłamać, studenci chętnie wymyślają interesujące historie. Nauczyciel powinien przygotować wiele takich pytań do losowania.

Zgadnij, co jest prawdą

Prosimy studentów, by napisali na kartce 3 zdania o sobie, o swoim życiu. Jedno z nich jest fałszywe, dwa zaś inne prawdziwe. Słuchacz odczytuje wszystkie z kamienną twarzą, a następnie grupa pyta o szczegóły podanych informacji, tak aby wydedukować, która z nich jest nieprawdziwa. W praktyce wygląda to tak, że jeśli np. ktoś powiedział, że mieszkał przez rok w Moskwie i na sali jest osoba z tego miasta albo po prostu je zna, może zapytać o adres, dojazd do domu itp. Jeśli to fałszywa informacja, student ten

nie udzieli dobrej odpowiedzi na pytania grupy. Tak samo, gdy ktoś mówi, że gra na gitarze. Inny student może zapytać o liczbę strun itp. Na końcu przepytany słuchacz weryfikuje domysły grupy. Jak wspomniałam, dwie z trzech informacji będą prawdziwe, co sprzyja integracji grupy na samym początku kursu.

Mapa personalna

Prosimy studentów, aby na kartkach napisali / narysowali kilka haseł / symboli. Dobrze, żeby była tu też jakaś ważna dla studenta data (pozwala to na weryfikację znajomości dopełniacza lub miejscownika, a także liczebników porządkowych). Następnie student opowiada swoją historię wykorzystując napisane / narysowane symbole. Jeśli grupa jest mała, warto podzielić ją na pary i zanim autor pracy opowie swoją historię, prosimy, by zrobił to intuicyjnie student z pary. Na początku ustalamy, czy podane informacje będą prawdziwe, czy nie. Można także określić, jak we wcześniejszej zabawie, że tylko część historii będzie prawdziwa.

Scenariusz do telenoweli

Lektor przygotowuje kilka (optymalnie 6-8 w zależności od liczby osób w grupie) zdjęć interesujących ludzi. Muszą one przykuwać uwagę i być oryginalne. Osoby na zdjęciach nie muszą (choć mogą) być gwiazdami czy celebrytami, ale konieczna jest pewna niezwykłość, taka, która będzie bodźcem do wymyślenia ciekawej biografii danej osoby. Studenci losują zdjęcia, najlepiej kiedy pracują w parach. Ich zadaniem na tym etapie jest przedstawienie informacji o osobie znajdującej się na zdjęciu. Podają imię, narodowość, zawód, charakterystykę wylosowanego bohatera. Można im pomóc, dając przygotowane wcześniej pytania pomocnicze. Pytania muszą pobudzać kreatywność. Pytamy więc, *czy dana osoba miała problemy z prawem, co jest jej największym sekretem, czego nienawidzi, czy lubi kłamać* itp. Studenci po kilku minutach prezentują biografie osób ze zdjęć.

Wynikiem pracy wszystkich zespołów powinien być zbiór osobliwych postaci. Dopiero teraz lektor mówi, że wszystkie te osoby grają w jednej telenoweli. Dzieli grupę na dwie części i wyznacza czas na wymyślenie scenariusza, który będzie oparty na wcześniej wymyślonych biografiach. Warto wprowadzić tu element rywalizacji i wyłonić ciekawszą fabułę.

Kiedy już określimy poziom grupy i będziemy prowadzić kurs czy to konwersacyjny, czy ogólny, możemy zaproponować wprowadzenie 3 stałych elementów zajęć – fiszek, karty słownictwa i karty błędów.

Karta słownictwa, fiszki i karta błędów

Nieocenioną pomocą wykorzystywaną w wielu typach zadań konwersacyjnych, ale i później podczas rozwijania sprawności pisania, będą karty słownictwa¹⁶. Organizują one leksykę w pola semantyczne, są podsumowaniem zajęć, ale także wzbogacają kompetencję gramatyczną studenta. Nowe słowa przypisywane są bowiem do konkretnych części mowy, określana jest także ich łączliwość składniowa.

Pole semantyczne: zdrowie i higiena osobista
poziom C2¹⁷ (przykład).

przymiotniki (i/lub imiesłowy)	rzeczowniki	czasowniki+rekcja	frazeologia (i/lub idiomy)
podgorączkowy, spuchnięty, oszołomiony, nieprzytomny, podjęzykowy, pozajelitowy, doustny, odmładzający (zabieg)	gruźlica, uzależnienie, zakażenie, wrostek robaczkowy, objawy, skutki (uboczne), szczepienie, surowica, zwichnięcie, śpiączka, drzazga	zakazić się + narzędnik, intubować + biernik, zagrozić (życiu), szczepić – zaszczepić, wykonać (badanie), odkazać – odkazić, wezwać (karetkę)	być na czczo, stan pacjenta jest stabilny, zająć za skórę, ucho igielne, kurze łapki, ślepy zaułek

¹⁶ Zob. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., *Co warto wiedzieć...*, dz. cyt., s. 160.

¹⁷ Na podstawie inwentarza *Programy nauczania języka polskiego...*, dz. cyt. s., 183.

O LITERATURZE I GRAMATYCE

Nowe słownictwo można porządkować dodatkowo w inny sposób, a mianowicie tworzyć na bieżąco fiszki, które warto mieć pod ręką, aby w każdej wolnej chwili powtarzać leksemy. Metoda ta polega na zapisywaniu nowych wyrazów na karteczkach w konkretnych kolorach. Te zaś powinny być zawsze do dyspozycji studentów. Należy zachować konsekwencję i za każdym razem zapisywać dane części mowy na fiszkach przeznaczonych właśnie dla nich i tak np. na: żółtych – nowe czasowniki, niebieskich – przymiotniki, zielonych – rzeczowniki i fioletowych – frazeologizmy, skrzydlate słowa itp.

Trzecim stałym elementem zajęć konwersacyjnych może być karta błędów¹⁸. Na początku kursu prosimy studentów o przygotowanie kartek (najlepiej kolorowych) formatu A4 z ich imionami, a także napisem „Karta błędów” albo „Uwaga!”. Nauczyciel powinien zapisywać na nich błędy po wysłuchanej wypowiedzi konkretnego studenta. Na początku kursu 2-3 i delikatnie je korygować. Kiedy już słuchacz oswoi się z tą formą pracy, można zapisywać trochę więcej usterek językowych. Zadaniem nauczyciela jest zachęcanie do korekty, a nie zniechęcanie. Osobami korygującymi wypowiedź mogą być także inni studenci – nazywani dalej Korektorami. Bardzo ważne jest, by na początku zapytać, czy wszyscy zgadzają się na taką formę pracy, i podkreślić, że jej celem jest wzajemna pomoc w nabywaniu języka, a nie krytyka konkretnych osób.

Po pewnym czasie można zebrać wszystkie Karty – odczytywać zapisane na nich błędy i prosić studentów o rozpoznanie usterek i ich korektę. Zawsze w tej sytuacji uczestników kursu motywuje przyznawanie im punktów za poprawne odpowiedzi. Lektor może zabrać karty do domu (np. jako podsumowanie na koniec kursu) – przygotować listy najczęściej powtarzających się błędnych zdań, rozdać je grupom i ta, która najszybciej poprawi usterki językowe, wygrywa.

Gorące krzesła

Jedną z technik stymulujących mówienie są *Gorące krzesła*. Ten pomysł możemy wykorzystać do wielu typów zadań. Polega on na posadzeniu studentów naprzeciwko siebie na środku sali (najlepiej gdy reszta – Korektorzy – zajmuje miejsca przy stolikach ustawionych w podkowę). Rozmówcy losują zadanie, przygotowują się przez chwilę (dzielą na role, zastanawiają nad wypowiedzią) i zaczynają mówić. Należy pamiętać o mierzeniu i nieprzekraczaniu czasu przeznaczonego na zadanie (maksymalnie 3 minuty). Nie jest ważne kurczone trzymanie się tematu, ale swoboda wypowiedzi, jej płynność i długość. Warto podkreślić, że bardzo istotna jest w tym czasie praca Korektorów, gdyż świadomość cudzych błędów językowych zmniejsza prawdopodobieństwo popełnienia ich we własnej wypowiedzi. Studentów korygujących można także podzielić na grupy: specjalistów w zakresie błędów wymowy, gramatycznych i leksykalnych. Po upływie wyznaczonego czasu Korektorzy prezentują usłyszane błędy rozmówców. Ci zaś starają się dokonać autokorekty, jeśli nie są w stanie, zwracają się o pomoc do Korektorów. Można poprosić studentów, by zapisali błędy na swoich Kartach z „X”, gwiazdką czy przekreśleniem, a potem zasugerować, by pod spodem podali dobrą formę. Można tu także od razu zastosować ćwiczenia drylujące – np. w wypowiedzi studenta padło zdanie: „Znam, że jutro są święta”. Nauczyciel pyta: „Jak powinno być?” Student: „Wiem, że jutro są święta”. Nauczyciel: „Świetnie, a teraz: będzie dobra pogoda” Student: „Wiem, że jutro będzie dobra pogoda” itd. Nauczyciel wypowiada „zadania” dla kilku osób. W zależności od poziomu znajomości języka w danej grupie – możemy (na A2, B1) podać wcześniej przydatne słówka, struktury, skracać czas na przygotowanie się do wykonania zadania lub zupełnie je wyeliminować (B2, C1, C2).

¹⁸ Zelman N. E., *Conversation Inspiration*, dz. cyt. VII-VIII.

Typy zadań konwersacyjnych¹⁹ (na podstawie E. Zelman, 2000)

1. Odgrywanie ról

To bardzo znana i często wykorzystywana technika podczas kursów konwersacyjnych. Jej zaletą jest fakt, że studenci, którzy nie lubią o sobie mówić, chętnie wcielają się w role innych osób. Po wylosowaniu zadania przygotowują się w parach lub grupach. Lektor w tym czasie jest aktywny – pomaga, o czym była mowa wcześniej. Przy konstruowaniu zadań warto pamiętać, że (dostosowana do charakteru i składu grupy) prowokacja zachęca do wypowiedzenia się, że im dziwniejsza jest opisana sytuacja, tym większe prawdopodobieństwo, że zaintryguje, a więc aktywnie wciągnie do zabawy grupę. Trzeba jednak uważać na tabu oraz różnice kulturowe i dopasowywać zadania do profilu grupy. Inne będą odpowiednie dla heterogenicznej grupy europejskiej, a inne dla studentów z krajów arabskich.

Przykłady zadań:

- *Poszedłeś na randkę w ciemno, ale Twoja partnerka wygląda dużo gorzej niż myślałeś, jesteś zszokowany – porozmawiaj z nią o tym.*
- *Twoja mama rozwiódła się z tatą 20 lat temu, od tamtej pory nie była na randce, ale teraz umówiła się na spotkanie. Teraz czuje się niepewnie, chce zrezygnować. Ty uważasz, że powinna pójść. Doradź jej w tej kwestii.*
- *Jesteś na pierwszej wizycie u Zygmunta Freuda, opowiedz mu o swoich problemach.*
- *Porozmawiaj z Kopciuszkiem, jak wygląda jej życie po słowach „i żyli długo i szczęśliwie”.*
- *Przekonaj Jamesa Bonda, żeby zabrał Cię na kolejną misję.*
- *Przekonaj Mozarta, żeby udzielił Ci lekcji muzyki.*
- *Zapytaj Don Juana, dlaczego musi mieć tyle kobiet.*
- *Zapytaj Myszki Mickey, co robi, że wciąż wygląda tak młodo.*

2. Wywiad

Ta forma konwersacji zawsze bazuje na liście pytań – można ją zastosować zarówno do par, jak i do grup. Jeden student jest przepytany przez resztę²⁰. Jeśli decydujemy się na pracę w parach, prosimy potem pytającego/pytającą o zaprezentowanie opinii osoby udzielającej wywiadu. Można tu rozdać listy pytań do konkretnych tematów – dla każdej grupy inny. Zakresy obejmujące daną dziedzinę powinny być tak szerokie, żeby nawet osoba pozornie niezainteresowana daną tematyką miała coś do powiedzenia. Technika ta może również służyć wyćwiczeniu konkretnych form gramatycznych. Przykładowo, gdy chcemy skoncentrować się na trybie warunkowym, możemy zadać następujące pytania:

- *Jak wyglądałoby Twoje życie, gdybyś nie przyjechał do Polski?*
- *Co byś zrobił, gdyby Twoje dziecko złapano na kradzieży?*
- *Co byś zrobił, gdybyś został prezydentem swojego kraju?*
- *Gdybyś mógł nauczyć się perfekcyjnie jednej rzeczy, co by to było?*
- *O co poprosiłbyś złotą rybkę?*
- *Gdybyś mogła zmienić jedną rzecz w przeszłości, co by to było?*
- *Czy chciałabyś genetycznie zaprojektować swoje dzieci? Jakie by one były?*
- *Gdybyś mógł zaprojektować idealny świat, jakby on wyglądał?*

3. Wypowiedź

Stymuluje wyrażanie własnych poglądów, a tym samym dotyka osobistych wartości, priorytetów, czy wręcz sfery etyki (np. gdy mówimy o kłamstwie, eutanazji, aborcji itp.). Niektóre tematy wymagają dzielenia się doświadczeniami, prezentują nadzieje i poglądy, ale mogą też być mniej osobiste

¹⁹ Przedstawione poniżej zadania pochodzą z książki Zelman N. E. *Conversation Inspiration*, dz. cyt. Niekiedy są jednak modyfikowane.

²⁰ Można tu także posłużyć się pytaniami (oryginalnymi lub zmodyfikowanymi) zawartymi w Kwestionariuszu Prousta i/lub Bernarda Pivota.

O LITERATURZE I GRAMATYCE

(dopasowujemy je do konkretnej grupy). Takim neutralnym tematem jest np. porównywanie, na którym ćwiczymy stopniowanie przymiotnika i przysłowka (np. *porównaj niebo i piekło, życie z kimś i życie w samotności, życie i śmierć, dwie osoby, których nie lubisz, dwie różne kultury, dwie różne religie* itd.). Ważne, by pobudzały wyobraźnię, skłaniały do refleksji, także intelektualnej. Wszyscy studenci losują kartki z zadaniami, przygotowują się, potem łączymy słuchaczy w pary i każdy przez kilka minut omawia swój problem, następnie prezentuje swoją opinię na forum grupy. Jeśli tematy wymagają nieco dłuższego opracowania, można poprosić studentów, by zastanowili się nad nimi w domu, a na następnych zajęciach poprosić ich o miniprezentacje.

Przykładowe zagadnienia do tematu:

- *Od wielu lat masz narzeczonego, ale coraz bardziej podobają ci się osoby tej samej płci. Co zrobisz?*
- *Twój najlepszy przyjaciel zdecydował się na ślub, ty widziałeś wczoraj, jak jego narzeczoną całowała się z kimś innym. Co zrobisz?*
- *Wychodzisz z centrum handlowego, twoja przyjaciółka pokazuje, że ukradła bluzkę, jest z siebie dumna. Jak zareagujesz?*
- *Jesteś na przyjęciu. Niechący stłukłaś ukochaną wazę swojej przyjaciółki, nikt tego nie widział. Co zrobisz?*

4. Kreatywność grupy

Studenci wymyślają historię lub opisują sytuację. Ważna jest praca zespołowa, tak żeby powstała jedna, spójna opowieść. Zwracamy także uwagę na intonację, emfazę. W ramach tej techniki możemy wymyślić wiele typów zadań, jednym z nich są *Przysłowia, przesady i tradycje*. Takie zajęcia mogą być propozycją do podsumowania wiedzy o polskich przesądach, tradycjach i, wprowadzanych wcześniej przy różnych okazjach, powiedzeniach, frazeologizmach bądź przysłowia. Grupy losują poznane wcześniej frazy (np. „czarny kot”, „siedzenie na rogu”, „tłusty czwartek” i: „z dużej chmury mały deszcz”, „głodnemu chleb na myśli”, „gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść”) i układają historię bazującą na

nich. W prostszej wersji zadania przysłowia te mają być zwerbalizowane w trakcie opowiadania historii, w trudniejszej – studenci ich nie wypowiadają, ale druga grupa musi odgadnąć, o jakie frazy chodziło. Oznacza to, że muszą bazować na takich frazach, zwyczajach, które były omawiane w czasie zajęć. Dobrze, kiedy historyjka jest niewiarygodna, ale powinna być logiczna, łącząca wylosowane przysłowia i przesady.

5. Łańcuch

Ro, zdajemy studentom karty z jednym zdaniem np.:

- Pewnego dnia zdecydowałem się zmienić swoje życie;
- Pewnego dnia rozmawiałam przez telefon i usłyszałam krzyk;
- Pewnego dnia naprawdę czułam szczególną więź z moim kotem;
- Raz obudziłam się w innej epoce;
- Pewnego dnia straciłem głos;
- Pewnego dnia postanowiłem się przebrać za kogoś innego;
- Pewnego dnia obudziłem się i zobaczyłem, że jestem ostatnim człowiekiem na świecie.
- Pewnego dnia mój najlepszy przyjaciel oszalał.
- Pewnego dnia obudziłam się w nieznanym pokoju.

Następnie prosimy słuchaczy o to, by wplatając wylosowane zdanie, logicznie kontynuowali wątek swojego poprzednika. Innym podtypem *Łańcucha* jest podział studentów na grupy, podanie każdej z nich *tajnego słowa* i prośba o wymyślenie historii, w której sekretne wyraz nie może paść, ale inne grupy mają go odgadnąć.

6. Śledztwo

To technika, w której student musi podołać wyzwaniu i dowiedzieć się czegoś o rozmówcy bez pytania go o to wprost. Najpierw dzielimy słuchaczy na 2 grupy, następnie każdy losuje zadanie np.:

- *Dowiedz się, jak pieszczotliwie nazywano tę osobę w dzieciństwie;*
- *Dowiedz się, czy ta osoba kiedykolwiek nosiła kapelusz;*
- *Dowiedz się, czy ta osoba kiedykolwiek uprawiała hazard;*
- *Dowiedz się, czy tej osobie śniło się coś ostatniej nocy;*
- *Dowiedz się, jaka jest ulubiona piosenka tej osoby;*
- *Dowiedz się, jaki ma numer buta;*
- *Dowiedz się, czy ta osoba lubi żurek;*
- *Dowiedz się, czy ta osoba miała kiedykolwiek wypadek;*
- *Dowiedz się, czy ta osoba śpi w piżamie.*

Student A wybiera dowolnie kogoś z grupy B. Zadaje różne, sprytnie pytania swojemu „przeciwnikowi”. Jeśli uzyska interesującą go informację, nie okazuje tego i pyta dalej aż do końca wyznaczonego czasu. Kiedy zadanie zostanie wykonane przez wszystkich, wtedy liczymy punkty. Najpierw za odgadnięcie zadania, jakie wylosowała grupa przeciwna, potem za uzyskanie informacji.

7. Manipulacja

Opiera się na podobnych zasadach jak *Śledztwo*, jednak tym razem nie chodzi o uzyskanie informacji o osobie z przeciwnej grupy, ale jest to próba skłonięcia jej do zrobienia czegoś, bez proszenia o to wprost. Przykładowe zadania:

- *Niech Twój partner zacznie śpiewać;*
- *Niech Twój partner narysuje kwiatek;*
- *Niech Twój partner poklepie Cię po ramieniu;*
- *Niech Twój partner zaprosi Cię na kawę;*
- *Niech Twój partner powie jakieś kłamstwo;*
- *Niech Twój partner zmieni miejsce;*
- *Niech Twój partner podniesie ręce;*
- *Niech Twój partner zacznie kaszleć;*
- *Niech Twój partner nie odezwie się słowem;*
- *Niech Twój partner potrzyma Cię za rękę.*

8. Dyskusja

Ważne są tutaj tematy podsuwane studentom – powinny być kontrowersyjne, stymulujące studentów do myślenia i wypowiadania opinii. Lektor wygłasza jakiś pogląd, studenci przedstawiają swoje „wstępne” opinie. Następnie albo sami studenci dzielą się na grupy „za” i „przeciw”, albo przynależność do danego obozu narzuca lektor (żeby nie mówić swoich prawdziwych opinii).

Przykładowe zadania:

- *Religia jest niepotrzebna;*
- *Wszyscy powinni skończyć studia;*
- *Rozwody kościelne powinny być codzienną praktyką;*
- *Morderstwo nie powinno być uważane za zbrodnię;*
- *Eutanazja powinna być dozwolona na prośbę rodziny chorego;*
- *Sex-shopy nie powinny znajdować się w pobliżu szkół i przedszkoli;*
- *Polski powinien być językiem świata;*
- *Złodzieje powinni mieć obcinane ręce;*
- *Opalanie się nago powinno być karalne.*

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że w przypadku przygotowywania i prowadzenia zajęć rozwijających sprawność mówienia warto zwrócić uwagę na następujące aspekty. Atmosfera pracy musi być przyjazna. Studentom (szczególnie na niższych poziomach) należy przygotowywać wcześniej słownictwo. Treści podejmowane na zajęciach powinny korespondować ze znajomością gramatyki (problematyczne może być mówienie o marzeniach czy nierealnych światach w grupie, która nie zna trybu warunkowego). Z jednej strony należy koncentrować się na tematach pragmatycznych, z drugiej zaś dbać o to, by zainteresowanie studentów było duże ze względu na kontrowersję, niebanalność podejmowanych zagadnień. Błędy należy korygować subtelnie, ale konsekwentnie. Stałym elementem zajęć musi być chwalenie. Warto wykorzystywać różne techniki i pamiętać o stałych, organizująco-wspomagających, elementach zajęć konwersacyjnych – Karta słownictwa, Karta błędów i fiszki. Przygotowując zajęcia konwersacyjne, należy brać pod uwagę aspekt kulturowy. Lektor powinien więc zanurzać słuchacza

O LITERATURZE I GRAMATYCE

w polskiej socjolingwistyce, ale ostrożnie podchodzić do tematów, które mogłyby być z punktu widzenia kultury studenta – kłopotliwe.

Bibliografia:

- Brown P., Levinson S. C., 1987, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge 1987; (częściowo książka ta została opublikowana w 1978 roku jako fragment: Ester N. Goody, *Question and politeness*, Cambridge 1978).
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Gałyga D., 2004, *Po nitce do kłębka – słowa, zdania, teksty*, (w:), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym: materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wrocław.
- Grys M., Zehetbauer W., Madelska L., 2013, „Tak się nie mówi – o poprawianiu błędów w wypowiedziach ustnych”, w: *Edukacja międzykulturowa. Forum glottodydaktyczne. Materiały z konferencji*, red. A. Rabczuk, Warszawa. (dostęp: http://www.polonicum.uw.edu.pl/pdf/forum_ksiazka.pdf).
- Hadfield J., *Beginners' communication game*, Longman Pearson Education.
- Jones L., 1996, *Let's talk – activities, board games, topics*, Cambridge University Press.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Leech G. N., 1983, *Principles of Pragmatics*, Longman, London-New York.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Ożóg K., 1993, *Ustna odmiana języka ogólnego*, (w:), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. II, *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 96-97.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, I. Janowska i inni, Kraków 2011.
- Proust M., *Kwestionariusz* (dostęp: http://en.wikipedia.org/wiki/Proust_Questionnaire)
- Rabczuk A., 2013, „... co ślina na język przyniesie” – techniki konwersacyjne w procesie glottodydaktycznym” Artykuł został przyjęty do druku i niebawem ukaże się w tomie pokonferencyjnym *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, konferencja odbyła się w dniach 15-17 września 2011 r. w Lublinie, w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS.
- Seretny A., 2004, *Słownictwo poziomu progowego – listy frekwencyjne a zawartość inwentarza funkcjonalno-pojęciowego*, (w:), *Wrocławska dyskusja...*
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Szykuła I., 2004, „Aby język giętki wyraził wszystko, co pomyśli głowa...”, (w) *Wrocławska dyskusja...*, dz. cyt.
- Watcyn-Jones P., 1997, *Speaking, Pair work 1 (elementary to pre-intermediate)*.
- Zdunkiewicz D., 1993, „Akty mowy”, (w:), *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław.

Speaking is one of competencies in the acquisition process of a foreign language, which is often the most desirable. Expressing opinions and views with ease, coping with everyday situations, interacting with the members of a new cultural community are the key needs and in order to meet them it is indispensable to verbalize thoughts. The article shows how to plan and conduct class activities which develop speaking skills based of chosen theories. The paper presents a lot of practical and methodological solutions, techniques, games and conversational tasks.

Justyna Zych

Jak uczyć gramatyki wobec dominacji podejścia komunikacyjnego i ludycznego do języka?

Zgodnie z definicją figurującą w większości encyklopedii termin ‘gramatyka’ określa ogół reguł, których należy przestrzegać, żeby poprawnie mówić i pisać w danym języku. Ta prosta, a zarazem trafna definicja odpowiada intuicji użytkowników języka – obejmuje kilka elementów kojarzonych zwykle z gramatyką, takich jak pojęcie systemu, zasady, które trzeba respektować, czy założenie istnienia normy. Tymczasem w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* gramatyka jest postrzegana inaczej, co można zauważyć już na podstawie używanej w tym dokumencie nomenklatury. Termin ‘gramatyka’ zastępuje się tam często peryfrastycznym wyrażeniem ‘kompetencja gramatyczna’, definiowanym jako znajomość zasobów gramatycznych języka i umiejętność ich używania¹. Ta formuła nie akcentuje ani poprawności, ani rygorystycznego przestrzegania reguł. Przypomnijmy, że w przeciwieństwie do tradycyjnej wizji języka, ograniczającej go do gramatyki i leksyki, nowoczesny sposób jego postrzegania, który ilustruje właśnie *Europejski system opisu kształcenia językowego*, zdaje się przypisywać gramatyce mniejsze znaczenie, przedstawiając ją jako jedną z wielu kompetencji niezbędnych, by wypowiedzieć się w języku obcym. Według klasyfikacji zaprezentowanej w tym kluczowym dokumencie należy ona do kompetencji lingwistycznych, które jako hieronim obejmują także inne, bardziej szczegółowe kompetencje, takie jak kompetencja leksykalna, kompetencja semantyczna, kompetencja fonologiczna, kompetencja ortograficzna i kompetencja

ortoepiczna. Trzeba przy tym sprecyzować, że tak rozumiane kompetencje lingwistyczne stanowią tylko jeden z trzech komponentów językowych kompetencji komunikacyjnych, na które składają się także kompetencje pragmatyczne i kompetencja socjolingwistyczna. Prześledzenie, jakie miejsce zajmuje gramatyka w tej aktualnej – bardzo złożonej – hierarchii umiejętności językowych, prowadzi wyraźnie do wniosku, że jej status uległ zmianie w porównaniu z tradycyjnymi ujęciami języka i metodami jego nauczania.

Aby stwierdzić tę zmianę, wystarczy porównać królującą obecnie metodę komunikacyjną z metodą gramatyczno-tłumaczeniową, która jest często przywoływana jako swoista kwintesencja dawnych metod nauczania, które uchodzą dzisiaj za anachroniczne. Oczywiście takie uproszczone zestawienie może być tylko schematyczne i tendencyjne, ale pozwala unaocznic zasadniczą różnicę dzielącą te dwa antynomiczne podejścia do nauczania języka. Po pierwsze, należałoby zapytać, co stanowi priorytet każdej z tych metod. Naturalnie w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej najważniejsza jest poprawność gramatyczna, podczas gdy w metodzie komunikacyjnej na pierwszy plan wysuwa się umiejętność skutecznego komunikowania się. Konsekwencją tych odmiennych priorytetów jest także inna postawa wobec błędów. Metoda, która opiera się na gramatyce, penalizuje wszelkie usterki językowe i stawia sobie za cel ich natychmiastową korektę oraz ich całkowite wyeliminowanie w przyszłości. Z kolei metoda, która koncentruje się na komunikacji, wykazuje znacznie większą tolerancję wobec odstępstw od reguł gramatycznych i akceptuje błędy, które nie zakłócają prze-

¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Les Éditions Didier, Paryż 2005, s. 89.

O LITERATURZE I GRAMATYCE

kazu werbalnego. Co więcej, waga, jaką przywiązuje się do gramatyki, wpływa nieuchronnie na sposób jej nauczania. Oczywiście metoda gramatyczno-tłumaczeniowa jest synonimem nauczania eksplcytnego, najczęściej dedukcyjnego, które polega na wyjaśnieniu reguły, a następnie na dążeniu do jej utrwalenia czy wręcz zautomatyzowania dzięki serii ćwiczeń. Natomiast w metodzie komunikacyjnej gramatyka jest często nauczana w sposób pośredni, to znaczy nowa struktura gramatyczna pojawia się w tekstach i w ćwiczeniach bez żadnego wcześniejszego zaanonsovania, nazwania czy wytłumaczenia. Logiczną konsekwencją tej różnicy jest fakt, że każda z tych metod preferuje inny typ ćwiczeń – w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej dominują ćwiczenia strukturalne (imitacja, substytucja), natomiast metoda komunikacyjna bazuje na zadaniach, które polegają na stworzeniu podczas lekcji sytuacji zbliżonych do autentycznych scenek z życia codziennego, co ma na celu postawienie uczących się w jak najbardziej naturalnym kontekście komunikacyjnym (kupowanie biletów na dworcu, rezerwowanie stolika w restauracji itp.)

Obecnie nikt nie neguje, że komunikacja, czyli zdolność do przekazania konkretnej i zrozumiałej informacji pomimo błędów i niedoskonałości tego przekazu, jest najważniejsza w procesie nauczania języka obcego. Nadmierna dbałość o reguły gramatyczne i obawa przed popełnieniem błędu nie pozwalają uczącemu się na swobodną, spontaniczną wypowiedź, a nawet ją blokują. Podejście komunikacyjne jest efektywną odpowiedzią na oczekiwania i wymagania osób rozpoczynających naukę języka obcego, z których większość utożsamia znajomość języka po prostu z umiejętnością mówienia po angielsku, po włosku czy po polsku. Trzeba podkreślić, że bardzo ważnym czynnikiem w procesie nauczania jest czas, ponieważ uczący się chcieliby zwykle przyswoić sobie dany język jak najszybciej. Co więcej, liczni słuchacze kursów językowych oczekują, że będą uczyć się w relaksującej atmosferze czy wręcz dobrze się bawić na lekcji zamiast wykonywać dziesiątki żmudnych ćwiczeń. Gramatyka jawi się często uczącym się jako niepotrzebna przeszkoda w procesie nauczania, która go komplikuje i uprzykrza, obciążając

ich pamięć mnóstwem reguł i końcówek do zapamiętania oraz zmuszając ich do wytężonej pracy.

Oczywiście nie brakuje prób nauczania języków obcych bez odwoływania się do reguł gramatycznych. Metoda, która konsekwentnie unika jakichkolwiek nawiązań do gramatyki, znana jest jako immersja², czyli zanurzenie w L2, to jest w języku, który stanowi cel nauczania. Uczący się jest poddany nieustannej ekspozycji na język docelowy i ponieważ bez przerwy go słyszy, w końcu zaczyna się w nim spontanicznie wypowiadać. Płynność jego wypowiedzi nie jest w żaden sposób ograniczana, co oznacza, że nikt nie reaguje na popełniane przez niego błędy, które nieuchronnie pojawiają się, i to w dużej liczbie, w zdaniach, które konstruuje. Naturalnie dzięki tej metodzie uczący się uzyskuje ogromną swobodę komunikowania się w L2, ale aspekty formalne języka opanowuje w bardzo słabym stopniu. Aby opisać reperkusje nauczania języka obcego, które eliminuje całkowicie gramatykę, został ukuty specjalny termin – fosylizacja. Określa on zjawisko językowe polegające na utrwaleniu błędnych form na skutek ich wielokrotnego powtarzania, któremu nie towarzyszyła żadna korekta, co doprowadziło do sytuacji, kiedy to błędy te są tak głęboko zakorzenione, że właściwie nie sposób ich wyeliminować³. Każdy nauczyciel miał zapewne okazję przekonać się w swojej pracy, że znacznie trudniej jest wpoić poprawność gramatyczną studentowi, który mówi biegle w danym języku, ale nigdy nie zgłębiał go jako systemu reguł i form, niż początkującemu.

Jeżeli chodzi o system gramatyczny, polski jest bardzo złożonym językiem. Cechują go takie osobliwości, jak deklinacja czy aspekt czasownika, których nie można pominąć w procesie nauczania, gdyż nieznanostwo tych struktur utrudniałaby komunikację po polsku, a nawet ją uniemożliwiła. Nie mając najczęściej pojęcia o metodach nauczania języków obcych, uczący się wyobrażają sobie, że lekcje polskiego mogłyby opierać się na wzorach znanych z podręczników do nauki angielskiego, które

² Zob. C. Germain, H. Séguin, *Le point sur la grammaire*, CLE International, seria *Didactique des langues étrangères*, red. R. Galisson, Paryż 1998, s. 128-129.

³ Tamże, s. 130.

wydają się tak skuteczne. Rzeczywiście w przypadku angielskiego wszystko sprawia wrażenie prostego – wystarczy nauczyć się słów, by stworzyć pewien zasób leksyki, a następnie konstruować z tych słów zdania według oczywistego modelu: podmiot – orzeczenie – dopełnienie. W przypadku polskiego, który jest językiem fleksyjnym, ten schemat ulega znacznej komplikacji ze względu na to, że deklinacja wymusza liczne modyfikacje formy słów użytych w zdaniu. Właśnie dlatego proste przeniesienie metod nauczania języka angielskiego do dydaktyki polskiego nie może się powieść. Zresztą ci, którzy uczęszczają na kursy polskiego abstrahując całkowicie od gramatyki, zwykle prędzej czy później sami dochodzą do wniosku, że znajomość reguł gramatycznych i właściwych końcówek deklinacyjnych jest niezbędna, by robić postępy w procesie nauki polskiego.

Zatem skoro wyeliminowanie gramatyki z lekcji polskiego – jak zresztą każdego innego języka – nie jest możliwe bez szkody dla rezultatów nauczania, trzeba spróbować uczyć jej w jak najbardziej atrakcyjny sposób, zwłaszcza że ta kompetencja większości osób kojarzy się tak negatywnie, że ćwiczenia gramatyczne niejako z definicji jawią się jako żmudne i zniechęcające. Nasuwa się więc automatycznie pytanie, co innowacyjnego można zaproponować w dziedzinie nauczania gramatyki?

Wydaje się, że jeśli chodzi o tę kompetencję lingwistyczną, metodyka nauczania opiera się rewolucyjnym zmianom. Hanna Komorowska opisała dokładnie schemat postępowania zalecany do efektywnego wprowadzenia nowej struktury gramatycznej, to znaczy pozwalający przedstawić ją w taki sposób, by uczący się ją zapamiętali. Obejmuje on trzy fazy. Pierwsza polega na zaprezentowaniu nowej formy gramatycznej, druga ma służyć jej utrwaleniu dzięki różnym ćwiczeniom, zaś trzecia sprowadza się do aktywności językowych mających na celu wykorzystanie nowo poznanej formy w komunikacji⁴.

Ten algorytm metodologiczny zakłada więc postępowanie dedukcyjne. Nie można go zmodyfikować, gdyż każda faza jest równie istotna jak pozostałe

i nie można pominąć żadnej z nich. Oczywiście można odwrócić kolejność i zacząć od tekstu lub dialogu zawierającego daną strukturę gramatyczną, nie nazywając jej na początku po to, by pozwolić uczącym się samodzielnie ją zidentyfikować i sformułować reguły, według których funkcjonuje. W tym przypadku wybralibyśmy indukcyjne podejście do gramatyki. Ma ono tę zaletę, że w większym stopniu angażuje studentów w proces przyswajania języka, zmuszając ich do myślenia i do wyciągania wniosków z podanych przykładów. Ten model nie jest jednak wcale bardziej elastyczny niż dedukcyjny. Skoro sam wzorzec nauczania gramatyki jest stabilny, oznacza to, że ewentualne innowacje mogą dotyczyć tylko ćwiczeń zaproponowanych w poszczególnych fazach. Czarno-biały podręcznik z setkami ćwiczeń gramatycznych typu „Proszę napisać właściwą formę osobową czasowników w nawiasach” czy „Proszę stworzyć rzeczowniki od podanych przymiotników” nie może już stanowić na lekcji głównego narzędzia pracy nad gramatyką, choćby dlatego że dla wielu uczących się tak nudna i przestarzała pomoc dydaktyczna byłaby nie do zaakceptowania.

Oczywiście wszystko zależy od publiczności, z którą mamy do czynienia na danym kursie. Bez wątplenia tabele koniugacyjne i monotonne dryle utrwalające deklinację nie odstraszą studentów filologii, którzy mają kilka lat na opanowanie języka i którzy – by osiągnąć ten ambitny cel – potrzebują intensywnego i regularnego treningu językowego, skoncentrowanego właśnie na najtrudniejszych zagadnieniach gramatycznych, a nie na zabawnych grach czy kolorowych rysunkach. Jednak ta szczególna grupa uczących się należy do mniejszości. Większość cudzoziemców pragnących nauczyć się polskiego nie ma w ogóle zamiaru osiągnąć zaawansowanego poziomu znajomości języka, a tym bardziej zgłębiać jego systemu gramatycznego. Zwykle uczęszczają na kursy w prywatnych szkołach językowych, które w swoich programach nauczania starają się maksymalnie uprościć polską fleksję, żeby wyjść naprzeciw oczekiwaniom klientów, którzy liczą na to, że będą w stanie rozmawiać po polsku już po kilku tygodniach. Trzeba zaznaczyć, że rzadko zdarzają się wśród nich filolodzy, a to pociąga za sobą dość powszechną

⁴ Zob. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka edukacyjna, Warszawa 2004, s. 125.

O LITERATURZE I GRAMATYCE

nieznajomość nomenklatury gramatycznej. Większość dorosłych słuchaczy dawno zapomniała już szkolne lekcje gramatyki swojego rodzimego języka i takie pojęcia, jak przyimek czy imiesłów są dla nich enigmatyczne. Ku zdziwieniu lektorów rozpoznanie nawet najbardziej elementarnych części mowy, czyli rzeczowników i czasowników, stanowi nierzadko problem i żeby przybliżyć te podstawowe kategorie, nauczyciele muszą odwoływać się do codziennego języka, mówiąc o obiektach i akcjach.

Niecierpliwi, uprzedzeni do gramatyki, nieznający metajęzyka gramatycznego, pragnący jak najszybciej mówić po polsku, życzący sobie rozrywki podczas lekcji – tacy są w większości współcześni słuchacze kursów językowych. Naturalnie ten wizerunek jest nieco tendencyjny i przesadzony, niemniej sygnalizuje pewne wyraźnie widoczne cechy typowego studenta, które dostrzegają liczni lektorzy. Justyna Martin stwierdza na przykład, że klienci prywatnych szkół językowych wymagają, żeby lekcje były „interesujące, wręcz pasjonujące”, i przyznają, że „zabawa oraz rozrywka są dla nich ważnymi elementami procesu nauczania”⁵.

Biorąc pod uwagę oczekiwania i możliwości uczących się, należy zatem spróbować uczynić polską gramatykę możliwie przystępną i zaserwować ją w rozrywkowej formie. Zresztą okazuje się, że skuteczność metody nauczania gramatyki jest wprost proporcjonalna do jej atrakcyjności. Hasło „Nauka przez zabawę” zdaje się brzmieć jak opatrzonego slogan, ale to niemal przykazanie współczesnej dydaktyki jest rzeczywiście uzasadnione z naukowego punktu widzenia. Dzięki licznym eksperymentom dotyczącym funkcjonowania ludzkiej pamięci wiemy, że to, co jest inne, oryginalne, zaskakujące, krótko mówiąc – wszystko to, co wyróżnia się na tle standardu, ma większe szanse, by skutecznie zapisać się w naszej pamięci. Ta prawidłowość dotyczy również materiału językowego, wszystko jedno, czy jest to gramatyka, czy leksyka – zostanie on lepiej zapamiętany przez uczących się, jeżeli będzie przed-

stawiony w mniej klasyczny sposób. Dlatego właśnie nauczyciel, któremu zależy na efektywności zajęć, powinien odważyć się na zburzenie rutyny lekcji i na ich urozmaicenie i wprowadzić zabawy, quizy, zagadki, krzyżówki i puzzle, nawet jeśli wydają się nieco infantylne.

Żeby nie ograniczać się tylko do rozważań teoretycznych, przedstawmy kilka konkretnych przykładów ćwiczeń, które mają na celu pogodzenie nauczania reguł i struktur gramatycznych z tym osłabionym elementem ludycznym, którego domagają się zarówno uczący się, jak i specjaliści w dziedzinie dydaktyki języków obcych.

Pierwsze ćwiczenie dotyczy jednego z najbardziej złożonych zagadnień polskiej gramatyki, a mianowicie aspektu czasownika. Najpierw należy podzielić studentów na dwuosobowe grupy. Każda grupa dostaje kopertę, w której znajdują się małe karteczki. Na każdej z nich napisane jest jakieś określenie czasu, np. *wczesznie rano*, *przez pół godziny*, *o jedenastej*, a obok figuruje jakaś akcja wyrażona przez dwie formy tego samego czasownika w bezokoliczniku – niedokonaną i dokonaną, np. *jeść/zjeść śniadanie*, *spotykać się/spotkać się z koleżanką*. Oto fragment ćwiczenia:

KIEDY ?	CO ROBI ?
wczesznie rano	wstawać/wstać
przez pół godziny	wybierać/wybrać ubranie
szybko	jeść/zjeść śniadanie
o jedenastej	spotykać się/spotkać się z koleżanką

Zadanie uczących się polega na opowiedzeniu, co znana aktorka Katarzyna Kowalska robiła wczoraj. Żeby je wykonać, muszą najpierw odtworzyć kolejność jej zajęć, a następnie wybrać właściwy aspekt czasownika na podstawie określenia czasu, które towarzyszy danej akcji, i wreszcie – podać odpowiednią formę tego czasownika w czasie przeszłym. Mają więc za zadanie tworzyć zdania typu *O jedenastej Katarzyna spotkała się z koleżanką*. Oczywiście to ćwiczenie ma służyć trenowaniu użycia czasowników perfektywnych i nieperfektywnych oraz ich odmiany w czasie przeszłym. Jednakże wyraźnie gramatyczny

⁵ J. Martin, *Proces uczenia się słuchaczy w szkole językowej*, (w:) Nauka języka obcego w perspektywie ucznia, red. H. Komorowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 185.

cel tej aktywności językowej jest nieco zamaskowany przez relację z dnia znanej aktorki, którą studenci muszą zrekonstruować i która ma szansę ich zainteresować. Gramatyka nie jawi się jako jedyny i ostateczny cel tego ćwiczenia, ale raczej jako narzędzie niezbędne do jego wykonania.

Podobne jest założenie kolejnej aktywności, poświęconej tym razem deklinacji, a konkretnie trzem przypadkom, które uczący się poznają na lekcji w pierwszej kolejności – mianownikowi, narzędnikowi i biernikowi. Jest ono zatem adresowane do początkujących. Z pozoru wydaje się bardzo tradycyjne – w nawiasach znajdują się nieodmienione rzeczowniki i przymiotniki, a zadanie polega na wpisaniu ich właściwej formy deklinacyjnej, czyli takiej, której wymaga kontekst zdania. Oto początek ćwiczenia:

Mam na imię Malwina. Mam problem... Bardzo lubię Jana, podoba mi się James i wprost szaleję za Krzysztofem. Nie wiem, kogo wybrać. Oto dlaczego:

Krzysztof studiuje (prawo). Jest bardzo (inteligentny). Jest (kulturalny mężczyzna). To (prawdziwy dżentelmen). Dużo czyta. Jest (intelektualista). Interesuje się (teatr) i (sztuka). Bardzo lubi (kino europejskie). Zna (język włoski), mówi też po francusku. Ale jest trochę (nudny)... No i jest (biedny student)...

Cel gramatyczny nie dominuje jednak w tym ćwiczeniu, które zawiera także zabawną historię. Odmieniając podane słowa przez przypadki, studenci uzupełniają jednocześnie opisy trzech adoratorów Malwiny, która jako osoba bardzo niezdeterminowana nie potrafi dokonać wyboru. Każdy kandydat ma istotne zalety i wady, dlatego decyzja rzeczywiście nie jest prosta. Kiedy teksty zostaną już uzupełnione właściwymi formami gramatycznymi, przejście od gramatyki do komunikacji okaże się bardzo naturalne. Nauczyciel może zadawać studentom wiele różnych pytań odnoszących się do charakterystyk wielbicieli Malwiny: Który z trzech kandydatów

byłby twoim zdaniem idealnym partnerem dla Malwiny? Dlaczego? Jakie są zalety i wady poszczególnych adoratorów? Żeby odpowiedzieć na te pytania, uczący się muszą przywołać odpowiednie fragmenty tekstu, a to oznacza, że w ich wypowiedziach pojawia się wiele rzeczowników i przymiotników w narzędniku i w bierniku, a oni zapamiętują końcówki deklinacyjne tych form dzięki ich częstemu użyciu.

Jeżeli chodzi o deklinację, możemy zaproponować jeszcze jedno ćwiczenie, tym razem skoncentrowane na jednym tylko przypadku, uznawanym za szczególnie trudny – na miejscowniku. Studenci mają pracować w dwuosobowych grupach, z których każda otrzymuje dwie koperty. Pierwsza koperta zawiera karteczki z nazwami różnych miejsc w mianowniku, np. *biblioteka, lotnisko* itp., zaś druga – karteczki z krótkimi zdaniami wyrażającymi rozmaite akcje: *Wypożyczam książkę, Czekam na samolot* itp.:

GDZIE ?	CO ROBIĘ ?
biblioteka	Wypożyczam książkę.
lotnisko	Czekam na samolot.
apteka	Kupuję lekarstwa.
poczta	Wysyłam list.

Uczący się muszą najpierw właściwie połączyć elementy z dwóch kopert, to znaczy dopasować miejsce odpowiadające danej akcji, żeby zbudować następnie zdania według schematu: *W parku spaceruję*. Za każdym razem są zatem zmuszeni wykonać transformację gramatyczną, która polega na podaniu formy miejscownika konkretnej nazwy miejsca, co pozwala im na jednoczesne powtarzanie i utrwalanie końcówek tego skomplikowanego przypadku. Konieczność manipulowania małymi karteczkami i znalezienia związku logicznego między napisami, które się na nich znajdują, przywodzi na myśl zabawę i niweluje nieco gramatyczny charakter ćwiczenia.

Co do deklinacji, studenci szybko odkrywają, że przypadki, których należy użyć, różnią się w zależności od rodzaju zdania – w zdaniu twierdzącym dopełnienie bliższe jest wyrażone przez biernik, podczas gdy w zdaniu przeczącym biernik automatycznie musi zostać zastąpiony przez dopełniacz. Żeby zapamiętać tę regułę i przyswoić sobie wszystkie

O LITERATURZE I GRAMATYCE

końcówki potrzebne do stworzenia form tych dwóch przypadków, uczący się potrzebują licznych ćwiczeń. Możemy im zaproponować aktywność językową, która polega po prostu na rozmowie opartej na tych strukturach gramatycznych. I tym razem studenci muszą uformować dwuosobowe grupy. Każdy student dostaje kartkę z listą różnych rzeczy i akcji, których nazwy zostały zapisane w mianowniku. Członkowie każdej grupy muszą zadawać sobie wzajemnie to samo pytanie, mianowicie: *Czy lubisz...?*, uzupełniając je odpowiednio odmienionymi słowami z listy – np. *Czy lubisz muzykę klasyczną?*, *Czy lubisz kolor żółty?* Oto początek listy:

CO ?	UWIEL- BIAM	LUBIĘ	NIE LUBIĘ	NIE ZNOSZĘ
kuchnia polska		X		
muzyka klasyczna	X			
śnieg			X	
kolor żółty				X

Osoba, której zadaje się pytanie, musi zwrócić uwagę na formę gramatyczną swojej odpowiedzi, wybierając biernik lub dopełniacz w zależności od tego, czy zdanie jest twierdzące czy przeczące. Studenci muszą zaznaczyć odpowiedzi swoich kolegów w tabeli, która również znajduje się na rozdanych im kartkach. Kiedy uczestnicy ćwiczenia zakończą już rozmowę, nauczyciel może zadać kilka pytań z listy, formułując je w trzeciej osobie liczby pojedynczej (*Zosiu, czy Tomasz lubi muzykę klasyczną?* – *Nie, on nie lubi muzyki klasycznej.*)

Mimo że pytanie, na którym opiera się to ćwiczenie, jest banalne, ma ono tę bezdyskusyjną zaletę, że zmusza uczących się do mówienia o swoich własnych zainteresowaniach i preferencjach, co czyni tę prostą konwersację, z pozoru tak sztuczną i szkolną, jak najbardziej autentyczną w tym sensie, że istnieje tu rzeczywista luka informacyjna, którą trzeba wypełnić. Co więcej, to ćwiczenie pozwala studentom lepiej się wzajemnie poznać.

Podobnie jest w przypadku ćwiczenia, którego celem jest szlifowanie użycia form stopnia najwyższego przymiotników. Ta aktywność językowa również pomyślana jest jako krótka rozmowa, w trakcie której uczący się muszą zadawać sobie na zmianę pytania z podanej listy. Zanim jednak zaczną je zadawać, muszą je najpierw uzupełnić, tworząc formy stopnia najwyższego przymiotników podanych w nawiasach. Trzeba zaznaczyć, że wszystkie pytania dotyczą Polski, co pozwala studentom na wymianę opinii i wrażeń na temat kraju, którego języka się uczą. Zadają sobie takie pytania, jak np. *Jakie jest najładniejsze miasto w Polsce?* *Jaka polska potrawa jest najsmaczniejsza?* Oto fragment ćwiczenia:

<i>Jaki/jaka/jakie jest, Twoim zdaniem,...</i>
1. (ładne)..... miasto w Polsce?
2. (słynny) Polak, który już nie żyje?
3. (interesujący) polski film, który widziałś/widziałaś?
4. (smaczna) polska potrawa?

Oczywiście można by mnożyć przykłady tego rodzaju ćwiczeń. Wszystkie te aktywności językowe mają tę niekwestionowaną zaletę, że prowadzą do utrwalenia struktur i reguł gramatycznych w bardziej atrakcyjny i oryginalny sposób niż klasyczne ćwiczenia, które znamy z większości podręczników i które nie bez racji uchodzą za monotonne i uciążliwe. Jak widzieliśmy, żeby wykonywać te zabawne polecenia, uczący się muszą np. układać małe karteczki, odtwarzać chronologię jakiejś historii, połączyć elementy, które do siebie pasują, zadawać sobie nawzajem pytania – krótko mówiąc, te ćwiczenia naprawdę bardzo przypominają gry czy zabawy, a ich ludyczny charakter zręcznie maskuje nadrzędny cel tej aktywności językowej, jakim jest doskonalenie kompetencji gramatycznej, tak zniechęcające dla większości studentów ze względu na pokutujący stereotyp, według którego gramatyka musi być z definicji trudna i nudna. Paradoks polega na tym, że ten typ ćwiczeń usiłuje odwrócić uwagę uczących się od gramatyki, podczas gdy właśnie na niej bazuje. Dzięki temu rodzajowi aktywności językowych uczymy kompetencji gramatycznej – by tak rzec – mimochodem, to znaczy wprawdzie w sposób

bezpośredni, ale nie wyłączny czy zbyt widoczny, ponieważ nie kładziemy nacisku tylko na formy gramatyczne i nie ograniczamy wysiłku studentów do mechanicznego tworzenia struktur wymaganych w poleceniu, nie osadziwszy ich uprzednio w kontekście komunikacyjnym. Przeciwnie, udowadniamy, że znajomość końcówek i reguł jest niezbędna, żeby skutecznie się porozumiewać nie tylko w kontekście szkolnym, ale także w jak najbardziej autentycznych sytuacjach. A żeby ukazać tę powszechnie znienawidzoną gramatykę w nieco lepszym świetle, proponujemy uczącym się zabawne zadania, które pozwalają im pracować nad trudnymi konstrukcjami, a jednocześnie dobrze się bawić.

Raz jeszcze trzeba podkreślić konieczność tworzenia jak najbardziej naturalnych i prawdopodobnych sytuacji komunikacyjnych oraz przygotowywania ćwiczeń – również tych ukierunkowanych na zabawę i rozrywkę – zgodnych z zainteresowaniami słuchaczy. Każdy nauczyciel zna dobrze swoich studentów i może ocenić, w jakim stopniu wprowadzenie elementu ludycznego będzie użyteczne i uzasadnione na jego lekcjach. Przypomnijmy oczywisty fakt, że dorośli słuchacze kursów językowych stanowią bardzo heterogeniczną publiczność. Wiek i liczba studentów w grupie, ich znajomość innych języków obcych, motywacja, żeby uczyć się polskiego, ich osobowość i zainteresowania, wreszcie długość kursu – wszystkie te kryteria i jeszcze wiele innych determinują wybór metod nauczania gramatyki. Jednak niezależnie od tych czynników

zdecydowanie nie jest polecane wyłączne stosowanie monotonnych ćwiczeń strukturalnych czy nadużywanie metajęzyka gramatycznego. Zresztą byłoby to po prostu niemożliwe, ponieważ taki anachroniczny kurs prawdopodobnie zostałby zbojkotowany przez większość słuchaczy.

Bibliografia

- Conseil de l'Europe, 2005, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Les Éditions Didier, Paryż.
- Germain Claude, Séguin Hubert, 1998, *Le point sur la grammaire*, CLE International, seria *Didactique des langues étrangères*, red. Robert Galisson, Paryż.
- Komorowska Hanna, 2004, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka edukacyjna, Warszawa.
- Martin Justyna, 2011, *Proces uczenia się słuchaczy w szkole językowej*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. Hanna Komorowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa, s. 177–191.

The present article raises the issue of teaching Polish grammar, considered as particularly difficult and complicated, in the era when the communicative and ludic approach is the dominant one in the language pedagogy. The author tries to answer the question how to teach Polish inflection and verbal aspect in an efficient and, at the same time, attractive and amusing way. Few examples of ludic grammar exercises are presented in the article.

Aleksandra Świącka

Zapomniana przez Polaków, odkryta przez Japończyków, czyli rzecz o Tekli Bądarzewskiej

*Mój Boże! Więc nikt już nie pamięta o zmarłej przed wiekiem i pochowanej na Powązkach Tekli Bądarzewskiej, kompozytorce „Modlitwy dziewicy”? A przecież warta byłaby pamięci choćby dlatego, że owa modlitwa w dziejach lekkiej muzyki byłaby chyba pierwszym okazem szlagieru, który rozszedł się na cały świat i modny był przez dobrych lat dwadzieścia. Tymczasem minęło lat sto, a żaden polski szlagier nie uzyskał choćby przybliżonej popularności – tym cytatem Jerzego Waldorffa z 1964 roku rozpoczyna biografię Tekli Bądarzewskiej Beata Michalec – społecznik, nauczycielka, dyrektorka przedszkola, od lat związana z Towarzystwem Przyjaciół Warszawy. Autorka w swojej książce pt. *Tekla z Bądarzewskich Baranowska. Autorka nieśmiertelnej „La prière d’une vierge”*. Miejsca, czas i ludzie zabiera nas w magiczny świat XIX-wiecznej Warszawy, w której żyła i tworzyła swoje utwory kompozytorka *Modlitwy dziewicy*. To pierwsza na świecie publikacja podsumowująca dotychczasowe poszukiwania śladów Bądarzewskiej – zapomnianej przez naród, niedocenianej przez krytyków.*

Pamięć o niej wróciła do nas z Japonii. W październiku 2007 roku producent firmy nagraniowej King International Yukihiisa Miyayama jako pierwszy na świecie wydał w Japonii album pt. *Spełniona modlitwa dziewicy* i zaprezentował go nie tylko Polakom, ale i całemu światu. Tytułowy utwór jest w Japonii znany głównie starszemu pokoleniu. Młodzi go specjalnie nie znają. Według relacji Doroty Hałas – absolwentki japonistyki UW – Japończycy znają wprawdzie melodię, ale nadal najczęściej nie



Grób Tekli Bądarzewskiej na warszawskich Powązkach.

kojarzą jej z nazwiskiem polskiej kompozytorki. Podobno *Modlitwa dziewicy* to ulubiona melodia mamy Yukihiisy Miyayamy, która usłyszała ją pierwszy raz jako 9-letnia uczennica szkoły podstawowej w mieście Sendai (na północy Japonii). Dowiedziała się, że jest to utwór polskiej kompozytorki, Tekli Bądarzewskiej. *Modlitwa* stała się powodem, dla

Modlitwa dziewicy

Bądarzewska



Page 1 / 4

Źródło: www.77piano.com

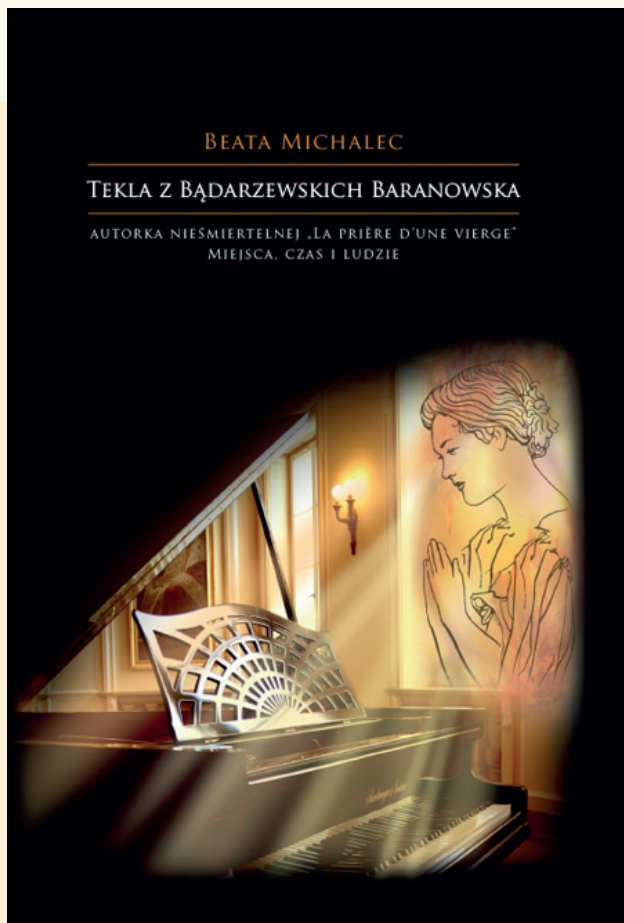
którego chciała nauczyć się grać na fortepianie. Jej rodzice mieli dziewięcioro dzieci i nie stać ich było na zakup pianina. W zamian kupili jej małe pianinko, zabawkę, ale nie udało się niczego na nim zagrać. Wzruszony Yukihsa wspominał, że mniej więcej godzinę przed śmiercią mamy w wiosenny, pogodny dzień w maju 2009 roku przez otwarte okno szpitala w prefekturze Saitamie wpłynęły nagle dźwięki *Modlitwy dziewicy*. Okazało się, że była to przejeżdżająca obok szpitala śmieciarka, która grając tę dość dobrze znaną w Japonii melodię, zawiadamia w ten sposób, że przejeżdża.

Wiedza o życiu i twórczości Tekli jest niezwykle skromna. Niestety, nie zachowały się ani rękopisy kompozytorki, ani jej korespondencja. Jedynym świadectwem dorobku artystycznego i działalności kompozytorskiej Bądarzewskiej są doniesienia z XIX-wiecznych gazet oraz edycje opatrzone nazwiskiem artystki. Beata Michalec, która podjęła się

szukania śladów kompozytorki i „rozpoczęła walkę o jej szczęśliwy powrót do domu”, po żmudnej pracy w warszawskich bibliotekach, archiwach, kościołach trafiła do Mławy – miasta na północnym Mazowszu, do którego doprowadziły autorkę pewne tropy zawarte w bardzo skąpych źródłach. Po odszukaniu kolejnych dokumentów – aktów urodzenia córek Tekli, aktu małżeństwa jej siostry, aktu zgonu jej matki, aż wreszcie dokumentów zawarcia związku małżeńskiego z Janem Baranowskim – pisarka utwierdziła się w przekonaniu, że Tekla Bądarzewska urodziła się w Mławie, podobnie jak jej matka, również Tekla, i siostra Julia. Tutaj spędziła pierwsze lata swojego życia. Jednak z rodowej siedziby matki kompozytorki nie ocalały nawet resztki murów; *Muzyka i drzewa – oto jedyni niemi świadkowie tamtych lat* – podsumowuje Michalec. Po jakimś czasie rodzina przeprowadziła się do Warszawy, gdzie ojciec Tekli, Andrzej Bądarzewski, pełnił funkcję komisarza policji wykonawczej. W Warszawie w 1837 roku urodził się najmłodszy brat kompozytorki – Wawrzyniec.

Nie wiadomo, w jakich szkołach uczyła się Tekla. Można się jedynie domyślać, że jak większość dziewcząt w tamtych czasach, uczęszczała na pensję żeńską, gdzie uczyła się języka francuskiego i kształciła w kierunku muzycznym. Jej talent muzyczny rodzice dostrzegli wcześniej. Z bardzo znikomych zapisków w gazetach tamtych czasów można wywnioskować, że kompozytorka najprawdopodobniej brała udział w koncertach dobroczynnych, gdzie zachwycala słuchaczy swoim talentem i piękną grą na fortepianie. Wiadomo też, że do dwudziestego trzeciego roku życia komponowała w domu rodzinnym i, tak jak inne młode panny, czekała na przyszłego męża. Wyszła za mąż w 1852 roku za Jana Baranowskiego – urzędnika państwowego. Potwierdzają to wiernie zacytowane w biografii teksty: zeznania dwóch świadków ślubu, zapowiedzi ślubne w parafiach obojga narzeczonych, zezwolenie na zawarcie małżeństwa, które Jan Baranowski dostał od władzy zwierzchniej. Wszelkie odkryte przez Michalec źródła wskazują na to, że młode małżeństwo Baranowskich zamieszkało w Warszawie przy ulicy Nowolipki 4.

O KULTURZE



Okładka biografii Tekli Bądarzewskiej, projekt Tomasz Sarnecki

Tekla urodziła trzy córki: Marię Walerię w 1855 roku, Bronisławę Marię w 1856 roku oraz Janinę Teklę Stanisławę Gabrielę w 1857 roku. Odnalezione zostały trzy akty urodzenia córek Tekli, ale zastanawiający jest nekrolog artystki zamieszczony w „Kurierze Warszawskim”, w którym o terminie i miejscu uroczystości pogrzebowych zawiadamia „w głębokim smutku pogrążony mąż wraz z pięciorgiem dzieci i rodzeństwem”.

Kompozytorka zmarła 29 września 1861 roku. Nie wiadomo, co było przyczyną przedwczesnej śmierci kompozytorki i czy jakkolwiek wpływ na jej życie miała napięta sytuacja polityczna w Warszawie. We wtorek 1 października w kościele św. Jacka odbyła się msza żałobna za duszę zmarłej, a jej ciało spoczęło na Cmentarzu Powązkowski. W rocznicę śmierci Jan Baranowski postawił swojej ukochanej żonie okazały grobowiec, do którego przeniesiono

szczątki zmarłej i w którym spoczywa do dziś. Józef Ignacy Kraszewski napisał wówczas: *W Warszawie na Cmentarzu Powązkowski stanął grobowiec ś.p. Tekli z Bądarzewskich Baranowskiej, wystawiający kobietę wspartą na lutni. Jak wiadomo, zmarła była autorką tej „La prière d'une vierge”, która tak nadzwyczajną uzyskała popularność.*

W swej biografii Beata Michalec zajmuje się też losami rodziny kompozytorki. Z pietyzmem opisuje dalsze dzieje życia rodzeństwa Tekli, jej dzieci i męża. Dowiadujemy się między innymi, że córki Bronisława i Janina były uczennicami Instytutu Muzycznego w Warszawie i tym samym koleżankami ze szkolnej ławy Ignacego Jana Paderewskiego. Podobno ich nauczycielem miał być sam Stanisław Moniuszko. Natomiast mąż Tekli, Jan Baranowski, po śmierci żony znalazł się w Taszkencie i pełnił służbę w tamtejszym garnizonie.

W wieku 14 lat Tekla Bądarzewska skomponowała swój pierwszy utwór, który wydany w roku 1843



Tekla Bądarzewska – Baranowska źródło: www.memrise.com



Suka biłgorajska (źródło: www.artbiznes.pl)

był do kupienia w składzie nut muzycznych w cenie 15 kopiejek. Swoje największe dzieło kompozytorka wydała, mając 22 lata. Być może utwór ten został skomponowany w Mławie, dokąd kompozytorka nieraz powracała po przeprowadzce do Warszawy. W swoich wspomnieniach Ferdynand Hoesick napisał: *autorkę nieśmiertelnej Modliwy znałem przed 50 laty, kiedy ona sama, wydrukowawszy tę kompozycję, sprzedawała ją księgarzom u siebie w domu.* Największe dzieło Bądarzewskiej zyskało rozgłos we Francji, Niemczech, Anglii, Holandii, Włoszech i innych krajach Europy, a także w Ameryce, gdzie grane było niemalże we wszystkich amerykańskich salonach mieszczańskich i na plantacjach. Nie obyło się jednak bez głosów krytyki w Polsce, zwłaszcza po sukcesie utworu w Paryżu. Profesor Józef Reiss napisał: *Niebywały rozgłos zdobyła Tekla Bądarzewska-Baranowska, [...]; jej kompozycja fortepianowa „La prière d'une vierge” osiągnęła rekordową cyfrę nakładów we Francji, Niemczech, Anglii i rozeszła się za granicą w niezliczonych transkrypcjach na różne instrumenty. Grano ją we wszystkich domach, a przyjęto ją u nas z lekceważeniem i dotąd traktuje się ją szyderczo jako muzykę bez wartości, mimo że nie jest ani gorsza, ani lepsza od tysięcznych innych kompozycji tego typu; znowu jeden z wielu symptomatycznych przykładów, jak traktuje się u nas własną muzykę.*

Modlitwę wspomina Melchior Wańkowicz w *Szczenięcych latach*, Leopold Staff w jednym ze swoich wierszy, a także Gabriela Zapolska w *Nowelach*. Utwory takie, jak *Wspomnienie rodzinnej chatki*, *Leśne echo o poranku*, *Pod wierzbą płaczącą*, *Śpiew słowika*, zainspirowane są bezpowrotnie minioną przeszłością, mławską przyrodą, fascynującymi

głosami północnego Mazowsza, krajobrazami pełnymi nieprzebytych borów, lasów, bagien oraz torfowisk, które dziś wyrugowane zostały przez pola uprawne. Bądarzewska, podobnie jak Chopin, pisała mazurki (wymienia się dwa). Warto zauważyć, że w *Mazurku Es-dur* kompozytorka sprytnie ukryła temat muzyczny naszego hymnu narodowego.

W Polsce muzykę Tekli Bądarzewskiej rozślawiła przede wszystkim Maria Pomianowska, wykładowca Akademii Muzycznej w Krakowie. Udało się jej zrekonstruować dwa zapomniane staropolskie instrumenty muzyczne, na których gra z zespołem podczas swoich koncertów: sukę biłgorajską i fidel plocką. Jeden z koncertów odbył się 16 kwietnia 2011 roku w Mławie – rodzinnym mieście Tekli Bądarzewskiej.

Od roku 1973 Towarzystwo Przyjaciół Warszawy opiekuje się grobem Tekli Bądarzewskiej na warszawskich Powązkach. Dzięki zaangażowaniu



Kościół pw. Świętej Trójcy w Mławie, źródło: dziedzictwo.ekai.pl.

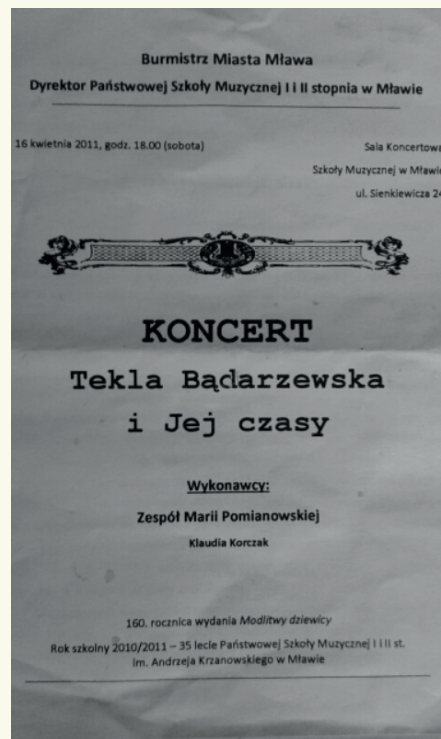
O KULTURZE



Źródło: www.naszamlawa.pl

Beaty Michalec w marcu 2012 roku ukazała się pierwsza polska płyta z utworami kompozytorki pt. *Zapomniane dźwięki* w wykonaniu wspomnianej wyżej Marii Pomianowskiej i Przyjaciół, a osiem miesięcy później biografia Bądarzewskiej, do której projekt niezwykle wymownej okładki wykonał Tomasz Sarnecki – grafik, rysownik, plakacista, absolwent wydziału grafiki warszawskiej ASP, autor słynnego plakatu wyborczego „Solidarności” z Gary Cooperem (szeryfem z westernu *W samo południe*). Szkic oświetlonej postaci Tekli Bądarzewskiej pochylonej nad fortepianem, otoczony tajemniczą czernią okładki jedynej do tej pory biografii, rzeźba kobiety z lutnią na jej grobie – to obrazy przybliżające nam wizerunek tej niezwykle, zapomnianej przez rodaków, ale szczęśliwie odkrywanej na nowo polskiej kompozytorki.

Małe dzieci w Japonii, zanim zaczną się uczyć grać Chopina, najpierw grają Teklę Bądarzewską. W niemieckich gimnazjach młodzież poznaje twórczość polskiej kompozytorki. W niektórych szkołach charakterystyka jej twórczości w porównaniu z dorobkiem Fryderyka Chopina jest tematem egzaminów maturalnych. Na uniwersytecie w Wiedniu powstała pierwsza praca dyplomowa poświęcona fenomenowi Bądarzewskiej. Na Tajwanie motyw *Modlitwy dzieci* stał się sygnałem radiowym, a producenci pianin cyfrowych wykorzystują kompozycję jako melodię demonstracyjną. Na stacjach w Tokio zapowiedzi przyjazdów i odjazdów szybkiej kolei poprzedza właśnie ten utwór. Co więcej, nasza genialna rodaczka znana jest także w przestrzeni kosmicznej,



bowiem na jej cześć jeden z wenusjańskich kraterów na mocy decyzji Międzynarodowej Unii Astronomicznej w 1991 roku został nazwany „Bądarzewska”. A w Polsce? Jest już (a może dopiero?) Skwer im. Tekli Bądarzewskiej na warszawskim Muranowie, ulica oraz Estrada imienia Tekli Bądarzewskiej w Parku Miejskim w Mławie.

Joanna Pieciukiewicz – dziennikarka i reżyserka filmów dokumentalnych – w swojej recenzji książki Beaty Michalec napisała: *Zainteresowanie życiem i twórczością zapomnianej kompozytorki wzrasta z miesiąca na miesiąc, a przyszło do Polski z innego kontynentu. Doskonale się złożyło, że dzięki książce Beaty Michalec mamy szansę być na to przygotowani.*

Bibliografia

- Grzelak K., *Skwer Tekli Bądarzewskiej*, [w:] „Rynek. Informator Kulturalny Staromiejского Domu Kultury”, Nr 83/08/2011.
 Hałas D., 2013, *Tekla Bądarzewska i jej droga z Japonii do Polski*, www.p Polonia.jp

Jasik M., *Wielka, choć nieznana. Fenomen Tekli Bądarzewskiej*,
www.wiadomosci24.pl

Marczyński J., *Pogardzana dziewica*, [w:] „Rzeczpospolita”
17.06.2011.

Michalec B., 2012, *Tekla z Bądarzewskich Baranowska. Autorka nieśmiertelnej La prière d'une vierge. Miejsca, czas i ludzie*, Warszawa.

Reiss J., 1946, *Najpiękniejsza ze wszystkich jest muzyka polska*,
Kraków.

Szwarcman D., *Dziewica i suka*, [w:] „Polityka” nr 17/18
(2856) 25.04-08.05.2012.

Strony internetowe

www.badarzewska.com; www.mlawa.pl; www.naszamlawa.pl;
www.tpw.org.pl; www.tsarnecki.pl; www.unless-women.eu

This article is dedicated to a great Polish composer, woman, forgotten by the Polish society. Tekla Bądarzewska launched a new kind of music with a light mass character, which was extracted from the classical music. Her work titled „*Maiden's Prayer*” has been travelling around the world for 160 years. Unfortunately, almost no one knows the composer's name and her nationality. The times in which she lived did not accept women – composers. She was born in Mława in 1829 and died in 1861 year in Warsaw. Her music beside beauty and simplicity contains patriotic elements, which was an act of courage in the Poland's political situation.