



KWARTALNIK POLONICUM

Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców

Centre of Polish Language and Culture for Foreigners

NR 22
Warszawa 2016

W numerze:

W POLONICUM

- 60 lat Centrum POLONICUM* – Anna Mazurkiewicz 2
- Tryb rozkazujący w różnych sytuacjach komunikacyjnych – propozycje prezentacji na lektoratach języka polskiego jako obcego (jppo)* – Maria Kuc 6
- Okna i lustra – jak rozwijać kompetencję interkulturową uczących (się) języka polskiego jako obcego* – Anna Rabczuk 18
- Fragment w ćwiczeniach rozumienia tekstu literackiego w praktyce glottodydaktycznej. „Szyfr”, metafora i puenta* – Andrzej Zieniewicz 29

O KULTURZE

- Niemieckie rozmowy Tadeusza Różewicza* – Paulina Urbańska 35

ZE ŚWIATA

- Język polski w odseparowanej Donieckiej Republice Ludowej* – Anita Staszkievicz 40
- Trudności ucznia arabskojęzycznego w przyswajaniu języka polskiego* – Marta Minakowska-Kostrzewa 42

CONTENTS

IN POLONICUM

- The 60 Anniversary of the POLONICUM Centre* – Anna Mazurkiewicz 2
- The Imperative Mood in Various Communicative Situations – Proposals of Glottodidactic Presentations* – Maria Kuc 6
- Mirrors and windows – how to develop intercultural competence?* – Anna Rabczuk 18
- Fragment in literary text comprehension exercises in language teaching practice. “Encryption”, metaphor and concluding point* – Andrzej Zieniewicz 29

OF CULTURE

- Tadeusz Różewicz’s German Conversation* – Paulina Urbańska 35

FROM THE WORLD

- Polish language in separated People’s Republic of Donieck* – Anita Staszkievicz 40
- Some difficulties in learning Polish language by Arabic speakers* – Marta Minakowska-Kostrzewa 42

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 Achtełlik, 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. **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, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-666f1720-8820-4a46-91d1-e871e458b43e>. **Projekt okładki:** Konrad Zdziarski. Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych. Druk i oprawa: Zakład Graficzny UW. Zam. 797/2016.

Anna Mazurkiewicz

„Życie zaczyna się po sześćdziesiątce...”

8 kwietnia br. Centrum POLONICUM wręczyło swoje doroczne Nagrody i Wyróżnienia przyznawane za wybitne osiągnięcia w krzewieniu języka polskiego i kultury polskiej za granicą. Uroczystość uświetniła obchody 60-lecia POLONICUM.

Otwierając uroczystość, Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Marcin Pałys, powiedział:

– Wszyscy przyzwyczailiśmy się do słowa „globalizacja”: używamy go w kontekście rozmów o gospodarce; wiele osób podróżuje i dociera do najbardziej odległych zakątków świata. Globalizacja to także przenikanie się różnych kultur, wpływ jednych na drugie, czasem korzystne, czasami mniej. Kiedy mówimy o dwustuleciu Uniwersytetu Warszawskiego, przy tej okazji mówimy i o globalizacji, i o językach, którymi komunikują się nasi studenci. Znamy często cytowane słowa Wittgensteina „Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata”. Tak wiele w naszym świecie potrafimy zrozumieć dzięki językowi. Dlatego szczególna jest rola tych osób, które tłumaczą dzieła literackie i popularyzują język polski. To ludzie żyjący w kilku światach jednocześnie i potrafią o tych światach opowiedzieć, budując między nimi mosty. To niesłychanie ważna rola. Chcemy docenić te osoby, dziękując dziś za to, że mogą poznać laureatów osobiście i im podziękować.

– Moje najszczerze podziękowania i gratulacje kieruję do nieobecnego, niestety, profesora Janusza Bańczerowskiego oraz do laureatek – pani profesor Marty Panćikovej i pani dr Małgorzaty Majewskiej-Meyers – powiedział dziekan Wydziału Polonistyki,



prof. dr hab. Zbigniew Greń – prosząc o łaskawe przyjęcie nagród przyznawanych za wybitne zasługi w krzewieniu wiedzy o języku polskim i polskiej literaturze. W tym roku nagroda ma wartość wyjątkową, towarzyszy bowiem obchodom 200-lecia Uniwersytetu Warszawskiego i 60-lecia POLONICUM. Z tej przyczyny Kapituła Nagrody uwzględniła propozycję pracowników POLONICUM, by nagroda i wyróżnienia były nie tylko wyrazem uznania dla niekwestionowanego dorobku laureatów, ale i miały

W POLONICUM



charakter honoryfikacyjny – docenienia niestrudzonych propagatorów języka polskiego i kultury polskiej przez środowisko. Nominowanych bowiem w tym roku wskazali wykładowcy Centrum. Chcemy tym aktem uznania podkreślić, jak wiele mamy im do zawdzięczenia. Jesteśmy wam to winni i z wielką radością tę powinność spełniamy.

NAGRODĘ POLONICUM 2016 otrzymał profesor Janusz Bańcerowski, niestety, nieobecny na uroczystości z powodów zdrowotnych.

Profesor Janusz Bańcerowski jest związany z Węgierską Akademią Nauk od roku 1969. W 1970 zaczął pracę jako samodzielny pracownik naukowy w Instytucie Językoznawstwa Węgierskiej Akademii Nauk. Od roku 1983 kieruje Katedrą Filologii Polskiej na Uniwersytecie im. Eötvösa Loranda (ELTE) w Budapeszcie. Jest recenzentem kilkudziesięciu prac doktorskich oraz autorem ponad trzystu sześćdziesięciu publikacji z dziedziny językoznawstwa, w tym wielu na temat polsko-węgierskiego językoznawstwa kontrastywnego. Był lektorem języka polskiego w Instytucie Polskim w Budapeszcie, a następnie wykładowcą języka polskiego i kultury polskiej w Katedrze Filologii Polskiej na ELTE. Jest członkiem kilkudziesięciu towarzystw i komitetów językoznawczych. W 1979 roku ukazała się jego pierwsza książka pt. *Niektóre zagadnienia komunikacji językowej i informacji w języku węgierskim* (nakładem Wydawnictwa Węgierskiej Akademii Nauk). Jest

też współautorem *Podręcznika języka polskiego dla Węgrów*, za który Naczelna Dyrekcja Wydawnictw w Budapeszcie przyznała mu nagrodę *Za wysoki poziom opracowania*. Jest współautorem *Rozmówek polsko-węgierskich* oraz autorem m.in. *Systemu fonologicznego języka polskiego i węgierskiego*, *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései – Podstaw języka i komunikacji językowej* (książka miała prawie 200 bardzo pozytywnych recenzji), *Podstaw polsko-węgierskiej fonetyki i fonologii kontrastywniej*, *A világ nyelvi képe. A világgép mint a valóság metaképe a nyelvből és a nyelvhasználatban* (*Językowy obraz świata jako metaobraz rzeczywistości obiektywnej w języku i jego użyciu*).

W latach 1978-2007 zorganizował dziewięć międzynarodowych konferencji polonistycznych na Węgrzech. Począwszy od 1986 roku tematyka konferencji zaczęła się stopniowo poszerzać o zagadnienia literaturoznawcze, translatorskie, historyczne, kulturowe itp., przybierając kształt ogólnopolonistyczny (początkowo miała ona charakter językoznawczy i glottodydaktyczny). Materiały wszystkich konferencji naukowych ukazały się drukiem pod redakcją Profesora.

Dwa równorzędne prestiżowe Wyróżnienia otrzymały: prof. dr hab. Marta Pančíková i dr Małgorzata Majewska-Meyers.

Profesor Marta Pančíková jest w środowisku międzynarodowej polonistyki osobą wyjątkową. Przede wszystkim jest najwybitniejszą słowacką polonistką, mistrzynią dla wielu pokoleń polonistów, ale także – przyjaciółką Polski, polskości, niezwykle



zasłużoną w budowaniu międzynarodowego środowiska specjalistów poświęcających swoje życie naszemu językowi i kulturze. Z językiem polskim, Polską i jej kulturą związana jest ponad 50 lat. W Katedrze Filologii Słowiańskich Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Komeńskiego w Republice Słowackiej pracowała od roku 1978 do końca roku akademickiego 2010/2011. Od początku roku akademickiego 2011/2012 jest pracownikiem Katedry Sławistyki Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Ostrawskiego w Republice Czeskiej – jest tutaj gwarantem studiów doktoranckich. W Bratysławie prowadziła wykłady ze wszystkich dyscyplin językoznawczych i seminaria poświęcone tłumaczeniu specjalistycznemu. Oprócz tego od początku swojej pracy w UK prowadziła wykłady z języka polskiego dla niepolonistów. Była promotorem wielu prac licencjackich i magisterskich, 4 doktorantów w Bratysławie i jednej doktorantki w Ostrawie. W tej chwili ma jedną doktorantkę w Ołomuńcu.

Jest autorką i współautorką kilku podręczników, tekstów do nauki języka polskiego i rozmówek (*Język polski, Wyrazy zdradliwe, Klucz w świat – język polski*), monografii (*Zdradliwości leksyki polskiej i słowackiej, Tendencje rozwojowe leksyki polskiej i słowackiej na przełomie tysiąclecia: wybrane problemy, rzeczowniki*), ponad 150 artykułów w tomach naukowych i pokonferencyjnych, drukowanych w kraju i za granicą. Są one poświęcone problematyce porównawczej (słownictwo, leksykologia, translatologia, onomastyka, frazeologia). Należy tutaj wymienić podręcznik języka polskiego dla Słowaków *Po tamtej stronie Tatr*, którego jest współautorką (z W. Stefańczykiem z UJ). Podręcznik ten był trzykrotnie wydany w Krakowie w wydawnictwie Universitas (najnowsza wersja w e-formie). Oprócz tego jest tłumaczką 9 polskich publikacji specjalistycznych (*Grzyby, Rośliny lecznicze, Hodujemy rośliny pokojowe, Zakopane i okolice* itp.).

Dr Małgorzata Majewska-Meyers jest nie tylko popularyzatorką kultury polskiej i języka polskiego na obszarze niemieckojęzycznym, ale także przyjaciółką POLONICUM. Przez wiele lat była pracownikiem Centrum. Od 1990 roku pracuje w Niemczech, najpierw była lektorką języka polskiego na Uniwersytecie w Saarbrücken, od 1994 do dziś jest wykładowcą



języka i kultury polskiej na Uniwersytecie w Poczdamie. Od 1995 roku nieprzerwanie współpracuje z Wydziałem Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego w ramach programu ERASMUS, bilateralnej umowy międzyuniwersyteckiej oraz grantów europejskich – prowadzi zajęcia dydaktyczne dla cudzoziemców, szkolenia metodyczne dla studentów polskich, wykłady gościnne etc. Zajmuje się praktycznym nauczaniem języka polskiego jako obcego i kultury polskiej oraz refleksją metodyczną nad procesem opanowywania i nauczania języka i kultury. Prowadziła i współorganizowała liczne warsztaty metodyczne oraz szkolenia dla nauczycieli języka polskiego jako obcego w Niemczech. Współorganizowała egzaminy certyfikacyjne w Poczdamie. Popularyzuje język i kulturę polską w Niemczech w różnych formach. Prowadzi zajęcia językowe i warsztaty metodyczne, organizuje spotkania informacyjne, autorskie oraz studenckie wycieczki naukowe do Warszawy i Krakowa we współpracy z Uniwersytetami Warszawskim i Jagiellońskim. Podczas Roku Polsko-Niemieckiego w kooperacji z Instytutem im. Adama Mickiewicza

W POLONICUM



zorganizowała ogólnoniemieckie warsztaty dydaktyczne na Uniwersytecie w Poczdamie. Jest współautorką podręcznika do nauczania gramatyki języka polskiego – wydanego przez Uniwersytet Warszawski oraz autorką podręcznika do autonomicznej nauki języka polskiego jako obcego – wydanego i wielokrotnie wznawianego przez niemieckie wydawnictwo Langenscheidt.

Nagrody wręczyli członkowie Kapituły: Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Marcin Pałys, dziekan Wydziału Polonistyki, prof. dr hab. Zbigniew Greń oraz dyrektor Centrum POLONICUM, prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz. Uroczystość uświetnili m.in.: prorektor UW, prof. dr hab. Marta Kicińska-Habior, prof. dr hab. Anna Dąbrowska, dyrektor Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego; prof. dr hab. Jolanta Tambor, dyrektor Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, dr Aleksandra Achtelik, prezes Zarządu Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (także z Uniwersytetu Śląskiego); posłanka PO, Joanna Fabisiak; Milan Novotný, dyrektor Instytutu Słowackiego w Warszawie.

List Laureata Nagrody 2016, profesora Janusza Bańcerowskiego

*Szanowni Państwo,
przede wszystkim chciałbym serdecznie podziękować Jego Magnificencji Rektorowi Uniwersytetu Warszawskiego*

Panu Profesorowi Marcinowi Pałysowi i wszystkim członkom Kapituły za przyznanie mi Nagrody POLONICUM 2016. Jest ona dla mnie niezwykle cenna i ważna, ponieważ przychodzi w 75. rocznicę moich urodzin, co w moim odczuciu oznacza uznanie dla moich wysiłków na rzecz polonistyki uniwersyteckiej na Węgrzech.

Przy okazji przypomnę, że Katedra Filologii Polskiej Uniwersytetu im. L. Eötvösa w Budapeszcie formalnie została powołana do życia w grudniu 1978 roku. Pierwsze lata były niezwykle trudne. Brak pomocy dydaktycznych i naukowych, wyposażenia technicznego, bardzo skromne warunki lokalowe oraz niski budżet roczny Katedry znacznie utrudniały pracę dydaktyczną i nie pozwalały na jej dalszy rozwój.

W 1983 roku Rada Wydziału Filologicznego Uniwersytetu im. L. Eötvösa powołuje mnie na Kierownika Katedry Filologii Polskiej, stawiając przede mną zadanie podniesienia poziomu dydaktycznego i naukowego Katedry do poziomu innych katedr uniwersyteckich.

Kierując Katedrą Filologii Polskiej przez 24 lata, nie szczędziłem wysiłków i zawsze starałem się, by nasza Katedra była prawdziwą placówką uniwersytecką. W roku 2000 przeprowadziliśmy się do całkowicie odnowionego budynku uniwersyteckiego, uzyskując równocześnie więcej pomieszczeń niż dotychczas. Miało to niewątpliwie pozytywny wpływ na samopoczucie pracowników i studentów, będącym koniecznym warunkiem skutecznej pracy naukowo-dydaktycznej. W międzyczasie udało nam się uzupełnić księgozbiór i wyposażić Katedrę w odpowiednie środki techniczne. W okresie od 1983 do 2007 roku Katedra zorganizowała 10 międzynarodowych konferencji naukowych. Wszystkie materiały pokonferencyjne zostały wydane pod moją redakcją w serii „POLONO-HUNGARICA.

Osobiście uczestniczyłem w wielu konferencjach i kongresach krajowych i zagranicznych, wygłaszając referaty naukowe, oraz brałem udział w działalności różnych komisji uniwersyteckich, wydziałowych, ministerialnych i naukowych w charakterze członka, recenzenta lub przewodniczącego, przyczyniając się tym samym pośrednio czy też bezpośrednio do wzrostu prestiżu naszej Katedry. Obecnie prowadzę zajęcia z gramatyki opisowej języka polskiego oraz jestem kierownikiem Szkoły Doktorskiej Instytutu Sławistyki i Bałtystyki, gdzie wśród jej uczestników są również doktoranci poloniści.

Pod względem kwalifikacji pracowników naukowo-dydaktycznych nasza Katedra zajmuje poczesne miejsce wśród innych katedr: dwaj docenci habilitowani, dwie osoby ze stopniem naukowym doktora (PhD) i ja jako zasłużony profesor uniwersytecki „professor emeritus”. Jeszcze raz dziękuję za Nagrodę i bardzo przepraszam, że z przyczyn zdrowotnych nie jestem w stanie odebrać jej osobiście. Bardzo żałuję, że tak się stało.
Budapeszt, 01.04.2016

Po południu rozpoczęła się dwudniowa, jubileuszowa konferencja naukowa pt. „*Życie zaczyna się po sześćdziesiątce...*” Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. Obrady zgromadziły prelegentów i gości z różnych ośrodków. Wygłoszono wiele bardzo ciekawych referatów, które pomogły sformułować ważne wnioski w pracy glottodydaktyków.

Wieczorem w kawiarni „Retrospekcja” czekała na wszystkich gości muzyczna niespodzianka – występ zespołu Boska Dekadencja – gdzie przy dźwiękach przedwojennych szlagierów goście kontynuowali rozmowy już w luźniejszej atmosferze.

Jubileusz sprowokował także do krótkiego podsumowania mijającego dziesięciolecia, podzielenia się wspomnieniami i nakreślenia perspektyw na przyszłość. Najważniejsze punkty przedstawił w swojej prezentacji dr Piotr Kajak.

<https://www.facebook.com/polonicum/photos/pcb.831292486983055/831292133649757/?type=3&theater>

Fot. Łukasz Rongers

April 8th, 2016, for a 10th time, the Polonicum awarded outstanding specialists who promote Polish language and culture in the world. This ceremony has started the 60th Anniversary of the Polonicum. The Polonicum's Award was given to prof. Janusz Bańczerowski from ELTE University in Budapest. Also, both prof. Marta Pančíková (University of Ostrava) and dr. Małgorzata Majewska-Meyers (University of Potsdam) received honorable distinctions, for their lifetime achievements.

Konferencja Paris-Sorbonne – Polonicum

ENSEIGNER ET APPRENDRE LE
POLONAIS,
LE RUSSE, LE TCHÈQUE.
MÉTHODES, CONTENUS,
PRATIQUES

VENDREDI 5 ET SAMEDI 6 FÉVRIER
2016,
MAISON DE LA RECHERCHE,
UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE,
28, RUE DE LA SERPENTE, 75006 PARIS

*Journées d'études organisées par
le Centre de civilisation polonaise
de l'Université Paris-Sorbonne, avec
le concours de « Polonicum » de l'Uni-
versité de Varsovie*

* * *



W lutym b. r. odbyła się w Paryżu trzecia konferencja zorganizowana przez Centre de civilisation polonaise de l'Université Paris-Sorbonne i Centrum POLONICUM zatytułowana „Nauczanie języków słowiańskich: metody, treści, praktyki”. Poszerzając tematykę trzeciego i ostatniego spotkania w ramach tego cyklu, organizatorzy zaprosili kolegów slawistów. W związku z rozwojem nauczania języków obcych, dydaktykę języków słowiańskich skonfrontowano z koniecznością ciągłych i szybkich zmian metodologicznych. Zintensyfikowane kontakty między krajami europejskimi i nowe wymagania zawodowe modyfikują profil słuchaczy kursów, a potrzeby uczących się zaskakują praktyków i teoretyków nauczania. Mnogość pomocy cyfrowych zmienia klasyczny model nauczania i zmienia niekiedy dydaktyków w trenerów lub w doradców. Uczestnicy konferen-

cji starali się odpowiedzieć m.in. na pytanie związane z glottodydaktyką języków słowiańskich: Jak używać elementu wizualnego i pomocy audio, żeby nie zastąpiły one całkowicie mowy nauczyciela i grupy uczących się? Dydaktyka języków słowiańskich jest na etapie tych samych pytań i wątpliwości co tzw. duże języki. Jednak, uczący języka słowiańskiego we Francji muszą stawić czoło problemom właściwym naszej dziedzinie: nauczaniu języka trudnego i „mniejszościowego” w stosunku do języków komunikacji światowej. Czy języki słowiańskie, będące często językami licznych diaspor we Francji, narzucają nam specyficzne podejście dydaktyczne?

Ponieważ trzeci i ostatni tom pokonferencyjny ukaże się w języku francuskim, chcemy przybliżyć kilka artykułów polskojęzycznemu czytelnikowi.

Maria Kuc

Centrum Polonicum, Uniwersytet Warszawski

Tryb rozkazujący w różnych sytuacjach komunikacyjnych – propozycje prezentacji na lektoratach języka polskiego jako obcego (jpjo)

Założeniem powszechnie przyjętym we współczesnej glottodydaktyce jest podejście zadaniowe do posługiwania się językiem. W myśl tej filozofii uczestnik kursu oczekuje od prowadzących zajęcia przygotowania go do podejmowania konkretnych działań językowych, czyli nabycia kompetencji komunikacyjnych w poznawanym języku i umiejętności „zastosowania” ich w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania” (ESOKJ 20: 2003). Wprowadzanie form trybu rozkazującego na lektoratach jpjo stanowi – w tej perspektywie – pew-

nego rodzaju wyzwanie dla nauczyciela pracującego z osobami dorosłymi, uczęszczającymi na otwarte lektoraty popołudniowe. Powodem trudności jest rozmiękanie się potrzeb komunikacyjnych mówiących z podstawową funkcją oraz kanoniczną sytuacją użycia tego trybu.

A mianowicie, tryb rozkazujący, jak sama nazwa wskazuje, służy przede wszystkim do wyrażania „intencji mówiącego, by słuchacz doprowadził do zaistnienia wskazanej przez dane zdanie sytuacji. Modalność deontyczna wyrażana przez tryb rozkazujący jest swoistego typu: sfera obowiązywania

normy deontycznej ograniczona tu jest do uczestników aktu mowy, przy czym źródłem normy jest osoba mówiąca, subiektem podporządkowanym tej normie – słuchacz. (Laskowski 1999: 180) Dlatego też tryb ten służy przede wszystkim do realizacji dyrektywnych aktów mowy, czyli nakazów i zakazów, a w dalszej kolejności prośb, rad albo życzeń, a jego poprawne użycie często wymaga społecznej podrzędności adresata wobec nadawcy komunikatu. Wypowiedzi te przynależą do repertuaru polszczyzny potocznej i są typowe dla komunikacji językowej w kręgu rodzinnym bądź koleżeńskim.

Słuchacze otwartych kursów jppo rzadko mają okazję do wchodzenia w tak bliskie relacje z Polakami. Pełnią oni (lub przygotowują się do pełnienia) w Polsce rolę turysty albo pracownika miejscowego oddziału zagranicznej firmy z kraju ich pochodzenia, co predestynuje ich do kontaktów w sferze oficjalnej, gdzie dyrektywne akty mowy winny być formułowane w sposób bardziej uprzejmy, na przykład za pomocą trybu przypuszczającego: *Czy mógłbyś? Czy mógłby pan?* Wprawdzie obecnie pod wpływem języka angielskiego, nasila się – zwłaszcza wśród młodszego pokolenia – tendencja do powszechnego używania nieoficjalnych form zwracania się do adresata wypowiedzi, niemniej jednak trudno ten sposób zachowania uznać już za normę. W tej sytuacji poznawanie trybu rozkazującego często wydaje się uczestnikom kursu zbędnym balastem gramatycznym. W podręcznikach jppo¹ dominuje właśnie to nakazowe użycie imperativu, a adresatami poleceń są dzieci, osoby bliskie, a nawet domowe zwierzęta.

Wziąwszy pod uwagę wszystkie powyższe okoliczności, lektor, jeśli chce zainteresować swoich

słuchaczy tą nową formą koniugacyjną, musi szukać innych niż wymienione sytuacji komunikacyjnych wymagających użycia rozkaznika. Na moich lektoratach wykorzystuję do tego celu teksty różnych ulotek i reklam prasowych. Jak wiadomo, ich autorzy posługują się trybem rozkazującym, aby nakłonić odbiorcę do postępowania zgodnie z intencją autora. Mamy tu więc do czynienia z ukrytym, działającym na podświadomość, nakazem. W Polsce nie sposób nie natknąć się na tego typu teksty. Ulotki są rozdawane na ulicach, wrzucane do skrzynek na listy. Reklamy komercyjne nie tylko znajdują się w prasie, telewizji czy w internecie, ale też w środkach komunikacji i na wielkich billboardach ulicznych. Budzą więc naturalną ciekawość cudzoziemców, zachęcają do językowych poszukiwań. Ponadto stanowią łatwo dostępne źródło wiedzy o codziennym życiu w Polsce. Z tego względu mogą być jeszcze bardziej atrakcyjne dla słuchacza studiującego poza naszym krajem. Poprzez lekturę materiałów informacyjno-reklamowych nowa forma gramatyczna zostaje niejako przemycona do klasy. Jej użycie w mniej przydatnych dla cudzoziemca kontekstach społecznych może być z powodzeniem przedstawione później w postaci ćwiczeń łączących utrwalanie gramatyki z nabywaniem nowych umiejętności komunikacyjnych.

Podstawy trybu rozkazującego jako eksponenta dyrektywnych aktów mowy są zwykle wprowadzane na poziomie A2, a umiejętność jego użycia utrwalana na poziomie B1. Na wyższych poziomach zaawansowania warto jednak poszerzyć wiedzę uczących się o inne funkcje imperativu, a mianowicie udzielanie rad, instruowanie, apelowanie, ostrzeganie. Są to akty mowy występujące w publicznej sferze życia, a więc potencjalnie przydatne kursantom, i tym samym motywujące ich do nauki. Także w tym wypadku dogodnym materiałem ilustrującym nowe zagadnienia gramatyczne mogą być wcześniej wspomniane ulotne teksty użytkowe.

Poniżej przedstawiam propozycje prezentacji czterech odmiennych funkcji trybu rozkazującego w układzie spiralnym pod względem stopnia trudności.

¹ Przykładowo można wymienić takie podręczniki, jak: Burkat A., Jasińska A., *Hurra! Po polsku 2*, Kraków 2007, PROLOG Szkoła Języków Obcych, wyd. II poprawione; Janowska A., Pastuchowa M., *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Katowice 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego; Kowalska M., *An intensive course in basic Polish. Polish in 4 weeks*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Rea s.j., wyd. II; Stemppek I., Stelmach A., *Polski krok po kroku. Poziom A2*, polish-courses.com; Lipińska E., Dąbska E., G., *Kiedyś wrócisz tu ... A Polish Language Textbook for Intermediate*, Kraków 1997, TAWPN UNIVERSITAS. Tylko w podręczniku *Hurra! Po polsku 2* znajdują się teksty zawierające formy rozkaznika jako rady.

W POLONICUM

I. Nakłanianie, polecanie, rozkazywanie, prośba

Wprowadzenie nowej struktury gramatycznej, jak już wspomniałam, odbywa się poprzez lekturę odpowiednich tekstów reklamowych. Przy ich doborze spełnione muszą być warunki: przystępności

leksykalnej, zróżnicowania gramatycznego form imperativu oraz różnorodności treści reklam. Aby zainteresować studentów tematem oraz przygotować ich od strony gramatycznej i słownikowej do dalszych działań, można przeprowadzić kilka poniższych ćwiczeń wstępnych.

Ćwiczenie 1.

A. Proszę wstawić słowa w odpowiedniej formie:

Gdzie spotykamy reklamy?

Spotykamy reklamy:

w prasę (prasa), w (telewizja), w (radio), w (kino);

Odpowiedzi: 1. telewizji, 2. radiu, 3. kinie.

a także na ulicy, to znaczy:

na autobusach (autobusy), na (tramwaje), na (słupy),

na (ściany) budynków, na (tablice ogłoszeniowe).

Odpowiedzi: 1. tramwajach, 2. słupach, 3. ścianach, 4. tablicach ogłoszeniowych.

B. Proszę uzupełnić:

Co reklamujemy?

Reklamujemy:

a/ towary: *kosmetyki*,
(słuchacze dodają: *ubrania, produkty spożywcze, proszki do prania i inne*)

b/ usługi: *restauracje*,
(słuchacze dodają: *biura podróży, kursy, ubezpieczenia, transport,*)

Ćwiczenie 2.

Proszę przeczytać wiadomość prasową o nowej formie reklamy, a następnie uzupełnić poniższy tekst informacjami, które państwo poznali.

Komórka najlepsza do reklamy

Reklamy w telewizji wkrótce będą przeszłością. Nadchodzi czas reklam w telefonach komórkowych – uważa „New York Times”. Komórka to coś bardzo osobistego. Dlatego reklama w telefonie jest o wiele skuteczniejsza niż w telewizji.

(Jon Raj, Visa USA, Metropol 2006)

Niedługo nie będzie reklam w, ale będą w
Reklama w będzie dawała rezultat, bo każdy właściciel będzie ją

(Odpowiedzi: *telewizji, telefonach komórkowych, telefonie, lepszy, telefonu/komórki, czytał/czytać*).

Ćwiczenie 3.

Proszę powiedzieć, co państwo myślą o reklamie (można wybrać opinię z ramki).

Czy zgadzają się państwo ze zdaniem koleżanki / kolegi?

- Pomaga robić zakupy. ● Nie mówi prawdy. ● Dobrze informuje. ● Kradnie nasze pieniądze. ● Przeszkadza oglądać telewizję. ● Ozdabia szare ulice. ●

Moim zdaniem, reklama

Zgoda

Też tak myślę

Zgadzam się z tym

Zgadzam się z Anną / z Piotrem

Brak zgody

A ja myślę inaczej. Według mnie

Jestem przeciwnego zdania. Uważam, że ...

Po etapie propedeutycznym studenci pracują w parach lub w zespołach nad otrzymanymi reklamami. Mają za zadanie odnaleźć odpowiedź na trzy pytania: *Kto reklamuje? Co reklamuje? Co czytelnik reklamy powinien zrobić?* Następnie przedstawiają daną reklamę całej grupie. Wykonawszy te czynności, zazwyczaj potrafią już rozpoznać i nazwać nowe formy koniugacyjne czasowników. Z pomocą lektora uzupełniają tabele form trybu rozkazującego właściwych poszczególnym paradygmatom koniugacyjnym i formułują stosowne reguły.

Oto przykładowe reklamy o zróżnicowanym stopniu trudności:

Kup 1 pizzę – dostaniesz 2 pizze gratis

Pobierz aplikację



Rekrutacja trwa,
zapisz się !

Uzupełnij swoje
wykształcenie!

Zwiększ swoje szanse
na rynku pracy!

COSINUS

Bezpłatne Szkoły dla Dorosłych

SZCZĘŚCIE można PODAROWAĆ

Radość można się DZIELIĆ

INSPIRACJI nie znajdziesz w rutynie

Marzenia SPEŁNIAJ DZIŚ i nie odkładaj życia na jutro

WSPOMNIENIE nie znajdziesz przed telewizorem

Kształtuj siebie, zdobywając DOŚWIADCZENIA

ZATRZYMAJ SIĘ na chwilę, POCZUJ SIĘ szczęśliwy

Tę zimy OBUDŹ MARZENIA

i PODARUJ CHWILE RADOŚCI tym, na których Ci zależy

***Skok ze spadochronem** od 649zł*

*Poznaj **nurkowanie** od 99zł*

WWW. WYJATKOWYPREZENT.PL

Kontekst społeczny właściwy dla innych użyć nowo poznanej formy gramatycznej wprowadzają odpowiednio dobrane ćwiczenia komunikacyjne.

W POLONICUM

Polecenia

Ćwiczenie 4.

Proszę napisać, co musi zrobić Tomek.

Tomku! Pamiętasz, mam zebranie, więc wrócę z pracy o 18.00.

(Zjeść) Zjedź zupę i kanapki! Są w lodówce.

(Wypić) sok!

(Uczyć się) historii, bo pojutrze masz klasówkę!

Mama

(Odpowiedzi: *Wypij, Ucz się*)

Jak już wspomniałam, dostępne podręczniki obfitują w tego rodzaju materiały przede wszystkim z użyciem form drugiej osoby liczby pojedynczej. O możliwości zaistnienia adresata zbiorowego lektor może poinformować przy okazji wprowadzania kolejnych funkcji rozkaznika, a mianowicie wymiany rad lub propozycji w rozmaitych gremiach koleżeńskich. Oto przykłady stosownych ćwiczeń.

Rady

Ćwiczenie 5.

Proszę napisać te rady w liczbie mnogiej.

Anne wyjeżdża za dwa dni na delegację do Polski, do Warszawy. Koleżanki z pokoju mówią:

Nie pracuj cały czas! Weź wygodne buty! Idź do Łazienek! Spróbuj polskich dań! Kup sobie słodycze u Wedla!

Anne i Jacqueline wyjeżdżają za dwa dni na delegację do Warszawy. Koleżanki z pokoju mówią:

Nie cały czas! wygodne buty! do Łazienek! polskich dań! sobie słodycze u Wedla!

(Odpowiedzi: 1. *pracujcie*, 2. *Weźcie*, 3. *Idźcie*, 4. *Spróbujcie*, 5. *Kupcie*)

Propozycje

Ćwiczenie 6:

Proszę wyrazić akceptację grupy zgodnie z przykładem:

Zaprzyjaźniona grupa studentów zastanawia się, jak spędzić długi majowy weekend.

Propozycje	Wyrażanie akceptacji
A: <i>Może pojedziemy do Zakopanego?</i>	<i>Świetny pomysł! Pojedźmy do Zakopanego!</i>
B: <i>Może zarezerwujemy pokój w pensjonacie „Szarotka”?</i>	<i>Oczywiście! pokój w pensjonacie „Szarotka”! Tylko tam.</i>

C: <i>Może zapytamy Adama, czy pojedzie z nami?</i>	<i>Dobra myśl. Adama, czy pojedzie z nami!</i>
D: <i>Może wreszcie spróbujemy góralskiego sera „oscypka”?</i>	<i>Tak, koniecznie góralskiego sera „oscypka” i placka ziemniaczanego „po zbójnicku”!</i>

(Odpowiedzi: 1.Zarezerwujmy, 2.Zapytajmy, 3.spróbujmy)

Ważnym zagadnieniem gramatycznym przy nauczaniu trybu rozkazującego jest zróżnicowanie form aspektowych czasowników używanych w dyrektywach pozytywnych (aspekt dokonany) i negatywnych (aspekt niedokonany). Spośród wypowiedzi stosowanych w sferze publicznej do wskazania tej prawidłowości dobrze nadają się zestawy zaleceń dla wybranych grup użytkowników zamieszczane na plakatach, tablicach informacyjnych. Mogą one być adaptowane przez lektora lub specjalnie tworzone na potrzeby kursu jpjo. Oto przykłady:

I. Plakat na stacji benzynowej.

Kierowco! Jeśli chcesz bezpiecznie dojechać do celu podróży, to:

Nie rozmawiaj przez telefon komórkowy podczas jazdy!

Nie oglądaj filmów na komputerze!

Nie jedź szybko, kiedy droga jest śliska!

Zatrzymaj się i odpocznij, kiedy czujesz się senny!

II. Tablica informacyjna w Tatrzańskim Parku Narodowym.

Turysto! Dla własnego bezpieczeństwa:

Weź do plecaka mapę, ciepły sweter i komórkę.

Zapisz numer górskiego pogotowia ratunkowego.

Zostaw wiadomość, dokąd idziesz.

Nie wychodź na szlak, kiedy jest zła pogoda.

W górach nigdy nie pij alkoholu!

Następny krok w pracy glottodydaktycznej nad trybem rozkazującym to informacja o istnieniu analitycznych form imperativu z partykułą *niech* oraz słowami *pan*, *pani*, *państwo* w funkcji grzecznościowego zaimka drugiej osoby. Można pokusić się o to, by studenci sami zidentyfikowali tę konstrukcję gramatyczną w krótkim ćwiczeniu na rozumienie tekstu pisanego. Ich zadaniem będzie rozwiązanie poniższego quizu.

Ćwiczenie 7.

Kto to mówi?

Proszę dopasować pary rozmówców z ramki do podanych zdań rozkazujących. Jedna para jest zbędna.

a/ urzędnik do klienta/ -ki/ -ów, b/ lekarz do pacjenta/ itd., c/ policjant do kierowcy/ itd., d/ babcia do chorego wnuka/ itd., e/ kelner do klienta/ itd.

– *Niech pan bierze te tabletki 3 razy dziennie!*

W POLONICUM

- Niech państwo zamówią pyzy! To nasza specjalność.
- Proszę, niech pani tu podpisze!
- Niech pan otworzy bagażnik!

(Odpowiedzi: b, e, a, c).

Ćwiczeniem wdrażającym są „Dobre rady” dotyczące sposobów uczenia się języka polskiego. Ich forma oficjalna z użyciem słowa *państwo* stanowi też dobrą lekcję z zakresu polskiego *savoir-vivre*’u, bowiem studenci często mają tendencję do zwracania się per „ty” do nauczyciela.

Ćwiczenie 8.

Dobre rady

Jeżeli chcą państwo szybko nauczyć się języka polskiego:

1. Niech Państwo codziennie mówią po polsku (mówić)! Udana rozmowa daje dużo satysfakcji.
2. państwo często (oglądać) polską telewizję, (czytać) polskie gazety lub czasopisma! państwo (zapisywać) nowe słowa i potem (szukać) ich w słowniku!
3. państwo (poznać) własną metodę nauki! W ten sposób będą państwo uczyć się szybko.
4. Ponieważ państwo się uczą, będą państwo robić błędy. państwo nie..... (martwić się) tym za bardzo!
5. państwo..... (pytać) o wszystko, co chcą państwo powiedzieć po polsku!
6. (..... państwo (napisać) własną radę):

(Odpowiedzi: 2. Niech oglądają, czytają; Niech zapisują, szukają; 3. Niech poznają; 4. Niech nie martwią się; 5. Niech pytają; 6. Niech napiszą).

Natomiast użycie partykuły *niech* w wypowiedzeniach służących pośredniemu przekazaniu woli nadawcy obrazuje gra *Niespełnione prośby*. Studenci otrzymują obrazki, które stanowią bodziec do tworzenia różnorodnych prośb. Krążąc po klasie, spotykają się z odmową interlokutorów i przerzucaniem zadania na innych, dopóki nie spotkają osoby mającej ten sam obrazek i mogącej spełnić daną prośbę². W ten sposób powielają przykładowe dialogi, a następnie tworzą ich własne warianty.

A: Czy możesz zrobić zakupy jutro?

B: Niestety będę zajęty. Niech Paweł zrobi.

B: Czy możesz ugotować obiad w sobotę?

B: Przykro mi, ale nie mogę. Niech babcia ugotuje.

A; A czy możesz mi zrobić herbatę?

B. W tej chwili nie mogę.! (dzieci)



² Jest to adaptacja gry *Prośba o pomoc* ze zbioru T. Pelc 1997: 41.

II. Wyrażanie rad, formułowanie instrukcji, dawanie przepisów na coś

To użycie trybu rozkazującego pojawia się w sferze publicznej najczęściej w ilustrowanych tygodnikach, które zamieszczają różnego typu porady dla swoich czytelniczek i czytelników. Oczywiście teksty te nie mają znamion powinności nakładanej przez autora na odbiorcę, bo nikt nie ma obowiązku zastosować się do rady, nawet jeżeli o nią prosi. Znaczenie tego rodzaju aktów mowy można sparafrazować jako: 'uważam, że będzie dobrze dla ciebie, jeśli to zrobisz', a użyta forma imperatywna podkreśla siłę przekonania mówiącego co do słuszności proponowanego postępowania. 'Skoro wiem, co jest dla ciebie dobre i jestem wobec ciebie życzliwy, nakłaniam cię do zrobienia tego'. Widać to dość wyraźnie przy porównaniu wypowiedzi w formie dyrektywnej z radą wyrażoną trybem przypuszczającym, czy z ogólnikowym zaleceniem wyrażonym słowem *warto*: *Radzę ci, zadzwoń do niej* wobec *Radzę ci, żebyś do niej zadzwonił* albo *Byłoby dobrze, gdybyś do niej zadzwonił* oraz *Warto do niej zadzwonić*³. Na uwagę zasługuje też fakt powszechnego używania w tego typu poradach i instrukcjach formy drugiej osoby liczby pojedynczej zamiast grzecznościowej formy *pan/-i*, chociaż obie strony aktu komunikacji nawet się nie znają. Ma to na celu stworzenie wrażenia bliskości pomiędzy udzielającym rady a jej odbiorcą i umocnienia więzi, co być może zaowocuje nabyciem kolejnego numeru pisma.

Większość tych tekstów dotyczy konkretnych, bliskich współczesnemu człowiekowi sytuacji życiowych, jak na przykład wypalenie zawodowe, korzystanie z bankowości elektronicznej, sposoby panowania nad własnymi emocjami w okolicznościach konfliktogennych i stanowi doskonały materiał do pracy na zajęciach jpjo, również na wyższych poziomach zaawansowania.

Funkcję rady można też wprowadzać w sposób poglądowy poprzez serię ilustracji obrazujących

różne kłopoty i życiowe przeciwności, którym trzeba stawić czoło. Doskonale tu sprawdzają się plansze z serii *Samo życie* (Martyniuk 1986).



Ponadto praktyczna i przychylnie przyjmowana przez uczących się jest lektura różnorodnych instrukcji oraz przepisów na ... , bowiem sytuacje, gdy odczuwamy brak wiedzy potrzebnej do podjęcia określonego działania, każdemu się zdarzają. Oprócz zadamowionych już w glottodydaktyce receptur kulinarnych warto sięgnąć do instrukcji załączanych do urządzeń technicznych codziennego użytku, a ponadto prezentować te teksty w postaci ćwiczeń językowych., między innymi takich, jak poniższy przepis na aromatyczną herbatę.

³ A. Wierzbicka (1973: 214-215) wyjaśnia występowanie trybu rozkazującego w radach i instrukcjach jako przejaw imaginacyjnej decyzji mówiącego w stosunku do siebie samego, ale wydaje mi się to mało przekonujące.

W POLONICUM

Ćwiczenie 9.

Proszę uzupełnić przepis słowami z ramki w formie trybu rozkazującego:

gotować, doprowadzić, wsypać, przecedzić, wlać, zmniejszyć

Masala czaj

czyli hinduski sposób przyrządzania herbaty (słowo „masala” w języku hindi oznacza przyprawę).

SKŁADNIKI: 2 szklanki wody, 2 szklanki mleka, 3 łyżeczki czarnej herbaty, 1 łyżeczka kardamonu, 6-8 goździków, pół łyżeczki cynamonu, kawałek imbiru, 8 łyżeczek cukru.

SPOSÓB PRZYGOTOWANIA: Mleko i wodę do garnka, herbatę, wszystkie przyprawy i cukier. Napój..... do wrzenia. Po zagotowaniu ogień i jeszcze przez 2 do 5 minut, aż herbata nabierze mocnego aromatu i smaku. Przed podaniem napój
Dobre Rady 03/2015

(Odpowiedzi: wlej, wsyp, doprowadź, zmniejsz, gotuj, przecedź).

Nowymi zagadnieniami gramatycznymi łączącymi się z omawianym obecnie użyciem imperativu są: aspekt niedokonany czasowników w dyrektywach pozytywnych służący podkreśleniu trwałego charakteru danej normy bądź rady oraz wspomniana już powyżej różnica stylistyczna między tak wyrażonym zaleceniem a bezosobowymi wykładnikami rady i powinności: *warto, trzeba, należy*.

III. Apelowanie, zachęcanie, perswadowanie

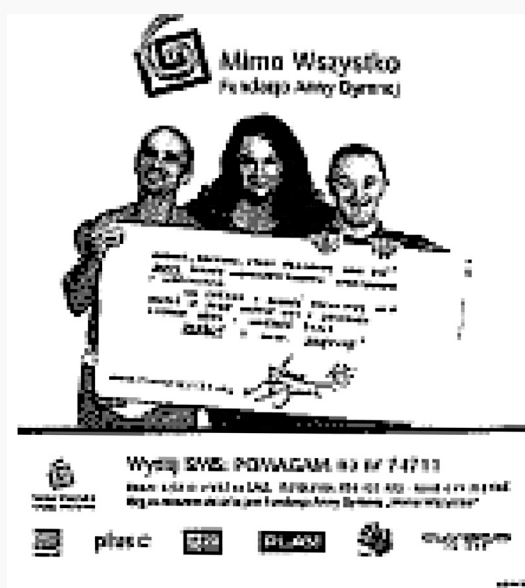
Innym rodzajem aktów mowy z użyciem trybu rozkazującego są apele, czyli wypowiedzi o strukturze ‘chcę, żebyś to zrobił dla jakiegoś dobrego celu’. Apele najczęściej kierowane są do większej liczby słuchaczy i mają zachęcić ich do przyłączenia się do apelującego. Daje to lektorowi możliwość ćwiczenia form liczby mnogiej imperativu oraz wprowadzenia czasowników o odmianie nieregularnej, jak np. *pomóc, być*. Autorami apeli są w wielu wypadkach organizacje pożytku publicznego, co stanowi doskonałą okazję dla cudzoziemców do zapoznania się z problemami społecznymi charakterystycznymi dla naszego kraju. Jeśli zaś akcja pomocowa wykracza poza granice Polski, pokazuje Polaków jako zaangażowanych członków społeczności międzynarodowej.

Ulotki oraz ogłoszenia prasowe mogą być wykorzystane do przedstawienia na lektoracie również i tej funkcji omawianego trybu, co ilustrują dwa poniższe przykłady. W apelu Fundacji Anny Dymnej „Mimo Wszystko” popularna aktorka zwraca się o wsparcie dla utalentowanych artystycznie osób niepełnosprawnych. Natomiast kierowana przez Janinę Ochojską Polska Akcja Humanitarna zbiera fundusze na pomoc uchodźcom z ogarniętej wojną domową Syrii.

Wyślij SMS: POMAGAM na nr 74711



Muzyka, piosenka, sport pomagają nam żyć!
Dajmy szansę niepełnosprawnym sportowcom
i wokalistom.
[...] Bądźcie z nami. Dziękuję!



Apel jest też dość popularną figurą retoryczną stosowaną w poezji (liryka inwokacyjna). Lektoraty jpjo można więc wzbogacić lekturą wierszy, choćby J. Twardowskiego, *Spieszmy się kochać ludzi* czy T. Różewicza, *List do ludożerców*, które oprócz egemplifikacji potrzebnych akurat form gramatycznych stanowią doskonały punkt wyjścia do rozmowy na tematy egzystencjalne.

Tekstem poetyckim o charakterze perswazyjnym jest zaś *Prospekt* W. Szymborskiej, gdzie pigułka na uspokojenie kusi:

*Tylko mnie zażyj,
rozpuść pod językiem,
tylko mnie połknij,
tylko popij wodą...*

(www.idn.org.pl/poezja/szymborska/prospekt.htm).

W tym wypadku namowa ma skłonić słuchacza do podjęcia konkretnego działania. Jednakże mówiący

może również usiłować wpłynąć na stan umysłu lub emocji osoby, do której się zwraca. Wówczas forma trybu rozkazującego zostaje nadana klasom czasowników oznaczających stany wewnętrzne niepodlegające kontroli, jak to ma miejsce w wypowiedziach *Nie myśl, że ci wszystko wolno! Wstydźcie się, że to zrobiliście! Niech państwo się nie niepokoją!* Warto zwrócić uwagę uczących się także na to swoiste użycie imperativu.

IV. Wyrażanie ostrzeżeń

Jest to funkcja trybu rozkazującego nieomawiana w podręcznikach jpjo, co nie znaczy, że komunikacyjnie marginalna. Ze względu jednak na specyficzne znaczenie i nietypową formę aspektową zalecana do wprowadzenia nie wcześniej niż na poziomie B2/C. Osoba wypowiadająca tego typu komunikat kieruje się chęcią poinformowania odbiorcy o groźbie zaistnienia niepożądanego przez niego sytuacji **p** i uświadomienia mu możliwości / konieczności podjęcia działań zapobiegawczych lub ochronnych, np. *Nie pozwól się oszukać! Nie zapomnij wziąć lekarstwa! Nie przewróć się!* „Dyskutowanym tu wypowiedziom imperatywnym można [więc] przypisać znaczenie ‘uważaj!’ (= weź swoje postępowanie pod kontrolę) i postępuj tak, aby nie dopuścić do powstania efektu **p**” (Laskowski 1999: 183).

Studentom należy zwrócić uwagę na fakt, że w tym akcie mowy pozorne „dyrektywy negatywne” tworzone są nietypowo od czasowników dokonanych, również tych, które oznaczają akcje niekontrolowane, najczęściej wypadki (*Nie stłucz filiżanki babci! Nie zmarznij!*). Znaczenie ostrzegawcze często wzmacniają dodatkowe środki leksykalne, jak: *Uważaj! Bądź ostrożny! Tylko / Przypadkiem nie podpis bez czytania!*

Jako ilustracja prewencyjnego użycia tekstów w trybie rozkazującym niechaj posłużą materiały publikowane przez polskie instytucje państwowe w ramach akcji ochrony obywateli przed oszustami finansowymi.

W POLONICUM

Seniorze, nie pozwól się oszukać!
Poznaj metody przestępców i nie daj się nabrać!



Ulotka ostrzegające seniorów
przed oszustami telefonicznymi

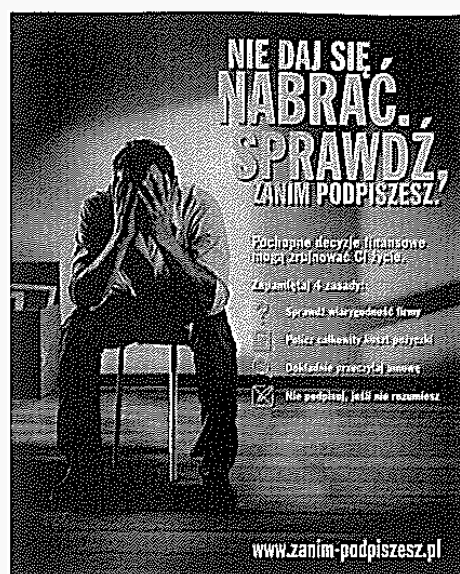
Oprócz wskazania nowej funkcji trybu rozkazującego materiały te mogą posłużyć do przypomnienia koniugacji czasowników z trudnymi wymianami w tematach fleksyjnych, jak np. *ostrzec* (przed oszustami), *zapobiec* (nieszczęściu, kradzieży), *ulec* (namowom), *przekazać* (pieniądze), *oszukiwać* (pożyczkobiorców). Lektor może też zwrócić się z poleceniem podania przykładów zróżnicowania stylistycznego wypowiedzi wyrażających ostrzeżenia, od bardzo oficjalnych typu *Proszę zachować ostrożność!* po zwięzłe napisy *UWAGA! ŚLISKA PODŁOGA!* Natomiast po rozmowie na temat wielorakich zagrożeń dla człowieka we współczesnym świecie, studenci mogą stworzyć własne teksty o funkcji prewencyjnej, przykładowo dla osób poruszających się rowerem w dużym mieście czy planujących podróż do Afryki.

Na zakończenie tych rozważań o różnych sposobach prezentacji bogactwa użyć polskiego trybu rozkazującego warto wspomnieć o zawsze przydatnych piosenkach (*Serce*, muzyka J.K. Pawluśkiewicz, słowa: L. Wisniewski, A. Nowicki), przysłowiach, (*Wszystkich się radź, a jednego słuchaj!*), porzekadłach

Pochopne decyzje finansowe
mogą zrujnować Ci życie.

Zapamiętaj 4 zasady:

- Sprawdź wiarygodność firmy
- Policz całkowity koszt pożyczki
- Dokładnie przeczytaj umowę
- Nie podpisuj, jeśli nie rozumiesz



Ostrzeżenie przeciw lichwiarskim pożyczkom
(Polityka 48/2015)

(*Pracuj, pracuj a garb ci sam wyrośnie!*), które można dołączyć do każdej lekcji i w ten sposób skierować, choćby na krótki czas, uwagę studentów na dane zagadnienie gramatyczne.

Bibliografia

- Laskowski, R., 1999, „Kategorie morfologiczne języka polskiego – charakterystyka funkcjonalna”, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. Grzegorzewska R., Laskowski R., Wróbel H., wyd. III poprawione, Warszawa.
- Martyniuk W., 1986, *Samo życie! Materiały do nauczania języka polskiego*, Kraków.
- Pelc T., 1997, *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne*, Łódź.

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2, 2011, red. Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Kraków.

Wierzbicka, A., 1973, „Akty mowy”, *Semiotyka i struktura tekstu. Studia poświęcone VII Międzynarodowemu Kongresowi Slawistów, Warszawa 1973*, red. Mayenowa, M..R., Wrocław.

The aim of this article is to present the way of teaching the Polish imperative mood to those adult learners who because of their social status predominantly use the formal register of the

language. Therefore, they are interested in other semantic functions of the mood then expressing direct commands. The author introduces the use of the imperative mood in such speech acts as: inducing, offering advice, supplying instructions, making appeals for something, giving warnings. The teaching is done on the basis of original materials such as: press adverts, various leaflets, pieces of Polish poetry, proverbs and songs. The grammar exercises are also adjusted to the need of real communication.

Anna Rabczuk

Centrum Polonicum, Uniwersytet Warszawski

Okna i lustra – jak rozwijać kompetencję interkulturową uczących (się) języka polskiego jako obcego?

Living in another country widens your horizon. It makes you appreciate the things you have, and it strengthens the family unit. You look at your country from a different point of view. We have learned not to expect everything to be the same as “at home”, but if we happen to find something that reminds us of home, we really appreciate it and it makes us very happy. Ultimately we are all very thankful that we had the opportunity to live in another country¹.

Erla from Iceland while living abroad

Potrafię tworzyć imiesłowy przysłówkowe uprzednie – nawet te, z którymi Polacy miewają problemy. Nie wiedziałem jednak, że kiedy Polka odpowiada na moją propozycję pójścia do kina „może kiedyś”, szanse na randkę spadają prawie do zera. Te dwa zdania kumulują w sobie bardzo częste odczucia cudzoziemców uczących się polskiego. Ich wiedza z zakresu gramatyki i leksyki bywa imponująca, jednak te kompetencje językowe nie pokrywają się z poziomem umiejętności radzenia sobie w sytuacjach kulturowych. Podobnie, co może wydawać się zadziwiające,

rzecz wygląda ze świadomością Polaków chcących uczyć cudzoziemców polszczyzny. Z jednej strony absolwenci specjalizacji glottodydaktycznej są doskonale przygotowani do prowadzenia zajęć z zakresu rozwijania wszystkich sprawności opisanych przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Z drugiej zaś nie do końca wiedzą, jakimi komentarzami kulturowymi opatrzyć prezentowane treści. Szczególnie, że mowa tu o kulturze tej zwykłej, codziennej, nad którą refleksja nie jest tak oczywista, jakby się pozornie zdawało. A cudzoziemiec chciałby otrzymać konkretne wytyczne. Chciałby, aby jego nauczyciel – mentor, przewodnik interkulturowy, powiedział mu na przykład, że polskie namawianie

¹ J. N. Martin, T.K. Nakayama, *Intercultural Communication in Context*, New York, 2010, s. 5.

W POLONICUM

do poczęstunku nie ma w sobie nic z niegrzeczności czy braku poszanowania odpowiedzi, a raczej jest wyrazem tradycyjnie pojmowanej gościnności.

W zglobalizowanym świecie trudniej odróżnić to, co typowe dla danego kraju, od tego, co do jego zwyczajów zostało zaadaptowane. Zdarza się, że najprostsze pytania cudzoziemców sprawiają kłopoty. Kiedy pytam moich polskich studentów, o której godzinie skończy się w polskim domu kolacja rozpoczęta o 19:00, nie otrzymuję jednej odpowiedzi. Jest ich kilka. Co więcej, kwestionują godzinę rozpoczęcia spotkania. Dlaczego? Czy to pytanie, związane z czymś tak podstawowym jak zarządzanie czasem, nie powinno być banalne?

Polska z roku na rok staje się krajem coraz bardziej wielokulturowym. Szczególnie możemy zauważyć to zjawisko w dużych miastach. Można powiedzieć w pewnym sensie o powrocie do stanu, który w Polsce trwał przez wieki i wyróżniał nas na mapie Europy, zwłaszcza jeśli chodzi o wielość grup etnicznych i religijnych. Zdaje się, że naturalną konsekwencją życia w różnorodnym środowisku jest refleksja nad tożsamością i to nie zbiorową, narodową, ale własną, indywidualną. Kiedy mieszka się za granicą, porównywanie nowych zwyczajów czy wybranych aspektów kulturowych do tych oswojonych staje się codzienną praktyką. Zastanawiamy się nad tym, co jest „typowo polskie”. Patrzymy na Polskę z zupełnie innej perspektywy, często dostrzegamy elementy, których nie dałoby się zauważyć bez opuszczenia kraju. Czasami rozważania te wywołane są przez kontakty z cudzoziemcami w Polsce. Pytają nas oni o kwestie podstawowe w kulturze polskiej. Często dopiero wtedy zdajemy sobie sprawę, jak bardzo to, co dla nas normalne, oczywiście, nie jest uniwersalną regułą kulturową. Jak łatwo może być kwestionowane, czy po prostu może spotkać się ze zdziwieniem. I odwrotnie, podróżując, spędzając czas za granicą, zdajemy sobie sprawę, że stwierdzenie typu: „normalnie w takiej sytuacji człowiek zachowuje się tak i tak” nie ma większego sensu. Wszystko staje się relatywne. Mam wrażenie, że szczególnie wtedy, kiedy przebywamy w krajach odległych kulturowo, na innych kontynentach, poczucie przynależności do „innego świata” się nasila. Kiedy podróżowałam po Azji, szczególnie po

Tajlandii, widząc nisko ciągnące się druty elektryczne, znajdujące się niemal na wyciągnięcie ręki, czułam się nawet nie tyle Polką, co Europejką – tak bardzo, jak nigdy wcześniej. Dlaczego piszę o tym doświadczeniu? Bo właśnie ono pozwoliło mi lepiej zrozumieć sytuację cudzoziemca przyjeżdżającego do Polski. Chodzi o empatię dla jego odczuć, które krótko można opisać: wszystko wokół mnie zadziwia, często jest nieporozumieniem, jest takie inne. Może też być odwrotnie. Podczas podróży, którą tu wspominam, cieszyłam się z możliwości ciągłego jedzenia oryginalnych Pad Thaiów, kosztowania „prawdziwych” specjałów kuchni japońskiej w Singapurze. Fascynacja oryginalnymi azjatyckimi smakami wyrażała się niekiedy westchnieniami zachwytu. Tak było. Przez pierwszy tydzień. Po nim zaczęłam się rozglądać, szukać czegoś mniej egzotycznego. Poszukiwaniom tym towarzyszyło pewne zafrasowanie, przejawiające się w pytaniu: Dlaczego tu, w Azji, gdzie mam dostęp do rarytasów, ciągnie mnie do dań europejskich? Prawie wszędzie można było dostać włoskie makarony. Podobnie było z nie tak przeze mnie pożądanymi, ale przynajmniej oswojonymi, amerykańskimi fast foodami. Czy to tęsknota ciała za smakami znanymi czy nostalgia? A może to poszukiwanie punktu zaczepienia w nieznanym świecie, który po zjedzeniu pizzy, nie jest już tak odległy, tak inny, tak obcy? Ma przecież elementy wspólne. To trochę tak, jakby wspólnota jedzenia czegoś europejskiego z Azjatami w Tajlandii czy Singapurze łączyła nasze światy, budowała więź.

Domyślam się, że podobnie czują się cudzoziemcy w Polsce. Szukają tu swojego zakątka – pomostu między swoim światem a tym nowym – polskim. Zdaje się, że (nie bójmy się użyć tego słowa) *misja* lektorki czy lektora języka polskiego polega także na wskazaniu instrukcji do obsługi codzienności w kulturze polskiej. Co może nam, lektorom, pomóc we właściwym formułowaniu takich wytycznych? Jak je uaktualniać, uwzględniając przemiany społeczno-obyczajowe zachodzące właściwie na naszych oczach? Kiedy student pytał o to, jak wygląda typowo polskie wesele, niejednokrotnie łapałam się na tym, że przytaczam wizję imprezy, którą trudno dzisiaj zaobserwować, a która w wielu opracowa-

niach anglojęzycznych² jest sygnowana zwrotem *Polish wedding*. Dodawałam więc szybko, że: „Tak wygląda tradycyjne polskie wesele, natomiast coraz częściej... (i tu mówiłam o bardziej nowoczesnych przyjęciach)”. Nawet na portalu culture.pl, będącym przewodnikiem dla wielu cudzoziemców po kulturze polskiej, widzimy zdjęcia ilustrujące różne zwyczaje weselne z dość odległej przeszłości³. Autorka opracowania (Alena Aniskiewicz) zaznacza jednak, że obecnie często odchodzi się od niektórych tradycji, włączając w to ceremonię w kościele.

Wracając jednak do pytań o wytyczne, warto przywołać książkę Martiny Huber-Kriegler, Ildikó Lázár i Johna Strange’a *Mirrors and Windows. An Intercultural Communication Textbook*⁴. To ona stała się dla mnie inspiracją i do zgłębienia problemu, opracowania cyklu zajęć dla studentów specjalizacji glottodydaktycznej, i do zatytułowania tego artykułu. Wierzę, że włączanie treningu interkulturowego do programu zajęć na wielu kierunkach studiów jest dzisiaj i wyzwaniem, i koniecznością. Gdyby takie szkolenie przeszło wiele osób, można byłoby mówić o korzyściach na wielu polach. Nie tylko tych związanych z edukacją. Książka, o której mówię, jest swego rodzaju przewodnikiem po wybranych kategoriach antropologicznych w różnych kulturach. Nie daje wielu odpowiedzi bezpośrednio związanych z kulturą polską, ale stawia bardzo dobre, uniwersalne pytania. Inspiruje, wskazuje drogę myślenia o sytuacji cudzoziemca w nowej dla niego rzeczywistości.

A jak ten obcokrajowiec czuje się na początku w obcej przestrzeni językowej? Szok kulturowy, konieczność radzenia sobie z tym, co nieoczekiwane, ambiwalencja odczuć, są typowe dla życia poza

granicami własnego kraju. Dobrze więc jest, że wie-
dza o nowych zwyczajach, nauka postaw typowych dla danej wspólnoty, strategii językowych, (czyli podnoszenie kompetencji interkulturowej), stały się nieodłącznym elementem edukacji. To jej rozwijanie podnosi jakość życia za granicą. Aby doszło do progresu w tym zakresie, niezbędna jest refleksja nad własną kulturą, a także umiejętność porównywania jej z innymi. Jak wspomniałam wcześniej, w dobie globalizacji czasami trudno oddzielić to, co polskie, od niepolskiego. Prawie na całym świecie ludzie piją colę, jedzą hamburgery, słuchają podobnej muzyki, a także ubierają się w tych samych sklepach. Mogłoby się здаwać, że jeśli tak właśnie jest, to zatracamy polską czy jakąkolwiek inną tożsamość narodową. Według autorów podręcznika, który tu przywołuję, nie w tym rzecz. Huber-Kriegler, Lázár i Strange⁵ twierdzą, że to nie korzystanie z tych samych produktów jest znaczące, ale to, co się dzieje w trakcie tego korzystania. To, co się dzieje pomiędzy. Ludzie, siedząc w McDonalds’ie gdziekolwiek na świecie, inaczej czekają na otrzymanie zamówienia, inaczej rozmawiają, inaczej kłócą się, odczuwają, inaczej kochają i nienawidzą, inaczej okazują te emocje, w innych grach słownych uczestniczą. Właśnie to „pomiędzy” jest esencją kultury codziennej i to „pomiędzy” staje się treścią, do której w obcym kraju potrzebujemy instrukcji. Zaproponowane przeze mnie w tym artykule rozwiązania mają na celu wyznaczenie punktów, wokół których można zbudować cały cykl zajęć poświęconych rozwijaniu kompetencji interkulturowej. Pokażę też pomysł na realizację przykładowego tematu. Wybrałam relacje międzyludzkie – miłość. Wzięcie go pod lupę, wyciągnięcie ogólnych wniosków może być inspiracją do budowania zajęć skoncentrowanych na innych zagadnieniach. Zdaję sobie sprawę, że często będziemy musieli generalizować. Nie da się dyskutować czy ustalać czegokolwiek bez takiej postawy. Często też będziemy musieli opierać się na stereotypach dotyczących czy to Polaków, czy to innych nacji. Zdaje się, że już uświadomienie sobie, które z utartych przekonań w nas tkwią, pozwala zrobić kolejny krok w stronę samopoznania kulturowego. Podstawą

² Np. zob. M. Huber-Kriegler, I. Lázár, J. Strange, *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*, Council of Europe 2003, s. 15: „Polish weddings (...) an invitation [to it – przyp. moje A.R.] means, for most people, a couple of days out of their lives”.

³ Zob. <http://culture.pl/en/article/a-foreigners-guide-to-polish-weddings> (20.03.2016) Zdjęcia pochodzą z następujących filmów: *Nad Niemnem* (reż. Z. Kuźmiński, 1986), *Matrimonio z rozsądku* (reż. S. Bareja, 1966), *Pójdiesz ponad sadem* (reż. W. Podgórski, 1974), *Janosik* (reż. J. Passendorfer, 1973), *Jasne Łany* (reż. E. Cękański, 1947), *Wesele* (reż. A. Wajda, 1972).

⁴ Zob. przyp. 2.

⁵ Zob. Huber-Kriegler i in., dz. cyt., s.7.

W POLONICUM

tej wędrówki jest umiejętność akceptowania nowych informacji, czasami sprzecznych z naszymi dotychczasowymi poglądami, chęć odkrywania własnej kultury i kultur obcych, a także refleksja nad nimi.

Kiedy niemowlę poznaje świat, najpierw obserwuje wszystko dookoła. Trochę czasu, około dwóch lat, zabiera dziecku rozpoznanie siebie w lustrze. Nie chodzi tu o dostrzeżenie odbicia, ale o samoświadomość, że twarz w lustrze odbija moją własną, a nie innego dziecka. Wydaje mi się, że z rozpoznaniem kultur/y jest odwrotnie. Najpierw przyglądamy się odbiciu w lustrze, poznajemy świat przez pryzmat ustaleń dotyczących własnego kręgu kulturowego, a dopiero potem otwieramy okno. Wiele okien na światy innych kultur. Długie przebywanie za któryms z otwartych okien może spowodować zmiany w odbiciu w lustrze. Możemy do własnego wizerunku wprowadzać elementy tego, co znaleźliśmy w którymś ze światów zewnętrznych, ale zawsze, zawsze będzie tam nasza twarz, nasza pierwsza kultura.

W zadaniach, które zaproponuję, ważne jest, by przede wszystkim odczuwać przyjemność z odkrywania i refleksji nad różnymi aspektami własnej kultury i innych kultur. Nad elementami kulturowymi, których wcześniej nie byliśmy świadomi albo które przeczuwaliśmy, ale nigdy nie nazwaliśmy ich po imieniu. Nie chodzi więc o udzielenie odpowiedzi na wszystkie pytania, ale o fascynację odmiennymi widokami zarówno w lustrze, jak i w każdym z otwartych okien. Zanim przejdziemy do przykładów zadań, zatrzymajmy się na sposobach rozwijania poszczególnych poziomów kompetencji interkulturowej.

Etapy nabywania kompetencji międzykulturowej

Saskia Bachman, Sebastian Gerhold i Gerd Wessling w artykule poświęconym edukacji międzykulturowej⁶ przedstawiają model, który pomaga

zrozumieć niezbędne etapy w nabywaniu kompetencji interkulturowej. Składa się on z następujących elementów:

1. Postrzeganie.
2. Strategia właściwej interpretacji.
3. Umiejętność porównywania kultur.
4. Umiejętność komunikowania się w środowiskach międzykulturowych.

Postrzeganie

Właśnie rozdałam polskim studentom identyczne karteczki. „Proszę napisać jeden stereotyp lub dwa dotyczące jakiejś nacji, z którymi się Państwo chociaż częściowo zgadzają. To może być trudne, więc proszę zacząć od słów: Niektórzy np. Amerykanie (tu dowolna narodowość) są...”. Dodaję, że mogą to też być opinie, z którymi zapisujący się nie zgadzają, ale uważają, że są one popularne w Polsce. Podczas kilku lat wykonywania tego ćwiczenia ze studentami zauważyłam dwie interesujące tendencje. Po pierwsze, obecnie studenci nie mają problemu z generalizowaniem, nawet jeśli chodzi o nacje również bardzo egzotyczne z geograficznego punktu widzenia. Globalizacja i internet przyniosły efekty – nie wypowiadamy się, jak to było dawniej, jedynie na temat sąsiadów. Po drugie, stereotypy wypisywane przez różnych polskich studentów celują zazwyczaj w te same nacje. Przytoczę teraz opinie najczęściej powtarzane. „Rosjanie są alkoholikami, muzułmanie terrorystami, Żydzi są cwani, czarnoskórzy leniwi, Azjaci (z akcentem na Chińczyków, Wietnamczyków i Japończyków) są bardzo pracowici”. Dalej: „Włosi i wielu Latynosów nigdy nie przychodzą na czas, dodatkowo są bardzo kochliwi”. Może ta cecha wpływa na ich problemy z punktualnością. „Niemcy są dobrze zorganizowani, punktualni, chłodni, sztywni i trochę dziwni. Francuzi znają się na modzie i nie mówią po angielsku. Brytyjczycy z kolei są bardzo grzeczni i dobrze wychowani, Ukraińców natomiast cechuje przebiegłość”. Kiedy już odczytam studentom ich opinie, zadaję pytania pomocnicze służące weryfikacji zaprezentowanych stereotypów. Pytam, czy studenci kiedykolwiek

⁶ S. Bachmann, S. Gerhold, G. Wessling, *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel – neu*, „Zielsprache Deutsch” 27 (1996) s. 77-91. Także P. E. Gębał, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków 2010, s. 106-107.

spotkali przedstawicieli wymienionych narodowości i mieli z nimi kontakt większy niż mijanie się na ulicy. Jeśli tak, proszę, by opisali swoje spotkanie z cudzoziemcem⁷ ze zwróceniem szczególnej uwagi na kwestie budzące zdumienie lub zakłopotanie. Jeśli już nam się uda znaleźć osobę, która rzeczywiście może się podzielić swoim doświadczeniem, wskaże elementy zadziwiające czy problematyczne wynikające z konfrontacji kulturowej, proszę, by dokładnie opisała, jak się czuła na początku w takim kontakcie, jak ocenia przebieg komunikacji. Kiedy i to mamy za sobą, proszę, by interlokutor opisał swoje odczucia po zakończonej rozmowie i spróbował wyjaśnić, z czego one wynikały. Studenci poznają wcześniej różne style komunikacyjne, które dla kontaktów biznesowych w języku angielskim wyróżnił trener kompetencji interkulturowej i doświadczony lektor języka angielskiego jako obcego, Barry Tomalin⁸. Potrafią więc zidentyfikować swój własny styl komunikacyjny, jak i rozmówcy. Umieją także oba style porównać i wyciągnąć z nich wnioski. Wracając więc do refleksji nad spotkaniem z cudzoziemcem, studenci starają się wyjaśnić, dlaczego mogło dojść do porażki komunikacyjnej, potrafią zarówno wczuć się w położenie interlokutora, jak i zaproponować środki, które w przyszłości służyłyby zharmonizowaniu obu postaw i użytych strategii językowych. Tomalin w swoim programie nauczania różnic kulturowych w ujęciu biznesowym mówi: „Zmieniając zachowanie w 20%, zyskasz 80% zmian w postawie ukierunkowanej na ciebie! [tłum. AR]”. Proszę również studentów, by zastanowili się, czy kiedykolwiek spotkali przebiegłego Ukraińca, cwane go Żyda, leniwego czarnoskórego itp. Nie proszę ich o publiczną odpowiedź, ale o refleksję. To zazwyczaj wystarcza, by uświadomić sobie drugą stronę medalu i być może zrezygnować z wiary w utartą opinię.

⁷ W oryginalnej literaturze przedmiotu spotykamy się zazwyczaj z określeniem *intercultural encounter*. Zob. www.coe.int

⁸ B. Hurn, B. Tomalin, *Cross-Cultural Communication: Theory and Practice*, Palgrave & Macmillan 2013, s. 7-8.

⁹ B. Tomalin, M. Nicks, *The World's Business Cultures and how to Unlock Them*, London 2007, s. 71.

Strategia właściwej interpretacji

Już w latach 80. XX wieku francuski językoznawca Robert Galisson skoncentrował się na badaniu zagadnień lingwistyki kulturowej¹⁰ ze szczególnym jej zastosowaniem w nauczaniu języków obcych. Alicja Kacprzak wyjaśnia¹¹, że w ujęciu Galissona wiedza kulturoznawcza obejmuje dwa zakresy. Jednym z nich jest wymiar encyklopedyczny (wiedza o kulturze nabywana instytucjonalnie). Drugim wymiarem jest to, co obejmuje całą wspólnotę. Galisson nazywa to kulturą wspólną. Chodzi o dziedzictwo postaw, zachowań społecznych, ocen (co jest właściwe, a co nie), wychowanie, kształtowanie mentalności narodowej. Krótko mówiąc, są to informacje niezbędne do zrozumienia członka innej kultury, a więc także do zrozumienia nas samych przez cudzoziemców. Tylko ta wiedza o kulturze wspólnej dla danego narodu, dla danej społeczności językowej pozwala właściwie interpretować usłyszane komunikaty. Mimo świadomości, jaką wagę należy przykładać do tego zjawiska, wciąż można mówić o pewnym niedosyć, jeśli chodzi o opis polskiej kompetencji kulturowej, a jak zauważa Alicja Kacprzak: „[kultura] przejawia się w samym języku, właściwie na każdym poziomie analizy lingwistycznej, jednak szczególne miejsce zajmuje tu słownictwo”¹².

Wprowadzony przez Galissona termin *Mots à Charge Culturelle Partagée (C.C.P.)* – przetłumaczony przez Kacprzak jako „wspólny ładunek kulturowy” opisuje pewien fenomen. Galisson twierdzi, że słownictwo ma wpisane w siebie treści kulturowe i to znajomość tego trzeciego poziomu, gdybyśmy chcieli dopisać go do ustaleń de Saussure’a (obok *signifiant* i *signifié*), pozwala użytkownikom języka skutecznie funkcjonować w komunikacji między członkami

¹⁰ Między innymi: R. Galisson, *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots-à-CCP*, [w:] *Études de Linguistique Appliquée*, 1987, nr 62; R. Galisson, *Culture et lexiculture partagée : les mots comme lieux d'observation des faits culturels*, [w:] *Études de Linguistique Appliquée*, 1988, nr 69; R. Galisson, *De la langue à la culture par les mots*, Clé International, Paris 1991.

¹¹ Zob. A. Kacprzak, *Leksykografia kulturowa: Dictionnaire de noms de marques courants*, [w:] *Semiosis Lexicographica X*, Warszawa 2002, s. 17-18.

¹² Tamże.

danej wspólnoty kulturowej i językowej. Natomiast brak rozumienia tej części znaku językowego – C.C.P. zdaniem badacza zaburza czy wręcz uniemożliwia zrozumienie inności użytkowników danego obszaru językowego¹³. Co ciekawe, a jednocześnie stanowiące wyzwanie dla glottodydaktyków, to fakt, że wspólny ładunek wyrażen obciążonych kulturowo nie jest odnotowywany w słownikach. Oznacza to, że zawsze będziemy narażeni na niepowodzenia komunikacyjne właśnie z powodu braku rozumienia treści kulturowych ukrytych w słowach. Co nie ułatwia sprawy to fakt, że bardzo często takie treści przypisujemy wyrazom podświadomości.

Kiedys na zajęciach jpjo dwóch studentów hiszpańskojęzycznych stwierdziło, że polski przymiotnik *inteligentny* i hiszpańska wersja tłumaczenia tego leksemu (*ser*) *listo* (obok, jak się okazało, mniej budzącego wątpliwości *inteligente*) mają różne ładunki kulturowe. Hiszpańskie słowo *listo* (wł. *in gamba*, grec. *exipno*) tłumaczone na polski jako *inteligentny*, *bystry* dla mieszkańców Półwyspu Iberyjskiego nie do końca oznacza to samo co dla nas. W skojarzeniach hiszpańskich w leksem *listo* wpisane są przede wszystkim trzy rzeczy – *solidność*, *nuda*, a także częściowy *brak zaufania* (stąd może bliżej temu słowu do *chytrego*, choć i to nie do końca ten sam zakres semantyczny). Polski przymiotnik *inteligentny* określa cechę pozytywną i możemy użyć go jako komplementu. Natomiast w języku hiszpańskim (szczególnie młodego pokolenia) – jednym z najwyższej cenionych określeń nowo poznanej osoby, która zrobiła na nas dobre wrażenie, będzie *bueno* (*un tipo bueno*) – najprostsze tłumaczenie to po prostu *dobry*. Naturalną postawą jest to, że polski student języka hiszpańskiego, odnajdując w słowniku hiszpańsko-polskim znaczenie frazy (*ser*) *listo* jako *inteligentny*, zakoduje sobie ten przymiotnik jako nacechowany pozytywnie. Trudno będzie mu wpasć

na to, że dla hiszpańskiego ucha w wyrazie tym kryje się także *nuda*. Słownik nie podaje bowiem, że np. w możliwościach awansu w pracy w Hiszpanii brane są pod uwagę przede wszystkim: lojalność, koneksje i na trzecim miejscu zdolności, których posiadanie można byłoby określić wspomnianym *listo*. Tak samo *bueno* przetłumaczone będzie jako *dobry*, a w rzeczywistości, jak dowodzi John Mole¹⁴, analizując style pracy głównie Europejczyków zatrudnianych w korporacjach międzynarodowych, kiedy Hiszpan mówi o kimś *un tipo bueno* ma na myśli, że ów jest *mądry*, *honorowy* i *odważny*.

Podobnie nie zdajemy sobie sprawy z faktu, że Polacy, kiedy myślą o leksemie „obrus”, a raczej o jego realizacji, widzą przed oczami biały materiał. Powiąż go często z magią Wigilii, siankiem, opłatkiem itd. Dlaczego polski leksem „obrus” to biały obrus wigilijny? Dalej, można zapytać: dlaczego bliscy koledzy mogą siebie witać słowami „Cześć stary! Co słychać?”, natomiast podobne powitanie skierowane do kobiety nie spotkałoby się z taką samą aprobatą? Czy słowa mają swoje cechy „atawistyczne”? Pytania tego typu można mnożyć i pozostawiać bez odpowiedzi. Z teorii Galissona wynika dla nas jednak pewien wniosek – słowa uwikłane w całe frazy poza dosłownym lub metaforycznym znaczeniem mają w sobie coś więcej – ładunek kulturowy. Jest on rozpoznawalny przez członków danej kultury, nieopisany w słownikach, a więc stanowi bardzo delikatny obszar badawczy, a tym samym staje się utrudnieniem w akwizycji języka obcego. Strategia właściwej interpretacji zachowań i komunikatów niewątpliwie stanowi bardzo ważny punkt w edukacji cudzoziemców.

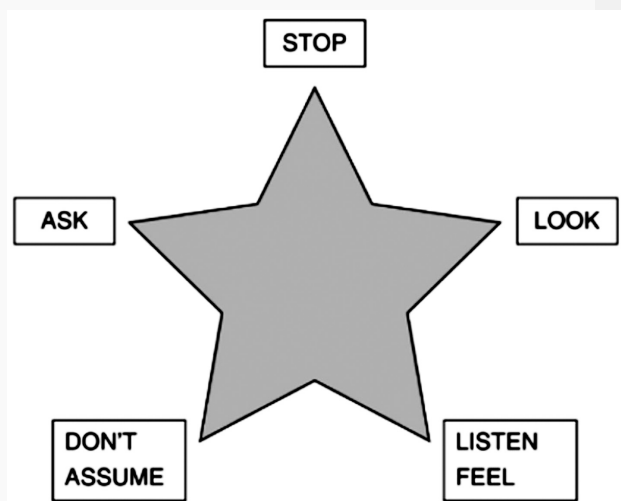
Zdolność porównywania kultur

Zdaje się, że to umiejętność szczególnie ważna we współczesnym świecie. Wysoka kompetencja interkulturowa oznacza, że student potrafi nie tylko znaleźć punkty wspólne i różne między kulturą własną a obcą, ale też potrafi zrozumieć zachowania

¹³ Zob. R. Galisson, *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. (Charge Culturelle Partagée)*, „Études de Linguistique Appliquée” nr 62, Paris 1987, s. 128. Tłumaczenie za: B. Ligara, *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku, red. W. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008.

¹⁴ J. Mole, *W tyglu Europy. Wzorce i bariery kulturowe w przedsiębiorstwach*, przeł. M. i T. Ronikier, Warszawa 2000.

odmienne od typowych dla jego kręgu kulturowego. Nie ocenia obserwowanych zachowań negatywnie, bo nawet jeśli sam postąpiłby inaczej, wie z czego wynikają dane różnice. Osoba, która zweryfikowała powtarzane przez siebie stereotypy, nauczyła się odpowiednio interpretować zachowania i komunikaty, jest empatyczna, to osoba o wysokiej kompetencji interkulturowej. Warto pamiętać, że nie tylko student powinien wykształcić w sobie taką zdolność, ale także, a raczej przede wszystkim – lektor/ka języka obcego. Hurn i Tomalin przedstawiają schemat 5 kroków (tzw. *The STAR approach* – rys.1.), którego zastosowanie pomaga budować wrażliwość na inne kultury.



Rys. 1. Schemat pochodzi z książki: B. Hurn, B. Tomalin, *Cross-Cultural Communication: Theory and Practice*, Palgrave & Macmillan 2013, s. 17.

Badacze sugerują, by w sytuacjach, które są dla nas nowe, zamiast przyspieszać, by jak najszybciej zakończyć niekomfortowe, bo pełne nieporozumień bądź dwuznaczności np. spotkanie, powinniśmy zwolnić i pozwolić sobie na chwilę zastanowienia. Następnie należy obserwować i słuchać, jak ludzie się komunikują, jaki mają styl rozmowy, według jakich norm kulturowych dyktowane są ich zachowania. Kolejny krok to rozpoznanie, wyczuć atmosfery – jest przyjazna, neutralna czy może wroga? Następna kwestia to brak założeń. To postawa wymagająca bardzo dużo wysiłku, ponieważ naturalną czynnością ludzkiego mózgu jest przyjmowanie twierdzeń, two-

zenie też będących podstawą późniejszych wywodów czy zachowań. Zdaniem badaczy w kontakcie międzykulturowym musimy się wyzbyć tej tendencji. Założenia na temat nieznanymi nam kultur mogą być niebezpieczne i krzywdzące. Ostatnim etapem jest zadawanie pytań. Jeśli coś wydaje się niewłaściwe, powinniśmy zapytać, czy możemy pomóc w danej sytuacji. Takie postępowanie nie tylko nikogo nie urazi, ale przeciwnie – wzbudzi szacunek w związku z zainteresowaniem czyjąś sprawą.

Umiejętność komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych

Ludwig Wittgenstein w *Brązowym zeszycie*¹⁵ konstatuje, że systemy językowe są gramami językowymi. Jak wszystkie inne gry muszą składać się z konkretnych elementów. Wittgenstein, a także interpretująca go Marta Wołos¹⁶ opisują komunikację międzyludzką w kategoriach gry językowej, wymieniając składowe, które są wspólne dla aktu komunikacji i gry w sensie potocznym. Będą to: gracze, umiejętność grania, przestrzeń gry, pionki, posunięcia, reguły i strategię, a także cel i stawka gry. Beata Drabik przywołuje sytuację, w której gestykulacja, którą zaliczyłabym do „posunięć w grze”, wystarczy, aby spełnić funkcję powitania. Chodzi o ukłon lub pomachanie ręką, gdy uczestnicy kontaktu widzą siebie z daleka¹⁷. Można więc mówić tu o rytuale. A jakie rytuały są typowe dla komunikacji międzykulturowej? Interlokutorzy często reprezentują kultury, w których komunikacja niewerbalna może powodować problemy z interpretacją poszczególnych gestów. Cechą opisującą rytuał w większości definicji jest jego obiektywizacja, rozpoznawalność, jednoznaczność. Bardzo dobrym przykładem tak rozumianego rytuału, a więc zjawiska postrzeganego jako zobiektywizowany wytwór, będzie język w ogóle. Nie jeden konkretny, ale

¹⁵ L. Wittgenstein, *Brązowy zeszyt*, tłum. Ł. Sommer, [w:] *Niebieski i brązowy zeszyt. Szkice do „Dociekań filozoficznych”*, Warszawa 1998.

¹⁶ M. Wołos, *Koncepcja „Gry językowej” Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Kraków 2002.

¹⁷ B. Drabik, *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*, Kraków 2010, s. 37.

idea języka jako narzędzia, którego wytwory są jednoznacznie interpretowane przez całe narody. Z jednej strony więc język jest świetnym przykładem obiektywizacji rytuału, z drugiej zaś jest medium, dzięki któremu kolejne pokolenia ludzkie poznają tradycje, rytuały, ceremonie, czy obrzędy typowe dla swojej społeczności. Można powiedzieć, że język jest kategorią i nadrzędną, i podrzędną w stosunku do rytuału. Dzięki skonwencjonalizowaniu sam jest jednym złożonym rytuałem, który obejmując właściwie całą ludzkość, jest równocześnie narzędziem do nauki wszystkich innych rytuałów, zarówno werbalnych jak i niewerbalnych. Dzięki niemu odbywa się proces internalizacji społecznej pokoleń. Sprawne posługiwanie się właściwą interpretacją rytuałów komunikacyjnych zarówno językowych, jak i pozajęzykowych pozwala uniknąć nieporozumień, podejrzeń co do intencji interlokutora, w końcu oszczędza naszą energię i kreatywność. Nie należy popadać w przesadę i zakładać, że nauczanie języka, a szczególnie wykorzystanie go później w różnych sytuacjach komunikacyjnych jest limitowanym zbiorem przewidywalnych komunikatów. Drabik mówi: „Istnienie spetryfikowanych, zrytualizowanych form zachowania i formuł językowych nie oznacza, że w naszym życiu nie ma już miejsca na innowacyjność i kreatywność. Innowacyjność istnieje i w pewnych sytuacjach jest tak samo pożądana, jak w innych sytuacjach jest pożądane zastosowanie się do rytuału”¹⁸. Wracając do nomenklatury Wittgensteina – dobre posunięcie to taki komunikat (werbalny i/ lub niewerbalny), który uczestnik aktu komunikacji rozumie, właściwie interpretuje i na który reaguj bez problemu. Należy więc uwrażliwić i lektorów języków obcych, i studentów na pewne rozbieżności w interpretacji gestów, które mogłyby wprowadzić nieporozumienia do spotkań międzykulturowych. Charakterystyczne, zazwyczaj dwukrotne, uderzenie szyi kantem dłoni skierowanej kciukiem na zewnątrz i wewnątrz do dołu, symbolizujące w Polsce picie alkoholu, zazwyczaj nie jest jednoznacznie odczytywane przez słuchaczy lektoratów jpjo. Wielokrotnie spotkałam się z dość makabryczną interpretacją tego

gestu przez cudzoziemskich studentów, pół żartem, pół serio pytali mnie bowiem, czy chodzi o groźbę podjęcia gardła.

Kategorie antropologiczne jako pomoc w otwieraniu okien na różne kultury

Zajęcia poświęcone refleksji na temat własnej kultury i innych kultur, służące stawianiu hipotez, formułowaniu ustaleń, ze względu na swoją kompleksowość, różnorodność i bogactwo analizowanych aspektów powinny układać się w cykl. Bardzo pomocnym kluczem, według którego powinniśmy je planować, są kategorie antropologiczne. To ich uniwersalny wymiar, porządkujący świat człowieka bez przypisania go do konkretnej kultury, staje się doskonałym punktem wyjścia. Huber-Kriegler, Lázár, i Strange w przywoływanym podręczniku do komunikacji międzykulturowej proponują rozwijać kompetencję interkulturową słuchaczy, opierając się na następujących zagadnieniach: *czas, jedzenie, rozmowa, mężczyźni i kobiety – tożsamość a gender, miłość, wychowanie dzieci, edukacja*. W swoich rozważaniach trzymają się konkretnego schematu. Każdy rozdział składa się z czterech głównych elementów:

1. Wstęp do zagadnienia – znajdują się tu informacje ogólne na temat danej kategorii.
2. Refleksja na temat własnej kultury – ta część zawiera obrazki doskonale prezentujące odmienność postrzegania różnych aspektów życia przez przedstawicieli różnych kultur, nierzadko prezentuje treści z przymrużeniem oka. Dalej – pytania i zadania, które niewątpliwie pomagają słuchaczom zastanowić się nad regułami typowymi dla własnej kultury, równocześnie uświadamiają im ich własne wartości, relatywizują spojrzenie na znane już zwyczaje, zachowania i postawy.
3. Odkrywanie innych kultur – tutaj znajdziemy teksty opisujące pewne, dyskusyjne, sytuacje kulturowe. Dodatkowo w tej części pojawiają się pomysły na realizację całych projektów, a także bardzo interesujące pojedyncze zadania. Wszystkie one mają na celu otwarcie się na inne kultury i rozwój osobisty.

¹⁸ B. Drabik, dz. cyt., s. 40.

4. Zadania językowe, które z powodzeniem mogliśmy nazwać lingwakulturowymi, przedstawiające językowy obraz świata. Ta część uwrażliwia osoby uczące się na wartości kulturowe zapisane w języku. Uzmysławia im, jak wiele możemy powiedzieć o danej kulturze, koncentrując się na sposobach opisu poszczególnych zagadnień w warstwie lingwistycznej.

Poza tymi podstawowymi częściami każdego rozdziału w książce pojawiają się także wskazówki metodyczne dla nauczycieli czy edukatorów międzykulturowych. Jak wynika z moich doświadczeń, kiedy opieramy się na omawianym podręczniku, warto także „przepuszczać” ustalenia autorów przez filtr kulturowy danej społeczności, której języka chcemy nauczać. Zachęcam więc do modyfikowania pytań, podawania własnych przykładów, zagadnień do dyskusji, wzbogacania podejmowanych kwestii o swoje doświadczenia czy sytuacje z zajęć. Listę problemów omówionych przez badaczy warto także rozbudować o kolejne kategorie antropologiczne. Przejdę teraz do ostatniej części artykułu, a mianowicie przytoczę sposób prezentowania przykładowego zagadnienia.

Relacje międzyludzkie – miłość

Huber-Kriegler, Lázár, i Strange miłość romantyczną między kobietą i mężczyzną nazywają *second-hand emotion*¹⁹. Przypominają, że jako uczucie przyprawiające o zawrót głowy pojawiła się dopiero w średniowieczu i była zarezerwowana jedynie dla wyższej warstwy społecznej. To rycerze potrzebowali dam serca, by móc udowodniać swoją odwagę, opowiadać o walkach ze smokami, wspinać się po wieżach, śpiewać serenady. Same panie zaś mogły od tego czasu tęsknić i wzdychać, wyglądać swych wybranków, tańczyć z nimi na balach, wysyłać im zalotne spojrzenia, haftować chusteczki czy rozdawać kosmyki włosów. Oczywiście w tym momencie pozwalałam sobie na pisanie z przymrużeniem oka, ale tylko po to, by wyolbrzymiając, uzmysłowić fakty, które popierają tezę przywoływanych badaczy. Wcześniej związek

między mężczyzną i kobietą opierał się głównie na wypełnieniu potrzeby przedłużenia gatunku. Wystarczy przywołać opisy układów damsko-męskich ze starożytnej Grecji czy antycznego Rzymu, by przyznać rację temu stwierdzeniu. Kolejne epoki pozwalały na porywy serca coraz większym grupom społecznym, ale dopiero dwudziestowieczny rozwój mass mediów sprawił, że miłość romantyczna stała się fenomenem kultury dostępnym dla każdego. Kultura popularna wyznaczyła ramy pojęcia miłości romantycznej, teksty piosenek, fragmenty książek, artykuły w prasie i filmy nauczyły nas, że cierpienie z powodu uczuć do drugiej płci, zazdrość, troska, zdrada, zauroczenie i wiele innych uczuć czy zachowań wpisują się w to, co nazywamy miłością romantyczną. Od XX wieku kochać może każdy i każdy może dawać upust swoim emocjom. Jednak, mimo globalizacji, sprawa ta nie wygląda tak samo we wszystkich kulturach. Wciąż, żeby podać przykład pierwszy z brzegu, na inne rzeczy względem kobiet może sobie pozwolić latynoski kochanek²⁰, a na inne tradycyjnie wychowany polski katolik. Równocześnie wiemy, że w obecnych czasach w niektórych kulturach wciąż aranżuje się małżeństwa, więc koncept miłości romantycznej może czasami być sztucznym, dość niezrozumiałym konstruktem²¹. Jeśli jest zrozumiały i tak może zaskakiwać, kiedy zajrzymy do statystyk. W Wielkiej Brytanii przeprowadzono badanie, z którego wynika, że małżonkowie zapytani, czy ponownie związaliby się ze swoją połówką węzłem małżeńskim, odpowiedzieli „tak” w następującej proporcji: 60% mężczyzn i tylko 35% kobiet²².

Dobrym ćwiczeniem wprowadzającym do tematu będzie wspólna interpretacja cytatów o miłości.

²⁰ Na ostatnich zajęciach konwersacyjnych rozmawiałam ze studentami na temat wizerunków: typowej i idealnej kobiety, a także typowego i idealnego mężczyzny w ich krajach. Kolumbijka przyznała, że idealny mężczyzny w jej kraju ma tylko jedną kobietę, gdyż w rzeczywistości może sobie pozwolić na relację z większą liczbą partnerów w tym samym czasie.

²¹ Kilka lat temu student z Pakistanu opowiedział na zajęciach polskiego o swoim dramacie. Poznał w Polsce dziewczynę, z którą się spotykał, którą z wzajemnością pokochał. Wiedział jednak, że związek nie ma przyszłości, ponieważ po studiach chłopak wróci do kraju, w którym czeka na niego od dawna wyznaczona partnerka.

²² Zob. Huber-Kriegler i in., dz. cyt., s. 53.

¹⁹ Zob. Huber-Kriegler i in., dz. cyt. s. 51.

W POLONICUM

Warto dobrać je tak, by pokazać wieloaspektowość zjawiska i sprowokować słuchaczy do dyskusji²³. Można poprosić uczących się, by wybrali jeden cytat, z którego treścią się zgadzają i jeden, który zupełnie nie obrazuje ich sposobu myślenia. Warto poprosić studentów, by podali własną definicję miłości, w miarę możliwości „popularną” w ich kraju czy odpowiadającą znanym im realiom²⁴. Następnie przechodzimy do pracy w grupach, podczas której uczący się powinni udzielić odpowiedzi na wylosowane pytania. Te zaś powinny się odnosić do rozmaitych aspektów miłości. Podaję tutaj jedynie przykładowe. Dobrze jest zadać pytania wychodzące od ujęcia historycznoliterackiego (np. Czy w pana / pani kulturze istnieje odpowiednik Romea i Julii, jaki?) przez psychologiczne (np. Skąd pan/i wie, że jest zakochany/a, jakie są symptomy?), społeczno-obyczajowe (np. W jakim wieku ludzie w pana/pani kraju decydują się na małżeństwo? Jaki jest stosunek społeczeństwa do par homoseksualnych? Kto ma prawo doradzać, z kim powinien się związać młody człowiek? – rodzice, nauczyciele, przyjaciele, rodzeństwo, księża, przełożeni itd. Czy w pana/pani kraju popularne są serwisy randkowe?) po indywidualne

(tutaj dobrze sprawdza się hipotetyczna sytuacja, np. umawiasz się na randkę w ciemno, twój potencjalny partner/twoja potencjalna partnerka wygląda koszmarnie, co zrobisz?) czy polityczne (np. Jaki jest stosunek do aborcji w twoim kraju? Czy pary homoseksualne mogą zalegalizować swój związek?). Jeśli pracuję z grupą cudzoziemską (nie z polskimi słuchaczami studium podyplomowego), dzielę ją na trzy zespoły. Każdy z nich losuje jeden typ związku spośród: tradycyjny, nowoczesny, idealny. Następnie rozdaję studentom frazy wypisane na karteczkach, które są potrzebne do zobrazowania etapów związku w wylosowanym ujęciu²⁵. Później wspólnie omawiamy zaproponowaną chronologię.

Kolejnym punktem zajęć jest analiza języka opisującego miłość romantyczną. W języku polskim możemy znaleźć punkty wspólne między następującymi polami semantycznymi, np: miłość, wojna, żywioły i choroba. Zadaniem dla studentów jest wypisanie jak największej liczby idiomów ze wspólnymi czasownikami dla każdej z tych płaszczyzn. I tak np. można być *owładniętym* miłością, a także nią *zasłепionym*, można *umierać* z miłości, kochać *na śmierć* i życie. *Zdobywa się* i *podbija* serca. Miłość jak *ogień* czy *gorączka* może *rozpalać*, może też *gasnąć*. Uczucia mogą być gorące lub niczym fala *zalewać* serce, to z kolei, jak rękę, można *złamać*. Także z przyczyn historycznych wciąż spotykamy sformułowania, niewiele mające wspólnego z dosłownym znaczeniem, takie jak np. „na zawsze Twój”, „kochająca Cię nad życie”. Podczas burzliwej historii Polski kiedyś łatwiej było powiedzieć „na zawsze”, ponieważ wiadomo było, że wcześniej czy później (przy czym „później” nie było zbyt odległe), podczas kolejnej bitwy, ukończony zginie. Dzisiaj „na zawsze” zazwyczaj odnosi się do bardziej odległej perspektywy czasowej i stąd może nie jest aż tak popularne jak kiedyś.

²³ W zależności od grupy dobieram różne cytaty. Jednak zawsze doskonale sprawdzają się te, które odnoszą się do wypowiedzi dzieci. Podaję przykładowe: „*Miłość jest wtedy, kiedy mama widzi tatę spoconego i brzydko pachnącego i nadal mówi, że jest przystojniejszy niż Robert Redford*”. Chris – lat 7. „*Miłość jest wtedy, kiedy cały czas się całujecie. A kiedy już zmęczycie się całowaniem, nadal chcecie być razem i jeszcze trochę porozmawiać. Moja mama i tata tacy są. Wyglądają dziwnie, kiedy się całują*”. Emily – lat 8. „*Naprawdę nie powinieneś mówić 'kocham cię', jeśli nie jesteś pewien tego uczucia. Ale jeśli jesteś pewien, powinieneś to mówić często. Ludzie zapominają*”. Jessica – lat 8. Świetnym materiałem przy różnych kategoriach antropologicznych są także zadania na rozumienie ze słuchu bazujące na wypowiedziach dzieci z audycji Kasi Stoparczyk w radiowej Trójce: „Dzieci wiedzą lepiej”. <http://www.polskieradio.pl/9/802,Dzieci-wiedza-lepiej>

²⁴ Piękną definicję miłości podczas warsztatów międzykulturowych podała studentka z Argentyny. Powiedziała, że nie wie, jaka definicja byłaby popularna w jej kraju, ale kiedy jej obecny mąż poprosił ją o rękę, powiedział: „Nie obiecuję ci zbyt wiele, bo nie wiemy, co nas w życiu czeka, ale mogę ci obiecać, że będę codziennie robił ci śniadanie”. Nuria dodała: „I robi mi to śniadanie, już od jedenastu lat, nieważne, czy ja wstaję później od niego, czy on musi wstać wcześniej, żeby dopasować się do mojego grafiku. Codziennie jem śniadanie przygotowane przez mojego męża. To śniadanie to jest miłość”.

²⁵ Przykładowe frazy: uprawiać seks, poznać się przez internet, zamieszkać razem, spotkać się w klubie, zaręczyć się, rozwieść się, brać pigułki antykoncepcyjne, przedstawić partnera/partnerkę rodzinie, partnerka lub partner mówi, że czuje się źle, że nie może się realizować w związku, zająć w ciąży, urodzić dziecko, całować się długo i namiętnie, mieć kochankę/kochanka, mieć narzeczonego/narzeczoną, wyjść za mąż/ ożenić się, mieć chłopaka/dziewczynę, miłość od pierwszego wejrzenia).

Bardzo ciekawym zadaniem okazuje się także próba przełożenia na różne języki, szukanie ekwiwalentów, określeń osób będących w rozmaitych związkach. I tak np. w niemieckim czy niderlandzkim nie ma specjalnego rozróżnienia między przyjacielem/przyjaciółką a partnerem/partnerką w związku. Niemieckie *der Freund* i *die Freundin* doskonale radzą sobie w obu sytuacjach, co raczej nie sprawdziłoby się w polskim. W języku angielskim mamy *boyfriend/girlfriend*, a w polskim jednak *mojego chłopaka* i *moją dziewczynę*, co z kolei w zależności od wieku tych obojga może zamienić się w *partnera* i *partnerkę*. Na te problemy nakłada się także rozróżnianie rejestrów. Nie w każdej sytuacji powiemy po polsku o *kochankul kochance* i choć z zupełnie innych powodów, to także powściągliwie korzystamy z leksemów *konkubent/konkubin* czy *konkubina*. Cudzoziemski student pozostawiony ze słownikiem w ręku w obliczu tych kulturowo-lingwistycznych dylematów może czuć się co najmniej zagubiony.

Każda z kategorii antropologicznych może być interpretowana w zupełnie inny sposób i powinna być dopasowywana do zainteresowań i potrzeb słuchaczy. Powyższy pomysł na zaprezentowanie tematu relacji międzyludzkich jest niepełny ze względu na rozmiary tego artykułu. Staralam się jednak zarysować kierunki, w których można go rozwijać. Warto posługiwać się także przekazem intersemiotycznym. Wzbogacenie zajęć w zdjęcia, fragmenty filmów, piosenki, artykuły, obrazki, skecze niewątpliwie przyczyni się do głębszej refleksji nad kulturą obcą i własną. Im dokładniej, ciekawiej i z różnych perspektyw opracujemy wybraną kategorię antropologiczną, tym łatwiej ulegniemy jej urokowi i rozbudzimy (nie tylko w sobie) empatię. Taka postawa z kolei pozwoli zobaczyć więcej zarówno w lustrze, jak i we wszystkich pootwieranych oknach.

Bibliografia:

- Bachmann S., Gerhold S., Wessling G., 1996, *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel – neu*, „Zielsprache Deutsch” 27, s. 77-91.
- Drabik B., 2010, *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*, Kraków.
- Galisson R., 1987, *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. (Charge Culturelle Partagée)*, „Études de Linguistique Appliquée” nr 62, Paris.
- Galisson R., 1988, *Culture et lexiculture partagée : les mots comme lieux d'observation des faits culturels*, [w:] Études de Linguistique Appliquée, nr 69.
- Gębal P. E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków.
- <http://culture.pl/en/article/a-foreigners-guide-to-polish-weddings> (20.03.2016)
- Huber-Kriegler M., Lázár I., Strange J., 2003, *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*, Council of Europe.
- Hurn B., Tomalin B., 2013, *Cross-Cultural Communication: Theory and Practice*, Palgrave & Macmillan.
- Kacprzak A., 2002, *Leksykografia kulturowa: Dictionnaire de noms de marques courants*, [w:] *Semiosis Lexicographica X*, Warszawa.
- Kwiek K., 2013, „Jest Pan do mnie uprzedzony...”, czyli mity i stereotypy w relacjach francusko-polskich, [w:] *Różnice kulturowe a nauczanie języka obcego, czyli dlaczego złota rybka czasem jest czerwona*, red. Aleksandra Kocjan, Lublin.
- Ligara B., 2008, *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej* [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, Seretny A., Kraków.
- Martin J. N., Nakayama T.K., 2010, *Intercultural Communication in Context*, New York.
- Mole J., 2000, *W tyglu Europy. Wzorce i bariery kulturowe w przedsiębiorstwach*, przeł. M. i T. Ronikier, Warszawa.
- Tomalin B., Nicks M., 2007, *The World's Business Cultures and how to Unlock Them*, London.
- Wittgenstein L., 1998, *Brązowy zeszyt*, tłum. Ł. Sommer, [w:] *Niebieski i brązowy zeszyt. Szkice do „Dociekań filozoficznych”*, Warszawa.
- Wołos M., 2002, *Koncepcja „Gry językowej” Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Kraków.
- www.coe.int (10.04.2016).

Prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz

Centrum POLONICUM, Uniwersytet Warszawski

Fragment w ćwiczeniach rozumienia tekstu literackiego w praktyce glottodydaktycznej. „Szyfr”, metafora i puenta

Literatura polska jako materiał do nauki języka i kultury polskiej jest czymś szczególnym z zasadniczego powodu. Otóż spełnia ona w znacznym stopniu rolę tworząca polskiej świadomości narodowej, przy czym chodzi zarówno o lokalność, o idiomatyczność kulturową czy o „patriotyzm małych nacji”, który musi być podtrzymywany nieustannie opowieściami historycznymi, ale chodzi także o rzecz bardziej rudymენტarną.

Oto narody zamieszkałe na tzw. moście bałtycko-czarnomorskim – a więc od Rygi po Odesę – znajdowały się i w XIX wieku, i wcześniej w sytuacji odmiennej od państw Zachodu. Jeśli bowiem tamte wielkie państwa, choćby Anglia, Francja, Niemcy, wiązały świadomość narodową przede wszystkim z identyfikacją socjalną, geopolityczną i historyczno-państwową (*state* i *nation* w tych ramach to bardzo bliskie pojęcia), to w krajach dzisiejszej Europy Wschodniej świadomość narodową, polską na przykład, określały zupełnie inne identyfikacje. Wytwarzały ją i podtrzymywały instytucje kultury, rytury obyczaju, religia, sztuki piękne, opowieści historyczne, genealogie, klechdy domowe, legendy militarne, marzenia wyzwolenicze, mity początków, tradycje dynastyczne, i oczywiście literatura, poezja, kultura języka.

Co więcej, jeśli samowiedza narodowa i państwowa Zachodu jest tworem opartym o instytucje, o prawa, zasady i powinności, które uformowały narodową wspólnotę i gwarantują jej trwałość, a ogólnie rzecz biorąc, chodzi tu o kształtowanie samowiedzy narodowej na fundamentach europejskiego Rozumu, to

świadomość narodowa państw (z „mostu”) takich, jak Polska, formowała się w XIX wieku w oparciu o „wiedzę końca”, jak nazywa to Miłosz, a więc o doświadczenia rozpadu ustrojów (Rzeczypospolitej Jagiellońskiej, Saskiej, elekcyjnej), o wojny, okupację, walki polityczne, irredenty, konfederacje, powstania, zabory, rozbiory, rewolucje, emigracje, a więc o to, co zawsze spadało niespodziewanie, wbrew rozsądkowi, rachubom, uczonym kalkulacjom. I to wszystko znajdowało swój wyraz w literaturze, i właśnie ona stawała się miejscem pamięci, terytorium, na którym mogła przetrwać opresjonowana świadomość narodowa. Jak mówi Mickiewicz: „Pieśń ujdzie cało”. Ale ta pieśń, choć „uszła cało”, to przecież uszła z urazem głębokiej nieufności wobec rozsądkowego „politycznego rozumu”, wobec przekonań o historycznej stabilności ważnych instytucji, praw i uczciwości władzy (zawsze „obcej”), tak, że jeśli świadomość narodową Zachodu (odniesioną do literatury) można porównać do zbioru reguł, to świadomość narodowa Polaków – w literaturze silniej niż tamta obecna i mocniej wyrażana – przypomina zbiór wyjątków: historii, pamiątek, symboli, ikon, narracji odniesionych do momentów przełomowych, do tego, co niestabilne właśnie, wywrotne, zburzone, popsute, odebrane, przemieszczone.

Z tej perspektywy literatura polska nie tylko jest „trudna” – w sensie nieznanym cudzoziemcowi i skomplikowanej historii, w której jest zanurzona i którą wciąż żyje – lecz gromadzi (w swoim imaginarium) jakby osobliwy *think tank* „narodowych pomysłów na przetrwanie”. I do tych pomysłów,

jako do wysokiego kontekstu, odnosi się ona zwykle w najprostszych nawet utworach. Jeśli np. Agnieszka Osiecka w piosence o młodych artystach, którzy w czasie „odwilży” po roku 1956 zakładali kabarety (STS, Bim-bom), pisze:

„Historio, historio / cóżeś ty za matnia
Pchamy się na scenę / a to jeszcze szatnia”

to polski czytelnik od razu rozumie, że najpierw jest to *remake* piosenki „Wojenko, wojenko, cóżeś ty za pani / że za tobą idą chłopcy malowani”. A dalej, jest to wskazanie, że kabaret antysocrealistyczny jest ryzykowny, i do tego ryzyka autorzy rwą się tak samo jak ułani na wojenkę albo jak ich starsi koledzy do powstania. I jeszcze, że „pchamy się na scenę” (polityczną) to także trochę „do władzy”, ale jakiej, skoro system polityczny PRL jest teatrem rozdanych ról i niezmiennych scenariuszy? I wreszcie, że całe pokolenie STS próbuje „podskoczyć”, wspina się na palce, by odegrać główne role w rzeczywistości PRL, ale najpierw, czuje, że jeszcze im do tej sceny daleko (są dopiero „w szatni”, czyli na pozycji widzów, nie uczestników przedstawienia), a po drugie, że w skłamanej, jakby kostiumowej rzeczywistości PRL (zaangażowanie, socjalizm, towarzysze i obywatele itd.) każda próba buntu i tak skończy się „naszą małą stabilizacją”.

Takich przykładów znaleźć można bez liku – pytanie więc, jak postępować z literaturą mającą podobny stopień „idiomatyczności historycznej”. Otóż sądzę, po pierwsze, że należy stosować praktycznie zasadę fragmentacji. Przenosić kontekst interpretacyjny z całości utworu – na jego fragment. Wybierać tak, by tekst mógł tłumaczyć się w częściach, nawet drobnych, zaś z odniesienia do całości rezygnować, zastępując je skrótową informacją i wiążąc poszczególne fragmenty większą wspólnotą tematu. **Krótko: niech fragment tłumaczy się sam. A kilka fragmentów niech oświetla jedno zagadnienie.**

W przykładowych trzech lekcjach interpretacyjnych wskażemy trzy fragmenty bardzo różnych tekstów poświęcone miastom (miasteczkom) z początku stulecia – i osobliwościom polsko-żydowskiego w nich

współżycia. Każdy z tych tekstów sprawia w lekturze dwie zasadnicze trudności: kontekstualną i adaptacyjną. Kontekstualna polega na tym, że trzeba dać dużo omówienia historycznoliterackiego, by student obcokrajowiec rozpoznał idiomatykę przywołanego utworu, a adaptacyjna na tym, że student może nie wiedzieć, „co z tym tekstem zrobić”. Czy ma przed sobą przedmiot estetyczny, czy anegdotę obyczajową, czy przekaz realizowawczy? **Ułatwimy zrozumienie, wskazując na trzy możliwe strategie, jakie autorzy przyjmują, budując głębszy sens utworu. Są to – ogólnie biorąc – strategie „szyfru”, metafory i puenty.**

Lekcja 1. Współczesność „zaszyfrowana” w dzieciństwie

Informacja kontekstowa

Julian Strykowski przebywał w 1943 roku w Moskwie, niemal pod murami Kremla, pracując jako aktywista partyjny w ZPP (Związek Patriotów Polskich), moskiewskiej agencji polskich komunistów, utworzonej z Biura Informacyjnego (komunistów polskich) przy III Międzynarodówce (stałe w Moskwie urzędującej). Szefem ZPP była Wanda Wasilewska, osoba mająca najlepszy z Polaków dostęp do Stalina, bardzo wpływowa i trzymająca ZPP twardą ręką. Czas był przełomowy. 1943 rok to bitwa pod Kurskiem, od tego momentu armia niemiecka zaczyna się cofać, w Teheranie omawia się już kształt przyszłej Europy i tworzone są „przymiarki” ekip mających wkrótce objąć rządy w krajach, które wyzwoli Armia Czerwona. Julian Strykowski pracuje jako „aparaczyk” w ZPP i można sobie wyobrazić, czym się zajmuje. Zebrania partyjne, agitacja, pisanie ulotek, korespondencje z frontu, propaganda, szkolenia ideologiczne, wizyty w fabrykach, redagowanie artykułów do gazet żołnierskich, do „Czerwonego Sztandaru”. Po takiej, szesnastogodzinnej często, pracy politycznej autor zasiada, bywa, do stołu i przy nieosłoniętej żarówce, nocami, pisze. Co pisze? – ciekawe pytanie. Dziennik wojenny? Notatki do późniejszej prozy o tworzeniu się armii polskiej?

Szkice polityczno-historyczne? Otóż zobaczymy, co pisze nocami, w 1943 roku w Moskwie śmiertelnie zmęczony pisarz polski, tow. Julian Strykowski. Jakie „głosy w ciemności” doń przychodzą.

Julian Strykowski, „Głosy w ciemności”

Inaczej wygląda nazajutrz, w sobotę przed wieczorem, kiedy z każdą chwilą zbliża się dzień powszedni. Wtedy rabin nie żartuje. (...) Rozlega się jego cichy, spokojny głos. O czym mówi? Aronek nie wiedział, ale przykucnąwszy pod białym kaflowym piecem, w kącie, razem z wnukiem rabina, Mojme i Lulkiem, słucha. Czasem jakiś Żyd westchnie, inny poprosi o wyjaśnienie... Mesjasz, Mesjasz... Na białym koniu. Wjeżdża do miasteczka. I wtedy nie będzie już chederu, nie będzie już grzechów. Fańcia nie będzie się śmiać z jego pejsów. Wszyscy zasiądą do wielkiej uczty. Na stole leży wieloryb Lewijason. Żydzi krają po kawaleczku i zjadają, (...) Najtłuściejsze kawałki biorą sobie kapłani-kojhanim, jego ojciec, a Lewici i Izraelici, słudzy kapłanów, roznoszą Jajin-Hamszimer – tysiącletnie wino. I matka nie chodzi już do budki. Chleb rośnie na drzewach, za darmo. Żydzi nawet w dni powszednie układają jedwabne bekiesze i śpiewają zmires, jedząc rodzinę i migdały. Sobota nigdy się nie kończy.

Ale sobota kończy się. (...)

Od samego rana biły cerkiewne dzwony. Cerkiew jest tak blisko bóżnicy. A niedziela tak blisko soboty. Aronek, przechodząc obok cerkwi, odwrócił głowę i odmówił hebrajską formułkę. Ale formułka nie broniła go przed ciekawością i strachem. W mrocznej głębi jarzyły się świece. Rozlegał się śpiew i granie. W bóżnicy tak ładnie nie śpiewają i nie grają. W bóżnicy płaczą. Cerkiew nie mogła wszystkich pomieścić. Na schodach stali mężczyźni z obnażonymi głowami, kobiety w kapeluszach, chłopki w czerwonych, wełnianych chustkach. (...)

Nagle Aronek ujrzał Mojsze-Łajba.

Dlaczego Mojsze-Łajb nie jest w chederze?

– Chodź szybko do chederu, Mojsze Łajb. Nie stój tutaj. Szybko chodź. Pójdziemy razem, to grzech tutaj stać!

– Arale, to ty? Idź sobie. Ja tu będę stał i czekał aż wyjdzie ksiądz.

– Jak ja powiem twojej mamie, to cię zabije!

– Ty, gównie, idź, leć i opowiadaj, ja się nie boję. A jak chcesz, to wejdę do środka.

– Anu, wejdź!

Mojsze Łajb przecisnął się przez sztachety, wszedł na dziedziniec cerkwi. Szedł powoli, co chwila przystawał, oglądał się wokół i szedł dalej. Powoli, powoli zbliżał się do czarnego krzyża.

– Ty, Żydek, dokąd się pchasz? A pójdiesz ty stąd – rozległ się gruby głos.

Mojsze Łajb stanął. Nie ruszał się z miejsca. Podbiegło doń z krzykiem dwóch chłopaków.

– Ty, Żydek, wynoś się!

– Zdejm czapkę!

– Zdejmcie mu tam czapkę – wołali śmiejąc się starsi.

Zerwana czapka zatoczyła łuk i znalazła się na chodniku, za ogrodzeniem cerkwi.

Mojsze-Łajb stał i nie ruszał się z miejsca. Otworzył usta, ale nie wydobył z siebie głosu. Nagle spojrzął na krzyż i szybko przykrył głowę rękoma. Zaczął biec w kierunku furtki, Aronek podał mu czapkę. Mijsze-Łajb blad, milczał przez całą drogę do chederu.

Wreszcie krzyknął: – To przez te pejsy. Obetnę sobie pejsy!

Jeszcze tego samego dnia Mojsze-Łajb wrócił z obiadu z obciętymi pejsami.

Reb Mecheł postawił go „z pakunkiem”. Zawołał dwóch belfrów z pierwszego piętra, gdzie uczyły się starsze dzieci. Położyli go na stół, ścignęli mu portki. Jeden belfer trzymał go za ręce, jeden za nogi, a melamed bił kańczugiem z całych sił po gołym tyłku. Mojsze-Łajb wrzeszczał, gryzł po rękach, wierzał, szamotał się. Melamed doliczył do trzydziestu sześciu, do świętej liczby i powiedział:

– Teraz powąchaj kańczug i pocałuj go. Ściągnij koszulę i zakryj sobie twarz, i stań pod ścianą „z pakunkiem”¹.

Pytanie po lekturze². Co zostało zaszyfrowane w wybranym fragmencie?

Sugestia odpowiedzi. Otóż to, kim naprawdę jestem ja, Julian Strykowski (Pesach Stark) tu w Moskwie, w przełomowym momencie historii, w samym środku wojny i z jakiej rzeczywistości tu przychodzę. To miasteczko nad Stryjem, które armaty I i II wojny zniósły z powierzchni ziemi, ten świat, którego już nie ma, czemu nawiedza mnie właśnie teraz, nawiedza w ciemności i każe się zapisywać?

Jaki „mesjanizm” ziścił się i wkrótce ogarnie Europę?

Informacja kontekstowa – fragment innego tekstu, Marci Shore „Smak popiołów”, opowiadającego o współczesnej młodzieży odkrywającej w czasach po rewolucji „Solidarności” (w Warszawie lat 90.) swoje żydowskie korzenie.

1 Julian Strykowski, *Głosy w ciemności*, Wyd. „Czytelnik”, Warszawa 1999, s. 30- 32.

2 Oczywiście pomijam tu cały szereg rutynowych pytań o słówka, o znaczenia idiomów itp. Interesuje mnie główna kwestia do dyskusji, ujęta w postaci pytania – tak, aby można było też zwrócić się do studentów: jaki rodzaj pytania postawiłbyś temu tekstowi?

Stało się to, kiedy był już dorosły, w czasach „Solidarności”, w czasach Żydowskiego Uniwersytetu Latającego. Staszek zaczął dostrzegać głębokie powinowactwa między judaizmem a marksizmem: rola cadyka, tradycja komentarza tekstowego, mesjańska nadzieja. Stalin stał się mesjaszem – w czasie, kiedy wydawało się, że trzeba wybrać między Stalinem a Hitlerem. Dla Staszka tragedią było nie to, że Żydzi wybrali Stalina, lecz to, że pomylili Stalina z Mesjaszem. Dopiero w 1968 zrozumieli, że komunizm i faszyzm są do siebie podobne³.

Lekcja 2. Korzenie awangardowej metafory – korzenie awangardy

Cz. Miłosz, „W garnizonowym mieście”

*W garnizonowym mieście z tęsknotą za stolicami
Aparat kinematografu szumił i wyświetlał marzenie
O Grecie Garbo, Rudolfe Valentino.
A tutaj tylko turkot chłopskich furmanek
W dzień targowy nuda i muchy w cukierni
Poeci pożyczali sobie pisemka awangardy
Z kubistycznym portretem i manifestem o metaforze,
Który ułożył ktoś, kto wrócił z Paryża.
Pisali wiersze pastuszkowie i uczniowie melamedy,
Pod umpfa, umpfa trąb defilady i pienia procesji,
Sami zbyt postępowi by zastanawiać się nad religią.
Drogi były pyłne, kury rozbiegały się w popłochu.
Salcia, Zuzia, Rebeka nuciły tango i przymierzały kapelusze
Przerobione według ostatniej mody.
I ja tam byłem, tamtejsze piwo piłem,
W moim dawnym życiu eleganta i snoba.⁴ (2003)*

Pytanie po lekturze. Cemu Miłosz, wspominając początki awangardowej poezji w Polsce (lata 20. i 30.), opowiada Wilno jako „garnizonowe miasto” (prowincjonalne, bez perspektyw rozwoju)? Przecież Wilno takie nie było. Cemu wskazuje na „pocho-dzenie społeczne” przyszłych awangardzistów? Co pragnie zaakcentować?

Sugestia odpowiedzi. Atmosfera prowincjonalna, w mieście odległym od stolic Zachodu, a także wieśniacze lub żydowskie korzenie poetów, którzy dziś czytają zachłannie artykuły o programach poetyckich

w Paryżu, a jeszcze wczoraj pasali gęsi, albo uczyli się w hederach, to przejrzysta metafora XIX-wiecznego w istocie świata, jaki zachował się w Wilnie, i bardzo „młodopolskich”, antymieszczańskich buntów młodzieży, która futurystyczne czy konstruktywistyczne pomysły francuskich poetów widzi jako nadzieję wyjścia z drobnomieszczańskiego partykularza. A wszystko to na tle silnie narodowo-katolickiej atmosfery Wilna (procesje, orkiestry wojskowe, „mocarstwowa” propaganda z obowiązkowym rysem antysemityzmu itp.).

Informacja kontekstowa – fragment „Traktatu poetyckiego” Czesława Miłosza, poświęconego historii poezji polskiej w XX wieku – dotyczący programów i wierszy poetów awangardy.

*Awangardziści raczej się mylili.
Wskrzeszali stary krakowski obrządek,
Więcej powagi przypisując słowom
Niż słowa mogą unieść bez śmieszności.
Czuli, że z mocno zaciśniętej szczęki
Głos im wychodzi jakimś sztucznym basem,
I że wybiegiem załęcznionej sztuki
Jest ich marzenie o ludowej sile.
Sięgnijmy głębiej. Był czas wielkiej schizmy.
„Bóg i Ojczyzna” już nęcić przestało.
I nienawidził poeta ulana
Mocniej niż kiedyś bohema filistra.
Drwił ze sztandarów, gardził amarantem
I spluwał, kiedy wrzeszcząc rój młodzieży
Gonił z laskami za kupcem w chałacie⁵.*

Lekcja 3. Puenta, czyli wiedza uzyskana po latach

Informacja kontekstowa – Jerzy Stempowski (ur. w 1893) jako młodzieniec został przez ojca, Stanisława Stempowskiego (szlachcica, syberyjskiego zesłańca, masona, przyjaciela Józefa Piłsudskiego,

⁵ Czesław Miłosz, tamże, s. 404.

Ispluwał, kiedy wrzeszcząc tłum młodzieży...: Uniwersytety w latach trzydziestych stały się wylęgarnią antysemitycznych aktywistów. Ich agresja zwracała się przede wszystkim przeciwko kolegom i niekiedy przybierała postać fizycznej napaści, a nawet śmiertelnego pobicia. Niekiedy ekscesy przenosiły się na okoliczne ulice i atakowano sklepy żydowskie. (Jest to przypis autorski Czesława Miłosza).

³ Marci Shore, *Smak popiołów*, tłum. Marcin Szuster, Wyd. Świat Książki, Warszawa 2012.

⁴ Czesław Miłosz, tom *Wiersze ostatnie* [w:] *Wiersze wszystkie*, Wyd. Znak Kraków 2011, s. 1307.

późniejszego towarzysza życia Marii Dąbrowskiej), zabrany w wakacyjną podróż wzdłuż granic dawnej Rzeczypospolitej Obojga Narodów – a więc od Wilna po Chocim i Kamieniec Podolski. Podczas podróży trafili do Berdyczowa. Był rok 1910. Wspomnienia z tej podróży spisał po prawie 40 latach Jerzy Stempowski, wtedy już emigrant żyjący w Bernie, jako rodzaj eseju o obyczajach i klimatach myślowych panujących na kresach przed I wojną światową, a więc jakby u końca XIX-wiecznego świata.

Jerzy Stempowski, „Esej berdyczowski”

Idąc wieczorem ciemnymi ulicami miasta, spostrzegliśmy oświetlone okna, z których dochodziły głosy przypominające modlitwy. Żydzi berdyczowscy byli w znacznej części chasydami i mieli – jeśli wierzyć encyklopedii Brockhousa – 74 domy modlitwy. Gdy zbliżyliśmy się, głosy stały się wyraźniejsze. Zatrzymaliśmy się, nasłuchując. Czytano tam głośno pierwszy tom Kapitału Marksa. Ojciec mój zastukał do okna, w którym ukazała się blada twarz. Resztę wieczoru spędziliśmy na czytaniu Kapitału z miejscowymi marksistami. Na stole stała lampa naftowa oświetlająca ubogi warsztat krawiecki. Dookoła siedziało kilku przedstawicieli tego bardzo źle płatnego rzemiosła. Posiadacz jedyne go egzemplarza Kapitału czytał głośno i śpiewnie tekst, zatrzymując się po każdym zdaniu. Obecni prosili wówczas o wyjaśnienie lub powtórne odczytanie trudniejszych zdań. (...) W miarę lektury Marks stawał się coraz ciemniejszy, ale to nie zniechęcało wcale słuchaczy. Czytany tekst był dla nich prawdą objawioną, niewynikającą z żadnych rzeczy znanych i przez to niepoddającą się wy tłumaczeniu. Czytali sposobem wyznawców, przyswajając sobie tekst nie przez jego zrozumienie, lecz przez jego egzaltację, przez wyniesienie zawartej w nim prawdy ponad wszystkie dane doświadczenia. Wychowany wśród pozytywistów, słuchałem ze zdumieniem tej osobliwej lektury, do której Marks najmniej się na pozór nadawał. W dziwnym podnieceniu krawców skłonny byłem widzieć objaw chorobowy, wywołany chronicznym niedożywieniem i brakiem snu. Myliłem się. Miałem przed sobą wzór postawy myślowej, mającej szerzyć się także wśród najlepiej odżywionej ludności Europy.

Krawców berdyczowskich przypomniałem sobie czytając w *‘Les Temps Modernes’* obszerną apologię terroru stalinowskiego napisaną przez Merleau-Ponty, późniejszego profesora Sorbony. Było to na krótko przed rewelacjami Chruszczowa i wyrzuceniem zwłok dyktatora z leninowskiego Mauzoleum. Wiele innych pochwał sowieckiego terroru ukazało się już przedtem na Zachodzie; apologia uczonego filozofa przeznaczona była dla wybredniejszej publiczności, bardziej literacka w swej retoryce i egzaltacji. Postawa autora

wydawała się jednak uderzająco bliska wzoru berdyczowskiego. Stalin był dlań heroldem prawdy objawionej, niepoddającej się konfrontacji ze znanymi uprzednio pojęciami i danymi doświadczenia⁶.

Pytania po lekturze. Jakich lektur spodziewalibyśmy się po berdyczowskich krawcach? Jakie dziwne, trudne do nazwania zjawisko obserwuje młody Jerzy Stempowski przy okazji marksistowskich lektur tych krawców i co o tym sądził dużo później, popijając – już jako wygnaniec bez ojczyzny – kawę na tarasie berneńskiej kawiarni?

Czy dla tamtej egzaltacji krawców z Berdyczowa da się znaleźć dzisiaj jakieś odpowiedniki?

Sugestia odpowiedzi. Warto zastanowić się nad tym, jak obserwowane zdarzenia czy zjawiska kulturowe stają się czymś zupełnie innym w nowym kontekście historycznym. A może i nad tym, czy takie „zaszyfrowane” w wydarzeniach znaki przyszłości są do odczytania wcześniej niż po latach, czy też ujawniają się dopiero z perspektywy pewnego horyzontu historycznego, stanowiąc „wiedzę końca” – tyleż tragiczną, co daremną, jak przewidywania Kassandry. Notabene: najsłynniejszy szkic Jerzego Stempowskiego mówiący o prognozach wybuchu II wojny światowej nosi właśnie tytuł „Esej dla Kassandry”. Czy takie zjawiska z psychologii XX wieku, jak „nawiedzenie”, „zaczarowanie”, fanatyzm, da się odnieść tylko do doktryn i ideologii politycznych, czy też może do innych dziedzin – np. do programów czy mód artystycznych?

Podobne lekcje, przeprowadzane zazwyczaj jako wykłady dla studentów Polish studies, albo na szkołach letnich, przeznaczone są dla osób ze sławistyk, dla młodzieży studiującej w Polsce i nieźle przygotowanej językowo. Mają wprowadzić studentów w problematykę literatury polskiej, która wiążąc zdarzenia i zjawiska z różnych okresów, z różnych okoliczności historycznych, ustrojów politycznych, z różnych narracji o przeszłości, dąży do ukazania komplikacji autorskiej świadomości, tożsamości, „osobowości historycznej”, bardzo wyczulona na problemy pracy pamięci i na odsłanianie się spod czasu teraźniejszego,

⁶ Jerzy Stempowski, *Esej berdyczowski* [w:] *Od Berdyczowa do Rzymu*, Paryż 1971, s.37- 38.

niby w badaniach archeologicznych, głębszych sensów tego, co Miłosz nazwał *storicismo polacco*.

Warto wskazać w rozważanych przykładach, że zwykle ten **efekt głębokiej pamięci historycznej uzyskiwany jest na trzy sposoby**. Przez „szyfrowanie” – wtedy potrzebny jest „klucz sytuacyjny”: kim był autor „wtedy” i „teraz”. Przez **metaforę**, kiedy tekst staje się jakby opisem jakiejś ważnej prawidłowości w XX wieku. Np. wiązania się programów awangardowych z radykalnymi ideologiami i nadziejami rewolucyjnymi. Wreszcie przez **pointy** odkrywające głębszy sens zdarzeń w jukstapozycyjnych zestawieniach (*juxtaposition*) zdawałoby się różnych spraw – gdzie krawcy berdyczowscy z 1910 roku, a gdzie referaty M. Marleau-Ponti z lat 50. we Francji? – a przecież chodzi o ciągłość oddziaływań fascynacji marksizmem przez prawie trzy ćwierci XX stulecia.

Te trzy sposoby literackiego organizowania „pamięci głębokiej” dobrze jest pokazać studentom, by zobaczyli, w jaki sposób literatura polska gromadzi (niby *think tank*) obrazy z imaginarium świadomości narodowej Polaków.

Bibliografia

- Miłosz Cz., 2011, *Wiersze ostatnie* [w:] *Wiersze wszystkie*, Wyd. Znak, Kraków.
Shore M., 2012, *Smak popiołów*, tłum. Marcin Szuster, Wyd. Świat Książki, Warszawa.
Stempowski J., 1971, *Od Berdyczowa do Rzymu*, Paryż.
Strykowski J., 1999, *Głosy w ciemności*, Wyd. „Czytelnik” Warszawa.

Polish literature as material for teaching the Polish language and culture has a special status for one basic reason. Namely, it fulfils, to a significant degree, the role of the Polish national consciousness material, both in terms of locality, cultural idiomaticity or “the patriotism of small nations” which must be supported continuously by historical stories. However there is also a more rudimentary thing.

Paulina Urbańska

Uniwersytet Warszawski

Niemieckie rozmowy Tadeusza Różewicza

Aleksandra Ubertowska w książce *Tadeusz Różewicz a literatura niemiecka* wspomina o artykule opublikowanym w czasopiśmie „Dialog”, w którym Tadeusz Drewnowski odnotowuje zapomniany epizod z okupacyjnej biografii poety. Autor studium *Walka o oddech. O pisarstwie Tadeusza Różewicza* opisuje moment kradzieży antologii niemieckiej poezji z księgarni prowadzonej przez Niemców – pisarz zbierał bowiem książki twórców niemieckojęzycznych. Według Aleksandry Ubertowskiej „wydarzenie to w interpretacji badacza twórczości autora *Płaskorzeźby* urasta do rangi faktu symbolicznego, który zainicjował historię ścisłych duchowych związków łączących Różewicza z kulturowym *universum* krajów niemieckiego obszaru językowego”¹. Zdarzenie to rzeczywiście mogło mieć charakter symboliczny i poniekąd zapowiadać przyszłą drogę poetycką autora *Niepokoju*. Ponadto – jak zaznaczają Andreas Lawaty i Marek Zybyra we wstępie do tomu *„Nasz nauczyciel Tadeusz”. Tadeusz Różewicz i Niemcy* – „trudno byłoby znaleźć drugiego współczesnego pisarza polskiego, u którego obcowanie z literaturą i kulturą niemiecką byłoby równie intensywne i wszechstronne. Stanowi ono u niego podstawowe doświadczenie duchowe o jednostkowym, egzystencjalnym charakterze, którego ekskluzywizm wyklucza wszelkie paralele”².

¹ Aleksandra Ubertowska, *Tadeusz Różewicz a literatura niemiecka*, Universitas, Kraków 2001, s. 5.

² „Nasz nauczyciel Tadeusz”. *Tadeusz Różewicz i Niemcy*, pod red. Andreego Lawatego i Marka Zybyry, przekład tekstów z języka niemieckiego Jacek Dąbrowski, Universitas, Kraków 2003, s. 7.

Związki Tadeusza Różewicza z literaturą niemieckojęzyczną są opisane zarówno przez literaturoznawców polskich, jak i niemieckich. W Polsce problematyką tą zajmowali się przede wszystkim: Jacek Brzozowski, Tadeusz Drewnowski, Zbigniew Majchrowski i Ryszard Przybylski. Były to jednak badania fragmentaryczne, niewyczerpujące złożoności całej problematyki. Na początku XXI wieku sytuację tę zmieniły dwie książki: Aleksandry Ubertowskiej *Tadeusz Różewicz a literatura niemiecka* (2001) oraz wspomniany już tom *„Nasz nauczyciel Tadeusz”. Tadeusz Różewicz i Niemcy* pod redakcją Andreego Lawatego i Marka Zybyry (2003). Ich przedmiotem są „Różewiczowskie praktyki nawiązań międzytekstowych” – odwołania do życia i twórczości autorów niemieckojęzycznych – oraz dzieje recepcji pisarstwa autora *Niepokoju* – między innymi literackiej i translatorskiej – w krajach niemieckojęzycznych.

Różewicz „zadebiutował” w NRD i Austrii w latach 50. W 1959 roku w Niemczech Zachodnich ukazała się antologia literatury polskiej *Lekcja ciszy* (*Lektion der Stille*) Karla Dedeciusa, w której uwzględniono cztery utwory pisarza. Jego twórczość została wówczas bardzo dobrze przyjęta przez krytyków i zyskała ich przychylną. Recenzenci podkreślali szczególną miarę języka Różewicza, który pozbawiony był patosu charakterystycznego dla poezji Czesława Miłosza czy Zbigniewa Herberta. Tym samym twórczość ta otworzyła się na działania translatorskie. Dzięki staraniom Dedeciusa pisarz w ciągu kilku lat stał się jednym z lepiej znanych i cenionych polskich autorów w Niemczech Zachodnich i Wschodnich

poprzez obecność w antologiach *Polska poezja XX wieku* (*Polnische Poesie des 20. Jahrhunderts*, 1964) i *Nowa liryka polska* (*Neue polnische Lyrik*, 1965). Jego pozycja wydawnicza poza krajem była często porównywana z pozycją Witolda Gombrowicza czy Sławomira Mrożka. W 1965 roku został wydany tom Różewicza *Formy niepokoju* (*Formen der Unruhe*), dzięki któremu poeta zyskał akceptację w kręgu niemieckiej neoawangardy, a w 1979 – wielki manifest poetologiczny *Przygotowanie do wieczoru autorskiego*, który ugruntował jego dotychczasową pozycję. W latach 60. pisarz „zadebiutował” na terenie niemieckojęzycznym również jako prozaik i przede wszystkim dramaturg, który swoimi utworami (obok Gombrowicza i Mrożka) kształtował za granicą obraz współczesnej dramaturgii polskiej. W latach 90. pozycja autora *Twarzy trzeciej* stała się jeszcze mocniejsza, a to ze względu na równoległy odbiór jego liryki w Polsce i w krajach niemieckojęzycznych. Różewicz starał się nie zapominać o swoich czytelnikach za zachodnią granicą i od czasu do czasu wydawał polsko-niemieckie (dwujęzyczne) edycje wierszy wybranych, przykładowo w 2007 roku opublikował tom *nauka chodzenia / gehen lernen*. W niemieckiej recepcji twórczości pisarza szczególną rolę odegrali tacy tłumacze, jak Henryk Bereska, Günter Kunert, Piotr Lachmann, Alois Woldan i przede wszystkim Karl Dedecius. Wybór utworów Różewicza w ich przekładach jest miarodajny i reprezentatywny.

Autor *Płaskorzeźby* znał bardzo dobrze język niemiecki. Czytał w oryginale niemieckojęzyczną poezję, prozę i dramat, biografie swoich ulubionych twórców, dzieła z zakresu filozofii, eseje poświęcone poezji oraz wytwory kultury popularnej, przykładowo czasopisma, leksykony i encyklopedie. Lektura tych tekstów była dla pisarza podstawą do kształtowania własnej myśli humanistycznej oraz palimpsestowej twórczości lub – jak twierdzi Aleksandra Ubertowska – „literatury robionej z literatury”, która „wykracza w ten sposób poza własne granice, tworząc sferę znaczeń metaliterackich”³. Różewiczowska koncepcja „literatury robionej z literatury” jest przejawem ogólniejszego podejścia poety do literatury, który traktował ją jako

jeden wielki dialog pisarza z pisarzem (pisarzami). Alois Woldan za Piotrem Lachmannem podkreślił, że Różewicz podejmował „postulat Goethego tworzenia <<literatury światowej>> – aktywnego i kreatywnego dialogu przedstawicieli literatury narodowej (tu: polskiej) z przedstawicielami innych literatur (przede wszystkim niemieckiej)”⁴ lub – jak twierdzi Aleksandra Ubertowska – autor *Nic w płaszczu Prospera* uprawiał „<<translacje innego rzędu>>, związane ze szczególną praktyką lektury i literackiego spożytkowania przeczytanych tekstów”⁵. W 1987 roku w słynnym wywiadzie dla „Theater Magazine” udzielonym z okazji premiery *Odejścia głodomora* pisarz wyznał:

Tak, z tymi, których czytam, zawsze w czasie czytania prowadzę dialog. Zawsze ich pytam o coś. Ciągłe, ciągłe. I ten dialog, poważny dialog zacząłem, jak miałem dwadzieścia lat (...) w okupację, w '40 roku. Udało mi się wtedy, co nie było łatwe, uzyskać nawet takie książki, jak Nietzschego... Nietzsche. Byłem młody, właśnie, miałem dwadzieścia lat, jemu też zadawałem pytania. (...) Czytanie u mnie było i jest do tej pory dialogiem. (...) Czasem się to objawia, oczywiście, na marginesach książek – znaki zapytania... (...) Po prostu kocham wielkich pisarzy. Rozmawiam z nimi w myślach, tak... W myślach. I na marginesach ich książek⁶.

Pierwszy utwór nawiązujący do kręgu kultury niemieckiej to wiersz *Odpowiedź* z lat 40. (*Pięć poematów*, 1950), w którym autor przywołał Goetheańskie motto: *Edel sei der Mensch, Hilfreich und gut!* / *Szlachetny niech będzie człowiek, uczynny i dobry!* W tomach poetyckich z lat 50. również znajdują się tego typu odwołania, między innymi w *Czasie który idzie* (1951), *Wierszach i obrazach* (1952), *Równinie* (1954) oraz w *Srebrnym kłocie* (1955). Jednak dopiero od lat 60. można w pełni mówić o stałym rozwoju „niemieckiego cyklu Różewicza” w jego twórczości. W latach 90. poetyka tych utworów

⁴ Alois Woldan, *O niemieckich intertekstach u Tadeusza Różewicza*, [w:] „Nasz nauczyciel Tadeusz”. Tadeusz Różewicz i Niemcy, dz. cyt., s. 221.

⁵ Aleksandra Ubertowska, dz. cyt., s. 15.

⁶ *Wbrew sobie. Rozmowy z Tadeuszem Różewiczem*, opracowanie Jan Stolarczyk, Biuro Literackie, Wrocław 2001, s. 161. Pierwotny druk: *Z tymi, których czytam, zawsze w czasie czytania prowadzę dialog. Zawsze ich pytam o coś*, [w:] „Od tego się zaczyna...”. Rozmowa Marka Robinsona z Tadeuszem Różewiczem, „Dialog” 1988 z. 1.

³ Aleksandra Ubertowska, dz. cyt., s. 8.

O KULTURZE

nabiera szczególnego znaczenia, „są to teksty, które żyją doświadczeniem przekraczania granic własnego słowa poetyckiego i właściwego mu języka”⁷.

Do ulubionych i ważniejszych „rozmówców” Tadeusza Różewicza należeli przede wszystkim pisarze (Gottfried Benn, Paul Celan, Johann Wolfgang Goethe, Friedrich Hölderlin, Franz Kafka, Tomasz Mann, Jean Paul, Rainer Maria Rilke, Ernst Toller, Stefan Zweig), filozofowie (Walter Benjamin, Karl Jaspers, Martin Heidegger, Fryderyk Nietzsche, Ludwig Wittgenstein) oraz autorzy pism estetycznych (Gotthold Ephraim Lessing, Johann Joachim Winckelmann). Wyliczenie to potwierdza, że literatura niemiecka zajmowała szczególne miejsce wśród literackich fascynacji pisarza. Zbigniew Majchrowski w książce „*Poezja jak otwarta rana*” (czytając Różewicza) zaznacza: „Droga literacka Różewicza wydaje się dzisiaj (...) wędrowaniem po symbolicznej mapie kultury europejskiej do <<miejsc wspólnych>> poetów. Podróże Różewicza, i te faktycznie odbyte, i te imaginacyjne, wewnętrzne, są zawsze podróżą śladami innego poety, podróżą z książką”⁸. Każdy z wymienionych twórców był dla pisarza przede wszystkim uosobieniem bliskich mu myśli i idei. Być może dlatego Różewicz tak ściśle łączył rozważania wokół ich biografii i twórczości z wielkimi tematami swoich utworów, między innymi z problemem poety i poezji we współczesnym świecie (Friedrich Hölderlin), filozofią słowa (Franz Kafka), krytyką XX-wiecznej cywilizacji (Gottfried Benn), kwestią cielesności (Johann Wolfgang Goethe) i perspektywą metafizyczną (Paul Celan).

Te ważne dla niego problemy XX i XXI wieku podejmował w wielu utworach (dlatego w poniższym wyliczeniu można wskazać tylko przykłady). Twórczością Friedricha Hölderlina inspirowane są: wiersze *Rozmowa* (Wiersze, 1974), *To jednak co trwa ustanowione jest przez poetów* (Opowiadania traumatyczne. Duszyńska, 1979), *Spóźniona odpowiedź*

(*Na powierzchni poematu i w środku*, 1983), wiersz o incipicie *Einst hab ich die Muse gefragt...* (Płaskorzeźba, 1991), Franza Kafki: wiersz *Zamknąłem* (Twarz trzecia, 1968), poematy *przerwana rozmowa* (Płaskorzeźba, 1991) i *Tego się Kafce nie robi (cóż z tego że we śnie*, 2006), dramaty *Odejscie głodomora* (1976) i *Pułapka* (1979), małe prozy *Zamknięcie*, *Kartka z wczasów* i *Strahovski Kamieniołom* (Przygotowanie do wieczoru autorskiego, 1971), fragmenty *Brama* i *Szachownica* (włączone do tomu poetyckiego *Rozmowa z księciem*, 1960), Gottfrieda Benn: wiersz *Rozmowa z księciem* (Rozmowa z księciem, 1960), Johanna Wolfganga Goethego: poemat *Et in Arcadia ego* (Głos Anonima, 1961), wiersz *Biedny August von Goethe* (Płaskorzeźba, 1991), dramat *Na czworakach* (1972), Paula Celana: wiersz „*Der Tod ist ein Meister aus Deutschland*” (Płaskorzeźba, 1991), utwór o incipicie *mój krótki wiersz...* (zawsze fragment. recycling, 1998). Różewicz odwoływał się także do dorobku Gottholda Ephraima Lessinga: dramat *Grupa Laokona* (1960), Friedricha Hebbela: wiersz *Karmienie Pegaza* (Nic w płaszczu Prospera, 1962), Martina Heideggera: wiersz *Od jutra się zmienię* (zawsze fragment. recycling, 1998), Tomasza Manna: wiersz *Życie w cieniu* (Płaskorzeźba, 1991) czy Rainera Marii Rilkego: opowiadanie *Tablice* (Opadły liście z drzew, 1955), dramat *Do piachu* (1979), wiersz *Appendix dopisany przez „samo życie”* (*Na powierzchni poematu i w środku*, 1983).

Przywołanie jedynie wybranych utworów tworzących „niemiecki cykl Różewicza” dowodzi, że nawiązania do tradycji i kultury niemieckiej w pisarstwie autora *Uśmiechów* przybierają różne formy: subtelnej aluzji, odwołań do bardzo mało znanych faktów z „utekstowanych” biografii ważnych dla pisarza postaci lub ich mityczno-symbolicznych wyobrażeń, prezentacji duchowych związków pomiędzy twórcami (gdy przykładowo polski pisarz „czytał” Celana „poprzez” Heideggera) oraz zakamuflowanych lub poddanych wielu przekształceniom (etymologicznym, morfologicznym) cytatów, często skonstruowanych na zasadzie poetyckiego konceptu, których źródło jest rozpoznawalne dla osób dobrze władających językiem niemieckim i znających postaci ważne dla niemieckiej historii, kultury i literatury.

⁷ Wolfgang Schlott, *Bez poetyckich fajerwerków, przeciw kliszom myślowym: o kilku niemieckich motywach w liryce Tadeusza Różewicza*, [w:] „*Nasz nauczyciel Tadeusz*”. Tadeusz Różewicz i Niemcy, dz. cyt., s. 197.

⁸ Zbigniew Majchrowski, „*Poezja jak otwarta rana*” (czytając Różewicza), PIW, Warszawa 1993, s. 203-204.

Tak dogłębne i wnikliwe wędrowanie Różewicza po symbolicznej mapie kultury niemieckiej oraz obcowanie z językiem niemieckim może być rozumiane „jako elementy pewnego systemu, jako <<leksemy>> spójnego języka kulturowego. Różewiczowskie doświadczenie obcowania z niemczyzną przybiera więc postać wczytywania się w <<tekst innej kultury>>, systemowego rozpoznania jej idiomatyki”⁹. Takie „wczytywanie się” pozwala na budowanie pogłębionej refleksji o współczesnym świecie, a nawet podstaw własnej myśli humanistycznej. Różewicz jako pisarz „tematu niemieckiego” musiał wykazać się szczególnymi dyspozycjami i umiejętnościami, by nie ulec stereotypom i emocjom, a także przezwyciężyć w sobie traumę związaną z doświadczeniem II wojny światowej (w szczególności zamordowaniem brata przez gestapo). Dodatkowo próby powojennego uporania się z problematyką niemiecką komplikował fakt, o którym wspomniał Zbigniew Majchrowski w szkicu *Różewicz i Niemcy*:

Dla mnie, dla mojej generacji, Tadeusz Różewicz stał się akurat tym pisarzem, dzięki któremu uwalniałem się – uwalniał się (my wszyscy Polacy) – od pewnej wizji Niemiec: tej urazowej, której niezdrowy (choć zrozumiały) wyraz dał w swym wierszu Tadeusz Borowski, a także tej propagandowej, gomulłowskiej, bo przecież aparat partyjnej propagandy celowo podtrzymywał niemiecki uraz ze względu na polityczną pragmatykę „przyjaźni ze Związkiem Radzieckim”¹⁰.

Zbigniew Majchrowski stwierdził ponadto, że „to właśnie Różewicz zaczął przywracać zbrukanemu przez faszyzm językowi niemieckiemu i wypartej niemieckojęzycznej kulturze należne miejsce w okaleczonej polskiej świadomości”¹¹. Można wysnuć wniosek, że te wszystkie sprzeczności – historyczne, polityczne, kulturowe, biograficzne – paradoksalnie spowodowały, że autor *Kartoteki* jeszcze chętniej poznawał język niemiecki i zgłębiał literaturę niemieckojęzyczną, by lepiej – jak pisze Aleksandra Ubertowska – odnaleźć „dojścia do kultury, do której dostęp jest z wielu względów utrudniony (za pomocą

przezwyciężenia dziedzictwa historii poprzez literaturę)”¹². Cała ta sytuacja była dla poety inspiracją do podjęcia podstawowych rozważań humanistycznych. Mówiąc inaczej, fundamentalne wartości i problemy humanistyki Różewicz analizował w kontekście kultury niemieckiej – kultury, która uczyniła tak wiele, by nie kojarzyć jej z tymi wartościami.

„Literackie rozmowy” pisarza z twórcami niemieckojęzycznymi oraz jego dialog z kulturą niemiecką można również potraktować jako spotkanie z Innym, Obcym, postrzeganym jako ten, którego obecność może pomóc w zbudowaniu własnej tożsamości, rozumianej w przypadku Różewicza dwójako: jako tożsamość człowieka i artysty. Projekt pisarza nabiera tym samym wymiaru – obok literackiego – również antropologicznego. Carl Gustav Jung twierdził, że rozpoznanie siebie może odbyć się za pomocą mitu, który pomaga w intersubiektywizacji stanów wewnętrznych i umożliwia pełniejsze postrzeganie świata. W przypadku Różewicza takim mitem stała się niemieckość. Poeta przyjmował przestrzeń niemiecką (historię, tradycję i kulturę) taką, jaka była, nie zmieniał jej, nadmiernie nie oceniał i nie redefiniował. Przeciwnie, czerpał z dorobku tej obcej przestrzeni jak najwięcej, chłonał ją bez ograniczeń, poruszał się po jej szlakach, z języka niemieckiego czynił XX-wieczną łacinę będącą rezerwuarem topiki, wybierał te elementy, które – paradoksalnie – pozwalały mu zbudować jego „połamaną” tożsamość na nowo i które przede wszystkim pomagały mu stworzyć siebie jako pisarza. W kontekście tych rozważań symbolicznego znaczenia nabiera treść ostatniej woli Tadeusza Różewicza:

Karpacz 5 III 2003

*Moja ostatnia wola i prośba,
jest moim pragnieniem, aby urna z moimi prochami została
pogrzebana na cmentarzu ewangelicko-augsburskim przy
kościelach Wang w Karpaczu Górnym. Proszę też miejscowego
pastora, aby wspólnie z księdzem kościoła rzymsko-katolickiego
(którego jestem członkiem przez chrzest św. i bierzmowanie)
odmówił odpowiednie modlitwy. Pragnę być pochowany
w ziemi, która stała się bliska mojemu sercu, tak jak ziemia,
gdzie się urodziłem. Może przyczyni się to do dobrego współżycia
tych dwóch – rozdzielonych wyznań i zbliży do siebie kultury
i narody, które żyły i żyją na tych ziemiach. Może spełni się*

⁹ Aleksandra Ubertowska, dz. cyt., s. 18.

¹⁰ Zbigniew Majchrowski, *Różewicz i Niemcy*, [w:] „Nasz nauczyciel Tadeusz”. *Tadeusz Różewicz i Niemcy*, dz. cyt., s. 42.

¹¹ Tamże, s. 42.

¹² Aleksandra Ubertowska, dz. cyt., s. 16.

O KULTURZE

marzenie poety, który przepowiadał, że „Wszyscy ludzie będą braćmi”. Amen¹³.

Proces poszukiwania i budowania tożsamości Różewicza jako człowieka i artysty poprzez nawiązania do tradycji i kultury niemieckiej przyniósł jedno z piękniejszych i ważniejszych w dorobku pisarza utworów. W *Kartkach wydartych z dziennika* – w części zatytułowanej *Z lektury (Kleist – „Listy”)* – poeta przytoczył następujące słowa Heinricha von Kleista:

„... Ale – ach, w Dreźnie była jedna postać, co mnie przykuwała w Galerii jak jakaś ukochana, wymodlona istota – i teraz łatwo mogę zrozumieć marzycielstwo dawnego rycerstwa, które z modlitewną adoracją czciło wyśnione postaci jak żywe. Mówię o Madonnie Rafaela. Czyż mam coś jeszcze dodawać?”¹⁴.

Zgodnie ze swoim zwyczajem autor *Czerwonej rękawiczki* dopisał: „Z taką samą <modlitewną adoracją> do Madonny Rafaela – odnosił się Mickiewicz i Dostojewski”¹⁵, by dać świadectwo, że to, co go najbardziej fascynowało w literaturze i życiu, to poszukiwanie „miejsc wspólnych” pomiędzy pozornie oddalonymi autorami i kulturami.

¹³ Testament Tadeusza Różewicza <http://www.wroclaw.pl/tadeusz-rozewicz-testament> [dostęp 10.05.2016].

¹⁴ Tadeusz Różewicz, *Kartki wydarte z dziennika*, [w:] tegoż, *Proza*, t. 2, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1990, s. 577.

¹⁵ Tamże, s. 578.

Bibliografia:

- Drewnowski T., 2002, *Walka o oddech * bio-poetyka: o pisarstwie Tadeusza Różewicza*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Majchrowski Z., 1993, „*Poezja jak otwarta rana*” (czytając Różewicza), PIW, Warszawa.
- „*Nasz nauczyciel Tadeusz*”. Tadeusz Różewicz i Niemcy, 2003, red. Andreas Lawaty i Marek Zybur, przekład tekstów z języka niemieckiego Jacek Dąbrowski, Universitas, Kraków.
- Różewicz Tadeusz, 1990, *Proza*, t. 2, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Testament Tadeusza Różewicza <http://www.wroclaw.pl/tadeusz-rozewicz-testament> [dostęp 10.05.2016].
- Ubortowska A., 2001, *Tadeusz Różewicz a literatura niemiecka*, Universitas, Kraków
- Wbrew sobie. Rozmowy z Tadeuszem Różewiczem*, 2001, oprac. Jan Stolarczyk, Biuro Literackie, Wrocław.

The subject of the article are compounds of Tadeusz Różewicz with German literature and culture. Analysis of his work – which can emerge a series of German works – shows that by associating with this culture writer created some of the most beautiful and important works to his achievements. This experience allowed him to also lay the foundations for a humanistic worldview and shape its identity as a human being and artist.

Anita Staszkievicz

Język polski w odseparowanej Donieckiej Republice Ludowej

Według oficjalnych danych na Ukrainie mieszka ponad 144 tys. Polaków. Chociaż częściej w swoich rodzinach rozmawiają po ukraińsku i rosyjsku, to języka polskiego uczą się w każdy możliwy sposób – na kursach językowych, w szkołach, na uczelniach i w najbardziej popularnych szkołach sobotnio-niedzielnym przy organizacjach polskich.

Dla młodych Ukraińców, Polaków i Rosjan z Ukrainy znajomość języka polskiego jest przepustką do lepszego świata – tym światem są studia, praca, życie w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej. Ukraińcy polskiego pochodzenia są w uprzywilejowanej sytuacji, bowiem mogą ubiegać się o Kartę Polaka potwierdzającą ich przynależność do narodu polskiego, na podstawie której mogą podjąć m.in. naukę i pracę na takich samych warunkach jak obywatele RP.

Organizacje polskie na Ukrainie są bardzo rozproszone, tak jak i rozproszona jest polska mniejszość narodowa. Wschód Ukrainy zamieszkują Polacy, którzy w odróżnieniu od osób polskiego pochodzenia z zachodniej Ukrainy są ludnością napływową. Zgodnie z bazą organizacji polskich na Ukrainie w obwodach donieckim i ługańskim (Donbas) zarejestrowanych jest ich dziewięć:

1. Towarzystwo Kultury Polskiej Donbasu w Doniecku
2. Towarzystwo Polaków Doniecka w Doniecku
3. Towarzystwo Kultury Polskiej „Polonia” w Makijewce;
4. Polsko-Ukraińskie Stowarzyszenie Kulturalne w Mariupolu
5. Stowarzyszenie Kultury Polskiej w Kramatorsku

6. Stowarzyszenie Miłośników Języka i Kultury Polskiej „Warszawa” im. Marcellego Reka w Ługańsku
7. Obwodowy Związek Polaków „Polonez” w Ługańsku
8. Centrum Oświaty i Kultury Polskiej „Krakowianka” w Stachanowie
9. Towarzystwo Miłośników Języka i Kultury Polskiej „Most Nadziei” w Starobielsku.

Przy każdej z tych organizacji do lata 2014 roku działała sobotnio-niedzielna szkoła języka i kultury polskiej. Spokojny rytm pracy i nauki na terytorium Donbasu został zakłócony przez działania wojenne. Choć w tych okolicznościach, nawet po aneksji Krymu, nikt oficjalnie nie ogłosił Federacji Rosyjskiej agresorem, to konsekwentnie na naszych oczach powstaje Ługańska i Doniecka Republika Ludowa. Funkcjonuje republikańska administracja, republikański bank, do obiegu włączono rubla (walutą ukraińską jest hrywna), do szkół na dobre trafił język rosyjski, a z FR przywieziono podręczniki szkolne.

W styczniu br. rząd polski ewakuował z Donbasu do Polski ok. 200 osób polskiego pochodzenia wraz z rodzinami. Zgodnie ze spisem ludności z 2001 r. tereny te zamieszkuje 6450 osób polskiego pochodzenia, odpowiednio – 4343 w obwodzie donieckim i 2107 w ługańskim. Dane statystyczne nie oddają stanu rzeczywistego. Liczby są bardzo zaniżone, choć w aktualnej sytuacji, w atmosferze wojny motywującej do emigracji (głównie Polska i Rosja) i migracji wewnętrznych, trudno przywoływać konkretne dane liczbowe. Wiadomo, że w Donbasie pozostali Polacy, mieszkają tam, a nawet prowadzą działalność

ZE ŚWIATA



polonijną. W niezwykle trudnych warunkach, na terytorium w pełni kontrolowanym przez Doniecką Republikę Ludową, otoczoną posterunkami granicznymi – tzw. „blok-postami” (bez przepustki nikt nie może opuścić strefy operacji antyterrorystycznej, tzw. ATO; nie ma żadnego połączenia kolejowego i autobusowego, a podróż samochodem to wielogodzinne wyczekiwania na granicy, nawet do 20 godzin), znajdującą się w blokadzie żywnościowej (towary z Ukrainy nie trafiają na półki sklepów, a te, które są produkowane na miejscu, nie wystarczają dla wszystkich), działają szkoły, szpitale, huty, kopalnie i... pobrazmiewa język polski.

Towarzystwo Kultury Polskiej „Polonia” w Makiejewce działa od 2004 roku. *Zostaliśmy, bo tu jest nasza ziemia, nasz dom nie został dzięki Bogu zbombardowany, a dopóki jest stół i zastawa z Bolesławca, to nie możemy uciec. Tak, działamy, bo ludzie chcą, proszą, aby ich dzieci mogły dalej uczyć się polskiego w naszej szkole. Czy z tego powodu my jesteśmy separatystami?* – pyta liderka TKP „Polonia” – Irena Erdman.

Siedziba szkoły sobotnio-niedzielnej od 2006 r. znajduje się w makiejewskiej szkole ogólnokształcącej (w latach 2002-2006 zajęcia odbywały się w szkole muzycznej i Donieckim Domu Kultury). Dyrektor Szkoły ma polskie pochodzenie i bardzo przychylnie odniósł się również do propozycji wprowadzenia języka polskiego jako drugiego obcego do wyboru. Na skutek ostrzałów zimą 2014 r. w szkole zniszczona została większość szyb, ale mury stoją, pozostały książki, podręczniki do nauki polskiego, stroje ludowe, tablica, na której zapisywane są litery polskiego alfabetu.

Zajęcia z języka polskiego prowadzi Irena Erdman.

– *Tak to było na początku naszej aktywności w 2002 r. – jak sama mówi – bo przecież nikt tu nie przyjedzie uczyć. Nauczycielka z Polski w ubiegłym roku została odwołana. Sytuacja była bardzo niebezpieczna i nikt nie chciał narażać jej na utratę życia. A ja wyuczyłam się języka polskiego samodzielnie. Wiedziałam, że mam polskie korzenie ze strony ojca, a poza tym pomyślałam, że jako człowiek wykształcony powinienam znać język przodków. Nie miałam konkretnego celu. Przychodziłam z pracy, coś tam w domu robiłam i czytałam głośno, bardzo dużo czytałam. W latach 70. my nie rozmawialiśmy na tematy takie, skąd jesteśmy. To był jeszcze strach.*

Pierwszą organizacją polską, która działała w Doniecku, było Towarzystwo Kultury Polskiej Donbasu. Irena Erdman wraz z rodziną zgłosiła się do tej organizacji i zaproponowała, że będzie działać dla Polaków w Doniecku: *Rozmawialiśmy długo z prezesem, okazało się, że organizacja nie ma biblioteki polskiej. Pojechalismy do Łukowa, przez telewizję i Miejski Ośrodek Kultury zebraliśmy książki i swoim starym samochodem przywieźliśmy do Doniecka. Prowadziliśmy też od razu działalność artystyczną. Ja jestem bardzo aktywnym człowiekiem. Czułam, że się troszku duszę w tej organizacji i założyliśmy własną – Towarzystwo Kultury Polskiej „Polonia”.*

W celu nauczania i popularyzacji języka polskiego przy TKP „Polonia” działa sobotnia szkoła, założona w 2004 roku w Makiejewce, w siedzibie byłej miejskiej, a obecnie obwodowej organizacji „Polonia”.



Otwarcie szkoły i towarzystwa „Polonia” było związane z założeniem dziecięcego zespołu pieśni i tańca „Niespodzianka”. Szkoła sobotnia na początku była przeznaczona tylko dla dzieci. Członkowie zespołu „Niespodzianka” oprócz prób tańca i śpiewu z zadowoleniem uczestniczyli w zajęciach z języka polskiego w sobotę. Dzieci zapoznawały się z poezją polską i uczestniczyły w konkursach recytatorskich w kraju i w Polsce. Później, w 2006 r. do zespołu „Niespodzianka” dołączył Teatrzyk „Zielony Gagatek”, a lekcje z języka polskiego wciąż odbywały się. Dzieciom towarzyszyli rodzice, tak powstała grupa dorosłych. Z czasem chętnych w różnym wieku do nauki przybywało. Teraz w szkole sobotniej są trzy grupy: dwie skupiają dzieci, trzecia dorosłych. Szkoła sobotnia Towarzystwa Kultury Polskiej „Polonia” łączy nie tylko osoby polskiego pochodzenia, ale także wszystkich tych, którzy są zainteresowani kulturą i językiem polskim. Swoje umiejętności zdobyte w szkole sobotniej dzieci i osoby dorosłe doskonaliły w podróżach po Polsce. Poziom języka polskiego naszych dzieci jest wysoko oceniany w konkursach recytatorskich na Ukrainie i w Polsce. Ostatnio w szkole sobotniej działa nowy kierunek – spotkania poetyckie i literac-

kie. Nie tylko język łączy ludzi, ale także organizowanie świąt rodzinnych, kościelnych i państwowych.

W Makijewce rozpoczął się kolejny rok szkolny. Motywacje do podjęcia nauki języka polskiego są te same, co przed rozpoczęciem działań wojennych. Ludzie uczą się dla siebie, z powodu swoich polskich korzeni; chcą podjąć naukę i pracę w Polsce. Część osób ze strachu przed ewentualnymi konsekwencjami zrezygnowała z członkostwa w Stowarzyszeniu.

Jak mówi Leonid Erdman z TKP „Polonia”, *niebezpiecznie tu żyć. Ludzie wyjeżdżają, kto ma polskie korzenie, do Polski, kto rosyjskie – do Rosji, ale nie wszyscy przecież. W tej wojnie nie wiadomo, o co chodzi, i nie wiadomo, kiedy to wszystko się skończy.*

My będziemy pracować, bo jest dla kogo – zapewnia Irena Erdman.

The article is concern about how Polish organizations relied in the occupied Ukraine, in Donbas and about activities of polish language and culture weekend school in Makijewka. Conditions of school's upstanding are depict as well as main directions of its development from the moment of creation up to the occupation time.

Marta Minakowska-Kostrzewa

Trudności ucznia arabskojęzycznego w przyswajaniu języka polskiego

Nauczanie języka polskiego nie jest praktyką wyrwaną z kontekstu otaczającej nas rzeczywistości. Nie sposób zignorować faktu, że pochodzenie osób podejmujących trud poznania naszego języka, zależne jest w znacznej mierze od wydarzeń o światowym zasięgu z dziedzin zdawałoby się tak odległych, jak ekonomia czy polityka. W obliczu trwającego w Europie kryzysu uchodźczego, deklaracji przyjęcia przez Polskę uchodźców z krajów ogarniętych wojną i ciągle niestabilnej sytuacji w wielu regionach

Bliskiego Wschodu, można się liczyć ze wzrostem liczby osób arabskojęzycznych, które zdecydują się na rozpoczęcie nauki języka polskiego w naszym kraju i poza nim. Cennym będzie zatem podjęcie przez lektorów próby przygotowania się do specyficznych trudności, które w toku nauki mogą pojawić się w przypadku takich uczniów.

Z konieczności upraszczając obraz do pewnej średniej, można zaryzykować stwierdzenie, że osoby wychowane w kulturze arabskiej charakteryzują się

ZE ŚWIATA

pewną odwagą w nawiązywaniu relacji z obcymi. Arabowie często wolą uczyć się języka obcego w bezpośrednim kontakcie z jego rodzimymi użytkownikami niż poprzez ćwiczenia z gramatyki. To sprawia, że mają mniejsze opory w podejmowaniu próby mówienia, znają często dużo określeń slangowych. Z drugiej strony, nawet te osoby, które bardzo sprawnie posługują się językiem polskim w mowie, mogą bardzo słabo radzić sobie z pisanem. Arabowie skarżą się choćby na znaczne różnice w wymowie i zapisie danych wyrazów w języku polskim – są to np. sytuacje, gdy słyszymy „sz”, a zapisujemy „rz”, gdy musimy zdecydować między „u” i „ó” itp. W języku arabskim właściwe usłyszenie wyrazu daje nam o wiele większą niż w języku polskim pewność w wyborze poprawnego zapisu. W przypadku formy pisanej języka polskiego na Arabów czekają jeszcze pewne dodatkowe pułapki.

Język arabski zapisywany jest odrębnym alfabetem. Jedną z cech odróżniających go od alfabetu łacińskiego jest brak podziału na duże i małe litery. Stąd też zasady, a nawet sama celowość wyboru między dużą a małą literą w trakcie zapisywania tekstu w języku polskim, bywają dla Arabów trudne do przyswojenia. W tekstach arabskich rzadziej spotykane nazwy własne są nieraz wyróżniane na inne, niecodzienne dla nas sposoby – np. poprzez umieszczenie ich w cudzysłowie czy nawiasie. Tutaj dochodzimy do kolejnego zagadnienia będącego niejednokrotnie wyzwaniem dla arabskiego ucznia – kwestii interpunkcji. W arabskich tekstach konstruowane są często bardzo długie zdania mające długość kilku linijek. Mimo to, o wiele rzadziej stosowane są przecinki – w tekstach arabskich dopiero współcześnie zaczęto stosować interpunkcję. Zdarzają się autorzy arabscy, którzy posługują się nią w sposób całkowicie niezrozumiały z punktu widzenia osoby polskojęzycznej – np. na końcu każdego zdania tekstu umieszczają dwie kropki (..). Z ciekawostek można także dodać, że z uwagi na fakt, iż zapis alfabetem arabskim tworzony jest od prawej strony do lewej; arabski znak zapytania oraz przecinek są „odwrócone” i wyglądają następująco: ؟ oraz ، . (Co interesujące, w alfabecie hebrajskim, również zapisywanym od prawej do lewej, podobne zmiany nie następują).

Na kwestiach zapisu wyzwania dla ucznia arabskojęzycznego się nie kończą. W zakresie fonetyki charakterystycznym problemem jest mylenie spółgłoski zwartej dwuwargowej bezdźwięcznej „p” ze spółgłoską zwartą dwuwargową dźwięczną „b”. W literackim języku arabskim dźwięk „p” w ogóle nie występuje. Mylona bywa także realizacja fonetyczna głosek „sz” oraz „s”. W języku arabskim występuje litera „szin” (ش), która może być czytana w różnych wariantach zbliżonych bardziej albo do polskiego „sz”, albo „s”.

Różnice zauważamy także w warstwie leksykalnej, co jest zrozumiałe, zważywszy na dużą odmiennosć kulturową świata arabskiego i Polski.

Z dawnych dziejów świata arabskiego, pełnego romantycznych karawan przemierzających pustynię, w języku pozostało choćby mnóstwo określeń na wielbłąda. W języku arabskim pojedyncze słowo może precyzować, czy mamy do czynienia z wielbłądem płci męskiej czy żeńskiej, przeznaczonym do ujeżdżania czy noszenia bagażu itp. Istnieje także więcej niż w języku polskim słów na określenie choćby tak egzotycznego dla nas owocu, jak daktyl. Jest to z mora przede wszystkim tłumaczy języka arabskiego, którzy mierzą się w swej pracy z dylematem wyboru między przypisami do wyspecjalizowanych słów arabskich, a pozostawieniem ich w polskich uboższych w informacje wariantach. Warto jednak mieć na uwadze, że arabski uczeń może czuć w języku polskim pewien niedosyt możliwości wyrażenia dokładnie swojej myśli, albo też prosić o uszczegółowienie naszej wypowiedzi w języku polskim.

Często różnice leksykalne wynikają wprost z realiów społecznych. W tradycyjnej kulturze arabskiej jedną z najważniejszych wartości jest rodzina, bardzo istotne jest także pochodzenie, rodowód danego człowieka. Przekłada się to na określenia zależności rodzinnych. Relacja, którą po polsku określamy dziś najczęściej poprzez słowa takie jak „kuzyn” czy „brat cioteczny” po arabsku brzmi odpowiednio „syn wuja” lub „syn stryja”. Natychmiast wiemy więc, czy dana osoba wywodzi się z rodziny ojca czy matki mówiącego i o takie doprecyzowanie możemy zostać poproszeni podczas rozmowy z Arabem.

Podobnie popularnym zwrotem adresatywnym jest określanie danej osoby odpowiednio jako ojca (abu) lub matki (umm) x, gdzie x to najczęściej imię najstarszego syna. Nawet bliskie sobie osoby, także młodego pokolenia, nazywają siebie często w ten sposób. Podczas podsłuchanej rozmowy można zatem nie dowiedzieć się, jak dany mężczyzna ma na imię, ale zorientować się, że jako Abu Ahmad ma najstarszego syna o imieniu Ahmad. Innym charakterystycznym zwrotem adresatywnym jest w języku arabskim „hadździ”. Wywodzi się on od słowa „hadźdz”, określającego pielgrzymkę do Mekki (jeden z pięciu filarów islamu). Każdy muzułmanin, któremu pozwala na to majątek i zdrowie, powinien przynajmniej raz w życiu udać się na hadźdz. Osobie, która wypełniła ten obowiązek, przysługuje honorowy tytuł „hadździ”. Obecnie często określa się tak jednak po prostu kogoś, kto cieszy się dużą estymą, zwłaszcza jeśli oddawany jej szacunek idzie w parze z jej zaawansowanym wiekiem. Truizmem jest stwierdzenie, że podobnych zwrotów adresatywnych nie uświadczymy w języku polskim, a Arab, chcąc oddać szacunek osobie starszej, może w języku polskim odczuwać pewien leksykalny niedosyt.

Niektóre słowa arabskie są także tłumaczone na polskie odpowiedniki, które tylko fragmentarycznie oddają ich sens. Ma to nieraz związek z rozwiązaniami prawnymi w świecie arabskim, zwłaszcza tymi, których źródło leży w prawie muzułmańskim. Tak jest na przykład z arabskim słowem „zina” tłumaczonym na polski jako „cudzołóstwo”. Po arabsku „zina” oznacza wszelkie kontakty seksualne poza małżeństwem, a więc ma ona miejsce także wtedy, gdy do takiej relacji dochodzi np. między panną i kawalerem. Wprawdzie podobnie rozumie cudzołóstwo także kościół katolicki, ale zdaje się, że w powszechnym rozumieniu tego słowa, w języku polskim oznacza ono po prostu zdradę małżeńską. Innym słowem z zakresu przepisów prawa rodzinnego jest „mahr”, przekładany często na język polski jako „posag”. Jednakże „mahr”, nadal szeroko praktykowany, jest zagadnieniem o wiele bardziej skomplikowanym w realiach arabskich, mając różne podrodzaje i będąc zawsze prezentem od przyszłego męża lub jego rodziny dla narzeczonej. Tymczasem w polskiej

tradycji posag (wiano), właściwie wymarła tradycja, był często wyposażeniem, które panna młoda otrzymywała od swojego ojca czy opiekuna na rozpoczęcie nowego, niezależnego gospodarstwa domowego.

W warstwie problematycznych konstrukcji gramatycznych wymienić można choćby inną kolejność wyrazów w szyku zdania w literackim języku arabskim i języku polskim. W arabskim języku literackim orzeczenie poprzedza podmiot („usiadł chłopiec”, a nie, naturalniejsze dla nas, „chłopiec usiadł”), a przymiotnik występuje po określanym przez niego rzeczowniku („dom mały”, a nie „mały dom”). Podobnie pod wpływem swojego rodzimego języka Arabowie mają także często tendencje do budowania w języku polskim wspomnianych już wyżej długich, bardzo rozbudowanych zdań, z których Polak swobodnie wykroić może nieraz nawet i pięć niezależnych, w pełni poprawnych wypowiedzi. Zmorą arabskich studentów jest także to, co przysparza problemów innym uczącym się języka polskiego – przypadki. Wprawdzie kategoria taka istnieje w gramatyce arabskiej, ale ma ona inny charakter. Przypadek wyrażany jest poprzez końcówkę, więc nie powoduje zmian w obrębie wewnętrznej budowy wyrazu. Sama końcówka najczęściej nie jest też w ogóle wymawiana.

Powyższy opis nie wyczerpuje wszystkich specyficznych trudności, na jakie w uczeniu się języka polskiego natrafić może uczeń arabskojęzyczny. Jednakże zdanie sobie sprawy choćby z niektórych z nich, może znacznie ułatwić lektorom języka polskiego jako obcego pracę ze studentami z krajów arabskich, uczulając ich na możliwe pułapki i wyzwania. Są one nieodłącznym elementem działań na styku odmienionych kultur, często dając okazję nie tylko do przekazania swojej wiedzy innym, ale i wzbogacenia siebie o zdolność lepszego zrozumienia „innych”.

The article concerns some potential difficulties that may occur while Arabic speakers learn Polish language. Some of them come from differences between two languages and their structures, other are related to peculiarities of Arabic. Giving a clue to their nature and roots may help teachers to predict those challenges, sort them out and prepare efficient solutions for their students.