



NR 10
Warszawa 2010

KWARTALNIK POLONICUM

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

W numerze:

GOŚCIE POLONICUM

- Nagroda POLONICUM 2009* – Justyna Zych 2
Moja droga do Nagrody POLONICUM – Zuzanna Topolińska 4
O nauczaniu (nie tylko) języka polskiego na Wolnym Uniwersytecie w Brukseli (Université Libre de Bruxelles) – Dorota Walczak-Delanois 8
Przestrzeń kulturowa czy przestrzeń gabinetowa – o nauczaniu języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Państwowym w Kamieńcu Podolskim – Wiktoria Liczkiewicz 12

O LITERATURZE

- O poezji polskiej spod pióra kobiet (3)* – Anna Mazanek 17
Femmes fatales polskiej wsi: seksualizm a konwencje społeczno-literackie w powieściach Orzeszkowej, Reymonta i Dąbrowskiej (1) – Małgorzata Anna Packalén 24

O KULTURZE

- Od „malowanych dziejów” do „nowej świeckiej tradycji”, czyli o kulturze polskiej dla cudzoziemców* – Piotr Garncarek 29
Warszawskie nekropolie innowierców – Jolanta Aulak 33
„Słowacki wielkim poetą był” – tworzenie hasła romantycznych do „Leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców” – Lidia Kabzińska 36

O HISTORII

- Polska znakiem wyobrażenia Historii* – Tokimasa Sekiguchi 43
Tysiąc lat w trzydzieści godzin? Nauczanie historii Polski dla cudzoziemców – Anna Kalinowska 47

O JĘZYKU

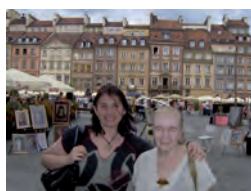
- Spójność tekstu a ocena stopnia jego trudności* – Małgorzata Gaszyńska-Magiera 52
Jednostki frazeologiczne o znaczeniu kwantytatywnym w polskim językowym obrazie świata – Olga Szkapina 60

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

- „Twardym trza być, nie mientkim”. Charakter to szlachetna materia, nastrój to pogoda – metafory pojęciowe* – Anna Rabczuk, Katarzyna Kuś 65
Polonus zaczytany w polonikach, czyli derywacja patriotyczno-polonocentryczna – Justyna Zych 70

POLONISTYKA W ŚWIECIE

- Polonistyka w Zagrzebiu* – Barbara Kryżan-Stanojević 73
Wydawnictwo Srednja Europa, Zagrzeb – Magdalena Najbar-Agičić 76



Justyna Zych

Sprawozdanie z uroczystości wręczenia Nagrody i Wyróżnień POLONICUM 2009

Ostatni lub przedostatni poniedziałek listopada to ważny dzień w kalendarzu warszawskiego „Polonicum”. Wtedy właśnie w Sali Balowej Pałacu Tyszkiewiczów-Potockich odbywa się uroczystość wręczenia Nagrody i Wyróżnień POLONICUM. Wydarzenie to po raz kolejny zostało włączone do oficjalnego programu obchodów Święta Uniwersytetu Warszawskiego.

Swą obecnością zaszczyliło nas wielu ważnych gości, m.in. prof. dr hab. Katarzyna Chałasińska-Macukow, Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Stanisław Dubisz, Dziekan Wydziału Polonistyki UW, oraz pan Orce Djaleski, pełniący obowiązki Ambasadora Republiki Macedonii w Polsce.

Laury za wybitne zasługi w krzewieniu języka polskiego i w propagowaniu kultury polskiej za granicą zostały przyznane już po raz czwarty. W tajnym głosowaniu, jakie odbyło się w lipcu 2009 roku, Kapituła prestiżowej Nagrody POLONICUM, w skład której wchodzi m. in. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Marszałek Senatu RP i Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, wybrała tegorocznych laureatów spośród wielu nadesłanych kandydatur.

Nagrodę POLONICUM 2009 przyznano pani prof. dr hab. Zuzannie Topolińskiej z Uniwersytetu im. św. św. Cyryla i Metodego w Skopju. Wyróżnienia POLONICUM otrzymały: pani dr Dorota Walczak-Delanois z *Université Libre de Bruxelles* oraz pani Wiktoria Liczkiewicz z Uniwersytetu Państwowego w Kamieńcu Podolskim.

Laureatka Nagrody POLONICUM nie mogła, niestety, przybyć do Warszawy. W imieniu prof. Zu-



(Fot. P. Gamcarek)

Prof. Krzysztof Wrocławski podczas odbierania nagrody

zanny Topolińskiej statuetkę z brązu i pamiątkowy dyplom podpisany przez członków Kapituły odebrał prof. dr hab. Krzysztof Wrocławski z Instytutu Sławistyki Zachodniej i Południowej UW. On też wygłosił przygotowany przez Laureatkę wykład okolicznościowy zatytułowany *Moja droga do Nagrody POLONICUM*, przedstawiający *curriculum* naukowe prof. Zuzanny Topolińskiej oraz jej zainteresowania badawcze. Ta wybitna językoznawczyni, uczennica prof. Stieberta i prof. Kotarbińskiego, związana z wieloma polskimi instytucjami naukowymi – Polską Akademią Umiejętności, Warszawskim Towarzystwem Naukowym, Instytutem Języka Polskiego

GOŚCIE POLONICUM

PAN – jest autorką wielu prac poświęconych historii polskiego systemu prozodycznego, dialektologii, gramatyce opisowej języków polskiego i macedońskiego oraz gramatyce kontrastywnej języków słowiańskich, a także słowników i atlasów językowych oraz dialektologicznych. Prof. Zuzanna Topolińska przez wiele lat kierowała macedońską polonistyką i uczyniła z niej prężny ośrodek naukowy. Dzięki imponującej działalności badawczo-dydaktycznej pani profesor, wybitnej specjalistki w dziedzinie języków polskiego i macedońskiego, rozwinęła się owocna współpraca naukowa między Polską a Macedonią. „Polonicum” jest dumne, że tak zasłużona uczona powiększyła grono laureatów naszej Nagrody.



(Fot. P. Gamcarek)

Dr Dorota Walczak-Delanois odbierająca nagrodę z rąk Pani Rektor Chłasińskiej

Laureatki Wyróżnień odebrały osobiście płaskorzeźby i dyplomy okolicznościowe. Obie nie kryły wzruszenia, że ich praca za granicą została doceniona przez Kapitułę Nagrody POLONICUM. Pani dr Dorota Walczak-Delanois została wyróżniona przede wszystkim za niezwykle aktywne propagowanie kultury polskiej w Belgii poprzez regularne organizowanie spotkań z polskimi pisarzami i twórcami, a także za intensywną działalność dydaktyczną i translatorską. Panią Wiktoria Liczkiewicz nagrodzono natomiast za to, że praktycznie sama stworzyła od podstaw Zakład

Polonistyki w Uniwersytecie Kamienieckim i że od lat niestrudzenie uczy młodzież ukraińską języka polskiego na poziomie akademickim, czyniąc to w szeroko rozumianym kontekście kulturowym i historycznym.



(Fot. P. Gamcarek)

Pani Wiktoria Liczkiewicz w towarzystwie męża i ukraińskich studentów

Podczas uroczystości „Polonicum” nie tylko miało zaszczyt i przyjemność uhonorować wybitnych polonistów, a zarazem polonofilów, ale i samo wzbogaciło swe zasoby o cenne dary. Prof. Krzysztof Wrocławski przekazał bibliotece „Polonicum” publikację poświęconą relacjom naukowym łączącym Polskę i Macedonię pt. *Polska i Macedonia. Bibliografia – komentarze – studia* (Warszawa 2009), której jest współautorem wraz z Magdaleną Bogusławką i Ewą Wróblewską-Trochimiuk. Prof. Zuzanna Topolińska jest oczywiście jedną z głównych bohaterek tej książki. Z kolei pani Wiktoria Liczkiewicz wręczyła dyrektorowi „Polonicum” obraz olejny namalowany przez swojego męża, przedstawiający panoramę Kamieńca Podolskiego wraz ze słynnym zamkiem na pierwszym planie.

Kto zostanie odznaczony laurem „Polonicum” w kolejnej edycji Nagrody? To okaże się już za rok. Przypominamy, że zgłoszenia kandydatur można nadsyłać pocztą tradycyjną lub elektroniczną do końca czerwca 2010 roku.

Zuzanna Topolińska

Moja droga do Nagrody *Polonicum*

Nie jest to droga prosta.

Studia podjęłam w przekonaniu, że chcę być reżyserem teatralnym. W tamtych czasach (koniec lat pięćdziesiątych minionego wieku) do Wyższej Szkoły Teatralnej można się było zapisać jedynie po ukończeniu jakichś studiów filologicznych. Wybierając drogę najmniejszego oporu, zapisałam się na polonistykę. Szybko rozczarowało mnie studium literatury. Pogłębiło się we mnie przekonanie – aktualne do dziś – że literatura jest do czytania, a nie do studiowania. W tej sytuacji wybrałam specjalizację językoznawczą i okazało się, że „to jest to”. Paralelnie uczęszczałam na seminaria z logiki formalnej. Oba te wybory: językoznawstwo i logikę łatwo zrozumieć, zważywszy że rzecz się dzieła w powojennej Łodzi, katedrą języka polskiego kierował prof. dr Zdzisław Stieber, a katedrą logiki – prof. dr Tadeusz Kotarbiński.

Wszystkie moje prace „na stopień”: magisterska, doktorska i habilitacyjna poświęcone były historii polskiego systemu prozodycznego. Kiedy później, po nawiązaniu kontaktów ze środowiskiem językoznawczym południowosłowiańskim, zapoznałam się bliżej z szerszą słowiańską problematyką prozodyczną, zrozumiałam, że z moim polonistycznym przygotowaniem nie jestem w stanie swobodnie w tej dziedzinie się poruszać, nie mówiąc już o możliwości powiedzenia czegoś istotnie nowego. Za swoje osiągnięcie w zakresie prozodii języków słowiańskich uważam dopracowanie form opisu i typologii słowiańskiego akcentu fonologicznie stabilizowanego, o czym świadczy – poza wspomnianymi dysertacjami – szereg artykułów poświęconych akcentowi polskiemu, czeskiemu, łużyckiemu, a także macedońskiemu.

Studia i dalsza praca naukowa pod kierunkiem prof. Z. Stieberta siłą faktu zrobiły ze mnie raczej sł-

wistę niż polonistę. Jedną z głównych atrakcji pracy z Profesorem było szerokie tło słowiańskie, jakie zawsze nakładał na problematykę polonistyczną.

Pracę zawodową jako językoznawca rozpoczęłam w jednej ze świeżo wówczas zorganizowanych pracowni dialektologicznych PAN-u, a była to praca nad *Atlasem kaszubszczyzny i dialektów sąsiednich*. Tak więc na początku i od początku byłam dialektologiem, czyli miałam do czynienia z żywym językiem, we współczesnej terminologii: z żywym procesem generowania tekstu, i to tekstu nienormowanego siatką ograniczeń stawianych przez standardową normę proskrypcyjną.

Zajmując się fonologią i prozodią dialektów kaszubskich, starałam się jednocześnie określić kierunek mojej dalszej specjalizacji językoznawczej i slawistycznej. Nie było to łatwe. Większość słowiańskich ośrodków slawistycznych nie witała entuzjastycznie cudzoziemców zainteresowanych analizą „ich” języka. Byłam zorientowana przez Stieberta na kierunek zachodniosłowiański; słowiańskie południe było słabo reprezentowane w naszych programach uniwersyteckich. Języki Jugosławii dopiero zaczęły się w nich pojawiać po ponownym nawiązaniu stosunków dyplomatycznych; kierunek wschodniosłowiański, szeroko reprezentowany, nie pociągał mnie. Pod koniec lat pięćdziesiątych miałam okazję poznać dwu wybitnych językoznawców macedońskich, Blaža Koneskiego i Bożidara Widoeskiego, wtedy też po raz pierwszy byłam w Macedonii i zetknęłam się „na żywo” z językiem. Te dwa momenty – fascynacja językiem słowiańskim, który strukturalnie przypominał raczej angielski czy francuski, i perspektywa współpracy z dwoma charyzmatycznymi lingwistami, zainteresowanymi taką współpracą – zdecydowały o mojej dalszej drodze.

GOŚCIE POLONICUM

Z Kazimierzem Feleszką, absolwentem świeżo zorganizowanych na UW studiów języka serbsko-chorwackiego założyliśmy w ówczesnym Zakładzie Słowianoznawstwa PAN skromną pracownię składni macedońskiego języka standardowego. Te pierwsze lata utwierdziły mnie w przekonaniu, że moim powołaniem jest macedonistyka i kontakty słowiańsko-balkańskie. Prof. J. Kuryłowicz w rozmowie po moim *colloquium* habilitacyjnym powiedział mi, że jeśli interesuje mnie teoria języka, to znajomość jednej grupy językowej, w danym wypadku słowiańskiej, mi nie wystarczy. Odpowiedziałam wówczas, że w planie mam rozszerzenie o tzw. bałkańską ligę językową.

Analiza tekstu macedońskiego doprowadziła mnie do wypracowania modelu opisu składniowego opartego na opozycji *verbum – nomen* i odpowiednio na analizie dwu podstawowych jednostek morfosyntaktycznych: zdania jako produktu predykcji i grupy imiennej jako produktu nominacji. Ta dychotomia ma korzenie w pracach Kuryłowicza. Kiedy wkrótce po moim wyjściu z Instytutu Słowianoznawstwa PAN zostałam powołana, aby koordynować prace nad nową polską gramatyką akademicką w Instytucie Języka Polskiego PAN, wniosłam do tej pracy moje doświadczenia bałkańsko-macedońskie. Okazało się, że dają się one dobrze wmontować w ogólną teorię opisu składniowego, którą dla *Gramatyki* ustalił Stanisław Karolak. Jemu też zawdzięczam niemal wszystko, co wiem o składni, a także dalsze długie lata współpracy na osi: Polska – Macedonia.

Autorsko byłam w *Gramatyce* odpowiedzialna za opracowanie struktury polskiej grupy imiennej tak w płaszczyźnie semantycznej, jak i formalnej. Przydały się w tej pracy doświadczenia macedońskie, konkretnie: znajomość języka, który ma gramatyczne wykładniki tzw. kategorii określoności, czyli charakterystyki referencyjnej grupy imiennej. Tutaj zrodziło się moje zainteresowanie dwiema podstawowymi kategoriami semantycznymi grupy imiennej: (a) kategorią przypadku, rozumianego nie jako forma morfologiczna, lecz jako semantycznie motywowany stosunek syntaktyczny między grupą i wyrażeniem predykatywnym, ew. między dwiema hierarchicznie uporządkowanymi grupami, oraz (b) kategorią cha-

rakterystyki referencyjnej, z podstawowym wykładnikiem w postaci rodzajnika.

Po przekazaniu do druku tekstu *Gramatyki* moje wysiłki skupiły się na znalezieniu dróg wyjazdu do Macedonii i dłuższego tam pobytu; kontakty telefoniczne jako podstawa praktyki badawczej to na dłuższą metę dosyć żałosna metoda działania. Choć w tym miejscu zapewne oczekuje się ode mnie innego wyznania, muszę przyznać otwarcie, że mój wyjazd z Polski do Macedonii – który na początku nie był pomyślany jako wyjazd „na stałe” – nie był motywowany chęcią szerzenia tam znajomości języka polskiego, ale chęcią zapewnienia sobie bliskiego ciągłego kontaktu z językiem macedońskim. W strukturze nauki i szkolnictwa wyższego było tylko jedno miejsce, do którego mogłam aspirować – miejsce lektora języka polskiego na Uniwersytecie św.św. Cyryla i Metodego w Skopiu. Udało mi się zapewnić sobie to miejsce jesienią 1983 r. Wyjeżdżałam do Skopja jako profesor zwyczajny w Instytucie Języka Polskiego PAN – władze polskie nie patrzyły na ten wyjazd przychylnie; otrzymałam zgodę, kiedy strona macedońska zobowiązała się w możliwie najkrótszym terminie przekształcić lektorat w stanowisko profesora-gościa; w trzy miesiące po przyjeździe do Skopja podjęłam tam pracę jako *visiting professor*.

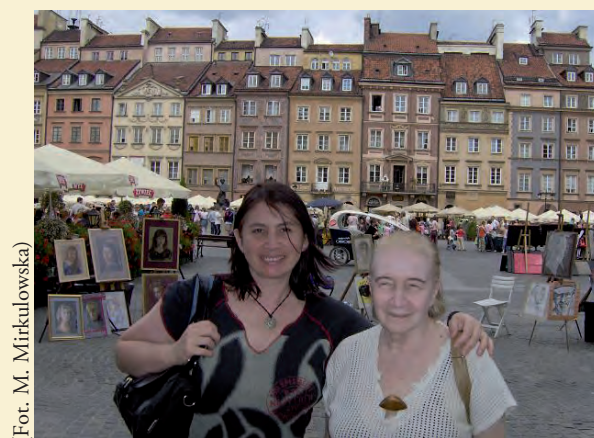
Przez trzydzieści lat pracy w pracowniach PAN-u mój kontakt z dydaktyką uniwersytecką był bardzo skromny. Zdarzało mi się wygłaszać cykle wykładów z zakresu mojej specjalności, czy to w Polsce na Uniwersytecie Jagiellońskim, czy w ramach wyjazdów służbowych w Czechosłowacji, w Szwecji, we Włoszech, w Jugosławii, zdarzało mi się zastępować kolegów na Uniwersytecie Warszawskim, wreszcie – przez parę lat z rzędu miewałam zajęcia z francuskojęzyczną grupą studentów *Polonicum* – to był mój pierwszy, miło do dziś wspominany kontakt z tą instytucją. Najpoważniejszą moją przygodą uniwersytecką był półroczny pobyt w 1967 r. jako *visiting professor* na uniwersytecie w Chicago (The University of Chicago) na zaproszenie ówczesnego szefa tamtejszej slawistyki, Edwarda Stankiewicza. Prowadziłam tam zajęcia poświęcone „małemu językowi słowiańskiemu”, tj. połabszczyźnie, kaszubszczyźnie i łużycczyźnie.

Wyjawszy wspomniany epizod współpracy z *Polonicum*, nigdy nie próbowałam uczyć kogoś języka i - co niemniej ważne - nigdy sama nie uczyłam się żadnego języka w trybie zajęć lektorskich. Kiedy w październiku 1983 r. znalazłam się w Skopiu, zajęcia polonistyczne z poziomu „C” (dwuletni lektorat) zostały podniesione do poziomu „B” (trzyletnie studia jako tzw. „drugi główny przedmiot” dla macedonistów). Cały wysiłek skierowałam od początku na to, co naprawdę umiałam robić, tj. na naukę teorii języka w drodze systematycznych studiów konfrontatywnych - pokazywałam, jak odpowiednie treści formalizuje język macedoński, a jak język polski. To, czego nie umiałam robić, tj. praktyczne ćwiczenia językowe, starałam się kompensować, wysyłając moich studentów na kursy letnie do Polski, i muszę powiedzieć, że spotykałam się z pełnym zrozumieniem i pomocą naszych polskich władz. Zresztą muszę przyznać, że grunt przygotowali doskonale moi poprzednicy, pierwsi lektorzy języka polskiego w Skopiu, profesorowie W. Pianka i K. Wrocławski: drogi do Polski były przetarte, a biblioteka seminaryjna dobrze zaopatrzona w *polonica*. Moi studenci od pierwszej chwili dobrze przyjęli narzuconą im formę zajęć, a ja z kolei odkryłam w sobie autentyczną chęć do pracy z młodymi i niekłamana dla nich sympatię. To były małe grupy, pozwalały na bliski kontakt: student - profesor; znaczny procent tych moich pierwszych małych polonistów to dzisiaj pracownicy wyższych uczelni i instytutów naukowych, z wielu z nich nadal łączą mnie więzi bliskiej współpracy.

W latach 1983-92, oddelegowana przez władze polskie, realizowałam praktycznie sama zajęcia polonistyczne w ramach 3-letniego studium. W r.1990 przyjęliśmy młodszego asystenta - dzisiejszą profesor Milicę Mirkulowską. W roku 1992 zrezygnowałam formalnie z pracy w IJP PAN i przesłam na etat profesora kontraktowego języka polskiego na Uniwersytecie św.św. Cyryla i Metodego w Skopiu. To pozwoliło nam zaprosić nowego lektora z Polski. Szczęście nam sprzyjało - przyjechała do nas na 5 lat świetna polska macedonistka i wytrawny językoznawca, dr Mira Solecka. Od r. 1989 pracowała z nami również - jako wykładowca literatury polskiej - prof. dr Germania Szoklarowa-Ljorowska. W tej sytuacji w ro-

ku akademickim 94/95 ruszyły pełne, 4-letnie studia polonistyczne. Rekrutację przeprowadzaliśmy raz na cztery lata, a od roku akademickiego 2008/2009 - co drugi rok. Ja pożegnałam się z uniwersytetem w 2000 r. Od tej daty polonistyką w Skopiu kieruje prof. dr Milica Mirkulowska. Obok lektora z Polski pomaga jej w tym obecnie mgr Lidia Tanuszewska, wykładowca literatury polskiej i sprawdzony tłumacz tej literatury na język macedoński. Z inicjatywy prof. Mirkulowskiej istnieje na uniwersytecie tzw. laboratorium polonistyczne, tj. grupa studencka, która ochotniczo próbuje swoich sił w przekładzie tekstów literackich z polskiego na macedoński. Grupa ma już na swoim koncie trzy pozycje tłumaczeń drobnych form literackich.

Dydaktyczna polonistyka uniwersytecka ma w Skopiu silne zaplecze naukowe w postaci projektów realizowanych w Macedońskiej Akademii Nauk i Sztuk (MANU). Pierwsze inicjatywy polonistyczne na gruncie MANU pochodzą od dwu wcześniej wspomnianych wybitnych językoznawców, Blaža Koneskiego i Bożydara Widoeskiego. Widoeski przez czterdzieści lat był głównym nosicielem współpracy w zakresie językoznawstwa i szerzej - współpracy naukowej między Macedonią i Polską, a zarazem moim najbliższym i najbardziej zaangażowanym pomocnikiem w procesie realizacji tej współpracy tak po linii uniwersyteckiej (to on doprowadził do powstania lektoratów: polskiego w Skopiu i macedońskiego w Krakowie) jak i akademickiej. Pierwsza nasza



(Fot. M. Mirkulowska)

Prof. Zuzanna Topolińska w towarzystwie
prof. Milicy Mirkulowskiej

GOŚCIE POLONICUM

wspólna inicjatywa to opracowanie słownika polsko-macedońskiego i macedońsko-polskiego. Obok nas dwojga autorem słownika jest prof. W. Pianka i jego udział autorski jest tu najpoważniejszy. *Słownik* został ukończony w początku lat siedemdziesiątych minionego wieku, ale ukazał się dopiero w r.1990 wspólnym wysiłkiem PWN i wydawnictwa „Македонска книга”. Za to opóźnienie wypada „podziękować” kolegom bułgarskim i ich nieustającym interwencjom u władz polskich zmierzającym do ograniczenia polsko-macedońskiej współpracy naukowej.

Kolejną naszą inicjatywą w MANU było powołanie międzyakademickiej serii wydawniczej *Studia Linguistica Polono-Jugoslavica*. Po rozpadzie Jugosławii MANU kontynuowała wydawanie tej serii we współpracy z uniwersytetami polskimi pod zmienionym tytułem *Studia Linguistica Polono-Meridianoslavica*. Ostatnio seria ta z inicjatywy prof. Mirkulowskiej została również po stronie macedońskiej przeniesiona na grunt uniwersytecki.

Wreszcie muszę tu wspomnieć jeszcze jedną, mnie najbliższą wspólną inicjatywę moją i Widoeskiego; jest to zainicjowany przez nas w MANU projekt pod tytułem: *Македонски – Полски. Граматичка конфронтација*. Projekt urodził się w latach, kiedy modne stały się tzw. gramatyki konfrontatywne i właśnie o gramatyce konfrontatywnej myśleliśmy na początku. Jednak szybko zorientowaliśmy się, że jest to przedsięwzięcie mało realne, zważywszy na różny w obu językach przebieg granicy między gramatyką i leksykonem, a stąd niemożność traktowania tych języków *al pari*, co zdaje się przyświecać idei gramatyk konfrontatywnych. W tej sytuacji zdecydowaliśmy się na „konfrontację gramatyczną”. Maksymalna w skali słowiańskiej różnica struktur gramatycznych macedońskiej i polskiej pozwala widzieć w takiej konfrontacji ramy ogólnosłowiańskiej typologii gramatycznej. Zarazem jest to droga do afirmacji języka macedońskiego poprzez powiązanie go z lepiej znanym w międzynarodowych kręgach slawistycznych i lingwistycznych językiem polskim. Jak dotąd opublikowaliśmy 9 tomików, dwa w Polsce, siedem w Macedonii, dziesiąty jest w przygotowaniu. Jestem autorem sześciu i koautorem dwu z dziewięciu opublikowanych pozycji. Praca nad tym projek-

tem pogłębiła – rzecz prosta – moją znajomość języka macedońskiego, a zarazem zmiana perspektywy, spojrzenie z południa na północ, a nie z północy na południe nauczyło mnie wiele o moim języku ojczystym i o języku w ogóle, o życiu i ewolucji języka w czasie i przestrzeni.

W miarę rozwoju aktywności naukowej MANU w zakresie językoznawstwa rozwijały się i kontakty z językoznawcami polskimi. Między innymi często pojawiali się w naszym środowisku i odcisnęli swoje piętno na macedońskiej myśli lingwistycznej tacy nasi wybitni specjaliści, jak niedawno zmarły prof. Stanisław Karolak, syntaktyk, prof. Irena Sawicka, fonetyk i fonolog, czy prof. Jan Sokołowski, specjalista w zakresie słowotwórstwa słowiańskiego.



(Fot. M. Mirkulowska)

Prof. Zuzanna Topolińska w otoczeniu warszawskich slawistów

Zawsze myślałam, że moja „przygoda macedońska” zakończy się pewnego dnia w Polsce. Jednak w 1998 roku, po śmierci prof. Bożydara Widoeskiego, okazało się, że nie ma komu w MANU przejąć jego projektów dialektologicznych. W tej sytuacji zdecydowałam się pozostać w Macedonii, zlikwidowałam mieszkanie w Polsce i przy poparciu władz MANU w 2000 r. zorganizowałam w ramach Macedońskiej Akademii Nauk i Sztuk Centrum Badań Lingwistyczne Arealne. Centrum stało się bazą instytucjonalną umożliwiającą dalszy udział Macedonii w dwu wielkich międzynarodowych projektach z zakresu geografii lingwistycznej, tj. w *Ogólnosłowiańskim Atlasie Językowym (OLA)* i w *Atlasie Języków Europy (ALE)*, a zarazem pozwoliło nam rozwinąć

badania typologiczne dialektów i języków standardowych słowiańskich i bałkańskich. Ze względu na krąg uczestników, z których większość ma za sobą w większym lub mniejszym zakresie studia polonistyczne, polski jest w tych badaniach podstawowym reprezentantem języków zachodniosłowiańskich.

Przez cały czas mego pobytu w Macedonii jestem obecna w Polsce poprzez moje teksty. Opublikowałam w tym czasie w Polsce kilka książek i liczne artykuły w naukowych pismach językoznawczych, jestem członkiem redakcji kilku polskich czasopism naukowych. Jestem serdecznie wdzięczna polskim

kolegom, niekiedy osobiście mi nieznanym, za zrozumienie i pomoc w realizacji moich projektów. Chciałabym wyrazić wdzięczność również polskim instytucjom naukowym, z którymi jestem związana, Polskiej Akademii Umiejętności, Warszawskiemu Towarzystwu Naukowemu, mojemu macierzystemu Instytutowi Języka Polskiego PAN za pomoc w organizacji współpracy naukowej polsko-macedońskiej, a także za wszystkie wyróżnienia, jakie mnie z ich strony spotkały. Takim, wyjątkowo cennym wyróżnieniem jest dla mnie Nagroda *Polonicum* – dziękuję za zaufanie i za wysoką ocenę mojej działalności.

Dorota Walczak-Delanois

O nauczaniu (nie tylko) języka polskiego na Wolnym Uniwersytecie w Brukseli (Université Libre de Bruxelles)

To wielka radość i przywilej móc uczyć języka polskiego na Wolnym Uniwersytecie w Brukseli (ULB – Université Libre de Bruxelles), gdzie obecnie prowadzę katedrę języka polskiego, historii, kultury i literatury polskiej. Przywilej – bo przede mną uczyło tutaj wielu szacownych polonistów. Radość – bo mam do czynienia z ludźmi młodymi, pełnymi zapału; mogę obserwować ich wymierne postępy w nauce i sama przy okazji wiele się uczyć.

Rząd Rzeczypospolitej Polskiej założył tutaj katedrę sławistyki w 1925 roku. Nazwisko profesora Wacława Lednickiego początkuje kartę dziejów nauczania przedmiotów polonistycznych na brukselskiej niwie, nauczania, które trwa nieprzerwanie od ponad osiemdziesięciu lat. Nie trzeba specjalnie przedstawiać polonistom świetnych znawców literatury polskiej, badaczy, tłumaczy i pedagogów, dzierżących kolejno ster katedry. Claude Backvis, Marian Pankowski, Alain Van Crugten rozpowszechniali z zapałem zna-

jomość języka polskiego, polskiej literatury i historii. Metody nauczania i studenci zmieniali się z biegiem lat, jednak zarówno profesorom jak i studentom towarzyszyło to, co przecież nieodzowne dla zdobywania wiedzy – nieprzemijająca ciekawość. Mimo że prowadziłam także zajęcia na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, na Uniwersytecie Lille 3 i na Uniwersytecie w Leuven, a wszystkie te miejsca odegrały ważną rolę w mojej nauczycielskiej biografii, Uniwersytet w Brukseli polubiłam szczególnie. Moja przygoda z językiem polskim na uniwersytecie brukselskim zaczęła się w roku 1998 od prowadzenia zajęć z języka polskiego na wszystkich wówczas czterech latach nauczania. Potem doszły i inne przedmioty: literatura, historia, zajęcia z tłumaczenia i analizy tekstów literackich. Niemal od razu trzeba było dostosować metodę nauczania do specyfiki studentów, w większości o korzeniach frankofońskich, choć nie tylko. W Brukseli krzyżują się najrozmaitsze kultury

GOŚCIE POLONICUM

i języki, spotykają mieszkańcy różnych kontynentów, obradują głowy państw, mają swoje siedziby ważne organizacje międzynarodowe, przedstawiają swoje dzieła liczni artyści i oczywiście przetacza się wielobarwny tłum turystów. Ta specyfika wpływa także na międzynarodowy charakter studentów i kadry profesorskiej. 29 % studentów ULB to obcokrajowcy.

W swojej karierze pedagogicznej oprócz rodowitych Belgów gościłam na lekcjach języka polskiego chyba wszystkie nacje Europy oraz Afrykańczyków, Amerykanów, Australijczyków i Azjatów. Heteroklityczność grupy wzbogaca i studentów, i nauczyciela, ale wpływa także na sposób nauczania – wymaga dużej elastyczności i zdolności adaptacyjnej. Inne będą problemy fonetyczne i gramatyczne studentów, dla których językiem ojczystym jest język angielski, inne dla użytkowników języka chińskiego. W ostatnich latach pojawia się także nieco więcej studentów o polskich korzeniach, mówiących i piszących po polsku bardziej lub mniej poprawnie, choć w przeciwieństwie do innych uniwersytetów w Europie zachodniej, jest to mniejszość i proporcje narodowościowe rozkładają się nad wyraz pomyślnie dla struktury grup językowych. Pozostałe uniwersytety belgijskie są zdecydowanie bardziej monochromatyczne.



(Fot. P. Garncaek)

Dr Dorota Walczak-Delanois

Często pada pytanie o motywację studentów, którzy trafiają na slawistykę i zaczynają studiować przedmioty polonistyczne. Może to być wcześniejsza podróż do Polski i spotkanie z serdecznością i otwartością Polaków oraz pięknymi miejscami albo przeczytana książka lub obejrzany film. Bywają też motywacje ambitne, takie jak: chęć kontynuacji studiów

w Łódzkiej Szkole Filmowej lub praca w dyplomacji, w instytucjach europejskich lub (poza)rządowych. Ważne jest to, że nie ma ograniczeń wieku dla chcących studiować i zwykle studenci będący od dawna na emeryturze, a tacy zdarzają się regularnie, świecą przykładem stałej obecności na zajęciach, imponując niezłomną siłą woli i zapałem. Studia jednak są płatne i roczne obowiązkowe czesne to wydatek niemały zarówno dla rodziców jak i dla niezależnych studentów.

Z biegiem lat da się zauważyć, iż język polski staje się powoli coraz mniej „egzotyczny”. Bywa coraz częściej dodatkową kartą atutową na rynku pracy, o którym student myśli, zapisując się na wybrany wydział. „Wszyscy” mówią już po angielsku, francusku, niemiecku i hiszpańsku – trzeba czegoś dodatkowego, umiejętności i wiedzy rzadziej spotykanych, a jednak poszukiwanych i cenionych. Niestety, samych godzin nauczania języka polskiego jest niewiele (cztery godziny tygodniowo przez pierwsze lata i raptem godzina na ostatnim roku). Studenci zaczynają od poziomu zerowego, od nauki alfabetu, grafemów i fonemów, a kończyć mają na czytaniu literatury pięknej i naukowej w oryginale, biegle mówić i pisać. Przynajmniej jeden semestr spędzą przecież chodząc na wykłady w jednej z polskich uczelni – muszą nie tylko słuchać ze zrozumieniem i przyswajać wykładaną wiedzę, muszą zdawać także w Polsce egzaminy.

Po reformie bolońskiej, czyli od 2004 roku, na uniwersytecie obowiązuje moduł: trzy lata plus dwa (przed reformą były to na zdecydowanej większości kierunków studia czteroletnie). Nastąpiła unifikacja systemu oceniania, która funkcjonuje już teraz przy okazji wymiany „Erasmus”, ekwiwalencja dyplomów, zwiększona mobilność między uniwersytetami, zarówno studentów jak i wykładowców. Olbrzymi nacisk kładzie się na znajomość języków; absolwenci mają opuszczać uczelnię z biegłą znajomością dwóch języków i z bierną znajomością dwóch innych, nie licząc obowiązkowego przez pierwsze trzy lata dla wszystkich studentów języka angielskiego.

Przy tak małej liczbie godzin nauczania polskiego i dużej konkurencji student może wybierać po trzech latach zgoła inny azymut w drodze do przyszłego życia zawodowego. Także w ramach samego Wydziału Filozofii i Literatur oraz Departamentu Języków

i Literatur nowożytnych, oferta, z której student może wybierać, jest niemała. Dlatego też tak ważna jest atrakcyjność i rzetelność nauczania; nauczyciele muszą o niej stale pamiętać. Studenci przybywają z przekonaniem, że język polski jest niezmiernie trudny i „niemożliwy” do nauczenia. „Sztuczka” nauczyciela polegać więc może na przedstawieniu już na pierwszych zajęciach w lekturze i w pisowni słów „międzynarodowych”, które student zna, choć o tym nie wie. To na przykład: *mama, teatr, tolerancja, filozofia, muzeum, biblioteka, gazeta...* Na kolejnych zajęciach pokonujemy w ludycznych ćwiczeniach trudności fonetyczne i ortograficzne – dyktanda i odsłuch są stałym punktem wszystkich lekcji. Z czasem opracowałam własne podręczniki, dostosowane do lokalnych potrzeb i do koniecznego, szybkiego tempa nauczania. W ostatnich latach korzystam ze studentami także ze świetnej kolekcji ćwiczeń i tematycznych książek w bogatej ofercie serii „Język polski dla cudzoziemców” wydawanej pięknie przez Universitas.

Lekcje polskiego są tak pomyślane, by już od pierwszych chwil nauczania studenci mogli zastosować swoją wiedzę i umiejętności w czytaniu i rozumieniu prostych wypowiedzi i tekstów, w tym literackich miniatur – napisanych prostym językiem, ale uruchamiających pytania i chęć dalszego poznawania *terra polonica*. Jednym z pierwszych tekstów, które mogą czytać i odgrywać niemal natychmiast, jest dziełko z „Zielonej Gęsi” Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Biurokrata na wakacjach*. Ten sam tekst posłuży później jako materiał ćwiczeniowy na zajęciach z analizy literackiej i tłumaczenia. To kolejne założenie metodologiczne, by w miarę możliwości stworzyć koherencję nauczania blokowego: język, historia i cywilizacja, kultura i analiza literacka oraz tłumaczenie, wspierają się i uzupełniają, tworząc z nagromadzonych puzzli umiejętności coraz pełniejszy obraz wiedzy. Oprócz języka polskiego studenci mają także obowiązkowe zajęcia z historii i kultury oraz literatury polskiej. Ukoronowaniem wysiłków jest obrona pracy magisterskiej i dyplom. Można także kontynuować studia w jednej ze szkół doktoranckich.

Upraszczając mocno, można by rzec, iż w ciągu dwóch pierwszych lat nauki studenci przede wszystkim poznają tajniki deklinacji i koniugacji oraz pod-

stawy słowotwórstwa i składni. Rok trzeci służy zgłębianiu tajników stylistyki i poszerzaniu słownictwa. Ostatnie lata to przede wszystkim ćwiczenia z technik pisanie, mówienie i tłumaczenia. Oprócz typowych ćwiczeń wdrażających i substytucyjnych, większość zadań opiera się na uruchomieniu kreatywności, która drzemie w każdym i stanowi swoisty motor postępu, także w nauczaniu. Tak więc studenci tworzą po polsku wiersze, sztuki, opowiadania – aranżacje, inscenizacje i spektakle, monologi, dialogi, piosenki, a nawet własne filmy... i nierzadko dziwią się sami odkrywaniem zasobom własnej pomysłowości.

Studenci dużo pracują także w domu, ale do tej pory jakoś nikt nie skarżył się na nadmiar zadań, mimo że dostają ich naprawdę ogromne ilości... Wiele z tych zadań co prawda jest zabawnych (pantomima przed lustrem, piosenka „samogłoskowa”, reklama własnego wyboru itd.), ale przede wszystkim pożytecznych! Studenci wiedzą, że w nauce, zwłaszcza w nauce języka systematyczność jest jednym z nieodzownych elementów przyszłego sukcesu. I nawet jeśli zdolności asymilacji materiału i talenty językowe bywają różne – uruchomienie pokładów wyobraźni, poczucia humoru, świadomości przekraczania własnych granic i pokonywania nieśmiałości procentują zaskakującymi rezultatami. Zdarzają się oczywiście porażki – studenci, którzy przestają się uczyć, przychodzić na zajęcia lub do nich przykładać, ale to rzadkość i zwykle problem dotyczy raczej odnalezienia własnej drogi i samego studiowania.

W przyszłym roku akademickim (nareszcie!) ma zostać otwarte wydziałowe laboratorium językowe, w którym studenci i nauczyciele będą mogli pracować w grupach i indywidualnie; będą mogli w realnym czasie zajęć korzystać z Internetu, komputerowych programów językowych i różnych środków multimedialnych. Można będzie także budować tandemy wymiany konwersacyjnej między studentami i sprawdzać internetowo zadania.

Prawdziwym zastrzykiem i dodatkową motywacją do nauki są wyjazdy przewidziane w ramach wymiany międzyuczelnianej, od trzeciego do piątego roku planowane jako wyjazdy na semestr lub na cały rok akademicki do Poznania, Krakowa i Warszawy. Inicjowałam, podpisywałam pierwsze umowy, kiedy

GOŚCIE POLONICUM



Laureatka odbierająca gratulacje od prof. Andrzeja Zieniewicza

jeszcze system punktów kredytowych *ects*-ów nie był w pełni rozwinięty, zdając sobie sprawę, jaka to szansa dla studentów i belgijskich, i polskich do zdobywania wiedzy, doświadczenia i zaradności. Tych pobyków nie sposób przecenić – są zbawienne.

Istotny jest także paralelny system stypendialny Wspólnoty Francuskiej Walonii i miasta Brukseli oraz polskiego Ministerstwa podczas letnich wakacji, w tym bardzo wartościowe pobyty w ramach kursów organizowanych przez „Polonicum”. Studenci wracają z tych pobyków „rozanieleni” i po prostu po polsku rozgadani! Bardzo cenną pomocą jest także lektor przyjeżdżający z Polski, ostatnio to pan Marek Pandera, który prowadzi zajęcia z języka polskiego, kładąc przede wszystkim nacisk na mówione formy wypowiedzi. Program nauczania na cały rok akademicki dla wszystkich lat uzgadniamy razem i pozostajemy w ścisłej współpracy, modyfikując w miarę potrzeb

zajęcia, co w dwójnasób służy efektywności nauczania. Oczywiście ważne są także wykłady zaproszonych gości poświęcone różnym wymiarom polskości. Profesorowie wielu polskich uczelni byli już naszymi gośćmi. Przy współpracy z Ambasadą Rzeczypospolitej Polskiej, a także ostatnio bardzo prężnie działającym Instytutem Polskim, fundacją „Europalia” oraz ośrodkiem kulturalnym w Brukseli „Passa porta” byli na nasz uniwersytet i w ramach współpracy uczelnianej zapraszani autorzy tacy, jak: Olga Tokarczuk, Paweł Huelle, Julia Hartwig, Joanna Olczak-Ronikier, Agnieszka Kuciak, Marek Bieńczyk, Krzysztof Rutkowski, Anna Nasiłowska i wielu innych. W zeszłym roku założone zostało naukowe internetowe pismo „*Slavica Bruxellensia*” otwarte na współpracę nie tylko znanych autorytetów naukowych, ale także na doktorantów i studentów zapraszanych do pisania recenzji wydawniczych i artykułów.

Ostatnią inicjatywą zainspirowaną przez dyrektora Instytutu Polskiego w Brukseli, panią Beatę Podgórką, i popartą przez gospodarza wieczoru pana ambasadora Sławomira Czarlewskiego było grudniowe spotkanie wszystkich studiujących język polski oraz wykładowców uczących polskiego w różnych uniwersyteckich ośrodkach (w Brukseli, Leuven, Gandawie, Mons). Salon Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej w Brukseli rozbrzmiewał wesoło – językiem polskim rozmawiała ponad setka osób. To spotkanie okazało się nad wyraz udane i inspirujące, bo wraz z nowym rokiem 2010 rosną już nowe pomysły na promocję języka polskiego. Hura! Hura!

Wiktoria Liczkiewicz

Przestrzeń kulturowa czy przestrzeń gabinetowa – o nauczaniu języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Państwowym w Kamieńcu Podolskim

Mojej pracy zawodowej od dawna już towarzyszy chęć znalezienia miejsca należnego kulturze w procesie glottodydaktycznym i, co za tym idzie, wyeksponowania przestrzeni kulturowej w nauczaniu języka polskiego poza granicami kraju. Dzisiaj mogę stwierdzić, że pozostaje to w zgodzie z duchem zaleceń Rady Europy dotyczących strategii nauczania języków obcych. Taka potrzeba systematycznego i konsekwentnego wprowadzania treści kulturowych do nauczania języka polskiego jako obcego jest konieczna w moim pojmowaniu kompetencji językowej, ale również kulturowej. Do osiągnięcia tego celu niezbędne wydaje się być nie tylko korzystanie z dobrych podręczników, bogatych w treści kulturowe, ale również stworzenie warunków pozwalających studentom „zanurzyć się” w kulturze polskiej poprzez stały kontakt z różnorodnymi materiałami autentycznymi, słowem szeroko pojmowanymi tekstami kultury. Taką możliwość zapewnia studentom Gabinet Polonistyki z bogatymi zbiorami wytworów kultury polskiej, traktowany przeze mnie jako jeden wielki tekst kultury. Pozwala to przybliżyć studentom świat języka polskiego i ułatwia kontakty z Polakami i odnalezienie się w polskich realiach.

Impulsem do niniejszych rozważań były zajęcia, które prowadzę od 4 lat ze studentami Wydziału Filologii Obcej (specjalizacja język polski) na Uniwersytecie Państwowym w Kamieńcu Podolskim. Nie są one niczym innym niż próbą znalezienia miejsca kultury w procesie glottodydaktycznym.

Rada Europy sformułowała w swoich dokumentach na początku lat dziewięćdziesiątych za-

równy cele ogólne, jak i szczegółowe nauczania języków obcych. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują działania zmierzające do osiągnięcia świadomości międzykulturowej wynikającej z różnic między językami i kulturami oraz ukształtowanie pozytywnej postawy wobec innych języków, a także promowanie tolerancji w odniesieniu do innych kultur.

Nauczanie języka obcego oparte czy tylko połączone z elementami kultury danego kraju nie jest w polskiej praktyce glottodydaktycznej zagadnieniem nowym. Toteż nie roszczę sobie praw do „wyważania otwartych drzwi”. Zainteresowanie miejscem kultury w nauczaniu języka polskiego wydaje się mocno uzasadnione. Istotnie, kompetencja językowa nie może się ograniczać do znajomości struktur gramatycznych i posiadania dużego zasobu słownictwa. Język zawsze jest osadzony w kontekście kulturowym. Rozmówcy nie tylko używają języka, lecz odwołują się do różnych wydarzeń kulturalnych i historycznych, nawiązują do scen z filmów i spotów reklamowych, powiedzeń i dziecięcych rymowanek...

Pozostaje jednak pytanie, co rozumiemy przez nauczanie kultury. Jak zauważa Piotr Garncarek: *Przekonanie, że uczenie języka bez koniecznych uwzględnienia lingwakulturowych, socjokulturowych, religioznawczych czy antropologicznych jest jeśli nie błędne, to bez wątpienia niepełne, nie doprowadziło nas jeszcze do ustaleń o znaczeniu podstawowym. Za takie uznać należy zdefiniowanie pojęcia kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego.*

GOŚCIE POLONICUM

Hanna Komorowska, rozpatrując obecność kontekstu kulturowego w procesie glottodydaktycznym, stwierdza, iż: *zajmując się procesem nauczania i uczenia języka obcego, przywołujemy zazwyczaj termin „kultura” w dwóch sytuacjach. Po pierwsze, czynimy to, mówiąc o jednym z celów nauczania, jakim jest zapoznanie uczniów z dorobkiem intelektualnym czy cywilizacyjnym społeczeństwa posługującego się językiem obcym jako językiem rodzimym. Po drugie, czynimy to, mówiąc o trudnościach pojawiających się w procesie uczenia się wskutek odmienności norm społecznych, stylów życia, przekonań, wartości i znaczeń między społeczeństwem, do którego należy uczący się, a społeczeństwem, którego język opanowuje.*

Podstawową trudność stanowi właśnie określenie obszaru treści kulturowych. Stąd najprawdopodobniej wynika różnorodność terminologiczna. W polskiej literaturze przedmiotowej natrafiamy na określenia: kulturoznawstwo bądź wymiennie kulturopoznawstwo, realioznawstwo i lingworealioznawstwo, socjoznawstwo i wreszcie krajoznawstwo glottodydaktyczne. Wszystkie one dotyczą zagadnienia obecności elementów kultury w nauczaniu języka, który ją prezentuje. Różnice, jakie zachodzą między określanymi przez nie zakresami, przejrzyście wyjaśnia Waldemar Pfeiffer, ustalając cztery podstawowe poziomy informacji:

1. Informacje dotyczące realiów obcej rzeczywistości obiektywnej (realioznawstwo i prawdopodobnie lingworealioznawstwo).
2. Informacje dotyczące geografii, systemu społeczno-politycznego i historii obcego państwa (krajoznawstwo).
3. Informacje dotyczące zwyczajów, sposobów bycia i zachowania danego narodu (socjoznawstwo).
4. Informacje związane z „produktem umysłu ludzkiego”, a więc literatura, muzyka, sztuka itp. (kulturoznawstwo w wąskim rozumieniu).

Trudno się nie zgodzić z Wojciechem Jekielem, który odpowiadając na pytanie dotyczące tego, kiedy treści kulturowe należy wprowadzać do procesu nauczania języka, stanowczo stwierdza: „Już od pierwszej lekcji!”. Oczywiście jest, że rodzaj elementów kultury zależy od poziomu i wieku studentów. Lecz nie powinno się marnować nawet jednego dnia nauki

na nauczanie języka polskiego w próżni znaczeniowej. Przecież nawet takie proste zdanie, jak „To jest Warszawa” można, a nawet powinno się zilustrować mapką, zdjęciem lub obrazkiem Warszawy, co pozwoli studentom zacząć budować sobie obraz Polski i jej dziedzictwa kulturowego. Dlatego zadaniem nauczyciela jest nauczanie języka w taki sposób, by zapoznać studentów z szeroko rozumianą kulturą i realiami panującymi w obcym kraju.

Nauczanie języka obcego staje się dodatkowym wyzwaniem wtedy, kiedy odbywa się poza granicami jego naturalnego występowania. W takiej sytuacji studenci nie mają okazji obcowania z szeroko rozumianą kulturą na co dzień, chociażby poprzez oglądanie telewizji, zakupy, oglądanie filmów, czytanie gazet, zamawianie dań w restauracji, inaczej mówiąc – funkcjonowanie w tym obcym języku. Dlatego uważam, że wprowadzanie elementów kultury do procesu glottodydaktycznego powinno się zaczynać od pierwszego dnia nauki.

Aby oprócz nauczania się mnóstwa słówek i reguł gramatycznych, nazw największych miast i rzek oraz daty bitwy pod Grunwaldem studenci potrafili łatwo komunikować się z nosicielami języka – należy im pozwolić „zanurzyć się w kulturę”, zanim zderzą się z nią w rzeczywistości. Taką funkcję zapoznania, „oswojenia z kulturą polską” częściowo pełni nasz Gabinet Polonistyki. Tutaj właśnie, od pierwszej wizyty studenci rozumieją, że wchodzi nie tylko do nowo odmalowanego i umeblowanego pomieszczenia, ale również w świat innego języka, którym rządzi jego filozofia, konstrukcja gramatyczna i tradycja kulturowa. Ta ostatnia wyma-



(Fot. P. Gamcarek)

Pani Wiktoria Liczkiewicz

ga, aby przekaz wiedzy o danym języku był po party wiedzą o jego sferze duchowej i historii.

W Gabinecie udało nam się zgromadzić w dość krótkim czasie oprócz sporego wyboru literatury pięknej liczne materiały dydaktyczne. Godła państwowe Ukrainy i Polski oraz herby polskich ziem i miast umieszczone na wypełnionych książkami gablotach, hymny obu narodów i flagi składają do porównań i spostrzegania różnic, jakie zawsze istnieją między dwoma językami i dwiema kulturami narodowymi. Jak trafnie zauważył Piotr Garncarek, podejście interkulturowe w istocie swej polega na próbie równoczesnego pojmowania kultury docelowej i kultury własnej.

Wędrujemy więc historycznie poprzez dzieje i stronice. Poznajemy mapy, bitwy i biografie: „Rzeczpospolita Polska” z wyodrębnionymi województwami i herbami głównych miast oraz spsem i portretami postaci twórców, artystów, noblistów polskich, a także „Dziedzictwo Polski”. Zawsze znajdujemy pretekst dla kulturowych podróży wzdłuż Wisły, Odry i Warty. To szlaki jakże pełne znaczeń historycznych, kulturowych, etnicznych, wreszcie onomastycznych. A później stajemy przed mapą wykonaną przez artystę-grafika Antoniego Chodorowskiego według scenariusza historyka Janusza Kotańskiego i poznajemy oprócz geograficznych przestrzeni listy wybitnych Polaków od Mieszka I do Lecha Wałęsy z ich portretami, szereg cytatów oraz dat najważniejszych historycznych wydarzeń z dziejów Lachów. Odnalezione na mapach główne miasta można przybliżyć sobie, oglądając rozmieszczone tuż obok widoki Katedry na Wawelu, Bramy Floriańskiej, Barbakanu, Kościoła Mariackiego oraz Sukiennic. Nie mniej zachwycająco wyglądają zdjęcia Warszawy: Zamek Królewski, Grób Nieznanego Żołnierza, Most Świętokrzyski, Warszawskie Metro, Łazienki. Artystycznie wykonane i powiększone do rozmiarów obrazów fotografie opisywanych w podręcznikach historycznych miejsc potęgują zainteresowanie i chęć poznania Polski dzisiejszej i dawnej, bogatej w kulturowy dorobek.

Nic tu nie znaczy koszmara polskiej ortografii. Najważniejsze jej reguły, gramatyka obejmująca

fleksję oraz składnię prezentowane są za pomocą tablic wykonanych na wysokim poziomie estetycznym przez wydawnictwo „Harmonia”. No przecież nawet ortografia może być chociaż trochę obrazkowa.

Zgromadziliśmy podręczniki do nauczania języka polskiego w możliwie pełnym wyborze. Nie są one jedynym materiałem pomocniczym. W praktyce glottodydaktycznej – przypomina Wioletta Hajduk-Gawron – wprowadzanie tekstu autentycznego jest istotnym elementem procesu dydaktycznego. Około 5 tysięcy woluminów tekstów autentycznych nie tylko literackich (rozumianych jako literatura piękna), ale i naukowych, publicystycznych, użytkowych wypełnia gabloty Gabinetu. Korzystamy z wielkiego zasobu czasopism o tematyce społeczno-politycznej, kulturalnej, popularnonaukowej: „Wprost”, „Polityka”, „Newsweek”, „Res Publica”, „Panorama polskich miast”, „Poznaj swój kraj”, „Opera narodowa”, „Ruch muzyczny”, „Nowe książki”, „Teatr”, „Kino”, „Twój styl”, „Architektura”...

Ciągle istnieje potrzeba mieszania pojęć kulturowych i realioznawczych z tym, co powszechnie zwykło się określać mianem kultury słowa. Dodajmy jeszcze, za Wojciechem Jekielem, że *w okresie nauczania początkowego należy oprócz tekstów literackich wprowadzać „nieliterackie autentyki”: formularze, kwestionariusze, rozkłady jazdy, instrukcje, przepisy kuchenne, ogłoszenia drobne, komunikaty meteorologiczne aż do recenzji i wiadomości publicystycznych.* Z każdej wycieczki do Polski przywożę rozmaite ulotki reklamowe, bilety komunikacji miejskiej i rozkłady jazdy autobusów, gazetowe dodatki z przepisami kulinarnymi, mapki czy karty dań z restauracji. Możliwości wykorzystania takich „nieliterackich autentyków” jest mnóstwo, wszystko zależy od poziomu zaawansowania językowego studentów oraz inwencji nauczyciela. Na zajęciach można zachęcać studentów do odgrywania scenek z życia, np. zamawianie kolacji w restauracji, dopytywanie się o najlepsze połączenia komunikacyjne pomiędzy dwiema miejscowościami lub dwoma adresami. Możliwe jest również prowadzenie dyskusji o zaletach produktów jednej firmy w stosun-

GOŚCIE POLONICUM

ku do produktów innej, ale też o modzie, stylach życia i wartościach na podstawie reklam.

Ten bogaty zbiór materiałów powinien zaspokoić głód tekstów i pragnienie wiedzy tak charakterystycznych dla studentów uczących się języka poza Polską. Zgromadzone materiały – oprócz urozmaicenia i usprawnienia procesu uczenia się – stwarzają wrażenie przebywania w odmiennym świecie oraz osvajają studentów z realiami innego kraju. Jak można było się przekonać podczas ostatniej wizyty studyjnej, studenci z Kamieńca doskonale radzili sobie i w kawiarni, i na dworcu kolejowym, i w teatrze. Moje zwożenie wszystkiego z Polski skutkuje.

Sięgamy również po film, muzykę, obraz czy strój. Zgromadziliśmy bogatą kolekcję filmów. Można tu wyodrębnić cztery zasadnicze grupy, na które składają się:

- * filmy historyczne (tu często pojawiają się adaptacje literackie),
- * filmy wojenne (też w konwencji komediowej),
- * filmy opisujące PRL (najczęściej w konwencji komediowej),
- * filmy przedstawiające obecną rzeczywistość.

Dzięki adaptacjom filmowym możemy zapoznać studentów z dziełami literackimi, których studenci mogą nie być w stanie przeczytać ze względu na niewystarczający poziom językowy. Nasi studenci oglądają takie filmy, jak: „Krzyżacy”, „Quo vadis”, „Przedwiośnie” lub „Zemsta”. Jednocześnie film jest znakomitą materialem do nauczania języka na wszystkich poziomach, ponieważ w oparciu o niego można przygotować dużo ćwiczeń komunikacyjnych.

W naszym gabinecie mamy szereg śpiewników i podręczników z tekstami piosenek. Piosenki często pojawiają się też w podręcznikach. Najlepszy ich zbiór odnajdujemy w odrębnym opracowaniu *Śpiewamy po polsku* Lidii Kacprzak i Anny Mazanek. Ktoś powie, że to starość, ale nie u nas. Śpiewnik jest niesłychanie pożyteczny i potrzebny, o ile daje sposobność poznania polskich pieśni patriotycznych, rewolucyjnych, żołnierskich i artystycznych, jak też piosenek o tematyce ludowej czy warszawskiej oraz bogatego wyboru polskich kolęd i pastorałek. Do innego repertuaru studenci i tak docierają samodzielnie.

Zanim zanucimy piosenkę, możemy również przygotować ćwiczenia rozumienia tekstu oraz trudnych form gramatycznych.



(Fot. P. Garncarek)

Pani Wiktoria Liczkiewicz po odebraniu nagrody

Na koniec należy zaznaczyć, iż wykorzystywanie nawet najlepszych materiałów dydaktycznych nie zastąpi rzeczywistego kontaktu z kulturą. Inaczej mówiąc, żaden najlepiej wyposażony gabinet polonistyczny nie zastąpi Warszawy czy Krakowa. Dlatego wyjątkowo ważne jest staranie się o przyjazd do Polski. Taką bezcenną możliwością poznania kultury polskiej dla studentów naszego uniwersytetu jest realizacja projektu „Wizyta studyjna: „Polska z bliska”, który już drugi rok dofinansowuje Senat RP poprzez Fundację „Pomoc Polakom na Wschodzie”. Celem tego projektu jest umożliwienie dziesięciu najlepszym studentom IV roku kontaktu z żywym językiem polskim i przybliżenie im społeczeństwa i kultury polskiej. W ramach wizyty studenci słuchają wykładów w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”. Program obejmuje wizyty w kinie i teatrze, na Zamku Królewskim, w Łazienkach (parku i Pałacu na Wodzie), w Pałacu i Parku Wilanowskim. Ważną częścią programu są również wizyty w Muzeum Narodowym, Żydowskim Instytucie Historycznym i Muzeum Powstania Warszawskiego. Jak wspomniałam wcześniej, istotne jest zapoznanie studentów z realiami życia codziennego. W tym celu spotykamy się ze studentami.

W rozważaniach nad miejscem treści kulturowych w procesie glottodydaktycznym warto jeszcze raz podkreślić, że nauczanie języka obcego jest nie-

rozerwalnie związane z nauczaniem kultury. Z jednej strony, nauczając języka polskiego, przekazujemy również wiedzę na temat polskiej kultury. Z drugiej zaś, jeżeli pragniemy przygotować naszych studentów do używania języka w jego wielorakich zastosowaniach, musimy systematycznie wprowadzać rozmaite elementy kultury od pierwszego dnia nauczania języka polskiego. W tym celu ważne jest

nie tylko korzystanie z dobrych podręczników, ale również z różnorodnych materiałów autentycznych. Pozwoli to przybliżyć studentom świat tego języka i ułatwi w przyszłości kontakty z Polakami i odnalezienie się w polskich realiach. Taką możliwość zapewnia studentom nasz Gabinet Polonistyczny – ot, takie nasze kamienieckie lokus w polskiej kulturze.

(Fot. P. Garmcarek)



Zamek w Kamieńcu Podolskim

Anna Mazanek

O poezji polskiej spod pióra kobiet (3)

Twórczość Wisławy Szymborskiej (ur.1923) jest uważana za poezję filozoficznej refleksji. Jej pierwsze tomiki z początku lat pięćdziesiątych XX wieku dowodzą politycznego uwikłania poetki w okresie socrealizmu, późniejsze sytuują się przede wszystkim w perspektywie antropologicznej. Krytycy podkreślają uniwersalizm tej poezji, dzięki któremu jest ona czytelna pod każdą szerokością geograficzną.

Dorobek Szymborskiej obejmował 252 wiersze od debiutu prasowego w 1945 do roku 1996, kiedy przyznano jej Nagrodę Nobla „za poezję, która z ironiczną precyzją pozwala historycznemu i biologicznemu kontekstowi ukazać się we fragmentach ludzkiej rzeczywistości”. Ten werdykt Akademii Szwedzkiej w sposób ogólny określa cechy twórczości noblistki. Wspomniana precyzyjność wiąże się u niej z lapidarną formą wierszy, w których styl jest przejrzysty, leksyka – zwyczajna, a myśli przekazywane w sposób klarowny, bez egzaltacji i bez patosu. Poetka nadaje swoim lirykom formę skończoną, zręcznie skonstruowaną, przy czym bardzo ważne są w niej: wyraziste wprowadzenie i zaskakująca pointa. Liczy się tu koncept, gra słów, metafora, dowcip, ironiczny dystans. Te cechy łączą jej utwory jakąś nicią z tradycją miniatur poetyckich Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Trudno też nie dostrzec u obu autorek elegancji w sposobie wyrażania konceptu.

Czymś nowym jest swoista dialogowość wierszy Szymborskiej. Nawiązuje w nich ona kontakt z czytelnikiem i rozmawia z nim. Dwukropek, któremu dała uprzywilejowaną pozycję w tytule tomiku z 2005 roku (*Dwukropek*), można uważać za znak otwarcia na dialog, na różne punkty widzenia rze-

czywistości, a zapisane w tytule zbioru z 1954 roku „pytania zadawane sobie” oraz światu są prawdziwym żywiołem poetki. Wiele jej utworów ma wewnętrzne formy znane z retoryki i konwersacji (rozmowa, wywiad, przemówienie, pochwała, relacja, ostrzeżenie, głos w sprawie).

Prostota języka, zwyczajność przywoływanych desygnatów i komunikatywność tej poezji zmyliły niejednego tłumacza. Początkowo uwiedziony łatwością przekładania słów stawał przed wymagającym niełatwym zadaniem wyrażenia jej filozoficznej treści. Szymborska posiadała sekret bycia zarazem zrozumiałą i zawiłą. Karl Dedecius, niemiecki tłumacz i znawca literatury polskiej, ujął to najkrócej: „Jej myśl jest skomplikowana, ale język prosty”.

Owa myśl nie polega na spekulacjach oderwanych od realnej rzeczywistości. Te wiersze wypełnione są drobiazgami ze świata otaczającego człowieka, takimi jak kamień, rzeka, cebula, telefoniczna słuchawka, pastylka na uspokojenie, domowy kot, gwiazda, chmury. Poetkę interesuje najmniejszy przejaw życia i bacznie mu się przygląda. Podkreśla jedność przyrody. W jej wizji świata wszystkie stworzenia mają ten sam status ontyczny, człowiek jest jednym z istnień – „pojedynczą osobą w ludzkim chwilowo rodzaju”, a jego dominująca pozycja we wszechświecie – zakwestionowana. Bohaterami wierszy są zarówno postacie z historii, literatury, mitologii (np. Maria Stuart, Tomasz Mann, Ofelia, Kasandra), jak i paryski kłoszard, terrorysta, samobójca, zakochani.

Poszczególne elementy świata postrzega jako konkretne i osobne, a jest ich „tyle naraz”. To bogactwo i wielka różnorodność budzą zdumienie poetki, za-

chwyt, ale też swego rodzaju niepokój i bezradność.
Kiedyś świat

był tak mały, że mieścił się w uścisku dwu rąk,
tak łatwy, że się dawał opisać uśmiechem,
tak zwykły, jak w modlitwie echo starych prawd.
(* * * *Świat umieliśmy kiedyś na wrywki*, 1945)

Wraz z narastaniem doświadczeń, także historycznych, świat przestawał być uchwytany. Coraz trudniej zrozumieć teraz sens jego istnienia, coraz więcej budzi niepewności. Życie ludzkie to według Szymborskiej

Życie na poczekaniu,
Przedstawienie bez próby. (...)
Nie znam roli, którą gram. (...)
O czym jest sztuka,
zgadywać muszę wprost na scenie.
(*Życie na poczekaniu*, 1976)

Nic nie jest pewne ani jednoznaczne w tak postrzeganym świecie, a na odwieczne pytanie „jak żyć” autorka nie daje odpowiedzi. Ten brak odpowiedzi i mocno deklarowana w wierszach niewiedza rodzą sceptycyzm i zwątpienie, ale towarzyszy im nieustająca ciekawość wszystkiego. Czytelnik ma zatem ciągle do czynienia z taką oto postawą poetki: z jednej strony z przekonaniem o porażającej różnorodności świata, którą należy zachłannie poznawać i zgłębiać, z drugiej – z przekonaniem o jego pozornej tylko oczywistości. W efekcie trzeba powiedzieć, że Szymborska świadomie i dość brutalnie komplikuje nam obraz rzeczywistości.

Punktem wyjścia w jej lirykach jest bardzo często zapis konkretnych sytuacji lub zdarzeń, z którego wyprowadza ogólniejszą refleksję mającą służyć interpretowaniu świata. Ale taka analiza czegoś nagle zobaczonego, jakiegoś fragmentu codzienności zupełnie nie ułatwia czytelnikowi odbioru rzeczywistości. Poetka wprowadza w labirynt pytań i wątpliwości, jakie rodzą się w głowie każdego człowieka myślącego, który po zastanowieniu mówi: no dobrze, ale... Rzeczywistość jest całkiem nieoczywista. Wątpienie dopuszcza każdą możliwość. W utworach Szymborskiej widoczna jest skłonność do podejmowania rozważań



Wisława Szymborska

na temat sytuacji, które mogłyby wydarzyć się, ale nie wydarzyły się, bo przecież wszystko, co jest, mogłoby być zupełnie inaczej albo w ogóle nie być. Nazwane przez zaprzeczenie sytuacje i fakty (nieprzyjazd, niewysłany list, nieodbyta wyprawa, niewyłoszone przemówienie) pobudzają wyobraźnię. Rodzi się pytanie o przyczynę rozwoju zdarzeń, o to, dlaczego tak się dzieje, jak się dzieje. Stąd chociażby w wierszu *Nieobecność* (2005) poetka analizuje możliwość innego przebiegu swego życia w związku z możliwością podjęcia w przeszłości innej decyzji matrymonialnej przez każde z jej rodziców.

Wiersze oparte na strukturalnym schemacie indagacji, kwestionowania, zdań pytających pozwalają autorce podważać ustalony sens lub kształt twierdzeń i odnajdować we fragmentach rzeczywistości coś, co nie rzucało się do tej pory w oczy. Szymborska skłania czytelnika do innego, niekonwencjonalnego spojrzenia na świat. Nierzadko celnym, prostym pytaniem obnaża fałszywość twierdzenia uświęconego powszechną akceptacją. Na tym polega odkrywczość pisania poetki, która w przedmowie do swoich *Poezji wybranych* (1967) wyznała: „*Patrzcie, ile ten kij ma końców!*” – zawołał swego czasu Montaigne. Jest mi zupełnie obojętne, czy zawołał wierszem czy prozą. Wystarczy, że dla swego zdumienia znalazł słowa, których nie można zapomnieć. Nie, nie mam żadnego programu poetyckiego... Mam tylko to motto – jako niedościgniony wzór sztuki pisarskiej i jako bezustanną zachętę do przekraczania myśłą oczywistości.”

O LITERATURZE

Każda z głoszonych prawd musi przejść przez próbę wątplenia, a to służy w poezji Szymborskiej budowaniu nowych znaczeniowych związków między odbiorcami i rzeczywistością.

Dla poznania metody, jaką stosuje poetka, warto przyjrzeć się jednemu z liryków wypełniających tomik *Chwila* (2002).

Mała dziewczynka ściąga obrus

Od ponad roku jest się na tym świecie,
a na tym świecie nie wszystko zbadane
i wzięte pod kontrolę.

Teraz w próbach są rzeczy,
które same nie mogą się ruszać.

Trzeba im w tym pomagać,
przesuwać, popychać,
brać z miejsca i przenosić.

Nie każde tego chcą, na przykład szafa,
kredens, nieustępliwe ściany, stół.

Ale już obrus na upartym stole
– jeżeli dobrze chwycony za brzegi –
objawia chęć do jazdy.

A na obrusie szklanki, talerzyki,
dzbanuszek z mlekiem, łyżeczki, miseczka
aż trzęsą się z ochoty.

Bardzo ciekawe,
jaki ruch wyboru,
kiedy się już zachwieją na krawędzi:
wędrownkę po suficie?
lot dokoła lampy?
skok na parapet okna, a stamtąd na drzewo?

Pan Newton nie ma jeszcze nic do tego.
Niech sobie patrzy z nieba i wymachuje rękami.

Ta próba dokonana być musi.
I będzie.

Opis prostej sytuacji – „eksperymentu” małej dziewczynki nabiera cech filozoficznej przypowieści. Przyjęty został punkt widzenia dziecka, istoty wyróżniającej się z natury ciekawością wszystkiego, co wokół. A jednocześnie przywołany jest Izaak Newton, odkrywca m.in. prawa grawitacji, jako strażnik tego

świata w sposób bezwzględny podporządkowanego prawom natury. Autorka mówi o nim z ironią, a w ostatnich wersach opowiada się za odrzuceniem niemiłej jej sercu wizji świata całkowicie określonego, definiowalnego. Prawdziwą wartość ma bowiem swobodne działanie i poznawanie rzeczywistości, samodzielna, indywidualna próba badawcza, która „dokonana być musi. / I będzie”. A to rodzi się i z poczucia niepewności, i z niezgody na utarte schematy myślenia, a także z prostego zadziwienia światem i przekonania, że pytania są jednak ważniejsze niż odpowiedzi. Obserwujemy tu typowy zabieg zbudowania wiersza wokół konceptu, który powstał z próby odczytania reguł ukrytych w egzystencji.

W jaki sposób w poezji Szymborskiej i w zawartej w niej filozofii postrzegania świata i człowieka w świecie obecne są Eros i Tanatos? Jak objawiają się w kontekście całkiem nieoczywistej rzeczywistości?

Liryki miłosne Szymborskiej zawsze mówią nie tylko o miłości, ale o sprawach ogólniejszych. W przeciwieństwie do poezji Anny Świrszczyńskiej, o której pisałam w poprzednim numerze „Kwartalnika”, kobiecość u noblistki nie jest tak eksponowana, pozostaje raczej wpisana w istotę człowieczeństwa. Mężczyzna czy kobieta – każde z nich to u niej najpierw człowiek. Miłość w rzeczywistości, którą poetka na swe potrzeby tworzy, jest szczęściem ulotnym i skazującym ludzi na cierpienie. W wierszu * * * (*Nicość przenicowała się także i dla mnie...*) z 1972 roku pokazuje ją jako cud:

A mnie się tak złożyło, że jestem przy tobie.
I doprawdy nie widzę w tym nic
zwyczajnego.

Ale nawet w cudownej chwili miłosnego zauroczenia obecne jest poczucie zagrożenia, bo zakochani mają w pamięci słowa tradycyjnie śpiewanej, złowróżbnej piosenki: „*Ty pójdziesz górą, a ja doliną...*” i widzą we śnie rozstanie (*Zakochani*, 1954).

Historie miłosne u Szymborskiej nacechowane są niemożnością i niespełnieniem. Mowa w nich o rozchodzeniu się kochanków „tak bardzo bez jednego słowa / i w takiej niemiłości” (*Bez tytułu*, 1962) i o tym, jak mocno są oni pozbawieni wszelkich emocji, gdy widzą się po latach, jak bezpowrotnie tracą

swój wigor wszystkie „zwierzęta”, jakie nadawały charakter ich dawnemu związkowi miłosnemu:

Nasze tygrysy piją mleko.
Nasze jastrzębie chodzą pieszo.
Nasze rekiny toną w wodzie.
Nasze wilki ziewają przed otwartą klatką.

Nasze żmije otrząsnęły się z błyskawic,
małpy z natchnień, pawie z piór.
Nietoperze jakże dawno uleciały z naszych włosów.

Milkniemy w połowie zdania
bez ratunku uśmiechnięci.
Nasi ludzie
nie umieją mówić z sobą.

(*Niespodziane spotkanie*, 1962)

Poetka patrzy na miłość racjonalnie, z dystansem, jak na niełatwe współzycie dwu odmiennych osobowości, w którym charakterystyczne są raczej trudności z porozumieniem się, walka dwóch przeciwstawnych sił, nierzadko zakładanie masek i gra pozorów. Ukazuje kochanków jako więźniów swoistej wieży Babel, między którymi niemożliwa jest pełna komunikacja, bo ich dialog to dwa monologi zupełnie osobnych świadomości. Autorka zbudowała jeden ze swych wierszy na „zapisie” takiej rozmowy.

Na wieży Babel

- *Która godzina?* – Tak, jestem szczęśliwa,
i brak mi tylko dzwoneczka u szyi,
który by brzęczał nad tobą, gdy śpisz.
- *Więc nie słyszałaś burzy? Murem targnął wiatr,
wieża ziewnęła jak lew, wielką bramą
na skrzypiących zawiasach.* – Jak to, zapomniałeś?
Miałam na sobie zwykłą szarą suknię
spinaną na ramieniu. – *I natychmiast potem
niebo pękło w stubłysku.* – Jakże mogłam wejść,
przecież nie byłeś sam. – *Ujrzałem nagle
kolory sprzed istnienia wzroku.* – Szkoda,
że nie możesz mi przyrzec. – *Masz słusność,
widocznie to był sen.* – Dlaczego kłamiesz,
dlaczego mówisz do mnie jej imieniem,
kochasz ją jeszcze? – *O tak, chciałbym,
żebyś została ze mną.* – Nie mam żalu,
powinnaś była domyślić się tego.
- *Wciąż myślisz o nim?* – Ależ ja nie płaczę.
- *I to już wszystko?* – Nikogo jak ciebie.
- *Przynajmniej jesteś szczerą.* – Bądź spokojny,
wyjadę z tego miasta. – *Bądź spokojna,*

odejdę stąd. – Masz takie piękne ręce.
- *To stare dzieje, ostrze przeszło
nie naruszając kości.* – Nie ma za co,
mój drogi, nie ma za co. – *Nie wiem
i nie chcę wiedzieć, która to godzina.*

(z tomu *Sól*, 1962)

Miedzy pytaniami a odpowiedziami nie ma tu logicznego związku. To rozmowa głuchych, z których jedno – mężczyzna – żyje imaginacją i mówi niejako, a drugie – kobieta – jest w swych wypowiedziach konkretne, używa codziennego języka.

Liryki Szyborskiej dość przekornie skłaniają czytelnika do spojrzenia na miłość z innej niż zwyczajowo przyjmowana perspektywy. W jednym z nich kobieta leżąca w łóżku obok śpiącego kochanka stwierdza: „(...)Jestem blisko, / za blisko, żeby mu się śnić”. A miłość bohaterki erotyku *Przy winie* (1962) rodzi się pod wpływem kreującego spojrzenia mężczyzny, którym jej „dodał urody” – przemienił ją. „Urojona nie do wiary” tańczy „w zdumionej skórze”, dopóki trwa urojenie, to znaczy jego zapatrzenie. Kiedy ono skończy się, będzie to równoznaczne dla niej nie tylko z utratą miłości, ale też z własnym unicestwieniem:

Kiedy on nie patrzy na mnie,
szukam swojego odbicia
na ścianie. I widzę tylko
gwóźdź, z którego zdjęto obraz.

To wszystko brzmi jak echo twierdzenia Sartre’a: „Ten, kto mnie widzi, sprawia, że jestem taki, jakim mnie widzi”. Miłość powszechnie uważana za ogromne szczęście jest przez Szyborską pokazywana także jako odbicie egzystencjalnej zależności, podporządkowania jednego człowieka drugiemu. „Pozwoliłam się wymyślić”, „Mówię mu, co chce”, wyznaje zakochana kobieta w wierszu *Przy winie*, a w utworze *Złote gody* (1962) zawierającym „podsumowanie” pięćdziesięcioletniego związku dwojga ludzi autorka zwraca uwagę na to, jak miłość objawiała się w historii tego małżeństwa walką, ścieraniem się dwóch żywiołów – ognia i wody, jak dokonywało się między nimi „przywłaszczanie” i „wywłaszczanie”, „obdarowywanie”, ale i „obrabowywanie”. Autorka, stawiając pytania: „Kto z nich jest podwojony, a kogo tu brak?”, „Kto

O LITERATURZE

z kogo tutaj skórę zdarł?”, prowadzi do uświadomienia czytelnikowi paradoksu. Polega on na tym, że tak często uznawana za uwieńczenie długoletniego pożycia małżeńskiego jednakowość postrzegania rzeczywistości przez oboje jubilatów została osiągnięta za cenę osłabienia, może nawet utraty tożsamości, czyli jedyności każdego z nich. A przekonanie o jedyności, pojedynczości ludzi to jedna z podstaw myślenia noblistki o świecie. Stąd tyle ironii w *Złotych godach*.

Co więcej, poetka podważa słuszność twierdzenia uznającego za niezwykle i prawdziwe zakochanie się w kimś podczas pierwszego z nim spotkania (*Miłość od pierwszego wejrzenia*, 1993). O miłości szczęśliwej zaś przekornie pisze jak o uczuciu niepożytecznym i nieużytecznym dla świata, zwłaszcza dla literatury, a nawet dla demografii:

co świat ma z dwojga ludzi,
którzy nie widzą świata? (...)

Trudno nawet przewidzieć, do czego by doszło,
gdyby ich przykład dał się naśladować.
Na co liczyć by mogły religie, poezje, (...).

Wspaniałe dziatki rodzą się bez jej pomocy.
Przenigdy nie zdołałaby zaludnić ziemi,
zdarza się przecież rzadko.

(*Miłość szczęśliwa*, 1972)

Miłość w poezji Szymborskiej ma więcej barw smutnych niż pogodnych, jest traktowana z chłodnym dystansem. Cóż, ona także – jak wszystko w tym świecie – jest nieoczywistym wydarzeniem i doznaniem.

Drgnienie serca wyczuwa się jedynie w tych utworach, w których pojawia się myśl o ukochanym człowieku już nieobecnym wśród żywych. Wydaje się, że śmierć wyzwala u autorki najwięcej emocji, choć skrzętnie skrywanych. Życie w „zadziwiającym” nas świecie, postrzeganym jako „bezmierny teatr”, widowisko, na którego oglądanie „mamy wprawdzie bilet wstępu, ale ważność tego biletu jest śmiesznie krótka” (jak mówiła poetka w swym odczycie Noblowskim 7 grudnia 1996), niesie z sobą porządek nieodwołalnego przemijania. Szymborska ma za złe śmierci, że istnieje, że jest wszechobecna w naturze. Pyta na przykład w wierszu *ABC* (2005) o zasadność nasze-

go istnienia i o jego znaczenie dla innych ludzi obok nas, skoro nasza śmierć nie ma wpływu na bieg rzeczy. Liryk *Nazajutrz – bez nas* (2005), skomponowany na wzór komunikatu meteorologicznego, mocno uświadamia tę obojętność świata, który będzie toczył się według swoich reguł również wtedy, gdy nas już na nim nie będzie. Prawda o tym napawa smutkiem i żalem.

Ale jeszcze bardziej boli puste miejsce po kimś ukochanym. Jest to poważny znak nieoczywistości. Dramaty miłosne można było przechytrzyć ironicznym komentarzem, żałoba rodzi nieporównanie głębsze cierpienie. Niepogodzenie się z nieodwracalną nieobecnością bliskiego człowieka wyraża poetka w sposób powściągliwy, daleki od sentymentalizmu, posługując się elementami otaczającej rzeczywistości. Zwykły negatyw dawnej fotografii staje się środkiem do porozumiewania się rozdzielonych przez śmierć i przeciwstawionych teraz sobie bytów. A umarły sprawia wrażenie ducha, który – paradoksalnie – próbuje wywoływać żywych (*Negatyw*, 2002). Bohaterka innego wiersza słyszy we śnie dźwięk telefonu z zaświatów, ale nie może odpowiedzieć, bo słuchawka zrobiła się nieprawdopodobnie ciężka, jakby głęboko wrosła korzeniami w ziemię (*Słuchawka*, 2002).

Ucieczka z jawy w sen jest sprytnym sposobem ratowania się przed rozpaczą, bo niesie on rzeczywistość, która nie wydarzyła się.

W snach żyje jeszcze
nasz niedawno zmarły,
cieszy się nawet zdrowiem
i odzyskaną młodością.
Jawa kładzie przed nami
jego martwe ciało.
Jawa nie cofa się ani o krok.

(*Jawa*, 1993)

Układanie portretu ukochanego i utraconego na zawsze człowieka nie udaje się mimo ogromnych wysiłków, bo w obliczu tajemnicy śmierci jesteśmy bezradni (*Portret z pamięci*, 2009). Nie można wywołać z czasu przeszłego kogoś, kto odszedł na wieczność. Po to, by wypowiedzieć niewypowiedziane, czyli ból po stracie bliskiej osoby, Szymborska posługuje się opisem zachowania kota po śmierci jego właściciela

(*Kot w pustym mieszkaniu*, 1993). Patrzy na śmierć z pozycji zwierzęcia, które w przeciwieństwie do człowieka nie zna wprawdzie powodu zniknięcia swego pana, ale odczuwa osamotnienie i każdym gestem mówi zdecydowane „nie” bezsensowności śmierci.

Za najpiękniejszy liryk o ostatecznej rozłące z bliską osobą uważam *Pożegnanie widoku* (1993). Każda strofa tego wiersza rozpoczyna się deklaracją uznania przez poetkę nieodwołalności faktu śmierci ukochanego człowieka, co brzmi jak uparte przekonywanie samej siebie, że trzeba pogodzić się z tym, co się stało: „Nie mam żalu do”, „Rozumiem, że”, „Nie sprawia mi to bólu”, „Przyjmuję do wiadomości, że”. I chociaż opisywana przyroda nie podziela smutku osieroczonego człowieka, a jej niezmiennosc (wiosna spełnia jak co roku swoje obowiązki, zieleń pojawia się nadal o określonej porze) jest jakąś kpina z kruchości ludzkiego istnienia, to można znieść jej piękno. Tyle że w miejsce wpółdzielonego kiedyś zachwyty nad nim rodzi się teraz samotny ból.

Przyjmuję do wiadomości,
że – tak jakbyś żył jeszcze –
brzeg pewnego jeziora
pozostał piękny jak był.

Nie mam urazy
do widoku o widok
na olśnioną słońcem zatokę.

Potrafię sobie nawet wyobrazić,
że jacyś nie my
siedzą w tej chwili
na obalonym pniu brzozy.

Szanuję ich prawo
do szeptu, śmiechu
i szczęśliwego milczenia(...)

Żadnej zmiany nie żądam
od przybrzeżnych fal,
to zwinnych, to leniwych
i nie mnie posłusznych.

Niczego nie wymagam
od toni pod lasem,
raz szmaragdowej,
raz szafirowej,
raz czarnej.

Na jedno się nie godzę.
Na swój powrót tam.
Przywilej obecności –
rezygnuję z niego.

Na tyle Cię przeżyłam
i tylko na tyle,
żeby myśleć z daleka.

Zabieg samouspokajania się nie jest jednak do końca skuteczny, skoro tak silnym i jedynym pragnieniem staje się przywilej niebywania wszędzie tam, gdzie wcześniej bywało się z odebraną przez śmierć osobą.

Szyborska próbuje oswoić śmierć słabą pociechą, pisząc, że

nie ma takiego życia,
które by choć przez chwilę
nie było nieśmiertelne.

Śmierć
zawsze o tę chwilę przybywa spóźniona.

Na próżno szarpie klamką
niewidzialnych drzwi.
Kto ile zdążył,
tego mu cofnąć nie może.

(*O śmierci bez przesady*, 1986)

Przeprowadza też pomysłowy wywiad z jedną z trzech „córek Konieczności” – mitologicznych mojr, która pracowicie, bez wytchnienia, „z niepojętą gorliwością” przecina nici życia i którą poetka, zdeklarowana agnostyczka, pyta o istnienie ewentualnego jej „Zwierzchnika” (*Wywiad z Atropos*, 2005). To pytanie pozostaje bez odpowiedzi.

Wraz z kolejno powstającymi wierszami i tomikami przybywa w tej poezji męstwa potrzebnego, by przyjąć nieuchronny wyrok losu i zgodzić się na przygodny sposób obecności człowieka w świecie. Towarzyszy temu umacnianie przekonanie, że przecież

nie wszystkie złe przygody
mieszczą się w regułach świata
i nawet gdyby chciały,
nie mogą się zdarzyć.

(*Katuzza*, 2002)

O LITERATURZE

oraz że wszystko jest warte uwagi, bo nie wraca. Bo za chwilę nie będzie nas tutaj.

O tym traktuje też liryk zamykający ostatni z wydanych dotychczas tomików Szymborskiej (*Tutaj*, 2009) i będący jeszcze jednym świadectwem wyjątkowej u tej poetki umiejętności uchwycenia całego smutku życia – bez popadania w pesymizm.

Metafizyka

Było, minęło.
Było, więc minęło.
W nieodwracalnej zawsze kolejności,
bo taka jest reguła tej przegranej gry.
Wniosek banalny, nie wart już pisania,
gdyby nie fakt bezsporny,
fakt na wieki wieków,
na cały kosmos, jaki jest i będzie,
że coś naprawdę było,
póki nie minęło,
nawet to,
że dziś jadłeś kluski ze skwarkami.

Wisława Szymborska *Miłość szczęśliwa i inne wiersze*



Wydawnictwo a5

Każdy przecież początek
to tylko ciąg dalszy,
a księga zdarzeń
zawsze otwarta w połowie.

(Z wiersza *Miłość od pierwszego wejrzenia*)



Małgorzata Anna Packalén

Femmes fatales polskiej wsi: seksualizm a konwencji społeczno-literackie w powieściach Orzeszkowej, Reymonta i Dąbrowskiej (1)

Polonistykę zagraniczną nierzadko muszą zabiegać o studentów. Konkurują w tych staraniach z wieloma innymi, bardziej atrakcyjnymi kierunkami. Czyżby to nie tyle odwołując się do samej (z naturalnych względów obcej im początkowo) literatury polskiej, lecz sięgając po inną metodologię, która uwypukla nowe spojrzenie na klasykę. Niniejszy artykuł, będący próbą zilustrowania tego typu paradygmatu „polonistykę interdyscyplinarnej”, ma na celu pokazanie, jak można sprawić, żeby polonistka zaistniała w światowej humanistyce, wykorzystując do tego – tak jak w tym przypadku – metodologię feministyczną (*gender studies*). Stąd też artykuł ten ukazał się w swej pierwotnej wersji w języku angielskim¹. Mam nadzieję, że studenci i badacze, zainteresowani szeroko rozumianą krytyką feministyczną, znajdą w nim jej polską odmianę, z lokalną ilustracją metodologii genderowej. Podobna nadzieja towarzyszy niniejszej wersji polskiej: autorka chce pokazać inne niż prezentowane w polskich pracach literaturoznawczych ujęcie i podział ról genderowych kilku postaci kobiecych – bohaterów utworów należących dziś bezspornie do polskiego kanonu literackiego.

Porównując utwory Elizy Orzeszkowej, Władysława Stanisława Reymonta i Marii Dąbrowskiej podejmujących problematykę wiejską, znajdziemy w nich bogaty materiał dotyczący obrazu kobiet i sposobu kreacji kobiecego świata. Jak można oczekiwać – życie kobiet wiejskich jest tam zdeterminowane, zarówno w wymiarze przestrzennym, jak i czasowym, odmiennymi od męskich ramami. Podział ról społecznych we wszystkich niemal utworach tych pisarzy pozostaje podobny i – przynajmniej na powierzchni fabuły narracyjnej – podobnie niepodważalny. Alfabetizm, całkowity lub częściowy, skazywał kobiety na izolację geograficzną i świadomościową, co odzwierciedla się w strukturze wielu utworów tego okresu i gatunku. Stąd też zabiera ona w powieści głos w wyjątkowych tylko sytuacjach. Stanowi niewątpliwą narracyjną ozdobę fikcyjnego świata, gdzie najczęściej stawia się ją na straży domowego ogniska lub pozwala wzbudzać namiętności.

Właśnie ów sposób traktowania sfery erotycznej w odniesieniu do postaci utworów Orzeszkowej, Reymonta i Dąbrowskiej stanowi główny temat artykułu. Wysłużony w literaturze wątek miłości wzbogacony jest u tych autorów dodatkowymi aspektami wprowadzającymi dysonans i naruszającymi normy obyczajowe środowisk, w jakich obracają się ich bohaterowie. Miłość zabroniona, niedopuszczalna czy wręcz wyklęta, prowadząca do zdrady i cierpienia, nawet o elementach kazirodczych, ma jednak w powieściach i nowelach każdego z tych pisarzy różnorakie kwalifikacje moralne. Podobnie różnymi kwantyfikatorami wartościującymi obdarzona jest wrażliwość

¹ Małgorzata Anna Packalén, 2005: „The Femmes Fatales of the Polish Village: Sexuality, Society and Literary Conventions in Orzeszkowa, Reymont and Dąbrowska”, [w:] Knut Andreas Grimstad & Ursula Phillips (eds.) *Gender and Sexuality in Ethical Context. Ten Essays on Polish Prose*, edited by Knut Andreas Grimstad & Ursula Phillips, Slavica Bergensia 5, Department of Russian Studies, University of Bergen, p. 52-76.

O LITERATURZE

zmysłowa i seksualność bohaterów wydarzeń, szczególnie w odniesieniu do postaci kobiecych. Czytelna degradacja kobiet idzie w utworach wymienionych pisarzy w parze z istniejącymi konwencjami i kodami kulturowymi. Przede wszystkim podporządkowana jest utrwalonym w świadomości społecznej i katolickiej poglądom na seksualizm, erotyzm, a zwłaszcza na kobiecą fizjologię. Poglądom szczególnie surowym, gdy w grę wchodzi specyfika małych skupisk. Siła i efekt ich nacisku są tym samym bardziej widoczne, podobnie jak widoczne są wszelkie odstępstwa od przyjętych obyczajowych i literackich norm. Odzwierciedla się to wyraźnie zwłaszcza w sposobie kreacji postaci kobiecych naruszającym owe normy – swoistych *femmes fatales* polskiej społeczności wiejskiej przełomu XIX i XX wieku.



Podobizna Elizy Orzeszkowej

Podział ról na kobiece i męskie podporządkowany jest na pierwszy rzut oka tradycyjnemu wzorcowi: życie mężczyzny wyznacza i określa praca na roli, zaś świat kobiety stanowi głównie dom, rodzina oraz praca w obejściu i w polu. Rytm życia literackich postaci kobiecych podporządkowany zostaje tym i innym typowym dla kobiecego świata czynnikom. Współkonstruują one świat przedstawiony, stanowiąc jedną z dominant strukturalnych w większości utworów pisarzy tego okresu, podejmujących tematykę wiejską. Określają one i determinują nie tylko życie kobiety, ale i jej rolę i rangę w wiejskiej społeczności. Do

czynników tych należą wyznaczniki zarezerwowane (z racji ich natury) jedynie dla kobiet. Mam tu na myśli ciążę i porody, chciane czy nie, które określają zarówno rzeczywistość kobiet wiejskich, jak i ich los. Świat przedstawiony podporządkowany jest więc nie rzadko linearnej konstrukcji czasowej: od narodzin do śmierci, zaś akcentowanie tych momentów – z reguły bardziej *implicite* niż *explicite* – odnosi się najczęściej nie tyle do konkretnej sytuacji i postaci powieściowej, ile symbolizuje raczej kolistość czasu oraz różne fazy życia ludzkiego: jego nawroty, mityczność i uniwersalność.

W Polsce przełomu wieku XIX i XX, a nawet lat dwudziestych czy trzydziestych pisanie *explicite* o ciążach, poronieniach i porodach tak otwarcie, jak to np. czynili pisarze skandynawscy (np. Sigrid Undset, Moa Martinson, Ivar Lo-Johansson) oznaczałoby naruszenie sfery *tabu*. Odniesienia do kobiecej fizjologii zawsze budziły u polskich odbiorców ambiwalentne uczucia. Stąd też zapewne w utworach polskich kobiety rodzą niejako niezauważalnie albo wcale nie rodzą. Swobodnie sobie poczynająca Jagna w *Chłopach* Reymonta nie zachodzi, o dziwo, w ciążę – rozbiłoby to bowiem prawdopodobnie czasową i tematyczną strukturę powieści. Bez zagłębiania się w tę kwestię przypomnę tylko gwałtowne reakcje krytyków i czytelników na odmienny w porównaniu z innymi pisarzami tego okresu stosunek Stefana Żeromskiego do skonwencjonalizowanej roli, a także do stereotypowego obrazu kobiety, żony i matki, zaprezentowany w *Dziejach grzechu*.

Nieobecność sfer fizjologicznych nie oznacza, że literatura polska pierwszej połowy XX wieku nie jest przepojona erotyką. Nie stronią od niej bynajmniej postacie powieściowe Dąbrowskiej czy Reymonta. Dotyczy to również utworów powstałych wcześniej – w okresie pozytywizmu. Czytając dziś powieść *Cham* Elizy Orzeszkowej, trudno nie zauważyć śmiałości w kreśleniu prowokującego, jak na owe czasy, portretu głównej postaci – Franki. Nawet jeśli opowiemy temu czy innemu, późniejszemu, patronuje niejako autorska „poetyka powściągliwości”. Używam tego określenia, choć w nieco rozszerzonym kontekście, za Grażyną Borkowską, która w swej pracy pt. *Cudzoziemki. Studia o polskiej prozie kobiecej*

(Warszawa 1996) tak oto pisze na temat twórczości Elizy Orzeszkowej:

[...] poetka powściągliwości wielokrotnie krępowała Orzeszkową-pisarkę, [...] to, co mówiła, nie zawsze wyczerpywało jej rzeczywiste przemyślenia, [...] musiała czasami czuć się skrepowana wyśrubowanymi normami etycznymi, które ustaliła dla siebie i swych bohaterów.

Owe „wyśrubowane normy etyczne” dotyczą, jak stwierdza dalej Borkowska, również i przede wszystkim sfery uczuć:

W tej materii zawsze obowiązywały dwie normy. Bohaterów, a szczególnie bohaterki z własnej sfery traktowała Orzeszkowa [...] surowo i konwencjonalnie. Nieco swobodniejsze normy zachowań stosowała wobec bohaterów „z ludu”. Tutaj bliskość kobiet i mężczyzn nie zawsze wymagała sakramentów. Nieformalne związki nie podlegały krytycznej ocenie [...].

Erotyka – w swej literackiej oprawie mimo wszystko dość jak na te czasy śmiała – służy w powieści *Cham* (podobnie jak w innych utworach Orzeszkowej z tego gatunku) jeszcze czemuś innemu. Erotyzm jest najbardziej rzucającym się w oczy wyznacznikiem kierującym uwagę odbiorcy na fakt, że kobieta wyłamuje się ze swojej społecznie określonej i od wieków akceptowanej roli. Nie zapominajmy, że to głównie motyw pracy tworzy w utworach o tematyce wiejskiej (nie tylko polskich) istotę chłopskiej egzystencji. Tylko pozornie bowiem wszelkie opisy pracy odnoszą się do męskiej części społeczności. Kobiety ograniczone „ścianami” (w sensie dosłownym i przenośnym) domowego ogniska odgrywają mimo to w powieściowych narracjach bardzo często współrzedną rolę. Stanowią na tle owej męskiej wspólnoty istotną siłę – roboczą i nie tylko. Siła ta, wynikająca z hartu ducha i wewnętrznych zasobów psychicznej konstrukcji kobiet, odnosi się tak do pracy w domu i w polu, jak i symbolizuje ukryte zasoby kreatywnej mocy, które nie zawsze od początku narracji są przez mężczyzn dostrzegane czy doceniane. Wręcz przeciwnie – wiele fabuł podporządkowanych jest dość tradycyjnemu zabiegowi początkowego umieszczania kobiety w cieniu aktywnego męża, teścia, ojca czy innych męskich postaci w jej otoczeniu. Prędzej czy później owe bodaj czy nie najważniejsze cnoty kobiece – pracowitość,

wytrzymłość i wytrwałość – wysuwają się na plan pierwszy w katalogu pozytywnych cech.

Pracowita, zgodna i pobożna – oto ideał kobiety i żony, jaki patronuje kodeksowi moralnemu utworów polskich, nie tylko o tematyce wiejskiej, przełomu XIX i XX wieku. Cechy te, których personifikację stanowi choćby Hanka w *Chłopach* Reymonta, ilustrują tu nie tylko siłę pewnych ustalonych kulturowych i literackich stereotypów, ale są też klasycznym przykładem na to, jak owa „pracowitość” w niepodważalny sposób wpisuje się w zespół czynników nakładających się na konwencjonalny obraz kobiety. W efekcie tego można kobiece postacie literackie podzielić na dwie grupy: dzielne, pracowite kobiety – patronki domowego ogniska oraz ich całkowite przeciwieństwa: kobiety negujące się bynajmniej do pracy, w narracji utworów najczęściej odgrywające rolę świadomych lub mniej świadomych kusiciel, wodzących na manowce porządnym mężczyzną. Bo – również siłą tradycji – owe „robotne i pobożne” kobiety z pierwszej grupy rzadko niestety obdarzone są urodą, której nie szczędzi się z kolei tym drugim, uwodzącym mężczyzn w pierwszym rzędzie za pomocą swoich zewnętrznych atrybutów.

Nie zdarza się prawie nigdy, aby obie te kategorie nakładały się na siebie. A jeśli, to z tragicznym skutkiem. Być ukaraną za swoją urodę to jeden z najczęstszych zabiegów narracyjnych w literaturze (nie tylko polskiej i nie tylko o tematyce wiejskiej) drugiej połowy XIX i pierwszej połowy XX wieku. Bo przecież to właśnie codzienna znojna praca, bezustannie w polskich utworach tego gatunku gloryfikowana, ma stanowić ogniskową narracji, a nie kobieca uroda, czy, ogólnie ujmując, sama kobiecość. Kobieca praca i związany z nią codzienny trud dalekie są (w przeciwieństwie do podnoszonej do rangi niemal sacrum pracy męskiej) od gloryfikacji. Włączone zostają w „normalny” model opisu kobiecego jestestwa. Stąd też nieobecność owych cnót – pracowitości i samopoświęcenia na ołtarzu rodziny i domu – stanowi w wielu polskich utworach tego okresu interesujący chwyt narracyjny.

Przykład odnajdujemy chociażby we wspomnianym już *Chamie* Elizy Orzeszkowej. Główna bohaterka, Franka, uosabia właśnie ów drugi z wymie-

O LITERATURZE



Portret Elizy Orzeszkowej

nionych tu kobiecych literackich wzorców: zalotną kusicielkę. Obdarzona egzotyczną wręcz urodą pogardza, jak możemy oczekiwać, każdą formą fizycznej pracy. Nie znajduje w niej najmniejszej motywacji, radości czy zadowolenia. Narusza tym samym narracyjny wzorzec zbudowany z wymienionych kobiecych cnót. Jej zachowanie, wzbudzające zgorszenie otoczenia, umotywowane jest jednak fabułą powieści i główną intrygą. Urodzona i wychowana w mieście Franka poślubia prostego chłopca, przez co skazuje się niejako na wygnanie i życie w odmiennych warunkach. Jako mieszkanka miasta dążyła przyswoić sobie wiele uprzedzeń mieszczan w stosunku do mieszkańców wsi, których zgodnie z tym przekonaniem uważa za prostaków i chamów. Za symboliczny w tym kontekście można uznać opis ogrodów Franki i jej szwagierki Ulany:

Za płotem wzdłuż podwórka biegnącym słabo na ciemnym tle zagonów zieleniał ogród jej [Franki] rękoma skopany, usiany, zasadzony. Bardzo mizernie wyglądał on obok drugiej połowy ogrodu [...] przez Ulanę uprawionej. Tam wszystko świeże, gęste, rosło dobrze i silną woń rozlewało; tu z rzadka rozsiane roślinki nikłe były i przywiędłe. Około tych ogrodów pracując dwie kobiety widywały się codziennie i Ułana od drwiących uwag nad nieumiejętną i leniwą robotą Franki powstrzymywać się nie mogła, a może i nie chciała. Nazwała ją raz „panią”, na co Franka podnosząc się znad ziemi zawołała:

– A pewno, że nie taka chamka jak ty! (Warszawa 1992, s. 361)

Orzeszkowa używa Franki jako figury literackiej w konkretnym ideologicznym celu: jej gorszące obyczaje, a przede wszystkim całkowita ignorancja, jeśli chodzi o pracę w obejściu i na roli, sprawia, że kobiety w jej otoczeniu, prawowite mieszkanki wsi, wyposażone w cały arsenał wspomnianych wcześniej kobiecych zalet, nabierają na tle rozwiązłej i prowokującej swym trybem życia Franki niemal idyllicznej aury. Na domiar złego Franka nie zadowala się uprzywilejowaną w porównaniu z innymi pozycją kobiety, której zakochany po uszy mąż wybacza wielkopańskie fochy i humory. Dlatego też prędzej czy później Franka musi zostać ukarana za swoje nawyki, jak również niewierność i złe prowadzenie. Zanim to jednak nastąpi, Franka przechodzi w narracji powieści przez wszystkie kolejne stadia, prowadzące do jej upadku. Dopełnia się los kobiety skazanej z góry w strukturze wydarzeń na przegraną. Zmęczona i znudzona swym skądinąd uczciwym i pocziwym, niemniej jednak przez to w jej oczach mało pociągającym mężem, Franka ucieka z innym mężczyzną, pozostawiając Pawła na pastwę plotek całej wsi. Niedługo potem jednak, boleśnie doświadczona przez życie, wraca, na dobitkę z nieślubnym dzieckiem. O dziwo, mąż przebacza jej zarówno zdradę, jak i bękart, jednocześnie jednak radykalnie zmienia swoje zachowanie. Poprzednio pełen zrozumienia dla trudnego pochodzenia, przeszłości i charakteru żony Paweł oszczędzał jej siły i tłumaczył ją przed sąsiadami. Teraz zrozumiał jednak, że erotyczne potrzeby Franki mogą być poskromione w jeden tylko odwieczny i wypróbowany przez pokolenia sposób: przez ciężką pracę od świtu do zachodu słońca. Paweł tak oto zwierza się jednej z wiejskich kumoszek:

Co dzień ranieńko ją obudzę, pacierze z sobą odmówić każę, a potem do wszelkiej roboty gnam. [...] Już teraz nic nie pomoże: nijakie jej gniewanie się i nijakie całowanie nie pomoże... ona swoje, a ja swoje. „Pracuj, mówię, Pan Bóg każdemu człowiekowi na świecie pracować przykazał... Święta modlitwa, mówię, czortu do ciebie przystępu nie da, a przy robocie różne paskudztwa do głowy tobie przychodzić nie będą”. (s. 357-358)

O LITERATURZE

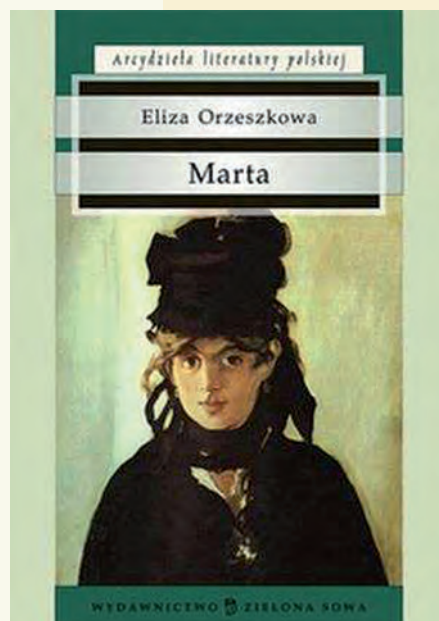
Nie ma cienia wątpliwości co do wychowawczych intencji Orzeszkowej w tej materii: kobieta, która ośmiela się prowokować wybujałą erotyką, która nie chce podporządkować się tradycyjnej roli żony i matki, prędzej czy później zejdzie na manowce – czego los Franki jest najlepszym przykładem. Niemniej jednak postać ta, w przeciwieństwie do innych powieściowych postaci Orzeszkowej, np. Justyny z powieści *Nad Niemnem*, przełamuje i wykracza poza utrwalony w naszej literaturze szablon kobiecości „wiernej i biernej”. I to pomimo że postępowanie jej, naruszające niepisany kodeks środowiska, opatrzone zostaje jednoznaczną kwalifikacją moralną. Orzeszkowa, jak podkreśla badacz jej utworów – Józef Bachórz, nigdy nie była „mistrzynią reżyserii scenek miłosnych”. Jednakże przywołany tekst przepojony jest namiętnością, która nie ma sobie równej w innych utworach Orzeszkowej.

To właśnie siejąca zgorszenie Franka daje Pawłowi szczęście i spełnienie w miłości. Co więcej – erotyzm Franki stanowi bez wątpienia największy jej atut. Jak zauważa Grażyna Borkowska –

Najbardziej poruszająca w *Chamie* jest rehabilitacja miłości, erotyzmu, jako więzi cementującej relacje międzyludz-

kie. Przy czym autorka unika modernistycznego pesymizmu: erotyzm nie jest fatum, siłą niszczącą. Paweł zachowuje swój system wartości, nie naśladuje żony. Jego lojalność wobec Franki polega na pojmowaniu ich związku jako danego raz na zawsze, jako nierozzerwalnego (s. 191).

To prawda, że erotyka w polskich utworach najczęściej uchodziła za siłę niszczącą. Pisarze polscy przełomu XIX i XX wieku ulegali – świadomie czy nieświadomie – presji bycia moralistami i sumieniem narodu. Wedle tego kobiety – wyzwajające „niszczyielskie siły”, a więc burzące spokój mężczyzny, a tym samym i środowiska, naruszające jego niepisane prawa i obyczaje, niemal zawsze ponoszą za swe czyny karę. Tak jest i w przypadku utworu Orzeszkowej. Lojalność i oddanie Pawła, oczywiście godne podziwu, nie są jednak w stanie ustrzec Franki przed karą, jaką wymierza sama sobie co prawda (popołniając samobójstwo), ale niewątpliwie pod presją otoczenia i warunków, do których nie potrafiła się przystosować. Orzeszkowa powieliła ten sam, co zawsze schemat: kobieta-ladaczniczka, owo ludowe wydanie *femme fatale*, swobodnie realizująca swoje potrzeby erotyczne, nie ma na dłuższą metę prawa bytu w wiejskiej gromadzie.



Piotr Garncarek

Od „malowanych dziejów” do „nowej świeckiej tradycji”, czyli o kulturze polskiej dla cudzoziemców

W procesie nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego, zwłaszcza jeśli jest ono prowadzone na poziomie akademickim, coraz więcej miejsca rezerwuje się dla szeroko rozumianego kontekstu kulturowego. Obecnie trudno już wyobrazić sobie lektorat, którego jedynym zamysłem jest inny język, pojmowany wyłącznie jako system komunikowania się. Ów kontekst kulturowy od pewnego czasu jest już przestrzenią badaną i różnorodnie zagospodarowywaną. Tu oczywistą podpowiedzią w budowaniu scenariuszy są zainteresowania samych cudzoziemskich słuchaczy. Te, penetrowane coraz bardziej metodycznie, stwarzają charakterystyczne pola tematyczne dające się wykorzystać w doborze materiałów lekcyjnych, tekstów wyjściowych, zagadnień do dyskusji czy tylko konstruowania dialogów i pisemnych wypowiedzi. Z pozyskiwanej w ten sposób wiedzy płyną pierwsze wnioski. Przynależność Polski do Unii Europejskiej w zasadzie nie frapuje. Polskie zachowania polityczne w brukselskim parlamencie zdecydowanie tak. Mówienie o wojnie i okupacji powoduje zazwyczaj taktowną ciszę na zajęciach. Problematyka polskiej rzeczywistości po 1945 roku wydaje się być zawsze chętnie i aktywnie odbierana. Podobnych tematycznych wyliczeń można byłoby przytoczyć wiele. Wcześniej jednak spróbujmy je chociaż trochę usystematyzować.

Według proponowanego przez Waldemara Pfeiffera podziału przestrzeni kulturowej w procesie gлотodydaktycznym można wyłonić cztery podstawowe obszary pojęciowe: realizoznawstwo, socjokulturę, kra-

joznawstwo i kulturoznawstwo *sensu stricto* (Pfeiffer 2001: 196)¹. Nie wszystkie one w równym stopniu dają się wykorzystać w trakcie nauczania polszczyzny. Dzieje się tak z prostego powodu – wspomniany proces jest przede wszystkim nauką języka, obecność w nim i aktywność kulturowego tła zawsze pozostają kwestiami niejako naddanymi. W obecnej chwili najchętniej wybierane jest ujęcie socjokulturowe, zalecane przez ekspertów z Rady Europy mających na uwadze swoisty komfort psychiczny podróżującego po terenie Unii cudzoziemca, który w żadnym kraju nie powinien czuć się obco (European Language Portfolio 2004)². Podobnie silnego podkreślenia, dokładnie z tych samych powodów, doczeka się kontekst realizoznawczy wywiedziony z niemieckich i angielskich doświadczeń. Obszar krajoznawczy, słusznie kojarzony z geograficznym, turystycznym nieco, prezentowaniem kraju zamieszkałego przez użytkowników nauczanego języka, wydaje się być od zawsze obecny w „czytankach” podręcznikowych, traktujących o ciekawych krajobrazowo, historycznie, architektonicznie, a nawet baśniowo miejscach. Obecnie prezentuje się go jako krajobraz narodowy, rozumiany jako całość, lub poprzez locus w kulturze, czyli poprzez wybór kulturowo ważnych „adresów”. Najbardziej dyskusyjna pozostaje ta sfera, którą Pfeiffer nazywa kulturą *sensu stricto*. W zasadzie chodzi

¹ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.

² *European Language Portfolio (Europejskie portfolio językowe)*, praca zbiorowa wydana przez CODN, Warszawa 2004.

tu o kulturę artystyczną: literaturę, teatr, film, sztuki plastyczne... Słowem, o te wytwory kultury, które wszędzie i zawsze bronią się najlepiej, jednak pod warunkiem, że trafią do świadomości tych „niektórych, którzy lubią poezję”, jak nazwałaby ten typ odbiorców Wisława Szymborska.

Przywołana wyżej taksonomia pojęć Pfeiffera systematyzuje przestrzeń kulturową, ale jej nie prezentuje, a tym bardziej nie objaśnia. To zadanie należy do prowadzących zajęcia lektorów i jest zawsze ich indywidualnym wyborem. Tak powstaje zawsze subiektywny przekaz rodzimej kultury narodowej. Zjawisko to opisała Antonina Kłoskowska, której zdaniem: „Uwzględnienie perspektywy indywidualnej, subiektywnej skłania do hipotezy tym głębszego faktycznego zróżnicowania wewnętrznego kultur narodowych. Jako świat nie tylko potencjalnego, ale praktycznie przeżywanego symbolicznego uniwersum każda kultura narodowa jest swoistą wspólnotą złożoną z wielorakich przeżyć” (Kłoskowska 2005: 88)³. Mając więc prawo do wyboru tematu z jednej strony i wiedzę na temat cudzoziemskich oczekiwań z drugiej, możemy w dość przyjaznych warunkach przekazywać wiedzę o dziejach własnego narodu, jego kulturze i cechach mentalnych. Te ostatnie rozumiemy oczywiście jako zbiorowe i powtarzalne w kolejnych generacjach zachowania społeczne. Wydaje się to dość umotywowanym rozwiązaniem.

Jeśli więc uda nam się stworzyć listę zagadnień, zestaw faktów odniesionych do historii narodu, współczesnych postaw, zachowań i wytworów kultury artystycznej, to zbliżymy się do celu dużo ważniejszego niż tylko nauka rodzimego języka jako obcego. Zbliżymy się bowiem do zaprezentowania nas samych, widzianych jako naród, zbiorowy typ mentalny, oryginalna wspólnota etniczna... Tu wykład historyczny, systemowy i chronologiczny nie wydaje się być ani potrzebny, ani możliwy do przeprowadzenia. Znacznie lepiej sprawdzają się historyczne odniesienia, dotyczące konkretnej kwestii religijności czy stosunku do sąsiadów. Takie, preferowane przez wielu już nauczycieli, podejście, w dość oczywisty sposób wynika z widzenia dziejów narodowych z perspektywy opi-

sanej przez Marię Janion następująco: „Polska znalazła się w położeniu zachodnio-wschodnim; jak to określa ironicznie Sławomir Mrożek: na wschód od Zachodu i na zachód od Wschodu. Usiłowała jednak najczęściej – myślą swych intelektualistów i potocznym wyobrażeniem – przeważać szalę na rzecz „Zachodu” i odciąć się od „Wschodu” (Janion 2007: 10)⁴. Obie te chęci; „przypisania” i „odcięcia” doskonale dają się prezentować poprzez fakty zaistniałe w polskiej rzeczywistości socjalistycznej. Rzeczywistości, której eksponowanie nie do końca może przypominać pomysł Jacka Kuronia i Jacka Żakowskiego mówienia o „PRL-u dla początkujących” (Kuroń, Żakowski 1995)⁵. Nie zawsze bowiem dla naszych cudzoziemskich słuchaczy socjalistyczna spuścizna, jej nieodległy czas i specyfika są bytem obcym i nieznanym. Wielu z nich przyszło przecież na świat na terenie byłej socjalistycznej wspólnoty, gdzie edukacja szkolna wzbogacana jest, czy tylko do niedawna była, przez edukację rodzinną i środowiskową.



Plakat propagandowy z czasów PRL-u

Polskie realia po 1945 roku doskonale dają ułożyć się w związek przyczynowo-skutkowy. Pierwszym fra-

³ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 2005.

⁴ M. Janion, *Niesamowita Słowiańszczyzna*, Kraków 2007.

⁵ J. Kuroń, J. Żakowski, *PRL dla początkujących*, Wrocław 1995.

O KULTURZE

pującym cudzoziemców zagadnieniem jest już to, jak w ogóle w Polsce „możliwy” był socjalizm. Czy miał jakieś dawniejsze umocowania polityczne i społeczne? Czy był to jedynie oczywisty efekt wojny i geopolityki? Tu dobrym pretekstem do dyskusji jest rozczarowanie klęską wrześnieiową, „...żłom żelazny i głuchy drwiący śmiech pokoleń...”, nadzieja na lepszą Polskę „pryszczatych” poetów i pisarzy, wczesna Szymborska, a raczej jej życiorys, i wczesny Konwicki, ale raczej jego teksty.

Tuż obok Uniwersytetu Warszawskiego stoi pomnik Stefana Kardynała Wyszyńskiego Prymasa Polski. Losy tej postaci i komentarz do pozapasterskiej roli Kościoła w dobie rozbiorowej i porozbiorowej pozwalają cudzoziemcom z „generacji JP II” zrozumieć lepiej semantykę określenia „Polak katolik”. Temat religijności w naszym kraju jest i wyjątkowy, i jednoznacznie postrzegany. Bo z jednej strony spektakularne, chociaż niemal od trzystu lat organizowane pielgrzymki na Jasną Górę, z drugiej ławki tysięcy zatłoczonych kościołów, czy polityczna i medialna aktywność kleru i „kościółkowość” wielu polityków. Do tego wszystkiego sceptyczna myśl księdza Tischnera, wiersze księdza Twardowskiego, lustracyjna pasja księdza Isakowicza-Zalewskiego, męczeństwo księdza Popiełuszki, film „Prymas”, film „Karol, który pozostał człowiekiem”...

Bardzo ciekawym tropem rozważań o czasach socjalistycznych w Polsce są pewne fakty dotyczące deformacji życia społecznego. Trudno zresztą w tym miejscu upierać się, że była to właśnie deformacja, a nie podyktowana wyższą koniecznością reorganizacja społecznych więzi i wzajemnych uzależnień. Kierowanie rozważań w tę stronę jest dla ludzi „zrodzonych w niewoli, okutych w powiciu” – parafrazując słowa Adama Mickiewicza, dość łatwe. Wieloletnia obserwacja uczestnicząca stanowi tu poważny oręż. Jeśli więc mamy świadomość przed- i potransformacyjną, możemy wieloaspektowo przedstawiać dwa polskie światy oraz czas między nimi, w którym bardziej niż zwykle „działy się dzieje”. Socjo- i realizmawcze dociekania można ilustrować tu niezliczonymi przykładami. W zasadzie są to całe pola tematyczne.

Mówimy chociażby o Polaku w pracy. Kiedy to w dobie ukrytego bezrobocia i żelaznej logiki stwier-

dzenia „czy się stoi, czy się leży...” miejsce zatrudnienia było ważne nie tyle ze względu na uposażenie, ile na profil produkcji (co można było wynieść), czy rodzaj przydatności usługi (co można było załatwić). Stąd łatwe już przejście do socjalistycznej odmiany handlu wymiennego, gdzie uczestniczenie obywatela w obiegu pozwalającym na pozyskiwanie produktów i korzyści zależało właśnie od miejsca pracy i prywatnych znajomości.

Dalej warto zaprezentować cechy osobnicze, zdolności mediacyjne i organizatorskie, ludzkie talenty lub ich brak. To wszystko doskonale uplastycznia na przykład lista społeczna, tak wszechobecna w tamtych czasach i pomocna w zakupie upragnionego mebla, telewizora, pralki... Na liście takiej można było istnieć w różny jakościowo sposób. Tylko fizycznie, jako numer ewidencyjny, pokornie czekający. Bardziej aktywnie, jako członek społecznego (z założenia) komitetu kolejkowego. Wirtualnie, mając przekonanych (na jeden z wielu możliwych sposobów) do tego ludzi, oczekujących za nas przez kilka dni. Wszystko jako początek typowo polskiej modyfikacji socjalistycznego założenia o równości społecznej. Jakże dwuznacznie pobrzmiewać zaczyna wtedy jedno z najbardziej popularnych wówczas haseł propagandowych, przekonujących, że „Polak potrafi”. Tamtą pogoń za rzeczą, głód dóbr materialnych, pragnienie ich posiadania i gromadzenia warto porównać ze współczesnym zjawiskiem określanym mianem „kultury gadżetu” (zobacz Burszta, Kuligowski 2005: 17-35)⁶. Warto też zatrzymać się dłużej nad takim podejściem do kulturowych sposobów organizowania się społeczeństwa. Przywołani autorzy uzasadniają taką potrzebę następująco: „Kaźda kultura rozprzestrzenia się dzięki konkretyzacji w rzeczach, a więc w manifestacjach symbolicznych. Znaczenia mieszają się w formach cyrkulujących w sferze publicznej; to na te formy ludzie reagują, interpretują je i przyswajają ponownie w procesie kulturowej replikacji. Aby krążyć, kultura musi być odtwarzana dzięki różnym typom relacji społecznych” (tamże, s. 20). Socjalizm, zapewne z powodu utrudnionego dostępu

⁶ W. J. Burszta, W. Kuligowski, *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Warszawa 2005.



Plakat propagandowy z czasów PRL-u

do dóbr materialnych, potęgował przecież pragnienie wszelkich manifestacji symbolicznych. Tu każde „posiadanie” jakiegoś gadżetu dawało ku temu okazję. Te z kolei mogły być różne jakościowo. Czymś innym było posiadanie nowego „dużego” fiata niż bycie właścicielem najstarszego choćby mercedesa. Pierwsza własność wskazywała bowiem na status społeczny, operatywność i przypisanie do systemu. Druga na zaradność finansową i pewną niezależność myślową.

Relacje społeczne tamtej doby, tak ciekawiące cudzoziemców młodej generacji, warto ilustrować kilkoma nawet przykładami opisującymi system istniejących zależności. Dlaczego w Polsce, wtedy ludowej, stary samochód (żeby pozostać przy tematyce motoryzacyjnej) kosztował więcej niż nowy? Dlaczego nie było sklepów czy salonów sprzedaży nowych aut? Czym był talon na samochód i jakie były szanse na jego zdobycie? Rozwinięcie odpowiedzi na te pytania układa się w obraz dający wyobrażenie o innej rzeczywistości, innym, ale przecież nie odrealnionym świecie. Samo zresztą mówienie o tych zagadnieniach ciągle łatwo zilustrować wybranymi fragmentami literackimi, urywkami starych kronik filmowych, których skomercjalizowane wybory stały się od niedawna powszechnie dostępne. Dobrze „ogląda się” cudzoziemcom „Misia”, „Rejs”, a nawet „Przygodę

na Mariensztacie”. To zresztą tylko przykłady przykładów, których suma pozwala wyrobić sobie pogląd na tamten czas i mentalność tamtych ludzi, inaczej niż my dzisiaj uwrażliwionych na słowa polityków i słowa satyryków

*Bracia!
W polityce inny wiatr dziś zawiął!
Do innego wiatru
Już się nas wystawia...*

Ówczesne bycie na wschód od Zachodu i na zachód od Wschodu wymagało od polityków, przy niedostatku ideologicznej wiary, swego rodzaju prostytucji, a od zwykłego obywatela jeśli nie bezmyślności, to zdrowego, ironicznego dystansu

*i wiem, że już we mnie
taka dusza od dziecka
amerykańsko-radziecka!*

Polak socjalistyczny, posiadacz nie zawsze na szczęście „zniewolonego umysłu”, nieustannie w rozkroku między oczywistą niemożnością a genetycznym obciążeniem malowanymi dziejami, trwał przez półwiecze z boku światowej, mocarstwowej polityki i w samym środku piekła własnej egzystencji

*Puśćcie mnie do środka!
Puśćcie – chcę być przy tym,
by – zamiast być świadkiem
jeszcze jednej z plałt –
usłyszeć:
Very chorośzo!
i Sowsiem all right!*

(wszystkie trzy fragmenty Załucki 1961: 19)⁷.

Doskonałym tekstem kultury jest w tej wycieczce po rzeczywistości i rzeczach tamtej epoki stadion. Dodajmy, że stadion X-lecia – dziesięciolecia socjalizmu oczywiście. Do niedawna największy bazar Europy, wcześniej obiekt sportowy najwyższej rangi. Tu zaczynał się i kończył kolarski Wyścig Pokoju, organizowany przez trzech gigantów prasowych – polską „Trybunę Ludu”, wschodnioniemieckie „Neues Deutschland”, czechosłowackie „Rude Pravo”. Tu

⁷ M. Załucki, *Najwyższy szczebel*, z tomu *A nie mówiłem?*, Warszawa 1961.

O KULTURZE

Fot. P. Gamcarek



Rzeźba człowieka „tamtych czasów”

„przy głowie głowa, jakby głowami wymurował” oglądało się najważniejsze imprezy sportowe. Pustoszały wtedy stołeczne ulice, bo naród szedł trochę po chleb, ale zawsze po igrzyska. Tu wreszcie Jan Paweł II celebrował mszę świętą w czasie swojej pierwszej pielgrzymki do ojczyzny. A po drugiej stronie mostu, na którym stały wtedy Zbrojne Oddziały Milicji Obywatelskiej, gmach Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej – nasz dom i w nim nasza partia, ale jakby „o jeden most za daleko”.

Poetyka tamtego czasu, w obu swoich podstawowych odmianach, tej gomułkowskiej i tej gierkowskiej, znacznie bardziej interesuje cudzoziemców niż tradycyjny przekaz akademicki: systemowy, historyczny, problemowy. To zresztą bardzo wygodna sy-

tuacja dla nauczyciela, którego podstawowym obowiązkiem jest nauka własnego języka rozumianego jako obcy. W języku przecież zawiera się i przechowuje specyfika każdego, a więc i tamtego czasu. Czasu przesyconego jednoznaczną retoryką i propagandą wizualną. Przed zagranicznymi studentami na różne, często niezamierzone sposoby otwierają się pola semantyczne, wywoływane przez określenia i hasła typu: „Socjalizm z ludzką twarzą”, „Zbudujemy drugą Japonię” czy „Traktory zdobędą wiosnę”.

Na podobnej zasadzie i podobnym pomysłem można budować zajęcia językowe, których historycznym i kulturowym tłem jest powstanie „Solidarności”, stan wojenny, pierwsze lata transformacji ustrojowej... Zawsze jest to jednak wędrówka od nauczanego języka do kultury narodu językiem tym władającego. Bo tak w tym języku, jak i w tej kulturze obok wartości niezmiennych, chciałoby się powiedzieć nieśmiertelnych, są rzeczy i sprawy, powiedzenia i style, smaki i niesmaki, które pojawiają się i znikają. Sporo w nich prawd naszych i nie tylko, sporo nienazwania i niedopowiedzenia, sporo tego, czego trudno nauczyć cudzoziemca, choćby zdał nawet na najwyższym poziomie egzamin państwowy z naszego języka. Słowem „Polska właśnie”.

Jolanta Aulak

Warszawskie nekropolie innowierców

Dzieje miasta poznawać można rozmaicie, niekoniecznie przesiadując w archiwach, by wertować stare dokumenty, lub zagłębiając się w lekturze opasłych opracowań historycznych, choć i ten sposób może zaowocować frapującymi odkryciami. Przeszłość dociera do nas różnymi drogami. Żeby się o tym przekonać, warto odwiedzić kilka warszawskich nekropolii

położonych nieopodal najbardziej znanego w mieście cmentarza – Powązek. Te warszawskie cmentarze istnieją niekiedy od wieków i dokumentują losy mieszkańców stolicy wyznających inną religię niż katolicyzm, uświadamiając nam zarazem, jak bogatą etnicznie i wyznaniowo mozaiką była kiedyś ludność Warszawy.

Cztery cmentarze – Cmentarz Ewangelicko-Reformowany, Cmentarz Ewangelicko-Augsburski, Muzułmański Cmentarz Kaukaski, Cmentarz Żydowski od lat sąsiadują ze sobą na wspólnym obszarze, raczej bardziej dla zasady niż z potrzeby oddzielone od siebie murem. Obie gminy: kalwińska i luterkańska użytkowały początkowo jeden cmentarz przy ul. Mylnej (dzisiaj to okolice Zboru Ewangelicko-Reformowanego przy Al. Solidarności 76), jednakże kiedy w 1792 r. ze względu na dynamiczny rozwój miasta zatwierdzono nową lokalizację, gminy postanowiły grzebać swoich zmarłych oddzielnie. Starannie utrzymany Cmentarz Ewangelicko-Reformowany (ul. Żytnia 42) ma charakter ekumeniczny, bo chowani są tutaj także wyznawcy Kościoła anglikańskiego oraz innych odłamów protestantyzmu. Kiedyś wśród kalwinów obowiązywał zwyczaj, że zanim pochowano zmarłego, należało dopełnić wszystkich formalności związanych z jego życiem doczesnym, jak np. przepisanie majątku czy uregulowanie długów, co może było o tyle istotne, że wielu posiadało znaczne majątki. Cmentarz jest miejscem spoczynku osobistości ze środowiska bankierów, fabrykantów, księgarzy, inżynierów, ludzi sztuki. Z tej ostatniej grupy wymieńmy groby pisarzy: Stefana Żeromskiego, Juliusza Kadena-Bandrowskiego, Andrzeja Szczypiorskiego, piosenkarki Anny German, aktorki Kaliny Jędrusik. Nie można zapomnieć o grobowcu Katarzyny ze Schrederów Sowińskiej, wdowy po bohaterze powstania listopadowego – generale Józefie Sowińskim, której pogrzeb 12 czerwca 1860 r., wbrew zakazowi namiestnika cesarskiego, zgromadził rzesze warszawiaków i przerodził się w pierwszą od 1831 r. manifestację patriotyczną. Zapewne żywa pamięć, nawet dzisiejszych wyemancypowanych kobiet, otacza postać Lucyny Ćwierciakiewiczowej, autorki popularnych książek z zakresu gospodarstwa domowego, sztuki kulinarnej i mody, pochowanej także na tym cmentarzu. Cmentarz Ewangelicko-Augsburski Parafii Św. Trójcy (ul. Młynarska 54/56) powstał również w 1792 r. według pierwszego w Polsce projektu tego rodzaju obiektu autorstwa Szymona Bogumiła Zuga, pochowanego tutaj w 1807 r. Szymon Bogumił Zug to postać bardzo zasłużona dla Warszawy. Ten przybyły w 1756 r. z Saksonii architekt i projektant

ogrodów, nobilitowany w 1768 r. za liczne cieszące się uznaniem króla i dworu dokonania, zmienił nie do poznania przestrzeń miasta i okolic. Według jego projektów budowano pałace, m.in. pałac Blanka, Poniatowskiego, słynne ogrody i parki, jak np. Arkadię. Cmentarz w kształcie prostokąta dzieli na dwie części główna aleja, od niej odchodzą aleje boczne, które, podobnie jak ulice, mają po jednej stronie numerację parzystą po drugiej zaś nieparzystą, co bardzo ułatwia odnalezienie poszukiwanego grobu, bowiem każdy grób opatrzony jest odpowiednim numerem. Znaczna część społeczności luterkańskiej należała do elity intelektualnej i majątkowej, co znajduje odbicie w zabudowie cmentarza. Wiele tu okazałych, oryginalnych kaplic, jak kaplica Halpertów z 1834 r., która służyła potem całej gminie luterkańskiej, kaplica Braeunigów z 1821 r. wykonana z lanego żeliwa, grobowce rodziny Jenike, rodziny księgarzy Gebethnerów, mauzoleum fabrykantów czekolady Wedlów. Odnotujmy, że na tym cmentarzu spoczywa też Samuel Bogumił Linde, autor *Słownika języka polskiego*.

Z cmentarzami protestanckimi sąsiaduje niewielki Cmentarz Muzułmański Kaukaski (ul. Młynarska 60). Powstał on w latach 30. XIX w. z myślą o żołnierzach armii carskiej poległych podczas powstania



(Fot. J. Aulak)

Nagrobek tatarski

O KULTURZE

listopadowego oraz ludności tego wyznania zamieszkującej ziemię polską. Ponieważ przestrzeń cmentarza szybko zapełniła się mogiłami, użytkowany był tylko do 1867 r. Znajduje się tu m.in. grób Jana Buczackiego – pierwszego tłumacza Koranu na język polski.

Do tego zespołu cmentarzy przylega znacznie większy od nich wszystkich Cmentarz Żydowski (ul. Okopowa 49/51) założony w latach 1799-1806. Stare drzewa, krzewy i trawy wyrastające pośród kamiennych nagrobków i tworzące czasami gęszcz nie do przebycia mogą sprawiać wrażenie opuszczenia i zaniedbania, jednak takie są reguły kirkutu – niczego nie wolno tu wycinać czy kosić. Chyba niedawno odbyła się renowacja, głównie przy wejściu na cmentarz, ale i placów finansowana przez ludzi nauki, sztuki, dziennikarstwa, o czym informują płyty upamiętniające fundatorów. Bardzo rzadko na grobach zobaczymy kwiaty, jeżeli już się pojawiają, to raczej przyniósł je ktoś innego wyznania albo są wyrazem przenikania się różnych tradycji. Żydzi jako dowód pamięci o zmarłych kładą na grobach kamienie, co tłumaczy się bądź trwałością kamienia lub jako przypomnienie 40-letniej wędrówki ludu wybranego z egipskiej niewoli, kiedy trzeba było grzebać zmarłych w piaskach pustyni i, żeby ich zabezpieczyć przed dzikimi zwierzętami, groby przykrywano warstwą kamieni. W większości oglądamy na cmentarzu kamienne macewy ozdobione kunsztownymi ornamentami lub znakami symbolizującymi pochodzenie, zawód zmarłego, są też obeliski, sarkofagi, wszystkie zwrócone frontem w kierunku Jerozolimy. Wielu odwiedzających cmentarz chce obejrzeć grób Ludwika Zamenhofa, twórcy języka esperanto. Uwagę zwraca też pomnik nad symboliczną mogiłą Janusza Korczaka, ukazujący go, kiedy razem z dziećmi z sierocińca zmierza ku zagładzie.

Nieco na południowy zachód od opisanych nekropolii na Woli znajduje się Cmentarz Prawosławny (ul. Wolska 138/140) założony z ukazu cara Mikołaja I w 1834 r. i, jak każda tradycja, dziś już tylko częściowo otoczony wałem ziemnym. W przeszłości na cmentarzu chowano zmarłych zgodnie z ich doczesnym statusem w jednej z czterech kwater dla: duchownych, wojskowych, bogatych i plebejuszy. Oprócz Rosjan



(Fot. P. Gamcarek)

Nagrobki żydowskie

spoczywają tu Ukraińcy, Gruzini, Tatarzy, Cyganie, jest też oddzielna kwatera żołnierzy Semena Petlury walczących w 1920 r. wspólnie z armią Piłsudskiego przeciw sowietom, kwatera żołnierzy rosyjskich i ukraińskich walczących po stronie III Rzeszy, ale też żołnierzy Armii Czerwonej, którzy zginęli pod koniec II wojny światowej, swoją kwaterę mają też budowniczości Pałacu Kultury i Nauki. Na szczególną uwagę zasługuje grób Sokrata Starynkiewicza, rosyjskiego generała, który narzucony carskim ukazem jako prezydent Warszawy szybko zaskarbił sobie szacunek i sympatię mieszkańców miasta. Trudno, patrząc nawet z dzisiejszej perspektywy, przecenić zasługi Starynkiewicza dla miasta: przeprowadził kanalizację



(Fot. J. Aulak)

Nagrobek z cmentarza prawosławnego

i wodociągi, wybrukował ulice i oświetlił je gazowymi lampami, remontował kościoły, uregulował finanse miejskie, a jak wieść niesie, koszty inwestycji publicznych zdarzało mu się opłacać z własnej kieszeni. Choć po przejściu na emeryturę mógł powrócić do Petersburga, do końca swoich dni pozostał w Warszawie. Nic dziwnego, że w jego pogrzebie uczestniczyły tysiące ludzi różnych wyznań. Dzisiaj na cmentarzu prawosławnym chowani są też zmarli wyznania rzymskokatolickiego, a od kilku lat w Dniu Wszystkich Świętych odbywa się wspólna ekumeniczna procesja prawosławnych i katolików poprzedzona mszą, którą odprawiają kapłani obu obrządków.

Wracając do historii cmentarza prawosławnego, odnotujmy, że w 1890 r. z jego obszaru wydzielono niewielki Cmentarz Karaimski (ul. Redutowa

34), który do dziś jest jedynym w Polsce czynnym cmentarzem, gdzie chowa się zmarłych tego wyznania. Karaimowie przywędrowali do Polski z Krymu około 600 lat temu, jest to grupa etniczna pochodzenia tureckiego. Podstawą ich religii jest Tora, ale widoczne są też wpływy chrześcijańskie i arabskie. Nie ma tu okazałych, wyróżniających się nagrobków, raczej dość skromne, wykonane z płyt kamiennych. Wszystkie jednak są zwrócone w kierunku Ufy, a na płytach inskrypcje zapisano po karaimsku, po polsku lub po hebrajsku.

To nie wszystkie jeszcze warszawskie cmentarze innowierców, w wędrowce po nich zdobywamy wiedzę, poświadczenie wielowiekowej, miejmy nadzieję, że harmonijnej, egzystencji ludzi różnych nacji i religii zamieszkających kiedyś w Warszawie.

Lidia Kabzińska

„Słowacki wielkim poetą był” – tworzenie haseł romantycznych do *Leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*

Pomysł stworzenia *Leksykonu...* narodził się w 2000 roku w środowisku osób zajmujących się certyfikacją języka polskiego jako obcego. Twórcami koncepcji słownika, a także indeksu haseł są Grażyna Zarzycka (UŁ) i Mirosław Jelonkiewicz (UW). Różne fazy pracy nad leksykonem, jak też jego makrostruktura i mikrostruktura zostały dokładnie omówione przez jego redaktorkę w referatach i artykułach przedstawianych w środowisku glottodydaktyków polonistycznych¹.

¹ Grażyna Zarzycka, *Mały leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców*, Grażyna Zarzycka i Mirosław Jelonkiewicz, *Indeks haseł*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego...*, Kraków 2004, s. 161-171; Grażyna Zarzycka, *Lingwakultura polska – próba opisu (na marginesie powstającego Małego Leksykonu Kultury Polskiej dla Cudzoziemców)*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. Piotr Garncarek, Warszawa 2005.

Obecnie hasła opracowują zarówno wykładowcy języka polskiego jako obcego w Polsce (UŁ, UW, UJ) jak studenci specjalizacji „Nauczanie języka polskiego jako obcego” UŁ. Opracowanie ma być słownikiem podręcznym (planowana liczba haseł: 700; średnia długość hasła to ½ do ¾ strony), przeznaczonym dla obcokrajowców, którzy posługują się językiem polskim w stopniu średnim (B1+). Będzie zawierać hasła w następujących kategoriach tematycznych: informacje ogólne o Polsce; historia i polityka; miejsca; obyczaje, realia, zagadnienia socjokulturowe; mitologia i folklor; historia kultury polskiej (twórcy kultury, dzieła, wydarzenia, instytucje); nauka i oświata. Wydanie leksykonu planuje się w dwóch lub trzech częściach w wydawnictwie „Universitas”, w znanej serii *Język polski dla cudzoziemców*.

O KULTURZE



Podobizna Juliusza Słowackiego

Każde hasło *Leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców* ma trójdzielną budowę. Składa się z części: a) nagłówkowej: wyrazu hasłowego + dotyczącej go części gramatycznej, b) głównej – tekstowej, oraz c) obudowy językowej.

[Część A]

Słowacki Juliusz (1809-1849) – D. B. Juliusza Słowackiego, C. Juliuszowi Słowackiemu, N. Juliuszem Słowackim, Ms. Juliuszu Słowackim, W. O. Juliuszu Słowacki!

[Część B]

Juliusz Słowacki to jeden z najlepszych pisarzy polskiego romantyzmu (zob. **literatura do 1945**), poeta, dramatisarz, jeden z trzech wieszczów narodowych – genialnych poetów romantycznych (zob. **wieszczowie**). W swoich utworach pokazywał tragizm narodu polskiego, który, chociaż utracił niepodległość (niezależność) (zob. **rozbiory Polski**), to jednak próbuje walczyć i odrodzić się na nowo.

Poeta już w dzieciństwie przebywał w środowisku elity intelektualnej **Wilna** i **Krzemieńca**. Był znakomitym uczniem, cudownym dzieckiem. W 1829 roku ukończył studia prawnicze i rozpoczął pracę w **Warszawie**. Silny wpływ na twórczość Słowackiego wywarło **powstanie listopadowe**. Utwory *Hymn* i *Oda do wolności* (1830) zapewniły poecie rozgłos (sławę) i pierwsze honoraria autorskie.

W 1831 roku poeta wyjechał jako dyplomata rządowy do Drezna, potem do Londynu i Paryża. Napisał powieść poetycką *Hugo* (1832). Wydał wówczas także inne powieści i tragedie nawiązujące do Szekspira i Byrona, które jednak nie zainteresowały Polaków, zasmuconych klęską (przegrana) powstania. **Mickiewicz** wypowiedział o dziełach (utworach) Słowackiego słynne, krytyczne zdanie: *Jest to gmach*

piękną architekturą stawiony, jak wzniosły kościół – ale w kościele Boga nie ma. Obaj poeci rywalizowali ze sobą niemal przez całe życie.

W latach 1832-1836 Słowacki przebywał w Genewie. Napisał tam swoje najlepsze i najbardziej znane dramaty: *Kordian* (1834) i *Balladyna* (1839), a także poematy: *W Szwajcarii* (1839) i *Godzina myśli* (1833). Następnie wyruszył do Grecji, Palestyny i Egiptu. Egzotyczne kraje wzbogaciły wyobraźnię poety. Powstały poematy *Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu* (1836) i *Anelli* (1838). Po powrocie do Włoch Słowacki napisał poematy o cierpieniu i śmierci: *Walcaw* (1839) oraz *Ojciec zadżumionych* (1839).

Od 1838 roku do końca życia poeta mieszkał w Paryżu. W 1840 roku wydał dwie tragedie (*Mazepa*, *Lilla Weneda*), w których pokazał tragizm narodu polskiego oraz perspektywę (możliwość) odrodzenia Polski przez cierpienie. Poematem *Beniowski* (1841) udowodnił wszystkim, że jest mistrzem słowa. Ostatnimi utworami Słowackiego są *Sen srebrny Salomei* (1844), *Książdz Marek* (1843) i epos historyczny *Król Duch* (1847).

Słowacki nigdy się nie ożenił, chociaż złamał wiele kobiecych serc. W swoich czasach był poetą niedocenionym, pozostawał w cieniu Mickiewicza. Był indywidualistą o bardzo romantycznym zyciorysie – przeżył nieszczęśliwe miłości, podróżował, miewał (miał od czasu do czasu) mistyczne wizje. Przez 20 lat pisał listy do matki – Salomei, która pozostała w kraju. Z listów-arcydzieł dowiadujemy się wiele o życiu i twórczości poety.

Słowacki zmarł na gruźlicę (chorobę zakaźną płuc). Został pochowany w Paryżu. W 1927 roku ciało poety zostało przewiezione na **Wawel**. Po śmierci poety jego dzieła zaczęły być własnym życiem, z roku na rok zyskując sobie uznanie czytelników i przychylność (dobre oceny) literaturoznawców. Wiele utworów Słowackiego weszło do kanonu lektur szkolnych, a jego dramaty są do dziś wystawiane (grane) na scenach polskich teatrów. Tym samym spełniły się słowa poety: *Zostanie po mnie ta siła fatalna / Co mi żywemu na nic... tylko czoło zdobi; / Lecz po śmierci was będzie gniołta niewidzialna, / Aż was, zjadacze chleba – w aniołów przerobi* (*Testament mój*).

[Część C]

Warto zapamiętać następujące zwroty i wyrażenia: być wieszczem narodowym; wywierać – wywrzeć wpływ na kogoś; zapewniać – zapewnić komuś coś, np. rozgłos, popularność, sławę; być mistrzem słowa; być romantykiem / poetą romantycznym; mieć romantyczny zyciorys; łamać – złamać komuś serce; pozostawać – pozostać w cieniu (kogo?); miewać – mieć mistyczne wizje; zemrzeć – umrzeć (na co?) np. na gruźlicę (łac. tuberculosis); żyć własnym życiem; zyskiwać – zyskać sobie czyjeś uznanie / czyjaś przychylność; wchodzić – wejść do kanonu lektur szkolnych; być wystawianym – zostać wystawionym na scenie. (L.Kab.)

Powyższe hasło ma objętość jednej strony maszynopisu i jest hasłem dość długim (dłuższe są jedynie hasła o charakterze przekrojowym, np. „Polska”; „Literatura polska do 1945 roku”). Taka objętość hasła została zarezerwowana dla wybitnych przedstawicieli polskiej kultury. Warto zwrócić uwagę na kilka specyficznych cech, które odróżniają hasła *Leksykonu...* od haseł słowników przeznaczonych dla rodzimych użytkowników języka. W słownikach dla Polaków nie podaje się szczegółowych informacji na temat odmiany wyrazów hasłowych (jak w części A), jak też nie wydobywa się z tekstu istotnych dla zrozumienia danego tekstu wyrażen i zwrotów (jak w części C). Polskiemu czytelnikowi jest to niepotrzebne, ale osobie uczącej się języka polskiego taka kompozycja hasła powinna w znacznym stopniu ułatwić lekturę tekstu, a także umożliwić przyswojenie ważnych zwrotów i wyrażen w ich podstawowej formie. Dodatkowe informacje na temat np. łączliwości czasowników oraz istniejących w naszym języku form synonimicznych danego zwrotu czy wyrażenia powinny wspomóc rozwój kompetencji gramatycznej i leksykalnej, jak też ułatwić cudzoziemcom późniejsze wypowiadanie się na pokrewny temat. Pod względem merytorycznym zaś hasło powinno odzwierciedlać to, jak opisywane zjawisko kulturowe jest zakorzenione w świadomości Polaków. Zasada ta realizowana jest zawsze wtedy, gdy autor hasła dokonuje selekcji informacji, jak też gdy dobiera cytaty.

Jerzy Bralczyk w *444 zdaniach polskich* (Warszawa 2007) zaprezentował ponad 30 z literatury romantyzmu, które do dziś są w użytku. Oczywiście: Litwo! Ojczyzno moja! ty jesteś jak zdrowie!, czy też: Miej serce i patrzaj w serce, Młodości dodaj mi skrzydła!, Nie czas żałować róż, gdy płoną lasy, itd. Udowodnił, że cytaty z romantycznych utworów są znane, cennie i powtarzane do dziś od 150 lat. Warto więc, zgodnie ze spopularyzowanym przez Piotra Garncarkę stwierdzeniem, że „języka nauczamy, a kulturą uwodzimy”² – uwieść obcokrajowców polskością, romantycznością. Będzie to dla nich cenną, i wręcz niezbędną, pomocą w zrozumieniu Polaków. Magdalena

Bąk uważa, że „romantyzm to jedna z epok najważniejszych nie tylko dla polskiej literatury i sztuki, ale także mentalności. Jej wkładu w kształtowanie zbiorowej świadomości, wyobraźni i mitologii nie sposób przecenić. Wiedza o artystycznych osiągnięciach romantyzmu u statystycznego Polaka jest raczej powierzchowna, nie zmienia to jednak faktu, że jego zachowanie, sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości jest w znacznym stopniu wynikiem żywotności romantycznej tradycji w naszej kulturze. I choć tradycja ta uległa po drodze licznym przekształceniom i niedoodczytaniom (...) jest ciągle jeszcze widoczna.”³

Jak więc przekonać obcokrajowców, nie znających historii, kultury i literatury polskiej, by polubili romantyczną epokę? Wielokrotnie spotkałam się z niezrozumieniem przez studentów-cudzoziemców „wyniosłej” postawy Polaków. Przyjeżdżając do Polski, nie spodziewali się, że mieszkańcy tego kraju aż tak mocno kochają ojczyznę, dumni są ze swojej polskości, chwalą się nią!⁴ A to głównie dlatego, że świadomie lub nie Polacy wracają do romantycznych korzeni. W podręcznikach dla obcokrajowców jest miejsce dla takich romantycznych pisarzy, jak: Mickiewicz (*Pan Tadeusz*, *Dziady*, *Konrad Wallenrod*, *Sonetny Krymskie*, *Księgi narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego*), Słowacki (*Fantazy*, *Balladyna*), Norwid (*Moja piosenka II*), Krasiński (*Nie-Boska komedia*)⁵. Dominują oczywiście utwory Adama Mickiewicza. Jest on bowiem jednym z trzech najbardziej znanych Polaków (tuż za Wałęsą i Chopinem)⁶. Jednak ten najpopularniejszy wieszcz „absolutnie nieatrakcyjnie prezentuje się – podkreśla Wiktoria Tichomirowa – w *Wyborze tekstów na użytek lektoratów języka polskie-*

³ Magdalena Bąk, *Miejsce romantyzmu w nauczaniu kultury polskiej jako obcej*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. Anna Dąbrowska, Wrocław 2004, s. 411.

⁴ W artykule *Detronizacja literatury na polonistyce japońskiej i jej kontratak*, [w:] *Polonistyka w świecie*, red. Jan Mazur, Lublin 2000, s. 219-220, Tokimasa Sekiguchi podaje przykłady obcokrajowców zdumionych słynną „polskością”, chcących dowiedzieć się, „Skąd taka ich [Polaków] wyniosłość?”.

⁵ Olga Szapkinska, *Kultura polska w podręcznikach języka polskiego jako obcego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. Anna Dąbrowska, Wrocław 2004, s. 446-448.

⁶ Wiktoria Tichomirowa, *Literatura polska w dydaktyce rosyjskiej szkoły wyższej*, [w:] *Polonistyka w świecie*, red. Jan Mazur, Lublin 2000, s. 249.

² Piotr Garncarek, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2006, s. 11.

O KULTURZE

go dla cudzoziemców – w wydaniu UW z lat 70-tych.”⁷ Tutaj studentom zaawansowanym zaproponowano: *Niepewność*, balladę *Panicz i dziewczyna*, baśń *Lis i kozieł*. Uważam, podobnie jak autorka artykułu, że ten wybór jest niezrozumiały, chybiony i na pewno nie zachęca obcokrajowców do dalszego studiowania utworów romantycznych. Mickiewiczem trzeba zainteresować, a nie zniechęcić studentów jego statycznymi opisami czy nadmiernym patriotyzmem. Do romantycznych bohaterów literackich proponowanych w podręcznikach jpjo dla cudzoziemców należą: Konrad-Gustaw, ksiądz Robak czy Zosia i Telimena. W podręcznikach objaśnia się także pojęcia związane z romantyzmem, np.: kult szlacheckiego pochodzenia, mesjanizm, wieszcz, powstania narodowe.

Jerzy Kowalewski⁸ – w artykule *Mickiewicz na A2? Gra w literaturę na języku polskim jako obcym* – zaproponował na przykład taki dobór utworów romantycznych w zależności od poziomu zaawansowania: A2 – fragmenty *Pana Tadeusza* ilustrujące tematy socjokulturowe, B1 – inne fragmenty *Pana Tadeusza* (porównanie teraźniejszości z przeszłością), B2 – II część *Dziadów*, fragmenty utworów trzech wieszczów narodowych: widzenie księdza Piotra, fragment *Kordiana* (np. Kordian idący zabić cara), *Nie-Boska komedia* (np. w obozie rewolucjonistów), C1 – IV część *Dziadów*, fragment Wielkiej Improwizacji, *Moja piosenka II*. Czy jest to wybór słuszny? Czy wystarczający? Oczywiście Mickiewicz i Norwid bezdyskusyjnie powinni znaleźć się w podręcznikach dla obcokrajowców. Uważam jednak, że zaproponowane przez J. Kowalewskiego fragmenty utworów, np. Wielka Improwizacja, są zbyt trudne nawet dla rodzimych użytkowników języka (wielu licealistów ma problemy ze zrozumieniem *Dziadów* czy innych dzieł romantycznych), a cóż dopiero dla cudzoziemców – ludzi pochodzących z innych kultur, wyznających inne religie, nieznających zupełnie polskiej historii czy mentalności. Może warto byłoby położyć nacisk na lżejsze wiersze miłosne romantyków czy

na pełne magii i poetyckiego czaru *Ballady i romanse*? Dziś już, być może, epoka romantyzmu nie wywiera tak wielkiego wpływu na ludzi, szczególnie na młodzież, jak kilkadziesiąt lat temu. Hasła właściwe tej epoce uległy przedawnieniu, przewartościowaniu. Jednak, jak pisze Constantin Geambașu, to „właśnie tradycja romantyczna jest zasadniczą cechą polskości, stanowiącą syntezę konkretnego i wyobraźniowego kształtu tożsamości. Wpływ tej tradycji na kształtowanie świadomości polskiej był olbrzymi. Duch patriotyczny, bohaterstwo, wizjonerstwo, mesjanizm, ich obecność w licznych tekstach (...) stanowią cechę tożsamościową. Przez długie dziesięciolecia pisarz utożsamiał się z obrońcą ideałów narodowych, stając się wzorem moralnym, wieszczem, artystą-ideologiem.”⁹ Mam nadzieję, że powstający *Leksykon...* spełni rolę pośrednika kulturowego między współczesnością a historią kultury polskiej.

O *Leksykonie...* dowiedziałam się na zajęciach prowadzonych przez Grażynę Zarzycką w semestrze letnim, w 2007 roku na Uniwersytecie Łódzkim. Najpierw napisałam dwa „hasła zaliczeniowe” – biogramy A. Mickiewicza i G. Zapolskiej, a dziś jestem już autorką trzydziestu haseł, głównie z literatury, w tym jedenastu haseł związanych z romantyzmem (wszystkich „haseł romantycznych” jest czternaście¹⁰). Pisząc hasła, korzystałam przede wszystkim z leksykonu: *Literatura polska – przewodnik encyklopedyczny*, red. Julian Krzyżanowski (od 1976 Czesław Hernas), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, tom I i II; z serii *Wielka Historia Literatury Polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN (przede wszystkim z części *Romantyzm*, red. Alina Witkowska i Ryszard Przybylski, Warszawa 2002); z *Polskiego Słownika Biograficznego*, a także: z notatek z zajęć na Uniwersytecie Łódzkim, z Internetu (Wikipedia) oraz z podręczników do nauki języka polskiego w li-

⁷ Wiktoria Tichomirowa, *Literatura polska w dydaktyce rosyjskiej szkoły wyższej*, [w:] *Polonistyka w świecie*, red. Jan Mazur, Lublin 2000, s. 253.

⁸ Jerzy Kowalewski, *Mickiewicz na A2? Gra w literaturę na języku polskim jako obcym*, [w:] *Języki obce w szkole*, nr 6/2006, s. 53, 54.

⁹ Constantin Geambașu, *Mit polskości w utworach Gombrowicza i Miłosza*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. Anna Dąbrowska, Wrocław 2004, s. 376.

¹⁰ Hasła romantyczne z *Leksykonu...*: A. Mickiewicz, S.łowacki, C.K. Norwid, Z. Krasieński, A. Fredro, *Pan Tadeusz*, *Dziady*, *Kordian*, *Balladyna*, *Nie-boska Komedia*, *Zemsta*, Konrad-Gustaw, ksiądz Robak, Telimena i Zosia.

ceum (np. *Przeszłość to dziś*, Warszawa 2003; *Barwy epok – kultura i literatura*, Warszawa 2004). Problemów w tworzeniu haseł do słownika było kilka. Po pierwsze hasła powinny być krótkie, zwięzłe, ale treściwe – trzeba było zrezygnować z kwiecistości językowej, którą tak lubię, na rzecz prostoty, konkretności. Trudnością był wybór najistotniejszych informacji o danym pisarzu, dziele czy bohaterze. Musiałam wielokrotnie odrzucać informacje ciekawe, ale niewiele znaczące, nieistotne dla danego hasła. Często w hasłach zapomniałam o informacjach bieżących, za pomocą których czytelnik powinien dowiedzieć się o tym, jak opisywany element kultury polskiej funkcjonuje w polskiej współczesności. Np. hasło *Dziady*, po przedyskutowaniu z redaktorką słownika, należało uzupełnić o fragment:

Dziady są najpopularniejszym dramatem Mickiewicza, należą do lektur obowiązkowych w szkołach ponadpodstawowych. *Dziady* grane były w teatrach polskich wielokrotnie – najbardziej znane są *Dziady* w reżyserii **Leona Schillera** (1934) i **Kazimierza Dejmka** (1968).

Kolejnym problemem okazały się eksplikacje trudniejszych słów zapisywane, zgodnie z przyjętą w *Leksykonie...* zasadą – w nawiasach. Niewielka praktyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego sprawiała, że nie mogłam sobie poradzić z doбором odpowiedniego znaczenia, jak też z formą objaśnienia, które powinno być krótkie. Podane niżej przykłady eksplikacji z gotowych już haseł pokazują jednak, że długość eksplikacji jest uzależniona od funkcji w danym akapicie. Jednowyrazowy synonim nie wystarczył do wyjaśnienia, kim byli towiańczycy ani też do zdefiniowania poematu.

(z hasła *Dziady*): O północy Gustaw popełnia samobójstwo (zabija się)...

(z hasła *Adam Mickiewicz*): Przez przynależność do towiańczyków (ludzi głoszących poglądy religijno-filozoficzne mówiące m.in. o odkupieniu win świata przez męczeństwo narodu polskiego)...

(z hasła *Pan Tadeusz*): Poemat (długi utwór pisany wierszem) *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza wydany został w Paryżu w 1834 roku.

Trudnym wyzwaniem dla mnie – autorki z niewielką praktyką glottodydaktyczną, było napisanie

ostatniej części hasła: *Warto zapamiętać następujące zwroty i wyrażenia*. Napisanie tego fragmentu jest prawdziwym sprawdzianem, w którym testowana jest umiejętność wydobywania z tekstu głównego określonych wyrażen i zwrotów przydatnych cudzoziemcom, oczywiście w ramach przyjętej wcześniej formy. Nie można było także zapomnieć o odnośnikach do innych haseł, np.: w kilkuzdaniowym hasle *wieszczowie* musiałam umieścić ich aż pięć:

Wieszcz to osoba, która potrafi przewidywać przyszłość, prorok. W Polsce mianem wieszczów określa się genialnych, natchnionych poetów romantycznych (zob. **literatura do 1945 roku**), którzy przewidywali przyszłość kraju. Są to przede wszystkim: **Adam Mickiewicz**, **Juliusz Słowacki**, **Zygmunt Krasiński**. Do wieszczów zalicza się czasem także **Cypriana Kamila Norwida**.

Tworząc hasło, trzeba się zastanowić, w jakim stopniu jest ono (i – czy w ogóle jest), skorelowane z innymi hasłami. Wielohasłowy słownik jest bowiem hipertekstem. Wielokrotnie więc, w tworzonych przez siebie hasłach stosowałam (korzystając z indeksu haseł) odnośniki do haseł z innych kategorii, np.: do haseł z kategorii drugiej – *Historia i wydarzenia* (podpunkty: *wydarzenia*, *społeczeństwo*, *postacie*, *idee*) czy trzeciej – *Miejsca* (*miasta*, *obiekty zabytkowe*), czwartej – *Święta i zwyczaje*, piątej – *Mitologia i folklor* (*sztuka i muzyka ludowa*), siódmej – *Nauka i oświata* (*instytucje edukacyjne i naukowe*, *życie szkoły i uczelni*) np.:

(z hasła *Kordian*): Dramat nawiązuje do **powstania listopadowego (1830)**, opisuje nieudany spisek (plan zamachu) na życie cara Mikołaja I...

(z hasła *Zygmunt Krasiński*): Pochodził z rodziny arystokratycznej (zob. **magnateria/ arystokracja**)...

(z hasła *Dziady*): Nazwa *Dziady* pochodzi od białoruskiego obrzędu ludowego podobnego do polskich **Zaduszek**, w trakcie którego ludzie wywoływali duchy zmarłych.

(z hasła *Zygmunt Krasiński*): Krasiński studiował prawo w **Warszawie**.

(z hasła *Adam Mickiewicz*): W 1890 roku zwłoki (ciało zmarłego) poety przewieziono na **Wawel**.

(z hasła *ksiądz Robak*): Przemiana bohatera z butnego (zbyt pewnego siebie) **szlachcica** Jacka Soplicy w zakonnik – księdza Robaka, walczącego dla dobra ojczyzny, miała pokazać zniewolonemu społeczeństwu polskiemu (zob. **rozbiory Polski**) kierunek koniecznej ewolucji (przemiany).

O KULTURZE

(z hasła *Pan Tadeusz*): *Pan Tadeusz* przetłumaczony został na ponad 30 języków. Epopeję sfilmował w 1999 roku **Andrzej Wajda**. Polonez (zob. **tańce polskie**) skomponowany przez **Wojciecha Kilara** specjalnie do tego filmu rozpoczyna większość **studniówek** w Polsce.

Tworząc hasła związane z tym samym tematem, np. hasła dotyczące Mickiewicza czy Słowackiego i ich twórczości, musiałam ciągle pamiętać, by te same treści nie powtarzały się. Skoro w hasle „wieszczowie” zdefiniowałam pojęcie „wieszcz”, nie musiałam powtarzać tej informacji w biogramach Mickiewicza czy Słowackiego – wystarczył odnośnik do hasła.

Gotowe, zaakceptowane przez redaktorkę *Leksykonu...* hasło wygląda np. tak:

Telimena i Zosia – D. Telimeny i Zosi, C. Ms. Telimenie i Zosi, B. Telimenę i Zosię, N. Telimeną i Zosią, W. O. Telimeno i Zosiu!

Telimena i Zosia – postacie literackie, bohaterki epopei narodowej *Pan Tadeusz* **Adama Mickiewicza**.

Zosia to młodziutka, naturalna, pełna wdzięku (sprawiająca miłe wrażenie) panna, zakochana w tytułowym bohaterze – Tadeuszu. Płochliwa (niepewna, nieśmiała), wstydliwa, delikatna, szczerza i bezpośrednia. Lubili ją niemal wszyscy mieszkańcy Soplicowa. Pod koniec utworu została żoną Tadeusza. Opiekunką, a zarazem przeciwieństwem Zosi, była Telimena – dojrzała dama (kobieta w średnim wieku), powszechnie szanowana, interesująca się najnowszą, zagraniczną modą (mieszkała kiedyś w Petersburgu), uwielbiająca romanse. Bardzo pewna siebie, egoistyczna, nienaturalna kokietka (kobieta, pragnąca wzbudzić zainteresowanie mężczyzn). Była czytana, umiała prowadzić fascynujące rozmowy o literaturze i sztuce zagranicznej. Polowała na męża, miała romans z Tadeuszem, a w końcu wyszła za mąż za Rejenta. Telimena i Zosia różnią się od siebie niemal wszystkim – wyglądem, wiekiem, jak i temperamentem oraz sposobem bycia. W kulturze polskiej pierwsza uchodzi (jest uważana) za uosobienie (wzorzec, archetyp) dojrzałej, doświadczonej kobiety – kokietki i uwodzicielki, a druga za uosobienie młodej, niewinnej dziewczyny. Pierwszej mężczyźni przez chwilę pożądamy (pragną), ale w końcu zakochują się w drugiej i z nią chcą spędzić resztę życia. Tak właśnie uczynił (zrobił) Tadeusz.

Warto zapamiętać następujące zwroty i wyrażenia: być zakochanym w kimś; przeciwieństwem (kogo?) jest / był (kto?); polować na męża; mieć z kimś romans; wyjść za kogoś za mąż = zostać czyjąś żoną; różnić się od siebie (czym?); uchodzić za uosobienie / wzorzec / archetyp (kogo? cze-

go?); pożądać / pragnąć kogoś; zakochiwać się – zakochać się w kimś. (L.Kab.)

Takie hasło może być przydatne obcokrajowcom na wiele sposobów. Przede wszystkim przybliży bohaterki epopei, przez co *Pan Tadeusz* stanie się łatwiejszy do odczytania. Studenci dzięki takiemu hasłu zrozumieją, jak kiedyś traktowano kobiety w Polsce, jak je postrzegano. Hasło „Telimena i Zosia” może stać się tekstem wprowadzającym do zajęć, których tematem jest społeczeństwo polskie, feminizm itp. Dzięki trzeciej części hasła *Warto zapamiętać...* obcokrajowcom łatwiej będzie się wypowiedzieć na temat np. istniejących w danej kulturze wzorców nawiązywania relacji damsko-męskich, czy „ról” kobiecych i męskich. W hasle występuje również wiele przymiotników, których warto nauczyć obcokrajowców, np. wprowadzając opis czy charakterystykę przyjaciółki, matki.

Należy ponadto pamiętać, że wiedza na temat Telimeny, Zosi, *Pana Tadeusza* czy Soplicowa stanowi ważny składnik kompetencji kulturowej każdego wykształconego Polaka. We współczesnych tekstach prasowych bardzo często nawiązuje się do dzieł Mickiewicza i innych romantyków. Niewątpliwie więc, hasła związane z epoką romantyzmu pomogą ambitnym cudzoziemcom i przedstawicielom Polonii rozumieć głęboką, a nie tylko powierzchowną, warstwę dyskursu prasowego.

Romantyzmem warto „zarazić” obcokrajowców. Dlatego w hasłach romantycznych starałam się nie podawać informacji i stwierdzeń typu „Słowacki wiel-



Grób Agamemnona – szkic Juliusza Słowackiego

O KULTURZE

kim poetą był”. Chciałam, żeby cudzoziemcy ujrzeli w autorach i bohaterach dzieł romantycznych ludzi, żeby zapragnęli przeczytać całe dzieło i zaprzyjaźnić się z Krasieńskim czy Gustawem z *Dziadów*. Stąd np. informacje o tym, że Słowacki, „złamał wiele kobiecych serc” lub, że „miewał mistyczne wizje”, czy np. o Mickiewiczowskim Gustawie:

Gustawa poznajemy w IV części *Dziadów*, kiedy przychodzi do Pustelnika. Opowiada mu o swoim cierpieniu – ukochana zostawiła go dla bogatszego mężczyzny. Bohater w przypływie (w chwili) szaleństwa przebija się sztyletem (nożem),

jednak nie umiera. Nie wiemy, czy jest żywym człowiekiem, czy może upiorem (duchem).

Mimo licznych trudności praca na *Leksykonem kultury polskiej dla cudzoziemców* przynosi mi dużą satysfakcję, tym bardziej że jest doceniana przez pomysłodawczynię i redaktorkę słownika. Z przyjemnością będę tworzyć kolejne, tym razem już nie romantyczne, hasła. Miła jest mi również myśl, że moje hasła będą czytane przez osoby z całego świata. Być może, dzięki mnie, mieszkaniec Paryża czy Pekinu zainteresuje się polską literaturą.



Tokimasa SEKIGUCHI

Polska znakiem wyobrażenia Historii

W różnych miastach Japonii, na uczelniach albo w naukowych instytutach badawczych, pracuje ponad 20 historyków zatrudnionych etatowo, którzy wykorzystują znajomość języka polskiego w swojej pracy – czy to nie jest spektakularne zjawisko? Jeśli do tego włączyć jeszcze badaczy i dydaktyków pracujących na zasadzie godzin zleconych (czyli nie na pełnym etacie z *tenere*), ale również czynnie działających naukowo, piszących artykuły i wygłaszających referaty, to ta liczba może się podwoić. Polski jest im dobrze znany, bowiem przebywali w Polsce jako stypendyści – najczęściej rządu polskiego – co najmniej dwa lata. Język ten bardzo dobrze im służy w pracy, ponieważ do jego nauki skłoniła ich autentyczna chęć pogłębienia wiedzy o dziejach Polski.

W Japonii to właśnie historycy stanowią największą grupę badaczy, których prace można zaliczyć do kategorii „studiów polskich”. Jest ich o wiele więcej niż językoznawców czy literaturoznawców. Pojawiają się stale bez większych luk pokoleniowych, podczas gdy aspirujący do pozostałych dziedzin studiów polskich, m.in. filologicznych, trafiają się rzadko i nieregularnie. Liczba badaczy, którzy określiliby dzieje Polski jako główną domenę swojej działalności naukowej, wynosi w granicach od 25 do 30. Jeśli rozszerzyć tę grupę o krąg historyków zajmujących się okazjonalnie historią Polski, zajmujących się jednak innymi regionami, oraz naukowców pokrewnych dyscyplin, mających swój wkład w naukę o historii Polski w naszym kraju, to ogólna liczba badaczy może dojść nawet do 50.

Przedstawiam część dorobku tych historyków japońskojęzycznych w załączonej tabeli: „Badania dziejów Polski w Japonii – wybrana bibliografia”. Podaję w niej 16 pozycji książkowych wydanych w ciągu ostatnich 40 lat. Są to prace przede wszystkim monograficzne. Spośród nich tylko jedna jest polskojęzyczna, resztę napisano po japońsku, co niestety utrudnia ogólniejszy dostęp. Zaledwie dwie książki traktują o czasach wcześniejszych niż XIX wiek. Najnowsze natomiast opracowania bibliograficzne¹ prezentujące stan japońskiej historiografii dotyczącej Polski wymieniają ok. 80 artykułów naukowych wydanych drukiem w latach 1964-2005. Jest to także jedynie wybór. Przypuścić należy, że łączna liczba wszystkich prac napisanych w tym okresie przekracza 100.

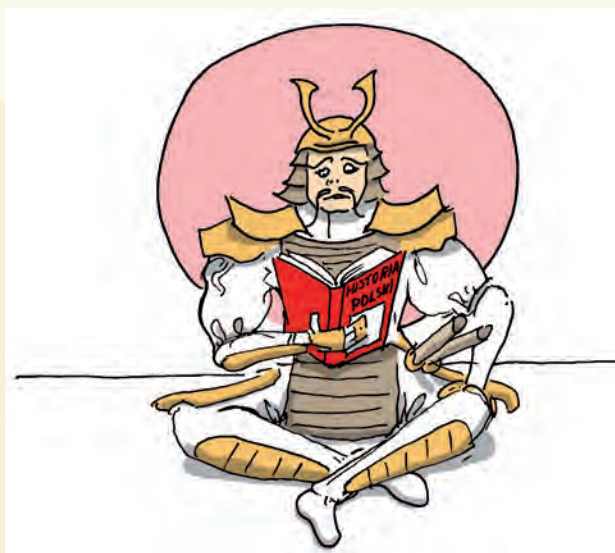
Wśród osób, które wyjeżdżają do Polski na stypendium rządu polskiego, najliczniejsi są historycy. Najwięcej tekstów o Polsce i na tematy związane z nią piszą także historycy. Niemal wszyscy są absolwentami wydziałów i instytutów historycznych innych uczelni niemających najczęściej lektoratu języka polskiego. Kandydaci do nauki historycznej na ogół opanowują język polski dopiero podczas pobytu stypendialnego w Polsce, na jaki wybierają się już po studiach bakalarskich lub magisterskich. Etaty przeznaczone dla polonistów sensu stricto są tylko dwa w Japonii, a mianowicie moja katedra kultury polskiej i katedra

¹ Zob. SHIRAKI Taichi: „3 Rekishi-gaku (do poł. XIX w.)” i KATO Hisako: „4 Rekishi-gaku (po poł. XIX w.)” w: *Porando-gaku wo manabu hito no tameni*, red. WATANABE Katsuyoshi, 2007 Kyoto, s. 313-325.

językoznawcza, którą prowadzi prof. Ishii. W praktyce istnieje jakaś szansa, aby zdobyć wykształcenie lingwistyczne czy slawistyczne ze znajomością polskiego i pracować jako językoznawca czy slawista. Najłatwiej jednak zostać u nas rusycystą. Nie pojawił się jednak dotąd taki student, przynajmniej na mojej uczelni. Nikt jeszcze nie doktoryzował się na polonistycę Tokyo University of Foreign Studies w ciągu 15 lat, mimo że jest to jedyny kierunek polonistyczny w Japonii. Natomiast historycy zajmujący się dziejami Polski mają o wiele większe, realne szanse, by otrzymać posadę w japońskim świecie akademickim, w różnych ośrodkach edukacyjnych czy badawczych. Oczywiście, również na mojej uczelni więcej niż połowa studentów polonistyki chciałaby wybrać seminarium z historii, ale nie może, ponieważ odebrano nam w 2003 r. etat profesury z dziedziny nauk społecznych. Jeden absolwent polonistyki przeniósł się do innej uczelni, żeby się doksztąpić i docelowo zostać historykiem. Była też sytuacja odwrotna, kiedy to chodził do nas na zajęcia jako wolny słuchacz pewien doktor historyk. Takie przypadki są jednak sporadyczne. Badaczy dziejów Polski w Japonii nie kształci więc polonistyka.

Znaczenie Polski w historii Europy, a nawet świata, jest nieporównywalnie większe niż w kulturoznawstwie, literaturoznawstwie czy lingwistyce – przynajmniej z perspektywy japońskiej. Rzecz jasna, historycy nie uczą historii Polski bez przerwy i wyłącznie. Wykładają najczęściej ogólną historię Europy jako przedmiot, z pewnym jednak naciskiem na zagadnienia związane z Polską, oczywiście w zakresach, w których się specjalizują. W swojej pracy naukowej mogą się oczywiście koncentrować na Polsce. U nich właśnie studenci piszą prace dyplomowe dotyczące Polski czy też tzw. *la question polonaise*, nawet nie posługując się językiem polskim, bo jest do dyspozycji dość literatury dostępnej w innych językach. Taki tryb pracy byłby niemożliwy dla literaturoznawcy czy językoznawcy. Gdybym miał prowadzić przykładowo roczny wykład na temat literatury europejskiej XIX wieku, nie wiem, czy wolno byłoby mi choćby pół godziny poświęcić polskiemu romantyzmowi.

Studiowanie i nauczanie historii Polski w Japonii jest czymś ważniejszym niż polonistyczne studia



w węższym znaczeniu tego słowa. Historia Polski bowiem dotykała cały czas nie tylko historii Europy jako zbioru zarejestrowanych faktów, lecz także jądra tego, co nazywamy europejskością albo tej złożonej i gigantycznej instytucji, jaką jest EUROPA. Ba, nawet historia Polski – ujmowana holistycznie – dotyczy samego pojęcia Historii, uprzedmiotowanego, personifikowanego, wysublimowanego przez Europejczyków. Dotyka także zagadnienia ich specyficznej świadomości historycznej, czy to jednostkowej, czy to zbiorowej, dlatego że na obszarze Polski i wokół niej nieustannie działały się wydarzenia i zjawiska, które zmuszały człowieka do tworzenia rozmaitych historiozofii, politologicznych teorii wraz z całą terminologią potrzebną dla ich budowania. Nie chodzi mi o płaszczyznę „pisania” historii przez historyków, fantazjowania przez Hegłów i Marksów, ale chodzi o to, że dzieje Polski były samym źródłem tekstotwórczym. Każdą teorię historiozoficzną można obalić, ale istnieniu źródła trudno zaprzeczyć.

Nie wnioskujmy jednak w wywody na ten temat, bo to wymaga analizy wielu tekstów. Zobaczmy natomiast, jaka jest ta obeność Polski historycznej w naszym kraju, w oparciu tylko o jeden materiał, a mianowicie szkolne podręczniki do historii świata.

Co mogą wiedzieć o Polsce maturzyści w Japonii? Ponieważ na ten temat nikt nie przeprowadził dotąd sondażu, trzeba by się zadowolić na razie zastępczym obrazem uzyskanym na podstawie badań nad liceal-

O HISTORII

nymi podręcznikami do historii świata. Na zasobie informacji podawanym w 11 podręcznikach – obecnie, tj. od 2003 r., używanych – wyczerpuje się praktycznie całość wiedzy, jaką młodzież japońska ewentualnie może osiąść w toku standardowej edukacji na poziomie średnim, tj. przez okres 6 lat od dwunastego do osiemnastego roku życia.

Wynika z moich badań, że maturzystom japońskim znane mogą być nazwiska: Mikołaj Kopernik (wymieniony przez wszystkie 11 podręczników w związku z heliocentryzmem, z podkreśleniem jego polskiej narodowości), Fryderyk Chopin (w 9 podręcznikach, czyli z frekwencją 82 %, przy hasle „romantyzm” lub „powstanie listopadowe”), Tadeusz Kościuszko (9 – 82 %), Maria Skłodowska-Curie (9 – 82 %; najczęściej jednak jako „Państwo Curie”), Lech Wałęsa (8 – 72 %), na równi z nim Róża Luksemburg (8 – 72 %), Józef Piłsudski (6 – 55 %) i Władysław Gomułka (4 – 36 %). Czasami nawet Kazimierza III Wielkiego (1 – 9 %) i Wojciecha Jaruzelskiego (1 – 9 %) mogą pamiętać ze szkolnych zajęć.

W 2003 r. japońskie Ministerstwo Edukacji wprowadziło duże zmiany w programie nauki na poziomie szkolnictwa średniego, w związku z czym podręczniki też przeredagowano. Przed tą datą, mówiąc ogólnie, wymagano od uczniów więcej wiadomości. Jeśli chodzi o nazwiska Polaków w podręcznikach do historii, to zmiana w samym zestawie nazwisk była niewielka, bo zniknął Edward Gierek, który przedtem figurował w jednym podręczniku. Ciekawe natomiast, że awansowali wyraźnie Wałęsa (od 33 % aż do 72 %) i Piłsudski (od 28 % do 55 %). Luksemburg też ma notowanie jeszcze wyższe (od 50 % do 72 %), podczas gdy spadł w notowaniach król Kazimierz III Wielki (od 22 % do 9 %). Nie leży w mojej kompetencji analiza owych zmian, chciałbym jednak zwrócić uwagę na dwie rzeczy. Po pierwsze wyczuwalne jest tu faworyzowanie rewolucjonistów i rewolucji. Lecha Wałęsę oczywiście traktuje się w Japonii jako rewolucjonistę. Wysoka frekwencja Róży Luksemburg z pewnością musi dziwić w Polsce. Jest przywoływana – często nawet ze zdjęciem – jako zamordowana niemiecka rewolucjonistka pochodzenia polskiego. O jej żydowskim pochodzeniu nie wspomina się przy hasłach II Międzynarodówki

i Związku Spartakusa, przy czym często podkreśla się jej postawę pacyfistyczną i antybolszewicką. Oczywiście bez przedstawienia żadnych polskich na nią spojrzeń i ocen. Uczniowie poznają więc Różę w pozytywnym tylko świetle. Drugą rzeczą zaskakującą dla mnie jest fakt, że w żadnym podręczniku do historii nie znalazłem Jana Pawła II. Jeśli wszystkie podręczniki omawiają ruch Solidarności, skutki i znaczenie jego zwycięstwa, jeśli ponad 70 % wymienia nazwisko Wałęsy, to dlaczego nie wspominają o Papieżu? Bardzo to dziwna i niezrozumiała sprawa. Być może jest to przejaw tendencji unikania wszelkiego tematu religijnego w edukacji przed studiami.

Jeśli chodzi o wydarzenia historyczne, to bitwa pod Legnicą jest wzmiankowana w 9 spośród 11 podręczników, dalej pojawiają się wedle kolejności chronologicznej: wojny z Krzyżakami (6 – 55 %), odsiecz wiedeńska (6 – 55 %), wojna północna (11 – 100%), rozbiory (11 – 100%), insurekcja kościuszkowska (9 – 82 %), powstanie listopadowe (11 – 100%), rewolucja krakowska 1846 (3 – 27 %), powstanie styczniowe (9 – 82 %), wojna sowiecko-polska (7 – 64 %), inwazja i okupacja hitlerowska (11 – 100%), inwazja i okupacja radziecka (6 – 55 %), Auschwitz (10 – 91 %), poznański czerwiec (11 – 100%) i wreszcie działalność NSZZ „Solidarność” (11 – 100%). Bitwa pod Grunwaldem, dla Polaków tak ważna, była konkretnie wspomniana w jednym tylko podręczniku przed reformą 2003 roku, po czym znikła kompletnie. Długotrwałe zjawiska, jak dynastia jagiellońska (10 – 91 %), monarchia elekcyjna (8 – 72 %), są także podane w podręcznikach. Interesujące, że termin „szlachta” w formie oryginalnej, a nie tłumaczonej pojawił się dopiero po reformie i „aż” dwa podręczniki go zamieściły.

W związku ze wspomnianą reformą zaszły interesujące zmiany w tekstach również w kategorii wydarzeń historycznych. Np. wrześniowa inwazja i okupacja radziecka z 1939 r. były opisane przedtem we wszystkich 18 podręcznikach, ale zostały tylko w 6 nowych edycjach, czyli drastycznie zmalała frekwencja od 100 do 55 %. Wojna zaś sowiecko-polska – tak się nazywa w Japonii wojnę polsko-bolszewicką – liczba jej opisów wzrosła od 28 % do 64 %. Dla orientacyjnego porównania podaję, że słowa Węgry,

węgierski, Węgrzy lub Madziarzy wraz z ich złożeniami pochodnymi występują w 11 japońskich podręcznikach licealnych do historii świata 57 razy i słowa związane z Czechami i Bohemią 89 razy, natomiast wyrazy zawierające Polskę, polski, Polak, itp. są wydrukowane w 108 miejscach.

W sumie trzeba powiedzieć, że obecność Polski w japońskich podręcznikach jest zadziwiająco wielka, jeśli pomyśleć, że – według Adama Suchońskiego – nawet w przypadku europejskich podręczników historii w wielu krajach „nader często” dopiero rozbiory Polski stanowią pierwszą informację związaną z dziejami tego kraju.²

Te podręcznikowe wzmianki – ilościowo więc wcale nieskądne – o Polakach i wydarzeniach związanych

z Polską – pomijając ich maksymalną lakoniczność, graniczącą wprawdzie z bezsensownością – wraz z bogatą literaturą japońskojęzyczną, zarówno fachową jak i popularyzatorską, dotyczącą dziejów Polski, sprawiają, że Polska jawi się przede wszystkim jako kraj „historycznie” ważny w oczach Japończyków. Jeśli tylko interesują się historią Europy i wybierają ją sobie jako przedmiot nauki albo jako przedmiot hobby. A choćby tylko jako temat lektury w wolnych chwilach. Obraz ten, nader spójny, a zarazem stabilny, ma szerszy obieg, podczas gdy inne obrazy Polski albo szybko przemijają jako sezonowe mody, albo stanowią przedmiot zainteresowań jedynie bardzo wąskich kręgów.

Badania dziejów Polski w Japonii – wybrana bibliografia (druki zwarte)

Rok wydania	*Tytuł [oryginalny tytuł japoński]	Autor [NAZWISKO + Imię]	Wydawca
1968	Polityka rządu narodowego wobec sprawy włościańskiej w powstaniu styczniowym [Porando Kakumeishi Kenkyu – Ichigatsu Hoki ni okeru shido to nomin]	BANDO Hiroshi	Tokio: Aoki Shoten
1980	Dzieje narodu polskiego [Porando minzoku no rekishi]	YAMAMOTO Toshiro, INOUCHI Toshio	Tokio: Sanseido
1988	Historia współczesnej Polski [Porando gendai shi]	ITO Takayuki	Tokio: Yamakawa Shuppansha
1989	Historia nowożytna polskiej gospodarki – rozwój przemysłu włókienniczego w Królestwie Polskim w latach 1815-1914 [Porando kindai keizaishi – Porando Okoku ni okeru sen'i kogyo no hatten]	FUJII Kazuo	Tokio: Nihon-Hyoronsha
1991	Europa nowożytna i Europa Wschodnia – studia o polskim oświeceniu z historycznej perspektywy stosunków międzynarodowych [Kindai Yoroppa to Too – Porando keimo no kokusaikankeishiteki kenkyu]	NAKAYAMA Akiyoshi	Kioto : Minerva Shobo
1993	Rolnictwo i rolnicy w Polsce [Porando no nogyo to nomin]	YOSHINO Etsuo	Tokio: Bokutakusha
1994	Polski droga do „post-socjalizmu” – od reformy wewnątrzustrojowej do przemian ustrojowych [Porando „datsu shakai shugi” e no michi – taisei naikaikaku kara taisei tenkan e]	IEMOTO Hiroichi	Nagoya: Nagoya University Press [Nagoya Daigaku Shuppankai]
1995	Polacy a wojna japońsko-rosyjska [Porandojin to Nichiro Senso]	BANDO Hiroshi	Tokio: Aoki Shoten
1996	Zbiór prac z historii Polski [Porandoshi ronshu]	BANDO Hiroshi (red.)	Tokio: Sanseido
1996	Polacy w Europie [Yoroppa ni okeru Porandojin]	BANDO Hiroshi	Tokio: Aoki Shoten
1998	Historie Polski, Ukrainy i krajów bałtyckich [Porando – Baruto – Uku-raina shi]	ITO Takayuki, INOUCHI Toshio, NAKAI Kazuo	Tokio: Yamakawa Shuppansha

² Adam Suchoński, „Dzieje Polski w europejskich podręcznikach historii”, <http://jazon.hist.uj.edu.pl/zjazd/materialy/suchonski.pdf>

O HISTORII

2000	Nowe horyzonty historii Europy – spojrzenia z Polski [Yoroppa shikenkyu-no shinchihai – Porando-kara-no manazashi]	NAKAYAMA Akiyoshi, MATSUKAWA Katsuhiko	Kioto: Showado
2004	Stosunki japońsko-polskie w światowym kontekście, 1931-1945 [Sekai no naka no Nihon-Porando kankei, 1931-1945]	BANDO Hiroshi	Tokio: Otsuki Shoten
2005	Odbudowa Rzeczypospolitej szlacheckiej, droga do Sejmu Czteroletniego i Konstytucji 3 Maja [Kinsei Porando “Kyowakoku” no saiken – Yonen Gikai to Gogatsu Mikka Kempo e no michi]	SHIRAKI Taichi	Tokio: Sairyusha
2005	Polska transformacja ustrojowa – Ekonomia polityczna upadku i narodzin systemu [Porando taisei tenkanron – shisutemu hokai to seisei no seiji keizaigaku]	TAGUCHI Masahiro	Tokio: Ochanomizu Shobo
1997	Polscy chłopci w XX wieku : podejście mikro-dyskryptywne	YOSHINO Etsuo	Warszawa: Semper

* Tytuły zostały próbnie spolszczone przez Sekiguchiego bez konsultacji z autorami prac.

Anna Kalinowska

Tysiąc lat w trzydzieści godzin? Nauczanie historii Polski dla cudzoziemców

Od dawna na polskich uczelniach mamy studentów cudzoziemców, spośród których wielu deklaruje chęć lepszego poznania historii i kultury naszego kraju. Z myślą o nich do oferty dydaktycznej wieku szkół wyższych wprowadzane są zajęcia mające przybliżyć im te zagadnienia. Dla prowadzących je historyków kursy tego typu mogą jednak z wielu powodów stanowić prawdziwe wyzwanie. W jaki sposób omówić ponad tysiąc lat historii w czasie jednego semestru? Oczywiście jest to wykonalne, choć oznacza konieczność dokonania istotnych wyborów oraz opracowania w pełni autorskiego programu nauczania. Trudność stanowi też to, że jak dotąd nie pojawiła się okazja do wymiany doświadczeń i podjęcia próby wspólnego opracowania metodyki tego typu zajęć, a więc wykładowcy skazani są jedynie na własne, samodzielne i subiektywne wybory.

Tekst ten jest próbą przedstawienia podstawowych zagadnień związanych z przygotowaniem i prowadzeniem zajęć o historii Polski dla cudzoziemców oraz głosem w dyskusji tego tematu. Powstał na pod-

stawie doświadczeń zebranych w ciągu kilku lat koordynowania i prowadzenia anglojęzycznych wykładów i ćwiczeń z historii Polski. Poniższe uwagi dotyczą przede wszystkim tego typu kursów, choć z pewnością mogą też być pomocne w prowadzeniu zajęć przeznaczonych dla zagranicznych studentów.

Często najbardziej logicznym rozwiązaniem jest wprowadzenie do oferty kursów o jak najbardziej syntetycznym charakterze, omawiających całość dziejów Polski. W efekcie najpopularniejszym proponowanym rozwiązaniem jest semestralny lub roczny cykl zajęć obejmujący całość tych dziejów, zwykle obejmujący odpowiednio trzydzieści lub sześćdziesiąt godzin. Prowadzenie tak ogólnych zajęć uzasadnione jest tym, że dają one szansę na przybliżenie historii Polski studentom znającym ją w bardzo niewielkim stopniu (najczęściej hasłowo) lub dla których jest ona całkowicie obca. Przygotowany z myślą o nich kurs ma przede wszystkim pozwolić na przedstawienie podstawowej faktografii i chronologii wydarzeń. Takie rozwiązanie ma rzeczywiście pewne za-

lety. Oczywiście ograniczenia czasowe powodują, że podczas tego typu zajęć materiał prezentowany jest dość skrótowo, jednak formuła powoduje, że można w ich czasie poruszyć kwestie związane z wieloma zagadnieniami: od historii politycznej poprzez historię kultury i sztuki do historii społecznej i gospodarczej. To wydaje się być szczególnie atrakcyjne dla studentów różnych kierunków, przede wszystkim innych niż humanistyczne. Otrzymują oni ogólną wiedzę, której nie mieliby najprawdopodobniej okazji zdobyć w inny sposób i która może przyczynić się do pełniejszego zrozumienia pewnych elementów kultury czy tradycji, z jakimi stykają się w czasie pobytu w Polsce.

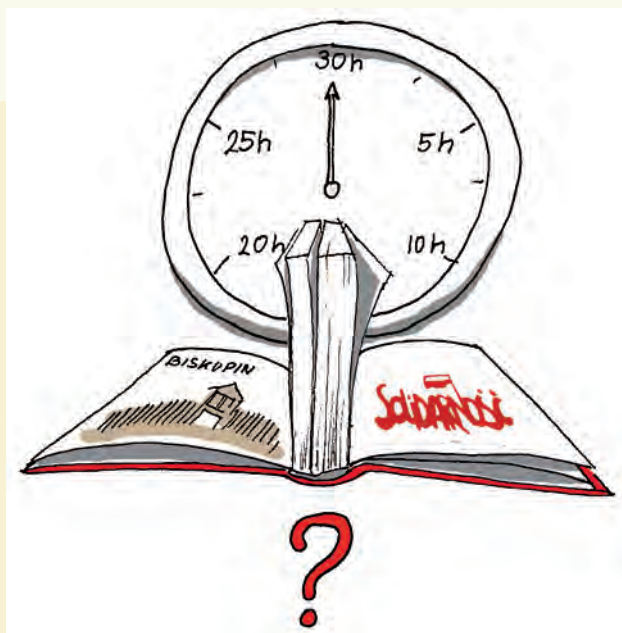
Wadą tego typu zajęć jest oczywiście konieczność przeprowadzenia selekcji materiału. Ograniczenia czasowe oraz kwestie techniczne mogą spowodować, że nie będzie możliwe wykorzystanie choćby tekstów źródłowych, które w innej sytuacji byłyby doskonałym uzupełnieniem omawianych tematów. Nieco mniejsze trudności wiążą się z przygotowaniem i poprowadzeniem zajęć o podobnej formule, ale koncentrujących się na wybranej epoce lub epokach (Polska w średniowieczu, Polaka od początków państwowości do 1795, Polska w XIX lub XX wieku). Łączą one część zalet kursu ogólnego (w tym przede wszystkim szerokie ujęcie) z możliwością bardziej szczegółowego (z racji stosunkowo większej ilości czasu, jaki pozostaje do dyspozycji) zaprezentowania materiału oraz pełniejszego wykorzystania dostępnych źródeł. Kiedy oferuje się kurs tego typu, należy jednak liczyć się z pewnym ryzykiem. O ile historia Polski XX w. jest na ogół przedmiotem dość popularnym, o tyle zajęcia dotyczące wyłącznie wcześniejszych epok zwykle cieszą się znacznie mniejszym zainteresowaniem wśród słuchaczy. Najrzadziej oferowaną formą zajęć są programy o charakterze monograficznym: omawiające wybrane zagadnienie w jednym okresie bądź na przestrzeni różnych epok. Z punktu widzenia prowadzącego kurs tego typu wydaje się najciekawszy i daje największe możliwości – można bowiem skoncentrować się na samym temacie i nie trzeba borykać się z poważnymi ograniczeniami czasowymi. Większa swoboda przekłada się też zazwyczaj na wyższy poziom zajęć oraz na możliwość pełniejszego wy-

korzystania dostępnych materiałów i zachęcenia studentów do większej aktywności.

Na kursach monograficznych, podobnie jak na zajęciach dotyczących jednej epoki, pojawia się problem przyciągnięcia zainteresowania potencjalnych słuchaczy. Jak wynika z dotychczasowych obserwacji, do najbardziej atrakcyjnych zagadnień należą tematy związane z miejscem Polski w Europie, historią kultury i historią mniejszości narodowych. Ciekawym rozwiązaniem może być wykorzystanie historii lokalnej i najbliższej przestrzeni, znanej studentom z życia codziennego. Zajęcia tego typu nie są oferowane zbyt często głównie dlatego, że jedynie pełny kurs historii Polski (lub przynajmniej dokładne omówienie jednej epoki) daje studentom szansę na zdobycie podstawowych informacji. W pełni mogą z nich skorzystać jedynie osoby mające już pewne podstawy, choćby uczestniczące wcześniej w kursie ogólnym. W przypadku studentów przyjeżdżających do Polski jedynie na kilka miesięcy takie rozwiązanie jest bardzo trudne do wykonania. Oznacza to, że konieczne staje się takie przygotowanie zajęć, aby zawierały krótki wstęp, który stanowić będzie wprowadzenie. Dla pozostałych uczestników stanie się okazją do powtórzenia i uporządkowania posiadanych informacji. To, czy uda się wypracować taką formułę kursu i czy będzie ona działała w praktyce, zależy zarówno od grupy jak i od prowadzącego. To on musi podjąć decyzje dotyczące nie tylko kwestii merytorycznych, lecz także sposobu prowadzenia ćwiczeń. Decyzje merytoryczne wiążą się z problemem selekcji materiału, który zostanie zaprezentowany w czasie zajęć. Konieczność jej dokonania nie powinna oznaczać wyłącznie ograniczeń i skrótowego przedstawiania omawianych zagadnień. Sprowadza się to do znalezienia odpowiedzi na pytanie o to, co chcemy osiągnąć w czasie kursu i jak można tego dokonać.

Bardzo istotne jest nastawienie prowadzących. Dochodzimy tu do problemu, który sygnalizują studenci, skarżąc się na pewien brak wycucia nauczycieli, popadających albo w „megalomanię” narodową i podkreślających wyłącznie polskie sukcesy, a przemilczających niewygodne fakty, lub dla odmiany prowadzących zajęcia w duchu „martyrologicznym”. Nie jest to kwestia poprawności politycznej, ale rzetelno-

O HISTORII



ści naukowej. Z całą pewnością prowadząc zajęcia na temat II wojny światowej należy jednoznacznie i dobitnie wyjaśnić, że to Polska była ofiarą ataku ze strony Hitlera, jak również głośną na zachodzie kwestię tzw. „polskich” obozów koncentracyjnych i podkreślić ogrom strat poniesionych przez Polaków. Zdecydowanie nie do przyjęcia jest prezentowanie własnych poglądów politycznych lub ideologicznych, tym bardziej, że dla cudzoziemców, często nieznających kontekstu ani realiów politycznych, może to być nie tylko niezrozumiałe, ale także wysoce dezorientujące. Błędem jest też skłonność do koncentrowania się na własnych zainteresowaniach badawczych.

Kolejne wyzwanie wiąże się z kwestiami językowymi, a dokładniej ze stosowaną w czasie zajęć terminologią. Biorąc pod uwagę nieprzetłumaczalność wielu pojęć lub trudności ze znalezieniem najlepiej oddających je określeń w języku wykładowym, należy pamiętać o wyborze i konsekwentnym stosowaniu precyzyjnych terminów, w miarę możliwości takich samych, jak pojawiające się w zalecanym podręczniku. Doskonałym przykładem może być tu nazewnictwo dotyczące omawiania ustroju Rzeczypospolitej szlacheckiej: w języku angielskim funkcjonują słowa *nobility* i *gentry*, jednak żadne z nich nie oddaje specyfiki polskiego społeczeństwa szlacheckiego. Często pierwsze stosowane jest w odniesieniu do magnate-

rii, natomiast drugie do szerokich mas szlacheckich. W swoim podstawowym znaczeniu *nobility* określa grupę osób posiadających odpowiednie tytuły (*peers*), które jak wiadomo w Rzeczypospolitej oficjalnie nie były (z pewnymi nielicznymi wyjątkami) uznawane. Z kolei słowo *gentry* nie uwzględnia wewnętrznych podziałów stanu szlacheckiego, bo nie można go użyć np. na określenie szlachty nieposesjonatów, odgrywających istotną rolę choćby podczas sejmików czy elekcji. Rozsądnym rozwiązaniem wydaje się rezygnacja w niektórych sytuacjach z tłumaczenia poszczególnych pojęć i wprowadzenia ich w oryginalnej formie¹. Podobnie dużej precyzji wymaga kwestia nazw miejscowych oraz wersji, w jakich pojawiają się one w czasie zajęć. Wskazane wydaje się tu konsekwentne stosowanie jednej wersji, przy czym z pewnością trzeba grupie wyjaśnić ten problem i przygotować dla słuchaczy zestawienie nazw miejscowych (*gazeteer*), uwzględniające zmiany, i wyjaśnić, dlaczego one zachodziły². Dobrą okazją ku temu mogą być pierwsze zajęcia wprowadzające, w czasie których na ogół omawia się zagadnienia związane z geografą historyczną.

Inny problem to niewielki wybór tekstów źródłowych, jakie pozostają do dyspozycji prowadzących zajęcia obcojęzyczne. O ile dysponujemy kilkoma dość dobrze napisanymi i skonstruowanymi podręcznikami, które można wykorzystywać jako podstawę zajęć lub polecać studentom jako lekturę przed egza-

¹ O problemie terminologii i tym konkretnym przypadku, por. N.Davis, *God's playground. A history of Poland*, vol.1, Columbia University Press, New York 2006, s. 160. Także, R.Frost, *After the Deluge: Poland-Lithuania and the Second Northern War*, Cambridge University Press, Cambridge, s. XVI. Ten historyk zdecydował się na używanie określenia *nobility* w odniesieniu do całego stanu szlacheckiego, ale wprowadza też rozróżnienie na *magnates* i *szlachta*.

² W rozwiązywaniu wielu problemów i wątpliwości związanych z nazewnictwem lub trudnościami z przetłumaczeniem pewnych pojęć bardzo pomocna może okazać się wspomniana praca Roberta Frosta *After the Deluge...*. Znajdują się tam różnego rodzaju materiały pomocnicze (zestawienie nazw miejscowych – *gazeteer*, słowniczek *Glossary and currency*, lista urzędów – *Office holders*, oraz wskazówki co do polskiej wymowy – *Pronunciation guide* oraz tablice genealogiczne), które mogą być doskonałą inspiracją i punktem wyjścia do przygotowania przez wykładowców wielu ciekawych pomocy dydaktycznych.

minem³, o tyle pewnych kłopotów może nastręczać próba znalezienia innego typu materiałów. W czasopiśmie naukowych publikowanych jest wiele artykułów dotyczących Polski, ale mają one na ogół charakter *stricte* naukowy i często są bardzo szczegółowe. Ogranicza to możliwość wykorzystania ich podczas kursu o syntetycznym charakterze. Pewnym ułatwieniem jest skorzystanie z tekstów popularnonaukowych, ale tutaj z kolei problem stanowi niewielka liczba artykułów w renomowanych obcojęzycznych czasopiśmie o takim charakterze, np. *History Today*.

Z punktu widzenia studentów niezwykle atrakcyjnym uzupełnieniem zajęć mogą być też materiały filmowe, w tym przede wszystkim wszelkiego rodzaju materiały archiwalne. Stanowią one urozmaicenie wykładu. Dają możliwość pełniejszego zilustrowania omawianych zagadnień. Z całą pewnością warto też wykorzystywać fragmenty filmów fabularnych, szczególnie jeśli mogą one stać się okazją do ukazania ciekawych elementów (np. strój, obyczaje itp. w *Trylogii* czy *Ziemi Obiecanej*), a także zachęcić studentów do samodzielnego bliższego poznania polskich filmów.

Powyższe obserwacje są efektem wieloletniej pracy nad różnego rodzaju programami zajęć obcojęzycznych o historii Polski – od programów bardzo ogólnych (czyli tytułowych „tysiąca lat w trzydzieści godzin”) po bardziej wyspecjalizowane kursy monograficzne (dotyczące epoki nowożytnej lub różnego rodzaju zagadnień kilku epok). Najpełniej zostały one jak dotąd wykorzystane przy okazji przygotowania zajęć dotyczących historii Warszawy prowadzonych w Centrum Kultury i Języka Polskiego UW *Polonicum*. Kurs, zatytułowany „*Inside Warsaw's history*”, prowadzony jest w oparciu o oryginalny, całkowicie autorski program i cieszy się bardzo dużą popularnością wśród obcojęzycznych studentów UW. *Polonicum* oferuje swoim słuchaczom oraz wszyst-

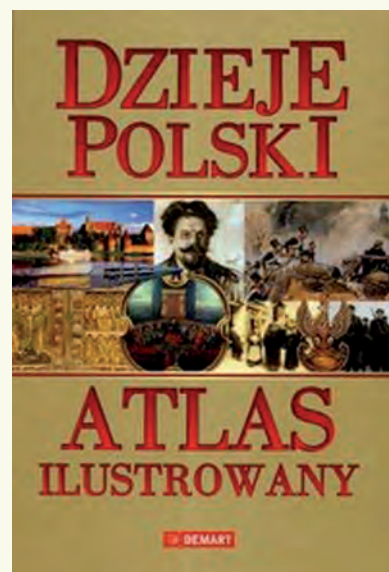
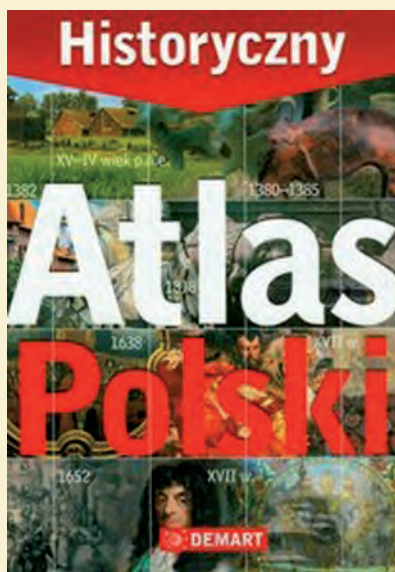
kim cudzoziemcom – studentom UW jednosemestralny kurs historii Polski (np. w roku 2006/2007 prowadzono w sumie sześć grup w językach polskim i angielskim). Od pewnego czasu zaczęto rozważać możliwość wprowadzenia do oferty dydaktycznej cyklu zajęć o bardziej monograficznym charakterze. Po wzięciu pod uwagę opinii wyrażanych przez studentów w poprzednich semestrach zdecydowano, że kurs ten powinien skoncentrować się na historii lokalnej, w tym wypadku historii Warszawy i jej okolic. Duże zainteresowanie studentów zajęciami potwierdziło, że bardzo często mają oni bardzo ograniczoną wiedzę na temat miasta, w którym mieszkają przez kilka miesięcy, a wcześniej brakło im okazji lub determinacji, aby samodzielnie poznawać jego historię. W efekcie ich doświadczenia ograniczają się do krótkiego spaceru i „odkreślenia” kilku największych atrakcji turystycznych. Biorąc udział w zajęciach, mają okazję dokładniej poznać historię miasta od początków jego istnienia do dnia dzisiejszego w znacznie szerszym kontekście oraz wziąć udział w dyskusji i zadać dodatkowe pytania. Tematyka poszczególnych spotkań została dobrana w taki sposób, by ich uczestnicy poznali lepiej miasto, ale również historię całego kraju. Przygotowując program starano się przede wszystkim wykorzystać możliwości związane z przestrzenią miejską i istniejącymi w niej zabytkami. W efekcie każde ze spotkań składa się z dwóch części: krótkiego wprowadzenia teoretycznego w formie wykładu, prowadzonego zwykle z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej oraz materiałów dodatkowych (mapy, materiały ikonograficzne, wykresy typu *timeline*), oraz zajęć poza salą wykładową (zwykle jest to wizyta w jednym lub dwóch obiektach zabytkowych lub połączony ze zwiedzaniem spacer po określonej części miasta). Wśród odwiedzanych miejsc są m.in. Zamek Królewski, Stare i Nowe Miasto, Trakt Królewski, Łazienki Królewskie, MDM, Pałac Kultury i Nauki i Cmentarz żydowski. Taka forma zajęć gwarantuje ich wysoki poziom – w czasie pierwszej części możliwe jest staranne przedstawienie zagadnień będących tematem zajęć, a także przygotowanie studentów do pełniejszego udziału w części drugiej. Dodatkowo otrzymują oni z wyprzedzeniem mate-

³ Obok najbardziej znanego i chyba najczęściej wykorzystywanego wspomnianego już dwutomowego dzieła Normana Davisa należy również wymienić przynajmniej trzy inne prace: J. Lukowski, H. Zawadzki, *A concise history of Poland*, Cambridge University Press, Cambridge-New York 2001 i 2006, A. Prazmowska, *A history of Poland*, Palgrave Macmillan, New York 2004 oraz A. Zamojski, *The Polish Way: a thousand-year history of the Poles and their Culture*, New York 1987 (oraz liczne wydania późniejsze).

O HISTORII

riały (m.in. teksty źródłowe, mapy), z którymi powinni zapoznać się i które następnie są wykorzystywane w czasie zajęć. Spotkania prowadzone są przez różnych wykładawców – specjalistów zajmujących się na co dzień daną tematyką. Mają oni dużą swobodę w doborze prezentowanego materiału. Wpisuje się to jednak w realizację wspólnego zamysłu. Materiał prezentowany jest w porządku chronologicznym i obejmuje następujące zagadnienia: początki istnienia Warszawy i jej historia do 1529 roku; Warszawa w XVI i XVII wieku; od stolicy Mazowsza do stolicy i siedziby władz Rzeczypospolitej Obojga Narodów; Warszawa osiemnastowieczna; wiek XIX; dzieje społeczności żydowskiej w Warszawie; Warszawa w okresie międzywojennym i w czasie okupacji; powstanie warszawskie; Warszawa powojenna. Tematyka doty-

cząca Warszawy jest tak bogata, że możliwe jest różne rozkładanie akcentów i w efekcie wykorzystywanie różnych obiektów lub tekstów. Za doskonały przykład mogą tu posłużyć choćby zajęcia dotyczące Warszawy w wieku XIX. Stałym elementem jest w nich prezentacja pokazująca dzieje miasta w tym okresie i najważniejsze wydarzenia i zachodzące w nim zmiany. W drugiej części zajęć prowadzący mogą skoncentrować się albo na kwestiach związanych z historią polityczną (Warszawa w powstaniach narodowych), społeczno-gospodarczą (rozwój miasta, industrializacja, zmiany społeczne) lub wizji Warszawy w relacjach odwiedzających ją w tym okresie cudzoziemców (z wykorzystaniem rzadkich źródeł, m.in. korespondencji, prasy i dziewiętnastowiecznych zachodnich przewodników turystycznych).



Małgorzata Gaszyńska-Magiera

Spójność tekstu a ocena stopnia jego trudności

Tekst, zbudowany z szeregu wypowiedzi, postrzegany jako pewna całość, jest czymś więcej niż prostą sumą elementów, które się na niego składają. Między jego komponentami zachodzą skomplikowane relacje, dzięki czemu tworzy się zupełnie nowa jakość. To spostrzeżenie A. Wierzbicka (1969 : 132) nazywa truizmem; według niej prawdziwym wyzwaniem dla językoznawcy jest opisanie kryteriów, jakie określony zespół zdań musi spełniać, by mógł zostać uznany za tekst. Jednakże z perspektywy metodyki nauczania języków obcych stwierdzenie, że żadne zdanie tekstu nie jest samodzielne treściowo, (Dobrzyńska, 1993 : 27) wcale nie jest banalne, podważa bowiem zasadność stosowania metody pracy nad nowym tekstem, po którą nauczyciele języków obcych sięgają na lekcjach chyba najczęściej. Polega ona na tym, że tekst objaśnia się w porządku linearnym, po kolei analizując nowe słowa, zwroty, bardziej skomplikowane formy gramatyczne. W ten sposób studenci mają dochodzić do zrozumienia poszczególnych zdań, a następnie – paragrafów i na końcu – całego tekstu. Taki system pracy ma swoje korzenie w założeniach sformułowanych na gruncie podejścia audiolingwalnego. Zgodnie z nim czytanie to trzecia w kolejności sprawność – po słuchaniu i mówieniu – ćwiczona w toku procesu dydaktycznego:

To, co nie zostało wcześniej przez ucznia **usłyszane**, nie powinno być przez niego **wymawiane**.

To, co nie zostało wcześniej przez ucznia **wypowiedziane**, nie powinno być przez niego **czytane**.

To, co nie zostało wcześniej przez ucznia **przeczytane**, nie powinno być przez niego **pisane**.

(Williams, 1983 : 172)

Zatem, ucząc się języka obcego, należy czytać wyłącznie teksty zawierające poznane już słowa, zwroty, konstrukcje. Takie założenie skazuje studenta na kontakt wyłącznie z tekstami preparowanymi specjalnie na użytek lekcji języka obcego.

Sposób wykorzystania i doboru tekstów na lekcję języka obcego radykalnie zmieniło podejście komunikacyjne, zgodnie z którym zaleca się wykorzystywanie w procesie dydaktycznym tekstów oryginalnych, tj. takich, które w intencji autora są adresowane do rodzimych użytkowników. Wady i zalety takiego rozwiązania były omawiane wielokrotnie.¹ Korzyści wydają się zdecydowanie górować nad skutkami negatywnymi, o ile tylko tekst wybrany jest tak, że jego zrozumienie nie wymaga wiedzy znacznie wykraczającej poza kompetencję językową uczącego się ani nie przekracza jego możliwości intelektualnych.

Wprowadzenie do nauki języka obcego tekstów oryginalnych winno pociągnąć za sobą zmianę metody pracy. Tekst oryginalny zmusza studenta do wyjścia poza bezpieczny świat przyswojonego słownictwa, przeciwiczonych form i struktur gramatycznych. Mówi o sprawach innych niż te, które poruszają przeciętne czytanki podręcznikowe (takich, jak np. rodzina, komunikacja, wyposażenie mieszkania, zakupy...). Zatem czytać go należy inaczej, – bo i proces rozumienia takiego tekstu nie kończy się na zrozumieniu wszystkich jego składników, tak leksykalnych, jak gramatycznych. Uchwycenie znaczeń wnoszonych przez

¹ Dokładnie analizuję to zagadnienie w artykule „Teksty prasowe w nauczaniu JPJO”, /w:/ *Tekst w mediach* pod red. K. Michalewskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002, s. 210-221.

O JĘZYKU

system języka to dopiero pierwszy etap. O pełnym zrozumieniu można mówić wtedy, gdy czytający jest w stanie przyporządkować danemu tekstowi pewien

wycinek rzeczywistości, jakieś uniwersum rzeczy, osób, zdarzeń itd., o których tekst mówi, w taki sposób, żeby zidentyfikowane były te elementy owego uniwersum (osoby, rzeczy, zdarzenia), do których odnoszą się poszczególne składniki tekstu (Lalewicz, 1976 : 10).

Innymi słowy, sama znajomość języka nie jest wystarczająca, by zrozumieć tekst. Trzeba jeszcze prawidłowo dopasować do niego właściwe składniki rzeczywistości pozajęzykowej.

Czytanie można opisać jako akt komunikacji. Sytuacja komunikacyjna ma tu szczególnie charakter. Nadawca (autor) i odbiorca (czytelnik) nie mają bezpośredniego kontaktu, są oddzieleni od siebie tak w czasie, jak i w przestrzeni. Aby komunikacja rzeczywiście miała miejsce, autor i czytelnik muszą dzielić pewną wiedzę o świecie. Stanowi ona wspólną płaszczyznę odniesienia, bardziej jeszcze potrzebną niż w przypadku komunikacji bezpośredniej, kiedy znaczenia można na bieżąco wyjaśniać. Jeśli odbiorca nie dysponuje wiedzą o świecie w pewnym stopniu pokrywającą się z wiedzą nadawcy, nie będzie w stanie zinterpretować tekstu; pozostanie on dla czytelnika zbiorem przypadkowych zdań, w żaden sposób ze sobą niepowiązanych. Czytelnik tekstu obcojęzycznego niejednokrotnie staje w takiej sytuacji: mimo że rozumie wszystkie słowa, czy też ich zdecydowaną większość, mimo że potrafi poprawnie zinterpretować struktury gramatyczne, odchodzi od lektury z poczuciem, że tak naprawdę nie wie, o czym w tekście była mowa. Tymczasem dla wielu metodyków i nauczycieli języków obcych trudność tekstu jest związana przede wszystkim ze stopniem jego skomplikowania gramatycznego i leksykalnego. Na tym zagadnieniu koncentruje się wiele prac, w których podejmowane są próby ustalenia kryteriów doboru tekstu na zajęcia z języka obcego. W metodyce nauczania JPJO interesującą propozycją jest próba zastosowania do oceny stopnia trudności polskich tekstów wskaźnika czytelności Gunninga (Seretny, 2006). Pierwszym czynnikiem, tzw. syntaktycznym, branym pod uwagę podczas jego obliczania jest długość zdań występu-

jących w tekście. Drugim – liczba zawartych w nim słów trudnych, tj. takich, które mają co najmniej trzy sylaby. Jakkolwiek ten drugi wyznacznik zwany jest semantycznym, ze znaczeniem słów nie ma wiele wspólnego. Oba wskaźniki obliczane są w sposób dość mechaniczny, opierają się przede wszystkim na kryterium ilościowym.

Opisana metoda określania stopnia dostępności tekstu jest cenna, pozwala bowiem nauczycielom, autorom podręczników, twórcom zadań testowych posłużyć się obiektywną miarą na etapie przypisywania materiału do poziomu zaawansowania. Trzeba jednak powiedzieć, że choć nasycenie tekstu trudnymi formami jest tu z pewnością bardzo ważnym kryterium, to na pewno nie jedynym. W moim przekonaniu studenci komunikujący nauczycielowi, że nie rozumieją tekstu, choć rozumieją poszczególne słowa, czy nawet zdania, zawiadamiają, że przeczytany tekst nie jest dla nich **spójny**. I właśnie nad kwestią spójności tekstu w perspektywie dydaktyki nauczania JPJO warto się zastanowić, jeśli chcemy skutecznie nauczać rozumienia tekstów pisanych – tekstów oryginalnych, a nie tych, które powstają wyłącznie na użytek uczących się języka obcego:

Uchwycenie spójności tekstu jest jednym z warunków rozumienia tekstu, warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym (Mayenowa, 1993a : 188).

Sprecyzujmy, że ten warunek dotyczy w równym stopniu rodzimych użytkowników języka. Ani znajomość języka polskiego, rozumiana jako opanowanie podstawowego słownictwa oraz umiejętność stosowania reguł gramatycznych, ani umiejętność czytania wcale nie gwarantują, że będziemy w stanie zrozumieć każdy tekst napisany w języku ojczystym. Świadczą o tym przeprowadzane regularnie wśród Polaków badania sprawności czytania, z których wynika, że wiele dorosłych osób nie rozumie tekstów, które czyta.

Encyklopedia językoznawstwa ogólnego (1995 : 505) objaśnia, że

tekst określa się jako spójny, gdy stanowi swego rodzaju całość semantycznie odnoszącą się do określonej, dającej się potocznie wyodrębnić jako jednolita sfery rzeczywistości pozajęzykowej.

Definicja ta jest zbieżna z przywołanym wcześniej warunkiem zrozumienia tekstu, opisanym przez J. Lalewicza: w obu przypadkach najważniejszym kryterium jest zdolność do skojarzenia z tekstem odpowiednich elementów rzeczywistości.

W polskiej literaturze przedmiotu odróżnia się pojęcia: *spójność* (sieć relacji ujawniających się na powierzchni tekstu w postaci nawiązań międzyzdaniowych) i *koherencja* (sieć relacji pojęciowych). Niekiedy spotyka się spolszczone terminy angielskie: *kohezja* i *koherencja*. Niektórzy badacze (Marciszewski, 1983) proponują pojęcia *spójność strukturalna* i *spójność semantyczna*. Analiza mechanizmów spójnościowych występujących w różnych typach tekstów prowadzi do konkluzji, że można je odnaleźć na różnych poziomach: syntaktycznym, semantycznym i pragmatycznym (Żydek-Bednarczuk, 2005 : 86). Postawienie ostrej granicy między różnymi typami spójności bywa jednak trudne do zastosowania w praktycznej analizie tekstu, trudno jest bowiem jednoznacznie przypisać konkretne mechanizmy spójnościowe do poziomu języka. W konsekwencji spójność „jawi się jako kategoria rozmyta” (*ibidem*).

M. R. Mayenowa (1993a), określając warunki, jakie winien spełniać tekst, aby mógł być uznany za spójny, rezygnuje z wydzielenia różnych typów spójności. Jej zdaniem spójność tekstu jest pochodną trzech „jedności”:

- tekst musi posiadać jednego, możliwego do zidentyfikowania autora,
- musi być adresowany do jednego odbiorcy,
- musi opowiadać o jednym przedmiocie lub stanowić rozumowanie dowodzące jednej tezy.

Powyższe stwierdzenia wymagają komentarza. „Jedność” nadawcy wcale nie oznacza, że ma to być jedna – w sensie fizycznym – osoba, chodzi tu raczej o jedność podmiotu mówiącego, za którym może stać kilku autorów. Podobnie, jeśli chodzi o odbiorcę: nie musi to być jeden człowiek, może to być grupa ludzi, niekiedy bardzo precyzyjnie zdefiniowana (np. adresaci tekstów specjalistycznych), niekiedy bardzo szeroka (np. pewne pokolenie lub cały naród). Jedność tematu wreszcie to ta cecha tekstu, która pozwala zinterpretować go jako wypowiedź na konkretny temat. Umożliwia to odbiorcy uchwycenie tekstu ja-

ko pewnej całości semantycznej, bez względu na jego długość i stopień skomplikowania. Spróbujmy zatem zastanowić się, w jaki sposób przedstawione wyżej warunki spójności tekstu można odnieść do sytuacji, w której czytelnikiem, czyli rzeczywistym odbiorcą, nie jest rodzimy użytkownik języka, lecz osoba ucząca się go. Nie jest ona założonym przez nadawcę adresatem tekstu, bo tylko sporadycznie zdarza się, że autor kieruje swą wypowiedź, sformułowaną w języku ojczystym, do odbiorcy obcojęzycznego. Tak więc czytelnik tekstu napisanego w języku obcym musi niejako wejść w rolę pierwotnego adresata, w pewnym sensie musi udawać kogoś, kim nie jest. Czyta wypowiedź przeznaczoną dla kogoś innego. Oznacza to, że on lub osoba, która mu ten tekst podsuwa, np. nauczyciel powinien w pierwszym rzędzie precyzyjnie zidentyfikować odbiorcę, zgodnie z intencjami nadawcy. Student musi się wcielić nie tylko w Polaka po prostu, lecz w konkretnego Polaka, reprezentanta grupy, dla której dany tekst został napisany. To dla autorów programów i nauczycieli ma konsekwencje praktyczne. Grupie złożonej z osób w średnim wieku raczej nie polecimy do czytania tekstu o idolach nastolatków. Trzeba pamiętać, że nadawca tekstu oryginalnego zakłada określony poziom kompetencji językowej czytelnika (Bellert, 1971) – z perspektywy glottodydaktycznej to poziom rodzimego użytkownika. Odbiorca obcojęzyczny musi liczyć się ze znacznym stopniem trudności leksykalnej i gramatycznej tekstu. Z kolei każdy odbiorca, przystępując do lektury, przyjmuje założenie, że tekst jest spójny i zbudowany zgodnie z prawami języka (*ibidem*). Te dwa warunki oznaczają, że aby akt komunikacyjny, jakim jest czytanie, mógł skończyć się powodzeniem, obaj jego uczestnicy muszą przyjąć jako pewnik chęć współpracy swojego partnera. To nic innego jak maksyma kooperacji przeniesiona na płaszczyznę rozumienia tekstu.

Największy problem cudzoziemcowi czytającemu polski tekst może sprawić trzecia „zasada jedności” M. R. Mayenowej. Do zinterpretowania tekstu jako wypowiedzi na jeden temat trzeba bowiem czegoś więcej niż opanowania języka na określonym poziomie zaawansowania: niezbędna jest do tego pewna **wiedza o świecie**, która wykracza poza znajomość

O JĘZYKU

gramatyki i słownika. Żaden tekst nie jest kompletny z punktu widzenia informacji w nim zawartych: autor z reguły nie umieszcza w nim wszystkich danych koniecznych do jego zrozumienia. Czyni tak, ponieważ zakłada, że antycypowany przez niego odbiorca posiada pewną wiedzę, ogólną i szczegółową, związaną z konkretną tematyką, zatem nie ma konieczności jej eksplicytnego przywoływania. Czytając uruchamiamy tę wiedzę, wypełniając „luki informacyjne”, które nadawca pozostawił w tekście. Różnice kulturowe, wynikające z wieku, wykształcenia, pochodzenia społecznego, dzielące nadawcę tekstu i jego odbiorcę, mogą spowodować, że tekst nie zostanie zrozumiany, ponieważ czytelnik nie będzie w stanie odwołać się do niezbędnego zakresu wiedzy. Na takie niebezpieczeństwo jest narażona osoba pochodząca z innego kręgu kulturowego. Jej wiedza bazuje na innym programie kształcenia, odwołuje się do innej tradycji i do innych doświadczeń. Stąd niejednokrotnie brakuje jej podstaw, które pozwoliłyby na zdekodowanie tekstu czytanego w obcym języku. Z tego powodu mówi się tak wiele o konieczności doskonalenia **kompetencji socjokulturowej**² osób uczących się języka obcego. Dziś nikt nie kwestionuje konieczności włączania treści kulturowych do programu nauczania języka obcego, bądź to w postaci osobnych zajęć, prowadzonych równolegle do ćwiczeń językowych, bądź jako stałego elementu samej lekcji języka. Kwestią otwartą natomiast pozostaje wymiar godzinowy i zakres takiego programu. Istniejące programy nauczania polskiej kultury charakteryzują się sporą dążą subiektywizmu; ich autorzy bazują przede wszystkim na własnej intuicji i doświadczeniu lektorskim.³ Nie są to złe kryteria, niemniej jednak dopiero opracowanie solidnych podstaw teoretycznych, opartych na kryteriach lingwistycznych, pozwoli na stworzenie

w miarę obiektywnego kanonu wiedzy kulturowej o Polsce, **niezbędnej** cudzoziemcowi. Dotychczasowe inwentarze wiedzy kulturowej, stworzone z myślą o obcokrajowcach, zbyt często zawierają informacje przynależne do kultury wysokiej, które w opinii autorów *trzeba znać*, ale których znajomość wcale nie jest konieczna do poprawnego posługiwania się językiem i rozumienia go.

Nie istnieją teksty całkowicie pozbawione elementów kulturowych. Wiedza kulturowa uwidacznia się nie tylko w zasobie leksykalnym danego języka. Również szereg form i konstrukcji gramatycznych, tak na poziomie składni, jak i morfologii⁴, może być nacechowanych kulturowo. Pilną sprawą wydaje się stworzenie korpusu tekstów dla każdego poziomu zaawansowania znajomości języka. Mógłby stać się on materiałem do różnorodnych badań, m. in. także takich, których celem byłoby określenie rzeczywistego zakresu wiedzy socjokulturowej, a punktem wyjścia – pytanie, jaka wiedza pozajęzykowa jest potrzebna do zrozumienia danego tekstu.

Spójność nie jest cechą tekstu wynikającą wyłącznie z jego budowy językowej. Do rozpoznania tekstu jako spójnego konieczna jest określona wiedza pozajęzykowa. W interpretacji R. M. Mayenowej spójność nie jest także jego cechą immanentną, nadaną mu wyłącznie z woli autora i realizowaną za pomocą określonych wykładników. To, czy tekst zostanie odczytany jako spójny, zależy w równej mierze od odbiorcy, od postawy, jaką przyjmie wobec tekstu. Czytelnik musi przyjąć jako pewnik, że tekst jest pomyślany przez nadawcę jako całość semantyczna, podporządkowana jakiemuś jednemu, konkretnemu zamysłowi, a następnie próbować go zinterpretować zgodnie z tym założeniem. Musi zatem być wyposażony w określoną wiedzę o mechanizmach spajających, a ponadto także w wiedzę socjokulturową, dzięki której on i autor będą mogli komunikować się w obrębie pewnego wspólnego horyzontu wiedzy. Jeśli okaże się, że kompetencja językowa i posiadana wiedza odbiorcy nie wystarczają do zdekodowa-

² Kompetencje socjolingwistyczne definiowane są w opracowaniu *Europejski system opisu kształcenia językowego jako znajomość i umiejętność stosowania takich konwencji komunikacyjnych, jak reguły grzecznościowe, zasady komunikacji w zależności od płci, wieku i statusu społecznego rozmówców, rytuały porozumiewania się, rejestry i style językowe, społeczne i regionalne odmiany języka oraz inne czynniki mające znaczenie w komunikacji wewnętrznej i międzykulturowej*. (s. 24)

³ Zob. np. programy W. Miodunki oraz A. Burzyńskiej i U. Dobesz opublikowane w tomie *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Universitas, Kraków 2004.

⁴ Goddard, Wierzbicka, „Język, kultura i znaczenie: semantyka międzykulturowa”, /w:/ *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, pod red. E. Tabakowskiej, Universitas, Kraków 2001, s. 175-202.

nia wszystkich lub przynajmniej najistotniejszych znaczeń tekstu, musi on zdobyć się na wysiłek uzupełniania swej wiedzy. W przeciwnym razie czytany przez niego tekst zostanie odebrany jako niespójny, czyli jako zbiór zdań niemających ze sobą związku.

Czy rzeczywiście analiza mechanizmów spójnościowych może okazać się przydatna w ocenie stopnia trudności tekstu z perspektywy glottodydaktycznej? Aby odpowiedzieć na to pytanie, chciałabym przywołać felieton Andrzeja Dobosza z *Tygodnika Powszechnego* pt.: „Moje artystyczne początki”, którego zrozumienie okazało się poważnym wyzwaniem dla studentów grupy zaawansowanej. W ich komentarzach powtarzało się stwierdzenie, że tekst nie jest trudny leksykalnie, ale niemal wszyscy mieli poważne problemy z określeniem jego tematyki i tez, jakie zawarł w nim autor. Oddajmy głos studentom: (1) *Jest to tekst niezbyt trudny, jeśli chodzi tylko o słownictwo, ale szczerze mówiąc, nie jestem pewien, co tym tekstem ma do powiedzenia, więc jednak jest to tekst dla mnie dość trudny.* (2) *Tekst nie jest bardzo trudny, jeżeli chodzi o słownictwo, ale wnioski autora są trochę niejasne.*⁵

Spróbujmy najpierw określić stopień dostępności tego tekstu, stosując metodę Gunninga. Pierwszym krokiem jest wybranie reprezentatywnej próbki tekstu, liczącej 100 – 120 słów, składającej się wyłącznie z pełnych zdań. Następnie należy policzyć słowa i zdania w tej próbce oraz podać liczbę słów trudnych – za takie uznaje się zdania co najmniej czterosylabowe (jednakże nie takie, które stają się czterosylabowymi w wyniku odmiany).

Na miejscu okazało się, że nie ma noży. „To je sobie **narysujcie**” – powiedziano nam. Skrobaliśmy łyżkami. Nauczyłem się świetnie skrobać łyżką, tylko że to robi się dość wolno. Była już noc, my, **przeganiani** przez cały dzień, byliśmy senni. Jakoś nas **podtrzymywał** głośny monolog naszego kolegi filozofa Krzysztofa Pomiana. Już nazajutrz nie umiałem go odtworzyć, ale wszyscy doceniliśmy przyjemność słuchania filozofa. O wpół do drugiej w nocy odwiedził nas dyżurny oficer, doktor **podporucznik**, a właściwie felczer. Chciał być **towarzyski**, miły, a ponieważ już wcześniej chorowałem, wypatrzył mnie w tłumie i powiedział:

- A, i Dobosza tu widzę, taki cichy, spokojny **polonista**, wygląda jak profesor Filutek.

Wybrana próbka tekstu zawiera **103** wyrazy składające się na **10** zdań. Liczba słów trudnych wynosi **6**. Średnia liczba słów w zdaniach to 10,3, a procent słów trudnych – 5,82. Obliczony na podstawie tych danych wskaźnik czytelności wynosi **6,44**. Dla porównania: średni wskaźnik czytelności tekstów przewidzianych do testowania sprawności czytania w polskich testach certyfikacyjnych na poziomie B2 wynosi **7,55** (Seretny, 2006). Gdyby więc kierować się wyłącznie wskaźnikiem Gunninga, można uznać artykuł Dobosza za adekwatny dla poziomu średniozaawansowanego. Tymczasem tekst okazał się za trudny dla studentów z grupy zaawansowanej! Gdzie tkwi źródło niepowodzenia i frustracji studentów, spowodowanej niezrozumieniem prostego pozornie tekstu? W pierwszej kolejności zidentyfikujmy jego pierwotnego adresata. Felieton został opublikowany na łamach *Tygodnika Powszechnego*, pisma, które jest skierowane do czytelnika dorosłego, wywodzącego się ze środowiska inteligenckiego. Podtytuł *katolickie pismo społeczno-kulturalne* określa profil etyczny gazety oraz problematykę, z jaką zetknie się czytelnik. Autorzy w nim drukujący mogą zakładać pewną wiedzę odbiorcy z zakresu szeroko pojętej humanistyki, która przekracza ramy programu szkoły średniej. Uczący się polskiego cudzoziemcy niekoniecznie muszą spełniać te kryteria. Nie oznacza to jednak, że trzeba zrezygnować z lektury takich tekstów. Zgodnie z wymogami poziomu C2, osoby zdające egzamin certyfikacyjny z języka obcego winny być w stanie poradzić sobie z KAŻDYM tekstem pisanym, z jakim poradziłby sobie rodzimy użytkownik języka, legitymujący się średnim wykształceniem. Felieton Dobosza dzieli się wyraźnie na dwie części. Część wstępna ma charakter anegdoty: autor wspomina epizod z czasów, gdy odbywał zasadniczą służbę wojskową. Oto ten fragment:

Którejś lipcowej nocy 1956 mój pluton studentów Uniwersytetu Warszawskiego, kończących szkolenie wojskowe na obozie w Niechorzu koło Drawska, został

⁵ Wypowiedzi studentów przytaczam w oryginalnym brzmieniu.

O JĘZYKU

odkomenderowany do skrobienia kartofli. Na miejscu okazało się, że nie ma noży. „To je sobie narysujcie” – powiedziano nam. Skrobaliśmy łyżkami. Nauczyłem się świetnie skrobać łyżką, tylko, że to robi się dość wolno. Była już noc, my, przeganiani przez cały dzień, byliśmy senni. Jakoś nas podtrzymywał głośny monolog naszego kolegi filozofa Krzysztofa Pomiana. Już nazajutrz nie umiałem go odtworzyć, ale wszyscy doceniliśmy przyjemność słuchania filozofa. O wpół do drugiej w nocy odwiedził nas dyżurny oficer, doktor-podporucznik, a właściwie felczer. Chciał być towarzyski, miły, a ponieważ już wcześniej chorowałem, wypatrzył mnie w tłumie i powiedział:

– A, i Dobosza tu widzę, taki cichy, spokojny polonista, wygląda jak profesor Filutek.

Wstałem znad saganka i zgodnie z regulaminem, jako żołnierz, któremu udzielono pochwały, wyprężyłem się recytując: ku chwale ojczyzny, obywatelu podporuczniku.

Rozbawienie plutonu zaczęło przygasać po dobrych dziesięciu minutach.

Śledzenie przytoczonej historyjki nie wydaje się skomplikowane, ponieważ wydarzenia są opowiedziane w pierwszej osobie, w kolejności chronologicznej, jej łatwym do zidentyfikowania bohaterem jest sam narrator. Opowieść kończy się wyraźną puentą. Jednakże do zrozumienia przytoczonego urywka niezbędna jest znajomość praw rządzących żołnierską społecznością, niejednokrotnie owocujących zachowaniami i sytuacjami absurdalnymi. Ten rodzaj wiedzy przynależy w Polsce do wiedzy ogólnej, nawet ci (i te...), którzy nie byli w wojsku, nie mają kłopotów z rozumieniem takich anegdot i koszarowego dowcipu. Brak znajomości wojskowych realiów może być istotną przeszkodą w zrozumieniu przytoczonego fragmentu. Tak właśnie przyczynę swojego niepowodzenia tłumaczy jeden ze studentów: *wydała mi się, że rozumiem, o co tu chodzi, ale nie wiem dokładnie, co autor chce powiedzieć przede wszystkim w opisie wojskowej, chyba ogólnie z tego powodu, że u nas nie ma obowiązku wojskowego.*

Aby zrozumieć, z czego śmiali się członkowie plutonu Dobosza, trzeba wiedzieć, co znaczy regulaminowa odpowiedź żołnierza *ku chwale ojczyzny* i w jakich sytuacjach się ją stosuje. Tę wiedzę Polak (ten, który nie miał okazji osobiście doświadczyć życia w wojsku) czerpie z filmów wojennych bądź z tele-

wizyjnych relacji z różnych uroczystości, w których biorą udział żołnierze. Do wiedzy ogólnej Polaków, przede wszystkim starszego i średniego pokolenia, przynależy też znajomość postaci profesora Filutka, bohatera Lengrenowskich historyjek rysunkowych, publikowanych w *Przekroju*. Jedyna informacja wykraczająca poza zasięg wiedzy potocznej wiąże się z przywołaniem osoby Krzysztofa Pomiana, ale autor wyraźnie nie oczekuje, że wszyscy czytelnicy będą wiedzieli, kim on jest, bo umieszcza w tekście wyjaśnienie, że chodzi o filozofa.

Druga część felietonu dotyczy zupełnie innego wydarzenia:

Czytam właśnie („Rzeczpospolita” z 15 lutego 2001), że organizowane przez p. Julitę Wójcik obieranie ziemniaków „daje możliwość edukowania odbiorców, przede wszystkim młodego pokolenia. Uświadamia, że dziś sztuka nie jest sferą odgradzoną od codzienności...”. Tyle mówi nam artystka.

Natomiast Anda Rotteberg podkreśla, że „praca Wójcik należy do cyklu pokazów wskazujących na nowe zjawiska artystyczne w Polsce, zwracających uwagę na zjawiska niekonwencjonalne”.

Tutaj Dobosz najwyraźniej zakłada orientację czytelnika w aktualnych wydarzeniach kulturalnych i w dyskusjach, jakie one budzą. Nawiązuje do akcji artystycznej, jaką w warszawskiej Zachęcie przygotowała pewna artystka młodego pokolenia. Opisywane zdarzenie (czyli *performance*) polegało na tym, że publiczność mogła włączyć się do obierania ziemniaków – tej czynności oddawała się przez cały dzień autorka projektu. Pierwszy akapit fragmentu przynosi lakoniczną informację o wydarzeniu i o tym, jaką jego interpretację sugeruje sama twórczyni. Drugi – komentarz wygłoszony przez Andę Rottenberg. Autor umieszcza w tekście wyraźne sygnały wskazujące, że oba akapity stanowią pewną całość semantyczną: powtórzenie nazwiska artystki „Wójcik”, pojawienie się w jednym i w drugim wyrazów pokrewnych *artystka*, *artystyczne*. O ich związku świadczy też zastosowanie wskaźnika zespolenia *natomiast*.

Opisane przez Dobosza dwa odległe w czasie, pozornie niezwiązane ze sobą wydarzenia łączy ze sobą

czynność obierania ziemniaków. Na płaszczyźnie tekstu skojarzenie to dokonuje się dzięki zastosowaniu anafory; gdzie autor posłużył się wyrażeniami synonimicznymi: „skrobanie kartofli” i „obieranie ziemniaków”. Dla cudzoziemca wychwycenie tego związku może nie być łatwe, bo natknie się tu na trudność natury leksykalnej: o ile w dzisiejszej polszczyźnie zwrot „obierać ziemniaki” jest powszechny, o tyle „skrobanie kartofli” ma dużo niższą frekwencję i nie należy do wyrażen, które można znaleźć w podręcznikach do nauczania JPJO. Wychwycenie, co jest elementem wiążącym obie historie, nie wystarcza, aby zdekodować naturę tego powiązania. Akapit, który jest ich semantycznym łącznikiem, został umieszczony między nimi i brzmi następująco:

Dopiero po latach okazało się, że uprawialibyśmy wówczas działalność artystyczną, gdybyśmy mieli tego świadomość. By jednak mieć świadomość, trzeba wiedzieć, a ponadto wiedzieć, że się wie.

Do opowieści go poprzedzającej odsyła czytelnika jedynie to, że czasowniki występujące w nim mają formę trzeciej osoby liczby mnogiej oraz zaimek *wówczas*, odsyłający do przeszłości. Z kolei wyrażenie *działalność artystyczna* niejako antycypuje treść następnego akapitu. Drugie zdanie, brzmiące aforystycznie, nabiera sensu dopiero, gdy przeczytamy ten akapit. Fragment zamykający felieton to odautorska refleksja na temat edukacji do sztuki i prawdopodobnych zmian, jakie na tym polu zachodzą:

Edukacja wydaje się tu szczególnie dobrze dobranym słowem. To prawda, że w mojej młodości miałem szczególne upodobania do malarzy konwencjonalnych: Paula Klee i Tadeusza Brzozowskiego, i może nie dość sumiennie nadażam za postępem. Inna rzecz, że moje pokolenie wychowane na słowniku warszawskim (Karłowicza, Kryńskiego, Niedźwiedzkiego), musi najpierw na własny użytek opracować słownik nowej polszczyzny, by pojmować cały pluralizm jej znaczeń.

Urywek ten jest związany z poprzedzającym go fragmentem przez zastosowanie powtórzenia częściowego, tj. zabiegu polegającego na użyciu tego samego słowa, ale w innej formie, możliwego m. in.

dzięki mechanizmom słowotwórczym: *edukowanie* – *edukacja*. Ponadto wykorzystano w tym celu zjawisko hiperonimii: *artysta* jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do *malarz*. Trzeba jednak przyznać, że występujących na powierzchni tekstu zabiegów spójnościowych jest tu niewiele. Autor liczy na współpracę czytelnika, na to, że podejmie jego wysiłek intelektualny. Zakłada także, że odbiorca posiada wiedzę na temat malarstwa Paula Klee i Tadeusza Brzozowskiego; bez niej będzie niewyczuwalna ironia, przejawiająca się w nazwaniu ich malarzami konwencjonalnymi. Jeden z badanych studentów wychwycił ten niuans: *to, co było nowoczesne – Paul Klee – jest teraz „konwencjonalne”*.

Studenci, mimo że podkreślali trudności ze zrozumieniem felietonu Dobosza, pokusili się o próbę zrekonstruowania jego najważniejszych tez. Oto przykładowe opinie: (1) *Myszę, że poruszał Dobosz temat, który jest dzisiaj aktualny: co to jest sztuka? A nie tylko „czy możemy coś nazwać sztuką”, lecz też „co jest dla nas, w nas sztuką i pięknem.* (2) *jest dramatyczna różnica pokoleń w Polsce; to, co było kiedyś karą, teraz jest sztuką.* (3) *Sztuka, tak jak została określona w tekście, nie jest czymś zawsze nadzwyczajnym, ale też i z codzienności.*

W rozumienie każdego tekstu trzeba włożyć energię, jest ona tym większa, im mniej jest w tekście „wyrażonych na powierzchni środków spójnościowych, prawdziwie orientujących odbiorcę w stosunkach semantycznych” (Mayenowa, 1993a : 196). Felieton należy do tych gatunków tekstu, w których mechanizmy spójnościowe nie zawsze występują *explicite*, a niejednokrotnie bywają świadomie kamuflowane. Dobosz w cytowanym tekście celowo myli tropy: puenta wojskowej anegdotki jest wyłącznie ozdobnikiem, obliczonym na rozbawienie czytelnika, nie ma jednak bezpośredniego związku z tezami tekstu. Autor zakłada, że czytelnik zna reguły gatunku i zechce przyjąć zaproszenie do gry, jaką jest odkrywanie znaczeń. Oznacza to, że czytelnik pewnych tekstów musi mieć określone doświadczenie językowo-czytelnicze, powinien znać konwencje literackie i potrafi odwoływać się do nich w chwili rekonstruowania spójności danego tekstu. Warto tu przypomnieć, że Davis i Widdowson (1983 : 143) uważali zapoznavanie się

O JĘZYKU

z różnymi gatunkami tekstu za jeden z ważniejszych etapów nauczania sprawności czytania.⁶

W przypadku analizowanego tekstu klucza do szukania jedności semantycznej dostarcza tytuł: *Moje artystyczne początki*. Każe on czytać tekst w kontekście działań artystycznych, jakkolwiek lektura w pierwszej chwili nie sugeruje związków ze sztuką. Tytuł właśnie i prześledzenie mechanizmów spójnościowych, wiążących poszczególne części felietonu pozwalają na zrekonstruowanie opinii na temat pewnych działań, kwalifikowanych jako artystyczne i stosunku autora do niektórych przejawów sztuki współczesnej.

Mechanizmy spójnościowe występujące w felietonie Dobosza uzmysławiają, że badanie spójności może podsunąć narzędzia przydatne do określenia stopnia trudności tekstu, jaki chcemy dać do przeczytania studentom-obcokrajowcom. W przypadku tekstów, które nie mają charakteru czysto informacyjnego, metody bazujące wyłącznie na kryteriach ilościowych okazują się niewystarczające. Natomiast analiza wykorzystująca metody wypracowane na gruncie lingwistyki tekstu jest bardziej wszechstronna. Obejmuje wiele czynników, zarówno językowych, jak i pozajęzykowych. Znaczenie form gramatycznych i leksykalnych jest tu interpretowane w perspektywie całego tekstu, a nie tylko poszczególnych jego części, takich jak akapit czy zdanie. Badanie spójności pokazuje ponadto wyraźnie, jaką wiedzą pozajęzykową winien legitymować się czytelnik, by tekst zrozumieć i czy wiedza ta przynależy to obszaru wiedzy potocznej czy też kultury wysokiej. W sumie więc metody lingwistycznej analizy tekstu mogą okazać się cennym narzędziem także dla metodyka zajmującego się nauczaniem JPJO.

⁶ „W nauce czytania niezbędne jest zrozumienie przez uczącego się, że musi on czytać różne teksty z różną prędkością i z różnym zaangażowaniem się. W przeciwnym razie zawsze pozostanie na poziomie średnim, czytając wszystko tak, jakby struktura tekstu była dla niego nowa.” Davis A., Widdowson H. G., 1983, *Czytanie i pisanie*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego, tom II. Techniki w językoznawstwie stosowanym*, red. J. P. B. Allen, S. Pit Corder, A. Davis, WSiP, Warszawa.

Bibliografia

- Burzyńska A. B., Dobesz U., *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 2004, s. 119-128.
- Bellert I., *O pewnym warunku spójności tekstu* [w:] *O spójności tekstu*, red. R. M. Mayenowa, Wrocław 1971.
- Davis A., Widdowson H. G., *Czytanie i pisanie*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego, tom II. Techniki w językoznawstwie stosowanym*, red. J. P. B. Allen, S. Pit Corder, A. Davis, Warszawa 1983.
- Dobrzyńska T., *Tekst. Próba syntezy*, Wydawnictwo IBL, Warszawa 1993.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków 1995.
- ESOK: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, kształcenie*, Council of Europe, Warszawa 2002.
- Goddard C., Wierzbicka A., *Język, kultura i znaczenie: semantyka międzykulturowa*, [w:] *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001, s. 175-202.
- Gaszyńska – Magiera M., *Teksty prasowe w nauczaniu JPJO* [w:] *Tekst w mediach*, red. K. Michalewski, Łódź 2002, s. 210-221.
- Lalewicz J., *Semantyczne wyznaczniki lektury* [w:] *Problemy odbioru i odbiorcy*, red. T. Bubnicki, J. Sławiński, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 9-21.
- Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1989.
- Miodunka W. T., *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*. [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 2004, s. 97-118.
- Marciszewski W., [w:] *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska i E. Janus, Wrocław 1983.
- Mayenowa R. M., *Spójność tekstu a postawa odbiorcy* [w:] M. R. Mayenowa *Studia i rozprawy*. Wybór i opracowanie A. Axer i T. Dobrzyńska, Warszawa 1993a, s. 187-202.
- Mayenowa R. M., *Teoria tekstu a tradycyjne pojęcia poetyki* [w:] M. R. Mayenowa, *Studia i rozprawy*. Wybór i opracowanie A. Axer i T. Dobrzyńska, Warszawa 1993b, s. 203-214.
- Seretny A., *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności* [w:] *LingVaria*, 2006, nr 2.
- Wierzbicka A., *O spójności semantycznej tekstu wielozdaniowego* [w:] *Dociekania semantyczne*, Wrocław 1969.
- Żydek – Bednarczuk U., *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005.

Olga Szapkinska

Jednostki frazeologiczne o znaczeniu kwantytatywnym w polskim językowym obrazie świata

Frazeologia jest sferą językową o najsilniejszym nacechowaniu narodowym, w olbrzymim stopniu wpływającą na specyfikę językowego obrazu świata poszczególnych nacji. „Frazeologizmy zawierają ocenę życia i obserwacje danego narodu. Odzwierciedlają warunki jego życia, cechy szczególne jego kultury, historii i tradycji. Wszystko to prowadzi do zróżnicowania specyfiki form frazeologizmów w poszczególnych językach, do preferowania jednych środków językowych kosztem innych” [Kategoria koliczestwa, 203]. Równie dobrze te słowa można zastosować do przysłów i powiedzonek, które nie tylko stanowią źródło uzupełniające dla frazeologii, ale nierzadko są rozpatrywane jako jedna z jej odmian. „Owe utrwalone społecznie teksty, zwykle metaforyczne, są tak zbliżone do frazeologizmów, że wielu paremiologów łączy obie klasy, rozróżniając jedynie przysłowia właściwe i zwroty przysłowiowe” [Lewicki, Pajdzińska, 316-317]. Szczególnie interesujące z punktu widzenia wyrażania specyfiki polskiego językowego obrazu świata są jednostki frazeologiczne (JF), w tym przysłowia i powiedzonka o znaczeniu kwantytatywnym, zawierające liczebniki lub rzeczowniki liczbowe. Jak niejednokrotnie zauważano, liczebniki nie zawsze są jednakowo związane z wyrażaniem kwantytatywności. Jednocześnie „nawet przy zachowaniu wskazań na charakterystykę ilościową, to samo słowo może być związane z różnymi pojęciami ilościowymi, na przykład: „konkretna ilość” i „nieokreślona ilość” lub też „dokładna ilość” i „przybliżona ilość” [Litwin, 202]. Jednostki frazeologiczne można podzielić umownie

na trzy klasy, ze względu na ich semantykę [Suprun, 166]: 1. JF o znaczeniu ilości zerowej. 2. JF o znaczeniu ilości całkowitej (totalnej). 3. JF o znaczeniu ilości częściowej.

Ostatnia klasa dzieli się dodatkowo na dwie podgrupy: a) JF o znaczeniu ilości konkretnej, określonej, b) JF o znaczeniu ilości nieokreślonej. W tym artykule stawiam sobie za cel rozpatrzenie JF o znaczeniu ilości konkretnej, ponieważ, jak pokazują słowniki frazeologiczne, są one najbardziej reprezentatywne dla języka polskiego. Znaczenie ilości konkretnej posiadają te JF, których komponentami są liczebniki (jeden, dwa, trzy itd.) oraz rzeczowniki liczbowe (tuzin, para, setka itd.). Spośród JF o znaczeniu ilości konkretnej można wydzielić te, które dotyczą pojęcia pojedynczości i zawierają liczebnik **jeden**:

- (1) Za **jednym** zamachem drzewa nie zetniesz [SPRP, 76].
- (2) **Jedna** jaskółka nie czyni wiosny [SPRS, 348].
- (3) **Jedno** drzewo nie las [SPRP, 348].
- (4) Siła złego na **jednego** [SPRP, 166].

Liczebnik **jeden** należący do JF poza pojedynczością może posiadać następujące znaczenia:

- równości, podobieństwa – **jeden** w drugiego, **jeden** diabeł, wszystko **jedno**, z **jednej** gliny (ulepieni), z **jednej** maki, to są kwiatki z **jednej** łąki, **jednej** to kuźni ludzie, na **jedno** wychodzi, **jedno** i **jedno**, na **jedno** kopyto, życie różne, grób **jeden**;
- wyjątkowości, unikalności – **jeden** jedyny;
- powszechności – jak **jeden**, jak **jeden** człowiek, (wszyscy) co do **jednego**;

O JĘZYKU

- ilości zerowej – ani **jeden**;
- jedności – związać w **jedno**;
- nieokreśloności – taki **jeden**;
- określeń czasowych – **jednego** dnia, być **jedną** nogą w grobie, na **jednej** nodze, **jednym** ciągiem, za **jednym** zachodem;



Nierzadko JF zawierające liczebnik **jeden** wyrażają jednoczesność działań: za **jednym** (za)machem, za **jednym** przysiadem, **jednym** pociągnięciem pióra, w **jeden** pacierz; **jednym** słowem, **jednym** tchem. Jak wiadomo, frazeologizmy „z całą pewnością uświadamiają również fakt, że nieodłączną cechą ludzkiego przeżywania świata jest wartościowanie. Człowiek nie tylko postrzega przedmioty i stany rzeczy, lecz także odczuwa i osądza jako dobre, złe lub znajdujące się w jakimś punkcie skali między dobrem a złem” [Lewicki, Pajdzińska, 316-317]. JF z liczebnikiem **jeden** mogą wyrażać stosunek mówiącego do czegoś i mieć konotacje pozytywne lub negatywne:

- (5) To proszek numer **jeden** w Europie [ISJP, I, 566].
- (6) Milczeć, mało **jedna**! [SFJP, I, 308].
- (7) Ty mi tu nie nic nie mów o pracy, ty leniu **jeden**! [ISJP, I, 566].

U podstaw budowy JF nierzadko leżą przeciwstawienia ilościowe: jeden-dwa, jeden-wszyscy, jeden-wiele. I tak semantykę wielu JF określa przeciwstawienie jeden-dwa:

- (8) Mąż i żona to **dwa** ciała, a **jedna** dusza [SPRP, 127].
- (9) Co **dwóch** to nie **jeden** [SPRP, 166].
- (10) Za **jednego** bitego **dwóch** niebitych dają [SPRP, 494].

To przeciwstawienie nierzadko jest oparte na braku możliwości jednoczesnego istnienia dwóch zjawisk lub działań:

- (11) Za **jeden** ogon **dwie** liszki trzymać [SPRP, 495].
- (12) Z **jednego** barana nigdy **dwóch** skór nie drą [SPRP, 20].

Jednym z wariantów tego przeciwstawienia jest opozycja jeden – oba (obie, oboje):

- (13) Lepsze **jedno** oko swoje niżeli cudze **oboje** [SPRP, 204].

W przypadku wielu JF te przeciwstawienia są wyrażane implicytnie. Ich pierwszy człon, **jeden**, jest wówczas domyślny:

- (14) Pokorne cię **dwie** matki ssie [SPRP, 440].
- (15) Szczupak **dwa razy** tej samej przynęty nie bierze [SPRP, 464].
- (16) Ksiądz **dwa razy** kazania nie mówi [SPRP, 366].

Jeszcze jedną formą opozycyjną charakterystyczną dla JF o semantyce kwantytatywnej jest przeciwstawienie jeden – wszyscy (wszystkie):

- (17) **Jeden** za **wszystkich**, **wszyscy** za **jednego** [SPRP, 166].
- (18) **Jedna** sroka ogon zadrze, to **wszystkie** za nią [SPRP, 631].

Może się ono przy tym przekształcać w przeciwstawienie ilości małej i nieokreślenie dużej:

- (19) **Jedna** parszywa **owca** całe **stado** zaraża [SPRP, 346].
- (20) **Łyzka** dziegciu w **beczce** miodu [SPRP, 391].

Przeciwstawienie jednego lub ilości nieznacząco małej nieokreślenie dużej występuje też w JF zawierających liczebniki wyższego rzędu albo też nawet pierwszej dziesiątki:

- (21) A taki głos zdarza się **jeden** na **tysiąc** [SFJP, II, 414].
- (22) **Jedno** zdrowie, a **tysięczne** choroby [SPRP, 248].
- (23) Ty mu słowo, a on ci **dziesięć** [SPRP, 226].

Powyższe JF stanowią przykład zjawiska utraty przez liczebniki znaczenia numerycznego w procesie frazeologizacji i nabywania przez nie znaczenia nieokreślenia dużej lub małej ilości. Liczebnik dwa, dwie, dwaj, dwoje, zaimek oba, obie, obaj, oboje oraz rzeczownik para, które wchodzą w skład jednostek frazeologicznych, posiadają przede wszystkim znaczenie podwójności:

- (24) z **dwojga** złego imaj się mniejszego [SPRP, 492].
(25) Polak, Węgier – **dwa** bratanki i do szabli, i do szklanki [SPRP, 440].

Jednak przy całkowitej lub częściowej zmianie swojego sensu komponenty te mogą nabierać innego znaczenia:

- ilości nieokreślenie małej – o dwa kroki (o parę kroków) od czegoś, w paru (dwóch) słowach, w dwóch zdaniach, dwa słowa;
- ilości nieokreślenie dużej – pracować za **dwóch**, jeść za **dwóch** itd.
- nadmiaru:

- (26) **Dwa grzyby w barszcz** (to za dużo) [SPRP, 310].



- (27) **Dwa** koguty na **jednych** śmieciach nie zgodzą się [SPRP, 310].

- przeciwstawności, sprzeczności:

- (28) Kij ma **dwa** końce [SPRP, 229].
(29) Każdy medal ma **dwie** strony [SPRP, 228].
(30) Na **dwoje** babka wróżyła [SPRP, 10].

- zmienności, dwulicowości, niestałości:

- (31) Nosić płaszcz na **dwóch** ramionach [SPRP, 84].
(32) Siedzieć na **dwóch** stołkach [SPRP, 84].
(33) **Dwom** bogom służyć [SPRP, 372].

JF zawierające komponent „para” często wyrażają znaczenie „towarzyszenia” – iść (chodzić) w parze z czymś:

- (34) Szczęście z nieszczęściem **w parze** chodzą [SPRP, 46].
(35) Nędza z biedą **w parze** idą [SPRP, 168].
(36) Nieszczęścia chodzą **w parze** (**parami**) [SPRP, 190].

W przypadku całkowitej zmiany sensu przez komponenty o semantyce kwantytatywnej tracą one związek z ideą ilości i oznaczają jakościowe charak-

terystryki przedmiotów (zjawisk) lub też jakościowo nowe fakty:

- (37) Służyć na **dwóch** łapkach – starać się dogodzić, podlizywać się
(38) Zamknąć na **dwa** spusty – przestać o czymś myśleć
(39) Nie ma **dwóch** zdań – niewątpliwie, oczywiście.

Poza rozpatrzonym wyżej przeciwstawieniem jeden – dwa komponent **dwa** jako składnik jednostek frazeologicznych często stanowi opozycję komponentu **trzy** (**trzeci**):

- (40) Gdzie dla **dwóch** nagotują, tam się **trzeci** pożywi [SPRP, 137].
(41) Gdzie **dwóch** się bije, tam **trzeci** korzysta [SPRP, 56].
(42) Gdzie **dwóch** się bije, są i dla **trzeciego** kije [SPRP, 56].

Komponent **trzy** często wchodzi w skład JF, mogących posiadać znaczenia kwantytatywne:

- potrójność:

- (43) **Trzy** razy się przeprowadzić, a raz się spalić, to na jedno wychodzi [SPRP, 473].
(44) Do **trzech** razy sztuka [SFJP, II, 400].

- nieokreślenie małej ilości:

- (45) Jest (czego) za **trzy** grosze [SFJP, II, 399].
(46) Nie wart **trzech** groszy [SFJP, II, 399].

- nieokreślenie dużej ilości:

- (47) Jeść (pracować) za **trzech** [SFJP, II 399].

Przy zmianie sensu i utracie znaczenia kwantytatywnego JF z komponentem **trzy** oznaczają zjawiska nowe lub też wartościujące charakterystyki przedmiotów o z reguły negatywnej konotacji:

- (48) Wtrącać (wsadzać) swoje **trzy** grosze [SFJP, II, 399].
(49) Pleść (gadać, mówić) **trzy po trzy** [SFJP, II, 399].
(50) Nie umie powiedzieć **trzech** słów [SFJP, II, 399].
(51) Nie umie do **trzech** zliczyć [SFJP, II, 300].
(52) Nie dałbym **trzech** groszy za to [SFJP, I, 481].

Jednostki frazeologiczne zawierające liczebniki **cztery**, **czworo** mogą oznaczać:

- dokładną ilość:

O JĘZYKU

(53) Koń ma **cztery** nogi i też się potknie [SPRP, 98].

(54) Grać na **cztery** ręce [SFJP, I, 156].

(55) W **cztery** oczy [SFJP, I, 165].

– nieokreślenie małą ilość:

(56) **Cztery** gęsi, **dwie** niewieście narobiły jarmark w mieście [SPRP, 299].

(57) **Cztery** kąty a piec piąty [SPRP, 299].

– nieokreślenie dużą ilość:

(58) Co z gęby wyleci, tego **czterema** końmi nie dogonisz [SPRP, 212].

Przy utracie znaczenia kwantytatywnego JF zawierające komponent **cztery** (**czworo**) oznaczają zjawiska nowe lub wartościujące charakterystyki przedmiotów – **cztery** ściany (pokój), na **cztery** wiatry (na wszystkie strony), zamknąć się na **cztery** spusty (wyalienować się, ukryć się):

(59) Nie rozumiała dziewczyny, jej samodzielnej, hardej, **zamkniętej na cztery spusty** duszy [SFJP, I, 156].

(60) **Rozpędził na cztery wiatry** tych kompanów [SFJP, I, 155].

Niektóre JF nabierają przy tym znaczenia wartościująco-oceniającego z pozytywną bądź negatywną konotacją – dzielić (rozszczepiać) włos **na czworo** (analizować coś zbyt szczegółowo), zgąć się **we czworo** (zgarbić się, skrócić), kuty na **cztery** nogi (sprytny, chytry, obrotny), na wszystkie **cztery** boki (całkowicie, zupełnie, znakomicie):

(61) Polityk, który zaczyna każdy **włos rozdzielać na czworo** przestaje być dobrym politykiem [ISJP, II, 1028].

(62) Pozornie robił wrażenie sowizdrzała [...], w rzeczywistości zaś **był kuty na cztery nogi** [SFJP, I, 155].

(63) Wypaść się **na wszystkie cztery boki** [SFJP, I, 155].

Nieco rzadziej można spotkać JF z liczebnikiem „**pięć**”. Zupełnie utraciły one przy tym znaczenie kwantytatywne i zaczęły oznaczać jakościowo nowe zjawiska i oznaki:

(64) Zaczynać od **pięciu** gołych palców [SFJP, I, 676] – zaczynać od zera.

(65) Kupić (sprzedać) za **pięć** groszy [SFJP, I, 481] – kupić (sprzedać) bardzo tanio.

(66) Jakby do **pięciu** nie umiał zliczyć [SFJP, I, 676] – nierozgarnięty, mało inteligentny.

JF zawierające liczebnik „**pięć**” mogą też oznaczać czas:

(67) **Pięć** minut [ISJP, I, 871] – niedługo, krótki czas.

(68) Każdy ma swoje **pięć** minut [ISJP, I, 871] – Każdy ma swój czas.

(69) Może nie nadeszło jeszcze moje **pięć** minut? [ISJP, I, 871] – Może moja chwila jeszcze nie nadeszła?

Inne liczebniki należące do pierwszej dziesiątki – **sześć**, **siedem**, **dziewięć**, **dziesięć** występują w JF znacznie rzadziej (zaś liczebnika **osiem** w ogóle brak). Zazwyczaj oznaczają przy tym nie dokładną ilość, lecz nieokreślenie dużą ilość:

(70) Gdzie kucharek **sześć**, tam nie ma co jeść [SPRP, 137].

(71) Jeść (pracować, mówić) **za dziesięciu** [ISJP, II, 356].

(72) Jeden przy pługu, a **siedmioro** z łyżką [SPRP, 167].

Możliwa jest całkowita utrata znaczenia kwantytatywnego i nazywanie jakościowo nowych zjawisk:

(73) Za **dziewięciu** (**siedmioma**) rzekami, za **dziewięciu** (**siedmioma**) górami [SFJP, I, 208].

(74) Ni w pięć, ni w **dziewięć** (**dziesięć**) [ISJP, II, 357].

(75) Zacząć **dziesięcioma** palcami [SFJP, I, 207].

Komponenty numeryczne z wyższego rzędu, takie jak **sto**, **setka**, **tysiąc**, **milion**, **bilion**, **tuzin** itp. mogą również wchodzić w skład JF (zarówno w formie liczby pojedynczej, jak i mnogiej), posiadając przy tym następujące znaczenia:

– znaczenie ilości nieokreślenie dużej – **tuzin**, **tuzinami**, **na tuziny**, **sto razy**, **tysiąc razy**, **milion razy**, **sto lat**, o **sto** mil, na **tysiące**, zarzucać **tysiącem** pytań, zarabiać **miliony**, obracać **milionami**:

(76) **Sto** lat nie widziałam szanownego pana [SFJP, II, 214].

(77) **Miliard** gwiazd świeciło na niebie [ISJP, I, 865].

(78) Na ten temat ukazały się **setki** książek i artykułów [ISJP, II, 569].

(79) Mówiłam ci o tym **tysiące** razy [ISJP, II, 356].

(80) Odebrała **tuziny** telefonów, ale żaden jej nie pomógł w odnalezieniu zguby [ISJP, II, 356].

– jakościowo nowe znaczenie lub oznaka – plotka o **stu** językach (wielokrotnie powtarzana plotka), sto za sto (pełna wartość), budować tysiąc zamków na lodzie (budować rozległe, nierealne plany), żenić się z **milionami** (żenić się z bogatą narzeczoną), jakich **tysiąc** (zwyczajny), i w **sto** koni nie dogoni (o czymś, co bardzo szybko mija), i w **sto** koni nie wyprowadzić (nie wyciągnąć) kogoś skąd (nie móc wypędzić/ wyciągnąć kogoś skądś żadną siłą):

(81) Bieda w **sto** koni jeździ [SPRP, 190].

(82) Sprzedał place tak, że dostał **sto za sto** [SFJP, II, 215].

(83) Mówiła, że wszyscy już śpią, a męża to i w **sto** koni nie wyciągnąłby teraz z łóżka [SFJP, II, 215].

– znaczenie wartościująco-oceniające, zazwyczaj z pozytywną konotacją – na **sto dwa** (znakomity), rad (szczęśliwy, wesoły), jakby go kto na **sto** koni wsadził (bardzo rad, szczęśliwy, wesoły), moje **sto tysięcy** (mój skarbie):

(84) Wygląda jakby go kto **na sto koni wsadził** [SFJP, II, 215].

(85) Nasz zawodnik spisał się **na sto dwa** [ISJP, II, 690].

(86) Wołała na mnie moje złotko, moje **sto tysięcy**, i każdemu cuda o moim rozumie powiła [SFJP, II, 215].

Liczebniki wyższego rzędu mogą wchodzić w skład niektórych przekleństw, nadając wypowiedzi dużą ekspresję: do **stu tysięcy** diabłów! do **stu** diabłów! do miliona diabłów! do stu piorunów! Spośród liczebników z pierwszej dziesiątki funkcję ekspresywną może pełnić tylko liczebnik **sześć**: Pal **sześć**! Tak więc wśród JF zawierających komponent numeryczny przeważają nazwy małych liczb – jeden, dwa, para, oba, trzy, cztery. Komponenty numeryczne wyższego porządku – sto, setka, tysiąc, milion, bilion, tuzin itp. również można spotkać w strukturze JF dość często. Znacznie rzadziej występują w tym charakterze inne liczebniki należące do pierwszej dziesiątki – pięć, sześć, siedem, dziewięć, dziesięć. Nieznaczoną liczbę JF zawierających komponent numeryczny „siedem” można uznać za jeden z przejawów narodowej specyfiki języka polskiego. Język rosyjski, jak zresztą wiele innych języków europejskich zawiera dość dużo JF z liczebnikiem **siedem**, który w wielu

kulturach był uważany za liczbę magiczną i w związku z tym szczególnie wyróżniany. Porównanie analogicznych JF w języku polskim i rosyjskim świadczy o dość rzadkim wykorzystywaniu przez polszczyznę JF z liczbą **siedem**:

Siemiero odnogo nie żdut – **Trzech** na jednego nie czeka.

U **siemi** nianiek ditia bez glaza – Gdzie kucharek **sześć**, tam nie ma co jeść.

Siem' raz otmier, odin raz otrież – **Trzy razy** przymierz, nim raz utniesz.

Siem' wierst do niebies i wsio lesom – Sam diabeł się w tym nie połapie.

Siem' bied – odin otwiet – Jak wisieć, to za **obie** nogi.

Analiza osobliwości semantycznych JF zawierających komponent numeryczny dowodzi, że znaczenie kwantytatywne mogą posiadać jedynie te JF, w których skład wchodzi nazwy małych (1-4) lub bardzo dużych liczb (100, 1000 itp.). Te ostatnie nie oznaczają przy tym konkretnej ilości, lecz tylko nieokreślenie dużej ilości. Jednostki frazeologiczne zawierające nazwy małych liczb (2-4) mogą określać zarówno nieokreśloną, jak i dokładną ilość, natomiast jednostki frazeologiczne z komponentem „**jeden**” – wyłącznie dokładną ilość, czyli pojedynczość. Ciekawe, że JF z nazwami małych liczb 2, 3, 4 mogą oznaczać zarówno nieokreślenie małą, jak i nieokreślenie dużej ilości. JF z komponentem **jeden** mogą również oznaczać powszechność (co do **jednego**, jak **jeden**) oraz ilość zerową (ani **jeden**). Przy całkowitej lub częściowej zmianie sensu komponentów o semantyce kwantytatywnej całkowicie lub częściowo tracą one związek z ideą ilości i wyrażają jakościową charakterystykę przedmiotów (zjawisk) lub też jakościowo nowe fakty. Charakterystyce jakościowej nierzadko towarzyszy komponent oceniający z pozytywną bądź negatywną konotacją.

Bibliografia:

Kategoria koliczestwa w sowriemiennych jewropiejskich jazykach, Kijew 1990.

Lewicki M., Pajdzińska A., *Świat przez pryzmat frazeologizmów*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski*, Wrocław 1993.

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

Litwin F.A., *Kwantory i słowa*, w: *Kwantyfikacyjny aspekt języka*, Moskwa 2005.

Suprun A.J., *Obszczaja charakteristika siemantiki koliczestwiennosti*, [w:] *Teorija funkcjonalnoj grammatiki. Kaczestwiennost'. Koliczestwiennost'*, Petersburg 1996.

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

SPRP – R. Stypuła. *Słownik przysłów rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*, Warszawa, 1974.

SFJP – St. Skorupka. *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa, 1977.

Katarzyna Kuś
Anna Rabczuk

„Twardym trza być, nie mientkim” Charakter to szlachetna materia, nastrój to pogoda – metafory pojęciowe

W 1980 roku ukazały się będące kamieniem milowym współczesnej kognitywistyki *Metafory w naszym życiu* George’a Lakoffa i Marka Johnsona. Zgodnie z przedstawioną w nich teorią metafory zajmują centralne miejsce w języku i w myśleniu. Wbrew tradycji arystotelesowskiej nie są wcale poetyckimi ozdobnikami, których używamy tylko w szczególnie podniosłych momentach. Badania Glucksberga wykazały, że przeciętny użytkownik języka w ciągu życia wypowiada około 130 000 metafor. Co więcej – badania laboratoryjne udowodniły, że interpretacja treści niedosłownych zajmuje nam mniej czasu niż literalnych.

Metafory pojęciowe to metafory, które mają regularny charakter. Znaczenia słów są powiązane w systematyczny sposób dzięki temu, że dostrzegamy podobieństwa między dwiema klasami zjawisk. Pierwsza klasa zazwyczaj dotyczy dobrze znanych i zrozumiałych konkretnych zjawisk będących doświadczeniami życia codziennego, które mogą być postrzegane bezpośrednio za pomocą zmysłów (np. różne materiały i substancje, zjawiska atmosferyczne). Druga związana jest z siecią bardziej abstrakcyjnych pojęć (np. cechy charakteru) lub odnosi się

do doświadczenia subiektywnego (np. czyjś nastrój). Istota metafory pojęciowej polega na tym, że w regularny sposób używamy pojęć z pierwszej klasy do opisu pojęć drugiej klasy (a więc opisujemy czyjś charakter jako materiał, mówiąc *On ma stalowe nerwy*,



lub czyjs nastrój jak pogodę *Wkrótce dziewczynka rozpogodziła się.*)

Metafory są związane nie tylko ze sposobem mówienia, ale przede wszystkim ze sposobem myślenia i interpretowania świata. Dzieje się tak, gdyż złożoność problemów otaczającego nas świata wymaga uproszczenia ich w naszym umyśle, żeby tak się stało, należy zdefiniować je obrazami pierwotnego doświadczenia. Lekoff i Johnson taki sposób pojmowania przeżyć nazywają kolejnym zmysłem plasującym się na równi z dotykem. Stąd metafory wpływają nie tylko na język używany do wypowiadania się o pewnych zjawiskach, lecz także oddziałują na sposób ich pojmowania i kierują naszym myśleniem, spostrzeganiem oraz postępowaniem. Warto również zauważyć, że istnieje duża liczba metafor, które funkcjonując w języku, kreują niejako sztucznie podobieństwa między klasami zjawisk. Autorzy *Metafor w naszym życiu* tłumaczą ów aspekt na następującym przykładzie: *Poglądy to pożywienie*. Zarówno poglądy jak i pożywienie można pochłaniać, odgrzewać czy trawić, jednak podobieństwa te nie istnieją bez odniesienia się do metafory.



W nauce języka obcego warto poświęcić dużo uwagi metaforom pojęciowym. Przede wszystkim pozwalają one na szybsze w porównaniu z tradycyjnymi metodami uczenia leksyki opanowywanie słownictwa. Uczniowie po pierwsze przyswajają jednocześnie słowa w kilku znaczeniach (literalnym i zarazem metaforycznym), po drugie systematyczność metafory ułatwia zapamiętywanie niedosłownych znaczeń wyrażań. Dodatkowo metafory pojęciowe pozwalają uświadomić sobie sposób rozumienia w danej kulturze znacznej części subiektywnych i abstrakcyjnych

zjawisk. Co więcej, studenci, poznając językowy obraz świata zapisany w polskich metaforach, mogą porównywać go z wyobrażeniami, określeniami tych samych sytuacji językowych w ich własnym języku. W tym wypadku zarówno podobieństwa, jak i różnice sprzyjają akwizycji języka. Dzieje się tak, gdyż z jednej strony pozwalają studentowi na identyfikację lingwakulturową, z drugiej zaś, wzbudzając zdziwienie, ciekawość, pozwalają łatwiej i szybciej zapamiętać nowe struktury.

Poniższe ćwiczenia są przeznaczone dla studentów średniozaawansowanych i zaawansowanych w nauce języka polskiego. Jako temat wybrałyśmy opis nastroju i charakteru. Zagadnienia te pojawiają się właściwie na każdym poziomie nauczania, a przedstawione ćwiczenia mogą stanowić ciekawe urozmaicenie regularnie powracających tematów.

Nastój to pogoda

Słowa, które opisują pogodę, są często używane po to, aby mówić o nastroju i emocjach ludzi.

1. Znaczenie literalne. Uzupełnij poniższą prognozę pogody wyrażeniami z ramki.

rozpogodzi się, pogodny, zachmurzy się, ociepli się, chłodno, burzliwa, zimny

W przyszłym tygodniu będziemy mieli bardzo nietypową pogodę.

1. Poniedziałek będzie, słoneczny i bezchmurny.
2. We wtorek, .., spadnie temperatura i zacznie wiać.
3. W środę będzie, temperatura między 8 a 11 stopni C, lepiej nie wychodzić bez swetra.
4. W czwartek będzie, będzie wiał silny i mroźny wiatr.
5. W piątek....., temperatura będzie wyższa, ale wciąż nie będzie słońca.
6. W sobotę znów....., chmury znikną i wyjdzie słońce.

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

7. Niedziela będzie upalna i
Należy wziąć ze sobą parasole.

2. Znaczenie literalne. Połącz przymiotniki z rzeczownikami tak, aby otrzymać poprawne kolokacje.

- | | |
|-------------------------|-----------|
| 1. pogodne, pochmurne | a. wiatr |
| 2. słoneczny, deszczowy | b. deszcz |
| 3. lodowaty, chłodny | c. chmury |
| 4. zimny, przelotny | d. niebo |
| 5. burzowe, deszczowe | e. dzień |

3. Znaczenie metaforyczne. Wybierz poprawne wyrażenie w poniższych zdaniach.

1. Chciałam prosić go o przebaczenie, ale gdy zobaczyłam jego *pogodny/zimny* wzrok, od razu zamilkłam.
2. Marianna na widok wspaniałego prezentu *rozpogodziła się/ociepliła się* i zaczęła nam *słonecznie/gorąco* dziękować.
3. Od kiedy wyjaśniłam jej, że nie konkuruję z nią, nasze kontakty bardzo się *rozpogodziły/ociepliły*.
4. Ona ma bardzo *deszczowy/burzliwy* charakter, lepiej uważać, co się przy niej mówi.
5. Na wiadomość o przegranej *spochmurniał/rozpadał się* i odmówił komentarza.
6. Po naszej kłótni pożegnała mnie *chłodno/mglisto* i nie odbiera moich telefonów.
7. Kiedy zapytałam o to, kiedy odda mi pieniądze, spojrzała na mnie *rześko/lodowato*.

4. Znaczenie literalne vs. metaforyczne. Znajdź jedno słowo, które pasuje do każdej pary zdań.

gorąca, pogodny, piorun, rześki,
ochłodził, chłodny, pochmurnie

1. Po ośmiu godzinach snu obudził się
..... i wypoczął.
- Gdyby nie wiał wiatr, słońce byłoby nie do wytrzymania.
2. W Polsce wrzesień jest zazwyczaj
i słoneczny, choć nie upalny.
- Mój wujek jest zawsze taki
nigdy nie widziałam go w złym humorze.

3. Jutro będzie
pod wieczór może nawet padać.

Kiedy spytałem o wyniki egzaminów, Michał spojrzał na mnie

4. Od tego....., nic mi się nie chce robić. Kiedy się wreszcie ochłodzi?

Anna to głowa, najpierw robi, później dopiero myśli.

5. Pierwszy dzień marca był
ale słoneczny.

Jegowzrok powiedział mi, że nie powinienam pytać go o spóźnienie.

6. Podczas wczorajszej burzy
strzelił w stare drzewo przy szpitalu.

Na widok Zofii i Krzysztofa stanął jakby
..... w niego strzelił.

5. Znaczenie metaforyczne. Które słowo jest bliskoznaczne do podanych?

z głową w chmurach, pogodny,
pochmurny, chłodny

- a. wesoły, radosny, zadowolony
- b. smutny, niezadowolony, w złym humorze
- c. zamyślony, zadumany, rozmarzony
- d. opanowany, niewrażliwy, obojętny
- e. przyjazny, miły, życzliwy

6. Znaczenie metaforyczne. Które słowo ma przeciwne znaczenie do podanych?

rześki, rozpogodzić się, burzliwy, mglisty

- a. stracić humor, zasmucić się, zrobiło się komuś przykro
- b. jasny, wyraźny, konkretny
- c. zmęczony, słaby, wyczerpany
- d. spokojny, łagodny, cierpliwy

7. Znaczenie metaforyczne. Uzupełnij dialogi dwóch plotkarzy za pomocą podanych par wyrażen.

- a. grzmi, ciska pioruny
- b. burzliwie, ociepliła się
- c. chłodno, ponura jak chmura gradowa
- d. pochmurna, gorących

1. Adam: Czy wiesz, co się stało Kaśce? Wczoraj chodziła taka i do nikogo się nie odzywała.

Basia: To przez Zośkę. Zobaczyła ją w kinie w uściskach z Krzyskiem.

2. A: Ale dlaczego Kaśka tak spojrzała na mnie, gdy zaprosiłem ją na imprezę?

B: Bo zaprosiłeś też Zośkę. Kaśka wciąż jest zła, chodzi i z nikim nie chce rozmawiać.

3. A: Czy Krzysiek opowiadał ci, jak wyglądało spotkanie dyrektora z pracownikami?

B: Mówił, że na początku było, ale w końcu atmosfera i dyrektor poszedł na kompromis.

4. A: To nie będzie strajku?

B: Podobno dyrektor, gdy tylko słyszy o strajku, zaraz rozgniewany i

Dobry charakter to szlachetny materiał

Często, gdy mówimy pozytywnie o czyimś charakterze, to porównujemy go do różnych drogich lub twardych substancji.

1. Znaczenie literalne. Połącz nazwy różnych substancji z ich definicjami.

- | | |
|-------------|---|
| 1. skała | a. pierwiastek chemiczny (Fe), jest go dużo w mięsie i szpinaku |
| 2. magnes | b. inna nazwa rtęci (Hg), kiedyś używana w termometrach |
| 3. kryształ | c. ciemnoszary metal, używa się go do produkcji wielu maszyn |
| 4. żelazo | d. szlachetny metal (Au), robi się z niego pierścionki |

- | | |
|----------------|---|
| 5. złoto | e. kawałek skały, zwykle twardy i ciężki |
| 6. stal | f. rodzaj metalu, który przyciąga inne metale |
| 7. żywe srebro | g. twarda substancja, z której zbudowane jest wnętrze Ziemi |
| 8. kamień | h. rodzaj dekoracyjnego szkła |

2. Znaczenie literalne. Jak wyglądają przymiotniki od podanych rzeczowników?

- | | |
|------------------------|------------------|
| a) skała – | krajobraz |
| b) kryształ – | żyrandol |
| c) złoto – | medal olimpijski |
| d) stal – | lina |
| e) żelazo – | brama |
| f) kamień – | most |
| g) magnes – igła | |
| h) słoma – | kapelusz |
| i) wosk – świeca | |

3. Znaczenie metaforyczne. Połącz frazeologizmy z ich eksplikacjami, a następnie użyj ich w odpowiedniej formie i uzupełnij zdania:

Porównanie	Wyjaśnienie
1. chłodny jak marmur	a. uległy, skory do ustępstw
2. chłopak/dziewczyna jak złoto	b. ktoś, kto nie przeżywa żadnych emocji
3. przyciągać do siebie jak magnes	c. ktoś, kto nie okazuje uczuć
4. czysty jak kryształ	d. ktoś jest energiczny, ruchliwy
5. być jak żywe srebro	e. ktoś, kto jest bardzo kategoriyczny i zdecydowany
6. miękki jak wosk	f. mieć duży urok osobisty
7. zimny jak kamień	g. pracowity, uczciwy, zaradny
8. twardy jak skała	h. ktoś bardzo uczciwy

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

1. Kiedy tylko syn przychodził z prośbą, matka stawiała się i zgadzała się na wszystkie jego prośby.

2. Dziewczynka : bardzo szybka i energiczna, nie potrafiła spokojnie siedzieć dłużej niż 5 minut.

3. Ojciec potrafił być i dopóki dzieci nie zrobiły pracy domowej, nie pozwalał im się bawić.

4. Miała opinię osoby, była uczciwa, uczynna i pracowita.

5. Nauczycielka była, nie okazywała uczuć swoim uczniom, nie wiedzieli, kogo lubi, a kogo nie.

6. W firmie wszyscy cieszyli się z nowego pomocnika., był pracowity, wesoły i zaradny.

7. Powiedziałam mu szczerze, że dyrektor potrafi być i nie wzruszy go ta historia.

8. Nie wiem, jak to robił nasz matematyk, ale uczniów i zawsze z zainteresowaniem siedzieli na jego lekcjach.

4. Znaczenie metaforyczne. Zamień podane zdania na synonimiczne, używając zwrotów z ramki:

kryształowy charakter, złote serce, żelazny charakter, słomiany zapał, magnetyczny wzrok, kamienna twarz, stalowe nerwy

1. Ona bardzo często ma dużo entuzjazmu do pracy, ale to trwa krótko i później przez kilka miesięcy nic nie robi.

2. Dzięki swoim hipnotyzującym oczom potrafił zmusić każdego do posłuszeństwa.

3. Tylko spokój pilota uratował samolot przed katastrofą.

4. Królowa była bardzo dobra i serdeczna, wszyscy ją kochali.

5. Brat, nie okazując jakichkolwiek emocji, poinformował mnie o sprzedaży domu.

6. Wszyscy wiedzieli, że chłopiec był uczciwy, nie kłamał i nie kłócił się z kolegami.

7. Aby zdobyć medal na olimpiadzie, trzeba mieć bardzo silny charakter, nie poddawać się łatwo i mocno wierzyć w swoje zwycięstwo.

5. Znaczenie metaforyczne. Skomentuj podane sytuacje jednym z powiedzeń.

a) Złoto, nie człowiek.

b) Mowa jest srebrem, a milczenie złotem.

c) Kuj żelazo póki gorące.

d) Kropla draży skałę.

e) Trafiła kosa na kamień.

1. Jeżeli twój szef będzie w dobrym humorze i będzie chciał z tobą rozmawiać, to poproś o premię.

2. Myślę, że nie powinieneś się poddawać. Idź i jeszcze raz z nim porozmawiaj.

3. Nie trzeba było informować wszystkich o naszych planach.

4. Nasz dozorca o wszystko dba. Gdy wyjeżdżaliśmy, sam zaproponował, że będzie codziennie przychodził i podlewał kwiatki.

5. Bardzo długo nikt nie mógł sobie poradzić z dziewczynką. Jednak gdy przyjechał nowy nauczyciel, musiała zacząć się lepiej zachowywać.

Justyna Zych

Polonus zaczytany w polonikach, czyli derywacja patriotyczno-polonocentryczna

Każdy cudzoziemiec jeszcze przed rozpoczęciem nauki języka polskiego wie, że kraj położony nad Wisłą w języku jego mieszkańców nazywa się *Polska*, a ich samych określa się mianem *Polaków*. „Kasia jest *Polką*”, „Tomek jest *Polakiem*” – oto typowe zdania z pierwszego rozdziału podręcznika do nauki polszczyzny. Nie wszyscy studenci wykazują się jednak taką dociekliwością, która skłoniłaby ich, by sprawdzić, skąd właściwie wzięła się ta nazwa, czyli jaka jest jej etymologia. Otóż wywodzi się ona od nazwy plemienia *Polan* zamieszkującego przed wiekami tereny dzisiejszej Wielkopolski, którego członkowie są protoplastami narodu polskiego.

Urzędowa nazwa kraju ze stolicą w Warszawie brzmi *Rzeczpospolita Polska* i taki właśnie zapis figuruje w paszportach i w dowodach osobistych Polaków. Człon *Polska* pobrzmiewa także w nazwach polskich regionów, będących zarazem krainami historycznymi – wystarczy przywołać takie toponimy, jak *Wielkopolska* czy *Małopolska*.

Język polski określany jest synonimicznie mianem *polszczyzny*. A zatem uczyć się języka polskiego znaczy tyle, co poznawać arkana *polszczyzny*. Polacy pamiętają doskonale hasło *Ojczyzna-polszczyzna* – tytuł emitowanego przez wiele lat programu telewizyjnego prowadzonego przez prof. Miodka, poświęconego kulturze i poprawności językowej.

Żeńska forma nazwy mieszkańca Polski występuje w popularnym wyrażeniu *matka-Polka*, które nie podoba się zapewne feministkom. Hasło to odnosi się bowiem do tradycyjnego i konserwatywnego wzor-

ca polskiej kobiety, sprowadzającego jej życie do roli matki i żony – jest synonimem kobiety, która oddana jest całkowicie opiece nad dziećmi i domem. W słowniku można też znaleźć hasło *polka* pisane małą literą. Ale – wbrew pozorom – nie ma ono nic wspólnego z Polską, bo stanowi nazwę tańca pochodzenia czeskiego.

Prawdziwie polskim, a nawet *arcypolskim* tańcem jest *polonez*. Zresztą wyraz *polonez* stanowi typowy homonim, tj. ma dwa zupełnie różne znaczenia. Jest to bowiem właśnie nazwa tradycyjnego tańca polskiego, znanego choćby z kart *Pana Tadeusza* (*Poloneza czas zacząć!*), a współcześnie rozpoczynającego studniówki, czyli uroczyste bale licealistów



O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

z klasy maturalnej, organizowane na sto dni przed egzaminem dojrzałości. *Poloneza* nietrudno się nauczyć, gdyż opiera się on na prostym kroku podstawowym, a tańczy się go w powolnym, pełnym dostojności tempie. Co ciekawe, nazwę tego uroczystego tańca chodzonego zawdzięczamy Francuzom, którzy posuwiste, majestatyczne kroki naszych przodków ochrztili mianem *polonaise* (czyt. polonez), czyli po prostu polskiego tańca. *Poloneza* można jednak nie tylko tańczyć, można także nim jeździć. Taką właśnie nazwę nadano bowiem również marce polskiego samochodu osobowego, produkowanego od końca lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku do roku 2002 w Fabryce Samochodów Osobowych w Warszawie.

Z kolei słowo *Polonia* – łacińska nazwa Polski – we współczesnej polszczyźnie jest rzeczownikiem zbiorowym – gramatycznie rzecz ujmując, występuje w zasadzie wyłącznie w liczbie pojedynczej, ale – biorąc pod uwagę znaczenie – wyraża liczbę mnogą, bo odnosi się do grupy osób, i to licznej. Mianem *Polonii* określa się bowiem tych wszystkich Polaków, którzy wyemigrowali z kraju i mieszkają za granicą. A takowych jest wielu – według statystyk i szacunkowych obliczeń – ok. 20 milionów rozproszonych na wszystkich kontynentach. Istnieje nawet polski satelitarny kanał telewizyjny, który stworzony został z myślą o rodakach żyjących z dala od ojczyzny i który emituje głównie klasykę polskiego kina, a nazywa się on właśnie *Polonia*. Natomiast przymiotnik *polonijny* stanowi określenie obiektu będącego dziełem *Polonii* – mówi się np. o *polonijnych* ośrodkach kultury albo o działaczach *polonijnych*, a więc o osobach z zacięciem społecznikowskim, dążących do zintegrowania środowisk *polonijnych*.

A kim jest *Polonus*? Słowo to ma dwa znaczenia. Pisane wielką literą, desygnuje imigrantów polskiego pochodzenia, którzy pielęgnują polskie tradycje. Zazwyczaj określenia tego używa się w odniesieniu do Amerykanów o polskich korzeniach. Wiadomo, że wielu Polaków wyemigrowało za ocean, a niektóre amerykańskie metropolie – np. Chicago – pod względem liczebności zamieszkujących je osób polskiego pochodzenia mogłyby konkurować z polskimi miastami. Wiele Polaków ma w rodzinie przysłowiową już ciocię z Ameryki, która kojarzy się głównie z pre-

zentami przywożonymi zza oceanu. Po wielu latach spędzonych w Nowym Jorku czy Los Angeles ciocia ubarwia swą polszczyznę wtrętami z angielskiego i artykułuje zdania z charakterystycznym amerykańskim akcentem. Krótko mówiąc – jest kanonicznym przykładem *Polonuski*.

Jednak dawniej *polonusem* nazywano typowego polskiego szlachcica, takiego, jakiego znamy z kart polskiej literatury i z sarmackich portretów – wąsatego, z wygoloną głową, w żupanie, kontuszu i z karabelą przy boku. Obecnie używa się jeszcze tego określenia w odniesieniu do staroświeckich Polaków, zazwyczaj w starszym wieku i z sumiastym wąsem, a więc takich, którzy swym wyglądem przypominają nieco naszych przodków.



Skoro mowa o historii, warto sięgnąć do dziejów strojów europejskich. Tam też znajdziemy słowo z polskim rdzeniem. Znaczący historii mody wiedzą, że mianem *poloneski* albo inaczej *polonezy* określano lekką suknię występującą w modzie francuskiej od ok. 1770 roku, drapowaną w boczne „skrzydła” i krótki ogon. Była ona bardzo popularna, zresztą nie tylko wśród francuskich, ale i wśród polskich elegantek. Noszona ją do końca XVIII wieku, a potem znów była w modzie w latach 1867–1890.

Derywat nazwy kraju nad Wisłą można znaleźć nawet w *menu* restauracji i barów. Przysłówek *po pol-*

sku, mający formę wyrażenia przyimkowego, występuje najczęściej właśnie w kontekstach kulinarnych i oznacza sposób przyrządzenia jakiejś potrawy – np. kaczka czy flaki *po polsku*.

Polska kuchnia to tylko znikoma część bogatej polskiej kultury, którą interesuje się wielu cudzoziemców. Wielbicieli Polaków, polszczyzny i polskiej kultury nazywamy *polonofilami*. Jeżeli ktoś jest *polonofilem* albo po prostu pragnie pogłębić wiedzę o Polsce, w bibliotece powinien sięgać często po pozycje znajdujące się na regale czy półce z napisem *polonica*. Znajdzie tam bowiem publikacje w języku polskim albo w innych językach, ale poświęcone wyłącznie Polsce. Słowo *polonica* pochodzi z łaciny, co tłumaczy jego ortografię. Ale możliwy i poprawny, choć rzadszy, jest także jego zapis w pełni spolszczony, czyli *polonika*.

Prawdziwi pasjonaci polszczyzny i kultury polskiej planują zapewne studiować na Wydziale *Polonistyki* – kierunku, który nazywa się *filologią polską* albo – potocznie i w skrócie – po prostu *polonistyką*. Specjalistę w dziedzinie polszczyzny oraz polskiej literatury określa się mianem *polonisty* lub – jeśli chodzi o kobietę – *polonistki*. Słowo polskiego pochodzenia lub wyrażenie utworzone na wzór typowej konstrukcji polskiej nazywamy natomiast *polonizmem*.

Trzeba wspomnieć, że w różnych okresach historycznych Polacy bywali rusyfikowani czy germanizowani, ale sami również niekiedy usiłowali *polonizować* czy też *polszczyć* inne narody – tak było w stosunku do ludności zamieszkującej tereny zwane niegdyś Kresami Wschodnimi Rzeczypospolitej – tzn. narzucać im język polski oraz własne zwyczaje, tradycje i styl życia tak, by wyparły one lokalne obyczaje. Takie działania były zapewne w dużej mierze podyktowane *polonocentryzmem*, którym to mianem określa się postawę polegającą na patrzeniu na świat przez pryzmat Polscy i Polaków.

Cóż, niekiedy Polacy mają skłonność do megalomanii narodowej, ale w większości są po prostu dumni ze swojej *polskości* i często ją podkreślają. Kiedy Maria Curie-Skłodowska, wybitna polska uczona, odkryła w 1898 roku nowy pierwiastek chemiczny, nadała mu nazwę, w której pobrzmiwają sylaby

przywodzące na myśl Polskę – *polon*. Tak oto derywat nazwy kraju nad Wisłą znalazł się nawet w tablicy Mendelejewa.

A czym właściwie jest owa polskość? Trudno to pojęcie dokładnie zdefiniować, bo jest to termin abstrakcyjny, nazywający po prostu ogólnie zespół cech czy charakterystyk typowo polskich. To, jacy są Polacy, najbardziej obiektywnie mogą chyba ocenić cudzoziemcy, którzy nas obserwują.

Nie nastercza natomiast żadnych wątpliwości odpowiedź na pytanie, jakim mianem mogła zostać ochrzczona placówka, która ma na celu nauczanie i propagowanie języka polskiego i kultury polskiej? Oczywiście takim, które nawet fonetycznie kojarzy się natychmiast z Polską – POLONICUM!

Zresztą, częśćka wyrazowa POL, stworzona z początkowych liter nazwy kraju ze stolicą w Warszawie, stała się właściwie w polszczyźnie pełnoprawnym prefiksem, przy pomocy którego tworzy się nazwy spółek, przedsiębiorstw i instytucji. Przykłady można by mnożyć, patriotyzm przedsiębiorców jest bowiem widoczny w nazwach firm reprezentujących najrozmaitsze dziedziny. Przytoczmy tylko kilka: *Polfa* – producent leków, *Polmos* – wytwórnia wódek czy *Polmozbyt* – firma z branży motoryzacyjnej.

Rodzina wyrazów derywowanych od słowa *Polska* nie ma już przed Tobą, drogi Czytelniku, żadnych tajemnic? Można to łatwo sprawdzić. Proszę, spróbuj uzupełnić poniższe zdania odpowiednimi wyrazami, o których była mowa w tekście:

1. Największe skupiska znajdują się w Stanach Zjednoczonych.
2. Michał wciąż jeździ swoim starym
3. W domu kultury wystąpi znany polski piosenkarz.
4. Biblioteka zgromadziła liczną kolekcję cennych
5. Interesuję się kulturą polską, dlatego chcę studiować
6. Marco uwielbia język polski i Polaków, jest prawdziwym

Barbara Kryżan-Stanojević

Polonistyka w Zagrzebiu

Studia języka polskiego i literatury polskiej na Uniwersytecie w Zagrzebiu opierają się na długo-trwałej i bogatej tradycji chorwacko-polskich kontaktów kulturowych i naukowych, sięgających XV wieku. Warto tu sięgnąć po niezwykle ciekawe dwujęzyczne opracowanie stosunków polsko-dubrownickich Vinicije Lupisa oraz publikację Piotra Żurka o Sarmatach i Raguzanńczykach. Za początek studiów polonistycznych można uznać założenie na Wydziale Filozoficznym (Filozofski fakultet jest częścią Uniwersytetu Zagrzebskiego i składa się z Instytutów – *Odsjeka* i Katedr) w 1874 roku Katedry Filologii Słowiańskiej. Pierwszy lektorat języka polskiego powstaje w roku akademickim 1918/19, a zakłada go wybitny chorwacki polonista, zasłużony popularyzator kultury i literatury polskiej na tych terenach Julije Benešić. W roku 1933 lektorat przejmuje znany językoznawca Josip Hamm. W latach sześćdziesiątych przyjsie na stanowisko asystenta Zdravka Malicia zwiastuje nadejście prawdziwych, pełnych studiów polonistycznych. Ten prawdziwy wielbiciel polskości, rozbudził zainteresowanie literaturą i kulturą polską w środowisku akademickim. Był autorem śmiałych analiz i badań literackich. Studenci polonistyki ciągle jeszcze mogą korzystać z wydanych już po jego śmierci esejów i podsumowań poświęconych Mickiewiczowi czy Gombrowiczowi. W 2006 roku została wydana antologia wybranych i przetłumaczonych przez niego utworów poetyckich *Gost u kući*, którą rozpoczyna *Bogurodzica*, a kończą wiersze współczesnych poetów.



(Fot. P. Gamcarek)

Doc. dr Barbara Kryżan-Stanojević

Za czasów profesora Malicia lektorat rozszerza się i przekształca w studia trzyletnie (tzw. kierunek B), a w roku akademickim 1967/68 powstaje Katedra Literatur i Języków Zachodniosłowiańskich, w obrębie której działa i polonistyka. W 1979 roku polonistyczne studia trzyletnie stają się studiami czteroletnimi (kierunek A) i funkcjonują na zasadzie dwuprzedmiotowości. Profesor Malić nie doczekał powstania w roku akademickim 2005/06 samodzielnej Katedry Języka Polskiego i Literatury Polskiej.

Rok ten był jednocześnie początkiem reformy bolońskiej na naszej uczelni.

Obecnie na polonistyce studiuje około 110 studentów. Od kilku lat jesteśmy członkami „bolońskiej” rodziny. W 2010 roku pierwszy rocznik magistrów opuści progi naszej Uczelni. Choć perspektywy, które oferuje reforma szkolnictwa wyższego, są obiecujące, proces „bolonizacji” naszych studiów nie przebiega bezboleśnie. Dotychczasowy, dwuprzedmiotowy tryb gwarantował istnienie kierunków ważnych, ale mniej atrakcyjnych, a więc takich, po których trudniej znaleźć pracę, lub takich, które nabierają pełni swojej wartości dopiero w połączeniu z innymi. W systemie bolońskim może się okazać, że polonistyka będzie tym mniej atrakcyjnym kierunkiem. Stąd też na naszej uczelni rozpoczęła się prawdziwa walka o studenta.

To, co oferuje nasza polonistyka, nie zawsze daje się ująć w konkretnych liczbach. Trzeba jednak podkreślić zalety, które bezspornie cechują ten kierunek. Na polonistyce panuje atmosfera niemalże rodzinna. Studenci nie są anonimowi, gabinety profesorów często zamieniają się w koczowiska debatujących z mentorami dyplomantów, a tzw. warsztaty językowe, czyli tematyczne wyprawy do Polski stały się przedmiotem westchnień rozpoczynających studia pierwszaków. Ci, którzy wybrali polonistykę jako „niechciany” kierunek (w trybie studiów dwuprzedmiotowych drugi przedmiot często jest przypadkowy), już w pierwszym roku studiów są swoim wyborem zachwyceni. Oprócz warsztatów proponujemy studentom stypendia, które poza letnimi szkołami języka polskiego oferują jednosemestralne pobyty w znanych polskich ośrodkach uniwersyteckich. Wracają pełni wrażeń. Przed kilkoma laty pierwsze miejsce w ogłoszonym przez nas konkursie *Moja Polska* zajęła praca – wspomnienie z pobytu na stypendium w „Polonicum” – laureatka konkursu jest obecnie asystentką w naszej Katedrze. Nasi wychowankowie jako lektorzy języka chorwackiego wyjeżdżają na lektoraty do Warszawy, Krakowa, Poznania, Katowic. Znajomość polskiego ułatwia im kontakt z polskimi studentami.

Warto wspomnieć, że nasza polonistyka jest pierwszą zagraniczną polonistyką, na której zastosowano w praktyce wideo kurs języka polskiego pod

red. Władysława Miodunki (wprowadziła go przed ponad dziesięcioma laty lektorka mgr Jolanta Sychowska-Kavedžija). Choć kurs z upływem lat stracił nieco na aktualności, po zastosowaniu dodatkowych komentarzy w dalszym ciągu urozmaica pierwsze spotkania z językiem polskim naszych przyszłych polonistów. Studenci drugiego roku uczestniczą w warsztatach komputerowych, podczas których korzystają z programów nauczania języka polskiego (Grampol, Slavic Network), z korpusów języka polskiego oraz z licznych adresów internetowych. Poszukujemy stale nowych treści wzbogacających ich wiedzę o kulturze polskiej i znajomość języka polskiego. Studenci wszystkich lat objęci są programem Omega, umożliwiającym naukę na odległość. Dzięki zajęciom komputerowym mają możliwości śledzenia zajęć i tematów oraz odrabiania prac domowych w ten właśnie sposób. Korzystają z tego też studenci piszący prace semestralne i dyplomowe.

Naukę języka polskiego prowadzą lektorzy. Oprócz dwóch stałych lektorów, których zainteresowania są podzielone między lingwistykę i literaturę, ekipę lektorską uzupełnia lektor kontraktowy, zatrudniany na trzy lata, który zazwyczaj wnosi coś nowego i atrakcyjnego do procesu nauczania. Obecnie lektorem kontraktowym jest Agnieszka Cyganik, która objęła miejsce po Dominice Kanieckiej, doktorantce Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bardzo zależy nam na zatrudnianiu młodych kadr. W ubiegłym roku stanowisko lektora objęła absolwentka naszej polonistyki – Ivana Maslač, która już od kilku lat, pracując początkowo na zlecenie, prowadzi lektorat języka polskiego. Do zespołu dołączył również nasz wychowanek – Filip Kozina, który pisze pracę magisterską (w dotychczasowym systemie studia wyższe trwają 4 lata i kończą się dyplomem; żeby osiągnąć stopień magistra należy zdawać na magisterskie studia podyplomowe) z literatury polskiej.

Zainteresowania naukowe naszych studentów są często odzwierciedleniem zainteresowań kadry naukowej. Wśród „literatów” pojawia się więc regularnie trop mickiewiczowski lub gombrowiczowski (pole zainteresowania prof. Zdravka Malicia). Historia literatury jest obecna w wielu pracach dyplomowych pod kierunkiem prof. dra Dalibora Blažića.

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

ny i mgr Jolanty Sychowskiej-Kavedžiji. W ostatnich latach między innymi dzięki odbywającemu się co roku festiwalowi małych form literackich (powstałemu z inicjatywy dr doc. Ivany Vidović Bolt, również absolwentki naszej polonistyki, obecnie pracownika naukowego naszej katedry) wzrosło zainteresowanie współczesną literaturą polską. Studenci mieli okazję uczestniczyć w spotkaniach z polskimi pisarzami średniego pokolenia: Wojciechem Kuczukiem, Olgą Tokarczuk, Nataszą Goerke, Pawłem Huelle i Danielem Odiją. Gościliśmy także Andrzeja Stasiuka. Do tradycyjnych form działalności katedry należy konkurs na tłumaczenie prozy zapraszanego pisarza. Pierwszą nagrodę funduje Ambasada RP w Zagrzebiu, a laureat konkursu ma okazję uczestniczenia w jednym z letnich kursów języka polskiego. Rezultatem aktywności przekładowych był również projekt prowadzony przez mgr Dominikę Kaniecką, którego wynikiem jest wydanie zbioru opowiadań Andrzeja Stasiuka *Zima* w tłumaczeniu samych studentów. Zainteresowanie tłumaczeniami wynika z tego, iż prawie wszyscy nasi pracownicy zajmują się nimi. Zajęcia przekładowe (oprócz tych programowych, prowadzonych przez profesora Dalibora Blažinę) stanowią niezbywalny element prawie każdego przedmiotu. Również poezja znalazła swoje miejsce w naszym programie. Pilotuje te zajęcia mgr Durdica Čiličkejo. Dzięki temu miewamy własne konkursy na najlepszy przekład tekstu poetyckiego.

W pracach językoznawczych dominuje pragmatyka. Prof. Neda Pintarić jest autorką szeregu publikacji na ten temat. Zainteresowania socjolingwistyczne próbuje rozbudzać u studentów pisząc niniejszy tekst. Wydzieliliśmy przedmioty omawiające zagadnienia socjolingwistyczne; nasze zainteresowania skupiły się na etnolingwistyce, natomiast popularny we frazeologii trend badań porównawczych znalazł odzwierciedlenie w pracy doktorskiej Ivany Vidović Bolt, w wyniku czego „posypały się” prace dyplomowe o tematyce frazeologicznej.

Co roku studia w trybie dwuprzedmiotowym kończy około 20 studentów. Połowa z nich pisze prace dyplomowe z języka polskiego. I choć ukończenie polonistyki nie jest gwarancją zatrudnienia, różnorodne „kombinacje” z innymi kierunkami problem

ten łagodzi. Nasi studenci znajdują pracę w wydawnictwach, w ministerstwach, w przedstawicielstwach handlowych, w turystyce, a niektórzy z nich (tych jest niewiele) zostają na uczelni.

Mamy swój klub studentów polonistyki «Żubr», założony w 1997 roku. Popularyzujemy w nim kulturę polską. Organizujemy rozmaite aukcje książek, loterie, spotkania tematyczne (*Andrzejki*, *Wigilia*) i wystawy okolicznościowe (*Czytając Mickiewicza*, *Plakat polski*). Klub współpracuje z zagrzebską organizacją polonijną – Towarzystwem Kulturalnym „Mikołaj Kopernik”.

Poloniści co roku biorą udział w *Dniach języków europejskich* w Zagrzebiu organizowanych przez Ambasadę Rzeczypospolitej Polskiej, podczas których przedstawiają polski język i polską kulturę.



(Fot. B. Kryzan-Stanojević)

Prof. Stanisław Dubisz w otoczeniu chorwackich studentów

Choć naszym studentom jeszcze nie udało się zorganizować międzynarodowego spotkania studenckiego, sami już trzykrotnie brali udział w takiej imprezie w Polsce. Zachwyceni doświadczeniami gdańskich i warszawskich kolegów postanowili zorganizować podobną konferencję u siebie. Pobyt w Warszawie zmobilizował ich do założenia teatryku 3M, (Maja, Martina, Marko), który kilkakrotnie występował z tłumaczeniami polskiej poezji (na uczelni, w kawiarni literackiej Buksa, w Bibliotece Miasta Zagrzebia, podczas trwania Dni Polskich).

W 2007 roku po raz pierwszy na naszej uczelni, w Katedrze Języka Polskiego i Literatury Polskiej odbyła się konferencja naukowa poświęcona profesorowi Zdravkovi Maliciowi. Naszym zamiarem jest orga-

nizacja raz na trzy lata polonistycznych konferencji, których cykl nazwaliśmy *Maliciowi dani*, a które odbywać się będą jesienią.

Filozofski fakultet ma wiele zrozumienia dla naszych przedsięwzięć. W 2004 roku jedna z sal wykładowych uroczyście otwarta przez Jego Ekszelencję Ambasadora RP Kazimierza Kopyrę została nazwana salą im. Adama Mickiewicza. Początkowy kapitał w ten sposób otwartej pracowni stanowią dary Fundacji Semper Polonia, organizacji, z którą nasza polonistyka jest w stałym kontakcie.

Plany na przyszłość są dość ambitne. Mamy zamiar wyposażać polonistyczną pracownię w komputery. Ponadto chcielibyśmy wprowadzić na wzór

polskich obozów integracyjnych wyjazdy tematyczne dla nowo przyjętych polonistów. Chcielibyśmy również „reanimować” studenckie czasopismo „Żubr”, które przez krótki czas było wydawane przez studentów. Najważniejszym zadaniem katedry jest znalezienie w nowych „bolońskich” realiach takiego trybu studiów, który mógłby przyciągnąć jak najwięcej zainteresowanych. Chcielibyśmy, aby naszymi studiami zainteresowały się te ośrodki uniwersyteckie, na których prowadzony jest lektorat języka polskiego (Rijeka, Zadar, Split). Wszystko to jedynie plany, ale ponieważ chorwacka polonistyka jest dość prężna, ich realizacji należy się spodziewać już wkrótce.

Magdalena Najbar-Agić

Wydawnictwo *Srednja Europa*, Zagrzeb

12 grudnia 2009 roku w Sali Senackiej Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego wraz z mężem, prof. Damirem Agićciem, odebraliśmy nagrodę honorową imienia Wacława Felczaka i Henryka Wereszyckiego. Była to dziewiąta edycja nagrody, którą przyznają Polskie Towarzystwo Historyczne – Oddział w Krakowie i Wydział Historyczny UJ. Kapituła nagrody zdecydowała się w ten sposób wyróżnić nasze wydawnictwo *Srednja Europa* za szczególne osiągnięcia w popularyzacji historii Europy Środkowej w Chorwacji. Nagroda ta z pewnością jest dla nas dodatkowym impulsem, a szczególnie dla mnie – absolwentki UJ.

Jak doszło do założenia wydawnictwa *Srednja Europa*? W tej historii nie do uniknięcia są momenty autobiograficzne. Oboje byliśmy studentami Central European University w Budapeszcie. W ten sposób poznaliśmy się, można rzec w połowie drogi. Problem koncepcji Europy Środkowej, idei środkowoeuropejskiej był w Budapeszcie częstym przedmiotem dyskusji – w ten sposób stał nam się bliski. Gdy kilka

lat później zaczęłam mieszkać w Zagrzebiu, właśnie to, co odczuwałam jako środkowoeuropejską atmosferę tego miasta, miało decydujący wpływ na to, że nie czułam się w nim obco. Mam na myśli nie tylko architekturę, ale i zwyczaje, i mentalność, która niewątpliwie jest wypadkową wielowiekowego procesu historycznego, na który w tym wypadku oddziaływały w dużej mierze podobne, jeśli nie te same, elementy. A jednak, często spotykałam się z sytuacją, która – muszę przyznać – nawet mnie początkowo złościła, a w której jasne było niezrozumienie idei Europy Środkowej (przynajmniej w tym jej wariantcie, za którym ja się opowiadam) wśród niektórych ludzi, z którymi się stykałam. Środkowa Europa? Może w wydaniu Mitteleurope, ale długo jeszcze po upadku systemu komunistycznego i żelaznej kurtyny, Polska (i nie tylko Polska) dla Chorwatów była Europą Wschodnią, na którą patrzy się – paradoksalnie, gdy weźmiemy pod uwagę sytuację, w której się w tym czasie znajdowała Chorwacja – z pewnym lekceważeniem lub ewentualnie z politowaniem. Na wspomnienie Pol-

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

ski, ci ludzie przypominali sobie Polaków handlujących na postojach przy drogach, a o podróży do Pragi mówili jako o podróży „na wschód”. Wprawdzie zawsze z wielkim szacunkiem wspominało się (i wspomina do dziś) papieża Polaka Jana Pawła II, szczególnie ze względu na jego zasługi dla uznania państwa chorwackiego na arenie międzynarodowej, ale sytuacja w Polsce i innych państwach naszego regionu, ich historia i sztuka, nie przyciągała większej uwagi.

Jeśli chodzi o historiografię, trzeba przyznać, że ci historycy, którzy dobrze poznają jej rozwój w światowej skali (a to są przede wszystkim ci, którzy nie zamykają się w „chorwackim zaścianku” – jak byśmy to nazwali przez analogię do sytuacji w Polsce) wiedzą dobrze, że osiągnięcia polskiej historiografii są godne szacunku i zainteresowania. Niestety, dla wielu z nich problem jest – po prostu – zrozumienie polskiego tekstu.



W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych miałam okazję tłumaczyć kilka większych i mniejszych tekstów historycznych na chorwacki, dla przykładu: Michała Tymowskiego *Najkrótszą historię Polski*. Sami z mężem mieliśmy wiele pomysłów na książki, które warto by przetłumaczyć. Właśnie dlatego w roku 2001 założyliśmy własną firmę wydawniczą. Pierwszym projektem, zrealizowanym zresztą we współpracy z dużym chorwackim wydawnictwem – Profil, z którym współpracowaliśmy przy projektach

podręcznikowych, przy dużym wsparciu Ambasady Polskiej w Zagrzebiu i ówczesnego ambasadora RP Jerzego Chmielewskiego, było *Pół wieku dziejów Polski* Andrzeja Paczkowskiego.

Ideą przewodnią naszej działalności jest przybliżenie czytelnikom chorwackim historii i osiągnięć historiografii krajów naszego regionu. W produkcji wydawniczej znaczącym elementem są tłumaczenia prac autorów polskich i środkowoeuropejskich, jak również prac autorów niepochozących z regionu, które poświęcone są historii Europy Środkowej. Do pierwszych realizacji moglibyśmy zaliczyć Jerzego Holzera *Komunizm w Europie* czy Piotra Wandycza *Cena wolności*. Drugą niejako grupę reprezentuje książka Padraica Kenney *Brzemie wolności*. Oprócz tego wydajemy prace autorów chorwackich, nie tylko zresztą z dziedziny historii, ale i innych nauk humanistycznych. Do tej pory wydaliśmy ponad sześćdziesiąt tytułów, a jesteśmy również współwydawcami dwóch czasopism: *Historijski zbornik*, najstarszego chorwackiego czasopisma historycznego i czasopisma metodycznego dla nauczycieli historii *Povijest u nastavi*.



Czy jesteśmy zadowoleni z tego, co udało nam się do tej pory osiągnąć? Nie jest to wiele, jeśli spojrzeć na rzecz całą w szerszej skali. A może dość dużo, jeśli spojrzymy na to w wymiarze tych ostatnich dziesięciu lat w Chorwacji. Prawdopodobnie mogłoby być

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM



więcej, gdyby – z jednej strony – było więcej środków, a z drugiej strony – gdybyśmy poświęcali temu cały swój czas, czego nie robimy z uwagi na pracę naukową i dydaktyczną męża i moje własne badania. Wiele naszych projektów zależnych jest od wsparcia różnych fundacji, ale i instytucji państwowych. Obecny kryzys odbił się dość odczuwalnie na warunkach, w jakich działamy. Z drugiej strony zainteresowanie czytelników naszymi wydawnictwami nie zmalało. Z czego wyciągamy wniosek, że może nasza praca ma sens. Wiemy o tym, że go ma.

(w tekście wykorzystano fragmenty przemówienia wygłoszonego na uroczystości wręczenia Nagrody Wacława Felczaka i Henryka Wereszyckiego)

Chorwackie wydawnictwo *Srednja Europa* (Europa Środkowa) działa od 2001 roku. Specjalizuje się w publikacjach historycznych oraz odnoszących się do dydaktyki historii. Publikuje nie tylko autorów rodzimych, ale też przyczynia się do rozwoju nauki i nauczania przez edycje najbardziej cennych i znaczących prac autorów zagranicznych.

Wydawnictwo prowadzi Damir Agičić, który jest profesorem historii na Uniwersytecie w Zagrzebiu, szefem Katedry Historii Powszechnej XIX i XX wieku, i jego żona Magdalena Najbar-Agičić, również z zawodu historyk, absolwentka historii na Uniwersytecie Jagiellońskim. Poznali się na studiach w Budapeszcie na Uniwersytecie Europy Środkowej.

Srednja Europa wydała prace polskich historyków oraz innych autorów: Andrzeja Paczkowskiego, Jerzego Holzera, Antoniego Cetnarowicza, Piotra Wandycza, Jerzego Łojka, Leszka Kołakowskiego i Mieczysława Malińskiego.

Wydawnictwo zajmuje się też metodyką badań historycznych, jest współwydawcą czasopisma *Povijest u nastavi*, którego Damir Agičić był naczelnym redaktorem od jego początków w 2003 roku do 2008 roku. Drugim współwydawcą jest Društvo za hrvatsku povjesnicu (Towarzystwo Historyczne Chorwackie). Od kilku lat *Srednja Europa* współwydaje też drugi tytuł naukowy tegoż Towarzystwa – *Historijski zbornik*. Na początku 2008 roku Damir Agičić wybrany został jego naczelnym redaktorem.

W serii poświęconej dydaktyce historii nakłady wynoszą od 400 do 2000 egz. poszczególnych tytułów, a inne tytuły ukazują się w nakładach od 400 do 1000 egz., Należy przy tym pamiętać, że w Chorwacji funkcjonuje instytucjonalna pomoc państwa dla wydawców, która wyraża się zakupami wartościowych książek do bibliotek. Niemal wszystkie tytuły *Srednjej Europy* bywały w latach ubiegłych odkupowane w liczbie 50-100 bądź też 20 egzemplarzy.

Srednja Europa współpracuje z Instytutem Książki w Krakowie, do którego zwracała się o dofinansowanie przekładów prac polskich autorów – Jerzego Holzera i Leszka Kołakowskiego.

Wydawnictwo posiada stronę internetową www.srednja-europa.hr

Biblioteka
Polonicum

3

Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego





Marek Gołkowski
Anna Kiermut
Maria Kuc
Małgorzata Majewska-Meyers

„Gdybym znał dobrze język polski...”

