



NR 9
Warszawa 2009

KWARTALNIK POLONICUM

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

W numerze:



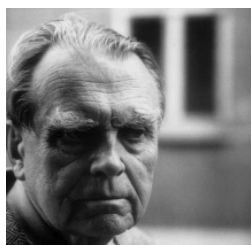
O POLONICUM

Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego – sprawozdanie z konferencji naukowej – Piotr Garncarek

O LITERATURZE

Czesław Miłosz – Tadeusz Różewicz. Rozmowa poetów – Tomasz Wójcik

O poezji polskiej spod pióra kobiet (2) – Anna Mazanek



WYWIAD

Gerardo Beltrán opowiada o swojej przygodzie z polszczyzną – Magdalena Więsak

O KULTURZE

Przebieranie miary – Piotr Garncarek

Czarna Elka – Piotr Kajak



O JĘZYKU

O tym, jak polska literatura przenika do polszczyzny, czyli... od Mickiewicza i Żeromskiego nie ma ucieczki – Justyna Zych

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

Rozwijanie sprawności receptywnych w kontekście nauczania kultury – Ewa Lipińska, Anna Seretny

Nie tylko dla orłów – homo-animal w języku i kulturze – Anna Rabczuk, Katarzyna Kuś

Nauka polskiego to fraszka! – Mirosław Jelonekiewicz

Próby nauczania języka polskiego jako obcego za pośrednictwem wiedzy o teatrze polskim oraz warsztatów teatralnych – Joanna Prędota

Polski dla Banglijczyków – czyli kurs banglijski – Radosław Kaleta



POLONISTYKA W ŚWIECIE

Polonistyka w Bukareszcie – Laurentia Voroneanu



Rada Kwartalnika: Elżbieta Sękowska, Andrzej Zieniewicz. **Redakcja:** Piotr Garncarek (redaktor naczelny), Anna Mazanek (sekretarz redakcji), Justyna Zych, Zofia Boińska, Marta Walkiewicz. **Adres redakcji:** Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, tel. 022 55 21 530, 55 21 533, tel/fax. 022 55 21 555, e-mail: kwartalnik.polonicum@uw.edu.pl; www.polonicum.uw.edu.pl
Projekt okładki i rysunki: Jan Garncarek. **Wydawca:** Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 4, 00-497 Warszawa, tel. 022 55 31 318, www.wuw.pl, e-mail: wuw@uw.edu.pl

Redakcja nie odpowiada za treść artykułów i nie zwraca materiałów niezamówionych.

Piotr Garncarek

Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego – sprawozdanie z konferencji naukowej

W dniach 15–16 maja 2009 roku Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „POLONICUM” zorganizowało konferencję naukową poświęconą kanonowi kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Problematyka ta okazała się być sferą na tyle zajmującą, że mieliśmy sposobność gościć wielu uczestników oraz wysłuchać ich różnorodnych poglądów i koncepcji. Formuła tego spotkania mieści się w tradycji cyklicznych konferencji nauczycieli języka polskiego jako obcego, którzy są członkami Stowarzyszenia BRISTOL Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Warszawskie POLONICUM odeszło jednak tym razem od zwyczaju dużych, kongresowych w swoim charakterze spotkań naukowych, na których dyskutowane są wszelkie zagadnienia związane z glottodydaktyką polonistyczną, w stronę konferencji tematycznej, poświęconej przestrzeni kulturowej obecnej w procesie nauczania cudzoziemców polszczyzny. Być może nasz ośrodek – jak zauważyła będąca Prezesem Stowarzyszenia BRISTOL prof. Grażyna Zarzycka z Uniwersytetu Łódzkiego – stanie się w przyszłości prekursorem dyscypliny naukowej, którą jej zdaniem należałoby nazwać „kulturoznawstwem glottodydaktycznym” lub „glottokulturoznawstwem”.



Fot. P. Smulski

Prof. Andrzej Zieniewicz, prof. Katarzyna Chałasińska-Macukow,
prof. Stanisław Dubisz

Konferencję zechciała otworzyć Jej Magnificencja Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Katarzyna Chałasińska-Macukow. Otwarcia temu towarzyszyły trzy wykłady inauguracyjne. Pierwszy z nich, *Cywilizacyjne uwarunkowania statusu polszczyzny na przełomie XX i XXI wieku*, wygłosił Dziekan Wydziału Polonistyki, prof. dr hab. Stanisław Dubisz. Drugie wystąpienie, *Kanon konieczny, kanon niemożliwy, kanon normatywny*, było autorstwa Dyrektora Centrum „POLONICUM” prof. dr. hab. Andrzeja Zieniewicza. Część inauguracyjną konferencji zakończył wykład dra hab. Piotra Garncarka *Kanon, kom-*



Fot. P. Smulski

Prof. Anna Dąbrowska

pendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem rodzimej kultury cudzoziemców.

W czasie dwudniowych obrad wysłuchaliśmy przeszło trzydziestu referatów, które ułożyły się w trzy zasadnicze obszary problemowe. Pierwszym z nich były rozważania o obecności tekstu literackiego i jego doboru w procesie glottodydaktycznym. Referat rozpoczynający ten panel wygłosiła prof. Anna Dąbrowska (Uniwersytet Wrocławski), która mówiła o *Dziewiętnastowiecznym kanonie literatury polskiej dla cudzoziemców*. Problemowi *Kanonu literatury polskiej w nauczaniu polonistycznym za granicą* poświęcił swój referat prof. Piotr Wilczek (PAN). Zagadnienie *Literatury polskiej po angielsku. Problem kanonu lektur*

Fot. P. Smulski



Prof. Piotr Wilczek

w nauczaniu cudzoziemców poruszył dr Andrzej Karcz (Uniwersytet Warszawski). To tylko niektóre z wystąpień, jakie w tej części obrad mogliśmy usłyszeć. Charakter bardziej językowy miał drugi z naszych paneli. W jego trakcie prof. Grażyna Zarzycka (Uniwersytet Łódzki) mówiła o *Skrzydlatych słowach w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*. Zaś nad *Poziomem normy językowej* w tym nauczaniu zastanawiał się prof.

Fot. P. Smulski



Prof. Stanisław Dubisz

Jerzy Podracki (Uniwersytet Warszawski). Tu również nie sposób wymienić tytułów wszystkich wystąpień. Tematyka trzeciego z paneli była zorientowana kulturowo, z oczywistymi odniesieniami do języka, literatury czy samego procesu glottodydaktycznego. Dyskutowano więc przykładowo o *kulturowych zachowaniach językowych*, *kanonie kulturowym „zakrzepłym” w języku*, *dialogu kultur w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Omawiano również *kształtowanie kompetencji kulturowej*, *kanon filmowy*, *nauczanie kultury polskiej w epoce globalnej cyrkulacji treści kulturowych*... Wszystkie te wystąpienia opublikujemy w redagowanym tomie pokonferencyjnym. Wszystkie z wyjątkiem jednego.

Latem tego roku zginął tragicznie nasz kolega doc. dr Eligiusz Szymanis – znakomity warszawski polonista i nauczyciel. Na konferencji w porywający, sobie tylko właściwy sposób, mówił o *Ambiwalencji romantycznego kanonu kultury*. Tekstu tego nie zdążył nam przekazać.

Fot. P. Smulski



Prof. Andrzej Zieniewicz

Tomasz Wójcik

Czesław Miłosz – Tadeusz Różewicz. Rozmowa poetów

Chociaż w tytule tego szkicu przywołuję dwóch znakomych poetów polskich XX wieku, nie poezja będzie w istocie przedmiotem dalszych przemyśleń, lecz rozgrywający się w niej spór dwóch światopoglądów. Spór, w którym ujawniły się niepokoje intelektualne minionego stulecia, w którym wyraziły się jego zasadnicze antynomie światopoglądowe, antynomie zresztą nieprzedawnione, lecz wychylone w nieznaną przyszłość.

Poetycki dialog Czesława Miłosza i Tadeusza Różewicza, z którego wyłonił się ten spór, trwał ponad pół wieku. Jego przebieg był jednak zdecydowanie nierównomierny: intensywny na początku, następnie na kilka dekad przzerwany i ponownie wznowiony w latach 90. Prehistoria rozmowy poetów, której nie mogę w tym miejscu szczegółowo rekonstruować, sięga dekady lat 40. Z tego wczesnego okresu przypomnienia wymagają przede wszystkim dwa momenty: biograficzny i poetycki – pierwsze spotkanie pisarzy, które nastąpiło w Krakowie pod koniec 1948 roku, oraz opublikowany w tym samym roku (i zamieszczony później w zbiorze *Światło dzienne*) wiersz Miłosza *Do Tadeusza Różewicza, poety*. W tym pochwalnym utworze Miłosz witał Różewicza słowami innego wybitnego pisarza, zapraszając go do grona poetów, widząc go od razu w tym wspólnym gronie. Tak brzmi początek wiersza, który jest czytelną aluzją do słynnej elegii Wystana Hugh Audena *Pamięci W.B. Yeatsa*:

Zgodne w radości są wszystkie instrumenty
Kiedy poeta wchodzi w ogród ziemi.

Prehistoria dialogu Miłosza i Różewicza stała więc pod znakiem harmonii, której nie naruszyła chociażby różnica przynależności pokoleniowej, różnica dokładnie jednej generacji, która w takich sytuacjach staje się zwykle źródłem napięć i konfliktów. Z czasem zresztą ten pokoleniowy dystans zatarł się zupełnie, albowiem – jak pisał Miłosz w jednym z późnych listów do Jarosława Iwaszkiewicza – „w starości jesteśmy zrównani”.



Czesław Miłosz

Po tak intensywnym początku – z różnych zapewne powodów: i biograficznych, i historycznych – wzajemne relacje Miłosza i Różewicza na długi czas uległy rozluźnieniu. I właśnie w starości obu pisarzy ich dialog – po kilku dekadach milczenia – odżył z niezwykłą siłą. Ten jego fragment – wielorako poświadczony w późnej poezji Miłosza i Różewicza, w ich wierszach wchodzących w bliskie i bezpośrednie związki – interesuje mnie najbardziej. Powrót do rozmowy przerwanej przed laty nastąpił zatem w dekadzie lat 90. Ta wznowiona rozmowa poetów – tak pełna uniwersalnych sensów i znaczeń – przebiegała na kilku różnych płaszczyznach.

Przede wszystkim łączy pisarzy – i wyznacza w ten sposób biograficzne tło dialogu – zbliżona postawa wobec toposu Starego Poety. Obaj chętnie oddalają ten topos, a tym bardziej nieodłącznie związaną z nim retorykę wzniosłości. Wspólny gest jego manifestacyjnie ironicznego potraktowania jest wpisany w tytuły niektórych wierszy. I Miłosz, i Różewicz dokonuje w nich przekornej autoprezentacji, nazywając i przedstawiając siebie w sposób autoironiczny. Miłosz tytułuje jeden z wierszy *Emeryt*, Różewicz – podobnie (i niewątpliwie aluzyjnie) – *poeta emeritus*. Tak również zostaje wystylizowany opis kondycji i sytuacji starych poetów w ich późnych wier-

O LITERATURZE

szach. Wizerunek Miłosa jest utrzymany w konwencji liryki roli:

Stary człowiek, pogodny, lubiany przez sąsiadów,
pozdrawia przechodniów, zazdrozcząc im niewinności.

(Emeryt)

Autoportret Różewicza jest prowokacyjnie osobisty:

tymczasem czytam
stare gazety
i przesiaduję w kuchni

poeta *emeritus*

(prognoza do roku 2000)

Wzniosły i wysoki wzór toposu Starego Poety zostaje więc potraktowany przez obu autorów przewrotnie i polemicznie. I Miłosz, i Różewicz dzieli się świadomością osiągniętej w późnym wieku wolności twórczej, która nie pozwala utożsamić się z rolą Starego Poety, kwestionuje jej reguły i rygory. W autoironicznych nazwaniach typu „emeryt” i „poeta emeritus” zostaje wyeliminowana wszelka powaga, wszelka wzniosłość, która tradycyjnie wiąże się z określeniem „Stary Poeta”, ukryte jest natomiast poczucie wyzwolenia z dotychczasowych obowiązków pisarskich i konwencji artystycznych. Stary Poeta ma do spełnienia ważną misję kulturotwórczą – ma chociażby być łącznikiem pomiędzy przeszłością a teraźniejszością literacką – podczas gdy poeta-emeryt już nic nie musi – przede wszystkim nie musi wchodzić w narzuconą przez tradycję, poważną i dostojną rolę Starego Poety wraz z jej rozlicznymi ograniczeniami i powinnościami. Nie musi nawet przestrzegać tradycyjnych zasad pisowni. Stąd humorystyczne w swoim brzmieniu wyznania:

Żadnych obowiązków. Nie muszę być głęboki.
Nie muszę być artystycznie doskonały.
Ani podniosły. Ani budujący.
(...)
Inni tym się zajmą. A ja na wagary,

(Dobranoc)

– oświadcza Miłosz.

(...) Po skończeniu
80. roku życia nie obowiązuję
mnie ortografia

(Regression in die Ursuppe)

– dopowiada Różewicz. W tych przekornych formułach wyraża się świadomość przekraczania granic przypisanej przez kulturę roli, niespektowania jej reguł i wymagań, co – przy wszystkich głębszych różnicach – zdaje się zbliżać obu poetów.

Zbliżają ich także dosłownie rozumiane spotkania i rozmowy przebiegające w różnych okolicznościach. Ich anegdotalny zapis pojawia się w jednym z wierszy Różewicza. Wypełnia go materia osobisto-wspomnieniowa, co nie przeszkadza temu, że wiersz jest w istocie refleksją nad współczesną sytuacją poezji i kondycją poety:

przed dwoma laty
znalazłem się w Krakowie
z Czesławem Miłoszem
(...)
w październiku roku 2000
byłem na Targach Książki we Frankfurcie
(...)
z Miłoszem czytałem wiersze
przed nami biegła Nike

(tajemnica wiersza)

Z późnej poezji Miłosa i Różewicza wyłaniają się w rezultacie jakoś podobne wizerunki starych poetów, autoportrety niepozbawione zbliżonych cech przekory, autoironii i humoru. Tło dialogu prezentuje się więc na pozór niewinne: można wyobrazić sobie spotkanie dwóch pisarzy-emerytów chociażby na ławce w parku – ich prywatną rozmowę, niewinną wymianę myśli. Nic na razie nie zapowiada, że na tej ławce rozegra się bezkompromisowy spór dwóch postaw światopoglądowych, że sens tej wymiany myśli okaże się tak głęboki i pryncypialny.



Tadeusz Różewicz

Wskażę najpierw dwa uchwytnie wątki dyskusji toczącej się w późnych wierszach pomiędzy Miłoszem i Różewiczem

O LITERATURZE

– wątki ważne, ale – jak się wydaje – niesięgające jej istoty. Pierwszy z nich ma charakter etyczny. Rozmowa poetów krąży wokół odwiecznego pytania filozofów „skąd zło?”, na które zresztą udzielają zasadniczo różnych odpowiedzi. Poemat Różewicza *recycling* zamyka osobna część zatytułowana *Unde malum?*. Wypełniają ją dramatyczne pytania o źródła zła i moralny wymiar słowa, które zostaje postawione w stan oskarżenia:

Skąd się bierze zło?
jak to skąd

z człowieka
zawsze z człowieka
i tylko z człowieka

Swój polemiczny wiersz Miłosz tytułuje aluzyjnie *Unde malum* i opatruje mottem zaczerpniętym z utworu Różewicza. Jego polemika wokół przyczyn zła oraz etycznej oceny natury jest utrzymana w konwencji potocznej i poufalej rozmowy:

Niestety panie Tadeuszu
dobra natura i zły człowiek
to romantyczny wynalazek
gdyby tak było
można by wytrzymać
ukazuje pan w ten sposób głębie
swego optymizmu

Drugim wątkiem, który staje się punktem spornym, jest wątek poznawczy. Poeci powołują się w tej mierze na zupełnie różne tradycje myślowe i filozoficzne. Tak bliską Miłoszowi tradycję mistyczną, wyznaczoną przez dzieła i poglądy Jakuba Bohme, Emanuela Swedenborga, Williama Blake’a, Oskara Miłosza – czemu wielokrotnie dawał wyraz i w poezji, i w esyście – Różewicz atakuje w wierszu *Zaćmienie światła*. W bezpośrednim zwrocie do Miłosza kwestionuje wartość pism Swedenborga, określając ich wizyjną treść jako „mętną” i „ciemną”. Zniecierpliwiony i znudzony ich lekturą opowiada się jednoznacznie po stronie „rozumu”:

Drogi Miłoszu
dzięki Panu zacząłem czytać
na stare lata
Swedenborga
(...)
księgę o niebie i piekle
rzucam na ziemię
zasypiam
(...)

jego rozmowy z aniołami
obrażają mnie
jest w tym coś
nieprzyzwoitego
(...)
wystawiam sobie
świadeństwo ubóstwa
ale nie mogę
gasić światła rozumu
tak obelżywie traktowanego
pod koniec naszego wieku

Bohaterem wiersza Różewicza *Mistrz Jakob Böhme...* jest bliski Miłoszowi (niewątpliwie pod wpływem Mickiewicza) Jakub Böhme, sportretowany jednak osobliwie i polemicznie („to nie mój mistrz” – zaznacza poeta). Różewicz przekornie wydobywa jak najbardziej zwyczajne i „ludzkie” rysy „niemieckiego filozofa”. Interesuje go nie złożony system mistyczny Böhme, lecz – co najwyżej – prosta opowieść o iluminacji.

Oba wyróżnione wątki sporu – i etyczny, i epistemologiczny – potraktuję jako znakomite wprowadzenie do zasadniczej problematyki, która – jak dowodzą tego ostatnie tomy wierszy – poróżniła Miłosza i Różewicza. W szczególności wątek poznawczy stanowi bezpośrednie prolegomena do tej problematyki. Nie waham się nazwać jej problematyką najgłębiej metafizyczną. Poetycko utrwalony spór pomiędzy starymi pisarzami okazuje się w tym sensie sporem zupełnie fundamentalnym.

Istotę tego sporu wyznacza metafizyczne z gruntu pytanie: co się da powiedzieć i jak się da powiedzieć? Różewicz, który jest w nim nieporównanie bardziej aktywny niż Miłosz, zdaje się konsekwentnie negować dwie rzeczy: systemy religijne i teologiczne, które próbują całościowo opisać i wyjaśnić świat oraz – może przede wszystkim – pozostające na ich służbie słowo, mowę, język. Zapis tej „negatywnej” świadomości – tego światopoglądu bez światopoglądu – wielokrotnie powraca w późnych wierszach poety. W *drugim poważnym ostrzeżeniu* Różewicz występuje przeciwko uzurpacjom poezji traktującej o absolicie, przeciwko poetyckiemu rozprawianiu o metafizyce, wreszcie przeciwko poszukiwaniu tajemnicy w głębi – tej tajemnicy, która mieszka na powierzchni:

lekkomyślny rodzic wierszyka
nie oprze się pokusie
(...)
w absolicie słowem wierci
aż dowierci się do śmierci
(...)
takie ambaje

O LITERATURZE

ciągle się dobrze sprzedaje
na krakowskim rynku

Miłosz najwyraźniej uzna, że jest jednym (jedynym?) z adresatów tego sarkastycznego wiersza, polemicznie odniesie się bowiem do jego puenty – do czego jeszcze powrócę – w *Traktacie teologicznym*.

Przedmiotem podjętej przez Różewicza krytyki są więc systemy światopoglądowe, które stanowią w istocie czystą grę słów, pustą konstrukcję pojęć. I których głębia – tak zasadniczo rozmiągająca się z leżącą na wierzchu tajemnicą – jest wyłącznie werbalna, co znaczy pozorna i fałszywa. W takim kontekście sytuuje się wiersz, który stanowi niewątpliwie najważniejszą wypowiedź Różewicza w dyskusji z autorem *Drugiej przestrzeni*. Jest nim przypomniany już poeta emeritus, dedykowany Czesławowi Miłoszowi. Jaka intencja towarzyszy tej dedykacji i co się w niej kryje? Jaka jest sceneria tego wiersza i co się w niej przydarza pocie-emerytowi?

idzie mówi do siebie

rozmawia z umarłymi
poetami

podchodzą do niego
dwie kobiety
pytają czy czyta biblię
czy wierzy w piekło
koniec świata raj na ziemi

uśmiecha się kiwa głową
na stare lata woli
rozmawiać z ludźmi
którzy milczą
(...)

wtedy przylatuje
kruk
przeciąga czarnym piórem
po jego ustach
zamyka je
i odlatuje

Tak więc stary poeta spędza czas w parku, w którym nie raz ktoś zakłóca i przerywa ciszę – by użyć określenia Ludwiga Wittgensteina – „niedorzecznościami”. Nawet w późnej poezji Różewicza niełatwo odnaleźć wiersz, który w sposób bardziej jednoznaczny i ostateczny opowiadałby się za ciszą – przeciwko mowie, za milczeniem – przeciwko słowu, które należy rozumieć szeroko i metaforycznie: jako synonim kon-

cepcji mistycznych, doktryn religijnych, idei teologicznych – wszelkiego beztroskiego i lekkomyślnego rozprawiania o metafizyce. Następuje w tym wierszu radykalne odrzucenie zaufania wobec słowa, wobec posługujących się nim systemów światopoglądowych z ich nieograniczonymi pretensjami do opisania świata, z ich uzurpatorskimi ambicjami wyjaśnienia tajemnicy. Temu źle używanemu słowu poeta przeciwstawia milczenie, którego wiersz jest wielką pochwałą. Wyraża ją metafora „czarnego kruka” – jej symboliczny, ale czytelny sens. Kruk jest „wg tradycji i legendy – przypomina Władysława Kopalińskiego – ptakiem złej wróżby, wieszczącym śmierć”, a więc również zamknięcie, ciszę, milczenie.

Ten jeden z najbardziej Wittgensteinowskich wierszy Różewicza zdaje się dowodzić, że milczenie odsłania więcej niż mowa, więcej niż słowa. Zgodnie z jego przesłaniem nie mówi nic o tajemnicy ani żadne doktryny religijne, ani żadne teorie teologiczne. Mówią jedynie o tym, o czym trzeba milczeć – są bowiem w istocie zbiorami „niedorzeczności”. O tajemnicy mówi zaś milczenie. Dlatego – taki wydaje się sens finalnej metafory ust zamkniętych przez kruka – stary poeta nie powie już nic (metafizycznego). I w ten sposób – milcząc – wypowie najwięcej. W jego milczeniu przynajmniej na chwilę dostępne stanie się istotne poznanie, istotna wiedza – wiedza nierozproszona przez mowę, nieprzesłonięta przez mgławicę nadużytych słów.

Miłosz – jak wspomniałem – jest nieporównanie bardziej oszczędny i wstrzemięźliwy w sporze z Różewiczem. Do wierszy, które pozostają świadectwem jego udziału w tym sporze, należy *Traktat teologiczny*. Część 7. poematu stanowi nadspodziewanie ostrą i bezpośrednią polemikę z konkretnymi utworami Różewicza: *Zaćmieniem światła* (gdzie pojawia się postać Swedenborga) i *drugim poważnym ostrzeżeniem* (gdzie zwraca uwagę użycie charakterystycznego epitetu „ambaje”). Adresat tej namiętnej polemiki nie zostaje jednak bezpośrednio wskazany – jest ukryty w „mnogiej” retoryce wiersza:

Mnie wyśmiewali za Swedenborgi i inne ambaje,
ponieważ wykraczałem poza przepisy
literackiej mody.

Utworem nie tyle może polemicznym, ile – poprzez naszkicowanie duchowego portretu autora *szarej strefy* – pośrednio naświetlającym płaszczyznę i istotę sporu, jest wiersz *Różewicz*:

on to wziął poważnie
poważny śmiertelnik
nie tańczy

(...)
nie ma pobbazania
dla frywolności form
zabawności ludzkich wierzeń
chce wiedzieć na pewno

ryje w czarnej ziemi
jest łopatą i zranionym przez łopatę kretem

W tym szczególnym portrecie Miłosz wydobywa powagę Różewicza, jego – jeśli można tak powiedzieć – bezkompromisowy maksymalizm poznawczy. Ten zasadniczy rys światopoglądowej postawy poety wyraża metafora „zranionego kreta”. Trzeba rozwinąć tę niejako Kafkowską metaforę. „Kret”-Różewicz – naznaczony stygmatem nieusuwalnej „rany” – ryje w ciemności, ryje samotnie i ryje w milczeniu. W ciemności – bo nie wie nic o tajemnicy i przyznaje się do tej niewiedzy, nie uznaje „sztucznego” światła, którym są daremnie próbujące rozjaśnić tę ciemność doktryny religijne i koncepcje teologiczne, wytrwale i uparcie szuka „naturalnego”, co znaczy prawdziwego światła poznania. Samotnie – „kret” jest bowiem zawsze sam, pojedynczo przedziera się przez mrok do światła, czyli dąży do zrozumienia, nie zadowalając go jakiegokolwiek zbiorowo wyznawane religie i systemy, w swojej nieufności nie chce i nie potrafi utożsamić się z żadną/z żadnym z nich. W milczeniu – bo wyrażone w słowie wiary i idee nie mogą mu wystarczyć, nie uważa ich za głębokie i rzeczywiste poznanie sięgające naprawdę istoty, dotykające naprawdę tajemnicy, nie wierzy, by w służącym im języku słów i pojęć mogło dokonać się takie poznanie.



Czesław Miłosz

Miłosz – uczestnicząc w sporze – zdaje się konsekwentnie nie zważać na krytykę Różewicza. W *Traktacie teologicznym* wyznaje wprost swój pisarski zamiar: „Żeby wreszcie przedstawić siebie jako spadkobiercę łóż mistycznych”. Jednym z najważniejszych bohaterów tego poematu czyni Jakuba

Bohme, ale – w przeciwieństwie do Różewicza – nie jako „rzetelnego rzemieślnika” i „dobrego szewca”, lecz mistycznego filozofa – odwołania do jego dzieła i myśli pojawiają się wielokrotnie. Przywołuje w *Traktacie teologicznym* także postać Swedenborga. Prawie taki sam zestaw bohaterów uparcie powraca w innym poemacie tomu *Druga przestrzeń* – w *Czeladniku*, gdzie na plan pierwszy wysuwa się Oskar Miłosz, a towarzyszą mu Bohme, Swedenborg i Blake.

Dlatego właśnie Miłosz staje się dla Różewicza tak prowokującym partnerem w rozważanym sporze światopoglądowym. Uosabia bowiem w wyjątkowo jaskrawy sposób pewien typ zupełnie obcej Różewiczowi postawy. Jest to Miłosz przejęty tradycyjną religijnością (ze szczególną skłonnością do myśli mistycznej), który – jeśli nawet wprowadza wobec tej religijności akcenty krytyczne i polemiczne – niezmiennie używa jej języka, niezmiennie porusza się w zamkniętym kręgu jej pojęć i wyobrażeń. Oba poematy zamieszczone w tomie *Druga przestrzeń* (zwłaszcza *Traktat teologiczny*) – uwikłane w dociekania i konstrukcje teologiczne, które według Różewicza są przejawem niewłaściwego użycia języka – pozostają tej postawy wymownym i konsekwentnym świadectwem.

Dla Różewicza – w tym miejscu odsłania się nieusuwalna różnica dzieląca poetów – ten język jest już zupełnie wyczerpany, te pojęcia – dramatycznie puste, ta wyobraźnia – całkowicie jałowa. Na tym – jak się wydaje – polega doniosłość sporu starych poetów. Symboliczna scena zasypiania przy lekturze pism Swedenborga – czy ogólniej: przy lekturze (każdej) Księgi – oznacza, że dla Różewicza wielkie konstrukcje mistyczne, religijne i teologiczne nie wyjaśniają (już) nic. Repertuar ich pojęć i kategorii, który proponują wiersze Miłosza (w szczególności chociażby przypomniane poematy), przestał dla niego cokolwiek znaczyć. Są to bowiem – by jeszcze raz wykorzystać formuły Wittgensteina – konstrukcje „niedorzeczne”, uwikłane w nieodpowiednie użycie języka, który nieustannie „świętuje”: „słowa, słowa, słowa”.

Nie da się więc pogodzić bliskiej Miłoszowi myśli religijnej, zwłaszcza nurtu, do którego poeta tak chętnie się przyznaje – nurtu mistycznego wyznaczonego przez poglądy i idee Jakuba Böhmego, Emanuela Swedenborga, Williama Blake’a, Oskara Miłosza – z tradycją myślową wybraną przez Różewicza, tradycją, którą określają pisarze milczenia (Friedrich Hölderlin, Rainer Maria Rilke, Franz Kafka, Paul Celan, Samuel Beckett) i filozofowie milczenia (Ludwig Wittgenstein, Theodor Adorno, Karl Jaspers, Hans-Georg Gadamer). Nie da się pogodzić tak biegunowo różnych patronatów. Nie da się przezwyciężyć opozycji słowa i ciszy, mowy i milczenia.

Różewicz pozostaje zatem wierny lekcji Wittgensteina, która każe mu uznać, że Miłosz wypowiada w swoich wier-

O LITERATURZE

szach i poematach kolejne „niedorzeczności”. Jego rozprawianie o metafizyce – pozostające w kręgu terminologii i wyobraźni mistyczo-religijno-teologicznej – razi nieodpowiedzialnym użyciem języka. Według Różewicza Miłosz formułuje bowiem pozorne problemy i tworzy ze słów fikcyjne konstrukcje, a jego język w szczególnym stopniu „świętuje” i pograża się w mgławicy pustych pojęć. Różewiczowi chodzi tymczasem o to, by doświadczenie metafizyczne nie rozproszyło się w mowie, nie zniknęło w słowach, tak bardzo – jego zdaniem – nadużytych przez Miłosza. Dyskretne zamknięcie wobec tajemnicy ma powiedzieć o niej nieporównanie więcej niż użycie takich lub innych – ale zawsze ją deformujących, jeśli nie likwidujących – formuł werbalnych. Stąd tak radykalnie podjęta przez Różewicza krytyka stanowiska Miłosza, beztrząsco rozprawiającego o metafizyce, pozostającego we władzy „świętującego” języka, lekkomyślnie (nad)używającego terminów i kategorii metafizycznych.

Spór Miłosza i Różewicza jest więc w istocie sporem dwóch stylów zachowań, dwóch postaw poznawczych wobec tajemnicy. Mistycznym, religijnym i teologicznym konstrukcjom słownym Miłosza Różewicz uparcie przeciwstawia postawę „nieopisanej dyskrekcji” (sformułowanie Rilkego), przeciwstawia manifestacyjnie jednoznaczną pochwałę milczenia jako jedynego możliwego sposobu opowiadania o tajemnicy. Tajemnicy, która według poety skutecznie wymyka się słowu, mowie, językowi i intensywnie domaga się zamknięcia.

Być może właśnie w starości – właśnie dla starego poety – najintensywniej odsłania się milczący byt, najwyraźniej rozbrzmiewa jego cisza. Najdotkliwiej ujawnia się daremność wszelkich całościowych nazwań, opisów, interpretacji świata, które proponują takie lub inne doktryny religijne i systemy teologiczne. Dlatego Różewicz tak radykalnie i konsekwentnie opowiada się za „niemą ekspresją” (termin Theodora Adorno), poszukuje formy wyrażania niewyrażalnego w milczeniu, wygłasza jego pochwałę jako opozycyjnego wobec języka sposobu wypowiadania doświadczenia metafizycznego,

bezradności mowy przeciwstawia imperatyw zamknięcia, daremności słowa – imperatyw ciszy. To właśnie cisza – wsłuchanie się w jej milcząco-wymowne brzmienie – ma udzielić odpowiedzi na pytania zasadnicze. To właśnie milczenie, które ma „aktywny charakter” (określenie Maxa Schelera) – zastępując słowo, mowę, język – ma odesłać do sfery transcendencji, przywołać inny wymiar, otworzyć się na „drugą przestrzeń”. Takiej lekcji Różewicz próbuje udzielić Miłoszowi. Próbuje go przekonać, by tej „drugiej przestrzeni” nie zgłębiał słowami – by nie stwarzał przy ich pomocy sztucznej i pozornej głębi w sytuacji, gdy domagająca się milczenia tajemnica leży na wierzchu, mieszka na powierzchni.

Jaka jest więc – powtórzę pytanie – istota wymiany myśli pomiędzy Miłoszem i Różewiczem, wymiany, która w sposób tak spektakularny i dramatyczny zarysowała się w ich późnych tomach? Dramatyzm sporu – nie powinna nas zmylić jego forma, niejednokrotnie poufała i żartobliwa – nie ulega wątpliwości. Jeśli nawet uwzględnimy wszystkie półcień i subtelności – obcujemy przecież z wypowiedziami poetyckimi, a nie dyskursem filozoficznym – pomiędzy poetami otwiera się nieusuwalna przepaść: każdy z nich mieszka w świecie zasadniczo różnym, zasadniczo odmiennym. Ta dramatyczna dyskusja ponad przepaścią zamyka – przynajmniej w literaturze polskiej – literacki wiek XX. Dyskusja, której uczestnicy mówią innymi językami, opowiadają się za innymi językami. Spór Czesława Miłosza i Tadeusza Różewicza, z którego wyłaniają się dwie postawy wobec doświadczenia metafizycznego, jest bowiem w istocie sporem wokół języka, wokół słowa i milczenia, wokół pytania, co i jak da się w ogóle (wy-)powiedzieć.

Wyobraźmy sobie jeszcze raz tę późną scenę: spotkanie – w parku, na ławce – dwóch poetów-emerytów. Jeden mówi, drugi milczy. Kruk i kret. Być może nie było w literaturze polskiej minionego stulecia donioślejszej dyskusji, być może nie było – zapisanej w kilku zaledwie wierszach ułożonych przez starych poetów na przełomie wieków – ważniejszej rozmowy.

Anna Mazanek

O poezji polskiej spod pióra kobiet (2)

Spośród współczesnych poetek polskich miejsce trwałe i znaczące w historii literatury mają zapewnione Wisława Szymborska (ur. 1923) i Anna Świrszczyńska (1909–1984). Pierwsza jest znana dziś szerzej czytelnikom polskim i zagranicznym dzięki otrzymanej w 1996 roku Nagrodzie Nobla. Nazwisko drugiej jako autorki zbioru *Jestem baba* umieścić w małym kanonie powojennej literatury polskiej obok dwóch jeszcze tylko poetów Tadeusz Drewnowski, warszawski krytyk i historyk literatury, a noblista Czesław Miłosz właśnie jej osobie i twórczości poświęcił – także w 1996 roku – pełną podziwu, uznania i sympatii książkę *Jakiegoż to gościa mieliśmy* (Kraków 1996).

Obie autorki różnią się między sobą nie tylko osobowościami i temperamentami artystycznymi. Różna też jest poetyka ich utworów. Ale każda z nich wprowadziła do naszej poezji nowy sposób myślenia i mówienia o rzeczywistości, każda odkrywała nowe obszary codzienności, nowy jej wymiar i wartość.

Anna Świrszczyńska to warszawianka, polonistka, literatka z bardzo różnorodnym dorobkiem pisarskim, niezwykle dzielna kobieta o wielkiej wrażliwości na sprawy społeczne i osobowości uformowanej przez bogate i trudne doświadczenia życiowe. Te określenia nie są tylko zręcznymi etykietkami, mają one istotny związek z jej utworami. Pisała przede wszystkim wiersze, ale także dramaty, książki dla dzieci, teksty dla radia. Poszczególne etapy życia Świrszczyńskiej, niełatwego, poddanego próbom losu i historii, znalazły wyraz w jej poezji ewoluującej bardzo wyraźnie pod względem formalnym i tematycznym.

Przegląda się w niej dzieciństwo jedynaczki spędzone w rodzinie kochającej się i żyjącej w nędzy z powodu niefrasobliwości ukochanego ojca – malarza zajętego swym twórczym. Jego malarska pracownia ukształtowała zresztą jej wrażliwość artystyczną i wiedzę o europejskim dziedzictwie kulturowym, co sprawiło, że w wierszach z debiutanckiego tomu *Wiersze i proza* (1936) żartobliwie przywołuje ob-

razy wybitnych mistrzów pędzla i światy wykreowane w dziełach sztuki. Te poezje z początku lat trzydziestych są zjawiskiem wyjątkowym. To stylizacje powstałe z olśnienia barokiem i staropolszczyzną, jakiego doświadczyła podczas swoich studiów polonistycznych. Ukazują jej zdolność do wyrafinowanego eksperymentu, zabawy, parodii, ironicznej groteski, a to na tle literatury dwudziestolecia międzywojennego miało znamiona nowoczesności. Za jeden z tych wczesnych, wystylizowanych po staropolsku wierszy zatytułowany *Południe* zdobyła I nagrodę w Turnieju Młodych Poetów w 1934 roku.

W najchętniej przez nią układanych wtedy poematach prozą, również opublikowanych w pierwszym tomie, dążyła do kondensacji i dyscypliny przekazu, tworząc historyjki pełne kulturowych odniesień, gdzie realizm szczegółów spotyka się z baśniowością, np. o Dulcynei i Don Kichocie (*Blisko Sandomierza była święta studnia, do której nadobna pani Dulcynea o świcie przyszła po wodę, wiodąc za uzdę dwa przysadziście ogiery*). Smakowanie polszczyzny XV wieku jest widoczne w tzw. wierszach średniowiecznych Świrszczyńskiej, pisanych już po debiucie i opublikowanych dopiero w 1958 roku. Mają one postać świetnie naśladujących językowo dawne teksty, pomysłowych uzupełnień zabytków języka polskiego, wariacji np. na temat *Skargi umierającego* z 1424 roku. W tych kunsztownych stylizacjach, w których gra z tekstami kultury z odległych epok była – jak można przypuszczać – swego rodzaju antidotum na trudną rzeczywistość codzienną, Świrszczyńska osiągnęła wysoki poziom liryki bezosobowej.

Ale miejsce na literackim parnacie zyskała dzięki swym dokonaniom pisarskim utrzymanym w zupełnie innej stylistyce. Jest rzeczą zdumiewającą i budzącą podziw, jak świadomie i odważnie potrafiła zniszczyć wypracowany przez siebie przed wojną styl pisanie i stworzyć nowy w obliczu zadania, jakie sobie postawiła po roku 1944.

Przeżycie pięcioletniej okupacji niemieckiej w Warszawie i dramatu powstania warszawskiego, kiedy walczyła jako sa-

O LITERATURZE



Anna Świrszczyńska

nitariuszka zmuszona patrzeć każdego dnia na nieludzkie cierpienie rannych i konających w szpitalu oraz na zagładę ukochanego miasta, uczyniło z niej – jak sama pisała – „innego człowieka”. Tak jak Francisco Goya, bliski jej w swych obrazach poznanych w dzieciństwie z reprodukcji w pracowni ojca, zaczęła żyć z poczuciem obowiązku złożenia świadectwa. Wojenno-okupacyjnemu doświadczeniu Świrszczyńskiej zawdzięczamy jej cykle wierszy pisanych nowym językiem – „na miarę treści”. Powstały wiele lat po wojnie, lat spędzonych na poszukiwaniu odpowiednich środków do wyrażenia grozy tamtych dni i grozy życia codziennego. Wybrała formę wiersza wolnego i nagiego (rodem z poezji mistrza Tadeusza Różewicza), a dbałość o zarejestrowanie szczegółu, realizm i zwięzłość, troska o wierność przekazu i autentyzm wpisują jej powojenną twórczość w nurt weryzmu w literaturze. Cykl krótkich wierszy prozą z lat pięćdziesiątych pt. *Wojna*, pełen detalicznych opisów cierpienia, był zapowiedzią tomu *Budowałam barykadę* wydanego w 1974 roku. Zawarte w nim wiersze są pozbawione heroicznych kodów i ukazują bezpatosu codzienność piekielnych 63 dni i nocy powstania warszawskiego, rzeczywistość walki i umierania zwykłych ludzi, w formie reporterskich obrazków.

Udało mu się

Stary człowiek
opuszcza dom, niesie książki.
Niemiecki żołnierz wyrywa książki,
rzuca w błoto.

Stary człowiek podnosi,
żołnierz bije go w twarz.
Stary człowiek pada,
żołnierz kopie go i odchodzi.

Stary człowiek
leży w błocie i krwi.
Czuje pod sobą
książki.

Doszukiwano się podobieństwa między stylem tych wierszy a lapidarnością meldunków w powstańczej Warszawie, *kiedy na miejscu, gdzie żyło milion ludzi, przyszła pustka po milionie ludzi*. Wskaźnikiem literackości tego cyklu jest kompozycja polegająca na przeplataniu scen jasnych i ciemnych oraz na odtworzeniu konkretnych postaci i sytuacji na tyle typowych dla tego wydarzenia, że czytelnik może uchwycić całość – dzięki temu ukazana jest ludzka wzniosłość i małość, bohaterstwo i egoizm.

Pan Bóg ją ocalił

Kobieta konała w bramie na sienniku,
w sienniku były dolary.
Druga kobieta siedziała przy niej,
czekając aż skona.

Potem biegła z dolarami przez ulice,
padały bomby.
Modliła się: ocal mnie, Panie Boże.

I Pan Bóg ją ocalił.

Uzyskany przez poetkę w takich wierszach dystans beznamietnego obserwatora stał się gwarancją trwałości tego świadectwa złożonego po trzydziestu latach od tragicznych wydarzeń warszawskich.

W *Budowałam barykadę* głównym tematem pozostaje śmierć, umieranie ludzi widziane oczami autorki, która była *posługaczką w szpitalu bez lekarstw i bez wody*.

Szpital

Pożar cierpienia
buchał oknami,
konali rzędami na podłodze,
stawiałam nogi
między krzyczące usta i oczy.

Każde ciało było twierdzą
zamkniętą na usta i oczy,
w której śmierć i życie
toczyły pojedynek na śmierć i życie.

Wszędzie poniewierały się
klejnoty męstwa i nadziei,
szpital był skarbcem
skarbów bez ceny.

Oto przykład budowania wiersza na grze słów i tworzenia ciekawych metafor, które to zabiegi w niczym nie osłabiają siły rażenia tych utworów, rzetelności literackiego przekazu.

O śmierci mówi Świrszczyńska także w powstałym po wojnie cyklu *Wiersze o ojcu i matce*, który jest ciągiem uteatralizowanych miniatur pokazujących szczęśliwą rodzinę. To rodzaj kroniki ze świetnymi portretami ukochanych rodziców. W wierszach o ich umieraniu, używając oszczędnych środków, dotyka najboleńszych strun, kiedy pisze o identyfikacji z nimi, o niepowtarzalności poszczególnych istnień i – mimo agnostycyzmu postępowej inteligentki polskiej – o silnej więzi między żywymi i tymi, którzy odeszli w zaświaty.

Jej śmierć jest we mnie

Dopiero po śmierci matki
dowiedziałam się ze zdumieniem,
że nie byliśmy
jedną osobą.

I wtedy właśnie
stałyśmy się bardziej niż
kiedykolwiek –
jedną osobą.

Jej żywa śmierć
żyła przez długie miesiące
w moim żywym ciele.
Była we mnie dniem i nocą,
czułam ją
we wnętrznościach, jak dziecko.

Jej śmierć będzie we mnie
do końca.

W cyklu uznanym za absolutne novum w literaturze polskiej – *Jestem baba* (1972) – tematem jest także śmierć, ale i miłość. Czytelnik odnajdzie tu podobną jak w *Budowałam barykadę* metodę ograniczania komentarza na rzecz suchego opisu, przezroczystość stylu, realistyczne sceny mające charakter fotografii. Do twórczości Świrszczyńskiej weszła tym razem inna codzienność. Tematycznie korespondują z tym tomem trzy inne: wcześniejsze *Miłość* i *Wiatr* (1970) oraz *Szczęśliwa jak psi ogon* (1978). Wypełniają je wiersze miłosne, których tak brak we współczesnej literaturze polskiej. Opublikowanie ich przez poetkę w wieku 66 lat miało posmak skandalu z uwagi na ich zmysłowość, nierzadko dosadność, śmiałość w portretowaniu kobiecości w różnych jej przejawach, w wy-

miarze nie tylko psychologicznym, ale i fizjologicznym. Poetka ukazuje gamę przeżyć erotycznych, zwłaszcza we wchodzących w skład tomu *Trzech poematach*, w których każda z bohaterek opowiada w kilkunastu wierszach o swym związku miłosnym. Wszystkie próbują pojąć różne wymiary swej egzystencji, a szukając prawdy o swej kobiecości, stopniowo wyzwala się spod władzy płci i utwierdzają w wewnętrznej niezależności. Można by zbudować z nich trzy mikropowieści.

Świrszczyńskiej chodziło o przedstawienie rozmaitych sytuacji, jakie mogą składać się na nowy w literaturze obraz życia i roli kobiety: przepracowanej, zmęczonej ustawiczną troską o los rodziny, brutalnie traktowanej przez mężczyzn, opuszczonej na starość. Mocno akcentowany jest fizyczny wysiłek stale obecny w życiu kobiety i fakt, że to ona decyduje o kształcie zwykłej, szarej codzienności. Autorka wydobywa przede wszystkim egzystencjalny wymiar bycia kobietą. Tytułowe określenie „baba” ma tu wiele odcieni wartościujących, także – moim zdaniem – najważniejszy w tym wypadku z nich: kobieta dojrzała, mądra.

To poezja oszczędna w wyrazie, rejestrująca fakty i sytuacje codziennego doświadczenia osadzonego w realnym kontekście społeczno-obyczajowym, często plebejskim, ale też zyskującego w swej wymowie wymiar prawie uniwersalny. Sprzeciw wobec kondycji kobiety narzuconej jej nie tylko przez naturę („*rodzimy życie w asyście śmierci*”) i biedę materialną, ale także przez kulturę i konwencjonalizm (w małżeństwie to mąż jest panem i władcą) wyrasta ze współodczuwania, z jej identyfikowania się zawsze z cierpiącymi. Pisze w imieniu „siostr z dna” skrzywdzonych przez los:

Siostry z dna

Mam przyjaciółki na plantach,
stare żebraczki, wariatki.
W ich oczach są pierścionki,
z których wypłynęły drogie kamienie.
Opowiadamy sobie swoje życia
od dołu, od człowieczego dna.
Siostry z dna,
mówimy biegle językiem cierpienia.
Dotykamy swoich rąk,
to nam pomaga.

Odchodząc całuję je w policzek
delikatny jak woda.

Czesław Miłosz wyróżnia z tego tomu wiersz *Taka sama w środku* i uważa go za jeden z najlepszych liryków miłosnych w poezji polskiej.

O LITERATURZE

Idąc na ucztę miłosną do ciebie
zobaczyłam na rogu
starą żebraczkę.

Wzięłam ją za rękę,
pocałowałam w delikatny policzek,
rozmawialiśmy, ona była
taka sama w środku jak ja,
z tego samego gatunku,
poczułam to od razu,
jak pies poczuje węchem
psa drugiego.

Dałam jej pieniądze,
nie mogłam się z nią rozstać.
Człowiekowi potrzebny przecież
ktoś bliski.

I potem już nie wiedziałam,
po co ja idę do ciebie.

Zdaniem Miłosa, „w drodze na spotkanie miłosne z mężczyzną kobieta spotyka żebraczkę i nagle uświadamia sobie, że jej związek jest podyktowany przez potrzebę bliskości drugiej istoty ludzkiej. (...) Ta potrzeba obecności innego człowieka, (...) jego ciepła jako lekarstwa na samotność otrzymuje tutaj pierwszeństwo, góruje nad pożądaniem”.

Świrszczyńska pisze, by bronić prawa kobiety do ludzkiej odrębności i godności, ale także do miłości. Jest nowoczesna w odkrywaniu wartości erotyzmu w życiu ludzi dojrzałych, siły późnej namiętności. Przed zbyt ryzykownym niekiedy naruszaniem ówczesnych norm poetyckich ratuje poetkę poczucie humoru i umiejętność stwarzania dystansu przy pomocy autoironii i żartu.

Dyszę

Po co mówić,
kiedy można krzyczeć.
Po co iść,
kiedy można biec.
Po co żyć,
kiedy można płonać.

Biegnę krzycząc ze szczęścia,
biegnę krzycząc z rozpacz.
Dyszę,
płuca pracują jak szalone.

Gwałtowne uczucia
podobno dobrze działają na zdrowie.

Poezja Świrszczyńskiej jest bardzo somatyczna. Pisarka odkrywa w niej ciało i przyznaje mu większą autonomię i wartość. Czuje i wydobywa odwieczną tajemnicę rozdwojenia na świadomość i ciało. W wielu wierszach tego tomu toczy się wręcz rozmowa z ciałem, w którym duchowa natura przeżyć wprawdzie zamieszkuje, ale którego się wyrzeka.

Kto nas związał, mnie i moje ciało?
Dlaczego muszę umrzeć
razem z nim?
Mam prawo wiedzieć, gdzie biegnie granica
między nami.
Gdzie jestem ja, ja sama, sama. (...)
Odbiegnę, będę biegła w cwał
do samej siebie. (...)
Trzeba się spieszyć, zanim przyjdzie
śmierć. Bo wtedy
jak pies szarpnięty za łańcuch
będę musiała powrócić
w ciało, krzykliwie cierpiące.
Odbyć ostatnią
najbardziej krzykliwą ceremonię ciała.

(Grube jelito)

Do głosu często dochodzi, zwłaszcza w tomie *Szczęśliwa jak psi ogon*, zdumienie i przerażenie własną cielesną egzystencją oraz tęsknota „do nieśmiertelnej elegancji liczby”. W pozornie lekkich, coraz krótszych wierszach jest obecna świadomość grozy istnienia i metafizyczny lęk, który trudno opanować żartem:

Zanoszę się śmiechem
stojąc na cienkiej linii
nad przepaścią.

Kiedy przestanę się śmiać
spadnę.

(Grunt to humor)

Twórczość Świrszczyńskiej, czerpiąca z elementarnych doświadczeń: miłości i śmierci, docierająca przez konkret i szczegół do dna ludzkich przeżyć, znalazła dopełnienie w ostatnim cyklu *Wiersze o przyjacielu* (1985), gdzie pobrzmiewa zgoda na przyjęcie istnienia takiego, jakie jest.

„Upływ czasu nie zaszkodził jej poezji, przeciwnie, uwydatnił jej trwałą wartość, i teraz, nie zawaham się twierdzić, powinna być zaliczona do największych indywidualności poetyckich w dziejach całej polskiej literatury” – napisał

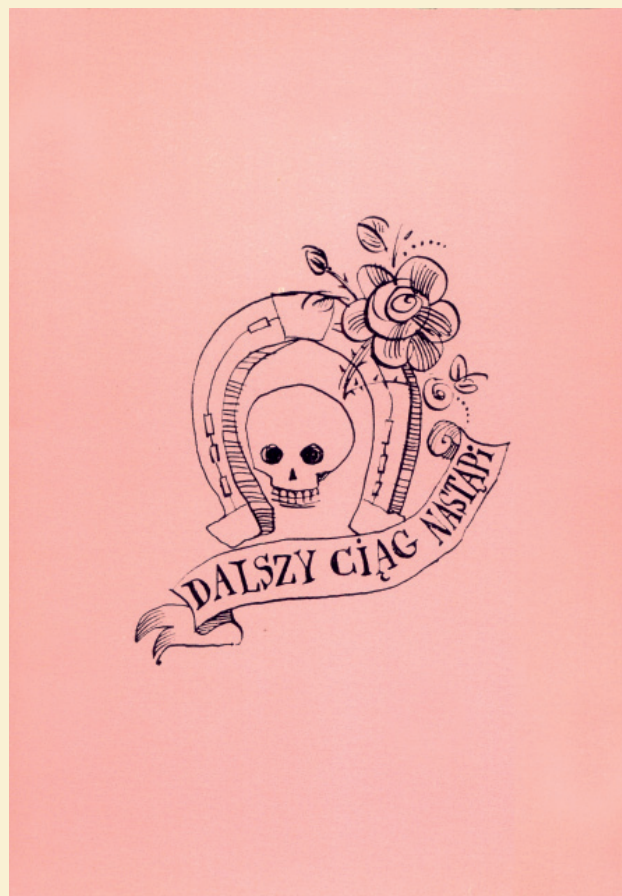
O LITERATURZE

Miłosz w przedmowie do wyboru utworów pisarki *Poezja* (1997).

Dla nas, poza sympatią dla bezkompromisowości i odwagi, z jaką Świrszczyńska prowadzi z czytelnikiem trzeźwy dialog o radości i nędzy istnienia, ciekawe jest, jak przekształciła sposób ukazywania świata z perspektywy określonej przez płęć wprowadzony do poezji przez Marię Pawlikowską-Jasnorzewską, o której pisałam poprzednim numerze „Kwartalnika”. Obie poetki odważnie poszukiwały istoty kobiecości i każdej z nich udało się stworzyć bulwersujący na tle wzorców własnej epoki portret kobiety wyzwolonej. U autorki piszącej na początku XX wieku – przez to, że erotyka zyskuje status

głównej funkcji w życiu kobiet i mężczyzn, a przestrzenią, w której to się realizuje, są: salon, buduar, dancing, kawiarnia. Jednak „jej” kobieta żyje z dala od troski o podstawowe sprawy życiowe, od tradycyjnych ról społecznych, stanowi obiekt adoracji mężczyzn, która kończy się z nadejściem starości.

Odmienny typ kobiety ukazany przez Świrszczyńską jest świadectwem zmian, jakie dokonały się w kulturze polskiej. Miłosny rytuał został tu pozbawiony niezwykłości, znikła zewnętrzna oprawa tworząca teatr miłości, jest proza życia kobiety, w której erotyzm nie ma nadrzędnego miejsca, a miłość pozostaje pragnieniem, do którego ma ona zawsze prawo w swej indywidualnej wolności.



Gerardo Beltrán o swojej przygodzie z polszczyzną

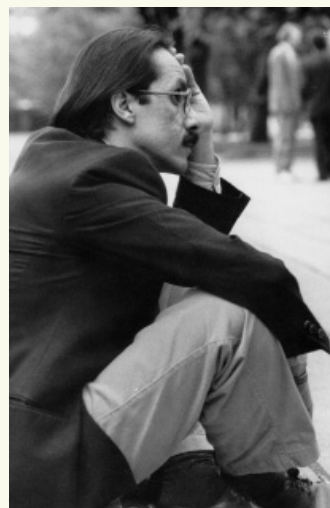
Magdalena Więsak – **Pochodzi Pan z Meksyku, obywatelstwo ma Pan litewskie, skąd więc tak ogromne zainteresowanie językiem polskim?**

Gerardo Beltrán – O Polsce wiedziałem od dziecka, pierwszych słów uczyłem się od przyjaciół ojca – Żydów polskich. Jako dziecko zaczytywałem się w różnych biografiach, wśród których była też książka o Chopinie. To właśnie dzięki niemu dowiedziałem się, gdzie leży Polska, następnie – kim jest Mickiewicz, Słowacki i inni. Już jako nastolatek poznałem rodowitych Polaków, dokładnie mówiąc, dzieci dyplomatów. Stopniowo przychodziło zainteresowanie polską poezją, tworzoną między innymi przez Wisławę Szymborską, Czesława Miłosza, Zbigniewa Herberta czy Tadeusza Różewicza. Tutaj w Polsce jestem na czwartym miejscu honorowych członków Stowarzyszenia Pisarzy Polskich.

M.W. – Gdy przywołujemy obraz Polski, do której przyjechał Pan przed siedemnastoma laty, nasuwa się myśl, że Pańskie myślenie o tym kraju było mocno wyidealizowane?

G.B. – Nie wiedziałem, co mnie czeka w Polsce, co zastań. W Meksyku mówiło się o tym kraju. Opcje miałem różne – Stany Zjednoczone czy Francja, jednak Polska była obecna w mojej głowie z różnych powodów, zwłaszcza obraz Polski XIX-wiecznej. Wyjazd planowałem najdłużej na trzy lata, jednak jestem tu już siedemnaście. Muszę też podkreślić, że decyzja o przyjeździe do Polski dla mojej rodziny i znajomych była prawdziwym zaskoczeniem. Polska siedemnaście lat temu? To dobre pytanie. Czułem, że tutaj jest coś zaskakującego, coś, czego szukam. Co to jest? Sam nie wiem do tej pory. Przyjechałem do Polski jak każdy cudzoziemiec – z zamiarem nauki języka polskiego, z planami, aby jak najszybciej zająć się tłumaczeniem polskiej poezji. Po przyjeździe okazało się, że nie było takiego kursu, który koncentrowałby się na warsztacie tłumacza. Jako stypendysta Rządu RP rozpocząłem kurs w POLONICUM. Do dziś pamiętam pierwsze zajęcia

w Pałacu Kazimierzowskim na drugim piętrze. Mam wielki sentyment do POLONICUM.



Gerardo Beltrán

M.W. – Zna Pan piętnaście języków, chce Pan poznać więcej. Jaka jest metoda na nauczenie się i sprawne posługiwanie językiem obcym?

G.B. – Moja matka władała czterema językami, od dziecka starannie uczyła mnie gramatyki, do której przywiązywała wielką wagę. Nauka języka polskiego przychodziła mi bardzo powoli, długo nie mówiłem. W tym początkowym okresie dużą rolę odgrywała mowa ciała. Mój problem tkwił i tkwi w tym, że chciałem mówić perfekcyjnie, w czym zupełnie nie pomagała mi polska deklinacja, ale mimo wielkich trudności porządkowałem wszystko w głowie. Sadzę, że ucząc się języka, należy przede wszystkim zapamiętać struktury gramatyczne. Moje motto: zrozumieć i zapamiętać natychmiast! Największy problem miałem z mówieniem, przy czym pierwsze kroki, jak już wspominałem, poczyniłem w Meksyku. Zaznaczam, że

mam słabą pamięć do reguł, w języku polskim zaś podstawą jest gramatyka, a w niej między innymi trudna deklinacja. W tym miejscu chciałbym wszystkim cudzoziemcom zadeklować wiersz W. Szyborskiej *Lekcja*:

*Kto co Król Aleksander kim czym mieczem
przecina kogo co gordyjski węzeł.
Nie przyszło to do głowy komu czemu nikomu.*

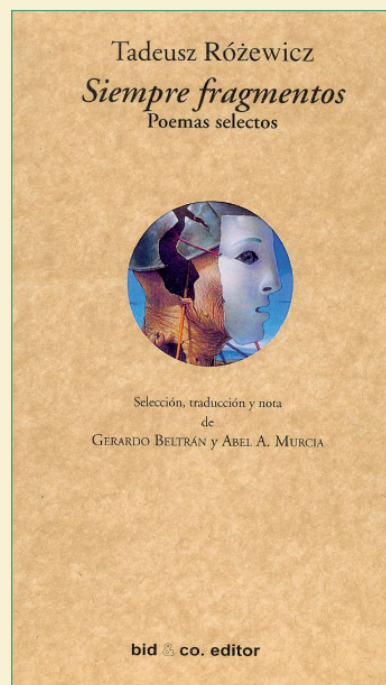
Było stu filozofów – żaden nie rozplątał.
Nic dziwnego, że teraz kryją się po kątach.
Żołdactwo ich za brody łapie,
za roztrzęsione, siwe, capie,
i bucha gromki *kto co* śmiech,
Dość. Spojrzał król spod pióropusza,
na konia wsiada, w drogę rusza.
A za nim w trąb trąbieniu, w bębnieniu bębenków
kto co armia złożona z *kogo czego* węzełków
na *kogo co* na bój.

M.W. – **Do czego Panu potrzebny jest język polski?**

G.B. – Języka polskiego uczę się, bo lubię, to moja pasja, czysta przyjemność. Mam taką prywatną teorię, że kiedy mówię w innym języku, wówczas w mózgu produkują się hormony. Sam z siebie potrzebuję zmieniać język, którym mówię na co dzień, stąd nie mogę przebywać w krajach hiszpańskojęzycznych. Język to cała kultura, przez język jesteśmy w stanie więcej zrozumieć, łatwiej odbieramy rzeczywistość, koncepcję świata. Czynimy porównania, znajdujemy różnice, a zdolność refleksji powoduje chęć dalszego poznawania i poszukiwania. Język polski jest dla mnie sposobem na życie, pracuję w Polsce. Język polski jest moim życiem, żyję w poezji i to jest mój świat.

Gerardo Beltrán jest kierownikiem Pracowni Teorii i Praktyki Przekładu w Instytucie Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego.

Rozmawiała Magdalena Wiśsak



Piotr Garncarek

Przebieranie miary

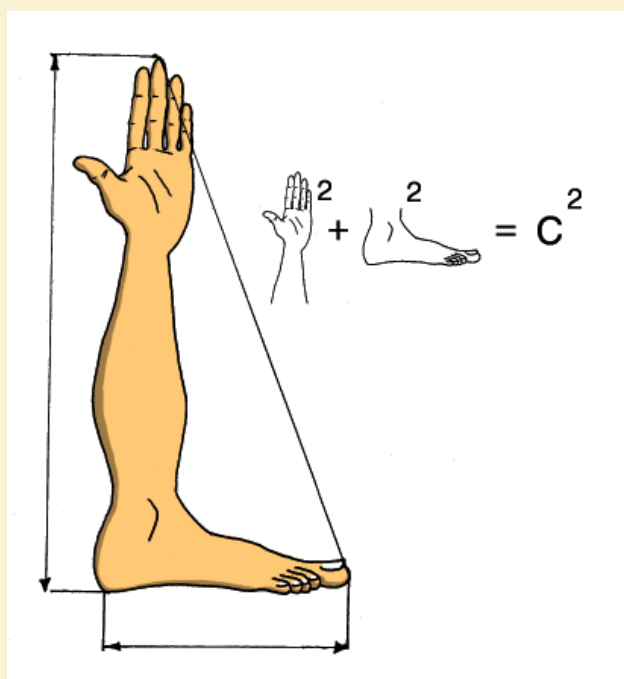
We współczesnym świecie próżno byłoby szukać rzeczy i zjawisk jeszcze przez człowieka nie zważonych, zmierzonych czy opisanych. Pozostaje to w zgodzie z usiłowaniami tych uczonych, dla których: „jeśli czegoś nie da się poddać pomiarom, to tego po prostu nie ma”. Zanim jednak powszechnie zapanował metryczny system dziesiętny, a w miejscowości Sèvres pod Paryżem umieszczono wzorce miar jednostek fizycznych – takich jak: metr, litr czy kilogram, ludzie posiadali wiele innych sposobów na mierzenie i ważenie otaczającej ich rzeczywistości. Dzisiaj miary są ujednolicone, znormalizowane, zgodne z Międzynarodowym Układem Jednostek Miar – SI. Dawniej, a raczej *drzewiej*, bywało inaczej. Ludzie korzystali z różnych sposobów, by dać *w miarę* jednolite wyobrażenie o odległości, ciężarze, czasie... Dość powszechnie stosowano odniesienia do własnego ciała, czyli miary antropometryczne: palce, dłonie, łokcie, ramiona, sto-

py, kroki... Nietrudno zgadnąć, że sposoby ich wykorzystania nie mogły być doskonałe i powodowały wiele sporów czy kontrowersji. Ponieważ ludzie (wbrew temu, co przy zupełnie innej okazji sugerował Karol Marks) nie rodzą się równi, różnice w długości rozpostartych ramion, grubości palców czy stawianych kroków bywały ogromne. By nad chaosem takim zapanować, należało użyć władzy i narzucić odgórne ustalenia. Na początku były to normy lokalne, miejscowe – później regionalne i wreszcie państwowe. O tym, że problem był niebłahy, świadczyć może chociażby pomysł króla Anglii Henryka I, który już w 1101 roku określił obowiązującą w swoim państwie miarę długości. W tym celu monarcha użył własnego królewskiego ramienia, mierzonego od końca środkowego palca do pachy. Tak powstał YARD, mający około 0,9144 metra. Ten z kolei podzielono na 3 stopy (każda po 0,3046 metra) i 36 cali (każdy po 0,0254 metra). Cal miał odpowiadać szerokości przeciętnego kciuka i był dzielony na mniejsze części od 1/2 do 1/128. Aż trudno uwierzyć, że wówczas nie budziło to większych sprzeciwów. Tym bardziej, że system ten po niewielkich modernizacjach obowiązuje do dzisiaj w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

W dawnej Polsce, zwłaszcza po politycznym mariażu z Wielkim Księstwem Litewskim, jednostki miar stanowiły efekt prawdziwego bogactwa pomysłów i wyobrażeń. Należy mówić tu o kilku okresach, wielu regionalizmach i licznych obcych wpływach. Można też wskazać na mnogość dość abstrakcyjnych określeń czasu, odległości, pojemności... Tę kłopotliwą różnorodność świetnie scharakteryzował już Wacław Potocki, pisząc, że:

*Co województwo, co powiat, co miasto
Insza waga i łokieć, inszy garniec, korzec.*

Zacznijmy od jednostek antropometrycznych. Te służyły głównie określeniu długości. Najważniejszy był *sążen* lub *siąg*,



który stanowił odpowiednik długości rozpostartych ramion dorosłego mężczyzny, mierzonych od końca środkowego palca jednej ręki, do końca środkowego palca ręki drugiej. Istniał *sążen staropolski* (1,787 metra) i *sążen nowopolski* (1,728 metra). Powszechność tej jednostki miary widoczna jest i w samym języku, w którym powstała forma przymiotnikowa *sążnisty* – oznaczająca pokaźne czegoś rozmiary. Dlatego czasem jeszcze mawiamy, że pada *sążnisty* deszcz albo, że zjedliśmy naprawdę *sążnisty* obiad. Niezadowoleni z czegoś lub czymś zdenerwowani potrafimy też *sążnście* zakląć.

Równie ważną jednostkę stanowił *łokieć*, czyli trzecia część *sążnia*. Mierzono go od stawu łokciowego zgiętej ręki dorosłego mężczyzny do końca jej środkowego palca. Jeszcze mniejszym wyróżnikiem długości była *stopa*, traktowana jako połowa *łokcia*. Ten ostatni miał zresztą wiele regionalnych odmian. Najbardziej powszechny, *łokieć krakowski* mierzyl 0,5735 metra. Znacznie większy był od niego *łokieć lwowski* (0,7169 metra). Istniały też *łokcie: warszawski, chełmski, poznański, wrocławski, litewski*. Wszystkie one określały zbliżone do siebie, ale nie identyczne długości. Nie wiemy więc, według którego z nich oceniono wzrost koronowanego w 1320 roku polskiego władcy Władysława Łokietka, który ponad wszelką wątpliwość nie mógł być roslym mężczyzną. O powszechności i trwałości tej jednostki świadczy i to, że jeszcze Adam Mickiewicz posłużył się miarą łokciową, chcąc opisać diabła prześladowającego polskiego szlachcica Jana Twardowskiego:

*Z kielicha aż na podłogę
Pada, rośnie na dwa łokcie,
Nos jak haczyk, kurzą nogę
I krogulcze ma paznokcie.*

Wystarczy więc zapamiętać, że nasi przodkowie, mierząc długości nie większe niż dwa metry, stosowali *sążen*, który dzielił się na trzy *łokcie* lub sześć *stóp*. Istniały oczywiście *stopy staropolskie* i *nowopolskie*. Taka *stopa* dawała się podzielić na mniejsze jednostki: *szytychy, ćwierci, dłonie, palce, ziarna*. Nie wchodząc w dalsze metryczne szczegóły, warto jednak zapamiętać, że jeśli o kimś chorym mawiało się, że brakuje mu *trzy ćwierci do śmierci*, to stan jego zdrowia mógł faktycznie niepokoić.

Inną, równie starą miarą odległości był *skok*. Dziś powiedzielibyśmy, że chodziło o skok w dal. W tym jednak wypadku nie o starożytną dyscyplinę lekkoatletyczną, lecz o odległość dającą się przeskoczyć, czyli większą niż *krok*. Chodziło więc o znaczny przyrost odległości. Stąd zapewne wywieść można sens staropolskiego powiedzenia, w myśl którego: *na Nowy Rok przybywa dnia na barani skok*. Co oznacza, że dni

stają się w widoczny sposób coraz dłuższe. Należałoby jednak dociec, dlaczego właśnie barany uznano kiedyś za zwierzęta szczególnie skoczne.



Nasi przodkowie mieli szereg pomysłów także na to, by zmierzyć powierzchnię posiadanej ziemi czy ustalić odległość oddalonych od siebie miejsc. Dzisiaj, kiedy mówimy o falujących *łanach* żyta lub pszenicy, mamy zazwyczaj na myśli poetycki obraz urodzajnych pól, o których Adam Mickiewicz pisał:

*I łany zbóż, co wprzód, kładąc się na ziemi
I znowu w górę trzęsąc kłosami złotymi,
Wrzały jak fale, teraz stoją nieruchome,
I poglądają w niebo najeżywszy słomę.*

A przecież *łan królewski* lub *teutoński, flamandzki* czy *frankoński* był miarą powierzchni. Dzieleno go na 3 *włóki*, 90 *mórg*, 270 *sznurów*, 2700 *prętów większych kwadratowych*, 27 000 *pólek*, 1 516 750 *łokci kwadratowych*, 2 700 000 *pręcików kwadratowych*, czyli 53,865 współczesnego hektara. Prawda, że w tak przemyślanym systemie nie sposób się pogubić? *Łan* stał się jeszcze jednym wyznacznikiem w Rzeczypospolitej Obojga Narodów. W 1655 roku utworzono *piechotę łanową* – formację wojskową, złożoną z chłopów pańszczyźnianych, rekrutowanych po jednym z każdego 15 *łanów* ziemi posiadanej przez szlachcica.

Ponieważ nie wszyscy nasi przodkowie byli właścicielami dużych obszarów ziemi, potrafiono spierać się, a nawet wojować z sąsiadami o zwykłą *piędź* zaoranej nieprawnie ziemi, czyli o długość mierzoną od końca kciuka do końca małego lub środkowego palca rozpostartej dłoni, a więc o jakieś 25–40 centymetrów. Sąsiedzkie nieporozumienia pojawiały się nawet z powodu przekroczenia prywatnej granicy o dwa *palce*. Silne poczucie własności wydaje się być jedną z naszych narodo-

O KULTURZE

wych przywar, podobnie jak emocjonalny stosunek do sąsiadów. Dziwić to może o tyle, że w dawnej, średniowiecznej Polsce terenów do zagospodarowania było wiele. Nie przywiązywano więc szczególnej wagi do precyzyjnych pomiarów i wytyczania gruntów czy granic prywatnych posiadłości. Praktyki takie zapoczątkowała dopiero w XVI wieku królowa Bona.

Miarą powierzchni, ale też odległości było *staje* (*zagon*) (około 1,44 hektara). Za jego pomocą określano dystans dzielący nas chociażby od sąsiedniej miejscowości czy wsi. Mniej precyzyjne, ale nie mniej popularne były określenia, że coś jest od nas o *strzelanie z łuku* albo o dwa *strzelania z kuszy*. Ponieważ ten typ wojennego czy myśliwskiego oręża dawno już wyszedł z użycia, trudno byłoby nam dzisiaj precyzyjnie określić, o jakich odległościach w ten sposób mówiono. Chcąc wyobrazić dystans między miejscowościami, posługiwano się *miłą polską* lub *miłą wielką*, które miały odpowiednio 32 *staje* i 40 *staj*, czyli jakieś 7 – 9 kilometrów. Przy uczęszczanych traktach stawiano *kamienie milowe* lub *stajowe* w kształcie niskich słupków wyznaczających odległość. Kamienie te, choć dawno już niestosowane, zachowały się w naszej frazeologii jako symbole ważnych miejsc i celów, do których dążymy.

Gdy na drodze naszych przodków pojawiała się woda: rzeka czy jezioro, zanurzali się w niej ostrożnie, by własnym ciałem poznać jej głębokość. Jeśli sięgała im *po kolana* lub nawet *po pas*, mogli czuć się bezpiecznie. Znacznie gorzej wyglądała sytuacja, gdy woda sięgała *aż po szyję*, o czym przekonuje chociażby Adam Mickiewicz. Wspomniany wcześniej diabeł z jego wiersza zmuszony był do kąpieli w wodzie święconej, co dodatkowo potęgowało jego stres:

*Diabeł kurczy się i krztusi,
aż zimny pot na nim bije;
lecz pan każe, sługa musi,
skąpał się biedak po szyję.*

Dajmy jednak spokój diabłu, pamiętając oczywiście, że *tkwi on jak zawsze w szczegółach*, i powróćmy do pozostawionych w wodzie przodków. Tym bardziej, że oddalając się od brzegu, zanurzyli się już *po uszy*, a nawet *po dziurki w nosie*. Taki stan rzeczy, a raczej wody musiał działać na wyobraźnię. Nie powinno więc dziwić, że zaowocował licznymi skojarzeniami frazeologicznymi. Często mawiamy więc o kimś bezkrytycznie zakochanym, że *wpadł po uszy*. Jeśli mamy absolutnie dosyć kogoś lub czegoś, to wyrażamy to określeniem: *mam tego po dziurki w nosie*. Oczywiście bywa jeszcze głębiej i gorzej. Zawsze przecież może zdarzyć się sytuacja, powodująca, że czegoś jest *po czubek głowy*. A dalej, wody przybywa na przykład *na dorosłego chłopca* lub *na dwóch chłopów*.

Pora jednak wyjść z wody i zastanowić się nad upływającym czasem. Dawne sposoby jego określania wydają się być równie ciekawe. Najczęściej oceniano go za pośrednictwem odmawianych modlitw. Jeśli coś trwało jedną *zdrowaśkę* (około 20 sekund), to znaczyło tyle, ile trzeba na wypowiedzenie tekstu modlitwy zaczynającej się od słów: *Zdrowaś Maryjo...* (*Ave Maria*). Za pomocą tej jednostki określano również odległość możliwą do przebycia w trakcie modlitwy. Nieco dłużej (około 25 sekund) trwał *pacierz*. To czas potrzebny do zmówienia modlitwy: *Ojcze Nasz...* (*Pater Noster*). Przebyty w tym czasie dystans był oczywiście odpowiednio dłuższy. Jeśli więc coś trwało jakieś dwa *pacierze*, to znaczyło, że nie dłużej niż jedną minutę, a to już pewne, jak *amen w pacierzu*. Nie wolno zapominać, że słowo „pacierz” określa przede wszystkim zbiór modlitw, których odmówienie trwa znacznie dłużej. Użycie go jako nazwy jednostki czasu było zwyczajowe.

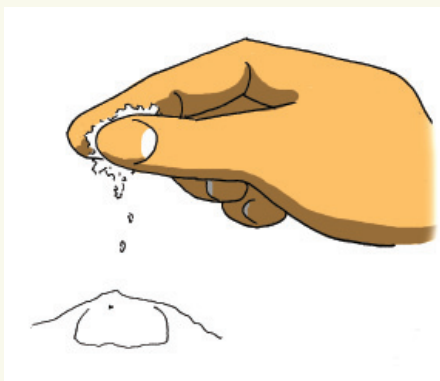
Najdłuższym „modlitewnym” pomysłem określania czasu zegarowego był *rózaniec* (*rosarium*), który trudno przeliczyć precyzyjnie na minuty. Jest on bowiem w chrześcijańskiej tradycji *sznurem modlitewnym* (*koronką*), na który nawleczone są paciorki symbolizujące cyklicznie odmawiane modlitwy. Trwa to oczywiście wiele minut. Znacznie dłużej niż *godzinki* – modlitwy liturgiczne, które również posłużyły naszym przodkom do odnajdowania się i określania w czasie.

Stosunek do czasu kalendarzowego, miesięcy czy pór roku był u naszych przodków chętnie określany poprzez dni świętych patronów. Utrwalone to było w polskiej tradycji również z tego względu, że nasi przodkowie „przynosili sobie” imiona na świat. Jeśli ktoś urodził się w dniu, który w kościelnym kalendarzu był dniem świętego Jana lub świętego Wincentego, to takie imię otrzymywał na chrzcie. Stąd dla wielu kobiet tworzone ich żeńskie odpowiedniki: Janina, Wincentyna... Wróćmy jednak do określania czasu. W dawnej Polsce często zamiast operowania datą, mówiło się na przykład, że coś miało miejsce: *trzy dni po świętym Janie* lub *na trzecią niedzielę po świętym Rochu*. Chcąc wyrazić sytuację trwającą długo, dłużej niż się spodziewano czy zakładano, stosowano określenie *ruski miesiąc*. Był to czas bliżej nieokreślony, więc nie należy porównywać go z miesiącem kalendarzowym.

Ponieważ wielu naszych przodków przejawiało skłonności podobne *do tańca jak i do różańca*, potrzeba wielu innych miar była w ich życiu oczywista. Zajrzyjmy może do staropolskiej kuchni. Tu aż roilo się od jednostek i określeń dających wyobrażenie o proporcjach przyrządzanych potraw czy gromadzonych na zimę zapasach. Jeśli więc należało policzyć coś na sztuki, chociażby jaja, jabłka czy cebule, posługiwano się chętnie *tuzinem*, na który składało się 12 sztuk. Większy był *mendel* (15 sztuk) lub *mendel polski* (16 sztuk). A dalej

już: *szytyga* (20), *izba* (40), *kopa* (60)... Kiedy zdarza się nam po wielu latach niewidzenia spotkać kogoś znajomego, to ciągle jeszcze mawiamy, że nie widzieliśmy się *kopę lat*.

Produkty sypkie, takie jak chociażby ziarna zbóż, mak czy sól mierzono podobnie, jak to czynimy i dzisiaj, dając wyobrażenie o pojemności wypełnianych przez nie naczyń. Jednostki były jednak inne. Podstawę stanowił *łaszt*, który dzielono na 30 *korców*, 60 *półkorców*, 120 *ćwierci*, 240 *miariek*, 960 *garncy*, 3840 *kwart*, 15 360 *kwaterek*, czyli tyle ile wynosi 3618 litrów. Po takim wywodzie nie powinno nikogo dziwić, że trzeba było mieć wiele szczęścia, żeby szukając partnerki czy partnera na całe życie, dobrać się z tą drugą osobą *jak w korcu maku*. Osoby oszczędne i zapobiegliwe bardziej może zainteresuje powiedzenie, w którym nasi przodkowie zachęcają do systematycznego gromadzenia: *do ziarenek ziarnka, aż uzbiera się miarka*. Ponieważ jednak żadna przesada nie jest dobra, należy uważać, żeby nigdy nie *przebrała się miarka*.



Miary płynów określano podobnie jak ciał sypkich. Inne nieco były stosowane wówczas jednostki. Za najważniejszą uznać należy *beczkę*. Na tę składały się 2 *półbeczki*, 14,4 *konwi*, 72 *garncze*, 144 *półgarncze*, 288 *kwart*, 1152 *kwatarki*. Nie należy zapominać, że funkcjonował jeszcze *antał* (ćwierć *beczki*) i *achtel* (ósma część *beczki*). Same zaś *beczki* bywały różne – od 271 litrów (system miar wprowadzony w 1764 roku), poprzez 130 – 160 litrów (*beczka* wina czy okowity), do około 48 litrów (*beczka* miodu). Tak czy inaczej, *chcąc człowieka dobrze poznać, trzeba z nim beczkę soli zjeść*, a tego ani szybko, ani łatwo zrobić się nie da. Nie należy też wątpić w rację dziewiętnastowiecznego polskiego poety Edmunda Chojeckiego, który przekonywał, że:

*Nie ma szczęścia na tym świecie,
Jak przy beczce i kobiecie.*

Ciężar, czyli masę danych rzeczy lub produktów określano również na wiele sposobów. Posługiwano się *szyffuntem* (*fun-*

tem morskim), który dzielono na 2,6 *centnara*, 13 *kamieni*, 416 *funtów*, 862 *grzywny*, 13 312 *łutów*, czego współczesnym odpowiednikiem jest 168,57 kilograma. We frazeologii języka polskiego zadomowił się *łut* jako wyobrażenie czegoś bardzo małego, odrobiny niezbędnej jednak w naszej egzystencji. Wszystko ostatecznie zależy przecież od tego, czy ma się w życiu *łut szczęścia*. Zawsze to brzmi lepiej niż 12,66 grama szczęścia. Bez tej odrobiny pomyślności nic tak naprawdę nie jest *warte funta kłaków*. W staropolskiej kuchni, wracając do niej raz jeszcze, przydatne były najczęściej jednostki mniejsze. Obok wymienionych funkcjonowały także: *uncja*, *wiadrunek*, *skojec*. Poza wszelkim przelicznikiem pozostawała i ciągle pozostaje *szczypta*, odrobina czegoś mieszcząca się łatwo między dwoma palcami – czasem też i efekt szczypania, czyli odrywania małych kawałków. W zamkniętej dłoni zawrzeć można *garść* czegoś, co również trudno precyzyjnie przeliczyć. Nie zmienia to faktu, że z życia należy czerpać *pełnymi garściami*.



Mówiąc o różnorodności miar i wag stosowanych dawniej, uwzględnić należy zapewne też inne – „ludzkie” czynniki, powodujące większą jeszcze dowolność. Wiele zależało od sytuacji i intencji. Można było bowiem potrzebny produkt nasyścić z *górką*, albo równo z krawędzią naczynia, czyli *pod strychulec*. Można było dokładnie wyliczyć żadaną ilość albo dobrodusznie ją powiększyć, sprzedając z *ogonkiem*. Nie zawsze bowiem dokładnie wszystko ważono, mierzono i taksonowano. Gdyby tak było, nigdy nie doczekalibyśmy się w naszym języku określenia, że coś oceniamy *na oko i na wagę*. Jeśli więc czegoś było więcej niż *kot napłakał*, zawsze znalazł się sposób, by to zmierzyć, zważyć, określić. Tu ludzka pomyślność przez wieki godziła się z religijną pokorą, jaką prezentował choćby i Jan Kochanowski, pytający Boga słowami:

*Czego chcesz od nas Panie ze Twe hojne dary?
Czego za dobrodziejstwa, którym nie masz miary?*

Piotr Kajak

Czarna Elka

W chaosie odnajdź wartość tych liter (TZWM)

Na piłkarskiej mapie Warszawy ważne są dwa kluby: Polonia i Legia. Ale uważny obserwator spacerujący po mieście zauważy, że tak naprawdę obecnie liczy się tylko jeden z tych klubów – Legia. Jej historia zaczyna się w 1916 roku i od tamtego czasu jest związana z Wojskiem Polskim. I choć w czasie komunizmu stało się to powodem nienawiści do Legii, to my, kibice, pamiętamy, że w czasie II wojny światowej członkowie klubu płacili najwyższą cenę za miłość do ojczyzny. Jak na przykład dowódca Armii Krajowej, generał Leopold Okulicki – „Niedźwiadek”, w 1936 roku jeszcze podpułkownik, kierownik sekcji piłkarskiej Legii. Sama nazwa klubu, wymyślona przez Stanisława Mielecha, jest związana z Legionami Józefa Piłsudskiego. Warto pamiętać, że o sile klubu w pierwszych latach jego istnienia decydowali piłkarze ze Lwowa (bo tam narodził się polski futbol) i Krakowa.



Główna zasada: nikt nas nigdzie nie lubi, to zła sława, Warszawa (Włodi)

Tak już jest, że nie wszyscy odnoszą się z sympatią do stolicy i jej mieszkańców, nie tylko tych rdzennych. Czasem można usłyszeć kilka niemiłych słów... Jednym z powodów jest klub Legia Warszawa: jego sukcesy, ale i kibice. A także wspomniane już Wojsko Polskie. Legia, jako Centralny Wojskowy Klub Sportowy, w czasach komunistycznych mogła zabierać innym klubom każdego piłkarza, oficjalnie powołując go do armii. Za takie „transfery” nikt nie otrzymywał pieniędzy. Oczywiście jest, że ani kibicom, ani szefom klubów to się nie podobało.

W taki właśnie sposób na ulicę Łazienkowską (bo taki jest adres Legii) trafiły dwie największe legendy „Wojskowych”: Lucjan „Kici” Brychczy, 20-letni chłopak ze Śląska (od 1954 w Legii, przez 19 sezonów piłkarz, a potem – do dziś – w sztabach trenerskich) oraz Kazimierz Deyna (1947–1989). To Deyna, złoty i srebrny medalista olimpijski, brązowy medalista mistrzostw świata, w 1974 roku trzeci piłkarz świata (lepsi od niego byli tylko Johan Cruyff i Franz Beckenbauer) jest największym symbolem Legii. Do dziś jego podobizna zdobi flagi, koszulki i graffiti...

Drogowskazy – to na murach graffiti (Ero)

Najbardziej znane grupy kibiców Legii to Teddy Boys i Turyści '97. Problem w tym, że są to grupy chuligańskie... Jednakże wszyscy sympatycy Legii, choć nie zawsze lubiani, są szanowani za wierność klubowi, spektakularne i pomysłowe oprawy meczowe oraz siłę dopingu (wsparcia).

Jedzie pociąg z daleka, z Warszawy... (Sokół)

Wyjazdy kibiców, a raczej kiboli (kibiców-chuliganów, na przykład wymienionych wyżej Teddy Boysów i Turystów) Legii nie zawsze kończą się dobrze. Dla jednych jest to powód do dumy, dla innych – do wstydu.

Spoczywaj w pokoju, jak Ty mam o Warszawie sny... (Kubson)

Hymnem kibiców Legii jest najwspanialsza warszawska piosenka *Sen o Warszawie* Czesława Niemena.

Szacunek budzi nie to, co przyjmujesz, a czego odmawiasz... (Ten Typ Mes)

Właścicielem Legii jest od kilku lat koncern medialny ITI, właściciel między innymi sieci kin Multikino, telewizji TVN i TVN24, portalu onet.pl i innych. Problem w tym, że wizja właściciela i zagorzałych fanów różni się w kilku punktach. Efektem tych sporów są hasła i piosenki wykrzykiwane w czasie meczów, plakaty i vleпки w autobusach, na budkach telefonicznych i w innych miejscach.



Fot. P. Kajak

Graffiti kibiców Legii

Liczę moich ludzi, liczę dalej niż do trzech... (Ten Typ Mes)

Ciekawym zjawiskiem wśród polskich kibiców piłki nożnej są przyjaźnie między klubami. Niewielu pamięta, kiedy

i dlaczego zaczęły się te dobre relacje między fanami. Faktem jest, że z sympatykami Legii zaprzyjaźnieni są kibice Pogoni Szczecin, Zagłębia Sosnowiec, Olimpii Elbląg, ale i ADO Den Haag oraz – według niektórych źródeł – Juventusu Turyn...

Bo to już inna Wuwua niż Warszawa powstańców... (Ten Typ Mes)

Zmieniło się miasto, zmienili się i warszawiacy. Nie zmieniają się barwy klubu: biało-czerwono-zielono-czarne. Biało-czerwony pas symbolizuje polskość, czerń to nawiązanie do tradycji najstarszego polskiego klubu – Czarnych Lwów, zieleni podkreśla starszeństwo wśród polskich klubów wojskowych.

Nie wierzymy we wszystko, co wyskoczy z Google'a... (Ten Typ Mes)

Najlepszym źródłem informacji o Legii jest dziennikarz „Rzeczypospolitej” Stefan Szczepłek, chodząca encyklopedia wiedzy o Legii, autor książki *Legia Warszawa* (Encyklopedia piłkarska Fuji 2, Katowice 1995, Wydawnictwo GiA).



Fot. P. Kajak

Graffiti kibiców Legii

Być królem boiska czy królem ulicy? (WSZ, CNE)

Wielu piłkarzy pochodzących z małych miasteczek i wsi zmarnowało swoje kariery, pogubiło się w zgiełku wielkomiejskim. Ważniejsze niż sport były dla nich imprezy.

Z różnych powodów nie zrobili sportowej kariery – zwłaszcza na Zachodzie – wielcy zawodnicy: Dariusz Dziekanowski, największy talent lat 80., oraz chłopak z Bródna – Wojciech Kowalczyk, największy talent lat 90. Ale i tak są legendami Legii...

O JĘZYKU

Justyna Zych

O tym, jak polska literatura przenika
do polszczyzny, czyli... od Mickiewicza
i Żeromskiego nie ma ucieczki

Czy znajomość literatury kraju, którego języka się uczymy, jest niezbędna, aby opanować ten język? Odpowiedź wydaje się oczywista. Czasy, kiedy to w glottodydaktyce utożsamiano naukę języka obcego z jego filologiczną, uniwersytecką znajomością, której integralną część stanowiła lektura najważniejszych przynajmniej utworów literackich powstałych w danym języku, to już odległa przeszłość. Obecnie nikt nie kwestionuje faktu, że przekazywanie każdemu słuchaczowi lektoratu języka polskiego pokazanej dawki fraszek Kochanowskiego, dramatów Słowackiego i powieści Sienkiewicza, jest pozbawione sensu i metodycznego uzasadnienia. Nie każdy, kto podejmuje trud opanowania polszczyzny, stawia sobie za cel osiągnięcie poziomu rodzimego użytkownika języka i gruntowne poznanie polskiej kultury, nie każdy ma ambicję i potrzebę czytania Konwického w oryginale albo przeplatania swoich wypowiedzi cytatami z Witkacego, aby popisywać się swą erudycją. Wszak chęć nauczenia się jakiegoś języka może być i zwykle jest podyktowana czystą pragmatyką, koniecznością porozumiewania się w codziennych, przyziemnych sytuacjach – w sklepie, w banku, w restauracji – a w takich kontekstach komunikacyjnych czytanie w literaturze danego kraju nie tylko nie jest umiejętnością konieczną, ale wręcz trudną do praktycznego wykorzystania.

Niemniej jednak może się nieoczekiwanie okazać, że bez powierzchownej chociażby znajomości polskiej literatury cudzoziemcowi trudno będzie zrozumieć nawet potoczne rozmowy Polaków. *Dulszczyzna*, *walenrodzizm* – takie słowa można usłyszeć z ust rodzimych użytkowników polszczyzny, a wyrazów tych obcokrajowiec nie znajdzie z pewnością w swoim kieszonkowym słowniku dwujęzycznym. Są to pojęcia abstrakcyjne, nazywające pewne postawy, sposób postępowania i – co najważniejsze – odwołujące się bezpośrednio do polskiej literatury. Nie sposób wyjaśnić ich znaczenia, abstrahując od genezy ich powstania, a więc pomijając utwór literacki, z którego wywodzi się postać, od której imienia czy nazwiska utworzony został dany wyraz. A zatem literatura,

skazana przez metodyków na banicję – jako zbyt elitarna, a za mało użyteczna – wkrada się niepostrzeżenie na lekcje języka polskiego jako obcego i nie daje o sobie zapomnieć.

Przypomnijmy, że takie zjawisko językowe, które polega na stworzeniu nazwy jakiejś rzeczy czy postawy od imienia bądź nazwiska osoby historycznej albo fikcyjnej, nazywamy eponimem. Najsłynniejszy chyba polski eponim o literackiej proveniencji stanowi *dulszczyzna* – termin ukuty na podstawie nazwiska pani Dulskiej, tytułowej bohaterki dramatu Gabrieli Zapolskiej pt. *Moralność pani Dulskiej* – *tragifarsa kołtuńska* z 1906 roku. Jest to jeden z najbardziej znanych i najczęściej grywanych polskich utworów teatralnych, a jego tytułowa bohaterka stała się prototypem dwulicowej mieszczyki. Aniela Dulska jest uosobieniem zakłamania, obłudy i hipokryzji, cech przypisywanych często zamożnym mieszczaonom, nazywanym – zwłaszcza w literaturze przełomu XIX i XX wieku – filistrami albo kołtunami. Uchodzi za wzorową żonę i matkę, a także za uczciwą i szlachetną kobietę, w rzeczywistości zaś tyranizuje rodzinę, jest chciwa i całkowicie



nieczuła na cudze cierpienie. Nie chce wynająć mieszkania w swej kamienicy własnej kuzynce, a to dlatego, że kalkuluje, iż od obcej osoby będzie mogła zażądać wyższego czynszu;

w obawie przed skandalem nakazuje wynieść się lokatorce, która usiłowała popełnić samobójstwo; pomiata służącą, a własnemu mężowi nie daje nawet dojść do słowa. Nienaganny obraz własnej osoby, jaki tworzy, nie znajduje więc zupełnie pokrycia w rzeczywistości. Dulski dba bowiem wyłącznie o pozory, czego najbardziej wymownym przykładem jest fakt, że przymyka ona oko na romans swego syna ze służącą, gdyż woli, żeby Zbyszek „wyszumiał się” pod dachem rodzinnego domu niż był w nocnych lokalach, co mogłoby wywołać plotki i narazić na szwank nieposzlakowaną opinię rodziny Dulskich. *Dulscy* stanowi zatem synonim dwulicowości i podwójnej moralności, a pojęcie to jest silnie nacechowane pejoratywnie.

Zgołą inną postawę Polacy określają mianem *walenrodyzmu* (istnieje także inna – równie poprawna – pisownia tego wyrazu: *wallenrodyzm*). Jest ona dwuznaczna z punktu widzenia moralności, ale – ze względu na jej z definicji skomplikowany kontekst – umyka jednoznacznym ocenom. Nazywamy tak postępowanie człowieka, który walczy wprawdzie w imię słusznej idei, ale, żeby osiągnąć zamierzony cel, musi uciec się do podstępów, zdrady czy innych nagannych moralnie metod i środków. Ten wyraz w słowniku języka polskiego zawdzięczamy Adamowi Mickiewiczowi, a konkretnie jego znanemu utworowi *Konrad Wallenrod, powieść historyczna z dziejów litewskich i pruskich* z 1828 roku. Ten obszerny poemat uznawany często przez uczniów za nudną lekturę romantyczną przypomina scenariusz kostiumowego filmu sensacyjno-przygodowego! Rzecz dzieje się w XIV wieku, a więc w czasie wojen litewsko-krzyżackich, w gotyckiej scenerii zamku krzyżackiego w Malborku. Tytułowy bohater jest Litwinem, który w dzieciństwie został porwany przez Krzyżaków i wychował się na dworze mistrza krzyżackiego. Nie tylko nie stracił jednak tożsamości narodowej, ale wyrósł na żądnego zemsty litewskiego patriotę. Wobec miażdżącej przewagi Zakonu Krzyżackiego postanowił uciec się do podstępów, by osłabić potęgę wrogów swego narodu. Zasłynął męstwem w szeregach krzyżackich rycerzy, zdobył poważanie i zaufanie współbraci, a w końcu został wybrany na wielkiego mistrza Zakonu. Pozornie współdziałał więc z nieprzyjacielem własnej ojczyzny, co więcej – zdawał się w pełni utożsamiać z Krzyżakami i uchodził za wzór w społeczności krzyżackiej. Gdy jednak zdobył władzę, postępował wyraźnie wbrew interesom Zakonu, przede wszystkim świadomie odwlekał decyzję o rozpoczęciu walk z Litwą. Zarówno Krzyżacy, jak i Litwini mieli więc podstawy, by nazwać Wallenroda zdrajcą. Postawa, jaką jest *walenrodyzm*, rodzi zatem nieuchronnie konflikt wewnętrzny, wątpliwości i uczucie rozdarcia.

Niekiedy do języka przenikają też pewne charakterystyczne słowa, wyrażenia czy określenia pochodzące z konkretnych utworów literackich. W polszczyźnie można wskazać wiele takich przykładów. I tak, cudzoziemiec może np. usłyszeć w rozmowach Polaków o *chocholim tańcu*. Cóż to znaczy? I tym razem objaśnienie nie jest możliwe bez odwołania do wielkiego literackiego kanonu narodowego. Już sam wyraz *chochoł* nastrocza niemałych trudności, z pewnością figuruje nie w każdym słowniku. Jest to mianowicie połącz słoju, którą otula się na zimę szczególnie wrażliwe rośliny, np. róże, a więc coś na kształt słomianej kukły. Chochół występuje jako jedna z postaci symbolicznych w dziele Stanisława Wyspiańskiego pt. *Wesele* z 1901 roku. Akcja tego dramatu sprowadza się do ukazania odbywającego się w wiejskiej chacie w Bronowicach pod Krakowem wesela miejskiego inteligenta i prostej dziewczyny ze wsi, na którym to weselu są obecni liczni goście z różnych warstw społecznych, którzy – jak to zwykle bywa na polskich weselach – bawią się, piją i toczą ze sobą rozmaite rozmowy i dysputy. Na podstawie tego krótkiego streszczenia można by wysnuć wniosek, że to nieskomplikowane dzieło, ale nic bardziej mylnego! Nad interpretacją tego bardzo złożonego dramatu narodowego biedzą się niezmienne kolejne pokolenia polskich uczniów i literaturoznawców.

Utwór ten stanowi wnikliwą diagnozę zniewolonego polskiego społeczeństwa (w tym czasie Polska nie istnieje na mapie Europy, jest pod zaborami), akcentującą wady, słabości



i bolączki różnych grup społecznych, obfituje w odwołania do polskiej historii i tradycji, a także w nie zawsze łatwe do odczytania – zwłaszcza dla cudzoziemca – symbole. Silnie uobecnia się w dramacie kwestia sprawy narodowej, czyli od-

O JĘZYKU

zyskanie przez Polskę niepodległości. Gościom weselnym rysuje się wyraźnie konieczność wielkiego czynu, walki, zrywu narodowego. Czy Polacy są do niego zdolni? Głęboko symboliczna scena *chocholego tańca*, będąca zakończeniem dzieła, zdaje się stanowić przeczącą odpowiedź na to pytanie. Postaci dramatu poruszają się bezwolnie jak w transie w takt muzyki granej przez Chochola, same przypominają bierne, ospałe słomiane kukły – bez życia i woli walki. *Chocholi taniec* jest właśnie synonimem bezsilności, marazmu i apatii, ma więc pesymistyczną wymowę. Chochół uosabia też jednak nadzieję i optymizm – wszak na czas zimy otula obumarłą różę, która przecież zakwitnie na wiosnę i być może przyniesie także odrodzenie narodu, który wreszcie okaże się gotowy do przedsięwzięcia wielkich czynów.

Nawet jeśli lektura *Wesela* nie należy do najłatwiejszych, warto zadać sobie trud i zapoznać się z tym utworem, bez którego znajomości – zaryzykujemy to kategorięczne stwierdzenie – pełne zrozumienie polskiej kultury jest praktycznie niemożliwe. Wszak ten słynny dramat Wyspiańskiego to także skarbnica cytatów tak znanych, że przeniknęły one do potocznej polszczyzny i pojawiają się nierzadko wplecione w wypowiedzi Polaków, którzy je powtarzają, ale niekiedy sami nie wiedzą, skąd te słowa pochodzą: *A to Polska właśnie!, Co tam, panie, w polityce?, Sami swoi, polska szopa, Miałeś, chamie, złoty róg* – to tylko kilka przykładów.

Gdybyśmy chcieli stworzyć słownik kluczowych pojęć występujących w powieści Witolda Gombrowicza *Ferdynand* z 1937 roku, wyraz *gęba* stanowiłby jedno z najważniejszych i najobszerniejszych haseł, w którym nie mogłoby też zabraknąć wzmianki o zwrocie: *przyprawić komuś gębę*. To koloquialne słowo wyraża, niejako kondensuje, głębokie przekonanie – w zasadzie niemal filozoficzny pogląd – pisarza, że żaden człowiek nie może być nigdy w pełni autentyczny i naturalny, gdyż społeczeństwo, w którym żyjemy, zmusza nas nieustannie do odgrywania rozmaitych ról, przybierania poz i masek, słowem – *przyprawia nam gębę*, wtłacza nas w rozmaite ramy, schematy i konwenanse. *Ferdynand*, która jest jedną z najwybitniejszych i najbardziej znanych polskich powieści dwudziestowiecznych, niełatwo streścić. Groteskowa fabuła utworu kryje bowiem kąśliwą satyrę społeczno-kulturową. Bohater powieści Gombrowicza nie może wyzwolić się od naporu różnych form narzucanych przez społeczeństwo: w szkole wymaga się od niego niewinności i czystości, w środowisku inteligenckim oczekuje się od niego postępowości i swobody obyczajowej, dwór szlachecki narzuca mu rygorystyczny paradygmat relacji: pan – cham. *Gęba* jawi się zatem jako synonim nieuniknionej sztuczności w relacjach międzyludzkich. Kiedy więc ktoś oświadcza, że *przyprawiono mu*

gębę, chce przez to powiedzieć, że narzucono mu jakąś formę czy rolę, z którą najprawdopodobniej zupełnie się nie identyfikuje, ale w którą musi się wcielić, bo wymaga tego dana sytuacja.

Gdy cudzoziemiec usłyszy podczas rozmowy Polaków, że kogoś określa się mianem *siłaczki*, rozpozna zapewne w tym nieznanym być może słowie znajomy wyraz *siła* i dzięki temu domyśli się, że prawdopodobnie epitet ten ma wyrażać tężyznę fizyczną osoby, o której mowa. Tymczasem określenie to ma znaczenie przenośne, a jego źródła i tym razem należy szukać w pierwowzorze literackim, a konkretnie w opowiadaniu Stefana Żeromskiego z 1891 roku, które nosi właśnie tytuł *Siłaczka* i także od lat figuruje na liście lektur obowiązkowych w polskich szkołach. Tytułowa *siłaczka* to Stasia Bozowska, młoda i inteligentna dziewczyna, która postanowiła zrezygnować zarówno z ambicji naukowych, jak i z osobistego szczęścia, aby poświęcić się bez reszty pracy nauczycielki w małej wiosce. Próbuje ona realizować w praktyce postulat pracy u podstaw, czyli swoistej misji, do której nawoływano polską inteligencję w drugiej połowie XIX wieku, a która polegać miała na oświecaniu oraz podnoszeniu poziomu życia najuboższych i najmniej wykształconych warstw społeczeństwa. Bozowska żyje w biedzie, zmagą się z chorobą, ale bez względu na wszelkie trudności nie rezygnuje ze swoich celów i ideałów, jest bezinteresowna oraz pełna entuzjazmu i pasji – myśli nawet o napisaniu podręcznika do fizyki dla ludu. Być *siłaczką* znaczy więc być osobą silną psychicznie, konsekwentną, wytrwałą, odznaczającą się hartem ducha, a przede wszystkim – idealizmem i bezinteresownością.

Zacytowane powyżej przykłady, zaczerpnięte zresztą wyłącznie z utworów bardzo znanych i należących do kanonu szkolnego, dowodzą niezbicie, że – oczywiście na pewnym poziomie zaawansowania – nie można już kategorięcznie oddzielać języka, którego się uczymy, od literatury napisanej w tym języku, gdyż nierzadko czerpie on z dzieł literackich: pewne pojęcia abstrakcyjne bywają nazywane za pomocą wyrazów tworzonych od imion czy nazwisk bohaterów literackich, niektóre specyficzne wyrażenia, będące neologizmami pisarzy, wchodzą do potocznego obiegu, a niekiedy nawet całe fragmenty utworów funkcjonują w języku jako charakterystyczne frazy, powszechnie rozpoznawalne powiedzenia. Umiejętność zidentyfikowania i zrozumienia takich słów czy porzekadeł o literackim rodowodzie, a co więcej – wskazania ich pochodzenia, to najlepszy dowód na to, że cudzoziemiec opanował język, który zgłębia, na poziomie *native speaker*. Co zrobić, by osiągnąć tak imponującą kompetencję językową? Odpowiedź jest prosta: sięgnąć jak najszybciej po literaturę polską!

Ewa Lipińska, Anna Seretny

Rozwijanie sprawności receptywnych w kontekście nauczania kultury

Kultura w kształceniu językowym

W historii myśli glottodydaktycznej wyróżnić można trzy podejścia do nauczania kultury¹: *faktograficzne*, *kommunikacyjne* i *międzykulturowe* (zob. P. E. Gębał, 2006). Pierwsze wiąże się z przekazywaniem wiedzy o kraju nauczanego języka, zwłaszcza jego historii i kultury „wysokiej”. Nie zakłada ono integracji treści kulturowych z językowymi: obie ścieżki dydaktyczne przebiegają równolegle. W wielu programach nauczania „kultura” stanowi więc przedmiot osobny, nie zawsze obowiązkowy – zgodnie z założeniem, że to przede wszystkim dobra znajomość języka umożliwia do niej swobodny dostęp, a uczący się mogą rozwijać własne zainteresowania, a nie poddawać się narzuconym tematom/zagadnieniom.

W podejściu komunikacyjnym nauczanie kultury utożsamia się z poszerzaniem horyzontów myślowych osób uczących się. Szczególnie podkreśla się te aspekty kultury, które są ważne z punktu widzenia codziennej komunikacji. W prezentacji dominują takie kręgi tematyczne, jak dom, rodzina, podróże itp. W początkowej fazie podejścia komunikacyjnego w procesie dydaktycznym zupełnie pomijano teksty kultury wysokiej.

I choć nie odmawiano tekstom literackim autentyczności, to język literatury, jako zbyt odległy od języka codziennej komunikacji, uznano za nieodpowiedni materiał dydaktyczny. Przeciwnicy włączania tekstów literackich do programu nauczania języka obcego z uporem wysuwali argument, że czytanie tekstów literackich wzbogaca co prawda słownik uczących się, ale jest to ten rodzaj wzbogacenia, którego nie

¹ Przyjmujemy tu za G. Zarzycką „szeroką definicję kultury jako *sumy utrwalonych przez tradycję i społeczną praktykę wzorów zachowań i tradycji* (...), pojęcie to obejmuje również bardziej wyspecyfikowane obszary, w których ujawniają się wartości, osiągnięcia, osobliwości, styl życia, tradycje wypracowane przez przedstawicieli kultur narodowych i cywilizacji w toku dziejów, jak też obecne na danym obszarze kulturowym”.

sposób wykorzystać w codziennej komunikacji (A. Seretny, 2006: 293).

Z czasem jednak zrodziła się refleksja, że nauczanie nie może opierać się wyłącznie na tekstach użytkowych. Takie podejście uniemożliwia bowiem uczącym się pełny kontakt z językiem, który swoje najpełniejsze uzewnętrznienie znajduje właśnie w tekstach kultury. Dlatego też, biorąc pod uwagę potrzeby oraz umiejętności językowe adresatów, zaczęto włączać je do programów kształcenia językowego.

Podejście ostatnie wysuwa na plan pierwszy rozwijanie kompetencji międzykulturowej. Jest to

„kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę, kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum” (E. Zawadzka, za P. E. Gębałem, 2006: 211).

Dzięki kompetencji interkulturowej można lepiej zrozumieć także własną kulturę, gdyż jest ona, obok kultury kraju języka docelowego, nieustannie obecna na zajęciach.

Kultura stanowi zatem osobny ‘przedmiot’ nauczania – obowiązkowy lub opcjonalny albo staje się częścią kształcenia językowego. Wydaje się jednak, że skuteczność przekazywania treści kulturowych jest większa, jeśli w programie danego kursu jest miejsce na obydwa sposoby.

Część uczących się polskiego wynosi ogólną wiedzę o naszej kulturze z domu (w przypadku rodzin polonijnych) lub nabywa ją w trakcie nauki w języku ojczystym². Natomiast

² Polacy także uczą się w szkole historii różnych krajów – często z nawiązaniem do historii i literatury, dlatego też średnio wykształcony Polak posiada wiedzę ogólną w zakresie np. historii Francji i his-

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

włączanie treści kulturowych do programu zajęć językowych to zabieg, który powinien być jak najczęściej stosowany przez nauczycieli. Każda bowiem „treść i wartość kulturowa, nawet ta przemyciona »przy okazji«, ma niebagatelne znaczenie” (P. Garncarek, 2006: 35) – pomaga zrozumieć uczącym się świat i sposób myślenia rodzimych użytkowników języka, który poznają. Dlatego też tak ważna jest dbałość o dobór tekstów niosących jak najwięcej treści kulturowych, zarówno tych z obszaru kultury wysokiej, jak i niskiej.

Przeszkody w percepcji tekstów

Język

Jak już wspomniano – pierwszą barierą w odbiorze tekstów należących do kultury wysokiej jest język. Teksty literackie oraz te przybliżające cudzoziemcom kulturę polską są pisane językiem artystycznym, który jest „produktem kultury, a także jej ważkim komponentem” (A. Wilkoń, 1999: 12). Cechuje go bogactwo środków leksykalnych (nie zawsze typowych) i syntaktycznych (anafory, kontrastowe zestawienia wypowiedzi długich i krótkich, skupienia przydawek bądź dopełnień). W wersji pisanej wykształca nie tylko własne wzorce, ale wzorce te w stopniu szczególnym uniezależnia od języka mówionego (tamże, s. 17). Można go zatem uznać za odmianę języka specjalistycznego, czyli inaczej fachowego, używanego „przez określone grupy zawodowe, przystosowanego do możliwie precyzyjnego opisu danej gałęzi wiedzy lub techniki” (A. Szulc, 1994). Pełny udział w zajęciach, w czasie których operuje się językiem specjalistycznym, jest więc możliwy w zasadzie tylko na wyższych poziomach zaawansowania, kiedy uczący się osiągają określony poziom kompetencji językowej i komunikacyjnej (zob. P. E. Gębał, 2006: 227 i 321)³ – zwłaszcza jeśli w grę wchodzi teksty poetyckie i satyryczne. Nieco łatwiejsze w odbiorze są teksty należące do obszaru kultury niskiej, codziennej. Za takie uważa się wszystkie, które niosą treści ważne dla zrozumienia sposobu bycia i zachowania rodzimych użytkowników języka oraz rzeczywistości, w której żyją.

Trzeba podkreślić, że na niższych poziomach zaawansowania również należy stosować teksty bogate w treści kultu-

rowe, gdyż do tego obligują nas wymagania *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003), na co zwrócił uwagę P. E. Gębał:

Dobór tematów i treści nauczania na poziomie podstawowym powinien umożliwić uczącym się skuteczne porozumiewanie się w sytuacjach dnia codziennego oraz wyrażanie podstawowych intencji komunikacyjnych. Rozpoczynającym naukę polszczyzny należy przekazać informacje o najważniejszych konwencjach socjokulturowych stosowanych w komunikacji w języku polskim (P. E. Gębał, 2006: 223).

Wiedza

Kolejną barierę stanowi – wspomniana także wcześniej – wspólna wiedza, którą rodzimi użytkownicy języka nabywają w trakcie nauki szkolnej oraz багаж wspólnych doświadczeń historycznych i kulturowych. Aby zrozumieć utwór literacki, „odbiorca musi dysponować odpowiednią wiedzą. Tylko wtedy potrafi odczytać różne poziomy utworu literackiego i dokonać prawidłowej deszyfracji znaczeń” (G. Bruzda, za P. Garncarekiem, 2006: 137). Im więcej zatem uczący się przyswoją sobie informacji o kraju i mieszkańcach, których języka się uczą, tym mniejsze problemy będą mieli z odczytaniem treści przekazywanych przez teksty należące do kultury wysokiej (poziom recepcji); tym bardziej także będą świadomi rozmaitych powiązań intertekstualnych.

Teksty autentyczne jako podstawa kształcenia językowego

Przyjęcie założenia, że tekst to każda wypowiedź ustna lub pisemna, tworzona lub odbierana przez użytkowników języka/uczących się (zob. ESOKJ, 2003: 87)⁴, pociąga za sobą uznanie faktu, że proces kształcenia językowego opiera się wyłącznie na tekstach. Obcowanie z językiem jest zatem równoznaczne z obcowaniem z tekstami mówionymi bądź pisanymi: „Uczenie się i nauczanie języków obcych opierać się (...) powinno na autentycznym obcowaniu z tekstami mówionymi i pisanymi” (W. Martyniuk, 1998: 91).

W dydaktyce wiele miejsca poświęca się zagadnieniom autentyczności tekstu. Według P. Garncareka:

Jeśli (...) jesteśmy w sytuacji, w której staramy się metodycznie nauczać cudzoziemców jakichś języków obcych, to

torii jej literatury, zna najważniejszych malarzy czy reżyserów filmowych.

³ Nie oznacza to bynajmniej, że na niższych poziomach zaawansowania nie należy czy nie warto stosować tekstów z obszaru kultury wysokiej. Muszą być one jednak dostosowane do poziomu umiejętności językowych uczących się (zob. E. Lipińska, D. Pukas-Palimąka, 2006; A. Seretny, 2006).

⁴ ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego*.

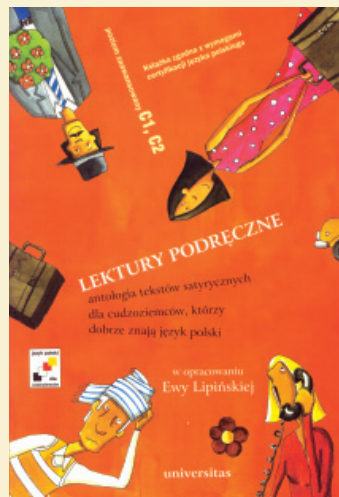
w pierwszej kolejności powinniśmy zadbać o to, aby obcowali oni z tekstem autentycznym, bez względu na to czy jest on mówiony, czy pisany (P. Garncarek, 2006: 115).

Pojęcie autentyczności jednak nie jest do końca jednoznaczne. Za autentyczny uważa się tekst, który nie został przygotowany na potrzeby nauczania języka (zob. ESOKJ, 2003: 127). Teksty powstałe z myślą o określonych działaniach dydaktycznych noszą nazwę opracowanych. Uczący chętnie sięgają po teksty prasowe, ponieważ wydają się one odpowiedniejsze do pracy dydaktycznej, „jako że wiążą się z ‘prawdziwym’ użyciem języka i napisane są z myślą o rodzimych użytkownikach języka”, a skoro „umiejętność radzenia sobie z takimi tekstami jest celem uczącego się, z takim właśnie językiem winien być konfrontowany” (*Przewodnik dla autorów...*, 2004: 116). Inna definicja autentyczności materiału dydaktycznego jest znacznie szersza i tylko po części pokrywa się z przytoczoną powyżej. Zgodnie z nią „autentyczność jest wynikiem interakcji między czytelnikiem⁵ a tekstem, a nie tylko jedną z cech samego tekstu” (tamże). Wpływa na nią to, kim jest czytelnik, a także cel, dla którego czyta dany tekst oraz stopień społecznego i kulturowego związku pomiędzy czytelnikiem a tekstem.

Jeśli związek między wiedzą o świecie zawartą w tekście a tą posiadaną przez czytelnika okaże się nikły (można tu podać przykład starszego miłośnika opery, próbującego czytać magazyn dla nastolatków poświęcony muzyce rockowej), doświadczenie czytania będzie autentyczne tylko w niewielkim stopniu. Jako rodzimi użytkownicy języka dokonujemy wyboru tekstów, które są dla nas autentyczne, i unikamy takich, które nimi nie są (tamże).

Definicja druga zwraca uwagę na bardzo istotny aspekt autentyczności – a mianowicie związek czytelnika z tekstem, wynikający z jego wiedzy o świecie i tej zawartej w tekście. To ten właśnie czynnik powoduje, że odbiór tekstów kultury⁶ sprawia cudzoziemcom uczącym się języka obcego najwięcej problemów (o czym wspomniano wcześniej). Są one bowiem zazwyczaj nie tylko bardziej skomplikowane pod względem językowym (zawierają bardziej złożone struktury gramatyczne oraz rzadsze słownictwo sprawiające trudność na poziomie percepcji), lecz także, poprzez rozmaite odniesienia, skojarze-

nia wywoływane u rodzimych użytkowników języka, czyli swoją intertekstualność, bywają nieczytelne dla uczących się na poziomie recepcji (zob. A. Seretny, 2006). Szeroko rozumiana wiedza o kraju, którego język się poznaje musi być zatem nieodłącznym elementem nauczania⁷.



Pomoce dydaktyczne rozwijające sprawności receptywne w oparciu o treści kulturowe

Stwierdzenie, że „proces kształcenia językowego opiera się wyłącznie na tekstach”, implikuje podkreślenie rangi ich odbioru, czyli zwraca uwagę na sprawności receptywne. Tekst najpierw musi zostać zrozumiany, a potem staje się najczęściej wzorcem do tworzenia podobnych wypowiedzi, a więc produkcji językowej, dlatego:

Zarówno słuchanie, jak i czytanie są nieodzowne w komunikacji, więc obydwie te sprawności muszą być rozwijane, gdyż każda z nich pełni ważną funkcję w procesie nauczania / uczenia się języka docelowego. Doskonałe opanowanie sprawności czytania w języku obcym, której nie towarzyszy umiejętność dekodowania informacji przekazywanych w formie fonicznej oraz sytuacje odwrotne – sprawne posługiwanie się językiem tylko drogą ustno-słuchową – to ułomna znajomość języka, która utrudnia komunikację z rodzimymi użytkownikami języka oraz uniemożliwia pełne uczestnictwo w rozmaitych sferach ich życia (prywatnej, kulturowej, politycznej, ekonomicznej itp.) (E. Lipińska, A. Seretny, 2006: 46-47).

⁵ Wszystkie te uwagi można także odnieść do odbiorcy tekstu mówionego.

⁶ Nie przedstawiamy tu szczegółowej definicji tekstów kultury, zgadzając się tym samym z P. Garncarkiem (2006: 118), że daleko ważniejszy od ich definicji w glottodydaktyce jest ich dobór.

⁷ Zob. ESOKJ, 2003: 106-108.

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

Rozwijanie sprawności receptywnych na bazie tekstów autentycznych stanowi zatem nieodzowny składnik kształcenia językowego. W procesie tym pomocne są zwłaszcza podręczniki przedmiotowe, ukierunkowane na nauczanie jednej sprawności.

Poniżej omówione zostaną trzy takie pozycje: *Księżyc w butonierce*, *Lektury podręczne* autorstwa Ewy Lipińskiej oraz *Kto czyta, nie błądzi* Anny Seretny. Ich głównym zadaniem jest rozwijanie sprawności receptywnych oraz strategii czytania i słuchania ze zrozumieniem w oparciu o materiały autentyczne. Dzięki temu, że zawierają rozmaite ćwiczenia, uczący się mają możliwość wielokrotnego i wielopłaszczyznowego obcowania z treścią przekazu, co zwiększa szansę na jego internalizację.

***Księżyc w butonierce* Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu na podstawie tekstów Andrzeja Sikorowskiego**

Księżyc w butonierce – to podręcznik wraz z płytą CD adresowany do obcokrajowców na poziomie średnim i zaawansowanym. Jego celem jest rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu za pomocą piosenek, które – zdaniem autorki – sprawiają, że proces kształtowania umiejętności słuchania przebiega efektywnie i jest atrakcyjny dla uczących się. Piosenki pełnią ważną, choć często niedocenianą rolę w nauczaniu / uczeniu się języka. Poza tym, że są to autentyczne teksty kulturowe, to:

- rozwijają sprawność słuchania ze zrozumieniem oraz czytanie, pisanie i mówienie;
- ułatwiają zapamiętywanie słów, zwrotów, struktur gramatycznych, związków frazeologicznych;
- uczą porównywania, parafrazowania i używania metafor;
- umożliwiają wykonywanie zadań polegających na zamianie stylu;
- doskonalą wymowę i intonację oraz ćwiczą ortografię i interpunkcję (E. Lipińska, 2004: 9).

Według P. Garncarka:

W procesie glottodydaktycznym sięga się (...) po film, muzykę, obraz, literaturę czy strój nawet. To właśnie są teksty kultury – ważne, ale nie równoprawne. Wydaje się, że w metodyce nauczania języków obcych równouprawnienie takie nie jest ani możliwe, ani potrzebne. Powód tego stanu rzeczy jest jeden. Bez większości owych tekstów możemy się obyć, z wyjątkiem oczywiście tekstów pisanych. Te bowiem stano-

wią bazę i fundament każdego niemal uczenia i nauczania” (P. Garncarek, 2006, 117).

J. Kowalewski z kolei zaznacza:

Język jest częścią kultury, na zajęciach służy pomocą w poznaniu kultury jako szerszej całości, ale jest tylko jednym z kodów, który może być uzupełniany przez inne: muzykę, ruch (np. taniec), śpiew, obraz, gesty, dźwięki. Takie podejście daje szansę na uczestnictwo w kulturze uczniów i różnym poziomie znajomości języka (J. Kowalewski. 2006: 81).

W *Księżycu w butonierce* tekst pisany jest równoprawny z elementem muzycznym, a rytm i śpiew (możliwość śpiewania) odgrywa znaczącą rolę w kształceniu językowym.

Piosenki lidera krakowskiej *Grupy pod Budą* pełnią rolę kompensacyjną w stosunku do podręczników kursowych, ponieważ zawierają zwroty i wyrażenia zarówno potoczne jak i bardzo poetyckie (pasujące tę pomoc dydaktyczną wśród pozycji przybliżających kulturę wysoką), które rzadko pojawiają się na lekcjach języka. Kulturowe ‘umocowanie’ *Księżyc w butonierce* widoczne jest również we wprowadzeniu, zawierającym informacje i ciekawostki dotyczące Andrzeja Sikorowskiego, a więc: kilka fragmentów wywiadów z artystą, artykułów o nim oraz jego zdjęcie. Całość uzupełniają fragmenty tekstów innych piosenek jego autorstwa.

Zabieg promowania własnego miasta, lokalnych znakomitości i znamienitości P. Garncarek nazywa „regionalizacją kontekstu kulturowego” (P. Garncarek, 2006: 70–71). Tak tu jest w istocie – można wręcz powiedzieć, że „adresem kulturowym” tego podręcznika jest Kraków.

W podręczniku znajduje się piętnaście tekstów wraz z zadaniami. Na przykładzie piosenki *Moje kobiety* pokazano pełne spektrum zadań możliwych do wykorzystania w trakcie pracy z tekstami przeznaczonymi do rozwijania sprawności słuchania. Są to:

- trzy typy ćwiczeń wprowadzających (przed słuchaniem);
- dwanaście typów zadań (z wariantami) kształcących umiejętność rozumienia ze słuchu (w trakcie słuchania, po pierwszym i po drugim odsłuchaniu);
- dwa typy zadań (z wariantami) łączących słuchanie z innymi sprawnościami;
- trzy propozycje zadań rozwijających inne sprawności w oparciu o wysłuchany i zrozumiany tekst (techniki integracyjne).

Pozostałym tekstom towarzyszy po kilka zadań, których wybór należy do nauczyciela. Stanowią one także przykład możliwości wykorzystania w ten sam sposób innych tekstów przeznaczonych do rozwijania sprawności słuchania.

Pomoc dydaktyczna taka jak *Księżyc w butonierce* realizuje wszystkie trzy podejścia do nauczania kultury: *faktograficzne*, *komunikacyjne* i *międzykulturowe*. W doborze tekstów i zadań przejawia się podejście faktograficzne i komunikacyjne. Interkulturowość widoczna w samych tekstach powinna się także pojawić w realizacji zadań, co jednak w dużej mierze zależy od nauczyciela. O ile, na przykład, praca nad tekstem *Moje dwie ojczyzny* kończy się poleceniem odniesienia się do własnych, a więc dwukulturowych i dwujęzycznych doświadczeń, to na przykład po *Cha cha dla Ani Dymnej* tak wyraźnie postawionego zadania nie ma, choć większość nauczycieli intuicyjnie sprowokuje rozmowę z uczącymi się na temat stosunków sąsiedzkich w ich krajach. Tak więc ilość „przemycznych przy okazji” treści kulturowych podczas realizacji podręcznika *Księżyc w butonierce* zależy (jak w każdym innym przypadku) od inwencji, wiedzy i chęci uczącego.

Księżyc w butonierce ma wprawdzie stanowić pomoc w rozwijaniu umiejętności rozumienia ze słuchu dla obcokrajowców, ale jest również adresowany do środowisk polonijnych – zarówno do uczniów szkół polskich, jak i dorosłych Polaków, którzy mogą słuchać nagrań dla przyjemności.

Wysokiej klasy teksty Andrzeja Sikorowskiego i wspaniała interpretacja zespołu *Pod Budą* sprawiają, że piosenek można słuchać również dla przyjemności, co jest także sposobem na opanowywanie i rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem (frag. tekstu z okładki).

Lektury podręczne

Antologia tekstów satyrycznych dla cudzoziemców, którzy dobrze znają język polski

Sprawności receptywne umożliwiają odbiór przekazu dla przyjemności, czemu poświęca się zbyt mało uwagi w procesie dydaktycznym. *Lektury podręczne* są zbiorem tekstów, które mają być czytane właśnie w tym celu.

Czytanie dla przyjemności, a więc bez konieczności wykonywania zadań, jest jedną z technik dość rzadko stosowanych w rozwijaniu tej umiejętności. W toku nauczania języka obcego albo się o niej zapomina, albo brakuje na nią czasu, a tymczasem znacznie przybliża ona moment wczucia się w kulturę i język docelowy. Wszak rodzimy użytkownik języka czyta dla przyjemności (szeroko pojętej – w tym także w celu wyszukiwania informacji) i nie wykonuje żadnych za-

dań, poleceń, nie ćwiczy swojej znajomości języka na czytanim tekście. Staje się to jednak możliwe wtedy, gdy czytający nie tyle zna język na odpowiednim poziomie zaawansowania – jest przecież wzorcowym dla obcokrajowców *native speakerem* – ile gdy czyta wybrane przez siebie (odpowiednie dla siebie) teksty.

Lektury podręczne to antologia tekstów satyrycznych. Są one adresowane do osób naprawdę dobrze znających język polski, czyli takich, które rozumieją nie tylko treść tekstów zawierających „wyrażenia nacechowane, idiomatyczne, potoczne i regionalne” (*Standardy wymagań...*, 2003: 49) oraz intencje nadawcy wyrażane w sposób pośredni, aluzyjny, ironiczny i żartobliwy, a więc potrafią płynnie przechodzić od warstwy językowej do interpretacji treści przekazu (ESOKJ, 2004: 86), lecz także dobrze znają realia i kulturę polską. Innymi słowy są czytelnikami dojrzałymi językowo i kulturowo.

Jeśli odbiorcą tym jest cudzoziemiec, przygoda z językiem i wędrówka przez las jego skojarzeń, porównań, przenośni czy metafor staje się niezwykła. Chętny odbiór takich tekstów⁸ (...) potwierdza zasadność obcowania z tekstem, w którym typowa sytuacja komunikacyjna w zasadzie nie występuje wcale lub występuje w formie świadomie zniekształconej. (...) Znacznie trudniej, ale znacznie ciekawiej jest bowiem rozpoznawać i wsłuchiwać się w komizm, satyrę, humor, groteskę (P. Garncarek, 2006: 161).

Lektury podręczne zawierają 18 tekstów klasyków satyry polskiej: J. Sztaudyngera, S. Grodzieńskiej, J. Wittlina oraz S.J. Leca. Tekstom towarzyszy jedynie słowniczek polsko-polski z możliwością zapisywania przez czytelnika znaczenia nieznanymi słów i wyrażen w języku, który jest mu najbliższy. Nie jest to klasyczny podręcznik, choć może stanowić także pomoc dydaktyczną dla nauczycieli, ponieważ na końcu zamieszczone zostały sugestie metodyczne i wyjaśnienia umożliwiające rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem. Na dwóch przykładach⁹ pokazano zaś drobiazgowo, jak można realizować ten zamiar, ale z pozostawieniem uczącemu szerokiego pola do autorskich rozwiązań. Ma on ponadto doskonałą okazję do realizacji „nowego podejścia do pracy z tekstem” (zob. W. Martyniuk, 2001). Teksty z antologii bowiem:

- mogą stać się „źródłem znaczeń”;
- mogą podlegać „subiektywnej interpretacji”;
- mogą wzbudzić przekonanie, że trzeba im nadać znaczenie.

⁸ Autor mówi o tekstach do słuchania, ale uwaga ta odnosi się również do tekstów pisanych.

⁹ Odwołując się do szerokiej gamy technik przedstawionych w *Abc metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*.

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

Ponadto czytający może:

- wykorzystywać ich wieloznaczność;
- „panować” nad tekstem (w opozycji do sytuacji, gdy tekst panuje nad nim) (Na podst. W. Martyniuk, 2001: 53).

Autentyczność tekstów zamieszczonych w antologii nie podlega kwestii, podobnie jak ich przynależność do kultury wysokiej, a więc widoczny jest przejaw podejścia faktograficznego, choć nie ono pełni tu rolę nadrzędną. W samym doborze materiałów przejawia się wyraźnie podejście komunikacyjne – lektura tekstów ma, poza dostarczeniem przyjemności, poszerzyć wiedzę i horyzonty myślowe uczących się.

Podobnie jak *Księżyc w butonierce* – *Lektury podręczne* mogą spełniać rolę dydaktyczną w procesie nauczania obcokrajowców, ale przeznaczone są także dla Polaków – zarówno mieszkających za granicą, jak i w Polsce. Obie pozycje można także uznać za promowanie polskiej kultury niszowej.



Kto czyta – nie błądzi

Kto czyta – nie błądzi (A. Seretny, 2007) to podręcznik z ćwiczeniami rozwijającymi i doskonalącymi sprawność czytania oraz strategie pracy z tekstem. Jest on przeznaczony dla studentów na poziomie B2 (średnim ogólnym) oraz C1 (efektywnej biegłości użytkowej). W każdej jednostce lekcyjnej znajduje się od trzech do pięciu tekstów. Są one autentyczne – zgodnie z pierwszą przytoczoną wcześniej definicją; ze względu na ich duże zróżnicowanie tematyczne i stylistyczne można mieć także nadzieję, że dla wielu uczących się niektórych z nich staną się autentyczne w rozumieniu drugim.

Teksty poszczególnych jednostek są powiązane wspólnym tematem, zaczerpniętym z katalogów poziomów średniego ogólnego i zaawansowanego zamieszczonych w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (2003).

Tekstom towarzyszą rozmaite ćwiczenia¹⁰ – niektóre służą rozwijaniu i doskonaleniu strategii czytania (mowa tu o czytaniu selektywnym, globalnym i szczegółowym); inne mają zachęcić uczących się do dyskusji, stawiania hipotez, wyciągania wniosków; jeszcze inne – koncentrują się na poszerzaniu (lub uaktywnianiu) ich zasobu leksykalnego. W układ jednostki tematycznej zostały także wplecione ważne, ciekawe, bądź przydatne uczącym się informacje, powiązane z omawianym zagadnieniem. Na jej zakończenie pojawia się blok *Powiedz albo napisz*, zachęcający studentów do przygotowywania dłuższych wypowiedzi ustnych oraz pisemnych na poruszane w tekstach tematy (A. Seretny, 2007: 7).

Podręcznik ten służyć ma więc przede wszystkim rozwijaniu sprawności czytania i poszerzaniu kompetencji leksykalnej uczących się. Ma także stworzyć im jak najwięcej okazji do obserwowania życia, zachowania i problemów Polaków (poznanie polskich realiów), a także odkrywać przed nimi językowy obraz świata ukryty w słowach, uświadamiając im, że doświadczanie otaczającej rzeczywistości jest/może być inne. Treści kulturowe są więc „przemycane” w różnej postaci.

W podręczniku *Kto czyta – nie błądzi* widać wyraźnie wpływ komunikacyjnego podejścia do nauczania kultury wzbogaconego o elementy międzykulturowe, które najbliższe są autorce pracy. Pojawiają się w nim określone kręgi tematyczne, które zostały uznane za ważne dla uczących się, a poszczególne zagadnienia, o ile to możliwe, ukazywane „wielogłosowo” (aspekt interkulturowy).

Według G. Zarzyckiej kultura w materiałach dydaktycznych może być obecna w trzech postaciach: e k s p l o r a c j i k u l t u r o w y c h (obecność elementów kultury wysokiej, niskiej, masowej, narodowej itp.), warstwy s o c j o k u l t u r o w e j (relacja: kultura – życie społeczności) oraz l i n g w a - k u l t u r o w e j¹¹ (relacja: kultura – język). Wszystkie one obecne są w podręczniku, choć zdecydowanie przeważają treści socjo- i lingwakulturowe.

Bogate w warstwę socjokulturową są zwłaszcza dwa rozdziały: *Różnice kulturowe, słowa gesty, zachowania* oraz *Polaków i cudzoziemców kłopoty z językiem polskim*. Teksty pierwszego rozdziału dają uczącym się okazję uświadomienia sobie, że językowy obraz świata jest charakterystyczny dla danego

¹⁰ Zob. A. Seretny i E. Lipińska (2005: 88-100 oraz 200-225).

¹¹ Na lingwakulturę składają się nazwy własne dotyczące ludzi, tradycji (świąt, zwyczajów, legend, symboli) oraz miejsc, a także skonwencjonalizowane fragmenty dyskursów – frazeologizmy, powiedzenia, przysłowia, cytaty (skrzydlate słowa) lub dłuższe teksty, dzięki którym można interpretować daną kulturę lub subkultury (G. Zarzycka).

języka, rzeczywistość jest wspólna, ale różne języki rozmaicie ją rozczłonkują i porządkują. Jednostka druga uwrażliwia ich z kolei na różnicowanie wewnątrzjęzykowe. Rodzimi użytkownicy posługują się bowiem różnymi odmianami języka narodowego (socio- i profesjolektami, dialektami itp.). Nie wszyscy także w równym stopniu opanowują poszczególne sprawności językowe.

Warstwa lingwakulturowa obecna jest w materiale wszystkich części podręcznika. Jego zadaniem jest bowiem, obok rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem – poszerzanie kompetencji leksykalnej uczących się. Jednym z jej aspektów jest zaś znajomość leksyki będącej nośnikiem treści kulturowych.

Podsumowanie

Powstaniu omówionych powyżej pozycji przyświecał jeden bardzo konkretny cel. Było nim przekonanie, że:

Pogłębienie wiedzy o technikach pracy z tekstami mówionymi i pisanymi, a także o rozmaitych sposobach ich wykorzystania, otwiera (...) możliwości bardziej konsekwentnego i świadomego rozwijania sprawności receptywnych, których opanowanie stanowi ważne ogniwo procesu dydaktycznego (E. Lipińska, A. Seretny, 2006: 57).

Przy doborze materiałów najistotniejsze były potrzeby uczących się oraz chęć przybliżenia im polskiej rzeczywistości. W rezultacie powstały pomoce, które, mamy nadzieję, rozwijając umiejętności językowe uczących, staną się dla nich kolejnym źródłem wiedzy o naszej kulturze. Stanowią one widomy znak „przełomu w glottodydaktyce polonistycznej (...)”. Kultura, nie dość, że przestała być traktowana po macoszemu, to jeszcze stała się istotnym tematem glottodydaktycznych dyskusji” (G. Zarzycka), analiz i opracowań, także dydaktycznych.

Bibliografia

- Acta Universitatis Lodzensis 10 – Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Polonistyczna Edukacja Językowa i Kulturowa Cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty.* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie,* tłum. W. Martyniuk, CODN, Warszawa 2003.
- Garncarek P. (2006), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki UW, Warszawa.
- Gębał P.E. (2006), *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*.
- Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. R. Cudaka i J. Tambor. Prace Naukowe UŚ w Katowicach nr 2018. Wydaw. Uniw. Śląskiego, Katowice.
- Kowalewski J. (2006), *Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Lektury podręczne*, oprac. E. Lipińska, Universitas, Kraków. 2007.
- Lipińska E. (2000), *Nauczanie blokowe w zaawansowanej grupie humanistycznej*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, pod red. J. Mazura.
- Lipińska E. (2004), *Księżyc w butonierce. Ćwiczenie doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu na podstawie tekstów Andrzeja Sikorowskiego*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E., Pukas-Palińska D. (2006), *Literatura polska w szkołach polonijnych* [w:] *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru* pod red. R. Cudaka.
- Lipińska E., Seretny A. (2006), *Techniki rozwijające rozumienie tekstu*, JOwS, nr 4.
- Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru* pod red. R. Cudaka, Gnome, Katowice.
- Martyniuk W. (1998), *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego* [w:] *Acta Universitatis Lodzensis 10 – Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Polonistyczna Edukacja Językowa i Kulturowa Cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*.
- Martyniuk W. (2001), *Jak dziadek poznał babcię, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, pod red. R. Cudaka i J. Tambor.
- Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, pod red. J. Mazura. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, tłum. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Universitas, Kraków 2004.
- Seretny A. (2006), *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*, [w:]

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

- Literatura polska w świecie Zagadnienia recepcji i odbioru* pod red. R. Cudaka.
- Seretny A. (2007), *Kto czyta nie błędzi. Ćwiczenia doskonalące sprawność czytania*, Universitas, Kraków.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jak Obcego, MENiS, 2003.
- Szulc A. (1994), *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.

- Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Praca zbiorowa pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Universitas, Kraków 2006.
- Wilkoń A. (1999), *Język artystyczny. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Zarzycka G. *Kultura, socjokultura, lingwakultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym* pod red. A. Seretny i E. Lipińskiej (w druku).

Anna Rabczuk, Katarzyna Kuś

Nie tylko dla orłów – homo-animal w języku i kulturze

Bardzo interesującym zagadnieniem z punktu widzenia glottodydaktyki są związki frazeologiczne, które zawierają nazwy zwierząt (np. *plakać jak bóbr*), nazwy części zwierząt (*koński ogon*, *sumiasty wąs*) lub typowe miejsca ich występowania (*robić gdzieś chlew*, *gdzieś huczy jak w ulu*). Animalistyczna metaforyzacja nie tylko pokazuje, jak dana społeczność postrzega otaczający ją świat zwierzęcy (mogąc tym samym być doskonałym materiałem na lekcje poświęcone wsi i przyrodzie, np. „Hurra 2”, rozdział 7), lecz także, co wydaje się szczególnie interesujące, pozwala zobaczyć, jakie w danej kulturze dostrzega się podobieństwa między ludźmi i światem artefaktów z jednej strony, a zwierzętami z drugiej. W badaniach nad frazeologią animalistyczną szczególne miejsce zajmuje lingwistyka kulturowa, która bada związki między danym językiem a kulturą (problematyka ta została szczegółowo omówiona w 15. tomie serii *Język a kultura – Opozycja homo-animal w języku i kulturze*).

Warto zauważyć, że w języku polskim porównywanie ludzi do zwierząt nie musi nieść ze sobą ładunku negatywnego (por. pozytywne *pracowity jak mrówka*, *odważny jak lew*

vs. negatywne *dumny jak paw*, *zły jak osa*, patrz ćwiczenie 1), choć poza wypadkami użycia pieszczotliwych deminutywów (*Żabko! Rybko!*) nazywanie człowieka imieniem zwierzęcia w większości wypadków związane jest ze znieważaniem i obrażaniem (np. *On jest skończonym osłem*, *Ty świnio!*, patrz ćwiczenie 2). W tym drugim wypadku wyraźnie widać stawianie człowieka ponad zwierzętami, co pozwala na tworzenie zwierzęcych metafor, które mają za zadanie piętnować negatywnie oceniane cechy lub postawy ludzkie. Konkluzja ta, choć wpisana w utrwalone struktury frazeologiczne, nie zawsze pokrywa się z nieświadomie istniejącym obrazem zwierząt w naszej wyobraźni, na co wskazują rezultaty ostatnich, z proponowanych poniżej, ćwiczeń 3 i 4. Co ciekawe, ćwiczenia te nie tylko pokazują, że różnym „typom” ludzi przypisujemy różne cechy zwierząt, lecz także pozwalają zauważyć, iż np. polski człowiek-słoń to ktoś zupełnie inny niż człowiek-słoń w wyobraźni Afrykańczyka.

Poniższy materiał był wykorzystywany na lektoratach języka polskiego w grupach na poziomie B1 i B2.

Rozgrzewka

Na rozgrzewkę proponujemy przygotowanie rysunków (plansz) zwierząt wraz z ich nazwami, które będą występowały w czasie zajęć i rozwieszenie ich w sali. Zadaniem uczestników jest na każdej planszy wpisać nazwę zwierzęcia w jego własnym języku.

Ćwiczenie 1 – Memory

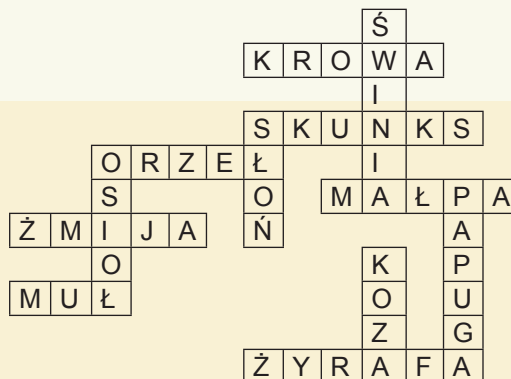
Następnie proponujemy przeprowadzić grę memory, która utrwali istniejące w polszczyźnie frazeologizmy animalityczne. Do gry potrzebny jest przygotowany wcześniej komplet kartoników, z których połowa ma ilustrację zwierzęcia (taką samą jak na planszach z rozgrzewki), a reszta ma napisany przymiotnik. Wszystkie kartoniki leżą na stole obrazkiem albo słowem do dołu. Następnie należy rozdać studentom listę fraz (można ją opatrzyć angielskim tłumaczeniem – np. dla poziomu B1 albo zapewnić słuchaczom dostęp do słowników), które występują w grze. Proponowana lista:

Bezmyślny jak cielę; Biedny jak mysz; Chytry jak lis; Dumny jak paw; Głodny jak wilk; Głupia jak gęś; Łagodny jak baranek; Odważny jak lew; Powolny jak żółw; Pracowity jak mrówka; Silny jak niedźwiedź; Siwy jak gołąb; Słaby jak mucha; Ślepy jak kret; Uparty jak osioł; Wielki jak słoń; Wierny jak pies; Wolny jak ptak; Zdrowy jak ryba; Zły jak osa; Zmienny jak kameleon; Zręczny jak małpa; Zwinny jak wiewiórka; Żółty jak kanarek.

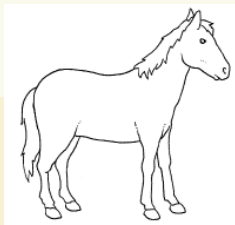
Studenci kolejno odkrywają dwie karteczki, po czym (jeśli nie stanowią one pary) odkładają je na miejsce i następna osoba wykonuje tę samą czynność aż do momentu, gdy student trafi na właściwą parę, którą stanowi obrazek i pasujący do niego przymiotnik. Ten student odkrywa kolejne dwie karteczki aż do momentu, w którym nie uda mu się odkryć pasujących do siebie kartoników. Memory kończymy, gdy na stole nie ma już żadnych kartoników. Grę wygrywa osoba, która zgromadziła ich najwięcej.

Ćwiczenie 2 – Epitety i wyzwiska

Look at the completed crossword below. See if you can work out which word goes with which clue. Write „1 pionowo” (1 Down), 2 poziomo (2 Across) etc., in front of each clue.



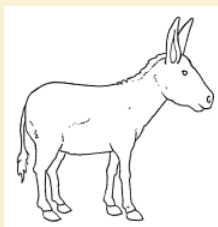
O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM



Koń

1. być czarnym koniem	A. być bardzo głodnym
2. koń by się uśmieał	B. znać się długo i bardzo dobrze
3. móc zjeść konia z kopytami	C. nieoczekiwanie być lepszym od innych
4. można z kimś konie kraść	D. ironicznie: coś jest bezsensowne i absurdałne
5. znać się jak łyse konie	E. ktoś jest bardzo dobrym przyjacielem i można z nim wszystko robić

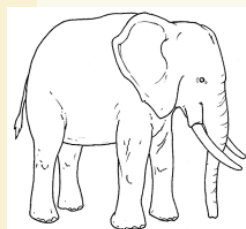
1. Super się zachowała! Jak prawdziwy przyjaciel. Z nią
2. Po spacerze byłem bardzo głodny. Mogłem
3. Poznałem go w szkole. To było 20 lat temu. Naprawdę
4. Kandydat socjalistów na prezydenta okazał się
5. Z nowych projektów ministra sportu nawet



Osiół

1. uparty jak osioł	a. pozaginane rogi kartek w zeszycie lub w książce
2. Ty ośle!	b. teren do treningu dla narciarzy-nowicjuszy
3. pracować jak dziki osioł	c. ktoś, kto nie chce zmienić opinii mimo dobrych argumentów
4. ośle uszy	d. pracować bardzo ciężko
5. ośla łączka	e. Ty głupku!

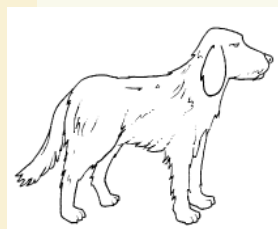
1. Najpierw potrenujemy na, a potem idziemy na czerwoną trasę.
2. W tym tygodniu nie miałem w ogóle czasu –.....
- 3..... Nie wiesz, ile to jest 8 x 9?!
4. Mówiłam mu sto razy, żeby ją przeprosił, ale on wie lepiej i jest
5. Mój syn zawsze robi w książkach



Słoń

1. słoń nadepnął na ucho	a. robić z małego problemu duży
2. wdzięk słońia	b. oszukać kogoś
3. robić z muchy słońia	c. ktoś, kto nie zna reguł i robi coś nietaktownie, robi <i>faux pas</i>
4. jak słoń w składzie porcelany	d. ktoś nie ma talentu muzycznego
5. zrobić w trąbę	e. ktoś nie ma gracji

1. Tak naprawdę to nie był problem, ale ona zawsze
2. Kelner dał mi za duży rachunek. Pomylił się, czy.....?
3. Na oficjalnej wizycie wypił za dużo alkoholu i zachowywał się
4. Wszyscy myśleli, że Jan będzie grał na fortepianie, ale niestety
5. Nowa dziewczyna mojego eks-chłopaka jest gruba, brzydka i ma



Pies

1. wierny jak pies	A. bardzo źle się czuć
2. zejść na psy	B. bardzo się nie lubić
3. żyć jak pies z kotem	C. czegoś jest bardzo dużo

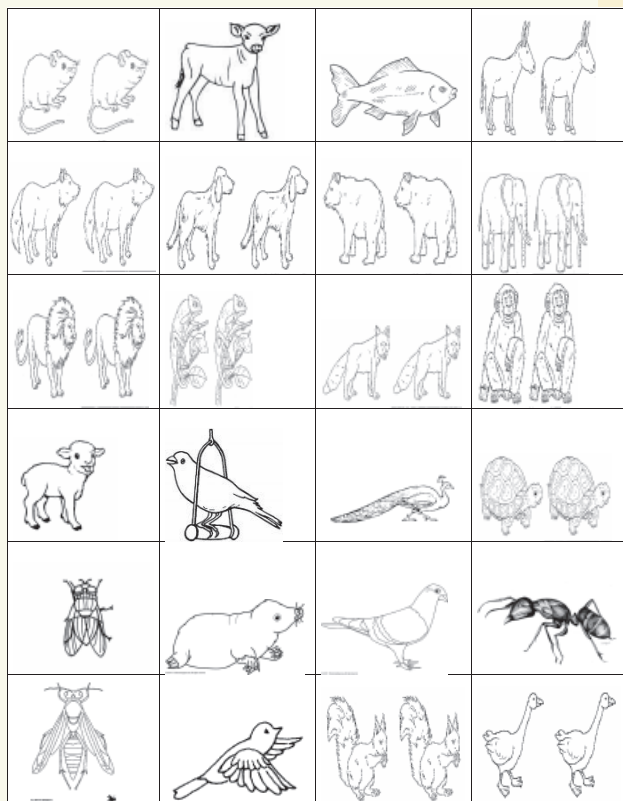
O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

4. czuć się jak zbity pies	D. stać się gorszym
5. czegoś jest jak psów	E. bardzo lojalny

- Po 20 latach małżeństwa są dla siebie niesympatyczni i ...
- W tym roku jest ładna pogoda i turystów jest
- Profesor publicznie mnie skrytykował i teraz
- Jestem bardzo zazdrosna o wszystkie kobiety, które adorują Marka, ale wiem, że on jest mi
- W zeszłym roku tylko trochę pił. Teraz pije dużo, bierze narkotyki i mieszka na Dworcu Centralnym. Naprawdę

Ćwiczenie 4

Ostatnie ćwiczenie z jednej strony bazuje na zaprezentowanych w czasie zajęć związkach frazeologicznych, z drugiej zaś pokazuje zapisany w ludzkim umyśle, ograniczony kulturowo (wszak rozmaite asocjacje ujawniają się podczas tej zabawy) obraz danego zwierzęcia.



Proponujemy napisanie charakterystyki człowieka-słonia, człowieka-konia, człowieka-psa, człowieka-osła bądź dowolnie innego człowieka-zwierzęcia na wzór horoskopów. Do tego zadania przydatny jest następujący wzór:

Jaki jest człowiek-
- jak wygląda?
- w pracy?
- w związkach?
Co lubi człowiek-
Czego nie lubi człowiek-

Ćwiczenie to można wykonywać wspólnie. Zawsze jest świetną okazją do doskonalenia umiejętności mówienia, a także wymiany poglądów opartych na skojarzeniach typowych dla danej narodowości, kultury.

BEZMYŚLNY	BIEDNY	CHYTRY	● DUMNY
GŁODNY	ODWAŻNY	ŁAGODNY	● GŁUPIA
POWOLNY	PRACOWITY	SILNY	● SIWY
SŁABY	ŚLEPY	UPARTY	● WIELKI
WIERNY	WOLNY	ZDROWY	● ZŁY
ZMIENNY	ZRĘCZNY	ZWINNY	● ŻÓŁTY

Miroslaw Jelonkiewicz

Nauka polskiego to fraszka!

O „Fraszkach” Jana Sztudyngera w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego

Jan Sztudynger to znany aforysta i satyryk, którego czterdziestą rocznicę śmierci będziemy obchodzili we wrześniu przyszłego roku. Był autorem około pięciu tysięcy fraszek, z których kilka weszło do kanonu polskiej aforystyki. Wszakże, gdyby zapytać przeciętnego użytkownika języka, kto jest ich autorem, niewielu podałoby poprawną odpowiedź. Sztudynger wciąż czeka na należne mu miejsce na literackim pantheonie. Jest niedoceniany i dość rzadko cytowany. Czyżby wciąż działała cenzura? A przecież niektóre jego fraszki weszły do obiegowego kanonu powiedzeń znanych, niemalże ludowych, istniejących „od zawsze”. Przypomnijmy te najpopularniejsze:

Apel – *Myjcie się dziewczyny, nie znacie dnia ani godziny.*

Pouczenie – *Nie da ci ojciec, nie da ci matka tego, co może dać ci sąsiadka.*

Do wyboru – *Albo wianek, albo Janek.*

Obchodzimy ku chwale ojczyzny, jeden dzień kobiet, cały rok mężczyzny.

Na piękne nóżki – *Para ud godna ód.*

Akurat te najbardziej frywolne fraszki cieszą się największą popularnością, choć przecież nie tylko erotyka przebija z jego aforyzmów. Można zaryzykować tezę, iż obok Stanisława Jerzego Leca właśnie Jan Izidor Sztudynger jest najwybitniejszym współczesnym polskim aforystą. Artyzm i specyfika fraszek

Albo wianek, albo Janek.



Sztudyngera polega na ich lapidarności. Poeta żartował czasem, że długie poematy sprowadzał do dwuwiersza. Widzimy to na przykładzie fraszki

O człowieku, który zmarł na udar słoneczny. Brzmi ona: *Cień cień.* Trudno o większą skrótność.

Przypomnijmy najważniejsze wydarzenia z życia autora. Urodzony w 1904 roku, ukończył Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie ze stopniem doktora. Był nauczycielem szkół średnich, a następnie, aż do wybuchu wojny organizatorem i teoretykiem teatrów lalkowych. W latach 1937 – 39 został wykładowcą na Uniwersytecie Poznańskim. W okresie okupacji działał w tajnym nauczaniu. Po wojnie w latach 1945–61 był wykładowcą w Państwowej Szkole Dramatycznej Teatru Lalek w Łodzi. Zmarł jesienią 1970 roku.

Pierwszą fraszkę napisał, mając osiem lat w 1912 roku **Trawka się zieleni dla skubania jeleni**. Pierwszy tomik wierszy **Mój dom** wydał w roku 1926. Najbardziej znane i popularne tomiki, które przyniosły mu sławę to: **Piórka** 1954 i **Nowe piórka** 1956, **Krakowskie piórka** 1956, **Krople liryczne** 1959, **Raptularz zakochanych** 1960, **Ballady i fraszki** 1963, **Śmiesznoty** 1968 i wydane pośmiertnie **Supelki** 1971.

Sztudynger był odnowicielem fraszki jako gatunku znanego w literaturze polskiej od czasów Jana Kochanowskiego. Uważał go zresztą za swego mistrza. Jedną z fraszek Sztudyngera nosi tytuł **Z motywów staropolskich** i jest tawstacją znanej fraszki Jana Kochanowskiego **O miłości**. Kochanowski ujął to tak: *Próżno uciec, próżno się przed miłością schronić, bo jako lotny nie ma pieszego dogonić*, a Sztudynger następująco:

Przed Amorem nie skryjesz się z cnotą, bo on skrzydlaty, ty zmykasz piechotą.

Fraszki Sztudyngera cechuje krótka forma oraz pogodny, zabarwiony ironią i drwiną humor. Z Kochanowskim łączy

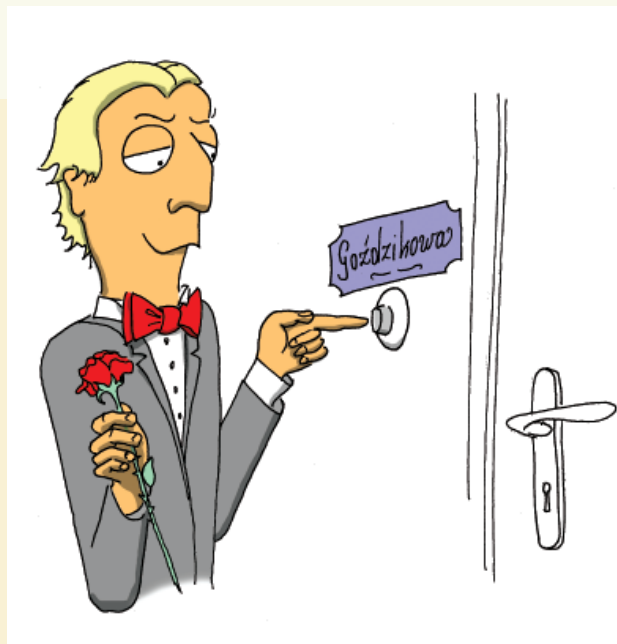
O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

go renesansowa afirmacja życia we wszystkich jego przejawach i niestronienie od erotyki. Fraszki Sztudyngera są pełne prostoty, otwartości, szczerości i przez to bardzo komunikatywne. Zaskakują niejednokrotnie odkrywczym spostrzeżeniem i paradoksem. Te cechy stanowią o pokrewieństwie i bliskości twórczości aforystycznej J. Sztudyngera i S.J. Leca. Tematyka aforyzmów Sztudyngera jest bardziej bliska naturalnym i uniwersalnym aspektom ludzkiego życia – miłości, pożądaniu, śmierci, przemijaniu. Problemy polityczne i oscylujące wokół tej tematyki aluzje i odniesienia interesują go w o wiele mniejszym stopniu niż Leca.

Jednym z często stosowanych zabiegów u fraszkopisarzy, a Jan Sztudynger używał go po mistrzowsku, jest gra słów i znaczeń. Zrozumienie tego typu fraszek jest szczególnie trudne dla cudzoziemców, ponieważ wymaga doskonałej znajomości polszczyzny, co jest nieodzowne przy rozszyfrowywaniu dwu- lub wieloznaczności. Dużo fraszek to igraszki słowotwórcze lub żonglerka jednakowo brzmiącymi formami gramatycznymi. Na przykład fraszka pod tytułem **Prośba o takt** to wykorzystanie wieloznaczności słowa „akt” *Dziewczyno, bądź pełna taktu, nie rób tragedii z jednego aktu*. W kontekście „tragedii” słowo „akt” można zrozumieć jako „akt”, czyli część sztuki teatralnej – pierwszy akt, drugi akt itd. U Sztudyngera chodzi oczywiście o akt w znaczeniu seksualnym. A w zanadrzu mamy przecież jeszcze jedną interpretację – „akt” w znaczeniu malarskim lub fotograficznym, czyli obraz lub zdjęcie nagiej postaci.

Podobny zabieg, tym razem oparty na dwóch znaczeniach identycznie brzmiących słów, mamy w cytowanej już fraszce **Na piękne nóżki** – *Para ud godna ód*. Słowa udo i oda mają w dopełniaczu liczby mnogiej identyczną fonetyczną formę. Odwołanie do reguł gramatyki polskiej mamy w tytule fraszki **Tryb**. Chodzi o tryb rozkazujący czasownika „pieprzyć”, co kolokwialnie oznacza czynność seksualną. Autor wychodzi jednak przyzwoicie od rzeczownika „pieprz” i tylko rubaszne skojarzenie każe mu zinterpretować rzeczownik jako tryb rozkazujący. *Ten „pieprz” na rączce czerniejący. Czy to jest tryb rozkazujący?* Kontynuując kulinarny wątek można by powiedzieć – „głodnemu chleb na myśli”. Na dwuznaczności słowa „ulegać” zbudowana jest fraszka **Sami przyjaciele**. Można „ulegać wrogowi”, ale też „kobieta ulega”, czyli oddaje się mężczyźnie, który jej wrogiem nie jest, wręcz przeciwnie – przyjacielem. Sztudynger ujmuje to tak: *W ogóle wrogów nie miała, bo każdemu ulegała*.

Wspólny element wyrazów „obca” i „obcałowywać” wykorzystał Sztudynger do skonstruowania fraszki opartej na grze i logicznej konsekwencji następstw znaczeniowych obu tych słów. Ma ona tytuł **Postęp**. *Niejedna pani dla niejednego pana*



Nie da ci ojciec, nie da ci matka tego, co może dać ci sąsiadka.

wpierw była obca, a potem obcałowana. Fonetyczną zbieżnością słów „rządzić” i „żądza” posłużył się Sztudynger we fraszce **Zmajoryzowany**. *Gdzie rządzą żądze, tam ja nie rządzę*.

Dwa różne prefiksy służące tworzeniu form dokonanych od czasownika „kochać” odnajdujemy we fraszce **Dwa tempa**: *Pomału się zakochiwałem, odkochiwałem cwałem!*. Słowo „niech” jest w języku polskim rozkaznikiem łączącym się z dowolnym czasownikiem. Tę dowolność, a więc wieloznaczność wykorzystał Sztudynger we fraszce **Sielanka**. „Niech” jest tu przyzwoleniem na coś, czego możemy się tylko domyślać, a czego lepiej nie nazywać po imieniu. *Był las, wrzos i mech. Powiedziała: „Niech”*.

Związek frazeologiczny „oczko poleciało” oznacza oczko na pończosze, które „leci”, czyli idzie do góry na damskiej pończosze. Ale można to zrozumieć także jako wędrowkę męskiego oka za odsłoniętym fragmentem damskiego ciała. To pointa fraszki **Oczko poleciało**: *Oczko poleciało tam – gdzie piękne ciało*. Bezpośrednie, acz przewrotne odwołanie do gramatyki spotykamy we fraszce **Kocham**. Czasownik to część mowy, która nie deklinuje się przez przypadki. Ale gdy chodzi o przypadki losowe, wtedy to już inna sprawa. I tu aluzyjna pointa Sztudyngera – *Kocham to czasownik rzadki, deklinowany przez przypadki*. Oto jeszcze jedna „gramatyczna” fraszka, w której autor wykorzystuje deklinację zaimka „ja”. Tytuł fraszki **Samolubstwo**: *Szczęście mnie mija, bo wciąż „mnie”, „mi”, „ja”*. Jeszcze jeden przykład jednak brzmiących, różnych form gramatycznych – biernik rzeczownika

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

„zbroja” oraz pierwsza osoba czasownika „zbroić”, czyli narobić kłopotów, zrobić coś złego, szczególnie gdy chodzi o dziecko, młodego chłopaka. Tytuł fraszki *Zbrojownia: Serce zapiąłem w twardą zbroję, ale od czasu do czasu coś zbroję*. Wykorzystanie zbieżności znaczeń, podobieństw brzmień i form gramatycznych słów czyni z fraszek Szaudyngera znakomity materiał do ćwiczeń frazeologicznych, tłumaczeniowych i gramatyczno-leksykalnych dla cudzoziemców. Wykorzystała to Ewa Lipińska w podręczniku dla cudzoziemców: *Lektury podręczne*. Znamienne dla jej zamysłu jest wprowadzenie wyboru fraszek Szaudyngera na początku podręcznika, a zakończenie go wyborem aforyzmów S.J. Leca. Obecność tego typu literatury w procesie glottodydaktycznym nauczania języka polskiego jako obcego autorka uzasadnia we wstępie do książki zatytułowanej: „Antologia tekstów satyrycznych dla cudzoziemców, którzy dobrze znają język polski”. Lipińska pisze – „Na najwyższym poziomie zaawansowania wydaje się często, że nareszcie nowy język przestaje być „obcy”, a tymczasem pojawiają się trudności w zrozumieniu dowcipów, tekstów kabaretowych czy satyrycznych. Odwołują się one bowiem do pozajęzykowej rzeczywistości, faktów kulturalno-historycznych, socjokultury itp. Opierają się często na grze słów, zawierają wyrażenia potoczne, czasem żargon czy neologizmy i nawet wtedy, gdy wszystkie wyrazy w tekście są czytelnikowi znane, może on mieć kłopoty z interpretacją całości. Jeżeli jednak chce się osiągnąć najwyższy poziom znajomości języka polskiego – należy uporać się z tym problemem”. Prezentowane teksty nie są przeznaczone do czytania jednym tchem, przed czym przestrzega, zamieszczona jako pierwsza, fraszka Jana Szaudyngera: *Miły czytelniku, upraszam Cię wielce, nie pij fraszek haustem – sącz je po kropelce*.

Amor – to jest naturalne – lubi czyny amoralne. To mówi nam wiele o autorze i jego stosunku do spraw sercowych. Relacje między kobietą i mężczyzną mają dla niego posmak owocu zakazanego i kojarzą się z łamaniem reguł moralnych. Szaudynger z relacji męsko-damskich wydobywa to, co żywiołowe, spontaniczne, co bliskie prawdzie o życiu. Sz Obca mu jest pruderia i lawiruje on na granicy możliwości opisu dopuszczalnej przez największego i najsroźszego cenzora, czyli tzw. „ogólnospołeczną przyzwoitość”. Jest we fraszkach mruganie okiem do czytelnika, jest wiele odwołań do wyobraźni, sporo niedopowiedzeń i niedomówień. Ale nie ma przekraczania granicy prymitywnej wulgarności, jaka zwykle cechuje tzw. „męskie kawały”. A więc frywolność, ale w wydaniu literacko-kabaretowym, a nie ludyczno-ulicznym. W tym samoograniczeniu upatrywać należy kunsztu, dobrego smaku i taktu pisarza. Tadeusz Chróścielewski pisał

o Szaudyngerze: „Znał różnolitą urodę słowa, w tym i słowa jurnego – tak jak ją znali ludzie renesansu: Rej, Kochanowski. Zaszokował przecież rodzimych Tartuffów wprowadzeniem do paru fraszek śmiałych wyrazów, i to bez pruderyjnego wykropkowania. Tyle, że tak właśnie jak Jan z Czarnolasu wiedział, gdzie, w jakim kontekście i jakiej proporcji słowa te nie obrażają smaku, a przeciwnie, działają na zasadzie szczypoty pieprzu w odpowiednio przez kucharza doskonałego przyprawionej potrawie.”



Śmierci nie ma – jest tylko przed nią trema.

Ostatnio wydany wybór polskich „obsceników” zatytułowany „Seksycytacje” (co za gra słów: seks, ekscytacje i cytaty) przynosi wybór najbardziej pikantnych fraszek Szaudyngera. Na tle takich sław polskiej literatury, jak Rej, Kochanowski, Morsztyn, Fredro, Szymborska, czy Lec możemy dostrzec jego talent i artystyczne wyżyny, na jakie wspiął się w swej sztuce tworzenia lirycznych erotyków.

Kolejnym znaczącym tematem pojawiającym się w jego fraszkach jest przemijanie, upływ czasu, życia, uczuć, wreszcie śmierć. I tu poeta bliski jest wzorom renesansowym i horacjańskim. Stara się „łapać dzień” (*carpe diem*) wraz z ulotnymi chwilami radości.

Życie – Zanim się opamiętasz, kołyska, ołtarz, cmentarz – i robisz smutne odkrycie, że to już całe życie.

Na pogrzebie przyjaciela – Życie ludzkie jest dłuższe niż żywot motyli, lecz równie krótkie, gdyśmy je przeżyli.

Wzajemność – *My zabijamy czas, a on zabija nas.*

Zamówienie – *A kiedy przyjdzie do mnie ta z kosą, niech będzie ładną, młodą, bosą, abym nie słyszał zawczasu stukania jej obcasów”.*

Niespodzianka – *Wszystko przewidzieć umiał, na widok śmierci się zdumiał.*

Spodziewana niespodzianka – *Nie zbudzę się pewnego ranka – ot, spodziewana niespodzianka.*

Wieczność – *Wieczność przed nami i wieczność za nami, a dla nas chwila między wiecznościami.*

Trema – *Śmierci nie ma – jest tylko przed nią trema.*

Awersja – *Awersję do grobu mam, bo nie lubię leżeć sam.*

Stara prawda – *Początek życia i życia kres kosztuje zawsze najwięcej łez.*

Też fraszka – *Wiele fraszek na świecie. Miła z nich igraszka. A na końcu śmierć wreszcie. Nie bój się. Też fraszka!*

Joanna Prędoła

Próby nauczania języka polskiego jako obcego za pośrednictwem wiedzy o teatrze polskim oraz warsztatów teatralnych

Dawniej teatr funkcjonował jako doświadczenie niemal mistyczne, wiązał się z kultem religijnym i magią, otwierał drzwi do świata metafizyki. Był i w pewnym sensie pozostał świętem, trudno się więc nie zgodzić z poglądem Wioletty Hajduk – Gawron, która twierdzi, że *warto tę magię i uroczystą atmosferę wykorzystać do celów dydaktycznych, zachęcić uczniów do czerpania radości z poznawanych dzieł literackich pomimo istniejącej bariery językowej czy kulturowej*¹.

Z jednej strony polskie doświadczenia związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego poprzez teatr nie są, jak do tej pory, zbyt rozpowszechnione, z drugiej zaś każdy lektor w mniejszym lub większym stopniu, mniej lub bardziej świadomie wykorzystuje techniki teatralne podczas lekcji.

¹ W. Hajduk-Gawron, *Zagrajmy to jeszcze raz, czyli o wartościach dramatów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego*. [w:] *Dzwonek na lekcję polskiego*. Red. I. Masojć, R. Naruń, Wilno 2005.

Przedsięwzięcia związane z wykorzystaniem teatru w nauczaniu języka polskiego jako obcego, choć tak nieliczne, można podzielić na dwie grupy. Pierwsza z nich zakłada wykorzystanie technik teatralnych w doskonaleniu kompetencji językowych poprzez czynny udział w warsztatach. Druga zaś ma na celu rozwinięcie w studentach zainteresowania językiem i kulturą polską poprzez poszerzanie ich teoretycznej wiedzy na temat teatru polskiego.

Dla uproszczenia pozwoliłam sobie nazwać pierwszy z wymienionych przeze mnie rodzajów przedsięwzięć **warsztatowym**, drugi zaś **teoretycznym**.

Projekty warsztatowe:

1. ćwiczenia wykorzystujące techniki teatralne zaproponowane przez Danutę Furszpaniak z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.
2. warsztaty teatralne organizowane przez Piotra Horbatowskiego w Instytucie Studiów Polonijnych i Etnicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

Fot. Ł. Rongers



Studenci POLONICUM w czasie inscenizacji *Pana Tadeusza*

Projekty teoretyczne:

1. wykłady *Teatr polski XX wieku*, *Historia teatru polskiego* prowadzone przez P. Horbatowskiego w ISPiE UJ.
2. podręcznik dla uczniów klas gimnazjalnych *Moje dziedzictwo kulturowe* autorstwa Małgorzaty Sztuki.

Do przedsięwzięć warsztatowych zaliczyć możemy projekt D. Furszpaniak z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. W swym artykule *Sędziwy teatr na rzecz dialogu kultur w nauczaniu języków obcych* przedstawia ona różnego rodzaju ćwiczenia. Niektóre z nich można stosować nawet w grupach o bardzo małym poziomie zaawansowania językowego. Są to ćwiczenia obejmujące przywitanie i sposoby przedstawiania się. Ciekawym pomysłem jest ćwiczenie nazwane przez autorkę „mapa świata”, w którym nauczyciel wyznacza kierunki geograficzne w sali, a studenci „tworzą mapę” i opowiadają, dlaczego chcieliby zwiedzić dany kraj.² Ćwiczenie nazwane „przekazywanie wiadomości” polega na odgadywaniu słów wypowiedzianych bezgłośnie przez partnera, czy też zabawę w nazywanie rzeczy wyciągniętych z pudełka – wydaje się ono szczególnie przydatne w poszerzaniu zasobu leksyki studentów w początkowych fazach nauki. Ćwiczenia te związane są z ruchem i naśladowaniem. Inne pozwalają wykorzystać pracę z głosem, użycie ilustracji, oglądanie wideo, wykorzystanie muzyki. Wymienia się tu również gry językowe wykorzystujące techniki teatralne i improwizację.

Praca z głosem

Artykułowanie zdania na jednym oddechu. Studenci powtarzają zdanie wypowiedziane przez nauczyciela lub napi-

² D. Furszpaniak, *Sędziwy teatr na rzecz dialogu kultur w nauczaniu języków obcych*, Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, nr 38, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2004, s.72.

sane na tablicy. Za każdym razem zdanie jest dłuższe. Oto przykład takiego zdania zaproponowanego przez D. Furszpaniak: *We wrześniu przyjechałem do Szklarskiej na konferencję. We wrześniu przyjechałem do Szklarskiej na konferencję, by zrelaksować się. We wrześniu przyjechałem do Szklarskiej na konferencję, by zrelaksować się i nabrać sił do pracy.*

Kontynuowanie dialogu. Studenci mają za zadanie dokończyć krótki dialog zapisany przez nauczyciela na tablicy.

Akcja i reakcja w kręgach. Studenci stoją w dwóch kręgach twarzami do siebie. Każdy z nich ma przydzieloną jedną liniijkę z kilku dwuliniowych dialogów. Studenci przesuwają się w lewo tak, by odnaleźć osobę, która ma drugą część ich dialogu. Prowadzący zajęcia może dodatkowo ustalić, w jaki sposób mają być wypowiedzane poszczególne kwestie: wykrzykiwane, niskim czy wysokim tonem.

Wiersz limeryk czytany po jednym zdaniu. Studenci otrzymują krótkie wierszyki i każdy ma za zadanie przeczytać głośno jedną liniijkę i zinterpretować ją.

Dwuznaczny dialog. Studenci pracują w grupach dwuosobowych. Otrzymują dialog bez znaków interpunkcyjnych. Ich zadaniem jest ustalić dwie interpretacje tego dialogu i odpowiedzieć na pytania dotyczące sytuacji, w której dialog się odbywa, czy osób, które biorą udział w rozmowie. Pozostali uczestnicy zajęć odgadują, w jakich okolicznościach toczy się rozmowa.

Fot. Ł. Rongers



Studenci POLONICUM w czasie inscenizacji *Pana Tadeusza*

Użycie ilustracji

Autorka proponuje tutaj, by nauczyciel rozwiesił w sali zdjęcia różnych osób. Każdy student wybiera jedno zdjęcie i wyjaśnia swój wybór. Następnie studenci pracują w parach. Jedna z osób wciela się w dowolną postać ze zdjęcia,

druga zaś z nią rozmawia. Zanim rozpoczną pracę, ustalają okoliczności: czas i miejsce rozmowy oraz kim jest każdy z nich.

Równie ciekawa mogłaby być wersja tego ćwiczenia z losowaniem. Każdy student losuje jedno zdjęcie, a następnie wymyśla krótką historię z życia osoby na zdjęciu.

Oglądanie wideo

Graj razem z aktorem. W tym ćwiczeniu studenci oglądają fragment filmu i odgrywają postaci w nim występujące. Podczas oglądania każdy student powtarza kwestie swojej postaci, najpierw po cichu, potem głośno. Kiedy studenci nauczą się już tekstu, ścisząmy dźwięk.

Wersja tego ćwiczenia, którą chciałabym zaproponować, to oglądanie filmu bez dźwięku. Każdy student wybiera sobie jedną postać z filmu. Cała grupa wspólnie wymyśla dialogi do wybranej sceny. Następnie oglądamy film jeszcze raz, a studenci „podkładają” głos postaciom.

Głosy. Zasłaniamy ekran, studenci jedynie słyszą dialogi postaci. Na podstawie przekazu dźwiękowego starają się opisać postaci.

Gry językowe z zastosowaniem technik teatralnych

Gest za słowo. Studenci otrzymują instrukcje i mają za zadanie przedstawić je za pomocą gestu i ruchu, np. „Jeśli nie lubisz szpinaku, złap się za prawe ucho.”, „Jeśli lubisz tańczyć, zatańcz.”, „Jeśli lubisz truskawki, podskocz na lewej nodze”. W wersji D. Furszpaniak to nauczyciel wydaje polecenia studentom. Można oczywiście zaproponować rozwiązanie, w którym to studenci wymyślają i wykonują instrukcje. Pozwala to nie tylko na ćwiczenie rozpoznawania konstrukcji gramatycznych, lecz także ich tworzenie.

Krag słowa. Mamy do dyspozycji różne kręgi tematyczne, np. sprzątanie domu czy prowadzenie samochodu. Może to być chociażby gotowanie zupy. Pierwsza osoba wypowiada zdanie „wyjmuję garnek z szafki” i wykonuje odpowiedni gest. Następna osoba powtarza zdanie i gest i dodaje kolejne zdanie i kolejny gest: „Wyjmuję garnek z szafki i nalewam do niego wody.”

Robot. Jeden ze studentów wciela się w rolę robota, drugi zaś wydaje „robotowi” polecenia. Po 5 minutach studenci zamieniają się rolami.

Improwizacja

Kończenie dialogu. Studenci otrzymują niedokończony dialog i mają za zadanie wymyślić zakończenie.

Odgrywanie treści książki. Każdy student otrzymuje rolę postaci z książki. Zadanie polega na tym, by postaci przedyskutowały wspólnie jakiś problem związany z treścią książki w wymyślonej przez siebie scenerii i sytuacji. Ćwiczenie to można zmodyfikować i studenci mogą wcielać się w postaci z różnych dzieł, nie zaś z jednego, oraz odgrywać różne scenki, np. Królowna Śnieżka spotyka Kopciuszka i rozmawiają o swoich przygodach. Inna wersja może wyglądać następująco: dzielimy grupę na dwie mniejsze grupki, jedna wymyśla dla drugiej scenariusz. Potem studenci odgrywają wymyślone historyjki.



For. I. Rongers

Studenci POLONICUM w czasie inscenizacji *Pana Tadeusza*

Zajęcia teatralne prowadzone bywają również podczas kursów wakacyjnych organizowanych w Instytucie Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego. Ta propozycja znacznie różni się od krakowskiej. Po pierwsze, dlatego że czas przygotowania przedstawienia jest dużo krótszy – cały kurs wakacyjny trwa około czterech tygodni. Po drugie, zajęcia teatralne przygotowuje nie osoba związana zawodowo z nauczaniem języka polskiego jako obcego, lecz aktor. Jest on również odpowiedzialny za dobór repertuaru. Uczestnicy zaś mogą wybierać jedynie spośród propozycji przez niego przedstawionych. Do tej pory uczestnicy kursów pokazali inscenizacje fragmentów chociażby *Iwony, księżniczki Burgunda* Witolda Gombrowicza, były również spotkania z kabaretem czy poezją.

Próby nauczania języka polskiego poprzez kontakt z teatrem polskim nie kończą się na organizowaniu warsztatów

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

czy konwersatoriów o tej tematyce. Zaczynają powstawać podręczniki i opracowania mające na celu przybliżenie cudzoziemcom teatru polskiego. Tu warto wspomnieć o książce Małgorzaty Sztuki *Moje dziedzictwo kulturowe*, wydanej przez Polską Macierz Szkolną w Londynie w 1995 roku. Jest to podręcznik przeznaczony dla uczniów klas gimnazjalnych pochodzenia polskiego na stałe mieszkających w Wielkiej Brytanii. Dużo miejsca zajmuje w niej teatr, obok historii, opisów obrzędowości i narodowego krajobrazu. Wywód o teatrze rozpoczyna się wzmianką na temat teatru średniowiecznego, następnie autorka omawia każdą epokę literacką, rozpoczynając

od doby stanisławowskiej. Ponadto możemy tu znaleźć krótkie informacje na temat wybitnych aktorów, reżyserów, dramatopisarzy czy też wielkich inscenizacji.

Na lektoracie „zabawa” w teatr wymaga zarówno od prowadzącego zajęcia, jak i od studentów większego nakładu pracy i dużej motywacji. Nie da się jednak przecenić korzyści, jakie z sobą trud taki niesie. Student nie tylko poprawia wymowę, poszerza leksykę czy ćwiczy konstrukcje gramatyczne. Przede wszystkim poznaje kulturę kraju, którego języka postanowił się uczyć, i otwiera się na mówienie w tym języku, co dla wielu osób stanowi podstawową trudność.

Radosław Kaleta

Polski dla Banglijczyków – czyli kurs belgijski

Moja przygoda z Bangladeszem zaczęła się od poprowadzenia w jednej z prywatnych szkół kursu języka polskiego (poziom A1) dla męskiej grupy słuchaczy z Bangladeszu. Nie wiele wtedy wiedziałem zarówno o Ludowej Republice Bangladeszu, jak i obywatelach tego kraju. Pierwsze pytanie, jakie przyszło mi do głowy, wcale nie dotyczyło programu kursu, ani doboru odpowiednich metod nauczania, ale było to pytanie o tożsamość – „Kim właściwie są Banglijczycy?”. Przede wszystkim – Azjatami, hinduistami lub islamistami (islam wyznaje ok. 83 proc. ludności Bangladeszu). Przy prowadzeniu kursu musiałem to mieć na względzie i rzeczywiście nie raz widziałem, jak odczucia religijne miały odzwierciedlenie w sposobie pojmowania świata czy zachowywania się słuchaczy. Przekonałem się także, że kursanci z Bangladeszu są często uśmiechnięci, niezwykle otwarci i bezpośredni, a Polaków z reguły uważają za osoby bardzo formalne.

Nazwa państwa wywodzi się z języka bengalskiego i oznacza *państwo Bengalów*. Stolicą Bangladeszu jest Dhaka (Dakka) licząca ponad 10 mln mieszkańców. W całym kraju żyje ponad 150 mln ludzi, co sprawia, że Bangladesz to jedno z najbardziej zaludnionych państw świata. Językiem urzędowym jest język bengalski, wywodzący się z sanskrytu i zapisywany osobnym alfabetem. Bengalskim posługuje się 230 mln osób, z czego 189 mln to rodzimi użytkownicy tego języka. Angielskiego używa się często jako drugiego języka



wym jest język bengalski, wywodzący się z sanskrytu i zapisywany osobnym alfabetem. Bengalskim posługuje się 230 mln osób, z czego 189 mln to rodzimi użytkownicy tego języka. Angielskiego używa się często jako drugiego języka

wśród przedstawicieli klas średnich i wyższych, stosuje się go również w edukacji akademickiej.

Bangladesz graniczy z Indiami i Birmą (Myanmar), leży nad Zatoką Bengalską (Ocean Indyjski), do której uchodzą rzeki: Ganges i Brahmaputra (sanskryt: *syn Brahmy*, bengalska nazwa – Jamuna). Pierwsza z nich uważana jest przez hinduistów za rzekę świętą (podobnie jak wszystkie miasta, które wzdłuż niej wybudowano) i obiecującą zbawienie, stanowiącą ucieleśnienie bogini Gangi. Wierzy się, że jeśli mieszkańcy obrażą rzekę, to ona wylewa i powoduje zniszczenia. Ciekawostką jest fakt, że do Gangesu (na odcinku indyjskim, w mieście Waranasi) wrzucono prochy beatlesa George’a Harrisona. Ganges łączy się z Brahmaputrą i wraz z Meghną tworzy drugi co do wielkości na kuli ziemskiej (po południowo-amerykańskiej Amazonce) system rzeczny – wieloramienną deltę, największą na świecie.



Kraj ma ciekawą i burzliwą historię. Jego dzisiejszy obszar należał do Indii znajdujących się pod panowaniem brytyjskim. W 1947 roku z Indii Brytyjskich powstały niepodległe Indie oraz Pakistan. Bengal (historyczna kraina azjatycka) został podzielony na dwie części – zachodnią należącą do Indii (Bengal Zachodni) oraz wschodnią należącą do Pakistanu oddalonego o 1600 km. Ta część początkowo nazywała się Bengal Wschodni i była kontrolowana przez Pakistan. Jednak od samego początku jedność obu części Pakistanu była sztuczna, gdyż dzieliła je ogromna odległość. Co więcej ludność Bengalu Wschodniego nie była zadowolona z rządów pakistańskich, które eksploatowały prowincję i narzuciły język urdu jako jedyny urzędowy. Od 1949 roku środowiska polityczne Bengalu Wschodniego dążyły do autonomii regionu i uznania języka bengalskiego za drugi język urzędowy. W 1952 roku zginęło tam pięciu studentów, którzy domagali się nadania językowi bengalskiemu statusu urzędowego. (Na pamiątkę tych wydarzeń ustanowiony został przez UNESCO w 1999 roku Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego). Z obawy przed wzrostem dążeń niepodległościowych Pakistan przeprowadził reformę administracyjną, na mocy której Bengal

Wschodni przekształcono w Pakistan Wschodni (istniał w latach 1955–1971). W 1971 roku proklamowano niepodległość Pakistanu Wschodniego pod nazwą Bangladesz. Indie wspierały militarnie dążenia Bengalczyków, co spowodowało zbrojną reakcję Pakistanu i wojnę pakistańsko-indyjską. Armia indyjska była potężniejsza, dlatego Pakistan ogłosił kapitulację i uznanie niepodległego Bangladeszu.



Niestety częstym zjawiskiem w Bangladeszu i bardzo groźnym są tajfuny, ale optymistyczny jest fakt, że średnia temperatura w styczniu wynosi tam ok. 20 stopni. Narodowym zwierzęciem Bangladeszu jest tygrys bengalski, symbol kwiatowy stanowi lilia wodna, a najpopularniejszy owoc to owoc drzewa bochenkowego.

Kurs, który prowadziłem z Banglijczykami, ma dwie części. Pierwsza obejmowała 50 godzin lekcyjnych zrealizowanych przed wakacjami, druga część będzie znacznie dłuższa i obejmie okres powakacyjny. Zajęcia z konieczności odbywają się w formie zjazdów weekendowych, gdyż słuchacze na co dzień są bardzo zajęci. Zajmują się sprzedażą odzieży, pracują w restauracjach z kebabem lub studiują ekonomię i informatykę (po angielsku). Motywacja do nauki języka polskiego – jak to zwykle bywa – jest różna. Jedni mają polskie dziewczyny i chcą po prostu umieć z nimi rozmawiać, inni mają ambitne plany, by po kilku latach zacząć studia w języku polskim. Grupa jest więc zróżnicowana, także jeśli chodzi o poziom początkowej znajomości języka polskiego.



Niektórzy słuchacze są bardzo dociekliwi, zadają mnóstwo pytań (np. o pochodzenie języka polskiego, gdyż słyszeli, że

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

wywodzi się on z sanskrytu i chcieli wiedzieć, czy to prawda) i uważnie słuchają wymowy, która sprawia im najwięcej trudności. Szczególnie interesuje ich różnica między *h* a *ch* i w swojej wymowie różnicują te dwa dźwięki. Zwracają też uwagę na różnice w wymowie i piśmie, głównie na ubezdźwięcznienie (przede wszystkim w wygłosie, ale nie tylko), na przykład doskonale wychwytyją różnice w wymowie przyimka *w* – *w Warszawie, w porządku*.

Jak większość obcokrajowców, mają problem z typowo polskimi głoskami. Sprawiają im trudność dwuznaki (zwłaszcza *rz*, które wymawiają i zapisują w uproszczeniu jako *z*, np. *dobrze* zamiast *dobrze*) oraz rozróżnianie miękkości (*ć, ś, ź, dź, ń*), np. *dzien* zamiast *dzień*, ale także *Mam pytanie* zamiast *Mam pytanie* (nierozróżnianie samogłosek *i* oraz *y*). Dużo trudności sprawiają także samogłoski *u* oraz *ó*, ta ostatnia mylona jest także z *o*, stąd *pówturzyć* zamiast *powtórzyć*.

Czasem słuchacze zapominają o różnicy między *ż* a *z* (mylą kreską z kropką). Standardowe jest też pytanie, jak pisze się „ogonek” w *ę* oraz *ą* (i czy jest to taki sam „ogonek”). W wygłosie nie słyszą samogłoski nosowej *ę* i jej nie zapisują, np. *prosze* zamiast *proszę*. Często też piszą *y* zamiast *j*, stąd *wolney* zamiast *wolniej*, używają *e* zamiast *y*, stąd *dobrzy* zamiast *dobrze*, a także zapisują *t* zamiast *ł* i odwrotnie, stąd *Co sychać?* zamiast *Co słychać?*.

Spostrzegawczy słuchacze dziwią się rozwojowi końcówek w języku polskim, bo skoro w M lp rodzaju żeńskiego występuje końcówka *-a* w przymiotniku i rzeczowniku, np. *ciekawą książką*, to dlaczego w B lp w przypadku przymiotnika końcówka zmienia się na *-ą*, a w przypadku rzeczownika na

-ę (*ciekawą książkę*), bo przecież – w rozumowaniu słuchaczy – łatwiej i logiczniej byłoby, gdyby końcówka *-a* zmieniała się albo w *-ą*, albo w *-ę* w obu częściach mowy (czyli albo *ciekawą książką*, albo *ciekawę książkę*). To, że rzeczownik ma rodzaj i że trzeba do niego dobrać przymiotnik z odpowiednią końcówką, stanowi dla Banglijczyków problem sam w sobie.

Jeśli chodzi o leksykę, to trudność sprawiają wyrazy, które wyglądają podobnie, np.: *rodzice, rodzina, rodzeństwo* czy *kierownik, kierowca*. Trudno im nie pomylić ich. Zdarzają się też kontaminacje składniowe, np. *Mam na imię z Nazywam się*, stąd *Mam nazywam się*.

Najlepiej kursanci radzili sobie z liczebnikami głównymi. Liczą raczej swobodnie, prawdopodobnie dzięki temu, że często jest im to potrzebne w pracy.

Nie jest jednak tak, że tylko Banglijczycy mają problem z językiem polskim. Często również Polacy nie od razu potrafią utworzyć nazwę mieszkańca Bangladeszu, czy wybrać odpowiedni przymiotnik. Słowniki podają trzy różne możliwości: *bengalski, bangladeski i banglijski*. Pierwszy przymiotnik odnosi się do krainy historycznej i etnicznej, a pochodzi od nazwy Bengal (np. *tygrys bengalski, Zatoka Bengalska*), dwa pozostałe od nazwy państwa Bangladesz. Kraj ten zamieszkują Banglijczycy (Bengalczyki zaś to nazwa, która odnosi się do grupy etnicznej zamieszkującej region etniczny Bengal, znajdujący się w dzisiejszych Indiach i dzisiejszym Bangladeszu). To kolejny dowód na to, że język polski nie należy do najłatwiejszych, tym bardziej cieszy fakt, że uczą się go nawet obywatele tak odległego kraju jak Bangladesz.

Laurentia Voroneanu

POLONISTYKA W BUKARESZCIE

Współczesna Katedra Języków Słowiańskich na Uniwersytecie Bukareszteńskim istnieje od października 1949 roku. Prowadzi siedem specjalizacji słowiańskich: filologię polską, filologię bułgarską, filologię czeską, filologię chorwacką, filologię serbską, filologię słowacką, filologię ukraińską oraz dwa lektoraty, języka macedońskiego i słoweńskiego. Ale historia slawistyki bukareszteńskiej jest o wiele starsza.

W listopadzie 1891 roku powstała slawistyka w Bukareszcie, a w jej ramach – polonistyka. Język polski był pierwszym żywym językiem słowiańskim wykładanym na Uniwersytecie w Bukareszcie. Było to zasługą naszego wybitnego filologa, pierwszego rumuńskiego slawisty, Ioana Bogdana. Otrzymał on stypendium do Wiednia, gdzie uczył się języków słowiańskich; potem pojechał do Krakowa i Petersburga. Był wielkim znawcą języków słowiańskich, a przede wszystkim staro-cerkiewno-słowiańskiego. Po jego powrocie ze studiów w Austrii i w Polsce, gdzie zaprzyjaźnił się z polskimi uczonymi (m. in. Lucjanem Malinowskim), stworzono specjalnie dla niego katedrę slawistyki na uniwersytecie w Bukareszcie. W pierwszym roku wykładał na niej języki: staro-cerkiewno-słowiański i polski. Podczas wykładu inauguracyjnego podkreślił wagę studiów słowiańskich dla Rumunów i znaczenie Słowian dla kultury rumuńskiej. Dla porównania – po 30 latach od tego wydarzenia, na początku lat 20. XX wieku, utworzono pierwszy lektorat języka rumuńskiego na uniwersytecie w Krakowie. Początkowo kontakty między naszymi uczelniami były sporadyczne: wiem, że Bogdan był kilka razy w Polsce, podobnie jak Polacy w Bukareszcie. Utrzymywano także kontakty korespondencyjne, ale było to już w latach późniejszych. W rękopisach Akademii Nauk w Krakowie zachowały się z tego okresu m.in. listy Vasile Corvana i Ioana Barbulescu do Jana Rozwadowskiego. Kilka lat temu Profesor Mihai Mitu, zasłużony polonista i rusycysta, wydrukował je w swojej książce wydanej w Rumunii.

Ojcem założycielem Katedry Filologii Polskiej w Bukareszcie jest Ion C. Chitimia, słynny rumuński folklorysta i fi-

lolog. Jego wkład w stosunki kulturalne rumuńsko-polskie był ogromny, gdyż był autorem bardzo ważnych syntez i opracowań na temat Macieja Miechowity, Adama Mickiewicza, Filippa Buonacorsiego-Calimachusa, Jarosława Iwaszkiewicza, Marcina Kromera, Jana Kochanowskiego, Marii Konopnickiej. Był koordynatorem nowego wydania Pisma Świętego w języku rumuńskim w roku 1988. w Bukareszcie. To on ukształtował nowe pokolenie naukowców, które wiernie kontynuowało jego dzieło. Należy tu wymienić takie nazwiska, jak: Constantin Geambașu, Ion Petrica (autor niezrównanego przekładu dzieł Witolda Gombrowicza na język rumuński), Mihai Mitu. Mają oni ogromny wkład nie tylko w promowanie kultury polskiej w Rumunii, ale również w kształtowanie nowych pokoleń polonistów.

Wyżej wspomniany prof. Mihai Mitu przypomina sobie, iż w 1959 roku, kiedy kończył studia, szkolono co roku studentów na tym kierunku; teraz jest inaczej, na wszystkich kierunkach slawistycznych nabór odbywa się rzadziej, co drugi rok. Filologia polska trwa obecnie 5 lat, w systemie bolońskim 3+2. Do 2007 trwała 4 lata, z pisaniem pracy magisterskiej na czwartym roku, gdyż program był bardziej skondensowany. Dodatkowo wszyscy slawiści, w tym poloniści, mają tzw. podwójny kierunek. Oznacza to, iż każdy język słowiański, w tym także polski, jest łączony z którymś z języków zachodnich, np. polski z niemieckim, francuskim albo angielskim. Absolwenci, znający jedynie język tak „egzotyczny” jak polski, nie mogliby znaleźć pracy. W ramach filologii polskiej studenci mają na pierwszym roku 10 godzin tygodniowo samego języka polskiego. W późniejszych latach ta liczba zmniejsza się – na roku drugim jest ich osiem, na trzecim i czwartym – po sześć. Dodatkowo studenci mają wykłady ze współczesnego języka polskiego, słowotwórstwa i składni, fonetyki i morfologii. Uzupełniane jest to historią literatury oraz historią kultury i cywilizacji polskiej. Ten ostatni przedmiot wykładał prof. Petrică, literaturoznawca, który kończył polonistykę w Krakowie.

POLONISTYKA W ŚWIECIE

Fot. P. Garncarek



Prof. Constantin Geambașu

Profesor Constantin Geambașu jest obecnie Dyrektorem Katedry Języków Słowiańskich na Uniwersytecie Bukareszteńskim. Jest również członkiem założycielem i wiceprezesem Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego, członkiem Stowarzyszenia im. Henryka Sienkiewicza z Lublina oraz dyrektorem Programu studiów magisterskich „Kulturoznawstwo słowiańskie” na Uniwersytecie Bukareszteńskim. Ten był podopieczny Iona C. Chitimii, jest również autorem licznych ważnych przekładów dzieł literackich należących do skarbnicy kultury polskiej. Razem z poetką Passionarią Stoicescu znakomicie przybliżyli w języku rumuńskim klimat *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego. Książka dostała w roku 2007 nagrodę Stowarzyszenia Pisarzy Rumuńskich za najlepsze tłumaczenie. Profesor Geambașu otrzymał niedawno (11 listopada 2008 roku) również nagrodę Ministerstwa Edukacji za wyjątkowe zasługi w dziedzinie edukacji i oświaty. Ponadto kieruje on najważniejszym w Rumunii czasopismem zajmującym się zagadnieniami kultury słowiańskiej, „Romanoslavica”. W tym czasopiśmie ukazały się ważne artykuły i prace znanych slavistów nie tylko z Rumunii ale z różnych krajów europejskich. Sam jest autorem cennych tomów na temat kultury polskiej, jak np. *Cracovia pagini de cultura europeana- Kraków i oblicze kultury europejskiej* (2002), *Polscy pisarze (XX wiek)* (2002), *Kultura i cywilizacja polska (wieki V- XVII)* (2005), *Studia literatury polskiej* (2008). U boku prof. Constantina Geambașu w Katedrze Filologii Polskiej w Bukareszcie pracują jego wychowankowie, świetni już dzisiaj specjaliści. Wymowny jest przykład Cristiny Godun, autorki ważnych opracowań na temat dzieł Tadeusza Różewicza, tłumaczeń z polskiej prozy współczesnej oraz artykułów na temat nauczania języka polskiego jako obcego.

Katedra Filologii Polskiej na Uniwersytecie Bukareszteńskim rozwija się dynamicznie tak pod względem procesu nauczania, jak również pod względem publikacji i konferencji naukowych. Co rok odbywa się u nas Konferencja Naukowa Sławistyczna, w ramach której przedstawiane są najnowsze opracowania naukowe sławistów ze wszystkich zakątków kraju, a nawet z zagranicy.

Ostatnimi laty nasza młodzież jest coraz bardziej zainteresowana studiowaniem języków słowiańskich, szczególnie języka polskiego, gdyż jest on, oprócz rosyjskiego, językiem używanym przez najliczniejszy naród słowiański, jest to język urzędowy największego nowego członka Unii Europejskiej, a możliwości na rynku pracy są ogromne. Z tych właśnie powodów młodzież decyduje się na studia, zdając sobie sprawę z istniejącej i stale rosnącej konkurencji. Tak dzieje się również za sprawą promocyjnych starań władz samej uczelni. Drugą zaletą, o której warto wspomnieć, jest to, że studia sławistyczne, w tym wypadku polonistyczne, na uczelni bukareszteńskiej, nie są pojmowane sensu stricto filologicznie, ale stanowią większą całość, w skład której wchodzi element warsztatu tłumacza oraz kulturoznawstwo. Co ważne, rzecz zauważana szczególnie od kiedy stosunki handlowe oraz kulturalne polsko-rumuńskie zacieśniły się, ofert pracy jest coraz więcej dla studentów i absolwentów takiej sekcji, a szansa na pracę pojawia się już podczas studiów. Możliwości zatrudnienia, a co za tym idzie i zarabiania jest dużo, gdyż same targi międzynarodowe odbywające się co rok oferują szansę na dobre wynagrodzenie dla tłumacza oraz cenne doświadczenie i możliwość nawiązania stałej współpracy.

Katedra polonistyki w Bukareszcie organizuje co roku różne spotkania oraz imprezy kulturalne. Najlepszymi przykładami z ostatnich lat wydają się być spotkania, którym przewodniczył profesor Constantin Geambașu. Gościliśmy na nich żonę polskiego prezydenta panią Marię Kaczyńską, czy ambasadora RP Jacka Paliszewskiego. Nasza Katedra ściśle współpracuje z Instytutem Polskim w Bukareszcie, w którym odbywają się wydarzenia oraz imprezy kulturalne związane z kulturą polską, co ma ogromny wpływ na promowanie jej w Rumunii, już poprzez wydanie książek oraz tłumaczeń utworów polskich na język rumuński. Przede wszystkim rekordowe są potrójne wydania książek, jak to, które miało miejsce już w roku 2006, w ramach katedry, ale przy wsparciu Instytutu Polskiego w Bukareszcie. Chodzi o publikację: *Romanul istoric al lui Henryk Sienkiewicz în context european (Powieść historyczna Henryka Sienkiewicza w kontekście europejskim)* Marii Varcioroveanu, *Sonete din Crimeea (Sonety krymskie)* w przekładzie rumuńskim Constantina Geambașu i Passionari Stoicescu oraz *Cultură și*

civilizație polonă (sec. X–XVII) (Kultura i cywilizacja polska w. X–XVII).

Na Uniwersytecie Bukareszteńskim Katedra Polonistyki uchodzi za jedną z najbardziej prestiżowych oraz najbardziej aktywnych spośród katedr języków słowiańskich, gdyż przeplata proces nauczania z częstymi wydarzeniami kulturalnymi. Rynek tłumaczeń oraz prac specjalistycznych był również zawsze najbardziej zauważalny. Dzięki Stanowi Velea, pracownikowi Rumuńskiej Akademii Nauk, istnieją prawie w całości przetłumaczone na rumuński książki Sienkiewicza oraz „Chłopi” Reymonta. A w tym roku ukazała się „Ziemia obiecana” Reymonta w znakomitym przekładzie prof. Constantina Geambașu, tak jak i wyżej wspomniane „Wesele”. Stanisława Lema przekładał na nasz język prof. Mitu. Tak zresztą, jak i „Cesarza” czy „Szachinszacha” Kapuścińskiego. Nakłady tych książek są już w Rumunii wyczerpane. C. Geambașu tłumaczył ostatnio „Eden” Lema, zaś Mitu jego „Tyberiadę”, książkę napisaną niezwykle trudnym językiem, zawierającą tzw. nowotwory lemowskie.

Aktualności, w których się pojawia nazwa Katedry Polonistycznej w Bukareszcie oraz nazwiska jej pracowników, jest bez wątpienia wiele. Ambasada RP w Bukareszcie jest tu naszym stałym partnerem w tego typu przedsięwzięciach, co udowadnia olbrzymie zainteresowanie nami ze strony polskiej. 18 listopada br. Związek Pisarzy Rumuńskich – oddział w Bukareszcie przyznał nagrody literackie za książki, które ukazały się w 2007 roku. Wśród nagrodzonych osób znaleźli się Passionaria Stoicescu i Constantin Geambașu, którzy zostali wyróżnieni za pierwsze tłumaczenie na język rumuński

„Wesela” Stanisława Wyspiańskiego. Książka ukazała się w 2007 roku nakładem wydawnictwa „Paideia” w ramach obchodów Roku Wyspiańskiego. Inicjatorem wydania i tłumaczenia był Instytut Polski. W skład jury przyznającego nagrody weszły znakomite osobistości literatury rumuńskiej: Eugen Simion, prezes Rumuńskiej Akademii Nauk, oraz krytycy literaccy: Alexandru Stefanescu, Dan Cristrea, Tudorel Urianu i Radu Voinescu. Podczas uroczystej gali, nagrody wręczali między innymi: Horia Garbea, przewodniczący bukareszteńskiego oddziału Związku Pisarzy Rumuńskich, oraz Nicolae Manolescu Ambasador Rumunii przy UNESCO oraz honorowy przewodniczący Związku Pisarzy Rumuńskich. Nagrody przyznano w 7 kategoriach: tłumaczenie z literatury uniwersalnej; dramat; proza; krytyka, historia literatury, esej; poezja; literatura dziecięca i młodzieżowa oraz debiut. Warto dodać, iż ostatnie tego typu wyróżnienie otrzymał w 1999 roku Ion Petrica za tłumaczenie na język rumuński „Ferdynand” Witolda Gombrowicza.

Absolwenci polonistyki bukareszteńskiej pracują w placówkach kulturalno-dyplomatycznych (np. Instytut Polski w Bukareszcie), w Ambasadzie lub w firmach polsko-rumuńskich, gdyż obecność inwestorów polskich na rynku rumuńskim jest liczna. Niektórzy są tłumaczami przysięgłymi, a warto tu wspomnieć, iż polski jest trudnym językiem, należącym do trzeciej kategorii (druga w rankingu ogólnym) trudności języków świata, więc z tego, co opowiadają absolwenci, a to jest sprawdzone w biurach tłumaczeń, na rynku tłumaczeń płać zwiększają się zależnie od kategorii, do której należy dany język.