



KWARTALNIK POLONICUM

NR 26
Warszawa 2017

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

W numerze:

Od redakcji	2
O JĘZYKU	
<i>Kolejność wprowadzania przypadków gramatycznych w nauczaniu jpjp ?</i> – Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska	3
<i>Nadzieja matką głupich czy nadzieja umiera ostatnia?</i> – Barbara Janowska	12
<i>„Dopiero idę” czy „Już idę”? Małe, ważne słowa, które zmieniają znaczenie wypowiedzi</i> – Aleksandra Świącka	20
O KULTURZE	
<i>2 łyż, łyżeczka potu, sok pomarańczowy, pigwówka, zwarzony makijaż... – przepis na lato w Warszawie, czyli rozwijanie kompetencji interkulturowej uczących (się) na przykładzie antropologicznej kategorii jedzenia</i> – Anna Rabczuk	26
POLONISTYKA W ŚWIECIE	
<i>„Język to kultura, którą tworzyły pokolenia”. Rozmowa z prof. Elwirą Grossman</i> – Aleksandra Świącka	38
<i>Jak to było za oceanem, czyli historia polonistyki na Uniwersytecie w Toronto</i> – Izabela Pakuła	43
<i>Nauczanie języka polskiego w Indiach w kontekście relacji polsko-indyjskich</i> – Manoj Kumar	51
PODRÓŻE Z POLONICUM	
<i>Kuchary, Płock i Felicjanów – mazowieckie ślady różnych wyznań</i> – Barbara Łukaszewicz	54
W POLONICUM	
<i>62 Kurs Wakacyjny języka polskiego</i> – Katarzyna Kołak-Danyi	58
O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH	
<i>Ciekawe, polsko-niemieckie nie wiadomo co</i> – Andrzej Zieniewicz	61
CONTENTS	
<i>From the Editors</i>	2
OF LANGUAGE	
<i>The Proper Order of Introducing Grammatical Cases in Polish Classes</i> – Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska	3
<i>Dream on! Or Does the Hope Die Last?</i> – Barbara Janowska	12
<i>„I’m just going” or „I’m already coming”? Little Important Words which Change the Meaning of the Sentences</i> – Aleksandra Świącka	20
OF CULTURE	
<i>2 łyż, łyżeczka potu, sok pomarańczowy, pigwówka, zwarzony makijaż... – The Recipe for Summer in Warsaw: Development of Intercultural Competence</i> – The Food Case – Anna Rabczuk	26
POLISH STUDIES IN THE WORLD	
<i>“Language is a Culture which was Created by Generations”: An Interview with Professor Elwira Grossman</i> – Aleksandra Świącka	38
<i>Polish Studies Across the Ocean: History of the Polish Program at the University of Toronto</i> – Izabela Pakuła	43
<i>Teaching Polish in India: Polish-Indian Relationships</i> – Manoj Kumar	51
TRAVELS WITH POLONICUM	
<i>Kuchary, Płock i Felicjanów – Traces of Different Religions in the Mazovian Region</i> – Barbara Łukaszewicz	54
IN POLONICUM	
<i>62nd Summer Course of Polish Language and Culture</i> – Katarzyna Kołak-Danyi	58
OF BOOKS AND HANDBOOKS	
<i>“The Everlasting Grunwald” by Twardoch</i> – Andrzej Zieniewicz	61

Kwartalnik Polonicum. ISSN 1895-8427. 5 punktów w kategorii czasopism naukowych (część B – czasopisma naukowe nieposiadające współczynnika wpływu Impact Factor). **Redaguje Kolegium Redakcyjne:** dr hab. Piotr Garncairek (redaktor naczelny), dr Aleksandra Świącka (zastępca redaktora naczelnego), dr Anna Mazurkiewicz (sekretarz redakcji), dr Anna Rabczuk (członek kolegium). **Rada Naukowa Kwartalnika Polonicum: Przewodnicząca Rady:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, Uniwersytet Warszawski; prof. dr hab. Grażyna Zarzycka, Uniwersytet Łódzki; prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz, Uniwersytet Warszawski; prof. dr hab. Jolanta Ignatowicz-Skowrońska, Uniwersytet Szczeciński; dr Aleksandra Achtełik, Uniwersytet Śląski; prof. dr hab. Alia Krawczuk, Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki, Lwów; dr Helena Kazancewa, Białoruski Uniwersytet Państwowy, Mińsk. **Redaktor językowy:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, **redaktor tematyczny:** prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz. **Kryteria dopuszczania tekstów do druku:** 1. Merytoryczne – dotyczą założeń glottodydaktycznych w obrębie podejść – metod i technik nauczania języka polskiego jako obcego; 2. Tematyczne – dotyczą tekstów kultury w rozumieniu zachowań społecznych – narodowych, etnicznych – zbiorowości polskojęzycznej w kraju i poza jego granicami, rozgrywających się w narracji polskojęzycznej rozumianej współcześnie i historycznie; 3. Naukowe – dotyczą teorii i praktyki nauczania języka rozumianego jako obcy z uwzględnieniem literatury przedmiotu, stanu badań i aparatu badawczego w polskiej i światowej przestrzeni glottodydaktycznej. Każdy tekst jest recenzowany przez dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki afiliowanej przez autora publikacji, a autorzy publikacji i recenzenci nie znają swoich tożsamości. **Lista recenzentów:** dr Aleksandra Guszczewa, Państwowy Uniwersytet Białoruski, Mińsk, dr Wioletta Hajduk-Gawron, Uniwersytet Śląski, dr hab. Anna Seretny, Uniwersytet Jagielloński. **Redakcja wdrożyła procedury ghostwriting i guest authorship:** 1. Wymaga od autorów publikacji ujawniania wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji; 2. Poinformowała autorów, że wszelkie w.w. praktyki są przejawem niezetknięcia naukowej i w przypadku ich zdemaskowania, zostaną o nich powiadomione instytucje zatrudniające autorów. Każdy numer zawiera streszczenie artykułów w języku angielskim. **Adres redakcji:** Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, tel. 22 55 21 530, fax 22 55 21 555, e-mail: kwartalnik.polonicum@uw.edu.pl; www.polonicum.uw.edu.pl; http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-666f1720-8820-4a46-91d1-e871e458b43e; **Okladka:** ZG, fot. Anna Rabczuk, Aleksandra Świącka, Diana Tyszkó. Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych.

Szanowni Państwo, Drodzy Czytelnicy,

ostatnia dekada to czas niezwykle ciekawy dla Uniwersytetu Warszawskiego. Nasza uczelnia znalazła nowych partnerów zagranicznych; podpisano dużo umów międzynarodowych, zgodnie z którymi do Warszawy przybyło wielu wykładowców i studentów; dzięki nim nasi pracownicy i studenci mogli zyskać nowe doświadczenia i poznać ciekawe zakątki globu. A dzięki wsparciu prorektora UW, prof. dr hab. Marty Kicińskiej-Habior, także POLONICUM dołożyło swoją cegiełkę do umiędzynarodowienia naszej Alma Mater. W dalszym ciągu dbaliśmy o bardzo dobre relacje z dotychczasowymi, sprawdzonymi partnerami (m.in. Uniwersytet w Poczdamie, Uniwersytet w Glasgow, Uniwersytet Wiedeński), ale udało nam się nawiązać kilka nowych, ciekawych i – co widać po latach – przynoszących owoce relacji (Uniwersytet Islandzki w Reykjavíku, paryska Sorbona i przede wszystkim – Uniwersytet Torontoński).

Współpraca z Instytutem Stosunków Międzynarodowych UW, skutecznie otwierającym w świecie centra zajmujące się badaniami nad Polską i Europą Środkową, pozwoliła nam na działania na uniwersytetach w Nowym Delhi, Kalkucie, Manipalu (w Indiach), Daegu (Kyungpook National University) oraz na powrót do Chin, tym razem w miejsce przed 2016 rokiem niezwiązane z żadnym programem studiów nad Polską. Mowa o Chengdu i jednej z najlepszych chińskich uczelni – Uniwersytecie Syczuańskim. Specjalne teksty poświęcimy im w przyszłości.

W niniejszym numerze umieściliśmy trzy teksty, w których autorzy opowiadają o miejscach nam szczególnie bliskich. Pierwszy artykuł to wywiad z profesorem Elwirą Grossman, inicjatorką programu literatury porównawczej w School of Modern Languages and Cultures University of Glasgow, a także prowadzącą zajęcia w sekcji polonistycznej UofG.; Uniwersytet w Glasgow i Uniwersytet Warszawski łączy obustronna współpraca; Profesor Grossman gościła w Polonicum, natomiast w ostatnich latach na tamtejszej uczelni byli nasi pracownicy: dr Magdalena Foland-Kugler, mgr Katarzyna Jóźwik, dr Piotr Kajak, dr Anna Rabczuk i dr Aleksandra Święcka. Drugi tekst opisuje historię torontońskiej polonistyki, z którą wiążą nas bardzo dobre relacje od 2011 roku. W Kanadzie jako profesor wizytujący trzy lata (2011-2014) pracował dr Piotr Kajak, współtworząc Program Polski na UofT, przez pewien czas pełniąc funkcję dyrektora Programu,

a następnie przekazał tę funkcję dr Justynie Zych (2014-2016) i dr Annie Rabczuk (2016-2018). Trzeci tekst związany jest z Indiami, w których POLONICUM działało już trzy dekady temu. Wtedy właśnie przez kilka lat lektorem w Nowym Delhi był mgr Mirosław Jelonekiewicz (aktualnie wydelegowany przez nas do Chengdu), niezwykle zasłużony, bardzo lubiany w środowisku glottodydaktycznym pracownik Centrum.

To dobra okazja, by przypomnieć, że już od jedenastu lat do niemal wszystkich zainteresowanych na świecie, realizujących program języka polskiego jako obcego, dociera Kwartalnik POLONICUM. Wysyłamy go bezpłatnie do polonistyk wielu krajów, bibliotek, do szkół języka polskiego jako obcego, Instytutów Polskich, do lektorów i nauczycieli jpjo w kraju i na świecie. Nasza lista adresowa jest bardzo długa i dziś chcielibyśmy ją zweryfikować. Żeby ułatwić Państwu zadanie, prosimy tylko tych, którzy NIE chcą otrzymywać Kwartalnika POLONICUM, o wysłanie do nas informacji: rezygnuję z prenumeraty. Nasz adres: kwartalnik.polonicum@uw.edu.pl

Cieszymy się bardzo, że rośnie liczba tekstów nadesłanych przez naszych Czytelników. Dwa z nich znajdują Państwo w tym numerze. Przypominamy zatem, jakie są nasze kryteria dopuszczenia artykułów do druku:

1. Merytoryczne – dotyczą założeń glottodydaktycznych w obrębie podejść – metod i technik nauczania języka polskiego jako obcego;
2. Tematyczne – dotyczą tekstów kultury w rozumieniu zachowań społecznych – narodowych, etnicznych – zbiorowości polskojęzycznej w kraju i poza jego granicami, rozgrywających się w narracji polskojęzycznej rozumianej współcześnie i historycznie;
3. Naukowe – dotyczą teorii i praktyki nauczania języka rozumianego jako obcy z uwzględnieniem literatury przedmiotu, stanu badań i aparatu badawczego w polskiej i światowej przestrzeni glottodydaktycznej.

Prosimy też przyszłych autorów o zapoznanie się z formalnymi warunkami: każdy tekst musi zawierać bibliografię według „Kwartalnikowego” formatu, słowa kluczowe i abstrakt w języku angielskim. Warto do nas pisać – Kwartalnik jest czasopismem punktowanym – 5 punktów w kategorii czasopism naukowych (część B – czasopisma naukowe nieposiadające współczynnika wpływu ImpactFactor). Zapraszamy do współpracy!

Zespół Redakcyjny

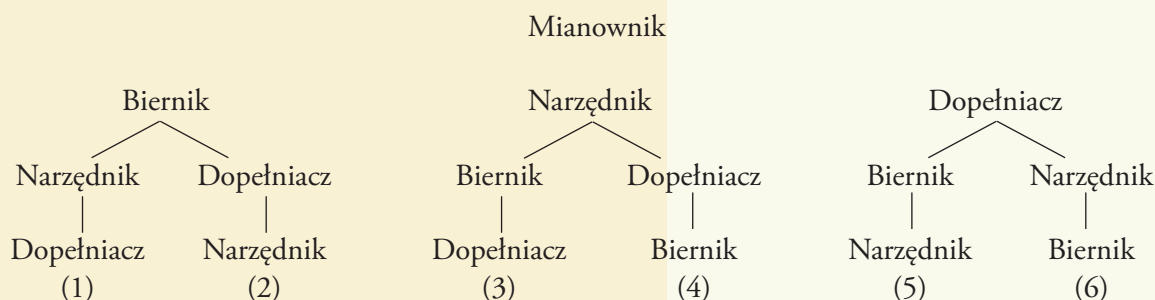
Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska

Kolejność wprowadzania przypadków gramatycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Fleksyjność polszczyzny to przede wszystkim obecność deklinacji w jej systemie gramatycznym. Przez przypadek odmieniają się polskie rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki i znaczna część zaimków. Pod względem liczby przypadków język polski nie wyróżnia się ani tym, że ma ich zbyt wiele, ani tym, że jest ich mało¹. Mimo to siedem przypadków to na tyle dużo, że w nauczaniu obcokrajowców nie można ich wprowadzać jednocześnie, nie można też robić tego w dowolnym momencie. W programach nauczania języka polskiego jako obcego przewiduje się rozpoczynanie nauki od nazywania rzeczywistości za pomocą rzeczowników w mianowniku, a dopiero później wprowadza się mianownik przymiotnika, liczebnika i zaimka. Drugi przypadek w kolejności wprowadzania to zwykle biernik lub narzędnik, a czasami dopełniacz w swojej funkcji posesywnej. Dopiero po tych przypadkach cudzoziemcy uczący się języka polskiego poznają formy miejscownika, celownika i wołacza.

Kolejność taka nie jest przypadkowa. Decydują o niej liczne czynniki, z których najważniejsze to:

- 1) przydatność komunikacyjna wprowadzanych form przypadków, m.in. związek z określoną tematyką, konieczność stosowania w określonych sytuacjach, frekwencja w tekstach;
- 2) stopień trudności tworzenia form wprowadzanych przypadków, m.in. charakter i liczba ich wykładników formalnych;
- 3) łączliwość form wprowadzanych przypadków z innymi wyrazami, np. z czasownikami, przymnikami, liczebnikami i przymiotnikami, gdyż wymaga ona korelacji wprowadzanych na lektoratach zagadnień gramatycznych, niezbędnych do poprawnego stosowania form danego przypadku. Biorąc to wszystko pod uwagę, autorzy podręczników języka polskiego jako obcego wybierają zwykle jedną z poniższych kolejności wprowadzania czterech pierwszych przypadków:



¹ Dla porównania w języku niemieckim są 4 przypadki, a w języku fińskim 15 (EJO, s. 437)

Nie uwzględniając wszystkich podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, podajemy przykładowo kilka, w których została wykorzystana jedna z możliwych kolejności wprowadzania pierwszych czterech przypadków rzeczownika.

- (1) W. Miodunka, *Cześć, jak się masz*, Kraków 1993;
- (2) B. Rudzka, Z. Goczołowa, *Wśród Polaków*, Lublin 1981 (I wydanie);
- (3) M. Grała, *Say It in Polish. An Intensive Course for Beginners*, Warszawa 1982;
- (5) B. Bartnicka, M. Jurkowski, W. Jekiel, D. Wasilewska, K. Wrocławski, *Uczymy się polskiego*, Warszawa 1984 (I wydanie).

Najczęściej przypadki te po wprowadzeniu ich jako form rzeczownika, są wkrótce potem poznawane przez uczniów jako formy przymiotnika. Jest to podyktowane przede wszystkim funkcjonalnością takiego rozwiązania. Przymiotnik jest w komunikacji językowej wykorzystywany do nazywania cech osób i przedmiotów, do których odnosi się rzeczownik, jego znajomość zwiększa więc możliwości komunikacyjne uczących się, gdyż mogą charakteryzować to, o czym mówią.

Po czterech pierwszych przypadkach jest zwykle wprowadzany miejscownik, a po nim celownik. Chociaż miejscownik ma dużą frekwencję w tekstach współczesnej polszczyzny, jest poza tym bardzo przydatny przy przedstawianiu się (obcokrajowcy potrzebują go, żeby powiedzieć, że mieszkają w jakimś kraju lub mieście), to jednak tworzenie form tego przypadku jest zbyt trudne, żeby uczący się mogli opanować je na samym początku nauki. Ich poprawne stosowanie wymaga znajomości wszystkich oboczności, typowych dla języka polskiego, oraz wielu przyimków, gdyż miejscownik ma formy wyłącznie analityczne. Po miejscowniku wprowadza się celownik, który nie nastręcza już uczącym się prawie żadnych trudności, gdyż jest podobny pod względem formalnym do miejscownika, jednak o wiele rzadziej występujący w tekstach. Wołacz, ostatni z siedmiu przypadków, przydaje się do tworzenia form adresatywnych nielicznych rzeczowników, toteż wprowadza się go dość późno w nauczaniu cudzoziemców, przy czym z jego pojedynczymi formami, takimi jak np. *panie Janie*, *panie przewodniczący* itp. można zapoznać uczących

się bez podawania wszystkich wzorców tworzenia form tego przypadku.

Wprowadzanie mianownika

Mianownik jest pierwszym przypadkiem, który powinien poznać obcokrajowiec uczący się polskiego. Jest to uzasadnione kilkoma przyczynami, m.in. tym, że:

- 1) w słownikach forma mianownika jest formą hasłową dla wszystkich leksemów deklinujących się, toteż stanowi punkt odniesienia przy tworzeniu ich pozostałych form;
- 2) forma mianownika jest przydatna na pierwszych lekcjach języka polskiego jako obcego, na których ćwiczy się umiejętność nazywania osób i przedmiotów z otaczającego świata, lub podaje się rzeczowniki w tej formie jako ilustrację użycia poszczególnych głosek polskich;
- 3) rzeczowniki w mianowniku pełnią w zdaniu funkcję podmiotu, zajmując pozycję subiektu;
- 4) przy przedstawianiu się jest w języku polskim stosowana forma mianownikowa imienia i nazwiska.

Wprowadzając mianownik rzeczownika, trzeba pamiętać, że występuje on w formie liczby pojedynczej i w formie liczby mnogiej. Najlepiej zacząć naukę od form liczby pojedynczej, pokazując ich zróżnicowanie wewnętrzne ze względu na rodzaj. Charakterystyczne zakończenia rzeczowników w liczbie pojedynczej warto pokazać w postaci tabeli:

Rodzaj gramatyczny	Zakończenie	Przykłady
męski (masculinum)	spółgłoska	lektor, komputer, samochód, plac, pomnik, pies, wąż, uczeń
żeński (femininum)	-a -i	ulica, lektorka, ściana, brama, lekcja, godzina, pani, gospodyni
rodzaj nijaki (neutrum)	-o, -e	okno, drzewo, ćwiczenie, słońce

Przykłady w tabeli nie powinny być przypadkowe. Każdy umieszczony w niej rzeczownik powinien nazywać to, co da się pokazać na obrazku albo wyjaśnić

O JĘZYKU

sytuacyjnie, a poza tym pasować do zagadnień, które mają być omawiane na kolejnych lekcjach, zarówno gramatycznych, jak i leksykalnych.

Tabela zamieszczona powyżej zawiera rzeczowniki, które przy zamianie na formy liczby mnogiej będą reprezentowały typowe dla tych form końcówki, np. *komputer* – *komputery*, *brama* – *bramy* *okno* – *okna* *plac* – *place*, *ulica* – *ulice* *pole* – *pola* *pomnik* – *pomniki* *lektorka* – *lektorki* *uczeń* – *uczniowie*

oraz typowe oboczności towarzyszące takiemu przekształceniu, np.

r : rz *lektor* – *lektorzy*

ó : o *samochód* – *samochody*

ą : ę *wąż* – *węże*

e : Ø *pies* – *psy*

k : k' *pomnik* – *pomniki*

W tabeli dobrze jest umieścić także rzeczowniki związane z profesją uczących się, np. lekarzom słowa *termometr*, *karetką*, *recepta*, *gorączka*, *ciśnienie* itp., biznesmenom słowa *telefon*, *komórka*, *sekretarka*, *długopis*, *formularz*, *biurko* itp., a studentom *indeks*, *dziekanat*, *biblioteka*, *akademik* itp., oraz takie, które przydadzą się każdemu obcokrajowcowi w kontaktach z Polakami, np. *sklep*, *autobus*, *kasa*, *metro* itp., a lektorowi w komunikacji z uczniami, np. *lekcja*, *ćwiczenie*, *godzina*.

Warto mieć na uwadze to, że słowa poznane na pierwszych lekcjach są najlepiej zapamiętywane przez cudzoziemców, toteż warto często wracać do nich przy różnych okazjach. Także z tego powodu powinny to być słowa przydatne w komunikacji i mające dużą frekwencję w tekstach².

Mianownikowi można poświęcić kilka lekcji, zwłaszcza że jego formy wcale nie są łatwe do zapamiętania przez uczących się. Zróżnicowanie końcówek w mianowniku liczby pojedynczej można połączyć z lekcją, której głównym tematem będzie polski alfabet i odpowiadające poszczególnym literom głoski. Kolejna lekcja poświęcona mianownikowi to ta, na której uczniowie ćwiczą nazywanie osób

i przedmiotów, zadając pytania: *Co to jest? Kto to jest?* i odpowiadając na nie zgodnie ze wzorem: *To jest...*;

To są... Mianownik można także wyeksponować na lekcji prowadzonej metodą drylów, na której uczniowie poznają zwroty używane przy witaniu się i żegnaniu oraz przy przedstawianiu siebie i innych, np.

(1) *Nazywam się* + imię i nazwisko w mianowniku

(2) *To jest* + imię i nazwisko w mianowniku

W celu urozmaicenia tematyki lekcji z mianownikiem można wprowadzić dodatkowo dryle:

(3) *Czy podoba ci się* + mianownik ?

(4) *Podoba mi się* + mianownik

(5) *Nie podoba mi się* + mianownik

oraz zdania z czasownikami stanowymi *leży*, *mieszka* itp., np.

(6) *Co tu leży?*

(7) *Kto tu mieszka?*

Wprowadzanie biernika

Biernik w większości podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego jest wprowadzany jako drugi po mianowniku. Decydują o tym zarówno względy formalne, jak i komunikacyjne. Te pierwsze dotyczą końcówek biernika, które w niewielkim stopniu różnią się od końcówek mianownika, oraz braku nowych oboczności w stosunku do tych, które występowały w mianowniku.

Jeśli chodzi o końcówki, to identyczne z mianownikiem mają w języku polskim rzeczowniki rodzaju nijakiego oraz męskiego nieżywołotnego w obu liczbach., np. *krzesło*, *krzesła*, *stół*, *stoły* oraz rzeczowniki rodzaju żeńskiego w l.mn., np. *kobiety*. Dzięki tej zbieżności końcówek można uwagę uczniów skoncentrować na różnicy funkcjonalnej między mianownikiem, który nazywa zwykle wykonawcę czynności i pełni tym samym funkcję podmiotu w zdaniu, a biernikiem, który jest systemowo przystosowany do nazywania obiektu czynności i pełni funkcję dopełnienia³. Żeby ten cel osiągnąć, trzeba jednak wprowadzić nowe leksemy czasownikowe, mające w polszczyźnie rząd biernikowy, np. *mieć*, *widzieć*, *lubić*, dzięki którym

² O takiej i innych typach pierwszej lekcji języka polskiego jako obcego, na których jest wprowadzany mianownik por. Wierzbicka-Piotrowska 2014.

³ Heinz 1988, s. 345.

można pokazać różnicę między biernikiem a mianownikiem, np.

- (8) *To jest lektor. Lektor stoi. Widzę lektora.*
 (9) *To jest samochód. Samochód jedzie. Marek ma samochód.*
 (10) *To są psy. Psy szczekają. Lubię psy.*

Oprócz pokazania różnicy funkcjonalnej między biernikiem a mianownikiem trzeba, wprowadzając ten przypadek, zapoznać uczniów z trzema końcówkami biernika, które są nowe w stosunku do poznanych wcześniej końcówek mianownika, a mianowicie *-ę* dla rzeczowników rodzaju żeńskiego w l. poj., np. (M) *aktorka* - (B) *aktork-ę, -a* dla rzeczowników rodzaju męskiego żywotnego w l. poj., np. (M) *kot, rybak* - (B) *kot-a, rybak-a*, oraz *-ów* dla rzeczowników rodzaju męskiego osobowego w l.mn. Ta ostatnia końcówka budzi rozbieżne opinie wśród metodyków nauczania języka polskiego jako obcego co do kolejności wprowadzania przypadków. Część z nich uważa bowiem, że cechą charakterystyczną rzeczowników męskich osobowych jest przyjmowanie w bierniku końcówki dopełniacza *-ów*, dlatego dopełniacz powinien być poznawany przed biernikiem, a nie odwrotnie.

Za biernikiem jako drugim przypadkiem wprowadzanym w nauczaniu cudzoziemców przemawiają jednak dodatkowo względy komunikacyjne. Dzięki temu, że większość polskich czasowników ma rekcję biernikową, można wybrać spośród nich takie, które na dość wczesnym etapie nauczania pozwolą uczącym się uczestniczyć w typowych sytuacjach. Przede wszystkim czasowniki *czytać, pisać, powtarzać* ułatwią w czasie lekcji porozumienie między lektorem a uczniami, jeśli stosuje on nauczanie metodą bezpośrednią, czyli bez używania języka pośredniczącego. Z kolei czasowniki *prosić, kupować, sprzedawać* stworzą możliwość odbycia lekcji poświęconej robieniu zakupów, a inne o rekcji biernikowej otworzą kolejne możliwości tematyczne, np. opisywanie widoku z okna dzięki czasownikowi *widzieć* lub prezentację własnej rodziny za pomocą czasownika *mieć*.

Jeszcze więcej tematów można poruszać na lekcji poświęconej biernikowi, jeśli jest on wprowadzany nie jako drugi bezpośrednio po mianowniku, ale jako trzeci - po narzędniku lub dopełniaczu.

Wprowadzanie dopełniacza

Dopełniacz jest w języku polskim najbogatszym przypadkiem, jeśli chodzi o pełnione funkcje semantyczne. Może wyrażać relację partytywności, np. *blat stołu*, przynależności, np. *samochód sąsiada*, informować o braku czegoś, np. *nie mam czasu*, o pochodzeniu, np. *student z Litwy*, o zawartości pojemnika, np. *szklanka mleka*, a w określonych kontekstach także o celu, np. *iść do domu*, przyczynie, np. *trząść się ze strachu* lub sposobie wykonywania czynności, np. *stanąć dęba*.⁴ Nic dziwnego, że przypadek ten w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest na ogół wprowadzany metodą spiralną, która polega na tym, że powraca się do tych samych treści na coraz wyższych poziomach nauczania, rozszerzając ich zakres.

Najlepiej jest zacząć od najbardziej kategorycznych cech dopełniacza, czyli od jego funkcji dzierżawczej w połączeniach typu: *zeszyt Marka, liść dębu, mieszkanie sąsiada* lub obligatoryjnej obecności w zdaniach zaprzeczonych, np. *Nie mam książki, Jan nie kupił chleba*. Jeśli jednak dopełniacz ma być wprowadzany bezpośrednio po mianowniku, druga możliwość jest wykluczona, ponieważ zdanie zaprzeczone jest zawsze wynikiem przekształcenia zdania twierdzącego, a to wymaga znajomości biernika. Jako temat, który można wykorzystać, wprowadzając po mianowniku dopełniacz, zostaje więc tylko przynależność. Sprawdza się on bardzo dobrze w wypadku lekcji, poświęconej zwiedzaniu miasta, co wykorzystali z dużym powodzeniem autorzy podręcznika „Uczymy się polskiego”, popularnego w ostatnich dziesięcioleciach ub. wieku. Wprowadzili dopełniacz, prezentując nazwy ulic i placów Warszawy, np. *ulica Mickiewicza, Plac Konstytucji*, znajdujące się w mieście pomniki, np. *pomnik Kopernika, kolumna Zygmunta*, zabytki warte obejrzenia, np. *Rynek Starego Miasta czy Grób Nieznanego Żołnierza*.⁵ Innym pomysłem na wprowadzenie dopełniacza jest wykorzystanie czasowników ruchu i przymków otwierających miejsce dla dopełniacza,

⁴ Heinz 1988, s. 355.

⁵ Bartnicka, Jurkowski, Jekiel, Wasilewska, Wrocławski 1984, Lekcja 1 *To jest Warszawa*, s. 11-14.

O JĘZYKU

np. *jechać do Krakowa, wracać z Gdańska, wyjeżdżać z garażu, wyglądać z domu*. W tym wypadku trzeba jednak łącznie z dopełniaczem wprowadzić łączące się z nim przyimki.

Jeśli chodzi o końcówki dopełniacza, to chociaż nie ma ich dużo, zapamiętanie zasad użycia każdej z nich wymaga więcej wysiłku niż w wypadku końcówek biernika. Co prawda, rzeczowniki rodzaju żeńskiego w l. poj. przyjmują prawie bezwyjątkowo końcówki *-i* lub *-y*, np. *matki, tablice*, a rzeczowniki rodzaju nijakiego i męskiego osobowego w l. poj. końcówkę *-a*, np. *krzesła, chłopca*, jednak już wśród rzeczowników rodz. męskiego żywotnego nieosobowego pojawiają się dwa, które mają końcówkę *-u*, np. *wołu, bawołu*, chociaż pozostałe regularnie przyjmują końcówkę *-a*. Prawdziwym problemem okazuje się natomiast wybór z dwóch możliwych końcówek *-a* lub *-u* tej, która powinna zostać użyta w wypadku rzeczowników rodz. męskiego nieżywotnego w l. poj.⁶

Mniej kłopotów sprawiają końcówki dopełniacza w liczbie mnogiej. Są tylko dwie: końcówka zerowa charakterystyczna dla rzeczowników rodzaju żeńskiego i nijakiego, np. *kobiet, krzesła* oraz końcówka *-ów*, obsługująca rzeczowniki rodzaju męskiego, np. *chłopców, stołów, komputerów*.

Dopełniacz rzadko jest jednak wprowadzany jako drugi przypadek po mianowniku, zwykle pojawia się w programie nauczania później, dzięki czemu można wykorzystać różne jego funkcje. Z ważniejszych warto zwrócić uwagę na jego obligatoryjną obecność przy liczebnikach zbiorowych, np. *dwoje piskląt, pięcioro dzieci*, przy liczebnikach głównych od pięciu wzwyż, np. *dwadzieścia samochodów, tysiąc i jeden drobiazgów* oraz przy liczebnikach nieokreślonych, np. *wiele osób, kilka programów*. Jest to istotne przy planowaniu lekcji poświęconych zakupom, ponieważ zarówno kupowanie na wagę, jak i podawanie ceny wymagają w języku polskim użycia liczebnika, a tym samym nie mogą się obyć bez dopełniacza, np.

(11) *Poproszę 5 kilogramów kartofli.*

(12) *To będzie kosztowało 8 złotych i 15 groszy.*

Decydując się na wcześniejsze lub późniejsze umieszczenie w programie nauczania dopełniacza, nie można też nie uwzględnić bardzo ważnego komunikacyjnie tematu, jakim jest informowanie o dacie jakiegoś wydarzenia z przeszłości lub mającego się odbyć w przyszłości. Zarówno dzień, jak również miesiąc i rok są bowiem w takich sytuacjach podawane w dopełniaczu, np.

(13) *Powstanie Warszawskie wybuchło pierwszego sierpnia tysiąc dziewięćset czterdziestego czwartego roku.*

(14) *Pierwsze zajęcia odbędą się dwunastego października bieżącego roku.*

Także temat „Rodzina”, pojawiający się stosunkowo wcześniej w podręcznikach dla cudzoziemców, trudno jest omówić bez dopełniacza. Nazwy pokrewieństwa są bowiem rzeczownikami relacyjnymi i wymagają zawsze odniesienia do nazwy innego członka rodziny lub konkretnej osoby, np. *matka Jana, siostra Piotra, brat ojca, babcia wujka* itp.

Ciekawym zjawiskiem z punktu widzenia glottodydaktyki jest panująca współcześnie w języku polskim tendencja do zastępowania dopełniacza biernikiem. Pod jej wpływem wiele czasowników zmieniło rekcję z dopełniaczowej na biernikową, np. *prosić, oszczędzać*, część jednak w dalszym ciągu wymaga uzupełnienia dopełniacza, chociaż w wypowiedziach potocznych także przy nich coraz częściej pojawia się biernik, np. *bronić, potrzebować, używać, szukać*. Warto zwrócić uwagę cudzoziemców uczących się polskiego na te czasowniki, żeby wiedzieli, że błędy w ich użyciu popełniane także przez rodzimych użytkowników polszczyzny, są wynikiem panującej tendencji, np. w hasłach reklamowych:

(15) *Używaj tylko pastę Colgate.*

(16) *Potrzebujesz receptę na sukces? Zgłoś się do nas.*

Wprowadzanie narzędnika

Narzędnik jest w języku polskim ważnym przypadkiem ze względu na możliwość wystąpienia w funkcji predykatywnej, dlatego wielu autorów podręczników decyduje się na wprowadzanie go zaraz po mianowniku. Ich zdaniem cudzoziemcy uczący się

⁶ Szczegółowy opis zasad używania końcówek dopełniacza rodz. męskiego por. Jadacka 2005, s. 21-24 oraz Bartnicka, Satkiewicz 1990, s. 55-56.

polskiego mogą dzięki narzędnikowi już na bardzo wczesnym etapie nauki przekazywać wiele informacji o sobie, np. o swojej narodowości, zawodzie, statusie społecznym, zainteresowaniach, przyzwyczajeniach itp. Rzeczownik pełniący funkcję orzecznika poza nielicznymi wyjątkami musi bowiem wystąpić w narzędniku, np.

(17) *Jestem Anglikiem.*

(18) *Mój syn jest lekarzem.*

(19) *Piotr został tłumaczem.*

(20) *Marek jest nałogowym palaczem.*

Inną semantyczną funkcją narzędnika, na którą wskazuje sama nazwa tego przypadku, jest nazywanie narzędzi, służących do wykonywania czynności nazwanej czasownikiem. Można ją wykorzystać do rozmów z cudzoziemcami na temat środków lokomocji, którymi lubią podróżować. Wystarczy do tego schemat zdania

(21) *Lubię jeździć/podróżować + nazwa środka lokomocji w narzędniku, np. pociągami, samochodem, autobusem, rowerem itp.*

Za umieszczeniem narzędnika na drugim miejscu przemawiają także względy formalne. Ma on niewiele końcówek, bo tylko 3 – dwie w l. poj.: *-ą* dla rzeczowników rodz. żeńskiego, *-em* dla rzeczowników rodz. męskiego i nijakiego oraz *-ą* jedną w l.mn. *-ami*, wspólną dla wszystkich leksemów rzeczownikowych. Nie pojawiają się także w narzędniku żadne nowe oboczności tematyczne inne niż te, które występowały w formach mianownika.

Co prawda, czasowników i przyimków o rekcji narzędnikowej nie ma zbyt wiele w polszczyźnie, ale te, które są, pozwalają na zaplanowanie ciekawych lekcji, np. o zainteresowaniach własnych i cudzych, o przygotowywaniu posiłków z różnymi dodatkami, np. pizzy z szynką, pieczarkami, serem itp..

Trzeba jednak pamiętać, że rzeczowniki w narzędniku mogą pełnić funkcje różnych okoliczników, np. czasu, np. *czytać nocami*, miejsca, np. *iść ścieżką*, sposobu, np. *maszerować czwórkami*, przyczyny, np. *przymierać głodem* oraz względu, np. *wielki duchem*⁷. Te ich własności można jednak wykorzystać dopiero na wyższym etapie nauczania języka polskiego jako

obcego, dlatego podobnie jak dopełniacz także narzędnik jest często wprowadzany metodą spiralną.

Wprowadzanie miejscownika

Lekcja, na której cudzoziemcy uczący się polskiego poznają miejscownik, jest zwykle kulminacyjnym momentem ich nauki. Jego formy są najtrudniejsze do utworzenia przez uczniów, a także do rozpoznania w tekście usłyszanym, toteż wielu z nich nie mogąc opanować form tego przypadku, rezygnuje z dalszej nauki w przeświadczeniu, że język polski jest zbyt trudny, aby się go można było nauczyć.

Powodem nie są końcówki miejscownika, których jest tylko cztery w l.poj., a mianowicie *-e* dla rzeczowników wszystkich rodzajów, *-i*, *-y* dla rzeczowników rodz. żeńskiego, *-u* dla rzeczowników rodz. męskiego i nijakiego, oraz jedna w l. mn. *-ach*, wspólna dla wszystkich rzeczowników. Przyczyną są natomiast liczne oboczności tematyczne, jakie w miejscowniku nagle się pojawiają. Są one zarówno wymianami spółgłosek twardych na odpowiadające im miękkie, jak również na funkcjonalnie miękkie, czyli *sz*, *ż*, *rz*, *cz*, *dź*, *c*, *dz*, *l*. Te ostatnie są dziś wymawiane jak spółgłoski twarde, ale pełnią w wymianach morfologicznych funkcję spółgłosek miękkich, stąd ich nazwa. Wprowadzając miejscownik, trzeba więc uświadomić uczniom istnienie obu grup spółgłosek, które pojawiają się w miejscowniku w pozycji kończących temat spółgłosek twardych. Nie zawsze daje dobre rezultaty tłumaczenie historycznych procesów fonetycznych, w wyniku których powstały spółgłoski funkcjonalnie miękkie, nazywane też historycznie miękkimi lub stwardniałymi⁸. Da się jednak wytłumaczyć samą istotę przekształcenia spółgłoski twardej na miękką pod wpływem następującej po niej samogłoski *e*, jeśli w sposób obrazowy pokaże się uczniom ruchy języka, jakie wykonuje wówczas mówiący⁹. Bez względu jednak na podbudowę teoretyczną i tak najlepiej

⁸ Więcej o problemach związanych z zapoznawaniem cudzoziemców ze spółgłoskami funkcjonalnie miękkimi por. Tambor 2007, s. 16.

⁹ Wyjaśnienie takie można znaleźć w podręczniku: Madelska, Warchoń-Schlottmann 2008: 86-87.

⁷ Heinz 1988, s. 413.

O JĘZYKU

jest przedstawić w postaci wyliczenia wszystkie występujące w miejscowniku oboczności tematyczne i zilustrować je przykładami¹⁰.

Drugim powodem pojawiania się problemów w czasie poznawania przez cudzoziemców polskiego miejscownika jest jego forma obligatoryjnie analityczna. Każdy rzeczownik w miejscowniku jest poprzedzony przyimkiem, więc dodatkową trudnością przy wprowadzaniu tego przypadku jest pokazanie uczniom przyimków, które mu towarzyszą, łącznie z modyfikacjami semantycznymi, jakie wprowadzają do tekstu.

To bogactwo problemów związanych z polskim miejscownikiem ma też dobre strony, daje bowiem liczne możliwości poruszania na lekcjach tematów, których wcześniej nie można było omówić, np. pisanie życiorysu, opis mieszkania, a także rozkład dnia, który wymaga używania miejscownika przy nazywaniu godzin.

Najważniejszym atutem miejscownika jest jednak stworzenie uczniom możliwości przekazania informacji o tym, w jakim kraju i w jakim mieście mieszkają, gdzie byli poprzedniego dnia i ewentualnie gdzie się wybierają w najbliższym czasie. Jak bowiem wskazuje sama nazwa tego przypadku, pełni on przede wszystkim funkcję okolicznika miejsca, dlatego jest bardzo ważny pod względem komunikacyjnym. Zdarza się w związku z tym, że autorzy podręczników do języka polskiego jako obcego wprowadzają miejscownik w minimalnym zakresie już na pierwszych lekcjach, proponując uczniom używanie go przy przedstawianiu się, łącznie z podaniem miejsca, gdzie mieszkają¹¹.

Wprowadzanie celownika

Celownik jest zwykle wprowadzany dość późno ze względu na swoją niską frekwencję w tekstach, chociaż nie wszyscy autorzy podręczników zgadzają się z poglądem, że nie jest on ważny komunikacyjnie. Jak twierdzą, są sytuacje, w których celownik jest

niezbędny, np. przy oświadczeniu, że coś się nam lub komuś innemu podoba lub nie, a także przy używaniu czasowników adresatywnych, takich jak: *dawać, przekazywać, wręczać*, lub *pomagać*. Dlatego też trafiają się podręczniki, w których celownik poprzedza miejscownik w programie nauczania¹². Za takim rozwiązaniem przemawia także liczba końcówek celownika, których jest o jedną mniej niż w wypadku miejscownika. Końcówki liczby pojedynczej są jednak w większości identyczne dla obu przypadków. Zarówno w miejscowniku, jak i w celowniku występują końcówki *-e, -u, -i, -y*, tylko końcówka rzeczowników rodz. męskiego *-owi* jest zarezerwowana wyłącznie dla celownika. Warto na nią zwrócić uwagę uczniów, gdyż jest jedną z nielicznych w polszczyźnie końcówek jednofunkcyjnych, podobnie jak końcówka celownika l.mn. *-om* przysługująca wszystkim rzeczownikom bez względu na rodzaj.

Względy formalne nie przesądzają zatem o tym, czy celownik pojawi się na lektoracie języka polskiego przed miejscownikiem, czy po nim. Ważniejsze są uwikłania kontekstowe obu przypadków. Pod tym względem celownik zdecydowanie przegrywa nie tylko z miejscownikiem, ale także z pozostałymi przypadkami. W języku polskim są bowiem tylko 4 przyimki mające rząd celownikowy: *dzięki, przeciw(ko), wbrew i ku*, z których ostatni jest już dziś prawie nieużywany z powodu swojego archaicznego charakteru, a przyimek *przeciwko* jest coraz częściej zastępowany zapożyczonym z języka angielskiego słowem *kontra*. Jest też niewiele czasowników wymagających celownika. Najważniejsze z nich oprócz wymienionych wcześniej to leksemy *tłumaczyć, przyglądać się, pożyczać, sprzyjać*.

Nic dziwnego, że w niektórych podręcznikach języka polskiego jako obcego dla początkujących celownik jest po prostu pomijany¹³. Nie jest to słuszne rozwiązanie, gdyż mimo niewielkiej liczby czasowników o rekcji celownikowej są takie, które otwierają miejsce dla adresata wypowiedzi właśnie w celowniku, np. *mówić, opowiadać, powtarzać* (coś komuś). Ponadto przypadek ten nie powinien spra-

¹⁰ Jedno z najlepszych wyliczeń tego typu znajduje się w podręczniku: Iglikowska, Kacprzak 1988, s. 118-119.

¹¹ Takie rozwiązanie znajdziemy m.in. w podręczniku *Hurra. Po polsku I* (por. Szymkiewicz, Małolepsza 2005).

¹² Por np. Rudzka, Goczłowa 1981.

¹³ Por. np. Grała 1982.

wiać zbyt wielu kłopotów uczniom, którzy oboczności tematyczne poznali już przy okazji wprowadzania miejscownika i muszą zapamiętać tylko jedną nową końcówkę w l. poj.: *-owi* i jedną w l. mn.: *-om*.

Wprowadzanie wołacza

Wołacz jest nietypowym przypadkiem z wielu względów. Przede wszystkim pełni prymarnie funkcję ekspresywno-impresywną, a nie symboliczną, jak pozostałe przypadki. Pojawiając się w tekście, nazywa poza tym zawsze odbiorcę wypowiedzi, dlatego z tych pragmatycznych powodów powinien być na lektoratach języka polskiego jako obcego wprowadzany w dowolnym momencie, kiedy okaże się potrzebny przy tworzeniu wypowiedzi skierowanych do określonego odbiorcy, np. w listach lub w oficjalnych rozmowach. Taka potrzeba ujawnia się zwykle we wczesnej fazie nauki, ale w formach wołacza zdarzają się te same oboczności tematyczne, co w miejscowniku i celowniku, a ponieważ są trudne do opanowania przez cudzoziemców, wołacz jest na ogół wprowadzany jako ostatni. Nie znaczy to jednak, że wcześniej jest zupełnie pomijany. Wielu autorów podręczników wprowadza go już na pierwszych lekcjach tzw. metodą drylów, czyli przez ćwiczenie całego zwrotu lub wyrażenia zawierającego daną formę, jednak z pominięciem ich analizy gramatycznej. Uczniowie dowiadują się więc, kiedy należy używać fraz *panie profesorze, księżu proboszczu, szanowny panie, szanowna pani* itp., ale nie wiedzą, że frazy te zawierają wołacz.

Kiedy przychodzi pora na zapoznanie uczniów ze wszystkimi końcówkami wołacza, najlepiej zrobić to, wykorzystując jako przykłady imiona męskie i żeńskie, np. *Janie, Piotrze, Wando, Olu, Stasiu*. Warto jednak uświadomić uczniom, że coraz częściej Polacy rezygnują z wołacza, zwracając się do kogoś po imieniu w rozmowie lub w liście, i w miejscu form *Beato, Marku* używają mianownika *Beata, Marek*.¹⁴

¹⁴ Zjawisko to jest efektem silnej ostatnio w języku polskim tendencji do nominatywizacji, czyli zastępowania form przypadków zależnych przez formę mianownika. Poświęcili jej odrębne studia M. Cybulski, 2010 oraz H. Kurek 2015.

Wołacz nie zniknie jednak z polskiej gramatyki, jak przewidują niektórzy, ponieważ na trwale weszły do polskiej etykiety zwroty adresatywne zawierające nazwy tytułów, stanowisk i niektórych zawodów, np. *panie dyrektorze, panie magistrze, ekscelencjo, panie władzo, panie inżynierze, panie inspektorze, panie sędzio* itp.

Podsumowanie

Wprowadzając kolejne przypadki, warto pamiętać, że wybór każdego z nich pociąga za sobą możliwość poruszania na lektoracie pasujących do niego tematów, a także konieczność zapoznania uczniów z dodatkowymi zagadnieniami gramatycznymi, z określonymi czasownikami i ze strukturami składniowymi, zawierającymi dany przypadek. Zależności te przedstawia załączona do artykułu tabela.

Słowa kluczowe: deklinacja, rzeczownik, przypadek, końcówka fleksyjna

Bibliografia

- Bartnicka B., Jurkowski M., Jekiel W., Wasilewska D., Wrocławski K., 1984, *Uczymy się polskiego*, Warszawa (I wydanie).
- Bartnicka B., Satkiewicz H., 1990, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Warszawa.
- Cybulski M., 2010, *O ograniczeniu fleksji w formułach polskiej etykiety językowej*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego”, LV, s. 51-60.
- EJO: Polański K., 1993, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Grala M., 1982, *Say It in Polish. An Intensive Course for Beginners*, Warszawa.
- Heinz A., 1988, *System przypadkowy języka polskiego* (w:) A. Heinz, *Język i językoznawstwo*, Warszawa, s. 312-415.
- Iglukowska T., Kacprzak L., 1988, *Język polski dla cudzoziemców. Podręcznik dla niezaawansowanych*, część I, Warszawa.
- Jadacka H., 2005, *Kultura języka polskiego*, Warszawa.
- Kurek H., 2015, *Nominatywizacja we współczesnej polszczyźnie* (w:) E. Wierzbicka-Piotrowska [red.], *Dialog pokoleń*, Warszawa, s. 105-111.
- Madelska L., Warchoń-Schlottmann, 2008, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Miodunka W., 1993, *Cześć, jak się masz*, Kraków.

O JĘZYKU

Rudzka B., Goczołowa Z., 1981, *Wśród Polaków*, Lublin (I wydanie).

Szymkiewicz A., Małolepsza M., 2005, *Hurra! Po polsku 1*, „Prolog”.

Tambor J., 2007, Po co są końcówki równoległe? (w:) A. Ach-telik, J. Tambor [red.], *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 9-20.

Wierzbicka-Piotrowska E., 2014, *Trzy modele pierwszej lekcji języka polskiego jako obcego*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 16, s. 15-19.

The article discusses criteria that should be taken into consideration when determining the order in which individual cases are introduced when teaching Polish as a foreign language. The optimal solution proposed by the author is to first teach the nominative case, then accusative, after that instrumental and genitive, and then only after these four cases should the instructor familiarize students with the locative, dative, and vocative cases. This order is stipulated by formal, semantic, and pragmatic considerations.

Tabela: Kolejność wprowadzania przypadków na lektoratach języka polskiego

Uzasadnienie formalne i komunikacyjne wprowadzania przypadku w podanej kolejności	Pasujące tematy	Przydatne czasowniki	Towarzyszące zagadnienia gramatyczne	Szablony językowe (drills)
1. Mianownik A. Jest formą podstawową rzeczownika, więc występuje jako hasło w słownikach języka polskiego. B. Końcówki mianownika wskazują na jego rodzaj gramatyczny.	a) nazywanie przedmiotów i osób b) przedstawianie się przez podanie imienia i nazwiska	<i>być</i> w formie 3 os. l. poj. i mn.: <i>jest, są</i>	a) rodzaj gramatyczny b) pluralia tantum a) c) osobowość/niesobowość b) d) ew. zdanie zaprzeczone	To jest + nom. sing. To są + nom. plur. <i>Co to jest? Kto to jest?</i> <i>Nazywam się</i> + imię i nazwisko. <i>Czy to jest</i> + nom.? <i>Tak, to jest</i> + nom. <i>Nie, to nie jest</i> + nom.
2. Biernik A. Ma te same końcówki co mianownik w formach: a) rodz. nijakiego w obu liczbach; b) rodz. męskiego nieżywoego w obu liczbach; c) rodz. męskiego żywoego niesobowego w l. mn.; c) rodz. żeńskiego w l.mn. B. W jego formach nie występują oboczności tematyczne inne niż w mianowniku.	a) posiadanie b) lekcja c) rodzina d) zakupy e) poczta	<i>mieć, czytać, pisać, powtarzać, opowiadać, kupować, sprzedawać, wysłać, nadać, otrzymywać</i>	a) końcówki osobowe czasownika b) przyimki wprowadzające biernik, np. <i>o, na, pod, przed</i> itp.	X + V + acc Co + V + X? <i>Proszę</i> + acc. <i>Proszę o</i> + acc (nazwy produktów) Ile kosztuje? Ile płacę? Dziękuję.
3. Narzędnik A. Ma łatwe do zapamiętania końcówki (w l. poj. tylko dwie nowe w stosunku do mianownika: <i>-em, -ą</i> i jedną w l. mn. <i>-ami</i>). B. W jego formach nie występują oboczności tematyczne inne niż w mianowniku. C. Może pełnić w zdaniu funkcję orzecznika.	a) przedstawianie się (narodowość i zawód) b) zainteresowania c) opis mieszkania d) podróżowanie różnymi środkami lokomocji	<i>być</i> w formie 1. i 2. os. l. poj. i mn.: <i>jestem, jesteś, jesteśmy, jesteście; interesować się, znajdować się, podróżować, jechać, lecieć, płynąć</i> itp.	a) przyimki wprowadzające narzędnik, np. <i>z, nad, pod, między</i>	X + V + instr.
4. Dopełniacz A. Ma niezbyt zróżnicowane końcówki. B. W jego formach nie występują oboczności tematyczne inne niż w mianowniku. C. Tworzy częsty związek z rzeczownikiem jako jego określenie. D. Pozwala na ćwiczenia w tworzeniu zdań zaprzeczonych.	a) przynależność b) zakupy c) opis mieszkania d) poszukiwanie mieszkania e) wizyta u lekarza f) zwiedzanie miasta	<i>potrzebować, znajdować się, szukać, poszukiwać, używać, próbować, zalecać, czasowniki ruchu, np. iść do, jechać do..., wjeżdżać do..., wyjeżdżać z...</i>	a) liczebniki główne b) wybrane formy liczebnika i przyimotnika, c) przyimki wprowadzające dopełniacz, np. <i>z, do, obok</i> itp.	X + V + gen. liczebnik + gen. <i>kilo</i> + gen. <i>ulica</i> + gen. <i>plac</i> + gen. <i>pomnik</i> + gen

O JĘZYKU

5. Miejsownik A. W jego formach występują typowe dla polszczyzny oboczności tematyczne. B. Jest częsty w tekstach i niezbędny w komunikacji.	a) opis (mieszkania, krajobrazu, widoku z okna itp.) b) rozkład dnia, c) pisanie życiorysu d) podróżowanie	<i>znajdować się, leżeć, mieszkać, urodzić się</i>	a) oboczności tematyczne b) ew. czas przeszły i aspekt czasowników c) przyimki rządzące miejscownikiem, np. <i>o, w, na</i> itp.	X + V + loc.
6. Celownik A. Ma takie same końcówki w l.poj. rodz. ż. i nij., sporadycznie także w r.mn. Formy l.mn. są identyczne dla wszystkich rodzajów. B. W jego formach występują te same oboczności tematyczne co w miejscowniku. C. Jest stosunkowo rzadko używany, może więc być wprowadzany późno.	a) wręczanie prezentów (imieniny, urodziny prezenty pod choinką) b) pomaganie składanie życzeń, gratulacji itp.	<i>dawać, podarować, pomagać, opowiadać, przyglądać się</i>	a) przyimki wprowadzające celownik, np. <i>ku, wbrew, przeciw(ko), dzięki</i>	X + V + dat. Życzę + dat + gen
7. Wołacz A. Jest coraz rzadziej używany – zamiast wołacza występuje często mianownik. B. Zachował się w odmianie niektórych ważnych komunikacyjnie rzeczowników, np. nazw tytułów, stanowisk, zawodów.	a) zwracanie się do drugiej osoby b) wydawanie poleceń		a) tryb rozkazujący, b) tryb przypuszczający	Voc + tryb rozk. <i>Pani/Panie + voc + czy mogłaby pani/ mógłby pan ... + inf.</i>

Objaśnienia skrótów używanych w tabeli:

X – rzeczownik w mianowniku w funkcji podmiotu
V – czasownik
inf. (z łac. infinitivus) – bezokolicznik
nom. (z łac. nominativus) – mianownik
gen. (z łac. genetivus) – dopełniacz

dat. (z łac. dativus) – celownik
acc. (z łac. accusativus) – biernik
instr. (z łac. instrumentalis) – narzędnik
loc. (z łac. locativus) – miejscownik
voc. (z łac. vocativus) – wołacz

Barbara Janowska

Nadzieja matką głupich czy nadzieja umiera ostatnia?

W nauczaniu języka polskiego jako obcego, podobnie jak i innych języków, mówienie traktowane jest jako bardzo ważna sprawność, staje się ono podstawą procesu nauczania. Przed każdym nauczającym języka obcego pojawia się więc pytanie, jak zainspirować słuchaczy do swobodnego wypowiedzania się.

Na poziomie podstawowym i niższym średnim lektor skupia się przede wszystkim na wprowadzaniu i rozwijaniu różnorodnych funkcji komunikacyjnych,

wypełniając je adekwatnym do poziomu słuchaczy zasobem leksykalnym. Wśród technik nauczania mówienia przeważają bodźce obrazkowe np. fotografia, rysunek, mapa, historyjka obrazkowa itp., proste bodźce słowne czy też aranżowanie sytuacji komunikacyjnych.

Poziom wyższy średni wymaga jednak innych działań. Na tym poziomie lektor dąży do wypracowania umiejętności konstruowania dłuższych,

O JĘZYKU

samodzielnych wypowiedzi. Umiejętność ta wyraża się przede wszystkim spójnością tekstu, która z kolei pozwala słuchaczom na wyrażanie własnych opinii, emocji i w ten sposób na uczestnictwo w dyskusji, rozmowie czy monologu. Nadal obowiązuje kreślenie praktycznych sytuacji komunikacyjnych, wybór tematów praktycznych, które przydadzą się natychmiast po wyjściu z sali. Wypowiedzi będą stymulowane autentycznymi materiałami, takim jak: reklamy, ogłoszenia, mapy, schematy, broszury. Powstaną dzięki temu sprawozdania, recenzje itp. Są to działania sterowane, które wypełniają pierwszy etap nauczania sprawności mówienia.

Kolej na następny etap, który pozwoli na pełną, swobodną wypowiedź, możliwą przy spełnieniu podstawowego warunku, jakim jest dobra atmosfera w grupie zapewniająca poczucie bezpieczeństwa i zniesienie wszelkich barier natury psychologicznej. Bodźcem inspirującym do swobodnego mówienia będzie tekst o charakterze uniwersalnym, a zarazem aktualnym. Powinien być przede wszystkim interesujący dla słuchaczy. Prezentowane poniżej teksty dotyczą wspólnego tematu: „Nadzieja”.

Warto zacząć od zacytowania hasła słownikowego wyjaśniającego znaczenie wyrazu, ale też prezentującego bogatą frazeologię. Ten fragment można rozbudować o ćwiczenia frazeologiczne, np. ćwiczenia z luką, połączenie kolumny A i B oraz z zamianą zdań zwykłych na te, z użyciem wyrażenia frazeologicznego.

1. Zaczniemy od definicji

Nadzieja:

1. n. co do kogo, co do czego: Miała co do niego wielkie nadzieje (Maria Dąbrowska);
2. n. czego: np. pozyskania, zobaczenia, zrobienia czego, wzajemności: Nie było już nadziei odparcia nieprzyjaciela;
3. n. na co: Słaba na to n.;
4. n. w kim, w czym: Cała n. w tobie.;
5. ambitne, daleko sięgające nadzieje; głęboka, mała, niepłonna, piękna, płonna, przyjemna, słaba, ułudna, uzasadniona, wygórowana, zawodna, złudna, zwodnicza n.; n. palcem na wodzie pisana;
6. n. matematyczna (suma iloczynów wartości zmiennej losowej przez prawdopodobieństwa, z jakimi te wartości są przyjmowane);
7. błysk, iskra, promyk itp. nadziei;
8. pełen nadziei (zdolny, zapowiadający się w przyszłości na wybitnego; obiecujący); młody, przystojny, ukształcony, pełen nadziei młodzieniec;
9. w nadziei, w nadziei, że..., z nadzieją, że ... (przewidując co, spodziewając się czego);
10. być czyjaś nadzieją (być tym, na kim można by polegać w przyszłości, spodziewać się, że zapewni powodzenie, coś osiągnie);
11. robić, uczynić nadzieję komu (obiecować co komu);
12. jest n., że... (można przypuszczać, spodziewać się);
13. krzepić, podtrzymywać, utwierdzać n. w kim lub kogo w nadziei;
14. łudzić kogo (się) nadzieją;
15. mieć nadzieję czego, mieć nadzieję (spodziewać się czego, liczyć na co);
16. mieć nadzieję, że (spodziewać się; również jako zwrot uprzejmościowy);
17. mieć nadzieję na co: Ma nadzieję na dobrą posadę;
18. mieć nadzieję co do kogo (spodziewać się po kim wielkich osiągnięć): Miała co do niego wielkie nadzieje;
19. mieć nadzieję w kim, w czym (liczyć w trudnej sytuacji na kogo, na co);
20. nie ma, nie było nadziei (o położeniu bez wyjścia, nie można się niczego spodziewać, wszystko stracone);
21. obudzić, wzbudzić nadzieję w kim;
22. odbierać, odebrać komu nadzieję;
23. oddawać się nadziei;
24. podsycać w kim nadzieję;
25. pogrzebać nadzieję;
26. pokładać nadzieję w kim, w czym;
27. porzucić nadzieję;
28. powziąć nadzieję;
29. pożegnać się z nadzieją;
30. przechodzi coś najsmielsze nadzieje;
31. rokować nadzieje (zapowiadać świetną przyszłość): Staff od pierwszej swej książki „Sny o potędzie”

zwrócił na siebie uwagę, jako poeta szczery,
wielkie rokujący nadzieje;

32. rozwiać czyją nadzieję;
33. snuć nadzieje;
34. uchwycić się nadziei;
35. ukołysać kogo nadzieją;
36. utrzymywać w kim nadzieję;
37. zawieść czyją nadzieję, zawieść się w nadziejach;
38. ziścić czyje nadzieje;
39. zniweczyć czyją nadzieję.
40. zostawić kogo w nadziei, że;
41. żyć nadzieją;
42. żywić nadzieję;
43. n. błysnęła komu, krzepi, ożywia, podtrzymuje kogo, pryska (jak bańka mydlana), przyświeca komu, rozbiła się o co, rozwiała się (jak mgła), rośnie, spełnia się, spełza na niczym, świta; ukołysała kogo, upaja kogo, wstępuje w serce, wygasa, zaświtała, zawodzi, ziściła się;
44. przysłowie: Nadzieja –matka (a. matką) głupich.

Następny fragment lekcji to lektura tekstu o symbolice nadziei, po którym można wspólnie ze słuchaczami przywołać jeszcze inne symbole, porozmawiać o znaczeniu symbolu kotwicy w historii Polski itd. Wypowiedzi znanych Polaków XIX wieku o nadziejach na przyszły wiek zainspirują słuchaczy do zabrania głosu.

2. Symbole nadziei

Bogna Wernichowska¹, „Matka głupich! Dar bogów? Nadzieja: trudno bez niej żyć, a nawet umierać”.

Była jedynym dobrym darem bogów, jaki pozostał w puszcze Pandory po jej lekkomyślnym otwarciu. Inne dobre dary uleciały na Olimp, a złe – rozpieczętowały się po ziemi, by gnębić śmiertelnych. Grecy nazywali ją Elipsys, Rzymianie – Spes, zaś jedni i drudzy czcili „Nadzieję”, stawiając jej świątynie, gdzie wśród kwiatów i kaganków oliwnych wielbili posąg tego bóstwa przedstawianego jako

młoda dziewczyna unosząca jedną ręką rąbek długiej sukni, a w drugiej trzymająca kwiat. Nadzieja stała się też jedną z chrześcijańskich cnót boskich, wyobrażaną w postaci niewiasty w długich szatach, z kotwicą w ręku. Wizerunek jej zdobił chrzcielnice i ołtarze, ale także nagrobne płyty. Niezwykle trudno bez niej żyć i ciężko umierać. Chorzy pozbawieni jej wolniej zdrowieją lub nie zdrowieją wcale. Odgrywa o wiele większe znaczenie, niż zwykło się jej przypisywać...

W szarych księgach symboli, tzw. thesaurusach, „Nadzieję”, przedstawiały: gwiazda, tęcza, kotwica, skowronek, rozdroże, drzewo okryte młodymi liśćmi, wiosna, kwiat w pąku, księżyc na nowiu, wschodzące słońce – aby wymienić najczęściej używane w sztuce jej wyobrażenia.

W naszym życiu jest wciąż obecna. Czasem jako marzenie, niekiedy przybiera formę realnych dążeń. To jej wyrazem są dobre życzenia składane przy najrozmaitszych okazjach, modlitwy, prośby, zaklęcia, magiczne zabiegi, jakich relikty przetrwały do dziś. Nawet w sytuacjach beznadziejnych jest obecna.

Psycholodzy przestrzegają ludzi przed wyrzekaniem się nadziei

czy rezygnacją z planów i zamierzeń nawet niezbyt realnych. To właśnie do nadziei odnosi się pojęcie „samosprawdzającej się przepowiedni”: jeśli czegoś bardzo pragniemy, jest duża szansa, że to osiągniemy. Bywają też, niestety, „samosprawdzające się przepowiednie” wynikające z niewiary i braku nadziei. I co najgorsze, one również się sprawdzają.

Jeśli przejrzeć bodaj pobieżnie rozmaite książki poradnikowe z dziedziny „Jak żyć”, łatwo zauważyć, że sprowadzają się one do umiejętności budzenia nadziei. Temu właśnie poświęcał swe bardzo poczytne do dziś publikacje pierwszy chyba propagator teorii pozytywnego myślenia, amerykański dziennikarz z minionego stulecia, Prentice Mulford. O nadziei piszą dziesiątki współczesnych autorów, ze słynną Louise L. Hay na czele. Bo kiedy kończy się jedno stulecie, a rozpoczyna następne, wiele się pisze i mówi o nadziei.

Nadzieje naszych rodaków sprzed stu lat. Czy się spełniły?

Dokładnie 100 lat temu warszawski tygodnik „Kraj”, a za nim inne czasopisma polskojęzyczne ukazujące się w trzech zaborach, zwróciły się do luminarzy życia

¹ Wieloletnia publicystka „Przekroju”. Artykuł pochodzi właśnie z tego tygodnika (styczeń 1997).

O JĘZYKU

kulturalnego i społecznego, a później i do zwykłych ludzi z pytaniem, jakie nadzieje wiążą z nowym stuleciem? Ciekawe, że prawie wszystkie odpowiedzi były wielce optymistyczne.

BOLESŁAW PRUS – entuzjasta technicznego postępu (jako pierwszy ze znanych literatów używał w codziennej pracy maszyny do pisania) – widział nadchodzący wiek jako czas rozkwitu wynalazków służących człowiekowi. W pracy miały go wyręczać coraz doskonalsze maszyny, zniknąć powinny zajęcia wymagające dużej siły fizycznej, a także te, które są uciążliwe, niebezpieczne i niezdrowe. Wynalezione zostaną urządzenia, dzięki którym oglądać będzie można dalekie kraje i rozmaite odległe geograficzne wydarzenia – i to już w chwili, gdy się dzieją...

HENRYK SIENKIEWICZ nadzieje wiązał z kulturą – wierzył w powszechną dostępność oświaty i słowa drukowanego. Był zdania, że w nadchodzącym wieku wszystkie szkoły, od elementarnych do uniwersytetów, będą bezpłatne, utrzymywane wyłącznie z funduszy rządowych.

Pacyfistyczne nadzieje żywił IGNACY PADEREWSKI: „Świat bez wojen, trybunał złożony z ludzi o najświatlejszych umysłach (pochodzących z różnych krajów, mianowanych nie ze względu na rodzinną świetność, lecz wielkość ducha), rozstrzygający na drodze debaty międzynarodowe spory”.

HELENA MODRZEJEWSKA w odpowiedzi na ankietę „Kraju” nadesłała obszerny list. Jej pragnienia związane z życiem w nowym stuleciu dotyczyły ludzkiego zdrowia, przedłużenia młodości i długowieczności. „Postęp w medycynie pójdzie niewyobrażalnie daleko, choroby dziś zwykle śmiertelne, jak gruźlica, rak i aneuryzm serca nie będą trudniejsze do wyleczenia niż lekka niestrawność czy katar (...). Nasze wnuki i prawnuki będą mogły w dobrym zdrowiu, w pełni młodego wyglądu cieszyć się życiem i w wieku 60, 70, 80 i więcej lat”.

Przywódca polskich pozytywistów ALEKSANDER ŚWIĘTOCHOWSKI, był zdania, że w nowym stuleciu wszyscy zyskają godziwie płatną pracę, będą mieszkać w dobrych warunkach, zniknie głód. Ciekawe, że podobne nadzieje żywili sławni Francuzi żyjący w tym samym czasie, co astronom Camille Flammarion (zwolennik świata bez wojen i granic), światowa

sława psychiatrii, profesor Louis Charcoc (wierzył, że wynajdzie się panaceum na wszystkie śmiertelne dziś choroby, jak również sposoby leczenia niedorozwojów umysłowych i wszystkich chorób psychicznych), dramaturg Edward Rostand (pragnął, aby w następnym wieku całkowicie zniknął analfabetyzm i każdy mógł cieszyć się dobrami kultury) czy gwiazda sceny Sarah Bernhardt (miała nadzieję, że zostanie wynaleziony współczesny eliksir młodości, a także, że kobiety będą mieć całkowity dostęp do najwyższych nawet stanowisk).

Niestety, gdy czyta się te wypowiedzi, nieodparcie nasuwa się wrażenie, że niewiele spośród nadziei końca XIX wieku urzeczywistniło się. Zatem wciąż możemy przekazać te przestania sprzed wieku w następne stulecie.

Jakie są te nasze nadzieje z początkiem roku 1997?

Jednego z ostatnich zamykających nie tylko wiek XX, ale i całe tysiąclecie? Dość skromne, jak wynika z licznych badań i raczej prywatne: „znaleźć bądź utrzymać pracę”, „skończyć studia”, „wychować dzieci”, „dokończyć dom”, „jakoś przetrwać”. Wśród tych pragnień powszednich błyskiem fantazji wyróżniały się wypowiedzi: „zaznać bodaj przez czas jakiś wzajemnej wielkiej miłości”, „zobaczyć najpiękniejsze zakątki Europy i świata”, „napisać i wydać książkę o własnym życiu”.

Nikt jakoś nie wyrażał nadziei, dość częste wśród przodków sprzed lat stu – i to zwyczajnych ludzi – na „życie całego społeczeństwa w lepszych warunkach”. Przestaliśmy też snuć powszechne przed stu laty nadzieje na „równość i sprawiedliwość w traktowaniu wszystkich ludzi”, nie marzy się nam „świat bez głodu, gdzie każdy może znaleźć pracę i godziwy zarobek”, nie wspominając już o fantazjach na temat rozwoju techniki, eliksiru młodości czy życia w dobrym zdrowiu i sile trwającego sto kilkadziesiąt lat.

‘Czyżby więc następował zmierzch ostatniego dobrego daru bogów, jaki pozostał na pociech na dnie puszek Pandory? A może Państwo zastanowią się, jakie są i powinny być nasze nadzieje na koniec wieku – napiszą nam o tym?’

Kolejny tekst „Ukrywać czy łudzić” prezentuje znaczenie nadziei w życiu człowieka w sytuacjach ekstremalnych, no, w sytuacji zagrożenia życia przez chorobę śmiertelną. Można zaaranżować rozmowę o innych tego typu sytuacjach.

3. Dyskusja

„Ukrywać czy łudzić²”

Za biurkiem lekarz. Naprzeciw pacjent, spięty, pełen obaw, a zarazem nadziei. Oczekuje informacji, która bywa wyrokiem. Czy będzie żył, jak długo? Pełnosprawny czy upośledzony? Lekarz musi zdecydować: powiedzieć prawdę, ujawnić stan zagrożenia, czy też podtrzymać złudzenia, które poprawiać chociaż samopoczucie chorego człowieka. W Ameryce, ale też w wielu krajach europejskich, obowiązuje zasada mówienia pacjentowi całej prawdy. A w Polsce?

Prof. Ryszard JACEK ŻOCHOWSKI – ordynator oddziału kardiologii, minister zdrowia:

To zależy, z jakim pacjentem mam do czynienia. Trzeba podejść do tej ważnej rozmowy bardzo indywidualnie. Zdarza się, że powiedzenie prawdy o stanie zdrowia prowadzi do całkowitego załamania psychicznego pacjenta, a przecież nie ma w procesie leczenia nic ważniejszego aniżeli nadzieja na sukces, przekonanie o istnieniu szansy. Właściwie mówienie o tragicznej prawdzie nie przynosi pożądanych efektów dla procesu leczenia. Zasada mówienia całej prawdy, tak jak się to praktykuje w Ameryce, bywa uzasadniona, kiedy lekarz ma do czynienia z chorym żyjącym w przekonaniu, iż musi ułożyć życie swojej rodzinie, albo rozliczyć się z instytucją, którą kieruje. Pacjent, chcąc podjąć ważne decyzje, powinien znać prawdę. Ale Polacy są wychowywani w innym duchu, można powiedzieć w duchu romantyzmu, który broni człowieka przed utratą nadziei. Są i u nas okoliczności, w których lekarz musi pacjentowi ujawnić prawdę. Myślę o sytuacji, kiedy to chory ma podjąć określoną decyzję co do terapii. Wtedy mówię pacjentowi: „Jeżeli nie podejmiesz decyzji, możesz umrzeć”. Ale nigdy nie odstępam od terapii, od podawania leków, jeżeli nawet chory ma przed sobą kilka tygodni życia. Jeśli istnieje potrzeba uregulowania pewnych spraw osobistych, materialnych, rozmawiam z rodziną...

Prof. ZOFIA KURATOWSKA, kierująca oddziałem hematologii w klinice Akademii Medycznej:

Pacjent ma prawo znać prawdę. Nie należy jej przed nim ukrywać, fałszować obraz choroby. Trzeba jednak,

mówiąc prawdę, pozostawić mu nadzieję. W Stanach Zjednoczonych, gdzie w grę wchodzi często duże pieniądze, mówi się brutalnie: „Ma pan trzy miesiące na załatwienie swoich spraw”. Jest to najgorsze, co lekarz może zrobić. My, przynajmniej na naszym oddziale, gdzie mamy do czynienia z ciężkimi przypadkami ostrych białaczek, unikamy podobnej brutalności. Informujemy, co jest zresztą prawdą, że istnieje wiele odmian białaczek, że można je wyleczyć i zaleczyć. Prawda o zagrożeniu jest szczególnie ważna wówczas, kiedy leczenie jest dla pacjenta przykre, wymaga wkładu jego własnej energii. Jeżeli nie powiem pacjentowi, że jest to kwestia życia, może zaniechać leczenia. Ale powtarzam, dużo zależy od sposobu mówienia trudnej prawdy. Jedno wiem: lekarz nie może odbierać nadziei, zwłaszcza że w większości przypadków jest uzasadniona. Jeszcze kilka lat temu unikaliśmy mówienia pacjentowi prawdy, mówiło się ogródkowo, nie do końca. W rezultacie bywało, że pacjent nie zgadzał się np. na pobranie szpiku. Rzecz w tym, że czasem nie starcza lekarzowi czasu na dłuższą rozmowę z chorym. Zdarza się, że pacjent jest trudny, bywa natrętny, pyta raz po raz o to samo, ale lekarz nie może unikać kontaktu z nim. W ten sposób sama postępuję i w t tym duchu wychowuję moich asystentów i studentów...

Prof. ZBIGNIEW RELIGA, kardiochirurg, kierownik Katedry Kliniki Kardiochirurgii w Śląskiej Akademii Medycznej:

Kiedy udawałem się po raz pierwszy do Stanów Zjednoczonych, a było to w roku 1973, w Polsce uczono, że w przypadku stwierdzenia choroby nieuleczalnej należy oszczędzać pacjenta i nie informować go o zagrożeniu życia. Ku mojemu zdziwieniu zetknąłem się z zupełnie innym podejściem do tego problemu. Pacjent był informowany zgodnie z prawdą. Kiedy pytał, ile pozostało mu życia, lekarz odpowiadał rzeczowo, zgodnie ze swoją wiedzą i przekonaniem. Obserwując pacjentów, stwierdziłem, że znoszą to dobrze, nie zaobserwowałem stanów załamania się. I chyba amerykańscy lekarze mają rację. Jeżeli my, chcąc oszczędzić pacjenta, oszukamy go, ten człowiek, z niewiedzy, nie będzie walczył o swoje życie. Dlatego uważam, że pacjentowi, bez względu na okoliczności, trzeba mówić prawdę. Przekładałem zawsze wielką wagę do rozmowy z pacjentem. Przed operacją prosiłem go do mojego gabinetu, mówiłem

² Dla „Przekroju” notowała Wilhelmina Skulska. Z materiałów własnych autorki.

O JĘZYKU

o ewentualnych zagrożeniach i szansach. Mówię o tym kontakcie w czasie przeszłym, bo teraz tak ułożyło się moje życie, że brak mi czasu na dłuższe rozmowy. Ale staram się, ażeby taki zwyczaj w mojej klinice obowiązywał!

Prof. ELŻBIETA PROMIŃSKA-ROGAŁSKA, antropolog, dziekan w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie:

Od czasów Hipokratesa do ostatnich lat lekarz w stosunku do pacjenta zachowywał się tak jak wszechwiedzący wobec maluczkiego. Do dziś jeszcze istnieje zwyczaj mówienia: lekarz mi kazał, lekarz mi nie pozwolił. Ten układ uległ zmianie w roku 1993, kiedy w Polsce ukazał się nowy kodeks etyki lekarskiej zakładający autonomię pacjenta. Za swoje zdrowie odpowiedzialny jest sam człowiek. On też decyduje o sobie. Żeby jednak mógł tę decyzję podjąć, musi zostać poinformowany przez lekarza, jakie są możliwości leczenia choroby, szanse wyzdrowienia. Panuje u nas zwyczaj, zgodnie z którym pacjent po przyjęciu do szpitala podpisuje oświadczenie, że na wszystko się zgadza. Jest to moim zdaniem niedopuszczalne. Na tym tle powstaje problem informowania pacjenta w przypadkach prognozy pesymistycznej, mam tu na myśli głównie choroby nowotworowe. Obowiązuje mówienie prawdy, ale dużo zależy od tego, w jaki sposób ją się przekazuje pacjentowi. Pokutuje wciąż ów nawyk, o którym na początku mówiłam. Stąd przywiązywanie mniejszej wagi do korzyści, sensu, sposobu przekazywania tej prawdy. Pozostaje też sprawa kultury, delikatności wobec chorego. Bywa, że lekarz w rozmowie z nim posługuje się żargonem, jakim medycy mówią między sobą, a więc: nic się tu nie da zrobić, itp. A przecież, że w medycynie istnieje prawdopodobieństwo, nigdy pewność, a w przypadkach określanych jako beznadziejne zdarzają się remisje. Wyczerpujące rozmowy prowadzi się wtedy, gdy traktuje się pacjenta podmiotowo, co nadal nie jest regułą. Sumując: kiedy pacjent pyta, lekarz obowiązany jest odpowiedzieć i nie ukrywać prawdy. Jeżeli chodzi o podejście do tych spraw w Ameryce, należy wziąć pod uwagę, że tam ludzie mówią w sposób otwarty o swoich chorobach. Zagrożenie zdrowia nie jest sprawą wstydliwą. „Mam Alzheimera, grozi mi przerzut nowotworu” – tego rodzaju oświadczenia nie budzą zdziwienia czy przerażenia. W tej obyczajowości łatwiej jest lekarzowi mówić prawdę!...

Prof. MAREK P. NOWACKI, onkolog, prezes Polskiej Fundacji Europejskiej Szkoły Onkologii:

Jest to temat żywo dyskutowany w literaturze o zasięgu światowym. Z prawnego punktu widzenia chory ma prawo oczekiwać wszechstronnej informacji, a my potrafimy jej udzielić zarówno co do rozpoznania, postępowania, jak i ewentualnych powikłań. Jesteśmy również zobowiązani do udzielenia odpowiedzi, jaka jest szansa trwałego wyleczenia, perspektywa przeżycia. W tej ostatniej kwestii na obowiązek otwartej rozmowy nakładają się różne elementy kulturowe, obyczajowe i czasem trudno wyczuć, czy pacjent oczekuje prawdy, czy też chce zostać pokrzepiony, pocieszony. Samo rozstrzygnięcie, jaka jest intencja stawiającego nam pytanie pacjenta, stanowi już problem. Sam tak postępuję i innym radzę, by udzielali pełnej informacji w sytuacjach, kiedy jest się przekonany do co dobrego rokowania i od zakresu tej informacji zależy, na co zdecyduje się chory. Jeżeli od tego, co my powiemy, zależy podjęcie optymalnej decyzji, która może mieć wpływ na proces leczenia, choremu człowiekowi należy przekazać całą prawdę. Oczywiście, musimy ocenić, co dany pacjent może zrozumieć i akceptować, a czego nie zrozumie i z tego powodu może odrzucić taką czy inną formę leczenia. Ma się rozumieć, że ową prawdę powinno się przekazać kulturalnie i spokojnie, nie kalecząc nazbyt psyche chorego. Generalnie przeciwny jednak jestem pełnemu informowaniu pacjenta wówczas, kiedy niewiele możemy mu pomóc. Zdarza się jednak, że chory nalega. On chce i musi wiedzieć. Wchodzą tu w grę różne aspekty, np. majątkowy, kiedy nieuporządkowanie spraw spadkowych może przysporzyć kłopotów rodzinie.

Często chory pyta, by uzyskać zaprzeczenie. Oczekuje jakiegoś eufemizmu, zamiast nazwania rzeczy po imieniu. W takich przypadkach także uciekamy od jasnych sformułowań, unikamy słowa „rak”, mówimy o zmianach, chcąc złagodzić stres psychiczny u chorego. Ważne jest jednak, że jeżeli chcemy, żeby on nam wierzył i pomagał w walce o swoje życie, nie możemy go okłamywać. Musi otrzymać informację o ewentualnym kalectwie, o dysfunkcji takich czy innych narządów, o ewentualnym upośledzeniu rozmaitych czynności. Informację taką przekazuję według wzoru prof. Koszarowskiego. Przywołuję obraz wagi. Na jednej szali jest kalectwo, na drugiej – szansa na wyleczenie. Chory

musi się zdecydować. Walka o życie albo poddanie się chorobie? Nikogo wbrew jego leczyć nie można! Wydaje się, że lekarze, na których mam pewien wpływ, reprezentują podobne poglądy. Znam jednak również onkologów, którzy z reguły mówią chorym całą prawdę. Jest to sposób bezpieczny w sensie prawnym. Taki lekarz bowiem nie spotyka się z zarzutem ze strony rodziny chorego obciążającej go odpowiedzialnością za to, iż pacjent nie dokonał podziału majątku, bo nie wiedział, w jakim się znajduje stanie. Bywa też, że rodzina kwestionuje ostatnią wolę ojca czy dziadka, twierdząc, żeby był pod wpływem narkotyków. Osobiście przyjąłem taką zasadę, że omawiam otwarcie sytuację przed rozpoczęciem leczenia, myślę ty szczególnie o leczeniu skojarzonym, posługującym się chemio- i radioterapią. Mój chory wie, po co, na co, dlaczego. I współpracuje ze mną!

Warto wykorzystać także tekst księdza Jana Twardowskiego pt. *Humor uzdrowia świat*³, który jest przykładem działania wzbudzającego nadzieję wśród ludzi ogarniętych pesymizmem czy wręcz depresją.

4. Przykład działania

Ksiądz Jan Twardowski, „Humor uzdrowia świat”

Największym sensem życia dla mnie jako księdza jest kontakt z Bogiem. Świadomość, że On jest, że nam w Nim oparcie, że mnie zawsze poprowadzi właściwą drogą. W życiu zauważamy wiele zła. Środki przekazu mówią nam o wojnach, przemocy, zbrodniach. I można się dziwić, że to zło nie może pokonać dobra, które się wydaje nieważne, zagubione, słabe. Uważam, że to hałaśliwe zło jest puste, że z czasem się skompromituje. Na naszych oczach upadły systemy polityczne, a ludzkie dobro, które na początku wydawało się nieważne, słabe – szlachetniało z czasem. W najmniejszym dobru, życzliwym liście, pocatunku, przyjaźni ukrywa się niewidzialny Bóg. Jest tak wielki, że nie ogarnie Go cały wszechświat. Jest jednak wielki, że może pomieścić się w najmniejszym dobru. To jest źródłem mojego

optymizmu, kiedy patrzę na świat. Chcę podtrzymywać w ludziach nadzieję, że dobra jest więcej, tylko ono zostało zgłuszone. Kto napisze o matce, poświęcającej się dla swojego dziecka i dźwigającej ciężki wózek codziennie na trzecie piętro w bloku bez windy? Ale wszędzie przeczytamy o tym, że ktoś udusił ciotkę. Każdy z nas ma gromadkę ludzi w swoim otoczeniu, których uważa za dobrych. Gdyby chwycili się za ręce, byłaby ich rzesza. Sensem życia jest dostrzeganie tego zjawiska. Bo na pozór zło powinno zwyciężyć. Ale zawsze to ono się poddawało, a dobro brało górę. Chcę głosić nadzieję, bo ludzie dobrzy są wokół nas, tylko my ich nie zawsze dostrzegamy. Jesteśmy pesymistami, co piąty z nas cierpi na depresję, a szczytem naszego pesymizmu jest hasło: hej, rodacy, do pracy, trup już czeka na tacy. Jesteśmy jak ten człowiek z anegdoty, którego ktoś zapytał: – Dlaczego jesteś taki smutny? – Bo na co dzień jestem błaznem, a teraz odpoczywam – odpowiedział.

Pesymizm można zwalczać humorem. Balon nadęty wystarczy tylko przekłuć, by pękł.

Kiedyś jechałem autobusem, bez koloratki, bez sutanny. Jakaś kobieta karmita piersią dziecko i żartobliwie je strofowała: jak nie będziesz dobrze ssał, to dam posać temu panu. Humor oczyszcza świat z pesymizmu, uzdrowia, pokazuje pogodniejszą stronę życia. Jestem szczęśliwym człowiekiem. Nie doświadczyłem w życiu wielkiego zła. Miałem najlepszych rodziców, liczne rodzeństwo, spotykałem na swojej drodze dobrych ludzi. Dlatego w budzeniu nadziei w innych, walce z pesymizmem widzę swój sens życia jako księdza i człowieka.

* *

*razem
Nadzieja i rozpacz
radość i ból
niewiara i wiara
czas coraz szybszy
trwanie jak ciemność
to za daleko
i już niedługo
dom pełen bliskich
i bez nikogo
człowiek co szuka
anioł co nie wie
tak jak dwa jeże sobą zdziwione*

³ Wysłuchała Violetta Ozminkowski, <http://www.newsweek.pl/polska/ks--jan-twardowski,27918,1,1.html>

O JĘZYKU

Na zakończenie proponuję dwa teksty literackie współczesnych autorów: Andrzeja Stasiuka *Deszcz* i Agnieszki Osieckiej *Nadzieja*, które prowokują do nietrywialnych interpretacji, odkrywających nadzieję i jej rolę w życiu człowieka.

5. Ilustracja literacka

Andrzej Stasiuk, „Deszcz”⁴

O piątą rano znowu zaczyna padać. Pierwsze krople uderzają w kamienie z miękkim odgłosem pękającego ciała. Blask świtu jarzy się jeszcze nad czarnym brzegiem góry i ulewa wypełniona jest srebrnym światłem. Lecz trwa to tylko chwilę. Pokrywa chmur sunie bezszelestnie, z dotu widać jej wełnistą krawędź i znów jest tak jak zwykle. Od tygodni przebywamy w tym dziwnym świecie, w którym światło nie ma siły. Czai się w kątach, próbuje oderwać od powierzchni rzeczy, ale przedmioty są jak namagnetyzowane. Wessaty nie tylko blask. Same też powoli znikają, zmniejszają się zapadają się w siebie. W środku dnia trzeba zapalać lampę, by je odnaleźć.

Patrzyliśmy, jak szary grzebień dżdżu czesze zarośla, wysokie trawy kładą się na bok, a woda przesądza się między żdzibłami w gąbczasty grunt, szemrze w owadzich i mysich tunelach, znajduje drogę do podziemnych jezior, które powiększają się z każdym dniem, podnoszą i na płaskich łakach zaczynają świecić ciemne lustra. Lecz nic się w nich nie odbijało. Z powietrza zniknęły wszystkie drobiny blasku. Pejzaż tkwił wprawdzie na swoim miejscu, lecz barwy zbliżały się do siebie i całość świata mieściła się między czernią a ciężką zielenią.

My też powoli znikaliśmy. Nie pomagały papierosy ani kawa za kawą. Krew mieliśmy rozcieńczoną. Płynęła coraz wolniej. Któregoś dnia skaleczyłem się w palec i pocieki przejrzysty płyn podobny do roślinnego soku. Bo przecież człowiek składa się głównie z wody i dwa tygodnie deszczu wystarczą, by jego ciało zmieniło się w to, czym było na początku. Wodny pył, mgła i mżawka przechodziły przez skórę i zostawały w środku. Nawet wódka, zazwyczaj gorąca i ruchliwa, teraz dopalała się w żyłach

ze smutnym sykiem. Kieliszek jak wilgotna zapalka i nic więcej.

W krótkich przejaśnieniach o świetle albo na chwilę przed zachodem światło zyskiwało chorobliwą intensywność. Rozprężyło się wtedy gwałtownie i szukało ujścia. Słychać było szum i świst, a naderwane brzegi chmur żarzyły się pomarańczowo. Lecz trwało to tylko chwilę i znów zapadał szelestliwy, dżdżysty mrok.

Pewnego dnia przyjechał listonosz w gumowym płaszczu. Koperty były wiotkie jak mokre chusteczki. – Wszystko nasiąka – powiedział. – Przychodzi już rozmiękle. – Nie można było nic odczytać. Słowa rozpułyły się zapewne zanim zostały napisane. Wtedy straciliśmy zupełnie nadzieję.

Agnieszka Osiecka, „Ta nadzieja”⁵

Co mnie zabija, to nadzieja,
jej wąty krzyk i śpiew, i szept,
- ściga mnie po wsiach, knajpach, kniejach,
wzywa na szlaki szczęść i bied.

Gdybym umiała – choć w niedzielę –
jak starzec, co nie pragnie już,
na ławce zasiąść po kościele,
i nie śnić snów, nie wróżyć wróżb...

Gdybym umiała się zatoczyć
jak pijak, co pod auto wlaź,
zabłądzić, zemdleć, zamknąć oczy,
zapomnieć tamten brzeg i las...

Gdybym umiała, choćby w kinie,
gdy serce nagły przetnie ból,
pomyśleć sobie: „Nic to, minie...”
Przed nami jeszcze tyle ról”...

Gdybym umiała, choć dla sportu,
wśród naszych dawnych, ślicznych plaż
nie drętwieć jak na sali tortur,
dlatego że ten brzeg – nie nasz? ...

Gdybym umiała... Lecz nie umiem...
A w końcu to zwyczajna rzecz...
Choć widzę jeden – dwa w rozumie.
Nadziejo, Chmuro, nie idź precz.

⁴ A. Stasiuk, 2007, *Dojczland*, Wydawnictwo Czarne.

⁵ A. Osiecka, 2009, *Nowa miłość. Wiersze prawie o wszystkim*, Warszawa.

Wykorzystanie prezentowanych tekstów wymaga kilku godzin lektoratów; być może temat „Nadzieja” pozwoli skonstruować tzw. blok tematyczny, do którego dołączą następne: „Szczęście”, „Wolność”, a więc najwyższe wartości w życiu człowieka. Tematy te nie wymagają od słuchaczy specjalnej wiedzy, są zawsze aktualne i uniwersalne. Wymagają natomiast od lektorów gromadzenia ciekawych tekstów inspirujących do mówienia. Punktem wyjścia mogą być zawsze „Mini wykłady o maxi sprawach” Leszka Kołakowskiego, wybitnego polskiego filozofa XX wieku.

Słowa kluczowe: metodyka, dydaktyka języków obcych, język polski jako obcy, leksyka, sprawność komunikacyjna

Aleksandra Święcka

„Dopiero idę” czy „Już idę”? Małe, ważne słowa, które zmieniają znaczenie wypowiedzi

W 1997 roku ukazała się książka Magdaleny Foland-Kugler pt. *Trudne małe wyrazy. Materiały do nauki języka polskiego jako obcego*. W ręce czytelników trafiła mała, szara, na pierwszy rzut oka niepozorna, książeczka, która zawiera bardzo cenne informacje o trudnych słowach często budzących wątpliwości wśród studentów cudzoziemców. Autorka we wstępie napisała: „Niniejszy zbiór poświęcony jest różnym wyrazom pomocniczym, zwanym operatorami pragmatycznymi, na które składają się pewne partykuły, spójniki, przysłówki i wykrzykniki. Wyrazy te są pomijane w analizie logicznej zdania, a co za tym

Bibliografia

- Janowska B., materiały własne.
Osiecka A., 2009, *Nowa miłość. Wiersze prawie o wszystkim*, Warszawa.
„Przekrój”, lata 1995-1997, Kraków.
Stasiuk A., 2007, *Dojczland*, Wydawnictwo Czarne.
Szymczak M. (red.), 1978-1981, *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
<http://www.newsweek.pl/polska/ks--jan-twardowski,27918,1,1.html> (dostęp: 22.09.2017)

This article is dedicated to the analysis of the perspective hope in the teaching / learning process of a foreign language. This article presents various aspects of using Polish poetry and literature during Polish language lessons with foreigners. The author highlights the importance of developing all the skills of a language, with a particular emphasis placed on speaking.

idzie – nie stanowią części zdania. Służą one do wyrażenia stanowiska nadawcy wypowiedzi wobec treści komunikatu”¹.

Publikacja ta wypełniła tematyczną lukę w zbiorze podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego i doczekała się drugiego, poszerzonego wydania w 2007 roku. Dlatego warto bliżej przyjrzeć się tej problematyce i podjąć próbę odpowiedzi na pytania: Czym są te małe, trudne, ale ważne słowa? W jakim kontekście ich używać? Jak opanować ich znaczenie?

¹ Foland-Kugler M., 1997.

O JĘZYKU

Operatory pragmatyczne, zwane również operatorami metajęzykowymi, relatorami, modulantami, a także wyznacznikami intelektualnymi lub emocjonalnymi, pełnią w polszczyźnie wiele funkcji łączących, zapowiadających czy orzekających coś. Nadają bardziej osobisty ton naszym wypowiedziom, ułatwiają nawiązanie bezpośredniego, cieplejszego kontaktu z innymi. Literatura podaje następujące rodzaje operatorów:

Modulant (w niektórych gramatykach wyrazy tego typu określa się mianem partykuły) to w definicji słownikowej nieodmienna część mowy, która wiąże się składniowo z różnymi częściami zdania i służy do wyrażania niektórych funkcji pragmatycznych, np.

- życzenia – *oby, bodaj*;
- pytania – *czy*;
- afektacji uczuciowej – *że*;
- waloryzacji wartości logicznej sądu – *chyba, podobno*;
- określania zakresu odniesienia treści danego wyrażenia – *tylko, nawet*;
- waloryzacji określeń ilości lub stopnia natężenia – *prawie, niemal*.

Operator metajęzykowy definiuje się jako:

- wyrażenie wspierające tworzenie tekstu mówionego, np. otwierające wypowiedź, segmentujące i zamykające ją – *wiesz, słuchaj, znaczy, prawda, no nie?*;
- w tekście mówionym i pisanym wyrażenie wprowadzające wyjaśnienie (*po prostu*), hierarchizujące odcinki tekstu (*co ważne, mało tego*), zapowiadające wyliczenie (*po pierwsze, wreszcie*).

Relator to wyraz, który łączy zdanie podrzędne ze zdaniem nadrzędnym, będący zarazem jedną z części zdania podrzędnego i mający często w zdaniu nadrzędnym swój wyraz zapowiadający, np. (*ten*), *który*; (*to*), *co*; (*tam*), *gdzie*; (*wtedy*), *kiedy* itp.²

Studenci bardzo często pytają o znaczenie wyrazów takich jak: *nawet, po prostu, przecież czy właśnie*. Występują one w każdym stylu od pierwszych chwil posługiwania się językiem polskim. Pojawiają się nierzadko w podręcznikach do nauki jpjo dla początkujących. Również studenci uczący się języka

polskiego na wyższych poziomach mają problem z odróżnieniem *tylko* od *dopiero*, *być może* od *może być*, *w końcu* od *ewentualnie*. Magdalena Foland Kugler przytacza nietypowe zdania obcokrajowców typu: **Przyjechałem tylko wczoraj*, **Czy odpowiada pani ten termin? – Tak, być może*, **Ewentualnie zdecydował się*, podając jako przyczynę tak niefortunnych konstrukcji innojęzyczne odpowiedniki operatorów *dopiero*, *być może*, *ewentualnie* oraz skłonność do ich używania zgodnie z normą własnego języka³.

Warto przyjrzeć się wybranym operatorom pragmatycznym czy kłopotliwym zestawieniom operatorów, które sprawiają problemy uczącym się języka polskiego obcokrajowcom.

Dopiero i tylko

Obydwa wyrazy tłumaczone są na język angielski tak samo – *only*. Foland-Kugler pisze, że mogą być używane jako synonimy przy określaniu na przykład czyjegoś wieku. Jeśli uważamy, że ktoś jest bardzo młody, wyrażamy to za pomocą partykuły *tylko*, *dopiero* lub (*za*)*ledwie*, dodając ją przed liczbą lat. Opozycją tych operatorów będzie *aż*, np.:

Ona ma dopiero osiemnaście lat. – według mnie ma za mało lat, jest bardzo młoda;

Ona ma aż osiemnaście lat. – moim zdaniem ma dużo lat, jest już wystarczająco dorosła.

Partykuła *tylko* w odniesieniu do rzeczowników i zaimków wskazuje na ograniczenie się do nich i pozwala na użycie w zmodyfikowanym odpowiednio zdaniu synonimu: *nikt więcej, nic więcej*. Natomiast *dopiero* wnosi sens *nareszcie, nikt i nic wcześniej*. A oto przykłady:

a) *Pomógł jej tylko ojciec.* – wyłącznie ojciec, nikt oprócz niego;

ale:

Pomógł jej dopiero ojciec. – nikt inny nie był naprawdę pomocny, skuteczny, choć byli inni, którzy próbowali to zrobić.

b) *Wszystko powiem tylko tobie.* – nikomu więcej;

ale:

² Por. Dunaj B. (1996), Mędak S. (2007).

³ Por. Foland-Kugler M. (2007), s. 8.

Wszystko powiem dopiero tobie. – trochę informacji mogę udzielić innym ludziom, ale na końcu osobą, która dowie się całej prawdy, będziesz ty⁴.

Operator *dopiero* może odnosić się także do czasowników i oznacza *przed chwilą, niedawno* (jeśli czasownik występuje w czasie przeszłym) albo *niedługo, zaraz, choć powinno się to zdarzyć wcześniej* (jeśli czasownik występuje w czasie teraźniejszym lub przyszłym), np.

- a) *Dopiero przyszła.* – przed chwilą;
- b) *Dopiero będę odrabiać pracę domową.* – zaraz, choć to bardzo późno;
- c) *Dopiero wracasz?* – tak późno.

Na pytanie *kiedy?* możemy odpowiedzieć: *dopiero teraz, dopiero w środę, dopiero w przyszłym miesiącu.* Dajemy wtedy do zrozumienia, że będzie to późno, że chcielibyśmy wcześniej, ale jest to niemożliwe. Foland-Kugler porównuje *dopiero* w powyższym kontekście z angielskimi: *not before, not till, only*⁵.

W polszczyźnie występuje także operator *dopiero co*, który może być synonimem dla *niedawno, przed chwilą*, np.

- a) *Dopiero co świeciło słońce, a już pada deszcz.*
- b) *Dopiero co jadłeś, a już jesteś głodny?*

W pozycji *Trudne małe wyrazy. Materiały do nauki języka polskiego jako obcego* znajdują się ćwiczenia, które pomagają utrwalić poprawne użycie omawianych wyżej słów. Poniżej możemy przeanalizować fragment jednego z nich:

Ćwiczenie 6

Proszę wstawić w wy kropkowane miejsca odpowiednie operatory: **tylko, dopiero, tylko co, dopiero co**:

1. Zacząłem uczyć się polskiego tutaj, wcześniej nie miałem okazji.
2. Wybieram się tam na trzy tygodnie.
3. Na przyjęcie zaproszę kolegów z tej samej klasy.
4. Gdzie są klucze? leżały na biurku.
5. Poczułem się jak w domu w Polsce.

⁴ Tamże, s. 16.

⁵ Por. Foland-Kugler (2007), s. 19.

6. Musiałem czekać do wieczora: spotkaliśmy się o 9.00.
7. Do masy tortowej nie dodajemy całych jaj, lecz żółtka.
8. Mów ciszej, dziecko usnęło.
9. Pociąg odszedł.
10. Będę wolna od 12.00.

Bardzo ciekawe ćwiczenia leksykalne związane z wyrazami *dopiero* i *tylko* można znaleźć w podręczniku Barbary Bartnickiej *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia leksykalne*. Oto przykłady:

Ćwiczenie 80.

W których z podanych zdań można zastąpić wyraz dopiero wyrazem tylko i odwrotnie?

1. Czekam dopiero sposobności, aby się z nim porachować.
2. Dziewczynka miała dopiero dwa miesiące, jak matka umarła.
3. Nie martw się, że nie potrafisz, to tylko początek, potem się nauczysz.
4. Przez cały rok swego pobytu za granicą napisał do nas tylko dwa listy.
5. Wtedy dopiero można mówić o przyjaźni, kiedy ludzie nic przed sobą nie ukrywają.
6. Tylko co zapalono latarnie.
7. Dopiero co była ulewa, a już sucho.
8. Tańce tylko co się zaczęły.
9. Byłem pod wrażeniem dopiero co przeczytanej książki.
10. Tylko co wstaliśmy od stołu, jak zaczęli się zjeżdżać nowi goście.

Ćwiczenie 81.

Proszę uzupełnić zdania, wpisując odpowiednie przysłówki: dopiero, tylko:

1. Proszę ten list doręczyć adresatowi jutro, po moim odejściu.
2. Chłopiec wrócił po upływie dwóch godzin.
3. Wieś była pogrążona we śnie, psy wyły żałośnie.
4. Wina jest po twojej stronie.
5. Kim będziesz, to się pokaże.

O JĘZYKU

6. Chodźcie, nie róbcie hałasu.
7. Telefonicznej odpowiedzi mogę się spodziewać wieczorem.
8. Miejscami wąwóz stawał się tak ciasny, że dwa konie mogły iść obok siebie.
9. Już pół roku, jak wyjechałeś, a to drugi list od ciebie.
10. Dziś kobiety zaczynają pełnić coraz więcej takich funkcji, które dawniej pełnili mężczyźni⁶.

Jeszcze i już

Jeszcze tłumaczone jest na angielskie *still*, a *już* na angielskie *already*. Operator *jeszcze* to:

1. wyraz uwydatniający, że coś trwa (powtarza się) już od pewnego czasu albo trwa dłużej niż należało się spodziewać, np. *Pomimo pięćdziesięciu lat była jeszcze piękną kobietą*;
2. w połączeniu z zaprzeczonym czasownikiem wyraz uwydatniający, że coś oczekiwanego, spodziewanego nie nastąpiło, np. *Już czwarta, a jego jeszcze nie ma*;
3. wyraz uwydatniający, że od czegoś dzieli jakiś czas, np. *Jeszcze kwadrans trzeba czekać*;
4. wyraz uwydatniający, że coś dziejącego się obecnie kontrastuje z tym, czego nie można się spodziewać, oczekiwać, np. *Myślał, że to ją ucieszy, ale ona jeszcze się gniewa*⁷.

Foland-Kugler podaje zaś następujące przykłady:

- a) *Jeszcze śpi*. – ten, o którym mówimy, spał już przedtem i nadal jest pogrążony we śnie, ale pewnie wkrótce się obudzi (a więc jest to ostatnia faza snu);
- b) *Jeszcze pada*. – padało wcześniej i nadal pada, lecz niedługo przestanie;
- c) *Ciasto jest jeszcze dobre*. – ciasto, które jest jeszcze dobre, na pewno nie jest świeże, ale – mimo starości – nadaje się do spożycia.

Opozycją w stosunku do *jeszcze* z powyższych

zdań jest *już nie* (angielskie *no longer*): *już nie śpi, już nie pada, już nie jest dobre*⁸.

Już to według słownika:

- a. Wyraz oznaczający, że coś jest wynikiem minionego czasu, że coś się zdarza wcześniej w stosunku do oczekiwania, spełnia to oczekiwanie lub jest bliskie spełnienia, np. *Była piękną kobietą, choć już nie pierwszej młodości*;
- b. Wyraz o charakterze ekspresywno-wzmacniającym, używany dla ponaglenia, w zniecierpliwieniu, np. *Wychodź stąd, już!*

Już dodane do określenia miejsca pokazuje jakąś granicę, punkt, który osiągnęliśmy, np. *Dojechaliśmy już do Łodzi, Przeczytałam już do strony 250*. Natomiast *jeszcze* w połączeniu z określeniem miejsca oznacza, że coś trwało we wskazanym, niezmiennym miejscu, np. *Jeszcze w domu przypominałam sobie o tym*. Proponowane ćwiczenia polegać mogą na uzupełnianiu tekstu dialogu odpowiednio operatorami *już* i *jeszcze*, a także, dla utrudnienia, *dopiero*:

- A. Czy wiesz, że wujek Janek przyjechał?
- B. Tak, ciocia Hela mi o tym powiedziała.
- A. Miał przyjechać za miesiąc, ale jest.
- B. Położył się spać i śpi cały dzień.
- A. Powiedział, że wstanie jutro na śniadanie.
- B. Nie widziałam go tak dawno, że chyba go nie poznam.
- A. Poznasz, choć jest zupełnie łysy i nie nosi brody.
- B. Wąsy , jak dawniej¹⁰.

Autorka „Trudnych małych wyrazów” zaleca *jeszcze* jedno, bardzo ciekawe, ale trudne ćwiczenie: Proszę wyrazić treść przeciwną:

1. Mam już dyplom.
2. Ewa skończyła dopiero 20 lat.
3. Janek jeszcze nie pracuje.

⁶ Bartnicka B. (1974), s. 66.

⁷ Sobol E. (1999), s. 289.

⁸ Foland-Kugler M. (2007), s. 22.

⁹ Sobole E. (1999), s. 293.

¹⁰ Foland-Kugler M. (2007), s. 28.

O JĘZYKU

4. Już przy trzecim spotkaniu przeszliśmy na „ty”.
5. Już nikt mnie nie lubi.
6. Jeszcze pada.
7. Mijamy dopiero most Poniatowskiego.
8. Już podpisałem.
9. Mamy jeszcze oszczędności.
10. Jeszcze nic nie jedliśmy¹¹.

Właściwie i aktualnie

Wyraz ten wtrącamy często, aby uściślić sprecyzowanie wcześniejszej wypowiedzi. Jego synonimy to: *na dobrą sprawę, w istocie, naprawdę, prawdę mówiąc*. Zdarza się, że ktoś chce się dopytać, dlatego formułuje pytania typu: *O co właściwie chodzi? Kim właściwie pan jest? Dokąd on właściwie pojechał?* Wyraz *właściwie* występuje także w zdaniach oznajmujących: *Przyjechałam o piątej, a właściwie o piątej piętnaście., Mało spałam, a właściwie w ogóle nie spałam.*

Wyraz *właściwie* tłumaczy się na angielski jako *actually*, dlatego może dochodzić do błędnego, zamiennego używania operatora *właściwie* i *aktualnie*. Należy pamiętać, że przysłówek *aktualnie* tłumaczy się jako *at the (present) moment* [por. Foland-Kugler 2007:37]. Oto przykłady jego użycia: *Aktualnie kobiety noszą ubrania w kolorze butelkowej zieleni., Głównym problemem aktualnie poruszonym publicznie jest tolerancja.*

Warto sprawdzić, czy studenci rozumieją różnicę między omawianymi wyrazami; najlepiej za pomocą ćwiczenia polegającego na wstawieniu odpowiedniego operatora, np.

Ćwiczenie

Proszę uzupełnić zdania wyrazami *właściwie* lub *aktualnie*.

1. Co masz na myśli?
2. Czy uczy się w szkołach języka łacińskiego?
3. Jak ma na imię twoja siostra?
4. O czym piszą w Internecie?

5. Jaki jest kurs dolara?
6. Jaki to kolor: czerwony czy bordowy?
7. nie mam kontaktu z moimi kolegami ze studiów.
8. Skąd pochodzisz?
9. O czym mówi się w sejmie?
10. Ile aktualnie płaci się za mieszkanie w Warszawie?

Aktualnie, co podkreśla Foland-Kugler, jest zwykłym przysłówkiem, składnikiem zdania, nie zaś operatorem emocjonalno-intelektualnym, który pochodzi od autora wypowiedzi. Warto jednak poświęcić mu uwagę ze względu na to, że cudzoziemcy bardzo często stosują go zamiast polskiego *właściwie*.

Przecież

Operator *przecież* to wyraz o charakterze ekspresywnym, uwypatniający przeciwstawienie, kontrast, rzadziej wynikanie czy rację czegoś. Jako przykład można podać następujące zdania: *Dlaczego nie wstajesz? Przecież już późno., Nie krzycz na nią, to przecież dziecko.* Po operatorze *przecież* występują najprostsze uzasadnienia, np.

Dlaczego nie jesz tej sałatki? Przecież ma mnóstwo witamin!

Musimy iść szybciej, przecież zaraz odjedzie nasz pociąg.

Czy znasz język angielski? – Tak, przecież od trzech lat chodzę na kurs.

Dobrym sposobem na sprawdzenie umiejętności posługiwania się operatorem *przecież* jest ćwiczenie polegające na podaniu odpowiedzi uzasadniających, rozpoczynających się od niego, np.

1. Czytałaś tę książkę? – Tak, przecież
2. Nie poznajesz go? Przecież
3. Poszłaś tam sama? Przecież
4. Musisz już iść, przecież
5. Dlaczego tyle jesz? –

Inne wybrane przykłady modulantów, z którymi spotykają się obcokrajowcy uczący się języka polskiego na różnych poziomach i którym w związku z tym warto się przyjrzeć, można zebrać w następującą listę:

¹¹ Tamże, s. 29.

O JĘZYKU

akurat – Była akurat północ, kiedy skończyła się impreza.
bądź co bądź – Powinieneś być miłszy, bądź co bądź to twoja siostra.

blisko – Czekam na ciebie blisko godzinę.

choć / chociaż – Czy mogę chociaż raz dłużej pospać?

ewentualnie – Jeśli będziesz miał problemy z mieszkaniem, możesz ewentualnie przenocować u mnie.

jakoś – Będzie trudno, ale jakoś dam sobie radę.

ledwo/ledwie – Ledwie się obudziłam, zadzwonił telefon z pracy.

lepiej – Jest zimno, lepiej chodźmy do domu niż do parku.

mianowicie – Pomógł mi brat, mianowicie pożyczył mi pieniądze.

nade wszystko – Dzieci kochają swoje matki nade wszystko.

nawet – Wzięła ode mnie prezent i nawet nie podziękowała.

no pewnie – No pewnie, że z tobą pójde na zakupy!

ostatecznie – Jeśli nie znajdziesz pracy, ostatecznie pójdziesz na bezrobocie.

oto – Niech państwo spojrzą – oto plan.

owszem – Owszem, zgadzam się z tobą.

podobno – Teraz są biedni, ale podobno kiedyś byli bardzo bogaci.

po prostu – To jest po prostu brzydkie!

przeważnie – Czytał różne książki, ale przeważnie poezję.

raptem – Już idziesz do domu? Pracowałeś raptem dwie godziny!

w końcu – W końcu nas odwiedziliście!

widać – Widać nie rozumiałeś mnie.

właśnie – Właśnie zaczynaliśmy zebranie, kiedy wszedł dyrektor.

wprost – To, co proponujesz, jest wprost nie do zaakceptowania.

Omówione w artykule operatory wpisują się w pojęcie spójności tekstu. Spójność tekstu to wzajemna zgodność i powiązanie poszczególnych jego składników, a o tym, co jest tekstem, a co zbiorem luźnych zdań, decydują reguły tejże spójności. Wyznaczają je następujące czynniki: związek między nadawcą a odbiorcą, jedność tematu, sygnał początku i końca, powtórzenia wyrazowe, aż wreszcie

słownikowe i syntaktyczne wyznaczniki spójności, w skład w których wchodzi między innymi operatory. Pełnią podobną funkcję do zaimków, odnoszą się do treści wcześniejszych i mobilizują uwagę odbiorcy. Kaza pamiętać o tym, o czym nadawca wypowiedzi mówił już wcześniej, a dodatkowo niosą zabarwienie emocjonalne. Znajomość tych wyrazów spowoduje, że obcokrajowcy uczący się języka polskiego będą mieli możliwość bardziej precyzyjnego przekazania swoich intencji.

Słowa kluczowe: operator pragmatyczny, operator metajęzykowy, relator, wyznacznik intelektualny, wyznacznik emocjonalny, modulant, partykuła, spójność tekstu

Bibliografia

- Bartnicka B., 1974, *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia leksykalne*, Warszawa.
Doroszewski W. (red.), 1958-1969, *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
Dunaj B. (red.), 1996, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
Foland-Kugler M., 1997, *Trudne małe wyrazy. Materiały do nauki języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
Foland-Kugler M., 2007, *Trudne małe wyrazy. Materiały do nauki języka polskiego jako obcego*, Warszawa, wydanie drugie poszerzone.
Mędak S., 2007, *W świecie polszczyzny. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
Sobol E. (red.), 1999, *Ilustrowany słownik języka polskiego*, Warszawa.
Święcka A., materiały własne.

The article presents a group of special small words of particular significance, as they have the ability to change the entire meaning of a basic sentence. These words have the capacity to directly express the intention of the speaker. They are called 'modulators', 'relators', or 'emotional operators'. Foreigners who are learning the Polish language can have problems with understanding these special words, as a result it is the author's intention to clarify and provide the rules regarding their usage.

Anna Rabczuk

2 łyż, łyżeczka potu, sok pomarańczowy, pigwówka, zwarzony makijaż... – przepis na lato w Warszawie, czyli rozwijanie kompetencji interkulturowej uczących (się) na przykładzie antropologicznej kategorii jedzenia

Obecnie większość z nas posiada relatywnie imponującą wiedzę o innych kulturach. Przemiany społeczne, a także rozwój techniki i technologii sprawiły, że dostęp do informacji na temat np. tradycyjnej kuchni etiopskiej jest bardzo łatwy. Jak pokazują statystyki, coraz więcej Polaków spędza wakacje za granicą, gdzie ma możliwość odkrywania i oswajania tego, co jeszcze 30 lat temu było poza zasięgiem większości społeczeństwa. Możliwość smakowania rozmaitych potraw, poznawania odległych kulturowo zwyczajów, obcowania z przedstawicielami rozmaitych kultur jest wielkim osiągnięciem współczesności, ale i nie mniejszym jej wyzwaniem. Jak konstatują autorzy opracowania *Mirrors and Windows*¹, doświadczenia międzykulturowe wystawiają naszą tożsamość kulturową i umiejętności komunikacyjne na próbę. Kiedy jesteśmy otoczeni spotkaniami międzykulturowymi (*intercultural encounters*), musimy nauczyć się radzić sobie z tym, co nieoczekiwane, dwuznaczne, niezrozumiałe, czy nawet szokujące. Im wyższy poziom kompetencji interkulturowej rozmówców, tym większa szansa, że spotkanie z „innym” jeśli nie przyniesie im korzyści, to przynajmniej pozwoli uniknąć mieszanych czy negatywnych odczuć. Porozumienie

w indywidualnym kontakcie przedstawicieli różnych kultur zależy od trzech czynników. Po pierwsze, od umiejętności i możliwości dostosowania się do szeroko rozumianych norm kulturowych drugiego człowieka (szczególnie ważne w kontaktach biznesowych, czy po prostu podczas przebywania za granicą). Po drugie, od zdolności adaptacji do norm trzeciej kultury – obcej dla obu interlokutorów reprezentujących dwie różne kultury, ale typowej dla otaczającej ich rzeczywistości (w skrócie – spotkanie dwóch cudzoziemców z różnych krajów za granicą). Ostatni komponent to umiejętność, czy chęć pójścia na kompromis – a więc aspekt psychologiczno-społeczny – osobowość, indywidualne cechy charakteru i doświadczenie życiowe obu interlokutorów będą tu nie do przecenienia.

Istnieje wiele definicji kompetencji interkulturowej, jedną z nich skonstruowała amerykańska badaczka Darla K. Deardorff, redaktorka książki *Intercultural Competence*. Według niej kompetencja kulturowa, to zdolność i nabywania wiedzy o kulturze, która nas interesuje, i rozwijania umiejętności, budowania postaw prowadzących do widocznych zmian w zachowaniu i komunikacji. Te zaś można określić jako efektywne i odpowiednie w interakcji międzykulturowej²

¹ Huber-Kriegler M., Lázár I., Strange J. (2003), *Mirrors and Windows: An Intercultural Communication Textbook*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe, s. 5.

² Deardorff, D. K. (2006), *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, *Journal of Studies in International Education* 10, s. 241-266.

O KULTURZE

(tłum. moje – A.R.). Badania Deardorff wykazały, że kompetencja ta nie może być nabyta czy rozwinięta w krótkim czasie, podczas jednego wykładu, czy po przeczytaniu kilku artykułów na ten temat. To długi proces, zachodzący przez całe życie. Działania służące rozwojowi kompetencji interkulturowej muszą być bezpośrednie i są niezbędnym elementem rozwoju kadry naukowej, czy zespołów pracujących w środowisku wielokulturowym. Tematów, które wspomagają pogłębienie kompetencji interkulturowej uczących (się) języków obcych, jest co najmniej tyle, ile zagadnień mieści się w kulturę pisaną małą literą „k”, a więc bardzo dużo. Celem mojego artykułu jest zaproponowanie jednego z nich.

Ćwiczenia, które przedstawię w dalszej części tego tekstu, mogą być wykonywane zarówno przez studentów specjalizacji glottodydaktycznej, osoby pracujące na co dzień w środowisku wielokulturowym, jak i studentów jpjo. Żeby taki moduł, zaplanowany jako rozwijający kompetencję interkulturową, spełnił swoje zadanie, musi zawierać konkretne komponenty. Bardzo krótko przypomnę³, że zadania powinny odnosić się do następujących zakresów: wstęp do zagadnienia, refleksja na temat własnej kultury, odkrywanie innych kultur, ćwiczenia językowe i lingwakulturowe.

Wstęp i pytania wprowadzające

To, jaką przedmową opatrzymy zajęcia, zależy od nas – prowadzących. Nie można zaproponować jednej właściwej drogi myślenia. Dobór konkretnych informacji sprawdzi się lepiej w homogenicznej grupie cudzoziemców, natomiast selekcja innych bardziej zainteresuje grupę heterogeniczną narodowościowo. Niemniej, jak wynika z moich doświadczeń, warto we wprowadzeniu do danej kategorii zawrzeć informacje zaskakujące, prowokacyjne, takie, które sprawią, że uczestnicy zaczną patrzeć na coś pozornie oczywistego tak, jakby zetknęli się z tematem po raz pierwszy.

³ Szczegółowo omówiłam tę kwestię w artykule: Rabczuk A., 2016, *Okna i lustra – jak rozwijać kompetencję interkulturową uczących (się) języka polskiego jako*, „Kwartalnik POLONICUM”, nr 22, ISSN-1895–8427, s. 18–29.

Przygotowując zajęcia o jedzeniu w kulturze, szukałam inspiracji w bardzo obszernym już dziale kanadyjskiej dyscypliny naukowej, jaką jest *food studies*. Wybrałam jedzenie z kilku względów. Zważywszy na fakt, jak wiele wolnego czasu poświęcamy dzisiaj na spożywanie, gotowanie, kupowanie produktów, rozmowy o jedzeniu, przyjemność związaną z jego konsumpcją, wydaje mi się, że ten temat niemal dla każdego będzie ciekawy. Co więcej, owe fakty wpłynęły na zjawisko zauważalne pod koniec XX wieku w Ameryce Północnej, a mianowicie na rynku zaczęły pojawiać się książki analizujące fenomen jedzenia w kulturze. Są to (wszystkie zostały wydane w 1997 roku) np. *Consuming Geographies* Davida Bella i Gill Valentine, *Sociology on the Menu* Alana Beardswortha i Teresy Keil, *Consumption, Food and Taste* Alana Warda oraz *Food and Culture* autorstwa Carole Counihan i Penny van Esterik. Listę tę można bez problemu wydłużyć. Wybrałam jednak te tytuły, żeby pokazać, jak badacze różnych dziedzin podeszli z entuzjazmem do tematu jedzenia, tworząc tym samym nową interdyscyplinarną naukę. Lektorzy jpjo mogą więc zainspirować się dowolną perspektywą służącą wprowadzeniu do tego typu zajęć interkulturowych. Niektórych bardziej zainteresuje wprowadzenie historyczne czy antropologiczne, innych psychologiczne, kulinarne, językowe, geograficzne itd. Sama często posiłkuję się podejściem antropologicznym, ponieważ pozwala ono zadać studentom podstawowe pytania, które uświadamiają i ważność zagadnienia, jego uniwersalność, i różnice kulturowe.

Człowiek zaraz po zapewnieniu sobie schronienia, starał się znaleźć pożywienie i wodę. A konkretnie – wystarczającą ilość jednego i drugiego. Historia zdobywania jedzenia to także historia głodu i śmierci głodowej. Decydowanie o dostępności pokarmu wielokrotnie służyło za narzędzie tortur, wywierania nacisku. I nawet dziś, gdy część świata cierpi z powodu otyłości i nadmiaru żywności, inne regiony wciąż nie mają wystarczająco dużo jedzenia. To ta pierwsza tendencja, choć w tym momencie nieco sprawę upraszczam, wytworzyła, wciąż kontrowersyjne, zjawisko freeganizmu. Poniżej podaję przykładowe pytania, które mogą służyć wprowadzeniu w temat, otwarciu dyskusji.

O której godzinie jemy posiłki? Jak wygląda typowy obiad w twoim kraju? Jak zwyczaje żywieniowe wpłynęły na kanony piękna? Czy w twoim kraju powinno się mówić „smacznego” albo „dziękuję” po posiłku bądź odpowiedniki tych formuł, czy nie? Dlaczego? Jakie składniki przeważają w twojej kuchni narodowej? Dlaczego? Jeśli w twojej kuchni występuje mięso, to jakie? Jakiego mięsa i dlaczego nie można jeść w twojej kulturze? Czy i kiedy się pości, i dlaczego? Czym się różnią dania „święteczne” od „codziennych”? Które zwierzę (a co za tym często idzie – mięso) jest w twoim kraju „święte”, a które „brudne”? Czy występuje ono we frazeologizmach w twoim języku? Jakie jedzenie w twoim kraju mogłoby być postrzegane przez cudzoziemców jako dziwne albo egzotyczne? Jakie jedzenie z innych kultur wydaje ci się nie do zjedzenia?

Roland Barthes powiedział, że Azjaci, używając pałeczek, nie atakują jedzenia, co czynią przedstawiciele kultur europejskich – tnąc i nabijając kaski na widelce.

Jakich sztuców używa się w twoim kraju? Jakie maniery obowiązują przy stole? Jaki jest stosunek do dźwięków wydawanych podczas jedzenia i funkcji fizjologicznych związanych z trawieniem? Czy ludzie w twoim kraju mają obsesję na punkcie zdrowego jedzenia? Czy weganizm i wegetarianizm w twoim kraju to typowe style żywienia, czy moda? Jak zachowują się ludzie z twojego kraju w restauracji, kiedy jadą na wakacje *all inclusive*? Czy twoi dziadkowie odpowiedzieliby tak samo na te pytania?

Dostęp do czystej wody zawdzięczamy bogatym mieszkańcom zindustrializowanej Europy, którzy wieki temu zauważyli, że brak wodociągów i oczyszczalni ścieków jest przyczyną rozprzestrzeniania się cholery i czerwonki w przeludnionych miastach. Wcześniej radzono sobie inaczej z tym problemem. Część kultur zauważyła, że wodę można gotować, zabijając tym samym wirusy i bakterie, i rozwinęła w ten sposób sztukę picia oraz parzenia kawy / herbaty. Drugą postawą w stosunku do zamiany brudnej wody w bezpieczny napój było przemienianie jej w napoje alkoholowe. Z przymrużeniem oka aż chce się powiedzieć, że podejście takie znamy także z Biblii. I tu znowu, te kraje, w które skoncentrowały się na destylacji alkoholi, rozwinęły kulturę piwowarską, winiarską i gorzelnianą.

Jakie napoje pijemy? Które uważamy za typowe dla swoich kultur? Jak zwyczaje związane ze spożywaniem płynów są

popularne w różnych kulturach? Czym jest bruderszaft? Czy dla konkretnych napojów jest zarezerwowana w twoim kraju konkretna pora dnia (por. brytyjska piąta po południu)? Co się mówi podczas wygłaszania toastów i na jakie okazje są one zarezerwowane?

Chleb – wyzwolenie czy przekleństwo?

Innym rodzajem „otwieracza” może być mapa myśli. Dzielimy studentów na kilka grup, np. trzy. Każda z grup otrzymuje karteczki z innym wyrazem; proponuję: chleb, mięso i napój. Proszę studentów, żeby zamknęli oczy i skoncentrowali się na swoim wyrażeniu. Proszę, żeby narysowali to, co zobaczyli. Polacy zazwyczaj rysują bochenek pszennego chleba z trzema nacięciami. Jednak to nie jest typowy rysunek, który zawsze wyjdzie spod cudzoziemskich palców. Bardzo często obcokrajowcy obrazują to wyrażenie obrazkiem chleba z foremki, kromką typową dla pieczywa tostowego, inni rysują ciabattę, jeszcze inni, bagietkę albo długi chleb z wieloma nacięciami. Czasami pojawiają się rozmaite „placki” i „placuszki” – symbolizujące pitę, naan, tortillę. Z ilustrowaniem pojęcia „mięso” jest trochę trudniej, choć najczęściej sprowadza się ono do narysowania jakiejś mięsnej potrawy, choć pojawiają się również rysunki zwierząt. Napoje rysowane przez słuchaczy także charakteryzuje różnorodność. Kolejnym krokiem jest zapisanie skojarzeń ze „swoim” wyrażeniem. Najczęściej mapa myśli zawiera konkretne produkty wiążące się z chlebem (kanapki, masło, wędlina, piekarnia itd.), mięsem (kotlet, kielbasa, stek itd.) i napojami (kawa, herbata, piwo itd.), ale też pojawiają się asocjacje metaforyczne. Na przykład chleb kojarzy się z domem, mamą, ciepłem, bezpieczeństwem, komunią, mięso z siłą, bólem, krwią i cierpieniem, napoje ze spotkaniami ze znajomymi, imprezami, alkoholizmem, zapachem, życiem. Celem tego zadania jest refleksja, jak bardzo różnimy się w porównaniu z przedstawicielami innych kultur, zrozumienie, dlaczego rysują pszenne chleb z trzema nacięciami, a nie bagietkę albo kukurydzianą tortillę. Dlaczego jednej osobie chleb nieodłącznie będzie się kojarzył z komunią, obrzędem religijnym, a innej z przyczyną chorób cywilizacyjnych? Ciekawe jest

O KULTURZE

to, że studenci zazwyczaj mają pozytywne asocjacje z chlebem. Chleb, z łaciny *panis*, przywołuje miłe chwile w kręgu przyjaciół i rodziny, dzielenie się nim jest tym, co robimy z ludźmi, których lubimy, jest tym, co robimy z kompanami. Kompanem etymologicznie jest właśnie ta osoba, z którą łamię chleb „con⁴ panis”. Jeśli dzielę się chlebem, jem go palcami, często oznacza to, że czuję się swobodnie i prawdopodobnie mogę się podzielić z moimi współtowarzyszami, współbiednikami także czymś jeszcze – opiniami, poglądami, pomysłami. Można więc powiedzieć, że chleb symbolizuje demokrację. Chleb to religia, dla chrześcijanina jest symbolem ciała Jezusa, w Torze oznacza to, co ważne w życiu, w islamie z kolei każdy składnik chleba ma swoje znaczenie, woda np. symbolizuje miłość, sól współczucie. Nie wszyscy jednak widzą w chlebie dobro. Amerykański pisarz i publicysta, Richard Manning, zawarł w swojej książce *Against the Grain: How Agriculture Has Hijacked Civilization*⁵ bardzo ciekawą teorię. Jego stanowisko jest zgoła odmienne niż skojarzenia przywoływane dotychczas. Badacz stawia pytanie, czy obecność chleba w kulturze wyszła nam na dobre. Podając wiele argumentów, udowadnia, że pieczywo to największy błąd w historii ludzkości. Pomyłka, która doprowadziła do najpoważniejszych problemów współczesnego świata, a mianowicie do zniszczenia środowiska naturalnego, wspomnianych chorób cywilizacyjnych: cukrzycy typu 2, otyłości i chorób układu krążenia, a także stratyfikacji społeczeństwa. Manning przypomina, że już w starożytnym Egipcie niewolnikom budującym piramidy płacono za pracę chlebem. Analizując jego rozważania, trudno zaprzeczyć rzeczowym argumentom. Podobne pod pewnymi względami stanowisko zajmuje profesor Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles, biolog ewolucyjny i geograf, Jared M. Diamond. W swojej książce z 1997 roku *Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies*⁶, udowadnia, że za sukcesem

cywilizacji europejskiej w podboju świata kryje się nie szczególna inteligencja, czy determinacja, ale uwarunkowania geograficzne. Takie, które pozwoliły uprawiać pszenicę i jęczmień. Nieco upraszczając, można powiedzieć, że według Diamonda rolnictwo doprowadziło do tyranii. Takie rozważania sprzyjają weryfikacji własnej perspektywy, poszerzają ją, a równocześnie, poprzez dyskusję, wspierają budowanie postaw otwartości i zrozumienia w stosunku do tego, co inne i/lub nowe. Warto przygotować rozmaite refleksje kulturowe do każdego tematu, który uznamy za dobry „otwieracz” do dyskusji. Równie dobrze mógłby to być krótki wywód na temat mięsa⁷ w różnych kulturach, napojów, czy czegokolwiek wpisującego się w daną kategorię, co sprowokuje wyrażanie opinii przez studentów.

Antropologia na lektoracie i zadania kulturowe

Znaczenie jedzenia typowego dla danej kultury można także interpretować przez pryzmat wybranej teorii. Autorzy *Food and Cultural Studies* Bob Ashley, Joanne Hollows, Steve Jones i Ben Taylor⁸ konstatują, że każdy szeroko rozumiany fenomen jedzenia należy interpretować w odniesieniu do 5 elementów kulturowych. Będą to: produkcja, prawo, wyobrażenie, identyfikacja i konsumpcja. Np. popularna w Stanach kanapka z bekonem, którą przeciętny Amerykanin zdecydował się zjeść na lunch jest wynikiem wielu procesów. Zaczynając

⁷ Doskonałym przykładem będzie jakże ambiwalentna pozycja świni w kulturze. Począwszy od stosunku do wieprzowiny w różnych religiach przez klasyczne przykłady literackie jak *Folwark zwierzęcy* George’a Orwella, po współczesną kulturę popularną. Świątną ilustracją ukazującą, że w świni kryją się lęki ludzkości i przed tym co brudne, i przed kanibalizmem, a więc przed tym co dzikie, niecywilizowane jest postać Masona Vergera pojawiająca się w powieści *Hannibal* Thomasa Harris (1999), a później w serialu (2001) pod tym samym tytułem. Podobnie rzecz się ma w filmie *Snatch* (pol. *Przekręt*) Guya Ritchiego, w którym jeden z bohaterów, Brick Top, podkreśla kanibalistyczne zdolności świń. Można się zastanowić ze studentami, skąd tak niewdzięczny wizerunek w kulturze i języku tego pożytecznego zwierzęcia, na którym opiera(ła) się dieta wielu państw.

⁸ Ashley B., Hollows J., Jones S., Taylor B., 2004, *Food and Cultural Studies*, London and New York, s. vii-viii.

⁴ con (łac.) oznacza *współ, razem z*

⁵ Manning R., 2004, *Against the Grain: How Agriculture Has Hijacked Civilization*, New York.

⁶ Książka została wydana w 2000 roku w języku polskim. Diamond J., 2000, *Strzelby, zarazki, maszyny. Losy ludzkich społeczeństw*, przeł. Konarzewski, M., Prószyński i s-ka.

od hodowli świń i regulacji z nią związanych, na sprzedaży detalicznej boczku kończąc. Następnie, to, gdzie i w jaki sposób ta kanapka jest jedzona, przez przedstawiciela, której płci, grupy etnicznej, wyznania, czy klasy społecznej niesie ze sobą rozmaite konotacje. Łatwo możemy zastosować ten schemat do spożywania kotleta schabowego w Polsce, czy, co może i ciekawsze – jedzenia karpia w Wigilię. Od tego modelu interpretacji fenomenów jedzenia w kulturze dzieli nas tylko krok od bardzo już klasycznej koncepcji Claude’a Lévi-Straussa, który w wielu publikacjach podkreślał, że jedzenie jest językiem. W pierwszym tomie *Antropologii Strukturalnej* z 1958 roku zawarł analizę porównawczą kuchni angielskiej i francuskiej. W swoich rozważaniach skoncentrował się na 3 opozycjach: endogeniczne – egzogeniczne, centralne – peryferyjne i oznaczone – nieznaczone. W odniesieniu do kuchni przekłada się to kolejno na to, co w danych potrawach (składniki) narodowe, a co zapożyczone z zewnątrz, co stanowi podstawę jedzenia, a co jest dodatkiem, a także smaki, gdzie będą się plasowały na osi intensywności – co i ile jest tego, co ostre, kwaśne, a co łagodne, czy „bez smaku”. Narzędzie Lévi-Straussa można zastosować do analizy typowych potraw polskich, czy dań przedstawicieli innych kultur.

Kolejnym przykładem zadania (po dyskusji) służącym pogłębieniu refleksji na temat własnej kultury może być praca w parach czy małych grupach koncentrująca się wokół wylosowanego zagadnienia. Ciekawymi kwestiami, mogą być tutaj (za każdym razem w odniesieniu do kultury studentki / studenta):

dieta narodowa, programy, blogi i książki o tematyce kulinarnej, obawy związane z niezdrowym jedzeniem, etykieta, robienie zakupów spożywczych – hipermarket versus kupowanie od lokalnych dostawców żywności ekologicznej, smaki preferowane przez większość społeczeństwa, jedzenie w domu i na mieście.

Studenci po omówieniu w minigrupach wylosowanego zagadnienia, referują co powiedział/a kolega / koleżanka na forum całej grupy. Innym pomysłem jest wymiana przepisów na dania typowe dla poszczególnych kuchni narodowych i wspólne gotowanie, jeśli to możliwe. Jeszcze innym zadaniem otwierają-

cym studentów na spotkanie z kuchnią polską jest wysłanie ich do polskiej restauracji i prośba, aby zanotowali wszystkie obserwacje związane z różnicami kulturowymi, jakie poczynili. Zadanie to daje bardzo ciekawe rezultaty, jeśli uczymy polskiego za granicą. Niemniej jednak także w Polsce bardzo cenne będą uwagi studentów z różnych krajów, ponieważ dla każdego z nich zupełnie inne zwyczaje, zachowania będą tymi, które odróżniają polską kulturę kulinarną od ich rodzimych.

Jeszcze inne zadanie to przedstawienie studentom zdjęć, na których znajdują się składniki potrzebne do ugotowania jakiejś popularnej w Polsce potrawy. Ja zwykle wybieram dwie fotografie – jedną przedstawiającą mięso, białą kapustę, kwaszoną kapustę, koncentrat pomidorowy, suszone grzyby i śliwki, wino, kielbasę, cebulę oraz przyprawy. Drugie zdjęcie prezentuje wegetariańską opcję, a więc wszystkie produkty, których potrzebujemy do ugotowania barszczu ukraińskiego. To zadanie, jak widać, można wykonać już na niskim poziomie zaawansowania językowego. Nie mówię studentom, na jakie potrawy są te składniki, ale proszę ich, żeby się zastanowili, czy wybierając jeden z dwóch zaproponowanych wariantów, mogliby ugotować jakąś potrawę typową dla ich kuchni narodowej. Oczywiście dopuszczam drobne modyfikacje związane ze składnikami. Następnie proszę ich, aby spróbowali „ugotować” coś wspólnie w parach, czy małych grupach. Kiedy zadanie jest wykonane i studenci proponują różne dania, informuję ich, co możemy ugotować z tych składników w kuchni polskiej (jeśli wcześniej sami na to nie wpadli). Ćwiczenie to służy dwóm celom – po pierwsze pokazuje, jak czasami odległe kulturowo czy / i geograficznie kraje, spotykają się w kuchni – wiele państw ma jakiś „bigos” albo potrawę składającą się niemal z tych samych składników, po drugie pozwala studentom na kreatywność i prezentację dań swojej kuchni. Otwiera więc zarówno na własną kulturę, jak i na kultury obce.

Jeśli mamy grupę homogeniczną narodowościowo (jeśli heterogeniczną, wtedy każdy student jest reprezentantem własnej kuchni), możemy poprosić studentów, aby wybrali sobie różne kulinarne tradycje, przygotowali w domu krótkie prezentacje na ich temat,

O KULTURZE

wskazali główne różnice między kuchnią wybranego kraju a Polską bądź państwem, w którym odbywa się lektorat. Następnie, na wyższych poziomach zaawansowania proponujemy im – specjalistom od różnych kuchni narodowych – napisanie scenariusza spotkania. Treść zadania może wyglądać tak:

Pisanie

Zadanie: Wszyscy studenci, przedstawiciele różnych kuchni, są uczestnikami konferencji, którą wieńczy kolacja w tradycyjnej polskiej restauracji. Każdy z uczestników jest po raz pierwszy w Polsce. Jak się okazuje, biesiadnicy są bardzo konserwatywni w kwestii jedzenia i uwielbiają to, co znają z rodzimej kuchni, podejrzliwie zaś podchodzą do wszystkiego, co nieznanne. Na stole pojawiają się kolejne dania, a goście coraz odważniej je komentują, nawiązując do swoich narodowych tradycji.

W zadaniu tym, możemy też narzucić role, np. wśród gości jest: osoba o bardzo ciętym języku, mal-kontent, osoba mówiąca prosto z mostu, co myśli, osoba nieśmiała, osoba bardzo dyplomatyczna, polski niezwykle uprzejmy, a równocześnie stanowczy, kelner itd. Jeśli studentom spodoba się to zadanie, wykażą się wyobraźnią i kreatywnością, warto wykorzystać je później jako scenariusz do minispektaklu i wystawić go przed większą publicznością. Kolejnym krokiem w wykorzystaniu „kulinarnego przygotowania” studentów może być poproszenie ich o napisanie 2-3 pytań dotyczących ich kuchni wraz z kilkoma opcjami odpowiedzi do wyboru, a następnie ułożenie quizu i przeprowadzenie go na zajęciach. Jeśli zaś chodzi o kuchnię polską, wiele takich quizów, czy inspirujących pytań znajdziemy w internecie (np. na portalu *culture.pl*) czy w podręcznikach (np. *Przejdź na wyższy poziom* Elżbiety Zarych).

Jedną z moich ulubionych technik konwersacyjnych na zajęciach jest odgrywanie ról przez studentów. Także w temacie jedzenia traktowanego z perspektywy wielokulturowej, taki typ zadania sprawdza się bardzo dobrze. Oto przykłady zadań do wylosowania, które po przygotowaniu w małych grupach są odgrywane jako scenki.

Mówienie**1. Na przykład durian**

Jesteś na imprezie, na którą każdy przyniósł coś do jedzenia. Twoja przyjaciółka przyniosła typową potrawę dla swojego kraju. Potrawa ta pachnie i wygląda raczej dziwnie. Nikt nie chce jej spróbować. Ludzie się śmieją i komentują przykry zapach jedzenia. Twoja przyjaciółka jest smutna. Porozmawiaj z nią.

Role: Osoba, która przyniosła egzotyczne danie; osoba pocieszająca.

2. Tatar i flaczki

Jesteście pierwszy raz w Polsce. Zamówiłaś tatar, a twój przyjaciel – flaczki. Nie wiedziałaś, że tatar to potrawa z surowego mięsa. Kiedy to zauważasz, wiesz już, że na pewno nie zjesz takiego posiłku. Twój przyjaciel z kolei nie wiedział, z czego robi się danie o nazwie „flaki”, kiedy to sprawdził, danie pojawiło się na stole. On też czuje się niepewnie z wybraną potrawą. Mimo że nie chcecie wyjść na ignorantów, to musicie porozmawiać z kelnerem.

Role: Osoba zamawiająca tatara; osoba zamawiająca flaki; kelner.

3. Kurczak to nie mięso

Jesteś wegetarianką i właśnie przyszedł ze swoim polskim chłopakiem po raz pierwszy na obiad do jego babci. Babcia przygotowała kurczaka. Przypominasz, że nie jesz mięsa. Babcia tłumaczy, że „przecież kurczak to nie mięso”. Co gorsza, twój chłopak zaczyna cię przekonywać, że jak raz zjesz kurczaka, to nic się nie stanie.

Role: Wegetarianka, polski chłopak, polska babcia.

4. W Rzymie zachowuj się jak rzymianin?

Jesteś lektorem / lektorką. Masz obsesję na punkcie higieny (być może to początki bakteriofobii). Zostałeś/aś zaproszony/a przez swoich studentów na kolację do restauracji serwującej ich narodową kuchnię. W tym kraju je się rękoma ze wspólnego naczynia. Nie czujesz się z tym komfortowo. Studenci są podekscytowani, że mogą ci zaprezentować coś ze swojej kuchni narodowej.

Role: Lektor/ka, student chcący nauczyć jeść rękoma, student/ka, która ma dla gościa sztucę, oburzająca tym resztę studentów.

Inne zadania służące refleksji nad własną kuchnią i wprowadzające do tradycji polskiej mogą wyglądać tak:

Ćwiczenie 1

Zaznacz, co pasuje do polskich tradycji:

- 1) obiad z dwóch dań: zupa + drugie danie
- 2) słodkie śniadanie
- 3) paella
- 4) sól, pieprz, ziele angielskie i liść laurowy w zupie
- 5) wegetarianizm
- 6) grzyby marynowane
- 7) kanapki na śniadanie
- 8) jajka na bekonie + fasola w sosie pomidorowym
- 9) sushi
- 10) gościnność
- 11) kotlet schabowy
- 12) gazpacho
- 13) ponawianie propozycji czegoś do picia i / lub jedzenia
- 14) owoce morza
- 15) ryba po grecku
- 16) sajgonki
- 17) babcia oferująca kolejną porcję pierogów
- 18) pałeczki
- 19) sękacz
- 20) awokado

Ćwiczenie 2

Dopasuj dania, do poszczególnych państw lub grup etnicznych. Jakie napoje pasują do tych kuchni? Jakie dania i napoje pasowałyby do twojej kuchni narodowej?

Włochy, Chiny, USA, Anglia, Francja, Węgry, kuchnia żydowska, kraje arabskie, Indie, Rosja, Meksyk, Niemcy, Japonia

- A. sos Worcester, pudding, owsianka, jajka na bekonie
- B. kuskus (kasza z warzywami i mięsem), džamilah (placek z daktyli), kebab, zupa z baraniny
- C. wieprzowina w sosie słodko-kwaśnym, kaczka po pekińsku, ryż z warzywami, jajka fu-jang,
- D. ślimaki, zupa cebulowa, żabie udka, wołowina *bourguignon*
- E. *khicharhi* (ryż z soczewicą), czapati (placki pszenne), curry z baraniny i ziemniaków,
- F. golonka wieprzowa z grochem i kapustą, zupa piwna, zupa jednogarnkowa z mięsem, knedle ze śliwkami, sałatka ziemniaczana,
- G. ucha (zupa rybna), barszcz, kulebiak, pielmieni (pierogi), bliny, strogonow,
- H. paprykarz, zupa gulaszowa, leczo
- I. ravioli, lasagne, risotto, eskalopki cielęce, pizza
- J. czulient (wołowina duszona), maca, kugiel (zapiekanka), cymes z suszonych śliwek, smażone śledzie
- K. burrito, salsa, tortilla, tacos, enchiladas, nachos
- L. hamburger, frytki, popcorn, masło orzechowe, chipsy
- M. sushi, zupa miso, nori, wołowina w sosie teriyaki

O KULTURZE

Język kulinarny

Przejdźmy teraz do zadań *stricte* językowych.

Ćwiczenie 3

Wyjaśnij, co to znaczy:

1. Smażyć
2. Podgrzewać
3. Słodzić
4. Cedzić
5. Dolewać
6. Kisić
7. (Na)warzyć
8. Spalić
9. Ochłodzić

Ćwiczenie 4

Połącz czasowniki z ćwiczenia 3 z ich metaforycznym znaczeniem.

1.	smażyć się	A.	mówić powoli, bardzo wyraźnie
2.	podgrzewać / podgrzać	B.	być cały czas z tymi samymi ludźmi, rozmawiać z nimi na te same tematy
3.	słodzić	C.	(z)robić mniej intensywnym, np. o pozytywnych uczuciach, relacjach
4.	(wy)cedzić	D.	(z)robić coś bardziej intensywnym
5.	dolewać oliwy do ognia	E.	zrobić komuś lub sobie kłopot, często niechcący
6.	kisić się we własnym sosie	F.	opalać się
7.	nawarzyć piwa	G.	mówić miłe rzeczy
8.	spalić dowcip	H.	pogarszać sytuację, powodować jeszcze większy gniew lub rozdrażnienie
9.	ochłodzić	I.	powiedzieć za wcześnie puentę, pozbawić żart komizmu

Ćwiczenie 5

A. Zamień podkreślone wyrazy wyrażeniami z ćwiczenia 4.

1. To jedno kłamstwo bardzo źle wpłynęło na ich stosunki.
.....
2. Świetnie, że będziesz studiować za granicą, wreszcie przestaniesz spotykać się w kółko z tymi samymi ludźmi.
.....
3. Kiedy ojciec dowiedział się, że Karol rzucił studia, bardzo powoli powiedział: Zejdź mi teraz z oczu! I poszedł do swojego gabinetu
.....
4. Marta opalała się cały dzień, więc nic dziwnego, że ma poparzoną skórę.
.....
5. Kasia lubi, kiedy Darek mówi jej komplementy.
.....

O KULTURZE

B. Uzupełnij zdania wyrażeniami z ćwiczenia 4.

6. Nie opowiadaj swojemu chłopakowi szczegółów, jak go zdradziłaś, przecież on i tak już bardzo cierpi!

7. Marek jak zwykle o blondynce. Chłopak po prostu nie ma talentu do opowiadania.

8. Ta pierwsza bramka już w 2 minucie totalnie atmosferę na stadionie.

9. Trzeba było pomyśleć o tym, zanim poprosiłeś ją o rękę, sam to teraz sam je wypij.

Ćwiczenie 6

Proszę uzupełnić tabelę

Wyrażenie	Wyjaśnienie	Przykład użycia	Tłumaczenie na L1 ⁷
trudne do przełknięcia		<i>Zabrakło mi jednego punktu, żeby zdać ten egzamin, jednego! Rok przygotowań na nic! To bardzo trudne do przełknięcia.</i>	
płakać nad rozlanym mlekiem			
bułka z masłem	<i>o czymś bardzo łatwym</i>		
jak świeże bułeczki			
czuć do kogoś miętę			
być nie w sosie			
uciekać gdzie pieprz rośnie			
coś się komuś upiekło			

Ćwiczenie 7

Proszę uzupełnić zdania wyrażeniami z ćwiczenia 6.

- Spójrz na Janka! Od razu widać, że czuje do Ani Prawie ma serduszka w oczach, jak na nią patrzy.
- Jeśli jeszcze raz cię tu zobaczę, pamiętaj, lepiej uciekaj
- Trudno i darmo, nie cofniesz czasu, nie ma co płakać
- Nie żartuj z Marty, widać, że dziś jest
- Polska gramatyka to dla mnie – uwielbiam ją, wszystko w niej jest takie logiczne.

⁹ Zazwyczaj staram się używać metody bezpośredniej i jeśli nie totalnie wyeliminować język pośredni, to przynajmniej ograniczyć go do minimum. W tym zadaniu jednak szukanie odpowiedników zaproponowanych wyrażen w innych językach może przynieść dodatkowe korzyści – refleksja lingwakulturowa. Ta technika może też być bardzo przydatna dla tłumaczy.

O KULTURZE

Ćwiczenie 8

Proszę skorygować błędy w poniższych zdaniach. W jednym zdaniu może być kilka błędów.

1. Kupiłam dwie brokuły na sałatkę.
2. Kochanie, gdzie są filiżanki do ekspreso? Nie mogę ich znaleźć.
3. Poproszę sok z grejfruta i pomarańcza.
4. Musicie się koniecznie wybrać do tej nowej pizzerii – mają tam fantastyczne jedzenie!
5. Do tej zapiekanki potrzebujemy 20 deko sera.
6. Dodaj proszę do zupy półtora łyżeczki soli.
7. Ilość cukru w szarlotce zależy od ilości jabłek.

Na najwyższy poziom zaawansowania językowego proponuję zadania, które stworzyłam na podstawie książki Doroty Maślowskiej pt. *Więcej niż możesz zjeść. Felietony parakulinarne*¹⁰. Pisarka proponuje wiele rozmaitych przepisów, wszystkie składniki zawierają ładunek kulturowy i wiążą się z konkretnymi faktami kulturowymi. Co więcej uczą myślenia metaforycznego i abstrakcyjnego. Oto modyfikacje niektórych receptur Doroty Maślowskiej.

Ćwiczenie 9

Przeczytaj przepisy i wyjaśnij, co według ciebie oznacza każdy ze składników. Upewnij się, że znasz wszystkie „produkty”, które wymienia pisarka.

Następnie ułóż podobne przepisy na:

- lato w stolicy twojego kraju
- danie „kulturowe”, które było popularne w twoim kraju 30-50 lat temu, ale teraz jest rzadko spotykane
- lunch o charakterze typowym dla twojego kraju
- „seksualną charyzmę” z twojego kraju

Przeczytajcie swoje przepisy na forum grupy i sprawdźcie, czy pojawiają się w nich te same składniki. Zastanówcie się, dlaczego tak lub nie.

*Restauracja u Doroty***Lato w Warszawie I**

2 łyż,
łyżeczka potu,
sok pomarańczowy 100 ml,
pigwówka,
trochę zwarzonego makijażu,
fasolka po bretońsku (zaschnięta)
Wierzch posypać ulotkami z agencji towarzyskiej i kuponami Lotto.

Bułka jarska '91

Bułka,
keczup,
2 plastry ogórka, popite sówicie napojem Tropicana i zagryzione gumą Turbo (ubogą w walory odżywcze, lecz dostarczającą strawy duchowej w postaci wizerunków samochodów wyścigowych).

¹⁰ Maślowska D., 2015, *Więcej niż możesz zjeść. Felietony parakulinarne*. Noir sur Blanc.

Lunch o charakterze polskim

1 Szwedka pochodzenia amerykańskiego

dwoje Amerykanów,

1 Macedonka, dwoje Niemców,

1 Izraelczyk,

grochówka,

schabowe z ziemniakami,

grostek z marchewką,

pogawędka kulinarno-obyczajowa.

Trudność: Trudne

Czasochłonność: Bardzo czasochłonne

Koszt (w tym psychologiczny): Wysoki.

„Seksualna charyzma”

1 dres na tyle długi by gzy nie gryzły i na tyle krótki by wyeksponować śnieżnobiałą skarpetkę(Puma, Hilfiger),

1 postawiony kołnierzyk koszulki polo,

nieroztropna mina,

swobodny, głośny styl bycia,

kończenie zdań nieznoszącym sprzeciwu „tak?!”,

kebab na grubym,

ekonomiczny napój energetyzujący,

włączone na całą epę radio RMF Maxxx.

Piosenki

Piosenki to także doskonały sposób na podnoszenie kompetencji językowej i kulturowej, jeśli je odpowiednio przygotowujemy. W artykule tym przedstawiam jedynie kilka tytułów, które mogą okazać się przydatne na zajęcia o jedzeniu. „Dzień dobry, kocham Cię” Strachy na Lachy, „Sauté” i „W pięciu smakach” Brodka, „Szpetot” O.N.A., „Z imbirem” i „Ćma barowa” Kortez, „Pizza i pyzy” Kabaret OT.TO, „Addio pomidory” i „Ballada jarzynowa” Kabaret Starszych Panów, „Ogórek” Fasolki.

Odpowiedzi do wybranych zadań:

Ćw. 2. A. Anglia, B. kraje arabskie, C. Chiny, D. Francja, E. Indie, F. Niemcy, G. Rosja, H. Węgry, I. Włochy, J. kuchnia żydowska, K. Meksyk, L. USA, M. Japonia

Ćw. 4. 1-F, 2-D, 3-G, 4-A, 5-H, 6-B, 7-E, 8-I, 9-C

Ćw. 5A: 1 – ochłodziło, 2 – kisić się we własnym sosie, 3 – wycedził, 4 – smażyła się, 5 – słodzi.

Ćw. 5B: 6 – nie dolewaj oliwy do ognia!, 7 – spalił dowcip o blondynce, 8 – podgrzała, 9 – nawarzyłeś piwa

Ćw. 7. 1 – miętę, 2 – gdzie pieprz rośnie, 3 – nad rozlanym mlekiem, 4 – nie w sosie, 5 – bułka z masłem

Ćw. 8. Poprawne formy to: 1. dwa brokuły, 2. espresso, 3. grejpfruta, pomarańczy 4. pizzerii, 5. deka, 6. półtorej, 7. liczby jabłek.

Słowa kluczowe: kompetencja interkulturowa, jpjo, ćwiczenia, jedzenie, różnice kulturowe

Bibliografia:

- Ashley B., Hollows J., Jones S., Taylor B., 2004, *Food and Cultural Studies*, London and New York.

- Deardorff, D. K., 2006, *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, Journal of Studies in International Education 10, s. 241-266.
- Diamond J., 2000, *Strzelby, zarazki, maszyny. Losy ludzkich społeczeństw*, przeł. Konarzewski, M., Prószyński i s-ka.
- <http://www.cbc.ca/radio/ideas/bread-salvation-or-damnation-1.4068017> (20.05.2017).

O KULTURZE

- <https://jednopalnikowa.wordpress.com/gotujemy-pysznie-mowimy-poprawnie/> (23.09.2017)
- Huber-Kriegler M., Lázár I., Strange J., 2003, *Mirrors and windows: An Intercultural Communication Textbook*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Manning R., 2004, *Against the Grain: How Agriculture Has Hijacked Civilization*, New York.
- Maślowska D., 2015, *Więcej niż możesz zjeść. Felietony parakulinarne*. Noir sur Blanc.
- *Oczywisty urok biesiadowania*, 1998, red. J. Łukasiewicz i in. Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.
- Rabczuk A., 2016, *Okna i lustra – jak rozwijać kompetencję interkulturową uczących (się) języka polskiego jako*, „Kwartalnik POLONICUM”, nr 22, ISSN-1895–8427, s. 18-29.
- *Teaching Food and Culture*, 2015, red. C. L. Swift, R. Wilk, Left Coast Press.
- Warde A., 2016, *The Practice of Eating*, Polity Cambridge.

In the article, the author challenges the way intercultural competence is shaped by food customs. Many cultural rituals are centered around the preparation and serving of food and drinks. Getting to know all of those habits typical for a specific cultural community can be very useful when someone wants to get know a new language as well as a new culture. As a result, one's intercultural communicative competence will increase. In the theoretical part, the outlined steps should be taken into consideration, in order for the instructor to create a module dedicated to food during Polish language and culture classes for foreigners. The practical part involves showing tasks and exercises by introducing general and specific Polish traditions connected with food.

Aleksandra Święcka

Język to kultura, którą tworzyły pokolenia

Rozmowa z prof. Elwirą Grossman

12 kwietnia 2017 roku w Centrum Polonicum gościliśmy panią profesor Elwirę Grossman, inicjatorkę programu literatury porównawczej w School of Modern Languages and Cultures na Uniwersytecie w Glasgow, a także prowadzącą zajęcia w sekcji polonistycznej UofG. Zapytaliśmy panią profesor o jej zainteresowania naukowe, pracę, a także o problemy, z którymi borykają się dzieci polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii.

Wysłuchaliśmy bardzo interesującego wykładu pt. „Polonistyka interdyscyplinarna poza granicami kraju”. Od jak dawna ta problematyka jest pani bliska?

Odkąd wyjechałam z Polski i zaczęłam uczyć języka polskiego za granicą. Zawsze byłam zafascynowana literaturą i kulturą. Interesował mnie film, teatr, sztuki plastyczne. Studiowałam kulturoznawstwo na Uniwersytecie Łódzkim. Na początku języki pozostawały nieco w tle; fascynacja nimi pojawiła się trochę później, kiedy już byłam na emigracji. Wtedy dopiero doceniłam język rosyjski, który wcześniej kojarzył się wyłącznie z rosyjską opresją i którego za moich czasów nie wypadało lubić. Na szczęście miałam wspaiałą nauczycielkę od rosyjskiego i dzięki wiedzy zdobytej na lekcjach mogłam prowadzić zajęcia dla początkujących na Pennsylvania State University, a także zajęcia z języka polskiego i polskiej kultury. Objęłam stanowisko GTA, czyli Graduate Teaching Assistant i ukończyłam studia doktoranckie z komparatystyki, potocznie zwanej literaturą porównawczą.

Na czym dokładnie polega kierunek komparatystyka?

To zestawienie różnych epok literackich, znanych motywów, toposów czy też fantazmatów, kulturowych tradycji oraz estetycznych konwencji typowych dla różnych kultur. Takie zestawienie dotyczy nie tylko porównania utworów stricte literackich, ale także filmu, teatru, zjawisk z zakresu kultury masowej. Ma ono na celu wprowadzenie innej perspektywy poznawczej, która odkrywa wartości kultury ‘obcej’, pogłębiając tym samym znajomość kultury rodzimej. Przy takim porównaniu okazuje się, że wartości



POLONISTYKA W ŚWIECIE

często uznane za 'uniwersalne' są względne, inaczej rozumiane w różnych częściach świata i w ich tradycjach. Dziedzina ta pozwala zatem na przybliżanie i oswajanie odmiennych sposobów myślenia, tradycji, a także na czerpanie z bogactwa różnych kultur.

Czy wystarczy znać język angielski, aby studiować literaturę porównawczą?

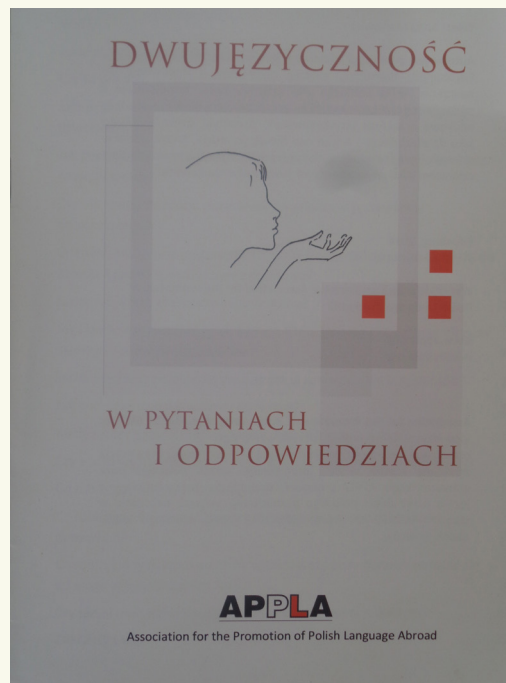
Język angielski to za mało. Konieczna jest znajomość innych języków. Bez niej łatwo wpaść w pułapkę globalizacji i ulec złudzeniu, że znając język angielski, można poznać kulturę całego świata. Język angielski to *lingua franca*, która ułatwia komunikację ale nie wystarcza do głębszego poznania kultur, których język ojczysty jest inny niż angielski. Języki obce pozwalają dostrzec wartości wynikające z kontaktów interkulturowych. Uważliwają nas na bogactwo świata i ludzi, z którymi mamy kontakt. Ułatwiają nam też spojrzenie na siebie w nowym, zupełnie innym świetle.

Jaka była pani droga na Uniwersytet w Glasgow?

Podczas ostatniego roku studiów doktoranckich na Wydziale Literatury Porównawczej na Pennsylvania State University w Stanach Zjednoczonych, krótko przed obroną pracy doktorskiej, dostałam informację, że Uniwersytet w Glasgow potrzebuje polonisty. Wygrałam konkurs i stanęłam przed trudnym dylematem: zostać w USA czy wyjechać do Wielkiej Brytanii? Ponieważ najważniejszym i najbardziej atrakcyjnym atutem była dla mnie perspektywa pracy akademickiej, wybrałam Szkocję.

Kto na Uniwersytecie w Glasgow uczy się języka polskiego?

W ramach magisterskiego programu z europeistyki można spotkać studentów, którzy muszą zaliczyć któryś z języków Europy wschodniej lub środkowej. Często wybierają polski, ponieważ mają świadomość, że Polska jest krajem Unii Europejskiej, z dużymi możliwościami rynkowymi. Zdarzają się także studenci nauk politycznych z Gruzji, Kazachstanu, Kirgizji, Indonezji czy rosyjskojęzycznej części Korei.



Jest też grupa Brytyjczyków, którzy studiując jakiś język zachodni, dobierają język polski. W ten sposób zwiększają swoje szanse dostania pracy tłumacza w ramach Wspólnoty Europejskiej.

Czy wśród uczących zdarzają się osoby pochodzenia polskiego?

Tak, oczywiście. Są to ludzie w różnym wieku, którzy mają polskie korzenie i chcą poznać język i kulturę swoich przodków. Coraz częściej są to młodzi ludzie, którzy wyjechali z kraju będąc dziećmi i chcą wrócić do swoich językowych korzeni, 'ocalić język od zapomnienia'. W szkole szkockiej uczą się francuskiego i hiszpańskiego, więc kiedy docierają na studia, nagle zdają sobie sprawę, jaki potencjał dotyczący ich przyszłości tkwi w każdym (po) znanym języku i zaczynają dojrzywać do tego, by polskiego (jako języka domowego) nie zaprzepaścić, by go rozwijać dalej. Studia translatorskie na naszej uczelni dają im taką możliwość. Języka polskiego uczą się również ci, którzy mają polskiego chłopaka lub polską dziewczynę. Co ciekawe, nawet jeśli związki partnerskie się rozpadają, osobom tym często zostaje fascynacja językiem i kulturą.



Fot. Aleksandra Świąćka

A jak wygląda zainteresowanie językiem polskim w Wielkiej Brytanii?

Język polski jest statystycznie i oficjalnie drugim powszechnie używanym językiem na Wyspach Brytyjskich. Według ostatnich statystyk dotyczących Szkocji liczba Polaków przerosła liczbę rdzennej ludności szkockiej posługującej się językiem gaelickim o mniej więcej 5 tysięcy i stanowi ok. 1.2% ludności Szkocji; czyli prawie tyle, ile jest obywateli ukraińskich w Polsce. Niestety, polskiego jako języka obcego nie ma w programie szkockich szkół. O ile wiem, ukraińskiego w polskich szkołach też nikt nie uczy, a chyba warto byłoby o tym pomyśleć, biorąc pod uwagę to, jak szybko zmienia się językowa mapa Europy ze względu na otwartość granic. Wracając jednak do polskiego w Szkocji, uczą się go głównie polskie dzieci w szkołach sobotnich i nie jest to sytuacja, która sprzyja językowej i kulturowej integracji, ale takich paradoksów w naszym zglobalizowanym świecie jest bardzo dużo.

Polityka migracyjna Polaków po 2004 roku też się z pewnością do tego przyczyniła?

Jak najbardziej. Obecnie mieszka tu ponad 90 tysięcy Polaków, a do szkockich szkół uczęszcza około 15 tysięcy dzieci. Niestety, polskie dzieci często wstydzą się swojej polskości. Czują się obywatelami drugorzędnymi. Nierzadko ukrywają polskość i swój ojczysty język. Wiele z nich przestaje mówić po polsku już dwa lata po przyjeździe. Niektórzy rodzice są przekonani, że znajomość polszczyzny nie będzie ich dzieciom do niczego potrzebna, w związku z tym nie starają się temu zapobiegać. Zależy im na tym, żeby

dzieci były zintegrowane z kulturą kraju, w którym przyszło im mieszkać i trudno się temu dziwić.

Skąd się bierze ten wstyd? Jaki jest stosunek Brytyjczyków do przyjeżdżających Polaków?

Olbrzymia grupa Polaków, którzy wyjechali po 2004 roku, zaczyna na Wyspach Brytyjskich odciskać swój ślad: w brytyjskiej prasie ukazują się zarówno pozytywne, jak i negatywne opinie. Kilkuletnia recesja spowodowała nieco większą niechęć do imigrantów, ale ogólnie Brytyjczycy są pozytywnie nastawieni do przybyszów. Z jednej strony tabloidy piszą o najeździe imigrantów, którzy zabierają pracę rodowitym Brytyjczykom. Z drugiej strony poważniejsze czasopisma, np. „The Economist” piszą wręcz o drugim – po epoce Jagiellonów – złotym wieku w Polsce i o pozytywnym wkładzie imigrantów w brytyjską ekonomię, a telewizja BBC wyraża coraz więcej pochlebnych opinii o naszym kraju, zwłaszcza o nauce. Szkocja, na przykład, ma opinię kraju dużo bardziej przyjaznego Polakom niż Anglia. Fakt, że Szkocja głosowała za pozostaniem w Unii i opowiedziała się w 62 proc. przeciwko Brexitowi też niejako to potwierdza.

Jak zatem przekonać polskich rodziców w Wielkiej Brytanii, że warto pielęgnować język polski u swoich dzieci?

Należy uświadomić rodzicom, że utrzymanie języka polskiego dzieci, a tym samym wspieranie ich dwujęzyczności, w żaden sposób nie zagraża językowemu ani też intelektualnemu rozwojowi ich dzieci. Jest wręcz odwrotnie, dwujęzyczność, a co



Fot. Aleksandra Świąćka

POLONISTYKA W ŚWIECIE

za tym idzie, dwukulturowość, wspomaga procesy poznawcze dzieci, a z czasem staje się ich ważnym atutem na rynku pracy, dając im przewagę nad tymi, którzy nie znają języków obcych.

Jakie inne korzyści płyną z dwujęzyczności?

Z faktu bycia dwujęzycznym płynie bardzo wiele różnorodnych korzyści – zarówno dla samej dwujęzycznej osoby, jak i jej rodziny oraz otoczenia. Najważniejsze z nich to: utrzymanie więzi rodzinnych, korzyści dla rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i kulturowego. Udowodnione są także korzyści zdrowotne: mózg osób dwu- lub wielojęzycznych później się starzeje, zmniejsza ryzyko zachorowań na demencję i chorobę Alzheimera.

Czy kampania „Podaruj dziecku swój język ojczysty” promuje wśród polskich rodziców ideę dwujęzyczności ich dzieci?

Kampania prowadzona jest w języku polskim i angielskim, choć skierowana jest przede wszystkim do rodziców polskojęzycznych. Zachęca do pielęgnowania każdego z języków, jakie dziecko dziedziczy po rodzicach. Pomysłodawcą jest Stowarzyszenie Promocji Języka Polskiego za Granicą (www.appla.org), działające pod kierunkiem dr Anny Martowicz. Na kampanię składają się ulotki, e-broszura oraz strona internetowa, na której znaleźć można niezbędne informacje. Co bardzo istotne, patronat honorowy nad kampanią objął Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk i Polska Akademia Umiejętności. W przygotowaniu materiałów uczestniczył śp. prof. Roman Laskowski, wybitny polski językoznawstwa i orędownik dwujęzyczności wśród Polonii oraz prof. Antonella Sorace z Uniwersytetu w Edynburgu. To światowej sławy specjalistka w dziedzinie wielojęzyczności i dyrektor międzynarodowej organizacji „Bilingualism Matters”. Polski Konsulat w Edynburgu oraz The Royal Society of Edinburgh również włączyły się do akcji, obejmując patronat nad kampanią ulotkową.

Czy języki mniejszościowe są chronione przepisami prawnymi?

Prawo do utrzymania i kultywowania języka jest jednym z podstawowych praw człowieka. Podkreśliły to w swoich orzeczeniach organizacje takie jak ONZ, UNESCO, Rada Europy i Wspólnota Europejska. Ponadto Wspólnota Europejska w jednym ze swych rozporządzeń podaje, że kraje członkowskie powinny promować naukę języka i kultury kraju pochodzenia dzieci emigrantów. Ta promocja objawia się głównie poprzez szkoły sobotnie, bo jak wspomniałam wcześniej, lokalne władze edukacyjne są dość bierne wobec toczzonej przez nas, czyli PEC (Polish Educational Committee) kampanii na rzecz wprowadzenia języka polskiego do szkół.

Jakie są te działania?

Działalność PEC opiera się głównie na działalności charytatywnej grupy, którą wspiera polski Konsulat w Edynburgu, a którą tworzą nauczyciele, pracownicy uniwersyteccy, aktywiści społeczni i przedstawiciele lokalnych organizacji i władz. Ja ze swojej strony wykorzystałam inicjatywę Uniwersytetu w Glasgow w celu przygotowania materiałów dydaktycznych do nauki polskiego dla szkół w ramach programu 1+2, czyli język ojczysty plus dwa języki obce. Ten drugi język obcy, czyli tzw. język trzeci – L3 może być językiem dowolnie wybranym przez daną szkołę i wprowadza się go dzieciom w wieku 10-12 lat. Jako przedmiot nie jest egzaminowany ale może być nauczany. Zależało mi więc na tym, aby wykorzystać lokalną dynamikę językową i tak zaprojektować materiały edukacyjne, aby nauczyciele mogli nauczyć się kilku podstawowych zwrotów razem z innymi uczniami w klasie, wykorzystując nie tylko opracowane materiały, ale również obecność polskich dzieci w klasie. Pierwszy pilotażowy projekt był oparty na polskim filmie animowanym *Gwiazda Kopernika* (2009) w reżyserii A. Orzechowskiego i Z. Kudły. Opracowałam go wspólnie z byłą lektorką, Izą Rudzką, przy współpracy lokalnego kuratorium w Glasgow. Uczniowie oglądają polski film z napisami angielskimi, a potem dyskutują, poznając przy okazji kilka ciekawostek z życia Kopernika i polskie słowa. W przygotowaniu jest drugi zestaw materiałów, osnuty na kanwie książki *Wojtek. War Hero Bear*



For. Aleksandra Święcka

(2014), autorstwa szkockiej pisarki Jenny Roberts, który opisuje, jak niedźwiedź Wojtek wspierał bojowe wysiłki Armii Andersa w czasie wojny i pod Monte Cassino. Ta historia dla dzieci ilustruje przyjaźń polsko-szkocką i wzajemne powiązania, ucząc przy tym historii i polskich tradycji.

Czy nauczyciele w szkockich szkołach korzystają z tych pomocy dydaktycznych na lekcjach?

Mam nadzieję, że szkoccy nauczyciele wykorzystają te materiały i wprowadzą polski w minimalnym wymiarze do programu jako L3. Takie działania wzmacniają poczucie dumy i lokalnej przynależności polskich dzieci, które czują się bardziej akceptowane i docenione właśnie ze względu na ich polskość. Kiedy ich język ojczysty jest przedmiotem nauczania, odzyskują poczucie własnej wartości. Postawieni są też w sytuacji znawcy tego języka i niejako w roli 'nauczyciela,' co niweluje poczucie drugorzędności i w pewnym stopniu przywraca im szacunek nie-polskich rówieśników. To właśnie ten aspekt był dla mnie w obu projektach najważniejszy, choć oczywiście cieszy myśl, że inne dzieci i nauczyciele poznają kilka polskich słów i może nawet zainteresują się naszym językiem na tyle, by później wybrać polski jako przedmiot studiów uniwersyteckich.

Co mogłaby pani poradzić polskim rodzicom mieszkającym w Wielkiej Brytanii?

Rodzice powinni jak najczęściej rozmawiać z dziećmi, czytać polskie bajki, śpiewać wspólnie piosenki. Wskazane są także regularne wyjazdy do Polski, do kraju ich pochodzenia, aby dzieci miały jak

najwięcej okazji do przysłuchiwania się i rozmawiania z różnymi ludźmi w różnych sytuacjach. W Wielkiej Brytanii polscy rodzice powinni zapewniać dzieciom stały kontakt z innymi dziećmi mówiącymi po polsku oraz korzystać z lokalnej oferty polskich zajęć dla dzieci, np. polskich szkół sobotnich czy uzupełniających. Rodzice powinni uświadomić sobie, że język to kultura, którą tworzyły pokolenia. Język to tradycja przodków, to okno na świat. Gdy o niego dbamy, potęguje nasze poznanie, pielęgnuje uczucia, pomaga w empatii. Kiedy nagle przyjdzie nam zamieszkać w obcym kraju, język ojczysty jest jak tlen, bez którego trudno żyć i oddychać. Jednak trzeba też mieć na względzie następną, młodszą generację: dzięki znajomości języka rodziców dzieci polskich imigrantów mają większe szanse na utrzymanie kontaktów z rodziną i przyjaciółmi w Polsce, właśnie poprzez ów przysłowiowy „wspólny język”, dosłownie i w przenośni...

Słowa kluczowe: język ojczysty, język obcy, język drugi, język polski jako obcy, dwujęzyczność, edukacja dzieci, emigracja, uchodźstwo, Polacy w Wielkiej Brytanii

Bibliografia

- Grossman E., 2016, *Nauczanie języka polskiego w dobie interkulturowej: wyzwania, paradoksy i postulaty w kontekście kultury brytyjskiej*. [w:] *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie: glottodydaktyka polonistyczna dziś: monografia zbiorowa*, Janowska I., Gębal P. [red.], Kraków.
- Grossman E., 2017, wypowiedź ustna, Glasgow-Warszawa.
- Kohlbeek B., Jezior D., *Nauczanie języka polskiego w Szkocji. Broszura informacyjna*, Edynburg.
- Martowicz A., 2014, *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach*, Edynburg.
- Zechenter K. (red.), 2016, *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, Londyn.
- Zespół do Spraw Migracji, 2011, *Polityka migracyjna Polski – stan obecny i postulowane działania* (wersja pdf, dostęp 27.08.2017).

Netografia

- www.appla.org
- <https://education.gov.scot/improvement/Pages/modlang2-star-of-copernicus.aspx>
- www.edynburg.msz.gov.pl

POLONISTYKA W ŚWIECIE

www.gla.ac.uk/schools/mlc/staff/elwiragrossman/
www.podarujdzieckujezyk.org
www.tydzien.co.uk/artykuly/2015/05/04/budowac-mosty-gdzie-sie-wznosi-mury/ (dostęp: 28.08.2017)

This is the interview with professor Elwira Grossman, Lecturer in Polish and Comparative

Literature at the School of Modern Languages and Cultures at the University of Glasgow. Professor Grossman talks about her interests, areas of research, work, students learning the Polish language, and about the difficult situation of Polish emigrants and their children in the United Kingdom.

Izabela Pakuła

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

Jak to było za oceanem, czyli historia polonistyki na Uniwersytecie w Toronto

Wstęp

Polonistyka na Uniwersytecie w Toronto jest jednym z najbardziej prężnych tego typu programów na kontynencie amerykańskim i liczy sobie prawie 70 lat. Przez te wszystkie dziesięciolecia zmieniała się i ewoluowała, co wiązało się zarówno ze zmianami społecznymi, historycznymi, a także profilem i zainteresowaniem studentów. Powstanie i rozwój polonistyki na Uniwersytecie w Toronto oczywiście nie odbywał się w oderwaniu od innych programów tego typu na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Michał Mikoś wskazuje w swojej

publikacji na przykład, że historia polonistyki na uczelniach wyższych jest również uwarunkowana kształtowaniem się polonijnego szkolnictwa podstawowego oraz średniego¹, dlatego zanim przejdę do polonistyki w Toronto, chciałabym krótko skupić się na polonistyce w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie.

Początki polonistyki w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie

Według Mikosia o pojawieniu się „polonistyki” (przez którą rozumiemy tutaj przedmioty literaturoznawcze oraz lektoraty języka polskiego) na katedrach uniwersyteckich w Ameryce Północnej można mówić właściwie dopiero na przełomie XIX i XX wieku, natomiast pierwsze polskie szkoły w Ameryce Północnej zostały założone w stanach Teksas oraz Wisconsin już w latach 60. XIX wieku².

Warto w tym miejscu zauważyć, że rozwój polonijnej oświaty w ówczesnym okresie był silnie



Fot. Diana Tyszkó

¹ M. Mikoś, *Zarys historii polonistyki w Ameryce Północnej: Literatura polska w świecie*. T. II. *W kręgu znawców*, red. R. Cudak, Katowice: Gnome, 2007, s. 206 – 224.

² Ibidem.

wspierany przez Kościół Katolicki; i tak na przykład pierwsza polską szkołę w Milwaukee założył ksiądz Stanisław Dąbrowski wraz z siostrami Felicjankami. Ten sam duchowny stał się również niewiele później inicjatorem powstania ośrodka ss. Felicjanek w Detroit.

Sam język polski pojawił się na uniwersytetach amerykańskich dosyć późno. Zainteresowanie słowiańską kulturą i językami zainicjowało się po raz pierwszy na Uniwersytecie Harwarda za sprawą profesora historii i dyrektora biblioteki uniwersyteckiej Archibalda Coolidge'a³. Pierwszym wykładowcą języka polskiego na tymże uniwersytecie był Leo Wiener, który został zaangażowany jako profesor sławista w roku 1897⁴. Kilka lat później, a dokładnie w roku 1905, takie uniwersytety jak Uniwersytet Chicago oraz Uniwersytet Columbia w Nowym Jorku wprowadziły do swojej oferty akademickiej zajęcia z języka polskiego. W ślad za nimi poszedł Uniwersytet Notre Dame. Język polski oraz sławistyka zaczęły się sukcesywnie pojawiać także na innych amerykańskich uczelniach⁵: Uniwersytecie Michigan czy Uniwersytecie Wisconsin – Milwaukee, gdzie w roku 1936 utworzono pierwszy w Ameryce Północnej Wydział Polonistyki, przemianowany kilka lat później na Wydział Sławistyki⁶.

Okres wojenny przyczynił się do zatrzymania ekspansji polonistyki na amerykańskich uniwersytetach, ale już po zakończeniu drugiej wojny światowej programy języka i kultury polskiej zaczęły się odradzać. W roku 1945 zajęcia polonistyczne odbywały się na

17 uczelniach, by w roku 1961 funkcjonować już na 61 amerykańskich uczelniach⁷.

W latach 60. – 80. ubiegłego wieku uniwersytetów oferujących zajęcia z polonistyki w USA było około 50-60, choć trudno ustalić precyzyjną liczbę⁸. W 2006 roku polonistyka była prowadzona już na 105 uczelniach w Stanach Zjednoczonych⁹. Obecnie, według danych zamieszczonych na stronie internetowej Polish American Association (dane zweryfikowane przez autorkę tekstu), polonistykę można studiować na 15 uczelniach w Stanach Zjednoczonych, w tym m.in. (oprócz już wspomnianych w tej pracy) na Indiana University, Arizona State University, Connecticut College czy Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles¹⁰.

Obecnie w Kanadzie polonistykę rozumianą jako literaturę polską oraz lektoraty języka polskiego można studiować na pięciu kanadyjskich uczelniach: w Albercie, British Columbi, Manitobie, Ottawie, Waterloo oraz na Uniwersytecie Torontońskim, którym pragnę się zająć w niniejszej publikacji¹¹.

George Luckyj prekursorem polonistyki

Jeśli za datę powstania polonistyki przyjmiemy datę pierwszych zajęć z języka polskiego, to można powiedzieć, że polonistyka w Toronto istnieje od roku akademickiego 1952/1953. Wtedy właśnie odbyły się pierwsze lektoraty z języka polskiego dla studentów (*University of Toronto...* 1953, 113). Ich inicjatorem oraz wykładowcą był profesor sławistyki George Luckyj (1919 – 2001). W tym samym roku na Uniwersytecie został zainicjowany pełen program sławistyczny: Full Slavic Study Course (*University of*

³ S. C. Manning, *History of Slavic Studies in the United States*, Milwaukee: The Marquette University Press, 1957, s. 19-21.

⁴ M. Mikoś, *Zarys historii polonistyki w Ameryce Północnej: Literatura polska w świecie. T. II. W kręgu znawców*, red. R. Cudak, Katowice: Gnome, 2007, s. 207.

⁵ Obecnie działający Wydział Języków i Literatur Słowiańskich (Department of Slavic Languages and Literature, University of Wisconsin-Madison), Uniwersytetu Wisconsin w Madison, USA to najstarsza polonistyka w Stanach Zjednoczonych. Wydział Języka Polskiego i Literatury Polskiej (Department of Polish) powstał w 1935 r. na mocy uchwały parlamentu stanowego. Jego pierwszym wykładowcą był prof. Jerzy Kuryłowicz, w latach 1936-1937 wykłady prowadził prof. Witold Doroszewski. W 2011 roku Wydział otrzymał prestiżowe Wyróżnienie CENTRUM POLONICUM. (przyp. red.)

⁶ Ibidem, str.208.

⁷ Ibidem, str.209.

⁸ L.A. Polakiewicz, *Teaching Polish in the United States: Past and Present*, „The Polish Review” XLI, 1996, 2, s. 131-155. Także: *PIASA Directory of U.S. Institutions of Higher Education and Faculty Offering Instruction in Polish Language, Literature, and Culture* 1996-1997.

⁹ M. Mikoś, op. cit., s. 220.

¹⁰ <https://www.polaris.org/en/programs-and-services/education/polish-studies-in-america> – [dostęp 16.01.2017].

¹¹ http://ottawa.mfa.gov.pl/en/bilateral_cooperation/ottawa_ca_a_19/ottawa_ca_a_233/ – [dostęp 16.01.2017].

POLONISTYKA W ŚWIECIE

Toronto... 1953, 115). Początkowo wprowadzono język polski od podstaw, by w kolejnych latach, za sprawą profesora Luckiego oraz jego współpracowników poszerzać ofertę o zajęcia dla średniozaawansowanych oraz zaawansowanych¹². Pierwszym przedmiotem, jaki znalazł się w ofercie poza samym lektoratem był Polish Romanticism wykładany przez profesora George'a Luckiego w roku akademickim 1958/1959 (*University of Toronto...* 1959, 104).

Wydaje się, że warto w tym miejscu przytoczyć kilka faktów biograficznych z życia profesora Luckija, który związał się z Uniwersytetem w Toronto na ponad 30 lat. Luckyj urodził się na terenach dzisiejszej Ukrainy, jego ojciec był znanym poetą, a także członkiem polskiego senatu. George Luckiego ukończył prestiżowe lwowskie gimnazjum, później uczęszczał na Uniwersytet w Berlinie – studiował literaturę niemiecką. Po wybuchu drugiej wojny światowej przeniósł się do Wielkiej Brytanii, gdzie pracował jako rosyjskojęzyczny tłumacz dla wywiadu brytyjskiego w Niemczech. Po zakończeniu wojny otrzymał propozycję objęcia etatu wykładowcy literatury angielskiej na Uniwersytecie w Saskatchewan w Kanadzie. Zdecydował się na tę ofertę i wyjechał do Kanady wraz z rodziną. Po dwóch latach przeniósł się na Columbia University i tam się doktoryzował. Praca doktorska Luckiego: *Literary Politics in the Soviet Ukraine – 1917–1934* spotkała się z bardzo pozytywnym odbiorem¹³. Profesor zajmował się również tłumaczeniem na język angielski dzieł literatury ukraińskiej oraz rosyjskiej. Przełożył między innymi utwory Iwana Bahrianego, Mykoły Chwyłowego, Walerjana Pidmohylnego, Pantelejmona i Mykoły Kuliszów oraz Mychajły Kociubyńskiego¹⁴.

George Luckyj został zatrudniony na Uniwersytecie w Toronto w roku 1952 początkowo jako lektor języka rosyjskiego, a potem na stanowisku profesora

na Wydziale Sławistyki. Pod jego skrzydłami i dzięki jego nieustającym wysiłkom, sławistyka stała się jednym z najbardziej prężnych kierunków lingwistycznych w Ameryce Północnej. Luckyj kierował Wydziałem Sławistyki przez cztery lata (1957–1961), był także pierwszym redaktorem czasopisma naukowego *Canadian Slavonic Papers*, które istnieje do dziś. W swojej pracy naukowej zajmował się przede wszystkim literaturą ukraińską oraz rosyjską¹⁵.

Profesor pełnił również bardzo ważną rolę w powstaniu Canadian Institute of Ukrainian Studies, był między innymi założycielem *Journal of Ukrainian Graduate Studies*. Pracował na Uniwersytecie w Toronto aż do przejścia na emeryturę w roku 1984. W późniejszym okresie nadal udzielał się naukowo, między innymi jako redaktor czasopisma *Suchasnist*, a za osiągnięcia w promowaniu literatury i kultury ukraińskiej został uhonorowany Nagrodą Fundacji Antonowyczów w roku 1999¹⁶. To właśnie dzięki jego staraniom język polski pojawił się po raz pierwszy w ofercie Wydziału Sławistyki Uniwersytetu w Toronto¹⁷.

Początki programu polonistycznego na Uniwersytecie w Toronto

O ile pierwsza wzmianka o nauczaniu literatury polskiej (jako Polish Language and Literature) pojawia się w kronikach uniwersyteckich w roku akademickim 1952/1953, to przez kolejne cztery lata przedmioty polonistyczne nie były oferowane. Wróciły dopiero w roku akademickim 1956/1957 jako tzw. *honour courses* (kursy dodatkowe dla wyróżniających się studentów): były to kursy języka polskiego na różnych poziomach zaawansowania: (Elementary, Intermediate oraz Advanced Polish), oferowane

¹² Por. *University of Toronto Academic Divisions Calendar*, 1952-1953; 1953-1954, 1955-1956, 1956-1957, 1957-1958 University of Toronto, Toronto.

¹³ <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CL%5CU%5CLuckyjGeorgeStephenNestor.htm> [dostęp: 17.01.2017].

¹⁴ https://en.wikipedia.org/wiki/George_S._N._Luckyj [dostęp: 17.01.2017].

¹⁵ <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CL%5CU%5CLuckyjGeorgeStephenNestor.htm> [dostęp: 17.01.2017].

¹⁶ <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CL%5CU%5CLuckyjGeorgeStephenNestor.htm> [dostęp: 17.01.2017].

¹⁷ http://shron.chtyvo.org.ua/Oleh_Ilnytskyj/George_Stephen_Nestor_Luckyj_1919-2001_anhl.pdf [dostęp: 17.01.2017].



Fot. Diana Tysko

również w ramach przedmiotów wykładanych na poziomie magisterskim. Rok później profesor Luckyj poprowadził pierwsze seminaria dla magistrantów rusycystów z literatury polskiej (Seminar in Polish Literature)¹⁸.

W tym samym roku akademickim (1957/1958) po raz pierwszy pojawił się na Uniwersytecie w Toronto całościowy kierunek w ramach slawistyki na poziomie licencjackim – The Slavic Studies Course. Studenci mogli uczęszczać na lektoraty języka polskiego oraz zajęcia literaturoznawcze: Polish Romanticism oraz Studies of Slavic Thinkers in The Nineteenth Century prowadzone przez Luckyja (*University of Toronto...* 1958, 104).

Z roku na rok można było także zauważyć powiększanie się społeczności Wydziału Slawistyki na Uniwersytecie w Toronto. Na początku zatrudniono jedynie profesora Luckyja, ale w roku akademickim 1963/1964 pracowało tam na etatach lub dorywczo już 12 osób (*University of Toronto...* 1964, 92–94). Była wśród nich profesor Danuta Bieńkowska, która

zaczęła kierować polonistyką, gdy Luckyj przeszedł na emeryturę. Również w tym okresie (a dokładnie w roku 1964) powstało Center for Russian and East European Studies, działające obecnie pod nazwą – The Munk School of Global Affairs (*University of Toronto...* 1964, 187), które jest centrum badawczym skupiającym się głównie na krajach byłego bloku komunistycznego. Centrum prowadzi przede wszystkim badania historyczne, socjologiczne oraz ekonomiczne. Było to także miejsce, gdzie działało aktywnie środowisko akademickie Wydziału Slawistyki (*University of Toronto...* 1964, 188).

Polonistyka pod skrzydłami Danuty Bieńkowskiej

W roku 1963 do kadry akademickiej dołączyła Danuta Irena Bieńkowska, która kierowała katedrą polonistyki przez następne 10 lat, aż do tragicznej śmierci. Losy profesor Bieńkowskiej są bardzo ciekawe i nie sposób nie wspomnieć w tym miejscu chociaż o kilku faktach z jej biografii (*Bienkowska Papers...* 1978, 1-3). Danuta Bieńkowska urodziła się w 1927 roku w Toruniu w rodzinie oficerskiej. Wraz z wybuchem drugiej wojny światowej została ewakuowana z resztą swojej rodziny na wschodnie granice ówczesnej Rzeczypospolitej, gdzie spędziła kilka miesięcy pod sowiecką okupacją. Następnie jej rodzina została deportowana do Republiki Komi, leżącej po wschodniej stronie gór Ural, a stamtąd do Uzbekistanu. Na zakończenie wojny czekała w polskim obozie dla uchodźców w Indiach. W roku 1946 wraz z całą rodziną wyemigrowała do Anglii i podjęła studia na Uniwersytecie w Londynie. Otrzymała tam tytuł BA z wyróżnieniem – w dziedzinie literatury angielskiej i rosyjskiej. Po dwóch latach pracy jako specjalistka literatury rosyjskiej w National Central Library w Londynie zdecydowała się wyemigrować do Kanady. Kontynuowała studia w zakresie literatury polskiej na Uniwersytecie w Toronto (*Bienkowska Papers...* 1978, 1-3).

W 1958 obroniła tytuł MA i rozpoczęła pracę w Catholic Children's Aid Society. Zrezygnowała z tej pracy po otrzymaniu dwuletniego stypendium

¹⁸ Por. *University of Toronto Academic Divisions Calendar*, 1952-1953; 1953-1954, 1955-1956, 1956-1957, 1957-1958 University of Toronto, Toronto.

POLONISTYKA W ŚWIECIE

na studia doktoranckie w zakresie literatury polskiej w School of Slavonic Studies na Uniwersytecie Londyńskim. W roku 1965 obroniła pracę doktorską, której głównym tematem była wczesna twórczość Stefana Żeromskiego. Po otrzymaniu tytułu PhD Bieńkowska wykładała na Uniwersytecie Torontońskim literaturę polską oraz rosyjską w latach 1962-1974. Była także przewodniczącą komitetu mającego na celu wprowadzenie języka polskiego do szkół ponadpodstawowych w Ontario. Bieńkowska brała czynny udział w życiu kanadyjskiej Polonii – regularnie pisała do polonijnych gazet i współpracowała z fundacją Adama Mickiewicza.

Wraz z nastaniem roku akademickiego 1967/1968 kierunek Slavic Studies został zastąpiony przez Russian Studies (*University of Toronto...* 1968, 92). Lektoraty z języka polskiego pozostały, pojawił się jednak nowy przedmiot w ramach Advanced Polish – Survey of Polish Literature (*University of Toronto...* 1968, 216). W tym samym roku akademickim pojawił się również program magisterski w zakresie Polish Language i Literature. Rok później oferta poszerzyła się o przedmiot Problems of Polish Literature and Culture, który obejmował okres od renesansu i baroku, poprzez literaturę romantyczną i młodopolską, aż do ówczesnie rozumianej współczesności, czyli lat 60. ubiegłego wieku.

Dwa lata później zaoferowano przedmiot Studies in Polish Literature, który w zamierzeniu miał być przekrojowym spojrzeniem na historię polskiej literatury (*University of Toronto...* 1972, 104). Logiczną konsekwencją programu magisterskiego ze studiów polonistycznych, była możliwość otrzymania stopnia PhD w zakresie filologii polskiej (Polish Language and Literature), która pojawiła się po raz pierwszy w roku akademickim 1971/1972 (*University of Toronto...* 1972, 104). W kolejnych latach można było uczestniczyć w kursie Modern Slavic Drama in Translation, który obejmował również polskie dramaty przetłumaczone na język angielski, oraz Studies in Polish Poetry and Prose (*University of Toronto...* 1974, 287). Bieńkowska, kierująca wówczas programem, w jednym ze swoich artykułów tak charakteryzuje ówczesną polonistykę:

Polish studies at the universities of North America are certainly not as popular as Russian. And yet Polish Language and Literature courses are offered in many major centers, including Harvard, Columbia, Yale, Berkeley, Chicago, Indiana, Wisconsin, Illinois, Kansas, Colorado, Ann Arbor, Princeton, Vancouver and Toronto (not to mention a number of universities where Polish is offered sporadically) (Bieńkowska 1969, 86)¹⁹.

Powyższy cytat zgodny jest z tym, co podkreślali w późniejszym okresie inni wykładowcy. Polonistyka na uczelniach wyższych w Ameryce Północnej stanowiła w pewnym sensie poszerzenie oferty w ramach rusycystyki, ale stała zawsze trochę z boku, będąc jej biedniejszą młodszą siostrą. Podobne wrażenie można odnieść po zapoznaniu się z wypowiedzią profesora Bohdana Czajkowskiego, który pisze o polonistyce w Vancouver:

Dosyć szybko po przyjeździe do Vancouver zorientowałem się, że „polonistyka” w Vancouver ma rację bytu przede wszystkim jako dodatek do rusycystyki. Oznaczało to, że utrzymanie kursów z języka i literatury polskiej zależało od utrzymania rusycystyki: upadek tej drugiej oznaczałby zamknięcie „kursów polonistycznych” (Czajkowski 2012, 26).

Bieńkowska zwracała również uwagę na bardzo szeroką ofertę torontońskiej polonistyki. Nie bez znaczenia był również bogaty zbiór uniwersyteckiej biblioteki w zakresie polonistycznych woluminów, który znacznie ułatwiał studiowanie i kontakt z językiem polskim. W tym samym artykule Bieńkowska wskazuje także na najważniejszy, w jej opinii, problem ówczesnej polonistyki, którym według niej jest brak tłumaczeń literatury polskiej na język angielski:

Therefore this is more important that different universities specialize in different subjects (...). Polish course cover not only language and literature courses but also history. A major problem in teaching Polish literature to students

¹⁹ Tłum. własne: *Studia polonistyczne na uniwersytetach Ameryki Północnej z pewnością nie są tak popularne jak studia rusycystyczne. A jednak lektoraty języka polskiego i kursy literaturoznawcze oferowane są w wielu dużych ośrodkach, takich jak: Harvard, Columbia, Yale, Berkeley, Chicago, Indiana, Wisconsin, Illinois, Kansas, Colorado, Ann Arbor, Princeton, Vancouver i Toronto (nie wspominając o liczbie Uniwersytetów, gdzie sporadycznie oferuje się język polski), por. Bieńkowska 1969, 86).*

of non-Polish origin is the scarcity of textbooks and texts in English (Bieńkowska 1969, 86–87)²⁰.

Autorka artykułu zwraca jednak uwagę na fakt, że dzięki pojawieniu się *History of Polish Literature* autorstwa Czesława Miłosza sytuacja znacznie się poprawiła. W głównej mierze dotyczyło to tekstów, które powstały w XIX i XX wieku (Bieńkowska 1969, 86–87).

Bieńkowska zginęła tragicznie w roku 1974 w Bergen w Norwegii, w wypadku kolejki linowej, która spadła w przepaść. We wnętrzu wagonika znajdowały się cztery osoby i żadna z nich nie przeżyła (Śmieja 2006).

Richard Lourie przejmuję stery

Po tragicznej śmierci Bieńkowskiej funkcję kierownika polonistyki przejął profesor Richard Lourie (*University of Toronto...*, 1974, 287), który piastował swoje stanowisko przez dwa lata.

Richard Eliot Lourie urodził się w roku 1940 w Cambridge, w stanie Massachussetts. Tytuł BA z literatury rosyjskiej uzyskał na Uniwersytecie Kalifornijskim w roku 1964, a tytuł MA w tej samej dziedzinie, również na Uniwersytecie Kalifornijskim w roku 1966. Tytuł doktora nauk humanistycznych obronił trzy lata później. Po obronie doktoratu na temat Andrieja Siniawskiego piastował stanowisko *Assistant Professor* na swojej macierzystej uczelni²¹. Był również stypendystą Cornell University w Nowym Jorku i został wyróżniony stypendium Research Fellow na Harvardzie (1975–1977, 1983–1985)²².

Oprócz pracy akademickiej Lourie zajmował się literaturą piękną: pisanie oraz tłumaczeniem książek. Profesor jest między innymi autorem powieści: *Hunting the Devil: The Pursuit, Capture*

and Confession of the Most Savage Serial Killer oraz *Snake Hunting on the Devil's Highway*²³. W Polsce ukazały się następujące utwory: *Wstręt do tulipanów*, *Grawitacja zero*, *Drapieżca – polowanie na diabła*, *Autobiografia Stalina*²⁴. W jednym z wywiadów Richard Lourie tak mówi o swoim wyborze kariery akademickiej:

Moim nauczycielem był Czesław Miłosz. Gdy rozpocząłem studia w Berkeley na wydziale filologii słowiańskich poza głównym językiem – rosyjskim – trzeba było wybrać sobie jeszcze zajęcia z innego słowiańskiego języka. Ja wybrałem polski, trochę ze względu na osobę Czesława Miłosza, który prowadził zajęcia o polskiej literaturze, choć nie lektorat. Polubiliśmy się od pierwszego wejrzenia (*Richard Lourie: Historia nie jest sprawiedliwa*, 2016).

Louis Iribarne zastępuje Richarda Louriego

Następcą Louriego został w roku 1976 profesor Louis Iribarne, który pracował na polonistyce aż do przejścia na emeryturę w roku 1998 (*University of Toronto...* 1978, 287, 298). Iribarne oprócz pracy naukowej zajmował się również tłumaczeniami literatury polskiej. Przełożył na język angielski dzieła między innymi Witolda Gombrowicza, Stanisława Lema, Czesława Miłosza, Brunona Schulza czy Stanisława Ignacego Witkiewicza²⁵.

Rok później do zespołu slawistów dołączyła Hanna Markowicz, lektorka języka polskiego. W tym samym roku akademickim na polonistyce Uniwersytetu w Toronto pojawiły się nowe przedmioty: Polish Culture and Civilization, Polish Avant-Garde Cinema, a także Polish Drama, a w kolejnych latach: Polish Prose, który miał za zadanie przybliżyć studentom największych przedstawicieli polskiej powieści dziewiętnasto- oraz dwudziestowiecznej (Żeromski, Prus, Orzeszkowa), Polish Poetry 16-19th Century oraz History of Polish Language (*University of Toronto...*

²⁰ Tłum. własne: Dlatego ważne jest, aby różne uczelnie specjalizowały się w różnych przedmiotach (...). Program polonistyczny obejmuje nie tylko kursy językowe i literackie, ale również historię. Głównym problemem w nauczaniu polskiej literatury dla studentów pochodzenia nie-polskiego jest niedostatek podręczników i tekstów w języku angielskim, por. Bieńkowska 1969, 86–87.

²¹ <http://www.encyclopedia.com/arts/educational-magazines/lourie-richard-1940> [dostęp 28.09.2017]

²² <http://prabook.com/web/person-view.html?profileId=145894> [dostęp: 07.02.2017].

²³ <http://us.macmillan.com/author/richardlourie/> [dostęp: 01.02.2017].

²⁴ <http://lubimyczytac.pl/autor/30143/richard-lourie> [dostęp: 1.02.2017].

²⁵ <http://sites.utoronto.ca/slavic/polish/about.html> [dostęp: 12.01.2017].

POLONISTYKA W ŚWIECIE

1981, 296). W roku 1986/1987 oferta polonistyki poszerzyła się o kolejne kursy: The Polish Short Story oraz Polish Poetry 20-th century. Rok później pojawił się przedmiot Polish Postwar Cinema.

W roku akademickim 1991/1992 po raz pierwszy wyodrębnił się blok kursów pod nazwą Polish Language, który łączył nauczane dotychczas na polonistyce przedmioty (*University of Toronto...* 1992, 287). W 1993 został on przemianowany na Polish Language and Literature, jedynie kurs History of Polish Language wszedł do bloku Slavic Linguistic (*University of Toronto...* 1993, 288). W następnych latach w ofercie pojawiły się: Scholarly Polish: Reading and Translation for Academic Research oraz Special Projects in Literary Translation (*University of Toronto...* 1997, 286).

Polonistyka obecnie i profesor Tamara Trojanowska

W roku akademickim 1998/1999 na polonistyce torontońskiej zatrudniona została prof. Tamara Trojanowska i to ona przejęła stery. Prof. Trojanowska jest absolwentką teatrologii na Uniwersytecie Jagiellońskim (magisterium – 1983). Doktorat obroniła na Uniwersytecie w Toronto (PhD) również z teatrologii (1994)²⁶.

Prof. Trojanowska nie tylko kieruje polonistyką, ale pełni również funkcję dyrektora Center for Drama, Theater and Performance Studies na Uniwersytecie w Toronto. Profesor wykładała także na University of Chicago, University Wilfrid Laurier w Waterloo oraz na York University i na Uniwersytecie Jagiellońskim. Od roku 1998 do roku 2016 magisterium ze studiów polonistycznych zrobiło dziesięć osób, a trzy obroniły doktorat z polonistyki. Obecnie na Wydziale Sławistyki w Toronto kształci się kolejny doktorant. Troje studentów torontońskiej polonistyki zredagowało wspólnie z profesorem tom eseju *Private Encounters, Public Affairs: New Perspectives on Polish Culture* (New York: PIASA, 2011)²⁷.

Tamara Trojanowska aktywnie i regularnie włącza się w życie kulturalne polskiej diaspory w Toronto: organizuje wykłady gościnne, sympozja naukowe czy promocje książek. Wydarzenia te wspierane są zarówno finansowo, jak i merytorycznie przez różne organizacje polonijne²⁸.

W roku akademickim 1999/2000 pojawił się kurs związany ściśle z zainteresowaniami prof. Trojanowskiej: The Curtain Never Falls. Polish Drama and Theater in Context oraz Imagining The Other in Polish Literature and Culture. Rok później został wprowadzony przedmiot Polish Fiction or a Disrupted Funeral of the Novel. W ciągu kolejnych kilku lat, do roku 2012, na polonistyce pojawiły się nowe kursy: The Dynamic of Polish Literature and Culture, The Survey; From Eastern Union to European Union – Polish Postwar Culture; What is new, Polish Culture Today czy Rebels Scoffers and Jesters: Polish Cultures Form Different Perspectives (*University of Toronto...* 2015).

W roku akademickim 2016/2017 kierownictwo nad polonistyką przejął prof. Łukasz Wodzyński, absolwent studiów komparatystycznych na Uniwersytecie w Toronto. Oprócz lektoratów i przedmiotów wymienionych powyżej oferowane są również kursy: Introduction to Polish Culture; Polish Cinema; War and Culture; Seminar in Polish Culture; Polish for the 21st Century; Transgressions: Drama, Theatre, Performance; Polish Culture in 10 Images oraz Communism and Culture²⁹. Widać więc wyraźnie, że program jest szeroki i obok przedmiotów *stricto* literaturoznawczych i językoznawczych proponuje studentom zapoznanie się także z szeroko rozumianą polską kulturą: kinem, teatrem, współczesnymi tekstami kultury dotyczącymi najważniejszych doświadczeń pokoleniowych.

Polonistyka na Uniwersytecie w Toronto niezmiennie cieszy się powodzeniem i przyciąga zarówno tych, którzy mają polskie korzenie i chcą nauczyć się języka, jak i studentów z całego świata, którzy są zainteresowani kształceniem na różnych poziomach w ramach programu sławistycznego.

²⁶ http://cspspl.kpk.org/?page_id=33 [dostęp: 15.01.2017].

²⁷ <http://sites.utoronto.ca/slavic/people/faculty/Trojanowska.shtml> [dostęp: 15.01.2017].

²⁸ http://cspspl.kpk.org/?page_id=33 [dostęp: 15.01.2017].

²⁹ <https://timetable.iit.artsci.utoronto.ca/> [dostęp: 02.02.2017].

Słowa kluczowe: polonistyka w USA, polonistyka w Kanadzie, Uniwersytet w Toronto

Bibliografia

- Bieńkowska D., 1969, *Polish Studies in North America*, „The Polish Review”, Vol.14, nr 3, s. 86-87.
- Bienkowska Papers 1940 -1978, *Biographical Sketch*, 1978, University of Toronto Archives.
- C. Manning, *History of Slavic Studies in the United States*, Milwaukee: The Marquette University Press, 1957, s. 19-21;
- Czajkowski B., 2012, *Polonistyka w Ameryce Północnej: jaka była, jaka winna być*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 37-38, s. 26.
- <http://www.encyclopedia.com/arts/educational-magazines/lourie-richard-1940> [dostęp 29.09.2017]
- <http://lubimyczytac.pl/autor/30143/richard-lourie> [dostęp: 1.02.2017].
- http://ottawa.mfa.gov.pl/en/bilateral_cooperation/ottawa_ca_a_19/ottawa_ca_a_233/ – [dostęp 16.01.2017].
- <http://prabook.com/web/person-view.html?profileId=145894> [dostęp: 07.02.2017].
- http://shron.chtyvo.org.ua/Oleh_Illytskyj/George_Stephen_Nestor_Luckyj_1919-2001_anhl.pdf [dostęp: 17.01.2017].
- <http://sites.utoronto.ca/elul/English/ULE/ULE2000/ULE2000A.html> [dostęp: 17.01.2017].
- <http://sites.utoronto.ca/slavic/polish/about.html> [dostęp: 12.01.2017].
- <http://us.macmillan.com/author/richardlourie/> [dostęp: 01.02.2017].
- <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CL%5CU%5CLuckyjGeorgeStephenNestor.htm> [dostęp: 17.01.2017].
- https://en.wikipedia.org/wiki/George_S._N._Luckyj [dostęp: 17.01.2017].
- <https://timetable.iit.artsci.utoronto.ca/> [dostęp: 02.02.2017].
- <https://www.polish.org/en/programs-and-services/education/polish-studies-in-america> – [dostęp 16.01.2017].
- Kirkconnel W., *The Place of Slavic Studies in Canada*, „Slavistica” 31, 1958, s. 9-10. W. J. Rose, *Slavonic Studies in the University of British Columbia*, „The Slavonic and East European Review” XXXVII, 89, 1959, s. 249.
- L.A. Polakiewicz, *Teaching Polish in the United States: Past and Present*, „The Polish Review” XLI, 1996, 2, s. 131-155. Także: *PIASA Directory of U.S. Institutions of Higher Education and Faculty Offering Instruction in Polish Language, Literature, and Culture* 1996-1997.
- Mikoś M., *Zarys historii polonistyki w Ameryce Północnej: Literatura polska w świecie*. T. II. *W kręgu znawców*, red. R. Cudak, Katowice: Gnome, 2007, s. 206 – 224.
- Richard Lourie, 2016 *Historia nie jest sprawiedliwa*, <http://dzieje.pl/aktualnosci/richardlourie-historia-nie-jest-sprawiedliwa> [dostęp 18.01.2017].
- Śmieja F., 2006, *List oceaniczny – dodatek kulturalny*, https://www.gazetazeta.com/artman/publish/article_10944.shtml [dostęp: 07.02.2017].
- University of Toronto Academic Divisions Calendar 1952-1953*, 1953, University of Toronto, Toronto.
- University of Toronto Academic Divisions Calendar 1958-1959*, 1959, University of Toronto, Toronto.
- University of Toronto Academic Divisions Calendar 1963-1964*, 1964, University of Toronto, Toronto.
- University of Toronto Academic Divisions Calendar 1971-1972*, 1972, University of Toronto, Toronto.
- University of Toronto Academic Divisions Calendar 1973-1974*, 1974, University of Toronto, Toronto.
- University of Toronto Academic Divisions Calendar 1977-1978*, 1978, University of Toronto, Toronto.
- University of Toronto, Department of Slavic Languages and Literatures, Graduate Handbook 2004-2015*, 2015, University of Toronto, Toronto.
- University of Toronto, School of Graduate Studies Calendar 1977-1997*, 1997, University of Toronto, Toronto.
- University of Toronto, School of Graduate Studies Calendar 1980-1981*, 1981, University of Toronto, Toronto.
- University of Toronto, School of Graduate Studies Calendar 1992-1993*, 1993, University of Toronto, Toronto.
- University of Toronto, School of Graduate Studies Calendar 1993-1994*, 1994, University of Toronto, Toronto.

This article presents the results of a research on the history of Polish studies at the University of Toronto. First it discusses the history Polish programs in the Unites States and Canada, then characterizes the Slavic at University of Toronto from its beginning in the 50s of the past century, the origins of the formation of the Polish studies and its evolution in time till the 2016. In addition, the profiles of lecturers and professors of Polish studies have been also characterized. This is the first and original publication focusing on the Polish studies in Toronto, its history and origin.

Manoj Kumar

Nauczanie języka polskiego w Indiach w kontekście relacji polsko-indyjskich

Centrum POLONICUM ma również swoje zasługi w nauczaniu języka polskiego w Indiach i w uniwersyteckiej współpracy między Polską a Indiami. W latach 70. na Uniwersytecie w New Delhi lektorem języka polskiego był wieloletni zastępca dyrektorów POLONICUM, Mirosław Jelonkiewicz. W 2014 roku kapituła Nagrody POLONICUM przyznała prestiżowe Wyróżnienie Helenie Suchockiej z Banaras Hindu University, jednej z największych uczelni w Indiach. Helena Suchocka od 2000 roku jest lektorką języka polskiego oraz założycielką (a także autorką programu nauczania) dwuletniego studium języka polskiego i kultury polskiej oraz Fundacji Polska – Indie, działających od 2012 roku¹.

Konteksty i postaci

Nauczanie języka polskiego jest formą promowania wiedzy o polskiej kulturze i budowania świadomości polskiej tradycji za granicą. Szczególną uwagę zwrócić należy zatem na kontekst i historię obecności Polaków w Indiach. W XX w. wskazać należy trzy postaci, które kształtowały w niezwykłym stopniu relacje polsko-indyjskie i wzajemne zrozumienie. Są to postaci: Wandy „Umadewi” Dynowskiej, Kiry Banasińskiej oraz indyjskiego maharadży Jama Sahiba Digvijaysinhji.

Wanda Dynowska² (znana jako Umadewi – „Bogini Uma”) urodziła się w 1888 w Petersburgu. Pochodziła z rodziny ziemiańskiej i otrzymała świetne wykształcenie. Studia odbyła na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz na Uniwersytecie w Lozannie. W latach 20. zaangażowana była w utworzenie i działalność Polskiego Towarzystwa Teozoficznego. W ramach jego działalności pojawiały się w Polsce informacje o Indiach i religiach indyjskich. W latach 30. wyjechała do Indii i została tam do śmierci. W tym czasie współpracowała z Mahatmą Gandhim oraz poświęciła się działaniom na rzecz Tybetańczyków. W czasie wojny wspierała Polaków, którzy docierali do Indii z Rosji.

W 1944 roku założyła Bibliotekę Polsko-Indyjską, która okazała się być jednym z Jej największych osiągnięć na polu relacji międzykulturowych. Również Jej praca z Harishandrą Bhattem, który był tłumaczem literatury polskiej, była bardzo ważna. Promowała wiedzę o Polsce w prasie i w ramach odczytów. Działalność Umadewi opierała się na założeniu, by pokazać Indię Polakom a Polskę Hindusom.

Kira Banasińska³ urodziła się w 1899 r. na Syberii. Jej mąż – Eugeniusz Banasiński, był dyplomatą. Towarzyszyła mu w Japonii, a od 1934 r. w Indiach. W okresie wojennym Kira Banasińska działała na

² O postaci Umadewi między innymi [w:] P. Czapliński, *Wanda Dynowska-Umadewi*, Zeszyty Studenckiego Koła Orientalistycznego w Lublinie nr 3, lipiec 1981.

³ Więcej o postaci Kirasińskiej [w:] Joanna Łupińska, *Z historii kontaktów polsko-indyjskich (od XVI w. do 1945 r.)*, Wydawnictwo Azji i Pacyfiku 2007, Tom X, s. 25-26.

¹ Zob. *Kwartalnik Polonicum* nr 18, 2015, s. 44.

rzecz uchodźców polskich i zesłańców. Zarządzała obozami i miejscami pobytu uchodźców. Po zakończeniu II wojny światowej na krótko wyjechała do Londynu, ale wróciła do Indii. Od 1952 była bezpaństwowcem, ale otrzymała (i jej mąż również) obywatelstwo indyjskie w 1958 r. Pracowała jako korespondentka Radia Wolna Europa w Indiach i prowadziła zakład produkujący pomoce dydaktyczne dla szkół montessoriańskich. Zmarła w 2002 roku, w wieku 103 lat.

Maharadża Nawanagaru Jam Sahib Digvijaysinhji⁴ studiował w Szwajcarii i tam poznał Ignacego Paderewskiego. Tematyka polska nie była mu zatem obca, gdy w latach 40. osierocone polskie dzieci znalazły się w Indiach. W 1942 r. powstał w miejscowości Balachadi Polish Children Camp. Osiedle to przeznaczone było dla polskich dzieci, które z armią gen. Andersa dotarły do Indii. Dzięki działalności maharadży powstał Komitet Pomocy Dzieciom Polskim. Dzięki staraniom Krzysztofa Iwanka z Centrum Studiów Polska-Azja nadano maharadży Krzyż Komandorski Orderu Zasługi RP, a jeden z warszawskich skwerów nazwano jego imieniem. Jego imię nosi również zespół szkół w Warszawie. Niewątpliwie działalność maharadży Digvijayasinhji stanowi bardzo ważny kontekst dla relacji polsko-indyjskich.

Początki nauki języka polskiego w Delhi i jego miejsce w strukturze Wydziału Studiów Słowiańsko-Ugrofińskich⁵.

Początkowo w New Delhi University nie obowiązywała regularna wymiana studentów między Polską a Indiami. Studenci z Polski wyjeżdżali do Indii. Zgodnie z umową między Polską a Indiami rozpoczęto naukę języka polskiego w roku akademickim 1971/72. Wtedy też zainaugurowano Polish Cultural Program w Indiach. Pierwszą nauczycielką

była Agnieszka Kowalska-Soni (w latach 1968-71). W oparciu o przeprowadzone rozmowy udało się ustalić, że nauczycielami języka polskiego na Uniwersytecie Delhijskim byli:

- Agnieszka Kowalska Soni
- M. Krzysztof Byrski
- Artur Karp
- Elżbieta Sajeńczuk
- Piotr Rudnicki
- Mirosław Jelonkiewicz
- Krzysztof Stroński
- Monika Browarczyk
- Piotr Borek
- Justyna Gudziak
- Maria Puri
- Magdalena Mendorek (obecnie)

Nauka języka polskiego jest ważnym elementem dydaktyki Wydziału Studiów Słowiańskich i Ugrofińskich. Nauczanie języka polskiego trzeba umiejscowić w kontekście rozwoju i działalności tego wydziału w New Delhi University. Początki nauki języków europejskich sięgają lat 40. Wtedy to w 1946 roku w oparciu o systematycznie trwającą naukę języka rosyjskiego. Działalność studium została zainaugurowana dzięki działaniom samego Jawaharlala Nehru. Początkowo prowadzono zajęcia w ramach 2-letniego dyplomu z języka rosyjskiego. Wraz z upływem czasu i pojawianiem się nowych języków w ofercie jednostka zmieniła status i nazwę na Wydział Nowożytnych Języków Europejskich (Department of Modern European Languages). Jednak, gdy w 1987 roku uniwersytety znalazły się pod bezpośrednim zwierzchnictwem Prezydenta, wydział ten został podzielony na dwa wydziały: Wydział Studiów Romańskich i Germańskich oraz Wydział Studiów Słowiańsko-Ugrofińskich. W tej strukturze właśnie nauczany jest język polski jako język słowiański o szczególnej roli.

Język polski był lub jest obecny również na innych indyjskich uczelniach. Na Uniwersytecie w Benaresie (Banaras Hindu University) zajęcia prowadziła Helena Suchocka, a obecnie polskiego uczy tam także Filip Ruciński. Również Uniwersytety w Manipalu i Kalkucie nawiązały współpracę z Polską w celu

⁴ Więcej o tej historii [w:] Praca zbiorowa. Leszek Beldowski i in. (Chemilowska J., Glazer T., Kleszko W., Pniwska D., Siedlecki J.K.), *Polacy w Indiach. 1942–1948 w świetle dokumentów i wspomnień*, Warszawa 2002.

⁵ Informacje do tej części zostały uzyskane podczas wywiadów z prof. dr. hab. M. Krzysztofem Byrskim i dr. A. K. Bhashin.

POLONISTYKA W ŚWIECIE

zapewnienia kadry dydaktycznej nauczającej języka polskiego.

Perspektywy

Podsumowując należy stwierdzić, że nauczanie języka polskiego w Indiach nie jest przypadkowe. Polszczyzna i Polska kultura nie są obce elitom indyjskim. Mają one coraz większą świadomość roli, jaką odgrywa w Europie Polska i potencjału, jaki tkwi w relacjach polsko-indyjskich. Oczywiście priorytetem są w takim przypadku zawsze relacje ekonomiczne i duże projekty. Zarówno klasyczne studia indologiczne (w ośrodkach uniwersyteckich w Warszawie, Krakowie, Poznaniu i Wrocławiu), jak i badania nad współczesnymi Indiami (np. Centrum Badań nad Współczesnymi Indiami zainicjowane przez prof. Jakuba Zajączkowskiego) dostarczają kadr posiadających głęboką wiedzę i umiejętności do prowadzenia międzykulturowego dialogu. Zawsze z tymi procesami wiąże się dyplomacja kulturalna, promowanie języka i polskiej sztuki (działalność m.in. Instytutu Polskiego w Nowym Delhi). Podkreślić należy coraz większą obecność polskiej kultury nie tylko w postaci nauczania języka, ale też np. tłumaczeń literatury polskiej na języki indyjskie⁶ czy też wizyt polskich artystów w Indiach (w ramach Projektu „Azja” prowadzonego przez Instytut Adama Mickiewicza).

Słowa kluczowe: współpraca polsko-indyjska, nauczanie języka polskiego w Indiach

⁶ Działalność Marii Skakuj-Puri i Moniki Browarczyk.

Bibliografia

- Bełdowski L. i in., 2002, (Chemilowska J., Glazer T., Kleszko W., Pniewska D., Siedlecki J.K.), *Polacy w Indiach. 1942–1948 w świetle dokumentów i wspomnień*, Warszawa.
- Czapliński P., 1981, *Wanda Dynowska-Umadevi*, Zeszyty Studenckiego Koła Orientalistycznego w Lublinie nr 3.
- Łupińska J., 2007, *Z historii kontaktów polsko-indyjskich (od XVI w. do 1945 r.)*, Wydawnictwo Azji i Pacyfiku, Tom X, s. 25-26.

The history of teaching Polish as a foreign language in India dates back to the 1970s. According to the agreement between Poland and India, the teaching of the Polish language was initiated in the academic year of 1971/72, the same year in which the Polish Cultural Program was launched in India. The first Polish teacher was Agnieszka Kowalska-Soni (1968-71). At that time, Mirosław Jelonkiewicz from the POLONICUM Center was the lecturer of the Polish language at the University of Delhi. Teaching Polish is an important didactic element of the Faculty of Slavic Studies and Finno-Ugric Studies. The teaching of the Polish language needs to be placed within the context of the development and activities of the Faculty of the University of New Delhi. The Polish language is also present in other Indian colleges. Helena Suchocka, laureate of the prestigious POLONICUM 2014 Award, conducts Polish courses at the Banaras Hindu University. In addition, the Universities of Manipal and Calcutta have established an agreement with Poland in order to provide a Polish teaching staff.

Barbara Łukaszewicz

Kuchary, Płock i Felicjanów – mazowieckie ślady różnych wyznań

W tym numerze Kwartalnika wracamy do naszego cyklu „Podróże z POLONICUM” i zaglądamy do miejsc, o których rzadko mówi się studentom przyjeżdżającym do Polski.

Podróżując po Polsce, bez trudu można natknąć się na zabytki o charakterze religijnym. Na liście najważniejszych polskich budowli sakralnych dominują kościoły rzymskokatolickie, ale trzeba wymienić też budowle judaistyczne – jak synagogi i mykwy, czy cerkwie prawosławne. Tymczasem w pobliżu Warszawy – na terenie północno-zachodniej części województwa mazowieckiego – można odnaleźć miejsca związane z obecnością innych wyznań na terenie Polski. Mowa o buddyzmie¹ i mariawityzmie. O ile pierwsze z nich jest znanym na całym świecie systemem filozoficznym wywodzącym się z Azji, o tyle mariawityzm narodził się pod koniec XIX wieku na terenie województwa mazowieckiego, a więc jest to wyznanie rdzennie polskie. By lepiej poznać historię i losy buddyzmu i mariawityzmu w Polsce, warto odwiedzić trzy mazowieckie miejscowości, które stanowią centra skupiające wyznawców w trakcie ważnych dla nich wydarzeń i uroczystości. Są to Kuchary, w których znajduje się gompa – świątynia buddyjska, Płock z katedrą Kościoła Starokatolickiego Mariawitów, a także Felicjanów, gdzie można zobaczyć budynek Katolickiego Zgromadzenia Sióstr Mariawitek. Losy

zabytków splatają się z wydarzeniami z historii Polski, a w przypadku Kuchar również z historią polskiej literatury, bowiem w zabytkowym dworze mieszkała jedna z najpopularniejszych pisarek przełomu XIX i XX wieku.

KUCHARY

Przypuszcza się, że w Polsce żyje najprawdopodobniej od kilku do 10 tysięcy buddystów, co nie jest potwierdzone żadnymi oficjalnymi danymi. W centralnej Polsce istnieje natomiast miejsce, do którego co roku przyjeżdża około 2-3 tysięcy ludzi uznających się za buddystów lub zainteresowanych buddyzmem, pragnących pogłębić swoją wiedzę na temat praktyk medytacyjnych. Tym miejscem jest Buddyjski Ośrodek Odosobnieniowy w Kucharach pod Płockiem koło Drobina. Klasycystyczny dworek wraz z przyległymi do niego terenami od 1987 roku należy do jednej z czterech głównych szkół bud-



1. Buddyjski Ośrodek Odosobnieniowy w Kucharach
(źródło: www.kuchary.pl)

¹ Buddyzm w publikacji umownie nazywany jest wyznaniem. Jest on systemem filozoficznym i sami buddyści odżegnują się od nazywania go religią.

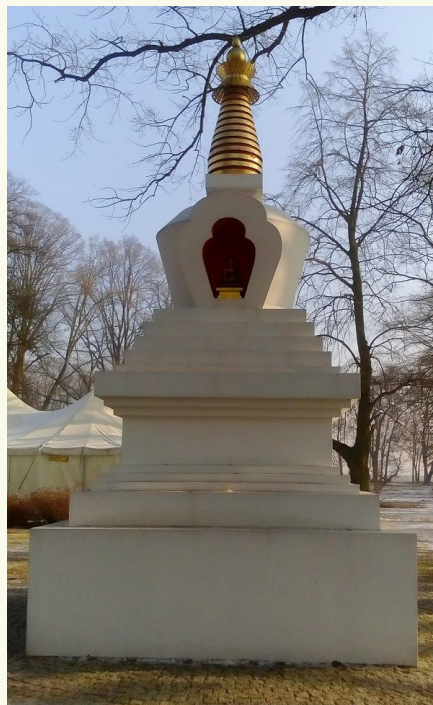
PODRÓŻE Z POLONICUM

dyjskich – Karma Kagyu, oficjalnie zarejestrowanej w Polsce jako Buddyjski Związek Diamentowej Drogi Linii Karma Kagyu.

Dworek zbudowano w 1859 roku. Jego najbardziej znanymi właścicielami byli Antoni Radomyski i jego żona Helena z Tchórznickich, znana jako Helena Mniszkówna – polska pisarka, autorka „Trędowatej”. Małżeństwo mieszkało tam od 1920. Radomyski zmarł w 1931 roku, a w 1939 roku Mniszkówna wraz z córkami została wypędzona przez Niemców i już nigdy nie wróciła do Kuchar. Po II wojnie światowej posiadłość została przejęta przez państwo. Dworek był użytkowany między innymi jako szkoła podstawowa i mieszkania komunalne. Z kolei park należący do terenu posiadłości przerodził się w spółdzielnię produkcyjną. Wtedy Kuchary zaczęły popadać w ruinę, a budynek nie przypominał już pięknej przedwojennej posiadłości należącej do znanej pisarki. W 1979 roku Kuchary wpisano do rejestru zabytków.

Losy dworku zmieniły się pod wpływem wydarzenia z lat 80., kiedy do Płocka przybył Duńczyk – Ole Nydahl – znany wśród buddystów jako Lama Ole. Jest on jednym z pierwszych Europejczyków, którzy zaczęli promować buddyzm na Zachodzie. Założył on 626 ośrodków buddyzmu, zwanymi ośrodkami Diamentowej Drogi. Jeden z nich znajduje się właśnie w Kucharach. W 1984 roku, a więc chwilę po zakończeniu stanu wojennego, Nydahl wygłosił w Płocku wykład, który został przerwany o godzinie 22 ze względu na brak zezwolenia na publiczne zgromadzenia. Wszyscy przenieśli się wtedy do opuszczonego amfiteatru nad Wisłą, gdzie Lama Ole zainspirował zebranych do kupienia nieruchomości w centralnej Polsce, która byłaby miejscem spotkań buddystów i ich stałą siedzibą. Pod wpływem jego słów narodził się pomysł nabycia dworku w Kucharach. Mimo ogromnego zaniedbania, jakiego dopuściło się państwo wobec posiadłości, Nydahl widział w tym miejscu potencjał i sam wyłożył pieniądze na jego wyremontowanie, dzięki czemu w latach 1989-1995 stopniowo odnawiano poszczególne części dworku.

Na terenie ośrodka zostały postawione dwie stupy, czyli buddyjskie budowle sakralne. Buddyści wierzą w jej moc, pomagającą oczyścić negatywne emocje, a skumulować te pozytywne. W Kucharach



2. Stupa Oświecenia (materiały własne)

można zobaczyć dwa spośród ośmiu rodzajów stup tybetańskich – Stupa Oświecenia oraz Stupa Cudów. Medytując i okrążając stupę zgodnie z ruchem wskazówek zegara, można wyrazić swoje życzenie i prosić o jego spełnienie. Stupa Oświecenia powstała w 1990 roku, a Stupa Cudów w 2002 roku. Są to jedyne stupy buddyjskie w Polsce.

Co roku latem w Kucharach odbywa się kurs letni, na który przybywają buddyści z całej Polski. Teren ośrodka zajmują wtedy namioty, w których mieszkają uczestnicy. W trakcie jednego tygodnia biorą oni udział w spotkaniach z nauczycielami buddyzmu i sesjach medytacyjnych. Kurs letni jest najważniejszym wydarzeniem organizowanym w Kucharach. Poza nim odbywają się tu również liczne spotkania dotyczące buddyzmu, między innymi kursy medytacyjne. Ośrodek oferuje też pobyt w jednym z domków odosobnieniowych położonych za dworkiem.

PŁOCK

Liczba wiernych Kościoła Starokatolickiego Mariawitów wynosi około 30 tysięcy, z czego 25

tysięcy żyje w Polsce. Świątynia Miłosierdzia i Miłości jest katedrą Kościoła Starokatolickiego Mariawitów – jednego z dwóch odłamów mariawityzmu, który istnieje w Polsce. W skład kompleksu wchodzi również klasztor – siedziba władz zwierzchnich Kościoła Starokatolickiego Mariawitów. 15 sierpnia – w najważniejszy dla mariawitów dzień w roku – do Płocka zjeżdżają się wyznawcy z innych miast, którzy biorą udział w odprawianym w katedrze nabożeństwie.

Początki tego wyznania sięgają 1893 roku. W tym czasie polska zakonnica Feliksa Kozłowska doznała objawienia, które skłoniło ją do rozpoczęcia działalności mającej na celu przeprowadzenie odnowy duchowej wśród polskich księży. Tak narodziło się Zgromadzenie Kapłanów Mariawitów, które do 1906 roku działało w ramach Kościoła rzymskokatolickiego. Głoszenie potrzeby odnowy wśród duchowieństwa nie spotkało się jednak z dobrym przyjęciem ani wśród polskiego kleru, ani w Watykanie, co było przyczyną nałożenia obowiązującej do dziś ekskomuniki przez papieża Piusa X na siostrę Kozłowską i księdza Jana Kowalskiego. Sprawował on funkcję zwierzchnika Kościoła Katolickiego Mariawitów, a po rozłamie mariawitów w 1919 roku – Kościoła Starokatolickiego Mariawitów.

Do najważniejszych zasad wiary i organizacji Kościoła Starokatolickiego Mariawitów należy odprawianie mszy w języku narodowym, co również było przyczyną konfliktu z duchowieństwem rzymskokatolickim. Mariawici szczególną wagę przykładają do kultu Przenajświętszego Sakramentu, którego wizerunek jest elementem stroju duchowieństwa mariawickiego. Istnieją jednak również podobieństwa między zasadami, którymi kierują się katolicy i mariawici, o czym można przeczytać na tablicy informacyjnej postawionej przed płocką katedrą: *Kościół Starokatolicki Mariawitów opiera się na pierwotnych katolickich zasadach wiary i moralności*. Nie są natomiast uznawane ani dogmaty wprowadzone po rozdziale Kościoła w 1054 roku, ani prymat biskupów czy nieomyślność człowieka w sprawach wiary i moralności.

Samą świątynię można określić jako eklektyczną, ponieważ jest ona połączeniem elementów budowli katolickich i protestanckich. Wnętrze katedry wygląda



3. Katedra Kościoła Starokatolickiego Mariawitów w Płocku
(źródło: www.plock.eu)

podobnie jak w większości świątyń rzymskokatolickich – w jej centrum jest ołtarz, a naprzeciwko znajdują się ławy dla wiernych. W katedrze nie ma jednak witraży i bocznych ołtarzy, co z kolei przypomina kościoły protestanckie. W podziemiach płockiej katedry są katakumby, w których pochowana jest siostra Feliksa Kozłowska, która zmarła w 1921 roku z powodu nieleczzonej na własne życzenie puchliny wodnej. To z jej inicjatywy w latach 1911-1914 wybudowano płocką katedrę. Został tam również stworzony symboliczny grób księdza Jana Kowalskiego, który zginął w 1942 roku w komorze gazowej w ośrodku eutanazji niepełnosprawnych pod Linzem. Oboje są uznawani przez mariawitów za świętych i męczenników.

Poza płocką katedrą w Polsce znajduje się 48 kościołów mariawickich. Jeden z nich można zobaczyć na warszawskiej Woli przy Cmentarzu Wolskim. Kościół Starokatolicki Mariawitów ma swój ośrodek również pod Paryżem. Zagrożeniem dla istnienia Kościoła jest stale malejąca liczba powołań wśród wyznawców.

FELICJANÓW

W 1910 roku siostra Feliksa Kozłowska zakupiła 500 ha ziemi, którą podzielono wśród osiedlających się na niej wyznawców mariawityzmu. Na terenie osady, której nazwa pochodzi od imienia jej założycielki, powstał internat dla sierot, szkoła i istniejący

PODRÓŻE Z POLONICUM



4. Klasztor Katolickiego Zgromadzenia Sióstr Mariawitek w Felicjanowie (źródło: www.mazowieckieskarby.pl)

do dziś Klasztor Katolickiego Zgromadzenia Sióstr Mariawitek Nieustającej Adoracji Ubłagania. Mieści się tu też główny ośrodek skupiający wyznawców Kościoła Katolickiego Mariawitów – drugiego odłamu mariawityzmu działającego w Polsce. Felicjanów stanowi siedzibę władz zwierzchnich Kościoła. Mieszka tu biskupka Maria Beatrycze Szulgowicz – głowa Kościoła Katolickiego Mariawitów, która według teologii Kościoła została niepokalanie poczęta.

W czasie II wojny światowej klasztor został wysiedlony przez Niemców. Ponownie trafił w ręce mariawitów w 1945 roku. W środku budynku znajduje

się kaplica oraz spis wiernych nazwany Barankową Księgą Żywota.

Informacje pochodzą od przedstawicieli ośrodków oraz ze stron i www.mariawityzm.dbv.pl [dostęp: 07.02.2017].

Słowa kluczowe: buddyzm, mariawityzm, Kuchary, Płock, Felicjanów

The paper presents three places in Masovian Voivodeship connected with Buddhists and Mariavites: The Buddhist Retreat Centre in Kuchary, one of over six hundred centres of Diamondway Buddhism of the Karma Kagyu Lineage started by Lama Ole, The Temple of Mercy and Charity, The Old Catholic Mariavite cathedral in Płock, and The Mariavite Monastery in Felicjanów. There is described the history of the buildings which are important centres for the Polish Buddhists and Mariavites. The history of Mariavite Church is strictly connected with Poland and Masovian Voivodeship – the place of religion's origin.

Katarzyna Kołak-Danyi

Kolejny (nie)zwykły Kurs Wakacyjny

W sierpniu, jak co roku już od sześćdziesięciu dwóch lat, do Centrum POLONICUM na Wakacyjny Kurs Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców przyjechało niemal dwieście osób z czterdziestu krajów. Po uroczystej inauguracji 2 sierpnia, od następnego dnia do końca miesiąca studenci uczestniczyli w lektoratach i zajęciach popołudniowych. Przedpołudniowe zajęcia, odbywające się w 18 grupach na wszystkich poziomach zaawansowania, skoncentrowane były przede wszystkim na rozwijaniu sprawności posługiwania się polszczyzną w mowie i piśmie, natomiast popołudniowe konwersatoria, wykłady i warsztaty były poświęcone różnym zagadnieniom z zakresu polskiej kultury, historii, literatury, polskich realiów, jak również tematyce językowej.

W programie kursu znalazły się, skierowane zwłaszcza do osób rozpoczynających przygodę z językiem polskim, programy audiowizualne prowadzone przez mgr. Mirosława Jelonkiewicza, poświęcone m.in. Warszawie i Krakowowi, oraz cykl zajęć w języku angielskim autorstwa dr Justyny Zych i dr. Piotra Kajaka – „Polish Culture for Beginners”, na których zaprezentowano szeroką tematykę kulturalną i historyczną (m.in. „Warsaw Uprising '44”, „Highlights of Polish Culture”, „Cultural Portrait of Warsaw”, „Pop-cultural heroes of Polish imagination”, „Polish Hip-hop: an intriguing journey”). Przez meandry polskiej muzyki od Chopina do disco polo prowadził początkujących adeptów polskiej kultury dr hab. Marcin Napiórkowski, który podczas swojego dwuczęściowego konwersatorium wypełnionego wieloma



Fot. Łukasz Rongers

dygresjami i żartami, zaprezentował szereg rozmaitych gatunkowo i stylistycznie utworów.

Jeszcze bogatsza i bardziej różnorodna była oferta zajęć dla studentów wykazujących się znajomością polszczyzny na wyższych poziomach. Od tematyki popkulturowej, prezentowanej przez dr. Piotra Kajaka („Popkulturowe spojrzenie na Powstanie Warszawskie 1944 r.”, „O polityce po polsku”), przez analityczne spojrzenie na kwestie polskiej mentalności, historii i współczesności na wykładach dr. hab. Piotra Garncarka („Dlaczego Polacy chodzą do Kościoła?”, „Socjalizm z polską twarzą”, „Polska w Europie czy Europa w Polsce?”), aż po cykl konwersatoriów literackich ukazujących Warszawę przez pryzmat różnych czasów i perspektyw („Warszawa w powojennej literaturze polskiej”, „Warszawa we współczesnych powieściach polskich”, „Mit chłopaka ze złej dzielnicy w literaturze warszawskiej”, „Warszawa oczyma Agnieszki Osieckiej”, „Warszawa i jej mieszkańcy w *Lalce* Bolesława Prusa”). Wśród zajęć

W POLONICUM



Fot. Łukasz Rongers

poświęconych literaturze znalazła się nie lada gratka dla miłośników klasyki polskiego powieściopisarstwa, mianowicie wykład w terenie „Spacer z *Lalką*, czyli śladami bohaterów najbardziej warszawskiej polskiej powieści”, którego przewodniczką i autorką była mgr Małgorzata Wojtysiak. Dr Anna Rabczuk na swoich konwersatoriach kulturowo-językowych z powodzeniem wyjaśniała studentom niuanse polskiej kindersztuby (*Czy muszę zdejmować buty w polskim domu?*), różnice kulturowe zapisane w języku (np. odmawianie po polsku), a także, mówiąc o slangu czy wulgaryzmach, przekazywała wiedzę niedostępną w żadnym z podręczników do nauki polskiego jako obcego („Oj tam, oj tam! Małe, ważne wyrazy”, „Wracaj, kolo, na murek lolki kręcić – polski slang młodzieżowy”, „Polski bez cenzury”). Z kolei trudne kwestie gramatyczne i zawiłości polszczyzny uczestnicy mogli rozważać w czasie konwersatoriów językowych dr Magdaleny Stasieczek-Górnej, zatytułowanych „Wszystko, co chcecie wiedzieć o języku polskim, ale boicie się zapytać”. Na kursie dosyć różnorodnie prezentowane były także aspekty polskiej kuchni: dr hab. Napiórkowski przekrojowo przedstawił tradycyjne polskie potrawy i produkty („Wódka, nóżki, flaki. Krótki przewodnik po polskiej lodówce”), mgr Dorota Zackiewicz przyglądała się językowi polskich kulinariów, a dr Anna Rabczuk snuła rozważania na temat związku tożsamości z upodobaniami podniebienia (*Powiedz mi, co i jak jesz, a powiem ci, kim jesteś*). Dodatkowo adekwatnie do swojego poziomu znajomości języka polskiego studenci mogli rozwijać różne sprawności i doskonalić polszczyznę na warsztatach fonetycznych, leksykalnych, komunikacyjnych, muzycznych,

tekstowych oraz językowych gier planszowych. Jak co roku również dużą popularnością cieszył się spacer „Śladami Żydów Warszawskich”, w czasie którego przewodnicy-pracownicy Centrum odkrywali w stolicy miejsca związane z dziedzictwem, kulturą, dawną i dzisiejszą obecnością społeczności żydowskiej.

Uczestnicy kursu mieli również możliwość zapoznania się z najnowszą polską kinematografią, uczestnicząc w projekcjach takich filmów jak: *Miasto 44* w reż. J. Komasy, *Powidoki* A. Wajdy, *Demon* M. Wrony, *Ciało / Body* M. Szumowskiej, *Ostatnia rodzina* J. P. Matuszyńskiego, *Córki dancingu* A. Smoczyńskiej.

Aby tradycji stało się zadość, zaraz na samym początku kursu odbyła się wycieczka integracyjna do „Gościńca Wiecha”, gdzie już od kilku lat z niemałym powodzeniem i ku wielkiemu zadowoleniu naszych studentów, serwujemy polskie potrawy (jak żurek, pierogi, ogórki kwaszone czy placki ziemniaczane), prezentujemy osobliwości dawnej zagrody chłopskiej z kapliczką, młynem wodnym i wiatrakami oraz organizujemy przejażdżki konną bryczką. Tego wieczoru także w miłej i swobodnej atmosferze nasi studenci poznawali się nawzajem, biorąc udział w występach grup narodowościowych i we wspólnej zabawie.

Podczas 62. Kursu Wakacyjnego niewątpliwą atrakcją było również spotkanie z Martą Zabłocką, fotografką, rysowniczką, autorką bloga z komiksami „Życie na kreskę”, gorliwą działaczką społeczną oraz – ku dumie zespołu POLONICUM – także naszą współpracowniczką i serdeczną koleżanką. Podczas spotkania uczestnicy mogli zapytać o szczegóły pracy nad komiksami, inspiracje, wyzwania i dalsze plany.

Natomiast absolutną nowością były lekcje muzealne przeprowadzone dla kursantów przez pracowników Muzeum Warszawy, Muzeum Warszawskiej Pragi i Centrum Interpretacji Zabytków. Na tych specjalnie zorganizowanych zajęciach – w trakcie gry muzealnej, zespołowo i indywidualnie, wykonując zadania, wyszukując informacje na wystawie głównej o rzeczach warszawskich lub oglądając filmy, studenci mieli możliwość doskonalenia języka oraz poznawania historii, kultury i atrakcji Warszawy oraz odkrywania specyfiki warszawskiej Pragi. Lekcje zostały pozytywnie odebrane i wysoko ocenione.



W wolne od zajęć weekendy studenci razem z asystentkami kursu zwiedzali warszawskie muzea: odwiedzili Muzeum Narodowe, Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Historii Żydów Polskich Polin, Muzeum Neonów. Także razem wybrali się na koncert chopinowski do Łazienek Królewskich oraz na koncert jazzowy „Jazz na Starówce”.

Niecodzienną inicjatywą było zorganizowanie przez jednego ze studentów spaceru fotograficznego, w trakcie którego powstały bardzo ciekawe impresje na temat warszawskich parków, zabytków, obiektów, ale też mieszkańców.



Archiwum Polonicum

Na koniec kursu, również starym, dobrym zwyczajem, w ogrodach Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego na miękkiej trawie, studenci uroczyście odtańczyli poloneza, do którego przygotowywali się na zajęciach choreograficznych.

Mimo że w program tegorocznego kursu letniego nie był wpisany ani żaden jubileusz, ani ważna rocznica – ot, był to następny w kolejności 62. kurs, to zdecydowanie w naszej pamięci zapisze się on jako niezwykle udany z powodu bardzo dobrej atmosfery i wielkiej aktywności uczestników.

Andrzej Zieniewicz

Ciekawe, polsko-niemieckie nie wiadomo co

Podobno Delacroix, gdy Louis Daguerre w 1839 roku zaprezentował w Akademii Francuskiej swoje fotografie, miał powiedzieć, że... – z tą chwilą malarstwo umarło! No, może nie całe, nie od razu i nie na zawsze, ale odkąd odwzorowanie twarzy ludzkiej, wcześniej wymagające pędzla i talentu, zaczęło dokonywać się automatycznie, przez naciśnięcie migawki, portreciści mieli prawo poczuć się zagrożeni. I to samo dotyczy literatury, gdy fotografia i film stworzyły jej konkurencję, której ani przeskoczyć, ani obejść. Oddanie w słowach sceny miłosnej lub batalistycznej nijak ma się do obrazu z „Casablanki”, gdy Ingrid Bergman **naprawdę** żegna się z Humphreym Bogartem. Łzy płyną na ekranie i na widowni. Oczywiście, film ma własne kłopoty warsztatowe. Husaria atakuje nierówno, królowi we władczym geście na rękę błysnął zegarek, ale **spisać** sceny lądowania w Normandii konkurencyjnie do „Szeregowca Ryana” chyba się już nie da. I wiemy o tym, tak, że sama **obecność** przedstawienia filmowego kieruje pióro pisarza w inną stronę. W którą? Ano, w tę, gdzie ukazanie czegoś **w słowach** ma większy sens niż namalowanie obrazka. Kieruje ku pojęciom, mitom, dyskursom, kazaniom, zagadkom, ku opowieści, jako takiemu sposobowi stawiania słów po sobie (może poetyckiemu sposobowi), gdzie z samego ich uszeregowania rodzi się zaciekawienie, podziw, emocja, czyli to, co **wciąga** w lekturę, i o takie uszeregowanie słów pisarz dziś walczy, a znać ono więcej niż „styl”, bo chodzi raczej o stawkę, o to, w co (i o co) się gra, niż o samą elegancję przedstawienia.

Powyższe piszę jako wstęp do omówienia dziwnej czy dziwacznej książki *Wieczny Grunwald. Powieść z za końca czasów* Szczepana Twardocha, pisarza modnego, czytanego łączywie (ostatnio wydany „Król”), który jednak w prezentowanej antynomii przewagi rzeczywistości nad obrazem (literatura) albo przewagi obrazu nad rzeczywistością (film) chciałby znaleźć się na superpozycji, tzn. zjeść ciastko i mieć ciastko. Ponieważ fascynuje go naoczność przedstawienia, gęstość fabuły, gardzi, jak Gałczyński, pisaniem studyjnym, czy awangardowym (o czymś takim jak kryzys prozy fabularnej pewnie w ogóle nie słyszał), ale z drugiej strony steruje ku literaturze stwarzającej silne emocje – narodowe, polityczne, erotyczne, i tu populizm (czyli schematyczna „obrazkowość”) staje się przeszkodą do pokonania. Pragnie więc prozy twardej, obrazowej, mięsistej, wiedząc jednak, że „fotograficzny” realizm, w sensie dosłowności prezentacji, wyssie z niej cały szpik, zostawiając barwny oleodruk. Gdy jego fascynuje, owszem, konkret, ale taki, którym można mocno grać na nerwach czytelnika. Jest pisarzem narkotycznie silnych motywacji i radykalnych działań. Co kieruje człowiekiem? Ambicja, miłość, strach, pieniądze? A może obsesyjne pragnienie bycia kimś innym? A może przeznaczenie, czyli losy całych pokoleń, narodów, bycie Niemcem, Polakiem, porucznikiem Andrzejem Trzebińskim z batalionu SS Wenedów walczącym w armii polsko-niemieckiej przeciw komunistycznej Rosji, na Kaukazie, gdzie akurat przyjeżdża Ernest Jünger, i panowie dyskutują przy flasce wina o „Księciu piechoty”, czy o książce „Śladami Lermontowa”,

pisanej akurat przez Trzebińskiego? Niczego takiego Trzebiński nie napisał, pewnie, rozstrzelano go w '43 za akcję pod pomnikiem Kopernika. Batalionu SS Wenedów też nigdy nie było (w tej rzeczywistości), ale było jednak SS Galizien, a w innej realności, równoległej, mógł być i batalion Wenedów. Mogli Niemcy wygrać pod Grunwaldem, a mogli i Polacy, bo to jednak tylko kwestia kolejności zwrotek w wielkiej pieśni, którą przez stulecia śpiewają rycerze idący na bój. Z mieczami i chorągwiami, mitami, ideologią, z księdzem, diabłem, czarownicą, z religią, z manifestem, konno i w jeepach, w pancernych bojochodach, i w mundurach szarej piechoty; właściwie jest to jedna wielka bitwa „wieczny Grunwald” toczona od tysiącleci, i to ona zrodziła Polaków i Niemców, niby dwie strony jednego obrazka, i to ona śpiewa w żyłach niezliczonym pokoleniom idącym do walki, do rzezi, do rabunku tak samo jak do jedzenia i do prokreacji, do gwałtów i budowania fortec, do bohaterstwa i do sutenerstwa. Pieśń krwi, pieśń mordy, pieśń historii... Taką mniej więcej fantazję spisuje Twardoch.

Jej bohaterem jest Paszko, bękart króla Kazimierza, poczęty z młodą Niemką, która potem, wyrzucona z domu, poszła do zamtuza, tam się Paszko urodził, jako kurwi syn, ale jednak z krwi królewskiej, i spisuje to autor językiem naczytanym „Chrestomatii” i słowników staropolszczyzny, i bohater jego poznaje *szymirską stworność* (uczy się fechtunku), i wie jak *wycudzić junochę*, i staje mu do tego *rzapie*, ale też tym językiem pisarz pragnie dotrzeć do dna doświadczenia brutalności.

„Patrzyłem jak pokładają się z moją matką (...) jak wdrapują się na nią, szukają swoich rzapi pod wielkimi brzuchami i unosić muszą te tłuste żywoty, żeby wnijść w nią; jak charczą jak szarpią ją za włosy, jak biorą ją od tyłu, jak zadzierają jej nogi, jak im rzapia nie stają i winią za to moją maćkę, wymyślając jej szpetnie, jak ich maćka moja szoruje w wielkich baliach i potem sama do tych balii wchodzi, do wody brudnej z ich potu i kurzu ulicznego.” (s.15)

Bo to doświadczenie właśnie jest rodzajem „razowej prawdy” o dziejach, o narodach, a Mać Polska czy Heimat niemiecki to to samo „...płodzenie dla Kaisera następnych panzergranadierów lub freinachtjegrów w lebensbornach, kopulując bezgłowe

i szerokobiodre, i wielkocyce samice, które służą orgazmom wojowników i do rodzenia, i do karmienia dzieci.” (s.17)

Przeskok metaforyczny od skurwionej (ale po królewsku) maćki do matki ojczyzny, czyli Polski wiecznie gwałconej i wiecznie spragnionej własnego Państwa, jest tu szybki jak krótkie spięcie, ale też podobnie szokorodny. Bo w tej fantazji motywacje historyczne, więc dzieje, losy, czy fatum polsko-niemieckie, nabierają znamion przemocowej erotyki. Niemcy to jakby mózg, zimny, bezlitosny, a Polska to jakby ciało równinne, płodne i złotopyszne. Sceny gwałtu zaś na tym ciele-kraju, wymieszane od bitwy pod Cedynią do bitwy o Wał Pomorski, stanowią fantasmagoryczną fabułę, możliwą, gdy bohater Paszko staje się kimś w rodzaju ducha wędrującego przez światy i czasy, w poszukiwaniu... no nie, nie odkupienia, ale jakby właściwego wcielenia. Tzn. i jako bastard chłopsko-monarszy, i jako „mieszaniec” polsko-niemiecki nigdzie nie przynależy, nakręca go pragnienie awansu, będzie więc szukał okazji zaistnienia na dworze królewskim. Ale że w logice tej fantazji, by zaistnieć, trzeba kogoś zabić i zająć jego miejsce, przeto Paszko awansuje zabijając, a to nauczyciela fechtunku, a to szlachcica, który stręczył królowi jego matkę, a po drodze dotkną go czarni bogowie krwi i śmierci i unieśmiertelnia, tak, że całą książkę opowie właściwie Paszko wieczny tułacz, przemierzający dzieje polsko-niemieckie w wielości swych „istnych światów”. Taki duch koczujący, co setki razy rodzi się jako bastard i ginie w boju jako rycerz. Jak się on sam wyraża: „I wszyscy ci, których ubił jeśm, i od których ubitym zostałem jeśm.” (s.210)

Metafora? Baśń? Fantasy? Może wszystko po trochu, ale przemieszane w diabelski cocktail. Epos recerski? Tak, ale zdegradowany, gdy ambicje bastardów, a nie ideały rządzą rycerstwem. Jacyś nowi „Krzyżacy”? Blisko, ale Sienkiewicz ukazywał w przededniu Grunwaldu Naród, jak zbiera największe w swej historii siły do przełomowej bitwy – a dla Twardocha Grunwald iści się zawsze w wiecznym kole rzezi i prokreacji. Może więc mit mieszańca (jak u Parnickiego) jako siły sprawczej historii? Lecz w książce historii nie ma, są fantazje militarne, staropolskie i z polsko-niemieckiej bajki o sprzecznych

O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH

żywiółach, co się wzajem stwarzają. Wanda nie chciała Niemca, a król polski wziął sobie Niemeczkę. Ale coś jeszcze ważnego znajdziemy w tej książce i może z tego właśnie powodu została ona napisana. Chodzi o fantazję świata na ostrzu miecza – trochę chłopacką, ale trochę wynikającą z ważnego poczucia braku. Z poczucia rozsypywania się rzeczywistości wyzutej z woli mocy. Może więc chodzi o przeciwstawienie Czegoś marności czasu, w którym żyjemy. Wszak woj w szrankach, w rogowym hełmie, dzierżący topór, z którego jeszcze cieknie krew przeciwnika, budzi więcej sympatii niż tuzin prawników z telefonami komórkowymi. I na pewno wydaje się bardziej ludzki.

Tyle że to nie takie proste – i nie uda nam się zamieszkać w eposie, nawet bardzo krwawym, jak nie uda się w literaturze powtórzyć dziś Sienkiewiczowskiego opisu bitwy pod Grunwaldem. Autora to strasznie kusi i najlepiej wychodzą mu sceny świetnie zagospodarowane językowo, ze średniowiecznej szkoły fechtunku albo z zapomnianej placówki na Kaukazie, gdzie jakiś polsko-niemiecki batalion strzeże nie wiadomo czego, w wojnie nie wiadomo jakiej, albo opisy rycerskich rymsztunków wymieszane z wizjami pancernych krążowników pełznących na gąsienicach szerszych niż ciężarówki, albo sceny uliczne ze średniowiecznego Krakowa czy Norymbergi, ale to wszystko nie daje się wyprowadzić poza błysk, poza fragment. Łączone czy literacko „uzasadniane” monologami koczującego ducha albo wizjami „hodowli” pokoleń wojowników, jak z „Matrixa”, ujawnia

słabość projektu. Jest po prostu tak, że nie można mieć ciastka i zjeść ciastka. Opisywać ze szczegółami krakowski burdel z końca czternastego wieku bez pytania, po co ten opis w książce z dwudziestego pierwszego wieku. Stwarzać razowy realizm schyłku średniowiecza, a jako ramę zdarzeń wymyślać sen albo metaforę. Inaczej mówiąc, nie ma takiego zwierzęcia jak łotroś. Można je językowo stworzyć, przez połączenie łosiosa z jesiotrem, ale ono nie będzie żyło. Książka, która pewnie miała być wizją polsko-niemieckiego wczepienia się w siebie na przestrzeni wieków (Gombrowicz powiedziałby: „jak w parze jakiejś miłosnej sparzeni”) rozleciała się autorowi w pomysły typu *Blut und Boden* i w fantazmaty bez żadnej ramy, która by tego łotrosia literacko uzasadniła. Intelkt nie dogonił wyobraźni, ale warto tę dziwaczną próbę polsko-niemieckiej mitofantasmagorii, która chce być **prawdziwsza**, a przynajmniej bardziej intensywna, niż dzisiejsza bylejaka rzeczywistość, uważnie przeczytać. Zobaczyć, a lepiej przyjrzeć się, jak kuszą autora miraż krwi, władzy, jak autentyk prymitywu i brutalności staje się, chyba dziś coraz **wyraźniejszą** odpowiedzią na rzeczywistość miękką, bezkrotną, popłataną i poprawną.

Dziwna, dziwaczna książka. Ale szkoda, że mamy ich, celujących w trudne polsko-niemieckie tematy, tak niewiele.

Szczepan Twardoch, *Wieczny Grunwald. Powieść z końca czasów*, Wydawnictwo Literackie Kraków 2012.