



KWARTALNIK POLONICUM

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

NR 14
Warszawa 2013

W numerze:

O LITERATURZE I FILMIE

- Starzy mistrzowie poezji. Cztery pożytki z lektury* – Tomasz Wójcik 2
Filmowa edukacja kulturowa cudzoziemców, „Dekalog” K. Kieślowskiego jako tekst kultury na zajęciach z cudzoziemcami,
cz. II – Mirosław Jelonkiewicz 10

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

- O nauczaniu homonimii (na przykładzie Polonistyki Lwowskiej)* – Ałła Krawczuk 17
Trudności w nauczaniu dzieci metodą komunikacyjną (zadaniową) na przykładzie Ukrainy Zachodniej – Jerzy Kowalewski 22
Rozgrzewki jako niedoceniony element lekcji JPJO – Marlena Olechowska 31

O JĘZYKU I KULTURZE

- Gredukacja i glottodydaktyka – czy da się to pogodzić?* – Emilia Danowska-Florczyk 35
Czy sprzęt AGD może być zabawny. Kabaret na lektoracie JPJO – Joanna Prędotą 38
Głos wołacza wołającego na puszczy – Justyna Zych 43
*„Lecz choćby przyszło tysiąc atletów i każdy zjadłby tysiąc kotletów (...), to nie udźwigną, taki to ciężar”. Kilka uwag
o zdaniach wyrażających przyzwolenie* – Katarzyna Kuś, Anna Rabczuk 47

O KSIĄŻKACH I PODRĘCZNIKACH

- Wymowa polska z ćwiczeniami* Barbary Kazimierczak – Aleksandra Świącka 55
Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego Wioli Próchniak – Piotr Garncarek 57

- WSPOMNIENIE O WOJCIECHU JEKIELU** – Mirosław Jelonkiewicz 59

CONTENTS

OF LITERATURE AND FILM

- Old Masters of poetry. Four benefits from reading* – Tomasz Wójcik 2
Film cultural education of foreigners, The Decalogue of K. Kieślowski as a culture text on a course for foreigners part 2
– Mirosław Jelonkiewicz 10

OF POLISH LANGUAGE AS FOREIGN

- Of teaching homonymy (at Polish Studies in Lviv)* – Ałła Krawczuk 17
Difficulties in teaching children with usage of communicative (task- based) method in Western Ukraine – Jerzy Kowalewski 22
Warm-ups as an underestimated element of Polish as a foreign language lessons – Marlena Olechowska 31

OF LANGUAGE AND CULTURE

- „Gredukacja” and glottodidactics- can these be reconciled?* – Emilia Danowska-Florczyk 35
Can home appliance be funny? Cabaret on a course of Polish as a foreign language – Joanna Prędotą 38
The voice of vocative crying in the wildness – Justyna Zych 43
*„But if a thousand strongmen gathered right here, And each one would eat a thousand burgers(...) They couldn't shift this colossal
weight.” A few comments on clauses expressing consent.* – Katarzyna Kuś, Anna Rabczuk 47

OF BOOKS AND HANDBOOKS

- „Polish pronunciation with exercises”* by Barbara Kazimierczak – Aleksandra Świącka 55
„A Key to poems. Poetry in teaching Polish as a foreign language” by Wiola Próchniak – Piotr Garncarek 57

- A TRIBUTE TO WOJCIECH JEKIEL** – Mirosław Jelonkiewicz 59

Redaguje Kolegium Redakcyjne: dr hab. Piotr Garncarek (redaktor naczelny), dr Anna Mazanek (zastępca redaktora naczelnego), dr Anna Mazurkiewicz (sekretarz redakcji), mgr Anna Rabczuk (członek kolegium). **Rada naukowa:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, Uniwersytet Warszawski; prof. dr hab. Grażyna Zarzycka, Uniwersytet Łódzki; prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz, Uniwersytet Warszawski; prof. dr hab. Jolanta Ignatowicz-Skowrońska, Uniwersytet Szczeciński; dr Aleksandra Achtełlik, Uniwersytet Śląski; prof. dr hab. Ałła Krawczuk, Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki, Lwów; dr Helena Kazancewa, Białoruski Uniwersytet Państwowy, Mińsk. **Redaktor językowy:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, redaktor tematyczny: prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz. **Adres redakcji:** Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, tel. 22 55 21 530, fax 22 55 21 555, e-mail: kwartalnik.polonicum@uw.edu.pl; www.polonicum.uw.edu.pl. **Projekt okładki i rysunki:** Jan Garncarek. Tłumaczenia na jęz. ang. mgr Katarzyna Jóźwik. Wydawca: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 4, 00-497 Warszawa, tel. 22 55 31 318. **Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych.**

Tomasz Wójcik

Starzy Mistrzowie poezji. Cztery pożytki z lektury

Fenomen tzw. poezji Starych Mistrzów został w ostatnich latach wnikliwie rozpoznany i opisany. Wystarczy przypomnieć w tym miejscu książki Ryszarda Przybylskiego (*Baśń zimowa. Esej o starości*, 1998), Anny Legeżyńskiej (*Gest pożegnania. Szkice o poetyckiej świadomości elegijno-ironicznej*, 1999) czy studium autora tego szkicu (*Późna twórczość wielkich poetów. Dramat formy*, 2005). Dlatego nie chciałbym w żadnej mierze powtarzać dokonanych już ustaleń, zarówno teoretycznych jak i historycznych. Mój zamiar jest inny, bardziej – by tak rzec – praktyczny. Chcę mianowicie zapytać o korzyści, które mogą wynikać z lektury poezji Starych Mistrzów, o perspektywy, które otwiera czytanie ich wierszy. Rozważę zatem kolejno te pożytki, które wydają się poznawczo najważniejsze. Nie ukrywam, że w każdym przypadku będzie to pochwała twórczości poetyckiej Starych Mistrzów.

1.

Nikt lepiej niż Starzy Mistrzowie nie pełni w kulturze funkcji łącznika pomiędzy jej przeszłością, teraźniejszością i – w jakimś sensie – także przyszłością. Argumentem na rzecz tej tezy jest szerokie otwarcie ich poezji na różne obszary tradycji polskiej liryki. W tym znaczeniu ich wiersze są szczególnie instruktywne i przydatne, by rozpoznać, jak w XX-wiecznej poezji funkcjonuje tradycja literacka. Pomiedzy różnymi sposobami tego funkcjonowania w twórczości Starych Mistrzów istotne wydają się dwie formy jej obecności: przywoływanie stylów charakterystycz-

nych dla określonych epok literackich oraz wzorców związanych z liryką konkretnych autorów i ich wybranymi tekstami.

Wśród epok literackich Starzy Mistrzowie szczególnie zainteresowaniem obdarzają barok. Nie wymaga to chyba szerszego komentarza: ich poezja powstająca w cieniu granicznych doświadczeń egzystencjalnych (cierpienia, umierania) chętnie zwraca się w stronę tej epoki, która może bardziej niż inne przejęta była śmiercią i poszukiwała dla tego przejęcia odpowiednich form ekspresji. Idiom barokowy w realizacji Starych Mistrzów powraca zresztą niejednokrotnie w sposób przewrotny: humorystyczny, (auto)ironiczny, groteskowy.

Zbliżeniem do baroku są niektóre utwory poetyckie Jarosława Iwaszkiewicza. Typowo barokowa rekwizytornia wypełnia wiersz *Wieczór sylwestrowy*:

Widzę złociste wrota, zasłon amaranty,

Barokowe anioły płasają po trumnach
I białe rozciągają wszędzie prześcieradła,

W wierszu *Rzeczy* tradycja barokowa uobecnia się zarówno w samym wyborze tematu przedmiotów, jak i w enumeracyjnym sposobie jego ujęcia. Motyw rzeczy materialnych służył przecież w literaturze i malarstwie XVII wieku wyrażaniu idei *vanitas*, a enumeracja była jedną z ważniejszych figur estetyki baroku, zwłaszcza w nurcie marinistycznym:

Kwiaty, owoce, liście, książki, szafy, graty,
Złamane klawikordy, czarne futerały,
(...)

O LITERATURZE I FILMIE

Potargane paprocie, drewniane buławy,
Lalka, koń z włosienicy, stoliczek kulawy,
Okręt bez żagli, i ja na tym leżę
Jak wielkie, pobrudzone, zachwycone zwierzę.

Ale przywoływanie tradycji barokowej kształtuje w wierszach Starych Mistrzów nie tylko sens melancholijny. Idea *vanitas* bywa bowiem wyrażana w poetyce humoru, (auto)ironii i groteski. Dzieje się tak w twórczości tych autorów, dla których estetyka barokowa była wcześniej zupełnie obca. Takim zaskakującym i nieoczekiwanym powrotem tej estetyki są stylizatorskie wiersze Czesława Miłosza i Tadeusza Różewicza. Miłosz żartobliwie nawiązuje do stylu poezji późnobarokowej:

Ach te muchi,
Ach te muchi,
Wykonują dziwne ruchy,
Tańczą razem z nami,
Tak jak pan i pani
Na brzegu otchłani.
(...)
Otchłań nie je, nie pije
I nie daje mleka.
Co robi? Czekaj.”
(*Na cześć księdza Baki*)

Podobnie humorystyczno-groteskowy powrót późnobarokowego idiomu następuje w wierszu Różewicza:

życie moje było kulawe
teraz śmierć prosi na zabawę
hop! dziś dziś!
(...)
siedzę przy stole z własnym szkieletem
i patrzę na czarną niezgłębioną Lete
hop! dziś dziś!
słyszę jak życie we mnie się przelewa
a śmierć czeka na mnie i ziewa
hop! dziś dziś!
(*Totentanz – wierszyk barokowy*)

Równocześnie poezja Starych Mistrzów szeroko otwiera się na twórczość niektórych – nieodmiennie wybitnych, właściwie najwybitniejszych – poetów przeszłości, na ich autorskie, indywidualne i niepowtarzalne idiomy poetyckie. Na obecność dwóch spo-



śród tych autorów należy zwrócić wnikliwszą uwagę: Adama Mickiewicza i Cypriana Kamila Norwida. Poetycki dialog z Mickiewiczem podejmują w taki lub inny sposób prawie wszyscy Starzy Mistrzowie. W tym dialogu kluczowe znaczenie ma pewien konkretny fragment jego dzieła: cykl liryków lozańskich. Ich idiom okazuje się szczególnie inspirujący jako wzór sumarycznej i pożegnalnej poezji późnej. Dlatego powraca w tak wielu wierszach Starych Mistrzów – w tym nurcie ich twórczości, który można określić jako testamentarną lirykę podsumowań, zamknięć i pożegnań. Właściwością należących do tej liryki wierszy jest osobliwe napięcie pomiędzy wyrafinowaną „prostotą” stylu i „ostatecznością” autobiograficzno-egzystencjalnej problematyki. To napięcie staje się finalnie źródłem estetyczno-metafizycznego wstrząsu.

Reprezentatywne pod tym względem są niektóre późne wiersze Jarosława Iwaszkiewicza i Tadeusza Różewicza, w których aluzję do lozańskiego idiomu stanowi chociażby intensywne nagromadzenie zdrobnień. Dzieje się tak w *Ostatniej piosence wędrownego czeladnika* Iwaszkiewicza:

Dobranoc kwiatki niebieskie, dobranoc zorzo różowa,
dobranoc praszki za oknem, dobranoc różo kwitnąca,
dobranoc ciszo wieczorna, w której ton jeden się chowa,
dobranoc ciało gorące, dobranoc duszo stygnąca.

czy w *drugiej tajemnicy* poety Różewicza:

widzę
kotka

co leżał pod płotem
ostre ząbki wyszczerzone
na niebo
kwiatki nad potoczkiem patrzą
żywym oczkiem

To właśnie Tadeusz Różewicz szkicuje imaginacyjny portret patrona tych wierszy w utworze pod Hölderlinowskim tytułem *To jednak co trwa ustanowione jest przez poetów*:

Stary człowiek
zatoczył koło

pustosząc pustkę słowa
pisze
głębiej ciemniej

wraca w dzieciństwo
sielskie
w nocną ćmę przemieniony
motyl
słowik kret
usypał nad sobą
kopczyk ziemi
rodzinnej”

W twórczości Starych Mistrzów – przede wszystkim w wierszach Tadeusza Różewicza – rozpoznawalna jest również obecność tradycji poezji Norwida. Dla Różewicza Norwid pozostaje ważny jako prekursor nowoczesnej dykcji poetyckiej, w szczególności jako poeta milczenia. Późne wiersze poety wypełniają liczne aluzje do konkretnych formuł Norwida, aluzje polegające zresztą niejednokrotnie na ich polemicznym odwróceniu:

za tą bramą
nie będzie historii
ani dobra ani poezji

a co będzie
nieznajomy panie?

będą kamienie
(Brama)

czy humorystycznym użyciu:

„Wnuk” przemknął mimo
na rowerze górskim (...)
(Wiosna)

Wskazana obecność wzorców dawnej poezji (barokowego i romantycznego) w żadnej mierze nie wyczerpuje obszarów polskiej tradycji poetyckiej, w których poruszają się Starzy Mistrzowie. Egzemplifikacja ich dialogu z przeszłością literacką jest praktycznie niewyczerpana. Albowiem – mówiąc metaforycznie – dom (polskiej) poezji, który zamieszkują, w istocie nie ma granic.

2.

Nikt – tym razem może nieco ostrożniej: prawie nikt – lepiej niż Starzy Mistrzowie nie pełni funkcji łącznika polskiej poezji z liryką europejską. Sprzyja temu dialogowi rozległość ich pamięci kulturowej, ogarniającej szerokie przestrzenie różnych literatur narodowych. Ta pamięć Starych Mistrzów wyraża się w szczególnej erudycyjności ich liryki, intensywnie nasyconej odwołaniami do dawniejszej i nowszej poezji europejskiej. Należy podkreślić, że Starzy Mistrzowie nawiązują poetyckie rozmowy przede wszystkim (a może prawie wyłącznie) z największymi twórcami tej liryki, zwłaszcza pisarzami ostatnich dwóch stuleci. Dlatego czytanie ich wierszy może być interesującym i pouczającym przypomnieniem najwybitniejszych autorów nowoczesnej poezji europejskiej, w tym zwykle ich najbardziej kanonicznych wierszy i najbardziej kluczowych wypowiedzi.

Z konieczności egzemplifikację ograniczę do poezji niemieckojęzycznej (jak się zresztą wydaje, właśnie ta poezja ma wyjątkowe znaczenie dla polskich Starych Mistrzów), chociaż równie godni przywołania w tym kontekście byłiby także wybitni poeci innych literatur europejskich: francuskiej (na przykład Paul Valéry) czy angielskiej (przykładowo Thomas S. Eliot). Tych najbardziej inspirujących poetów języka niemieckiego wymienia Tadeusz Różewicz – jego wypowiedź mógłby bez specjalnej korekty powtórzyć niejeden z polskich Starych Mistrzów:

w moim długim życiu
brałem lekcje (...) u poetów

u Goethego Hölderlina (...)
Rilkego

(nauka chodzenia)

O LITERATURZE I FILMIE

Przede wszystkim nie powinien dziwić patronat Johanna Wolfganga Goethego, który w literaturze europejskiej być może najpełniej uosabia kulturową rolę Starego Mistrza. Przedmiotem wielokrotnych nawiązań jest chociażby kanoniczna fraza z *Fausta*: „Chwilo, trwaj, jesteś tak piękna!”, której echo rozbrzmiewa przykładowo w wierszach Czesława Miłosza:

(...) A dla mnie: zdziwienie,
Że stoi miasto Rzym, że znów się spotykamy,
Że jestem jeszcze chwilę, i ja, i jaskółka.
(*Café Greco*)

Tadeusza Różewicza:

mija każda chwila
piękna
i straszna
(*w hotelu*)

czy Wisławy Szymborskiej:

Jak okiem sięgnąć, panuje tu chwila.
Jedna z tych ziemskich chwil
proszonych, żeby trwały.
(*Chwila*)

W dialogach Starych Mistrzów z Goethem powracają także aluzje do arcydzieła jego liryki (raczej arcydzieła poezji europejskiej) – do *Pieśni nocnego wędrowca* jako (według określenia Tadeusza Różewicza) „poezji żywej”, w której niemieckiemu poecie poprzez zachowanie właściwych miar i proporcji formalnych udało się nazwać najgłębszą esencję naszego istnienia. Nieprzetłumaczalność tego arcydziełnego wiersza (choć doczekał się w Polsce co najmniej kilku przekładów) sprawiła, że Jarosław Iwaszkiewicz zacytował jego finalną formułę w języku oryginału:

Co to się rodzi i co to umiera?
(...)
Warte nun balde
Ruhest du auch.
(*Arietta*)

Szeroko obecna jest w poezji Starych Mistrzów postać Friedricha Hölderlina. Właśnie postać – albo i los tego niemieckiego pisarza, przez kilka dekad

pogrążonego w ciemności szaleństwa mieszkańca tybindzkiej wieży, stanowi dla nich zapowiedź kondycji XX-wiecznych poetów, figurę ich współczesnej sytuacji duchowej. Postać Hölderlina zostaje przykładowo przywołana w wierszach Jarosława Iwaszkiewicza (*Wieże*) i Tadeusza Różewicza (*Przecinek; rozmowa z panem Scardanellim (apokryf)*). Ostatni z wymienionych poetów – rozważając uparcie i nieustannie dzisiejszą kondycję poezji (a w ten sposób duchową sytuację współczesności) – odwołuje się także do kanonicznych formuł pochodzących z wierszy Hölderlina, formuł, które na stałe weszły w obieg europejskiej myśli i literatury. Należy do nich chociażby formuła zaczerpnięta z utworu *Wspomnienie*: „To jednak co trwa ustanowione jest przez poetów”, która posłużyła Różewiczowi jako tytuł wiersza o Mickiewiczu czy zaczerpnięta z elegii *Chleb i wino* formuła „I cóż po poecie w czasie marnym”, którą Różewicz rozpoczął utwór *„Der Tod ist ein Meister aus Deutschland”*. W tym ostatnim wierszu poeta zwielokrotnia Hölderlinowską diagnozę współczesności jako „czasu marnego”:

W czasie który nastał
po czasie marnym

po odejściu bogów
odchodzą poeci

Tego rodzaju rozpoznaniom współczesnej duchowości służy również język metaforycznie traktowanych obrazów. Na Hölderlinowski obraz „W miłym błękie rozkwita metalowym dachem wieża kościoła.” (*W miłym błękie...*) Różewicz odpowiada takim obrazem:

w pustym błękie stoi wieża
kościelna
(*w pensjonacie*)

Powraca wreszcie postać Rainera Marii Rilkego, nie mniej ważna dla polskich Starych Mistrzów niż Goethe czy Hölderlin. Motyw orficki, który stanowi mitologiczny fundament późnego cyklu Rilkego *Sonety do Orfeusza*, kształtuje testamentarny poemat Czesława Miłosza *Orfeusz i Eurydyka*, poemat, który jest podsumowaniem doświadczeń poetyckich autora

i wyraża w ich finale najgłębsze rozumienie powołania poety (przeznaczenia poezji). W narracji opowiadającej o Orfeuszu Miłosz opowiada w istocie o sobie, a ostateczny bilans własnej poezji jest równocześnie propozycją i programem dla przyszłych poetów:

(...) swoje słowa układał przeciw śmierci
I żadnym swoim rymem nie sławił nicości.

Z kolei w wierszu Tadeusza Różewicza *Appendix dopisany przez „samo życie”* subtelna i wyrafinowana liryka Rilkego staje się przedmiotem surowej oceny (a może raczej nie tyle sama liryka, ile jej niepokojące zderzenie z tzw. rzeczywistością praktyczną). Zacytowawszy kanoniczną formułę austriackiego poety z *Sonetów do Orfeusza* („Gesang ist Dasein / Śpiew to istnienie”), Różewicz kończy wiersz przywołaniem w całości poetyckiej miniatury Rilkego o róży:

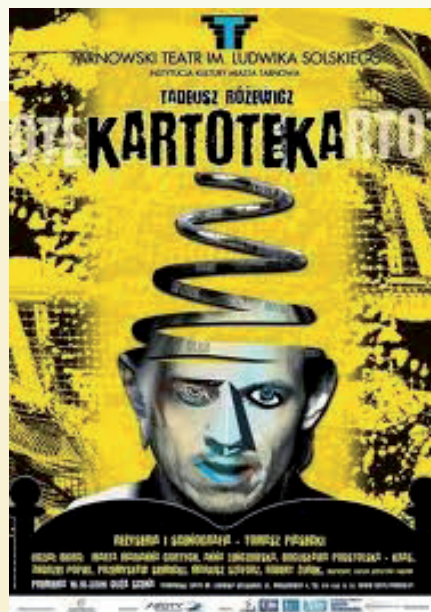
Rózo, o czysta sprzeczności, rozkoszy,
Nie jesteś niczym snem pod tyłu
Powiekami.

Ta arcydzielna miniatura brzmi jednak dwuznacznie w kontekście wcześniejszej opowieści o biografii poety, szczególnie o jego złożonej i dramatycznej relacji z córką, której przed decyzją samobójczej śmierci nie uchroniła pełna „różanych” metafor poezja ojca.

Ten liryk Różewicza – podobnie jak wszystkie przypomniane wcześniej wiersze – dowodzi, że polscy Starzy Mistrzowie rozmawiają z europejskimi Mistrzami nowoczesnej poezji przede wszystkim (a raczej prawie wyłącznie) o rzeczach pierwszych i ostatecznych. I proponują nam – jeśli zechcemy z ich zaproszenia skorzystać – udział w tych rozmowach, rozmowach zawsze zasadniczych i nieodmiennie pełnych powagi.

3.

Nikt lepiej niż Starzy Mistrzowie nie współtworzy i nie projektuje nowoczesnej poezji. Ta teza może spotkać się z radykalnym zakwestionowaniem, przypominającym udział i rolę autorów młodszych generacji we współczesnych przemianach poezji. Udział ten jest niewątpliwym – i dlatego spieszę złągodzić sfor-



mułowaną tak jednoznacznie tezę. Chcę po prostu wyraźnie zaakcentować pewien szczególny paradoks twórczości poetyckiej Starzych Mistrzów. Ulegając siłę stereotypu, można by pochopnie domniemywać, że ich poezja stanowi raczej domenę tradycjonalizmu i zachowawczości. Tymczasem jest, a co najmniej bywa zupełnie odwrotnie. Znamienny gest patrona współczesnych Starzych Mistrzów – Leopolda Staffa radykalnie odnawiającego i unowocześniającego poetykę swoich wierszy w ostatnich tomach (*Wiklina*, *Dziewięć muz*) – zostaje dzisiaj przez nich poniekąd powtórzony. Pół wieku później nie jest to już jednak gest zerwania z tradycyjnie regularnym wzorcem poezji i wyboru wiersza wolnego (dzisiejsi Starzy Mistrzowie uczynili to już dawno i w komplecie), lecz głębokie współbrzmienie z najważniejszymi tendencjami i kierunkami przemian nowoczesnej literatury (bo nie tylko przecież poezji).

Oczywiście Starzy Mistrzowie skwapliwie korzystają z dawnych wzorców liryki, co wyrażą ujawnia repertuar stosowanych przez nich gatunków, odpowiednio przekształcanych i rozwijanych. Należą do nich w szczególności takie gatunki – opatrzone rozległą i wspaniałą tradycją – jak testament poetycki (patronat *Wielkiego testamentu* Francois Villona), piosenka czy xenia (wzór trwający od antyku do Goethego). Jednak z tymi dawnymi wzorcami (nie tyl-

O LITERATURZE I FILMIE

ko gatunkowymi) współlistnieją nowoczesne projekty poezji (szerzej: literatury), projekty, które Starzy Mistrzowie tyle współtworzą na dziś, ile kształtują na przyszłość.

Takim projektem jest sylwiczna poezja Czesława Miłosza, znajdująca spełnienie zarówno w konstrukcji całych tomów poetyckich, jak i w kształcie pojedynczych wierszy (w tym znaczeniu raczej: „wierszy”). Tego rodzaju tomem jest chociażby zbiór *Nieobjęta ziemia*, który w każdej bibliografii utworów Miłosza figuruje w rubryce „poezja”. Tymczasem książka zawiera – oprócz klasycznych utworów poetyckich – bardzo różne odmiany wypowiedzi (przykładowo zapisy własnych myśli czy cytaty z cudzych tekstów), co nadaje całości postać właśnie sylwiczną. Podobnie wiersze Miłosza niejednokrotnie zbliżają się pod względem gatunkowym – co sygnalizują ich tytuły – do takich form jak traktat czy wykład. Dlatego jego twórczość poetycka każe wnikliwie zastanowić się nad dzisiejszym rozumieniem tzw. poezji w kontekście innych rodzajów i gatunków wypowiedzi.

Dla przemian nowoczesnej literatury jeszcze ważniejsze wydają się dwa inne projekty Starych Mistrzów. Można je wspólnie określić jako poetyki negatywne. Są nimi zatem: poetyka fragmentu i poetyka milczenia, którym zresztą Starzy Mistrzowie nadają wymiar osobliwie pozytywny: fragment okazuje się jedynie dostępną całością, a milczenie staje się wielce wymowne. Oba projekty współbrzmiały z najbardziej współczesnym myśleniem o literaturze (szerzej: sztuce), w którym – jak wiadomo – kategorie fragmentu i milczenia zajmują zupełnie centralne miejsce. Odnajduje się w nich bowiem formy szczególnie adekwatne dla wyrażenia duchowych treści współczesności.

Idea fragmentu, za którą skrywa się prekursorska w tej mierze tradycja romantyczna (Novalis, Chateaubriand) i już XX-wieczna (Valery, Eliot), wydaje się być bliska niejednemu ze Starych Mistrzów. Twórcy późnej poezji wypowiadają bowiem niejednokrotnie przekonanie, że ich zapisane wiersze są zaledwie szkicami wierszy (notatkami do wierszy). Takim poczuciem dzieli się chociażby Jarosław Iwaszkiewicz i Czesław Miłosz. Poetyka i – jeszcze bardziej – idea fragmentu jest wśród nich najbliższa Tadeuszowi Różewiczowi, co znajduje spektakularny wyraz w opa-

trywaniu przez poetę wielu późnych wierszy pod tytułem *fragment (fragmenty)*, a tym bardziej w tytułowej formule tomu *zawsze fragment (wznowionego jako zawsze fragment. recycling)*. W rozumieniu Różewicza „wiersz” – by przywołać tytuł jego zbioru – jest „zawsze fragmentem” całości, którą pisarz nazywa „poezją”. Ta całość-poezja spełnia się według Różewicza niezmiernie rzadko – dzieje się tak tylko w wierszach arcydzielnych, takich jak *Pieśń nocnego wędrowca* Goethego czy miniatura Rilkego o róży. Tego typu świadomość poeta wypowiada w utworze *Czytanie książek*:

coraz częściej nie kończę wierszy
opowiadań listów

czy tym bardziej w tytułowym utworze tomu *zawsze fragment*, w którym – na sposób humorystyczny – rozpoznaje fragmentaryczność jako nieunikniony stan wiecznego nieukończenia wiersza. Wiersz jest zwykle śladem poezji, a jego granice są wyznaczone przez okoliczności wobec niego zupełnie przygodne i całkowicie zewnętrzne:

doprawdy
nie mam czasu
na skończenie
tego wiersza

kto ma teraz czas
na pisanie wierszy

za pół godziny
muszę wyjść
a może skończyć go
w tym miejscu

Ale Starzy Mistrzowie wiedzą jeszcze więcej. Wiedzą również – zapewne dzięki rozległości posiadanej perspektywy najwnikliwiej – że także całe dzieło artysty jest zaledwie fragmentem (częścią) całości, zaledwie zapowiedzią i zarysem możliwych spełnień. Tak przynajmniej sugeruje Tadeusz Różewicz:

piszę ciągle
choć wiem że odchodzi się
zawsze
z fragmentem
z fragmentem całości
(*Larwa*)

Fragment literacki okazuje się więc formą jedynie możliwą, jedynie dostępną twórcy. Ale właśnie dlatego – i paradoksalnie – stanowi jednak pewną figurę całościowego spełnienia, pewną szczególną formę całości.

Nie mniej bliska i ważna dla Starych Mistrzów jest inna idea i poetyka: kategoria milczenia. Na jej wysoką rangę estetyczną składają się różne przyczyny. Z jednej strony Starzy Mistrzowie na swojej długiej drodze twórczej przemyśleli teoretycznie i sprawdzili praktycznie „wszystkie” style oraz języki poezji, doświadczając niejednokrotnie ich nieadekwatności i niewystarczalności. Z drugiej strony szczególny maksymalizm zadań, jakie sobie wyznaczają – chociażby zadanie, by wyrazić niewyraźne, wypowiedzieć niewypowiadalne – skłania ich do wyboru idei (poetyki) milczenia. Figura ta przybiera w ich twórczości różne postacie. Bywa zatem albo pochwałą ciszy (wypowiadają ją przykładowo Leopold Staff i Jarosław Iwaszkiewicz – milczenie jest wtedy stematyzowanym motywem wierszy), albo formalną zasadą struktury utworów poetyckich (właściwsze w tym przypadku byłoby może pojęcie przemilczenia).

Wśród Starych Mistrzów figura milczenia okazuje się szczególnie ważna – w obu zresztą postaciach – dla Tadeusza Różewicza. Właściwie późne wiersze poety są nieustannymi wariacjami na temat milczenia. Wielokrotnie pojawia się w nich wizerunek milczącego poety, który wymownym gestem „zakrywa twarz” (na przykład *Poeta w czasie pisania, Przyszli żeby zobaczyć poetę*) czy „kładącego palec na ustach” (przykładowo *ostatnia rozmowa, palec na ustach*). Wśród tych utworów jedną z najbardziej radykalnych pochwał milczenia jest wiersz *poeta emeritus*:

idzie mówi do siebie

rozmawia z umarłymi
poetami

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

uśmiecha się kiwa głową
na stare lata woli

rozmawiać z ludźmi
którzy milczą
(...)
wtedy przylatuje
kruk
przeciąga czarnym piórem
po jego ustach
zamyka je
i odlatuje

Ale Tadeusz Różewicz pochwała i zaleca milczenie nie tylko jako postawę właściwą wobec tajemnicy, wobec pytań uniwersalnych i ostatecznych. Milczeniu wyznacza również szczególne miejsce w dziedzinie sztuki, traktując je jako istotę twórczości poetyckiej (szerzej: procesu twórczego). Przypomina w tej mierze – tak przecież mu bliskich – XX-wiecznych pisarzy ciszy i milczenia, takich jak Samuel Beckett i Paul Celan. To właśnie milczenie okazuje się fundamentalną zasadą poetyckiego tworzenia. Tego rodzaju świadomość wyraża między innymi aluzyjnie Hölderlinowski utwór *Rozmowa*:

wiersz
pisze się
aż do milczenia
ale o tym dowiesz się
na końcu

Albowiem Różewicz jest skłonny utożsamiać czynność tworzenia poezji (ogólniej: bycie poetą) z zaprzestaniem pisania i pogrążeniem się w ciszy, pogrążeniem się w milczeniu. Świadectwem takiego rozumienia poezji (i poety) jest wiersz *Przypomnienie*:

może teraz
zachodzi ta przemiana
staję się poetą
kiedy skreślam słowa
(...)
kiedy odkładam pióro
patrzę w okno
zamykam oczy

są tam czarne drzewa
deszczowe chmury
żółknące liście
przeleciał ptak
odszedł poeta
a ja zostałem
i dopisuję te słowa

O LITERATURZE I FILMIE

Starzy Mistrzowie sceptycznie myślą o możliwości osiągnięcia w poezji (sztuce) „całości”. Dlatego gotowi są doceniać walory fragmentaryczności, opowiadać się po stronie fragmentu. Równie sceptycznie myślą o artystycznych i poznawczych możliwościach słowa. Dlatego skłonni są przedkładać nad nie milczenie, wypowiadać jego pochwałę. Ale wybór poetyk określanych jako negatywne nie oznacza, że rezygnują z pewnych zadań i funkcji poezji. Odwrotnie – wyznaczają jej najwyższe zadania i najpoważniejsze funkcje. Wiedzą natomiast, że pewnych treści i sensów nie można już dzisiaj wyrazić inaczej. Ta wiedza w zaskakujący i nieoczekiwany sposób sytuuje ich w samym centrum współczesnych przemian literatury. Formy wybierane przez Starych Mistrzów są bowiem nie tylko właściwe ich twórczości, ale również adekwatne wobec egzystencjalnych, estetycznych i historycznych doświadczeń współczesności. Świadomość Starych Mistrzów jako – paradoksalnie – sprzymierzeńców najbardziej nowoczesnego myślenia o literaturze jest w tym znaczeniu wyraźnie wychylona w literacką przyszłość.

4.

Nikt lepiej niż Starzy Mistrzowie nie poświadczą w swojej twórczości wydarzeń, zjawisk i przebiegów minionego stulecia, stulecia, które ich ukształtowało i którego byli świadkami. Tego typu konstatacja nie jest w żadnej mierze retoryczna. Jest – odwrotnie – zgodna z jakąś głęboką prawdą pisarstwa Starych Mistrzów, którym dany był dar długiej biografii i – wypełniającej ją w całości – nie mniej rozległej twórczości. Urodzeni pod koniec XIX lub na początku XX wieku, swoje dzieło zamknęli (zamykają) na przełomie XX i XXI wieku. Ich biografie ogarniają zatem prawie całe poprzednie stulecie, a twórczość – większość jego dekad. Taki jest przypadek Jarosława Iwaszkiewicza, Tadeusza Różewicza czy Wisławy Szymborskiej, nie wspominając o Czesławie Miłoszu, którego pisarstwo – trwające niemalże osiemdziesiąt lat – stanowi fenomen wyjątkowy na skalę nie tylko polską.

Starzy Mistrzowie skwapliwie wykorzystali te wszystkie możliwości. Dlatego ich twórczość (oczy-

wście nie jedynie poetycka) jest nieporównywalnym świadectwem doświadczeń XX wieku. Świadectwem tego stulecia – dodam od razu – w jego dwóch zasadniczych wymiarach: historycznym i cywilizacyjnym. Nie wspominam nawet o tym, że poezja Starych Mistrzów – jak każda prawdziwa poezja – stanowi zapis procesów intelektualnych i artystycznych, przemian myśli i estetyki.

Przez wymiar historyczny rozumiem historię w istocie polityczną – to, co Tadeusz Różewicz nazywał eufemistycznie „zakrętami historii” (*Mozaika bułgarska z roku 1978; na drodze*), a Zbigniew Herbert – już nie eufemistycznie – „wyrokami dziejów” (*Do Ryszarda Krynickiego – list*). Długotrwałych biografii Starych Mistrzów nie ominęło – zwłaszcza w tym miejscu Europy – żadne z kluczowych wydarzeń i doświadczeń minionego stulecia: wojny lokalne i światowe, łagodne i gwałtowne rewolucje, formacje społeczne i polityczne przesunęły się przez nie w kolejnych i dramatycznych odsłonach. Trudno więc o bardziej kompetentnych świadków historii niż Starzy Mistrzowie, którzy o jej prawach i mechanizmach wiedzą poniekąd wszystko. Inna rzecz, że z powodu opresywności i dokuczliwości historii niejednokrotnie próbują – nieskutecznie zresztą – o tej ciemnej wiedzy zapomnieć.

W tym sensie poezję Starych Mistrzów można czytać jako nieocenioną kronikę XX wieku. A równocześnie jako dokument przemian cywilizacyjnych (w znaczeniu: technicznych, technologicznych) wyznaczających bieguny poprzedniego stulecia. Może najwyraźniej ten typ świadomości wyraża się w poezji Czesława Miłosza. W wierszu *Capri* poeta konstatuje nie bez zdziwienia:

Dobijam osiemdziesiątki, lecę z San Francisco
do Frankfurtu i Rzymu, pasażer, który niegdyś jechał
trzy dni bryką z Szetefjń do Wilna.

Tego pisarza, urodzonego – mówiąc obrazowo i zarazem aluzyjnie wobec jego utworów – w krainie, gdzie samobójczynie przebijano osinowym kołkiem, w powiecie, po którym jeździł jeden samochód – cieszny praktyczna użyteczność komputera. A jeszcze bardziej zadziwia, że to wszystko zmieściło się w jednej biografii:

Na szczęście dalej w nocy układam wiersze.
Choć kiedy zapiszę rano, nie mogę później odczytać.
Wspomagają mnie powiększone litery komputera.
Którego doczekałem, co już jest zaletą.

(*Wiek nowy*)

Te wszystkie konstatacje Miłosza mogą – zwłaszcza dzisiejszemu czytelnikowi – wydać się banalne i oczywiste. Takie jednak w istocie nie są. Starzy Mistrzowie udzielają nam bowiem swoją twórczością – często niedostępnego inaczej – daru poznania. Poznania zamkniętego niedawno stulecia, z którego katastrof ocalili, żeby poetycko zapisać jego dramaty historyczne i przemiany cywilizacyjne. Z tego poznania wynika pełna zdumienia, więc najgłębiej filozoficzna refleksja nad dziwną przygodą pewnego gatunku.

* * *

To oczywiście nie wszystkie – zaledwie wybrane – korzyści płynące z lektury poezji Starych Mistrzów. Pozwolę sobie powtórzyć: twórczość Starych Mistrzów odsłania rozległe obszary polskiej tradycji

poetyckiej, otwiera szerokie horyzonty liryki europejskiej, pozwala rozpoznać najistotniejsze przemiany dokonujące się współcześnie w literaturze, umożliwia głębinowe poznanie dziejów minionego stulecia. Takie więc są (niektóre) korzyści. Nie wspominam w tym miejscu o pożytku obcowania z najwyższymi wytworami ducha, myśli i słowa. To właśnie Starzy Mistrzowie uparcie przypominają, że – jak powiedział tylokrotnie przywołany w tym szkicu Friedrich Hölderlin – „Pełen zasług, niemniej poetycko mieszka człowiek na tej ziemi.” (*W miłym błękanie...*). I w innym wierszu: „To jednak co trwa ustanawiają poeci.” (*Wspomnienie*). Ale przecież nie wszyscy poeci – na pewno Starzy Mistrzowie poezji.

The output of Old Masters reveals wide fields of Polish literary tradition. It opens wide horizons of European lyric poetry and allows to recognize the most important changes taking place in contemporary literature. It enables a deep recognition of history of the past century.

Mirosław Jelonekiewicz

Filmowa edukacja kulturowa cudzoziemców w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM na Uniwersytecie Warszawskim Część II

„Dekalog” K. Kieślowskiego jako tekst kultury
na zajęciach z cudzoziemcami

Twórczość filmowa Krzysztofa Kieślowskiego jest sporej grupie słuchaczy nieznana, mimo iż nieobca jest im legenda twórcy uchodzącego za kultowego reżysera intelektualnych filmów, inspirujących do filozoficznych przemyśleń. Wychodząc naprzeciw studenckim oczekiwaniom, kilka lat temu Centrum POLONICUM rozpoczęło prezentację dorobku filmowego Krzysztofa Kieślowskiego w sposób podob-

ny do tego, jaki zastosowany został przy innych tego typu cyklach filmowych, a więc z omówieniem kontekstu kulturowego. Najbardziej oczekiwany serial, *Dekalog*, wzbudził ogromne zainteresowanie studentów. Kontakt z filmami Kieślowskiego wprowadza odbiorcę w atmosferę i klimat charakterystyczny dla twórczości tego reżysera. W czasie projekcji odczuć można pewien rodzaj metafizycznego dyskursu z twórcami filmu na temat sensu ludzkiej egzystencji oraz tajemnicy śmierci. Bardzo to utrudnia dyskusję bezpośrednią po projekcji i często trzeba

O LITERATURZE I FILMIE



odczekać, aż słuchacze ochłoną, przemyśłą i przeanalizują przesłanie filmu. To jeden z najlepszych przykładów na funkcję magiczną filmu jako tekstu kultury. Praca z *Dekalogiem* to edukacja kulturowa i językowa sprzężone w jedną całość. O ile w poprzednich cyklach filmowych koncentrowaliśmy się wyłącznie na edukacji kulturowej, o tyle teraz mamy do czynienia z tekstem współczesnym będącym egzemplifikacją żywego, naturalnego dialogu, codziennych rozmów.

Czasem pytam studentów, jakie teksty czytają sami w domu, aby doskonalić znajomość języka. Ku memu zdumieniu spotykam się czasem z odpowiedzią – dialogi z *Dekalogu* Kieślowskiego. Niedawno odpowiedziała tak Amerykanka, stypendystka Fullbrighta, Jodie Baltazar. Na moje pytanie „dlaczego Kieślowski?” odpowiedziała, że jest zafascynowana filmami tego reżysera i wydaje jej się, iż dialogi napisane są językiem naturalnym, a nie sztucznym, preparowanym na użytek lektoratów. Przy tym nie są zbyt trudne. Wydana w 1996 roku książka *Dekalog* zawiera scenariusze i listy dialogowe wszystkich dziesięciu odcinków filmowego serialu. Spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, dlaczego może ona służyć jako pomoc dydaktyczna do nauki języka polskiego lub

być wykorzystywana jako pomoc dydaktyczna przy omawianiu filmów Kieślowskiego. Przede wszystkim język dialogów jest stosunkowo łatwy. Nie ma tam zbyt wielu monologów, a raczej przeważają krótkie, jednozdaniowe wypowiedzi. Niektóre z tych tekstów przypominają nawet podręcznikowe dialogi na poziomie A2 czy B1. Scenariuszowe didaskalia, czyli opisy scenerii, atmosfery, scenografii, nastroju, także napisane są dość prostym językiem. Oto przykłady: *Dekalog VI*: „Zapaliła się na stole lampka Tomka. Jego pokój jest ubogo czy po prostu oszczędnie umeblowany. Tomek siedzi przy stole na krześle. Jest chłopcem wysokim, chudym z niedużą twarzą. Ma dziewiętnaście lat i ledwie na tyle wygląda. Stoi blisko okna. Na tym stole – oprócz kubeczka, grzałki do herbaty i słoików z cukrem, herbatą i solą – stoi też mała, amatorska, przykryta flanelką luneta.” „Wieczór. Magda stoi z lornetką przy oknie. Widzi zapalone światło w pokoju Tomka. Widzi kobietę, która podchodzi do okna i zasłania firankę. Widzi cień Tomka siedzącego przy stole”¹⁶.

Jak zatem przygotować lekcję z wykorzystaniem dialogów filmowych? Oto propozycja preparacji tekstów i metody postępowania. Pierwszą czynnością, jaką należy wykonać, jest przygotowanie dialogu w formie pisanej, powielenie go i rozdanie słuchaczom po obejrzeniu fragmentu filmowego. Pierwszy kontakt z tekstem należy ograniczyć do sprawności rozumienia ze słuchu, a fragment filmowy powinien być pokazany bez napisów w języku angielskim i bez wydrukowanego tekstu. Fragment filmowy powinien być powtórzony dwa lub więcej razy. Są to czynności podobne do tych, jakie mają miejsce na egzaminie certyfikatowym w czasie sprawdzania sprawności rozumienia ze słuchu. Na poziomie B1 można pokusić się o przygotowanie tego rodzaju ćwiczenia sprawdzającego rozumienie, a dopiero potem przystąpić do pracy z tekstem. Decyzja, czy filmowy fragment ma być ćwiczeniem, czy metodą wprowadzania materiału leksykalnego, należy do lektora i zależy od poziomu grupy. Stosując fragmenty filmów zamiast nagrań samego głosu z kaset audio lub płyt CD, czy

¹ Kieślowski K., Piesiewicz K., *Dekalog*, Wyd. System, Jacek Santorski & co, Warszawa 1996, s. 162.

też fragmenty kursów audiowizualnych, uzyskujemy efekt obcowania z żywym językiem, naturalnym, zbliżonym do naturalnego (choć przecież odgrywanym) dialogiem i przede wszystkim z dziełem kultury polskiej. Kompetencje językowe ćwiczone są tu jednocześnie z wprowadzaniem kompetencji kulturowej, co było jednym z nadrzędnych celów zastosowanej metody. Słuchacz zawsze doceni pracę z tekstem naturalnym i oryginalnym, co umocni go w przekonaniu, że jest na dobrej drodze do zrozumienia i nauczenia się języka, oraz zastosowania tej znajomości w praktyce, czyli w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Przystąpmy zatem do przeanalizowania opisanej metody na konkretnych przykładach. Pierwszy fragment zaczerpnięty jest z czwartej części *Dekalogu* Kiesłowskiego.

Lekarka: Imię?

Anka: Anna.

L: Lat?

A: 20.

L: Studentka?

A: PWST. Trzeci rok. Szkoła Teatralna.

*L: Wiem. Zastanawiałam się. Mój syn chce się dostać.
Z czego pani zdawała?*

A: Literatura, proza, wiersz, piosenka ...

L: Co Pani mówiła, jaki wiersz?

A: Eliota, Herberta.

L: Eliota... Tak, on nie ma szans. Źle pani widzi?

A: Tak. Wczoraj patrzyłam na samolot z daleka i powinienam go zobaczyć, a był tylko rozmytym punktem. A potem przypomniało mi się, że bardzo późno odczytuję numery autobusów. Dopiero jak są blisko, to je dobrze widzę.

L: Proszę.

A: F.A.T.H.E.R. Father.

L: Pani zgadywała. Pod koniec.

A: Tak.

L: Zna pani angielski?

A: Tak. Dlaczego pani tak ułożyła te litery?

L: Sprawdzam przy okazji inteligencję.

A: Mój ojciec odlatywał wczoraj tym samolotem, którego nie widziałam².

² ibidem, s. 81.

Jeszcze jeden przykład dialogu, tym razem ze znanej jako *Krótki film o miłości* części szóstej *Dekalogu*.

Magda: U pana byłam?

Tomek: U mnie.

M: Mam nowe awizo.

T: Nie ma.

M: Ja przychodzę tutaj już drugi raz.

T: Ja wiem, proszę pani, ale nie ma.

M: Po raz drugi dostaję wezwanie, na które nie ma pokrycia.

T: Tak.

M: Bałagan!

T: Tak.

M: Czy mógłby pan wezwać kogoś starszego?

T: Słucham?

M: Kogoś starszego. Naczelnika czy kogoś³?

Kontynuacja tej sceny jest także doskonałym materiałem do ćwiczeń językowych, tyle że na nieco już wyższy poziom zaawansowania. Oto dialog między Magdą a panią naczelnik poczty:

Baba: Zaraz wracam. Słucham panią?

Magda: Tu jest jedno sprzed kilku dni, a tu drugie. Mam dwa wezwania po pieniądze, a pieniędzy nie ma, przekazu też nie.

B: No, awizo, o co chodzi?

M: Ale pieniędzy nie ma.

B: Przekazy proszę. Od kogo miały być te pieniądze?

M: Nie wiem. 24 tysiące, ale nie wiem.

B: To skąd pani wie, że miały być?

M: No przecież mam wezwania, już drugie awizo.

B: Przecież urzędnik mówił pani, że nie ma.

M: Jak może nie być, skoro dostaję...

B: Panie Wacek, panie Wacek!

Listonosz: Jestem, pani naczelnik.

B: Co to za wezwania są?

L: Wezwania.

B: Ale to na pana rejonie. Pan to wystawiał?

L: Nie, nie ja. Ja wystawiam ołówkiem.

M: Były w mojej skrzynce.

³ ibidem, s. 143.

O LITERATURZE I FILMIE



B: Słyszysz pani, to nie nasze wezwania są, wyraźnie listonosz mówi.

M: Ale proszę pani, ja dostałam te wezwania do swojej skrzynki. Na tych wezwaniach jest pieczęć pani poczty.

B: To jest państwowa poczta. Jak pani sobie sama wezwania wypisuje, to niech pani idzie na milicję, a nie mnie tu śledztwo urządza!

M: Ma pani rację, na milicję. Poproszę te wezwania.

B: Tego pani na pewno nie dostanie, fałszywe są. Pieniądze chciała wyłudzić⁴.

Następna scena będąca zamknięciem całej sprawy z fałszywymi awizami także nadaje się do odegrania i przeciwiczenia na lekcji polskiego.

M: Pan coś chce ode mnie?

T: Chciałem powiedzieć, że nie było żadnych pieniędzy.

M: A awiza?

T: To ja je wkładałem.

M: Po co? Nie rozumiem.

T: Chciałem panią zobaczyć.

M: Mnie, mnie chciał pan zobaczyć?

T: Pani wczoraj płakała!

M: Skąd Pan wie?

T: Podglądam panią.

M: Co?

T: Podglądam panią przez okno.

M: Zmykaj stąd, spieprzaj!

Jest w tych scenach ogromny ładunek emocji. Odgrywając je lub nawet tylko czytając z modulacją głosu, studenci mogą zademonstrować swoje umiejętności aktorskie. To także świetny materiał do improwizacji. Tego typu drama jest doskonałą metodą na zapamiętywanie słów i zwrotów.

Autorzy prac metodycznych poświęconych glotodydaktyce języka polskiego jako obcego podkreślają rolę tekstu autentycznego w pracy z cudzoziemcami. W opisie Europejskiego Systemu Kształcenia Językowego w 2003 roku Waldemar Martyniuk pisał: „uczenie się i nauczanie języków obcych opierać się powinno na autentycznym obcowaniu z tekstami mówionymi i pisanymi”⁶. Lektura dialogów scenariuszowych *Dekalogu* oraz ich analizowanie to kontakt z żywym, naturalnym językiem.

Filmy Kieślowskiego poruszają problemy uniwersalne. Przeżywają je podobnie wszyscy pod każdą szerokością geograficzną. Miłość, śmierć, zazdrość, smutek, rozpacz, wybór między dobrem a złem – to ludzkie problemy, rozterki, dylematy i odczucia.

⁵ ibidem, s. 146.

⁶ Martyniuk W., 1998, *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego*, Acta Universitatis Lodzianensis 10, s. 91, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, Polonistyczna Edukacja Językowa i Kulturowa Cudzoziemców..

⁴ ibidem, s. 144 – 145.

Dzięki temu filmy te są w swej wymowie zrozumiałe dla każdego, a ich tematyka wszystkim bliska i uniwersalna. Uniwersalizm przesłania filozoficznego i etycznego jest charakterystyczny dla większości filmów Kieślowskiego. Szczególnie tych ostatnich, poczynając od *Dekalogu*. Kieślowski mówił, iż jego filmy to bajki o ludziach, które mają za zadanie sprawić, abyśmy byli lepsi. Kieślowski zadawał nam pytania, nie dając często odpowiedzi. Chciał, abyśmy doszli do nich sami. Mówił, że stawianie pytań jest ważniejsze. Dlatego w dialogu interkulturowym dyskutujący o jego filmach mówią na temat sensów uniwersalnych. Filmy te występują w roli tekstu kulturowo ważnego, traktowanego jako źródło wiedzy o człowieku i jego problemach, psychicznej kondycji. Współczesne interpretacje przykazań dekalogu ukazują ponadczasowość i powtarzalność pewnych spraw i ludzkich zachowań bez względu na miejsce i czas. Ujmują je w filozoficznym, psychologicznym i socjologicznym aspekcie jako pełniejszy dialog ze współczesnością i kondycją moralną współczesnego człowieka. Z tego wynika ich znaczenie i popularność na świecie. Jedną z ciekawszych analiz twórczości Kieślowskiego jest praca Iriny Tatarowej pt. *Ergo sum. Poszukiwania sensu istnienia w polskim i radzieckim filmie 1960–1990*. Profesor Tadeusz Szczepański w recenzji tej książki napisał: „autorka podjęła brawurową próbę komparatystyczną, która polega na porównaniu egzystencjalnych wątków tematycznych w utworach najwybitniejszych autorów kinematografii radzieckiej i polskiej na przestrzeni trzech dekad. Ten frapujący pomysł podpowiedziała jej wieloletnia, wyniesiona z rodzinnego domu fascynacja kulturą polską, która nadała jej dociekaniom rzadko spotykany osobisty ton intelektualnej pasji”⁷. Autor recenzji tworzy na potrzeby opisu książki Tatarowej neologizm – „filmozofia”. Ten trafny termin pasuje szczególnie do fragmentów poświęconych Kieślowskiemu.

Jedną z najnowszych analiz filmów Kieślowskiego jest praca Agnieszki Kulig pt. *Etyka bez końca. Twórczość filmowa Krzysztofa Kieślowskiego wobec proble-*



mów etycznych. Autorka cytuje teksty ze scenariuszy filmów Kieślowskiego, rozpatrując je w aspekcie refleksji etycznej. Oto jeden z ważniejszych cytatów ze scenariusza *Dekalogu V* dotyczącego sporu o zasadność likwidacji kary śmierci z kodeksu karnego. Sędzia przychyliła się do racji młodego obrońcy: „Pana przemówienie było chyba najlepszą mową przeciwko karze śmierci, jaką słyszałem od lat. A wyrok musiał być taki. Pan nie popełnił żadnego błędu, ani jako prawnik, ani jako człowiek. Jeśli w ogóle coś takiego można wziąć na swoje sumienie, to obciąża to mnie”⁸.

Tym tekstem tandem Kieślowski-Piesiewicz wpisuje się na stałe w dzieje polskiego wymiaru sprawiedliwości. To zdanie jest już samo w sobie tekstem kultury. Jest takich tekstów w *Dekalogu* wiele. Choćby ten, który jest swoistym credo filozoficznym Kieślowskiego-agnostyka (*Dekalog VIII*):

Elżbieta: A co pani mówi swoim studentom? Jak żyć?

Zofia: Ja im nic nie mówię. Jestem z nimi po to, żeby sami zrozumieli.

Elżbieta: Co?

⁷ Tatarowa I., 2004, *Ergo sum. Poszukiwania sensu istnienia w polskim i radzieckim filmie 1960–1990*, Wyd. Neriton.

⁸ K. Kieślowski, K. Piesiewicz, op.cit. s. 122.

O LITERATURZE I FILMIE

Zofia: Dobro. Ono jest w każdym. Świat wyzwala dobro albo zło. Tamten świat tamtego wieczora nie wyzwolił we mnie dobra.

Elżbieta: Kto ocenia, co jest dobrem?

Zofia: Ten, który jest w każdym z nas.

Elżbieta: Nie czytałam w pani pracach o Bogu.

Zofia: Ja nie używam słowa Bóg. Można nie wątpić bez używania słów. Człowiek został stworzony, żeby wybierać. Jeśli tak, może zostawić Boga poza sobą.

Elżbieta: I w to miejsce?

Zofia: Samotność tutaj. A tam? Jeśli jest pustka, jeśli naprawdę jest pustka, to w takim razie...⁹

Ostatnio ukazała się w USA specjalna edycja filmów Kieślowskiego uzupełniona o materiały dokumentalne oraz recenzje i komentarze krytyków filmowych. Myślę, że w oparciu o to wydanie oraz zebrane filmy dokumentalne, publikacje i rozproszone recenzje mogłaby powstać praca zatytułowana *Filmy Krzysztofa Kieślowskiego jako teksty kultury*. Kilku studentów stwierdziło w ankietach napisanych po zakończeniu przeglądu filmów, że to właśnie magia filmów Kieślowskiego zmotywowała ich do dalszej nauki polskiego. Należy się w tym miejscu dodatkowa informacja dotycząca testu i egzaminu po cyklu o Kieślowskim. Zamiast tradycyjnego testu wyboru zaproponowano słuchaczom napisanie recenzji na jeden z trzech podanych tematów, podsumowujących dorobek filmowy reżysera. Mamy tu do czynienia z jeszcze jedną formą edukacji filmowej (także językowej i kulturowej), jaką jest nauka pisanie recenzji. Dla uczących się języka polskiego jest to doskonałe ćwiczenie sprawności pisania i tworzenia tekstu. Najlepsze recenzje bywają publikowane w *Kwartalniku Polonicum*. Jako przykład można podać tekst o filmach Kieślowskiego napisany przez studentkę z Ukrainy, Tetyanę Bielyk, a zamieszczony w numerze drugim *Kwartalnika*. Autorka pisze tam między innymi: „to, co reżyser pokazał w *Dekalogu*, warte jest podziwu i szacunku. Według mnie *Dekalog* prowadzi do najgłębszych przemyśleń”¹⁰. Jest to zna-



komity dowód na to, jak dzieło filmowe wielkiego formatu może poprzez swe oddziaływanie na emocje być jednocześnie bodźcem do pogłębienia znajomości języka i kultury. Takie recenzje powtarzają się po każdym semestrze, w ciągu którego pokazywane są filmy Kieślowskiego.

Reasumując, należy podkreślić, że zajęcia tego typu dobrze spełniają swoje zadanie popularyzacji kultury polskiej wśród zagranicznych studentów i należy je kontynuować w przyszłości, a z pewnością pokusić się o rozszerzenie ich zakresu i tematyki oraz urozmaicenie formy. Lektura scenariuszy i list dialogowych filmu znacznie wzbogaca odbiór dzieła filmowego przez odbiorcę. Jest to ważne w przypadku dzieł o takim znaczeniu dla kultury, jak filmy Kieślowskiego. Spotkałem wielu pasjonatów, którzy zafascynowani i zauroczeni twórczością wybitnego reżysera odwiedzili jego grób, a także jeździli na Ursynów, szukając miejsc znanych z *Dekalogu*. O szczególnym stosunku emocjonalnym studentów świadczą także pisane przez nich na zaliczenie recenzje lub prace pisemne na zadane tematy. Magia tkwiąca w dziele filmowym jest źródłem fascynacji oraz pasji poznawczej. Przekłada się to na silną motywację do głębszego i pełniejszego kontaktu z dziełem filmowym. Może temu

⁹ ibidem, s. 203 – 204.

¹⁰ Bielyk T., 2006, *Czy naszym życiem rządzi przypadek?*, Kwartalnik Polonicum, nr.2.

służyć analiza tekstu scenariusza oraz listy dialogowej, co jest uzupełniającą formą interpretacji, znacznie wzbogacającą recepcję dzieła, będąc przy tym znakiem ćwiczeniem językowym i tłumaczeniowym.

Konkluzje, jakie nasuwają się po przemyśleniach dotyczących korzystania z cykli filmowych jako uzupełniającego elementu oferty edukacyjnej oraz analizowania scenariuszy i list dialogowych na zajęciach z cudzoziemcami, są następujące:

a/ istnieje nierozzerwalny związek między nauczaniem języka i kultury danego kraju, a dodatkowo może być to związek pogłębiony emocjonalnie dzięki przeżyciom przy odbiorze tekstu kultury,

b/ komponent kulturowy na lekcjach języka i kultury obcego kraju ma na celu zbudowanie wzorców postrzegania kultury, zachowań i sposobu bycia jego mieszkańców,

c/ prezentacja filmu wraz z dodatkowym, omawiającym treść tekstem, jest skutecznym sposobem przekazu informacji kulturowych i cywilizacyjnych na lekcjach o kulturze kraju, którego języka nauczamy,

d/ odbiorca filmowego tekstu kultury w postaci scenariusza oraz listy dialogowej poszerza swoją kompetencję audiowizualną o kompetencję językową i kulturową,

e/ poznając obcą kulturę, „uczący się ma szansę porównania jej z kulturą własnego kraju, budując tym samym świadomość własnych mitów, tematów tabu, tradycji społecznych, zwyczajów i rytuałów, wzorców zachowania, wartości czy przejawów kultury materialnej. Wszystko to pozwoli uczącemu się lepiej zrozumieć własną kulturę, ale także, a może przede wszystkim, zrozumieć podłoże kulturowe kraju języka docelowego, a - co za tym idzie - wyzbyć się tendencji ksenofobicznych i przełamać istniejące stereotypy¹¹”,

f/ odbierając teksty kultury powstałe w kraju obcego języka, ale rozumiały treściowo i ideowo dzięki

swemu uniwersalizmowi, odbiorca ma poczucie więzów i tożsamości kulturowej, filozoficznej i etycznej z ponadnarodową wspólnotą,

g/ oglądanie filmu to doskonała forma pierwszego kontaktu z obcą kulturą,

h/ studenci, wypowiadając się w ankietach ewaluacyjnych oraz swoim aktywnym udziałem w zajęciach, potwierdzają słuszność wyboru „metody filmowej”,

i/ kanon filmowy nie jest dany raz na zawsze. Podlega stale ewolucji i jest weryfikowany przez widzów.

Bibliografia:

- Film na świecie, 1999, *Krzysztof Kieślowski* nr. 3/4, Warszawa-Łódź.
- Kieślowski K., Piesiewicz K., 1996, *Dekalog*, Wyd. System, Warszawa.
- Kieślowski K., 2006, *Autobiografia*, Znak, Kraków.
- Kino Kieślowskiego, kino po Kieślowskim*, 2006, Skorpion, Izabelin.
- Kulig A., *Etyka bez końca, Twórczość filmowa K. Kieślowskiego wobec problemów etycznych*, 2009, Wyd. Poznańskie, Poznań.
- Tatarowa I., 2004, *Ergo sum. Poszukiwania sensu istnienia w polskim i radzieckim filmie 1960-1990*, Wyd. Neriton, Warszawa.
- Zawiśliński S., 2007, *Kieślowski. Życie po życiu. Pamięć*, Wyd. Skorpion, Warszawa.
- Zawiśliński S., 2005, *Kieślowski. Ważne żeby iść ...*, Skorpion, Izabelin.

In the second part of the article about film cultural education of foreigners, the author describes the film output of Krzysztof Kieślowski. His films are unknown for numerous students in spite of acknowledging a legend of a director who is known as the cult intellectual director of the films aspiring to philosophical thoughts. A contact with Kieślowski's films allows a recipient to feel the atmosphere and the climat which is characteristic of the works of this director.

¹¹ Jaszczurowska E., op.cit., s. 128.

Ałła Krawczuk

O nauczaniu homonimii (na przykładzie polonistyki lwowskiej)

Obecny program studiów polonistycznych na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki dostosowany jest – z jednej strony – do wymagań w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego poza Polską, z drugiej zaś – w dużym stopniu (na ile jest to możliwe za granicą) wzorowany jest na programach polonistyk krajowych. W siatce godzin przewidziane są zatem godziny przeznaczone zarówno na praktyczną naukę języka polskiego, jak i na kształcenie językoznawcze i literaturoznawcze. Rozpoczynając studiowanie polonistyki, studenci przez pierwsze trzy semestry uczą się od podstaw języka polskiego jako obcego. Zdecydowana większość studentów polonistyki lwowskiej to osoby narodowości ukraińskiej, które przychodzą na studia bez znajomości – nawet biernej – języka polskiego. Osiągając (przeciętnie) po trzech semestrach nauki poziom B1, zaczynają następnie naukę dyscyplin z cyklu językoznawczego – morfologii, fonetyki, leksykologii, składni. Do końca czteroletnich studiów licencjackich wciąż mają w programie – poza wykładowymi oraz ćwiczeniowymi godzinami językoznawczymi – zajęcia o charakterze leksykalno-komunikacyjnym, jednak – niestety – liczba godzin na nie przeznaczonych jest mała. Taką sytuacją wymaga od wykładowców szukania najrozsądniejszych proporcji w dawkowaniu materiału w czasie nauczania przedmiotów językoznawczych, w tym np. leksykologii. Z jednej strony, powinno się dalej rozwijać w ramach tych zajęć kompetencje komunikacyjne studentów, a z drugiej – należy ich zapoznać z teoretycznymi zasadami leksykologii. Zajęcia wykładowe są bardziej efektywne i ciekawe, gdy

prowadzi się je interakcyjnie. Dlatego na polonistyce we Lwowie staramy się unikać „sztywnych” wykładów akademickich, kiedy wykładowca głosi z katedry swój tekst, na rzecz zajęć, w czasie których prowadzi się ze studentami rozmowę na temat pewnego zagadnienia teoretycznego. Sterując myślą studentów, prowadzący zajęcia zadaje szereg kolejnych pytań, które pomagają im samym dochodzić do formułowania pewnych ustaleń teoretycznych. Na przykład pytanie „Co to jest znaczenie wyrazu?”, na które uzyskuje się najrozmaitsze – mniej lub bardziej dojrzałe – odpowiedzi, pozwala na „zebranie” w czasie dialogu ze studentami większości opisanych w literaturze przedmiotu koncepcji semantycznych. Pozostaje tylko je usystematyzować i „ubrać” we właściwą terminologię językoznawczą. Świadomość, że oni, studenci, sami zdolni są do formułowania „trudnych” koncepcji czy typologii językoznawczych, dodaje im wiary w swoje możliwości poznawcze, a dyscypliny z tego cyklu czyni łatwiejszymi i – co ważne – atrakcyjnymi. Prowadzenie „rozmów” leksykologicznych możliwe jest w sytuacji polonistyki lwowskiej dzięki kilku czynnikom. Przedmiot ten znajduje się w programie dopiero czwartego roku studiów, gdy studenci już w miarę dobrze władają polszczyzną, by móc rozmawiać na różne tematy, używać słownictwa abstrakcyjnego, terminologii językoznawczej, a także analizować polską leksykę. Mają oni też pewien zasób wiedzy językoznawczej (dodajmy, że studiują jednocześnie z polonistyką ukraińską), a oprócz tego są już przyzwyczajeni – z wcześniejszych lat studiów – do oczekiwanej od nich aktywnej postawy na zaję-

ciach wykładowych – wiedzą, że muszą myśleć i mówić. Ważne też jest, że nauczyciel może sobie pozwolić na to, by nie „gasić” dyskusji, jeśli na przykład potoczy się ona niezupełnie we właściwym kierunku. Woli poświęcić trochę więcej czasu na rozmowę, by jednak razem wybrnąć z impasu niż przerywać dyskusję, oszczędzając cenne minuty lekcyjne: usystematyzowaną teorię zilustrowaną przykładami studenci będą w stanie doczytać w domu samodzielnie¹.

Jednym z ważnych tematów leksykologicznych, m.in. rzutującym na pomyślny przebieg komunikacji, są zagadnienia homonimii. Z tzw. homonimami międzyjęzykowymi (inaczej: heterosemią międzyjęzykową, fałsi-ekwiwalencją międzyjęzykową, myłymi podobieństwami językowymi, fałszywymi przyjaciółmi tłumacza, tautonimami, aproksymatami, pozornymi odpowiednikami, pułapkami leksykalnymi, wyrazami zdradliwymi, złudnymi odpowiednikami) od strony praktycznej studenci zetknęli się już dużo wcześniej, ucząc się porozumiewania w języku polskim. W czasie zaś zajęć z leksykologii na czwartym roku studiów zapoznają się oni także z homonią „wewnątrzjęzykową”. Po wykładzie i przeczytaniu odpowiedniego fragmentu podręcznika [Krawczuk 2011, s. 67-92] powinni oni umieć odpowiedzieć m.in. na pytania: Jak tradycyjnie określa się różnicę między homonią a wieloznacznością?; Jakie dodatkowe kryteria, oprócz semantycznego, są stosowane w celu odróżnienia homonimii od wieloznaczności?; Jakie są drogi powstawania homonimów?; Jakie procesy socjolingwistyczne przyczyniają się do wzrostu liczby homonimów w polszczyźnie? etc. Studenci proszeni też są o przytoczenie znanych im klasyfikacji homonimów, przykładów przejawu dehomonimizacji w języku czy też przykładów żartu językowego

opartego na wieloznaczności wyrazów lub na homonimii, a także przykładów polskich lub ukraińskich tekstów reklamowych opartych na wieloznaczności bądź homonimii etc.

Ciekawym problemem, podejmowanym na zajęciach, jest względność granic między homonią a polisemią. Studenci dowiadują się o możliwości różnych podejść do zjawiska homonimii, zapoznając się z dwiema jej koncepcjami – etymologiczną (inaczej: diachroniczną, poligenetyczną, heterogeniczną, różnopocho-dzeniową)² oraz semantyczną (synchroniczną, monogenetyczną, homogeniczną, jednopochodzeniową)³. Analizują zalety i wady obu koncepcji, m.in. też ze względu na praktykę leksykograficzną. Proszeni są np. o przyjrzenie się dostępnym im słownikom języka polskiego pod względem tego, jaką koncepcję homonimii – semantyczną czy etymologiczną (i czy konsekwentnie tylko jedną z nich) – przyjmują. Po przeczytaniu artykułu Eugeniusza Grodzińskiego *Rozmowa z leksykografami* (2) [Grodziński 1989] oraz rozdziału *Odzwierciedlenie wieloznaczności w hasłach słownikowych* z książki Piotra Żmigrodzkiego poświęconej leksykografii [Żmigrodzki 2003] studenci wypowiadają się na temat spornych rozstrzygnięć przy zaznaczaniu w słownikach jednoznaczności i wieloznaczności. Otrzymują oni zadanie przeanalizowania pod tym względem najnowszych słowników objaśniających – zarówno polskich, jak i ukraińskich. Po przeczytaniu hasła *homonim* (омонім) we wszystkich dostępnych studentom słownikach objaśniających języka ukraińskiego – na podstawie poznanych definicji tego terminu – powinni oni wywnioskować, jaka koncepcja homonimii – semantyczna czy ety-

² Etymologiczna koncepcja homonimii zakłada konieczność odmiennej etymologii wyrazów będących homonimami. Homonimy etymologiczne są zatem przypadkowym zbiegiem brzmieniowym (graficznym) wyrazów pochodzących z różnych języków, na przykład: *bor* ‘pierwiastek’ (z łac. *borum*) i *bor* ‘narzędzie do wiercenia’ (z niem. *Bohr*).

³ Semantyczna koncepcja homonimii nie zakłada konieczności różnego pochodzenia wyrazów: za homonimy uważa się wyrazy, które różnią się obecnie znaczeniem, mimo że owe różne znaczenia mogą być wynikiem rozwoju wieloznaczności – rozpadu znaczeniowego jednego wyrazu. Na przykład dwie pary homonimów semantycznych – wyrazy *staw* ‘woda stojąca’ i *staw* ‘złączenie kości’, a także *statek* ‘stałość’ i *statek* ‘środek lokomocji poruszający się po wodzie’ – pochodzą od czasownika *stać*.

¹ Zanim jeszcze pojawił się najnowszy PWN-owski podręcznik do leksykologii Andrzeja Markowskiego [Markowski 2012], studenci polonistyki lwowskiej korzystali najpierw ze skryptu, a później z podręcznika, wydanego na miejscu i ściśle dostosowanego do programu studiów [Krawczuk 2011]. Dostępne są także w Katedrze Filologii Polskiej starsze podręczniki do leksykologii [Kania, Tokarski 1984; Miodunka 1989], jak i liczna inna literatura naukowa, poświęcona problemom leksykologicznym. Do dyspozycji studentów są też najrozmaitsze słowniki – ogólne i specjalistyczne, m.in. te bezpośrednio związane z omawianymi na zajęciach zagadnieniami leksykologicznymi.

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

mologiczna – dominuje w leksykografii ukraińskiej. Odwoływanie się do języka rodzimego uczących się, a także do zagadnień językoznawstwa ukrainistycznego pomaga studentom w kształtowaniu całościowego sposobu ujmowania problemów językoznawczych, nastawieniu na konfrontację poznawanych faktów i teorii i – co za tym idzie – na rozwój myślenia humanistycznego.

Jedną z ludycznych form utrwalania wiedzy w zakresie wspomnianej wcześniej etymologicznej i semantycznej koncepcji homonimii może być zabawa w „zespół redaktorski” zabierający się do opracowania słownika języka polskiego. „Pani redaktor naukowa” prowadzi dyskusję o tym, jaką koncepcję homonimii – semantyczną czy etymologiczną – warto przyjąć w przyszłym słowniku, a „członkowie zespołu” gorąco się sprzeczą, przytaczając argumenty za i przeciw każdej z nich. Z pewnością można twierdzić, że po tej zabawie studenci głębiej sobie uświadamiają zagadnienia związane z dyskusyjnością problemu homonimii w języku, przekonują się, że w tak „elastycznej” nauce jak językoznawcza rzadko istnieją jednoznaczne odpowiedzi na zadawane pytania, że najczęściej na nie odpowiadamy: „Pod warunkiem że..., przyjmujemy, iż...; w przeciwnym wypadku jest inaczej, a mianowicie: jeśli..., to...”. Dlatego np. podręcznikowa para: *zamek* ‘urządzenie do zamykania’ i *zamek* ‘budowla obronna’ przestaje być dla nich typowym przykładem ilustrującym homonimie, m.in. też w ich języku rodzimym.

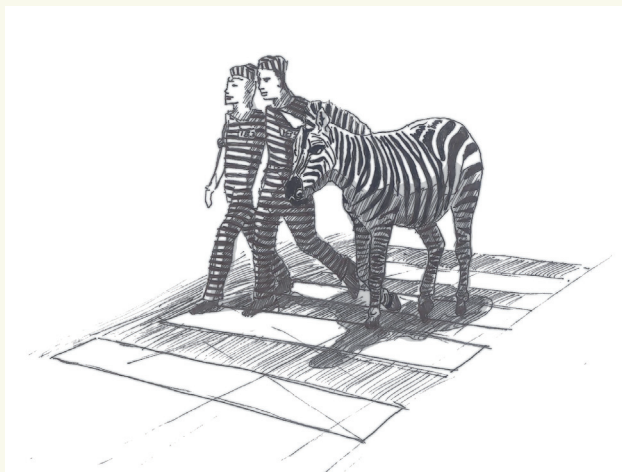
Temat homonimii pozwala na proponowanie atrakcyjnych ćwiczeń, ilustrujących m.in. twórczy potencjał języka. Aby pogłębić swoją wiedzę – zarówno teoretyczną, jak i praktyczną – w zakresie roli homonimii w tworzeniu żartu językowego, lwowscy studenci czytają odpowiednie fragmenty monografii Danuty Buttler [Buttler 2001]. Aby przypomnieć sobie i lepiej uzmysłowić zasób leksemów homonimicznych, zapoznają się dokładnie z polskimi i dwujęzycznymi słownikami homonimów [Buttler 1984, Buttler 1986, Buttler 1988, Кононенко, Снівак 2008, Kusal 2002]. W celu połączenia kształcenia w zakresie teorii z kształtowaniem praktycznych umiejętności komunikacyjnych studentom proponuje się napisanie różnych rodzajów tekstów, związanych z „teorią

i praktyką” homonimii – np. dialogu ujawniającego zachodzenie nieporozumień komunikacyjnych wskutek używania homonimów w obrębie języka polskiego lub na styku języka polskiego i ukraińskiego. Zadaniem jeszcze trudniejszym, ale i ciekawszym, może być napisanie bajki na zadany temat, np.: „Bajka o tym, jak pokłóciła się Homonimia z Polisemią”, „Bajka o zaczarowanym królestwie, z którego zniknęły wyrazy wieloznaczne”, „Bajka o królestwie podbitym przez pirata Homonima” etc. Wykonywanie tego typu zadań wymaga inwencji twórczej, umiejętności komunikacyjnych, ale też głębokiej znajomości teorii o funkcjach, wadach i walorach polisemów i homonimów. Ścigając się w napisaniu najlepszej bajki, studenci bez przymusu po raz kolejny sięgają do podręcznika, słownika homonimów, internetu, aby maksymalnie wykazać się znajomością zagadnienia. Piszą też inne gatunki tekstów, w których mogą wykazać się znajomością problemu. Oto przykłady realizacji zadań tekstowych wykonanych przez studentki IV roku polonistyki lwowskiej. Pierwszy tekst przedstawia praktyczne zagadnienia wieloznaczności i homonimii wewnątrz języka polskiego, dwa kolejne poświęcone są homonimii międzyjęzykowej:

NAWET KAFKA BY CZEGOŚ TAKIEGO NIE WYMYŚLIŁ...

Kawka przyleciała do wróbla na filiżankę kawki. A była to straszna plotkarka. Wszędzie była, wszystko wiedziała i wróblowi straszne (i nie bardzo) historyjki opowiadała. Że:

1. Dwaj mężczyźni z **zebrą** stali przed **zebrą** i nie chcieli **zebra** przejść przez ulicę po **zebrze**.
2. Dwie kobiety ze sobą rozmawiały:
– Mysłę, że ten **pilot** nie jest dobry.
– Co, już się zepsuł?
– Nie, zepsuł samolot.
3. **Kozak** w **kozakach** siedział i jadł **kozaki**. Drugi **kozak** podszedł i mówi:
– Zrzucaj te swoje **kozaki** i chodź ze mną tańczyć **kozaka**!
4. Żebrak żebra u Boga o zdrowe **zebra**. A do tego trzeba, by miał zawsze w mieszkaniu gorące **zeberka**.



5. Dwa **muły** ugrzęzły w **mule** i sobie gadały, ale jakoś jeden nie mógł zrozumieć drugiego:

- Boję się **bokserów**.
- Bo mogą pobić?
- Nie, ugryźć!

6. Zwariowany kibic wybiegł na **pole** z ostrą **piłką**, żeby rozpedzić **piłkarzy**, ale na **polu** tylko jedna mała, czarno-biała **krówka** jadła **krówkę** i jeden mały, zielony **smoczek** ssał **smoczek**...

7. **Muszka** włożyła na szyję **muszkę**, przykleiła na policzek **muszkę** i poleciała na **bal**, ale po drodze nagle zaczepiła się o **bal**... A tu ten przykry i niemiły **bąk** bawi się **bąkiem**! Wzięła **muszka** go na **muszkę**, ale się rozmyśliła, bo zobaczyła **babkę**, która miała w koszyku pyszną (chyba słodką!) **babkę**. Nie zdążyła jej skosztować – **babka**, która ślepa trochę była, na oba owady nastąpiła i je rozdeptała...

– A gdzie to się stało? – wróbel zapytał.

– O właśnie! Myślałam: **zalecę** do mojego wróbla i **zalecę** mu dietę owadową! Lećmy jeść!

I poleciały przy akompaniamencie **organów** jeść stłuczone **organy** owadów...

Julija Pawłyk

SPOTKAŁY SIĘ DWIE BLONDYNKI...

Opowiem krótko o sytuacji, która mi się przydarzyła. Przed andrzejkami jechałam do cioci do Warszawy. Jadąc pociągiem, miałam okazję być świadkiem niezwykłej sytuacji komunikacyjnej. Naprzeciwno mnie

siedziały dwie blondynki, Polka i Ukrainka. Niechcący ustyszałam ich rozmowę:

P – Jestem modelką, a ty? Kim jesteś z **zawodu**?

U – Nie pracuję na **zawodzie**⁴. Jestem nauczycielką wychowania fizycznego. A ty dużo masz pracy?

P – Tak, pracuję dla kolorowych **magazynów** – „Elle”, „Claudia”, „Twój Styl”...

U – Ooo, na Ukrainie też jest dużo modnych **magazynów**⁵: Made in Italia, Ricco... Zobacz, jakie modne sobie kupiłam **kiedy**!

P – **Kiedy** kupiłaś modne co?

U – No **kiedy**⁶. Zobacz – mam ze sobą.

P – Aaaa... Buty. Chyba pół **pensji** oddałaś?

U – **Pensji**⁷? Nie jestem emerytką!

P – Po tych zakupach twój **portfel** na pewno stał się chudszy.

U – Nie brałam **portfela**⁸, bo i po co? Wybieram się do Zakopanego, więc wzięłam plecak.

P – A po co jedziesz do Zakopanego?

U – Jadę do pracy. Czekają już tam na mnie uczniowie, mam ich nauczyć jeździć na **łyżwach**. Zobacz – to **spisek**⁹ uczniów.

P – **Spisek**? Co ci zrobią?! A tak w ogóle to nie macie lodowiska na Ukrainie, żeby **drużynę** do Polski wozić?

U – Lodowiska? Jedziemy w góry, przecież to **łyżwy**¹⁰! A tak to masz rację – mój mąż chce mieć **drużynę**¹¹ obok siebie. I w ogóle najlepiej się czuje, gdy leży na **dywanie**¹²...

P – Najlepiej? Na **dywanie**? Nie macie w domu sofę?!

Ta szczerza rozmowa trwała przez całą drogę... I jak się mówi, inteligentne blondynki są jak UFO. Wszyscy mówią, nikt nie widział. I prawdopodobnie nikt nigdy takiej nie spotka. Kłamstwo – spotkałam... :)

Wasyłyna Kondiuch

⁴ 'w fabryce'

⁵ sklepów'

⁶ 'trampki'

⁷ 'emerytury'

⁸ 'teczki'

⁹ 'lista'

¹⁰ 'narty'

¹¹ 'małżonkę'

¹² 'na kanapie'

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

SPOWIEDŹ MŁODEJ NAUCZYCIELKI

Gdy ukończyłam studia polonistyczne z wyróżnieniem, postanowiłam zostać nauczycielką języka polskiego jako obcego. Chciałam uczyć języka za granicą, dlatego pojechałam na Ukrainę, a mianowicie do Lwowa. Dostałam pracę w szkole średniej i bardzo się z tego powodu cieszyłam.

Moje pierwsze zajęcia minęły świetnie – od razu zrozumiałam, że mam do czynienia z bardzo zdolnymi, pracowitymi oraz ambitnymi dziećmi, które w mgnieniu oka przyswajały sobie gramatykę, składnię, a szczególnie słownictwo. Mogliśmy łatwo się porozumieć dzięki podobieństwu naszych języków. Nie wiedziałam jeszcze wtedy, jak dużo kłopotów przyniesie to podobieństwo.

Wszystko się zaczęło od tego, że poprosiłam uczniów, którzy się spóźniają na zajęcia, żeby przynajmniej pukali¹³ do drzwi przed wejściem do sali. Jeszcze w życiu nie widziałam tak czerwonych twarzy i wielkich oczu jak wtedy. Nadal nie rozumiem, czym była spowodowana taka dziwna reakcja, lecz to był ostatni raz, kiedy ktoś spóźnił się na moje lekcje.

Ale to był dopiero początek. Kiedy zaczęliśmy rozmawiać o jedzeniu, to okazało się, że żadne dziecko nie jada lodów, a jak poprosiłam narysować lody owocowe – zobaczyłam na kartkach leżące w śniegu zmarzłe ogórki, ziemniaki i groszek. Nie rozumiem także, dlaczego, kiedy mówię do kogoś z uczniów, że ma piwne oczy, to ciągle słyszę coś na wzór: „Proszę pani, nie piłem dzisiaj piwa” albo „Słowo daję, to się więcej nie powtórzy”. Choć szczerze mówiąc, te rozmowy o piwie to jeszcze bajka. Pewnego razu zapytałam dzieciaki, jak spędziły swój weekend. Nagle jeden chłopak wstaje i mówi: „W niedzielę rano wziąłem wódkę¹⁴ i poszedłem z ojcem na ryby.” Z przerażeniem słuchałam tej historii. Powiedziałam, że chcę porozmawiać z jego ojcem, a on zapewnił, że źle go zrozumiałam i możemy się rozebrać¹⁵ bez ojca. To był już szczyt. Poskarżyłam się dyrektorowi, że uczniowie mnie podrywają, a on żarty z tego robi: „Proszę się nie bać, nie mają bomby, by panią po-



derwać, poza tym jest pani świetną kierownicą, dzieci panią bardzo lubią”. Nie wiem, czemu nazwał mnie kierownicą, ale o tym, że dzieci mnie „lubią”, przekonałam się, gdy ktoś zaproponował mi czaszke¹⁶ kawy.

Dziwne są te ukraińskie dzieci. Gdy tylko zaczynam swoją wypowiedź od wyrażenia „Zaraz potem”, od razu pytają: „No to kiedy, pani nauczycielko, zaraz czy potem?”

A jeszcze one myją zęby w wannach¹⁷, leżą na dywanach¹⁸, chodzą po kawiorach¹⁹ i są przekonane, że arbuz²⁰ jest żółty.

Ale mimo tego wszystkiego są one naprawdę świetne i bardzo je kocham...

Hałyna Prystasz

A zatem, stosując różne, w tym zabawowe, formy pracy, które wymagają zaangażowania zarówno wiedzy teoretycznej studentów, jak i umiejętności lektykalno-komunikacyjnych, można, jak się wydaje, czynić naukę „trudnych” dyscyplin językoznawczych ciekawszą i łatwiejszą, ale też skuteczniejszą.

¹³ ‘puszczać gazy’

¹⁴ ‘wędkę’

¹⁵ ‘wyjaśnić wszystko’

¹⁶ ‘filizankę’

¹⁷ ‘łazienkach’

¹⁸ ‘kanapach’

¹⁹ ‘dywanach’

²⁰ ‘dynia’

Bibliografia:

- Buttler D., 2001, *Dowcip oparty na wieloznaczności wyrazu; Dowcip oparty na homonimii*, [w:] Butler D., *Polski dowcip językowy*, Warszawa, s. 263-369.
- Buttler D., 1986, *Mały słownik homonimów polskich dla cudzoziemców*, Warszawa.
- Buttler D., 1984, *Słownik polskich form homonimicznych*, Warszawa.
- Buttler D., 1988, *Słownik polskich homonimów całkowitych*, Wrocław.
- Grodziński E., 1989, *Rozmowa z leksykografami (2): I. Jednoznaczność a wieloznaczność haseł słownikowych, II. Ujęcie w słownikach języka polskiego zagadnienia znaczeń przenośnych, III. Czy słuszne jest łączenie homofonów w jednym hasle słownikowym?*, „Poradnik Językowy”, z. 9-10, s. 604-613.
- Kania S., Tokarski J., 1984, *Zarys leksykologii i leksykografii polskiej*, Warszawa.
- Krawczuk A., 2011, *Leksykologia i kultura języka polskiego, t. 1: Leksykologia, frazeologia, leksykografia*, Kijów.
- Kusal K., 2002, *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wrocław.
- Markowski A., 2012, *Wykłady z leksykologii*, Warszawa.
- Miodunka W., 1989, *Podstawy leksykologii i leksykografii*, Warszawa.
- Żmigrodzki P., 2003, *Teoretyczne ujęcia wieloznaczności; Odzwierciedlenie wieloznaczności w hasłach słownikowych*, [w:] P. Żmigrodzki, *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*, s. 72-80.
- Кононенко І., Співак О., 2008, *Українсько-польський словник міжмовних омонімів та паронімів*, Київ.

The article describes teaching Polish language and Polish linguistics at Polish Studies Faculty in Lviv, especially shows the way of conducting lexicology classes. Its main concern is focused on one of the most important lexicological issues : homonymy intra- and interlinguistic. It displays several theoretical issues, which are learned by Lviv's students and also presents the results of their research on homonymy. An attempt is made to prove a thesis that conducting classes in entertainment manner makes learning of difficult academic linguistic disciplines more interesting and effective.

Jerzy Kowalewski

Trudności w nauczaniu dzieci metodą komunikacyjną (zadaniową) na przykładzie Ukrainy Zachodniej

Trudności te wynikają przede wszystkim z ograniczonej liczby dostępnych ról komunikacyjnych. Poza tym metoda komunikacyjna czy obecnie wywodząca się z niej metoda zadaniowa¹ zakłada kilka utopii:

1. Uczący się jest świadomy swej roli w procesie przyswajania języka (s. 215).

¹ Na podstawie I. Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2011.

2. Uczący się jest traktowany jako uczestnik komunikacji, partner w negocjowaniu znaczeń i przekazywaniu informacji, „nauczyciel obserwuje, analizuje, ukierunkowuje, koryguje procedury związane z wykonywaniem zadań oraz dostarcza (pomaga znaleźć lub stworzyć) odpowiednich materiałów i narzędzi niezbędnych do skutecznego wykonywania zadań” (s. 214).

3. Uczący się wyzbywa się postawy biernej (s. 216).

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

4. Metoda zadaniowa wkłada też na barki nauczyciela obciążenia, które mają służyć uczniom w „nabywaniu wiedzy językowej i kulturowej”. Nauczyciel ma być planistą i menedżerem (projektu dydaktycznego – jako „jedynie słusznego” działania dydaktycznego), mediatorem (między chmurą wiedzy a spragnionymi jej uczniami), doradcą (gdy po radę tłumnie zwróci się świadomi uczniowie), facylitatorem „stwarzającym klimat sprzyjający uczeniu się”, „coachem” – „koordynując osobowości, działania, śledząc postęp całej grupy i każdego z jej członków z osobna, wyrabiając u uczących się poczucie odpowiedzialności, rozwijając ich samodzielność tak w uczeniu się, jak i w życiu”, ewaluatorem (s. 219).

I. Janowska jest świadoma tego typu utopii w rzeczywistości szkolnej i – jak sama pisze w przypisie – „docelowo przedmiotem naszych zainteresowań jest kształcenie językowe osób dorosłych. Termin „uczeń”, wciąż używany w szkolnictwie podstawowym i średnim, nie idzie w parze ze współczesnymi tendencjami glottodydaktycznymi (...)” (s. 18). Nieco dalej tworzy krótko model „uczącego się” – ma to być „podmiot” aktywny, świadomy i odpowiedzialny (s. 23). Tylko, że „rzeczywistość skrzeczy” – języków obcych masowo uczy się w szkołach, też języka polskiego jako obcego poza Polską, ale też w Polsce na różnego rodzaju kursach letnich. Nieco dalej autorka pociesza, że „bezradność (...) ustąpiła miejsca zweryfikowanym w praktyce procedurom” (s. 32) – tylko ile jeszcze owe procedury mają wspólnego z ambitnymi założeniami glottodydaktycznych mędrców? Tu dochodzimy do podstawowego problemu i wyzwania, specyfiki nauczania języka polskiego jako obcego. Przede wszystkim uczą się dzieci: na Wschodzie (głównie niepolskiego pochodzenia, ale też wielu potomków Polaków), mali Polacy – emigranci i już tam urodzone dzieci emigrantów. W ich przypadku metoda komunikacyjna rodzi podstawowy problem: ograniczoną liczbę ról komunikacyjnych, a co za tym idzie, sytuacji do „nauczenia”. Do pełnej komunikacji brakuje wiedzy o świecie. Trudno mówić też o zakładanej świadomości, aktywności i odpowiedzialności. Często nie ma motywacji – to „mama każe” uczyć się języka i to jest jej

motywacja.² Trudny wiek, niechęć do nauki w ogóle, „walka” z nauczycielem itp. potęgują rozdzźwięk między pięknymi założeniami partnerstwa w zgłębianiu tajemnic polskich schematów komunikacyjnych a konkretnym Saszą z ADHD. Nawet jednak po pokonaniu tego typu „technicznych” trudności pozostają te same, co w przypadku edukacji dorosłych. Nakłada się na to jeszcze tradycja nauczania języków obcych w danym kraju (niekoniecznie tradycja komunikacyjna), (nie)przygotowanie nauczyciela do roli „mediatora” i „coacha”, lenistwo nauczycieli (metoda komunikacyjna jest bardzo męcząca dla nauczyciela), uwarunkowania prawne w danej szkole.

W przypadku Ukrainy umiejętności komunikacyjne dzieci i młodzieży pozostawiają wiele do życzenia³. Jednak sugestia, że nie umieją, bo nie byli nauczeni – jest zbyt pochopna. Analizując błędy, natrafiamy na kilka tropów wykazujących trudności z metodą komunikacyjną (nie tylko na Ukrainie).

Pierwsza grupa błędów wynika z braku znajomości schematu komunikacyjnego. Można wśród nich znaleźć te, które nie budzą wątpliwości: role komunikacyjne są adekwatne dla uczniów, a sytuacje komunikacyjne jak najbardziej przydatne i powszechne w życiu, np. przedstawienie się, podanie informacji o sobie. Niewykonane zadania (lub niewykonanie zadania) świadczą o błędzie w procesie przekazywania wiedzy socjolingwistycznej.

[1] – zadanie / polecenie; [2] – grupa wiekowa, liczba odpowiedzi; [3] – liczba odpowiedzi poprawnych; [4] – liczba odpowiedzi niepoprawnych (i niewykonanych zadań); [5] – procent odpowiedzi niepoprawnych

² A. Rabiej, *Postawy i preferencje językowe młodszych uczniów szkół polonijnych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań... Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miódunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 483.

³ Analizę przeprowadziłem na podstawie testów w konkursie *Znaszli ten kraj* organizowanym dla uczniów szkół sobotnich obwodu lwowskiego przez Konsulat Generalny RP we Lwowie w roku 2012.

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Przedstaw się na scenie (bierzesz udział w konkursie).	grupa 10-12 lat, 21	18	3 (0)	14 %
Powiedz, z jakiej szkoły jesteś.	grupa 10-12 lat, 21	12	7 (2)	43 %
W recepcji Wirtualnej Polski przedstaw siebie i swego kolegę	grupa 13-14 lat, 28	16	6 (6)	43 %

W tym zadaniu analiza błędnych odpowiedzi wskazuje, że dzieci mają problem z wejściem w kontakt oficjalny (*Cześć WP! Ja, Alona Poseluzna i moja koleżanka, Oksana Krawiec... / Cześć! Mam na imię Oksana. To jest moja koleżanka Basia. (3) / Dzień dobry wszystkim! Mam na imię Asia i jest ze mną moja koleżanka Ania. / Ja – Ewelina Podgórna, i moja koleżanka: Albina Potoplak.*). Czy jednak oficjalny schemat komunikacyjny jest faktycznie pożądanym w dobie ogólnego odchodzenia od kontaktów oficjalnych? Następuje też mieszanie schematów ustnych z pisemnymi: *Szanowni Państwo! Jestem Oleśia Czysziakowa, też chciałabym przedstawić swego kolegę – Piotra Leszczyńskiego.*

Zwracasz się do księdza	grupa 10-12 lat, 21	17	3 (1)	19 %
-------------------------	---------------------	----	-------	------

W tym zadaniu stosunkowo niewielka liczba złych odpowiedzi świadczy o tym, że ta sytuacja komunikacyjna jest znana uczniom nie tylko ze szkolnej ławki, ale i z życia (co jest oczywiste na Ukrainie – szkoły sobotnie często są przy parafiach lub ściśle z nimi współpracują). Nieliczne błędy (*Dzień dobry. Czy mam wolne czas? / Dzień dobry. Czy ma wolny czas?*) wynikają z nieznaności reguł socjolingwistycznych albo z zastosowania formy stylistycznie tylko niedopasowanej do sytuacji, choć zasadniczo poprawnej: *Drogi księdze*. Ten ostatni przykład rodzi pytania o sposób nauczania stylistyki – być może to mogłoby być programem komunikacyjnym na poziomach wyższych?

Zapraszasz dyrektora muzeum do odwiedzenia swojej szkoły na Ukrainie	grupa 14 - 16 lat, 17	10	6 (1)	41 %
--	-----------------------	----	-------	------

Zapraszam dyrektora muzeum do odwiedzenia mojej szkoły na Ukrainie / Serdecznie zapraszam dyrektorkę / dyrektora muzeum do odwiedzenia naszej / mojej szkoły na Ukrainie (2) / Pani dyrektorko! Serdecznie zapraszam do odwiedzenia szkoły / Zapraszam dyrektora muzeum do odwiedzenia naszej szkoły na Ukrainie / Szanowny dyrektorze zapraszamy was odwiedzić naszą szkołę na Ukr. / Zapraszam p. dyrektora muzeum do odwiedzenia mojej szkoły na Ukrainie.

Poproś dyrektora muzeum o zgodę na robienie zdjęć	grupa 14 - 16 lat, 17	8	5 (4)	53 %
---	-----------------------	---	-------	------

Proszę, aby dyrektor dał zgodę na robienie zdjęć. / Bardzo proszę dyrektora muzeum o robieniu zdjęć. / Pani dyrektorko, czy mogłabym dostać zgodę na robienie zdjęć? / Proszę Panią dyrektora muzeum o zgodę na robienie zdjęć. / Proszę pani dyrektora, czy wyraża pani zgodę na robienie zdjęć w muzeum? / Panie dyrektorze, uprzejmie proszę o zgodę na robienie zdjęć. / Poprosiłbym o zgodę na robienie zdjęć. / Czy mogę zrobić zdjęcie? / Proszę uprzejmie pana dyrektora o zgodę na robienie zdjęć. / Szanowny panie dyrektor, czy mogła bym zrobić zdjęcie?

Zadanie „Co powie Polak w Toruniu i Workucie? Co powie jeden z podróżników?” pokazało, że uczniowie radzą sobie w sytuacjach, gdy schemat jest jednoznaczny:

Podróżnikom przed drogą w Toruniu	grupa 13-14 lat, 28	19	2 (7)	32 %
Podróżnikom w Workucie, gdy dojadą	grupa 13-14 lat, 28	18	1 (9)	36 %
Poczęstuje herbatą po kolacji	grupa 13-14 lat, 28	17	5 (6)	39 %

W tym ostatnim przypadku jednak jako niepoprawne (niemiłe) zakwalifikowałem (subiektywnie) formy: *Czy chce pan / pani herbatę? / Czy państwo chce herbatę? / Czy chcecie herbatę?* Czy jednak kategorię „niebystwa miłym” można przykładać do schematów?

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

Podróżnik odmówi dokładki zupy po obiedzie	grupa 13-14 lat, 28	16	6 (6)	43 %
--	---------------------	----	-------	------

Choć tu stosunkowo dużo uczniów sobie poradziło, to jednak odpowiedzi uznane za błędne (jako nieuprzejme): *Nie, dzięki, ale to jest już dość dla mnie. / Nie, nie chyba już mi dość. Dziękuję, nie chcę. / Dziękuję, ale już nie chce / Nie, dziękuję, nie chce dokładki. Nie, dziękuję! Dziękuję, nie jestem już głodny* wzbudzają refleksję: jak właściwie to powinno być powiedziane, żeby było skuteczne (stanowcze), ale zarazem grzeczne, taktowne, z pochwałą (jawną lub ukrytą) zjedzonego dania?

Brak jednoznacznych schematów wzorcowych daje znać o sobie w następnych zadaniach:

Zawoła podróżników na ulicy	grupa 13-14 lat, 28	9	13 (6)	68 %
-----------------------------	---------------------	---	--------	------

Przepraszam, czy możecie się zatrzymać? (2) / Hej, chłopcy. / Hej, Podróżnicy. / Podróżnicy! / Hej! Chodźcie tutaj / Czeszch, morzna na jednonnutke? / Dzień dobry chciałbym mieć z wami fotografię. / Witam / Panowie! Proszę chwilę uwagi!

Zaproponuje im nocleg w Workucie	grupa 13-14 lat, 28	5	17 (6)	82 %
----------------------------------	---------------------	---	--------	------

Możecie tu przenocować / Możecie tu zanocować / Zapraszam was na nocleg. / Macie ochotę przynocować u mnie? / Możecie zanocować w moim domu / Możecie tu nocować / Wy możecie iść spać do mnie / Czy chcecie zostać u nas na noc? / Chcecie zostać u nas na nocleg? / Może chcecie tu zanocować? / Chcielibyście zanocować w mym domu? / (Czy) mogę zaproponować wam nocleg? (2) / Czy nie chcielibyście pójść na nocleg w Workucie? / Chodźcie do mnie, jesteście bardzo zmęczeni. / U nas bardzo fajny nocleg. / Cześć. Mogę zaproponować nocleg / Czy Państwo chce nocleg w Workucie? / Chciałbym zaproponować wam nocleg w Workucie.

Zaproponuje wymianę pieniędzy	grupa 13-14 lat, 28	8	14 (6)	71 %
-------------------------------	---------------------	---	--------	------

Może wymienić wam pieniądze (2) / Mogę wymienić wam pieniądze (2) / Chcielibyście / (czy) chcecie wymienić pieniądze? (5) / Jesteście polakami, może wymienimy się pieniędzmi? / Tu można wymienić pieniądze.

Zaproponuje dokładkę zupy przy obiedzie	grupa 13-14 lat, 28	12	12 (4)	57 %
---	---------------------	----	--------	------

Może pan jeszcze chce zupy? / Czy pan chce dokładkę zupy? / Proszę, bardzo smaczna zupa warzywowa. / (Czy) Chcecie dokładkę (zupy) ? (2) / Może chcecie dokładki? (2) / Nie chcielibyście trochę zupy? / Jedz dużo b miałaś długą podróż. / Czy chyba pan chce dokładki? / Czy chce pan dokładki?

Kolejne zadania budzą jednak już nieco inne refleksje:

Jesteś na festynie z nauczycielem, poproś go, żeby pozwolił ci na przejażdżkę na koniu:	grupa 10-12 lat, 21	15	4 (2)	29 %
---	---------------------	----	-------	------

Trudności wynikały z błędów socjolingwistycznych: zwracania się do nauczyciela po imieniu i przez „wy” (*Ja przepraszam. Pani Irena czy pozwolicie mnie na przejażdżkę na koniu? / Pani Maria pozwolicie iść na przejażdżkę na koniku.*); używania zawodu w zwrocie (*Nauczycielko, można ja przejechać na koniku. / Panie nauczycielu, niech mi pan pozwoli...*). Należy uznać, że schemat był podany, ale nie został przyswojony przez niewielką procentową część uczniów. Powstaje też jednak pytanie, czy przy powszechności mówienia do nauczycieli po imieniu (*Panie Jerzy*), przy czym jest to zupełnie neutralne, bez intencji deprecjonowania nauczyciela, bez poczucia „partnerstwa” ze strony ucznia, nie można by uznać takiego zwrotu za dopuszczalny we wschodnich placówkach edukacyjnych? Czy wobec zjawisk socjolin-

gwistycznych można stosować zasadę poprawności w oparciu o frekwencję? O frekwencji zjawiska świadczy kolejne zadanie:

Zwracasz się do nauczyciela, który ma na imię Jerzy.	grupa 10-12 lat, 21	1	17 (3)	95 %
--	---------------------	---	--------	------

Panie Jerzy (3) / Pani Jerzy / pani Jerzy proszę / Dzień dobry, pan Jerzy. (2) / Przepraszam, panie Jerzy. (2) / Proszę pana Jerzy (2) / Proszę pana Jerzego o długopis / Pan Jerzy (2) / Proszę panie Jerzy / Dzień dobry, przepraszam a Pana Jerzy można do telefonu / Drogi nauczyciel Jerzy.

Czy swoistą abolicję można rozszerzyć na ogół kontaktów społecznych?

Zwracasz się do urzędniczki w gminie (ma na imię Barbara)	grupa 14-16 lat, 17	0	15 (2)	100 %
---	---------------------	---	--------	-------

Szanowna pani Barbaro / Panie urzędniku z gimnazja / Pani Barbara / pani Barbaro (6) / Pani urzędniczko Barbaro / Pani Barbaro, urzędniczko gminy / Proszę Panią Barbarę, urzędniczkę w gminie / Proszę Panią Barbarę. / Szanowna urzędniczka w gminie Barbara / Urzędniczko Barbaro.

Jeśli tak, jak daleko może posunąć się redukcja norm socjolingwistycznych, czy może też obejmować gramatykę (morfologię?, składnię?) i słownictwo? Czy można, jak postuluje Ałła Krawczuk, „zalegalizować” te błędy składniowe, które pojawiają się często w Polsce? A może te, które wynikają z niedoskonałości języka polskiego, np. z braku form językowych niezwykle przydatnych i istniejących w języku ukraińskim (np. powszechnie używana forma dokonana „zmóc” – ja zmożę, ty zmożesz...), zwrotów (jak oddać niezwykle komunikacyjne „na prirodzie” – na łonie natury?) lub z ekonomiczności języka (np. szybsze i krótsze formy typu *poprosił mnie kupić chleb* zamiast *poprosił mnie, żebym kupił chleb*)

Co zrobić z błędami odejścia od schematu, które nikomu nie „szkodzą”, a wynikają nie tyle z interferencji socjolingwistycznych, co z mentalności socjolingwistycznej (czy szerzej: językowego obrazu świata)?

Kup coś do jedzenia na stoisku gastronomicznym:	grupa 10-12 lat, 21	3	14 (4)	86 %
---	---------------------	---	--------	------

Dzień dobry, co jest u was do jedzenia smacznego? / Dzień dobry! Ma coś pani do jedzenia? Mam dwadzieścia złotych. Dzień dobry. Ja chcę jajka, kęwbasy, chleba. O dzieńkuje bardzo. Dowidzenia. / Sok, ciasto, lody. / Sok, ciasto. Proszę pana dać mi to ciasteczko / Proszę dać mi jedną bułkę. / Proszę mi dać jednego pączka. / Proszę pani dać mnie chleb. / Proszę pani dać mi coś smacznego do jedzenia. / Przepraszam, dajcie mnie te skrzynkę. / Dzień dobry, przepraszam a Pani może mi dać chleb, ser i lody... / Proszę panie nie mogli by dać mnie te cukierki. Bardzo dziękuję. Proszę panią tą wodę.

Liczba błędów sugeruje, że schemat (*Proszę + co?*) nie jest podawany, albo – według własnych norm socjolingwistycznych - uznawany za „zbyt ubogi” i następuje jego rozbudowa o zbędne elementy. Powstaje pytanie, czy prezentowany schemat jest jedynym poprawnym i czy wobec tego poniższe konstrukcje można uznać za dopuszczalne? Analogiczne błędy wystąpiły w kolejnym zadaniu:

Kupujesz książkę <i>Listy do nieba</i> w księgarni	grupa 10-12 lat, 21	5	14 (2)	76 %
--	---------------------	---	--------	------

*Czy pan może mi dać książkę *Listy do nieba*? / Poproszę dać mi książkę *Listy do nieba* (2) Może mi pani podać książkę „*Listy do nieba*”. / Proszę podać mi książkę „*Listy do nieba*.” / proszę mi podać tę książkę / Proszę pani Nie mogła b pani dać mie tę książkę. / Proszę Pana dać mi tę książkę. Proszę pana / pani, czy mogę dostać...*

*Ma pani książkę „*Listy do nieba*.” / Dzień dobry, przepraszam a u was jest książka „*Listy do nieba*”? / Czy ma pan taką książkę? Proszę kup książkę.*

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

Ciekawym przykładem jest zadanie, w którym należało:

Zapytać w domu Polaka z Workuty o toaletę	grupa 13-14 lat, 28	14	10 (4)	50 %
---	---------------------	----	--------	------

Tu na jednoznaczny schemat nałożyły się realia – nietaktowne będzie zapytanie *Czy mogę skorzystać z toalety*, jeśli tej toalety nie ma. A skoro na wsi pod Lwowem często nie ma, to i w Workucie (gdzie w domyśle jest jeszcze gorzej) też może nie być. Stąd pytania:

Przepraszam, czy pan ma w domu toaletę? / Proszę pana, czy jest u pana w domu toaleta? Chyba za niegrzeczne można też uznać pytania gdzie jest toaleta? Gdzie jest ubikacja? / Gdzie jest toaleta? / Gdzie mogę skorzystać z WC? / Przepraszam, gdzie znajduje się toalet? / Przepraszam, a gdzie ja mogę tutaj zobaczyć toaletę? / Czy podpowie mi pan gdzie się znajduje toaleta? / Mogę Pan mówić gdzie jest toalet? / Przepraszam, gdzie tu jest toaleta? Oraz te sugerujące, że toaleta się należy: Przepraszam, czy pan może mnie poprowadzić do toalety / Chciałem bym pójść do toalety.

Ten przykład pokazuje też, że w danych warunkach cywilizacyjnych naturalny emocjonalnie schemat komunikacyjny z Polski w tych warunkach może budzić dyskomfort – rozdzwięk między sytuacjami komunikacyjnymi zakładającymi jakiś standard kulturowy (techniczny i cywilizacyjny, mentalnościowy) a realiami życia, np. właśnie brak toalety, ciepłej wody, „tradycji” mycia zębów, albo jedzenie na śniadanie ziemniaków z kurczakiem.

Kolejne zadania (zwracanie się do różnych osób ustnie lub pisemnie: e-mailem) wskazują zasadniczo na brak znajomości schematów komunikacyjnych, które jednak są dalekie od dostępnych dla dzieci ról komunikacyjnych:

Zwracasz się do redaktora „Małego Gościa Niedzielnego”	grupa 10-12 lat, 21	12	6 (3)	43 %
--	---------------------	----	-------	------

Redaktorze „Małego Gościa” / Dzień dobry państwu. (2) / Proszę redaktora / Proszę redaktora, można na minutę? / Dzień dobry a można redaktora gazety „Małego Gościa Niedzielnego”.

Do posła	Grupa 14-16 lat, 17	7	8 (2)	59 %
----------	---------------------	---	-------	------

Przepraszam Panie (2) / Przepraszam pana, czy... / Proszę Panie Pośle / Proszę Pana Posła / Szanowny Pośle (2) / szanowny pani Pośle / Posle.

Do posłanki	Grupa 14-16 lat, 17	1	16 (0)	94 %
-------------	---------------------	---	--------	------

Pani(o) posłanko (7) / pani Poślanka / Panowie Posłanki / pani posłanki / panno Poślanko / Proszę Panią Poślankę (2) / Szanowna Posłanko / Szanowna pani posłanko / Posłanko / Przepraszam paniot, czy...

Do senatora	Grupa 14-16 lat, 17	11	6 (0)	35 %
-------------	---------------------	----	-------	------

Proszę Panie Senatorę / Proszę Pana senatora / Szanowny senatorze (2) / Senatorze.

Do przewodniczącego Rady Gminy	Grupa 14-16 lat, 17	2	11 (4)	88 %
--------------------------------	---------------------	---	--------	------

Drogi przewodniczący Rady Gminny /(-ej) (2) / Panie Przywódca rady Gminy / Panie Przewodniczy rady Gminy / Przepraszam Panie (2) / Proszę Panie przewodniczącego Rady Gmin. / Proszę Pana Przewodniczącego Rady Gminy / Szanowny Przewodniczący Rady Gminy (2) / Przewodniczący Rady Gminy.

Do wójta gminy	Grupa 14-16 lat, 17	5	10 (2)	71 %
----------------	---------------------	---	--------	------

Drogi wójcie gminy / Panie wójcie gminy (3) / Proszę Panie wójtę gminy / Szanowny Wójtą gminy / Wójtę gminy / Proszę Pana Wójta.

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

Do konsula	Grupa 14-16 lat, 17	10	5 (2)	41 %
------------	---------------------	----	-------	------

Proszę Panie konsule / Szanowny Konsulu (2) / Konsulu / Proszę pana konsula.

Do ambasadora	Grupa 14-16 lat, 17	8	6 (3)	53 %
---------------	---------------------	---	-------	------

Proszę Panie ambasadorze / Szanowny ambasadorze / szanowny panie ambasadorze / Ambasadorze / Proszę pana ambasadora.

Do konsula ds. polonijnych	Grupa 14-16 lat, 17	6	9 (2)	65 %
----------------------------	---------------------	---	-------	------

Szanowny konsulu ds. polonijnych / Szanowny pan konsul ds. polonijnych / Panie konsulu ds. polonijnych (2) / Proszę Panie konsule ds. polonijnych / Proszę Pana konsula ds. polonijnych. / Szanowny konsulu ds. polonijnych (2) / Konsulu ds. polonijnych.

Nieznajomość schematów pisemnych jest widoczna przy następnej grupie ćwiczeń, w których trzeba było zacząć e-maila do:

Joanny Pawlak, dyrektora pionu marketingu?	grupa 13-14 lat, 28	1	22 (5)	96 %
--	---------------------	---	--------	------

Najczęstszy błąd to zwracanie się po imieniu, bądź nazwisku (*Pani Joanny / Pani dyrektor, Joanno Pawlak! / Szanowna Pani Joanna Pawlak!!!* (3)), ale też mieszanie rejestrów znanych z tradycyjnych listów (*Droga Joan Pawlak / Droga Pani Dyrektor! / Drogi dyrektor pionu marketingu Joanna Pawlak / Drogi dyrektor pionu!*). Wiele błędów powodowało też dodanie powitania (*Dzień dobry pani dyrektorce. / Dzień dobry ja chciała bym spytać pani o... / Dzień dobry to M.K. ... / Dzień dobry, Szanowna J.P.! / Dzień dobry, szanowna pani dyrektorka. / Dzień dobry! (3) / Dzień dobry, Pani Joanno! / Dzień dobry, Joanno Pawlak. / Witam! / Witam panie*). Podobnie było w przypadku kolejnego zadania – tym razem e-mail miał być skierowany do:

Grzegorza Kłosa, dziennikarza serwisu film.wp.pl.	grupa 13-14 lat, 28	0	23 (5)	100 %
---	---------------------	---	--------	-------

Szanowny p. Grzegorzu / Szanowny Grzegorz Kłosa! Drogi dziennikarzu Grzegorzu / Drogi dziennikarzu / Drogi Grzegorz Kłosa(a)! (2) / Czcigodny Grzegorz Kłosa / Czcigodny Grzegorz / Dzień dobry, Panie Grzegorzu (4) / Dzień dobry, pan Grzegorz. / Cześć z Internetu! / Cześć widziałam ten film... / Dzień Dobry (2) / Dzień dobry. Jak się macie? / Witam szanowne pane / Witam pan Grzegorz / Cześć. Panie dziennikarze (2).

Grzegorza Tomasiaka, prezesa WP	grupa 13-14 lat, 28	3	20 (5)	89 %
---------------------------------	---------------------	---	--------	------

Panie prezesie Grzegorzu Tomasiak. / Szanowny pan Grzegorz! Chciałam poznać się z panem / Szanowny Pan Grzegorz Tomasiak! / Szanowny Grzegorz Tomasiak! / Szanowny Panie Grzegorzu / Proszę Pana prezesa, Grzegorza Tomasiaka. Dzień dobry panu. / Dzień dobry, szanowny panie prezesie! / Dzień dobry, panie Grzegorzu! / Dzień dobry, jak sprawy w WP? / Witam prezesa WP / Serdecznie witam / Witam pana / Moje witania. / Cześć! Drogi Panie prezesie! Szanowny prezes WP... / Proszę, Pana Prezesa.

Pytanie, czy te formy są potrzebne dzieciom i młodzieży? Nawet, jeśli nastąpiłby sporadyczny kontakt z tymi osobami (raczej nie e-mailowy), to raczej byłoby to mówienie „wierszyków” przygotowanych przez dorosłych. W kontakcie bezpośrednim wystarczy *proszę pani / proszę pana*, co jednak powinno być jasno na zajęciach zaprezentowane.

Podobnie w kolejnych zadaniach:

Złóż gratulacje Wirtualnej Polsce z okazji jubileuszu:	grupa 13-14 lat, 28	11	15 (2)	61 %
--	---------------------	----	--------	------

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

Tu wyraźnie widać brak wiedzy, uczniowie stosowali kalkę z języka ukraińskiego: *Z okazji 5-lecia powstania WP życie podalszej pracy, popularności. / Składam WP najserdeczniejsze życzenia z okazji jubileuszu. / Z okazji jubileuszu Wirtualnej Polski życzę wszystkiego najlepszego. / Ja życzę WP żeby do następny jubiliusz... Droga Wirtualna Polska z okazji jubileuszu składając tobie moje pozdrowienie. / Z okazji 5. Jubileuszu pozdrawiam serdecznie i życzę dużo pomyślności. Ja serdecznie witam WP z okazji jubileuszu. Życzę wszystkiego najlepszego i długich lat istnienia. / Witam serdecznie z okazji jubileuszu! / Wirtualna Polsko! Witam Was z okazji jubileuszu. Życzę żeby WP istniała jeszcze bardzo długo! / Witam WP i składam życzenie rzeby portal zawsze był aktualnym / Witam wszystkich pracowników Wirtualnej Polski. Życzę... / Serdecznie witam Wirtualną Polskę z jubileuszem. Życzę, żeby... / Witam Polskę z okazji święta jubileuszu... / Serdecznie witam z okazji jubileuszu... Szanowna WP! Od wszystkich internautów bardzo dziękuję za to, że jesteście z nami...*

Gratulujesz p. Aleksandrze założenia muzeum	grupa 14-16 lat, 17	0	15 (2)	100 %
---	---------------------	---	--------	-------

Witam serdecznie pana, że założyliście muzeum / Witam bardzo pani z założeniem muzeum / Bardzo gratuluję założyciela muzeum panie Aleksandrze / Proszę przyjąć panne Aleksandre moje gratulacje! (2) / Pani Aleksandro gratuluję w założeniu muzeum! / ... pani założenia muzeum / Gratuluję panią Aleksandrę z okazji założenia muzeum. / Gratuluję ci panią Aleksandrę z założeniem Muzeum / Gratuluję p. Aleksandra, że założyliście muzeum / (Moje) Gratuluję p. Aleksandro za założenie muzeum (3) / Gratuluję p. Aleksandrę założenia muzeum / Bardzo gratuluję pani Aleksandro, w tej cudownej sprawie założeniu muzeum. / Zapraszam pannę dyrektorkę do odwiedzenia mojej szkoły.

O ile jednak w powyższych przypadkach mamy jasno określony schemat, a dzieci po prostu nie były go nauczone (bo w zasadzie nie jest to ich rola komunikacyjna), o tyle w przypadku, gdy piszemy do kogoś, kto nie ma tytułu zawodowego lub naukowego – nie wiadomo, jak zacząć. Choć poradniki mówią o *Szanowny Panie / Szanowna Pani*, to jednak nie jest to forma (w odbiorze) neutralna, posiada nacechowanie tak dużego dystansu, że praktycznie uniemożliwia kontakt. Nawiązując zatem kontakt w ten sposób, praktycznie od razu go zrywamy. Stąd próba zastąpienia go formą *Witam* uznawaną za niepoprawną. Stąd próby uczniów mogą posłużyć za przykład twórczych poszukiwań, choć oczywiście należy również skonstatować, że forma *Szanowna Pani / Szanowny Panie* nie jest im po prostu znana. E-mail miał być skierowany do:

Marii Czubaszek, felietonistki	grupa 13-14 lat, 28	0	23 (5)	100 %
--------------------------------	---------------------	---	--------	-------

Pani Marja / Pani Mario! Dzień dobry pani Mario Czubaszek (2) / dzień dobry pani Mario / Ooo, jakie szczęście. Dzień dobry / Dzień dobry, Marja Czybaszek! Witam. (2) / Witam pani! (2) / Witam panię Mariję. / Witam, Pani Marjo! / Czeszc. Kochana, Mario Czubaszek! / Droga pani Marjo (Maria), ... (2) / Droga Maria Czubaszek (2) / Czcigodna Mario.

Pawła Gajewskiego, realizatora w studiu nagraniowym	grupa 13-14 lat, 28	1	22 (5)	96 %
---	---------------------	---	--------	------

Szanowny pan Paweł! / Szanowny panie Pawle / Szanowny Paweł Gajewski (!) (2) / Witam Pana Gajewskiego! / Panie Pawle! / Drogi Pawle. Dzień dobry p. Pawle / dzień dobry, szanowne pan Paweł / Dzień dobry Panie realizatorze, Pawle Gajewski. / Dzień dobry. Czy jest już... / Witam realizatora w studiu p. Pawła / Witam! (2) / Witam pana realizatora. / Dzień dobry, czy pan wie ... / Dobry wieczór / Czeszc / Dziękujemy że przyjechali. Witam! Szanowny realizator chciałbym poznać się z Wami / Panie realizatorze / Pozdrawiam realizatora.

Wnioski z badań są wielorakie:

1. Mamy (jako uczący i przygotowujący materiały do nauczania) problemy ze schematyzacją komunikacji: albo nadmiernie rozbudowujemy schematy tam, gdzie ich nie ma (np. przepraszanie jest prak-

tycznie ograniczone do *przepraszam* i *sorry*), albo podajemy zbyt dużo schematów, przez co komplikujemy stylistycznie daną sytuację komunikacyjną (np. propozycja). Niektóre nasze propozycje są sztuczne, np. w sklepie czy kupowanie biletu kolejowego.

2. Niektóre polskie schematy komunikacyjne mogą nie mieć podatnego gruntu kulturowego w grupie kulturowo odmiennej. Stopień tej odmienności może być oczywiście różny i może budzić odmienne reakcje: od ubawienia przez zażenowanie po oburzenie (np. seksizm).

3. Metoda komunikacyjna nie nadąża za rozwojem życia językowego, a samo życie językowe nie „ogarnia” nowych potrzeb komunikacyjnych, czego najlepszym przykładem jest początek oficjalny e-maila: *Szanowny Panie* za sztywne, *Witam* przez zbyt wielu nieakceptowane.

4. Tradycyjny w metodzie komunikacyjnej podział na oficjalny i nieoficjalny rejestr języka jest niewystarczający. Po pierwsze takiemu podziałowi wymykają się sytuacje pośrednie, np. kontaktu grup rówieśniczych (np. studentów) w sytuacjach oficjalnych (np. wizyta na innym uniwersytecie) – jak się mają do siebie zwracać? Po drugie wymyka się cała komunikacja „masowa”: pełna skrótów, idiomatyki, frazeologii i wulgaryzmów.

5. Komunikacja językowa wymyka się standaryzacji i ewaluacji. Kryterium fortunności aktu mowy kłóci się z poprawnością gramatyczną, te zaś z normą socjokulturową. Zapewne dlatego nie testuje się komunikacji na wyższych poziomach egzaminów certyfikowanych z języka polskiego jako obcego. Z drugiej zaś strony zakłada się nauczanie metodą komunikacyjną od A do C.

6. W przypadku nauczania dzieci problem dodatkowo się komplikuje przez ograniczenie ról komunikacyjnych. Mimo to powstająca na naszych oczach gałąź glottodydaktyki polonistycznej w wersji „junior” nadal zakłada metodę komunikacyjną jako metodę nauczania najlepszą dla dzieci i młodzieży. Nie bierze się przy tym pod uwagę lokalnych uwarunkowań kulturowych (gdzie te schematy mogą po prostu nie pasować), jak też przyzwyczajień miejscowych nauczycieli i uczniów.

Co zatem robić? Wydaje się, że – jak zawsze – najlepszy jest złoty środek. Z jednej strony, „komunikacyjny dryl” wydaje się nieodzowny w podstawowych sytuacjach, takich jak przedstawienie siebie (i kolegi),

podanie informacji o sobie, zwroty honoryfikatywne do osób w najbliższym otoczeniu; choć to raczej metoda audiolingualna. Z drugiej strony, w dalszym nauczaniu musimy się zdecydować, co jest priorytetem edukacji: komunikatywność, poprawność (w tym stylistyczna), czy socjokulturowa norma. Za przykład do rozmyślań niech posłuży autentyczny przykład usprawiedliwienia uczennicy (nie miała zadania): *Pani Marta, bo wyście powiedzieli, że nie trzeba przynosić zadania*. Co do komunikatywności nie ma zastrzeżeń, zdanie to możemy poprawić gramatycznie, stylistycznie i nawet socjolingwistycznie: *Proszę pani, bo pani powiedziała, że...* Tylko że socjokulturowo cała sytuacja takiego usprawiedliwienia jest nie do przyjęcia. W nauczaniu dzieci i młodzieży (ale też „tyle co” dorosłych, np. studentów) metoda komunikacyjna grzeszy brakiem założeń wychowawczych. Tak być musi, o ile chce się przykroić ją z wypracowanych metod „dla dorosłych”.

In the first part of his article, the author suggests that priorities of task-based method are utopian, especially regarding children and youths. In the second part of the article, to support his theses, the author displays examples of communicative errors of children and youths learning Polish in Ukraine. The first group of errors sources from a lack of knowledge of communicative patterns (some communicative roles are inaccessible for children). Students often used a cliché from Ukrainian. The second group of errors sources from a lack of explicit sample patterns. The third group sources from sociolinguistic errors (clear topic overlapped with different realities). In the article the author puts a few questions: which communicative patterns should be taught, which of them would not be used by students (it concerns mostly official letters). In the last part the author draws conclusions, which inspire readers to attempt to answer a question, what are priorities of education: communication, correctness, socio-cultural norm or an educational aspect.

Marlena Olechowska

Rozgrzewki jako niedoceniany element lekcji JPJO

Większość osób uczących się języka polskiego jako obcego to osoby dorosłe, które studiują lub pracują. Na lekcje przeznaczają jedynie czas wolny od codziennych zajęć, co często jest trudne i wymaga dobrej organizacji. Nauka języka obcego nie przychodzi im też w tak łatwy, naturalny sposób, jak w przypadku dzieci i młodzieży. Według Stevena Pinkera, to, czy dorośli będą się w stanie nauczyć języka obcego, zależy w dużej mierze od świadomego wykorzystania ich wszystkich zasobów intelektualnych¹. Nauczyciel musi więc dobrze wykorzystać każdy moment przeznaczony na naukę, aby pobudzić swoich uczniów do pracy, wzmocnić ich motywację do nauki języka, który nie należy do najłatwiejszych. Dobrze zmotywana przez nauczyciela grupa czy też indywidualny uczeń pozwala mu na zrealizowanie przygotowanego wcześniej planu zajęć. Te pierwsze minuty lekcji są bardzo ważne, gdyż mają one wprowadzić słuchacza w tryb intensywnej nauki w sposób ciekawy, czasem zabawny, prowokujący do myślenia w obcym języku.

Czym właściwie są rozgrzewki na lekcjach języka obcego? Dla większości nauczycieli to gry, które pomagają pokonać bariery mówienia, przygotowują słuchaczy do nauki, pobudzając nie tylko umysł, ale także i ciało – pozwalają przełamać pierwsze lody. Nie jest to jednak gra dla samej gry. Aby przyniosła oczekiwany rezultat wymaga ona od nauczyciela dużej koncentracji i wysiłku. Dorosły słuchacz przychodzi na zajęcia z całym bagażem różnorod-

nych doświadczeń, które z jednej strony pozwalają nauczycielowi na wykorzystanie podczas lekcji wielu technik, odwołujących się do tych doświadczeń, co uczyni lekcję ciekawszą i wpłynie pozytywnie na motywację grupy. Z drugiej jednak strony, nauczyciel musi pamiętać, że negatywne doświadczenia przyniesione przez ucznia na lekcję wywołują krytyczną postawę obserwatora i niechęć do aktywnego uczestnictwa w zajęciach². Ważnym zadaniem nauczyciela na początku lekcji jest więc nie tylko poznanie potrzeb swoich uczniów, ale również taki dobór aktywności, które dadzą poczucie bezpieczeństwa i pozwolą na pełne wykorzystanie czasu przeznaczonego na zajęcia. Dlatego właśnie rozgrzewka jest jednym z istotnych elementów lekcji języka obcego, a jej przygotowanie wymaga od nauczyciela przemyśleń i dobrego planu. Powinna ona dotyczyć tematu, a zagadnienie, które będzie poruszane na zajęciach, musi być zrozumiałe i uzasadnione. Dorosły słuchacz lubi znać powód, dla którego wykonuje jakieś zadanie, chce mieć świadomość, że jego lektor wie, co robi.

Osoby dorosłe rzadko mają czas na odrabianie pracy domowej lub naukę w domu, dlatego konieczne są powtórzenia i utrwalenie przerobionego materiału. Trzeba jednak rozdzielić powtórkę od rozgrzewki, która, jak sama nazwa wskazuje, ma rozgrzewać uczestników zajęć przed nowymi wyzwaniami. Lekcja musi stanowić niezależną jednostkę tematyczną, bazującą jednak na wiedzy i doświadczeniu słucha-

¹ Steven Pinker, *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, New York, s. 29.

² Jeremy Harmer, *The practice of English Language teaching*, Edinburgh, 2001, s. 40.

cza. Według Hanny Komorowskiej jest to wymóg konieczny w przypadku osób dorosłych, ze względu na ich nieregularne uczestnictwo w zajęciach³. Nie można zacząć od powtórki materiału, jeśli nauczyciel wie, że części osób nie było na ostatnich zajęciach. Wprowadzenie rozgrzewki na początku lekcji lub nawet zastosowanie jej jako przerywnika między kolejnymi elementami lekcji powoduje, że nikt nie czuje się gorszy, a jednocześnie daje nauczycielowi możliwość przywołania pewnych struktur gramatycznych, leksyki stanowiącej bazę nowej lekcji. Rozgrzewka to stały element lekcji bez względu na to, jaką metodą pracuje nauczyciel. Doskonale, jeśli nauczyciel potrafi połączyć elementy z wcześniejszych lekcji z nowym problemem. Profesor David S. Byrne uważa, że wszystkie ćwiczenia przygotowane przez lektora mają na celu doskonalenie i rozwijanie wszystkich czterech sprawności językowych słuchacza poprzez utrwalanie, powtarzanie przyswojonego już wcześniej materiału. Rozgrzewki stwarzają nauczycielowi naturalną sytuację do ćwiczenia tych sprawności bez poczucia nudy i znużenia wśród studentów.

Propozycje rozgrzewek

1. Która informacja jest prawdziwa? – wszystkie poziomy (oprócz pierwszej lekcji na poziomie A1). Można w ten sposób ćwiczyć czas teraźniejszy, przeszły lub przyszły; nauczyciel przed rozpoczęciem zabawy musi zdecydować, w którym czasie studenci mają podać wszystkie informacje.

Materiały: mała kartka papieru dla każdego studenta

Każdy słuchacz pisze na swojej kartce 3 zdania na swój temat, z których tylko jedno jest prawdziwe. Jeśli jest to grupa do 10 osób, słuchacze mogą chodzić po klasie, czytać sobie nawzajem swoje zdania i zgadywać, które zdanie jest prawdziwe. W ten sposób mogą się wzajemnie poznawać, pokonując równocześnie barierę mówienia. Jeśli jest to duża grupa, losujemy kilka kartek i cała grupa zgaduje, które zdanie dotyczące danej osoby jest prawdziwe, a które są

nieprawdziwe. Nauczyciel może też brać udział w tej zabawie. W grupie, w której słuchacze już się znają i poziom zaawansowania języka jest wyższy, można prosić o uzasadnienie, dlaczego dane zdanie jest prawdziwe.

2. Imiona – A1 wszystkie poziomy, ale najlepiej sprawdza się na pierwszej lekcji w grupie początkującej.

Materiały: niepotrzebne

Słuchacze stoją w kręgu i każdy głośno i wyraźnie mówi swoje imię. Jedna osoba z grupy wskazuje na jakiegoś słuchacza i wymawia jego imię. Jeśli zrobi to poprawnie, obie osoby zamieniają się miejscami. Osoba, której imię zostało wcześniej wywołane, wskazuje na nową osobę i wymawia jej imię. W ten sposób wszyscy poznają swoje imiona.

3. Znajdź kogoś, kto.... – wszystkie poziomy. Można ćwiczyć wszystkie czasy, biernik, dopełniacz po negacji, tryb warunkowy.

Materiały: mała kartka papieru dla każdego studenta, długopisy

Nauczyciel zapisuje na tablicy polecenia do gry. Znajdź kogoś, kto:

- mieszka w dużym mieście
- ma starszego brata
- pochodzi z Hiszpanii
- pojechałby zimą nad morze
- nie lubi książek przygodowych.

Słuchacze przepisują to na swoje kartki i muszą teraz w grupie znaleźć kogoś, kto spełnia określone przez nauczyciela warunki. Jeśli znajdzie takie osoby w grupie, to zapisuje ich imiona we właściwym miejscu. W grupie o wyższym poziomie zaawansowania języka można tak sformułować zdania, aby słuchacze musieli uzasadnić swoje odpowiedzi.

4. Zmiana miejsca – gorące krzesło, wszystkie poziomy. Można tak ćwiczyć biernik, dopełniacz, lubić + bezokolicznik, tryb rozkazujący; kolory, ubrania, nazwy mebli.

Materiały: niepotrzebne

Wszyscy studenci siadają w kole na krzesłach. Jedna osoba stoi w środku i wydaje polecenia: – Zamieńcie się miejscami, jeśli nosicie białe koszule, lub: – Niech osoby, które noszą białe koszule, zamienią się miejscami. Wszystkie osoby, które noszą tego dnia

³ Hanna Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, 2003, s. 36.

O JĘZYKU POLSKIM JAKO OBCYM

białe koszule, wstają i zamieniają się miejscami. Osoba, która jest najwolniejsza i nie zdąży zająć krzesła, zostaje w środku i teraz ona wydaje polecenia.

W zależności od poziomu grupy nauczyciel podaje inny wzór polecenia wydawanego przez osobę stojącą w środku. Na poziomie A1 osoba, która wydaje komendy, mówi tylko: – Uwaga! Osoby, które noszą białe koszule, proszę wstać!

5. Kalambury – wszystkie poziomy.

Materiały: tablica i kolorowe mazaki

Nauczyciel przygotowuje na karteczkach słowa, frazy (w zależności od zaawansowania grupy). Każdy losuje karteczkę i musi narysować lub pokazać to, co ma na karteczce. Grupa musi zgadnąć, o jakie słowo chodzi. Osoba, która odgadnie słowo, wychodzi na środek i rysuje swoje słowo. Można również podzielić grupę na dwie mniejsze grupy.

6. Torba z zakupami – A1, A2.

Materiały: niepotrzebne

Pierwsza osoba w grupie wypowiada zdanie: – Wczoraj byłam na rynku i kupiłam rybę. Kolejna osoba w grupie wypowiada całe zdanie, ale dodaje kolejny produkt, który kupiła. – Wczoraj byłam na rynku i kupiłam rybę, żółty ser. Grę kontynuujemy do momentu, kiedy studenci są w stanie zapamiętać zdanie i wszystkie produkty, które zostały kupione.

7. Zgadnij, co jest na obrazku – B1, B2, C1, C2.

Materiały: ilustracja przedstawiająca jakąś ciekawą sytuację

Nauczyciel przygotowuje ilustrację, której całej nie pokazuje słuchaczom, ale jedynie jej mały fragment. Ważne jest, aby ten fragment pobudzał wyobraźnię i dyskusję. Studenci w grupie dyskutują o tym, co to może być – ich pomysły mogą być zapisywane na tablicy. Nauczyciel pokazuje kolejny fragment ilustracji. Do takiej ilustracji można przygotować tekst związany z problemem, który ona przedstawia.

8. Fiszki ze słówkami.

Materiały: fiszki, na których nauczyciel pisze słowa związane z nowym tematem lekcji

Studenci próbują odgadnąć, z jakim tematem łączą się te słowa i jaki będzie temat lekcji. Na niższym poziomie nauczyciel może mieć przygotowane ilustracje, które należy połączyć z podanymi na karteczkach

słowami. Na wyższym poziomie studenci mogą próbować odgadnąć znaczenie nowych słów.

9. Paskowa historia.

Materiały: fiszki z podanymi czasownikami lub rzeczownikami

Studenci pracują w parach lub w małych grupach. Na niższym poziomie mogą układać zdania z podanymi słowami: – Lubię kawę (nauczyciel może narzucić strukturę, którą słuchacze mają ćwiczyć, np.: tylko zdania w liczbie mnogiej).

Na wyższych poziomach słuchacze muszą ułożyć logiczną historię, wykorzystując wszystkie podane słowa.

10. Kreatywne pisanie.

Materiały: kartki papieru, długopisy

Każdy ze słuchaczy pisze w jednym rogu kartki dowolne słowo (temat narzucony przez nauczyciela), zagina róg kartki (w ten sposób inni studenci nie widzą tego słowa) i podaje ją kolejnemu studentowi. Kiedy na każdej kartce napisane są już cztery słowa, studenci zaczynają pisać historię. W historii muszą się znaleźć cztery słowa z rogów kartki.

Jeśli grupa jest większa, słuchacze mogą pracować w parach lub w trójkach. Nauczyciel czyta głośno historię i grupa wybiera najlepszą z nich.

Rozgrzewki są doskonałym narzędziem nauczania, zapewniającym zarówno nauczycielowi, jak i studentom wiele korzyści, a także zadowolenia podczas trudnego procesu uczenia się. We wszystkich ćwiczeniach nauczyciel może być obserwatorem lub uczestnikiem. Zależy to w dużym stopniu od osobowości nauczyciela. Jeśli nauczyciel lepiej czuje się w roli obserwatora, to nie powinien tego zmieniać. Bycie uczestnikiem i obserwatorem jest na pewno trudniejsze, ale szybciej zapewnia miłą atmosferę w grupie. Dobrze przygotowane rozgrzewki językowe wymuszają na słuchaczu ćwiczenie wymowy, intonacji, struktur gramatycznych, słownictwa, rozumienia ze słuchu, czytania w bardzo naturalny sposób. Aby nauczyciel został przez wszystkich słuchaczy dobrze zrozumiany, musi wyraźnie mówić, skupiać się i dbać o poprawność gramatyczną. Wprowadzenie takich ćwiczeń jest na pewno mniej stresujące i dobrze przygotowuje do dłuższych wypowiedzi na trudniejsze tematy w czasie trwania lekcji.

Fot. Jan Klechniowski



Warszawska Liga Sportu

Rozgrzewki są ważnym elementem lekcji, gdyż:

- pozwalają na oderwanie słuchaczy od ich codziennych spraw i skupienie ich uwagi na tym, co się dzieje w klasie,
- sprawiają, że praca w grupie jest twórcza i bardziej dynamiczna,
- zapewniają krótki odpoczynek podczas lekcji bez robienia przerwy,
- dają możliwość aktywności fizycznej podczas nauki języka, co znacznie wpływa na poprawę atmosfery,
- stanowią bezbolesny sposób sprawdzenia umiejętności językowych słuchaczy,
- zwiększają motywację studentów, którzy traktują to jak miły rodzaj konkurencji,

– pozwalają ćwiczyć te sprawności językowe, które nie zostały uwzględnione w planie lekcji.

Bibliografia

- Byrne David, 1987, *Techniques for classroom interaction*, New York.
- Harmer Jeremy, 2001, *The practice of English Language teaching*, Edinburgh.
- Komorowska Hanna, 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Nawara Henryk, Nawara Urszula, 2003, *Gry i zabawy integracyjne*, Wrocław.
- Pinker Steven, 1994, *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, New York.
- Rojewska Jolanta, 2000, *Grupa bawi się i pracuje*, Wrocław.
- <http://writing.colostate.edu/guides/teaching/esl/warmups.cfm>

First minutes of a lesson are very important, because they introduce a learner into a mode of intensive learning and encourage him to think in a foreign language. A foreign language teacher needs to be focused and put a lot of effort in order to carry out the warm-ups properly, on the other hand warm-ups generate natural situation for practising all language skills without a sense of boredom among students.

Emilia Danowska-Florczyk

Gredukacja i glottodydaktyka – czy da się to pogodzić?

Na wstępie należałoby wytłumaczyć się z tytułowego neologizmu „gredukacja”. Proponuję, aby na gruncie języka polskiego termin ten zadomowił się jako tłumaczenie angielskiego wyrazu *gamufication* (będącego kontaminacją słów: *gamification* i *education*, a więc odpowiedników *grywalizacji* i *edukacji*). Jego autorka Laura A. Sharp definiuje go następująco: „it’s the fusion of digital gaming and education that promotes, attracts, engages, motivates, and helps student retain information to increase learning”¹. [to połączenie gier multimedialnych oraz edukacji, które pobudza, przyciąga, angażuje, motywuje studenta i pomaga mu przechowywać informacje w celu poprawy wyników uczenia się – tłum. własne].

Autorka terminu podkreśla, że edukacja musi podjąć wyzwania stawiane przez pokolenie tzw. *Digital Native* (osoby urodzone po 1980 r.), których charakterystyczną cechą jest naturalne, niewymuszone obcowanie z nowymi technologiami, ale również niecierpliwość i brak zdolności koncentracji. Osoby te jako uczniowie zwykle wymagają nieustannej stymulacji, aby wykonywać zadania na lekcji oraz utrzymać wysoki poziom zainteresowania zajęciami, podczas gdy nie mają problemu ze spędzaniem wielu godzin dziennie przed komputerem.

Pomysłem na pogodzenie tych dwóch światów – wirtualnego i realnego – wydaje się wykorzystanie popularnego ostatnio w teorii marketingu zjawiska

tzw. *grywalizacji*. Co ciekawe, sama idea nie jest nowa – na świecie już w latach 80. powstawały programy typu „frequent flyer”, stosujące grywalizację poprzez nagradzanie lojalnych pasażerów określonych linii lotniczych np. miejscem w I klasie, pierwszeństwem przy odprawie czy możliwością dodatkowego bagażu. Od niedawna grywalizacja zaczyna być stosowana na coraz większą skalę w biznesie, ekologii (por. pomysły określane jako *the fun theory* np. firmy Volkswagen), telefonii komórkowej (jak aplikacja *FourSquare*), usługach kawiarni (np. *Starbucks*), a powoli trafia również do edukacji (np. na portalach: *DimensionU*, *YouTopia*). W grudniu 2011 roku agencja badań rynku Millward Brown opublikowała raport 12 trendów w mediach cyfrowych, które będą dominować w 2012 roku – grywalizacja jest na pierwszym miejscu².

Jednak podczas gdy w Stanach Zjednoczonych istnieją już szkoły takie jak „Quest to learn” (od 2009 r.), które stosują grywalizację jako system organizujący ramy uczenia się i nauczania, a profesorowie z Indiana University (np. Lee Sheldon) już od 2010 r. opierają swoje kursy na strukturze gier, to w Polsce o mechanizmie tym zaczęto mówić niedawno. Stało się to głównie za sprawą książki Pawła Tkaczyka pt. „Grywalizacja” (sam tytuł jest propozycją przetłumaczenia angielskiego terminu *gamification*) wydanej wiosną bieżącego roku. Autor tłumaczy *grywalizację* jako zjawisko wprowadzania mechanizmów znanych

¹ <http://www.gcu.edu/Ken-Blanchard-College-of-Business/The-Canyon-Journal-of-Interdisciplinary-Studies/Promoting-Community-Service-and-Global-Awareness-Through-Gamufication.php>

² <http://www.wirtualnemedia.pl/artykul/millward-brown-12-prognoz-dla-mediow-cyfrowych-na-2012-rok>

z gier (punktów, poziomów, odznaczeń, wirtualnej waluty, wyzwań itp.) do obszarów, które tradycyjnie z grami nie mają wiele wspólnego. Innymi słowy polega to na dodawaniu frajdy³ do czynności, które zwykle jej nie sprawiają, aby wykreować pożądane zachowania ludzi w prawdziwym życiu.

Celem artykułu nie jest podkreślenie znaczenia gier stosowanych na zajęciach języka polskiego, gdyż nie w tym tkwi sedno gredukacji. W tekście nie zostaną też przedstawione żadne pomysły na nowe gry ułatwiające proces dydaktyczny. Autorka spojrzy zaś na grę z poziomu metastrategii – zastanowi się, czy możliwe jest potraktowanie całej lekcji jako gry, a także rozważy warunki, które powinna spełnić tak zaprojektowana lekcja.

Na początku trzeba odwołać się do kluczowych elementów gry. Według Sary Smith-Robbins w każdej grze obecne są następujące składniki: cel, przeszkody, współpraca lub współzawodnictwo⁴. Na lektora- cie języka polskiego można wyróżnić podobne cechy:

1. cel – studenci zwykle chcą osiągnąć satysfakcjonujący poziom znajomości języka (tudzież kultury), pozwalający im komunikować się w codziennych sytuacjach, także w sytuacjach prywatnych lub służbowych. Cel powinien być jasno i wyraźnie określony, gdyż jest jednym z motywatorów gry. Lektor powinien więc znać potrzeby graczy-studentów i ich oczekiwania względem kursu.

2. przeszkody – można by tak określić wszelkie zadania wykonywane przez uczniów, testy, prace domowe, ale także wyzwania wewnętrzne, np. przełamanie się do mówienia, pokonanie własnego lenistwa itp.

3. współpraca lub współzawodnictwo – francuski socjolog Roger Caillois w książce

Les jeux et les hommes wskazał 4 rodzaje gier:

a) *agon* (współzawodnictwo, np. szachy, gry sportowe, interaktywne wersje gier komputerowych, jak Quake, WarCraft; MMORPG),

b) *alea* (gry losowe z elementem niepewności, np. ruletka),

c) *mimesis* (np. Role-Playing Games),

d) *ilinx* (przemiana, np. skok ze spadochronem).

Nauka języka obcego może być traktowana jako *ilinx* – pokonanie swojej bariery komunikacyjnej, *mimesis* – naśladowanie rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych, ale też *agon*, gdy rywalizujemy z innymi o wyniki.

Wydaje się, że formuła obecnie prowadzonych lektoratów w wielu miejscach jest nawet spójna z koncepcją gier. Do powyższego zestawu można by jednak dodać jeszcze 4 elementy, które wprowadzą lektorat do gredukacji:

4. wyzwania – to coś bardziej nadrzędnego niż przeszkody. Ogromną wartością gry, którą należałoby szczególnie uwzględnić, planując zajęcia, jest to, że gracze mają w zasadzie jedno zadanie, ale rozłożone na kolejne etapy (ruchy czy tury), w których podejmują różne wyzwania. Fleksja rzeczownika wprowadzana w ten sposób (jako 14 wyzwań, z których każde jest zakończone nagrodą) wydaje się dość motywująca.

5. ciekawość – badania MRI (rezonansu magnetycznego) pokazują, że ośrodek ciekawości mieści się blisko miejsca, które w mózgu odpowiada za ból fizyczny. Zajęcia więc, jak i gra, powinny zawierać element niespodzianki. Mogą to być ciekawe teksty z luką informacyjną, pytania zachęcające do sprawdzenia, czy studenci mają rację, zagadki, bonusy w bliżej nieokreślonym czasie.

6. kontrola – gracze mają świadomość tego, że ich decyzje wpływają na przebieg gry oraz sam wynik. Poczucie kontroli oraz natychmiastowości efektów działań są kluczowymi mechanizmami przyciągającymi ludzi do grania. Podczas zajęć gry studenci mogą zdobywać nie oceny, lecz punkty (dukaty czy inne znaczniki przyrostu wiedzy). W przypadku zajęć zorganizowanych np. dla studentów programu Erasmus nauczyciel na pierwszym lektora- cie określa liczbę punktów odpowiadających określonemu stopniowi. W ramach gry studenci sami wybierają strategię gromadzenia umownych punktów. Gra nie jest wszakże linowa. Mogą np. zdobywać dodatkowe punkty za znalezienie tekstu piosenki z omawianymi

³ <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/1527783,1,grywalizacja---jak-zmienic-zycie-we-frajde.read>

⁴ S. Smith-Robbins (2011). *This Game Sucks: How to Improve the Gamification of Education*. <http://www.educause.edu/ero/article/%E2%80%9Cgame-sucks%E2%80%9D-how-improve-gamification-education>

O JĘZYKU I KULTURZE

wcześniej strukturami, przyniesienie ulotki z błędem itp. Zbyteczne jest więc sprawdzanie list obecności. Jeśli student opuści jakieś zajęcia, po prostu traci szansę zdobycia punktów przyznawanych w trakcie danego lektoratu. Tylko tyle i aż tyle...

7. fantastyka – gra powinna zaciękawiać fabułą, może być odległa od prawdziwego życia, choć jej reguły powinny być osadzone w jakimś logicznym kontekście, np. jeśli gra rozgrywa się w średniowieczu, nie powinniśmy wprowadzać do niej statków kosmicznych.

W dużej mierze to od lektora lub studentów zależy, jaką historię wybiorą dla swoich zajęć. Ponieważ zwykle zajęcia z języka obcego odbywają się w małych grupach, można np. podzielić studentów na dwie drużyny. Każda drużyna wybiera sobie postać historyczną, która będzie jej wojownikiem (*avatar*). Wojownik musi najpierw zdobyć odpowiednią liczbę punktów (za odpowiednie zadania na lekcji, krótkie testy czy aktywność), aby kupić sobie uzbrojenie potrzebne do ruszenia na wyprawę. Zadania, za które zdobywa się punkty, mogą zmieniać się w zależności od tematu zajęć. Ważne jednak, aby liczba punktów za każde z nich zawsze odpowiadała stopniowi trudności i ilości wysiłku, które trzeba włożyć w jego rozwiązanie, np. 2 punkty za poprawnie przedstawiony dialog – zakup biletów na dworcu, ale już 10 punktów za opowiadanie o wymarzonej podróży. W ramach zdobywania punktów studenci mogą otrzymywać też określone statusy („Mistrz Pióra”, „Konkwistador Fleksi” itp.) dające prestiż i określone przywileje. Gdy grupa uzyska odpowiednią liczbę punktów na pierwszy cel, zaczyna zbierać kolejne – na wizytę w zamkach. Odpowiednio szybko zdobyte punkty umożliwiają zajęcie najkrótszej drogi prowadzącej do zamku. Ważne więc, by drużyna systematycznie wykonywała zadania, dzięki temu może wyprzedzić przeciwnika i zablokować mu określoną trasę. W zamku na studentów czekać mogą kolejne zadania, których wykonanie dopiero przyczyni się do zajęcia określonego terytorium, wartego konkretną sumę pieniędzy. Wygrywa ta grupa, która zajęła jak najwięcej cennych obszarów.

Istotne jest, aby w sali wisiła plansza (choćby schematyczna) oraz tabela z wynikami, które na

bieżąco będą weryfikowane. Statystyki, prezentując aktualną hierarchię, angażują emocje i stają się mechanizmem nie tylko poznawczym, ale głównie motywującym i angażującym w walkę o status i władzę.

Oczywiście, liczba możliwych historii jest ograniczona wyłącznie wyobraźnią i kreatywnością lektora czy studentów.

W toku organizowania zajęć warto więc przeformułować (choćby pojęciowo) pewne elementy choćby po to, aby sprawdzić skuteczność gredukacji. Podkreślenia wymagają więc następujące składniki:

➤ **punktowy system nagradzania** (zamiast ocen) – przede wszystkim dlatego, że jest to system nieliniowy, który do samego końca daje studentowi poczucie kontroli nad swoimi wynikami; co równie ważne – zaspokaja nie tylko potrzeby zewnętrzne (związane z kolekcjonowaniem, zdobywaniem nagród), lecz także wewnętrzne (np. potrzebę prestiżu, władzy, rozwoju).

➤ konkretna i w miarę możliwości **szybka informacja zwrotna** (*feedback*) – związana z powyższym punktem; sprawia, że student od razu widzi swoje postępy lub braki, wie dokładnie, czego się nauczył, a co musi poprawić, gdyż informacja następuje po logicznie zamkniętej (np. leksykalnie czy gramatycznie) całości.

➤ **system nagroda – brak nagrody** (zamiast nagroda – kara) – nieudana wypowiedź czy słabo napisany test nie są definitywną przegraną; student zawsze ma świadomość wpływu na wyniki, bo nawet drobne sukcesy są nagradzane, co jest od razu widoczne w rankingu. Od studenta zależy tempo przechodzenia na kolejne poziomy, jednak zawsze będzie miał on poczucie przyrostu wiedzy i umiejętności, a już samo to może być kluczem do wzrostu motywacji wewnętrznej.

W artykule przedstawiono jedynie wstęp do szczegółowych rozważań na temat gredukacji. Nie da się ukryć mnogości kwestii, które wymagają analizy przed wprowadzeniem tego systemu do klas. Z całą pewnością można jednak stwierdzić, że mechanizmy gredukacji mogą stać się narzędziami organizującymi innowacyjny cykl edukacyjny, uświadamiający przede wszystkim, że nie ma niczego złego w myleniu się, a podejmowanie prób zawsze jest warte wysiłku.

Bibliografia:

- Bielecki W., Wardaszko M., 2009, *Games and simulation in business learning and teaching*, Warszawa.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L., 2011, *From game design elements to gamefulness: Defining „gamification”*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. s. 9–15.
- Smith-Robbins S., 2011, *This Game Sucks: How to Improve the Gamification of Education*.
- Tkaczyk P., *Grywalizacja*, 2012, Gliwice.
- Zichermann G., Cunningham C., *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach www i w aplikacjach mobilnych*, 2012, Gliwice.
- <http://www.gcu.edu/Ken-Blanchard-College-of-Business/The-Canyon-Journal-of-Interdisciplinary-Studies/Promoting-Community-Service-and-Global-Awareness-Through-Gamucation.php>
- <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/1527783,1,grywalizacja---jak-zmienic-zycie-we-frajde.read>
- www.wirtualnemedial.pl/artukul/millward-brown-12-prognoz-dla-mediow-cyfrowych-na-2012-rok

The article shows the new approach to teaching, popular in American didactics, described as gamification. The author proposes usage of Polish neologism „gredukacja” for calling a phenomenon of inclusion of elements characteristic for games (like competition, development of a character, improvement, inspiring challenges, emblems) in language classes. She displays a game as a metastrategy. She will consider if the lesson can be treated as the game. She will also discuss conditions which should be met in plans of those lessons.

Joanna Prędoła

Czy sprzęt AGD może być zabawny? Kabaret na lektoracie JPJO

Teksty kabaretowe i satyryczne są obecne na lektoracie języka polskiego nie od dziś. Świadczy o tym wiele publikacji glottodydaktycznych poświęconych ich występowaniu na lekcjach, wśród których można wymienić takie pozycje, jak *Wykorzystanie tekstów kabaretowych Jeremiego Przybory w nauczaniu języka polskiego jako obcego* Krzysztofa Wróblewskiego, *Dowcip w tekstach do nauczania języka polskiego jako obcego* Beaty Grochali czy też *Skecze kabaretowe na lekcji języka polskiego jako obcego*¹ Anety Strzeleckiej.

Kabaret nie tylko urozmaica zajęcia z jpjo, szczególnie teraz, kiedy dostęp do materiałów filmowych

jest ułatwiony dzięki internetowi i coraz powszechniejszemu używaniu komputerów na zajęciach, lecz także pozwala studentowi spojrzeć na język oraz kulturę z innej strony – pozwala mu zobaczyć, co śmieczy użytkowników języka, którego się uczy oraz skonfrontować to z jego własnym poczuciem humoru. Należy jednak zauważyć, że zrozumienie dowcipu wymaga od uczącego się znajomości języka na poziomie zdecydowanie wyższym niż komunikatywny, dlatego też w różnych publikacjach wykorzystanie tego typu tekstu sugeruje się na poziomie B2 lub wyższym.

Moja propozycja urozmaicenia lektoratu za pomocą kabaretu to skecz Macieja Stuhra „Pralka”. Tekst ten może wydawać się kontrowersyjny nie ze względu na poziom trudności, gdyż jest stosunkowo prosty, humor w nim zawarty zaś, dość sytuacyjny, jednak duża część skeczu zostaje wygłoszona przez

¹ Do tego również tekstu odsyłam po pełną bibliografię dotyczącą wykorzystania skeczu kabaretowego na lekcjach jpjo: A. Strzelecka, *Skecze kabaretowe na lekcji języka polskiego jako obcego*, w: *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wyd. Centrum Polonicum UW, Warszawa 2012.

O JĘZYKU I KULTURZE

aktora sepleniącego, co może utrudniać jego zrozumienie. Jednak, aby nie stało się to problemem, pomocna może być transkrypcja, która stanowi ważną część poniższego opracowania. Dzięki zapisowi tekstu studenci nie wykazali żadnych większych problemów ze zrozumieniem skeczu. W tekście pojawia się również słowo, które uznane jest za wulgarne, jednak to, czy pozostawić je w zapisie, czy też nie, oddaję do indywidualnej decyzji lektora.

W oparciu o skecz „Pralka” przedstawiony poniżej zostały opracowane zadania ćwiczące zarówno rozumienie ze słuchu, jak również mówienie i pisanie. Jako temat gramatyczny wybrano tworzenie zdrobnień ze względu na dość liczne ich występowanie w prezentowanej scenie. Poniższe materiały można traktować jako punkt wyjścia do wprowadzenia wspomnianego tematu (poziom B2) lub też – na wyższych poziomach zaawansowania – jako powtórzenie (C1, C2). Do materiałów został dołączony również klucz do wybranych ćwiczeń.

MACIEJ STUHR, „PRALKA”

Zadanie 1. Proszę obejrzyć skecz o zakupach i zaznaczyć właściwą odpowiedź.

1. Pralka, którą można kupić w tym sklepie, jest:
 - a) świetna, bardzo dobra, b) niezbyt dobrej jakości, c) bardzo droga
2. Jakie brudne rzeczy pojawiają się w prezentacji sprzedawcy?
 - a) koszule i spódnice, b) skarpetki i pieluszki, c) krawaty i marynarki
3. Po praniu rzeczy są:
 - a) brudne, b) zniszczone, c) bardzo czyste
4. Sprzedawca lubi:
 - a) pracować, b) rozmawiać, c) podrywać klientów
5. Klient pod wpływem sprzedawcy:
 - a) chce kupić i pralkę i lodówkę, b) decyduje się nie kupować pralki, c) chce kupić pralkę, którą zaprezentował mu sprzedawca.

Maciej Stuhr – Opowieść o zakupach w sklepie AGD

KLIENT: Chciałem kupić sobie kiedyś pralkę i w tym celu poszedłem po prostu do sklepu. Sklep się nazywał „Świat pralki”. Eeeee, sorry, „Moja pralka”. Tak, sklep się nazywał „Moja..” eeee...czekaj....”Mój świat...” (*głos z tyłu: „...jest pralką”*). Generalnie wchodzisz i pralek w....dużo pralek, no. Mimo tego widoku podchodzę do ekspedienta i że taki chciałem być z nim kulturalny, taki „small talk” uprawić, mówię mu: „Dzień dobry panu, czy tutaj, w tym sklepie można kupić pralkę?”. Kara przyszła szybko.

SPRZEDAWCA (sepleniąc): **Cy można kupić pralkę? Oczywiście! Oczywiście mamy lewelacyjne płalecki.**

KLIENT: O, no super, fajnie. (już widzę, że jest źle, nie? Ale brnę dalej. Przy czym słowo „brnę” jest użyte nieprzypadkowo). Mówię tak: o, rzeczywiście, czy to jest na przykład dobra pralka?

SPRZEDAWCA: **Cy dobla pralka? Lewelacyjna! Lewelacyjna płalecka!**

KLIENT: To świetnie się składa, bo mam co prać. To jeżeli ona tam posiada te wszystkie programy, wirowania, prędkości, co trzeba, no to ok, to ja biorę.

SPRZEDAWCA: **Co? Psysed, wysed, kupił pralkę, rach - ciach – ciach! A porozmawiać? Prose pana, króciuteńka prezentacja. Ma pan na psykład seść par brudnych skarpetek. Prose pana, otwiera pan dzwiczki, wzuca Pan seść par brudnych skarpetek w kolejności, piersa para, druga para, tsecia para, czwarta para, piąta para i...?**

KLIENT: szósta?

SPRZEDAWCA: **Tak!! Prose pana, tyle prosku, tyle wody, zamyka pan dzwiczki, wybiera pan program, włącza pan i to się pieze! Ale to się pieze! Lewelacyjnie!! Lewelacyjnie!! Kończy się płac, otwiera pan dzwiczki, wyciąga pan...ciściuteńkie! Ciściuteńkie!**

O JĘZYKU I KULTURZE

KLIENT: Proszę pana, dziękuję panu bardzo za prezentację. Przekonał mnie pan. To zrobmy tak: może ja tam pójde, po prostu sobie zapłacę za tę pralkę, a pan mi w tym czasie, niech pan ją zapakuje, ja sobie później ją odbiorę, dobrze?

SPRZEDAWCA: Co? Psysed, wysed, kupił pralkę, rach – ciach – ciach. A porozmawiać? Prose pana, nie bądźmy minimalistyczni, ma pan na przykład, prose pana, dwanaście par brudnych skarpetek i co? Dwa pranka? Nie prose pana! Otwiera pan dźwicky, wzuca pan dwanaście par brudnych skarpetek w kolejności: piersa para, druga para, tsss, tsss, tsss... nie będę wsyskich par wymieniać, bo ja nie mam casu. Prose pana, zamykamy dźwicky, tyle plosku, tyle wody, nakręca pan program, włącza pan i to się pieze!! ale to się pieze lewelacyjnie!! Uwazaj pan, wirowanie!! Prose pana, co tak krótko? Uwaga! Końcy się prać!! Otwiera pan dźwicky, wyciąga pan ciściuteńkie!

KLIENT (do publiczności): Widzę, że gość zaczyna się kończyć, więc zmieniam taktykę i mówię tak: Proszę pana! Ja już mam tego dosyć! Podjąłem decyzję! Wychodzę z tego sklepu w tej chwili albo z pustymi rękami, albo z tą pralką. Co pan wybiera?

SPRZEDAWCA: Porozmawiać. Prose pana!! Psykład ekstremalistyczny! Ma pan dwaście par brudnych - i to - pielusek!

KLIENT (do publiczności): Widzę, że gość schodzi, więc interweniuję: Wiem!! No wiem!! Otwieram drzwiczki, wrzucam dwadzieścia par brudnych pieluszek w kolejności, tyle proszku, tyle wody, nakręcam program, włączam, to się pierze rewelacyjnie, wyciągam czyściuteńkie, tak?

SPRZEDAWCA: Nieplawda. Nieplawda! Nie zamknął Pan dźwiczek i całe gówno na panu!

Zadanie 2. Spróbuj zrobić transformację tekstu sprzedawcy tak, aby był zapisany poprawnie po polsku. Możesz pracować z kolegą.

Zadanie 3. Jak zareagujesz w poniższych sytuacjach?

1. Do Twoich drzwi zadzwonił nachalny akwizytor. Koniecznie chce Ci coś sprzedać. Co mu powiesz?
2. Kiedy płaciłeś/łaś za zakupy w supermarkecie, kasjerka wydała Ci za dużo pieniędzy (np. dała Ci 55 zł zamiast 35).
3. Kiedy wychodziłeś ze sklepu, włączył się alarm. Ochrona podchodzi do Ciebie i chce skontrolować Twoją torbę i kieszenie.
4. Dostałeś prezent, który Ci się nie podoba, idziesz do sklepu wymienić go na coś innego.
5. Kupiłeś produkt spożywczy, który okazał się nieświeży mimo długiej daty ważności na opakowaniu. Wracasz do sklepu, aby go zareklamować.

GRAMATYKA

Zdrobnienie (*deminutivum*) – wyraz utworzony za pomocą odpowiedniego formantu oznaczający rzecz albo osobę mniejszą od nazywanej wyrazem podstawowym. Zdrobnienie oznaczać może też pozytywny (lub lekko pogardliwy) stosunek do omawianego obiektu.

Zdrobnienia mogą pełnić różne funkcje:

- wskazanie na niewielki rozmiar danego obiektu (*dziewczynka, domek*),
- wskazanie na nikłe znaczenie danego obiektu (*warszawka, pistolecik*),
- pieszczotliwa forma:
 - ze względu na pozytywny stosunek do danego obiektu,
 - ze względu na pozytywny stosunek do osoby, do której mówiący się zwraca (np. matka mówi do dziecka: *Zobacz, jaki ładny kotek.*);
- wyrażanie negatywnego: pogardliwego, lekceważącego bądź ironicznego, a także z odcieniem politowania w stosunku do danego obiektu (*dyrektorek, komendancik, warszawka, babina*).

Zdrobnieniom ulegają następujące części mowy:

- **rzeczownik** (najczęściej), np.: *domek, bucik*;
- **przymiotnik**, np. *malutki, miły, bielusiński*;

O JĘZYKU I KULTURZE

• **zaimek**

- **wskazujący**, np. *samiutki*,
- **nieokreślony**, np. *każdziutki*, *wszyściutki*,

- **przysłówek** - w podobnym stopniu co przymiotnik, np. *malutko*, *bielusieńko* (nie ma zdrobnień przysłówków zakończonych na *-nie*);

ZDROBNIENIA RZECZOWNIKÓW (za „Polski mniej obcy”, Agnieszka Madeja, Barbara Morcinek, Katowice 2007)

RODZAJ MĘSKI	RODZAJ ŻEŃSKI	RODZAJ NIJAKI
+ EK (po k, g, ch z wyjątkiem słowa „hak” → „haczyk”) + YK (po c, cz, ż, rz) + IK Przykłady: dach – daszek (ch: sz!) koc – kocyk hotel – hotelik	+ KA Przykłady: spódnica – spódniczka (c: cz!) lampa – lampka krowa – krówka (o:ó!)	+ KO Przykłady: auto – autko błoto – błotko zwierzę – zwierzątko (e:ą)

UWAGA! Nie wszystkie słowa zakończone na *-ek*, *-ka*, *-ko* są zdrobnięciami! (zamek, matka, rzeka, oko)

Nie istnieją precyzyjne reguły doboru sufiksów, szczególnie w przypadku rzeczowników rodzaju męskiego. Jeśli chodzi o rodzaj męski, należy również pamiętać o alternacjach.

G: Ż → pieróg – pierożek, droga – dróżka
K: CZ → hak – haczyk, oko – oczko
CH: SZ → duch – duszek, mucha – muszka
D: DZI → zakład – zakładzik
T: CI → student – studencik
Ł: L → artykuł – artykułik
SZ: SI → kapelusz – kapelusik
Ó: O → pieróg – pierożek, nóż – nożyk
O: Ó → głowa – główka, sowa – sówka
Ę: Ą → ręka – rączka

Inne sufiksy, które tworzą nazwy deminutywne, często o zabarwieniu ekspresywnym, to:

- aszek (Łukasz – Łukaszek)
- uszek/-uszka/-uszko (Mateusz – Mateuszek, kaczka – kaczuśka, ucho – uszko)
- iszek/-yszek (brat – braciszek)
- usia (wnuczka – wnusia)
- usiek (tata – tatusiek)
- unia (siostra – siostrunia)
- eńka (córka – córeńka)
- eczek/-eczka/-eczko (kubek – kubeczek, torebka – torebeczka, wieko – wieczko)

Istnieją również **ZDROBNIENIA PRZYMOTNIKÓW** i **PRZYSŁÓWKÓW**, a tworzy się je za pomocą sufiksów wymienionych poniżej:

- utki (używany najczęściej) → białutki
- uški → bieluški
- uteńki → bieluteńki
- usieńki → bielusieńki
- uchny → bieluchny
- uni → bieluni
- usi → bielusi

ĆWICZENIA

1. Z transkrypcji skescu „Pralka” proszę wypisać wszystkie zdrobnienia i określić, od jakich słów zostały utworzone.

2. Słowami, które zdrobniane są najczęściej, są imiona. Proszę uzupełnić tabelkę przynajmniej jedną zdrobniąłą formą każdego z imion.

KOBIECE	MĘSKIE
Agnieszka	Adam
Beata	Bartłomiej
Celina Czesława	Cezary

Dagmara	Dariusz
Elżbieta	Eugeniusz
Franciszka	Fryderyk
Gabriela	Grzegorz
Hanna	Henry
Iwona	Ireneusz
Joanna	Janusz
Karolina	Krzysztof
Lucyna	Lesław
Łucja	Łukasz
Marianna	Marcin
Natalia	Norbert
Olga	Olaf
Patrycja	Piotr
Róża	Rafał
Sabina	Sławomir
Teresa	Tomasz
Urszula	-
Wiktoria	Waldemar
Zuzanna	Zbigniew

3. Agnieszka i Tim spodziewają się dziecka. Ponieważ ich córka niebawem przyjdzie na świat, muszą poczynić niezbędne przygotowania. Proszę uzupełnić listę zakupów zdrobniałymi formami wyrazów w nawiasach. Proszę sprawdzić znaczenie nowych słów w słowniku.

LISTA ZAKUPÓW:

wózek –
 łóżko –
 pieluchy –
 ubrania –
 zabawki –
 śpiochy –
 butelki do mleka –

smok –
 koc –
 poduszka –
 lampa nocna –
 plastikowa wanna –

4. Tekst popularnej rymowanki dla dzieci proszę uzupełnić zdrobniałymi formami wyrazów w nawiasach. Proszę pamiętać o deklinacji.

W _____ (pokój) na _____ (stół) stało _____ (mleko) i _____ (jajko).

Przyszł _____ (kot), wypił _____ (mleko), a _____ (ogon) stłukł _____ (jajko).

Przyszła mama, _____ (kot) zabiła, a _____ (skorupy) wyrzuciła.

Przyszł _____ (tata), _____ (kot) schował, a _____ (mama) pocałował.

5. Proszę jeszcze raz przeczytać rymowankę z ćwiczenia 2. i tam, gdzie to możliwe, utworzyć zdrobnienia od już istniejących form zdrobniałych.

6. Proszę uzupełnić fragment kołysanki zdrobnieniami lub ich zdublowanymi wersjami, a następnie dokończyć bajkę, której tematem jest pralka, wykorzystując jak największą liczbę deminutiwów.

Z popielnika na _____ (Wojtka) _____ (iskra) mruga: Chodź! Opowiem ci _____ (bajkę), bajka będzie długa ...

KLUCZ DO WYBRANYCH ĆWICZEŃ GRAMATYCZNYCH

1. Pralczka – pralka, króciuteńki – krótki, skarpetki – skarpety, drzwiczki – drzwi, czyściuteńki – czysty, pranko – pranie, pieluszki – pieluchy.
2. – bez klucza.
3. Wózeczek, łószczko, pieluszki, ubranka, zabaweczki, śpioszki, buteleczki do mleka, smoczek, kocyk, poduszcza, lampka nocna, plastikowa wanienka.
4. W **pokoiku** (**pokoiczku**) na **stoliku** (**stoliczku**) stało **mleczko** i **jajeczko**. Przyszł **kotek** (**ko-**

O JĘZYKU I KULTURZE

teczek), wypił mleczko, a ogonkiem stłukł jajeczko. Przyszła mama, kotka (koteczka) zabiła, a skorupki wyrzuciła. Przyszedł (tatuś), kotka (koteczka) schował, a mamusię (mamunię) pocałował.

5. j/w

6. Wojtusia, iskiereczka, bajeczkę

Bibliografia:

- Lipińska E., Dąbmska E.G., 2006, *Kiedys wrócisz tu...* Universitas, Kraków.
Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2, red. Miodunka W., 2011, Kraków.
 Pyzik J., 2006, *Przygoda z gramatyką*, Universitas, Kraków.

Reczek S., 1968, *Deminutiva polskie. Charakterystyka, rozwój funkcji stylistycznej*, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, WSP w Rzeszowie, Rzeszów zeszyt 3 (5).

Strzelecka A., 2012, *Skecze kabaretowe na lekcji języka polskiego jako obcego*, w: *Kultura w popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Centrum Polonicum UW, Warszawa.

Cabaret not only enriches Polish classes, especially now, when access to the film materials is easy, thanks to the internet and more and more popular usage of the computers on classes, but also allows a student to look at the language and culture from different perspectives. It allows one to see what can be funny to people speaking the language one learns and compare it with one's own sense of humour.

Justyna Zych

Głos wołacza wołającego na puszczy

Cudzoziemcy, którzy zaczynają uczyć się języka polskiego, szybko, bo zwykle już na pierwszych lekcjach, dowiadują się ku swemu utrapieniu, że w polszczyźnie wiele części mowy trzeba deklinować, a form deklinacyjnych, czyli przypadków, jest aż siedem. A właściwie, przynajmniej z punktu widzenia obcokrajowca – czternaście, bo przecież w liczbie mnogiej są inne końcówki, których też trzeba się uczyć na pamięć. O ile jednak studenci spędzają wiele czasu na przyswajaniu form dopełniacza czy na zapamiętywaniu alternacji w miejscowniku, o tyle wołaczowi poświęcają znacznie mniej uwagi. Podobnie zresztą jak lektorzy, którzy zwykli traktować ten przypadek po macoszemu, wspominając zaledwie o jego istnieniu. Nad tworzeniem i zastosowaniem wołacza nie rozwodzą się też autorzy podręczników – większość rezerwuje z myślą o siódmym przypadku nie więcej niż jedną stronę w swoich książkach.

Dlaczego właściwie wołacz jest *forma non grata* na lektoracie języka polskiego? Nie decyduje o tym jego trudność, bo niewątpliwie są w polskiej deklinacji przypadki bardziej skomplikowane. Warto przypomnieć, że wokatiw nie powinien nastroczać cudzoziemcom zbyt wielu trudności, choćby dlatego, że formy wołacza różne od mianownika mają tylko rzeczowniki rodzaju męskiego (*bracie!*, *przyjacielu!*) i żeńskiego (*siostro!*, *przyjaciółko!*) w liczbie pojedynczej. W przypadku rzeczowników rodzaju nijakiego, wszystkich rzeczowników w liczbie mnogiej oraz wszelkich innych deklinowanych części mowy forma wołacza jest taka sama jak forma mianownika. Przystrojenie tego przypadku nie wiąże się zatem z koniecznością zapamiętania licznych końcówek.

O lektoratowej banicji wołacza przesądziły inne kryteria: użyteczności i frekwencji. Jest to bowiem zdecydowanie najrzadziej stosowany przypadek.



W dodatku wydaje się być formą nieco upośledzoną gramatycznie: nie może pełnić żadnej funkcji w zdaniu, nie wchodzi w związki składniowe z pozostałymi członami wypowiedzi. Wszak jest to tylko bezpośredni zwrot do kogoś lub czegoś, który zawsze trzeba oddzielać przecinkiem od reszty zdania. O ile przy pomocy pozostałych form deklinacyjnych można odpowiedzieć na konkretne pytania, które pozwalają też na identyfikację danego przypadku – np. mianownik: kto?, co?, dopełniacz: kogo?, czego? itd. –, o tyle wołacz nie jest nośnikiem odpowiedzi na żadne pytania. Stanowi on tylko formę gramatyczną dla okrzyku *o!*, który może wyrażać zachwyt, szacunek, zdziwienie, złość i wiele innych uczuć czy emocji. Bez wątpienia jest wołacz najbardziej rozbudowanym spośród polskich przypadków. Znajduje to odzwierciedlenie w grafii w postaci wykrzyknika, który często towarzyszy wokatiwowi.

Trzeba zauważyć, że właśnie w tych kontekstach apelatywnych, w których jego użycie jest jak najbardziej naturalne i wskazane, wołacz jest bezceremonialnie rugowany przez ekspansywny mianownik, tak jakby odmiana przez przypadki sprawiała trudność nie tylko cudzoziemcom, ale i rodzimym użytkownikom polszczyzny. W codziennych rozmowach Polaków nieustannie słyszymy takie zdania, jak na przykład: **Witaj, wujek!*, **Trzymaj się, siostra!*, **Cześć, Agnieszka!*, **Dzień dobry, Adam!* Skoro wołacz znika

nawet z takich kontekstów komunikacyjnych, w których – zgodnie z regułami gramatycznymi – absolutnie powinien wystąpić, łatwo nasuwa się wniosek, że można mówić po polsku, nie używając w ogóle tej formy, ba, nawet jej nie znając.

Czy rzeczywiście można się jednak bez niej obyć? Czy bez znajomości wołacza można napisać list albo e-mail? Czy można czule przemówić do miłej sercu Polki czy do ukochanego Polaka? Czy można wreszcie efektywnie dać upust swoim emocjom i wyrecytować litanię dosadnych określeń pod adresem kogoś, kto nas zdenerwuje? (Tego oczywiście nie polecamy, a nawet radzimy się wystrzegać, ale przecież i taka sytuacja komunikacyjna może się przytrafić). Otóż nie, a przynajmniej nie sposób funkcjonować bez wołacza w tych wszystkich ważnych kontekstach tak, by zachować poprawność gramatyczną. W nagłówku listu napiszemy *Szanowny Panie!*, a nie **Szanowny Pan*, do narzeczonego zwrócimy się *per Misiu!*, a nie **Miś!*, a w kierunku szarżującego na drodze kierowcy, który wytrącił nas z równowagi, krzyknijmy *Co robisz, człowieku!*, a nie **Co robisz, człowiek!* (A jeżeli chcemy go obrazić, zawołamy *Ty idioto!*, nie zaś **Ty idiota!*). Korespondencja, czule słówka i – dla kontrastu – wyrazy irytacji oraz inwektywy są zdecydowanie domeną wołacza. W tych kontekstach komunikacyjnych jego pozycja wydaje się niezagrażona nawet przez mianownik, który brzmi w nich nienaturalnie i – użyty tu zamiast wołacza – przez większość użytkowników języka odczytywany jest jednoznacznie jako rażący błąd.

Trzeba podkreślić, że znajomość wołacza jest istotna przede wszystkim z tego powodu, że przypadek ten nierozdzielnie łączy się z polską etykietą językową w tym sensie, iż forma ta pozwala nam się w odpowiedni, to znaczy grzeczny i stosowny, sposób zwracać do innych ludzi, czy to na piśmie w kierowanej do nich korespondencji, czy też w bezpośrednich kontaktach. A Polacy przywiązują dużą wagę do stosowności zwrotów adresatywnych. Pamiętajmy, że polski jest językiem dosyć formalnym, o czym świadczy nie tylko istnienie oficjalnych form *pan / pani / państwo* obok zaimków osobowych *ty i wy*, ale też rozpowszechniony w polszczyźnie zwyczaj używania tytułów w bezpośrednich zwrotach do osób mogących

¹ Symbolem * zostały oznaczone w tekście formy niepoprawne.

O JĘZYKU I KULTURZE

się takimi tytułami poszczycić. I nie chodzi tu tylko o nazwy funkcji, stanowisk czy godności, takich jak: prezes, kierowniczka, minister albo posłanka. Oczywiście mówimy: *Panie ministrze!* czy *Pani posłanko!*, ale polska tytułomania dotyczy także nazw zawodów. Wszak do lekarki zwracamy się *per pani doktor!*, do adwokata – *panie mecenasie!*, do farmaceutki – *pani magister!*, do wykładowcy – *panie profesorze!*, a do dziennikarki – *pani redaktor!*

Skoro wołacz jest tak potrzebny na co dzień, należałoby zapytać, skąd wynika wrażenie wielu użytkowników polszczyzny, że jest to przypadek anachroniczny, a nawet pompatyczny? Otóż wołacz kojarzony jest z wysokim rejestrem języka i wydaje się Polakom silnie nacechowany stylistycznie jako forma uroczysta i literacka. Przywołuje na myśl przede wszystkim poezję, w której roi się od apostrofów i inwokacji, czyli pełnych patosu zwrotów kierowanych często nie do rzeczywistej osoby, lecz do muz, bóstw, pojęć abstrakcyjnych czy nawet spersonifikowanych zjawisk. Przypomnijmy choćby takie znane cytaty z dzieł słynnych polskich poetów, jak Mickiewiczowskie *Młodości! ty nad poziomy! Wylatuj czy Szlachetne zdrowie! Nikt się nie dowie! Jako smakujesz! Aż się zepsujesz* Kochanowskiego. Nie sposób nie wspomnieć też przy tej okazji o tych kilku wersach, które zna na pamięć chyba każdy Polak, a mianowicie o początku *Pana Tadeusza*: *Litwo! Ojczyzno moja! ty jesteś jak zdrowie*. Etykieta patetycznego przypadku przylgnęła zresztą do wołacza nie tylko za sprawą poezji, ale też dzięki modlitwom i litaniiom, w których frekwencja tej formy deklinacyjnej jest szczególnie wysoka – na dowód przywołajmy choćby teksty *Ojcze nasz* i *Zdrowaś Maryjo*. Widoczna obecność wołacza w kontekście religijnym jest zupełnie zrozumiała, wręcz nieunikniona, bo przecież schemat modlitwy oparty jest na bezpośrednim zwrocie do Boga czy do świętych.

Nie sposób jednak nie zauważyć, że zarówno teksty poetyckie, jak i religijne przynależą – przynajmniej pierwotnie – do języka pisanego. Oczywiście modlitwy się odmawia, a wiersze można recytować lub czytać na głos, ale takie ustne realizacje są tylko odtworzeniem istniejących już form, bardzo odległym od spontanicznego języka mówionego. A w potocznych rozmowach Polaków wołacz – zapewne z po-



wodu wspomnianych poetycko-religijnych skojarzeń – rzeczywiście zdaje się brzmieć zbyt oficjalnie, wręcz książkowo, a niekiedy do tego stopnia wzniosłe, że aż śmiesznie. Odczucie to dotyczy przede wszystkim imion. Imiona w pełnym, oficjalnym brzmieniu używane są obecnie nagle w mianowniku: **Karol, co u ciebie?* zamiast *Karolu, co u ciebie?*, **Agata, co o tym myślisz?* zamiast *Agato, co o tym myślisz?* Zjawisko to stało się tak powszechne, że w zasadzie przestano je już postrzegać jako błąd. Uważa się, że jest to norma użytkowa współczesnej polszczyzny.

Istnieją też jednak takie specyficzne użycia imion, w których wołacz nadal jest konieczny. Jest tak na pewno w sytuacji, gdy chcemy zwrócić się do kogoś w sposób formalny, ale jednak skrócić nieco dystans, a nawet zaakcentować pewną poufałość. Te dwie intencje wydają się sprzeczne, ale po polsku ich pogodzenie jest jak najbardziej możliwe. Wystarczy mianowicie poprzedzić imię rozmówcy lub rozmówczyni słowem *pan* albo *pani*. W takim przypadku imię musi wystąpić w wołacz – *Dzień dobry, pani Beato!*, a nie **Dzień dobry, pani Beata!* Mianownik nie ma tu szans, by przejąć kompetencje siódmego przypadku. Przynajmniej na razie takie użycie nie tylko sprawia wrażenie rażącego błędu, ale wręcz nie występuje.

Wołacz cieszy się też mocną pozycją w zakresie zdrobniałych form imion. Można wprawdzie coraz częściej usłyszeć zwroty w rodzaju **Chodź tu, Krzys,*

**Ela, powiedz, o co ci chodzi*, ale większość użytkowników polszczyzny wciąż uważa, że takie formy nie są poprawne i że te same zdania brzmią o wiele lepiej, gdy użyje się deminutywnej formy imienia w wołacz, a więc *Chodź tu, Krzysiu; Elu, powiedz, o co ci chodzi*.

Trzeba też zauważyć, że – chociaż generalnie wołacz zdecydowanie przegrywa w konkurencji z mianownikiem – zdarza się, że bywa używany w funkcji podmiotu w zdaniu, która przecież zarezerwowana jest w polszczyźnie dla pierwszego przypadku. Ta nietypowa sytuacja dotyczy jednak bardzo konkretnej grupy słów, jaką stanowią zdrobnienia imion męskich. Stosunkowo często można usłyszeć takie zdania, jak na przykład: **Właśnie przyszedł Stasiu* albo **Zdzisiu robi świetny bigos*.

Mówiąc o wokatiwie, należy także przypomnieć, że nazwiska – zarówno kobiet, jak i mężczyzn – mają wołacz równy mianownikowi. Jeżeli więc chcemy zwrócić się po nazwisku do pana, który nazywa się Nowak, powinniśmy powiedzieć *panie Nowak!*, a nie **panie Nowaku!* Do pani noszącej nazwisko Kowalska, zwrócimy się zaś *pani Kowalska!*, a nie **pani Kowalsko!* Trzeba jednak zaznaczyć, że w języku polskim posługiwanie się nazwiskami w formułach adresatywnych nie należy do dobrego tonu. Osoba, która zwraca się do kogoś po nazwisku, nie tyle wyraża szacunek do swojego rozmówcy, jak bywa to odbierane w wielu innych językach, ale raczej podkreśla dystans do niego czy wręcz sugeruje jego hierarchiczną niższość. Właśnie dlatego użycie nazwisk w wołacz jest rzadkie w polszczyźnie.

Podsumujmy tę próbę diagnozy roli wokatiwu we współczesnym języku polskim. Okazuje się, że wcale nie jest to przypadek tak rzadki, jak można by sądzić. Niewątpliwie w języku pisanym, który z definicji ce-

chuje się większą starannością i dbałością o poprawność niż swobodniejszy język mówiony, zastępowanie wołacza mianownikiem wciąż uważane jest za błąd, i to nie tylko w tekstach wierszy czy modlitw, ale też w całkiem zwyczajnych listach. W języku mówionym użycie wołacza wydaje się obecnie przejawem językowej pedanterii i brzmi bardzo formalnie tylko w przypadku imion w ich podstawowym brzmieniu (*Adamie!*, *Zofio!*). Te same imiona poprzedzone słowem *pan/pani* lub użyte w zdrobniącej formie wymagają wołacza, nawet w bardzo potocznych rozmowach. Ale tak naprawdę Polacy nie mogą się wprost obyć bez wokatiwu wtedy, gdy pragną dać upust swoim emocjom, zarówno pozytywnym, jak i negatywnym, wywołanym przez osobę, do której chcą się bezpośrednio zwrócić. Ani czuły zwrot *Mój drogi skarbie!*, ani pełen pogardy okrzyk *Ty paskudny leniu!* nie miałyby tak dużego ładunku emocjonalnego ani nie wydawałyby się tak silnie adresatywne, gdyby nie użyto w nich wołacza. Chyba sporo czasu musiałoby upłynąć, żeby Polacy przyzwyczaili się do neutralnego mianownika w tej kipiącej od emocji roli. I właśnie ów emocjonalny przekaz zawarty w wołacz może zapewnić siódmemu przypadkowi dłuższy żywot, niż wieszczą językowi pesymiści.

In the article, the most important communicative contexts of the vocative case usage in a contemporary Polish language are displayed. The article is an attempt of polemics with a popular thesis that knowledge of seventh case is not necessary to communicate in Polish. On the other hand, the author raises awareness of a progressive phenomenon of supplanting the vocative case by the nominative case.

Katarzyna Kuś
Anna Rabczuk

Lecz choćby przyszło tysiąc atletów i każdy zjadłby tysiąc kotletów (...), to nie udźwigną, taki to ciężar! – kilka uwag o zdaniach wyrażających przyzwolenie

Tradycyjnie ujmowane zdania wyrażające przyzwolenie rozumie się jako dość skomplikowaną strukturę semantyczną:

- (a) „zdanie zawiera treść myślową, która zdaniem mówiącego powinna by unicestwić treść podstawy” (Klemensiewicz 1968: 56),
- (b) „okolicznik przyzwolenia mówi o takich warunkach, które powinny przeszkodzić, a nie przeszkodziły w wykonaniu pewnej czynności, a więc o przeszkodach niewystarczających” (Bąk 1989: 425),
- (c) „wyrażamy w nim [przyzwoleniu] zdziwienie, niespodziankę, odwrotny skutek czegoś lub utrudnienie w przeprowadzenia jakiejś akcji” (Foland-Kugler 2007: 102).

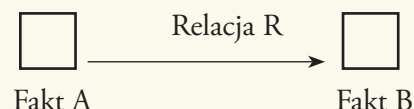
Ten krótki przegląd wyjaśnień pokazuje dobrze, na czym polega pewien problem ze zdaniami wyrażającymi relację przyzwolenia. Z jednej strony w języku polskim mamy wyrażenia i struktury składniowe, które zgodnie z tradycyjnymi gramatykami pozwalają zakwalifikować dane wyrażenie jako okolicznik przyzwolenia (przyimki *wbrew* i *mimo*), a pewne rodzaje zdań jako zdania okolicznikowe przyzwolenia (np. zawierające wypowiedzenie zaczynające się od spójnika *choć*, *choć*, *pomimo że* lub *mimo że*). Z drugiej strony zgodnie z definicjami (a), (b) i (c)

nie tylko okoliczniki przyzwolenia i zdania podrzędne przyzwolenia służą do wyrażania omawianej relacji, lecz także, jak pokażemy, przynajmniej część zdań współrzędnych przeciwstawnych i pewnego rodzaju zdania warunkowe.

Relacja przyzwolenia jest semantycznie nabadowana na zdaniach wyrażających związek między dwoma faktami, najczęściej o charakterze przyczynowo-skutkowym lub wynikowym. Przyjrzyjmy się zdaniom, w których literą A oznaczono przyczynę, a B – skutek lub następstwo:

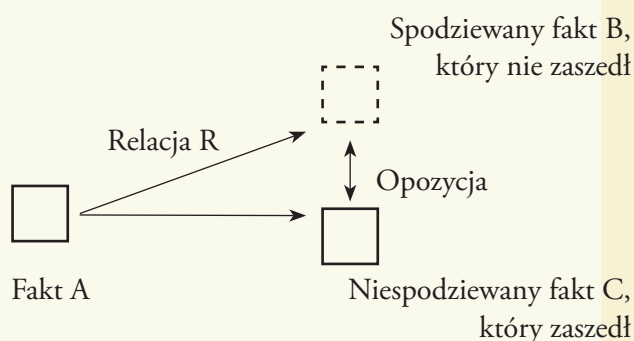
- (1) Ponieważ byłem zmęczony (A), poszedłem spać wcześniej (B).
- (2) Film był tak nudny (A), że widzowie zasnęli (B).
- (3) Padał deszcz (A), więc zostaliśmy w domu (B).

Przyjmijmy, że tak szeroko pojęty związek przyczynowy i wynikowy (nazwijmy go relacją R) można przedstawić w formie graficznej:



Zgodnie z intuicjami wyrażonymi w definicjach (a) – (c) na relację przyzwolenia składają się

dwa związki. Po pierwsze pewien niejawni związek R między dwoma faktami: faktem A oraz w pewien sposób z nim związanym (wynikającym z niego lub będącym jego skutkiem), choć niewidocznym bezpośrednio na powierzchni zdania wyrażającego przyzwolenie, domyślnym faktem B. Zdanie wyrażające przyzwolenie informuje o zajściu A, jednoczesnym niezajściu spodziewanego faktu B, lecz w zamian niego zajściu faktu C, będącego w pewnej opozycji do B. Fakt A będzie informował o przyczynie, która powinna skończyć się B, lecz kończy się C. Graficznie można to przedstawić:



W zdaniach klasyfikowanych jako zdania złożone z podrzędnym okolicznikowym przyzwolenia wypowiedzenie wyrażające fakt A poprzedzane jest odpowiednim spójnikiem przyzwolenia i stanowi część podrzędną całego zdania.

Zgodnie z tymi wyjaśnieniem zdania wyrażające przyzwolenia mają następującą strukturę:

- (4) Mimo że byłem zmęczony (A), siedziałem do późna (C) [*a nie na przykład poszedłem spać* (B)].
- (5) Choć film był nudny (A), to widzowie dotrwali do końca (C) [*a nie na przykład zasnęli* (B)].
- (6) Mimo deszczu (A) poszliśmy na spacer (C) [*a nie na przykład zostaliśmy w domu* (B)].

Takie ujęcie relacji przyzwolenia pozwala również wyjaśnić czasem trudną do uchwycenia różnicę między takimi parami zdań, jak (7) i (8):

- (7) Rośnie spożycie mięsa (C), choć coraz więcej osób przechodzi na wegetarianizm (A).

- (8) Choć rośnie spożycie mięsa (A), coraz więcej osób przechodzi na wegetarianizm (C).

Różnica ta staje się jasna, gdy przedstawimy ich ukrytą strukturę:

- (7') Rośnie spożycie mięsa (C) [*a nie na przykład spada* (B)], choć coraz więcej osób przechodzi na wegetarianizm (A).
- (8') Choć rośnie spożycie mięsa (A), coraz więcej osób przechodzi na wegetarianizm (C) [*a nie na przykład zwiększa się liczba mięsożerców* (B)].

Tak zarysowana semantyka relacji przyzwolenia pokazuje, dlaczego oprócz zdań zaliczanych po prostu do zdań przyzwolenia, relację przyzwolenia wyrażają również pewnego rodzaju zdania przeciwstawne ze spójnikiem „ale”, „mimo to” i „jednak”.

- (9) Padał deszcz (A), ale wyszliśmy na spacer (C) [*a nie na przykład zostaliśmy w domu* (B)].
- (10) Film był nudny (A), widzowie dotrwali jednak do końca (C) [*a nie na przykład zasnęli* (B)].
- (11) Jestem zmęczona (A), mimo to czytam książkę (C) [*a nie na przykład idę spać* (B)].

Swego rodzaju relację przyzwolenia wprowadza również przyłączający końcówki osobowe spójnik *choćby* (*chociażby*), nie stwierdzając jednak zajścia faktu A, lecz jedynie jego możliwość. W podobnym sensie używa się zdań warunkowych zawierających „nawet”:

- (12) Nie masz gwarancji powodzenia (C) [*a powinienś ją mieć* (B)], chociażbyś się pilnie uczył (A).
- (13) Choćby ją błagać (A), nie pójdzie na studia (C) [*a powinna pójść* (B)]!
- (14) Nawet jeśli uczyłeś się pilnie (A), nie masz gwarancji powodzenia (C) [*a powinienś ją mieć* (B)].

Umiejętność parafrazowania zdań jest szczególnie ważna na wyższych poziomach zaawansowania

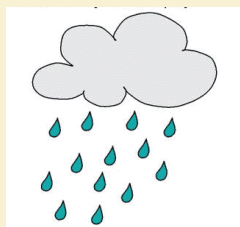
O JĘZYKU I KULTURZE

znajomości języka. W wypadku zdań złożonych wyrażających przyzwolenie wypowiedzenie podrzędne wprowadzone przez spójniki *choć*, *choć*, *mimo* że, *pomimo* że można przekształcić w człon zdania nadrzędnego, które po takiej transformacji stanie się zdaniem pojedynczym. Do wykonania tej operacji potrzebujemy jednego z przyimków: *omimo*, *mimo*, *wbrew* oraz rzeczownika odczasownikowego utworzonego od czasownika występującego w zdaniu podrzędnym (czasami potrzebny jest rzeczownik nie pochodzący od czasownika występującego w przekształcanym zdaniu):

- (15) Chociaż ją błagałem (A), nie poszła do lekarza (C). → Mimo moich błagań (A) nie poszła do lekarza (C).
(16) Mimo że się bała kary (A), przyznała się do winy (C) → Mimo lęku przed karą (A) siedziała cicho (C).

Kacper bardzo dba o swojego psa Fafika. Czasami nie jest to łatwe, ale Kacper zrobiłby dla Fafika wszystko. Proszę obejrzyć ilustracje i napisać, jakie przeszkody musiał pokonać Kacper. (B1)

Przykład: PONIEDZIAŁEK



Przykład: Kacper poszedł z Fafikiem na spacer. → *Chociaż padał deszcz, Kacper poszedł z Fafikiem na spacer.*

WTOREK



Kacper zawiózł Fafika do weterynarza autobusem. →

.....

.....

PIĄTEK



Kacper poszedł bawić się z Fafikiem. →

.....

O JĘZYKU I KULTURZE

ŚRODA



Kacper przyniósł do domu ze sklepu karmę dla Fafika. →

.....

SOBOTA



Kacper próbował przekonać Fafika, że psy śpią na podłodze →

.....

CZWARTEK



Kacper przytulał Fafika. →

.....

NIEDZIELA



Kacper postanowił pogłaskać kota sąsiadów, Benka. →

.....

II. Proszę uzupełnić luki w podanych zdaniach jednym ze słów z ramki. (B1/B2)

wbrew	ale	choć	choćby	przekór	nawet	mimo	choćby
-------	-----	------	--------	---------	-------	------	--------

- Musisz uprawiać jakiś sport,jeśli nie lubisz się męczyć.
- Poszedł do pracy, miał gorączkę i katar.
- miał młodo umrzeć, nie rzucę palenia.
- Jadł dużo masła ostrzeżeń kardiologa.
- zaleceń lekarza nie przestała pić kawy po południu.
- Na wszystkim poradnikom postanowił nie jeść śniadań.
- Wszyscy mówią, że należy jeść dużo warzyw,.....ja jem tylko mięso.

O JĘZYKU I KULTURZE

III. Proszę połączyć zdania w ten sposób, by wyrażały przyzwolenie. Użyj różnych sposobów wyrażania przyzwolenia. (B1/B2)

0: Tylko 20% Polaków regularnie uprawia sport. Rośnie zainteresowanie zdrowym stylem życia. → *Tylko 20% Polaków regularnie uprawia sport, chociaż rośnie zainteresowanie zdrowym stylem życia.*

1. Nowa droga będzie przebiegała przez park narodowy. Mieszkańcy zdecydowanie protestują.
2. Nie segreguje śmieci. Uważa się za ekologa.
3. Podpisali petycję w sprawie ochrony zwierząt. Wciąż noszą skórzane buty.
4. Pracownicy palą papierosy w szatni. W tym budynku nie można palić.
5. Trzy razy dziennie bierze kąpiel. Twierdzi, że trzeba oszczędzać wodę.

IV. Proszę połączyć fragmenty tekstów z dwóch kolumn i zamienić je na zdania z wybranymi spójnikami spośród: „choć”, „mimo że”, „aczkolwiek”. Zdanie 0 jest przykładem. (B2)

0. Słynny włoski tenor twierdzi, że jest wegetarianinem.	0. Zrobiono mu zdjęcie, jak je stek.
1. Przrzekała Danielowi miłość aż po grób.	Dziennikarz kupił sobie pięknego owczarka.
2. Marek palił dwie paczki dziennie.	Pracuje dla Diora.
3. Krzysztof wiedział, że może być agresywny.	W samym marcu przytył 15 kilogramów!
4. Dziewczyna Łukasza ma alergię na sierść psa i kota.	Widziano ją wczoraj, jak całuje się z Konradem.
5. KAROLINA MA TYLKO 165 CM WZROSTU.	Brał sterydy, żeby szybko zwiększyć swoją muskulaturę.
6. Ten aktor od dawna jest na diecie.	Wiedział, że palenie papierosów wywołuje raka i choroby serca.

0. *Chociaż słynny włoski tenor twierdzi, że jest wegetarianinem, to zrobiono mu zdjęcie, jak je stek!* LUB *Słynny włoski tenor twierdzi, że jest wegetarianinem, mimo że zrobiono mu zdjęcie, jak je stek!* LUB *Słynny włoski tenor twierdzi, że jest wegetarianinem, aczkolwiek zrobiono mu zdjęcie, jak je stek!* itd.

1.
2.
3.
4.
5.
6.

V. Proszę znaleźć zdania z błędami i zaproponować sposób ich poprawy. (B2)

1. Czy mogę ochrzcić dziecko, wbrew jestem niewierząca?
2. Mimo doświadczeniu i dobrym wykształcenie Kasia nie może znaleźć pracy.
3. Ania uparła się, że wyjdzie za niego za mąż wbrew zdrowemu rozsądkowi!
4. Poszłam na spacer mimo bardzo późnej pory.
5. Wbrew pozorów Kasia wcale nie jest taka miła.
6. Pacjenta nie udało się uratować mimo wysiłki lekarzy.

VI. Proszę sparafrazować każde ze zdań, używając do tego słowa podanego w nawiasie. (B2/C1)

0. Otworzyła prezent mimo mojego zakazu. (**choć**) → *Choć jej zabroniłam, otworzyła prezent.*

1. Zarabialiśmy mało, ale byliśmy szczęśliwi. (**chociaż**)

.....

2. Kupiliśmy używany samochód, mimo że wszyscy nam to odradzali. (**na przekór**)

.....

3. Mój brat pojechał nad morze, chociaż rodzice zakazali mu jechać. (**wbrew**)

.....

4. Mimo zmęczenia zacząłem wieczorem czytać książkę. (**chociaż**)

.....

5. Chociaż Jan mi nie ufa, to pożyczył mi samochód (**mimo braku**)

.....

6. Rozstali się już dawno temu, ale wciąż się bardzo lubili. (**mimo że**)

.....

VII. Proszę wstawić wyrazy podane w ramce w odpowiednie miejsca. Czasami do jednej luki pasują dwa wyrazy. (B2/C1)¹

choćby, mimo że, chociaż, wbrew, przynajmniej, pomimo, jednak

Fafik jest tolerancyjnym psem – tak *przynajmniej*⁰ myśli o nim jego właściciel Kacper. Benek – kot sąsiadów – ma¹ inne zdanie.² Kacper stara się, żeby zwierzęta się polubiły, Fafik i Benek się nienawidzą.³ szacunkowi, jakim Fafik darzy Kacpra, pies obiecał sobie, że⁴ miał irytować swego pana, pierwszy nie poda łapy Benkowi. Kot z kolei,⁵ lubi Kacpra, postanowił, że będzie denerwował jego psa.⁶ uczuć, jakimi Kacper darzy psa i kota, chłopak ma dość ich personalnych gier.

¹ KLUCZ: 1. jednak, 2. Chociaż / Mimo że, 3. Wbrew, 4. choćby, 5. chociaż / mimo że, 6. Pomimo

O JĘZYKU I KULTURZE

Dlatego też ostatnio zastanawia się nad kupnem Bonanzy – pięknej złotej rybki, która zawsze puszcza do niego oko w sklepie akwarystycznym.

VIII. Proszę dokończyć zdania. (C1)

1. Niektórzy uważają, że żywność modyfikowana genetycznie jest nieszkodliwa. Niemniej jednak
2. Nie chciałem zrobić mu przykrości, jednakże.....
3. Energia jądrowa jest stosunkowo tania, jednakowoż.....
4. Wiele osób jest przeciwko klonowaniu, niemniej.....
5. Rozwój turystyki niesie dużo pożytku, aczkolwiek.....

IX. W poniższym tekście usunięto kilka zdań. Proszę przeczytać tekst w ramce i uzupełnić go odpowiednimi zdaniami znajdującymi się po prawej stronie. (C2)²

Dlaczego warto uczyć się grać na fortepianie?

W ciągu ostatnich lat przeprowadzono badania nad wpływem nauki gry na instrumencie na rozwój osobowości i kształtowanie zdolności poznawczych. [1]

Edukacja muzyczna w dzieciństwie może sprawić, że nasz mózg będzie działał dużo sprawniej w dorosłym życiu - wynika z badań publikowanych w „Journal of Neuroscience”.

[2] – relacjonuje wyniki badań ich autorka, Nina Kraus z Northwestern University w Evanston - Mózgi tych, którzy kiedyś uczyli się, silniej reagowały na bodźce dźwiękowe niż osoby, które nigdy nie kształciły się muzycznie. [3]

Doświadczenia muzyczne z dzieciństwa determinują to, jak odbieramy dźwięki jako dorośli. [4] – przewiduje Kraus.

Na podstawie informacji prasowej PAP z 27.08.2012

[A] Odkryliśmy, że dzieci czerpią z grania na instrumencie długoterminowe korzyści, nawet jeżeli po kilku latach zaprzestają ćwiczeń.

[B] Mimo że nasze wyniki wciąż mają jedynie wstępny charakter, to pomagają nam zrozumieć, w jaki sposób w mózgu następują trwałe pozytywne zmiany, a to wykorzystamy do opracowania skutecznych programów edukacyjnych i rehabilitacyjnych.

[C] Wbrew pozorom czasem wystarczy tylko rok nauki gry na instrumencie, byśmy mogli zaobserwować tę różnicę.

[D] Choć od lat wiadomo, że znaczenie edukacji muzycznej jest trudne do przecenienia, najnowsze odkrycia rzucają nowe światło na zmiany w mózgu powstające w wyniku nauki gry na instrumentach.

X. Od podanych czasowników proszę utworzyć rzeczowniki, a następnie za ich pomocą przekształcić podane zdania złożone na pojedyncze. (C2)

	czasownik		Rzeczownik
0	<i>ostrzegać</i>		<i>Ostrzeżenie</i>

² Klucz: [1D], [2A], [3C], [4B].

1	zakazać	
2	oczekiwać	
3	regulować	
4	zalecać	
5	umówić się	

0: Chociaż mama ostrzegła Czerwonego Kapturka przed wilkiem, to dziewczynka z nim rozmawiała. → *Wbrew ostrzeżeniom mamy dziewczynka rozmawiała z wilkiem.*³

1. Chociaż król zakazał księżniczce wychodzić z zamku, księżniczka wyszła do ogrodu.
.....
2. Chociaż macocha oczekiwała, że jej córka zostanie królową, to Kopciuszek spodobał się księciu.
.....
3. Chociaż prawo reguluje, kto może zostać królem, Głupi Jaś stara się o rękę księżniczki.
.....
4. Chociaż czarnoksiężnik zalecał, żeby nigdy nie próbować mikstur, jego pomocnik wypił cały kociołek eliksiru.
.....
5. Chociaż wilk umówił się z zającem, że nie będzie go stresował, zwierz znowu krzyczy: „Ja ci pokażę!”
.....

Bibliografia:

- Bąk P. (1989), *Gramatyka języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Foland-Kugler (2007), *Zwięzła gramatyka polska dla cudzoziemców*, Ex Libris, Warszawa.
- Klemensiewicz Z. (1968), *Zarys składni polskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

The article describes teaching of different forms of expressing consent in Polish language. In a theoretical part the authors consider consent relations and propose a model of its conceptualization which may be used in teaching Polish. The practical part consists of sample exercises which present characteristic structures expressing consent in Polish.

³ Propozycje odpowiedzi:

1. Wbrew zakazowi króla księżniczka wyszła do ogrodu.
2. Wbrew oczekiwaniom macochy Kopciuszek spodobał się księciu.
3. Wbrew regułom Głupi Jaś stara się o rękę księżniczki.
4. Wbrew zaleceniom czarnoksiężnika jego pomocnik wypił cały kociołek eliksiru.
5. Wbrew umowie wilka z zającem zwierz znowu krzyczy „Ja ci pokażę!”.

Aleksandra Świąćka

Barbara Karczmarsczuk, *Wymowa polska z ćwiczeniami*

Wymowa polska z ćwiczeniami Barbary Karczmarsczuk to publikacja, która rok temu ukazała się drukiem w wydawnictwie Asocjacja Logopedic w Lublinie. Jest to wydanie drugie, rozszerzone i uzupełnione o uwagi oraz propozycje zebrane na przestrzeni ostatnich lat. Zawiera także wyniki najnowszych badań w językoznawstwie polskim oraz doświadczenia autorki w wieloletniej pracy glottodydaktycznej. Nie ulega wątpliwości, że pozycja ta zapełni sporą jeszcze lukę na półkach z podręcznikami traktującymi o zagadnieniach dotyczących nauczania obcokrajowców wymowy języka polskiego. Jak napisała we Wstępie, autorka chciałaby, aby ta publikacja była jednym z przydatnych narzędzi do budowania i usprawniania aktów komunikacyjnych w konkretnych sytuacjach językowych. Aktami tymi mogą być: proces naukowo-dydaktyczny, logopedyczne postępowanie terapeutyczne, a także sytuacje życia codziennego wskazujące na prawidłową wymowę, która jest podstawowym warunkiem budowania kompetencji językowej i komunikacyjnej. Z pewnością tak się stanie, gdyż książka jest napisana z ogromną rzetelnością. Co więcej, posiada walor pragmatyczny, co czyni ją bardziej zrozumiałą i dostępną dla szerokiego grona odbiorców. Zawiera informacje do zastosowania w pracy zarówno ze studentami polskimi, jak i zagranicznymi, a także osobami poddawanyemu terapeutycznemu postępowaniu logopedycznemu.

Opracowanie dzieli się formalnie na osiem części zwieńczonych spisem rysunków, tablic i fotografii oraz obfita bibliografia. Pierwszy krąg tematyczny to sześć rozdziałów zawierających lapidarne ujęcie części

teoretycznej dotyczącej systemu fonetycznego języka polskiego, ukazanie głosek z jednej strony – w procesie ich powstawania, z drugiej strony – zaprezentowanie ich zarówno w izolacji, jak i w ciągu fonicznym. Rozdział siódmy i ósmy to fonetyka w praktyce – zbiór różnego rodzaju ćwiczeń, wzbogaconych o palatogramy (rysunki przedstawiające zasięg i rodzaj kontaktu górnej powierzchni języka z podniebieniem w czasie wymawiania poszczególnych głosek) oraz labiogramy (graficzne instrukcje ułożenia warg



i języka). Istotną, wręcz niezbędną częścią podręcznika o takiej tematyce jest płyta z nagraniami głosów o nienagannej wymowie.

Rozdział pierwszy, *Wiadomości wstępne*, dotyczy odmiany ogólnej języka polskiego, zjawisk towarzyszących uczeniu się języków obcych w różnym wieku oraz roli wymowy w procesie glottodydaktycznym. Kolejny, *Wymowa a pisownia*, został pomyślany przez autorkę jako kontrastywne zestawienie informacji dotyczących różnic między artykulacją a formą graficzną tekstu. Znaleźć w nim można obszernie definicje głoski i litery, dokładny i przejrzysty opis głosek dźwięcznych, półotwartych, a także wiadomości dotyczące sposobów oznaczania miękkości i funkcji litery - i - . Niezwykle przydatne mogą się okazać zamieszczone w tym rozdziale dwie tablice: alfabet polski i jego zapis fonetyczny oraz najważniejsze różnice między wymową a pisownią ujęte w formę tabelaryczną są nie do przecenienia dla wykładowców, lektorów języka polskiego oraz studentów zarówno zagranicznych, jak i polskich. Przedmiotem trzeciego rozdziału zatytułowanego *Klasyfikacja i przegląd głosek polskich* jest podział i opis samogłosek oraz spółgłosek, tych ostatnich dodatkowo w formie precyzyjnej tabeli. Rozdział czwarty, *Głoska w ciągu fonicznym*, porusza zagadnienia nagłosu, śródgłosu i wygłosu, antycypacji artykulacyjnej, perseweracji, koartykulacji, upodobnień oraz geminatów. Rozdział piąty, *Podstawowe wiadomości z fonetyki*, zawiera przede wszystkim informacje dotyczące budowy narządów mowy i ich funkcjonowania. Wreszcie akcent, akcent polski, wyjątki akcentowe, wyrazy nieakcentowane, iloczas, intonacja to zagadnienia ujęte w rozdziale szóstym wieńczącym część teoretyczną. *Jak uczyć wymowy* to rozdział inspirujący do zajęć praktycznych ze studentami. Autorka rozpoczyna go od zaprezentowania bardzo istotnych ćwiczeń usprawniających pracę narządów mowy. Kolejny zestaw to zadania bazujące na zaangażowaniu większej liczby zmysłów, na przykład dotyku oraz wzroku. Kolejne ćwiczenia - słuchu fonematycznego - mają na celu sprawdzenie, czy uczący się dobrze słyszy dźwięk, który ma powtórzyć, a także

uwrażliwienie słuchu uczącego się na różnicę między brzmieniem wytwarzanej przez niego głoski a wzorem wygenerowanym przez native spikera. Rozdział siódmy to coś na kształt legendy do rozdziału ósmego pt. *Ćwiczenia artykulacyjne*, który jest kluczową częścią tej książki, bo potężnym zbiorem różnego rodzaju zadań praktycznych opatrzonych schematami artykulacyjnymi i labiogramami. Ich układ jest pomyślany bardzo logicznie i czytelnie. Autorka rozpoczyna ćwiczenia od samogłosek. W dalszej kolejności przedstawione są pary wyrazów zawierających ćwiczoną głoskę i zestaw par opozycyjnych, dobranych według tzw. opozycji gradualnych. Dalsza część poświęcona jest spółgłoskom – ułożone są według stopnia zbliżenia narządów mowy. W tej przejrzystej konstrukcji da się zauważyć pewną regularność: każda głoska jest omówiona według tego samego schematu. Zawiera ona swoją artykulacyjną charakterystykę, zilustrowaną schematami fonetycznymi i palatogramami. Następnie autorka prezentuje bezcenne wskazówki logopedyczne i materiały do ćwiczeń artykulacyjnych. Zebrane materiały to bardzo bogaty zbiór wyrazów z ćwiczonymi głoskami, wierszyki polskich poetów oraz polskie przysłowia. Dla cudzoziemców to prawdziwa skarbnica leksykalnej wiedzy z języka polskiego – tak obszerna lista leksemów daje nie tylko możliwość wzbogacenia słownictwa, ale także ułatwia utrwalenie polskiej wymowy bez popadania w monotonię. Ponadto „Jedna jaskółka wiosny nie czyni”, „Nie wywołuj wilka z lasu” czy inne aforyzmy wprowadzają uczących się naszego języka również w tajniki polskiej kultury.

Recenzowana publikacja jest idealnym dopełnieniem tekstów literatury dotyczącej wymowy języka polskiego. Zachęca do zwrócenia na siebie uwagi swą zgrabną, dość lapidarną objętością, bez zbędnych teoretycznych wywodów. Autorka zadała sobie bardzo duży trud, ilustrując każde z omawianych zagadnień niezliczonym bogactwem przykładów, co jest niezwykle cenne zwłaszcza przy praktykowaniu pięknej, ale niejednokrotnie trudnej fonetyki polskiej.

Piotr Garncarek

Klucz do wierszy

Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego

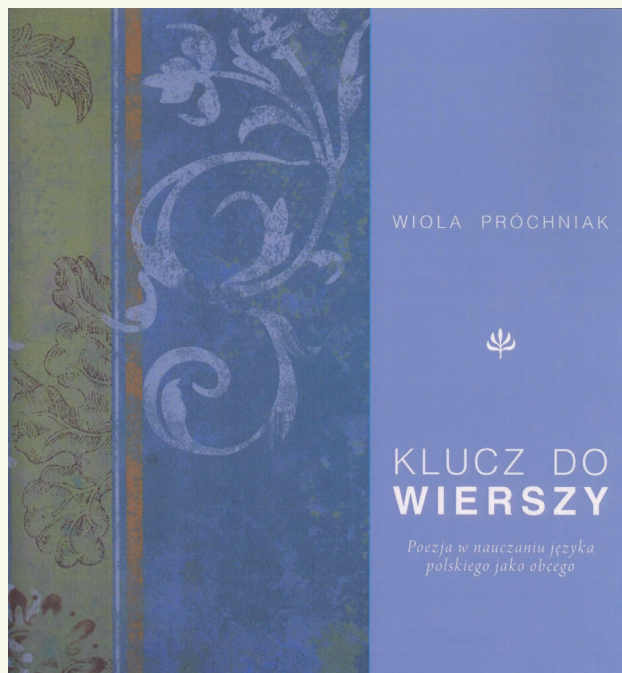
Wioli Próchniak

Tekst literacki, a więc i tekst poetycki w istocie jest obecny w nauczaniu języków obcych od zawsze. Jest też od zawsze traktowany jako dobrodziejstwo inwentarza, pewnego rodzaju decorum czy ekspozycja stała. Autorka poezję świadomie i mądrze glottodydaktyce polonistycznej przywraca, dokumentując i uzasadniając pożytki wynikające z sięgania po wiersz na lektoracie. To podstawowy walor ideologiczny tej publikacji. Nie jedyny zresztą! Nie mniej istotnym jest tutaj fakt, że książka Wioli Próchniak stanowi dobrze przemyślany dyskurs o istocie glottodydaktyki niezdominowanej przez językoznawstwo. Zbudowana jest z trzech zasadniczych płaszczyzn dociekań: pretekstowej, tekstowej i kontekstowej. To ciekawe ujęcie, pozwalające na obszernie omówienie wszystkich funkcji wiersza, jego zadań i odmian w praktyce glottodydaktycznej.

Autorka od samego początku stara się definować znaczenie i posadowienie poezji w materii języka, określić własny pogląd na zasadność jej obecności w glottodydaktyce i zaprezentować wieloaspektowość tego zjawiska. Stara się zatem zaciekawić, sięgając przy tym nie tylko po argument merytoryczny, ale i urokliwą, niepozbawioną ambicji literackich narrację. To zaskakujący momentami i oryginalny sposób prowadzenia dyskursu. Autorka konsekwentnie stosuje zabieg łączenia rozważań teoretycznych z ich praktycznymi zastosowaniami. Dzięki czemu, w całości książki natrafiamy na znaczącą liczbę rozmaitych ćwiczeń, za pomocą których dowiadujemy się, jak różnie i różnorodnie można pracować z mądrze dobranym tekstem poetyckim. Obowiązuje tu-

taj pewien logiczny schemat, polegający na tym, że najpierw pochylamy się nad zagadnieniem metodycznym czy gramatycznym, ale też semantycznym, leksykalnym, frazeologicznym lub metaforycznym. Później autorka dokonuje zgrabnej zazwyczaj analizy wybranego przez siebie wiersza. Całość wieńczy przykładami ćwiczeń, których typy, założenia i funkcje również szczegółowo omawia. Ciekawie, bo obrazoburczo dla niektórych językoznawców, prezentowana jest relacja poezji i gramatyki. Autorka kilkakrotnie stwierdza, że na tym pograniczu tekst poetycki może, ale nie musi się pojawiać. To, jej zdaniem, inspirująca zabawa intelektualna, w którą autorzy podręczników czy chociażby lekcji grywają sporadycznie. Lektura wiersza, jaką proponuje nam Wiola Próchniak, jest lekturą pouczającą i uczącą zrozumienia przestrzeni wiersza. W tej nauce możliwe jest więcej, niż można byłoby się spodziewać.

Autorka nie traci ani na moment z pola widzenia dominanty języka. Wchodzi w polemikę z powszechnością opisu gramatycznego w przestrzeni glottodydaktycznej. Wyraźnie i precyzyjnie dokumentuje uciążliwość wynikające z nakładania gorsetu koncepcji gramatyki generatywnej na strategię nauczania. W tym miejscu wypadałoby podkreślić kolejny walor publikacji. Jej autorka prezentuje nam nie już gotową formułę nauczania języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem tekstu poetyckiego, ale przedstawia mądrze opisaną i silnie umotywowaną strategię. Ma przy tym szereg wątpliwości i nie ukrywa, że ciągle jest na etapie poszukiwań i porównań. Wszystko to sprawia, że obcujemy z tekstem twór-



czym, a nie odtwórczym. Jak rozumieć ze słuchu? Jak czytać ze zrozumieniem? Ale też – jak kreatywnie nauczać? Jak pokazywać nie tylko strukturę języka, ale też jego istotę, charakter, aktywne kulturowe tło? Ponad wszelką wątpliwość praca Wioli Próchniak nie jest jednowymiarowym wywodem. Poetycki „świat przedstawiony” w rozprawie, – jeśli odnieść go do wybranych tutaj wierszy, ale rozumianych jako swoista całość – jest ciekawą próbą opowiadania o polszczyźnie i polskości. Było to możliwe zapewne i dlatego, że autorka, co mogę stwierdzić z całkowitą odpowiedzialnością, jest w polonistycznym środowisku glottodydaktycznym rozpoznawana nie tylko jako entuzjastka sięgania po poezję w nauczaniu języka, ale też osoba wysoce w jej obrębie wyspecjalizowana. Wniosek z tego taki, że po prostu doskonale wie, o czym pisze.

Autorka podejmuje narracyjną próbę opowiadania o społeczności posługującej się nauczaniem językiem. W tym ujęciu są to rozważania ważne i dotykające

istoty współcześnie pojmowanej roli glottodydaktyki. To wywód zdradzający wyraźną sympatię antropologiczną i etnograficzną, przy jednoczesnym pojmowaniu tych dyscyplin nie jako gałęzi nauki, lecz jako rodzaju refleksji humanistycznych. Owa „pamięć wiersza” przechowuje w sobie tak kulturowe treści kanoniczne, jak popularne – tak ogólnonarodowe, jak i regionalne. Chętnie akceptuję proponowaną optykę analizy tekstu poetyckiego określanego przez cztery pytania, – co widać?, co słuchać?, co znać?, jaki kształt ma wypowiedziana w wierszu rzeczywistość?. To kreatywne i autorskie podejście, pozwalające spojrzeć na całą przestrzeń wiersza. W procesie glottodydaktycznym tekst poetycki coś opowiada i tłumaczy, to jego byt samoistny. Jest też sam tłumaczony i opowiedziany przez nauczyciela – to jego byt kreowany. Obydwa one składają się na rzeczywistą obecność wiersza w procesie nauczania języka. Wiersza nigdy nie pisze się z przesłaniem glottodydaktycznym. A przecież – jak tłumaczy autorka – poezja to język w stanie intensywnej kondensacji. Wiersz ujmuje językowy obraz świata w mocnym i wyrazistym skrócie, nie redukując przy tym jego skomplikowania i wewnętrznej dynamiki. Musi podobać się takie spojrzenie na wiersz, który jest zdarzeniem artystycznym, faktem językowym, artefaktem kulturowym. Najlepiej ze wszystkich form literackich – zdaniem Wioli Próchniak – nadaje się, by reprezentować język w zewnętrznym oglądzie, a z takim mamy przecież do czynienia w glottodydaktyce. Najbardziej też reprezentatywny wydaje się być w sferze lingwakulturowej i etnolingwistycznej. Glottodydaktyka polonistyczna jest młodą relatywnie dziedziną naukową. Jej rozwój był zawsze kapryśny i domorosły. Prywatne doświadczenia i przemyślenia nauczycieli od niedawna zaczęły przekładać się na opracowania teoretyczne i programy badawcze. Dlatego omawiana tutaj praca jest niesłychanie cennym i oryginalnym głosem w rozwoju tej dyscypliny.

Mirosław Jelonkiewicz

Wspomnienie o dr. Wojciechu Jekielu



21 kwietnia 2013 roku odszedł od nas dr Wojciech Jekiel, jeden z pierwszych lektorów i wykładowców Centrum „Polonicum”, który w latach 1979-91 pełnił także funkcję zastępcy dyrektora i dyrektora. Z „Polonicum” był związany niemal od pierwszych lat istnienia tej placówki, to znaczy od 1957 roku, kiedy pomagał przy organizacji kursu wakacyjnego dla zagranicznych polonistów i slawistów. W owym czasie działalność „Polonicum” sprowadzała się do organizowania kursów i taka była pierwotna jego nazwa – Biuro Kursów Wakacyjnych. Dla uczestników tych kursów była to wyjątkowa szansa bezpośredniego kontaktu z polską kulturą, teatrem, filmem czy książką. Były to przecież czasy cenzury, utrudnień w podróżowaniu, inwigilacji i innych tego typu sztykan ze strony władz komunistycznych.

Pan Wojciech Jekiel był dla zagranicznych gości niezastąpionym przewodnikiem i opiekunem. Informował o nowościach wydawniczych, o ciekawych spektaklach teatralnych, był „chodzącą encyklopedią” wiedzy o Polsce. Tak pamiętają Go do dziś żyjący uczestnicy pierwszych kursów „Polonicum”. Po rozpoczęciu pracy w „Polonicum” Wojciech Jekiel prowadził lektoraty języka polskiego dla cudzoziemców studiujących na Uniwersytecie Warszawskim oraz wykłady o polskiej literaturze i kulturze. Był wysokiej klasy specjalistą w tej dziedzinie, o wyjątkowej erudycji i znajomości tematu. Jego wykłady znane były jako interesujące, pełne dygresji i ciekawostek gawędy. Pan doktor Jekiel miał niezwykle talent do opowiadania piękną polszczyzną o dziejach Polski i jej kultury. Zasługiwał na miano mistrza polskiej mowy. Jego teksty, zarówno te mówione, jak i pisane, charakteryzowała niezwykła jasność, przejrzystość i prostota. Tworzył je przecież dla odbiorcy niezbyt biegłego w polszczyźnie, dla słuchacza operującego ubogim zasobem słownictwa. Mimo operowania prostym językiem, udawało Mu się przekazywać najważniejsze treści i informacje kulturowe. Korzystamy z tych krótkich, zwięzłych tekstów do dziś. Są one dostępne w dwóch podręcznikach, których współautorem był Wojciech Jekiel. Oba mają tytuł „*Uczymy się polskiego*” i oba zostały wydane przez „Wiedzę powszechną”. Szczególnie część druga tego podręcznika przeznaczona dla cudzoziemców na poziomie średnio zaawansowanym, to zbiór wzorcowych, modelowych wręcz, krótkich tekstów kulturoznawczych przybliżających zagranicznym odbiorcom podstawy wiedzy

WSPOMNIENIE

o Polsce. Oto kilka przykładów wybranych tytułów: *Kultura Odrodzenia w Polsce, Noc listopadowa, Zakopane, Łowicz, Kraków, Adam Mickiewicz, Na Jasnej Górze, Wielkanoc, Spacer po Warszawie.*

Jednym z ważniejszych zadań, jakie sobie postawił dr Wojciech Jekiel była promocja Polski, jej kultury i cywilizacji poza granicami naszego kraju. Realizował to zadanie jako lektor i wykładowca na zagranicznych uniwersytetach we Florencji, Turynie, Mediolanie, Udine i w Moskwie. Włochy były Mu szczególnie bliskie. Był tłumaczem z języka włoskiego. Świetnie władał tym językiem, był też znawcą kultury i literatury włoskiej. Przede wszystkim jednak wykształcił całe grono polonistów, obecnie często profesorów, którzy do dziś kontynuują Jego dzieło w słonecznej Italii. Tę pamięć i serdeczne wspomnienia odczuć można było czytając w „Gazecie Wyborczej” nekrolog podpisany przez polonistów włoskich, a prof. Lu-

ca Bernardini był obecny na pogrzebie. Wojciech Jekiel był organizatorem i przez wiele lat kierownikiem tzw. „kursów włoskich” czyli kursów języka i kultury polskiej organizowanych przez kilkadziesiąt lat w Polonicum na przełomie stycznia i lutego wyłącznie dla studentów z Włoch.

Pan dr Wojciech Jekiel był człowiekiem od którego emanował wewnętrzny spokój i pogoda ducha. Jego działania charakteryzowała specyficzna, łagodna spolegliwość, której podstawą była wielka kultura osobista. Umiał łagodzić konflikty, był doskonałym rozjemcą i powiernikiem. Był po prostu naszym przyjacielem i kiedy siły Mu jeszcze na to pozwalały, odwiedzał nas w Polonicum na Krakowskim Przedmieściu przy okazji zebrań naukowych, wręczania nagród „Polonicum” czy innych spotkań. Zawsze był uśmiechnięty i pogodny. Taki pozostanie w naszej pamięci.