



M C M X X I I

VYTAUTAS MAGNUS
UNIVERSITY

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR⁴

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR

Tom 4

Uniwersytet Witolda Wielkiego
Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR

Tom 4

Redakcja naukowa
Irena Masojć i Henryka Sokołowska



Kraków 2021

dr Irena Masojć
Vytautas Magnus University
ID <https://orcid.org/0000-0001-7492-946X>
✉ irena.masoit@vdu.lt

dr Henryka Sokołowska
Vytautas Magnus University
ID <https://orcid.org/0000-0001-5346-988X>
✉ henrika.sokolovska@vdu.lt

© Copyright by Irena Masojć and Henryka Sokołowska, 2021

Recenzenci: dr hab. Ewa Golachowska, prof. IS PAN
dr hab. Dorota Michułka, prof. UWŹ

Opracowanie redakcyjne: Justyna Ostafin

Projekt okładki: Paweł Sepielak wg pomysłu Dalii Raicevičiūtė

ISBN 978-83-8138-622-7 (druk)
ISBN 978-83-8138-623-4 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788381386234>

Wydanie publikacji dofinansował Uniwersytet Witolda Wielkiego (Litwa)

Publikacja została wydana przy wsparciu Ambasady RP w Wilnie



Ambasada
Rzeczypospolitej Polskiej
w Wilnie

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

*Na 60-lecie Polonistyki
o ukierunkowaniu pedagogicznym
w Wilnie*

Spis treści

Wstęp	9
I. REGION JAKO PRZESTRZEŃ STANOWIENIA TOŻSAMOŚCI	13
ZOFIA SAWANIEWSKA-MOCHOWA	
Tożsamość regionalna w dobie globalizacji (na przykładzie Kujaw)	15
MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK	
„Zakryte – odkryte”. O związkach akademickich praktyk badawczych i szkolnych doświadczeniach poznawania nie tylko lokalności	27
MARIA SIENKO	
Doświadczenia zmysłowe w formowaniu tożsamości regionalnej	43
KATARZYNA MARIA PŁAWECKA	
Pogranicze jako miejsce kulturalnego wrzenia, dialogu oraz dyskursów tożsamościowych – rozpoznanie polonisty	63
JIŘÍ MURYC	
Dwujęzyczność na Zaolziu w Republice Czeskiej – sytuacja językowa i uwarunkowania prawne	79
II. POTRZEBY EDUKACYJNE UCZNIA W OTOCZENIU WIELOKULTUROWYM	91
PAWEŁ SPOREK	
Uczniowie obcojęzyczni i dwujęzyczni na lekcjach języka polskiego – okiem nauczyciela i dydaktyka	93
HENRYKA SOKOŁOWSKA	
Zadania edukacji w kontekście refleksji nad tożsamością narodową uczniów szkół polskich w Wilnie	105
IRENA MASOJC	
Zróźnicowanie współczesnej polszczyzny na Litwie w świadomości językowej uczniów szkół polskich	117

III. DIALOG MIĘDZYKULTUROWY W SZKOLNYCH PROPOZYCJACH
LEKTUROWYCH I INNYCH TEKSTACH KULTURY135

ANITA GIS

- Jeden język – wiele kultur. Kilka słów o wielokulturowości
i międzykulturowości na lekcjach języka polskiego
(rozpoznania i refleksje)137

DANUTA ŁAZARSKA

- Spotkania z literaturą. O dialogu międzykulturowym i kształtowaniu
tożsamości nie tylko na godzinach polskiego (na przykładzie *Eli-Saneli*
Katarzyny Pranić)151

PIOTR KOŁODZIEJ

- Filologia Brunona Schulza. O tożsamości „na styku kultur”163

HANNA BURKHARDT

- Dialog międzykulturowy na przykładzie internetowych komentarzy
językowych185

IV. JĘZYK ZWIERCIADŁEM STYKU KULTUR.....197

WŁODZIMIERZ MOCH

- Przeobrażenia w języku polskiej młodzieży w świetle powieści
Anny Cieplak *Ma być czysto i Lata powyżej zera*199

AŁŁA KRAWCZUK

- „Życzę zdrowia i cierpienia...” Pragmatyka życzeń i gratulacji
w polszczyźnie młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie211

LESIA KOROL

- Związki zgody w polszczyźnie na Ukrainie (na materiale zebranych
wśród młodzieży szkół polskich)231

MARIA ZIELIŃSKA

- Odstępstwa od normy w tłumaczeniach z języka ukraińskiego
i rosyjskiego na polski autorstwa młodzieży wielojęzycznej na Ukrainie239

BARBARA DWILEWICZ

- O polszczyźnie gości audycji *Znamy się ze słyszenia* w polskiej rozgłośni
radiowej na Litwie253

Noty o autorach263

Wstęp

Problematyka poprzednich tomów studiów *Tożsamość na styku kultur* (2008, 2011, 2016) przygotowywanych do druku przez Centrum Języka Polskiego i Dydaktyki na Litewskim Uniwersytecie Edukologicznym była dosyć rozległa – w jej kręgu mieściły się zarówno kwestie ogólne, związane z wieloaspektowym ujęciem tytułowego pojęcia tożsamości w warunkach przenikania się różnych kultur, jak i studia nad konkretnymi zjawiskami i rezultatami wielokulturowości. W każdym kolejnym tomie coraz wyraźniej do głosu dochodziła refleksja o wyzwaniach edukacji polonistycznej w zmieniającym się kontekście cywilizacyjno-kulturowym i konieczności nowego spojrzenia na kształtowanie tożsamości młodzieży. Niniejszy IV tom studiów, który został opracowany przez ten sam zespół redakcyjny, reprezentujący po reorganizacji inną jednostkę w innej uczelni – Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej Akademii Edukacji na Uniwersytecie Witolda Wielkiego – zaprasza głównie do dyskusji nad kompetencją językową, świadomością kulturową młodego pokolenia oraz wynikającymi z tego zadaniami i praktykami edukacyjnymi w zakresie kształcenia literacko-kulturowego i językowego w szkole.

Autorzy artykułów reprezentują ośrodki akademickie z pięciu krajów (Litwa, Polska, Ukraina, Czechy i Niemcy). Badacze z ośrodków spoza Polski podejmują głównie zagadnienia związane z funkcjonowaniem języka i kultury polskiej w innym otoczeniu językowym i kulturowym. Dynamiczne zmiany cywilizacyjne, coraz większa skala globalizacji i intensywne ruchy migracyjne powodują, że kontakty międzykulturowe również w Polsce stają się narastającym problemem, wymagającym pilnych rozwiązań. Istotne miejsce w tym tomie zajmuje zatem wymiana poglądów przedstawicieli znaczących ośrodków zajmujących się dydaktyką polonistyczną w Polsce – Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Prezentowane artykuły skupiają się wokół kilku problemów.

Jednym z wymiarów świadomości tożsamościowej człowieka jest tożsamość lokalna. We współczesnym świecie, gdzie lokalizm konkuruje z globalizacją, region jako przestrzeń można umieścić wśród czynników najbardziej znaczących dla

kształtowania poczucia własnej odrębności oraz niezunifikowanej tożsamości. Część pierwsza, *Region jako przestrzeń stanowienia tożsamości*, poszerza widzenie etniczno-kulturowej specyfiki poszczególnych regionów oraz orientuje na dostrzeganie różnorodnych wynikających z tej specyfiki wektorów, mających udział w stanowieniu tożsamości. Pierwszy artykuł traktuje o odrębności regionu Kujaw oraz o znaczeniu kodu językowego obok innych regionalnych kodów symbolicznych ważnych dla tworzenia i utrzymywania więzi z małą ojczyzną (Zofia Sawaniewska-Mochowa). Kolejne dwa teksty również dotyczą regionów i miejscowości w Polsce – Wielkopolski (Maria Kwiatkowska-Ratajczak) oraz Nowej Huty (Maria Sienko), a łączy je perspektywa dydaktyczna. Opisane są w nich w różny sposób praktyki badawcze pokazujące, jak można wprowadzić w ramach szkolnego kształcenia polonistycznego poznawanie najbliższej rzeczywistości historyczno-kulturowej, czyli tego, co bliskie, drogie, doświadczane zmysłowo, a także jak może ono korespondować z teoriami i kierunkami współczesnej humanistyki. Następne dwa artykuły w tej części traktują o regionach mających cechy pogranicza, gdzie wielokulturowość i dwujęzyczność wpisana jest w codzienność społeczności lokalnych. W pierwszym z tych opracowań zaprezentowano wielokulturowość, dialog kultur oraz dyskursy tożsamościowe pogranicza polsko-słowackiego, gdzie transgraniczność pozwala nie tylko na poznanie Innego, lecz także stanowi okazję do zrozumienia siebie, odkrywania polskiej tożsamości, widzianej oczami Słowaków (Katarzyna Maria Pławecka). Ostatni tekst w omawianej części przenosi nas na inne pogranicze, znajdujące się poza Polską – do regionu Zaozlia w Czechach (Jiří Muryc). Autor nawiązuje do sytuacji językowej lokalnej społeczności polskiej. Zaznaczając, że w kontekście dwujęzyczności język ojczysty pozostaje ważnym wyznacznikiem tożsamości o znaczeniu symbolicznym, omawia uwarunkowania prawne funkcjonowania języka polskiego na Zaozliu.

W części drugiej, *Potrzeby edukacyjne ucznia w otoczeniu wielokulturowym*, znalazły się teksty, których autorzy próbują zdiagnozować trudności edukacyjne uczniów ze zróżnicowanym doświadczeniem: migracji w Polsce oraz przynależności do diaspory poza granicami kraju. Pierwszy tekst omawia problemy związane z kształceniem i integracją w nowej przestrzeni kulturowej uczniów, którzy pojawili się wraz z nową falą imigrantów w Polsce (Paweł Sporek). Następne artykuły są wynikiem badań przeprowadzonych w środowisku młodzieży szkolnej polskiego pochodzenia na Litwie. W jednym z nich analizuje się skomplikowaną strukturę tożsamości młodych ludzi zanurzonych jednocześnie w różnych kulturach (Henryka Sokołowska), w drugim – ich poglądy na temat zróżnicowania polszczyzny na Litwie i ich własnych zachowań językowych (Irena Masojć). We wszystkich trzech tekstach poszukuje się kierunków działań i rozwiązań, które sprzyjałyby efektywności edukacji polonistycznej w tych niestandardowych warunkach.

W procesie kształtowania tożsamości kulturowej niezbędnym warunkiem jest poznawanie innych kultur oraz wstąpienie na ścieżkę dialogu międzykulturowego. Jest to możliwe głównie dzięki odpowiednio dobranemu do czytania i omawiania materiałowi dydaktycznemu: lekturom oraz innym tekstom kultury. Właśnie wokół materiału sprzyjającego kształtowaniu samoidentyfikacji kulturowej oraz dialogowi kultur kontynuowany jest dyskurs w części trzeciej – *Dialog międzykulturowy w szkolnych propozycjach lekturowych i innych tekstach kultury*. Artykuły tu zgromadzone dotyczą różnych rodzajów przekazów, m.in. literatury, fotografii, dzieł malarskich czy dyskusji internetowych. Pierwszy z tekstów w tej części stanowi wgląd w edukację międzykulturową z powodzeniem realizowaną w szkołach przez młodych adeptów zawodu nauczyciela polonisty z wykorzystaniem różnorodnych propozycji lekturowych oraz innych materiałów. Zaznacza się, że są to zajęcia prowadzące do zrozumienia i akceptacji innych poglądów i zachowań oraz – co ważne – niezapominające o własnej kulturze (Anita Gis). Autorka innego z kolei opracowania, wyszedłszy od rozważań na temat roli czytelnicznych spotkań z literaturą, antropologicznej i etycznej funkcji tekstów, skupia następnie uwagę na wybranej propozycji lekturowej – powieści *Ela-Sanela* Katarzyny Pranić jako materiale umożliwiającym otwieranie się na dialog międzykulturowy i kształtowanie tożsamości (Danuta Łazarska). Kolejny artykuł w części trzeciej porusza ważną dla kształcenia kulturowego i międzykulturowego kwestię wprowadzania w pole lektury rozmaitych kontekstów, jak np. filozoficznych czy z dziedziny sztuk plastycznych, a także ukazuje na przykładzie twórczości Brunona Schulza, jak pisarz może poruszać się w rozmaitych kulturowych rejestrach i jednocześnie tworzyć swą tożsamość „na styku czasów” i „na styku kultur” (Piotr Kołodziej). Wreszcie ostatnie w tym rozdziale studium pokazuje, że do inicjowania dialogu międzykulturowego mogą też służyć w nauczaniu teksty niekoniecznie artystyczne. Analiza komentarzy internetowych na zajęciach ze studentami wykazała, jak ważne i niezbędne dla zrozumienia tekstów w innym języku jest też poznanie specyficznego kontekstu socjokulturowego (Hanna Burkhardt).

Część czwarta, *Język zwierciadłem styku kultur*, ukazuje skutki wielokulturowości w języku. Obiektem pierwszego artykułu jest język codziennej komunikacji współczesnej polskiej młodzieży udokumentowany w literaturze, a celem autora – wykazanie różnych wpływów kulturowych w jego słownictwie i stylistyce (Włodzimierz Moch). Pozostałe teksty dotyczą środowisk polskich poza granicami kraju. Kolejne trzy artykuły zostały poświęcone różnego rodzaju interferencjom, które ujawniają się w mowie młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie. W pierwszym z nich analiza realizacji grzecznościowych aktów mowy – gratulacji i życzeń, które są mocno uwikłane socjokulturowo, pokazuje, że dochodzi w nich nie tylko do interferencji na poziomie językowym, lecz również kulturowym i pragmatycznym (Ałła Krawczuk).

W następnym tekście ukazują się skutki interferencji gramatycznej, które powodują różne zakłócenia na poziomie składniowym (Lesia Korol). Czwarty artykuł w tej części weryfikuje kompetencję językową uczniów polskiego pochodzenia w zakresie języka ojczystego na przykładzie krótkich tekstów tłumaczonych z języków większościowych na Ukrainie – ukraińskiego i rosyjskiego (Maria Zielińska). W ostatnim artykule tego rozdziału analizuje się polszczyznę Polaków litewskich, szczególnie uwagę zwracając na obecność różnych cech regionalnych w starannych wypowiedziach emitowanych w lokalnej polskiej rozgłośni radiowej (Barbara Dwilewicz).

Wszystkie opracowania prezentowane w niniejszym tomie stanowią spójny dyskurs naukowy, zawierający wymianę spojrzeń i poglądów badaczy z różnych krajów i środowisk. W dzisiejszej dobie, gdy hołdowaniu idei nowego regionalizmu i lokalności towarzyszą nieuchronnie tendencje globalizacyjne oraz migracyjne, ważne jest odnalezienie w różnych krajach i regionach powtarzających się przykładów i praktyk zapobiegania problemom związanym z trudną kwestią kształtowania tożsamości oraz współtworzenia dialogu międzykulturowego. Żywimy nadzieję, że zbiór studiów pomoże znaleźć odpowiedzi na szereg pytań związanych ze stanowieniem tożsamości młodych ludzi, uwikłanych w złożone układy etniczne i kulturowe zarówno w warunkach wielokulturowości wybranych regionów Litwy, jak i innych krajów.

Na Litwie niniejszy tom trafia do rąk odbiorców w szczególnie odpowiednim czasie, ponieważ obecnie trwają prace i szeroko zakrojone dyskusje nad projektem odnowionej podstawy programowej z języka polskiego w szkołach polskiej mniejszości narodowej w tym państwie. Sformułowane przez autorów spostrzeżenia oraz zaproponowane pomysły mogą się przyczynić do wzbogacenia tej dyskusji i udoskonalenia kształtu edukacji polonistycznej w szkołach polskich na Wileńszczyźnie.

*Irena Masojć
Henryka Sokołowska*

I.
REGION JAKO PRZESTRZEŃ
STANOWIENIA TOŻSAMOŚCI

ZOFIA SAWANIEWSKA-MOCHOWA 

Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, Polska

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.01>

Tożsamość regionalna w dobie globalizacji (na przykładzie Kujaw)

Tożsamość to centralny problem badawczy współczesnej humanistyki, choć samemu pojęciu, obecnemu w różnych koncepcjach teoretycznych (psychologicznych, etnologicznych, socjologicznych, antropologiczno-kulturowych i lingwistycznych), daleko do jednoznaczności. Zbigniew Bokszański (1989, s. 6), dokonując przeglądu różnych stanowisk i orientacji na temat psychospołecznych teorii tożsamości, zauważa, że pojęcie tożsamości okazało się „niezbędnym, a może nawet zasadniczym narzędziem pojęciowym w analizie sytuacji człowieka w społeczeństwie współczesnym i próbach wyjaśnienia bądź zrozumienia kluczowych fenomenów społecznych naszych czasów”. Złożona (co najmniej dwupoziomowa) natura tożsamości jest przez badaczy różnych dyscyplin charakteryzowana przez dodanie do podstawowego terminu różnych przydałek doprecyzowujących jego znaczenie, mówi się zatem o tożsamości: indywidualnej, zbiorowej, narodowej, etnicznej, regionalnej, społecznej, kulturowej. Przedmiotem mojego zainteresowania jest *tożsamość regionalna*, zawierająca się w szerzej pojmowanej tożsamości społeczno-kulturowej, którą Marian Golka (2010, s. 359) rozumie jako „wyobrażenie o pochodzeniu grupy i jej dziejach, indywidualny stosunek do własnej grupy, systemu jej wartości oraz elementów jej symboliki kulturowej”.

Godną uwzględnienia propozycją doprecyzowania pojęcia tożsamości regionalnej jest koncepcja Marka Szopskiego (2005, s. 38), by rozpatrywać regionalność w korelacji z etnicznością, ale – rzecz jasna – nie stawiać całkowitego znaku równości między tożsamością regionalną i etniczną. Budowanie identyfikacji z daną grupą etniczną odbywa się przez świadomy wybór charakterystycznych dla niej elementów wyposażenia (kodu) kulturowego, tj. stroju, obyczaju (świętecznego i codziennego), systemu wartości i wzorców zachowań, języka. Szczególny element w konstruowaniu

tożsamości odwołującej się do etniczności i regionalności stanowi język, pytaniem otwartym pozostaje natomiast kwestia: czy język pomaga tylko wyróżnić się wspólnocie regionalnej, czy też jest środkiem, który ją buduje?¹ Relacje zachodzące między poczuciem tożsamości a wyborem języka i kodu komunikacyjnego nie mogą być rozpatrywane na poziomie grupowym bez uwzględnienia też innych, pozajęzykowych, elementów budujących tożsamość kulturową mieszkańców regionu.

Tożsamość regionalna wiąże się z przyswojeniem zespołu pewnych idei, przekonań, poglądów, wartości, ale przede wszystkim opiera się na regionalizmie rozumianym jako szczególna postawa wobec własnej przestrzeni terytorialnej, małej ojczyzny czy regionu (Petrykowski 2003, s. 105). Ujawniający się w ostatnich latach renesans lokalności i regionalności to bardzo ciekawe zjawisko do badania, bo na ożywienie poczucia związku z konkretnym terytorium, nawet małą jednostką typu powiat, gmina czy wieś, wpłynęło, co może brzmieć paradoksalnie, włączanie się w procesy globalizacyjne (Skudrzyk, Urban 2010, s. 9). *Globalizacja* rozumiana jako 'proces polegający w skali świata na coraz szerszej wymianie handlowej, nasileniu przepływu kapitału, ludzi, technologii i informacji między państwami i w efekcie prowadzący do zacierania różnic kulturowych i uniformizacji życia społecznego' obudziła intencjonalne tworzenie lokalności w nawiązaniu do wzorców globalnych, co określa się jako *glokalizację*. W ujęciu Thomasa Friedmana *glokalizacja* to

zdolność kultury do wchłaniania wpływów, które w sposób naturalny do niej nie pasują i ją wzbogacają, odrzucania wpływów, które, choć inne, mogą z nią współistnieć właśnie jako coś innego. Celem glokalizacji jest zatem takie przyswajanie sobie aspektów globalizacji przez kulturę danego kraju, które przyczynia się do rozwoju i zróżnicowania społeczeństwa, nie przytłaczając go (Friedman 2001, s. 360).

Unia Europejska, która jest strukturą zglobalizowaną, nie tylko nie hamuje tożsamości lokalnych i regionalnych, lecz wręcz wspiera ich rozwój, przez co buduje się tożsamość wielopoziomową. Tożsamość regionalna oparta jest na silnym związku mieszkańców z regionem, z lokalną historią (mikrohistorią), tradycją, osobistościami, obyczajami, wydarzeniami, miejscami pamięci (nie tylko topograficznymi, lecz także symbolicznymi). Sam proces konstruowania takiej tożsamości jest długotrwały, wręcz permanentny, co nie oznacza, że w wyjątkowo niesprzyjających warunkach nie może zostać rozmyty czy przerwany. Warto w tym miejscu zatrzymać się nad konceptualizacją samych pojęć małej ojczyzny i regionu przez użytkowników polszczyzny. Używanie frazeologizmu czy może raczej należałoby powiedzieć konceptu: *mała ojczyzna* nasila się w latach 90. ubiegłego wieku wraz z rozwojem samorządno-

¹ Szerzej o dylematach językowych doby globalizacji i miejscu języka w budowaniu tożsamości grupowej pisze Jerzy Bartmiński (2009, s. 11-12).

ści i społeczeństwa obywatelskiego. Jerzy Bartmiński, który przeprowadził szeroko zakrojone badania nad polskim rozumieniem ojczyzny, stwierdził, że:

polski „krąg ojczysty” jest złożony, wielowymiarowy (miejsce, ludzie, instytucje, wartości) i zorganizowany koncentrycznie. Dominują w nim kraj, naród, rodacy, państwo i kultura narodowa, ale w rozumieniu wielu współczesnych Polaków tworzą go jednostki większe – Europa (rzadziej) i świat (częściej), jak i mniejsze: region, strony rodzinne, miejsca oswojone: ojczysta wioska, dom – razem z właściwymi dla nich wspólnotami sąsiedzko-rodzinnymi i przede wszystkim z bagażem określonych wartości, takich jak poczucie bycia u siebie, niepodległość, międzyludzka solidarność itd. (Bartmiński 2014a, s. 147-148).

„Małe ojczyzny” rozumiane jako: a) ojczyzna lokalna, b) ojczyzna regionalna badacz sytuuje między ojczyzną domową a narodową, odnosząc do nich całe serie wyrażeń językowych:

ojczyzna lokalna: strony rodzinne, moje strony, bliscy ludzie, krajanie, ziomki, swojaki ‘ludzie pochodzący z tej samej okolicy lub miejscowości’; powietnik ‘mieszkaniec tego samego powiatu’, patriotyzm lokalny, pejoratywne: *parafiańszczyzna* czy *zaściankowość*;

ojczyzna regionalna: region, prowincja, ziemia (w różnych zestawieniach, np. *ziemia wileńska*, *ziemia krakowska*, *ziemia kujawska*), kaszubska *tatczyzna*, regionalizm i dziś już przestarzały i może już nieco nacechowany pejoratywnie termin *provincjonalizm* (Bartmiński 2014b, s. 128).

Koncepcje „małych ojczyzn”, konkluduje J. Bartmiński (2014b, s. 128), „oparte są na poczuciu przynależności i bliskości przestrzennej («jestem wśród swoich», wśród sąsiadów i znajomych) oraz rozumieniu wspólnoty interesów («jestem tu potrzebny»)". Ważniejsze w obecnym pojmowaniu ojczyzny lokalnej czy regionalnej stają się terytorium zamieszkania i więzi sąsiedzko-rodzinne niż miejsce urodzenia i kryterium pochodzenia. Społeczność lokalna czy regionalna może składać się z osób różnych etnicznie, ale daje poczucie „bycia u siebie” i „bycia sobą” (Bartmiński 2014b, s. 148), co ma swoje konsekwencje w sferze aktywności mieszkańców, wpływa na włączenie się w nurt życia własnego środowiska i budowanie tożsamości w interakcjach. Socjologowie również łączą tożsamość lokalną i regionalną z identyfikacją mieszkańców z wyraźnie zdefiniowanym i delimitowanym terytorium, jak też jego specyficznymi cechami społecznymi, gospodarczymi, kulturowymi, a nawet topograficznymi. Marek S. Szczepański (2005), posługując się terminem *regionalne i lokalne uniwersum symboliczne*, zaproponowanym przez Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna (2010) w pracy *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, zestawia różne komponenty tożsamości regionalnej, którym przyporządkowuje różne perspektywy badawcze:

- 1) indywidualna identyfikacja ze społecznością lokalną, regionem i jego kulturą (perspektywa psychologiczna),

- 2) funkcjonujący w świadomości zbiorowej podział na „my” i „oni” oraz towarzyszące mu poczucie odrębności (perspektywa socjologiczna),
- 3) formy aktywności politycznej, dominujące partie polityczne i preferencje wyborcze, historyczne i nowe instytucje polityczne, poziom uczestnictwa w życiu politycznym, m.in. frekwencje wyborcze (perspektywa politologiczna),
- 4) przypisanie do przestrzeni i miejsc, samoświadomość parametrów środowiska przyrodniczego (perspektywa geograficzna),
- 5) świadomość dziedzictwa kulturowego (strój, zwyczaje, obyczaje), rozumienie i odczytywanie znaczeń, symboli kultury materialnej oraz jej korelatów, przynależność do wspólnot wyznaniowych i Kościołów (perspektywa antropologiczna i etnograficzna),
- 6) dialekt, gwara oraz lokalna i regionalna literatura pisana lub ustna jako element kreacji tożsamości regionalnej (perspektywa językoznawcza),
- 7) związek indywidualny lub zbiorowy z dziejami regionu, jego bohaterami i instytucjami historycznymi (perspektywa historyczna),
- 8) wspólnota gospodarowania, kooperacja i konkurencja międzyregionalna w wymiarze ekonomicznym w skali kraju, kontynentu i systemu światowego (perspektywa ekonomiczna),
- 9) istnienie pewnych szczególnych dla obszaru (regionu) form budownictwa i układu planistycznego, zwłaszcza budownictwa tradycyjnego (perspektywa urbanistyczno-architektoniczna).

W składzie tego regionalnego uniwersum (wyposażenia) zasygnalizowano wprawdzie udział czynnika językowego, ale jako jednego z wielu elementów budujących tożsamość regionalną, przeważały bowiem składniki pozajęzykowe. Mocniej kwestię roli języka w konstruowaniu identyfikacji regionalnej widzą lingwiści, zajmujący się badaniem wyznaczników świadomości językowo-kulturowej zróżnicowanych społeczności lokalnych i regionalnych. Warto tu przywołać pogląd Aldony Skudrzyk i Krystyny Urban wyrażony w książce *Małe ojczyzny. Świadomość językowo-kulturowa społeczności lokalnych*:

Demokratyzacja, szukanie w globalnej wiosce swojej małej ojczyzny, tożsamości i podmiotowości rodzi ponadto inny stosunek do języka – język jest wówczas traktowany nie tylko jako środek komunikacji, ale funkcjonuje jako istotny znak więzi. Odwołanie się do wartości języka i uznanie go za istotny element identyfikacji to sposób na przeciwstawienie się homogenizacji ogromnych obszarów rzeczywistości symbolicznej, sposób na wyodrębnienie się z tłumu, na ugruntowanie świadomości własnej odrębności kulturowej (Skudrzyk, Urban 2010, s. 9).

Władysław Lubaś (2009, s. 99) wskazywał nawet na wielopoziomowość językową tożsamości, którą

daje się scharakteryzować także za pomocą używanego przez daną jednostkę i/lub wspólnotę języka, a którą reprezentują: 1. identyfikacja indywidualna (osobowa), która może być scharakteryzowana przez idiolekt; 2. identyfikacja regionalna (lokalna) [...], którą można scharakteryzować za pomocą regionalizmów, dialektów wiejskich i miejskich, interdialektów; 3. identyfikacja narodowa, którą zwykle określa się za pomocą języka standardowego; 4. internacjonalna, gdy jakaś grupa społeczna znajduje się w stanie integracji międzynarodowej (np. w Unii Europejskiej) i posługuje się wieloma językami (Lubaś 2009, s. 99; cyt. za: Skudrzyk, Urban 2010, s. 19-20).

Jak w kontekście przedstawionych rozważań na temat wielopoziomowej natury tożsamości w dobie przemian globalizacyjnych i roli odmian języka w artykułowaniu identyfikacji wspólnotowej przedstawia się tożsamość mieszkańców regionu, który nie ma już dziś ani tak rozpoznawalnej kultury ludowej, ani gwary, jak np. górale z Podhala czy Ślązacy? Kujawy historyczne, które tak fascynowały swoim bogactwem kulturowym i językowym Oskara Kolberga oraz przyciągały uwagę wielu późniejszych etnografów i folklorystów, pod koniec XX wieku zostały przez badaczy ruchów regionalnych zaliczone do regionów mało wyrazistych kulturowo, wykazujących zaledwie cechy quasi-regionalizmu (Rykiel 1993, s. 92-93). Z przeprowadzonych w 2012 roku badań pilotażowych wśród mieszkańców regionu przez zespół językoznawców z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy wynikało, że w wielu rodzinach kujawskich istotnie doszło do przerwania międzypokoleniowej transmisji gwary, ale nadal żywa jest identyfikacja mieszkańców z regionem. W sytuacji, gdy kapitał kulturowy regionu ulega uszczupleniu, znaczenia nabierają wszystkie działania, amatorskie i profesjonalne, mające na celu rekonstruowanie składników regionalnego kodu symbolicznego, które wzmocnią związek mieszkańców z małą ojczyzną. Na fali odnowionego zainteresowania regionalizmem zaczęły się pojawiać amatorskie kujawskie słowniki gwarowe, cenne jako przejaw lokalnych inicjatyw kulturotwórczych, choć mające z lingwistycznego punktu widzenia wiele niedoskonałości, a zwłaszcza brak precyzji w eksplikacji jednostek gwarowych i niedostrzeganie ich polisemiczności oraz najdotkliwszy mankament, jakim jest niepodawanie kontekstów użycia, nie wspominając już o braku lokalizacji materiału. Prestiż wspólnoty regionalnej jest podnoszony przez posiadanie słownika sporządzonego przez profesjonalistów, językoznawców, znane są przypadki zwracania się przez lokalne grupy działania do dialektologów z propozycją opracowania słownika nawet konkretnej wsi (Sierociuk 2010).

Jaki zatem typ słownika proponujemy² Kujawiakom w sytuacji, gdy tak mocno został ograniczony zasięg komunikacyjny gwar kujawskich, a tym samym ich znaczenie jako rozpoznawalnego składnika indywidualnej/grupowej tożsamości regionalnej?

² Używam liczby mnogiej, bo słownik opracowywany jest zespołowo (zespół tworzą oprócz piszącej te słowa: Anna Paluszak-Bronka, Mirosława Wronkowska-Dimitrowa, Krzysztof Kołatka

Uznaliśmy po dłuższych dyskusjach, że najodpowiedniejszym typem słownika, który sprosta potrzebom poznawczym i edukacyjnym mieszkańców regionu, będzie alfabetycznie ułożony słownik semazjologiczny, skoncentrowany na wnikliwym objaśnianiu i dokumentowaniu znaczeń jednostek leksykalnych (Żmigrodzki 2008, s. 86) w powiązaniu z ich zasięgami geograficznymi. W swej makrostrukturze łączy on cechy słownika językowego i leksykonu kulturowego, ujmującego regionalne zjawiska kulturowe w szerszej perspektywie czasowej (od drugiej połowy XIX wieku po współczesność). Świadomie zrezygnowaliśmy z grupowania materiału według pól znaczeniowych, bo taki układ zawsze niesie problemy konotacyjne trudne do rozstrzygnięcia i zdarza się nierzadko, że kwalifikowanie słownictwa do poszczególnych kręgów tematycznych jest bardzo subiektywne.

Przygotowywany słownik pomimo dążenia do odzwierciedlenia w siatce haseł bogactwa leksyki kujawskiej nie ma ambicji bycia tezauresem, obejmującym całość słownictwa używanego przez mieszkańców regionu. Inaczej nasz leksykon zamieniłby się w wielotomowy słownik polszczyzny ogólnej, potocznej i regionalnej, a i tak nie objąłby wszystkich możliwych środków nazewniczych obecnych w komunikowaniu się Kujawiaków. Żaden z dostępnych nam słowników – jak zauważa Wojciech Chlebda (2010, s. 203) – nie ma makrostruktury wszechogarniającej całość systemowych środków nazewniczych. Zasób haseł w słownikach jest zawsze – zdaniem uczonoego – rezultatem selekcji i wyboru jednostek językowych z zasobów systemowych, „a więc czymś konstruktem, a nie obiektywną bezosobową «dannością»”.

Makrostrukturę słownika kujawskiego budujemy zgodnie z koncepcją szeroko rozumianej dyferencjalności. Dokonujemy wprawdzie wyboru jednostek leksykalnych, ale konstruując siatkę hasłową, staramy się nie „spłaszczyć” obrazu kultury kujawskiej i ludowego oglądu świata. Dlatego dużo uwagi poświęcamy nazwom etnograficznym odzwierciedlającym ludowy sposób conceptualizacji świata, obrzędowość i zwyczaje wsi kujawskiej, np.: *frycowe* ‘obrzęd inicjacyjny, któremu musiał poddać się kosiarz uczestniczący po raz pierwszy w żniwach (zwyczaj praktykowany niegdyś głównie we wsiach dworskich)’; *herody* 1. ‘kolędnicy obchodzący domy od świąt Bożego Narodzenia do Trzech Króli’; 2. ‘przedstawienie prezentowane przez kolędników w święto Trzech Króli’; *jabłonka*, *jabłoneczka* ‘element obrzędowości weselnej, specjalnie przez drużyny przystrojona gałąź (mógł to być także mały krzak lub mała choinka), ozdobiona wstążkami, jabłkami, orzechami, piernikami, stawiana przed panną młodą na uczcie weselnej; jabłonką uderzano też w stół w czasie oczepin’.

i Włodzimierz Moch). Koncepcję słownika wraz z egzemplifikacją poszczególnych haseł przedstawiłam w kilku odrębnych publikacjach (np. Sawaniewska-Mochowa 2015, 2016a, 2016b). Dotychczas ukazał się pierwszy tom słownika, zawierający opis założeń i hasła od A do H (Sawaniewska-Mochowa red. 2017).

Adresowanie słownika do szerszego odbiorcy narzuca nam jednak pewne ograniczenia w zakresie mikrostruktury, a zwłaszcza zminimalizowanie informacji gramatycznych i konieczność zastosowania uproszczonego zapisu form gwarowych w hasłach i cytatach, który ułatwiałby niespecjaliście korzystanie ze słownika gwarowego, a zarazem nie zacierał systemowych cech gwary.

Zastosowana metoda gromadzenia materiału opiera się na zasadzie „krzyżowania” danych, wyekscerpowanych z różnego typu źródeł, historycznych i współczesnych, pisanych i ustnych. Przedmiotem eksploracji są dostępne źródła zastane: potoczne teksty gwarowe, teksty literackie i paraliterackie wykorzystujące kod gwarowy w celach stylizacyjnych, różne gatunki folkloru, artykuły o treści etnograficznej w prasie regionalnej, rejestry słownictwa w XIX-wiecznych i międzywojennych czasopismach, wreszcie wszelkie naukowe opracowania etnograficzne wiążące słownictwo kujawskie z kulturą ludową.

Fakty leksykalne ekscerpowaliśmy także z wywiadów ukierunkowanych, które przeprowadzaliśmy w ciągu ostatnich czterech lat z mieszkańcami regionu (relacje typu *oral history* zostały zapisane od 30 rozmówców w różnym wieku), oraz gromadziliśmy metodą kwestionariuszową podczas badań terenowych. Uwzględniamy również materiały zebrane przez studentów polonistyki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, a także słowniczkami amatorskie (po stosownej weryfikacji) i wypowiedzi zasłyszane od anonimowych rozmówców w różnych sytuacjach komunikacyjnych w danej miejscowości. Wykorzystujemy również dane *Małego atlasu gwar polskich* i *Atlasu języka i kultury ludowej Wielkopolski*, rejestrujące nazwy kujawskie z zakresu kultury materialnej i społecznej. Jest to już w dużym stopniu słownictwo historyczne bądź recesywne.

Choć wykorzystywanie tekstów folkloru jako źródeł do ekscerpcji leksyki gwarowej budzi różne zastrzeżenia, to jednak zdecydowaliśmy się włączyć do bazy materiałowej słownika różne gatunki twórczości ludowej: pieśni, przywołówki dyngusowe, oracje, gawędy, podania, rymowanki, zagadki, powiedzonka i porzekadła, korzystając z tego, że Kujawy mają bardzo bogate, profesjonalnie opracowane zbiory folkloru śpiewanego i mówionego. Odrębność gatunkową tekstów folkloru, z których czerpiemy materiał do siatki hasłowej i ilustracji użyć, sygnalizujemy szczegółowymi kwalifikatorami. Kierujemy się w tej kwestii stanowiskiem Izabeli i Jerzego Bartmińskich (1967, s. 371). Wymienieni badacze opowiedzieli się za szeroką ekscerpcją materiału z tekstów reprezentujących artystyczną odmianę gwary, ale z równoczesnym odgraniczaniem tego, co w słowniku pochodzi z odmiany potocznej gwary, a co z różnych gatunków folkloru.

Folklor kujawski pomimo skonwencjonalizowania (obecność licznych poetyzmów i motywów wędrownych wspólnych z innymi regionami) jest rezerwuarem

różnych potocznych form gwarowych, w tym archaicznych i rzadkich. Z odnotowania takich nazw w słowniku, w którym gwara jest rozumiana jako zwierciadło i archiwum kultury regionalnej, nie można rezygnować.

W działania na rzecz podtrzymania kapitału kulturowego Kujaw wpisują się projekty realizowane przez profesjonalnych etnografów z Muzeum Etnograficznego w Toruniu, przedstawiające dziedzictwo niematerialne regionu w atrakcyjnej cyfrowej i graficznej formie. Opracowania te są adresowane głównie do młodych mieszkańców Kujaw, rozsyłane do szkół, bibliotek, różnych lokalnych grup działania. Prezentują najbardziej wyraziste dla kultury ludowej Kujaw obszary, np.: zwyczaje zapustne, jak *chodzenie z kozą* (Dziedzictwo 2016); zwyczaje wielkanocne, a zwłaszcza kujawskie *przywołówki dyngusowe* (Dziedzictwo 2017), i unikatową starą kujawską sztukę sypania wzorów piaskiem (Dziedzictwo 2018). Omawiane prezentacje przygotowywane są także w angielskiej wersji językowej, co podyktowane jest ideą wprowadzenia dorobku kulturowego Kujaw w obieg kultury europejskiej, a może i światowej. Rozpoznawalność kultury danego regionu przez mieszkańców innych części kraju to może być czynnik wpływający na umocnienie związku z ojczyzną regionalną i do wartościowanie gwary jako kodu symbolicznego grupy.

W nobilitowanie gwar kujawskich zaangażowali się regionaliści amatorzy, którzy wykorzystując jako tworzywo mowę swoich okolic, konstruują teksty genologicznie zbliżone do gawęd, podań, legend. Są autorzy, którzy, tak jak Henryk Lewicki (2005) z Kujaw zachodnich, stawiają sobie za cel popularyzowanie gwary w lekkiej i zabawnej konwencji stylistycznej (uczyć gwary, bawiąc), a są też i tacy twórcy, jak Antoni Benedykt Łukaszewicz (notabene jego przodkowie przybyli na Kujawy wschodnie w XIX wieku z Litwy), którzy przyjmując stylistykę mitologizującą, odtwarzają gwarą zasłyszane stare legendy, konstruują nowe, by pokazać heroiczną przeszłość regionu i jego zasługi dla kształtowania polskiej państwowości (Łukaszewicz 2012). Odwoływanie się do wybitnych postaci historycznych, jak król Władysław Łokietek czy Kazimierz Wielki, oraz ważnych zdarzeń dziejowych, jak bitwa pod Płowcami, prezentowanie najstarszej legendy świata o raju na Kujawach służy kreacji obrazu regionu jako wyróżniającego się historycznie na tle innych obszarów i wskazywaniu miejsc pamięci (w rozumieniu Pierre'a Nory nie tylko topograficznych, lecz także symbolicznych), na których można konstruować identyfikację wspólnotową. Samą nazwę Kujawy, która ma niewątpliwie dla mieszkańców regionu moc tożsamościową, autor legend kujawskich wręcz sakralizuje, objaśniając jej pochodzenie w taki sposób:

poczęła się od samego Boga i pierwszych rodziców, od ich objawienia. Zjawia to objawienie, a ku oznaczało do. Ku – jawy to piękna stara nazwa – Do Objawienia. Zatem nazwa tej ziemi też określa, że był tu raj (Łukaszewicz 2012, s. 11).



Fot. 1. Redecz Krukowy, biesiada kujawska, 11 VII 2015, fot. W. Moch

Ekspozowanie lokalnej i regionalnej odrębności może przybierać różne formy, np. wiązać się z wykorzystywaniem lokalności w przestrzeni perswazyjno-marketingowej. Przykładowo w przekazach reklamujących żywność (*kurczak z serca Kujaw*, *KUJAWSKI olej*, chleb *Kujawskie Łany*) regionowi kujawskiemu przypisywana jest cecha ekologiczności.

Do działań promujących wartość małej ojczyzny jako wspólnoty społecznej należy corocznie organizowana „biesiada kujawska” w Redczu Krukowym na Kujawach wschodnich (zob. fot. 1), która jest zasadniczo ekspozycją niejęzykowych kodów kultury kujawskiej: zabawy, tańców, a nawet pojedynków rycerskich, rękodzieła, strojów, potraw regionalnych.

Globalizacja i glocalizacja, choć to procesy paradoksalnie przeciwstawne, występują w dzisiejszym świecie komplementarnie, co w sposób najbardziej skondensowany wyraża dyrektywa: *think globally, act locally* – myśl globalnie, działaj lokalnie.

Bibliografia

- Bartmińska I., Bartmiński J., 1967, *O słownictwie folkloru w związku z nowym Słownikiem gwarowym*, „Język Polski” XLVII, z. 5, s. 360-373.
- Bartmiński J., 2009, *Język symbolem tożsamości narodowej i świadectwem otwartości*, [w:] J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 11-31.
- Bartmiński J., 2014a, *Ojczyzny europejskie – duże i małe*, [w:] J. Bartmiński, *Polskie wartości w europejskiej aksjosferze*, wybór i red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, S. Wasiuta, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 141-148.
- Bartmiński J., 2014b, *Polskie rozumienie OJCZYZNY i jego warianty*, [w:] J. Bartmiński, *Polskie wartości w europejskiej aksjosferze*, wybór i red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, S. Wasiuta, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 114-140.
- Berger P.L., Luckmann T., 2010, *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, przeł. i przedmowa J. Niżnik, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, *Biblioteka Socjologiczna*.
- Boksański Z., 1989, *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chlebda W., 2010, *W jakim zakresie słownik dwujęzyczny może być źródłem informacji etnolingwistycznej*, [w:] W. Chlebda (red.), *Etnolingwistyka a leksykografia. Tom poświęcony Profesorowi Jerzemu Bartmińskiemu*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 201-208.
- Dziedzictwo niematerialne w województwie kujawsko-pomorskim. Zwyczaje zapustne: „Chodzenie z kozą” na Kujawach*, 2016, koncepcja płyty, tekst i wybór zdjęć H.M. Łopatyńska, współpraca K. Pawłowska, red. H. Czachowski, oprac. graficzne W.K. Jaruszewski, realizacja P. Bielawowski, Toruń: Muzeum Etnograficzne im. Marii Znamierowskiej-Prüfferowej.
- Dziedzictwo niematerialne w województwie kujawsko-pomorskim. Zwyczaje wielkanocne: Przywołówki dyngusowe na Kujawach*, 2017, koncepcja płyty, tekst i wybór materiałów audiowizualnych H.M. Łopatyńska, red. H. Czachowski, oprac. graficzne W.K. Jaruszewski, J. Rochon, realizacja P. Bielawowski, Toruń: Muzeum Etnograficzne im. Marii Znamierowskiej-Prüfferowej. 5
- Dziedzictwo niematerialne w województwie kujawsko-pomorskim. Kujawskie sypanie wzorów piaskiem*, 2018, koncepcja płyty, tekst i wybór materiałów audiowizualnych B. Olszewska, współ-

- praca archiwalna K. Pawłowska, red. H. Czachowski, oprac. graficzne W.K. Jaruszewski, realizacja P. Bielawowski, Toruń: Muzeum Etnograficzne im. Marii Znamierowskiej-Prüfferowej.
- Friedman T.L., 2001, *Lexus i drzewo oliwne. Zrozumieć globalizację*, przeł. T. Hornowski, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, *Nowe Horyzonty*.
- Golka M., 2010, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa: Muza, *Spectrum*.
- Lewicki H., 2005, *Na kujawską nutę czyli Benasowe pogwarki*, Inowrocław: Zakład Poligraficzno-Wydawniczy „POZKAL” w Inowrocławiu.
- Lubaś W., 2009, *Polityka językowa*, Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, *Komparacja Systemów i Funkcjonowania Współczesnych Języków Słowiańskich*, 4.
- Łukaszewicz A.B., 2012, *Kujawskie legendy, gawędy i gadki*, t. 1, Wrocław: Wydawnictwo GRAL.
- Petrykowski P., 2003, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Rykiel Z., 1993, *Typologia ruchów regionalnych w Polsce*, [w:] K. Handke (red.), *Region, regionalizm – pojęcia i rzeczywistość. Zbiór studiów*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, s. 87-95.
- Sawaniewska-Mochowa Z., 2015, *Dialect and culture dictionary as a method of documenting the region's heritage (on the example of Kujawy)*, [w:] Z. Babickienė, L. Pečkuvienė (red.), *Tarmės – Europos tautų kultūros paveldas / Dialects – Cultural Heritage of European Nations: Mokslo straipsnių rinkinys*, Vilnius: Mykolas Romeris Universitetas, s. 456-470, [on-line:] <https://ebooks.mruni.eu/pdfreader/tarms-europos-taut-kultros-paveldas-dialects-cultural-heritage-european-nations> – 20 XI 2019.
- Sawaniewska-Mochowa Z., 2016a, *Kultura regionalna w zwierciadle języka. O koncepcji słownika gwarowo-kulturowego Kujaw*, [w:] D.K. Rembiszewska (red.), *Słowiańskie słowniki gwarowe – tradycja i nowatorstwo*, Warszawa–Łomża: Instytut Slawistyki PAN, Łomżyńskie Towarzystwo Naukowe im. Wagów, s. 223-234, *Dialektologia Słowiańska*, t. 1.
- Sawaniewska-Mochowa Z., 2016b, *Źródła etnograficzne i teksty folkloru jako baza empiryczna słownika gwarowego (na przykładzie Kujaw)*, „Język Polski” XCVI, nr 3, s. 27-36.
- Sawaniewska-Mochowa Z. (red.), 2017, *Słownik gwary i kultury Kujaw*, t. 1: A-H, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Sierociuk J., 2010, *Założenia metodologiczne regionalnych słowników gwarowych powstających przy współudziale środowisk lokalnych*, [w:] H. Kurek, A. Tyrpa, J. Wronicz (red.), *Studia dialektologiczne*, t. 4, Kraków: Instytut Języka Polskiego PAN, s. 137-139, *Prace Instytutu Języka Polskiego PAN*, 134.
- Skudrzyk A., Urban K., 2010, *Małe ojczyzny. Świadomość językowo-kulturowa społeczności lokalnych*, Katowice: Oficyna Wydawnicza WW.
- Szczepański M.S., 2005, *Od identyfikacji do tożsamości*, „Gazeta Uniwersytecka UŚ” [miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach], nr 1 (131), [on-line:] <http://gazeta.us.edu.pl/node/227431> – 11 X 2019.
- Szopski M., 2005, *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Żmigrodzki P., 2008, *Słowo, słownik, rzeczywistość. Z problemów leksykografii i metaleksykografii*, Kraków: Wydawnictwo Lexis.

Abstract

REGIONAL IDENTITY IN THE AGE OF GLOBALIZATION (ON THE EXAMPLE OF KUJAWY)

The subject of this article is the cultural identity of the inhabitants of Kujawy (Kuyavia) – a region whose distinctiveness was classified by the researchers as quasi-regionalism, given the fact that transmission of regional tradition in many families has been interrupted.

The article presents various activities undertaken by regional leaders and scientists who try to strengthen the inhabitants' relationship with their regional (little) homeland and encourage them to accommodate the regional symbolic code including customs, patterns of behaviour, and language. The latter component is very important because identity, as a product of the social environment, is constantly being created in the process of communication. Scientific books, addressed to the contemporary inhabitants of Kujawy and encouraging them to learn about the dialect as an intangible heritage of the region, include *Słownik gwary i kultury Kujaw* (*The Dialect and Culture Dictionary of Kujawy*), created by a research team of linguists.

Keywords: regional identity, globalization, regional culture, symbolic code, regional homeland, little homeland, dialect

MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK 

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, Polska

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.02>

„Zakryte – odkryte”

O związkach akademickich praktyk badawczych i szkolnych doświadczeniach poznawania nie tylko lokalności

Konferencja *Tożsamość na styku kultur* ma już swoją nie całkiem krótką tradycję. Spotykamy się w ramach tego cyklu po raz czwarty. Ciekawe i ważne w podjętym przed laty temacie i jego obecnym ukierunkowaniu wydaje mi się połączenie kwestii związanych z relacjami między językiem, kulturą, procesami polityczno-społecznymi, globalizacją i lokalnością. To, na czym – jako osoba zajmującą się dydaktyką – chcę skupić uwagę, dotyczyć będzie sprawdzonych w praktyce mechanizmów budowania tożsamości młodych ludzi. Obserwacja metodycznych projektów nauczycieli uświadamia ponadto, że działania edukacyjne mogą nie tyle być nastawione na transmisję ustaleń powstałych w ramach różnych dziedzin humanistyki, ile niejako przebiegać równoległe z nimi i – co również ważne – korespondować z opisywanymi przez badaczy współczesnymi kierunkami poznawania najbliższej rzeczywistości historyczno-kulturowej.

Praktyki badawcze i dydaktyka

Dokumentacją sformułowanej powyżej tezy – być może nazbyt odważnie i nieco prowokacyjnie wobec powszechnej krytyki współczesnej szkoły – okazują się zaobserwowane paralele między wcale nierzadko realizowanymi w procesie kształcenia sposobami wprowadzania młodzieży w sferę ich najbliższego otoczenia a niezwykle dynamiczną w ostatnim czasie intensyfikacją akademickiej refleksji powiązanej z problematyką lokalności. Poświęcone jest temu zagadnieniu jedno z wydań „Polonistyki. Innowacji”. Jego redaktorzy – literaturoznawca Jerzy Borowczyk i językoznawca Krzysztof Skibski – już we wstępie przywołują kilka terminów: *nowy regionalizm*,

lokalność, regiopoetyka, geopoetyka, geografia kulturowa (Borowczyk, Skibski 2019, s. 9). Również Jan Galant (2019, s. 9) w otwierającym numer artykule, analizując rozwój nowego regionalizmu, zwrócił uwagę na skupianie w obrębie badań kultur lokalnych kolejnych kluczowych pojęć i szkół dzisiejszej humanistyki: antropologii kulturowej, komparatystyki, badań postzależnościowych, poskolonialnych, etnopoetyki, pamięci i postpamięci. Powoływał się przy tym na wydany w roku 2016 tom *Regionalizm literacki w Polsce. Zarys historyczny i wybór źródeł* opracowany przez Zbigniewa Chojnowskiego i Małgorzatę Mikołajczak oraz znaną i także w wielu innych miejscach przywoływaną publikację Elżbiety Rybickiej *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Choć już nawiązanie do antropologii kulturowej wywołuje skojarzenia z opisywanymi przez dydaktyków mechanizmami formowania procesu kształcenia¹, to jednak w perspektywie edukacyjnej ważne są nie tylko wspomniane kierunki badawcze, o których edukacyjnym spożytkowaniu traktuje m.in. niedawno wydana książka Grażyny Tomaszewskiej (2019), lecz również te właściwości kultury lokalnej, które Galant łączy z kategoriami m.in. niepozorności², drugorzędności czy doświadczenia³. Cechy te wynikają z właściwego badaniom lokalności koncentrowania uwagi na pojedynczych faktach, notatkach, wspomnieniach często dotyczących ludzi nieznanego miejsca w podręcznikach ponadlokalnych/ogólnych dziejów. Odkrywanie tego, co wcześniej było zakryte, co umykało badaniom naukowym nastawionym na syntetyczny opis, rozpoznający kompleksowe/całościowe prawidłowości, to propozycja rozwiązania niektórych „problemów specyficznych dla literaturoznawstwa, szczególnie tych, które dotyczą statusu i perspektyw historii literatury narodowej” – konstatował Jan Galant (2019, s. 4), by dalej stwierdzić:

Sądzę przy tym, że dość szeroko definiowana „niepozorność” stanowi istotny, jeśli nie kluczowy atrybut kultury lokalnej. [...] Nie ma tu raczej miejsca na problematyzowanie historii, podważanie powszechnie obowiązujących przekonań i wyobrażeń (Galant 2019, s. 6).

¹ W tym kontekście warto przypomnieć choćby o kilku ważnych dla dydaktyki książkach: Uryga (1996); Jędrzychowska (1996); Budrewicz, Jędrzychowska (red. 1999); Kłakówna (2003); Myrdzik (2006); Kłakówna (2016). Znaczenie aksjologii myślenia indywidualnego i wspólnotowego w perspektywie współczesnej edukacji, ale i rozwijania w szkole refleksji oraz postaw obywatelskich opisał niedawno również Krzysztof Koc (2018).

² Objaśniając swoją propozycję, Galant pisze o nawiązaniu do konceptu terminologicznego Ingi Iwasiów i redaktorek tomu *Twórczość niepozorna. Szkice o literaturze* (2015): Joanny Grądział-Wójcik, Agnieszki Kwiatkowskiej i Lucyny Marzec. Koncept ten udatnie rozwija w odniesieniu do kultury lokalnej i stanowiącego dla niej swoisty metajęzyk regionalizmu.

³ I ta problematyka była obiektem dydaktycznej refleksji. Zob. np. *Doświadczenie lektury* (2012), ale i dwie kolejne książki Anny Janus-Sitarz (2009; 2016).

Nie tyle ważna jest też wyraźna niekiedy niewprawność, swoista chropawość językowa, jakość literacka powiązanych z regionem tekstów czy odkrywcza innowacyjność, ile raczej autentyczność, ich lokalna afiliacja, zespolenie z miejscem, sytuacjami, osobami z najbliższego otoczenia. Penetracja tego, co znajduje się w pobliżu, niejako na wyciągnięcie ręki, służy bardziej uruchamianiu aktywności, a poznawanie nie zawsze efektownych wydarzeń, genealogii osób i ich partykularnych doświadczeń życiowych ukierunkowane jest przede wszystkim na tworzenie relacji, uruchamianie emocji, budowanie poczucia związku z tym, co z reguły nie dociera do ponadregionalnej społecznej świadomości. Propozycje analogicznego wprowadzania uczniów w kulturę lokalną pojawiały się także w pracach z zakresu dydaktyki⁴.

Tytułowa formuła „zakryte – odkryte” użyta w odniesieniu do lokalności łączy się też z ważną zasadą dydaktyczną sformułowaną jeszcze przez Jana Amosa Komeńskiego o metodycznej efektywności poznawania: od tego, co bliskie, do tego, co dalsze. Odsłanianie tego, co na co dzień bywa niezauważane, niekiedy ukryte w archiwach czy rodzinnych szufladach, to także istotny element działań edukacyjnych. Bywa, że propozycje szkolne korespondują z celami, o których w odniesieniu do badań literaturoznawczych Galant pisał:

Lokalne relacje o przeszłości (np. o powstaniu wielkopolskim) mają więc w tle wydarzenia historyczne sprzed stu lat, tworzące kontekst, ale sednem opowieści jest przypomnienie miejscowych wydarzeń i ich uczestników, wyposażenie ich w szczegółowe genealogie i biografie, wprowadzenie lokalnego kolorytu, przywołanie miejscowej topografii itp. (Galant 2019, s. 11).

Lokalność i metodyczny konkret⁵

Wszystkie te cechy charakteryzują dydaktycznie i wychowawczo frapujący projekt przeprowadzony w poznańskim Liceum św. Marii Magdaleny w roku szkolnym 2018/2019 z okazji 100-lecia powstania wielkopolskiego. Choć powszechnie łączy się je z eksponowaniem faktu, że to jedyny zwycięski zryw Polaków od czasu zaborów, to jednak nie to było celem działań, w które włączyli się nie tylko uczniowie, lecz także ich rodzice oraz

⁴ Warto przypomnieć choćby obszerny rozdział *Polonistyczny wymiar regionalizmu. Czytamy teksty o nas* pomieszczony w autorskiej książce Marka Pieniżka (2013, s. 244-290); podobnie też opisuję rolę twórczości lokalnej w szkicu *O edukacji regionalnej, pamięci aktywnej i niegenialnej twórczości* – zob. Maria Kwiatkowska-Ratajczak (2013, s. 91-111).

⁵ W niniejszym śródtytuł, ale i sposobie organizacji całego szkicu nawiązuję do idei opisanej w mojej książce *Metodyka konkrety* (2002). Uzasadniona teoretycznie i przedstawiona w niej praktyczna koncepcja prezentowania zagadnień z zakresu dydaktyki powiązana została z obrazowaniem/dokumentowaniem tego, jak w opisywanych egzemplifikacjach z rzeczywistości szkolnej ujawniają się szersze/ogólniejsze problemy metodyczne wykraczające poza analizowany przykład.

grono pedagogiczne. Na przygotowanej wspólnie wystawie uczniowie z całej szkoły oraz ich nauczyciele zaprezentowali zaangażowanie własnych przodków w odzyskiwanie niepodległości w Poznaniu, Kłecku, Gnieźnie, Chodzieży, Wysokiej, Wronkach, Szubinie, Strzałkowie oraz wielu innych miasteczkach i wsiach całej Wielkopolski⁶.

Mój Pradziadek – Zygmunt Perkowski wstąpił w szeregi Powstańcze niesiony nadzieją na niepodległość. Miał wtedy 30 lat. W czasie działań zbrojnych mój pradziadek został ranny. Wyzwolenie Poznania świętował w szpitalu [...]. W okresie międzywojennym Zygmunt Perkowski przeniósł się z rodziną do podpoznańskiej Ławicy, zakładając tam koło byłych powstańców („Koło Ławica”). Był fundatorem pomnika ku czci Marszałka Józefa Piłsudskiego

– pisał uczeń klasy Ic Jan Balwach⁷, a do swojej relacji dodawał zdjęcia pradziadka ze szpitala i z czasów międzywojnia, także z dziećmi i przyjaciółmi pod wspomnianym pomnikiem Piłsudskiego.

Autentycznie i zarazem poruszająco brzmiała fraza kończąca każdą kolejną historię pradziadków, prababek, babć i dziadków, wujków i ciotek: „Z dumą przedstawia uczeń klasy Ic Jan Balwach”, „Z dumą przedstawia uczennica klasy 2g Maria Narożna”, „Z dumą przedstawia uczennica klasy 3e Dominika Kałek”, „Z dumą przedstawia Pani Profesor Agata Skibska”, „Z dumą przedstawia Pan Profesor Przemysław Bandel”. Znanych szkolnej społeczności nazwisk koleżanek, kolegów, nauczycielek i nauczycieli przedstawiających własnych antenatów było sporo. Te, które wynotowałam, pojawiają się tu jedynie przykładowo. Wszyscy przekonująco zobrazowali, jak dawne dzieje mogą zyskiwać zdecydowanie bliższe oblicze. Nie przypadkiem przywołuję ostatnie nazwisko. To bowiem nauczyciel historii – Przemysław Bandel – był inspiratorem i pomysłodawcą penetracji rodzinnych i regionalnych archiwów. Na wystawie obok Uchwały Rady Miasta i Gminy Buk z 30 stycznia 2018 roku uzasadniającej ustanowienie roku 2018 Rokiem Pamięci Powstania Wielkopolskiego, zdjęć współczesnych tablic z nazwiskami powstańców pojawiły się dawne polskie i niemieckie dokumenty: legitymacje, dowody osobiste, patenty związane z otrzymaniem

⁶ Opisywany dalej przykład realizuje istotne elementy metody projektu (zob. np. Strawa-Kęsek 2015). Pokazuje konkretne efekty zbiorowej i indywidualnej aktywności, ale i obrazuje skuteczny sposób uruchamiania odbywającego się nie tylko na lekcjach, choć równolegle z nauką szkolną, samokształcenia. To ostatnie wymaga zaś – co przekonująco dokumentują zebrane materiały – zarówno inspirowania motywacji wyzwalającej, podejmowania dialogu z nauczycielami i innymi uczniami, jak i poszukiwania i selekcjonowania zebranych materiałów. Niewątpliwie pełni funkcję autowychowawczą. Jak słusznie już przed laty zauważyła Wiesława Wantuch, działanie takie otwiera ponadto drogę do autoedukacji i samodzielności (por. np. Wantuch 2002, s. 158).

⁷ Wszystkie zapisy cytuję zgodnie z oryginałem. Usterki językowe wskazują z jednej strony na pozostawienie uczniom sporej samodzielności, z drugiej zaś otwierają drogę do integracji kształcenia historycznego i polonistycznego.



Fot. 1. Przy pomniku marszałka Józefa Piłsudskiego – Zygmunt Perkowski: drugi rząd od dołu, piąty z lewej strony, zdjęcie zaprezentowane przez ucznia Jana Balwacha z klasy Ic



Fot. 2. Legitymacja Michała Karnabola, zdjęcie przekazane na wystawę przez Dominikę Kałek, uczennicę klasy 3e

w 1921 roku przez bliskie osoby Odznaki Pamiątkowej Wojsk Wielkopolskich, stare zdjęcia w powstańczych mundurach, ale i dokumentujące późniejsze losy uczestników walk o Wielkopolskę.

Przeczytać można było odręczny życiorys napisany kształtnym pismem przez Jana Zajdowicza, uczestnika walk w okolicach Wągrowca i Żnina – to w materiałach zebranych przez uczennicę Natalię Knobloch.



Fot. 3. Dyplom Jana Zajdowicza, dokument zaprezentowany przez uczennicę Natalię Knobloch z klasy 3f

Dowiedzieć się można było np. o udziale wojskowego lekarza Jerzego Kolasieńskiego w starciach pod Kępnem i zobaczyć jego podobiznę w charakterystycznym pasiastym kostiumie typowym dla członków klubów wioślarskich... (dokumenty opracowane przez ucznia Ryszarda Kolasieńskiego).

Młodzi ludzie – i ci przedstawiający swoich protoplastów, i ci zwiedzający wystawę – jasno rozpoznawali zaangażowanie w walkę nie tylko pojedynczych osób, lecz również całych wielkopolskich rodzin. Tak było w przypadku Patrycjusza, Alojzego, Bogdana Bederskich. Tak też zatytułowała swoją prezentację trzecioklasistka Zofia Moellenbrock: „Patrioci. Rodzina Moellenbrocków”. W pracy przedstawiła biogramy członków rodu – Józefa, Edmunda, Tadeusza – i zamieściła dokumentację fotograficzną, w tym oryginalny Krzyż Srebrny Virtuti Militari o numerze 4771 przyznany najmłodszemu z braci – Józefowi Moellenbrockowi.



Fot. 4. Jerzy Kolasiński w mundurze



Fot. 5. Jerzy Kolasiński w kostiumie klubu wioślarskiego, materiały zgromadzone przez ucznia Ryszarda Kolasińskiego z klasy 3b



Fot. 6. Edmund Moellenbrock, zdjęcie zaprezentowane przez uczennicę Zofię Moellenbrock z klasy 3f

Nauczyciel matematyki w Liceum św. Marii Magdaleny w Poznaniu – Łukasz Raczkowski – zaprezentował pożółkły maszynopis wspomnień urodzonego w Pniewach w 1901 roku brata swojego dziadka, kapitana rezerwy Pawła Raczkowskiego, który pisał o rodzicach, chwalił ich metody wychowawcze niestroniące od kar (także cielesnych) przewidzianych za różnego rodzaju dziecięce i młodzieńcze wykroczenia, przypominał o abonowanych w domu pismach i śpiewanych przez matkę piosenkach. Podkreślał też:

Rodzice moi poważani mieszczenie uważali za swój święty obowiązek wychować swoje córki (4 córki i dwóch synów) na prawdziwych Polaków, co im się w zupełności udało, dowodem czego był udział wszystkich członków rodziny Raczkowskich w Powstaniu Wielkopolskim.

Ojciec pełnił w oddziałach powstańczych służbę wartowniczą.

Brat Benedykt brał udział w dniu 27.12.1918 r. w zdobywaniu miasta Poznania, a następnie w Powstaniu Śląskim.

Siostra Maria, późniejsza Hernasowa pełniła służbę sanitariuszki w szpitalu polowym.

Siostra Leokadia, późniejsza Degórska pełniła w oddziałach powstańczych służbę łączniczki i kontrolerki rozmów telefonicznych na pocztach.

Osobiście występowałem początkowo jako goniec, a następnie po otrzymaniu z rąk Stanisławy Darnianki i karabinu z rąk Obywatela Kałdowskiego Bolesława – dowódcy grupy operacyjnej należałem już do grupy frontowej.

Dwie dalsze siostry zamężne mieszkające na zachodzie w Berlinie nie mogły uczestniczyć w powstaniu, lecz wychowywały swe dzieci na dobrych Polaków, którzy w przyszłości w czasie okupacji hitlerowskiej dały dowód patriotycznej postawy w organizacjach podziemnych⁸.

Prezentacje osób i informacje o walkach powstańców przygotowali uczniowie i nauczyciele na podstawie dokumentów i regionalnych publikacji historyków, z których cennie dobrane fragmenty zaprezentowano na wystawie. Stylistyka tych materiałów była zróżnicowana – od odpisów pism urzędowych, przez encyklopedyczną notatkę, po faktograficzne wypowiedzi badaczy, regionalistów zajmujących się lokalnymi dziejami.

Samo powstanie w tej edukacyjnej uczniowsko-nauczycielskiej narracji nie zostało przedstawione jedynie jako bohaterski zryw, a sposób prezentacji tego ważnego dla Wielkopolan wydarzenia daleki był od koturnowości. Ze zgromadzonych archiwaliów dowiedzieć się było można o rozmaitych szczegółach, m.in. o tym, że miejscowy krawiec Darna rozdawał pniewskim powstańcom płaszcze żołnierskie ze swoich dawnych zapasów przeznaczonych dla wojska niemieckiego i aby się odróżnić, na rękawy zakładano białe-czerwone opaski dostarczone przez panie z kursu sanitarnego... Na mapach miast i miasteczek można było zlokalizować miejsca, gdzie mieściły się wspomagające walczących warsztaty, biura, komendy lokalnych dowódców. W zgromadzonej dokumentacji uwzględniono informacje o poniesionych stratach, wielu rannych, zabitych i miejscach ich pochówku... Poznać można było też niemalże filmowe wspomnienia związane z odbijaniem koni ewakuowanych przez Niemców ze stadniny w Sierakowie czy wyprowadzaniu w pole całego niemieckiego plutonu, który po otrzymanym donosie przeprowadzał rewizję w poszukiwaniu broni:

Meldunek adwokata L. był jednak nieścisły, gdyż dowódca plutonu wiedział tylko, że ma szukać broni u restauratora Fliegera, lecz bliższego adresu nie znał. Ponieważ w Pniewach było dwóch Fliegerów, obaj restauratorzy, więc na zapytanie na dworcu gdzie mieszka Flieger skierowano pluton do Józefa Fliegera. [...] Czas zużyty na rewizję

⁸ Składnia i interpunkcja oryginalne.

u Józefa Fliegera wystarczył, że uprzedzony Antoni Flieger zdążył naładować amunicję i broń na wóz konny i wywieźć je na pole. Skoro tylko przy pomocy wtajemniczonych to uczynił – przybył do niego pluton i oczywiście ścisła rewizja dała wyniki negatywne. Żołnierze niemieccy ugoszczeni zostali jedzeniem i wódką i w godzinach wieczornych odmaszerowali na dworzec kolejowy z przeświadczeniem, że ktoś sobie z nich zadrwił i wrócili do swojego garnizonu w Międzychodzie. Fragment ten jednak ostrzegł Polaków, że należy wzmóc czujność i nie dowierzać Niemcom, którzy jakkolwiek pokonani na froncie zachodnim stanowili jeszcze w swojej masie i mentalności siłę, z którą należało się liczyć (wspomnienia kapitana rezerwy Pawła Raczkowskiego, s. 4-5).

Zgromadzone materiały zawierają szereg szczegółów dotyczących rodzinnych koneksji i miejscowych odrębności. Poznajemy nazwiska, imiona, stopnie pokrewieństwa, lokalną topografię... Odkrywani dawni bohaterowie opowiadają o niemieckojęzycznej administracji, niemieckich sąsiadach i o tym, że jednak w domach używano na co dzień przede wszystkim języka polskiego, choć w szkołach uczono tylko w języku niemieckim. Wielu powstańców sprawnie używało tego języka, stąd opisują i takie sytuacje, kiedy wykorzystywano tę umiejętność, by z zaskoczenia rozbroić przeciwnika... Z wielu wspomnień wyłaniają się podobne koleje losu i analogiczne przeżycia. Choćby te związane z przymusową mobilizacją i służbą w pruskim wojsku w czasie I wojny światowej oraz walką w okopach na wielu frontach całej ówczesnej Europy, a potem często dezercją i włączeniem się w akcje powstańcze. Miejscowej drobiazgowej faktografii – charakterystycznej i dla akademickich badań regionalnych – towarzyszą ogólniejsze informacje o udziale w późniejszych walkach w wojnie 1920 roku, a także w czasach II wojny światowej i o zajęciach/zatrudnieniach w okresie PRL.

Zgromadzone świadectwa obrazują też skomplikowanie relacji polsko-niemieckich: i tych sąsiedzkich, i przyjacielskich. Przypominają tak sytuacje kłopotliwe, jak i budujące. W faktografii opracowanej/przygotowanej przez ucznia klasy 3b Ryszarda Kolasińskiego, a dotyczącej życia jego przodka Jerzego Kolasińskiego – absolwenta Königliches Marien-Gymnasium zu Posen, uczestnika walk pod Szubinem, późniejszego lekarza z Krotoszyna, znajdujemy np. taki oto zapis: „Na początku II Wojny Światowej dostał się do niewoli niemieckiej, którą dzięki staraniom niemieckiego lekarza zamieniono na areszt domowy z codziennym doprowadzaniem do szpitala na czas pracy”.

Opisy zdarzeń wymykających się stereotypom, prezentacje wspomnień niekiedy także wręcz ludycznych zderzają się z relacjami tragicznymi. Poznajemy sytuacje, co do których nadal istnieją wątpliwości. Tak przedstawiają się niewyjaśnione do końca okoliczności śmierci Witolda Wegnera, prawdopodobnie rozstrzelanego przez Rosjan w roku 1920, z którym rodzinne powiązania ujawniła na wystawie nauczycielka języ-

ka angielskiego Katarzyna Matuszak. Dopiero – jak pisze Pani Profesor – „w 1929 r. został oficjalnie uznany za zmarłego, a w 1937 r. pośmiertnie awansowany na stopień kapitana. Był odznaczony Krzyżem Żelaznym II klasy i odznaką pamiątkową 73 pp. Rodziny nie założył. Jego imieniem nazwano ulicę w Buku”.

Od mikrohistorii do myślenia obywatelskiego... i humanistyki

Każdy z uczestników szkolnego projektu przyniósł swoją rodzinną historię. Ta bliskość sprawiła, że doświadczenia towarzyszące rekonstrukcji zdarzeń były autentyczne i uruchamiały podobne emocje. Poglębianie sztuki uważności⁹ sprawiło zarazem, że licealiści odkrywali w dokumentach swoich antenatów nawiązania kulturowe. Tak było choćby wtedy, kiedy młody człowiek z dumą podkreślał, że na lekarskim dyplomie jego pradziadka widnieje podpis rektora Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie Jana Kasprowicza, przed laty ucznia tej samej poznańskiej szkoły średniej, do której i on teraz uczęszcza. Koncentrowanie uczniowskiej uwagi na tym, co bliskie i co wiąże się z domową lub wynikającą z miejsca zamieszkania historią, pozwala równocześnie na zmiany perspektywy patrzenia. Odsłanianie lokalności generuje zainteresowanie przeszłością nie tylko rodzinną czy regionalną, lecz także szerzej – np. biografistyką¹⁰ czy historią ogólną, dziejami kultury.

Praca z młodzieżą przekonuje o potrzebie stałego otwierania się szkoły tak na dialog międzypokoleniowy, jak i międzykulturowy, zarazem też obrazuje społeczne znaczenie badań akademickich. Zauważalna ostatnio i opisana w szkicu *Niepozorna, alternatywna, otwarta...* (Galant 2019) emancypacja lokalności łączy się z eksplorowaniem i takich zagadnień jak problematyka pogranicza, idee wielokulturowości, a co szczególnie ważne w odniesieniu do Wielkopolski – o czym dzięki historycznemu projektowi przekonali się uczniowie z Liceum św. Marii Magdaleny – także trwałych kulturowych śladów dawnych „granic reliktowych”, w naszym przypadku tych pochodzących jeszcze z czasów zaborów. Znaczenie odkrywania odmienności mikrohistorii daleko wykracza poza region. Jak przekonywał przywoływany tu już kilkakrotnie Jan Galant:

⁹ Sztuka uważności nie dotyczy wyłącznie kwestii lokalności. Łączy się ona także z nauką pogłębianej lektury. Warto w tym kontekście pamiętać o opisanych przez Zofię Agnieszkę Kłakówną dwóch typach czytania: czytaniu panoramicznym i czytaniu przez lupę (Kłakówna 2003). Skupianiu uwagi na tekście służy też wykorzystywana w dydaktyce metoda eksplikacji tekstu, zob. *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie* – część 1 (Dynak, Labuda red. 1991) oraz *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie* – część 2 (Dynak, Labuda red. 1999).

¹⁰ O przejściu od pedagogiki miejsca do biograficznej koncepcji edukacji i jej formacyjnych aspektach pisze m.in. Mendel (2006, s. 31-35). Tam też znaleźć można bogatą literaturę przedmiotu dotyczącą wspomnianego tu jedynie zagadnienia.

to, co partykularne, ograniczone, lokalne właśnie – może przeciwstawić się pragnieniom powszechności, jednolitości, ambicji systemowości: scjentyistycznemu poszukiwaniu prawidłowości i niezmienności reguł przez naukę, niepohamowanej ekspansji homogenizującej kultury masowej, społecznym marzeniom o jedności. Kultura lokalna jako zjawisko staje bowiem w opozycji do wszelkich wyobrażeń jednolitej wspólnoty, homogenicznej tożsamości zbiorowej, identyczności doświadczenia narodowego. Kultura lokalna pozwala wydobyć różnice obyczajów i języków, regionalne pęknięcia, odmienność przeżyć i doświadczeń historycznych, form życia codziennego, przekonuje, że ta różnorodność, regionalna i lokalna odrębność nie stanowi dla narodowej wspólnoty zagrożenia, lecz szansę (Galant 2019, s. 12).

I w tych kwestiach głos zabierali już przed laty dydaktycy. O znaczeniu poznawania lokalności jako „rdzenia kulturowego” będącego świadectwem miejsca, ale i skutkującego rozumieniem swoistości narodowej, w tomie będącym efektem poprzedniej konferencji *Tożsamość na styku kultur* pisała m.in. Zofia Budrewiczowa. Aktywizacja młodych ludzi, samodzielne odkrywanie przez nich powiązanych ze współczesnością śladów przeszłości, nienarzucanie gotowych rozwiązań czy myślowych formuł – jak dowodziła – rozszerza granice oddziaływania szkoły i przyczynia się do budowania w regionie i kraju społeczeństwa obywatelskiego. W szkicu *Polonistyka regionalna wobec problemów z wielo- i międzykulturowością* krakowska badaczka zwracała też uwagę na możliwe niebagatelne/znaczące rozszerzenie oddziaływania rodzimej autoidentyfikacji. Pogłębiona świadomość własnych korzeni łączy się bowiem nie tylko z rozpoznaniem podobieństw, lecz również akceptacją pozytywnych wartości wynikających z kulturowych różnic. W efekcie przyczynia się do zrozumienia i szacunku wobec innych kultur. To swojskość – w przekonaniu Budrewiczowej – może zatem otwierać względem obcości.

Dlatego w wychowaniu regionalnym – dowodziła – fundamentalną rolę przypisuje się kształtowaniu poczucia zdomowienia człowieka w przestrzeni – jego fizycznym i duchowym otoczeniu właśnie przez budowanie relacji bliskości. Dopiero na jej „tle” możliwe są rozumienie i akceptacja odmienności kulturowej Innych – przybyszów z innej wspólnoty (Budrewicz 2016, s. 295)¹¹.

Oczywiście, można uznać, że jest w tych założeniach spora dawka idealizmu, ale trzeba podkreślić, że naukowa empiria potwierdza rolę takiego ukierunkowania kształcenia i wychowania. Jego dokumentację/ilustrację stanowią choćby wyniki badań prowadzonych w latach 2012-2015 przez Instytut Badań Edukacyjnych. Dowio-

¹¹ Przesłanki tej tezy znalazła Zofia Budrewicz m.in. w rozważaniach Hanny Buczyńskiej-Garewicz (2006). Można wskazywać jednak i na uzasadniające ją sugestie zawarte w *Karcie Regionalizmu Polskiego* (1999) czy ustaleniach badającej kulturę lokalną Krystyny Kossakowskiej-Jarosz (2005).

dły one istotnego znaczenia odwoływania się w pracy szkoły do uczniowskiego sposobu odczuwania świata¹². Wniosek ten nie powinien jednak zamykać myślenia na te sytuacje wychowawcze, które eksponując bliskie miejsca, mogą zarazem zamykać na Innych. Takie niebezpieczeństwo zawsze istnieje. Stąd w procesie kształcenia trzeba pamiętać o stałym dialogu z miejscem, o działaniach równoważących to, co bliskie, z tym, co odleglejsze lub odmienne.

Warto przypomnieć, że uzasadniając relacjonowane wcześniej założenie, Budrewiczowa odwoływała się zarówno do badań literaturoznawczych, filozoficznych, jak i tzw. pedagogiki miejsca oraz konstruktywizmu¹³, uwrażliwiających na dostrzeganie bliskich przestrzeni kulturowych i uczniowskie doświadczanie rzeczywistości.

Miejsce to tam, gdzie toczy się nasze życie, to tam, gdzie jesteśmy, z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów znaczenia bycia. Jeżeli 'świat' rozumieć jako bliżej nieokreśloną, przeczuwaną jedynie, niedotkniętą przestrzeń, 'nasz świat' będzie miejscami pamiętającymi naszą obecność, noszącymi jej ślady, znaczącymi to, co o nich myślimy, mówimy, snując życiowe narracje, żyjąc własne życia. Zatem, chociaż otwarta przestrzeń woła, świat dla nas 'prawdziwy' istnieje w miejscach, z których nam się składa. Najbliższe nam fragmenty rzeczywistości budują nas najbardziej

– pisała o kreacyjnej funkcji miejsca Maria Mendel (2006, s. 22). I ona także wskazywała na związek takiego myślenia z ustaleniami powstałymi w ramach wielu dyscyplin naukowych: filozofii, psychologii społecznej, pedagogiki i andragogiki (Mendel 2006). Stanowią one ważne uzasadnienia teoretyczne. Ich urzeczywistnianie w praktyce szkolnej obrazuje jednak coś dla metodyka znacznie istotniejszego. Uświadamia, że działania lekcyjne wykraczają poza doraźność. Stwarzają konieczne/autentyczne przesłanki do budowania postaw współpracy i społecznego zaangażowania. To zaś w konsekwencji może wpływać na sytuacje rozgrywane się także poza murami szkoły. Skuteczne działania szkolne przyczyniają się do kreowania nastawienia prospołecznego¹⁴, ale i przekonują o znaczeniu humanistyki, stwarzającej intelektualne zaplecze dla podejmowanych przez nauczycieli czynności metodycznych. Z kolei badaczom nauczycielskie propozycje przypominają o ważnym i koniecznym przekraczaniu granic własnych dyscyplin. Przez to międzydziedzinowe oddziaływanie i współdziałanie może być również podkreślone, a nawet wyeksponowane

¹² Zob. rozdział *Kulturowa aktywność gimnazjalistów i niekorzystanie z doświadczeń* w książce *Wymiana idei*, Kwiatkowska-Ratajczak (2016, s. 67-90).

¹³ O psychopedagogicznych konsekwencjach konstruktywizmu w wychowaniu polonistycznym pisała też m.in. Wiesława Wantuch (2005).

¹⁴ Na budowanie kapitału społecznego dzięki pracy szkoły zwracano uwagę na konferencji *Wspólnota – zaufanie – wzajemność. Kapitał społeczny w rozwoju regionu*. Szerzej na ten temat zob. Czapliński 2009.

znaczenie humanistyki, która choć z reguły nie przynosi natychmiastowych gratyfikacji, to w dalszej perspektywie pozwala zrozumieć i wpływać na rzeczywistość. Tak jak dydaktycy korzystają z ustaleń literaturoznawczych, językoznawczych, filozoficznych, pedagogicznych, psychologicznych, tak dobrze byłoby, aby przedstawiciele rozmaitych dyscyplin zajmujących się kulturą w swojej naukowej narracji docenili rolę edukacji, w praktyce dokumentującej oraz ukonkretniającej rozważania humanistów. I w tym upatrywać można także niebagatelnego znaczenia działań pońszkich nauczycieli, których i inne szkolne inicjatywy zostały opracowywane i opisane, a dotyczyły nie tylko lokalnej historii, lecz także plastyki, teatru, poezji. To już jednak historie na nieco inne metodyczne prezentacje/opowieści¹⁵.

Bibliografia

- Biedrzycki K., Janus-Sitarz A. (red.), 2012, *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków: Universitas, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, [15].
- Borowczyk J., Skibski K., 2019, *Lokalność – próby i ćwiczenia*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 9, [on-line] <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/issue/view/1381> – 20 I 2020.
- Buczyńska-Garewicz H., 2006, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków: Universitas, *Horyzonty Nowoczesności*, t. 49.
- Budrewicz Z., Jędrzychowska M. (red.), 1999, *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Budrewicz Z., 2016, *Polonistyka regionalna wobec problemów z wielo- i międzykulturowością*, [w:] I. Masojć, H. Sokołowska (red.), *Tożsamość na styku kultur. Zbiór studiów*, t. 3, Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, s. 289-303, *Mokslinių Straipsnių Rinkiniai*.
- Chojnowski Z., Mikołajczak M. (red.), 2016, *Regionalizm literacki w Polsce. Zarys historyczny i wybór źródeł*, wstęp M. Mikołajczak, Kraków: Universitas, *Nowy Regionalizm w Badaniach Literackich*, t. 4.
- Czapiński J., 2009, *Kapitał do pomnożenia*, „Tygodnik Powszechny”, nr 50, I.
- Dynak W., Labuda A.W. (red.), 1991, *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, cz. 1, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dynak W., Labuda A.W. (red.), 1999, *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, cz. 2, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Galant J., 2019, *Niepozorna, alternatywna, otwarta. Kilka uwag o kulturze lokalnej*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 9, s. 3-14, [on-line] <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/issue/view/1381> – 5 X 2019, <https://doi.org/10.14746/pi.2019.9.1>.
- Grądział-Wójcik J., Kwiatkowska A., Marzec L. (red.), 2015, *Twórczość niepozorna. Szkice o literaturze*, Kraków: Wydawnictwo Pasaże.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje, oceny, propozycje*, Kraków: Universitas, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, 9.

¹⁵ Jedną z nich prezentuję w tekście egzemplifikującym rekonstrukcję przez uczniów ich indywidualnego kodu kulturowego. I w tym wypadku celem nie było jedynie rozpoznanie świadomości nastolatków, ale ich wspieranie w budowaniu własnej, nienarzucanej odgórnie tożsamości kulturowej. Zob. Kwiatkowska-Ratajczak (2018). Opisy przywołanych projektów szkolnych zob. Kwiatkowska-Ratajczak (2021).

- Janus-Sitarz A., 2016, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków: Universitas, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, [25].
- Jędrzychowska M., 1996, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Karta Regionalizmu Polskiego uchwalona na V Kongresie Regionalnych Towarzystw Kultury, 1999, [w:] S. Bednarek (red.), *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, Wrocław: MEN.
- Kłakówna Z.A., 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna Z.A., 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków: Impuls.
- Koc K., 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, *Filologia Polska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, nr 206.
- Kossakowska-Jarosz K., 2005, *Edukacja regionalna w kształceniu polonistycznym*, „Polonistyka”, nr 4, s. 202-209.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2002, *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, *Filologia Polska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, nr 72.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2013, *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań: Sorus.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2016, *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań: Wydawnictwo TetraStudio.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2018, „Kulturowe DNA” – permanentna zmiana i polonistyczne praktyki inicjacyjne, „Polonistyka. Innowacje”, nr 7, [on-line] <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/12844/12627> – 20 I 2020, <https://doi.org/10.14746/pi.2018.7.10>.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, *Filologia Polska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, nr 227, <https://doi.org/10.14746/amup.9788323238300>.
- Mendel M., 2006, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław: DSWE TWP.
- Myrdzik B., 2006, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pieniążek M., 2013, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, *Prace Monograficzne – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, 640.
- Rybicka E., 2014, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków: Universitas, *Horyzonty Nowoczesności*, t. 109.
- Strawa-Kęsek E., 2015, *Metoda projektów w edukacji polonistycznej*, Kraków: Universitas, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, [22].
- Tomaszewska G., 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo UG, *Ponowoczesna Dydaktyka Polonistyczna*, t. 4.
- Uryga Z., 1996, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków: PWN.
- Wantuch W., 2002, „Samouczki” – wobec podmiotowości ucznia i nauczyciela, [w:] H. Kosętko, Z. Uryga (red.), *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 154-175, *Nowoczesna Szkoła*, 9.
- Wantuch W., 2005, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

Abstract

“CONCEALED – REVEALED.” ABOUT RELATIONSHIPS BETWEEN ACADEMIC RESEARCH PRACTICES AND SCHOOL EXPERIENCES OF DISCOVERING NOT ONLY LOCALISM

The author refers to the contemporary research practices bearing on localism and new regionalism and shows their connection with the developments in teaching. This serves as the background to present an educational hands-on project about the Greater Poland Uprising. She claims that school actions need not exclusively be aimed at transmission of the developments arising within various academic disciplines of the humanities, but run parallel to them and correspond with the recent trends in cognition of the most immediate historical-cultural reality, described by researchers.

Keywords: new regionalism, localism, Greater Poland Uprising, family histories, community involvement

MARIA SIENKO 

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.03>

Doświadczenia zmysłowe w formowaniu tożsamości regionalnej

Celem tego szkicu jest ukazanie znaczenia oraz udziału doświadczeń zmysłowych w kształtowaniu tożsamości jednostki, zbiorowości, miejsca, zwłaszcza w polonistycznej edukacji regionalnej. W badawczym oglądzie tych problemów uwzględniam to, w jaki sposób związek doświadczeń zmysłowych z formowaniem tożsamości postrzegany jest dziś przez nowe orientacje badawcze w naukach humanistycznych, wykorzystywany w realizacji i projektowaniu polonistycznego kształcenia regionalnego, a także w ofercie lokalnych instytucji kulturalno-oświatowych, praktykach społeczno-kulturowych i promocji regionu.

Ze względu na dydaktyczne nachylenie prezentowanego opracowania przedstawiam w nim najpierw cele i założenia szkolnej edukacji regionalnej, jej doświadczenia oraz rozpoznane słabości. W dwóch kolejnych częściach – teoretyczne podstawy i praktyczne przesłanki możliwej ich eliminacji. Według mnie dostarczają ich: w zakresie teorii – geopoetyka, poetyka doświadczenia i etnografia przedtekstowa, a w zakresie praktyki – nawet pobieżna obserwacja regionalnej oferty kulturowej. Wyniki badawczego rekonesansu w tych obszarach oraz diagnoza praktyki kształcenia regionalnego przekonują – co postaram się dalej wykazać – o potrzebie większego uwzględnienia doświadczeń zmysłowych w wychowaniu humanistycznym. Stanowią one podstawę, punkt wyjścia, a przede wszystkim inspirację do poszukiwania możliwości wzbogacenia o wymiar sensualny kształcenia kulturowo-literackiego i kulturowo-językowego na wszystkich poziomach edukacji, tj. szkoły podstawowej, średniej i wyższej. Tu skupię się jedynie na ostatnim z wymienionych poziomów, to jest na kształceniu przyszłych nauczycieli języka polskiego.

Cele i założenia szkolnej edukacji regionalnej oraz problemy związane z ich realizacją

W przypadku polskiej szkoły powrót po okresie PRL-u do zainteresowania regionem i kształtowaniem tożsamości regionalnej uczniów miał miejsce w latach 90. XX wieku. Bezpośrednio ufundowały go: rozpoczęta w 1989 roku transformacja ustrojowa państwa; opracowywanie nowego dokumentu oświatowego, tj. podstawy programowej, która z założenia mocno akcentowała zagadnienie podmiotowości ucznia i nauczyciela (por. Chrzastowska 1995, s. 32-38); reforma programowa i strukturalna szkoły w 1999 roku¹ oraz podziwu godna w tym zakresie aktywność polskich regionalistów (por. m.in. Kossakowska-Jarosz 2006, s. 13-14). Rangę tożsamości regionalnej w znacznej mierze ustalał nadto renesans lokalności w okresie gwałtownej globalizacji (zob. Melosik, Szkudlarek 2009, s. 55). To głównie pod wpływem tych działań i procesów w 1995 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało dokument: *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*. Czytamy w nim, że:

Celem edukacji regionalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest ukształtowanie w uczniach poczucia własnej tożsamości regionalnej jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury (Ministerstwo Edukacji Narodowej 1995, s. 2).

Zawarte w cytowanym dokumencie oświatowym zapisy uświadamiały, że tożsamość regionalna jest pierwszą i podstawową formą autoidentyfikacji jednostki, a także rdzeniem szerszych kręgów tożsamości (narodowej, europejskiej, ogólnoludzkiej). Wskazywały na konieczność kształtowania postawy patriotyzmu obywatelskiego oraz szacunku tak dla kultury własnej, jak i innych zbiorowości; mobilizowały do ochrony i rozwijania wartości tkwiących w regionie.

Te zadania były niezwykle ważne nie tylko na przełomie XX i XXI wieku. Ważne są i dziś, choć w ostatniej podstawie programowej dla przedmiotu język polski (zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017, s. 10-33) w ogólnych i szczegółowych celach kształcenia, a także w proponowanych formach ich realizacji nie są już tak wyraźnie

¹ Już w pierwszym rozporządzeniu w sprawie podstawy kształcenia ogólnego w nowym systemie szkolnym (Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 1999 r., nr 14, poz. 129) można było przeczytać, że poczynając od drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV-VI szkoły podstawowej) wprowadza się ścieżki edukacyjne o charakterze dydaktyczno-wychowawczym. Obejmowały one, w myśl ministerialnej definicji, „zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu poznawczym i wychowawczym”, a ich realizacja mogła odbywać się „w ramach nauczania przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć” (por. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 2002 r., nr 51, poz. 458). Wśród proponowanych ścieżek ważne miejsce zajmowało wychowanie regionalne – dziedzictwo kulturowe w regionie, wychowanie patriotyczne i obywatelskie, a także edukacja ekologiczna. W 2008 roku treści ścieżek zostały włączone w obręb poszczególnych przedmiotów szkolnych.

akcentowane i wyodrębniane, jak w tego typu dokumentach z lat 1999-2008 (por. Józefowicz 2013, s. 105-116).

O tym, jak wyglądała praktyka kształcenia regionalnego w ramach języka polskiego bądź międzyprzedmiotowej ścieżki edukacyjnej w okresie „wstępnej fascynacji [tego rodzaju kształceniem – M.S.] i gromadzenia doświadczeń”, pisała krytycznie Krystyna Kossakowska-Jarosz w artykule *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego* (Kossakowska-Jarosz 2006, s. 14-21). Eksponowała ona przede wszystkim martwą, erudycyjną wiedzę o regionie, na której gromadzenie zorientowane zostało polonistyczne kształcenie regionalne w szkole, oraz ewidentny brak wykorzystania najnowszego dorobku nauk humanistycznych w jego projektowaniu. Jedną z pułapek, w jaką wpadali nauczyciele języka polskiego podczas realizacji zagadnień regionalnych, były m.in. usilne próby wyszukiwania przez nich miejscowych twórców, towarzysząca temu nierzadko ich sztuczna nobilitacja oraz tworzenie własnej historii literatury. Odlegli dla samych nauczycieli autorzy (bo znani głównie ze słowników biograficznych), nadto umieszczani najczęściej na marginesie realizowanych lekcji nie przemawiali ani do nich, ani do wychowanków. W tej sytuacji autorka artykułu sugerowała pełniejsze wykorzystanie w wychowaniu regionalnym literatury kanonicznej i współczesnej, a zwłaszcza ustaleń kulturowej teorii literatury i antropologii literackiej (por. Kossakowska-Jarosz 2006, s. 21-22).

W podobnym tonie na temat zaniechań szkolnego kształcenia humanistycznego w kształtowaniu wrażliwości uczniów na świat dookolny wypowiadał się Zenon Uryga (1995, s. 1-4). Spoglądając z perspektywy humanisty i dydaktyka literatury na problem kryzysu ekologicznego, upatrywał jego źródeł:

1. W błędach szkoły – w wychowaniu umysłowym opartym przede wszystkim na nauce książkowej przy zaniedbaniu bezpośrednich doświadczeń dziecka, czerpanych z kontaktów ze światem fizycznym, naturą oraz przy niedostatku obserwacyjnych i empirycznych metod dochodzenia do wiedzy pojęciowej.

2. W daleko posuniętym zredukowaniu – w wyniku forsowania urbanizacji kraju – sfery doznań emocjonalnych i wyobrażeń człowieka kształtowanych przez zjawiska i żywioły przyrody.

3. W rozszerzaniu się martwego pola językowego wyrażen i zwrotów frazeologicznych, idiomów wyrosłych z podłoża subtelnej i bogatej kultury agrarnej naszego społeczeństwa (leżeć odłogiem, nie zasypiać gruszek w popiele), odcięciu od źródeł tradycji języka, obyczaju, zachowań wyrażających harmonijne współżycie ze światem zwierząt i roślin, związanych z rytmem przemian rocznego cyklu przyrody i prac rolniczych oraz ze znajomością natury ziemi, wody, powietrza.

4. W wyizolowaniu sfery praktyki technicznej i technologicznej życia codziennego z całości układu jej współistnienia ze sferą życia organizmów żywych.

5. W ograniczeniu refleksji filozoficznej i religijnej nad wzajemnymi relacjami człowieka ze światem przyrody (Uryga 1995, s. 4).

Możliwość przezwyciężenia takiego stanu rzeczy autor artykułu widział przede wszystkim w rzeczywistym uwzględnieniu w procesie kształcenia właściwie rozumianej ekologii – jako relacji między wszystkimi organizmami żywymi. Spośród wielorakich oddziaływań szkoły ukierunkowanych na formowanie postaw ekologicznych uczniów szczególną rolę przypisał „perspektywie regionalistycznej” w kształceniu humanistycznym. „Preferuje ona bowiem – podkreślał uczony – podejście analityczne i pozwala trzeźwo poszukiwać dróg zapobiegania złu”, jakim jest bezmyślne niszczenie przez człowieka własnego środowiska życia, przyjmujące nie tylko wymiar lokalny, lecz także globalny (Uryga 1995, s. 4). Udowadniał też znaczącą obecność problematyki ekologicznej w refleksji humanistycznej, a przede wszystkim w dawnej i współczesnej literaturze pięknej (zob. Uryga 1995, s. 1-3). Ze zdiagnozowanych przez niego edukacyjnych źródeł kryzysu ekologicznego można nadto wyprowadzić szereg wskazań dotyczących koniecznej zmiany w dydaktycznym podejściu do problemu degradacji środowiska i ludzkiej odpowiedzialności za nią. Została podkreślona konieczność, po pierwsze, większego uwzględnienia w wychowaniu humanistycznym doświadczeń zmysłowych i sfery doznań emocjonalnych czerpanych z bezpośredniego kontaktu ze światem; po drugie, stałego pobudzania uczniów do refleksji nad miejscem człowieka w świecie i perspektywami ludzkiej cywilizacji. W obu tych aktywnościach istotne miejsce powinna według Urygi zajmować literatura piękna. Ukazuje ona człowieka (co potwierdzają wskazywane przez autora teksty kultury, od Biblii poczynając) jako:

- „gospodarza przyrody”, który traktuje ją jako boży dar, odbijający doskonałość Stwórcy. Ma świadomość, że jest częstką i użytkownikiem tego daru. Żyje zatem w harmonii z naturą i rozumnie współdziała z przyrodą w osiąganiu życiowych celów ekonomicznych, nie zaniedbując przy tym troski o jej stan i moralnej za nią odpowiedzialności;
- „brata wszystkiego, co żyje”, czyli istotę przepełnioną franciszkańską pokorą, miłością do całego stworzenia, radością z obcowania ze światem, którego czuje się częścią;
- „obserwatora kontemplującego estetyczne piękno natury”, szczególnie artystę. Stara się on w dziełach literackich lub plastycznych wyrazić własne przeżycie, doświadczenie piękna natury i wzbudzić je u odbiorcy;
- „ślepego konsumenta”, który brutalnie narusza, zakłóca, burzy harmonię i równowagę w naturze w imię rozwoju cywilizacji czy eskalacji zysków z eksploataowania jej naturalnych zasobów;
- „świadomego współtwórcę środowiska”, uwzględniającego w realizacji swoich cywilizacyjnych dążeń potrzebę zachowania ładu i równowagi między tymi dążeniami a stanem, właściwościami środowiska naturalnego i kulturowego oraz siłami określającymi możliwości ludzkiego w nim działania (zob. Uryga 1995, s. 1-3).

Autorzy obu przywoływanych tu artykułów, K. Kossakowska-Jarosz i Z. Uryga, podkreślają więc zgodnie ważną rolę polonistycznej edukacji regionalnej w kształtowaniu humanistycznej wrażliwości, postaw zaangażowania i odpowiedzialności za środowisko życia człowieka, od najbliższego poczynając. Wskazując na konkretne błędy, zaniedbania czy zaniechania praktyki szkolnej w tym zakresie, koncentrują się jednak głównie na możliwościach efektywnych zmian. Podkreślają m.in. konieczność przewartościowania wiedzy pojęciowej na rzecz bezpośrednich doświadczeń i kontaktu uczniów z najbliższym im światem oraz większego zainteresowania literackimi światami czy artykułacjami tego doświadczenia i edukacyjnego ich wykorzystania.

Na niewielki bądź nie do końca wykorzystany udział poznania zmysłowego w regionalnym kształceniu polonistycznym (w klasach IV-VI) wskazują o wiele później – od przywołanych artykułów, bo opracowywane w roku akademickim 2016/2017, prace dyplomowe studentek III roku filologii polskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie².

Pośrednim potwierdzeniem potrzeby kształtowania u uczniów wrażliwości na środowisko życia w bezpośrednim kontakcie z nim, a także większego udziału wszystkich zmysłów oraz literatury pięknej w jego percepcji i opisie są dla mnie również obserwacje poczynione podczas zajęć regionalnych ze studentami polonistyki. Odwołam się do nich w ostatniej, diagnostyczno-projektowej części szkicu.

W mojej ocenie wypowiedzi K. Kossakowskiej-Jarosz i Z. Urygi oraz obserwacja praktyki polonistycznego kształcenia regionalnego najlepiej uzasadniają edukacyjną wartość propozycji, jakie nauczycielom języka polskiego składają: geopoetyka (Rybicka 2014, s. 243-296; 2015, s. 41-62), poetyka doświadczenia (Nycz 2012), a także – inspirowane przez etnografię przedtekstową – zainteresowanie nauk humanistycznych zmysłem udziału (Nycz 2018, s. 7-15).

Zmysłowa percepcja przestrzeni oraz jej literackie artykulacje a formowanie tożsamości – ujęcie teoretyczne

Teoretyczne zaplecze dla rozwinięcia i pogłębienia „regionalistycznej perspektywy” w kształceniu humanistycznym przyszłych nauczycieli języka polskiego stwarza m.in. geopoetyka, czyli dynamicznie rozwijająca się dziś orientacja badawcza, która, idąc niejako w poprzek wielu tradycyjnych domen badawczych, wykorzystuje ich

² Diagnostyczno-projektujące prace dyplomowe ośmiu studentek III roku filologii polskiej, opracowywane w ramach seminarium dyplomowego w roku akademickim 2016/2017, prezentowały efekty badań praktyki szkolnej w zakresie sposobów realizacji polonistycznej edukacji regionalnej w wybranych szkołach podstawowych Polski południowej oraz możliwości jej wzbogacenia/udoskonalenia.

ustalenia w wydobywaniu rozlicznych interakcji (nade wszystko działań, a nie tylko statycznych zależności) między literacką kreacją a przestrzenią. Jak objaśnia główna jej reprezentantka, Elżbieta Rybicka,

Geopoetyka to przede wszystkim pojęcie-w-działaniu, które aktywnie i sprawczo wpływa na lokalne konteksty, doprowadzając do ich przekształcenia. [...] To także orientacja badawcza, której zadaniem jest rozpatrywanie interakcji oraz cyrkulacji pomiędzy twórczością literacką a przestrzenią geograficzną. Przedmiotem geopoetyki są jednak nie tyle reprezentacje przestrzeni, ile działania i praktyki literackie. Geopoetyka – jako pojęcie-w-działaniu – przesuwając bowiem uwagę z tekstu na twórczość literacką rozumianą jako *poiesis*, a więc jako działanie sprawcze inicjujące kolejne działania, jako aktywność światotwórczą, znaczeniotwórczą i zdarzeniotwórczą³.

Jednym z istotnych pól badawczych geopoetyki jest literacka antropologia miejsc, inspirowana ustaleniami antropologii literatury i współczesnej antropologii miejsca oraz przestrzeni. Koncentruje ona swoją uwagę zarówno na tekstach literackich, rozumianych jako kulturowo uwarunkowane wypowiedzanie ludzkiego doświadczenia (poetyka doświadczenia), jak i na najbliższych kulturowo terytoriach. Jak zauważa cytowana już znawczyni tej problematyki, E. Rybicka⁴,

Ze skrzyżowania tych pól badawczych wyprowadzić można szereg szczegółowych zagadnień, specyficznych dla geopoetyki, a zogniskowanych na relacjach pomiędzy człowiekiem a przestrzenią. [...] Po pierwsze, takie koncepcje, które z kategorii przestrzennych i doświadczenia miejsc czynią podstawę do nowego ujęcia podmiotowości i tożsamości. Po drugie, kwestie dotyczące doświadczenia miejsc, a zwłaszcza ten ich aspekt, który związany jest ze zmysłową percepcją przestrzeni oraz jej literackimi artykulacjami. Po trzecie, sferę relacji emocjonalnych człowieka z miejscami oraz ich literackie świadectwa. Po czwarte wreszcie, zagadnienia rodzące się na styku autobiografii i geografii, a więc przestrzenne ramy pamięci autobiograficznej, geograficzne trajektorie życia, znaczenie miejsca dla biografii. Zarysowana mapa problemowa nie ma rzecz jasna charakteru wyczerpującego, wskazuje jedynie na te zagadnienia, w których interakcje pomiędzy miejscem i jego doświadczeniem a podmiotem zyskują bardziej wyraziste artykulacje (Rybicka 2014, s. 244).

Wśród tych specyficznych dla geopoetyki zagadnień interesują mnie szczególnie rola percepcji zmysłowej i emocji w doświadczeniu przestrzeni oraz ich literackie artykulacje (krajobrazy dźwiękowe, olfaktoryczne, dotykowe, wizualne; geografia smaków, zjawiska polisensoryczne, a także topografie emotywnie). Natomiast

³ Objaśnienie pojęcia geopoetyki zamieszczone na tylnej okładce książki Elżbiety Rybickiej (Rybicka 2014).

⁴ Elżbieta Rybicka zajmuje się problematyką związaną ze zwrotem przestrzennym w humanistyce i rozwijającymi się pod jego wpływem kierunkami oraz orientacjami badawczymi: geopoetyką, antropologią miejsca, geografiami zmysłów, nowym regionalizmem, a także kulturą miasta.

wśród przytaczanych przez E. Rybicką (2014, s. 244-246), a wypracowanych w ramach współczesnej geografii sposobów postrzegania człowieka w relacji ze środowiskiem – koncepcja *homo geographicus* Roberta Davida Sacka (wzbogacona przez Jacka Kaczmarka o wymiar metafizyczny), a także *homo localis* Mikołaja Madurowicza. Wszystkie te ujęcia wyraźnie korespondują z opisanymi przez Z. Urygę (por. Uryga 1995) formułami ujmowania związków człowieka ze środowiskiem przyrodniczym i jednocześnie mocniej je problematyzują. *Homo geographicus* jest bowiem próbą przewartościowania dominującego od nowożytności do nowoczesności *homo agent* – podmiotu władającego środowiskiem – na rzecz współzależności pomiędzy człowiekiem a środowiskiem geograficznym. To ktoś, kto wchodzi w relację współzależności ze środowiskiem geograficznym. Przejawia się ona we wzajemnym oddziaływaniu na siebie człowieka i środowiska geograficznego. Według R.D. Sacka stajemy się „geograficznymi bytami, przekształcając ziemię i czyniąc ją domem, a ten przekształcony świat wpływa na to, kim jesteśmy” (cyt. za: Rybicka 2014, s. 245). Miejsca zatem „ograniczają i umożliwiają nasze działania, a nasze działania konstruują i podtrzymują miejsca”, kształtując świadomość świata i siebie. Ta perspektywa wzajemnej zależności (głównie przez uwzględnienie aktywnej roli miejsc) sprawia, że jesteśmy niejako „węzłami w sieci” (określenie R.D. Sacka). Zmusza nas do przemyślenia konsekwencji podejmowanych wobec środowiska działań. Koryguje naszą sprawczość poprzez jej ocenę z perspektywy etycznej. Istotnym rozszerzeniem Sackowskiej koncepcji *homo geographicus* jest uzupełnienie jej przez J. Kaczmarka o wymiar metafizyczny. W tym poszerzonym ujęciu, wywiedzionym z Heideggerowskiego bycia-w-świecie, człowiek geograficzny jest bytem antynomicznym. Jego życie w środowisku geograficznym jest bowiem

nieustannym wędrowaniem wzdłuż osi egzystencji [...] i osi poznawczej [...], które odbywa się pomiędzy środowiskiem życia codziennego a sytuacjami granicznymi (oś egzystencji) oraz pomiędzy uporządkowanymi działaniami zaplanowanymi według norm logicznego postępowania a myśleniem metafizycznym (oś poznawcza) (Kaczmarek 2005, s. 55).

Z kolei zaproponowana przez M. Madurowicza koncepcja *homo localis* zwraca uwagę na odpowiedzialność człowieka za miejsce. W relacji człowiek – miejsce akcentuje przede wszystkim to, że człowiek utożsamia się z miejscem oraz postrzega je jako „własne dopełnienie psychofizyczne i uzupełnienie aksjologiczne”, personalizując rzeczywistość (Madurowicz 2006, s. 175).

Ten przywołany w wyborze i wielkim skrócie najnowszy dorobek różnych dziedzin nauki, kierunków badań i rozwijających się w ich obrębie orientacji badawczych, operacjonalizowany przez geopoetykę, stanowi według mnie dobry punkt wyjścia do nowego spojrzenia na sposób projektowania i realizacji kształcenia regionalnego

studentów polonistyki, przyszłych nauczycieli języka polskiego. Potwierdza znaczenie tożsamości regionalnej jednostki, społeczności, miejsca, ale kwestię relacji człowiek – miejsce postrzega jako wieloaspektowy, oświetlany z wielu stron problem. Nakłania do refleksji nad efektywniejszymi sposobami realizacji zagadnień regionalnych w edukacji humanistycznej. Nadto w formowaniu tożsamości uwzględnia zmysłową percepcję przestrzeni oraz jej literackie artykulacje, co stwarza szansę na wyeliminowanie wymienionych wcześniej słabości szkolnej praktyki w zakresie regionalnie zorientowanego kształcenia kulturowo-literackiego.

Znaczenie związku doświadczeń z literaturą mocno eksponuje również poetyka doświadczenia.

Nie ma tekstu (sensownej całości dyskursywnej) – stwierdza Ryszard Nycz – bez ożywającego go doświadczeniowego zaplecza. I nie ma doświadczenia (nie jesteśmy go świadomi), dopóki nie „zastuka” do bram wypowiedzenia. Sygnalizuje ono swe istnienie poprzez opór, jaki stawia standardowym wzorcom komunikacji [...]. Wydaje się, że każda próba zredukowania doświadczenia do jednej z opozycyjnych skrajnych postaci – bezpośredniego doznania czy przeżycia bądź pełnego dyskursywnego opracowania i pojęciowego zrozumienia – prowadzi do impasu, sprzeczności i zmyślikowania jego charakteru (Nycz 2012, s. 150).

Niezwykłe cenne świadectwa interakcyjnych relacji, jakie zachodzą między umysłem, ciałem a środowiskiem, stanowią literackie zapisy docierania do źródłowego doświadczenia. Ich lektura dopomina się jednak o aktualizację własnych, osobniczych doświadczeń czytelnika i jednocześnie toruje drogę rozpoznaniu, uchwyceniu oraz artykulacji tych doświadczeń.

[...] literatura – przekonuje R. Nycz – nie dysponuje żadnymi własnymi, immanentnymi ramami rozumiejącego „ludzkiego” doświadczenia, nie jest samowystarczalnym światem (przedmiotem). Ale znaczy to przecież, że dlatego dąży do zamieszkania w czytelnicznym doświadczeniu, że urzeczywistnia się w pełni w próbach zadowolenia. Angażuje więc, tropicznie przyciąga, pasożytniczo wykorzystuje, cudze, to znaczy ludzkie doświadczenia. I choć z żadnym trwale nie może się utożsamić, to bez ponawiania tych prób jest niekompletna i niespełniona. [...] Owo dążenie do dopełnienia, do oswojenia, osadzenia się „bezdolnego” znaczenia w czyjejs lekturze, a wreszcie stania się organem ludzkiego doświadczenia – określa jej naturę (egzystencję, nieodróżnialną od manifestacji, byt, który jest stawianiem się) (Nycz 2012, s. 303).

Zatem według poetyki doświadczenia „w doświadczeniu czytania spoglądamy na świat i siebie niejako okiem innego; okiem, które literacka inwencja wynajduje nam i w nas równocześnie” (Nycz 2012, s. 305). Twórca i propagator tej koncepcji poetyki namawia więc do pójścia „tropem literatury, trzymając się jej – torowanej językiem – drogi (przez) doświadczenia siebie i świata”; uznania jej za przewodnika, a nie tylko przedmiot badań (por. Nycz 2012, s. 154).

Wielkie teksty są uniwersalne właśnie dlatego, że nie wykraczają poza świat (zewnątrzny i wewnętrzny) naszego doświadczenia, a przeciwnie: kwestionują naszą zwyczajową wiedzę o nim w sposób, który czyni nas bardziej wrażliwymi wobec – i zdolnymi do uchwycenia – tego, co konkretne, rzeczywiste, unikatowe, kulturowo specyficzne w obrębie naszej nietranscendentnej rzeczywistości (Nycz 2012, s. 155).

W tekście *Odkrywanie zmysłu udziału* (Nycz 2018) badacz uświadamia nadto „istotny niedostatek charakteru nowoczesnego ludzkiego poznania” – znamieny brak w nim zmysłu udziału. W tym modelu poznania ogląd świata ma bowiem charakter intelektualny (bezcieleśny) – człowiek poznaje świat, stając naprzeciw, na zewnątrz niego. Rezultaty tego poznania odznaczają się neutralnością (brakiem zaangażowania) oraz obiektywnością (bezosobowością, eliminacją subiektywności). Proponowane przez Nycza odkrywanie zmysłu udziału, inspirowane poręczną formułą („zmysł udziału”) i sensem wiersza Wisławy Szymborskiej *Rozmowa z kamieniem*, a przede wszystkim osiągnięciami etnografii przedtekstowej (Rakowski 2009), przeciwstawia czysto intelektualnemu, powierzchownemu poznaniu takie, które próbuje sięgnąć wnętrza,

[...] Którego można tylko „zaznać”, a więc doznać, doświadczyć na drodze aktywnie pasywnej partycypacji w wewnętrznym porządku rzeczy. [...] Wyobraźnia, zwłaszcza poetycka, może pełnić funkcję „zawiązka” tej zdolności, ponieważ niejeden raz zapuszczała się do wnętrza rzeczy (poznawania innego), sondując fantazmatycznie możliwe jego krajobrazy (Nycz 2018, s. 9).

W etnografii przedtekstowej zakłada się, że znaczenie tego, co człowiek robi, nie daje się już uchwycić w oderwaniu od jego relacji ze środowiskiem, które również przestaje być traktowane jako bierne tło, a staje się aktywnym, sprawczym partnerem, współtworzącym znaczenie oraz obraz człowieka i świata (a raczej człowieka w świecie). Ze względu na to założenie nie może się powieść uchwycenie i dostęp do tego świata z tradycyjnej, zewnętrznej perspektywy neutralnego naukowo oglądu. Tak więc świat możemy poznać tylko wtedy, gdy poczuujemy się jego częścią. W procesie poznawania od wewnątrz zmysł wzroku traci swoją pozycję uprzywilejowanego narzędzia poznania: jest wypierany przez „dotykowe widzenie”, rozpoznające kontury rzeczy i kontaktujące się ze światem – jak to określa Tomasz Rakowski – „niczym laska w rękę niewidomego” (cyt. za: Nycz 2018, s. 10). „Znaczenia odczuwane” stawiają opór dowolnym próbom ich uchwycenia w słowach i pojęciach, co nie znaczy, że są zupełnie nieokreślone, ale też nie są całkowicie zawarte w słowach. Jak poświadcza lektura etnograficznych tekstów, ich autorzy sięgają często do tekstów literackich jako autentycznych narzędzi poznawczych, dających wgląd w zakamarki i zagadki ludzkiego doświadczenia świata czy dostęp do nich (por. Nycz 2018, s. 14).

Wykorzystanie doświadczeń zmysłowych i literatury pięknej w formowaniu tożsamości regionalnej – ujęcie praktyczne

W tym fragmencie szkicu przedstawiam moje doświadczenia związane z edukacją regionalną przyszłych nauczycieli języka polskiego – studentów III roku pierwszego stopnia i I roku drugiego stopnia filologii polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; edukacją świadomie ukierunkowaną na wykorzystanie literatury pięknej i percepcji zmysłowej w formowaniu tożsamości regionalnej uczniów. Prezentowane dalej działania są ponadto związane z próbą weryfikacji i poszerzenia oferty dotychczasowych zajęć regionalnych w ramach projektu *Kompetentny nauczyciel – mistrz i wychowawca*, realizowanego przez Instytut Filologii Polskiej UP Kraków w latach 2019-2023⁵. Punkt ciężkości, zarówno w prezentowanym dalej doświadczeniu edukacyjnym, jak i w opracowywaniu wspomnianego projektu, położony został na formację nauczyciela – jego uważność w kontakcie z żywym światem, refleksyjność i kompetencje kulturowe, umożliwiające mu w nauczycielskiej pracy wykształcanie podobnych cech i postaw u swoich wychowanków. Drogę do takiej formacji przyszłych nauczycieli wytyczały zajęcia: *Czytanie kultury regionu*, *Projektowanie zajęć z edukacji regionalnej* oraz, realizowany na stopniu magisterskim, kurs *Edukacja szkolna wobec kultury regionu*. Jej początek stanowiła próba odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Skąd jestem?, które uwzględniają związek człowieka z miejscem i istotność tej relacji w formowaniu tożsamości. Mobilizacja do szukania odpowiedzi na drugie z nich ukierunkowuje na czytanie kultury regionu, docieranie do źródeł własnej tożsamości. W efektach (co potwierdza moja wieloletnia praktyka) najczęściej sprowadza się do czystej inwentaryzacji „stanu posiadania” w zakresie dziedzictwa przyrodniczo-geograficznego, materialnego i duchowego regionu. Refleksja nad tymi swoistymi katalogami dziedzictwa kulturowego regionu oraz trudności w zaprojektowaniu z ich wykorzystaniem sytuacji dydaktycznych, ukierunkowanych na budowanie uczniowskich relacji ze środowiskiem życia oraz formowaniem tożsamości regionalnej, są według mnie niezwykle ważne. Uzmysławiają istotę wychowania regionalnego (formowanie rdzenia, podstawy tożsamości) – i jednocześnie odsłaniają jego ograniczenia w praktyce kształcenia polonistycznego. Polonista wchodzi tu często w kompetencje geografa, historyka, biologa. Gromadzi i przekazuje obszerną wiedzę o regionie, zaniedbując przy tym wykorzystanie potencjału literatury i języka w formowaniu poczucia tożsamości uczniów. Te samodzielnie rozpoznane przez uczestników kursów *Czytanie kultury regionu*, *Projektowanie zajęć z edukacji regionalnej* dydaktyczno-

⁵ Projekt: *Kompetentny nauczyciel – mistrz i wychowawca*, nr projektu POWR.03.01.00-00-KN22/18. Wykorzystane w dalszej części szkicu projektowe karty kursów zostały przygotowane do realizacji tego właśnie projektu.

-wychowawcze problemy w realizacji polonistycznego kształcenia regionalnego potwierdza studencka lektura artykułu K. Kossakowskiej-Jarosz *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego* (Kossakowska-Jarosz 2006). Proponuje on jednak nie tylko rzetelną diagnozę niebezpieczeństw i trudności związanych z kształceniem regionalnym (m.in. przekazywania uczniom martwej, erudycyjnej wiedzy o regionie czy interpretacyjnej bezradności nauczycieli języka polskiego wobec literatury regionalnej), lecz także mobilizuje do szukania właściwych dla specyfiki przedmiotu dróg kształtowania tożsamości regionalnej uczniów.

W trakcie realizacji zajęć z *Projektowania kształcenia regionalnego w szkole podstawowej*, świadomi celu, założeń, a także niebezpieczeństw i pułapek w regionalnie zorientowanym kształceniu kulturowo-literackim i językowym, poszukiwaliśmy więc takiej koncepcji kształcenia, która umożliwiałaby nie tylko zachowanie polonistycznej swoistości w działaniach ukierunkowanych na kształtowanie tożsamości regionalnej uczniów, lecz także, i przede wszystkim, pełniejsze wykorzystanie potencjału literatury w tym względzie. Przegląd różnych koncepcji edukacji regionalnej (Petrykowski 2003, s. 35-64) i analiza oferty programowo-podręcznikowej dla przedmiotu język polski⁶ pozwoliły nam wyłonić najbardziej według nas wyrazisty w tym względzie model kształcenia humanistycznego. Jego zasadnicze wykładniki stanowiły wybrane i niesprzeczne elementy dwóch spośród prezentowanych przez Piotra Petrykowskiego koncepcji kształcenia regionalnego (zob. Petrykowski 2003, s. 38-45), to jest edukacji regionalnej rozumianej jako powrót do źródeł (propozycja Kazimierza Kossak-Głowczewskiego) oraz nabywania kompetencji (koncepcja Jerzego Nikitorowicza). Pierwsza uwzględnia wykorzystanie m.in. doświadczenia poszukującego – atrakcyjnej dla ucznia, a przy tym efektywnej w oddziaływaniach formacyjnych freinetowskiej techniki poznawania świata i samopoznania. Ponadto uprzywilejowuje w tym względzie bezpośrednie doświadczenie. Druga kładzie nacisk na kompetencje kulturowe, silnie powiązane ze specyfiką kształcenia kulturowo-literackiego i językowego. Możliwość projektowania wzbogaconej o te elementy edukacji regionalnej stworzyła nam natomiast antropocentryczno-kulturowa koncepcja kształcenia, wpisana w podręcznikową serię *To lubię!* dla klas IV-VIII i jej ofertę lekturową⁷. Z założenia i w sposób naturalny ogniskują one uwagę ucznia (człowieka) na poznawaniu siebie poprzez kulturę, w której człowiek się wyraża i dzięki której daje

⁶ Przegląd oferty programowo-podręcznikowej dotyczył dość rozległego okresu. Interesował nas bowiem czas, kiedy regionalizm wyraźnie zaznaczał w niej swoją obecność i odrębność, jak i później, kiedy stał się mniej lub bardziej oczywistym elementem składowym procesu formowania tożsamości uczniów w ramach języka polskiego.

⁷ Pełny opis bibliograficzny podręczników serii *To lubię!* dla szkoły podstawowej został zamieszczony pod artykułem. W tekście głównym oznaczam zatem jedynie klasę i stronę/strony, na której/których dany materiał się znajduje.

się poznać. Stawiają go w centrum zainteresowania, ale nie ponad światem życia, bo droga do samopoznania jest tu stopniowym odsłanianiem się JA w relacjach z ludźmi, czasem, przestrzenią. Na drodze tego samopoznania seria *To lubię!* proponuje lekturę podręcznikowych tekstów w układzie wyznaczonym przez ważne problemy egzystencjalne i umożliwiającym wzbogacanie zaproponowanego zestawu tekstów o inne, także teksty regionalne czy o regionie. Jak piszą autorki serii w podręczniku dla nauczyciela:

Przed wszystkim [teksty – M.S.] są tak dobrane w książce ucznia, by mogły pełnić funkcję formacyjną, osobowościowotwórczą. Przyjęliśmy założenie, że literatura – dzieła sztuki słowa – są tym rodzajem komunikacji, która pozwala zauważyć, przeżyć, zrozumieć, to co się intuicyjnie przeczuwa [...]. Literatura wyręcza w pewnym sensie ucznia w werbalizacji przeczuwanego. I to jest jej nie do przecenienia rola w obrębie przedmiotu „język polski”. „Mówiąc za ucznia” nieraz o bardzo trudnych sprawach literatura otwiera szerokie pole manewru pedagogicznego. Każdorazowo daje szansę, z której nie zawsze uczeń i kierujący nim nauczyciel potrafią do końca skorzystać, przekształcania wartości estetycznych w osobowe. W konsekwencji w jakość życia (Dyduch i in. 1994, s. 38).

Podczas projektowania zajęć z regionalizmu z wykorzystaniem podręczników *To lubię!* studenci nie mieli większych problemów ze wskazaniem tekstów coraz szerzej i głębiej ukazujących relacje człowieka (JA) z przestrzenią. Ułatwiały im to w znacznym stopniu tytuły problemowych segmentów (podręcznikowych części i rozdziałów), w których obrębie je umieszczono, np. rozdziały: *Uroda świata, Łatwo zniszczyć, W zgodzie z naturą* (kl. IV, s. 131-178); część 5: *Cały świat na głowie*, zawierająca rozdziały: *Jest się czym cieszyć, Jest się czym martwić, Jest o czym myśleć* (kl. V, s. 131-154); rozdziały: *Oznaki czasu* (kl. VI, s. 200-207), *Tęsknię za Arkadią* i *Wiem, kim jestem* (kl. VI, s. 232-248); *Z naturą w tle; Tylko na chwilę* (kl. VII, s. 24-32); część 5: *Ocalić może twórczość...* (kl. VII, s. 165-196); części 3, 4 i 7, sygnowane tytułami: *W Labiryncie życia, Tęsknimy do utopii, Nie tracimy nadziei* (kl. VIII, s. 77-131, 219-261). Podobnie było z zauważeniem otwartego charakteru tych zbiorów, co poświadczały próby ich rozszerzania o zgromadzone samodzielnie przez studentów teksty regionalne. Rzeczywistą trudność stanowiło jednak słabe uwzględnienie faktu, że – jak zaznacza autorki *To lubię!* – „uczeń, poznając nowy tekst, zawsze odnosi nowość do tego, co już zna, do swoich doświadczeń czytelniczych i życiowych, pamięci, sprawności umysłu, wyobraźni, wrażliwości” (Dyduch i in. 1994, s. 50). Ta istotna uwaga potwierdza tezę Z. Urygi o „dwukierunkowym uwarunkowaniu” przeżycia i rozumienia dzieła. Według niego bowiem odbiór dzieła to „proces o charakterze transakcyjnym”, który

zaczyna się od rozumienia, które jest aktualizacją danych dotychczas zdobytego poznania i zarazem warunkiem nawiązania z dziełem emocjonalnego kontaktu, a dalej, od tego momentu rozwija się jako łańcuch kolejnych ogniw przeżycia i rozumienia o coraz wyższej jakości (Uryga 1982, s. 57).

W przytoczonym wcześniej tekście pt. *Humanistyczne aspekty edukacji ekologicznej* ten sam autor podobnie diagnozował niektóre blokady ograniczające formacyjne oddziaływanie literatury w zakresie regionalnie ukierunkowanego kształcenia polonistycznego. Ponieważ zasadzają się one w znacznej mierze na wyraźnej redukcji zmysłowego poznania najbliższego człowiekowi świata oraz opartej na bezpośrednim doświadczeniu relacji ze środowiskiem, podjęliśmy ze studentami wyzwanie sprawdzenia, jakie znaczenie dla pogłębionego odbioru literatury pięknej i formowanej z jej udziałem tożsamości regionalnej uczniów może mieć zmysłowa percepcja przestrzeni. Na nasze zajęcia z regionalizmu zaprosiliśmy panią mgr Barbarę Kozak z Orawy, nauczycielkę języka polskiego z liceum w Jabłonce, miłośniczkę Orawy, a przede wszystkim zielarstwa. Dzięki niej i wraz z nią w uczelnianej sali, w której odbywały się ćwiczenia, pojawił się też orawski świat roślin w naturalnej i skondensowanej postaci, czyli świeżo zebrane kwiaty oraz zioła, a także wytwarzane z nich według tradycyjnych receptur produkty regionalne. Prowadzone przez mgr B. Kozak zajęcia ekscytowały ich uczestników (przede wszystkim studentki), bo dotyczyły tego, czym popularne dziś w kosmetyce, żywieniu czy medycynie trendy *eko-*, *bio-*, *fit* kuszą współczesne kobiety i co im obiecują. Zajęcia pozwalały jednak przede wszystkim obcować z osobą, która nawiązuje ze środowiskiem szczególnie kontakt poprzez jego zmysłowe doświadczenie, a zarazem poznawać ten świat przez dotyk, węch, smak. Rozmowy przy rozpoznawaniu poszczególnych egzemplarzy roślin, określaniu ich zapachu, smaku, koloru, robieniu i degustacji sałatek czy herbatek ziołowych oraz zainteresowanie studentów naturalnymi procesami destylowania zapachów, uzyskiwania ekstraktów, perfum, mazideł, soków, przecierów czy mikstur leczniczych uświadomić miały – zgodnie z intencją gościa – wartość świata istniejącego często za progiem domu: ogrodu, sadu, łąki. Kiedyś człowiek żył z tym światem natury w pełnej harmonii. Dziś, przy coraz dramatyczniej objawianej tęsknocie za takim stanem i braku szans na powrót do pierwotnej relacji człowieka z naturą, może jednak szukać równowagi pomiędzy rozwojem cywilizacji technicznej i konsumpcji a przyrodą.

Opisywane zajęcia uświadamiały jednocześnie kulturową wartość świata, w którym – jak twierdzi wielu nauczycieli – nie ma żadnej kultury. Droga do tej świadomości prowadziła zarówno przez obserwację współczesnych praktyk lokalnych, opartych na rozpoznaniu i często marketingowym wykorzystaniu niepowtarzalnych właściwości miejsca, jak i refleksję nad ukazywaną w literaturze pięknej relacją człowieka ze światem natury. Dla ich określenia poręcznych formuł dostarczył nam tekst Z. Urygi (zob. Uryga 1995, s. 1-3).

W tak zorganizowanych zajęciach chodziło jednak głównie o to, aby odkryć rolę uważności oraz wartość bezpośredniego poznawania świata, a także udział literatury w jego zmysłowym doświadczeniu. Spośród wybranych wcześniej z *To lubię!* tekstów

literackich zajęcia z mgr B. Kozak wyeksponowały najsilniej sensualną wartość wierszy Juliana Tuwima: *Brzózka kwietniowa* (kl. VI, s. 201), *Rwanie bzu* (kl. VI, s. 201), *Strofy o późnym lecie* (kl. VI, s. 202), *Sitowie* (kl. VII, s. 170). Ten zestaw został nadto później poszerzony o kolejne utwory tego poety, m.in.: *Czereśnie* (Tuwim 1977, s. 9), *Źródło* (Tuwim 1977, s. 127), *Zieleń* (Tuwim 1977, s. 206-211), *Gałąź* (Tuwim 1977, s. 219) oraz fragmenty *Kwiatów polskich* (Tuwim 1978, s. 10-14, 16-19, 26). Studenci uznali je bowiem za „szczególnie zmysłowe”, „pobudzające pracę zmysłów”, „uczące uważności w bezpośredniej relacji ze światem” i będące zarazem przykładem usilnych, ciągle ponawianych prób niełatwego szukania „słów dla żywego świata”⁸, w niektórych przypadkach kończącego się uznaniem lingwistycznej niemocy nazwania odbieranego zmysłem zapachu:

Stwierdziwszy tedy niewątpliwie,
Że z „opisami” wielka bieda,
Należy uznać, że właściwie
Rezeda pachnie – jak rezeda (Tuwim 1978, s. 17).

Przedstawione w zarysie wprawki w sensualnej percepcji świata i w „testowaniu” literatury, która „otwiera nam i w nas wewnętrzne oko” (Nycz 2012, s. 305), a także skupienie uwagi na relacji człowiek – środowisko (choć w namiastce, ale za to w skondensowanej postaci orawskich ekstraktów) stanowiły ponadto swoiste pole doświadczalne do opracowania znacznie poszerzonej i zmodyfikowanej oferty zajęć regionalnych. Ich faktyczna wartość kształcąca i formacyjna miała być sprawdzana podczas realizacji projektu *Kompetentny nauczyciel – mistrz i wychowawca*. Na pierwszym stopniu nauczycielskich studiów polonistycznych blok regionalny rozpoczyna w tym projekcie kurs: *Dziedzictwo kulturowe regionu w doświadczeniu poszukującym*, a uzupełnia dodany do wcześniej wymienionych zajęć – *Czytanie kultury regionu i Projektowanie edukacji regionalnej* – tutoring: *Odkrywanie dziedzictwa kulturowego własnego regionu*⁹.

Kurs *Dziedzictwo kulturowe regionu w doświadczeniu poszukującym* ma umożliwić jego uczestnikom zdobycie umiejętności odkrywania specyfiki i zróżnicowania kulturowego określonego miejsca w doświadczeniu poszukującym, a więc z wykorzystaniem jednej z technik zaproponowanych przez Celestyna Freineta (Filipiak, Smolińska-Rębas 1997, s. 63-74), weryfikacji wartości tego typu poznania z perspektywy osiągniętych rezultatów oraz przydatności w edukacji regionalnej. W trakcie

⁸ Dokładne przytoczenia studenckich sformułowań zapisuję w cudzysłowach, a obszerniejsze ich wypowiedzi skracam do kilkuwyrazowego omówienia.

⁹ Karty wszystkich wymienionych kursów dostępne są do wglądu w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

jego realizacji koncentruje się uwagę na: 1) treningu uważności, czyli wyzwaniu zainteresowania środowiskiem życia człowieka, 2) otwieraniu na wielozmysłowe jego poznawanie, 3) samodzielnej organizacji tego typu poznawania miejsca, 4) rozwijaniu umiejętności skupiania się na tym, czego się doświadcza w bezpośrednim kontakcie ze światem, tj. na doznaniach, myślach, emocjach, 5) poszukiwaniu form artykulacji dla takich doświadczeń, 6) wykorzystaniu osobistych doświadczeń w organizacji kontaktu z literaturą piękną i literatury pięknej dla pogłębienia tych doświadczeń, 7) nabywaniu zdolności do weryfikowania różnych dróg poznawania środowiska życia, dokumentowania oraz eksponowania wynikających zeń odkryć.

Doświadczaną przestrzenią według mojego autorskiego planu stała się w roku akademickim 2019/2020 Nowa Huta, pierwotnie zakładana i budowana jako osobne miasto, od 1951 roku – dzielnica Krakowa. Miejsce o skomplikowanej tożsamości, narzucanej bądź instrumentalnie wykorzystywanej przez kolejne władze polityczne. Zgodnie z założeniami komunistycznego rządu Nowa Huta miała być symbolem i instrumentem przemiany Polski z postfeudalnego kraju chłopów w socjalistyczny kraj robotników (por. Ostrowski 1952, s. 7). Na przełomie lat 40. i 50. XX wieku ukazywano ją jako wzorcowe miasto socjalistyczne. W latach 90., po transformacji ustrojowej, stała się natomiast wygodnym przykładem bankructwa poprzedniego systemu i klęski ekologicznej. Medialnej widoczności nie zyskiwały za to przejawy dramatycznie manifestowanego poczucia tożsamości samych nowohucian. Zaznaczyły się one m.in. walką o krzyż na początku lat 60. i z dużo większą siłą strajkami w Hucie im. Lenina pod koniec lat 80. Wtedy to Nowa Huta stała się terenem walki z władzą ludową, której miała być wizytówką. Dziś jest miejscem dużej aktywności obywatelskiej, ale także stale przepracowywanego kłopotliwego dziedzictwa i skomplikowanej tożsamości, co potwierdzają poświęcone jej najnowsze opracowania naukowe (zob. m.in. Golonka-Czajkowska 2013) i utwory fabularne (Wojciechowska 2015). Taką specyfikę Nowej Huty oddają też definiujące to miejsce paradoksy: wzorcowe miasto socjalistyczne – bastion „Solidarności”; miasto bez Boga – miejsce budowy licznych kościołów; dzielnica przemysłowa – wielka wieś; miejsce klęski ekologicznej – najbardziej zielona dzielnica Krakowa (por. Stanek 2007, s. 293-294).

Poznawanie Nowej Huty przez studentów obliczone zostało na wykorzystanie w tym procesie zarówno bezpośredniego, jak i torowanego przez literaturę oraz inne sztuki (architekturę, fotografię) doświadczenia. Dla jednej z grup rozpoczynało się w centralnym punkcie dzielnicy, na placu Centralnym im. Ronalda Regana, dla dwóch pozostałych w innym, dowolnie przez nie wybranym. „Punkt startu” różnicował jednak doświadczenia uczestników wypraw. Najbardziej oczywiste w przypadku miejsc oddalonych od centrum Nowej Huty było poczucie zagubienia, wywołane poruszaniem się w swoistym labiryncie osiedli, podobnie jak próby docierania z tych

miejsc do centrum. Wyprawy „ku centrum tego labiryntu, ukrywającym istotę tożsamości i serce miasta”, określają – według Ewy Rewers – „zarówno drogę do przestrzeni miejskiej, jak i jej tożsamości” (Rewers 2005, s. 303). Doświadczenie w takiej wyprawie trudu, niepowodzenia, błędzenie, ale i zakładane osiągnięcie celu (dojście do centrum) dawało studentom wyobrażenie o skomplikowanej tożsamości Nowej Huty – narzucanej przez system socjalistyczny, którego miała być wizytówką, i jednocześnie kształtowanej w oporze wobec niego. Czytanie placu Centralnego – swojego serca Nowej Huty – też okazało się niezwykle intrygujące. Funkcją centrum jest bowiem ujawnianie charakteru światopoglądowego danego miejsca.

Złożona historia [...] Nowej Huty – miasta idealnego, które nigdy nie zostało zrealizowane według swojego idealnego planu, ujawnia w tym miejscu, jak bardzo architektura tkwi w społeczno-ekonomicznych uwarunkowaniach swoich czasów (Jędruch 2018, s. 47).

Z tą architekturą i pustym miejscem po pomniku Lenina żywy kontrast buduje obelisk w kształcie litery „V”, upamiętniający „Solidarność” i usytuowany od strony Łąk Nowohuckich. Te ostatnie otwierają perspektywę jeszcze innego doświadczenia Nowej Huty. W kontekście misternie zaplanowanego układu i socrealistycznej architektury placu Centralnego wielka łąka od jego wschodniej strony wygląda

jak opuszczone pole bitwy, pomiędzy wielkim tworzącym się przemysłowym gigantem a wolnym biegiem zwykłego życia i rytmu przyrody. [...] Paradoksalnie, tutaj właśnie spokojna natura rozległych podmokłych łąk i spontanicznych miejskich aktywności zdaje się zwyciężać nad planową, monumentalną i autorytarną konstrukcją (Jędruch 2018, s. 47).

Obszar Łąk Nowohuckich¹⁰ stwarza szansę na jeszcze inne i, jak się wydaje, dość zaskakujące doświadczenie przestrzeni kojarzonej z hutą stali i poważną degradacją środowiska. Ponadto otwiera oczy na kolejne źródła nowohuckiej tożsamości, bo zwraca uwagę na jej „zapomniane dziedzictwo” – dziedzictwo kulturowe wiosek, które wchłonęła Nowa Huta. Zmysłowe doświadczenie Łąk Nowohuckich, usytuowanych tuż obok urbanistycznego centrum, umożliwia bowiem zejście – dosłownie i w przenośni – w jej odleglejszą przeszłość; obserwowanie nakładania się kolejnych warstw dziejów, stylów kultury, procesów kształtowania się tożsamości tego miejsca i jego mieszkańców. Jej podstawą jest chłopskość, stanowiąca rdzeń tożsamości tak tubylców (mieszkańców dawnych podkrakowskich wiosek, które wchłonęła Nowa Huta), jak i przybyszów do Nowej Huty (najczęściej chłopów, których bieda wygnała z rodzinnych wsi i przywiodła na wielki plac budowy czy do pracy

¹⁰ Obejmuje on ponad 57 ha. W 2003 roku Łąki Nowohuckie zostały uznane za użytek ekologiczny. Są też objęte ochroną w ramach programu Natura 2000.

w hucie stali). Odbija to m.in. mocno zakorzeniona w nowohucianach chłopska potrzeba bliskości człowieka i natury.

Ustalanie „torowanej przez literaturę” mapy podróży do i po tej dzielnicy Krakowa ułatwił nam bardzo *Literacki przewodnik po Nowej Hucie* autorstwa Anny Grochowskiej (2019). Wytycza on sześć możliwych tras, sugerując jednocześnie, jakie teksty literackie mogą stać się przewodnikami w ich przemierzaniu.

Zadaniem trzech grup studenckich uczestniczących w roku 2019/2020 w zajęciach *Dziedzictwo kulturowe regionu w doświadczeniu poszukującym* stało się zatem także dokonanie samodzielnego wyboru zaproponowanych w tym przewodniku lektur, według nich najlepiej torujących drogę bezpośredniemu doświadczeniu Nowej Huty i artykułujących jej skomplikowaną tożsamość. Efektem finalnym projektu był ustalony wspólnie, przez wszystkich jego uczestników, repertuar tekstów i zdjęć, które mogłyby stanowić uzupełnienie wydawnictwa: *Nowa Huta. Książka do pisania*¹¹ – chodziło o odpowiednio dobrane fragmenty książek i najlepsze fotografie Nowej Huty. Kryterium wyboru stanowiła zdolność danego tekstu lub zdjęcia do – jak to ujął R. Nycz – „wynajdywania nam i w nas” wewnętrznego oka, które umożliwia bezpośrednie doświadczenie świata.

Bibliografia

- Chrzastowska B., 1995, *Sens reformy*, [w:] B. Chrzastowska (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, Warszawa: WSiP.
- Dyduch B. i in., 1994, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Filipiak E., Smolińska-Rębas H., 1997, *Technika doświadczeń poszukujących Celestyna Freineta*, [w:] W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski (red.), *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 63-74.
- Golonka-Czajkowska M., 2013, *Nowe miasto nowych ludzi. Mitologie nowohuckie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, *Anthropos*.
- Grochowska A., 2019, *Literacki przewodnik po Nowej Hucie. 1949-2019*, Kraków: Ośrodek Kultury im. C.K. Norwida.
- Jędruch D., 2018, *Centrum Nowej Huty – oczy szeroko zamknięte*, [w:] J. Kłaś (red.), *Nowa Huta. Architektoniczny portret miasta drugiej połowy XX wieku*, Kraków: Ośrodek Kultury im. C.K. Norwida, s. 40-47.
- Józefowicz A., 2013, *Region oraz edukacja regionalna w podstawach programowych wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej*, „Ars inter Culturas”, nr 2, s. 105-117.

¹¹ *Nowa Huta. Książka do pisania*, wybór tekstów i fotografii J. Bernatowicz, P. Skrzyński, Kraków–Budapeszt–Syrakuzy: Wydawnictwo Austeria, 2019. Książka reprezentuje ciekawą i specyficzną serię wydawniczą (red. serii: E. Jogała, M. Zagańczyk), która zachęca do odbywania podróży w różne miejsca i tworzenia/pisania na ich podstawie książki. Drogę do zmysłowego doświadczenia konkretnego miejsca i jego artykulacji torują czytelnikowi tej serii odpowiednio dobrane literackie i fotograficzne jego obrazy.

- Kaczmarek J., 2005, *Podejście geobiograficzne w geografii społecznej. Zarys teorii i podstawy metodyczne*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, *Rozprawy Habilitacyjne Uniwersytetu Łódzkiego*.
- Kossakowska-Jarosz K., 2006, *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego*, „Nowa Poliszczyna”, nr 2, s. 13-22.
- Madurowicz M., 2006, *Tożsamość homo localis w geografii człowieka*, [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Człowiek w badaniach geograficznych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki, s. 169-179, *Podstawowe Idee i Koncepcje w Geografii*, t. 2.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 2009, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Impuls.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1995, *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, Warszawa: Wydawnictwo MEN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2017, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, Warszawa: Wydawnictwo MEN.
- Nycz R., 2012, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich, *Nowa Humanistyka (Warszawa)*, t. 3.
- Nycz R., 2018, *Odkrywanie zmysłu udziału*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 7-15, <https://doi.org/10.18318/td.2018.1.1>.
- Ostrowski M., 1952, *Kształtowanie przestrzeni miasta socjalistycznego*, „Miasto”, nr 1.
- Petrykowski P., 2003, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Rakowski T., 2009, *Łowcy, zbieracze, praktycy niemocy. Etnografia człowieka zdegradowanego*, Gdańsk: słowo/obraz terytoria, *Idee i Polityka*.
- Rewers E., 2005, *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*, Kraków: Universitas, *Horyzonty Nowoczesności*, t. 41.
- Rybicka E., 2014, *Antropologia miejsca*, [w:] E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków: Universitas, s. 243-296, *Horyzonty Nowoczesności*, t. 109.
- Rybicka E., 2015, *Sensoryczna geografia literacka*, [w:] E. Konończuk, E. Sidoruk (red.), *Przestrzenie geo(bio)graficzne w literaturze*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 41-62, *Poetyka i Horyzonty Tradycji*, 7.
- Stanek Ł., 2007, *Nowohuckie symulacje. Polityka tożsamości i konsumpcja przestrzeni w Nowej Hucie*, [w:] M. Kaltwasser, E. Majewska, K. Szreder (red.), *Futuryzm miast przemysłowych. 100 lat Wolfsburga i Nowej Huty*, Kraków: Korporacja Ha!art, s. 292-305.
- Tuwim J., 1977, *Poezje wybrane*, Warszawa: Czytelnik, *Biblioteka Klasyki Polskiej i Obcej*.
- Tuwim J., 1978, *Kwiaty polskie*, Warszawa: Czytelnik.
- Uryga Z., 1982, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Kraków–Warszawa: PWN.
- Uryga Z., 1995, *Humanistyczne aspekty edukacji ekologicznej*, „Ojczyzna-Polszczyzna”, nr 3, s. 1-4.
- Wojciechowska E., 2015, *Obraz Nowej Huty w najnowszej prozie fabularnej. Kobiety, romantyzm i pragnienie nowego początku*, „Studia Humanistyczne AGH” XIV, nr 4, s. 103-119, <https://doi.org/10.7494/human.2015.14.4.103>.

Wykaz podręczników

- Dyduch B., Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., 1994, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4 – teksty i zadania. Książka ucznia*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., 1995, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 5 – teksty i zadania. Podręcznik ucznia*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., 1996, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6 – teksty i zadania. Podręcznik ucznia*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

- Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., 1997, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 7 – teksty i zadania. Podręcznik ucznia*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., 1998, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 8 – teksty i zadania. Podręcznik ucznia*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

Abstract

THE IMPORTANCE OF SENSUAL EXPERIENCES IN SHAPING REGIONAL IDENTITY

The author of the article discusses the importance and a range of possibilities of the use of sensual experiences in shaping regional identity and community in regionalism in Polish studies. She highlights the potential of such a perspective, which has been explored by scholars who represent new theories and tendencies in the humanities (e.g. cultural theory of literature, the poetics of experience, geopoetics, pre-textual ethnographies). This theoretical background enables the author to expand the scope of regional education and to broaden this discipline to include the sensual dimension. The author also emphasizes the urgent need to prepare the teachers-to-be to use these findings in their school practice.

Keywords: sensual experience, regional education, regional identity, man's environment, literature, cultural and literal education

KATARZYNA MARIA PŁAWECKA 

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.04>

Pogranicze jako miejsce kulturalnego wrzenia, dialogu oraz dyskursów tożsamościowych – rozpoznanie polonisty

W badaniach literackich rozumienie kategorii pogranicza ulega zmianie – z upływem czasu ewoluuje i powiększa się jej znaczenie. Według współczesnych badaczy kategoria ta przestaje w pełni opisywać skomplikowaną rzeczywistość. Uwagę zwracają ustalenia, że przyszłość należy do *pograniczności*, a nie *pogranicza*, które powinno być na nowo przemyślane (Ławski 2017)¹. Nie kwestionując potrzeby poszukiwania nowych narzędzi interpretacji, tak w odniesieniu do literatury, kultury, jak i doświadczenia życiowego mieszkańców regionów przygranicznych, przyjmuje się stanowisko, w którym *transgraniczność* najlepiej oddaje złożoność istotnych przeobrażeń społecznych zachodzących w Polsce po 1989 roku². Przywołane zmiany wiążą się z sytuacją polskich regionów, będących w większości pograniczami (polsko-litewskimi, polsko-białoruskimi, polsko-ukraińskimi, polsko-słowackimi, polsko-niemieckimi). Należy zatem dobitnie podkreślić, że „relacje transgraniczne stanowią jeden z istotnych parametrów regionalności” (Mikołajczak, Sawicka-Mierzyńska, Zawadzka 2016, s. 6)³. Dzięki nim można obserwować procesy istniejące właściwie od zawsze, a wynikające z sąsiedowania odmiennych kulturowo i gospodarczo

¹ W *pograniczności* „jest trudna do racjonalnego ujęcia płynność: osoby, tożsamości, formacji etnicznej i kulturowej. Ale znajdziemy w niej też coś stałego. I jeszcze pierwiastek tajemnicy” (zob. Ławski 2017, s. 71).

² *Pogranicze* w literackich badaniach regionalnych – to kierunek podejmowany w literaturze rozwijającej się poza centrum, która dzisiaj pozostaje w kręgu centralnych problemów badawczych. Stosunkowo młoda kategoria badawcza (druga połowa lat 90.) ma swoje istotne zaplecze w serii prac socjologicznych (por. Mikołajczak, Sawicka-Mierzyńska, Zawadzka 2016, s. 6).

³ Podkr. K.P.

społeczności oraz zjawiska „zachodzące mimo granic, ponad granicami lub dzięki granicom”.

Prezentowane w publikacji stanowisko zawęża się do pogranicza traktowanego jako specyficzne miejsce. Jego niezwykłość wyznaczają: kulturalne wrzenie (wielokulturowość), dialog międzykulturowy oraz dyskursy tożsamościowe. Omawiana tutaj perspektywa pogranicza otwiera się na dialog z sąsiadami (ze wschodu i z południa), próbę ich zrozumienia oraz zrozumienia siebie, własnej tożsamości. Zakłada się, że rolą literatury i kultury jest dokumentowanie doświadczeń i transgranicznej tożsamości. Ukazują one świat pogranicza widziany oczami jednostek (twórców, badaczy literatury i kultury), jak i szerszej społeczności (studentów, mieszkańców regionów).

Przestrzenie znaczące w doświadczeniu studentów wileńskich i krakowskich jako zaprzeczenie „śmierci miejsca” w świecie globalnym

Współczesne dyskusje na temat znaczenia miejsca w życiu człowieka w pewien sposób dopełniają słowa pięknej piosenki Zbigniewa Wodeckiego *Lubię wracać tam, gdzie byłem już*⁴. Potwierdzają one afektywne i poznawcze relacje człowieka z miejscem i innymi ludźmi. Być może uzasadniają też potrzebę powrotu do Wilna („lubię wracać”...) oraz cel przywołania przeze mnie wyników badań sondażowych, które przeprowadziłam dwa lata wcześniej („byłam już” w 2017 roku) wśród studentów filologii polskiej⁵. Zebrany materiał nie uprawnia do formułowania uogólnień⁶, pozwala jednak na ukazanie fragmentu rzeczywistości, w której za istotny uznano osobisty stosunek studentów do ich „małej ojczyzny”.

⁴ Z. Wodecki, *Lubię wracać, tam gdzie byłem już*, muzyka Z. Wodecki, słowa W. Młynarski, album *Najpiękniejsze przeboje*, 1994.

⁵ Kwestionariusze ankiet wypełniali studenci Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego w Wilnie (11 osób) podczas prowadzonych przeze mnie zajęć warsztatowych (w ramach wyjazdu Erasmus+). Trzeba uzupełnić, że w Polsce badaniami zostali objęci studenci pierwszego i trzeciego roku Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie (51 osób). Należy zauważyć brak osobnych zestawień wypowiedzi studentów z Polski i Litwy, ponieważ typowania respondentów były bardzo zbliżone do siebie pod względem procentowym; różniły się zaś wskazywanymi nazwami miejscowości (z konieczności). Zbieżność wyników można łączyć m.in. z wartościami humanistycznymi wpisanymi w ofertę lekturową studentów filologii polskiej, a także z wartościami, które wynieśli z domu. Młodzież studiująca wyrażała dość duże zainteresowanie tematyką badań, za co życzliwym respondentom należą się osobne podziękowania. Szczegółowe wyniki kwerend, ich analizę przedstawiłam na III Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Lublinie w 2017 roku (zob. Pławecka 2019).

⁶ Por. szeroko zakrojony projekt badawczy (Lewicka 2012).

Zestawienie frekwencyjne zgromadzonego materiału empirycznego pozwala wyodrębnić trzy podstawowe miejsca na „scenie” studenckiego świata: a) dom (ok. 90% wskazań) – *miejsce urodzenia, miejsce wychowania; „mała ojczyzna”, miejsce kolejnego zakorzenienia* (Wilno, Warszawa), *miasto rodzinne, region, dom rodzinny, dom babci*; b) warsztat pracy (ok. 50% wskazań) – *szkoła, uczelnia (miejsce studiów)*, także *restauracja (miejsce pracy)*; c) świątynia (ok. 30% wskazań) – *kościół, wiara*⁷. Pojawiły się też inne typowania, m.in.: kino, teatr, muzea – jako *ważne miejsca związane z ludźmi narodowej literatury i kultury np. Czarnolas, Oblęgorek, Żelazowa Wola, Wilno*.

Szczególnie dowartościowany został dom rodzinny, najbliższy doświadczeniu egzystencjalnemu studentów. Piszą o nim ciepło, gdy przywołują indywidualne (bądź rodzinne) wspomnienia, historie, a przede wszystkim osoby bliskie ich sercu, najważniejsze na świecie. Wypowiedzi studentów, podobnie jak u księdza Józefa Tischnera, otwierają się na małą i wielką ojczyznę oraz myślenie w kategoriach zakorzenienia w konkretnym miejscu: domu rodzinnym (niekiedy babci i dziadka), regionie (Więleszczyźnie, Małopolsce), miejscowości (rodzinne miasto Wilno, Kraków i okolice). Dom rodzinny pojawia się w następujących wymiarach znaczeniowych: fizycznym, społeczno-kulturowym i symbolicznym. Zdaniem młodych ludzi być w domu znaczy tyle co być „u siebie” (zob. Jedliński 2000, s. 111-132); mieć stałe miejsce, do którego wraca się ze świata (albo z żalem opuszcza), które kształtuje więzi (związki pokrewieństwa), wywołuje wspomnienia. Dom jest symbolem rodziny, konotuje przestrzeń przyjazną, oswojoną i wiąże się z odczuwaniem miejsca wyzwalającego wartości humanistyczne, tj.: miłość, dobroć, altruizm. Rozumienie domu przez respondentów przywodzi na myśl filozofię Heideggera, według którego *mieszkać* znaczy tyle co budować relacje bliskości, sąsiedztwa, troski względem zamieszkiwanego miejsca (Lewicka 2012, s. 28).

Na pytanie ankietowe: „Co sprzyja budowaniu więzi człowieka z miejscem?” studenci zgodnie odpowiadali krótko (stosowali wyliczenia), ale nie bez namysłu. Najczęściej wymieniali oni: a) doświadczenie własne oraz osób z rodziny, krewnych; b) tzw. pasjonatów miejsca, którzy znają zajmujące historie i ciekawe wydarzenia, np. kulturalne, związane z konkretną miejscowością; c) czas (przebywanie w danym miejscu); d) lekturę, która kojarzy im się głównie z interesującym, chociaż cudzym doświadczeniem miejsca⁸.

⁷ Studenci nie wymieniają „cmentarza” (grobów bliskich) jako miejsca znaczącego w ich życiu, co niewątpliwie można wiązać z młodym wiekiem ankietowanych (por. Tischner 2012, s. 219). Typowania wielokrotne studentów wpłynęły na wielkości wskaźników procentowych większe niż 100% (łącznie).

⁸ Z dydaktycznego punktu widzenia potrzebne jest uświadamianie studentom i uczniom, że ich doświadczenie literacko-kulturowe pomaga im – tutaj posłużyć się zgrabną podpowiedzią Barbary Myrdzik: „zrozumieć siebie i świat” (zob. Myrdzik 2006).

Prezentowane fragmenty wypowiedzi studentów przeczą twierdzeniom współczesnych badaczy, ogłaszających „śmierć miejsca”⁹. Mogą zaś okazać się inspirujące dla nauczycieli polonistów, którzy dzięki literaturze i kulturze zainteresują młodzież „małą ojczyzną”, historią miast, ulic, bliższymi oraz dalszymi sąsiadami. Przypominają znane w dydaktyce polonistycznej zobowiązanie, aby poprzez doświadczanie miejsca, „przez konkrety własnego regionu widzieć sprawy uniwersalne” (Kossakowska-Jarosz 2006, s. 20). Zachęcają do poświęcenia roli miejsca większej uwagi niż dotychczas. Wreszcie wyzwalają pilne, choć mocno stroniące od naiwności pytanie: jakie znaczenie może mieć pogranicze (jego literatura i kultura) w praktyce polonistycznej i w życiu codziennym? Pytanie o charakterze otwartym domaga się rozstrzygnięcia na konkretnych przykładach.

Wilno i Wileńszczyzna w literaturze „na styku kultur”

Przyjmując założenie, że region wileński jest miejscem znaczącym w życiu młodzieży studiującej, trzeba teraz zapytać – jaki obraz Wileńszczyzny wyłania się z literatury? Co współczesne literackie badania regionalne wnoszą nowego do czytania tego miejsca?

Obraz Wilna jest tak wielowymiarowy, jak złożoność kultury literackiej, którą znawca literatury Kresów postrzega jako kulturę „o szczególnym typie wielości, właściwym dla zjawisk charakterystycznych dla pogranicza etnicznego” (Bujnicki 2007, s. 5). Miasto i okolice interesująco przedstawia się np. w twórczości romantycznych podróżopisarzy; co ważne, dzisiaj inspirowała ona do odczytania na nowo i odkrywania miejsc znaczących niegdyś, niejednokrotnie zadziwia szczegółami topograficznymi. W opisie Wilna zwraca uwagę jego położenie, koloryt Góry Zamkowej z widokiem panoramy miasta, wstęgi dwóch rzek: Wilenki i Wilii, słynny obraz „Panny, co w Ostrej świeci Bramie”. O słynnym obrazie ostrobramskim Józef Ignacy Kraszewski pisał w *Pamiętnikach*:

Schylmy głowę, to Ostra Brama, świeci z niej z założonymi na piersiach rękami obraz Bogarodzicy opiekunki [...]. Tu się stał niejeden cud, niejedno serce uleczone zosta-

⁹ „Śmierć miejsca” i jego roli w życiu człowieka stała się tematem refleksji filozoficznych, socjologicznych i antropologicznych od 1976 roku. Przedstawiciele nauk humanistycznych wieszczą koniec znaczenia miejsca w życiu człowieka w powiązaniu z procesami globalizującego się świata. Terminy takie jak: *ściśnięcie czasoprzestrzeni*, *wirtualizacja przestrzeni*, *przestrzeń przepływów*, *globalna wioska* sugerują, że konkretne miejsca przestają odgrywać istotną rolę. Procesy komunikacji coraz rzadziej wymagają kontaktu fizycznego i spotkania w konkretnym miejscu. Tendencje światowe zdają się potwierdzać zmiany w myśleniu o roli pojęcia miejsca i lokalnej społeczności. Następuje homogenizacja i unifikacja stylów życia, gustów kulturowych, a także wyglądu miast i otaczającej przestrzeni. Pojawiają się wizje globalnych sieci komunikacyjnych i tworów bez historii i własnej tożsamości. Zdaniem Marii Lewickiej wiadomości o śmierci miejsca są jednak mocno przesadzone (por. Lewicka 2012, s. 17-27). Wypowiedzi studentów zaświadcza o „powrocie” znaczenia miejsca.

ło, niejeden stąd nieszczęśliwy odszedł pocieszony i uspokojony (Kraszewski 1972, s. 102; za: Słoka 2007, s. 110).

O zmyśle obserwacji i talencie pisarza świadczą zarejestrowane przez niego różne opisy tego samego miejsca. Widział on przy Ostrej Bramie przykłady wielkiej pobożności i kultu (*sacrum*), jak i lekceważenia uczuć religijnych (*profanum*), gdy z uwagą przyglądał się handlującym dewocjonaliami. Jego wypowiedzi nie stronią od uwag antysemickich, pokazujących Wilno jako istotny ośrodek kultury żydowskiej. Ukazują również kształtującą się młodzież akademicką, która nie zważała na panujący w połowie XIX wieku zakaz korzystania z „nowoczesnego” wówczas miejsca – kawiarni. Obserwował Kraszewski i notował:

Były godziny i ukryte pokoiki, w których akademicy poili się ciekawym nektarem [...]. Gospodynie kawiarni zawsze łaskawe dla młodzieży przyjmowały ją z uśmiechem. Nikt tyleż tej kawy nie pił, co akademicy, bo wiele to razy kawa zastępowała obiad (Kraszewski 1972, s. 123; za: Słoka 2007, s. 112).

Propozycję współczesnego czytania obrazu Wileńszczyzny podaje m.in. Tadeusz Bujnicki, zajmujący się wileńską odmianą powieści kresowej, uprawianej przez autorów generacji powojennej, tj.: Tadeusz Konwickiego, Zbigniew Żakiewicza, Aleksandra Jurewicza, Teresę Lubkiewicz-Urbanowicz. Wskazuje on m.in. na konieczność uchwycenia warunków geopolitycznych panujących na międzywojennej Wileńszczyźnie, a także heterogeniczność kultury wileńskiej. W czytaniu omawianej literatury Wileńszczyzny istotny jest również jej stosunek do międzywojennego regionalizmu, który odcisnął piętno na kreowaniu geografii wyobrażonej tego miejsca, stworzył stereotypy opisu przestrzeni i określił dominującą tonację emocjonalną. Jego zdaniem „literaturę kresową należy włączyć w szerszy nurt regionalno-pograniczny. Być może jest to szansa dla polskojęzycznej literatury współczesnej Wileńszczyzny; w poezji, we wspomnieniach w prozie literackiej” (Bujnicki 2016, s. 203)¹⁰.

O jej specyfice świadczą aktywne, zwłaszcza w publicystyce, ideologiczne nacechowania kresowego tematu, często o zabarwieniu nacjonalistycznym i kamuflowanej roszczeniowości. Trzeba też, zdaniem współczesnego badacza literatury Wileńszczyzny, mówić o zjawisku określanym jako „dyfuzja” języka i narodowej deklaracji przynależnościowej. Kategoria „Litwin tworzący po polsku literaturę litewską to nie paradoks, lecz efekt skomplikowanych stosunków etnicznych” – zauważa Bujnicki (2007, s. 7).

¹⁰ Podkr. K.P.

Interesującą propozycję czytania miejsca w połączeniu ze zwiedzaniem i doświadczaniem Wilna oraz Wileńszczyzny stanowi m.in. opracowanie *Wilno i okolice. Przewodnik literacki* (Szostakowski 2012). Bogatą spuściznę literacką regionu połączono z wędrówką śladami pisarzy i poetów, żyjących i tworzących w okresie od XVI stulecia do II wojny światowej. W omawianym przewodniku literackim przywołano twórczość reprezentantów różnych narodów: Polaków, Żydów, Litwinów, Białorusinów, Rosjan, Ukraińców, Francuzów. Malują oni słowami wielokulturowy obraz miejsca, tym samym zachęcają do wycieczek literackich po regionie.

W prezentowanych (wybranych) obrazach literackich Wilno jako (nie)zwyczajne miejsce wymyka się jednoznacznym definicjom. Przypomina bardziej soczewkę, skupiającą rozmaite tendencje właściwe wielokulturowości. Pokazuje relacje, konflikty, stereotypy, mity i toposy – czyli prawdziwe życie w rzeczywistym miejscu, w którym można poczuć się jak „u siebie”¹¹ (co potwierdzają także studenci).

„Granica czy tylko miedza”? Skarby kultury pogranicza polsko-słowackiego

Rozumienie specyfiki granicy, nie tyle rozdzielającej, ile łączącej dwa światy *orbis interior* i *orbis exterior*, przywodzi na myśl przykład 50-letniej współpracy (formalnej i nieformalnej) z południowymi sąsiadami. Jak zatem przebiega współpraca transgraniczna i co „świeżego” wnosi ona do życia mieszkańców przygranicznych mikroregionów: limanowskiego i orawskiego? Wreszcie – co może z niej wynikać dla warsztatu pracy polonisty?

Próbując nieco odsłonić obraz współpracy polsko-słowackiej, powołam się na opinię Jolanty Bugajskiej, dziennikarki i polonistki z Limanowej. O relacjach sąsiedzkich pisze ona tak:

[...] Współpraca trwa i rozwija się w najlepsze. To znaczy, że już kolejne pokolenia przejmują pałeczkę od inicjatorów partnerstwa, widząc w tym szansę na obopólną korzyść, ale też na zacieśnianie zwykłych przyjacielskich relacji. Wspólnie podejmowane działania uzmysławiają, że oba kraje dzieli jedynie miedza. Aby jednak ją przekraczać, musimy stale uczyć się siebie wzajemnie, poznając kulturę i historię partnerów (Bugajska 2013, s. 22)¹².

Wypowiedź polonistki potwierdzają liczne porozumienia o współpracy sąsiednich krajów. Pierwsza oficjalna umowa została podpisana w 1969 roku i był to początek trwającego do dzisiaj porozumienia (por. Bugajska 2013, s. 3). Szczególną uwagę

¹¹ Zob. też Kitowska-Łysiak, Wolicka (red. 1999).

¹² Podkr. K.P.

zwraca projekt *Transgraniczny dialog kulturowy 2007-2013*. Już sama nazwa określa dialogiczny charakter współpracy, obejmującej różne dziedziny życia: gospodarkę, rolnictwo, turystykę, ochronę środowiska, sport, kulturę.

Warto zauważyć, że *transgraniczny dialog kulturowy z transgranicznym przenikaniem* dobrze wpisują się we współczesny dyskurs regionalny. Omawiane regiony są w pewien sposób „wykreowanymi przez narrację miejscami” (Jastrzębski 2015, s. 44). Za interesujące należy uznać tendencje po obu stronach granicy do mówienia o regionie co najmniej na dwa sposoby. Po pierwsze – dominuje myślenie o wspólnym interesie ekonomicznym, politycznym. Po drugie – region jest pomyślany jako nośnik tradycyjnych wartości, przede wszystkim konstrukt kulturowy, socjologiczny, psychologiczny czy antropologiczny. Tak rozumiany region przygraniczny staje się miejscem nasyconym znaczeniami; mikroświatem; obszarem rzeczywistym, przynależnym do sfery życia codziennego, osobliwie sakralizowanym (por. Jastrzębski 2015, s. 40); wreszcie – wyzwaniem sąsiedzkim, połączonym z niedosytem poznawczym, ponieważ „Słowacja jest tuż za miedzą, tak blisko, że aż wydaje się, iż wszystko o sobie wiemy, a tymczasem...” (Bugajska 2012, s. 57).

Odkrywanie różnych punktów widzenia i tym samym tajników kultury polsko-słowackiej pozwala wyodrębnić trzy niezwykle ważne obszary dialogu. Zaliczono do nich: 1) spotkania turystyczno-kulturalne (ze szczególnym udziałem młodzieży szkolnej); 2) publikacje powstałe przy współpracy partnerskich ośrodków kulturalnych; 3) konferencje¹³. Wszystkie trzy stwarzają okazje do zderzenia perspektyw i integracji mieszkańców sąsiednich krajów. Z tego też powodu pozostaną dalej w centrum uwagi.

Spotkania turystyczno-kulturalne

Nieformalną informacją, choć pokazującą właśnie dobrosąsiedzkie relacje jest przekaz z lat 70. i początku 80., wtedy właśnie górskie spotkania służyły nie tylko celom turystycznym, lecz również handlowym. Po wcześniejszych ustaleniach turyści polscy i słowaccy zabierali towary niedostępne po drugiej stronie granicy, by później dokonać partnerskiej wymiany. Bywało i tak, że w 1988 roku polski patrol wojskowy aresztował turystów za nielegalne przekroczenie (o kilka metrów) granicy. Od czasu wejścia Polski i Słowacji do strefy Schengen (2007) z przekraczaniem linii granicznej

¹³ Wskazane obszary dialogu są efektem szczegółowego namysłu nad wybranymi zagadnieniami spośród bogatej oferty współpracy polsko-słowackiej. Dostęp do źródeł bibliograficznych zawdzięczam życzliwości pracowników Miejskiej Biblioteki Publicznej w Limanowej, którym składałam serdeczne podziękowania. Osobiście brałam udział w projekcie polsko-słowackim w 2018 roku, stąd cenne wydaje się doświadczenie „od wewnątrz”.

nie ma już problemu. Miłośnicy górskich wypraw podtrzymują więc tradycję. Turystów z miast partnerskich łączy jednak nie tylko Babia Góra¹⁴. Przemierzali do tej pory także szlaki Gorców, Beskidu Sądeckiego, Tatr, Wielkiej i Małej Fatry, Orawskiej Magury. Wartość wspólnych wypraw może być mierzona długością atrakcyjnych szlaków turystycznych. Kto wie, czy przywilej bycia razem, otwartość i rozmowy zwyczajnych miłośników turystyki górskiej, dzielących się pasją poznawania świata i ludzi, nie zostają najdłużej zapamiętane?

Nawiązując do słusznych sugestii Jerzego Nikitorowicza, aby już od najmłodszych lat edukacji szkolnej uczniowie: 1) poznawali i rozumieli siebie, własną kulturę, własny świat zakorzenienia; 2) przezwyciężali tendencje do zamykania się we własnym kręgu kulturowym; 3) zapobiegali przeradzaniu się inności w obcość; 4) likwidowali poczucie lęku przed nieznanym na rzecz budowania pozytywnego nastawienia wobec Innego (por. Nikitorowicz 2005, 45-59) – trzeba przywołać interesujący projekt *Granica czy tylko miedza*. Realizowały go wspólnie w 2007 roku Miejska Biblioteka Publiczna w Limanowej wraz z Oravską Kniżnicą w Dolnym Kubinie. Jego celem była prezentacja kultury i tradycji obydwu regionów, stworzenie i zacieśnienie więzi między dziećmi poprzez pokazanie im kultury jako łącznika narodów słowiańskich. W zorganizowanych w ramach projektu warsztatach wzięło udział 40 dzieci – 20 z Zespołu Szkół Samorządowych nr 3 w Limanowej i 20 z Zakładnej szkoły Martina Kukučina w Dolnym Kubinie. Pierwsza część warsztatów odbyła się w kwietniu w Limanowej. Uczniowie przedstawiali tradycje wielkanocne kultywowane w swoich krajach, a później wspólnie tworzyli palmy wielkanocne, pisanki, pocztówki świąteczne. Zwiedzili też miasto i wizytowali lokalne instytucje. W czerwcu doszło do rewizyty. Młodzi limanowianie razem ze słowackimi kolegami sprawdzali, czy dzieli ich granica, czy może tylko miedza. Wspólne zwiedzanie lokalnych instytucji kultury, warsztaty plastyczne, czytanie baśni Hansa Christiana Andersena, śpiewanie ludowych piosenek i zabawa dyskotekowa sprzyjały budowaniu dobrze rozumianej wspólnoty. Pozytywne nastawienie wobec rówieśników z sąsiedniego kraju pozwalało likwidować lęk przed nieznanym, zmniejszało dystans kulturowy. Na podsumowanie projektu biblioteka w Limanowej wydała dwujęzyczny *Dziecięcy Informator Kulturalny* (Michalik oprac. 2007), w którym przedstawiona została historia obydwu

¹⁴ Na Babiej Górze turyści z siostrzanych miast od początku spotykali się też mniej oficjalnie – co roku w pierwszą niedzielę stycznia ruszali z obu stron granic do jednego punktu na wysokości 1725 m n.p.m. Tradycja tych niezwykłych polsko-słowackich spotkań jest kontynuowana, choć bywa, że przebiegają one nieraz w skrajnie zimowych warunkach wśród zasp, śnieżyc i w srogim mrozie. Nie przeszkadza to jednak, by na Babiej Górze zimą rozbrzmiewały kołędy, a latem *Katerina* albo *Góralu, czy ci nie żal?* Bywają i tańce na skalistych zboczach. Do kalendarza cyklicznych spotkań weszły też imprezy na granicznej Jałowieckiej Przełęczy (por. Bugajska 2013, s. 4). Zob. też Bugajska (2010).

miast, tradycje wiosenne i wielkanocne Dolnego Kubina i Limanowej oraz powarsztatowe wrażenia uczestników. Co ciekawe, publikacja zawiera też polsko-słowacki słownik wyrazów najczęściej używanych w czasie wspólnych działań (por. Bugajska 2013, s. 10-11).

Do inspirujących twórczo działań zaliczyć trzeba także konkursy, np. polsko-słowacki konkurs fotograficzny dla młodzieży pt. *Siedem cudów mojego regionu* albo słowacko-polski konkurs na najlepszą gazetkę szkolną.

Kolejny interesujący projekt realizowano na 40-lecie współpracy sąsiednich państw. Z tej okazji nagrano i wydano płytę *Kubińskie bity – Limanowskie hity. 40 lat razem*. Ambitnie starano się udowodnić, że „sztuka nie zna granic”, dlatego też zorganizowano 10-dniowy plener rzeźbiarsko-malarski. Wzięli w nim udział artyści z Polski i Słowacji. Efektem ich pracy twórczej były rzeźby, pejzaże, kompozycje figuralne, które zaprezentowano w 2010 roku na wystawie poplenerowej w Galerii Sztuki Miejskiej Biblioteki Publicznej w Limanowej.

Konferencje

Przekraczający granice państw dialog kulturowy przejawiał się także w debacie. W 2010 roku w limanowskiej bibliotece odbyła się dwudniowa polsko-słowacka konferencja, w której uczestniczyli bibliotekarze z Małopolski i Orawy, przedstawiciele szkół, instytucji samorządowych oraz ośrodków kultury. Panele i dyskusje dotyczyły: zagrożeń cywilizacyjnych XXI wieku; walorów turystyczno-krajoznawczych i kulturalnych obu regionów; doświadczeń transgranicznych oraz dorobku kulturalno-literackiego¹⁵. Zaproszeni goście wzięli też udział w atrakcyjnej wycieczce literackiej pt. *Pilnujcie mi tych szlaków – śladami Jana Pawła II, Wisławy Szymborskiej i Władysława Orkana po Ziemi Limanowskiej*. Mieli okazję do bliższego zapoznania się, zwłaszcza podczas zwiedzania terenów podgórskich, które odkrywał przed nimi znakomity przewodnik beskidzki – Zbigniew Sułkowski.

Z kolei w 2018 roku w Orawskiej Bibliotece im. Antona Habovštiaka w Dolnym Kubinie zorganizowano Międzynarodową Konferencję *Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti detí a mládeže*. Specjaliści ze Słowacji i z Polski przedstawili praktykowane w obu krajach metody rozwijania umiejętności czytelnich i promocji czytelnictwa, przygotowali również kreatywne warsztaty literackie z aktywnym udziałem uczniów słowackich. Niepokojące statystyki czytelnich oraz pilna potrzeba motywowania

¹⁵ Wykłady wygłosiły znane i cenione osoby ze świata nauki i kultury (m.in. prof. Zbigniew Nęcki, prof. Jacek Wojciechowski, dr Stanisława Trebunia-Stasz, pisarz Andrzej Stasiuk, dr Darina Janovská czy dr František Jedinák). Por. <https://www.miesto.limanowa.pl/pl/5333/0/realizowane-projekty.html>.

młodzieży do czytania jednocyli uczestników konferencji. Stały się dogodną okazją do pogłębionych refleksji na temat konieczności wdrażania nawyków czytania (ważnego jak codzienne mycie zębów – podkreślano obrazowo) od wczesnego dzieciństwa, a na kolejnych etapach kształcenia dostosowania atrakcyjności oferty lekturowej do zainteresowań i potrzeb młodych ludzi. Wspólne rozmowy, jak okazało się, także wspólne problemy społeczne (np. niskie statystyki czytelnictwa), pełniły funkcję łączników ponad granicami, tym samym pozostały w serdecznej pamięci na długo¹⁶.

Granice państw przekracza również literatura

Granice państw przekracza również literatura, stąd warto wymienić niektóre publikacje. Wśród nich zwraca uwagę opracowanie *Kto ma czas*, zawierające wiersze, eseje, wspomnienia, relacje i opowiadania polskich autorów z Limanowskiego Klubu Literackiego oraz słowackich twórców z Klubu Literackiego FONTÁNA¹⁷. Środowiska twórcze wyraźnie zaintrygował wszechobecny pośpiech. Pojawiły się próby „zatrzymania” go: „Kto ma czas, by zatrzymać się w pędzie? W końcu kto ma czas rozmawiać, porozumiewać się, nawiązać i prowadzić dialog? Jak widać, ktoś ma czas” (*Kto ma czas* 2011, s. 7).

Kolejnym przykładem kooperacji literackiej jest antologia tekstów z 2012 roku. Pięknie i obrazowo zakłada się, że „talent to tylko nasiono dmuchawca. Do tego, aby się rozwinęło, trzeba odpowiednich warunków i opieki”¹⁸. Twórcze oddziaływania zaprzyjaźnionych kręgów literatów przyniosły owoce w postaci materialnego dzieła z przesłaniem duchowym. Porad sięgających „okna duszy” udziela m.in. Natalia Nawalaniec. Książki to dla niej „skarby”, podobnie jak wrażliwość na Inność, dobroć i obecność drugich. Radzi ona:

Zobacz w lustrze swojej duszy, kim naprawdę jesteś i szukaj swojego miejsca w tym zagmatwanym świecie. Tak jak Ja go szukam. Wiem, że kiedyś znajdę. Wiesz, książka mi to powiedziała pewnego pięknego jesiennego popołudnia. Delikatnie musnęła moje

¹⁶ Udział w konferencji *Rozwijanie umiejętności czytelnictwa dzieci i młodzieży* był dla mnie niezapomnianym doświadczeniem, ale i wyzwaniem, głównie językowym. Przygotowałam oraz wygłosiłam referat pt. *K čítaniu jeden krok – o prebudení lásky k čítaniu z pohľadu súčasnej poľskej praxe*. Wśród wykładowców byli także: mgr Agnieszka Bubka-Sagan, która reprezentowała Fundację „ABC XXI Cała Polska Czyta Dzieciom”, mgr Tibor Hujdič, mgr Markéta Andričíková, doc. mgr art. Barbora Krajč Zamišková. Wraz z upływem czasu bariera językowa malała, co pozwalało na większą swobodę podczas prywatnych rozmów, zwłaszcza w trakcie wspólnego spaceru po Dolnym Kubinie.

¹⁷ Warto podkreślić, że powstanie Limanowskiego Klubu Literackiego inspirowane było działającym wcześniej klubem w Dolnym Kubinie. Mamy zatem do czynienia z relacją sąsiadów, którzy motywują siebie nawzajem do działania.

¹⁸ Zob. *Masová evakuácia púpav* 2012, s. 8.

serce i szepnęła w powiewie ciepłego wiatru: Nie bój się jestem z tobą i będę zawsze. Tak samo jak dobrzy ludzie wokół ciebie (*Masová evakuácia púpav* 2012, s. 140-141).

Ucztą dla ducha i oka są wydania albumowe, np. *Transgraniczny dialog kulturowy w obiektywie* (2010) oraz *Skarby pogranicza* (2017). Publikacje mają formę pięknych fotoalbumów. Dokumentują dziedzictwo materialne, krajobrazowe, a także kulturowe sąsiadujących bezpośrednio ze sobą mikroregionów: limanowskiego i orawskiego. Uczą wrażliwości na piękno krajobrazu, ludzi, detale. Albumy fotograficzne stają się transgraniczną wizytówką – bez szlabanów na granicach, ponieważ „patrząc na te zdjęcia często nie potrafimy wskazać, po której stronie granicy je zrobiono. Nie ma to przecież znaczenia. Fotografia zawsze będzie łączyć, nie dzielić” (*Transgraniczny dialog kulturowy w obiektywie* 2010, s. 3).

Prezentowane, choć w skrócie, rozmaite działania kulturalne niewątpliwie wnoszą wiele dobrego do próby zrozumienia mieszkańców przygranicznych regionów. Omawiane wydarzenia mają swoje huczne i dość pozytywne odśłony w prasie, Internecie. Z pewnością wiążą się z silnymi przeżyciami w gronie najmłodszych uczestników spotkań czy warsztatów. Można je uznać za interesujące próby zapobiegania przeradzaniu się inności w obcość. Nie są jednak wolne od krytyki. Świadczyłaby o tym literacka i pełna sarkazmu wypowiedź Małgorzaty Kubackiej. W tomie *Kto ma czas*, wydanym za unijne środki, limanowska literatka pisze tak:

Naszym zadaniem jest przekraczanie granic, współpraca – wszystkie te wzniosłe hasła są piękne, jednak w przypadku, gdy nie posiadamy nawet stereotypowego obrazu Słowaka, co gorsza łączymy go z Czechem, transgraniczny dialog kulturowy staje się z lekka niezrozumiały. [...] Poza tym, po tylu latach w UE przywykliśmy do ciągłych projektów, ciągłego zawracania głowy „niepotrzebnymi” zdarzeniami. Łatwo wysnuć stąd wniosek, że współpraca dotyczy tylko niektórych osób, w dodatku znajdujących się w specyficznym środowisku. [...] Co ich tak przyciąga? Słowo „dialog” (bo ileż można pić do lustra i kisić się w sosie własnych wypocin artystycznych o niepewnej wartości na rynku), słowo „kultura” (tym żyją, często dlatego, że innego sposobu na życie nie znają), słowo „transgraniczny” (ładnie brzmi i dotyczy pokonywania pewnych naturalnych barier – granic). Istny miód, sposób na rozrywkę, a także zaspokojenie ciekawości (*Kto ma czas* 2011, s. 81-82).

Dialog transgraniczny domaga się wypowiedzi Słowaka. Milan Gonda (pracownik Słowackiego Instytutu Maticy Słowackiej w Martinie) potrafił dostrzec realne korzyści sąsiedzkiej współpracy:

[...] Unia Europejska ze swoimi bogatymi dotacjami na rozwój współpracy między sąsiadującymi krajami wniosła do tego dobrosąsiedzkiego letargu nowe życie. Kiedy jesteśmy zmuszeni „za pieniądze” współpracować z Polakami, zauważamy, że da się z nimi coś interesującego przedsięwziąć, że w tej Polsce da się coś zajmującego znaleźć. [...] Mam nadzieję, że jest tak i wzajemnie (Gonda 2012, s. 58).

Opisywane działania obejmują pewną grupę osób fachowo zajmujących się kulturą i edukacją, ale docierają (niestety) tylko do części mieszkańców zainteresowanych sprawami regionów. Ma zatem rację znawca literatury słowackiej, „zakochany w małych ojczyznach i regionalnej literaturze”, gdy akcentuje rolę doświadczenia indywidualnego mieszkańców pogranicza: „Droga do głębszej wiedzy o nas musi wynikać z poznawania samodzielnego” (Gonda 2012, s. 57).

Zakończenie

Starano się udowodnić, że w procesie czytania literatury i kultury pogranicza istotne są następujące wyznaczniki: wielokulturowość (odrębność kultur), niekoniecznie konfliktowa, zawsze jednak wpisana w relacje „swoje” i „obce”; elementy spajające, czyli przestrzeń i czas; tożsamość człowieka pogranicza, którą określają ambiwalencje wspólnoty, obcości, jasnej identyfikacji i trudności z tym związanych, wynikających z wielokulturowości właśnie¹⁹.

Prezentowane przykłady literatury i kultury transgranicznej zawsze otwierają się na doświadczenie człowieka. Wypowiedzi studentów, obrazy literackie miejsca, wreszcie formalne i nieformalne działania na rzecz dialogu kulturowego pogranicza stwarzają możliwości porównywania doświadczeń różnych podmiotów. Dominujące podmiotowe traktowanie społeczności lokalnych i spojrzenie na rzeczywistość regionu w kontekście występujących w nim wielorakich konstrukcji – „światów pogranicza”²⁰ – daje możliwość wielostronnego oglądu miejsca, jego znaczenia dla człowieka.

Zarysowana perspektywa badawcza wpisuje się w nowocześnie pojętą polonistyczną edukację regionalną. W procesie „zakorzenienia” i „zadomowienia” w małej ojczyźnie bardzo ważne jest jednoczesne zainteresowanie bliższymi i dalszymi sąsiadami. To „inni nasi”. Współistnienie domaga się praktykowania, doświadczania; jest źródłem samowiedzy i układem odniesienia wobec innych ludzi z tego samego pokolenia²¹.

Doceniając rangę doświadczenia podmiotu, połączonego z pragnieniem odkrywania miejsc, a nawet zatrzymania ich w pamięci, posłużę się drobną pamiątką, którą przywiozłam z konferencyjnej wyprawy na Słowację. Zwyczajny magnes na lodówkę zawiera uniwersalne, niezwykle ujmujące przesłanie: „V ŽIVOTE NIE JE DÔLEŽITÉ, ČO MÁŠ, ALE KOHO MÁŠ”. Sens tej mądrości życiowej niewątpliwie sięga po-

¹⁹ Por. Bujnicki (2016, s. 185).

²⁰ Por. Mikołajczak, Sawicka-Mierzyńska, Zawadzka (2016, s. 19).

²¹ W refleksji na temat tożsamości współczesnego człowieka podstawą przestaje być tradycja, autorytet, prawdy objawione, rozum – co nie pomniejsza ich znaczenia. W pracy z młodzieżą idzie o położenie akcentów na teraźniejszość – ukierunkowaną ku przyszłości, a nie jedynie na przeszłość (por. Kossakowska-Jarosz 2006, s. 20).

nad granice państwa oraz języka słowackiego, w którym została odnotowana. Prowadzi do odkrycia, że nie tyle jest ważne to, co mamy, ale kogo mamy obok siebie. Paradoksalnie mały przedmiot podkreśla rangę obecności podmiotu – człowieka, gdy w wymiarach: a) rodzinnym – nieprzypadkowo przypomina domownikom, aby w wirze spraw codziennych zwracali uwagę na Osoby, przebywające ze sobą w określonym miejscu; b) humanistycznym – prowadzi do polonistycznej edukacji regionalnej i jej znaczenia dla dialogu międzykulturowego.

Kształcenie szacunku dla drugiego człowieka oraz próby zrozumienia Innego są pilnymi wyzwaniami współczesności. W realizacjach praktycznych potrzeba dzisiaj zacieśniania więzi między mieszkańcami „małych ojczyzn”, regionów i kultur sąsiadujących ze sobą krajów Europy, wielokulturowego świata. „Mimo powszechnego przekonania o znaczeniu edukacji międzykulturowej, jej obecność w codziennej praktyce polonistycznej [...] jest niezadowolająca” (Budrewicz, Sienko 2016, s. 539), stąd też publikacja ta stara się częściowo wypełnić wskazaną lukę dydaktyczną. Być może będzie także inspiracją do budowania przekonania, że: „Owocem wzajemności jest miejsce” (Tischner 2012, s. 225)²². Mając na uwadze cenną wskazówkę księdza-filozofa, kieruję na koniec ukłon w stronę Gospodarzy konferencji w Wilnie i wszystkich jej Uczestników. Dzięki zdobytemu doświadczeniu wiem, dlaczego „Lubię wracać tam, gdzie byłam już”...

Bibliografia

- Budrewicz Z., Sienko M., 2016, *Polonistyki regionalnej szanse na dialog międzykulturowy*, [w:] E. Jaśkółowa i in. (red.), D. Jagodzińska, A. Zok-Smoła (współpraca), *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 527-543, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 3509, *Dydaktyka Języka i Literatury Polskiej*.
- Bugajska J., 2010, *Limanowa – Dolny Kubin. 40 lat razem*, Limanowa: Limanowski Dom Kultury.
- Bugajska J., 2012, *Ludzie stąd. Ziemia Limanowska*, Limanowa: Wydawnictwo Nova Sandec.
- Bugajska J., 2013, *Współpraca partnerska miast Limanowa i Dolny Kubin*, [on-line] oravskakniznica.sk/ebook/_PDF/pl/bugajska-pl.pdf – 1 IX 2019.
- Bujnicki T., 2007, *Miasto w tyglu kultur*, [w:] T. Bujnicki, K. Zajas (red.), *Wilno literackie na styku kultur*, Kraków: Universitas, s. 5-10, *Biblioteka Literatury Pogranicza*, t. 15.
- Bujnicki T., 2016, *Obraz Wileńszczyzny w powieściach „kresowych”*, [w:] D. Zawadzka, M. Mikołajczak, K. Sawicka-Mierzyńska (red.), *Region a tożsamości transgraniczne. Literatura, miejsca, translokacje*, Kraków: Universitas, s. 183-203, *Nowy Regionalizm w Badaniach Literackich*, t. 5.
- Gonda M., 2012, *Toto všetko nám treba poznať*, [w:] J. Bugajska, *Ludzie stąd. Ziemia Limanowska*, Limanowa: Wydawnictwo Nova Sandec, s. 57-59.
- Jastrzębski J., 2015, *Doświadczenie kultury*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, *Acta Universitatis Wratislaviensis*, no 3643.

²² Podkr. K.P.

- Jedliński R., 2000, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, *Prace Monograficzne – Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, nr 296.
- Kitowska-Łysiak M., Wolicka E. (red.), 1999, *Miejsce rzeczywiste, miejsce wyobrażone. Studia nad kategorią miejsca w przestrzeni kultury*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, *Prace Wydziału Historyczno-Filologicznego – Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, 78.
- Kossakowska-Jarosz K., 2006, *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego*, „Nowa Poliszczyna”, nr 2, s. 13-22.
- Kraszewski J.I., 1972, *Pamiętniki*, oprac. W. Danek, Wrocław–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kto ma czas, 2011, przeł. T. Trancygier, Limanowa: Miejska Biblioteka Publiczna.
- Lewicka M., 2012, *Psychologia miejsca*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, *Monografie Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Społecznej*.
- Ławski J., 2017, *Przeciw kategorii „pogranicza”*, [w:] Z. Hojnowski, E. Rybicka (red.), *Regionalizm literacki – historia i pamięć*, Kraków: Universitas, s. 50-71, *Nowy Regionalizm w Badaniach Literackich*, t. 6.
- Masová evakuácia púpav, 2012, Dolný Kubín: Oravská knižnica Antona Habovštiaka w Dolnom Kubíne.
- Michalik J. (oprac.), 2007, *Dziecięcy Informator Kulturalny. Materiały powstałe i zebrane w ramach realizacji Dziecięcych warsztatów kulturalnych „Granica czy tylko miedza?”*, Limanowa: Miejska Biblioteka Publiczna.
- Mikołajczak M., Sawicka-Mierzyńska K., Zawadzka D., 2016, *Transgraniczność w literackich badaniach regionalnych – wprowadzenie do tematu*, [w:] D. Zawadzka, M. Mikołajczak, K. Sawicka-Mierzyńska (red.), *Region a tożsamości transgraniczne. Literatura, miejsca, translokacje*, Kraków: Universitas, s. 5-19, *Nowy Regionalizm w Badaniach Literackich*, t. 5.
- Myrdzik B., 2006, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Nikitorowicz J., 2005, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, *Biblioteka Współczesnych Problemów Edukacji*.
- Pławecka K., 2019, *Doświadczenie miejsca w wychowaniu do wartości (na przykładzie wypowiedzi studentów z Polski i Litwy)*, [w:] M. Marzec-Jóźwicka, A. Karczewska, S.J. Żurek (red.), M. Nowak (współpr.), *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 637-650.
- Skarby pogranicza, 2017, Limanowa: Miejska Biblioteka Publiczna w Limanowej.
- Słoka E., 2007, *Obraz Wilna w twórczości romantycznych podróżopisarzy*, [w:] T. Bujnicki, K. Zajas (red.), *Wilno literackie na styku kultur*, Kraków: Universitas, s. 106-115, *Biblioteka Literatury Pogranicza*, t. 15.
- Szostakowski J., 2012, *Wilno i okolice. Przewodnik literacki*, Wilno: Standartu spaustuve.
- Tischner J., 2012, *Filozofia dramatu*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Transgraniczny dialog kulturowy w obiektywie*, 2010, Limanowa: Miejska Biblioteka Publiczna w Limanowej.

Abstract

BORDERLAND AS A CULTURAL MELTING POT, A PLACE OF A DIALOGUE AND IDENTITY DISCOURSES - AN OBSERVATION BY A POLISH STUDIES STUDENT

The purpose of the publication is an attempt to show the borderland as a specific and an important place in contemporary Polish language education. The following borderland conditions: a cultural melting pot (multiculturalism), an intercultural dialogue, and identity discourses, were considered special. Efforts have been made to show that Polish and Slovak literature and culture play the role of a documentation of cross-border identities. The world at the cultural nexus was shown from the perspective of individuals (authors, originators, and literature and culture researchers) as well as that of wider communities (students and inhabitants of the studied regions). The study has also emphasized the role of the agreement between the Limanowa and the Orava microregions in providing a great opportunity to discover and appreciate the Polish identity seen through the eyes of the Slovaks. An attempt to answer the question *Which comes first: a boundary or a frontier?* – is also meant to encourage the modern youth to reflect on the multidimensionality of the world.

Keywords: the image of Vilnius in literature, Polish-Slovak borderland, multiculturalism, intercultural dialogue, the Limanowa - Kubin Dolny cross-border agreement

Jiří MURYC 

Uniwersytet Ostrawski, Czechy

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.05>

Dwujęzyczność na Zaolziu w Republice Czeskiej – sytuacja językowa i uwarunkowania prawne

Czeska część Śląska Cieszyńskiego, dla której polska historiografia stosuje określenie *Zaolzie*, to region leżący obecnie na granicy Republiki Czeskiej i Polski. Od czasu podziału Śląska Cieszyńskiego pomiędzy Czechosłowację i Polskę w 1920 roku, a także podziału Czechosłowacji na Republikę Czeską i Słowacką w 1993 roku Zaolzie jest terenem przygranicznym. Jego położenie przyczyniło się do tego, że od wieków dochodziło tutaj do mniej lub bardziej nasilonego kontaktu różnych grup etnicznych. Najbardziej widoczne jest wzajemne oddziaływanie grupy polskiej i czeskiej. Ma ono miejsce na polu kultury, religii, szkolnictwa, życia organizacyjnego itp., kształtowało i nadal kształtuje tożsamość obszaru zaolziańskiego. Obecnie Polacy żyjący na terenie Zaolzia stanowią mniejszość narodową w Republice Czeskiej, ale sytuacja polityczna w państwie pozwala na rozwijanie polskiej działalności kulturalno-oświatowej, istnienie polskiej prasy, emitowanie audycji w czeskim radiu i telewizji itp. (Ondruszová, Muryc 2012, s. 325).

Sytuację językową Zaolzia można uznać za złożoną i wielowymiarową. Patrząc na ten teren z perspektywy historycznej, można na nim zaobserwować liczne zmiany języków dominujących. Dziś istnieją obok siebie przede wszystkim dwa języki – polski i czeski – które cechują się bliskim położeniem geograficznym, mają wspólnego przodka oraz są częścią dwu podobnych kultur. Oprócz tego znaczącą rolę odgrywa tutaj odmiana regionalna języka, w której odzwierciedlają się prawie całe dzieje tego terenu. Przez tę odmianę rozumiemy gwarę zaolziańską, która często stanowi uniwersalny kod komunikacji lokalnej ludności i jest m.in. także wyrazem jej więzi z regionem¹.

¹ Na funkcjonowanie wymienionej odmiany, jego status społeczny, świadomość językową użytkowników ostatnio zwracali uwagę Bogoczová (2018) oraz Bogoczová, Bortliczek (2014),

Rdzenni mieszkańcy Zaolzia znają w mniejszym lub większym stopniu wszystkie trzy używane tutaj języki (kody językowe). Jednak na co dzień muszą dokonywać wyboru jednego z nich, kierując się sytuacją komunikacyjną. Inny język stosuje się w urzędach, inny w pracy, szkole, rodzinie, na ulicy, w kontaktach z przyjaciółmi, na różnych imprezach kulturalnych itp. Dla Zaolzia jest więc charakterystyczne zjawisko dwu- i/lub wielojęzyczności. I co za tym idzie – często u tutejszych mieszkańców znajdują wyraz liczne zjawiska związane właśnie z opanowaniem różnych języków i komunikacją w dwu lub więcej językach, np. interferencja międzyjęzykowa czy przełączanie kodów² (Ondruszová, Muryc 2012, s. 326).

Pojęcie sytuacji językowej można scharakteryzować jako zwarty system komunikacyjny pewnego społeczeństwa, najczęściej w ramach jednego państwa, w pewnym okresie, kształtowany przez ogół wszystkich kodów językowych czy odmian jednego języka używanych przez dane społeczeństwo. Rozumiemy przez to odmiany: terytorialne (dialekty, gwary), socjalne, środowiskowe (gwary zawodowe, żargon) oraz funkcjonalne (język literacki, język potoczny). Chcąc ściślej określić specyfikę sytuacji językowej czeskiej części Śląska Cieszyńskiego, należy wymienić przynajmniej cztery podstawowe czynniki (Grygar 2003, s. 2; Muryc 2008, s. 47): 1) historyczną płaszczyznę sytuacji językowej, tzn. pewien kontekst socjalnych, kulturowych i politycznych uwarunkowań, które ją kształtowały (sytuacja polityczno-prawna, społeczna, socjolingwistyczna itp.); 2) instrumentalny charakter i prestiż społeczny standardowej formy komunikacyjnej, czyli język (kod językowy) służący np. w kontaktach urzędowych i uważany za narzędzie komunikacji w oficjalnych (publicznych) sytuacjach; 3) charakter i zakres funkcjonowania miejscowego „potocznego” języka (kodu), rozumianego jako narzędzie codziennej komunikacji lokalnej ludności; 4) językowy standard „symbolicznego” charakteru, przez który na omawianym terenie rozumiemy polszczyznę literacką. Irena Bogoczová w związku z tym pisze, że „polszczyzna kulturalna jest językiem symbolicznym, odświętnym, za pośrednictwem którego miejscowi Polacy manifestują swoją orientację narodową, własną przynależność etniczną” (Bogoczová 2018, s. 46)³. W podobny sposób podsumowuje to

pisząc o procesach pidżynizacji i hybrydyzacji języka odbiegającego od tradycyjnego rozumienia gwary.

² W dostępnej literaturze obecne są różne interpretacje i definicje zjawiska interferencji. Ogólnie jednak można powiedzieć, że interferencja to wzajemne oddziaływanie dwóch lub więcej języków (i/lub odmian języka). W celu bliższego zapoznania się z tym zjawiskiem odsyłamy m.in. do: Lipińska (2003, s. 80-84); Lehistevá (2004) oraz Muryc (2010, s. 57-64). O przełączaniu kodów natomiast mówimy wtedy, kiedy osoba dwujęzyczna w trakcie jednej rozmowy stosuje dwa (lub więcej) języki (lub odmiany języków). Więcej na ten temat m.in. w: Lipińska (2003, s. 87-92); Lanstyák (2000) oraz Muryc (2010, s. 47-53).

³ Zob. na ten temat także Bogoczová, Bortliczek (2014, s. 20-21); Miodońska (2012, s. 89).

także Marzena Błasiak, odróżniając funkcje, jakie pełni język polski w kraju i poza jego granicami:

Polszczyzna poza granicami kraju spełnia [...] następujące funkcje:

1. funkcję jednoczącą – język polski jest elementem integrującym polskich migrantów na obczyźnie;
2. funkcję kulturotwórczą – język polski jest wartością kultury migrantów;
3. funkcję identyfikacji etnicznej – język polski tworzy więzi i umożliwia migrantom uczestnictwo w kulturze etnicznej;
4. funkcję poznawczą – język polski umożliwia poznanie polskiej historii i współczesności (Błasiak 2011, s. 81).

Ów „symboliczny” charakter komunikacji w polszczyźnie ogólnej nie dotyczy oczywiście osób deklarujących przynależność do polskiej narodowości i posługujących się językiem polskim jako narzędziem do jednoznacznego i wyraźnego określania ich tożsamości narodowej (Grygar 2003). Jednak nawet w trakcie publicznej komunikacji językowej nierzadko następuje przełączanie z języka polskiego do gwary, a właśnie gwarą zaolziańską⁴ pojawia się w wypowiedziach użytkowników języka niezależnie od np. narodowościowej przynależności użytkowników.

Z powyższego wynika, że sam język nie jest jedynym ani/lub najważniejszym czynnikiem kształtowania sytuacji językowej badanego obszaru. Dla Śląska Cieszyńskiego (dawniej Księstwa Cieszyńskiego) w jego historycznym rozumieniu dodatkowo są znamienne inne specyficzne aspekty – skomplikowana przeszłość tego terenu, związana przede wszystkim na początku XX wieku z szeregiem zmian, m.in. w strukturze (zwłaszcza narodowościowej) ludności, przekształceniami polityczno-terytorialnymi, migracją ludności, industrializacją, urbanizacją oraz zmian w środowisku poszczególnych Kościołów i życiu wierzących. Do kolejnych czynników wpływających na ogólnie rozumianą sytuację językową należałoby dodać te o charakterze instytucjonalnym (np. wszelkiego rodzaju instytucje, system szkolnictwa, miejscowe i mniejszościowe organizacje, sytuację polityczną, media), jak również ich swoiste „produkty”, tzn. kulturę, tradycje, zwyczaje i folklor, rodzinę, religię, osobiste doświadczenia, znajomość historii regionu itp. Język trzeba jednak traktować przede wszystkim jako nosiciela kultury i tradycji, pełniącego w danej społeczności narodowościowej i językowej ważną funkcję komunikacyjną, identyfikacyjną oraz integracyjną (Muryc 2008, s. 47; Šatava 2009, s. 77).

⁴ W niniejszym tekście dla określenia gwary na omawianym terenie stosowany jest termin *gwara zaolziańska*, jak bowiem pisze Janina Labocha: „Gwara cieszyńska, jaką posługują się zaolziańscy Polacy, jest nasycona czeskimi elementami językowymi [...]. Różni się jakościowo od gwary cieszyńskiej w Polsce. W związku z tym gwarę cieszyńską w Republice Czeskiej określimy mianem gwary zaolziańskiej” (Labocha 1997, s. 119; cyt. za Michalska 2011, s. 64).

Jak już zarysowaliśmy wyżej, omawiany region czeskiej części Śląska Cieszyńskiego w kontekście obecnych ziem czeskich to zwarty obszar dwóch powiatów – karwińskiego i wschodniej części frydecko-misteckiego – zamieszkiwanych przez polską ludność autochtoniczną (Sękowska 2010, s. 19)⁵. Mimo tradycyjnie homogenicznej polskiej ludności etnicznej na wymienionym terenie ma tam miejsce kontakt i wzajemne przenikanie się przynajmniej dwóch narodów, kultur oraz języków. Znaczącą rolę w badaniach sytuacji językowej czeskiej części Śląska Cieszyńskiego odgrywa także obecność przynajmniej trzech kodów językowych w zależności od poszczególnej sytuacji aktu mowy – gwary zaolziańskiej (Labocha 1997, s. 119) oraz języka czeskiego i polskiego.

Historia funkcjonowania poszczególnych kodów językowych oraz komunikacji językowej na Zaolziu jest stosunkowo bogata i oddaje zmieniające się tam stosunki polityczne i społeczne. Historia omawianego terenu została już w przeszłości opisana w licznych opracowaniach. Istotnym faktem, jaki miał wpływ nie tylko na stosunki językowe na Śląsku Cieszyńskim w perspektywie historii najnowszej, była decyzja Rady Ambasadorów z roku 1920 dotycząca jego podziału na część polską i czechosłowacką⁶. Od tej chwili jego zaolziańska część zaczęła rozwijać się w innych warunkach niż reszta terytorium Śląska Cieszyńskiego, będąca w granicach Polski. Według oficjalnych danych w 1921 roku Zaolzie zamieszkiwało 177,6 tys. obywateli narodowości czeskiej, 69,4 tys. – narodowości polskiej i 23 tys. – narodowości niemieckiej (Gawrecki 2017, s. 124). Po II wojnie światowej Zaolzie wróciło w obręb ówczesnej Republiki Czechosłowackiej, co nie pozostało bez wpływu na stosunki językowe, przede wszystkim zaś na umocnienie pozycji języka czeskiego we wszystkich sferach życia. Znaczną rolę odgrywają takie zjawiska jak przemieszanie ludności, nowe procesy osadnicze, zmiany w strukturze narodowościowej, wpływ środków masowej komunikacji itp. Ubywa też ludności deklarującej się jako Polacy – obecnie jest to 26 820 mieszkańców Zaolzia (dane ze spisu powszechnego ludności z roku 2011)⁷.

⁵ Elżbeta Sękowska wyróżnia trzy grupy skupisk i zbiorowości polonijnych: 1) autochtoniczne polskie zbiorowości etniczne, skupiska osiedleńcze i przesiedleńcze (w tym Czechy); 2) polonijne zbiorowości kontynentalne; 3) polonijne zbiorowości zamorskie. Autorka zauważa, że „istotne w tych podziałach jest uwzględnienie danych terytorialnych, liczebności emigracji, jej genezy, związku z kulturą narodową i historią państwowości polskiej” (Sękowska 2010, s. 19–20). Por. Błasiak (2011, s. 81).

⁶ Ważnych wydarzeń wpływających w historii najnowszej na sytuację językową Śląska Cieszyńskiego jest oczywiście więcej. Wymienić należy m.in. reformację oraz okres budzenia świadomości narodowej. Por. Bogoczová, Bortliczek (2014, s. 8).

⁷ Podajemy za Czeskim Urzędem Statystycznym: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TABULKA&katalog=30715&pv0=ZVKR013&pvokc=100&pvoch=3140#w=10> XII 2020. Zgodnie z danymi rządu Republiki Czeskiej w Czechach żyje niespełna 40 tys. osób deklarujących narodowość polską, mimo że rzeczywista liczba jest

Od wspomnianego podziału Śląska Cieszyńskiego polsko-czeska granica etniczna i językowa – nieutożsamiana z państwową – przesuwana systematycznie na wschód, w kierunku granicy z Polską (por. Siwek 1997). Mimo wszystko Zaolzie zachowuje swój charakter terenu wielojęzycznego i wielokulturowego. W kontaktach oficjalnych autochtonów zaolziańskich dziś przeważa, mimo znacznej popularności gwary terytorialnej, język czeski. Jako kod większościowy język czeski nierzadko przenika do komunikacji członków etnikum polskiego. Jest to całkiem zrozumiałe, większośćowy język czeski opanowuje wszystkie płaszczyzny komunikacji (przede wszystkim zaś publiczną, oficjalną), a zatem ma odpowiednie warunki do rozwoju także tam, gdzie podstawowym kodem komunikacji jest polski lub gwara, chociaż często odznacza się cechami gwarowymi lub regionalnymi. Zakres funkcji polszczyzny natomiast jest na omawianym terenie w znacznym stopniu ograniczony. Jej status i prestiż stara się utrzymać i rozwijać stosunkowo szeroka sieć szkół podstawowych i średnich, polskie mniejszościowe organizacje (np. Polski Związek Kulturalno-Oświatowy lub inne zrzeszane przez Kongres Polaków w Republice Czeskiej), prasa mniejszościowa, audycje radiowe i programy telewizyjne, teatr, sieć polskich bibliotek oraz dwujęzyczne nabożeństwa, prowadzone także w języku polskim. Zakres stosowania literackiego języka polskiego ogranicza się więc do sytuacji oficjalnych czy też publicznych w ramach wyżej wymienionych sytuacji komunikacyjnych, często charakteru symbolicznego (Muryc 2008; Labocha 1997; Bogoczová 2018). Ze względu na owe wyrażnie zarysowane sytuacje komunikacyjne (kontekst czasu, miejsca, przestrzeni, znaczenia itp.) polszczyzna ogólna ma zatem trzy podstawowe funkcje: 1) funkcję konsolidacji, polegającą na łączeniu użytkowników różnych dialektów (kodów) i dającą możliwość utożsamienia się z szerszą (polską) społecznością; 2) funkcję delimitacji, kiedy użytkownicy poszczególnego kodu (polszczyzny) mogą za jego pomocą określać samych siebie wobec innych języków – np. poprzez umacnianie własnej świadomości i tożsamości, wyrażenie stosunku emocjonalnego wobec danej społeczności itp.; 3) funkcję prestiżu, stanowiącego np. wyraz pewnej hierarchii społecznej lub/i uzasadniającego często równouprawnienie wobec społeczeństwa lub języka większościowego (Kuniński 2000, s. 13).

Na sytuację językową w zarysowanym wyżej znaczeniu składają się nie tylko omawiane czynniki językowe i pozajęzykowe. W kontekście czeskiej części Śląska Cieszyńskiego trzeba więc zwrócić uwagę także na problemy związane z dwujęzycznością w ujęciu polityki językowej, którą można rozumieć zgodnie ze Stanisławem Gajdą jako: „ogół działań podejmowanych w pewnej społeczności celem kształtowania

prawdopodobnie wyższa i może dochodzić do 70 tys. osób. Por. <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/polska-narodnostni-mensina-16124> – 10 XII 2020.

stosunku do języka oraz oblicza komunikacji w niej, a także w kontaktach z innymi społecznościami” (Gajda 1998, s. 11; cyt. za Lisek 2011, s. 81). Jednym z elementów polityki językowej jest prawo językowe – utożsamiane często z ustawodawstwem językowym, mającym na celu regulowanie ochrony, rozwoju i promocji – a także użycie języka w rzeczywistości prawnej, handlu, mediach, oświacie (Lisek 2011, s. 81). Mimo że w Czechach nie ma ustawy językowej⁸, działa tutaj ochrona języków mniejszości – w tym polskiego – ściśle związana z ochroną praw mniejszości narodowych. W Republice Czeskiej obowiązuje kilka dokumentów prawnych zarówno na poziomie europejskim, jak i narodowym. Do tych pierwszych można zaliczyć Konwencję ramową Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych oraz Rezolucję Parlamentu Europejskiego z dnia 13 listopada 2018 roku w sprawie norm minimalnych dla mniejszości w UE⁹. Na poziomie narodowym trzeba wymienić przede wszystkim Konstytucję Republiki Czeskiej (*Ústava České republiky*) oraz swego rodzaju załącznik do niej – Kartę praw podstawowych i wolności (*Listina základních práv a svobod*). W praktyce są ważne także inne ustawy i rozporządzenia, m.in. Ustawa o prawach mniejszości narodowych (*Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin*) lub Ustawa o gminach i jednostkach administracyjnych (*Zákon č. 106/2016 Sb., o územně správních celcích*)¹⁰. Podstawowe prawa członków mniejszości narodowych w RC sprowadzają się m.in. do prawa do nauki języka mniejszości lub w języku mniejszości, prawa do edukacji w języku ojczystym przedstawicieli mniejszości narodowych¹¹.

Ważnym dokumentem obowiązującym na terenie Czech i mającym na celu ochronę praw mniejszości narodowych, w tym praw językowych, jest oczywiście także Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych (*Evropská charta regionálních či menšinových jazyků*, dalej: Karta). Koncentruje się ona na ochronie języków regionalnych lub mniejszościowych, rozumianych jako języki, które są tradycyjnie używane na określonym terytorium państwa przez jego obywateli tworzących grupę mniejszą liczebnie od pozostałej części ludności tego kraju oraz różnią się od oficjalnego języka (języków) tego państwa, przy czym nie obejmuje to ani

⁸ W ostatnich latach pojawiło się kilka projektów takich ustaw (np. w 2019 roku taki projekt wniosła Komunistyczna Partia Czech i Moraw), ale nie zostały one przyjęte.

⁹ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 13 listopada 2018 r. w sprawie norm minimalnych dla mniejszości w UE, [on-line] http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0447_PL.html – 10 XII 2020.

¹⁰ *Průvodce právy příslušníků národnostních menšin v České republice II*, [on-line] <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/publikace/pruvodce.pdf> – 10 XII 2020.

¹¹ Poszczególne prawa są bardziej sprecyzowane w dodatkowych ustawach dotyczących szkolnictwa: *Zákon č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů* oraz *Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*.

dialektów oficjalnego języka (języków) tego państwa, ani języków migrantów¹². Opisuje ona w swoich postanowieniach te dziedziny życia społecznego, w których jest stosowana na danym terytorium języka mniejszościowego lub regionalnego. Karta została przyjęta przez Radę Europy w 1992 roku. Republika Czeska podpisała Europejską kartę języków regionalnych lub mniejszościowych 9 listopada 2000 roku, a ratyfikowała ją 15 listopada 2006 roku. Zapisy Karty zaczęły na terytorium Czech obowiązywać od 1 marca 2007 roku (Bogoczová, Muryc 2020). Część II (art. 2) Karty przedstawia cele i zasady realizowane zgodnie z zobowiązaniami, polegają one m.in. na „ułatwianiu lub zachęcaniu do stosowania języków regionalnych lub mniejszościowych w mowie i w piśmie, w życiu publicznym i prywatnym”¹³. W części III dokumentu, omawiającej środki służące m.in. promowaniu używania języków regionalnych lub mniejszościowych w życiu publicznym, zostały w artykule 10 uwzględnione także władze administracyjne i służby publiczne¹⁴, które zobowiązano do „używania lub przyjmowania, o ile będzie to konieczne, łącznie z nazwą w języku (językach) oficjalnym tradycyjnych i poprawnych form nazw miejscowych w językach regionalnych lub mniejszościowych”¹⁵.

W czeskiej edycji Karty część III uwzględnia język polski i słowacki, przy czym obydwa zostały objęte ochroną na mniej więcej podobnym poziomie (polski został objęty większą ochroną w kwestiach oświaty oraz mediów). Język polski jest charakterystycznym językiem mniejszościowym, którego używa się na ściśle określonym terytorium na obszarze czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Język słowacki jest natomiast rozpowszechniony na całym terytorium Czech i większości użytkowników języka czeskiego jest znacznie bliższy. Ważną cechą polskiej mniejszości narodowej jest jej wysokie skupienie na określonym obszarze, co ułatwia stosowanie wobec niej przepisów Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych. Oprócz języka słowackiego i polskiego ochroną zostały objęte także języki niemiecki i romski. Ich ochrona sprowadza się tylko do zapisów z II części Karty, określającej podstawowe zasady ochrony języków mniejszościowych, i władze Republiki Czeskiej nie podjęły konkretnych zobowiązań wobec tych dwóch języków, jak było w przypadku polskiego i słowackiego.

¹² *Evropská charta regionálních či menšinových jazyků*, [on-line] https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/charta_cz_1.pdf – 10 XII 2020.

¹³ Tamże – 10 XII 2020.

¹⁴ Oprócz władz administracyjnych i służb publicznych (art. 10) część III Karty opisuje także szkolnictwo (art. 8), władze sądownicze (art. 9), media (art. 11) i in.

¹⁵ *Evropská charta regionálních či menšinových jazyků*, [online] https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/charta_cz_1.pdf – 10 XII 2020. Na temat nazewnictwa w Cieszynie oraz gminie Český Těšín i jego roli w kształtowaniu tożsamości narodowej patrz Mácha, Lassak, Krτίčka (2018).

Także wprowadzanie praw zawartych w Europejskiej karcie języków regionalnych lub mniejszościowych na Zaolziu jest objęte określoną praktyką legislacyjną. Z dniem 1 lipca 2006 roku weszła w życie znowelizowana ustawa o gminach, na podstawie której można w danej miejscowości wprowadzić podwójne nazewnictwo. W warunkiem jest minimum 10% przedstawicieli mniejszości narodowej zamieszkających w danej gminie oraz publiczne wyrażenie przez reprezentantów mniejszości intencji wprowadzenia dwujęzycznych napisów w miejscach publicznych. Na terenie Zaolzia dotyczy to 31 gmin w powiatach: Karwina/Karviná (gminy – Cierlicko/Těrlicko, Českí Cieszyn/ Český Těšín, Kocobědz/Chotěbuz, Olbrachcice/Olbrachtice, Piotrowice koło Karwiny/ Petrovice u Karviné, Stonawa/Stonava, Sucha Górna/ Horní Suchá) i Frydek-Mistek/Frýdek-Místek (gminy – Bocanowice/Bocanovice, Bukowiec/Bukovec, Bystrzyca/Bystrice, Gnojnik/Hnojník, Gródek/Hrádek, Jabłonków/Jablunkov, Koszarzyska/Košařiska, Ligotka Kameralna/ Komorní Lhotka, Łomna Dolna/ Dolní Lomná, Łomna Górna/ Horní Lomná, Milików/ Milíkov, Mosty koło Jabłonkowa/ Mosty u Jablunkova, Nawsie/Návsí, Nydek/Nýdek, Pioseczna/Písečná, Piosek/Písek, Ropica/Ropice, Rzeka/Řeka, Strzycież/Strítež, Śmiłowice/Smilovice, Trzanowice/Tranovice, Trzyniec/Třinec, Wędrynia/Vendryně, Wielopole/Vělopolí). W praktyce o wdrażaniu podwójnego nazewnictwa w wymienionych gminach decydują rady gmin oraz komisje do spraw mniejszości na podstawie wniosków przedstawicieli mniejszości polskiej. W praktyce są stosowane także rozporządzenia w sprawie sposobu oznakowania ulic i miejsc publicznych. Przykładowo w Czeskim Cieszyńie wprowadzono pierwsze dwujęzyczne oznakowania miejsc publicznych już w 2007 roku.

Podsumowując nasze rozważania, stwierdzamy, że współczesną sytuację językową i ludność (nie tylko polską) Zaolzia cechuje wielojęzyczność i wielokulturowość na poziomie jednostki i społeczności. W naszych obserwacjach dwu- i wielojęzyczność oznacza nie tylko umiejętność poszczególnych osób (jednostek) komunikowania się w więcej niż jednym języku, lecz także stan, kiedy co najmniej dwa języki zajmują wspólną przestrzeń społeczną, w której funkcjonują i wchodzą we wzajemne relacje. Okazuje się, że wielojęzyczność nie jest polityką, ale skutkiem pewnej polityki językowej, która może przyjmować różne formy i postacie. Sytuacja językowa w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego dąży do równego traktowania języków, gdy „języki otrzymują taki sam status w przestrzeni publicznej, umożliwiając użytkownikom tych języków równy udział w życiu publicznym i jednakowy dostęp do dóbr i usług oferowanych przez instytucje publiczne” (Stefaniak 2015, s. 107-108). Język polski ogólny występuje na Zaolziu w roli języka symbolicznego, którego zadaniem jest podkreślenie faktu, że oprócz czeskiej większości żyje tu także autochtoniczna mniejszość polska, a mniejszość ta, która włada również językiem czeskim, ma prawo do polskich napisów w miejscach publicznych – chodzi o urzędy, instytucje, stacje i przystanki

kolejowe¹⁶, nazwy ulic i placów, znaki drogowe, system informacji miejskiej, w mniejszym stopniu nazw sklepów itp. Co za tym idzie – napisy dwujęzyczne nie mają na celu ułatwienia członkom polskiej mniejszości orientacji w terenie, ponieważ różnica między tekstem czeskim a polskim jest np. w wypadku wspomnianych nazw ulic z reguły znikoma lub żadna, por. (ul.) Dvořákova/Dvořaka; Masarykovy sady / Aleje Masaryka; (ul.) Smetanova/Smetany; (ul.) Sokola-Tůmy/Sokola-Tůmy; (ul.) Vrchlického/Vrchlickiego itp. Przyjmując charakterystykę polityki językowej, jaką stosuje Walery Pisarek, Republika Czeska prowadzi politykę nieinterwencji, „polegającą na pozostawieniu stosunków między dominującą grupą językową a mniejszościami naturalnemu rozwojowi” (Pisarek 2008, s. 82; cyt. za Lisek 2011, s. 85).

Bibliografia

- Błasiak M., 2011, *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Kraków: Collegium Columbinum, Biblioteka Tradycji. Seria Druga, nr 108.
- Bogoczová I., 2018, *Polszczyzna za Olzą*, Ostrava: Ostravská univerzita.
- Bogoczová I., Bortliczek M., 2014, *Jazyk příhraničního mikrosvěta (běžná mluva Těšíňanů v ČR) / Język przygranicznego mikroświata (mowa potoczna mieszkańców Zaolzia)*, Ostrava: Ostravská univerzita.
- Bogoczová I., Muryc J., 2020, *Bariera językowa a bariera komunikacyjna (jeden z przykładów sytuacji dialogowej na Zaolziu)*, „Slavia Meridionalis” (w druku).
- Gajda S., 1998, *Promocja języka i kultury polskiej a procesy uniwersalizacji i nacjonalizacji kulturowo-językowej w świecie*, [w:] J. Mazur (red.), *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 11-18, *Język, Kultura, Społeczeństwo*.
- Gawrecki D., 2017, *Jazyk a národnost ve sčítáních lidu na Těšínsku v letech 1880-1930*, Český Těšín: Muzeum Těšínska.
- Grygar J., 2003, *Jazyk jako nástroj sociální diferenciace. Poznámky k jazykové situaci ve Stonavě na Těšínsku*, „Lidé města. Revue pro etnologii, antropologii a etologii komunikace” IX, č. 1, s. 47-80.
- Kuniński M., 2000, *Język a tożsamość narodowa. Aspekty filozoficzne i socjologiczne*, [w:] M. Bobrowska (red.), *Język a tożsamość narodowa. Slavica*, Kraków: Universitas, s. 7-18.
- Labocha J., 1997, *Polsko-czeskie pogranicze na Śląsku Cieszyńskim. Zagadnienia językowe*, Kraków: Księgarnia Akademicka, Wydawnictwa „Księgarni Akademickiej”, nr 45.
- Lanstyák I., 2000, *K otázke striedania kódov (maďarského a slovenského jazyka) v komunitě Maďarov na Slovensku*, „Slovo a slovesnosť” LXI, č. 1, s. 1-17.
- Lehisteová I., 2004, *Pojem interferencie*, [w:] J. Štefánik (red.), *Antológia bilingvizmu*, Bratislava: Academic Electronic Press, s. 82-97.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹⁶ Z językiem polskim można spotkać się nawet w komunikatach głosowych nagranych przez lektora emitowanych za pośrednictwem systemu rozgłoszeniowego w pojazdach kolejowych oraz na dworcach kolejowych.

- Lisek G., 2011, *Polityka językowa Polski i jej sąsiadów na przykładzie Republiki Czeskiej i Republiki Słowackiej*, „Język, Komunikacja, Informacja”, nr 6, s. 79-89.
- Mácha P., Lassak H., Krτίčka L., 2018, *City Divided: Place Names and Nationalism in the Czech-Polish Borderlands*, „Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft”, Bd. 160, s. 303-329, <https://doi.org/10.1553/moegg160s303>.
- Michalska M., 2011, *Na pogranczu narodów, kultur i religii. Polacy na Zaolziu*, [w:] I. Masojć, H. Sokołowska (red.), *Tożsamość na styku kultur*, t. 2, Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, s. 60-71, *Mokslinių Straipsnių Rinkiniai*.
- Miodońska L., 2012, *Sytuacja językowa Polaków w serbskim Ostoićevie*, [w:] P. Stankovska, M. Wtorkowska, J. Pallay (red.), *Individualna in kolektivna dvojezičnost*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, s. 85-96, *Knjižna zbirka Slavica Slovenica*, št. 1.
- Muryc J., 2008, *Tożsamość językowa i kulturowa na Zaolziu w Republice Czeskiej*, [w:] I. Masojć, R. Naruniec (red.), *Tożsamość na styku kultur*, t. 1, Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, s. 46-52, *Mokslinių Straipsnių Rinkiniai*.
- Muryc J., 2010, *Obecné a specifické rysy polsko-české jazykové interference na českém Těšínsku*, Ostrava: Ostravská univerzita, Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, *Spisy Filozofické Fakulty Ostravské Univerzity*.
- Ondruszová T., Muryc J., 2012, *Sytuacja językowa w Kościołach Zaolzia – na przykładzie badań socjolingwistycznych duchowieństwa*, „Studia Slavica” XVI, s. 325-331.
- Pisarek W., 2008, *Polityka językowa w wybranych krajach europejskich*, [w:] J. Warchala, D. Krzyżyk (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 79-105, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2613.
- Šatava L., 2009, *Jazyk a identita etnických menšin. Možnosti zachování a revitalizace*, Praha: Sociologické nakladatelství, *Studijní texty*, 43.
- Sękowska E., 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, *Polszczyzna w Dobie Globalizacji*.
- Siwek T., 1997, *Česko-polská etnická hranice*, Ostrava: Ostravská univerzita, *Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity*, čís. 1996/97.
- Stefaniak K., 2015, *Wielojęzyczność w Unii Europejskiej – polemika*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 107-110.

Materiały pobrane z Internetu

- Evropská charta regionálních či menšinových jazyků*, [on-line] https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/charta_cz_1.pdf – 10 XII 2020.
- Obyvatelstvo podle národnosti a podle velikostních skupin obcí, okresů a správních obvodů ORP – Moravskoslezský kraj*, [on-line] <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TABULKA&katalog=30715&pvo=ZVKR013&pvoc=100&pvoch=3140#w=-> – 10 XII 2020.
- Polská národnostní menšina*, [on-line] <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/polska-narodnostni-mensina-16124> – 10 XII 2020.
- Průvodce právy příslušníků národnostních menšin v České republice II*, [on-line] <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/publikace/pruvodce.pdf> – 10 XII 2020.
- Rezoluce Parlamentu Europejského z dne 13 listopadu 2018 r. v sprawie norm minimalnych dla mniejszości w UE*, [on-line] http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0447_PL.html – 10 XII 2020.

Abstract

BILINGUALISM IN ZAOLZIE REGION IN THE CZECH REPUBLIC – LANGUAGE SITUATION AND LEGAL CONDITIONS

The purpose of this paper is to describe the language situation of Zaolzie – the area near the border between the Czech Republic and Poland. The contemporary language situation and the population of Zaolzie are characterized by multilingualism and multiculturalism at the individual and community level. The text describes the current language situation and legal conditions regarding the use of Polish in public places in theoretical and practical terms. Generally, Polish occurs in Zaolzie as a symbolic language, among others, with the task to emphasize the fact that, in addition to the Czech majority, there is also an indigenous Polish minority, who have the right to have information written in Polish in public places (like offices, institutions, railway stations and stops, street names, squares, etc.).

Keywords: Zaolzie, Polish language, Czech language, language situation, legal conditions

II.
POTRZEBY EDUKACYJNE
UCZNIA W OTOCZENIU
WIELOKULTUROWYM

PAWEŁ SPOREK 

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.06>

Uczniowie obcojęzyczni i dwujęzyczni na lekcjach języka polskiego – okiem nauczyciela i dydaktyka

Obecność uczniów obcokrajowców, uczniów dwujęzycznych w polskich klasach to w zasadzie już codzienność, która dziwi coraz mniej osób. Bardziej zaskakuje nie sam fakt, ale skala zjawiska, która w naturalny sposób musi wpływać na kształt edukacji szkolnej jako takiej, ale przede wszystkim tej skoncentrowanej na osobach z doświadczeniem migracji (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018b). Tym samym konieczne staje się szczególne uwzględnienie w pracy szkolnej wskazanych uczniów i ich potrzeb, wynikających zarówno z poziomu znajomości/nieznajomości języka polskiego, jak i problemów adaptacyjnych, związanych z trudnością odnalezienia się przez nich w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. To niewątpliwe wyzwanie systemowe dla polskiej oświaty, ale na gruncie praktycznym to przede wszystkim znacząca niedogodność dla samych nauczycieli, dla których spotkanie z tego typu uczniami to często doświadczenie nowe i trudne. Wymaga bowiem od nich nowych kompetencji, wiedzy o metodach pracy z takimi osobami, również przełamywania rozmaitych barier mentalnych i naturalnych problemów komunikacyjnych, poszukiwania nowych dróg docierania do uczniów obcokrajowców, wypracowania innych sposobów działania, które muszą uwzględniać obecność w klasie zarówno uczniów, powiedzmy umownie, „zwykłych”, jak i tych z doświadczeniem migracji. W takim budowaniu własnego warsztatu nauczycielskiego trudnością jest też pewna niepowtarzalność i odmienność doświadczeń szkolnych, zwłaszcza tych pierwszych, na podstawie których niełatwo jest budować rozmaite uogólnienia i względnie stałe procedury postępowania tak, aby były one skuteczne, a równocześnie uwzględniały podmiotowy wymiar bycia poszczególnych uczniów. Ci z kolei przynoszą do klasy

szkolnej bardzo różne doświadczenia kulturowe, odmienną mentalność, różny poziom znajomości/nieznajomości języka polskiego, ale także zazwyczaj większą łatwość komunikacji w języku angielskim, również to, co wynika z ich podstawowych właściwości osobowościowych. Wszystko to może stanowić niewątpliwie wartość, niemniej może budzić u nauczyciela także obawy, generować określone problemy, jakże łatwo ujawniające się w przestrzeni klasy.

Niniejszy tekst jest próbą przedstawienia zgromadzonych przeze mnie doświadczeń i obserwacji związanych z pracą z obcokrajowcami i polskimi uczniami dwujęzycznymi (mającymi podwójne obywatelstwo) w gimnazjum; wyrazem autorefleksji *post factum*, a także świadectwem trudności, sukcesów i niepowodzeń, które stały się udziałem moim i szkoły, gdzie prowadzony był proces dydaktyczny. Całość będzie miała formę opisu przypadków, opatrzonego określeniem warunków wstępnych, a także komentarzem, ujmującym podjęte działania i ich rezultaty, osadzonym na szerszym tle edukacyjnych doświadczeń związanych z nauką języka polskiego jako języka obcego i drugiego.

Miejsce, czyli moja szkoła

Miejszem gromadzenia moich doświadczeń było prywatne gimnazjum w Krakowie. Placówka znana z wysokich wyników nauczania oraz zadowalających rezultatów pracy wychowawczej z młodzieżą. W ręce kadry pedagogicznej trafiali zazwyczaj uczniowie z bardzo dobrymi ocenami uzyskanymi w szkole podstawowej, ale także dzieci wymagające szczególnej pomocy – mające trudności adaptacyjne, problemy z nawiązywaniem kontaktów i relacji z rówieśnikami i nauczycielami, indywidualiści, którym ciężko było dopasować się do standaryzacji typowej dla większości placówek publicznych. Uczniowie ci i ich rodzice liczyli na respektowanie ich potrzeb, wzmoczoną aktywność wychowawczą, szeroką ofertę kształcenia. Istotna była także indywidualizacja pracy lekcyjnej oraz rozwijanie kompetencji społecznych gimnazjalistów w ramach zajęć obowiązkowych i bogatej oferty pozalekcyjnej. Wartością szkoły była niewątpliwie osoba dyrektora szkoły, doświadczonego polonisty i wieloletniego pracownika naukowego, a także grono pedagogiczne, w którym można było znaleźć wielu pasjonatów zawodu, solidnych fachowców i osoby spełniające się w pracy szkolnej. Istotna była również dobrze zorganizowana i zindywidualizowana pomoc psychologiczno-pedagogiczna, na którą mogli liczyć tak uczniowie, jak i rodzice. Ukierunkowanie szkoły na ucznia i jego potrzeby spowodowało, że to prywatne gimnazjum stało się jedną z placówek, do której bardzo szybko zaczęli trafiać uczniowie z doświadczeniem migracji. Ich rodzice liczyli, że tam łatwiej im będzie odnaleźć się w rzeczywistości szkolnej, że konieczność zderzenia z inną kulturą będzie dla ich pociech łatwiejsza. Mimo takiego sprofilowania szkoły, chęci dyrektora i nauczycieli

doświadczenia pracy z takimi uczniami były bardzo różne. Przynosiły sukcesy, ale także niepowodzenia. Opis zawartych niżej, wybranych przykładów ograniczam tylko do tych, w których osobiście miałem okazję pracować z danym uczniem. Wyselekcjonowane zostały one ze względu na znaczną różnorodność, odmienny charakter podjętych działań i ich rezultatów.

Przypadek pierwszy – Janek¹

Janek był dla mnie pierwszym uczniem z doświadczeniem migracji w mojej pracy nauczyciela, również jednym z pierwszych tego typu uczniów w opisanej wyżej szkole. Chłopiec przyjechał do Polski z Niemiec. Jego znajomość języka polskiego była na bardzo podstawowym poziomie. Używał zwrotów typowych dla potocznej komunikacji, podczas rozmowy z nim można było odnieść wrażenie, że wielu słów nie rozumie. Jego zasób słownictwa w języku polskim był bardzo ubogi, co codzienną komunikację z chłopcem czyniło trudną o tyle, że nie dawało pewności, na ile Janek rozumie kierowane do niego zwroty. Chłopiec ewidentnie starał się ukryć swoje trudności. Przyjmował postawę akceptującą, wskazywał, że czuje się dobrze, nie ma problemów językowych. Przez pewien czas grono pedagogiczne nie było świadome tych problemów Janka. Tymczasem na lekcjach w zasadzie stronił on od wszelkiej aktywności, w kontaktach z kolegami przyjmował zaś postawę swobodną, zdawał się nie przejmować trudnościami, które zaczęły się przed nim piętrzyć. Systematycznie nie odrabiał zadań domowych i jednocześnie przeproszał za ten fakt, otrzymywał słabe oceny, nie podejmował prób ich poprawy mimo zachęt ze strony nauczycieli. Z biegiem czasu na lekcjach coraz bardziej próbował szukać okazji do rozmów z kolegami, starał się im pokazać, że jego problemy z nauką nie wynikają z jego braków i naturalnych trudności, ale są rezultatem przyjęcia przez niego lekceważącej postawy wobec obowiązków szkolnych i ich celowego bagatelizowania. Utrudniony był w tej sytuacji kontakt z rodzicami, którzy ograniczyli swą aktywność do zapisania ucznia do szkoły. Nie byli zainteresowani spotkaniami z nauczycielami, kontaktem z nimi na wywiadówkach czy ustalonych terminach dyżurów. W postawach nauczycieli, także mojej, widać było ewidentny brak doświadczenia w radzeniu sobie z podobnymi przypadkami. Pojawiające się coraz gorsze oceny chłopca wywołały u niego poczucie niechęci do szkoły. Janek wychodził z domu, ale zamiast przychodzić na lekcje, spędzał czas w pobliskiej galerii handlowej. Utrudniony kontakt z rodzicami powodował, że sytuacja ta była poza wiedzą szkoły przez prawie tydzień. Gdy chłopiec wrócił do szkoły, deklarował chęć przyjęcia oferowanej przez nauczycieli pomocy, zwłaszcza indywidualizacji pracy, ale w rzeczywistości unikał dodatkowych spotkań z nauczycielami na przerwach

¹ Dla potrzeb zachowania anonimowości imię ucznia zostało zmienione.

i po lekcjach. Po kolejnych wagarach ostatecznie rodzice zabrali chłopca ze szkoły, jego dalsze losy zaś nie są mi znane.

Przypadek drugi – Yeva

Yeva przyjechała do Polski z Ukrainy i dołączyła do klasy trzeciej gimnazjalnej pod koniec drugiego miesiąca nauki. Jej przyjazd związany był z pracą jej ojca w Polsce. Dziewczyna od początku sprawiała wrażenie nieśmiałej, aczkolwiek otwarta była na próby kontaktu ze strony nauczycieli i rówieśników. W trakcie mojej pierwszej rozmowy z nią, w obecności taty, była nieco spięta, ale sprawiała bardzo korzystne wrażenie – uśmiechnięta, kulturalna, w zachowaniu podobna do ojca. Podczas pierwszych lekcji języka polskiego i rozmów indywidualnych wydawało się, że rozumie kierowane do niej wypowiedzi w języku polskim. Obserwacje jej funkcjonowania w pierwszych tygodniach na lekcjach i przerwach przekonywały, że porozumiewa się z koleżankami dosyć ograniczonym kodem językowym, w którym dominuje język polski, uzupełniany angielskim. Sondowana w trakcie rozmaitych rozmów Yeva oświadczała, że w szkole czuje się dobrze, lubi koleżanki z klasy, dobrze dogaduje się z nauczycielami. W kontaktach twarzą w twarz był radosna, pogodna. Po sześciu tygodniach nauki w szkole na godzinie wychowawczej poprawnie opowiadała nowej klasie o Ukrainie. Wraz z biegiem czasu dziewczynka przyznała mi się do tego, że podczas pierwszej rozmowy ze mną (w obecności taty) niewiele rozumiała z kierowanych do niej słów. Bezpośrednio po niej, bez świadków, wybuchła płaczem w obecności rodzica, który ją pocieszał. Przez pierwsze półtora miesiąca Yeva intensywnie uczyła się języka polskiego poza szkołą, błyskawicznie przyswajając potrzebną jej wiedzę i rozwijając swe umiejętności w codziennej praktyce szkolnej. Po czasie opowiadała, że w naszej szkole jest bardzo dobrze, wszyscy są dla niej mili, nauczyciele nie biją uczniów po twarzy (*sic!*), a ona sama nie czuje presji, że musi być doskonałą i wzorową uczennicą. Yeva zdradzała, że w Polsce jej się bardzo podoba, na Ukrainę nie ma po co wracać. Wraz z biegiem czasu coraz bardziej doskonaliła swój język polski. Ostatecznie egzamin gimnazjalny z języka polskiego zdała, przekraczając wynik 70%.

Przypadek trzeci – Julia

Pojawiła się w tej samej klasie, w której Yeva, ale dołączyła do zespołu w połowie pierwszego semestru klasy trzeciej. Dodać trzeba, że owa trzecia gimnazjalna była oddziałem, w którym oprócz wspomnianej Yevy znajdowała się także czwórka dzieci z podwójnym obywatelstwem, świetnie znająca język polski. Troje z tych dzieci uczyło się języka polskiego poza Polską, w ograniczonym wymiarze, ewidentnie mówiąc i pisząc lepiej w języku Szekspira niżli Kochanowskiego. Julia, Brazylijka, która do Krakowa przyjechała wraz z rodzicami w związku z pracą ojca, została przez ze-

spół klasowy przyjęta podobnie jak Yeva. Okazała się osobą niezwykle sympatyczną i otwartą, nie miała jednak wcześniej żadnego kontaktu z językiem polskim czy innym o rodowodzie słowiańskim. Dla mnie była to pierwsza uczennica, która w ogóle nie rozumiała języka polskiego. Na swoich godzinach sadzałem ją z uczniami, którzy dobrze radzili sobie z przedmiotem i na tyle sprawnie mówili w języku angielskim, aby móc biegle i szybko komunikować się z Julią. Ich zadaniem było włączanie dziewczyny w cichą pracę lekcyjną oraz krótkie referowanie tego, o czym mówimy na zajęciach. Okazało się jednak, że Julia mimo dodatkowych, indywidualnych zajęć z języka polskiego w naszej szkole ze specjalistką od nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w zasadzie nie robiła żadnych postępów w obszarze poznawania języka. Lektur, co oczywiste, w języku polskim nie czytała. Niewątpliwie jednak notowała postęp w zakresie swoich kompetencji literacko-kulturowych, o czym zaświadczały jej lekcyjne wypowiedzi formułowane w języku angielskim. Niektóre utwory poznawała w języku angielskim lub portugalskim. Na ich temat zabierała głos właśnie w języku angielskim. Również w tym języku opowiadała o swoim kraju, bardzo cieszyło ją zainteresowanie innych uczniów i nauczyciela jej rodzimą Brazylią. Mimo upływającego czasu miała problem ze sformułowaniem kilku zdań po polsku na temat lektury nawet wówczas, gdy było to zadanie domowe. Na wielu przedmiotach Julia siłą rzeczy była poza bieżącą pracą, wielu nauczycieli godziło się z faktem, że dziewczyna nie może normalnie uczestniczyć w zajęciach i nie nakładało na nią żadnych bieżących obowiązków. Wskazany brak postępów dziewczyny wynikał nie tylko z trudnego dla niej języka polskiego, lecz także tego, że koledzy i koleżanki z klasy dla wygody komunikowali się z Julią tylko w języku angielskim. Gdy odkryłem ten fakt, usilnie prosiłem uczniów, aby w sprawach użytkowych rozmawiali z Brazylijką w języku polskim, angielski traktując jedynie jako pomoc. Julii udało się ukończyć szkołę dzięki życzliwości nauczycieli, którzy egzekwowali od dziewczyny rozmaite zobowiązania w języku angielskim. Julia musiała przystąpić także na takich samych prawach jak pozostali uczniowie do egzaminu gimnazjalnego. Odpowiedzi w arkuszu do języka polskiego zaznaczała na zasadzie „chybił trafił”. Wypracowania, co oczywiste, nie pisała. Obecnie dziewczyna kontynuuje naukę w związanej z prywatnym gimnazjum szkole licealnej, przygotowując się do matury międzynarodowej.

Przypadek czwarty – Ivan²

Ostatnim opisywanym przypadkiem jest Ukrainiec Ivan. Chłopiec dołączył do klasy drugiej gimnazjalnej w trakcie roku szkolnego, będąc o dwa lata młodszym od swoich nowych polskich kolegów. Na początku swojego funkcjonowania w klasie posługiwał

² Dla potrzeb zachowania anonimowości imię ucznia zostało zmienione.

się łamanym językiem polskim połączonym z wtrętami z języka angielskiego czy rosyjskiego. Gdy w rozmowach z nauczycielami zależało mu na precyzji wypowiedzi, przechodził na język angielski, którym posługiwał się niezwykle swobodnie. Siedząc na lekcjach obok swoich kolegów, był żywo zainteresowany większością tematów z różnych przedmiotów, w ich trakcie dopytywał uczniów i nauczycieli o to, czego rozumienia (pod względem językowym) nie był pewny. Szybko okazało się, że Ivan jest uczniem niezwykle błyskotliwym, dysponuje ogromną wiedzą z różnych przedmiotów, jest czytany w literaturze rosyjskiej i angielskiej, z fizyki zaś czy matematyki wyraźnie przewyższa swoich polskich kolegów. Błyskawicznie także czynił postępy z języka polskiego, którego uczył się też na dodatkowych zajęciach, opierając się m.in. na szukaniu analogii między nim a językiem rosyjskim. Jego wiedza z tego ostatniego została wykorzystana w olimpiadzie językowej. Ivan, prowadzony przez szkolnego rusycystę, również pracownika akademickiego, został jej laureatem. Z biegiem czasu zaczął znakomicie funkcjonować także na języku polskim. Składnię polską opanował najlepiej z klasy; pisząc swe prace, ciągle rozwijał umiejętności językowo-stylistyczne; aktywnie uczestnicząc w omówieniach lekcyjnych poszczególnych tekstów, odwoływał się do twórczości Tarasa Szewczenki i innych autorów, którzy byli nieznani polskim uczniom. Podczas rozmaitych referatów, które wygłaszał, imponował przygotowaniem i erudycją, złożonym widzeniem rzeczy. Z tego powodu szukał też w osobach nauczycieli partnerów do rozmów na tematy, które go interesowały. Ze mną chętnie inicjował rozmowy na tematy polityczne, związane przede wszystkim z relacjami ukraińsko-rosyjskimi, był bardzo krytyczny wobec oligarchów z Moskwy, których utożsamiał z mafią. Wciągała go także historia Polski oraz wydarzenia z II wojny światowej. Osiągane przez niego sukcesy zaburzyły jednak jego z początku dobre relacje w klasie, szczególnie z kolegami. Tych irytował fakt, że Ivan zachwiał ustaloną hierarchią w klasie, okazał się zdolniejszy w wielu przedmiotach od osób, które w zakresie nauki uchodziły za liderów, zaskarbił sobie sympatię nauczycieli. Kolegów irytowała także dociekliwość młodego Ukraińca, jego chęć ustawicznego pogłębiania wiedzy. Co prawda nie okazywali oni chłopcu bezpośrednio wrogości, ale dawali mu odczuć, że pewne jego zachowania im nie odpowiadają. Ivan jednak był stosunkowo odporny na te rozmaite zaczepki. Dla uregulowania relacji w klasie pozytywne znaczenie miało także oddziaływanie wychowawcy i świadomych sprawy nauczycieli. Szkołę gimnazjalną Ivan ukończył z wyróżnieniem.

Próba podsumowania

Skrótowo opisane przypadki ukazują uczniów wywodzących się z różnych kręgów kulturowych, odsłaniają różny stopień integrowania się poszczególnych osób ze społecznością szkolną, radzenia sobie w nowej rzeczywistości uwarunkowanej instytu-

cjonalnie przez polski system edukacji. Wsparcie konkretem, obrazują, jak skomplikowane i różnorodne kwestie generować może sytuacja pojawiania się w szkole ucznia obcokrajowca lub dwujęzycznego. Dokumentują także fakt, że na to, czy jego funkcjonowanie w klasie przyniesie ostateczny sukces, czy klęskę, składa się wiele czynników. Istotne są m.in.: postawa dyrektora, nauczycieli, a zwłaszcza wychowawcy, poziom zaangażowania rodziców, chęci i otwartość samego ucznia, również jego motywacja do tego, by możliwie szybko zaadaptować się w nowym miejscu i opanować język w stopniu umożliwiającym w miarę swobodną komunikację i nabywanie wiedzy szkolnej. W przypadku uczniów obcokrajowców konieczna jest tu świadomość nauczyciela dotycząca etapów procesu akwizycji drugiego języka, będącego udziałem jego podopiecznych (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018a; por. także Lewicka 2017). Ważne jest również przekonanie ucznia, że podjęty przez niego trud procentować będzie w przyszłości, a zatem istotny będzie z perspektywy długoterminowej. Niekorzystne w tym wypadku jest przekonanie ucznia, że jego pobyt w danym kraju jest krótkotrwały, także brak świadomości tego, na jak długo będzie się on wiązał z określoną kulturą, językiem. Kluczowe wydaje się także poszanowanie dla rodzimej kultury ucznia, która może być ważnym punktem odniesienia dla poznawania obcego języka i spotkania z kulturą kraju, gdzie uczeń aktualnie przebywa. Uwzględnienie jej może wpływać na – posłużę się określeniem Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak – szkolną *wymianę idei* (Kwiatkowska-Ratajczak 2016), dzielenie się doświadczeniem kulturowym, wzbogacającym uczestników tego procesu. Znaczący byłby także systematyczny kontakt szkoły z rodzicami i bieżące monitorowanie sytuacji ucznia – ze względu na osiągnięte przez niego wyniki z zajęć edukacyjnych, kwestie wychowawcze, zwłaszcza relacje z klasą i nauczycielami, stan integracji ucznia ze środowiskiem – tym szkolnym i pozaszkolnym, również diagnozowanie stanu psychicznego ucznia, szczególnie pod kątem tego, jak znosi ograniczenie kontaktu z rodzimą kulturą, na ile odnajduje się w nowych warunkach społeczno-kulturowych.

Przedstawione wyżej przykłady są świadectwem porażek i sukcesów edukacyjnych w pracy z uczniami obcokrajowcami bądź dwujęzycznymi, mającymi polskie obywatelstwo, związanych ze wskazanymi wyżej czynnikami, wpływającymi na stopień zaadaptowania się uczniów w nowej sytuacji szkolnej bądź rzeczywistości wynikającej ze specyfiki innego kraju. Dokumentują również potrzebę uwzględnienia w procesie edukacji kultury, z której wywodzi się dany uczeń, a także szczególnego uwzględnienia jego podmiotowości, zwłaszcza na poziomie aktualnych potrzeb i możliwości związanych z nową sytuacją szkolną, respektowania znaczenia jakości relacji międzyludzkich, które mogą decydować o dydaktycznym sukcesie czy porażce tak ucznia, jak i nauczyciela. Wyraźnie pokazują także, że dzieci z doświadczeniem migracji nie można traktować jedną miarą, trzeba natomiast pamiętać o ich różnorodności

i inności, mając świadomość, że przybywający do Polski obcokrajowcy czy wracający Polacy nie są grupą homogeniczną (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018a). Mogą one uzmysławiać również przestrzeń możliwych działań, ale także zaniedbań szkół i samych nauczycieli, które najczęściej wynikają nie ze złej woli, ale braku doświadczenia i pewnej intuicyjności w postępowaniu z uczniami z doświadczeniem migracji.

W szerszym kontekście

Zaprezentowane wyżej przykłady stanowią wybór z bogactwa doświadczeń, które gromadziłem w czasie pracy w prywatnym gimnazjum z młodzieżą z problemem migracji. Oczywiście takich podopiecznych miałem więcej. W tym miejscu chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na polskich uczniów, którzy kończyli szkołę podstawową za granicą, kontynuowali zaś edukację już w Polsce. Charakterystyczne dla nich były problemy z językiem polskim, a zwłaszcza z pisaniem. W ich pracach pojawiały się liczne błędy stylistyczne, składniowe, frazeologiczne czy fleksyjne. Niektóre z nich ujawniały się również w trakcie mówienia. Składniowe i frazeologiczne często wynikały z faktu przekładania na język polski struktur typowych dla języka angielskiego. Charakterystyczne dla tych uczniów było także to, że osiągalni sukcesy właśnie w języku angielskim, uzyskując wysokie stopnie, zostając finalistami czy laureatami konkursów kuratorskich, poziom zaś opanowania języka polskiego był na różnym poziomie, często bardzo słabym. Lektura książek w języku polskim była dla nich niezwykle trudna i bardziej czasochłonna niż tłumaczeń na język angielski. Częstym problemem było także przyzwyczajanie się niektórych z nich do bardzo systematycznej pracy na lekcjach i pewnego sformalizowania kontaktów z nauczycielem, co jest dosyć charakterystyczne dla polskiej szkoły. Dodać trzeba, że odnosiło się to także do części ich rodziców. Kwestia ta dotyczyła też niektórych uczniów obcokrajowców oraz ich rodziców. Można tu mówić o pewnych przyzwyczajaniach i utartych formach kulturowych, które generowały odmienności w zderzeniu ze skonwencjonalizowanym charakterem relacji szkolnych w polskim systemie oświaty. Również u tych uczniów w różnym stopniu nasilenia występowały te problemy, które ujawniły się w opisanych wyżej przypadkach. Zarówno obcokrajowców, jak i uczniów polskich z doświadczeniem migracji dotyczył, choć w różnym stopniu, problem integracji w obrębie poszczególnych zespołów klasowych. Co warto podkreślić, w przypadku obcokrajowców, którzy z powodzeniem integrowali się w nowej rzeczywistości ze swoimi rówieśnikami czy swobodnie wchodzili w nowe otoczenie kulturowe, oznaczało to przyjęcie większości zachowań i postaw typowych dla polskich uczniów. Dla uczniów z podwójnym obywatelstwem kwestie te były całkowicie naturalne, co nie oznaczało, iż odmienności kulturowe wynikające z edukacji w innym kraju były niewidoczne. Podkreślić należy, że zachodzące procesy integrowania, które stawały się ich udziałem,

łem, nie wyrażały się całkowitą rezygnacją z kultury rodzimej, w przypadku obcokrajowców, czy pewnego sentymentu do doświadczeń nabytych w kraju dzieciństwa, związanych z wychowaniem za granicami Polski. Niemniej w większości obserwowanych przeze mnie przykładów nie wiązało się to ze stanami głębokich napięć czy jakichś dylematów osobowościowych. Niewątpliwie kształtowanie się nowych typów tożsamości ponowoczesnej (Melosik, Szkudlarek 2009, 59-68), z których większość generuje właściwości łatwego, przynajmniej na powierzchni, integrowania się z nowymi miejscami, przestrzeniami kulturowymi, ułatwia w miarę płynne zachodzenie tego procesu. Również wiek uczniów i pewna płynność kulturowa, w której obrębie funkcjonują, wydają się wzmacniać zdolność do łatwiejszego przystosowywania się do życia w nowych warunkach. Umacniające się od lat tendencje globalizacyjne również wpływają na osłabienie więzi terytorialnych i poczucia przynależności narodowej, co jednak w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji może ułatwiać pierwsze kontakty z nowym otoczeniem kulturowym i możliwą asymilację. Sytuacji tej obecnie sprzyja także powszechna zgoda w szkole na obecność obcokrajowców jako faktu całkowicie normalnego oraz podejmowane, choć wolno, przez polski system oświatowy i samorządy działania, które w jakiś sposób mają ułatwiać tego typu uczniom odnalezienie się w polskiej rzeczywistości (z konkretnych inicjatyw można tu wymienić chociażby przysługujące obcokrajowcom dodatkowe lekcje języka polskiego, dofinansowanie w województwie małopolskim studiów podyplomowych dla nauczycieli z zakresu języka polskiego jako obcego i drugiego). Pojawienie się pewnych pozytywnych działań w tym zakresie jest widoczne, chociaż jak pokazuje raport Małgorzaty Pamuły-Behrens i Marty Szymańskiej, wiele jest jeszcze w tej materii do zrobienia (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018b)³. We wskazanej tu prywatnej placówce (gdzie obok siebie funkcjonowały szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum) naturalność zachodzenia procesu integrowania się uczniów była szczególnie widoczna, gdyż było ich w szkole stosunkowo wielu, z myślą o nich powstawały specjalnie powołane gimnazjalne oddziały dwujęzyczne, a na poziomie liceum – klasy, które docelowo miały kończyć się maturą międzynarodową.

Niewątpliwie jednak polska szkoła ciągle musi dostosowywać się do sytuacji, w których dzieci emigrantów nie są jedynie przypadkami marginalnymi, lecz coraz liczniej zapełniają lekcyjne ławki. Wymaga to wprowadzenia rozmaitych zmian, które są niezbędne z perspektywy sprawnego i skutecznego funkcjonowania placówek

³ We wspomnianym raporcie autorki punktuja problemy w tej materii z perspektywy szkoły (w ujęciu systemowym, ale także z punktu widzenia dyrektora czy nauczyciela) oraz ucznia z doświadczeniem migracji, jego rodziców, a także dzieci polskich, które nie są przygotowane na naukę w klasie wielokulturowej. Dokumentuje on z jednej strony słabości polskiej szkoły w zakresie prowadzenia edukacji uwzględniającej uczniów obcokrajowców i dwujęzycznych, z drugiej odsłania przestrzenie, które wymagają działań i znaczącej poprawy.

oświatowych. Dotyczy to zarówno potrzeby prawnego dostosowania oświaty do nowych wyzwań i problemów, które wiążą się ze zmieniającą się strukturą społeczno-kulturową w Polsce, jak i przygotowania samych szkół i pracującej w niej kadry do pracy z tego typu uczniami, wypracowania odpowiednich procedur działania, które uwzględniać będą obecność uczniów z doświadczeniem migracji (Tambor, Niesporrek-Szamburska red. 2018)⁴. Na poziomie przedmiotowym istotna, jak zwykle, okazuje się rola przedmiotu język polski, który z jednej strony ma dostarczać narzędzi językowych wspomagających integrację kulturową oraz edukację szkolną na różnych przedmiotach (można tu mówić o tzw. języku edukacji szkolnej – Pamuła-Behrens, Szymańska 2018c), z drugiej strony zaś jest kluczowy dla procesu integrowania wokół treści kulturowo-literackich (zarówno tego, co uniwersalne, zrozumiałe pod różną szerokością geograficzną, jak i tego, co specyficzne dla literatury i kultury polskiej) (Gancarek 2008). W pierwszym znaczeniu odgrywa on kluczową rolę w podstawowej komunikacji, która wiąże się z poczuciem bycia zrozumianym, umożliwia realizację rozmaitych celów ważnych dla rozwoju jednostki (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018c). W tym drugim zakresie ujmować on musi znaczenie dla kształcenia treści związanych z kulturą narodową, ale także podstawowego alfabetu kultury, który ma moc uniwersalizowania doświadczeń egzystencjalnych człowieka (Jędrychowska 1999). Istotne znaczenie ma tutaj również uwzględnienie treści i znaczeń przynoszonych przez kulturę popularną (Kajak 2008)⁵, która aktualizuje znaczenia łatwiejsze do rozpoznania przez młodego człowieka, a które również mogą ułatwiać zbliżanie do siebie kultur, zanurzone są w codzienności, a tym samym są istotnym elementem komunikacji społecznej i ułatwiają funkcjonowanie w codzienności, stają się ważnym czynnikiem wspierającym proces integrowania kulturowego.

Bibliografia

- Gancarek P., 2008, *Określanie przestrzeni kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 273-278.
- Jędrychowska M., 1999, *To lubię! w gimnazjum*, „Język Polski w Szkole – Gimnazjum”, nr 3.
- Kajak P., 2008, *Kultura popularna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 291-300.

⁴ Kwestie te są szczegółowo przedstawione we wskazanej monografii (zwłaszcza rozdziały: *Kształcenie dzieci i młodzieży z kontekstem migracyjnym w polskim systemie edukacji* i *Nauczyciel języka polskiego jako ojczystego za granicą, jako odziedziczony, drugiego, obcego*).

⁵ Znaczenie kultury popularnej dla edukacji obcokrajowców i procesu ich integrowania ze społecznością podkreśla Piotr Kajak, akcentując, że to na niej głównie opierają się podstawowe konteksty komunikacyjne, które aktualizują się w codziennych kontaktach.

- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2016, *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań: TetraStudio.
- Lewicka G., 2017, *O ważniejszych wyznacznikach akwizycji drugiego języka*, „Konińskie Studia Językowe”, nr 5 (3), s. 323-334, <https://doi.org/10.30438/ksj.2017.5.3.2>.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 2009, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Impuls.
- Tambor J., Niesporek-Szamburska B. (red.), 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018a, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metodyka JES-PL –matematyka*, [on-line] <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/Metodyka-nauczania-je%CC%A8zyka-edukacji-szkolnej-uczni%CC%81w-z-dos%CC%81wiadczeniem-migracji.-Metoda-JES-PL-matematyka.pdf> – 8 VIII 2019.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018b, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji – analiza potrzeb*, [on-line] <http://filpolska.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/03/raport.pdf> – 8 VIII 2019.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018c, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, [on-line] <http://filpolska.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/03/PRZEWODNIK-W-POLSKIEJ-SZKOLE.pdf> – 9 XI 2019.

Abstract

FOREIGN AND BILINGUAL STUDENTS DURING POLISH LANGUAGE LESSONS – FROM THE TEACHER'S AND DIDACTIC'S PERSPECTIVE

The article discusses the issue of education of foreigners and students with experience of migration at school during Polish language classes. The author, referring to his own school experience, supported by scientific reflection, reveals the problems he observed in the education above mentioned students and their integration in a new cultural space. Using the case study method, he looks for opportunities to develop directions of action and solutions that would be conducive to educational effectiveness, would be beneficial for both foreign students and Polish students who co-create classes in the Polish educational system.

Keywords: education, school, bilingualism, education of foreigners, Polish as a foreign language

HENRYKA SOKOŁOWSKA 

Vytautas Magnus University, Litwa

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.07>

Zadania edukacji w kontekście refleksji nad tożsamością narodową uczniów szkół polskich w Wilnie

Wielokulturowość w wymiarze społecznym jest naturalną cechą obszaru Litwy południowo-wschodniej. Jest zjawiskiem determinującym wielokulturowość mieszkańców również w wymiarze indywidualnym. Myśląc więc o uczniach szkół polskich na Wileńszczyźnie, warto pamiętać, że jedną z wyrazistszych cech sylwetki typowego ucznia jest jego wielojęzyczność, a multikulturowość jest integralnym elementem doświadczenia przez niego codzienności. Taka sytuacja stawia przed edukacją, zwłaszcza edukacją polonistyczną na naszym terenie, specyficzne zadania skierowane na to, by ułatwić młodzieży odnalezienie się i pełnowymiarowe funkcjonowanie w skomplikowanych realiach zderzenia kilku kultur.

W tym kontekście międzykulturowości spróbuję rozważyć uwarunkowania, zadania i potrzeby szkolnictwa polskojęzycznego na Litwie oraz odpowiedzieć, przynajmniej częściowo, na pytanie: jakie są współcześnie zadania edukacji w zakresie przedmiotu język polski jako ojczysty w szkołach polskich na Litwie. Poszukujący właściwej odpowiedzi na to pytanie powinni przede wszystkim przyjrzeć się bliżej sylwetce typowego ucznia, poznać go i wziąć pod uwagę jego najważniejsze cechy osobowe. Jednym z wyznaczników ustalania celów szkolnej edukacji w zakresie języka polskiego, choć niewątpliwie nie jedynym, będzie poziom kompetencji językowych. Nie należy jednak wyłączać z pola obserwacji innych istotnych elementów, jak np. stan świadomości językowej oraz poczucie tożsamości kulturowej.

Punktem wyjścia do zweryfikowania potrzeb edukacyjnych w kontekście współczesnej wielokulturowości proponuję uczynić diagnozę tożsamości narodowej młodych Polaków na Litwie uczęszczających do szkół z polskim językiem nauczania, ze

szczególnym uwzględnieniem oznak identyfikacji kulturowej oraz językowej. Poniżej przedstawię wyniki badań nad tożsamością uczniów szkół polskich w Wilnie. Być może pozwolą one na sformułowanie wniosków ważnych dla edukacji i dydaktyki polonistycznej w tych szkołach.

Pojęcie tożsamości narodowej nie jest precyzyjnie ani jednoznacznie określone. Doczekało się różnorodnych interpretacji i wyjaśnień. Nie wzbudza dyskusji typowa definicja tożsamości narodowej, która głosi, że „tożsamość narodowa to definiowanie i interpretowanie siebie w kategoriach szerszej wspólnoty, która ma cechy narodu” (Szymańska, Hess 2014, s. 32). Należałoby jednak na użytek rozważań na temat tożsamości uściślić pojęcie narodu. Stosunkowo szeroko są rozpowszechnione definicje narodu jako wspólnoty politycznej, ale obok nich współwystępują definicje skupiające się na aspektach kulturowym oraz etnicznym (Wnuk-Lipiński 2004). Takie rozróżnienie zezwala na założenie, że treści, które wypełniają zindywidualizowane poczucie tożsamości narodowej, też mogą być zróżnicowane. W przypadku uczniów polskich na Litwie te różnice są oczywiste i wyraźne. Przy czym w każdym wypadku (niezależnie od tego, czy naród rozumiany jest powszechnie jako kategoria polityczna, kulturowa, czy etniczna) jest to wspólnota „wyobrażona”. Należy mówić o poczuciu tożsamości (jako pewnym stanie świadomości), nie zaś o fakcie obiektywnym.

Odnosząc się zatem do teorii przedstawionej przez socjologa Edmunda Wnuka-Lipińskiego, przyjmujemy, że istnieją trzy odmienne rozumienia narodu, po części zachodzące na siebie: polityczne, kulturowe i etniczne.

Polityczna koncepcja narodu odnosi się w istocie do pojęcia obywatelstwa: naród tworzą równi obywatele zjednoczeni w ramach państwa. Naród w sensie politycznym nie może istnieć bez państwa. Jest więc zbiorowością ludzi zamieszkujących ściśle zdefiniowane terytorium (zwane ojczyzną), kontrolowaną przez własne struktury władzy. Przy rozumieniu narodu jako wspólnoty politycznej ważną pozycję w tej koncepcji zajmuje przywództwo narodowe oraz gospodarka narodowa (wspólnota narodowa funkcjonuje w ramach zintegrowanej ekonomii i wspólnego podziału pracy). Członkowie takiej zbiorowości cieszą się równymi prawami skodyfikowanymi w systemie prawnym i politycznym. Może łączyć ich też wspólna historia, zwłaszcza historia państwowości, myśli politycznej i ekonomicznej, a niekiedy także dziedzictwo kultury duchowej i materialnej. Odwoływanie się do historii nieraz służy jako znak utożsamiania się jednostek ze wspólnotą narodową.

Naród definiowany w kategoriach kulturowych – zgodnie z przytaczanymi rozważaniami – nie zawsze pokrywa się z narodem definiowanym politycznie. Nie potrzebuje państwa, by istnieć. Tożsamość jego członków formowana jest poprzez odwoływanie się również do historii, ale głównie w wymiarze kulturowym: do zakorzenionych w niej mitów, do wspólnego języka oraz do tzw. kanonu podstawowych

wartości narodowych, przechowywanych z pokolenia na pokolenie w zasobach kultury i tradycji. Naród rozumiany w kategoriach kulturowych nie wymaga odniesień do wspólnych instytucji politycznych czy nawet praw i obowiązków w życiu publicznym. Kultura i zawarte w niej wartości, a także pamięć historyczna są w tym przypadku znakiem formującym tożsamość osobniczą, odróżniającym „swoich” od „obcych”.

Wreszcie etniczna koncepcja narodu jest – zgodnie z wywodem E. Wnuka-Lipińskiego – odległym echem więzi plemiennych, które w przeszłości były potężnym czynnikiem formowania tożsamości osobniczej. Znakiem rozróżniania „swoich” i „obcych” jest w tym przypadku biologiczny związek, czyli urodzenie i genealogia z pewną wspólnotą przodków. W etnicznej koncepcji członkostwo we wspólnocie narodowej jest przypisane do jednostki raz na zawsze i nie podlega żadnym przeobrażeniom (zob. Wnuk-Lipiński 2004).

Mówiąc o osobowości i tożsamości uczniów szkół polskich na Litwie oraz ustalaniu ich potrzeb edukacyjnych, należałoby się zastanowić, jak ta wyżej zaprezentowana koncepcja narodu i świadomości narodowej przystaje do poczucia tożsamości narodowej młodych mieszkańców pogranicza zlokalizowanego w południowo-wschodnim obszarze Litwy. W tym kontekście chciałabym omówić cechy tożsamości uczniów szkół polskich na Litwie. W roku 2017 w dwu gimnazjach wileńskich zostały przeprowadzone pilotażowe badania kwestionariuszowe. Uczniowie (80 respondentów) w wieku 16-19 lat odpowiedzieli na pytania ankiety na temat różnych aspektów samoidentyfikacji i więzi z narodem.

W badaniach została uwzględniona zasada otwartości pytań i stopniowości poczucia przynależności grupowej, bez narzucania apriorycznej kategoryzacji (na narodowe, państwowe, regionalne, lokalne itp.), ażeby z zasady nie wykluczyć ewentualności współwystępowania tych różnych poziomów identyfikacji. Jednocześnie możliwość stopniowania tego poczucia daje szansę na odkrycie zhierarchizowanego w swoim splocie systemu wartości etnicznych, kulturowych, regionalnych i innych (por. Greń 2014, s. 14-16).

Na pytanie ankiety, jak respondenci określają swoją narodowość, większość uczniów zadeklarowała narodowość polską. Niektórzy podawali dwie narodowości: obok polskiej wskazywali dodatkowo narodowość rosyjską lub rzadziej litewską, wskazując jednakże, że do tych „dodatkowo” wymienionych narodowości poczuwają się w znacznie mniejszym stopniu niż do polskości. Zauważmy jednak, że pewna ambiwalencja, a może tendencja otwierania się na inne etniczne elementy zaczyna się u niektórych uczniów przejawiać i widoczna jest coraz wyraźniej. Na podstawie uzyskanych danych możemy sformułować wniosek, że tożsamość narodowa w rozumieniu etnicznym jest polska ze sporadycznie przejawiającymi się elementami samoidentyfikacji rosyjskiej lub litewskiej.

Inaczej, aczkolwiek również dość jednoznacznie można określić tożsamość obywatelską uczniów (czyli w odniesieniu do narodu w pojęciu politycznym). Badani uczniowie w ogromnej większości urodzili się na Litwie i są obywatelami państwa litewskiego. Zapytani, jaki kraj uważają za swoją ojczyznę, podali zróżnicowane odpowiedzi, co prawdopodobnie może być związane z różnym rozumieniem pojęcia ojczyzny. Deklaracje respondentów potwierdzają jednak tezę, że w większości młodzi Polacy, wychowankowie polskich szkół, pozostają lojalnymi obywatelami państwa litewskiego i wskazują na Litwę jako swoją ojczyznę – jednoznacznie (46 osób, tj. ponad połowa respondentów) lub jako jedną ze swoich dwu ojczyzn. Litwę i Polskę razem jako dwie ojczyzny traktuje prawie co czwarty uczeń (17 osób). Niektórzy przy tym dopisują wyjaśnienie: Litwa – Ojczyzną, Polska – Macierzą (jest to oficjalne hasło Związku Polaków na Litwie), które wskazuje na subiektywne, dwoiste rozumienie pojęcia ojczyzny. Odbija się w tej deklaracji rozróżnienie na odniesienie do koncepcji politycznej (Ojczyzną jest Litwa) i do etnicznego wymiaru tożsamości narodowej (Polska – Macierzą).

Z badań więc wynika, że tożsamość narodowa badanych uczniów szkół polskich Wilna w odniesieniu do politycznego pojęcia narodu (tj. tożsamość obywatelska) jest głównie litewska. Ilustracją takiego stwierdzenia dodatkowo mogą być odpowiedzi respondentów na inne otwarte pytania.

Jedno z pytań było sformułowane w następujący sposób: „Jakie wydarzenia historyczne są ważne dla historii Twojego narodu?” – bez sugestii, który to naród, polski czy litewski, uczeń ma uważać za swój. Większa część odpowiedzi (55%) nawiązywała do wydarzeń związanych z polityczną historią Litwy (m.in. odzyskanie niepodległości Litwy, wyjście Litwy z ZSRR, chrzest Litwy itp.). Podobna liczba odpowiedzi zawiera odwołanie się do wydarzeń i etapów wspólnej historii obojga narodów – litewskiego i polskiego (unia lubelska, unia krewska, okres Rzeczypospolitej Obojga Narodów, bitwa pod Grunwaldem itp.). Znacznie mniej odpowiedzi, bo zaledwie 18 (22,5%), wskazuje na wydarzenia z historii narodu polskiego. Z jednej strony można więc stwierdzić, że uczniowie poczuwają się do wspólnoty historycznej i politycznej z narodem litewskim. Potwierdzałoby to tezę o litewskiej tożsamości obywatelskiej. Jednakże z drugiej strony można się też zastanowić, czy nie może taki stan rzeczy wynikać z mniejszej znajomości historii Polski. W szkołach polskich na Litwie, tak jak i w całym systemie tamtejszego szkolnictwa, wiele uwagi słusznie poświęca się historii Litwy, nie ma zaś nauczania historii Polski w obrębie osobnego przedmiotu, a nakładany na szkolnych polonistów obowiązek wprowadzania uczniów w dzieje Polski pozostaje na sumieniu nauczycieli języka polskiego i nieraz jest tylko pobożnym życzeniem z racji i tak okrojonej liczby godzin lekcyjnych.

Kolejny punkt ankiety miał formę polecenia: „Wymień kilku wybitnych przedstawicieli Twojego narodu, których uważasz za bardzo ważne postacie w historii”. Tu

również w znacznej większości jako przedstawiciele swojego narodu uczniowie wymieniają litewskich działaczy społecznych i politycznych, litewskich władców oraz sporadycznie – pisarzy (łącznie 76 przykładów, wśród których najczęstsze to: Vincas Kudirka, książę Witold Wielki, książę Giedymin, Jonas Basanavičius, Algirdas Brazauskas itp.). Trochę mniej wystąpiło przykładów polskich (łącznie 55 przywołań) i są to już głównie osobowości ze świata kultury, nauki, czasem sportu (najczęściej występujące: Czesław Miłosz, Joachim Lelewel, Adam Mickiewicz, Henryk Sienkiewicz, Stanisław Moniuszko, Jan Paweł II), chociaż w niektórych przypadkach są przywołane także nazwiska działaczy społecznych i politycznych (Józef Piłsudski, Tadeusz Kościuszko, Lech Wałęsa, Lech Kaczyński). Przy odpowiedzi na omawiane pytanie po raz kolejny uwidoczniło się ambiwalentne poczucie tożsamości: w aspekcie obywatelskim jawi się ona głównie jako litewska, zaznaczona przez identyfikowanie się z życiem politycznym i społecznym Litwy, w kulturowym zaś – w większej mierze polska, o czym świadczą częstsze odniesienia do postaci ze świata kultury polskiej.

Litewskiej tożsamości politycznej nie zawsze wtóruje postawa żywego zainteresowania współczesnym życiem politycznym własnego kraju. Uczniowie, poproszeni o wskazanie najważniejszych wydarzeń politycznych kilku czy kilkunastu ostatnich lat, wymieniają jedynie sporadycznie wydarzenia związane z realiami politycznymi współczesnej Litwy (pojedynczo zostały wspomniane: wyniki wyborów na Litwie, gospodarka Litwy, wprowadzenie euro na Litwie) i jeszcze w mniejszym stopniu – w Polsce (katastrofa w Smoleńsku, wybory prezydenta). Natomiast w ogromnej części wśród odpowiedzi przeważają wydarzenia w świecie, poza Polską i Litwą – najczęściej przywoływane są wybory prezydenta w USA (wspomina o tym 35% badanych uczniów), wystąpienie Wielkiej Brytanii z Unii Europejskiej – brexit (15% odpowiedzi), akty terrorystyczne, wojny na Bliskim Wschodzie. Często respondenci zwracają uwagę na wydarzenia związane z polityką prowadzoną przez Rosję (wojna na Ukrainie, prezydentura Władimira Putina itp.), tego typu odpowiedzi stanowią 21%.

Oprócz identyfikowania się z litewską wspólnotą państwową pojawiły się też i inne postawy, które prawdopodobnie należałoby potraktować jako przejawy złożonej tożsamości kulturowej respondentów. Z całą pewnością w przypadku uczniów polskich na Litwie można mówić, że ich tożsamość kulturowa ma inną jakość niż polityczna czy etniczna. Pod względem samoidentyfikacji kulturowej w sylwetce polskiego ucznia w Wilnie przejawia się skomplikowany spłot różnych elementów.

Pewna część uczniów, mówiąc o ojczyźnie, wskazuje na Polskę. Polska jako ojczyzna jest wymieniona przez siedmioro uczniów, a przez kolejnych 17 – jako druga obok Litwy, co razem stanowi 30% odpowiedzi. To pokazuje, że uczniowie mają poczucie więzi z krajem polskim, mają też z nim dość częste kontakty. Na ogół prawie co roku wyjeżdżają do Polski, a niektórzy – nawet kilka razy w roku (tylko trzy osoby z 80 nie były nigdy w Polsce, a co 10 – była zaledwie raz lub dwa w życiu).

Na otwarte pytanie o miejscowości, do których uczniowie czują szczególne przywiązanie, podają oni miasta w Polsce (łącznie 67 odpowiedzi, najczęściej są wspomniane: Warszawa, Kraków, Trójmiasto) oraz w prawie takiej samej liczbie na Litwie (66 odpowiedzi). Co ciekawe, prawie wszystkie wskazane przez uczniów miejscowości na Litwie mieszczą się na terytorium wyznaczonym przez granice ich małej ojczyzny – Wileńszczyzny. W odpowiedziach wystąpiło głównie Wilno, a także dość często przywoływane są Troki, Soleczniki, natomiast zaledwie sporadycznie – miejscowości wypoczynkowe nad Morzem Bałtyckim: Połaga, Nida, Kłajpeda.

Poczucie przynależności i przywiązania do swojej małej ojczyzny uczniowie deklarują niejednokrotnie i w różny sposób. Odrębną grupę odpowiedzi na pytanie o ojczyznę stanowią właśnie tego typu deklaracje. Niektórzy uczniowie podają, że ich ojczyzną jest Wilno (dziewięć osób).

W aspekcie uczestnictwa w kulturze postawa identyfikowania się z regionem przejawia się jako jedna z dwu dominujących i współwystępujących. Wśród znaczących wydarzeń kulturalnych ostatnich lat (w odpowiedzi na kolejne pytanie ankiety) zostały wymienione, zdecydowanie najczęściej, wydarzenia z życia kulturalnego regionu, przeważnie związane z polskim życiem kulturalnym na Wileńszczyźnie (Kongres Miłosierdzia w Wilnie, odsłonięcie schodów Miłosza w Wilnie, jarmark kaziukowy w Wilnie, koncert charytatywny na rzecz hospicjum w Wilnie, inne wydarzenia polskie w Wilnie – łącznie 24 odpowiedzi). Dość często są podawane wydarzenia ogólnopolskiego życia kulturalnego (18 przykładów). Wśród nich typowe to: Światowe Dni Młodzieży w Polsce, śmierć Andrzeja Wajdy, premiera filmu *Wołyń*, Rok Tadeusza Kościuszki itp., inne odpowiedzi występują sporadycznie. Z wydarzeń litewskich są wyróżnione tylko trzy: zakończenie budowy Centrum Sztuki Współczesnej w Wilnie, odnalezienie w Niemczech Aktu Niepodległości Litwy z 1918 roku oraz mistrzostwa w koszykówce 2011 na Litwie.

W znacznym stopniu uczniowie wileńscy wyrażają swoje przywiązanie do regionu Wileńszczyzny jako terytorium, gdzie mieszkają Polacy i gdzie się wytworzyła osobliwa lokalna, regionalna kultura w różnych przejawach, której jednym z elementów jest język (regionalna odmiana polszczyzny z wieloma wpływami z języków wschodniosłowiańskich, a ostatnio – również litewskiego). Patriotyzm lokalny (także regionalny) obejmuje pojęcia identyfikacji zarówno terytorialnej, jak i politycznej, etnicznej i kulturowej. Na Wileńszczyźnie wśród mieszkających tu Polaków jest często spotykaną postawą. Nie kłóci się z postawą patriotyzmu narodowego. O ile w rzeczywistości współczesnej Polski jest oczywiste, że „obok patriotyzmu lokalnego jest miejsce na narodowy”, tj. ogólnopolski, i oba te rodzaje patriotyzmu wzajemnie się wspierają (Kasprzyk 2016, s. 276), o tyle w warunkach wielokulturowości współczesnej Wileńszczyzny dla Polaków tu zamieszkałych wszystko, co lokalne, zdaje się ogniwem pośredniczącym między polskością a litewskością.

Mówiąc o tożsamości kulturowej, należy pamiętać, że częścią kultury jest język. Wielokulturowość, a także wielojęzyczność są cechami pogranicza tak w wymiarze społecznym, jak też w wymiarze indywidualnym mieszkańców. Na Wileńszczyźnie, rozumianej jako pogranicze językowe, na co dzień funkcjonują języki: litewski, rosyjski, polski (w niejednej odmianie) oraz angielski. Zakresy użycia tych kodów w codziennej komunikacji z pewnością się zazębiają, a jeżeli nawet się pokrywają, to nie w zupełności. Część pytań w ankiecie dotyczyła używanych przez uczniów języków. W większości objętych badaniem przypadków językiem ojczystym jest język polski (co najmniej dla 90% uczniów). W poszczególnych, rzecz można: pojedynczych przypadkach język polski jako ojczysty występuje obok rosyjskiego (cztery osoby) czy litewskiego (trzy osoby). Status polszczyzny jako języka ojczystego ma znaczenie przede wszystkim symboliczne. Z punktu widzenia funkcjonalności język polski również zajmuje ważną pozycję. Około 75% respondentów podało, że w różnych sytuacjach w ich codziennej komunikacji dominuje język polski. W wileńskim środowisku w dużej mierze wybór języka jest podyktowany zasadami dyglosji środowiskowej (sfery użycia języków litewskiego, polskiego oraz innych są ściśle podzielone), jednak uczniowie twierdzą, że więcej niż połowa sytuacji komunikacyjnych pozwala na użycie języka polskiego. Zgodnie z odpowiedziami uczniów język litewski dominuje dla 16 osób (czyli co piątego ucznia), a rosyjski – dla ośmiu (tj. dla co 10 ucznia). Jednak te deklaracje uczniów niezupełnie są zgodne z wnioskami wynikającymi z dalszych obserwacji.

Odpowiedzi na pytania ankiety ujawniły bowiem jeszcze jedną ciekawostkę: znaczny udział języka rosyjskiego i kultury rosyjskiej w złożonej tożsamości kulturowej uczniów polskich na Litwie. Odpowiedzi na pytanie: „Jak często słuchasz radia, oglądasz programy telewizyjne (i inne), czytasz wiadomości w różnych językach?” pokazały, że w grę wchodzi tu cztery języki: polski, rosyjski, litewski i angielski – z ogromną dominacją języka rosyjskiego. Rosyjska telewizja, radio, inne media rosyjskojęzyczne są dla młodzieży atrakcyjne i często stanowią ważne źródło informacji oraz kształtowania opinii w polskich domach na Litwie, z których pochodzą badani uczniowie. Mało popularne są polskie media: co piąty uczeń nie korzysta z nich nigdy, większość korzysta, ale rzadko, a zaledwie 14 uczniów z ogólnej liczby 80 (tj. 17,5%) zadeklarowało, że ponad połowę odbieranych przez nich informacji i wiadomości pochodzi z mediów polskojęzycznych. Litewskie źródła informacji zajmują nieznacznie wyższą pozycję niż polskie. Ogromną popularnością wśród młodzieży polskiej w Wilnie cieszy się współczesna rosyjska kultura masowa (56 razy wymieniono rosyjskich wykonawców i tytuły rosyjskich utworów). Ustępuje tylko angielskiej – czy angielskojęzycznej (72 razy). Znacznie mniej popularne są piosenki polskie i wykonawcy polscy, choć nie można twierdzić, że są nieobecni w repertuarze preferowanym przez uczniów (34 przywołania, np. wykonawcy: Piotr Rubik, Maryla

Rodowicz, Edyta Górniak, Mietek Szczesniak, Enej, Formacja Nieżywych Schabuff, a także utwory Fryderyka Chopina, Stanisława Moniuszki). Litewskie przykłady są przywołane tylko dwa razy. Tak więc chociaż deklarowana przez uczniów tożsamość kulturowa jest polska, materiał zdradza, że w rzeczywistości jest w niej duży udział elementów rosyjskich.

Badania przeprowadzone pod kątem trójwymiarowej koncepcji narodu i tożsamości narodowej pokazują rozchwiany, daleko niehomogeniczny porządek w sferze tożsamości i kultury uczniów szkół polskich w Wilnie. Tożsamość kształtująca się w polu oddziaływania wielu różnorodnych bodźców pozostaje uwikłana w skomplikowane układy narodowościowe, polityczne, kulturowe i językowe. Uproszczony, rzecz można, typowy, acz z pewnymi indywidualnymi odstępstwami, model samoidentyfikacji narodowej starszej młodzieży szkolnej wygląda następująco: tożsamość etniczna jest polska, natomiast polityczna (czy obywatelska) – litewska. Najbardziej złożona, niejednoznaczna i rozregulowana jest tożsamość kulturowa, w której przeplatają się różne elementy, lecz dominują deklarowane przez uczniów elementy polskie i regionalne. W celu scharakteryzowania kulturowej tożsamości badanych uczniów chciałoby się stworzyć określenie *tożsamość polsko-wileńska* – na wzór opisywanej w literaturze tożsamości polsko-śląskiej czy polsko-góralskiej (Greń 2014, s. 16). Należy też dodać, że istotnym jej elementem jest pierwiastek rosyjski, mimo że w sposób eksplcytny nie zostaje to przez samych uczniów zadeklarowane. Kultura rosyjska pozostaje wciąż żywotna i bardziej jest uczniom bliska niż litewska. Nieobce są młodzieży, choć nie są jeszcze dominujące, postawy kosmopolityczne jako reperkusje nasilających się tendencji globalizacyjnych. Układ komponentów tworzących złożoną tożsamość kulturową ma odbicie również w języku uczniów. W repertuarze językowym polskiej młodzieży szkolnej przeplatają się obok innych języków (litewskiego i rosyjskiego) dwie odmiany polszczyzny: odmiana staranna, zbliżona do ogólnopolskiej, oraz regionalna odmiana polszczyzny z dużym udziałem wtrętów rosyjskich. Język angielski stopniowo staje się kodem coraz częściej i coraz swobodniej używanym przez młodzież w powszechnej komunikacji.

Wobec w ten sposób określonej sytuacji wyłaniają się zadania, którym musiałaby sprostać szkoła polska na Litwie.

Jeden z wniosków, który nasuwa się w wyniku powyższego opisu, dotyczy kształcenia kulturalnego w szkole. Należałoby uczynić je realną częścią kształcenia, m.in. polonistycznego, ażeby wychować ucznia na świadomego odbiorcę kultury, uczestniczącego we współczesnym życiu kulturalnym zarówno na Litwie, jak i w Polsce. Dostępność wydarzeń kulturalnych na Litwie nie stwarza problemu, jednak we współczesnym życiu kulturalnym tego państwa uczniowie uczestniczą niewystarczająco. Ponadto przy rozchwieanej, jak się okazało, tożsamości kulturowej ucznia zadaniem polonisty w szkole

jest konsekwentne kształtowanie tożsamości kulturowej m.in. przez poznawanie kultury polskiej, zwłaszcza współczesnej. W ramach kształcenia polonistycznego ważny jest szerszy i częstszy dostęp do różnych zjawisk i tekstów kultury (chodziłoby tu nie tylko o literaturę piękną, lecz także publicystykę, film, teatr, w tym teatr telewizji, kabalet literacki, programy telewizyjne i radiowe, sztuki plastyczne, wydarzenia kulturalne itp.). Uwagę należałoby objąć nie tylko kulturę elitarną, lecz wykorzystywać również elementy kultury popularnej. Można je potraktować jako sposobność ku temu, by stopniowo zastępować w świadomości kulturowej uczniów treści i formy rosyjskie – polskim pierwiastkiem.

Potrzeba wzmocnienia kształcenia kulturalnego w ramach kształcenia polonistycznego ma jeszcze inny, szerszy wymiar. Na nauczyciela polonistę, jak też w ogóle na język polski jako przedmiot szkolny nakłada się odpowiedzialność nie tylko za naukę języka i literatury. Edukacja polonistyczna ma także zobowiązania poznawcze oraz wychowawcze wobec dziedzictwa kultury i życia narodu (por. Uryga 1996, s. 19-23). W ramach przedmiotu język polski powinno się również znaleźć miejsce dla poznawania podstaw geografii Polski, a także historii narodu polskiego. Należy dołożyć starań, ażeby mapa Polski czy najważniejsze wydarzenia historyczne w tym państwie, również te z ostatniego stulecia, mogły służyć jako kontekst omawiania zjawisk kultury, literatury i rozwoju języka, a wybitne postacie historyczne były znane uczniom nie tylko powierzchownie, z nazwiska lub wcale.

Zaprezentowane badanie wykazało, że uczniowie są przywiązani do małej ojczyzny i w dużej mierze wyznacznikiem ich tożsamości jest identyfikowanie się z regionem Wileńszczyzny. Niewątpliwie elementy regionalne oraz lokalne w edukacji powinny zajmować należne im miejsce. Znaczenie regionalizmu w wychowaniu trudno jest przecenić, ponieważ, odwołując się do wypowiedzi Edwarda Chudzińskiego, należy pamiętać, że „regionalizm, a jeszcze bardziej lokalizm pozwala głębiej rozumieć sens i wartość tradycji, nabrać szacunku dla tego, co rodzime i własne, a jednocześnie może uodpornić na niekorzystne oddziaływanie wielu wytworów kultury masowej” (Chudziński 2014). Istotne znaczenie edukacji regionalnej oraz polonistyki regionalnej jest szeroko omawiane w pracach wybitnych współczesnych dydaktyków języka polskiego (por. np. Budrewicz 2016, s. 289-303; Kwiatkowska-Ratajczak 2016, s. 304-313). Edward Chudziński rozróżnia postawy lokalizmu oraz regionalizmu i podkreśla, że obie odwołują się do tradycji, ale lokalizm bardziej koncentruje się na teraźniejszości i przyszłości, promuje aktywność, sprzyja samorealizacji jednostkowej i zbiorowej (Chudziński 2013, s. 13). Regionalizm natomiast „narażony jest na zarzut separatyzmu”, łatwo może przerodzić się nie tylko w separatyzm kulturalny, lecz także społeczno-polityczny (Chudziński 2013, s. 8). Tak więc w odniesieniu do badanych uczniów szkół polskich w Wilnie należy w edukacji wzmocniać postawę lokalizmu,

która stoi na straży tradycji i tożsamości, a jednocześnie może pomóc uczniom w samorealizacji w wielokulturowym środowisku. Edukacja w szkole polskiej na Litwie to edukacja międzykulturowa z celem zachowania własnej tożsamości, ale też niewątpliwie otwarcia się na innych ludzi i na inne kultury. Jest to „regionalizm otwarty, który zakłada harmonijne współżycie różnych wspólnot (etnicznych, religijnych, narodowościowych) zamieszkujących dane terytorium” (Chudziński 2014, s. 6). Powinniśmy jako ważny cel edukacyjny wyeksponować postawę otwartości na świat poza własną wspólnotą, również otwarcia się na świat polski – w kraju, od którego jesteśmy odzieleni granicą.

I wreszcie – kwestia kształcenia językowego. Na tle złożonej tożsamości kulturowej, która w przypadku współczesnej młodzieży wileńskiej (uczniów i absolwentów szkół z polskim językiem nauczania) układa się w kontinuum między polską a lokalną, możemy też zaobserwować w kompetencji i świadomości językowej uczniów żywotną opozycję: język ogólnopolski a regionalna odmiana języka. Wzmacniając poczucie więzi z ogólnopolską wspólnotą kulturową, powinno się wzmacniać ją również na poziomie języka, wprowadzać świadomość różnych odmian polszczyzny i umiejętność łatwego przełączania kodów tak, aby w repertuarze językowym uczniów znalazła się nie tylko regionalna odmiana polszczyzny, lecz także dobrze opanowana odmiana ogólna.

Bibliografia

- Budrewicz Z., 2016, *Polonistyka regionalna wobec problemów z wielo- i międzykulturowością*, [w:] I. Masojć, H. Sokołowska (red.), *Tożsamość na styku kultur*, t. 3, Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, s. 289-303, *Mokslinių Straipsnių Rinkiniai*.
- Chudziński E., 2013, *Regionalizm. Idea – ludzie – instytucje*, Warszawa: Muzeum Niepodległości, Mazowiecka Oficyna Wydawnicza, [on-line] http://mbc.malopolska.pl/Content/73180/chudziński_regionalizm_2013.pdf – 24 IX 2019.
- Chudziński E., 2014, *Potrzebujemy małych ojczyzn*, rozm. przepr. M. Widła, „Gazeta Wyborcza”, 22 IV, nr 93, dod. Kraków, s. 6.
- Greń Z., 2014, *Tożsamość jako narzędzie operacjonalizacji relacji międzyludzkich*, [w:] E. Gola-chowska, A. Zielińska (red.), *Konstrukcje i destrukcje tożsamości*, t. 2: *Tożsamość wobec wielojęzyczności*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, s. 13-18.
- Kasprzyk D., 2016, *Patriotyzm lokalny – konteksty tożsamościowe*, „Zeszyty Wiejskie”, z. 22, s. 261-276.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2016, *O edukacji regionalnej, pamięci aktywnej i niegenialnej twórczości*, [w:] I. Masojć, H. Sokołowska (red.), *Tożsamość na styku kultur*, t. 3, Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, s. 304-313, *Mokslinių Straipsnių Rinkiniai*.
- Szymańska A., Hess A., 2014, *Mniejszości narodowe, etniczne i religijne w przekazie mediów. Metodologia międzynarodowych badań porównawczych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, *Dziennikarstwo i Komunikacja Społeczna*.
- Uryga Z., 1996, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wnuk-Lipiński E., 2004, Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe, Kraków: Wydawnictwo Znak, Instytut Studiów Politycznych PAN.

Abstract

EDUCATIONAL TASKS IN THE CONTEXT OF THE REFLECTION ABOUT THE NATIONAL IDENTITY OF POLISH SCHOOL STUDENTS IN VILNIUS

The aim of the article is to describe the complex national identity of Polish students in Vilnius and on this basis, to outline the most important tasks of Polish language education in Lithuania. Based on the conducted research and referring to the sociological theory of the non-uniform understanding of the nation in ethnic, political and cultural terms, the author describes the identity of students in the three dimensions mentioned. Research has shown that in the conditions of multiculturalism, the civic, ethnic, and cultural identity of schoolchildren is a complex system of interrelated but distinct values. The description of this phenomenon leads to a discussion of the most urgent tasks of the Polish school in Lithuania.

Keywords: Polish school in Lithuania, national identity, Poles in Lithuania, multiculturalism, multilingualism

IRENA MASOJC 

Vytautas Magnus University, Litwa

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.08>

Zróźnicowanie współczesnej polszczyzny na Litwie w świadomości językowej uczniów szkół polskich

Wprowadzenie

Wielojęzyczność uczniów szkół polskich na Litwie przejawia się nie tylko w tym, że władają oni kilkoma językami (poza ojczystym polskim również litewskim, rosyjskim i angielskim), lecz także w tym, że ich polszczyzna w różnych sferach komunikacji formalnej i nieformalnej przybiera zróżnicowaną postać: od odmiany ogólnej, której uczniowie uczą się na lekcjach języka polskiego, do slangu, którym się posługują w swojej grupie środowiskowej. Dostosowanie zachowania językowego do odbiorcy i sytuacji wymaga podejmowania świadomych wyborów: młodzi ludzie powinni zweryfikować kontekst komunikacyjny i zdecydować, które środki językowe będą najbardziej stosowne w określonej interakcji. Przedmiotem tego artykułu będzie zatem świadomość językowa młodzieży uczęszczającej do szkoły z polskim językiem nauczania, rozumiana jako ogół względnie trwałych sądów o języku i poglądów na język, które są charakterystyczne dla jakiejś grupy ludzi i mają wpływ na ich zachowanie językowe (Markowski 2006, s. 123-124).

Polszczyzna na Litwie w dużym stopniu podziela uniwersalny los języka mniejszości narodowych, który jest zdominowany przez język oficjalny kraju zamieszkania. W odróżnieniu jednak od typowej odmiany polonijnej każda autochtoniczna mniejszość narodowa uwikłana jest w swoiste perypetie historyczne i kontakty kulturowe, które kształtują zarówno jej pamięć historyczną i kulturową, jak też język. Rozwijająca się na pograniczu litewsko-białoruskim polszczyzna północnokresowa (we wszystkich jej odmianach) przejęła wiele cech właściwych językom bałtyckim i wschodniosłowiańskim. Zarówno tzw. dialekt kulturalny, jak i gwary ludowe

uksztaltowały się w warunkach dwujęzyczności, a ich osobliwości były głównie rezultatem kontaktów językowych.

Na kształt współczesnej polszczyzny na Wileńszczyźnie w dużym stopniu wpłynęły dynamiczne zmiany polityczne i socjokulturowe w drugiej połowie XX wieku. Przełomowym momentem okazała się masowa migracja ludności po zakończeniu II wojny światowej, która całkowicie zmieniła krajobraz demograficzny i językowy tego regionu¹. Mimo że do 1990 roku, gdy Litwa była jedną z republik radzieckich, w przestrzeni publicznej funkcjonowały dwa języki – rosyjski i litewski, pierwszy z nich odgrywał nadrzędną rolę. Język pokolenia Polaków, których dorosłe życie przypadło na lata władzy sowieckiej, uległ intensywnej rusyfikacji. Pod wpływem czynników społeczno-kulturowych tradycyjne gwary zaczęły ewoluować, uzupełniając brakujące środki leksykalne na określenie nowych realiów głównie z dominującego języka rosyjskiego. Migracja ludności wiejskiej do miasta zapoczątkowała zacieranie się różnicy między językiem wsi i miasta. Zaczęła się kształtować wspólna dla wszystkich potoczna odmiana polszczyzny, która zachowała większość cech dialektalnych w zakresie fonetyki i gramatyki, jednocześnie jednak wchłonęła wiele wyrazów zapożyczonych głównie z języka rosyjskiego, w mniejszym stopniu – z polszczyzny ogólnej. W tym czasie kompetencje językowe użytkowników polszczyzny zaczęły się bardzo różnicować idiolektalnie w zależności od języka edukacji szkolnej², zajmowanej pozycji społecznej, wykonywanego zawodu.

Tocząca się w latach 1985-1986 na łamach wydawanego ówczesnie w języku polskim dziennika „Czerwony Sztandar” dyskusja ujawniła dwa skrajne stanowiska wobec używanej na co dzień polszczyzny. Środowisko inteligencji polskiego pochodzenia opowiadało się za posługiwaniem się językiem ogólnopolskim we wszystkich sferach życia, natomiast część użytkowników polszczyzny broniła lokalnego dialektu, motywując swoją pozycję tym, że w komunikacji codziennej język ogólny brzmi nie-naturalnie. Obie te postawy próbowali pogodzić językoznawcy z Polski. Zofia Kurzowa (1988, s. 95) zaproponowała rozwiązanie kompromisowe – zaaprobowanie dwudialektalności, czyli posługiwania się zależnie od sytuacji dialektem regionalnym lub językiem ogólnym, które pełnią dwie istotne funkcje – identyfikacyjną i kulturową:

Dialekt łączy ich [Polaków litewskich – I.M.] z polską grupą etniczną na Litwie, z ich regionem, z tradycją polską na tych ziemiach, z językiem polskim żyjącym tam od

¹ Wielokierunkowa migracja w drugiej połowie XX wieku, która ukształtowała obecne oblicze etniczno-demograficzne południowo-wschodniej Litwy, została szczegółowo zanalizowana w monografii Vitaliji Stravinskienė (2020).

² Mimo że po II wojnie światowej na Litwie nieustannie istniało szkolnictwo w języku polskim, część Polaków wybierała edukację w języku większościowym: początkowo – rosyjskim, a od 1990 roku – litewskim.

XVI w. Język literacki zaś wiąże litewską Polonię z czterdziestoma milionami Polaków w kraju i dwunastoma ich milionami w świecie, czyniąc z nich członków wielkiej polskiej wspólnoty językowej i kulturowej (Kurzowa 1988, s. 95).

Zaproponowane przez Z. Kurzową rozwarstwienie polszczyzny na Litwie na dwie odmiany przyjęła większość późniejszych jej badaczy, określając język potoczny jako wariant regionalno-gwarowy (por. Masojć 2001; Geben 2003; Ackermann 2015). Od 1990 roku, gdy jedynym językiem oficjalnym na Litwie został litewski, mieszkający tu Polacy zderzyli się z koniecznością opanowania nowego języka państwowego. Z czasem na Litwie ukształtowała się tzw. wielojęzyczność postsowiecka (por. Séguis 2016) oparta na zasadach dyglosji, zgodnie z którymi język litewski zaczął spełniać różne funkcje w sferze publicznej, a język rosyjski pozostał swoistym *lingva franca* w nieoficjalnych kontaktach międzyetnicznych. Najmłodsze pokolenie Polaków urodzone w niezależnym państwie litewskim zastało taką sytuację socjolingwistyczną w kraju i przejęło praktyki językowe rodziców. Różne badania (Masojć 2019; Geben, Zielińska 2020) stwierdzają zaskakująco dobrą znajomość języka rosyjskiego również u najmłodszej generacji. Mimo że ten język już od 30 lat nie jest używany w przestrzeni oficjalnej, jego obecność zapewniają media w tym języku, które nie tylko podtrzymują znajomość języka rosyjskiego, lecz również promują rosyjską kulturę popularną. Era Internetu znacznie ułatwiła dostęp do tej kultury oraz spowodowała kolejną falę rusyfikacji.

Celem tego artykułu jest zbadanie poglądów uczniów na temat zróżnicowania polszczyzny na Litwie, specyfiki językowej różnych odmian i ich stosowności socjolingwistycznej. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, która pozwala na poznanie badanego zjawiska od wewnątrz, ujawnienie przekonań i postaw użytkowników. Zaangażowanie, z jakim badani uczniowie rozmawiali na temat własnych doświadczeń językowych, świadczy o tym, że zagadnienia lingwistyczne potraktowali jako aktualne, nurtujące ich osobiście problemy życiowe.

Materiał do badań został zgromadzony w maju-czerwcu 2019 roku w pięciu różnych szkołach z polskim językiem nauczania³. W badaniach wzięli udział uczniowie III klasy gimnazjalnej mający 17-18 lat (w zasadzie urodzeni w 2001 roku). Pisemne ankiety wypełniło ogółem 116 osób, 37 spośród nich uczestniczyło również w wywiadach, które trwały łącznie ponad cztery godziny. Badania ankietowe odbywały się podczas lekcji języka polskiego w obecności nauczyciela i eksploratora. Wywiady

³ Wybór szkół nie był przypadkowy, starano się uwzględnić różne środowiska społeczne (miejskie i wiejskie) i odmienne otoczenie językowe (środowiska z dominującym otoczeniem litewsko-, rosyjsko- i polskojęzycznym). Podana na końcu przytaczanych wypowiedzi uczniowskich dokumentacja wskazuje na lokalizację szkół: W1, W2 – Wilno; RW1, RW2 – rejon wileński, RS – rejon solecznicki.

z uczniami zostały nagrane także w szkole (w klasie lub innym udostępnionym gabinecie), lecz bez udziału nauczyciela. Sytuację, w której odbywały się wywiady, można określić jako na wpół oficjalną. O oficjalności decydowała obecność badacza, który był osobą z zewnątrz, oraz utrwalanie wypowiedzi na dyktafonie. Formalne okoliczności jednakże łagodziło to, że w rozmowie uczestniczyła grupa uczniów z tej samej klasy, a jej tematyka dotyczyła spraw codziennych. Zebrany materiał częściowo został już opracowany, w odrębnych artykułach omówiono wyniki analizy ilościowej danych ankietowych, szczegółowo ukazujące zakres użycia różnych języków (Masojć 2019) oraz różne typy przełączania kodów (Masojć 2021).

Język polski na Litwie w najnowszych badaniach socjolingwistycznych

Zanim przejdziemy do kwestii sformułowanej w celu tego artykułu, warto dokonać krótkiego przeglądu przeprowadzonych na Litwie w ostatnim dziesięcioleciu badań socjolingwistycznych, w których uwzględniono język polski. Na szczególną uwagę zasługuje projekt „Sociolingvistinis Lietuvos žemėlapis: miestai ir miesteliai” (Socjolingwistyczna mapa Litwy: miasta i miasteczka), który pozwolił ustalić, jak język polski jest postrzegany i oceniany przez samych Polaków oraz inne grupy etniczne na Litwie. Jak wiadomo, polska mniejszość narodowa zamieszkuje kompaktowo w południowo-wschodniej Litwie i dlatego wciągnięci do tych badań respondenci deklarujący narodowość polską pochodzili głównie z Wilna oraz miasteczek położonych w południowo-wschodniej Litwie. Wyniki sondażu, które zostały przedstawione w opracowaniu Kingi Geben (2013), nie były zbyt optymistyczne dla języka polskiego. Przede wszystkim należy podkreślić, że wybór języka ojczystego nie zawsze odpowiadał deklarowanej narodowości. Tylko 77% badanych Polaków za język ojczysty uznało język polski, pozostali wymienili w tej funkcji język rosyjski lub litewski. Aż 13% badanych wymieniło dwa lub więcej języków jako ojczyste (Geben 2013, s. 220). Mimo lokalnego patriotyzmu, o którym świadczyła częsta samoidentyfikacja z regionem lub Litwą, Polacy ujawnili przywiązanie do języka rosyjskiego – traktowali go jako „swojski”, a jego znajomość oceniali najwyżej z trzech używanych na co dzień języków: polskiego, litewskiego i rosyjskiego. Można przypuszczać, że na wyniki badań rzutował wiek respondentów. Dominowały osoby dorosłe, które mogły ukończyć szkoły z rosyjskim językiem nauczania i w czasach sowieckich w sferze publicznej posługiwały się głównie językiem rosyjskim. Długotrwałe konsekwencje rusyfikacji w zachowaniu językowym Polaków na Litwie dostrzega również Brigita Séguis (2016), badająca rosyjskie i litewskie wtręty językowe w mówionym języku potocznym. Analizowany przez nią materiał ujawnia znacznie większe nasycenie badanej polszczyzny rosyjskimi niż litewskimi elementami leksykalnymi. Wtrącane wyrazy

litewskie zwykle nazywają określone realia społeczno-kulturowe, natomiast wtręty rosyjskie zdaniem badaczki pełnią funkcję pragmatyczną, nadają komunikacji po polsku nieformalny charakter. Dobra znajomość tego języka nie napotyka przeszkód w rozumieniu wypowiedzi, a jego bliskość genetyczna i typologiczna najczęściej nie wymaga ich adaptacji morfologicznej (Séguis 2016, s. 311-312).

Istotne znaczenie ma stosunek większości litewskiej do dwu najliczniejszych mniejszości narodowych na Litwie – polskiej i rosyjskiej – oraz ich języków. Martin Ehala i Anastasija Zabrodskaja (2011, s. 50-51), badając witalność etnolingwistyczną tych grup mniejszościowych, która ma duży wpływ na zachowanie tożsamości oraz języka w warunkach kontaktów międzyetnicznych, stwierdzają zróżnicowane nastawienie Litwinów do zamieszkujących na Litwie wspólnot narodowych. Grupa większościowa odczuwa znacznie większy dysonans międzykulturowy i dystans etniczny wobec Polaków niż Rosjan, co zdaniem badaczy można motywować ciągle żywym w pamięci historycznej polsko-litewskim konfliktem terytorialnym z okresu międzywojennego. Biorąc pod uwagę popularność rosyjskich mass mediów oraz znajomość języka rosyjskiego, badacze dochodzą do wniosku, że litewskie społeczeństwo dość wysoko ocenia potencjał etniczny Rosjan. Również przeprowadzone w 2016 roku w 60 samorządach Litwy badania znajomości języków ujawniają, że umiejętność posługiwania się językiem rosyjskim w społeczeństwie litewskim jest kilkakrotnie wyższa niż językiem polskim – do znajomości języka rosyjskiego przyznało się 77,5% mieszkańców Litwy, natomiast umiejętność posługiwania się językiem polskim zadeklarowało tylko 14,1%. Zapewniło to polszczyźnie w rankingu najlepiej znanych języków dopiero czwarte miejsce po rosyjskim, angielskim (63%) i niemieckim (15,2%). Jeszcze mniejszym zainteresowaniem cieszyła się polszczyzna wśród języków, których respondenci chcieliby się uczyć. Pierwszeństwo oddawano językom zachodnioeuropejskim (angielskiemu, niemieckiemu, francuskiemu, hiszpańskiemu), po których uplasował się język rosyjski (16,9%), język polski zaś wymieniło tylko 5,6% ankietowanych (Gedvilienė i in. 2015, s. 234-235). Na podstawie niskiego zainteresowania innych grup etnicznych językiem polskim K. Geben (2013, s. 231-232) wnioskuje, że w wielojęzycznym społeczeństwie litewskim polszczyzna zajmuje niską pozycję (w terminologii Fishmana *L-variety*), a wzrost jej prestiżu mogłyby zapewnić większa oferta polskich mediów oraz bliższy kontakt ze współczesną kulturą polską.

Niezbyt pochlebna ocena większości nie wpływa jednak negatywnie na witalność lokalnej polszczyzny. Jak sądzą M. Ehala i A. Zabrodskaja (2011, s. 50-51), utrzymujący się wśród większości litewskiej dystans etniczny wobec miejscowych Polaków hamuje ich asymilację, sprzyja konsolidacji, umacnia tożsamość, której ważnym wyznacznikiem jest język. Prowadząca badania wśród Polaków na Białorusi i na Litwie

Ines K. Ackermann (2015) również uważa, że zarówno czynniki obiektywne (tradycje rodzinne, obecność szkół polskojęzycznych), jak i transmisja międzypokoleniowa polszczyzny regionalnej w rodzinie pozytywnie wpływają na samookreślenie Polaków litewskich oraz zachowanie języka ojczystego. Z badań M. Ehali i A. Zabrodskiej (2011, s. 44) wynika, że sami Polacy litewscy wykazują wielką otwartość wobec obu sąsiedzkich grup narodowościowych i przychylność dla nich, czują się swojsko zarówno w litewskiej, jak i rosyjskiej przestrzeni językowej i kulturowej.

Podsumowując zreferowane źródła, należy zwrócić uwagę na to, że język polski w większości badań traktowano jako abstrakcyjny kod etniczny, nie konkretyzując, którą jego odmianę – standardową czy regionalną – ma się na myśli, co czasem prowadziło do rozbieżnych wniosków.

Wariantywność polszczyzny na Litwie

W ankiecie dotyczącej zakresu użycia różnych języków w życiu codziennym uczniowie mieli odpowiedzieć na pytanie zamknięte, co rozumieją pod pojęciem języka polskiego. Wśród odpowiedzi do wyboru były cztery opcje: a) język ogólny, którym mówią wszyscy Polacy na świecie; b) język regionalny, który cechują pewne odrębności regionalne; c) język mieszany, w którym jest wiele zapożyczeń litewskich i rosyjskich; d) język niepoprawny, w którym jest sporo błędów⁴. Respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź. Sugerowane odpowiedzi w znacznym stopniu ukierunkowywały myślenie i wartościowanie uczniów. W sformułowaniu a) celowo podkreślono funkcję symboliczną i kulturową języka ogólnego, który jednoczy wszystkich Polaków na świecie. Określenie b) nawiązywało do kryterium zróżnicowania terytorialnego języka, które leży u podstaw tradycyjnej terminologii od dawna stosowanej w dyskursie naukowym (por. *polszczyzna północnokresowa*, *polszczyzna litewska*, *polszczyzna wileńska*). Odpowiedź c) skupiała uwagę na charakterystyce jakościowej regionalnej odmiany języka polskiego, która funkcjonując w środowisku wieloetnicznym, wchłania różne obce elementy językowe. Ostatnie określenie o odcieniu wartościującym, d), nawiązywało do języka edukacji szkolnej, w której zarówno osobliwości regionalne, jak i interferencyjne traktuje się najczęściej jako błędy językowe. Tabela 1. przedstawia dane ilościowe, które uzyskano w odpowiedzi na to pytanie.

⁴ W ankiecie nie uwzględniono określenia *język tutejszy*. Z badań socjologów (Vyšniauskas 2020) wynika, że młodzież coraz częściej dystansuje się wobec zbyt wąskiej identyfikacji zawartej w pojęciu tutejszości. Należy jednakże zaznaczyć, że podczas niniejszych badań uczniowie parokrotnie posłużyli się również tym określeniem.

Tabela 1. Odmiany języka polskiego stosowane w środowisku badanych uczniów (N = 116)

Określenie	Język ogólny		Język regionalny		Język mieszany		Język niepoprawny	
Wybór: jednokrotny (J) / wielokrotny (W)	J	W	J	W	J	W	J	W
Liczba odpowiedzi	21	44	13	28	20	29	2	13
Ogółem	65		41		59		15	

Tabela ilustruje, że badana młodzież szkolna najczęściej zaznaczała wariant odpowiedzi „język ogólny” (65 osób, 56,5%) i „język mieszany” (59 osób, 51,3%), nieco rzadziej – „język regionalny” (41 osób, 35,7%). Prawie połowa respondentów (56 osób, 48,7%) dokonała tylko jednokrotnego wyboru, pozostała ich część zaznaczyła dwie (45 osób, 39%) lub nawet trzy odpowiedzi (8 osób, 7%). Zróżnicowanie odpowiedzi uczniów mogło wynikać zarówno z niejednakowej interpretacji pytania ankiety, jak i wielorakich doświadczeń językowych, wyniesionych z rodziny oraz najbliższego otoczenia. Język ogólny zaznaczyło proporcjonalnie więcej uczniów ze szkół wileńskich niż znajdujących się w rejonach wileńskim i solecznickim, co może być odbiciem tego, że polskie życie kulturalne w stolicy jest intensywniejsze, a kontakt z polszczyzną standardową jest częstszy. W mieście też jest więcej rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomiczno-kulturowym, w których mówi się językiem zbliżonym do polszczyzny ogólnej.

Uczniowie, którzy dokonali wyboru wielokrotnego, proszeni byli o wyjaśnienie, czym się różnią zaznaczone odmiany polszczyzny. Komentarze metajęzykowe pojawiły się w 33 ankietach. Najczęściej uczniowie wskazywali na różnice językowe między językiem ogólnym a wariantem regionalnym, dostrzegając je na różnych płaszczyznach językowych. Mimo że tylko 15 osób (13%), charakteryzując odmianę lokalną, zaznaczyło wariant odpowiedzi „język niepoprawny”, w komentarzach uczniowie nierzadko odwoływali się do pojęcia poprawności, por. *Różnią się poprawnością językową, ponieważ język polski na Wileńszczyźnie jest mieszany (W1); Używam takiego „tutejszego” polskiego, t.z. [sic!] nie jest on do końca poprawny (W2)*. Niektórzy słusznie zauważyli, że określenia *język regionalny* i *język mieszany* wzajemnie się uzupełniają, ponieważ ujmują to samo zjawisko z dwu różnych punktów widzenia, por. *A język mieszany („wileński”) cechuje swoista dialektalizacja [sic!], zapożyczenia (RW1); Język polski na Wileńszczyźnie jest regionalny, ale uważam, że także mieszany (W1)*. Mniejsza część respondentów zwróciła uwagę na czynniki sytuacyjne różnicujące użycie różnych wariantów polszczyzny. Niektórzy odwoływali się do sfery ich użycia, zawężając zakres stosowania języka ogólnego do szkoły oraz kontaktów z Polakami

z kraju, por. *Językiem ogólnym posługuję się w szkole, język mieszany czasem występuje w trakcie rozmów poza szkołą* (W1); [*język ogólny*] *w szkole lub na wyjazdach*, [*język mieszany*] *z kolegami* (W2); [*Ile znasz wariantów polskiego?*] *Trzy. Poprawny w szkole. „Uliczny” to już powiedzmy między kolegami i jeszcze taki pomiędzy tymi – to z przyjaciółmi i w rodzinie* (W2). Inni uczniowie wyjaśniali, że wybór określonej odmiany jest uzależniony od rangi i wieku interlokutora, por. *W języku ogólnopolskim mówię z nauczycielami lub starszymi osobami, w regionalnym zaś z przyjaciółmi* (W2); *Jest to oczywiste, że w dialogu z osobą wykształconą staram się używać języka ogólnego poprawnego, z babcią lub starszymi często mówię językiem regionalnym (wileńskim), a z kolegami rozmawiam w języku mieszanym* (W1).

Ostatnie wypowiedzi świadczą, że część młodzieży świadomie modeluje swoją polszczyznę, dostosowując ją do sytuacji komunikacyjnej i adresata. Mówienie zatem tylko o dwu odmianach polszczyzny na Litwie wydaje się dziś pewnym uproszczeniem. Odmiana ogólna i regionalno-gwarowa są to dość abstrakcyjne konstrukty, które mogą być w badaniach konkretnych zjawisk językowych tylko punktami odniesienia. Konfrontowanie ich ze skodyfikowanym językiem standardowym może służyć ukazaniu elementów skonstrastowanych (osobliwości), natomiast porównanie z katalogiem typowych właściwości północnokresowych – odróżnieniu cech systemowych polszczyzny litewskiej od sporadycznych interferencji, przeskoków kodowych czy potknięć językowych. W rzeczywistości na kompetencję językową mieszkających tu Polaków składa się repertuar złożony zarówno z elementów dialekalnych, jak i ogólnych, których proporcje w poszczególnych idiolektach mogą być dość zróżnicowane, uzależnione od biografii językowej, stopnia opanowania odmiany standardowej, kontaktu z nią w życiu zawodowym i codziennym (por. Masojć 2007, s. 180). Poza tym w nieformalnej komunikacji po polsku sięga się po środki leksykalne z innych znanych języków, które wykorzystuje się w rozmaitych funkcjach – w celu nazwania otaczających realiów socjokulturowych, zaspokojenia sporadycznych braków leksykalnych, wyrażenia różnych znaczeń pragmatycznych i wreszcie podkreślenia swojej przynależności do wielojęzycznej wspólnoty lokalnej. Jak zauważa badaczka pogranicza Justyna Straczuk, w takiej społeczności powstaje jeden skomplikowany system komunikacyjny: „Wielojęzyczność, umiejętność naprzemiennego stosowania różnych języków postrzega się często jako jedną kompetencję językową, jako posługiwanie się mieszaniną języków składowych” (Straczuk 2008, s. 102).

Język nieformalny młodzieży

Podczas wywiadów z uczniami najwięcej uwagi poświęcono językowi ich komunikacji nieformalnej, którym posługują się w obrębie swojej grupy środowiskowej. Jako najbardziej charakterystyczną jego cechą rozpoznawczą badana młodzież wymienia-

ła przemieszanie elementów wszystkich czterech znanych języków, por. *Bardzo często zamiast jednego języka posługujemy się naraz dużo językami* (RW1); *A w czatach to tam mogą w jednym zdaniu być użyte trzy, cztery języki* (W2). Zapewne dlatego większość uczniów uznała, że określenie *język mieszany* najlepiej oddaje właściwości lokalnej polszczyzny potocznej. Mamy w niej bowiem do czynienia z różnymi zjawiskami powstającymi w warunkach aktywnej wielojęzyczności, nazywanymi przez lingwistów *code switching* (przełączanie kodów) oraz *code mixing* (mieszanie kodów). Mimo utrwalenia się w literaturze na temat kontaktów językowych tych terminów istnieje wiele sprzecznych ich interpretacji opartych na różnych kryteriach (por. Ackermann 2015, s. 54-56). Peter Auer (1999, s. 21) w celu rozgraniczenia tych dwu zjawisk stosuje kryterium pragmatyczne. Zdaniem tego badacza wtrącające przełączanie kodów jest procesem świadomym, stosowanym w dyskursie w określonym celu pragmatycznym. Natomiast mieszanie języków to żywiołowy proces wykorzystywania materiału z różnych języków, tworzący swoisty styl komunikacji nieformalnej w środowisku osób wielojęzycznych, spełniający jednocześnie funkcję jednoczącą i separującą⁵.

Komentarze uczniów potwierdzają, że wtrącanie obcych elementów leksykalnych może być świadomym zabiegiem językowym podporządkowanym pewnym celom. Wyrazy obce czasami w odczuciu uczniów trafniej wyrażają pewne treści, por. *Na przykład w języku rosyjskim słowo „истинный”, a w języku polskim to jak-by synonim „prawdziwy”, ale nie na tyle oddaje* (RW2); *To było inne trochę zdanie, które miało inne znaczenie, i najlepiej było napisać po litewsku, żeby jego zrozumieć* (W2). Często jednak przełączanie kodów dokonuje się całkiem spontanicznie, bez uzasadnienia pragmatycznego, por. *Z kolegami jak leci, tak i mówisz* (RW2); *Na jakim języku myśl przychodzi szybciej, na takim zaczynam pisać* (RW). Wśród czynników, które decydują o posługiwaniu się elementami leksykalnymi innych języków uczniowie wymieniają sytuację komunikacyjną, temat rozmowy, a nawet stan emocjonalny nadawcy, por. *zależy od sytuacji* (RW2); *to zależy jaka tema i jak pójdzie* (W2); *jak strzelnie* (W2); *czasami według nastroju* (RW2). Wypowiedzi uczniów wskazują, że przeskok z jednego języka na inny dokonują się w różnych odcinkach tekstu i są bardzo zróżnicowane idiolektalnie, por. *Wyraz, zdanie, to w zależności jak kto pisze, bywa, że całe zdanie po rosyjsku, bywa wyraz po rosyjsku* (RW1). Czasami częstotliwość przeskoczków kodowych może być tak intensywna, że sami użytkownicy nie potrafią określić, który kod dominuje w interakcji, por. *Kiedy jestem z kolegami to najczęściej można powiedzieć, że po rosyjsku, ale jest i polski, to tak mieszany pół na*

⁵ Marzena Błasiak (2011, s. 176) przypisuje te funkcje językowi potocznemu polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii. Można je z pewnością rozszerzyć na inne społeczności dwu- lub wielojęzyczne: funkcja jednocząca konsoliduje członków grupy lokalnej, a funkcja separująca pozwala zaakcentować swoją odrębność.

pół (RS). W kontekście przytaczanych wypowiedzi przeskok kodowe w slangu młodzieżowym można potraktować jako swoistą zabawę językową jego użytkowników, którzy w ten sposób wypróbowują możliwości żonglowania w mowie różnymi językami lub nawet swojego rodzaju prowokację wobec normatywnego języka edukacji szkolnej (por. Szczyszek 2007, s. 16-17).

Z komentarzy uczniów wynika, że podstawę współczesnego slangu młodzieżowego zasadniczo tworzą dwa kody – języki polski i rosyjski. Tendencja ta utrzymuje się od dziesięcioleci. Zgromadzone w latach 90. XX wieku metodą ankietowania słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia na Litwie również ujawniło znaczny udział w nim elementów rosyjskich. Mirosław Dawlewicz (2000, s. 113) konstatował, że leksyka zapożyczona z różnych języków stanowiła 41,87% całości materiału. Najliczniej reprezentowane były rusycyzmy – 32%, podczas gdy lituanizmów było tylko 2,09%, a anglicyzmów – 1,5%. Można przypuszczać, że proporcje te obecnie ulegają zmianie. Udzielając w ankiecie odpowiedzi na pytanie o języki używane w szkolnym środowisku rówieśniczym, tylko 19% uczniów wskazało wyłącznie język polski, 34% wymieniło dwa języki (polski i rosyjski), 25% – trzy języki (polski, rosyjski, litewski), a 11% – aż cztery (polski, rosyjski, litewski, angielski). Skutki post-sowieckiej rusyfikacji odczuwalne są nie tylko w języku potocznym Polaków, lecz również Litwinów, którzy – jak wynikało z przedstawionych wyżej badań – deklarują dość dobrą znajomość języka rosyjskiego i ujawniają zainteresowanie mediami rosyjskimi. Rusycyzmy w języku litewskim są zwykle adaptowane morfologicznie, np.: *bazarinti* ‘rozmawiać’ (ros. *базарить*), *diskonas* ‘dyskoteka’ (ros. *дискотека*), *gonkės* ‘wyścigi samochodowe’ (ros. *гонки*), i funkcjonują jako przyswojone zapożyczenia (Zaikauskas 2007). Inaczej jest w lokalnej polszczyźnie potocznej. Zarówno bliskość typologiczna języków, jak i biegłość użytkowników w obu językach powodują, że wyrazy rosyjskie najczęściej nie ulegają adaptacji (Séguis 2016, s. 304). Przeszkody w łączeniu materiału leksykalnego z dwu języków nie stanowi również różnica graficzna. Uczniowie, posługując się tzw. językiem zapisanym (czat, SMS) w obrębie własnej grupy środowiskowej, wtrącenia rosyjskie oddają zwykle alfabetem łacińskim. Transliteracja wyrazów rosyjskich nie tylko nie utrudnia ich odbioru, lecz jeszcze bardziej sprzyja zatarciu różnicy między bliskimi genetycznie językami słowiańskimi – polskim i rosyjskim.

Uczniowie są w pełni świadomi odrębności swojego stylu komunikacji, który nie jest zrozumiały dla ich rówieśników z Polski, por. *Bo na przykład parę razy byłem w Polsce na wymianie i na przykład jak my rozmawiamy między sobą [...] Polacy pytają nas: Jaki to język?* (RW1). Mieszanie języków w tym przypadku jest manifestacją tożsamości wielokulturowej i samoidentyfikacji z grupą. Jednocześnie jednak uczniowie uświadamiają sobie, że kod mieszany nie nadaje się do używania w kon-

taktach zewnętrznych, czasami utrudnia przejście na polszczyznę ogólną i może być przyczyną kompleksów, por. *Kiedy ty przyjeżdżasz do Polski to bardzo odczuwa się i tak krępujesz się i myślisz, jakby tu powiedzieć poprawnie, żeby ciebie nie ośmieli* (RS). Pełny komfort psychiczny może zatem uczniom dawać tylko dobra znajomość obu odmian polszczyzny i umiejętność sprawnego przełączania kodów.

Dotychczasowe badania socjolektu młodzieżowego oparte były głównie na metodzie ankietowej, która pozwala zgromadzić zapożyczenia i wtręty z innych języków, lecz nie ukazuje procesu przełączania kodów w komunikacji. Zbadanie tych procesów komplikują dwie okoliczności o charakterze empirycznym i metodologicznym. Niełatwym zadaniem dla badacza jest pozyskanie materiału językowego, który reprezentowałby autentyczny dyskurs nieformalny⁶. Podczas badań uczniowie chętnie się wypowiadają na temat swoich zachowań językowych, jednak obecność badacza jako osoby spoza grupy powoduje, że swój język projektują na polszczyznę ogólną – ewidentnie unikają używania wtrąceń z innych języków⁷, chociaż ich mowa w większym lub mniejszym stopniu zdradza typowe północnokresowe cechy fonetyczne, morfologiczne i składniowe (por. przytaczane wypowiedzi). Janusz Rieger (2019, s. 121) ostrzega też przed trudnościami metodologicznymi, z którymi trzeba się zmierzyć, badając mieszanie języków w polszczyźnie kresowej, aby rozgraniczyć utrwalone zapożyczenia od sporadycznych wtrąceń oraz rozwiązać problem potraktowania elementów wspólnych dwu językom spokrewnionym.

⁶ Brakuje też tekstów pisanych, które odzwierciedlałyby autentyczny język młodzieży. W 2011 roku na Facebooku została założona strona *Pulaki z Wilni*. Twórcy tej strony nadali jej tytuł stylizowany na gwarę ludową, wykorzystując rzadkie cechy gwarowe (zwężenie *o* do *u*), a nawet elementy gwary białoruskiej, tzw. *języka prostego* (forma dopełniacza z *Wilni*). Zdaniem I. Ackermann (2013, s. 481), która szczegółowo zanalizowała zawartość tej strony, jej twórcy bawią się językiem, przesadnie nasycając go cechami regionalnymi. Ostatnio jednak pojawiają się próby wykorzystania autentycznej polszczyzny wileńskiej w lokalnej kulturze popularnej. Teksty piosenek rapera Filmik w zasadzie są napisane polszczyzną ogólną, jednak w ich realizacji wokalicznej wykonawca nie stroni od regionalnych cech fonetycznych i prozodycznych, tworząc „szorstki język”, por. <https://www.youtube.com/watch?v=0RTBLYW2WHQ> – 28 IV 2021. Ostatnio polszczyznę wileńską próbuje się wykorzystać w charakterze tworzywa literackiego. Powstaje powieść *Robczik*, której narratorem jest wileński maturzysta posługujący się – jak określa sam autor Bartosz Połoński – „współczesną gwarą miejską”, por. <https://www.robczik.pl> – 28 IV 2021.

⁷ Prowadząca w podobny sposób badania nad wielojęzycznością uczniów Henryka Sokołowska (2004, s. 122) również nie zanotowała cytatów o funkcji stylistycznej, wtrącenia z innych języków ograniczały się do nazw realiów socjokulturowych, wśród których przeważały nazwy własne (61% wszystkich cytatów).

Zróżnicowanie pokoleniowe polszczyzny

Obserwując dokonujące się od początku XX wieku na Litwie zmiany językowe w przekroju pokoleniowym, Z. Kurzowa (1993, s. 316-317) wyróżniła dwie modelowe sytuacje: pierwszą, gdy język polski jest przekazywany z pokolenia na pokolenie i wykazuje coraz większą tendencję do poprawności i normalizowania się na wzór języka ogólnego, oraz drugą, gdy znajomość tego języka maleje, aż zanika zupełnie, ustępując we wszystkich sferach miejsce językowi rosyjskiemu. Można zakładać, że młodzież uczęszczająca do szkoły polskiej stanowi ostatnie ogniwo w pierwszym modelu.

Podczas wywiadu badani uczniowie rozważali również temat zróżnicowania pokoleniowego polszczyzny w swojej rodzinie oraz zmian językowych w kierunku lepszej/gorszej znajomości języka polskiego. Należy zwrócić uwagę na to, że młodzi ludzie różnice międzypokoleniowe dostrzegają głównie w zasobie leksykalnym, na którym swoje piętno wycisnęła niejednolita w różnych okresach polityka językowa. Mieszanie języków w komunikacji potocznej jest właściwe wszystkim członkom wielojęzycznej społeczności polskiej na Litwie, w każdej generacji jednak udział wykorzystywanych języków jest inny, por. *Jest coś takiego, jak wpływ innych języków i w naszym pokoleniu jest tego o wiele więcej.* [Jakich języków?] *Rosyjski, litewski, angielski.* [A w języku rodziców?] *Tam już angielskiego na pewno nie ma, tam idzie rosyjski i litewski. Jeszcze starsze pokolenie, tam najbardziej rosyjski* (W2). Uczniowie poświadczają zatem, że polszczyzna ich dziadków w okresie powojennym doznała ekspansywnego oddziaływania języka rosyjskiego – języka komunikacji międzyetnicznej zarówno w całym Związku Radzieckim, jak i w wielonarodowościowej Litwie południowo-wschodniej. Utrzymująca się przez kilka dziesięcioleci prestiżowa pozycja języka rosyjskiego spowodowała, że polszczyzna lokalna wchłonęła wiele rosyjskich zapożyczeń leksykalnych i gramatycznych. Zdążyły one ustabilizować się w mowie pokolenia, które najczęściej wyniosło z domu polszczyznę gwarową i w trudnym okresie powojennym nie zawsze miało możliwość opanowania języka literackiego.

Odpowiadając na pytanie o pokoleniowe zróżnicowanie polszczyzny, uczniowie najczęściej przeciwstawiali własny styl mówienia zachowaniu językowemu dziadków, nie dostrzegając większej różnicy w mowie rodziców, por. *Jak ja i moja mama to my rozmawiamy wileńskim językiem.* [Nie widzisz różnicy?] *Nu takich różnic nie ma, ale jak rozmawiam z dziadkami swoimi, to oni jeszcze używają archaizmów* (RW1); *No ja to rozmawiam na tym samym i z przyjaciółmi, i w rodzinie, tylko tam z przyjaciółmi różne słowa dobawiam, które nie powiem dla rodziców* (W2); *Zdarza się, że w rodzinie możemy po prostu tak dla żartu przejść i na język litewski, i na rosyjski, i możemy porozmawiać* (RW1). Badaną młodzież i ich rodziców łączy dobra znajomość języka litewskiego, a różni jedynie stopień władania językiem angielskim. Kinga Geben (2015, s. 156) uważa, że mieszanie kodów jest mechanizmem ekspresji językowej

ograniczonym do środowiska młodzieżowego. Jednakże zarówno badania B. Séguis (2016) oparte na materiale uzyskanym od osób w wieku 20-30 lat, jak i przytoczone wypowiedzi uczniów wskazują, że jest to zjawisko charakterystyczne co najmniej dla dwu ostatnich pokoleń.

Podobna cezura pokoleniowa okazuje się znacząca również w innych badaniach. Ines Ackermann (2015, s. 234) zwraca uwagę na to, że różnice międzypokoleniowe w nastawieniu do języka polskiego, a tym samym i w sposobie mówienia najbardziej dostrzegalne są między najstarszym i młodszymi pokoleniami. Najstarsi bez wahania uznają polszczyznę za język ojczysty i posługują się jedną jej wersją, w zależności od edukacji bardziej lub mniej nasyconą regionalizmami i rusycyzmami. Ich dzieci i wnuki natomiast mają bardziej różnorodne nastawienie do języka i bardziej zróżnicowaną kompetencję językową. Analogiczny wniosek na temat postaw wobec języka ojczystego znajdujemy w pracy K. Geben (2015, s. 158), która uważa, że największe przywiązanie do języka polskiego i kultury polskiej deklarują tylko osoby ze starszego pokolenia, powyżej 56 lat, natomiast nastawienie osób z młodszych generacji do języka ojczystego jest mniej jednoznaczne, a ich sympatie oscylują między kulturą polską, litewską i rosyjską⁸.

Sądy na temat znajomości polszczyzny w różnych pokoleniach często w tej samej klasie były sprzeczne, ponieważ uczniowie mieli na myśli różne odmiany polszczyzny. Niektórzy uważali, że ich kompetencje językowe są lepsze, ponieważ uczyli się w szkole polskiej i dzięki temu opanowali język ogólnopolski. Stwierdzali, że dziadkowie używają wyrazów przestarzałych i nieznanych im rusycyzmów, które mogą stać się powodem nieporozumienia, por. *My chcieliśmy robić kiedyś tratwę u mnie na wsi, i on [dziadek] tak i mówi: To kiedy będziemy ten płot robić?* (W1), por. ros. *плот* 'tratwa'. Inni sądzili, że najstarsze pokolenie w ich rodzinie bardziej pielęgnuje polszczyznę, a młodsze pokolenia zanieczyszczają ją w codziennej komunikacji naleciałościami z innych języków: *Starsze pokolenie lepiej mówi po polsku i mój dziadek mówi prawie tak jak mówią w Polsce ludzie* (RW1).

Nie ulega wątpliwości, że w każdym kolejnym pokoleniu Polaków litewskich repertuar językowy staje się coraz bogatszy – pogłębia się znajomość języka litewskiego, angielskiego oraz opanowywanej w szkole polszczyzny standardowej, zwiększa się świadomość różnych odmian polszczyzny i stosowności ich użycia. Dostrzeżona jednakże w drugiej połowie XX wieku przez Z. Kurzową tendencja do poprawności i normalizacji języka polskiego nie rozpowszechnia się na wszystkie sfery życia. Mimo że młodsze pokolenia miały możliwość doskonalenia języka ogólnopolskiego

⁸ Bardzo dynamiczne zmiany pokoleniowe w samookreśleniu tożsamości dostrzegają w społeczności polskiej na Wileńszczyźnie również etnolodzy (Vyšniauskas 2020). O złożonej tożsamości kulturowej młodzieży polskiej pisze H. Sokołowska (zob. artykuł w tym tomie).

w procesie edukacji, w życiu codziennym posługują się nowym stylem komunikacji, mieszając różne kody.

Podobne kody mieszane powstają na różnych innych pograniczach językowo-kulturowych. Najbliższym przykładem może być ewolucja używanej przez Polaków od dawna zamieszkałych na Zaolziu w Republice Czeskiej gwary cieszyńskiej, która pod długotrwałym wpływem dominującego na tym terenie od 1920 roku języka czeskiego przekształciła się w swoisty lokalny wariant języka potocznego zwany *po naszymu* (*ponaszymu*). Badacze nie utożsamiają go z tradycyjną gwarą cieszyńską i traktują jako odrębny kod językowy, który powstał w wyniku rozwoju gwary w dążeniu do zaspokojenia współczesnych potrzeb komunikacyjnych. Jest on rezultatem przemieszania dwu języków ogólnych – czeskiego i polskiego – oraz gwary zachodniocieszyńskiej (Bogoczová, Bortliczek 2014, s. 100-101). Hybrydalne odmiany językowe powstają również w dużych środowiskach polonijnych, czego przykładem może być tzw. ponglish – język nowej fali polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii, powstały w wyniku polsko-angielskich kontaktów językowo-kulturowych (Błasiak 2011, s. 176).

Charakterystyczną cechą kodów mieszanych używanych w funkcji języka potocznego jest brak normy i rzucająca się w oczy różnorodność idiolektalna, por. *Dlatego ten język wileński nie jest stały i dla każdego on jest swój* (W1). Mieszanie języków może przynosić nieprzewidywalne efekty. Jak stwierdzają badaczki polskiego mikroświata na Zaolziu, „mowa *po naszymu* może mieć w wykonaniu konkretnej osoby charakter bardziej polski lub bardziej czeski” (Bogoczová, Bortliczek 2014, s. 105). Z tego powodu wyciąganie ogólnych wniosków na temat języka codziennej komunikacji może być ryzykowne, a jedyną wiarygodną metodą staje się studium przypadków (por. Ackermann 2015).

Wnioski

Mówienie o współczesnym języku polskim na Litwie jest wielkim uogólnieniem, pod tą nazwą bowiem kryją się dość zróżnicowane zjawiska językowe: 1) polszczyzna zbliżona do odmiany ogólnej, choć rozpoznawalna na podstawie wymowy i pewnych cech gramatycznych; 2) odmiana regionalna nasycona cechami dialektalnymi i utrwalonymi w okresie powojennym rusycyzmami; 3) język potoczny, w którym zderzają się wszystkie kody znane wielojęzycznym użytkownikom polszczyzny na Litwie. Największą kreatywnością w mieszaniu języków wyróżnia się młodzież, w jej socjolekcie wtręty z innych języków pełnią funkcję różnych środków ekspresji. W pracach językoznawczych taki styl mówienia nie doczekał się jeszcze odpowiedniego określenia. Przez samych użytkowników najczęściej jest nazywany *językiem mieszanym* lub *językiem wileńskim*. Mimo że często spotyka się on z negatywną oceną osób wyczulonych na poprawność językową, świadczy o vitalności polszczyzny regional-

nej, która potrafi się przystosować do zmieniających warunków społeczno-cywilizacyjnych i spełnia różne potrzeby komunikacyjne.

Zróżnicowanie wewnętrzne polszczyzny wymaga od młodych ludzi kompetencji socjolingwistycznej – umiejętności oceny sytuacji komunikacyjnej i odpowiedniego doboru środków językowych. Ponieważ nie wszyscy respondenci zaznaczyli w ankiecie różne odmiany językowe, a jeszcze mniej omówiło różnice między nimi, trudno jest sądzić, czy wszyscy badani uczniowie dość jasno uświadamiają sobie stosowność sytuacyjną różnych wariantów języka ojczystego, choć większość z nich w interakcjach wymagających użycia języka ogólnego (np. podczas wywiadu z badaczem) stara się zbliżyć swoją mowę do poznanej w szkole polszczyzny standardowej. Kształcenie świadomości socjolingwistycznej powinno być zatem ważnym składnikiem edukacji polonistycznej w szkole. Przełączanie kodu lokalnego na ogólny jest postrzegane przez uczniów przede wszystkim jako odfiltrowywanie z mowy obcych elementów leksykalnych i pewnych bardzo charakterystycznych regionalnych form gramatycznych, znacznie mniejszą wagę przywiązuje się do warstwy fonetycznej wypowiedzi. Tymczasem wymowa stanowi istotny element rozpoznawczy każdego języka. Można przypuszczać, że po ukończeniu szkoły biografie językowe młodych ludzi w zależności od tradycji rodzinnych i kontaktu z odmianą standardową języka polskiego potoczą się wielotorowo. Niektórzy będą doskonalili umiejętności posługiwania się opanowaną na lekcjach polszczyzną ogólną, część jednak zachowa tylko bierną jej znajomość.

Używana w komunikacji nieformalnej współczesna polszczyzna potoczna na Litwie jest bardzo zindywidualizowana. Dotyczy to zarówno płaszczyzny fonetycznej i gramatycznej języka, jak też warstwy słownikowej. Wtrącanie elementów leksykalnych z innych języków jest uzależnione od różnych czynników obiektywnych i subiektywnych: odbiorcy, znajomości innych języków, stopnia formalności sytuacji, tematu, wymowy pragmatycznej wypowiedzi, a nawet chwilowego usposobienia nadawcy. Przeprowadzone badania potwierdzają spostrzeżenia innych badaczy, że znaczące zmiany językowe i tożsamościowe dokonują się w dwu ostatnich pokoleniach Polaków litewskich – badanych uczniów i ich rodziców. Przyszło im żyć w niepodległej Litwie, ale też w wielojęzycznej przestrzeni postsowieckiej, w której nadal obecny jest interdialekt rosyjski. W odróżnieniu od starszej generacji, bardziej przywiązanej do polszczyzny regionalnej, przedstawiciele młodszych pokoleń są wielojęzyczni i bardziej otwarci na inne kultury, dość elastyczni w zachowaniach językowych, które dostosowują do konkretnych sytuacji.

Bibliografia

- Ackermann I., 2013, *Polska młodzież na Litwie. O Pulakach i Wilniukach*, „Acta Baltico-Slavica”, vol. 37, s. 483-498, [on-line] <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/abs/article/view/abs.2013.033> – 22 II 2020, <https://doi.org/10.11649/abs.2013.033>.
- Ackermann I., 2015, *Granice języka. Samookreślenia Polaków na Białorusi i Litwie*, Warszawa: Wydawnictwo DIG.
- Auer P., 1999, *From Code-switching via Language Mixing to Fixed Lects. Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech*, „The International Journal of Bilingualism”, no. 3, s. 309-332, <https://doi.org/10.1177/13670069990030040101>.
- Błasiak M., 2011, *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Kraków: Collegium Columbinum, Biblioteka Tradycji. Seria Druga, nr 108.
- Bogoczová I., Bortliczek M., 2014, *Język przygranicznego mikroświata (mowa potoczna mieszkańców Zaolzia)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostaravě.
- Dawlewicz M., 2000, *Słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie (na podstawie badań ankietowych)*, Warszawa: Elipsa.
- Ehala M., Zabrodskaja A., 2011, *Этнолингвистическая витальность этнических групп стран Балтии*, „Диаспоры”, № 1, s. 6-60.
- Geben K., 2003, *Świadomość i kompetencja językowa a warstwy leksykalne w idiolektach młodzieży polskiego pochodzenia na Wileńszczyźnie*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Geben K., 2013, *Lietuvos lenkai ir lenkų kalba Lietuvoje*, [w:] M. Ramonienė (red.), *Miestai ir kalbos*, vol. 2: *Sociolingvistinis Lietuvos žemėlapis*, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, s. 217-233.
- Geben K., 2015, *Dyglosja i wielojęzyczność Polaków mieszkających w miastach na Litwie*, [w:] Z. Babcikienė, L. Piečukvienė (red.), *Tarmės – Europos tautų kultūros paveldas. Dialects – Cultural Heritage of European Nation*, Vilnius: Mykolas Romeris universitetas, s. 142-162.
- Geben K., Zielińska M., 2000, *Funkcja ekspresywna języka rosyjskiego w wielojęzycznym środowisku młodzieży szkół polskich na Litwie i Ukrainie*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 34-48, <https://doi.org/10.33896/PorJ.2020.3.2>.
- Gedvilienė G. i in., 2015, *Suaugusiųjų bendrųjų kompetencijų plėtra*, Kaunas: Versus aureus, [on-line] http://sbk.vdu.lt/wp-content/uploads/2014/05/2015_Suaug_bendr_komp_pl_vidaus-lankai.pdf – 15 IX 2019.
- Kurzowa Z., 1988, *Świadomość językowa i poglądy współczesnych Polaków litewskich na ich język*, „Przegląd Polonijny” XIV, s. 75-96.
- Kurzowa Z., 1993, *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX w.*, Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski A., 2006, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Masojć I., 2001, *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Masojć I., 2007, *Polszczyzna wileńska w ujęciu pragmatycznym*, „Studia Slavica” XI, s. 179-184.
- Masojć I., 2019, *Miejsce języka polskiego w wielojęzycznym repertuarze uczniów szkół polskich na Litwie*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 10, s. 35-50, [on-line] <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/20957/20284> – 11 III 2020, <https://doi.org/10.14746/pi.2019.10.3>.
- Masojć I., 2021, *Przełączanie kodów w wielojęzycznym środowisku uczniów szkół polskich na Litwie* (w druku).
- Rieger J., 2019, *Język polski na Kresach*, Warszawa: Wydawnictwo DIG.
- Ségus B., 2016, *Post-Soviet multilingualism. Code-switching in the Polish community in Lithuania*, [w:] M. Sloboda, P. Laihonon, A. Zabrodskaja (red.), *Sociolinguistic Transition in Former*

- Eastern Bloc Countries. Two decades after the regime change*, Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 293-215, *Prague Papers on Language, Society and Interaction*, vol. 4.
- Sokołowska H., 2004, *Wielojęzyczność a umiejętności komunikacyjne uczniów szkół polskich na Litwie*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Sokołowska H., 2021, *Zadania edukacji w kontekście refleksji nad tożsamością narodową uczniów szkół polskich w Wilnie*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Straczuk J., 2008, *Wielojęzyczność pogranicza. Od tutejszości do nowej lokalności*, [w:] A. Engelking, E. Golachowska, A. Zielińska (red.), *Tożsamość, język, rodzina. Z badań na pograniczu słowiańsko-bałtyckim*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, s. 95-107, *Kultura na Pograniczach*, 4.
- Stravinskienė V., 2020, *Migracija. Rytų ir Pietryčių Lietuva 1944-1989 metais*, Vilnius: Lietuvos istorijos institutas.
- Szczyszek M., 2007, *Słownictwo „najmłodszej polszczyzny”?*, „Polonistyka”, nr 9, s. 12-17.
- Vyšniauskas V., 2020, *Aš – miesto, o Jūs – priemiesčiai. Identiteto ribos briežimas Šalčininkų rajone*, „Sociologija. Mintis ir veiksmai” XLVI, nr 1 (46), s. 29-47, <https://doi.org/10.15388/SocMintVei.2020.1.19>.
- Zaikauskas E., 2007, *Lietuvių žargono žodynėlis. Kalbos paribiai ir užribiai*, Vilnius: Alma littera.

Abstract

DIVERSITY OF CONTEMPORARY POLISH LANGUAGE USED IN LITHUANIA IN THE LANGUAGE AWARENESS OF POLISH SCHOOL STUDENTS

The aim of the article is to explore young people's attitudes towards diversity of the Polish language in Lithuania, specifics and usage areas of its variants. The research included students aged 17-18 from 5 different Polish schools in Lithuania. The results of research indicate that the standard Polish taught at school and the youth language called *język wileński* (the language of Vilnius region) or *język mieszany* (a mixed language) are two clearly distinct variants of the mother tongue, which also embrace various intermediary highly individualized variants adapted to the communication context and the addressee. The students envisage the most pronounced difference with the linguistic behavior of their grandparents and parents, whose language skills developed in different socio-political circumstances in Lithuania.

Keywords: the Polish language in Lithuania, youth language, language awareness, sociolinguistic competence, multilingualism, code mixing

III.
DIALOG MIĘDZYKULTUROWY
W SZKOLNYCH PROPOZYCJACH
LEKTUROWYCH
I INNYCH TEKSTACH KULTURY

Jeden język – wiele kultur...

Kilka słów o wielokulturowości i międzykulturowości na lekcjach języka polskiego (rozpoznania i refleksje)

Źródłem inspiracji do podjęcia rozważań na temat przywołany w tytule artykułu są moje zainteresowania problematyką kształcenia nauczycieli¹ i związana z nimi analiza dokumentacji praktyk przyszłych adeptów zawodu nauczyciela polonisty. Przynosi ona sporo informacji o edukacji szkolnej i nauczycielskiej².

Pracując z młodymi ludźmi przygotowującymi się do pracy w szkole, łatwo zauważyć, że już od pierwszych spotkań zainteresowani są praktyką. To dobrze, gdyż początkowo nie zdają sobie sprawy z wartości operowania teorią – przybiera ona na znaczeniu, gdy łączą ją z działaniami w realnej szkole, i o tym wspominają w swoich sprawozdaniach. Lista grzechów obecnego systemu edukacyjnego jest długa i powszechnie znana – widać ją także w zapisach studentów odbywających praktyki nauczycielskie. W niniejszym szkicu jednak chcę zwrócić uwagę na zapisane przez praktykantów pozytywne spostrzeżenia.

¹ Zagadnienie kształcenia nauczycieli polonistów nie jest nowatorskie. Istnieje już bogata literatura na ten temat, by wymienić tylko przykładowo prace Kwiatkowskiej-Ratajczak (2002); Kłakówny (2003); Urygi (2005); Kowalikowej (2006); Morawskej, Latoch-Zielińskiej, Krajki (2012); Łazarskiej (2015).

² Ważną rolę w refleksji nad polonistyczną rzeczywistością szkolną odgrywają m.in. ogólnopolskie i międzynarodowe konferencje. Duże znaczenie miały kolejne Kongresy Dydaktyki Polonistycznej. Ich pokłosiem są publikacje wytyczające kierunki dalszych rozważań nad edukacją polonistyczną: Biedrzycki, Bobiński, Janus-Sitarz, Przybylska (red. 2014); Janus-Sitarz (red. 2010); Marzec-Józwicka, Karczewska, Żurek (red. 2019); Gis i in. (red. 2021).

Studenckie praktyki a problemy wielokulturowości

Po raz kolejny przedmiotem badawczym uczyniłam materiały przekazane przez studentów filologii polskiej realizujących specjalność nauczycielską na stacjonarnych studiach licencjackich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Trzon badań stanowiło 30 teczek praktyk zawierających: sprawozdania dotyczące zadań wykonywanych przez praktykantów podczas pobytu w szkole podstawowej, dzienniczki praktyk z opisami obserwowanych przez nich lekcji i samodzielnie opracowane przez studentów konspekty zajęć. Praktyki odbywały się we wrześniu 2018 i 2019 roku. Wprawdzie zgromadzony materiał badawczy należy potraktować z ostrożnością naukową (dotyczy przykładów tylko z czterech województw: wielkopolskiego – 19, lubuskiego – 6, dolnośląskiego – 3, zachodniopomorskiego – 2, i zbyt małej liczby respondentów), jednak uzyskane wyniki wydają się na tyle interesujące, że warto je zaprezentować. Znaczące jest wyjaśnienie, że studenci nie byli proszeni o zwrócenie uwagi na interesujący nas tu obszar – edukację międzykulturową.

Analiza materiału wskazuje, że hospitacje lekcji prowadzonych przez nauczyciela formują spojrzenie studentów na język polski jako przedmiot wielopłaszczyznowy i zróżnicowany, z wielością zadań dydaktyczno-wychowawczych³, a polonistę sytuując w grupie pedagogów inspirujących/wspierających procesy wychowania i kształtowania tożsamości oraz osobowości uczniów. Adeptci zawodu nauczycielskiego wnioskują, że współczesna lekcja języka polskiego w szkole podstawowej „to rzadko lekcja ściśle literacka”. Niejednokrotnie bywa połączona z innymi tekstami kultury czy z odniesieniami do problematyki etycznej.

W swoich komentarzach praktykanci wspominają szerzący się dziś chaos informacyjny i aksjologiczny, podkreślają wysiłki i uciążliwości kształcenia uczniów w warunkach ciągłej zmiany i różnorodności kulturowej. Niewątpliwie zmniejszenie się odległości między ludźmi, redukcja świata do rozmiarów „globalnej wioski” (McLuhan 2017), czy raczej, jak obecnie twierdzi Timothy Garton Ash, „globalnego miasta, wirtualnego *kosmopolis*” (Ash 2018, s. 26), i bezpośrednie kontakty z innowacją wymagają od szkoły i od edukacji większego uwrażliwienia kulturowego – stąd potrzeba uczniowskich spotkań z wielokulturowością i międzykulturowością⁴.

Nie da się zaprzeczyć temu, że dzisiaj granice pojęcia wielokulturowości rozmywają się, na co zwraca uwagę poznański antropolog kultury – Wojciech Burszta:

³ Na rozległe treści polonistyczne, na potrzebę ich scalania, podkreślając jednocześnie formacyjne wymiary edukacji polonistycznej, zwraca uwagę Kaniowski (2019, s. 11-36).

⁴ Oba te zjawiska dziś są na pewno zjawiskami narastającymi. Zróżnicowanie kulturowe budzi zainteresowanie badaczy wielu dziedzin naukowych: socjologii, kulturoznawstwa, pedagogiki, etnologii, semiologii, dydaktyki, co jest jednocześnie dowodem na interdyscyplinarność tej problematyki.

wielokulturowy świat „wylewa” się niepowstrzymaną falą z wszelkich inicjatyw społeczno-kulturalnych, politycznych i edukacyjnych. Nie ma dnia, abyśmy nie byli powiadamiani, że coś, co ma wielokulturowość albo międzykulturowość w herbie, właśnie znajdzie kolejną realizację pod postacią festiwalu, kampusu, debaty, koncertu, interdyscyplinarnej konferencji (Burszta 2008, s. 16).

Od razu rodzi się pytanie: czy edukacja powinna ulegać szerzącej się modzie? Szybko jednak znajdujemy odpowiedź, że samo zjawisko na lekcjach polskiego nie jest niczym nowym, od lat bowiem przedmiot ten nawiązywał do wielokulturowości i międzykulturowości, dlatego problemem dzisiejszej edukacji na pewno nie jest promowanie obu pojęć. Ważna natomiast jest refleksja nad związanymi z nimi mechanizmami, ustalenie, co trzeba zrobić, aby wesprzeć ludzi żyjących obok siebie, by uczestniczyli i rozumieli się w międzykulturowym dialogu (Burszta 2008, s. 17).

Zauważyć tu należy, że w zapisach dotyczących przebiegu praktyki w 19 szkołach (co stanowi 63% ogółu) zawarte są informacje o uczących się w tych placówkach dzieciach innej narodowości⁵. To szczególnie mocno i zdecydowanie przemawia za potrzebą uwzględniania w procesie dydaktyczno-wychowawczym interesujących nas tu treści.

Niewątpliwie edukacji nauczycielskiej potrzebna jest

wiedza o procesach globalizacji i integracji europejskiej, wiedza o celach, treściach, metodach, formach edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej. Potrzebne są doświadczenia wspomagające zrozumienie i wykorzystanie tej wiedzy – kontakty z ludźmi innych kultur, poznawanie języków obcych i kultur [...] ukształtowanie wewnętrznego przekonania o znaczeniu edukacji wielo-, a szczególnie międzykulturowej (Lewowicki 2010, s. 26-27).

Edukację międzykulturową należy wdrażać wielotorowo – interdyscyplinarnie, w podejściu międzyprzedmiotowym i ogólnoszkolnym. Spostrzeżenia przyszłych nauczycieli przekonują, że oba terminy wymieniane są w dokumentach dotyczących zadań wychowawczo-opiekuńczych szkoły: regulaminach, programach wychowawczo-profilaktycznych, tematach lekcji wychowawczych. Praktykanci kierują też uwagę ku pozalekcyjnej działalności polonistów, którym przydziela się sporo dodatkowych zajęć. Wymieniają: opiekę nad Szkolnym Klubem Europejskim, organizację konkursów dla uczniów, np. *Wielcy twórcy sztuki europejskiej*, organizację lub współorganizację interdyscyplinarnych projektów edukacyjnych, np. *Włączamy różnorodność!* czy *Taki świat jest obok nas*. Wskazują też na wymianę uczniowską i współpracę szkół

⁵ O szybko rosnącej liczbie uczniów cudzoziemskich świadczą dane podawane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Otóż w roku szkolnym 2018/2019 w polskich szkołach uczyło się 44 tysiące dzieci cudzoziemskich, rok wcześniej 30 tysięcy dzieci. Zob. <https://www.gov.pl/web/edukacja/nauka-dzieci-przybywajacych-z-zagranicy-w-polskim-systemie-edukacji> – 25 I 2020.

partnerskich. Nie wchodząc w szczegóły sygnalizowanych tu zadań, ograniczę się jedynie do informacji, że prowadzą one do rozmów o wspólnej kulturze i historii, o językach, obyczajach, mentalności i przede wszystkim o stereotypach, które królują w naszym postrzeganiu przedstawicieli różnych nacji. To przykłady edukacji, która rozwija w uczniach nawyk poznawania świata nie tylko w jego płaszczyznach dziejowych, lecz także kulturowych, dalekiej od etnocentryzmu⁶.

Zaobserwowane lekcje a stereotypy

Gdyby pokusić się o sformułowanie definicji edukacji międzykulturowej⁷ w świetle zapisów studentów, trzeba by stwierdzić, że nie jest to tylko spotkanie z kulturą, które kończy się na przekazaniu jakiejś dawki wiedzy (choć i takie lekcje bywają), lecz są to również zajęcia prowadzące do zrozumienia i akceptacji innych poglądów oraz zachowań i – co ważne – lekcje, na których nie zapomina się o własnej kulturze.

Wśród przekazanych opisów lekcji zauważamy te prowadzone przez nauczycieli, którzy nadal niezmiennie stosują kolejność celów edukacyjnych: wiadomości, umiejętności i postawy, a uczniowskie zachowania sprowadzają się do „bycia grzecznym” i spełniania oczekiwań pedagoga. Ocena takiej pracy zawarta jest w zapisach: „przekazuje treści w schematyczny, powtarzalny sposób”; „nie pozwala uczniom kreatywnie myśleć – tłamsi indywidualizm”; „głównym zadaniem jest przede wszystkim utrzymywanie dyscypliny”; „źle trafiłam – nauczycielka skupia uwagę wyłącznie na «tropieniu» niewiedzy uczniów”.

Na przeciwnym biegunie sytuują się poloniści, którzy inspirują uczniów do działań twórczych i innowacyjnych. Nic dziwnego, że ich praca zyskuje uznanie praktykantów: „nauczyciel słucha tego, co uczniowie mają do powiedzenia”; „prowadzi z nimi prawdziwy szczerzy dialog”; „cudowny nauczyciel – nie moralizuje, niczego uczniom nie narzuca, za to motywuje do myślenia”; „prowadzi uczniów w stronę wyciągania wniosków, wyrabiania sobie własnej opinii”; „uczy dyskusowania”; „pozwala [uczniom] na własne wybory wartości”. Tak prowadzone lekcje na pewno stanowią punkt wyjścia do konstruowania opinii na temat różnorodności świata i wielorodnych wzorów społeczno-kulturowych. Co ważne, studenci podkreślają w swoich zapisach znaczenie modelu czynnościowego, zauważają działania (czytanie, oglądanie, opis i analiza, wyrażanie własnych doznań, ocena) wprowadzające młodego człowieka w świat kultury i podkreślają, że tylko współdziałanie i wspólne realizowanie roz-

⁶ Szerzej na ten temat pisze Golka (2010, s. 292-297).

⁷ W zapisach studentów dotyczących analizy dokumentacji szkoły, jak i w ich własnych spostrzeżeniach i konspektach obok *edukacji międzykulturowej* pojawiają się terminy: *wychowanie międzykulturowe*, *edukacja wielokulturowa*. Wszystkie są używane zamiennie. Trudno się dziwić, skoro i badacze problemu nie zawsze są zgodni w ich definiowaniu (zob. Kuleta-Hulboj 2005).

maitych zadań daje szansę efektywnego wypełniania najważniejszego celu: budowania szkoły, która jest mądra, przyjazna i otwarta.

Przykładem ilustrującym realizację wskazanych zachowań dydaktycznych mogą być lekcje poświęcone stereotypizacji, która zdaniem językoznawców

nie ogranicza się bynajmniej do ludzi, do grup etnicznych, regionalnych, zawodowych, lecz obejmuje różnorodne sytuacje społeczne, postawy, zachowania, wytwory ręki ludzkiej, elementy najbliższego środowiska człowieka [...], słowem wszystko to, co normalny człowiek poznaje i oswaja na swój użytek, konstruuje sobie pewien model świata i scenariusze swojego w nim zachowania. Ów model świata jest interpretacją i projekcją, a nie odbiciem rzeczywistości, zawiera zarówno treści opisowe, jak afektywne i aksjologiczne: system wartości, norm i ocen, wzorów osobowych i wzorów bycia. Jest dostępny poprzez znaczenia słów (Bartmiński, Panasiuk 2001, s. 373).

Nie ma wątpliwości co do tego, że system stereotypów ma niebagatelny wpływ na postrzeganie rzeczywistości i na budowanie relacji społecznych – myślenie na nich oparte jest jednostronne, skonwencjonalizowane i szablonowe, niekiedy zdeformowane, z przewagą oceny emocjonalnej nad intelektualną. Ponad wszelką wątpliwość jedną z umiejętności, którą warto w uczniach rozwijać, jest nieuleganie stereotypom i uprzedzeniom – rozpoznawanie ich i dystansowanie się wobec takich zbyt ogólnych i zwykle mylnych przekonań.

Na potrzebę realizacji tego zagadnienia w edukacji zwraca uwagę Jerzy Nikitorowicz (2010, s. 29-42). Badacz ten wśród zadań współczesnego nauczyciela akcentuje konieczność niwelowania stereotypów i uświadamiania wartości kultury, prezentowanie zasad i postaw obywatelskich w zmienionych i dynamicznych warunkach wielokulturowości.

W świetle zebranego materiału kwestie dotyczące stereotypizacji okazały się często przywoływanym zagadnieniem w czasie lekcji polskiego w szkole podstawowej. Były to zajęcia ważne z językoznawczego punktu widzenia, ale także pełniące istotną funkcję wychowawczą, uświadamiającą uczniom, że kiedy stereotypy zaczynają rządzić zachowaniem człowieka, stają się niebezpieczne.

Cele przeprowadzonych lekcji zakładały: „umiejętność zdefiniowania i poprawnego stosowania przez uczniów pojęć: stereotypy, uprzedzenia etniczne i religijne”; „zaznajomienie ucznia z procesem powstawania stereotypów i uprzedzeń”; „uczeń rozumie, że język używany do poniżania innych ludzi może być początkiem dyskryminacji, izolacji i przemocy”; „wymienia warunki obiektywności dziennikarskiej”; „ocenia medialny obraz mniejszości etnicznych”.

Wśród tematów lekcji odnotowano: „«Jak cię widzą, tak cię piszą» – stereotypy mieszkają w języku”; „Jak postrzegamy innych – rzecz o stereotypach”; „Można różnić się pozytywnie”; „Jaką rolę pełnią stereotypy we współczesnym świecie?”. Trzeba tu

jednak dopowiedzieć, że i przy innych zagadnieniach lekcyjnych pojawiały się ćwiczenia związane ze stereotypizacją (np. „Słucham, więc rozumiem... Świat osób niepełnosprawnych. Reportaż Ewy Szkurłat «Znowu zobaczę mecz»”; „Wszyscy o wszystkim mało wiemy. Reportaż i jego zadania”) czy też zadania domowe, np. „Wspólnie z kolegami z grupy przygotuj wystawę zdjęć zatytułowaną «Człowiek jest kulturą»” (każdej z grup przypisano jeden kraj: Polskę, Anglię, Grecję, Francję, Włochy, Ukrainę).

W czasie lekcji zarówno poloniści, jak i studenci prowadzący lekcje omawiali stereotypy etniczne, a także społeczne – właściwości i zachowania przypisywane konkretnym grupom ludzi. Realizowali tematy: „Dziś prawdziwych Cyganów już nie ma... Kim są polscy Romowie?”; „Zrozumieć Papuszę – Cyganie? Romowie? Kim są?”; „«Hej, górol, se jo górol...» – swojska inność”⁸. Przywołane zajęcia oczywiście nie wyczerpały problemu, jednak sygnalizowały uczniom ważne kwestie i skłaniały do przemyśleń.

Tok lekcji dotyczył m.in. objaśnienia czasownika *cyganić*, podawania skojarzeń związanych ze zdjęciami przedstawiającymi ubogą oraz bogatą rodzinę romską, stosowania słów *Rom/Romka* oraz *Cygan/Cyganka*, ustalania, które opinie są negatywne, obraźliwe, a które – nieprawdziwe. W czasie zajęć uczniowie poznawali twórczość pierwszej romskiej poetki Papuszy (Bronisławy Wajs) – analizowali i interpretowali wiersze: *Gdzie jest moja spódnica ze wszystkich kwiatów świata*, *Patrzę tu, patrzę tam*, *Woda, która wędruje*. Zastanawiali się, co robić, aby przełamywać uprzedzenia wobec przedstawicieli innych narodów, społeczności czy wspólnot; dostrzegali różnice kulturowe, rejestrowali cechy pozytywne. Zajęcia prowadziły uczniów do odpowiedzi na pytanie: dlaczego warto dostrzegać odmienności kultur?

Lekcja poświęcona najbardziej wyrazistej i rozpoznawalnej grupie etnicznej w Polsce – góralom podhalańskim – także wiązała się z omawianiem fotografii⁹. Pierwsza była czarno-biała z roku 1901 *Zakopane. Górale pod kościołem*¹⁰, druga kolorowa z roku 2018 *Zakopane. Procesja Bożego Ciała*¹¹. W czasie zajęć uczniowie zwracali uwagę na stereotypowy wizerunek górala – pewnego siebie konserwatystę o porywczym charakterze, zachłannego na dutki (‘pieniądze’), mającego skłonności do alkoholu, ale też odznaczającego się szczerością i prawdomównością, przywiązującego szczególną

⁸ Lekcje dotyczące Romów prowadzili poloniści, lekcja związana z wizerunkiem górali podhalańskich to zajęcia opracowane przez studentkę.

⁹ W kulturze silnie zorientowanej na bodźce wizualne wprowadzenie fotografii nie tylko jako narzędzia pomocniczego, lecz również pozwalającego rozwijać u uczniów liczne umiejętności, m.in. krytycznego odbioru różnych tekstów kultury, sztuki interpretacji, uważności na inne osoby, stanowi istotną zaletę omawianych zajęć.

¹⁰ Zob. Wirtualne Muzea Małopolski, [on-line] <http://muzea.malopolska.pl/obiekty/-/a/26849/1129345> – 7 X 2019.

¹¹ Zob. <https://zakopane.naszemiasto.pl/tag/boze-cialo-zakopane> – 7 X 2019.

wagę do honoru, a nade wszystko charakteryzującego się wielkim umiłowaniem rodzinnej ziemi. Przywoływali wizerunek górala pojawiający się w przestrzeni publicznej i informacyjnej – przede wszystkim w reklamie piwa – i zauważali jego wpływ na wzmocnienie stereotypu. Definiowali określenia *swojska inność* i *odległa inność*.

Najwięcej emocji wzbudziła ta część lekcji, w której uczniowie mieli określić Polaków – czyli samych siebie. Dyskusja nad naszą religijnością, cechami narodowymi: pozytywnymi i negatywnymi, zdaniem studenta była pełna spięć: „Przebieg lekcji przekonał mnie, a i chyba większą część klasy, że refleksja nad własną tożsamością nie jest prostą sprawą, łatwiej przywoływać stereotypy”.

Bez wątpienia nakreślone lekcje dalekie były od rutyny i edukacyjnego skostnienia, pozbawione nudy, mocno angażujące uczniów i skłaniające ich do refleksji.

Analiza przekazanego przez studentów materiału pozwala wnioskować, że nauczyciele poloniści stopniowo przechodzą od spraw bliskich, bardziej znanych uczniom do ogólnych, abstrakcyjnych. Potwierdzenie znajdujemy w odnotowanych tematach lekcji.

Wśród omawianych zagadnień pojawiają się tematy: w klasie IV – „Baśnie naszych sąsiadów”, w klasie V – „Legends innych krajów”, natomiast w klasie VI – „Sherlock Holmes na tropie, czyli jak uczą się moi rówieśnicy w innych krajach”, w klasie VII – „Jesteśmy autorami leksykonu o wielkich twórcach europejskiej sztuki”, w klasie VIII – „Wezwanie do dialogu z drugim człowiekiem – reportaże Ryszarda Kapuścińskiego”.

Literackie wsparcie

Treści międzykulturowe w czasie lekcji języka polskiego przywoływane mogą być poprzez literaturę. Refleksji służącej zróżnicowaniu kulturowemu może posłużyć omawianie zarówno tekstów kanonicznych, dobrze zakorzenionych w edukacji szkolnej, jak i lektura współczesnych książek adresowanych do niedorosłego czytelnika. Temat różnorodności kulturowej jest dzisiaj często podejmowany przez twórców, na co zwracają uwagę redaktorki tomu *Wyczytać świat. Międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*:

Problem międzykulturowości, spotkania z Innym czy braku akceptacji nie od dziś jest podejmowany w literaturze dla młodego odbiorcy [...] – okazuje się – że specyficzna sytuacja społeczna, polityczna czy nawet komunikacyjna zmienia perspektywę oglądu fenomenu międzykulturowości i decyduje o włączeniu do narracji tematów dotąd nieobecnych, nieznanych czy tabuizowanych (Niesporek-Szamburska, Wójcik-Dudek 2014, s. 9-10).

Zarówno nauczyciele poloniści, jak i praktykanci sięgają po książki spoza listy lektur adresowane do dzieci i młodzieży zwracające uwagę na inne kultury oraz

rozwijające zainteresowanie nimi. Jest to niezwykle cenne z uwagi na fakt, że głównymi bohaterami przywołanych w czasie lekcji utworów są rówieśnicy uczniów, próbujący radzić sobie z wieloma problemami wieku: dorastaniem, szkołą, grupą rówieśniczą, poszukiwaniem własnej drogi, poszukiwaniem siebie i obcym kulturowo środowiskiem (Gromadzka 2017).

Jeśli mamy uczniów zachęcać do czytania, nie możemy poprzestawać wyłącznie na tym, co jest odległe od ich świata. Współcześni młodzi czytelnicy nie chcą nachalnego dydaktyzmu i omawiania prawd zapisanych wyłącznie w niedzisiejszych powieściach. Wykreowany obraz przez obowiązujące obecnie szkolne lektury nie spełnia oczekiwań młodzieży w wieku szkolnym. Ta potrzebuje także tekstów pozwalających jej się rozwijać, zaakceptować siebie i innych; takich, które pomogą odnaleźć każdemu, choć brzmi to nieco idealistycznie, swoje miejsce w świecie. Z tym właśnie łączy się jedno z najważniejszych zadań polonisty – do literatury nie zniechęcić, do dyskusji zachęcić, ale i przedstawić utwory spoza obowiązującej listy lektur. Jak słusznie zauważa Krzysztof Koc: „zadaniem edukacji polonistycznej jest nie tylko wprowadzanie młodych ludzi w tradycję kulturową, ale również objaśnianie im świata współczesnego. Rzeczywistość otaczająca uczniów powinna być trwałym punktem odniesienia w procesie nauczania” (Koc 2018, s. 71).

Doświadczenia studentów wyniesione z praktyk przekonują, że poloniści, którzy zdają sobie sprawę, że na lekcjach języka polskiego nie może zabraknąć lektur bliskich dzieciom, takich książek poszukują i wprowadzają je do procesu dydaktycznego. Dzięki lekturze pragną poszerzać horyzonty swoich uczniów, skłaniać do refleksji, zachęcać do samodzielnego myślenia i wyciągania wniosków. W wybieranych przez nauczycieli książkach pojawiły się zagadnienia mogące zainteresować dzisiejszych młodych czytelników: koleżeństwo, przyjaźń, miłość, problem akceptacji rówieśników, relacje rodzinne, spotkanie z osobą niepełnosprawną, nowe wyzwania, inna kultura, pasja, która dodaje skrzydeł.

Teksty mówiące o akceptacji, przyjaźni, rozumieniu to *Ada Judytka i zaginiony taś*¹² Agnieszki Suchowierskiej (2017) oraz *Moje Bullerbyn*¹³ Barbary Gawryluk (2010). Pierwsza z przywołanych autorek z dziecięcej perspektywy przedstawia różnicowanie kulturowe i pomaga przełamać rozmaite bariery. Troje bohaterów, trzy narodowości, trzy religie, a dzieci świetnie się ze sobą dogadują i pięknie przyjaźnią. Ada wychowywana jest w duchu religii żydowskiej, Ksenia – prawosławnej, Kuba – katolickiej. Opowieść przekonuje, że warto poznać ludzi, którzy obok nas mieszkają, i warto dowiedzieć się, czym ich religia czy tradycja różni się od naszej.

¹² Lektura zaproponowana przez studentkę. Temat lekcji: „Potrafimy się pięknie różnić. Rozmawiamy o prawdziwej przyjaźni”.

¹³ Temat lekcji: „Dlaczego i jak zmienia się Natalka – bohaterka *Mojego Bullerbyn*?”.

Druga z wymienionych książek skupia się wokół toposu domu, zarówno tego porzuconego, jak i zupełnie nowego. Porusza ważny dziś problem emigracji zarobkowej i opowiada o wyjeździe nastoletniej Natalki i jej rodziców do Szwecji. Myśl o pozostawieniu całego swojego dotychczasowego życia – znanego sobie miejsca, rozstaniu z przyjaciółmi i kolegami wydaje się dla bohaterki końcem świata. Buntuje się ona przeciw takiemu rozwiązaniu i ostentacyjnie prezentuje niechęć do kraju, w którym ma zamieszkać.

Olga Bambrowicz, badaczka spoglądająca na sytuację polskiego dziecka za granicą, zauważa, że dzieci „wyjątkowo potrzebują akceptacji, a obcość, inność oraz swojskość przeżywają w sposób szczególny” (Bambrowicz 2008, s. 210). Książka Gawryluk udowadnia, że pomimo wielu obaw i początkowych problemów z akceptacją w nowej szkole (warto tu zwrócić uwagę na skład klasy, której niemały procent stanowią obcokrajowcy) trudności w komunikacji z rówieśnikami zostają szybko pokonane. I to nie tyle dzięki umiejętnościom językowym, ile dzięki własnej pasji – tańcowi – bohaterka zyskuje sympatię w nowej klasie, szybko zadomawia się w nowym miejscu, zawiera nowe przyjaźnie. Natalka odkrywa swoje *Małe Bullerbyn* – troszczy się o tę przestrzeń oraz z zaangażowaniem uczestniczy w życiu wspólnoty, w której przyszło jej żyć.

„Polska proza dla młodych czytelników podąża przede wszystkim drogą, którą z perspektywy czytelniczej można by określić jako rozpoznawanie dróg życia młodzieży współczesnej” (Leszczyński 2010, s. 185). I takim torem zmierza kolejna lektura – *Szczekająca szczeka Saszy* (Grętkiewicz 2005). Jej bohaterem jest Białorusin z polskimi korzeniami, który przyjeżdża do rodziny i chodzi do polskiej szkoły. Trudne sytuacje w klasie i w rodzinie, niechęć i poczucie wyższości kolegów w stosunku do „odmieńca”, nietolerancja wobec obcokrajowca nawiązują do krążących w społeczeństwie stereotypów na temat „ruskich”. Polonista wykorzystał ten utwór podczas realizacji tematu: „Jak w ojczyźnie przodków czuje się Sasza – bohater powieści E. Grętkiewicz *Szczekająca szczeka Saszy*?”. W komentarzu studenta zapisanym po lekcji czytamy: „Dyskusja wokół książki była ożywiona ze względu na podobieństwo sytuacji w klasie. Książka na pewno pomogła zrozumieć uczniom problemy ich kolegi – cudzoziemca – w szkole, ale też spojrzeć i może przemyśleć własne zachowanie”.

Ostatni w tej grupie tytuł, o którym pisali praktykanci, to *Kasieńka* Sarah Crossan (2015)¹⁴. Niezwykły pamiętnik 12-letniej dziewczynki – napisany białym wierszem¹⁵, mówiący o społecznych i emocjonalnych kosztach emigracji widzianej oczyma polskiej nastolatki. Ta nieszablonowa i gorzka lektura porusza wiele trudnych tematów:

¹⁴ Lektura zaproponowana przez studentkę.

¹⁵ Z notatek studentki dowiadujemy się o sceptycznym nastawieniu uczniów do nowej lektury. Początkowo stwierdzali: „Wierszem? To nie może być fajne”. Okazało się, że „wystarczyło przeczytanie kilku pierwszych wersów, by ich nastawienie się zmieniło”.

eurosieroctwo, patchworkowe rodziny, społeczne wykluczenie i szkolne uprzedzenia, inność, wyobcowanie, samotność. Nic dziwnego, że zmagająca się z takimi problemami bohaterka jest pełna targających nią emocji, zwątpienia i niechęci do otaczającego świata. Choć to niełatwe, odnajduje w samej sobie pokłady energii i stawia czoła napotykanym problemom. Poruszająca historia Kasieńki pokazuje siłę, jaką może dać odkrywanie i realizacja własnych pasji, i odzyskiwanie poczucia swojej wartości.

Fragmenty *Kasieńki* zestawiono z lekturą *Chłopcy z Placu Broni* Ferenca Molnára (2011) w czasie lekcji poświęconej przemocy rówieśniczej w literaturze. Zajęcia były prowadzone przez tę samą studentkę w dwóch klasach VI. W pierwszej z nich temat brzmiał: „Kiedy w szkole dzieje się źle”, w drugiej „Dokuczanie daje się we znaki – jak radzą sobie z problemem bohaterowie literaccy”.

Dwa kolejne teksty wskazane w materiałach studenckich dotyczą obrazu dziecka oraz osoby dorosłej z niepełnosprawnością. Mówią o inności, tolerancji i zrozumieniu osób słabszych. *Różowe środy albo podróż z ciotką Huldą* Sylwii Heinlein (2005) opowiada o małej bohaterce, której nie przeszkadza, że jej ciotka jest upośledzona umysłowo i zachowuje psychikę niewinnego dziecka; przeszkadza to natomiast dorosłym – rodzicom Sary, którzy nie potrafią odwrócić się od konwenansów i stereotypów. Natomiast drugi utwór – *Mallko i tata* Gustiego (2018)¹⁶ – to urzekający ilustrowany pamiętnik argentyńskiego ilustratora i autora książek dla dzieci wychowującego synka z zespołem Downa i opowiadającego historię wyjątkowej więzi łączącej go z dzieckiem. Opowieść pokazuje ewolucję uczuć i emocji prowadzących do pełnej akceptacji i bezwarunkowej miłości. O tej wzruszającej drodze Gusti mówi w bardzo oszczędnych słowach, łącząc je z różnymi technikami plastycznymi – rysunkiem, komiksem, kolażem.

Ciekawą propozycję przedstawia konspekt dotyczący lekcji języka polskiego w klasie VIII. Jej temat brzmiał: „Wojna, pokój – co to takiego?”. Obejmowała zestawienie dwóch niezwykłych tekstów – *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo* Grzegorza Gortata (2017) oraz *Sura. Fotografie i miniatury reportażowe z rewolucji i wojny w Syrii* Rafała Grzeni i Macieja Moskwy (2016) – poruszających trudny problem wojny domowej w Syrii – wojny, która pojawiła się na krótko i równie szybko zniknęła z postów w mediach informacyjnych i społecznościowych. Oba utwory przedstawiają zrujnowaną Syrię, tragedię mieszkańców i ich codzienne życie w niecodziennej, przerażającej rzeczywistości. Oba mają podobną formę: połączenie słowa i obrazu. Pierwszy z wymienionych tekstów można znaleźć na półce literatury dla dzieci, drugi w dziale reportażu.

¹⁶ Lektura zaproponowana przez studentkę. Temat lekcji: „Siła miłości tworzy lepszy świat – na podstawie książki *Mallko i tata*”.

W czasie omawiania tekstów literackich kierowano uwagę uczniów w stronę namysłu i refleksji nad tym, co sprawia, że ludzie podejmują desperackie decyzje, pełne wyrzeczeń, niebywałego wysiłku i wielkiego ryzyka. I choć trudna problematyka zawsze budzi nasz niepokój i wątpliwości, czy tak bolesne zagadnienia powinny być przedmiotem lekcji, nie uciekniemy od nich. Znacznie lepiej zaprezentować je szczerze i prawdziwie, ale oczywiście na miarę procesów poznawczych dziecka w danym wieku, niż ich unikać i odwracać od nich uwagę. Jak zauważa bowiem ośmioletnia bohaterka książki Gortata – Jasmina: „Dorośli są naiwni. Wydaje im się, że jak rozmawiają szeptem, dzieci nic nie usłyszą. Jest dokładnie na odwrót” (Gortat 2017, s. 37).

Nielatwy temat współczesnej wojny porusza także *Ela-Sanela* Katarzyny Pranić (2011). Bohaterka utworu urodziła się w Bośni podczas wojny na Bałkanach i wraz z grupą uchodźców, oddzielona od rodziny, trafiła do Polski i została adoptowana. Bardzo powoli zaczyna odkrywać swoje korzenie, a w sobie samej – Sanelę. Książka poprzez osobistą historię dziewczynki pokazuje, jak wojna splata i wikła ludzkie losy i jak trudno je potem rozplątać¹⁷.

Kolejny temat, na który zwrócono uwagę w czasie lekcji, dotyczył doświadczenia emigracyjnego. W ciekawy sposób połączono treść *Latarnika* z współczesnymi reportażami. Przy omówieniu noweli uczniowie „dyskutują o migrantach i migrantkach, ustalają przyczyny tego zjawiska, dociekają, jaki wkład mogą wnieść do rozwoju lokalnej społeczności osoby przybywające z innych krajów”. Przygotowują wypowiedzi o uchodźcach na podstawie różnych dostępnych im źródeł – kim są, dlaczego opuszczają swoje kraje, w jaki sposób docierają do Europy i Polski, jakie mają prawa, jaka należy im się ochrona. Poddają refleksji wypowiedzi znanych osób na temat migracji i uchodźstwa. Pojawia się nawiązanie do lekcji dotyczącej stereotypów¹⁸.

Przywołane teksty i lekcje tworzą, a może bardziej otwierają przestrzeń „między kulturami”. Prowadzą uczniów w stronę poszukiwań punktów stycznych – wspólnych losów, tradycji, obyczajów, przenikania różnych zachowań, nawyków. Dzięki takim zajęciom *Inny/Obcy* przestaje być *Innym/Obcym*, a staje się kimś ciekawym, twórczym, wartościowym.

Między interdyscyplinarnością a wielokulturowością

Przeprowadzony ogląd materiału badawczego ukazał, że edukacja związana z międzykulturowością i wielokulturowością realizowana jest w szkołach w różny sposób i na różnym poziomie. Są szkoły, które zagadnieniom tym nie poświęcają zbyt dużo miejsca, są takie, w których studenci odnotowali realizowane treści, ale zarówno

¹⁷ Temat lekcji: „Co było przed i po? Rozmawiamy o świecie przedstawionym w *Eli-Saneli*”.

¹⁸ Temat lekcji: „Co łączy Skawińskiego i «współczesnych latarników»?”.

w zapisach, jak i opisach nie widać zaangażowania, są wreszcie takie, gdzie edukacja wielokulturowa realizowana jest z pasją zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. Uwidacznia się to w działaniach popularyzujących wiedzę o kulturach i społeczeństwach świata oraz zapoznających uczniów z polską tradycją. Najciekawsze są opisane przez praktykantów lekcje o charakterze interdyscyplinarnym¹⁹, umożliwiające wieloaspektowe spojrzenie na rolę kultury we współczesnym świecie, zagadnienia międzynarodowej współpracy kulturalnej.

W studenckich zapiskach przebija się pojmowanie edukacji międzykulturowej jako swoistej podróży po obszarach kultury, języka i literatury. Podróży stawiającej coraz to nowe wyzwania – zarówno przed polonistami, jak i przed uczniami, ale też pomagającej zbierać i porządkować doświadczenia, które nie zawsze jest łatwo ułożyć w spójny system wiedzy o świecie.

Ponad sto lat temu, w roku 1912, nasz wybitny antropolog, socjolog i podróżnik Bronisław Malinowski pisał, że nie ma kultur lepszych lub gorszych ani niższych i wyższych, są tylko kultury równe i równorzędne, a to oznacza, że każda umożliwia zaspokojenie ważnych potrzeb duchowych i pozwala osiągnąć szczęście (Malinowski 1987). Dziś jego spostrzeżenia pozostają niezwykle aktualne. Edukacja międzykulturowa powinna stać się procesem dialogu kultur, a komunikowanie międzykulturowe – prowadzić do przekraczania granic własnej kultury, wchodzenia na pogranicza po to, aby nabyć umiejętności porównywania: inne, ciekawe, motywujące i wartościowe (Nikitorowicz 1995).

Bibliografia

- Ash T.G., 2018, *Wolne słowo. Dziesięć zasad dla połączonego świata*, przeł. M. Godyń, F. Godyń, Warszawa: Znak.
- Bambrowicz O., 2008, *Polak mały poza Polską – „ten inny” czy „ten obcy”? (Rekonesans)*, [w:] P. Cieliczko, P. Kuciński (red.), *Widziane, czytane, oglądane – oblicza Obcego*, Warszawa: IBL PAN, *Kontynuatorzy czy Nowatorzy*, t. 2, *Inny i Obcy w kulturze*, cz. 1.
- Bartmiński J., Panasiuk J., 2001, *Stereotypy językowe*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Biedrzycki K. i in. (red.), 2014, *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, Kraków: Universitas, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, 20.
- Burszta W.J., 2008, *Międzykulturowość – znamię czasów. Wprowadzenie*, „Kultura Współczesna”, nr 2 (56), s. 16-18.

¹⁹ Opracowując konspekty własnej lekcji, studenci wskazywali źródła inspiracji, m.in. strony internetowe fundacji, stowarzyszeń pomagających młodym ludziom w szukaniu własnej drogi życiowej, rozwijaniu otwartości i odpowiedzialności za świat, w którym żyjemy. Wśród wymienionych odnotowano: Fundację Edukacji Międzykulturowej – www.miedzykulturowa.org.pl; Centrum Edukacji Obywatelskiej – www.ceo.org.pl; Stowarzyszenie „Otwarta Rzeczpospolita” – www.or.org.pl; Stowarzyszenie „Jeden Świat” – www.jedenswiat.org.pl; Narodowe Centrum Kultury – Europejski Rok Dialogu Międzykulturowego.

- Crossan S., 2015, *Kasieńka*, przeł. K. Domańska, Warszawa: Dwie Siostry.
- Gawryluk B., 2010, *Moje Bullerbyn*, Łódź: Akapit Press.
- Gis A. i in. (red.), 2021, *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, t. 1-2, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, *Filologia Polska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, nr 230-231, <https://doi.org/10.14746/amup.9788323238621>.
- Golka M., 2010, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza SA, *Spectrum*.
- Gortat G., 2017, *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo*, Warszawa: Wydawnictwo Bajka.
- Grętkiewicz E., 2005, *Szczekająca szczeka Saszy*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gromadzka B., 2017, *Obcość i swojskość w przestrzeni szkoły i domu. Obrazy nastoletnich imigrantów i reemigrantów w wybranych powieściach dla młodzieży z początku XXI wieku (po roku 2004)*, „Porównania” XX, nr 1, s. 157-172, <https://doi.org/10.14746/p.2017.20.12758>.
- Grzenia R., Moskwa J., 2016, *Sura. Fotografie i miniatury reportażowe z rewolucji i wojny w Syrii*, Wydawnictwo Prześwit.
- Gusti, 2018, *Mallko i tata*, przeł. T. Pindel, Warszawa: Dwie Siostry.
- Heinlein S., 2005, *Różowe środy albo podróż z ciotką Huldą*, przeł. T. Ososiński, Warszawa: Dwie Siostry.
- Janus-Sitarz A. (red.), 2010, *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Kraków: Universitas, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, 11.
- Kaniewski J., 2019, *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*, Poznań: Wydawnictwo UAM, *Prace Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza*.
- Kłakówna A.Z., 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Koc K., 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, *Filologia Polska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, nr 206.
- Kowalikowa J., 2006, *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków: Universitas, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, 4.
- Kuleta-Hulboj M., 2005, *Edukacja międzykulturowa. Problemy definicyjne*, „Auxilium Socjale. Wsparcie Społeczne”, nr 2, s. 77-99.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2002, *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, *Filologia Polska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, nr 72.
- Leszczyński G., 2010, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa: Wydawnictwo SBP, *Nauka, Dydaktyka, Praktyka*, 111.
- Lewowicki T., 2010, *Nauczyciele w warunkach wielokulturowości – trudności i wyznaczniki powodzenia*, [w:] Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole: Wydawnictwo UO.
- Łazarska D., 2015, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, *Prace Monograficzne – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, nr 725.
- Malinowski B., 1987, *Wprowadzenie do Argonautów Zachodniego Pacyfiku*, [w:] B. Malinowski, *Argonauci Zachodniego Pacyfiku. Relacje o poczynaniach i przygodach krajowców z Nowej Gwinei*, cz. 2, przeł. B. Olszewska-Dyoniziak, S. Szynekiewicz, Warszawa: PWN, *Dziela / Bronisław Malinowski*, t. 3.
- Marzec-Józwicka M., Karczewska A., Żurek S.J. (red.), Nowak M. (współpr.), 2019, *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- McLuhan M., 2017, *Galaktyka Gutenberga. Tworzenie człowieka druku*, przeł. A. Wojtasik, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, *Myśl o Kulturze*.

- Molnár F., 2011, *Chłopcy z Placu Broni*, przeł. T. Olszański, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Morawska I., Latoch-Zielińska M., Krajka J., 2012, *Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (59), s. 23-34.
- Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M. (red.), Zok-Smoła A. (współpr.), 2014, *Wyczytać świat. Międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice: Wydawnictwo UŚ, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, 3131.
- Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nikitorowicz J., 2010, *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole: Wydawnictwo UO.
- Pranić K., 2011, *Ela-Sanela*, Warszawa: Stentor.
- Sienkiewicz H., 2017, *Latarnik*, Warszawa: Wydawnictwo Greg.
- Suchowierska A., 2017, *Ada Judytka i zaginiony tales*, Łódź: Wydawnictwo Literatura, *Seria z Parasolem – Wydawnictwo Literatura*.
- Uryga Z., 2005, *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego*, [w:] M. Czermińska i in. (red.), *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – edukacja*, t. 2, Kraków: Universitas, s. 444-457.

Abstract

ONE LANGUAGE – MANY CULTURES... A FEW WORDS ABOUT INTERCULTURALISM IN POLISH LANGUAGE LESSONS (RECOGNITION AND REFLECTION)

Polish lessons in view of challenges of intercultural education, which refers to universal values, have a great importance in the didactic and educational work of a Polish teacher. These lessons support exploring, understanding, and accepting different cultures and also prepare for cooperation and mutual use of the achievements of various communities. This clearly demonstrates that a Polish teacher should thoughtfully and wisely contribute to shaping the personality of a young person and awakening their sense of civic involvement and responsibility, which includes the process of shaping their cultural identity. For these reasons, it is interesting to learn about educational process during Polish lessons, including issues such as content involved and didactic situations students participate in.

Keywords: Polish language lessons, primary school, education, identity, interculturalism, multiculturalism

DANUTA ŁAZARSKA 

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.10>

Spotkania z literaturą

O dialogu międzykulturowym i kształtowaniu tożsamości nie tylko na godzinach polskiego (na przykładzie *Eli-Saneli* Katarzyny Pranić)

Literatura jest przestrzenią, w której rozgrywają się ważne sprawy. Można ją postrzegać jako skarbnicę wiedzy o człowieku, jego egzystencji, interakcjach międzyosobowych. W związku z tym, że odsłania różne portrety ludzi, smutki i radości tych ostatnich czy też ich relacje ze światem przeszłym i współczesnym, staje się świadectwem emocji, wrażliwości, doświadczeń, kondycji i potrzeb człowieka. Zdaniem Ryszarda Koziołka (2016, s. 8) „literatura zasiewa w nas coś, czego w nas nie ma, z czym się nie rodzimy, czego nawet nie przyjmujemy przez zwyczaje życia rodzinnego [...], i nagle rodzi się czytelnik”.

Odbiorca, obcując z tekstem, rozwija myślenie o sobie, drugim człowieku i zapisane w utworze słowa uznaje za skierowane do siebie. Odczuwa też potrzebę zaangażowania się w lekturę utworów i odczytywania z ich perspektywy własnego życia. Na tej podstawie należy twierdzić, że literatura jako sztuka wypowiedziana ludzkiego doświadczenia i świadectwo ukazujące doświadczenie człowieka (zob. np. Nycz 2012) oddziałuje na tego, kto się z nią spotyka. Pobudza go do pochylenia się nad obecnym w dziele podmiotem, do doświadczenia i interpretowania go w świetle własnej osoby i egzystencji. Antropologicznie ukierunkowane spotkanie czytelnika z tekstem, oznaczające doznawanie swojego Ja w obliczu Innego, łączy się z antropologiczną rolą literatury i ściśle powiązaną z nią jej funkcją etyczną (zob. Łazarska 2015, s. 126-156).

Celem tej pierwszej oprócz zdobywania wiedzy o człowieku, rozpoznawania jego wizerunków w tekście i interpretowania ludzkiego doświadczenia jest też podejmowanie konkretnych działań. One to, realizowane zarówno w trakcie spotkania

z utworem, jak i po nim, mogą przyczyniać się m.in. do namysłu nad sobą jako podmiotem, stosunkiem do ludzi, rolą literatury w życiu. Zadaniem zaś etycznej funkcji literatury staje się uwrażliwienie czytelnika na drugą osobę oraz przyjęcie etycznej i dialogicznej odpowiedzialności za spotkanie z nią. Wywołanie w odbiorcy reakcji emocjonalnych za sprawą jego kontaktu z zapisaną „twarzą” istoty ludzkiej służy autorefleksjom na temat własnych postaw wobec tego, kogo się spotyka, rozbudzaniu potrzeby dostrzegania wspólnoty przeżywania podobnych doznań, namysłowi nad powiązaniem i wzajemnym oddziaływaniem Ja czytelnika i Ty w tekście. Nadto sprzyja konfrontowaniu cudzego systemu aksjologicznego z własnym, doświadczaniu inności i stawianiu wielu pytań. Może też przyczyniać się do kierowania przez odbiorcę utworu etycznych, dialogicznych i „odpowiedzialnych odpowiedzi” w stronę Innego (Miller 2000, s. 130), do podjęcia z nim rozmowy. Spotkania z literaturą mają zatem ogromny wpływ również na kształtowanie szeroko rozumianej tożsamości czytelnika i otwieranie go na dialog międzykulturowy.

Wśród tych, którzy czytają utwory literackie, są kandydaci na nauczycieli polonistów i ich przyszli uczniowie. Ważną więc rolę uniwersyteckiej i szkolnej edukacji polonistycznej jest realizacja takiego kształcenia i wychowania jednych i drugich, za sprawą którego będzie możliwe doświadczanie siebie samych w obliczu drugiego człowieka, także obecnego w tekście, i otwieranie się na dialog międzykulturowy. Już na podstawie słownikowych wyjaśnień pojęcia „dialog” trzeba uznać, że chodzić tu będzie o taką rozmowę i wymianę myśli, poglądów, której celem stanie się dojście do uzgodnienia opinii i znalezienia w miarę pełnego porozumienia w przedmiotowej sprawie (zob. Dunaj red. 2000, s. 171). Zapraszając i przygotowując jednostkę do podejmowania dialogu międzykulturowego, należy pamiętać, że dialog ten jest szczególny. Wiąże się on bowiem z otwarciem podmiotu na wartości i odczucia ludzi czasami zupełnie odmiennych kulturowo i światopoglądowo, co może utrudniać wzajemne porozumienie. Z jednej strony dialog międzykulturowy to pragnienie dążenia do zrozumienia Innego. Z drugiej zaś dialogiczne doświadczanie tego ostatniego jest fundamentem docenienia wartości własnej osoby, kultury, również regionalnej, ale i zauważenia mankamentów. Identyfikacja z sobą oraz szeroko rozumianą kulturą staje się punktem wyjścia do doświadczania ludzi i rozwijania zainteresowań innymi kulturami oraz do kształtowania tożsamości bycia człowiekiem i członkiem bliższej oraz dalszej wspólnoty (por. Wojnar 2000, s. 100-102). Celem owego dialogu jest zarówno lepsze poznawanie swoich i cudzych poglądów, jak i działań podejmowanych przez reprezentantów odmiennych kultur. Dialog międzykulturowy pociąga więc za sobą zrozumienie, współistnienie, wzajemną komunikatywność. Domaga się od podmiotów też życzliwości, zaufania, przyjęcia odpowiedzialności za rozwijanie wzajemnych relacji i realizację podjętych celów. W istocie chodzi o pobudzenie włas-

nych procesów myślowych do (auto)refleksji nad kształtowaniem siebie jako osoby. Z dialogiem tym łączy się pojęcie edukacji międzykulturowej. W opinii Jerzego Nikitorowicza (2008, s. 45) tę ostatnią warto rozumieć jako

ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń i związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, w trakcie którego staje się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej czy planetarnej oraz zdolnym do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i ustawnie kreowanej tożsamości.

Jej zadaniem staje się więc nauka mediacji i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych np. za sprawą literatury. W efekcie zaś chodzi o lepszą znajomość siebie, otwarcie się na to, co inne, dynamiczny rozwój, integrację i zachowanie własnej odrębności. Można zatem uznać, że zarówno dialog, jak i edukacja, o których wyżej mowa, umożliwiają kształtowanie postaw wobec ludzi. Sprzyjają nawiązywaniu i utrzymywaniu poprawnych kontaktów z nimi. Nadto służą wyjściu w stronę szanowania ich godności i tego, co jest jednostce bliskie, co znajduje się w jej otoczeniu.

Rozwijanie potrzeby podejmowania dialogu międzykulturowego oraz prowadzenie edukacji międzykulturowej pozostają, jak zostało to już zasygnalizowane, w relacji z procesem kształtowania tożsamości podmiotu, w tym przypadku przyszłego nauczyciela i ucznia. Tożsamość, czyli świadomość i rozpoznawanie własnej osoby, także w powiązaniu z innymi ludźmi, bywa różnie definiowana ze względu na przedmiot badań. Zdaniem psychologów warto ją pojmować jako stałą właściwość jednostki, przyjmującą „postać dynamicznej organizacji treści o własnej osobie, które uważa ona za najbardziej dla siebie charakterystyczne. Treści te są możliwe do uświadomienia i zwerbalizowania, a subiektywne przeżycia, jakie im towarzyszą, znajdują wyraz w szeregu poczuć tożsamościowych” (Pilarska 2012, s. 37).

Z rozlicznych i zróżnicowanych refleksji naukowych filozofów można wyczytać, że wspólnym mianownikiem w ich przemyśleniach nad rozumieniem tożsamości człowieka – wyjątkowego bytu – jest pojmowanie jej jako nieustannego procesu myślowego, w którego toku osoba stawia pytanie o to, kim jest (Węgrzecki 2006, s. 9-28). Szukając na nie odpowiedzi, mniej lub bardziej rozpoznaje cel i sens własnej egzystencji, działań podejmowanych wobec ludzi oraz diagnozuje umiejętności zachowania swojej osoby w kontakcie z nimi.

Omawiany termin staje się ważny dla socjologów analizujących sytuację jednostki w społeczeństwie współczesnym (Bokszański 1989, s. 5). W ich przekonaniu każdy człowiek chce być jakimś i kimś. Jego tożsamość jest kształtowana „w aktach społecznego rozpoznania” (Berger 2005, s. 97). Oznacza to, że dostrzega on siebie i wartość swojej osoby, identyfikując się z konkretną grupą społeczną (np. narodową, regionalną). To właśnie ona potwierdza tożsamość podmiotu.

Już na podstawie jedynie zasygnalizowanych stanowisk znawców należy uznać, że tożsamość jest zagadnieniem istotnym i ponadczasowym, również w namyśle nad otwieraniem podmiotu na dialog międzykulturowy. Proces kształtowania tożsamości jednostki, czyli rozwijanie jej zdolności rozpoznawania samej siebie i formułowania refleksji nad tym, kim jest, odbywa się przez całe życie. Ma miejsce też w czasie szkolnej i uniwersyteckiej edukacji polonistycznej.

O spotkaniach z literaturą, dialogu międzykulturowym i tożsamości

W związku z poruszonymi kwestiami rodzi się pytanie: jak kształtować tożsamość uczniów i studentów oraz otwierać ich na dialog międzykulturowy? Jedną z dróg realizacji wyznaczonego tu zadania jest czytanie literatury. W czasie spotkań z tekstami uczniowie oraz ich przyszli nauczyciele mogą stawiać pytania o własną osobę, cel i sens życia, swój stosunek do drugiego człowieka, relacje interpersonalne. Wśród licznych utworów, które temu sprzyjają, są te zaliczane do literatury dla dzieci i młodzieży. Posługując się sformułowaniem „literatura dla dzieci i młodzieży”, mam na uwadze książki pisane z myślą o nastoletnich odbiorcach. Mogą mieć one spory i różnorodny wpływ na młode pokolenie. Zdaniem Jana Czechowskiego (2007, s. 13) wprowadzają np. „w tradycję kulturową polską i obcą; przygotowują do recepcji piśmiennictwa ogólnego – wysokoartystycznego i kształtują określony typ potrzeb kulturowych”. Ich moc oddziaływania bierze się również z tego, że cechuje je wieloaspektowość, związana m.in. z układem i sposobem przedstawiania zdarzeń oraz z konstrukcją postaci literackich. Te ostatnie pełnią ważną funkcję w utworach adresowanych do młodego czytelnika. W opinii znawców tematu polega ona na

dopełnieniu i utwierdzeniu punktu widzenia odbiorcy postaci danego systemu symboli, figur mitycznych, toposów, najbardziej spolaryzowanych społecznie wersji postaci. Typowy bohater powinien zaspokajać potrzebę życiowego optymizmu, dawać proste modele identyfikacji. Są to postaci nosiciele wielu szlachetnych cech i ideałów. Bohater wymarzony jest silny i zwycięski (Kozłowska 2013, s. 42-43).

Wśród wielu kreacji bohaterów prozy dla dzieci i młodzieży znajdują się np. rówieśnicy – pochodzący z różnych rodzin; rozmaicie funkcjonujący w grupach społecznych; zmagający się z licznymi problemami; doznający radości, cierpień i związanych z nimi głębokich przeżyć; próbujący odnaleźć się w otaczającej rzeczywistości. Do nich należą także postaci, które można nazwać Innymi. Są to młodzi ludzie z doświadczeniem migracji, jak i wyobcowani ze środowiska rówieśniczego m.in. ze względu na chorobę, niski status społeczny czy uwikłanie w rozmaite nałogi. Zdaniem Elżbiety Kruszyńskiej (2010, s. 22) „pisarze kreują postacie «innych»,

«obcych», «odmieńców», prowokujących niejako konfrontację z normą, której zdają się zaprzeczać. Różne przyczyny ich obcości budzą reakcję środowisk – od łagodnej dezaprobaty, przez niechęć, wyśmiewanie, po agresję».

Nie wdając się w szczegółowe rozważania na temat bohatera rówieśnika, warto uznać, że jego zadaniem jest m.in. pokazać nastoletnim czytelnikom, jak odnaleźć siebie i własne miejsce w życiu, kształtować wrażliwość na drugiego człowieka, poszerzać widzenie ludzi i świata, otwierać się na dialog międzykulturowy, zachęcać do stawiania pytań o własne Ja w obliczu przeżyć i sytuacji Ty literackiego. Dzięki takiemu bohaterowi utwory dla dzieci i młodzieży mają szansę w jakimś stopniu oddziaływać na przemyślenia młodych na temat istoty i sposobów odkrywania własnego wnętrza oraz szukanie odpowiedzi na wiele nurtujących spraw: osobistych, rodzinnych, społecznych. Tym samym sprzyjają przygotowaniu czytelników do odnalezienia się w życiu i wychylają na ludzi, także obcych kulturowo.

Jednym z tekstów, które mogą mieć wpływ na wiele uczniowskich rozmyślań, jest *Ela-Sanela* Katarzyny Pranić. Książka ta, wydana w 2011 roku, jest opowieścią o 13-letniej dziewczynce, która z pozoru niczym nie odróżnia się od rówieśników. Tak jak oni chodzi do szkoły, ma swoje smutki i radości, zainteresowania, marzenia. Spotkanie czytelnika z nastolatką rozpoczyna się w dość dla niej stresującej sytuacji. Dotyczy ona realizacji jej osobistego pragnienia uczestnictwa w przesłuchaniach do teatru amatorskiego, w którym będą odbywać się przygotowania do przedstawienia *Małego Księcia*. Marzenie to okazuje się dość trudne do osiągnięcia, ponieważ Ela jest osobą nieśmiałą i bardzo zawstydzoną. Po przybyciu na próbę ma coraz więcej wątpliwości co do podjętej decyzji. Jej zawstydzenie i wewnętrzne wahania, a nawet brak wiary w powodzenie całej sprawy powodują, że stara się – nieskutecznie – być niezauważona przez organizatorki:

– Pani Moniko! – zawołała, a Ela wcisnęła się w fotel. – Mamy tu kogoś z u p e ł n i e n i e - u j a w n i o n e g o ! – Rzuciła Eli wyzywające spojrzenie, wyrwała jej z rąk kartkę i pobiegła do pozostałych.

Ela była zdruzgotana.

– Ale porażka... – wyszeptała prawie bez tchu.

Najchętniej zapadłaby się pod ziemię.

Wiedziała, że tak będzie. Teraz wszyscy obrócili się w jej stronę i gapili się na nią, bezradną na tej czarnej pustyni. Rozpaczliwie rozejrzała się wokół siebie (Pranić 2011, s. 10).

Stres i niepokój nie opuszczają bohaterki. Do końca przesłuchań trzyma kolana podciągnięte pod brodę i obgryza paznokcie. Młody czytelnik, pochylając się nad pierwszymi stronami powieści, zauważy, że doznania Eli nie są mu obce. Wszak towarzyszą one niemal każdemu człowiekowi w różnych sytuacjach życiowych. Już na tym etapie lekturowego spotkania główna postać ma szansę stać się bliską mu osobą.

Nastoletni odbiorcy, obcuując z tekstem, dowiedzą się też, że dziewczynka lubi czytać. Jej ulubioną książką jest właśnie *Mały Księżę*, którego fragmenty cytuje na co dzień. Wśród wykorzystywanych przez nią, w rozmaitych okolicznościach, przytoczeń jest m.in. zdanie „Stajesz się na zawsze odpowiedzialny za to, co oswoiłeś” (Pranić 2011, s. 55).

Tym, co jeszcze może związać młodego odbiorcę z nastolatką, jest fakt, że ma ona do kogo wracać ze szkoły. Okazuje się bowiem, że na zestresowaną, zaleknioną, ale i radosną Elę, bo przeżywającą przecież również wiele szczęśliwych chwil, w domu czeka osoba ją kochająca. To Babcia, z którą mieszka i z którą nie tylko zasiada wspólnie do posiłków, lecz również rozmawia na temat różnych spraw. Ma ona spory wpływ na jej wewnętrzne przemyślenia. Widać to szczególnie wówczas, gdy dziewczynka w rozmaitych, także trudnych momentach dnia codziennego przypomina sobie, jak w konkretnej sytuacji zareagowałaby jej opiekunka, co by powiedziała. Trzeba uznać więc, że Babcia jest dla 13-latki autorytetem. Fragmenty, w których opisane są relacje obydwu postaci, ich stosunek do siebie, mogą stać się podstawą wielu przemyśleń, także w kontekście własnego życia, np. na temat więzi emocjonalnych łączących ludzi.

Czego jeszcze czytelnik dowiaduje się o Eli? Tak jak wiele nastolatek, również ona lubi sporo czasu spędzać w łazience. Jej ulubionym miejscem jest też strych domu, w którym mieszka. Przeszukuje tam „tajemnicze zakamarki, a w nich – pamiątki po dawnych właścicielach willi” (Chrobak 2014, s. 87). Umie zachwycać się pięknem przyrody, kocha zwierzęta. Bardzo intensywnie i uważnie obserwuje ludzi, ich zachowania, relacje interpersonalne. O jej wyostrzonym zmyśle obserwacji, wskazującym nie tylko na zainteresowanie człowiekiem, lecz również otaczającą go przyrodą, świadczą monologi wewnętrzne. Warto dodać, że Ela nie zawsze też zgadza się ze zdaniem dorosłych, co ujawnia słowem i myślą. Już takie informacje o niej wystarczą, by stwierdzić, że nie odróżnia się ona za bardzo od innych. Niejeden młody odbiorca zobaczy w niej zarówno swoje oblicze, jak i rówieśników, z którymi ma na co dzień kontakt. Być może dojdzie do wniosku, że chętnie zaprzyjaźniłby się z bohaterką powieści.

Im dłużej trwa spotkanie z Elą-Sanelą, tym więcej poznaje się faktów na jej temat. Wchodząc w głąb lektury, czytelnik zaczyna odkrywać nieujawnione dotąd tajemnice. Otóż okazuje się, że Babcia, z którą nastolatka mieszka, nie jest jej rodzoną babcią. To polska lekarka, która w 1994 roku zaadoptowała roczną dziewczynkę i tym samym uratowała jej życie. Kim jest zatem Ela? Po przeczytaniu całego utworu nie ma wątpliwości, że jest to Sanela Hasani z Bośni, kraju ogarniętego wojną w latach 90. ubiegłego wieku. Szczegółowe informacje o niej autorka książki jednak dozuje. Stąd odbiorca stopniowo odkrywa prawdę o bohaterce, np. w sytuacji, kiedy dziewczynka rozmawia z opiekunką o swojej rodzinie. Nastolatką targają wówczas sprzeczne uczu-

cia: ma potrzebę kontaktu z biologiczną rodziną i zarazem lęka się rozstania z ukochaną Babcią. Głębokie doznania nie opuszczają Eli także wówczas, gdy czyta listy, które dostała od siostry, odnalezionej w Anglii. Spotkanie dziewczynki z rodziną za pośrednictwem otrzymanej i też wysyłanej przez nią do najbliższych korespondencji nie jest łatwe. Przeżycia 13-latki, stawiane pytania i formułowane przemyślenia na temat własnej osoby i swojego życia stają się wyrazem poszukiwania samej siebie i dojrzewania do odkrycia własnej tożsamości.

Co zatem może dać uczniom lektura tej powieści? W moim przekonaniu jest w stanie otworzyć ich na dialog międzykulturowy i do takiego dialogu przygotować. Wszak zachęca do namysłu nad Innym kulturowo człowiekiem, do odkrywania jego wartości i ambiwalentnych odczuć, uzewnętrznianych wtedy, gdy jest traktowany jak Obcy. Tego też czasami doświadczała bohaterka książki Pranić (2011, s. 177):

– To jest nasz klasowy alien: Ela-Sanela. Ela poczuła się, jakby ktoś wylał na nią kubel zimnej wody. Zmieszana, nie wiedziała, czy coś odpowiedzieć na takie powitanie, czy wyjść [...].

Ela, idąc za Martą przez półmroczny korytarz, postanowiła zignorować tę sytuację, ale było jej przykro. Alien – obca. Bo co? Bo nie ma w klasie swojej paczki? A może dlatego, że jej imię i nazwisko brzmi inaczej? Ci, którzy słyszeli je pierwszy raz, zawsze byli nieco zdziwieni, ale Ela czuła, że Michał powiedział to s p e c j a l n i e, żeby zrobić jej przykrość. Ela-Sanela. Właśnie, że tak! Sanela Hasani! Czuła, jak palą ją policzki. „Co za głupek” – pomyślała.

Spotkanie z omawianym tekstem sprzyja również szukaniu i doświadczaniu człowieka: siebie i Innego, tego, co ich łączy, a nie tylko dzieli. Może stać się początkiem rozbudzania w czytelnikach przemyśleń na ten temat, też ich mocnych i słabych stron oraz kształtowania szeroko rozumianej tożsamości, z którą ściśle powiązana jest odpowiedzialność. Oznacza to, że antropologiczna rola omawianej powieści wiąże się jednocześnie z jej funkcją etyczną. Za sprawą tej ostatniej jest możliwe uwrażliwienie odbiorcy na osobę ludzką obecną w tekście, a także poza nim, oraz przyjęcie odpowiedzialności za przebieg spotkania z Ty.

Podobnie *Ela-Sanela* może oddziaływać na dorosłego czytelnika – przyszłego nauczyciela polonistę, któremu nie jest obca literatura dla młodego odbiorcy, bo ją czytał jako nastolatek i ma, a przynajmniej powinien mieć, z nią kontakt w czasie zajęć akademickich. Jego uniwersyteckie spotkania z tego typu utworami zależą od programów nauczania tejże literatury na uczelniach. Zdaniem Doroty Michułki (2014, s. 268) najczęściej „filolodzy będą przyjmować m.in. porządki historycznoliterackie, porządki stylowe, genologiczne, intersemiotyczne [...]”. Warto jednak pamiętać, że w trakcie uniwersyteckiego kontaktu przyszłych nauczycieli języka polskiego z tekstami dla dzieci i młodzieży nie może zabraknąć czasu na rozmowę o wrażeniach,

odczuciach studentów po lekturze oraz o oddziaływaniu owych utworów na dorosłych odbiorców. Jest to ważne też wtedy, gdy treść książek znana jest im od dawna. O wartości, jaką staje się dla przyszłych nauczycieli polonistów jako ludzi i kandydatów do zawodu powrót myślą do utworów z dzieciństwa i lat szkolnych, szczególnie zaś refleksja nad wpływem na nich postaci literackich, świadczą wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań. Tego typu wspomnienia, zdaniem słuchaczy, nie tylko wywołują silne emocje, na ogół pozytywne, lecz zachęcają także do jeszcze głębszego poznawania siebie i drugiego człowieka. W świetle przeanalizowanych zapisków studenckich trzeba stwierdzić, że nauczyciel świadomy wpływu, jaki miał na niego i jaki może mieć na ucznia bohater literacki, jeszcze bardziej docenia ponadczasowe znaczenie postaci dla obcującego z nimi nastolatka. Tym samym lepiej rozumie emocje i pragnienia tego ostatniego, jego potrzeby, sposób widzenia ludzi i świata. Odświeżane w pamięci nauczyciela doznania, za sprawą także uniwersyteckich spotkań z literaturą osobną, są ważne m.in. z uwagi na właściwy dobór lektur szkolnych i przygotowanie działań lekcyjnych.

Spotkanie z *Elą-Sanelą* może wywoływać więc w słuchaczach polonistyki autorefleksję na temat stopnia ukształtowania ich własnej tożsamości i umiejętności prowadzenia dialogu międzykulturowego. Równie istotny dla kandydatów na nauczycieli okaże się namysł nad szukaniem sposobów kształtowania tożsamości przyszłych wychowanków i swoim przygotowaniem do otwierania ich na dialog międzykulturowy w czasie lekcji literatury. Poruszane kwestie uznają za ważne chociażby dlatego, że w polskich szkołach coraz więcej jest uczniów z doświadczeniem migracji, przybywających z różnych krajów europejskich. Za Katarzyną Pranić (2011, s. 231) można o nich powiedzieć, że są „trochę stąd, a trochę z innego świata”.

W związku z powyższym nauczyciel polonista ma wiele zadań do wykonania. Jednym z nich jest pomóc Innym odnaleźć siebie wśród otaczających ludzi i kształtować ich szeroko rozumianą tożsamość. Kolejnym stanie się przygotowanie polskich uczniów, jak i tych z doświadczeniem migracji do prowadzenia dialogu międzykulturowego. Do realizacji zasygnalizowanych tu zadań student musi być przygotowany. Sprzyja temu umiejętność rozpoznawania i doświadczania uczniów jako ludzi i odbiorców literatury oraz siebie jako człowieka i nauczyciela. Diagnozowaniu i doznawaniu przez słuchacza własnego Ja i Ty ucznia mogą służyć kilkietapowe działania, do których od wielu lat zachęcam studentów w czasie prowadzonych zajęć, skoncentrowanych na skupieniu uwagi słuchaczy na uczniowskim odbiorze literatury, nie tylko adresowanej do nich (nierazko zajęcia są modyfikowane w związku z różnymi potrzebami przyszłych polonistów). Podejmowane w ich toku działania polegają m.in. na:

- 1) indywidualnej lekturze utworu literackiego, wcześniej czytanego przez uczniów;

- 2) formułowaniu ustnej (niekiedy pisemnej) refleksji na temat wrażeń, emocji i przeżyć w związku z przeczytanym tekstem;
- 3) samodzielnym, niesterowanym pytaniami nauczyciela akademickiego czytaniu świadectw szkolnego odbioru literatury i jednocześnie redagowaniu swobodnych refleksji na temat osoby ucznia;
- 4) dzieleniu się zapisanymi spostrzeżeniami, w które wpisana jest diagnoza ucznia jako człowieka i odbiorcy tekstu;
- 5) ponownej lekturze refleksji nastolatków, tym razem w kontekście interdyscyplinarnym (np. filozoficznym, psychologicznym, kulturowym);
- 6) dyskusowaniu problemów związanych z wyłaniającym się portretem uczniów – ludzi i odbiorców konkretnej literatury;
- 7) ustnym (czasami też pisemnym) interpretowaniu zapisanej „twarzy” nastolatków w świadectwach odbiorczych.

Warto powiedzieć, że studenci, podobnie jak uczniowie – uczestnicy badań empirycznych, czytają w czasie zajęć fragmenty dłuższych utworów lub krótkie teksty literackie. Lektura książek o znacznej objętości wymaga, jak wiadomo, indywidualnego spotkania z nimi w zaciszu domowym. W takim przypadku zajęcia uniwersyteckie rozpoczynają się od realizacji zasygnalizowanego wyżej punktu drugiego. Należy dodać, że bez względu na miejsce pierwszego kontaktu słuchaczy z zaproponowaną im prozą sporo czasu w toku zajęć zajmuje wypowiadanie wrażeń po jej przeczytaniu, dzielenie się odczuciami i przeżyciami. Nie chodzi jednak o podawanie suchych i lakonicznych informacji, ale o opisanie swoich doznań. Tym, co również jest bardzo istotne, są m.in. (auto)refleksje przyszłych nauczycieli na temat sposobu, w jaki pod wpływem czytanego tekstu budzą się w nich emocje, jak konkretna literatura oddziaływała na przemyślenia dotyczące własnego Ja, ludzi i świata.

Co studentom przygotowującym się do wykonywania roli nauczyciela polonisty przyniesie tak zaplanowane spotkanie z książką Katarzyny Pranić i świadectwami uczniowskiego jej odbioru? Za ich przyczyną mają oni szansę doświadczyć tego, czego doświadczają wychowankowie, a więc np. niechęci do wykonania zadania, stresu związanego z tym działaniem, buntu wobec treści utworu, ale i przyjemności lektury. Odnosząc się zaś do fabuły tekstu, słuchacze nie tylko będą werbalizować własne emocje, doznania w związku z lekturą, lecz także poznawać siebie jako ludzi i odbiorców literatury, swoje osobiste i czytelnicze pragnienia oraz stopień otwarcia się na Innego. W uwrażliwianiu przyszłego nauczyciela na odkrywanie własnego wnętrza trzeba widzieć szansę na wykształcenie polonisty wrażliwego na osobę wychowanka. Polonisty, który będzie umiał pomóc temu ostatniemu kształtować tożsamość i otwierać go także na dialog międzykulturowy. Czytając zaś świadectwa lekcyjnej recepcji *Eli-Saneli*, kandydat na polonistę dostrzeże ich nastoletnich autorów oraz

mocne i słabe strony uczniowskiego sposobu lektury tego tekstu. Tym samym rozpozna wrażliwość i emocje podopiecznych, ich postawy wobec Innego i stosunek do osób z doświadczeniem migracji. W istocie chodzi o to, by przeprowadzony najpierw w czasie indywidualnego spotkania dialog studenta z tekstem literackim nieco później przerodził się w dialog słuchacza z tekstem uczniowskim o tekście literackim. Przedstawione tu działania będą służyć też formowaniu samego siebie, a później uczniów w spotkaniu z tym utworem.

Na koniec warto podkreślić, że kontakt nastolatków i kandydatów na polonistów z literaturą oraz tych ostatnich również ze świadectwami szkolnego jej odbioru ma sens, gdy staje się dialogiem zmysłów, dążeń i życia tego, który czyta, z tym, o którym jest mowa w tekście, i z autorem tekstu. Tylko taka wewnętrzna rozmowa może przyczynić się do kształtowania tożsamości człowieka oraz otwierania go na dialog międzykulturowy i stawiania sobie samemu pytań – np. o to: kim jest w obliczu Innego; kim powinien być; jakie wartości przyświecają mu w kontakcie z drugim człowiekiem. Formułowaniu tych i jeszcze wielu innych pytań sprzyja powieść Katarzyny Pranić. Trzeba zatem zgodzić się ze stanowiskiem Małgorzaty Chrobak (2014, s. 92), że utwór ten

[...] zasługuje na refleksję badawczą nie tylko z powodu wprowadzenia do rodzimej prozy młodzieżowej wątku współczesnej wojny. Stanowi rzadki w twórczości dla niedorosłych przypadek literackiego zapisu doświadczenia „człowieka z pogranicza” [...]. Powieść *Ela-Sanela* stanowi jedną z poważniejszych w polskiej prozie propozycji wyjścia poza „zakłęty krąg” banalnych tematów literatury dziecięcej w stronę rzeczywistych problemów współczesnego człowieka.

Bibliografia

- Berger P.L., 2005, *Zaproszenie do socjologii*, przeł. J. Stawiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bokszański Z., 1989, *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chrobak M., 2014, *Ucząc się od Jurgielewiczowej. Inna w powieści Katarzyny Pranić „Ela-Sanela”*, [w:] B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), Zok-Smoła A. (współpr.), *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 81-93, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, 3131.
- Czechowski J., 2007, *Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży*, „Kultura i Edukacja”, nr 2, s. 7-21.
- Dunaj B. (red.), 2000, *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1, Kraków.
- Koziółek R., 2016, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Kozłowska E., 2013, *Bohater dziecięcy w lekturze szkolnej (na wybranych przykładach)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Dydaktyka” LXXIX, z. 8, s. 42-53.
- Kruszyńska E., 2010, *Inny, obcy, odmieniec – bohaterowie współczesnych powieści dla młodzieży*, „Polonistyka” LXIV, nr 4, s. 21-25.

- Łazarska D., 2015, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, *Prace Monograficzne – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, nr 725.
- Michułka D., 2014, *Literatura, dziecko i życie. Jak uczyć literatury dziecięcej przyszłych nauczycieli polonistów?*, [w:] K. Biedrzycki i in. (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, Kraków: Universitas, s. 267-278, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, 20.
- Miller J.H., 2000, *Czytanie dokonujące odczytania*, przeł. P. Wawrzyszko, [w:] R. Nycz (red.), *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, Gdańsk: słowo/obraz terytoria, s. 125-139, *Tematy Teoretycznoliterackie*, t. 1.
- Nikitorowicz J., 2008, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, *Interdyscyplinarna Seria Akademicka*.
- Nycz R., 2012, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Warszawa: IBL PAN, *Nowa Humanistyka (Warszawa)*, t. 3.
- Piłarska A., 2012, *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, *Doktoraty Wydziału Nauk Społecznych UAM*.
- Pranić K., 2011, *Ela-Sanela*, Warszawa: Stentor.
- Węgrzecki A., 2006, *Tożsamość i inność*, [w:] W. Zuziak (red.), *Wokół tożsamości człowieka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, s. 9-28.
- Wojnar I., 2000, *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości*, [w:] M. Kujawska (red.), *Uczeń i nowa humanistyka*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 98-108, *Publikacje Instytutu Historii UAM*, 35.

Abstract

ENCOUNTERS WITH LITERATURE. ON INTERCULTURAL DIALOGUE AND IDENTITY FORMATION NOT ONLY DURING POLISH LESSONS (ON THE EXAMPLE OF *ELA-SANELA* BY KATARZYNA PRANIĆ)

The author begins by considering the role of readers' encounters with literature. She engages in a reflection on shaping readers' identity and opening them to intercultural dialogue. She writes about the role of literature for children and young people in opening Polish philology students and their future pupils to intercultural dialogue and shaping the identity of both. She focuses on the presentation of Katarzyna Pranić's novel *Ela-Sanela* as proposed reading, enabling the implementation of these tasks. She also presents the value of such preparation of candidates for teachers of Polish based on literary texts and students' texts, being a testimony to the perception of literature.

Keywords: literature, intercultural dialogue, identity formation, pupil, teacher of Polish

PIOTR KOŁODZIEJ 

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.11>

Filologia Brunona Schulza

O tożsamości „na styku kultur”

Kobieta w błękitnej sukni

W słynnym holenderskim Rijksmuseum w Amsterdamie obejrzeć można trzy wybitne dzieła Johanneesa Vermeera: *Mleczarkę* (lub inaczej *Kobietę nalewającą mleko*), *Uliczkę* oraz *Kobietę w błękitnej sukni czytającą list*. Gdyby znajdowały się tam jeszcze dwa inne obrazy, to znaczy *Dziewczyna z perłowym kolczykiem* oraz *Widok Delft*, dzieła na co dzień do obejrzenia w niedalekiej Hadze, można by właściwie sformułować śmiałą tezę, że oto zgromadzono w jednym miejscu niemal wszystkie najważniejsze płótna holenderskiego mistrza. Te pięć obrazów stanowi aż jedną siódmą całego dorobku, który ocalał po Vermeerze. Choć część jego dzieł się nie zachowała, wiemy jednak, że malowideł wcale nie było dużo więcej niż 35, ponieważ „Sfinks z Delft”, jak czasem nazywano zapomnianego przez dwa wieki malarza, pracował bardzo wolno¹. Mimo że jego obrazy miały niewielki format (np. *Mleczarka* to zaledwie 45,5 na 41 cm), artysta przez długie miesiące cyzelował swoje prace, dbając o precyzję szczegółów, a zwłaszcza o światło. Był bowiem „malarzem ciszy i światła” – jak pisał o nim jego znawca i miłośnik Zbigniew Herbert. „Światło zostało w jego obrazach. Reszta jest milczeniem” – dopowiadał poeta (Herbert 2008, s. 71). Milczeniem – dodajmy – po mistrzowsku namalowanym, milczeniem oglądanym na obrazie, ale także często milczeniem bezradnego odbiorcy. Omawianie tych obrazów bowiem zdaniem twórcy *Pana Cogito* to „zajęcie beznadziejne”. Podobnie sytuację widza oceniała także inna mistrzyni słowa –

¹ Zob. Peccatori, Zuffi (red. 2006); Mittelstädt (red. 1970); Blankert (1991); Herling-Grudziński (1997, s. 254-263); Herbert (2008, s. 60-73); Balicki, Bogucka (1989, s. 157-224); Zumthor (1965); <http://www.essentialvermeer.com> – 30 I 2020; Kołodziej (2018, s. 21-27).

Wisława Szymborska: opisywanie dzieł mistrza z Delft to „trud marny” (Szymborska 2015, s. 149). Już lepiej byłoby, stwierdza noblistka, coś zagrać „na kwartet z dwójgiem skrzypiec, fagotem i harfą” (Szymborska 2015, s. 149). Kłopot w tym jednak, że niewielu ludzi w takich kwartetach na co dzień występuje. Zatem pozostaje milczenie.

Kobieta w błękitnej sukni to ze wspomnianej piątki obrazów wybitnych dzieło chyba najmniej wybitne, jeśli w ogóle wypada coś takiego o dokonaniach Vermeera powiedzieć. Na tym małym płótnie (zaledwie 46,5 na 39 cm) widzimy przede wszystkim młodą kobietę czytającą list. Stąd zresztą oczywisty tytuł, pochodzący nie od malarza, ale nadany później przez historyków sztuki. Dziewczyna znajduje się w jakimś pokoju i stoi twarzą do okna.

Takie ułożenie postaci we wnętrzu, przy oknie usytuowanym po naszej lewej stronie, było zarówno dla Vermeera, jak i dla ówczesnych holenderskich twórców typowe. Typowe również było przedstawianie osób czytających list, zwłaszcza kobiet, a ponadto w tle na ścianie często można było zobaczyć mapę. Zatem jesteśmy o krok od stwierdzenia, że oto omawiane arcydzieło Vermeera nie ma w sobie nic szczególnego. Nic, gdyby nie cisza i światło, czego tak jak Vermeer nie umiał namalować nikt. Ale o oglądanej scenie można próbować powiedzieć nieco więcej, i to mimo braku dwójga skrzypiec, fagotu i harfy... Spróbujmy zatem szerzej otworzyć oczy i tę ciszę jakoś wy-słować.

Górna część stroju dziewczyny identyfikowana jest jako tzw. *beddejak*, czyli rodzaj satynowej koszulki nocnej, wiązanej z przodu na kokardy. Jakość materiału wskazuje, że kobieta należy do bogatszego mieszczaństwa. Dodajmy od razu, że dziewczyna raczej nie jest w ciąży, co dowiedziono w studiach ikonograficznych², choć dzisiejszy nieuprzedzony odbiorca dzieła mógłby odnieść inne wrażenie. Nocny strój tytułowej postaci zapewne sugeruje, że list przyszedł rano i kobieta natychmiast, gdy tylko została sama, zabrała się do lektury. Nie wraca do rozpoczętej już toalety (na stole widzimy duże pudełko z biżuterią oraz perły). Dzięki malarzowi możemy ją podglądać w tej dość intymnej scenie. Dziewczyna nawet nie usiadła. Czyta w świetle poranka, w skupieniu, chyba szybko, bo na stół zdążyła już odłożyć pierwszą kartkę. Kim jest nadawca listu? Można się tylko domyślać. Raczej ktoś kobiecie nieobojętny. Skoro malarz przedstawił dziewczynę na tle mapy, to możliwe, że owym nadawcą jest ktoś, kto wyjechał gdzieś daleko. Ktoś, za kim kobieta prawdopodobnie tęskni. Wiadomości chyba nie są najlepsze. Melancholijny wyraz twarzy czytającej, choć widzimy postać z profilu, wiele mówi. Może to wszystko już nie ma sensu? Może takie życie już nie ma sensu? Może to już koniec, może tego związku nie da się już utrzymać albo trzeba się pogodzić, że tak już będzie zawsze – to znaczy osobno, na dystans, nawet

² http://www.essentialvermeer.com/catalogue/woman_in_blue_reading_a_letter.html – 30 I 2020.



Fot. 1. Johannes Vermeer, *Kobieta w błękitnej sukni czytająca list*, ok. 1622-1655, 46,5 × 39 cm, olej na płótnie, Rijksmuseum, Amsterdam, Holandia

Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Kobieta_w_b%C5%82%C4%99kitnej_sukni#/media/Plik:Vermeer,_Johannes_-_Woman_reading_a_letter_-_ca._1662-1663.jpg – 30 I 2020.

jeśli ten ktoś wreszcie powróci. Może problemem nie jest więc tylko obcość fizyczna, ale też obcość mentalna bohaterów...

Tę obcość właśnie mogłyby sugerować kolory dobrane przez Vermeera: połączenie niebiesko-granatowo-błękitnych z żółto-brązowo-brunatnymi. Cały świat przedstawiony na obrazie dzieli się zatem na dwie tonacje barw, ale też poprzez nie scala.

Wszak są to barwy kontrastowe ze względu na temperaturę (zimne błękity i ciepłe żółcie i brązy), a jednocześnie dopełniające. Błękitna górna część stroju, głębsze niebieskie obicia krzeseł i jeszcze ciemniejszy granat obrusu zestawione zostały z żółto-beżowo-brązową dolną częścią stroju, ciemniejszym płótnem, chyba jakimś szalem po lewej na pierwszym planie, mapą w nieco jaśniejszej tonacji w tle oraz kartkami – jedną trzymaną w ręce i drugą leżącą na stole, na płaszczyźnie tak jasnej jak mapa. Nawet niebiesko-granatowe krzesła mają ciepłozłote ćwieki i ciemnobrązową, prawie jak tkanina na stole, drewnianą konstrukcję. Oba rodzaje barw znajdują swoje refleksy również na ścianie – „zniebieszczonej” lekko przed kobietą i przechodzącą w żółć z tyłu. Innymi słowy, świat na obrazie może być odczytywany, przy całym subtelnym i drobiazgowym realizmie Vermeera, jako symboliczny – w sensie: dualistyczny. Jest ambiwalentną jednością, doskonałą harmonią barw, złożoną z komponentów kontrastowych, ale przez to również kolorystycznie zgodnych i uzupełniających się. Tak jak kobieta i niewidoczny na obrazie mężczyzna, jak zamknięty świat pokoju i otwarty świat widziany na mapie, jak sprzeczny świat uczuć dziewczyny czytającej list wreszcie. Inaczej mówiąc, jest w tym statycznym obrazie wbrew pozorom duże napięcie, ale wyrażone za pomocą subtelnej gry światła. Spowija ono scenę utrwaloną w absolutnym bezruchu i w absolutnym milczeniu. Wszystkie barwy – co potem „odkryli” i na swój sposób wykorzystali impresjoniści – to tylko i aż funkcja światła właśnie. Barwy w naturze przecież nie istnieją. Istnieją jedynie fale elektromagnetyczne o określonych długościach i częstotliwościach, rejestrowane przez nasze oko, którym to falom potem mózg przypisuje określone barwy. Nazw tych kolorów oraz ich znaczeń, podobnie jak wszystkich nazw i wszystkich znaczeń, uczymy się wtedy, gdy uczymy się mówić³.

Gdy kobieta w błękitnej sukni znika

Blisko 300 lat później Vermeerowska kobieta czytająca list pojawiła się znów jako bohaterka dzieła malarskiego, tym razem jednak na płótnie Salvadora Dalego, najbardziej znanego surrealisty, twórcy metody – jak ją sam nazywał – „paranoiczno-krytycznej”. Dzieło, o którym mowa, nosi tytuł *La imagen desaparece*, czyli „obraz znika”⁴. Patrząc na płótno, moglibyśmy jednak równie dobrze powiedzieć, że obraz pojawia się. A dokładniej: pojawia się i znika. A właściwie nawet – obrazy. Dalego chyba rzeczywiście maluje „paranoiczno-krytyczną” kopię dzieła Vermeera: gra z oryginałem, gra ze swoją wyobraźnią oraz z wyobraźnią widza, balansuje między rzeczywistością a złudzeniem, przy czym wcale nie wiadomo, co jest rzeczywistością,

³ Zob. Młodkowski (1998); Milner, Goodale (2008); Strzemiński (1974); Spitzer (2008); Kołodziej (2018, s. 66-69).

⁴ <https://www.salvador-dali.org/es/obra/coleccion/140/la-imagen-desaparece> – 30 I 2020.

a co złudzeniem. Raz widzimy czytającą dziewczynę, raz ogromną twarz mężczyzny z profilu – może autoportret Dalego, może portret innego hiszpańskiego mistrza, Diego Velázqueza, innym razem zaś jedno i drugie. Obie postaci są raczej zamyślane i raczej smutne. Obraz jest realistyczny i surrealistyczny jednocześnie, podważa pewność naszej percepcji i realność świata, którego jesteśmy naocznymi świadkami i który na co dzień wydaje się taki oczywisty.



Fot. 2. Salvador Dalí, *Obraz znika*, 1938, 55,9 × 50,8 cm, olej na płótnie, Dalí Theatre-Museum, Figueres, Hiszpania

Źródło: <https://www.salvador-dali.org/es/obra/coleccion/140/la-imagen-desaparece> – 30 I 2020.

Artysta każe nam godzić się na koegzystencję rzeczy, które normalnie koegzystować nie mogą. Tym razem na mapie nie widzimy już Niderlandów Vermeera, lecz Półwysep Iberyjski Dalego. Co istotniejsze jednak, mapa znalazła się teraz całkowicie po drugiej stronie kobiety, za nią, tak jak i malarz każe nam przekroczyć widzialną rzeczywistość i spojrzeć na świat z odwrotnej perspektywy, od podszewki. Na tym jednak gra uwolniona od realizmu wyobraźni się nie kończy.

Zwróćmy jeszcze uwagę na posadzkę. Na obrazie oryginalnym podłoga w ogóle nie była widoczna. Tutaj natomiast mamy szachownicę. Może to tylko przypadkowy wzór, a może jednak Dalí świadomie posługuje się symbolem znanym od najdawniejszych czasów, popularnym w wielu kulturach i mocno nacechowanym semantycznie. Regularny układ czarnych i białych pól bywa kojarzony z polaryzacją sił dobra i zła, wskazuje na immanentny w naszym życiu i w świecie w ogóle dualizm, ujawniający się ponadto w takich zestawieniach jak dzień i noc, światło i ciemność, altruizm i egoizm, siła i słabość, odwaga i tchórzostwo, ekstrawertyczność i introwertyczność czy wreszcie pierwiastek męski i żeński. A więc dzieło Dalego być może jest również i o tym wszystkim – bo przecież na obrazie obserwujemy wizualny pojedynek pierwiastka żeńskiego i męskiego właśnie, walkę widzialnego i niewidzialnego o dostęp do naszej świadomości, także poprzez grę z podświadomością. Ostateczne zwycięstwo którejkolwiek ze stron nie jest możliwe. Siły te znoszą się, ale i uzupełniają, tworzą ambiwalentną jedność, która objawia się dzięki podważeniu praw fizycznych i optycznych, zrównaniu jawy i snu, przejściu z realizmu w nadrealizm, ze świadomości do podświadomości. I odwrotnie.

„Paranoiczno-krytyczna” strategia Dalego nie była wytworem chorej wyobraźni artysty, ale stanowiła oryginalny wyraz całościowej koncepcji estetycznej, której założenia najlepiej chyba wyartykułował André Breton, autor słynnego *Manifestu surrealizmu*⁵. Ten francuski teoretyk kierunku protestował przeciwko moralnemu i intelektualnemu ubóstwu, które to ubóstwo, jak twierdził, było efektem przede wszystkim podporządkowania twórczej wyobraźni pragmatyce i realizmowi. Surrealizm oznacza niezachwianą wiarę „w nadrzędną realność pewnego – zaniedbanego dotychczas – typu skojarzeń, we wszechpotęgę marzenia, w bezinteresowną grę myśli”. W związku z tym Breton, pozostając pod silnym wpływem psychoanalityków, podkreślał zwłaszcza znaczenie marzeń sennych. To podczas snu właśnie wyobrażenia uwalnia się od ograniczeń, a dzięki temu możemy dotknąć – jak pisał – wielkiej

⁵ Pierwszy *Manifest surrealizmu* został opublikowany przez André Bretona w 1924 roku (*Drugi manifest surrealizmu* – kontynuacja i uzupełnienie pierwszego – ukazał się w roku 1929). Wszystkie cytaty poniżej podaję według wydania: A. Breton, *Manifest surrealizmu*, przeł. A. Sandauer, [on-line] <https://www.sandauer.pl/obrazki/file/biblioteka/Andre-Breton-Manifest-surrealizmu.pdf> – 30 I 2020.

Tajemnicy. Autor *Manifestu* uważał, „że dwa te – tak na pozór sprzeczne – stany, jak sen i jawa, stopią się kiedyś w rzeczywistość absolutną, czy – jeśli kto woli – w nad-rzeczywistość”. Uwolniona wyobraźnia zaś jest „kluczem do zasadniczych problemów bytu”, to znaczy umożliwia ona rozwiązywanie najważniejszych problemów naszej egzystencji (zob. Breton b.r.).

Głosząc pochwałę tak rozumianej nadrealności, Breton odwoływał się również do innego surrealisty, poety Pierre’a Reverdy, który twierdził z kolei – co istotne w naszym kontekście – że obraz jest „czystym tworem myśli”. Nie powstaje on „z porównania, lecz z zestawienia dwu rzeczywistości – mniej lub bardziej odległych. Im odleglejszy i trafniejszy ich związek, tym obraz silniejszy, tym większy ma dar wzruszania, tym więcej rzeczywistości poetyckiej...”. Z tego powodu, dowodził Breton, należy w ogóle „wyrzec się dotychczasowego sposobu widzenia”.

Coś takiego, jak się wydaje, stało się właśnie na płótnie Dalego. Dzieło jest czystym tworem myśli, powstaje z zaskakującego zestawienia dwóch odległych rzeczywistości, sprzecznych stanów, dzięki uwolnieniu skojarzeń i bezinteresownej grze wyobraźni. A wszystko po to – przyjmijmy choć na chwilę punkt widzenia Bretona – by szukać „klucza do zasadniczych problemów bytu”. Być może więc za tą – na pierwszy rzut oka – niewinną optyczno-zmysłową zabawą kryje się jakiś głębszy sens, którego poszukiwanie wymaga od poszukującego uwolnienia wyobraźni i co za tym idzie – zupełnie nowego języka do opisu rzeczywistości, języka wyzwolonego z dotychczasowych rygorów. Jeśli się to „wyzwolenie” uda, będziemy mogli doświadczać czegoś – przekonuje Breton – co w naszym życiu najwartościowsze i co wydawało się już bezpowrotnie stracone:

Umysł, który daje nura w surrealizm, przeżywa z egzaltacją najlepszą część swego dzieciństwa. Mięwa chwile takiej pewności, jak tonący, który obejmuje jednym spojrzeniem to wszystko, co było nie do przezwyciężenia w jego życiu. „To mało zachęcające” – powie kto. Ale też nie chcę go zachęcać. Wspomnienia dziecięce i niektóre inne dają wrażenie niepochwytności i jakby *wykolejenia*, które uważam za najcenniejsze w życiu. Dzieciństwo zbliża nas, być może, najbardziej do „życia prawdziwego”, dokąd – prócz prawa wstępu – mamy zaledwie parę biletów protekcyjnych; dzieciństwo, kiedy to najskuteczniej i z najmniejszym ryzykiem było się panem własnych możliwości. Szansa ta dzięki surrealizmowi pojawia się, śmiem rzec, na nowo.

Korzystając z dotychczasowych ustaleń, „znikający obraz” dziewczyny czytającej list moglibyśmy więc opisać zupełnie nowym językiem i w ten sposób, za radą surrealistów, otworzyć go na zupełnie nowe znaczenia. Salvador Dalí zatem, reinterpretując dzieło Johanna Vermeera, uwalnia wyobraźnię i myśl, a poprzez to zbliża się do rzeczywistości poetyckiej, łączy światy odrębne i odległe, z pozoru nieprzystawalne, realizm i oniryzm, albo łączy dwa elementy realistyczne, aby uzyskać efekt oniryczny. Malarz podaje w wątpliwość pewność percepcji i pewność rozumu, posługuje

się ponadto symbolami głęboko zanurzonymi w kulturze, poetyką marzeń sennych i dziecięcych fantazji, przez co niejako wraca do najbliższego „prawdziwemu życiu” okresu, to znaczy do okresu dzieciństwa. Wszystko to zaś nie jest pozbawioną logiki zabawą, ale ma sprzyjać rozwiązywaniu „najważniejszych problemów bytu”, a także ma pozwolić człowiekowi poczuć się „panem własnych możliwości”.

„Każdy z nas jest opowiadaniem”

Podążając od realistycznej i „zwykłej” sceny Vermeera, poprzez niezwykłą transformację Dalego, aż do objaśniającego jej sens manifestu surrealizmu, zanurzonego w psychoanalizie, uzyskujemy narzędzia do opisu artystycznej strategii jeszcze innego twórcy. Bruno Schulz, bo o nim mowa, zmierzał podobną drogą, także dokonywał transformacji świata realnego w odrealniony i zwykłego w niezwykły, także zestawiał sprzeczne komponenty – a wszystko po to również, by „rozwiązywać najważniejsze problemy” życia. W przeciwieństwie do Dalego jednak autor *Sklepów cynamonowych* tworzył swe niezwykłe poetyckie obrazy głównie za pomocą słów, choć często „dopowiadał” je „paranoiczno-krytycznymi” rysunkami⁶. Jerzy Ficowski objaśnia rzecz w sposób następujący:

ilustracja Schulzowska miała w zamierzeniu twórcy być dopełnieniem tekstu, równoległą do pisanego słowa twórczością towarzyszącą. Zasięgiem i siłą swego kreatorstwa nie usiłowała konkurować z pisarską wizją i ekspresją, ustępując jej jakby i nie wchodząc jej w drogę. Tylko bowiem proza Schulza jest w stanie dozować rzeczywistość, rozrzedzać i zagęszczać jej tkankę, interpretować jej konkret tak, by skutecznie wszczepiać weń nowe cechy i możliwości – jak gdyby wydedukowane z jego własnej natury – skłaniać rzeczywistość do nowego sposobu bycia. Taką przekształcającą mocą rysunek nie rozporządza. Pisząc kiedyś o swoim rysowaniu, Schulz zapewniał: „Na pytanie, czy w rysunkach moich przejawia się ten sam wątek, co w prozie, odpowiedziałbym twierdząco. Jest to ta sama rzeczywistość, tylko różne jej wycinki. Materiał, technika działają tutaj jako zasada selekcji. Rysunek zakreśla ciałniej granice swym materiałem niż proza. Dlatego sądzę, że w prozie wypowiedziałem się pełniej” (Ficowski 2012, s. 492).

Skoro tak, to Schulzowskiej prozie właśnie przyjrzymy się nieco bliżej. Zanim przejdziemy jednak do analizy krótkiego jej fragmentu, wspomnijmy najpierw o „materiale wyjściowym”, z którego twórca budował świat poddany nieustannym procesom panmetamorfozy (Ficowski 2012, s. 493). Wspomnijmy zatem o wielonarodowym Drohobyczu, w którym Żydzi osiedlili się już na początku XV stulecia, o mieście „na styku kultur”, niegdyś polskim, dziś na terenie Ukrainy, wcześniej ZSRR, a wtedy od

⁶ Chodzi o *Xięgę bałwochwalczą* i inne rysunki zebrane w jednym tomie, opracowane i opatrzone komentarzami przez Jerzego Ficowskiego (Schulz 2012).

ponad wieku już w obrębie imperium Habsburgów. Wspomnijmy o rodzinnym żydowskim domu przy rynku i o ulicy Stryjskiej, o ojcu Jakubie, jego pasji do kupiectwa oraz o sklepie bławatnym, stopniowo podupadającym, wraz ze zdrowiem właściciela. Wspomnijmy też o starszym rodzeństwie pisarza, służącej Adeli i subiektach mieszkających w tej samej kamienicy, o niepełnosprawnym kuzynie Dawidzie, o obłąkanej Tłuji, z której wszyscy w miasteczku się śmiali, i o ukochanym piesku Nemrodzie. Wspomnijmy wreszcie o krytycznoliterackim oraz plastycznym talencie autora *Xięgi bałwochwalczej*, o lekcjach rysunków u profesora Arendta, o rozpoczętych studiach we Lwowie i próbach ich kontynuacji w Wiedniu czy o pracy nauczycielskiej w miejscowych szkołach⁷. Cały ten w sumie zwyczajny, prywatny i prowincjonalny świat mocą słowa został bowiem przeniesiony wprost do kulturowego uniwersum.

Znany współczesny neurolog Oliver Sacks w książce pt. *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem* dowodzi, że każdy człowiek

ma swoją historię życia, wewnętrzne opowiadanie – którego ciągłość, sens, jest naszym życiem. Można powiedzieć, że każdy z nas konstruuje i żyje swoje „opowiadanie”, a to opowiadanie jest naszą tożsamością. Jeśli chcemy poznać jakiegoś człowieka, pytamy o jego „historię – jego prawdziwą, najintymniejszą historię” – ponieważ każdy z nas jest historią. Każdy z nas jest opowiadaniem, które wciąż nieświadomie piszemy – piszemy naszym postrzeganiem, uczuciami, myślami, działaniem; i, co nie jest bynajmniej błahe, naszymi rozmowami, przekazywaniem innym tego opowiadania. Biologicznie, fizjologicznie nie różnimy się tak bardzo jeden od drugiego. Jako „opowiadanie”, historia – każdy z nas jest wyjątkowy, niepowtarzalny.

Aby być sobą, musimy mieć siebie – posiadać historię swojego życia, a jeśli trzeba, osiąść ją od nowa. Musimy „pamiętać” siebie, pamiętać swoje wewnętrzne przedstawienie, opowiadanie. Człowiek musi mieć takie opowiadanie, bezustannie opowiadaną samemu sobie historię, by być sobą, by posiadać tożsamość (Sacks 1996, s. 44).

Bez wątpienia Bruno Schulz, „by być sobą, by posiadać tożsamość”, opowiada nam swą „prawdziwą, najintymniejszą historię”, ale nie tyle ją odtwarza, ile stwarza według własnego konceptu. Inaczej zresztą się nie da: każda nasza opowieść o nas samych podlega kreacji, re-kreacji, transformacji – zgodnie z naszymi intencjami albo wbrew nim. Niekiedy jeden szczegół zmienia wszystko, i to nawet po naszej śmierci, gdy do swej historii nie możemy już dodać ani jednego słowa. Nawet wtedy bowiem człowiek nadal istnieje jako opowieść, tyle że opowiadana przez innych. Na ten paradoks zwraca uwagę psycholog Daniel Kahneman w książce *Pułapki myślenia*:

Słyszac o śmierci kobiety od lat skłóconej z córką, chcemy wiedzieć, czy przed śmiercią zdążyła się z nią pogodzić. W takiej sytuacji nie chodzi nam tylko o uczucia córki – chcemy poprawić opowieść o życiu matki. Kiedy zależy nam na kimś, nasze

⁷ Zob. np. Ficowski (1975, 1986); Jarzębski (1998); Kaszuba-Dębska (2020).

przywiązanie często przybiera formę troski o jakość jego życiowej opowieści, a nie o stan jego uczuć. Bywa nawet, że poruszają nas zdarzenia, które zmieniają życiową opowieść osoby już nieżyjącej. Odczuwamy litość, gdy dowiadujemy się, że mężczyzna, który umarł, wierząc, że żona go kocha, w rzeczywistości był przez wiele lat zdradzany, a żona żyła z nim tylko dla pieniędzy. Szkoda nam męża, choć jego życie było szczęśliwe. Kiedy po śmierci naukowca i odkrywcy wychodzi na jaw, że jego ważne odkrycie było zwykłym fałszerstwem, czujemy upokorzenie, choć on sam upokorzenia nie doznał. I co oczywiście najważniejsze, wszyscy bardzo dbamy o to, jak układa się opowieść naszego własnego życia, i bardzo chcemy, żeby była dobra, a jej bohater przyzwoity (Kahneman 2012, s. 513).

Uporczywość słowa

Analizę wybranego fragmentu prozy Schulza warto rozpocząć od rzutu oka na całość, a więc na tytuły poszczególnych opowiadań⁸. Dzięki temu już na wstępie możemy w sposób ogólny określić, na czym polega Schulzowska strategia.

Pierwsze wrażenie chaosu szybko ustępuje. Zawarte w tytułach motywy powtarzają się i raczej nie są przypadkowe: pory roku (wiosna, jesień), miesiące (lipiec, sierpień) oraz noce: „lipcowa” i „wielkiego sezonu”, który w innym czasie jest „marowy”; ludzie bliscy i znajomi („mój ojciec”, Edzio), obcy (Pan) i pochodzący z mitu (Nemrod), a także różne zwierzęta i owady (ptaki, krokodyle, karakony); wydarzenia zwyczajne (*Ojciec wstępuje do strażaków*) oraz tajemnicze i niezwykle (*Nawiedzenie*, *Ostatnia ucieczka ojca*); sprawy raczej przygnębiające (*Samotność*) i zachwycające (*Genialna epoka*); zjawiska przyrodnicze występujące na Ziemi (*Wichura*) i w Kosmosie (*Kometa*); materialne wytwory człowieka (manekiny) oraz kreacje jego wyobraźni (*Republika marzeń*); poważne pisma dotyczące spraw ziemskich (traktaty o manekinach) oraz metafizycznych i mitycznych (*Księga Rodzaju*). Słowem, jest to jakiś oryginalny, całościowy obraz świata, łączący w sobie „odrębne rzeczywistości”, to, co prywatne i uniwersalne, codzienne i niezwykle, realne i wyimaginowane, racjonalne i irracjonalne, naukowe i amatorskie, błahe i ważne, ziemskie i kosmiczne, przemijające i mityczne, ludzkie i boskie.

Zajrzyjmy teraz do utworu *Sierpień*, otwierającego tom zatytułowany *Sklepy cynamonowe*. Pojawia się w nim kilka postaci: ojciec wyjeżdżający „do wód”, starszy brat, służąca Adela, matka, „kupka obdartusów”, niepełnosprawna umysłowo Tłuja, ciotka Agata z rodziną. Rzecz dzieje się w jakimś miasteczku całkiem jak Drohobycz, dom bohatera znajduje się przy rynku, trasa spacerów z matką przebiega m.in. wzdłuż

⁸ Tu według wydania w serii *Biblioteka Narodowa* (Schulz 1998). W omówieniu tytułów opowiadania *Sierpień* oraz obrazu Salvadora Dalego *Uporczywość pamięci* korzystam z fragmentu mojego tekstu opublikowanego w czasopiśmie „Nowa Poliszczyna” (Kołodziej 2001). Wszystkie cytaty poniżej z opowiadania *Sierpień* podaję według wydania BN.

ulicy Stryjskiej. Wszystko by się więc zgadzało, gdyby nie sposób prowadzenia narracji. Łatwo ustalić, że narrator-bohater opowiada o sobie z czasów dzieciństwa (jak w większości utworów), gdy jako chłopiec wprawdzie spacerował jeszcze regularnie z matką po mieście, ale zdążył już w pokoju Emila przeżyć seksualną inicjację. Mowa więc o szczególnie dynamicznym, niespokojnym, pulsującym okresie życia, kiedy to optyka patrzenia na rzeczywistość jest jedyna w swoim rodzaju.

Świat widzimy oczyma dziecka zdolnego w swej wyobraźni przekształcać np. „płaty mięsa” w „klawiaturę zeber”, pęki jarzyn w „wodorosty”, w „niby zabite głowonogi i meduzy”, a ogrodowe zielsko w „babska szeroko rozsiadłe, na wpół pożarte przez własne oszalałe spódnice”. Pisarz piętrzy w tekście obrazy, które najczęściej nie wchodzą z sobą w związki przyczynowo-skutkowe. W efekcie zwyczajna rzeczywistość w sposób jakby nieokiełznany rozrasta się, rozgałęzia, różne jej sfery łączą się i mieszają: „nabrzmiałe siłą i pożywnością płaty mięsa” oraz inne obfite zakupy z koszyka Adeli przechodzą w „słonecznej kąpeli” sennego sierpniowego dnia „za marginesem czasu” w „babską bujność” „mięsistej zieleni” „jakby obróconego we śnie” ogrodu, spowitą „zdziczałym od żaru” powietrzem, następnie znajdują swą kontynuację w „uderzającej mięsistym łonem z wściekłą zapalczywością w pień bzu dzikiego” Tłuji, by przeistoczyć się w „samoródczą”, „chorobliwie wybujałą” kobiecość „białego i płodnego mięsa”, czyli ciotkę Agatę, mieć swą realizację w „płodach nieudanych, w efemerycznej generacji fantomów bez krwi i twarzy”, np. w postaci Łucji „o mięsie białym i delikatnym”, oraz dojść do „dreszczu” i „fali nagłego zrozumienia” przy oglądaniu „wizerunków nagich kobiet i chłopców”. W tej rzeczywistości granice między snem i jawą pozostają nieuchwytnie, ludzie tracą swe ludzkie cechy, poddani są procesowi animalizacji i reifikacji, a rozmaite przedmioty podlegają ożywieniu, antropomorfizacji i personifikacji. Słowem, trwa szalona panmetamorfoza. Fascynacji opisywanymi-kreowanymi obrazami (często bardzo erotycznymi, pokazującymi walkę elementu żeńskiego i męskiego) towarzyszy obrzydzenie. Niezwykła metaforyka oraz biologiczna żywiołowość łączą się z naukową terminologią (np. „teluryczne ingredিয়েncje”) i rozbudowaną, intelektualną składnią o wielokrotnie złożonych zdaniach. Mieszanie sfer ma więc rozmaity charakter.

Tajemniczy, podniosły, ponadczasowy wymiar rzeczywistości przedstawionej osiągniany jest jeszcze w inny sposób. Uwagę zwraca nie tylko nacechowane emocjonalnie słownictwo, lecz także fakt, że w tekście roi się od odwołań do różnych kultur, tradycji, mitów. Na przykład zwykła i ospała gra w guziki prowadzona przez „ocalałych” przed „płomienną miotłą upału” – niczym przed starotestamentowym słupem ognistym – „obdartusów”, „oblegających kawałek muru”, urasta do rangi odczytywania „prawdziwej tajemnicy” – ukrytej w „horoskopie” (tradycja bliskowschodnia i azjatycka) oraz zapisanej „hieroglifami” (starożytny Egipt). Rynek to „biblijna pustynia”, w cieniu

oczekuje się „osiółka Samarytanina” (Ewangelia), piętro pachnie żydowskim „szabaszem”, maski na ludzkich twarzach mają „grymas bakchiczny”, Adela wraca z targu jak rzymska bogini sadów Pomona, a Tłuja podobna jest do „pogańskiego bożka”.

To jasne, że do tego typu wielokulturowych odwołań i metamorfoz, które znalazły się tutaj z pewnością nie przez przypadek, żadne dziecko nie jest oczywiście zdolne. Żadne dziecko nie może również dysponować tak dojrzałym, artystycznym językiem. Wszystko to więc jest rodzajem specyficznego wspomnienia będącego jednocześnie halucynacją, snem, grą wyobraźni oraz oniryczną, intelektualną językową kreacją. Wydarzenia rzeczywiste łączą się z wytworami języka – metaforami. Uporczywie „pracujące” słowo ujawnia swą niezwykle kreacyjną moc, godzi w jednym całościowym konstrukcie rozmaite elementy, które normalnie wydają się nie do pogodzenia. Ów konstrukt nie oznacza jakiegoś stanu skończonego, ostatecznego. Do znajdujących się w opowiadaniu obrazów z łatwością można dołączać kolejne z tego i innych utworów – tak jak to się dzieje podczas snu czy w dziecięcej wyobraźni. Całość przyjmuje formę odrealnionego, „wielokulturowego” i wielokomponentowego wspomnienia z dawnych czasów, ciągle trwającego w pamięci, zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej, wspomnienia uporczywie powracającego w coraz to nowych kształtach i konfiguracjach. Inny, również nierealistyczny rządzi tym wspomnieniem czas. Czas mityczny – powiedziała by Mircea Eliade (1974). Przyjrzyjmy się więc i czasowi bliżej.

Uporczywość pamięci

Wszystko zaczyna się od czasu przeszłego niedokonanego: ojciec „wyjeżdżał do wód”, a Adela „wracała w świetliste poranki”. To czas dominujący w opowiadaniu, świadczący o wielokrotności i magiczności („świetliste”) prezentowanych wizji, ale nie jedyny, gdyż Tłuja „siedzi przykucnięta” w czasie teraźniejszym, natomiast spacerujący ludzie „weszli” w cień apteki w czasie przeszłym dokonanym. Czasy te wymieniają się i przenikają. Ponadto poszczególne obrazy, co już ustaliliśmy, nie łączą się z sobą w ciąg przyczynowo-skutkowy, a wiele fragmentów rzeczywistości przedstawionej jest jakby odbiciem fragmentów odwiecznych mitów. Schulz więc okazał się pisarzem bardzo konsekwentnym: czas opowiadań także funkcjonuje na jakichś sennych, surrealistycznych zasadach. Zwykłe czasomierze na nic się tu nie przydadzą. Jak zatem musiałyby wyglądać zegary zdolne odmierzyć czas tak uporczywej i trwałej pamięci? Oczywiście jak „miękkie zegary” Salvadora Dalego.

Obraz jest znany pod trzema tytułami i wszystkie świetnie korespondują z wizjami Schulza: *Trwałość wspomnienia*, *Miękkie zegarki* i *Uporczywość pamięci*⁹. Dodajmy, że chyba ten ostatni tytuł jest właściwy. Co zaskakujące, zegarki Dalego po-

⁹ <https://www.dalipaintings.com/persistence-of-memory.jsp> – 30 I 2020.



Fot. 3. Salvador Dalí, *La persistencia de la memoria*, 1931, 24,1 × 33 cm, olej na płótnie, Museum of Modern Art, Nowy York, USA

Źródło: <https://www.dalipaintings.com/persistence-of-memory.jsp> – 30 I 2020.

zbawione są immanentnej, zdawać by się mogło, cechy: sztywnych mechanizmów. Oblewają one albo opływają poszczególne fragmenty rzeczywistości, dopasowują się do niej nawet pod względem kolorystycznym. Mimo wszystko jednak zdają się bez przerwy działać, choć każdy inaczej, i to, co w realnym świecie byłoby wadą, tu staje się raczej czymś naturalnym i zrozumiałym. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość – ten system tutaj już nie obowiązuje. Czas jest miękki, ale trwały, jest płynny, więc płynie swym odwiecznym, tajemnym rytmem. Funkcjonuje jak w miecie albo we śnie. W centrum widzimy zresztą jakąś śpiącą, dziwaczną i „rozpłyniętą” postać (być może autoportret malarza). Tylko jeden zegarek zachował zwykły, „ziemski” kształt i charakter. Pozostał twardy. Odróżnia się on od pozostałych nawet kolorem, a w swej sztywności odpowiada raczej widocznym w przeciwnym rogu płótna, skąpanym w popołudniowym słońcu dnia, „niezmiekczone”, twardym skałom. W tym natomiast wymiarze, którego większą część ogarnął już zmierzch, na nic się nie przydaje, jest bezużyteczny: jego tarcza pozostaje zakryta, a jego obudowę opanowały mrówki, wyglądające zresztą trochę jak małe klepsydry, służące zwykle do odmierzania, jak wiadomo, jakichś krótkich wycinków czasu „sztywnego”, który w przeciwieństwie do czasu mitycznego jest skończony, ulega rozkładowi.

Zupełnie niespodziewanie więc Salvador Dalí dostarcza kolejnego klucza do Schulzowskich labiryntów, tym bardziej że tę surrealistyczną wizję zdeformowanej – z punktu widzenia tradycyjnej logiki – rzeczywistości, rządzącej się zaziemskimi prawami, można traktować jako specyficzne połączenie wspomnień, wyobraźni i snu. To, co miało się rozsypać, trwa w głębi odwiecznego czasu i w zakamarkach uporczywej pamięci. Dodajmy, że Dalí nazywał swoje obrazy po prostu „ręcznie malowanymi fotografiami snów” (Beckett 1997, s. 364), a kilkadziesiąt lat po stworzeniu omawianej właśnie „fotografii” stwierdził: „Trzeba będzie pewnego dnia nakręcić moje miękkie zegarki, aby pokazały godzinę absolutnej pamięci, która jest godziną prawdziwą i profetyczną” (*Wielcy Malarze. Salvador Dalí* 2000, s. 13). Okazuje się więc, że zdaniem malarza te zegarki pokazują czas absolutny, prawdziwy i profetyczny i że da się je wprowadzić w ruch tutaj, w doczesnym wymiarze, niezależnie od tego, ile ziemskich lat liczy zegarmistrz. Może więc i Schulz jest jakimś zegarmistrzem próbującym zgłębić i uruchomić odwieczne mechanizmy? Fakt, że słynący z ekscentryczności Dalí posługuje się nieco ekscentryczną techniką, nawet jeśli stoi za nią filozoficzna podbudowa surrealizmu, to chyba jednak jeszcze za mało na uzasadnienie charakteru Schulzowskiej kreacji. Ostatecznie obu twórców można by uznać za wariatów. Ale nic z tych rzeczy. Psychologiczny i filozoficzny fundament tego rodzaju konstrukcji świata i tego rodzaju strategii docierania do sensu egzystencji po prostu wymaga dodatkowego wzmocnienia.

Uporczywość mitu

Holenderski malarz Piet Mondrian stwierdził kiedyś, że gdy „patrzymy na rzeczy jako na poszczególne, wyizolowane obiekty, błądzimy w niepewności, oddalamy się w sferę rojeń i domysłów. Jakakolwiek rzecz może być poznana tylko przez rzecz inną” (Hofmann 1976, s. 530). Jak bardzo Mondrian ma rację, widać zwłaszcza w odniesieniu do dzieł Schulza. Choć autorowi *Sklepów cynamonowych* nigdy nie udało się ukończyć studiów i choć w swym życiu po świecie specjalnie nie podróżował, w jego tekstach wyraźnie widać ślady bogatej lektury. Jerzy Jarzębski dowodzi, że było to możliwe, ponieważ Schulz świetnie znał niemiecki, i przez to „miał dostęp do fascynujących naówczas obszarów literatury kręgu wiedeńsko-praskiego, do niemieckiego ekspresjonizmu”, a także „klasyków psychoanalizy” (Jarzębski 1998, s. X).

O ileż lepiej rozumie się oniryczną „najintymniejszą historię” młodego bohatera Schulzowskich opowiadań, przemierzającego poetycki świat dzieciństwa i przeżywającego rozmaite inicjacje, gdy zajrzy się do pism Zygmunta Freuda na przykład. A były to inicjacje, dodajmy, o bardzo różnym charakterze, a więc „w erotyczne namiętności i symbolikę, w demiurgiczne eksperymenty Ojca, w tajemnicę życia i rozrodu – ale też rozpadu i śmierci, w ezoteryczne dziedziny metafizyki, a także w życie

społeczne czy rodzinne, w tajniki działalności kupieckiej, w artystyczną twórczość, politykę, etc., etc.” (Jarzębski 1998, s. XXII).

Autor *Psychopatologii życia codziennego* szczególne znaczenie przypisywał oczywiście marzeniom sennym. Uważał, że są one swoistą „fasadą”, za którą kryją się głębsze, nieuświadomiane treści. To w nich odnaleźć można – by przywołać znów André Bretona – „klucz do problemów bytu”. Sny, co także znajduje swe odbicie w prozie Schulza, posługują się specyficzną poetyką:

Myśli marzenia sennego, które rozwijamy w toku analizy, zwracają uwagę swoją niezwykłą postacią; nie dają się one ująć w zwykłe formy językowe, którymi najchętniej posługujemy się w naszym myśleniu, lecz są wyrażane symbolicznie przez porównania, metafory, jak w obrazowej mowie poetów. Nietrudno znaleźć uzasadnienie użycia mowy wiązanej dla wyrażenia myśli w marzeniu sennym. Treść jego składa się przeważnie z obrazowych sytuacji; jego myśli muszą być odpowiednio przykrojone do tego rodzaju przedstawiania (Freud 1987, s. 377).

W marzeniach sennych, kontynuuje Freud, kryją się bardzo często wspomnienia z dzieciństwa, głębokie doświadczenia emocjonalne z tego okresu, decydujące o całym naszym późniejszym życiu: „marzenie senne sprowadza nas noc w noc z powrotem do tego stanu dziecięcego” (Freud 1982, s. 213). W snach spełniają się ponadto nasze życzenia, często w formie przeżyć halucynacyjnych i zabarwionych erotycznie (Freud 1982, s. 151). Nie jest nam łatwo dotrzeć do ich sensu, ponieważ na granicy obu światów znajduje się cenzura, która wszystko zniekształca. Treści marzeń sennych nie są zrozumiałe bezpośrednio również i z tego powodu, że wyrażają się one w języku symbolicznym. Jak zauważa Freud, tymi samymi symbolami posługują się ludzie w obrębie konkretnej grupy językowej, ale niektóre symbole funkcjonują także ponad tego typu wspólnotami. Co więcej, symbolika marzeń sennych

przekracza granice marzenia i występuje nie tylko we śnie, ale opanowuje w równej mierze baśnie, mity, legendy, dowcipy i folklor. Pozwala nam też śledzić związek między marzeniem sennym a tymi tworam; przyznać musimy, że symbolika nie jest owocem pracy marzenia sennego, lecz właściwością naszego nieświadomego myślenia (Freud 1987, s. 406).

Zrozumienie symbolicznego języka marzeń sennych ma więc dla człowieka znaczenie kapitalne. Erich Fromm dowodzi, że język ten jest uniwersalny dla wszystkich epok i wszystkich kultur. „Pod stołem” przecież, jak napisał Schulz w opowiadaniu *Księga*, „trzymamy się wszyscy tajnie za rękę” (Schulz 1998, s. 113).

Jest to język, który trzeba zrozumieć, jeśli ma się pojąć znaczenie mitów, baśni oraz snów. [...] Zrozumienie go pozwala nam zetknąć się z najistotniejszym źródłem mądrości: mitem, a także z głębszymi warstwami naszej własnej osobowości. W sposób

istotny pomaga to nam w zrozumieniu podstaw swoiście ludzkiego doświadczenia, wspólnego całej ludzkości tak pod względem treści, jak i stylu (Fromm 1972, s. 30-31).

Mit, owo „najistotniejsze źródło mądrości”, jest pokrewny językowi – objaśnia z kolei jakiś czas później Ernst Cassirer. Język i mit są „dwoma różnymi pędami strzelającymi z tego samego korzenia” (Cassirer 1998, s. 191). Wynika to z istoty języka jako takiego, który zdaniem filozofa ze swej natury jest metaforyczny. Ponieważ nie może on

opisać rzeczy wprost, ucieka się do okólnych sposobów opisu, do terminów dwuznacznych i wymijających. Zdaniem Marksa Müllera mit zawdzięcza swe powstanie właśnie tej tkwiącej w języku dwuznaczności, w której zawsze znajdował duchową pożywkę. „Problem mitologii – pisze Müller – stał się w istocie problemem psychologii i problemem nauki o języku [...]. Język ludzki nie potrafi wyrażać pojęć abstrakcyjnych inaczej jak pod postacią metafory i nie jest przesadą twierdzenie, że cały słownik religii starożytnej składa się z metafor [...]” (Cassirer 1998, s. 191-192).

Zdaniem Cassirera mitem rządzi ponadto „prawo metamorfozy”. Nie ma w nim rzeczy i kształtów określonych raz na zawsze, więc w każdej chwili „wszystko może się zmienić we wszystko” (Cassirer 1998, s. 151). Między innymi dlatego właśnie mit jest bardzo podobny do poezji, na co zwracał uwagę już przywoływany przez Cassirera Frederick Clarke Prescott w książce *Poetry and Myth*: „Mit starożytny [...] jest masą, z której stopniowo wyrosła nowożytna poezja dzięki procesom zwanym przez ewolucjonistów rozróżnieniem i specjalizacją. Umysł mitotwórcy jest prototypem, umysł zaś poety... jest wciąż w istocie swej mitotwórczy” (Cassirer 1998, s. 141).

Związkom mitu i poezji, źródłom twórczości artystycznej, a także sytuacji twórcy wiele miejsca w swych pismach poświęcił również Carl Gustav Jung. Znów można odnieść wrażenie, że Bruno Schulz prace te znał i doskonale rozumiał, może najlepiej spośród wszystkich swoich lektur. W tym miejscu odnotujmy tylko, że zdaniem Junga w twórczości poetyckiej za pomocą symboli ujawnia się sens „prasłowa”, które jest prapoczątkiem wszystkiego. Główne źródło twórczości to nie tyle „podświadomość osobowa” (Freud), ile „nieświadomość zbiorowa”, w której zawiera się „wspólne dobro ludzkości”: doświadczenia przodków, archetypy, czyli mitologiczne „praobrazy” składające się z „fragmentów ludzkiej psychologii i ludzkiego losu”. Mówienie takimi „praobrazami”, które można odtwarzać na podstawie dzieł sztuki, pozwala człowiekowi usłyszeć wspólny „głos”, „przenosi” go „z dziedziny przemijalności w sferę wiecznego bytu, los osobisty podnosi do rangi losu ludzkości” (Jung 1981, s. 395-398). „Okruchy świata duchowego” rozpoznaje przede wszystkim poeta. Posługuje się on „mitologicznymi figurami”, symbolami pochodzącymi z „pierwotnego doświadczenia” i z Absolutu, który zresztą inaczej niż poprzez takie formy właśnie wypowiadać

się nie może. Z „nieświadomością zbiorową”, twierdzi Jung, kontaktuje się również człowiek śniący. To istotne, ponieważ między snem a dziełem sztuki istnieje podobieństwo – są one niejednoznaczne i wymagają interpretacji. Poprzez sztukę zatem, ale również poprzez sen, możemy doznać „praprzężycia”, wspólnego dla całej ludzkości (Jung 1981, s. 419-426; 1967, s. 34-35). Niezwykle ożywczym „źródłem” sensu, co raczej nie zaskakuje, jest także dzieciństwo:

„Kraina dzieciństwa” definitywnie pozostaje infantylna i jest nieustannym źródłem dziecinnych skłonności i impulsów. Oczywiście świadomość nader niechętnie przyjmuje te wtręty i wypiera je. Jednakże to wypieranie zwiększa oddalenie od źródła, wskutek czego zanik instynktów pogłębia się i wreszcie przeradza się w zanik duszy. [...] Dziecinny jest jednak nie tylko ten, kto zbyt długo pozostaje dzieckiem, ale także ten, kto odrywa się od dzieciństwa i sądzi, że wskutek tego przestało ono istnieć. Nie wie bowiem, że psychika ma podwójne oblicze. Jedno spogląda w przód, drugie wstecz. Jest dwuznaczna i przez to symboliczna, jak każda rzeczywistość. [...] W świadomości stoimy na szczycie i po dziecinnemu mniemamy, że dalsza droga prowadzi jeszcze wyżej, ponad szczyty. [...] Jednakże aby osiągnąć następny szczyt, trzeba zejść na dół, do krainy, gdzie drogi zaczynają się rozgałęziać (Jacobi 1993, s. 114).

Mityzacja rzeczywistości

Mit, sen, dzieciństwo, język, symbol, twórczość, poezja, „praobrazy” i „prasłowo” – oto zatem zestaw pojęć kluczowych, bez których otwieranie prozy Schulza nie jest możliwe. Każdy z jego utworów nabiera w takim kontekście nowych i głębszych znaczeń, tak jak nowych i głębszych znaczeń nabiera „znikający obraz” Dalego w kontekście rozważań André Bretona. Całość swej strategii autor *Sklepów cynamonowych* nazwał „mityzacją rzeczywistości”. W eseju programowym, wydanym pod takim właśnie tytułem, ślady przywoływanej przez nas lektury „psychoanalitycznej” z łatwością daje się „odpознаwać”. Eseju tego nie warto parafrazować. Trzeba go przeczytać w całości:

Istotą rzeczywistości jest sens. Co nie ma sensu, nie jest dla nas rzeczywiste. Każdy fragment rzeczywistości żyje dzięki temu, że ma udział w jakimś sensie uniwersalnym. Stare kosmogonie wyrażały to sentencją, że na początku było słowo. Nienazwane nie istnieje dla nas. Nazwać coś – znaczy włączyć to w jakiś sens uniwersalny. Izolowane, mozaikowe słowo jest wytworem późnym, jest już rezultatem techniki. Pierwotne słowo było majaczeniem, krążącym dookoła sensu światła, było wielką uniwersalną całością. Słowo w potocznym dzisiejszym znaczeniu jest już tylko fragmentem, rudymentem jakiejś dawnej wszechobejmującej, integralnej mitologii. Dlatego jest w nim dążność do odrastania, do regeneracji, do uzupełniania się w pełny sens. Życie słowa polega na tym, że napina się ono, pręży do tysięcy połączeń, jak poćwiartowane ciało węża z legendy, którego kawałki szukają się wzajemnie w ciemności. Ten tysiąckrotnie

a integralny organizm słowa rozerwany został na poszczególne wyrazy, na głoski, na potoczną mowę i w tej nowej formie, zastosowany do potrzeb praktyki, przeszedł on już do nas jako organ porozumienia. Życie słowa, jego rozwój sprowadzony został na nowe tory, na tory praktyki, życiowej, poddany nowym prawidłowościom. Ale gdy jakimś sposobem nakazy praktyki zwalniają swe rygory, gdy słowo, wyzwolone od tego przymusu, pozostawione jest sobie i przywrócone do praw własnych, wtedy odbywa się w nim regresja, prąd wsteczny, słowo dąży wtedy do dawnych związków, do uzupełnienia się w sens – i tę dążność słowa do matecznika, jego powrotną tęsknotę, tęsknotę do praojczyzny słownej, nazywamy poezją. Poezja – to są krótkie spięcia sensu między słowami, raptowna regeneracja pierwotnych mitów. Zapominamy o tym, operując potocznym słowem, że są to fragmenty dawnych i wiecznych historii, że budujemy, jak barbarzyńcy, nasze domy z ułamków rzeźb i posągów bogów. Najtrzeźwiesze nasze pojęcia i określenia są dalekimi pochodnymi mitów i dawnych historii. Nie ma ani okruszyny wśród naszych idei, która by nie pochodziła z mitologii – nie była przeobrażoną, okaleczoną, przeistoczoną mitologią. Najpierwotniejszą funkcją ducha jest bajanie, jest tworzenie „historii”. Siłą motoryczną wiedzy ludzkiej jest przeświadczenie, że znajdzie ona na końcu swych badań ostateczny sens świata. Szuka go ona na szczycie swych sztucznych spiętrzeń i rusztowań. Ale elementy, których używa do budowy, już były raz użyte, już pochodzą z zapomnianych i rozbitych „historii”. Poezja odpoznaje te sensory stracone, przywraca słowom ich miejsce, łączy je według dawnych znaczeń. U poety słowo opamiętuje się niejako na swój sens istotny, rozkwita i rozwija się spontanicznie według praw własnych, odzyskuje swą integralność. Dlatego wszelka poezja jest mitologizowaniem, dąży do odtworzenia mitów o świecie. Umitycznienie świata nie jest zakończone. Proces ten został tylko zahamowany przez rozwój wiedzy, zepchnięty w boczne koryto, gdzie żyje, nie rozumiejąc swego istotnego sensu. Ale i wiedza nie jest niczym innym, jak budowaniem mitu o świecie, gdyż mit leży już w samych elementach i poza mit nie możemy w ogóle wyjść. Poezja dochodzi do sensu świata anticipando, dedukcyjnie, na podstawie wielkich i śmiałych skrótów i przybliżeń. Wiedza dąży do tego samego indukcyjnie, metodycznie, uwzględniając cały materiał doświadczenia. W gruncie rzeczy i jedna, i druga zdążają do tego samego. Duch ludzki nieustrudzony jest w głosowaniu życia przy pomocy mitów, w „usensowianiu” rzeczywistości. Słowo samo, pozostawione sobie, grawituje, ciąży ku sensowi. Sens jest pierwiastkiem, który unosi ludzkość w proces rzeczywistości. Jest on daną absolutną. Nie można wyprowadzić go z innych danych. Dlaczego coś wydaje nam się sensownym – niepodobna określić. Proces usensowiania świata jest ściśle związany ze słowem. Mowa jest metafizycznym organem człowieka. Jednakowoż słowo z biegiem czasu sztywnieje, ustala się, przestaje być przewodnikiem nowych sensów. Poeta przywraca słowom przewodnictwo przez nowe spięcia, które z kumulacji powstają. Symbole matematyki są rozszerzeniem słowa na nowe zakresy. Także obraz jest pochodną słowa pierwotnego, słowa, które jeszcze nie było znakiem, ale mitem, historią, sensem. Uważamy słowo potocznie za cień rzeczywistości, za jej odbicie. Słuszniejsze byłoby twierdzenie odwrotne: rzeczywistość jest cieniem słowa. Filozofia jest właściwie filologią, jest głębokim, twórczym badaniem słowa (Schulz 1998, s. 383-386).

Lektura programowego eseju Schulza, tej swoistej wykładni filozofii, która w swej istocie, jak widać, jest filologią, a zatem „głębokim, twórczym badaniem słowa”, to znaczy sensu, pozwala wysnuć wniosek, że dla autora *Sklepów cynamonowych* akt twórczy – pisanie niezwykłych „wspomnień z dzieciństwa” – był właściwie najważniejszym zadaniem życia. W rzeczywistości odmierzanej przez twarde zegary nie mamy zbyt wiele czasu na własną „filologię”, a chodzi o to, żeby przedostać się do wymiaru, w którym rytm wyznaczają miękkie zegary Dalego. Ów mityczny czas Schulz nazywa „trzynastym miesiącem” – nieco zdziwaczałam, na naszą miarę, niczym szósty palec u ręki – albo apokryfem „wsuniętym potajemnie do wielkiej księgi roku”. Ale przecież nie może być inaczej – powrotu do sensu „kanonicznego” i absolutnego oraz do absolutnego czasu nie ma. Jest jednak uporczywe do niego dążenie, właściwe dla bytów skończonych. Sensu trzeba szukać poprzez myśl, to znaczy poprzez słowo, które ma w sobie uporczywą pamięć i które uporczywie dąży do swego początku, do „prasensu”, do uporczywie trwającego mitu. Każdy człowiek ma do dyspozycji trochę czasu „ziemskiego” oraz kilkanaście pustych kart do zapisania w „księdze”, by w ten sposób opowiedzieć siebie, wyodrębnić z „bezpostaciowego tłumu, gawiedzi bez twarzy i indywidualności”, stworzyć własną tożsamość:

Ach, ten stary, poźółkły romans roku – czytamy w *Nocy Wielkiego Sezonu* – ta wielka, rozpadająca się księga kalendarza! Leży ona sobie zapomniana gdzieś w archiwach czasu, a treść jej rośnie dalej między okładkami, pęcznieje bez ustanku od gadulstwa miesięcy, od szybkiego samoródtwa i blagi, od bajania i majaczeń, które się w niej mnożą. Ach, i spisując te nasze opowiadania, szeregując te historie o moim ojcu na zużytych marginesie jej tekstu, czy nie oddają się tajnej nadziei, że wrosną one kiedyś niepostrzeżenie między żółtkę kartki tej najwspanialszej, rozsypującej się księgi, że wejdą w wielki szelest jej stronic, który je pochłonie?

To, o czym tu mówić będziemy, działo się tedy w owym trzynastym, nadliczbowym i niejako fałszywym miesiącu tego roku na tych kilkunastu pustych kartkach wielkiej kroniki kalendarza (Schulz 1998, s. 98).

Schulz, jak widać, doskonale zdaje sobie sprawę z ograniczeń. Za wszelką cenę pragnie jednak ująć w słowa swe osobiste historie, stworzyć swój prywatny mit i włączyć go do mitycznej księgi, wspólnej dla całej ludzkości. Pisarz wie, że musi w tym celu dokonać „mityzacji rzeczywistości” dwoma pozornie wykluczającymi się metodami jednocześnie: wstecz, re-kreując sens z dostępnych mu „ułamków rozbitych historyj”, „ułamków rzeźb i posągów bogów”, oraz w przód, poprzez „nowe spięcia słów” w poezji. W ten sposób dzięki uporczywości pamięci, prywatnej i zbiorowej, oraz uporczywości słowa powstaje swoista autobiografia: unikatowa opowieść o unikatowej tożsamości mieszkańca prowincji, który wkłada się do kulturowego uniwersum. Powstaje opowieść o tożsamości na styku kultur, „ponad głowami wieków

i pokoleń” (Poletur 1926, s. 290), w najgłębszym znaczeniu tej pięknej metaforycznej formuły. Czytając tę opowieść, wchodzimy w wymiar, w którym zarówno Żyd podążający do Ziemi Obiecanej, jak i biedny Samarytanin odwiązujący swego osiołka na rynku małego miasta, Egipcjanin żmudnie ryjący hieroglify na murze w Kom Ombo, starożytny Grek lub Rzymianin odprawiający bachanalia, wyznawca hinduizmu pochylony nad *Bhagawadgitą*, także skupiony nad sztalugą Vermeer, Dalí zatopiony w uporczywej pamięci czy Breton tęskniący za wielką Tajemnicą, Jung zgłębiający wspólne dla całej ludzkości „praprzężycia”, Schulz wytrwale poszukujący cynamonowych sklepów, piszący te słowa wreszcie oraz ich czytelnik – wszyscy, czy tego chcemy, czy nie, trzymamy się za ręce.

Każdy w swoim życiu jednak „żyje siebie” – wymyśla siebie, to znaczy w sposób unikatowy i niepowtarzalny siebie opowiada, „bo tylko poprzez język los się opowiada” (Myśliwski 2020, s. 47). Każdy wypełnia własnym opowiadaniem swoje kilkanaście kartek w „wielkiej kronice kalendarza”. Każdy robi to tak, jak potrafi, i na tyle, na ile zdąży, korzystając ze swojej pamięci i ze swoich słów. Reszta, jak mówią, jest milczeniem.

Bibliografia

- Balicki J., Bogucka M., 1989, *Historia Holandii*, Wrocław: Ossolineum.
- Beckett W., 1997, *Historia malarstwa. Wędrowki po historii sztuki Zachodu*, przeł. H. Andrzejewska, I. Zych, Warszawa: Arkady.
- Blankert A., 1991, *Vermeer van Delft*, przeł. A. Ziembra, Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Breton A., b.r., *Manifest surrealizmu*, przeł. A. Sandauer, [on-line] <https://www.sandauer.pl/obrazki/file/biblioteka/Andre-Breton-Manifest-surrealizmu.pdf> – 30 I 2020.
- Cassirer E., 1998, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Warszawa: Czytelnik.
- Eliade M., 1974, *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, wybór i wstęp M. Czerwiński, przeł. A. Tatariewicz, Warszawa: PIW, *Biblioteka Myśli Współczesnej. Plus Minus Nieskończoność*.
- Ficowski J., 1975, *Regiony wielkiej herezji. Szkice o życiu i twórczości Brunona Schulza*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ficowski J., 1986, *Okolice sklepów cynamonowych. Szkice, przyczynki, impresje*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ficowski J., 2012, *Ilustracje do własnych utworów*, [w:] B. Schulz, *Księga obrazów*, zebrał, oprac. i koment. J. Ficowski, Gdańsk: słowo/obraz terytoria, s. 491-501.
- Freud Z., 1982, *Wstęp do psychoanalizy*, przeł. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki, Warszawa: PWN.
- Freud Z., 1987, *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne*, przeł. W. Szewczuk, Warszawa: PWN.
- Fromm E., 1972, *Zapomniany język*, przeł. J. Marzęcki, Warszawa: PIW, *Biblioteka Klasyków Psychologii*.
- Herbert Z., 2008, „*Mistrz z Delft*” i inne utwory odnalezione, oprac., układ i koment. B. Toruńczyk, współpr. H. Citko, Warszawa: Fundacja „Zeszytów Literackich”.

- Herling-Grudziński G., 1997, *Dziennik pisany nocą. 1989-1992*, Warszawa: Czytelnik.
- Hofmann W., 1976, *Zagadnienia analizy strukturalnej*, przeł. S. Michalski, [w:] *Pojęcia, problemy, metody współczesnej nauki o sztuce. Dwadzieścia sześć artykułów uczonych europejskich i amerykańskich*, wybór i wstęp J. Białostocki, Warszawa: PWN.
- Jacobi J., 1993, *Psychoanaliza C.G. Junga. Wprowadzenie do całości dzieła*, przeł. S. Łypacewicz, Warszawa: Wydawnictwo Wodnika.
- Jarzębski J., 1998, *Wstęp*, [w:] B. Schulz, *Opowiadania; Wybór esejów i listów*, oprac. J. Jarzębski, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, *Biblioteka Narodowa. Seria 1*, nr 264.
- Jung C.G., 1967, *Psychologia i poezja*, przeł. A. Kijowski, „Poezja”, nr 3, s. 36.
- Jung C.G., 1981, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, wybór, wstęp i przeł. J. Prokopiuk, Warszawa: Czytelnik.
- Kahneman D., 2012, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przeł. P. Szymczak, Poznań: Media Rodzina.
- Kaszuba-Dębska A., 2020, *Bruno. Epoka genialna*, Kraków: Znak.
- Kołodziej P., 2001, *Jak uczyć czytania literatury w liceum (na przykładzie opowiadań Brunona Schulza)*, cz. 1, „Nowa Poliszczyna”, nr 3, s. 3-14.
- Kołodziej P., 2018, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków: Impuls.
- Milner A.D., Goodale M.A., 2008, *Mózg wzrokowy w działaniu*, przeł. G. Króliczak, Warszawa: PWN, *Biblioteka Psychologii Współczesnej*.
- Mittelstädt K. (red.), 1970, *Jan Vermeer van Delft*, przeł. A.M. Linke, Warszawa: Arkady, *W Kręgu Sztuki*.
- Młodkowski J., 1998, *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa–Łódź: PWN.
- Myśliwski W., 2020, *Przemówienie wygłoszone 10 marca 2009 roku na Uniwersytecie Opolskim z okazji otrzymania tytułu doctora honoris causa*, [w:] *Nadzieja. Autorzy zebrani*, pomysł R. Kijak, Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Peccatori S., Zuffi S. (red.), 2006, *Vermeer*, przeł. M. Rostkowska, Warszawa: HPS, *Klasyki Sztuki*, 20.
- Poletur B., 1926, *Nauka o literaturze w oświeceniu metody porównawczej*, „Muzeum”, z. 4.
- Sacks O., 1996, *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, przeł. B. Lindenberg, Poznań: Zysk i S-ka.
- Schulz B., 1998, *Opowiadania. Wybór esejów i listów*, oprac. J. Jarzębski, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, *Biblioteka Narodowa. Seria 1*, nr 264.
- Schulz B., 2012, *Księga obrazów*, zebrał, oprac. i koment. J. Ficowski, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Spitzer M., 2008, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa: PWN.
- Strzeżmiński W., 1974, *Teoria widzenia*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Szymborska W., 2015, *Wszystkie lektury nadobowięzskowe*, Kraków: Znak.
- Wielcy Malarze. Salvador Dalí*, 2000, nr 99.
- Zumthor P., 1965, *Życie codzienne w Holandii w czasach Rembrandta*, przeł. E. Bąkowska, Warszawa: PIW, *Życie Codzienne...* (Warszawa).

Adresy internetowe reprodukcji

- https://pl.wikipedia.org/wiki/Kobieta_w_b%C5%82%C4%99kitnej_sukni#/media/Plik:Vermeer,_Johannes_-_Woman_reading_a_letter_-_ca._1662-1663.jpg – 30 I 2020.
- <https://www.salvador-dali.org/es/obra/coleccion/140/la-imagen-desaparece> – 30 I 2020.
- <https://www.dalipaintings.com/persistence-of-memory.jsp> – 30 I 2020.

Abstract

PHILOLOGY OF BRUNO SCHULZ. IDENTITY AT THE INTERSECTION OF CULTURES

This text concerns “philology” of Bruno Schulz. The author of *The Cinnamon Shops* regards philology as “a deep, creative research of the word” and as the equivalent of the term “philosophy.” The philosophy/philology, which Schulz discussed in his essay *The Mythologization of Reality*, was put into practice by the writer through creating oneiric narrations deeply rooted in mythological and symbolical structures with the aim of “mythologization,” that is, “giving sense” and making one’s own individual fate universal. Schulz moves across various cultural registers, penetrates and, at the same time, creates his own identity “at the intersection of times” and “at the intersection of cultures.” The attitude of the writer as well as the legitimacy of his artistic actions are analyzed in terms of various contexts (e.g. parts of texts by S. Freud, C.G. Jung, M. Eliade, E. Cassirer, E. Fromm, and O. Sacks; works of art by J. Vermeer, and S. Dalí). The author also explains why he chose these contexts and how they could be implemented into the area of reading.

Keywords: myth, mythologization, identity, memory, language, psychoanalysis

HANNA BURKHARDT 

Uniwersytet Humboldtów w Berlinie, Niemcy

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.12>

Dialog międzykulturowy na przykładzie internetowych komentarzy językowych

1. Asumptem do napisania poniższego tekstu stały się zajęcia ze stylistyki prowadzone przeze mnie w semestrze zimowym 2016/2017 w Instytucie Sławistyki na Uniwersytecie Humboldtów. Wzięli w nich udział studenci niemieckojęzyczni ze znajomością języka polskiego na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Szczególnym wyzwaniem dla uczestników seminarium okazał się jednak temat poświęcony językowi nowych mediów, w tym interaktywnych typu blogi, czaty, komentarze. W tekstach tych zetknęli się oni bowiem w z dyskursem nieoficjalnym, potocznym, wymagającym nierzadko wiedzy dotyczącej wykorzystania środków językowych w celach pozainformacyjnych, głównie skupiających się wokół wyrażania emocji pozytywnych i negatywnych. Celem artykułu jest analiza językowa komentarzy internetowych, szczególnie tych fenomenów, które stają się często nieuchwytnie dla nienatywnych użytkowników języka polskiego ze względu na obecność licznych odniesień kulturowych i/lub ze względu na różne zabiegi dokonywane na fonicznym, fleksyjnym i leksykalnym poziomie języka.

W analizowanych tekstach poza kręgiem zainteresowania pozostaną natomiast zjawiska wizualizacji języka. Chodzi tu m.in. o takie osobliwości pisanych tekstów internetowych jak np.: występowanie emotikonów, grafizacja pisma widoczna w wyborze środków typograficznych, preferowanie wybranych znaków interpunkcyjnych, niestandardowe spacjowanie bądź jego brak, tzw. dekompozycja wyrazu, np. *niejestemyjuzpanstwemprawa*¹, stosowanie wersalików itp. (por. Grzenia 2006, s. 119-126; Greń 2009, s. 93-94; Żydek-Bednarczuk 2013, s. 353). Odnosi się to również do

¹ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20166551,puszcza-bialowieska-pojdzie-na-opal-a-mialo-byc-bez-interesu.html#ixzz4OHh7JSeW> – 27 X 2016 (data pobrania dotyczy wszystkich przytaczanych przykładów).

charakterystycznej dla dyskursu elektronicznego tendencji świadomego pomijania diakrytyków w polskich tekstach. Zjawisko to Włodzimierz Gruszczyński określa jako *pidgin Polish* (za: Chyrzyński 2012, s. 76). W artykule zostanie pominięta kwestia występowania wulgaryzmów, które sporadycznie pojawiają się w analizowanych tekstach, ale w postaci zawołanej, tzn. poprzez wykropkowanie części liter w wyrazie czy stosowanie asterysków. Zbigniew Greń mówi w związku z tym o „[...] elizj(i) znaków literowych, zastępowanych znakami nieliterowymi lub wyjątkowo literami w danym kontekście nienacechowanymi – dla celów eufemizacji wyrażen [...]” (Greń 2009, s. 93).

Za materiał poniższej analizy posłużyły komentarze pochodzące z internetowego wydania „Gazety Wyborczej” i dotyczące konfliktu wokół Puszczy Białowieskiej. Został on wywołany decyzją o zwiększonej wycince drzew z powodu, zdaniem Ministerstwa Środowiska, wzmożonej aktywności kornika drukarza. Przeciwnicy wyrębu argumentowali z kolei, że drzewa stanowią ważny element w skomplikowanym ekosystemie Puszczy.

Ogółem zostało przeanalizowanych 237 komentarzy do 20 artykułów z „Gazety Wyborczej”, które ukazały się w 2016 roku. Komentarze do pierwszego artykułu pt. *Białowiecki Park Narodowy nie wydzierżawi od rolników łąk dla żubrów* pochodzą z 24 kwietnia 2016 roku. Ostatnie wpisy internautów umieszczone pod artykułem *Andrzej Duda: Puszcza to nie skansen. Prezydent odwiedził Hajnówkę i Siemiatycze* są z 25 października 2016 roku.

2. Zanim przejdziemy do analizy wyekscerpowanego materiału, przyjrzyjmy się komentarzowi jako jednemu z gatunków internetowych wydzielonych przez Jana Grzenię (2006, s. 152)². Komentarz internetowy podobnie jak jego starszy odpowiednik prasowy jest reakcją autora na bieżące sprawy. Istotną cechą komentarza jest to, że odnosi się on do tekstu głównego w czasopiśmie internetowym bądź tradycyjnym, tzn. jego temat jest narzucony. Autorzy komentarzy starają się wyraźnie zaznaczać swoje stanowisko i nierzadko przekonywać odbiorców o słuszności opinii zawartej w wypowiedzi (por. Pisarek red. 2006, s. 99). I na tym kończą się podobieństwa tego gatunku w tradycyjnych i nowych mediach. Autorami komentarzy internetowych są najczęściej anonimowi internauci. Komentarze internetowe zwykle wywołują reakcje innych internautów, których repliki przeradzają się w seryjne wypowiedzi wielu osób na określony temat (podobnie jak wątek w forum dyskusyjnym) (Grzenia 2006, s. 168-169). Takie naprzemiennie komentarze mają charakter spontaniczny, co nie pozostaje bez wpływu na język prowadzonej dyskusji. Jak słusznie zauważa wielu

² Zob. również artykuł Sary Akram pt. *Wyznaczniki gatunkowe komentarza internetowego* (2017, s. 7-36).

badaczy: „Język używany w dyskursie internetowym nie mieści się w ramach tradycyjnego podziału polszczyzny na odmianę pisaną i mówioną. Powszechny jest pogląd, że mamy do czynienia z hybrydą, ale nowa jest jej jakość” (Żydek-Bednarczuk 2013, s. 351).

Ciekawe wydaje się spojrzenie na język Internetu z perspektywy historycznej. Według Artura Rejtera wynalazek Internetu w XX wieku jest porównywalny z równie doniosłym wynalazkiem druku w XV wieku. Ten ostatni jednak wpłynął w decydującej mierze na proces normatywizacji języka, Internet natomiast przyczynia się do poważnego osłabienia normy językowej. Konkluzje swe Rejter zamyka następującym spostrzeżeniem: „O ile więc skutki komunikacyjne druku są już znane, o tyle na efekty rewolucji internetowej przyjdzie nam jeszcze poczekać” (Rejter 2009, s. 112-113). W kontekście powyższego warto jednak zwrócić uwagę na to, że w interesujących nas tekstach (jak i w innych forach dyskusyjnych) bardzo często mamy do czynienia z gramami językowymi i intertekstualnymi. Na temat zabaw językowych w dyskusjach internetowych wypowiadali się m.in.: Beata Grochala (2004), Kinga Geben (2008) i Zbigniew Greń (2009).

3. W dalszej części artykułu zajmiemy się analizą językową komentarzy internetowych. Zanim do niej przystąpimy, uściślenia wymaga zawarte w tytule sformułowanie *dialog międzykulturowy*. Rozumiem przez nie „inność” kulturową, z którą się styka osoba ucząca się języka polskiego jako obcego. Język jest bowiem swoistym kluczem do kultury, jest jej odzwierciedleniem. W dialogu międzykulturowym uczący się języka polskiego poznają inną kulturę w kontekście własnej, prowadzą permanentny dyskurs pomiędzy „innością” a „swojskością”. Dialog międzykulturowy pozwala lepiej zrozumieć „obcość”, dzięki czemu możliwe jest wzajemne otwarcie się w duchu tolerancji na różnice kulturowe jego uczestników³.

3.1. Foniczne środki językowe⁴

W wyekscerpowanych komentarzach pojawiają się przykłady stylizacji na wymowę gwarową, regionalną. Są one zamierzonym zabiegiem naśladowania innego sposobu wypowiadania się i stanowią element gry językowej, zabawy. Posługiwanie się poza-standardową odmianą polszczyzny, jak zauważył Z. Greń, budzi określone konotacje

³ Komunikacji międzykulturowej i jej nauczaniu został poświęcony tom monograficzny pt. *Słowo w dialogu międzykulturowym* (Chłopicki, Jodłowiec red. 2010).

⁴ Analizowany materiał koncentruje się wokół dowcipu językowego w znaczeniu ścisłym. Najważniejszą jego cechą jest „[...] dwupłaszczyznowość znaczeniowa, zdolność wyrażania dodatkowej zamaskowanej treści poza znaczeniem uzualnym, w sposób bezpośredni i konieczny kojarzącym się z danym wyrazem” (Buttler 2001, s. 96).

i może „pełnić funkcję prowokacji językowej lub charakterystyki postaci (ośmieszającej)” (Greń 2009, s. 95). Owe konotacje są z reguły obce i nie zawsze rozpoznawalne przez uczących się języka polskiego jako obcego. Poniższe przykłady stanowią ilustrację tego fenomenu: użycie głosek protetycznych w wyrazach *łód*, *łojciec* (1), zamiana grupy spółgłoskowej *kt* na *cht* w wyrazach *dyrektor* (1), *dochtór* (2), ścieśnienie samogłoski *e* do *i* w połączeniu z palatalną spółgłoską nosową *ń* w wyrazie *po pincet* (wobec poprawnej wymowy [pɔ piɛnt͡ʂɛt]) (3), pseudomazurzenie w wyrazie *rycyk* (4) czy rozkład nosówek w przykładzie numer (5)⁵:

- (1) „I liczy się [...] woła Wolskiego Suwenera i jego czeredki i nałukofcuf łód łojca Dyrektora”⁶;
- (2) „No... dochtór od pil będzie doradzał szydle o puszczy...”⁷;
- (3) „jak tak twierdzi to niech jeszcze doloży po pincet+ na puszcze”⁸;
- (4) „Anglicy napisali? To co? Przecież to nie napisała szkoła ojca rycyka!”⁹;
- (5) „«Rence opadajo»...”¹⁰.

3.2. Słowotwórcze i fleksyjne środki językowe

Dla nienatywnych użytkowników języka polskiego obok gier na poziomie fonicznym istotną barierę w rozumieniu analizowanych tekstów stanowią gry językowe na poziomie słowotwórczym. Jedną z nich jest tworzenie tzw. quasi-zdrobnień. Neutralne sufiksy *-ek*, *-k* w połączeniu z wyrazami oznaczającymi zjawiska niepodlegające zmniejszeniu ze względów semantycznych pełnią funkcję deprecjonującą i ekspresywną, por. tytuły naukowe: *profesorek*, *doktorek* (6), istoty ludzkie: *człowieczek* (7), toponimy: *brukselka* (od Brukseli) (8), rzeczowniki abstrakcyjne: *rozumek* (10):

- (6) „Z załączonego dokumentu wynika, że prof. z Harvardu nie złożył podpisu, a naukowiec z Oxfordu to «visiting researcher» bez doktoratu, czyli stypendysta-gołowás. Zresztą też nie podpisał. Zostają profesorek z Leuven i doktorek z Nottingham”¹¹;

⁵ Przykłady typu (1) i (5) znajdziemy również u Z. Grenia (2009, s. 95).

⁶ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20050277,naukowcy-z-oxfordu-bronia-puszczy-bialowieskiej-list-do-premier.html#ixzz4OHoxZ3X>.

⁷ <https://wyborcza.pl/1,75398,20818727,rzad-ma-pozytywna-opinie-wycinki-puszczy-autorem-jest-specjalista.html>.

⁸ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20890433,andrzej-duda-puszcza-to-nie-skan-sen-prezydent-odwiedzil-hajnowke.html#ixzz4OHKn3t38>.

⁹ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20050277,naukowcy-z-oxfordu-bronia-puszczy-bialowieskiej-list-do-premier.html#ixzz4OHpdwsXr>.

¹⁰ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20166551,puszcza-bialowieska-pojdzie-na-opal-a-mialo-byc-bez-interesu.html#ixzz4OHh7JSeW>.

¹¹ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20050277,naukowcy-z-oxfordu-bronia-puszczy-bialowieskiej-list-do-premier.html#ixzz4OHpdwsXr>.

(7) „Pozwalamy tym podłym, małym chciwym człowieczkom zrujnować nasze odwieczne dziedzictwo?”¹²;

(8) „a becia na to – co jest najpierw jakaś brukselka teraz jakiś oksford...”¹³.

Również ironiczne użycie kolokwialnych hipokorystyków w odniesieniu do polityków, tu Andrzeja Dudy i Beaty Szydło, pełni funkcję ośmieszającą, dyskredytującą i lekceważącą, por. przykłady (9-10) i (8):

(9) „Jak Andrzejek zachoruje na cukrzycę albo inną cholerę to nie pójdzie do doktora ani szpitala ino do znachora co to z dziada pradziada itd.”¹⁴;

(10) „Tak, dudusiu bez rozumku. [...] To jedyna szansa, żebyś przeszedł do historii”¹⁵.

Odrębne miejsce zajmują ekspresywne derywaty prefiksalne (11) i sufiksalne utworzone od akronimów, np. PiS i PR¹⁶ (12-13), derywaty z dekompozycją podstawy (14), kontaminacje – Pis + islamski (15) – i zrosty (16). Wszystkie zostały użyte w znaczeniu deprecjonującym.

(11) „Skończyć wreszcie z EKOTERRORYZMEM! Puszcze są dla ludzi, a nie dla jakichś żuczków, much i Wajraków!!!”¹⁷;

(12) „więc atakowany jest przez żywych pisoidów”¹⁸;

(13) „[...] trzecia to byty powołane przez agencje piarowską, która obsługuje PiS...”¹⁹;

(14) „U kaczyństwa nie ma drugiej strony”²⁰;

(15) „Pislamskie podejście do fauny i flory. Florę chronimy przed fauną ścinając drzewa zanim zeżre je kornik. Z fauny chronimy żubry, bo można se do nich postrzelać”²¹;

¹² <http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20673119,w-puszczy-bialowieskiej-wycieto-7-tys-drzew-dla-bezpieczenstwa.html#ixzz4OH38X35D>.

¹³ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20050277,naukowcy-z-oxfordu-bronia-puszczy-bialowieskiej-list-do-premier.html#ixzz4OHpdwsXr>.

¹⁴ <http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20890433,andrzej-duda-puszcza-to-nie-skan-sen-prezydent-odwiedzil-hajnowke.html#ixzz4OHNgTOas>.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Skrótowiec utworzony od *public relations*. W pisowni fonetycznej występuje w postaci *piar* lub częściej jako *pijar* (pracownik zajmujący się czymś wizerunkiem).

¹⁷ <http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20890433,andrzej-duda-puszcza-to-nie-skan-sen-prezydent-odwiedzil-hajnowke.html#ixzz4OHNgTOas>.

¹⁸ *Ibidem*. O pejoratywnych nazwach zwolenników działaczy politycznych pisze Elena Koriakowcewa (2014, s. 19).

¹⁹ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20285664,resort-srodowiska-dowiedzial-sie-o-postepowaniu-ke-po-tygodniu.html#ixzz4OI6U3KGGH>.

²⁰ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20140724,wojna-w-puszczy-juz-nie-tylko-na-slowa-zaatakowano-dziennikarzy.html#ixzz4OHkKx74O>.

²¹ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20092712,wraz-z-drzewami-wycieli-szanse-na-laur-dla-bialowieskiego-parku.html#ixzz4OIDgAtpN>.

(16) „a lokalnych piśsssośsołomów pozdrawia... Nie chcieliście puszczy, no to nie będziecie jej mieli... przerobią puszcę na płyty paździerzowe”²².

W obrębie fleksji możemy wskazać tylko na jeden przykład, w którym niezgodność rodzajowa modyfikuje treść wyrazu i jest środkiem służącym ośmieszeniu. Denygnat/denotat (tu odniesienie do prezydenta – mężczyzny) wyklucza użycie rodzaju żeńskiego, por. *Duda się odezwała* zamiast *Duda się odezwał*²³ (17). Gry fleksyjne są bardzo słabo reprezentowane w tekstach, potwierdzają to również badania m.in. Danuty Buttler (2001, s. 102) i Z. Grenia (2009, s. 95).

(17) „O, Duda się odezwała. Jak zwykle – bez pojęcia o temacie”²⁴.

3.3. Modyfikacje w obrębie frazeologii

Określonej kompetencji lingwokulturowej wśród uczących się języka polskiego jako obcego wymagają gry ze znaczeniem. Dotyczą one stałych połączeń wyrazowych – kolokacji i związków frazeologicznych. Danuta Buttler pisze:

[...] we wszystkich komizm wynika ze zmiany tradycyjnego składu słownego lub struktury połączenia; te przekształcenia formalne nie naruszają jednak podobieństwa nowego frazeologizmu do pierwowzoru (Buttler 2001, s. 139-140).

W poniższych przykładach kolokacja *dobra zmiana*, hasło nierozzerwalnie związane z partią PiS, uległa modyfikacji – *zmiana* została zastąpiona *zamianą* (18), a *dobra* kolejno leksemami *podła* (19-20), *dojna* (21), *brunatna* (22). Tego typu modyfikacje leksykalne w sposób emocjonalny sygnalizują dezaprobatę internautów co do poczynąń władzy wokół Puszczy Białowieskiej (por. ewaluatyw *podła*). Ponadto *dojna zmiana* ma dodatkową konotację z wyrażeniem potocznym *dojna krowa* ‘coś, co przynosi duże i stałe dochody’, a *brunatna* w połączeniach *brunatna armia*, *brunatny terror* wiąże się z hitleryzmem/faszyzmem.

(18) „Dobra zamiana puszczy na pustynię. Drewna w puszczy co niemiara drewno drogie może wystarczy na realizację ustawy 500+”²⁵;

²² <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20469856,obcieli-fundusze-na-puszcze-bialowieska-zamiast-130-tylko-9.html#ixzz4OI3ZjU2D>.

²³ Prawdopodobnie chodzi tu jednak o niewybredny żart z obraźliwym napisem w jednej z opolskich szkół. Zob. [on-line] <https://opole.wyborcza.pl/opole/1,35086,19761988,prokuratura-zajmie-sie-artykulem-o-napisie-andrzej-dupa.html> – 2 V 2021. Dziękuję panu profesorowi Piotrowi Kołodziejowi za zwrócenie mi na to uwagi.

²⁴ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20890433,andrzej-duda-puszcza-to-nie-skan-sen-prezydent-odwiedzil-hajnowke.html#ixzz4OHNgTOas>.

²⁵ <https://wyborcza.pl/1,75398,20818727,rzad-ma-pozytywna-opinie-wycinki-puszczy-autorem-jest-specjalista.html>.

- (19) „wytnie Puszcę, to jeszcze i te 9 milionów zaoszczędzi. Brawo, Podła Zmiano!”²⁶;
(20) „podłej zmianie najlepiej wychodzi niszczenie wszystkiego co się rusza”²⁷;
(21) „Dojna zmiana – dyktatura ciemniaków. Ciekawe, kto chce zrobić na tym majątek...”²⁸;
(22) „Brunatna zmiana”²⁹.

Za inny przykład modyfikacji leksykalnej niech posłuży kolokacja *ubaw po pachy*, w której doszło do wymiany członu *ubaw* na *kasę*. Mówimy, że jest *ubaw po pachy*, jeśli jest bardzo zabawnie (Bańko 2000, t. 2, s. 878). Zestawienie *kasy* (w potocznej polszczyźnie *kasą* nazywa się duże pieniądze) z frazą przymkową *po pachy* dodatkowo intensyfikuje fakt posiadania wielkich pieniędzy, por. (23).

- (23) „Za to szef ZULu³⁰ ma kasy po pachy, sprzęt wartości milionów złotych i kontrakty z nadleśniczym podpisywane przy świetle księżycy i w dymie z luf sztucerów”³¹.

Gry słowem w obrębie frazeologii ilustruje następny przykład, w którym doszło do modyfikacji porównania frazematycznego *ktoś zna się na czymś jak kura na pieprzu*, tzn. '[...] nie zna się na tym wcale' (Bańko, t. 2, s. 1370). Przekształceniu w przykładzie (24) uległo comparatum (*kot prezesa na kwasnym mleku*) – pod względem treści równie absurdałne jak jego ustabilizowany odpowiednik (*kura na pieprzu*). Źródłem komizmu osadzonego w aktualnych realiach jest kontrast pomiędzy comparandum (*Szydło zna się na przyrodzie*) a nieoczekiwanym zakończeniem, tj. comparatum (*jak „kot prezesa na kwasnym mleku”*).

- (24) „Szydło zna się na przyrodzie jak «kot prezesa na kwasnym mleku»”³².

Modyfikacjom podlegają także przysłowia. Za ilustrację tego zabiegu niech posłuży przykład (25). Dla frazy *kto z szuja się zadaje ten szuja zostaje* kośćcem upodobnienia stało się przysłowie *Kto z kim przestaje, takim się staje*³³, jak i wykorzystanie

²⁶ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20469856,obcieli-fundusze-na-puszcze-bialowieska-zamiast-130-tylko-9.html#ixzz4OI3ZjU2D>.

²⁷ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20050277,naukowcy-z-oxfordu-bronia-puszczy-bialowieskiej-list-do-premier.html#ixzz4OHpdwsXr>.

²⁸ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20627227,puszcza-bialowieska-to-kultura-nie-natura-minister-szyszko.html#ixzz4OHVcDo5x>.

²⁹ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20140724,wojna-w-puszczy-juz-nie-tylko-na-slowa-zaatakowano-dziennikarzy.html#ixzz4OHksxBnD>.

³⁰ ZUL od Zakładów Usług Leśnych.

³¹ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20140724,wojna-w-puszczy-juz-nie-tylko-na-slowa-zaatakowano-dziennikarzy.html#ixzz4OHksxBnD>.

³² <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20050277,naukowcy-z-oxfordu-bronia-puszczy-bialowieskiej-list-do-premier.html#ixzz4OHoxz3X>.

³³ Mówimy tak o kimś, „kto przebywając długo w towarzystwie jakiejś osoby lub grupy osób, upodobił się do nich psychicznie, przejął ich poglądy, zwyczaje itp.” (Bańko 2000, t. 2, s. 334).

schematu łączliwości leksykalnej czasownika *ktoś zadaje się z kimś*, tzn. '[...] utrzymuje z nim znajomość, często dla siebie nieodpowiednią' (Bańko 2000, t. 2, s. 1203).

(25) „Szuje znajda sie wszedzie nawet z tytułem profesorskim, bo liczy sie kasa, ale tez jest powiedzenie, ze «kto z szuja sie zadaje ten szuja zostaje»...”³⁴.

Częstym zabiegiem modyfikacji związków frazeologicznych jest rozszerzenie ich składu leksykalnego. Frazeologizm *ręce opadają* znaczy tyle co „nie móc nic poradzić, zrobić, pomóc; być bezsilnym wobec czegoś” (Bąba, Liberek 2002, s. 685). Jego skład leksykalny został dodatkowo uzupełniony o wyrazy *i nogi* i tym samym doszło do intensyfikacji niemocy działania, bezsilności wobec zaistniałego stanu, por. (26):

(26) „Najgorszy minister środowiska jakiego Polska kiedykolwiek miała. Zamierza zniszczyć cały 25 letni dorobek ruchu ekologicznego. Ręce i nogi opadają”³⁵.

Przedmiotem gry słownej są również nazwy własne. Kontrast między treścią nazw, tu urząd *Ministerstwo Środowiska* i stanowisko *minister środowiska*, a sensem ich zmodyfikowanych przez rozszerzenie odpowiedników jest źródłem ironicznej zabawy internautów słowem (por. 27-29). Także ostatni przykład to bezpardonowa krytyka poczynąń Ministerstwa Środowiska zawarta w zmodyfikowanej nazwie tego urzędu (30).

(27) „Minister zniszczenia środowiska”³⁶;

(28) „Minister zniszczenia środowiska. Jak dobrze, że EU jest w stanie po raz kolejny powstrzymać tego partacza, jak to już miało miejsce z Rospudą”³⁷;

(29) „Ministerstwo Zagłady Środowiska”³⁸;

(30) „ministerstwo łowiectwa i gospodarki drzewnej”³⁹.

3.4. Skrzydlate słowa

Specjalną grupę frazeologizmów stanowią skrzydlate słowa (por. Grochala 2004, s. 118). Z frazeologią wiąże je reprodukowalność w wypowiedziach, natomiast różni

³⁴ <https://wyborcza.pl/1,75398,20818727,rzad-ma-pozytywna-opinie-wycinki-puszczy-autorem-jest-specjalista.html>.

³⁵ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20469856,obcieli-fundusze-na-puszcze-bialowieska-zamiast-130-tylko-9.html#ixzz4OI3ZjU2D>.

³⁶ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20688282,puszcza-bialowieska-dobra-mina-do-zlej-gry-ministra-szyszko.html#ixzz4OGv42Yvp>.

³⁷ <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C528743%2Cke-zapowiada-kroki-prawne-w-zwiazku-z-wycinka-puszczy-bialowieskiej.html>.

³⁸ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20741261,puszcza-bialowieska-rpo-zaskarzyn-decyzje-szyszki-w-sprawie.html#ixzz4OHCTXggf>.

³⁹ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20837990,szyszko-powolal-zespol-od-puszczy-bialowieskiej-zapomnial-o.html#ixzz4OHTw0mJx>.

to, że przypisywane jest im najczęściej autorstwo (Zarzycka 2010, s. 121). Ze względu na liczne odniesienia kulturowe gry językowe w obrębie skrzydlatych słów są szczególnie trudnie do „rozszyfrowania” dla nienatywnych użytkowników języka. Mechanizm gry językowej w poniższych przykładach opiera się na wymianie składu leksykalnego, por. kolejne przykłady:

(31) „[...] nie będą jakieś nieuki pluli nam w twarz – nawet doić nie potrafią palanty”⁴⁰;

(32) „Czy będzie nowy film «Człowiek z siekiera»? ”⁴¹.

W (31) podstawą przekształcenia stały się wersy z *Roty* Marii Konopnickiej „Nie będzie Niemiec pluć nam w twarz, / Ni dzieci nam germani!” (1910). Pogardliwe *jakieś nieuki* jest deprecjonującym określeniem naukowców. W przykładzie (32) *Człowiek z siekierą* nawiązuje do filmu Andrzeja Wajdy *Człowiek z marmuru* (1976), w którym prototypem człowieka z siekierą staje się nowohucki przodownik pracy, Birkut.

Nieco innym zabiegiem są odniesienia międzygatunkowe. W przykładzie (33) przywołanym gatunkiem jest fraszka (tu) o Sowie⁴² i Szyszce⁴³ (oba nazwiska mówiące), którzy las wyrznęli. Potoczny i ekspresywny leksem *wyrznać* odnosi się do osób lub zwierząt, a nie do obiektów nieżywotnych, por. „Jeśli ktoś wyrznął jakieś osoby lub zwierzęta, to zabił je wszystkie” (Bańko 2000, t. 2, s. 1145). Personifikacja/animalizacja lasu służy wyrażeniu silnych negatywnych emocji związanych z dewastacją Puszczy.

(33) „Fraszka o tym jak Sowa z Szyszką las wyrznęli”⁴⁴.

Ostatnią grupę stanowią skrzydlate słowa, które w odróżnieniu od poprzednich przykładów nie zostały poddane żadnym modyfikacjom formalnym. Są one zaczerpnięte zarówno z kultury popularnej (34-36), jak i wysokiej (37-38). W przykładzie (34) wystylizowane na czeskie brzmienie *to se ne vrati* ma większy walor stylistyczny niż *to się już nie wróci* (Miodek 2010). Fraza (35) będąca tytułem piosenki Kazimierza Grześkowiaka (1969) budzi konotacje z chłopskim uporem, natomiast przykład (36) jest refrenem piosenki autorstwa Wojciecha Młynarskiego: „Co by tu jeszcze spieprzyć, Panowie? Co by tu jeszcze?”. *Spieprzyć* to według *Innego słownika języka polskiego* słowo bardzo potoczne, dla wielu osób wulgarne (Bańko 2000, t. 2, s. 645).

⁴⁰ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20050277,naukowcy-z-oxfordu-bronia-puszczy-bialowieskiej-list-do-premier.html#ixzz4OHoxxZ3X>.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Janusz Sowa – profesor na Uniwersytecie Rolniczym w Krakowie i przewodniczący Rady Naukowej Leśnictwa, która pozytywnie opiniowała zgodę na wycinkę Puszczy Białowieskiej („Gazeta Wyborcza” 2016, 11 X).

⁴³ Jan Szyszko – profesor nauk leśnych i minister środowiska, m.in. w rządzie Beaty Szydło.

⁴⁴ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20050277,naukowcy-z-oxfordu-bronia-puszczy-bialowieskiej-list-do-premier.html#ixzz4OHoxxZ3X>.

Kolejna fraza (37) została zaczerpnięta z Księgi Rodzaju (1,28)⁴⁵, a porzekadła ludowego „Wolność, Tomku, w swoim domku” (38) po raz pierwszy w tekście literackim użył Aleksander Fredro (Markiewicz, Romanowski 1990, s. 209). Wszystkie poniższe przykłady wyrażają dużą dezaprobatę internautów w związku z wycinką drzew w Puszczy.

(34) „Minęły lata – to se ne vrati za mojega życia”⁴⁶;

(35) „chłop żywemu nie przepuści”⁴⁷;

(36) „Co by tu jeszcze spiepszyć!!!!!!!!!!!!”⁴⁸;

(37) „«Czyńcie sobie ziemię poddaną» tyle PISowcy rozumieją, reszty nie”⁴⁹;

(38) „Wolność Tomku i na pohybel ekologom, nowoczesnym teoriom...”⁵⁰.

4. Powyższa analiza pokazała, że internauci w pisanych przez siebie komentarzach posługują się nieoficjalną, kolokwialną odmianą języka potocznego. Sięgają oni po przeróżne, zwykle niewyszukane środki językowe (foniczne, fleksyjne i leksykalne), aby dać upust własnym emocjom i wyrazić swoją dezaprobatę dla poczynań władz wokół Puszczy Białowieskiej. Jak zauważa Z. Greń:

Efektywność tego typu narzędzi zależy oczywiście od wykorzystywanego kodu kulturowego (w tym językowego) i od biegłości w posługiwaniu się nim uczestników komunikacji. Podobnie poziom komplikacji strukturalnej użytych środków, finezja zabiegów komunikacyjnych zależą od sprawności komunikacyjnej uczestników, w tym od poziomu ich wiedzy kulturowej i językowej (Greń 2009, s. 92).

Z uwagi na rolę nowych mediów w komunikacji warto na zajęciach z języka polskiego jako obcego pokazać mechanizmy funkcjonowania zabaw słownych, aby studenci potrafili je odczytać i w ten sposób łatwiej się poruszać w innym dla nich obszarze kulturowym.

⁴⁵ „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną; [...] Oto wam daję wszelką roślinę przynoszącą ziarno po całej ziemi i wszelkie drzewo, którego owoc ma w sobie nasienie: dla was będą one pokarmem”, Pismo Święte (1987, s. 25).

⁴⁶ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20166551,puszcza-bialowieska-pojdzie-na-opal-a-mialo-byc-bez-interesu.html#ixzz4OHh7JSeW>.

⁴⁷ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20050277,naukowcy-z-oxfordu-bronia-puszczy-bialowieskiej-list-do-premier.html#ixzz4OHoxZ3X>.

⁴⁸ <http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,19968693,bialowieski-park-narodowy-nie-wydzierzawi-od-rolnikow-lak-dla.html#ixzz4OHR35Dd6>.

⁴⁹ <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,35241,20050277,naukowcy-z-oxfordu-bronia-puszczy-bialowieskiej-list-do-premier.html#ixzz4OHoxZ3X>.

⁵⁰ *Ibidem*.

Bibliografia

- Akram S., 2017, *Wyznaczniki gatunkowe komentarza internetowego*, „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego”, t. 30, s. 7-36.
- Buttler D., 2001, *Polski dowcip językowy*, [wstęp i uzup. W. Chlebda], Warszawa: Wydawnictwo PWN, *Klasyka Językoznawstwa Polskiego*.
- Chłopicki W., Jodłowiec M. (red.), 2010, *Słowo w dialogu międzykulturowym. Monografia z cyklu „Język trzeciego tysiąclecia”*, Kraków: Tertium, *Język a Komunikacja*, 25.
- Chyrzyński T., 2012, *Język w Internecie. Formalne, semantyczne i funkcjonalno-pragmatyczne właściwości języka angielskiego i polskiego w komunikacji internetowej*, Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Geben K., 2008, *Język internautów wileńskich*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 62-72.
- Greń Z., 2009, *Zabawy językowe w dyskusjach internetowych*, [w:] D. Ulicka (red.), *Tekst (w) sieci*, t. 1: *Tekst, język, gatunki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 91-100.
- Grochala B., 2004, *Dowcip językowy na stronach WWW*, [w:] K. Michalewski (red.), *Współczesna odmiana języka narodowego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 111-120.
- Grzenia J., 2006, *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Koriakowcewa E., 2014, *Słotwórcze zasoby nowych stylów funkcjonalnych w językach słowiańskich*, „LingVaria”, nr 17, s. 9-33, <https://doi.org/10.12797/LV.09.2014.17.01>.
- Miodek J., 2010, *Poszół won!*, „Gazeta Wrocławska”, 31 XII, [on-line] <https://gazetawroclawska.pl/jan-miodek-poszol-won/ar/351928> – 5 X 2019.
- Pisarek W. (red.), 2006, *Słownik terminologii medialnej*, Kraków: Universitas.
- Pismo Święte*, 1987, *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, Poznań–Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.
- Rejter A., 2009, *Lingwistyczne refleksje nad komunikacją internetową – perspektywa historyczna*, [w:] D. Ulicka (red.), *Tekst (w) sieci*, t. 1: *Tekst, język, gatunki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 111-120.
- Zarzycka G., 2010, *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego, Propozycje programowe*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego, s. 121-142.
- Żydek-Bednarczuk U., 2013, *Dyskurs internetowy*, [w:] E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków: Universitas, s. 347-379.

Słowniki

- Bańko M., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1-2, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Bąba S., Liberek J., 2002, *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Markiewicz H., Romanowski A., 1990, *Skrzydlate słowa*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

Źródła internetowe

- <https://bialystok.wyborcza.pl/> – 27-29 X 2016.
- <https://wyborcza.pl/> – 27-29 X 2016.

Abstract

EXPLORING INTERCULTURAL DIALOGUE: A CASE STUDY ON INTERNET COMMENTS

The language of the new media, especially interactive media such as blogs, chats and user comments, poses a great challenge to Polish language learners. In the present paper, over 200 user comments on the controversy over the Białowieża Forest that were excerpted from the online edition of *Gazeta Wyborcza* are analyzed. Special emphasis was given to modifications of the phonetic form of expressions (e.g. the use of prothetic sounds, narrowed pronunciation), word plays involving word formation (quasi-diminutives, colloquial hypocorisms, expressive derivatives, blendings with derogatory meaning) and language play with phraseological units in a broader sense (collocations, proverbs, famous quotations). The analysis of internet user comments conducted in classes with language students once again proved the importance of cultural knowledge and competence in the process of foreign language acquisition.

Keywords: internet user comments, intercultural dialogue, language play, intertextual play, cultural competence

IV.
JĘZYK ZWIERCIADŁEM
STYKU KULTUR

WŁODZIMIERZ MOCH 

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Polska

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.13>

Przeobrażenia w języku polskiej młodzieży w świetle powieści Anny Cieplak *Ma być czysto* i *Lata powyżej zera*

Anna Cieplak, rocznik 1988, jest młodą powieściopisarką, a także animatorką kultury i miejską aktywistką z Cieszyna. Pracuje z młodzieżą ze środowisk zagrożonych biedą, alkoholizmem. W wielu z nich (tak jest w jej powieściach) dzieci pozostają często eurosierotami, ciągle czekającymi na rzadkie i krótkie wizyty rodziców, którzy wyjechali za chlebem lub z innych powodów, przebywają w rodzinach niepełnych, względnie zrekonstruowanych. Głównymi bohaterkami jej książek są dojrzewające dziewczęta, zmuszone do życia „w brudzie prowincji”¹, do pełnienia ról dorosłych, nastolatki zagubione w sobie i w świecie pełnym zagrożeń. Pomimo odniesienia do konkretnych miejsc, akcji usytuowanej w dużej aglomeracji przemysłowej (Górny Śląsk) los bohaterek ma w dużej mierze charakter uniwersalny i charakterystyczny dla pokolenia Z.

Postawa pisarki przyjęta w powieściach *Ma być czysto* i *Lata powyżej zera* opiera się na ukazaniu języka małomiasteczkowej młodzieży w pełnej krasie, w całym jego leksykalno-stylistycznym rozbuchaniu i ekspresywnym naddaniu. Wygląda to trochę tak, jakby pisarka bawiła się słowami i frazami usłyszanymi od nastoletnich dziewcząt, których wypowiedzi nasłuchiwała się w prowadzonej przez siebie świetlicy środowiskowej w Cieszynie, i jeszcze je podbarwiła lub przynajmniej skumulowała. Stąd zatrzęsienie potocznych i slangowych jednostek językowych² o silnym nacechowaniu zarówno ujemnym, jak i dodatnim. Przemieszanie warstw słownictwa różnego

¹ Zob. opis książki na stronie <https://wydawnictwo.krytykapolityczna.pl/ma-byc-czysto-wyd-2-anna-cieplak-456> – 20 IX 2019.

² Klasyfikacja, weryfikacja słownictwa i definicje za: Anusiewicz, Skawiński (1998); Czeszewski (2006); *Miejski słownik slangu i mowy potocznej*.

pochodzenia sprzyja realizmowi opisywanego świata, czyniąc go autentycznym i bliskim młodemu pokoleniu.

Barwna młodzieżowa mowa

Spośród licznych form slangowych i potocznych wybierzmy niektóre, te ciekawsze: *kitrać się* 'chować się', *YOLO* 'akronim od angielskiego zwrotu *You Only Live Once* – żyje się tylko raz', *deadline* 'ostateczny termin', *siara* 'coś beznadziejnego, żalosego', *wyhaczyć* 'zauważyć i wziąć lub kupić', *fensi* (ang. *fancy*) 'luksusowy, niesamowity, osobliwy, skomplikowany, szalony, wykwinny, wymyślny, wyszukany', *pitnąć* 'wymknąć się spod opieki rodzicielskiej, urwać się, uciec', *priv* 'prywatna wiadomość na czacie, np. na Facebooku', *couchsurfing* 'serwis internetowy, dzięki któremu można zaoferować darmowe zakwaterowanie lub znaleźć użytkowników oferujących nocleg we własnym domu lub mieszkaniu w wielu miejscach świata', *piknik* 'osoba przychodząca na jakieś wydarzenie, ale nim niezainteresowana', *big success* 'wielki sukces', *sorry* 'przepraszam', *selfi* 'zdjęcie wykonane z wyciągniętej ręki lub kijka', *baza* 'etap zaawansowania znajomości'³, *bujać się* 'chodzić z kimś', *przypała* 'żenująca sytuacja, zrobienie czegoś nieodpowiedniego, wpadka', *stykać* 'wystarczać, pasować', *ciasteczko* 'ładny chłopak', *stylówka* 'styl ubierania się, aranżacja modowa', *high school* 'szkoła średnia', *beka* 'śmiech', *konspira* 'ktoś tajemniczy, udający inną osobę', *wkręcić* 'wmówić', *hatifnat* 'osoba przypominająca Hatifnaty – postacie ze świata Muminków, wykreowanego przez Tove Jansson', *gwiazdozbiur* 'ironicznie o pracownikach biura', *kebab faza* 'zamiłowanie do kebabów', *grubo* 'ciekawie, atrakcyjnie', *podjazdowy* 'podstępny', *fejk* 'fałszywa wiadomość', *być hot* 'budzić żywe zainteresowanie', *przelizać się* 'pocałować się', *small talki* (wychowawcze) 'krótkie rozmowy (wychowawcze)', *polecieć na freestyle'u* 'rozmawiać na luźne tematy', *badge* 'odznaka, plakietka, np. na plecaku', *wyrwać na romantiko* 'uwieść w stylu romantycznym', *kroić się* 'uprawiać seks', *poryty* 'w stanie odurzenia, dziwny, ogłupiały', *ciulaty* 'lichy, słaby', *teen angst* 'nastoletni gniew', *być zrobionym* 'upić się', *action in* 'ktoś koncentrujący działania na sobie', *szyć* 'mówić', *coaching* 'interaktywny proces rozwoju', *czirliderka* 'dziewczyna z grupy rówieśnic prezentujących w przerwach meczów krótkie, dynamiczne układy taneczne', *prosiur* 'ktoś namolny', *image* 'wizerunek'. Jak widać, nie brak tu anglicyzmów, które funkcjonują jako stały element rozmów prowadzonych przez młodzieżowych użytkowników języka.

³ Pierwsza baza 'pocałunek', druga baza 'pocałunek + dotyk (od pasa w górę)', trzecia baza 'zaawansowane techniki seksualne ze stosunkiem albo bez'; *home plate*, czyli baza domowa 'mistyczne przeżycia erotyczne', zob. <https://wiecejluzu.com/post/112623679002/zdobywanie-bazy> – 20 IX 2019.

Na uwagę zasługują innowacje, a spośród nich nowy rodzaj przymiotników złożonych (z trzech elementów): *ciemnoblond ombre włosy*, *czarna-oczojebna-żółta bluzka*, *zaba-dwudziestoletnio-weczka* ‘dwudziestoletnia zabaweczka’, a także ironiczne peryfrazy w rodzaju *Pani-Zbawiam-Świat* ‘pedagog szkolna’ czy *wiadomy-portal-społecznościowy* ‘Facebook’.

Dominacja angielszczyzny

Ciekawie rysują się użyte w obu powieściach anglicyzmy. Można je podzielić na kilka grup, jako nadrzędne kryterium przyjmując ich pochodzenie z różnych sfer i źródeł kultury. Są nimi:

1. Kultura popularna

Nawiązują do niej tytuły anglojęzycznych piosenek, podawane tu *in extenso*, są częścią tekstu lub autorka umieszcza je w przypisach, np.: Sia, *Chandelier* (z albumu *1000 Forms of Fear*); SoKo, *We Might Be Dead by Tomorrow* (z płyty *I Thought I Was an Alien*) (MBC 247); John Lake, *Damballah the Sky Father* (album *Strange Gods*) (MBC 128). Ulubioną częścią języka nastolatek są nazwy eksponowane na koszulkach – t-shirtach – i innych częściach ubioru, informujące o statusie i będące znakiem tożsamości. Jedną z nich „hipnotyzują bluzki z napisami po angielsku, wszystkie są z durnymi tekstami, ale ona o tym nie wie” (MBC 55). Raczej zaskakuje brak znajomości angielszczyzny wśród pokolenia, które uczy się jej w szkole. Inna z bohatererek chyba ma świadomość treści (zwłaszcza znaczenia wulgaryzmów), bo dokonuje wyborów: „Oliwka aż przestała szukać bluzki z napisem *Fuck art, let's dance*” (MBC 61); jeszcze inna „miała teraz legginsy i koszulkę *I'm not a morning girl*” (MBC 107); z kolei chłopak „NAPRAWDĘ ma na sobie bluzę z napisem *Wizard i gwiazdką*” (MBC 52).

2. Kultura życia codziennego

Należy do niej robienie zakupów czyli *duży* lub *mały shopping* zamiennie z *zakupami w weekend*. Mamy modę kulturową na spowolnienie – *slow*: określenia *slow food*, *slow sex* są jednak nie tylko znakiem nowego stylu życia. Bohaterom *Ma być czysto* służą ocenie osób z ich kręgu: „Mnie wkurzała ta cała Ola, główna bohaterka, Jeeezu, jakaś *slow motion* – rzuciła Julka...” (MBC 58). Padają określenia ze świata mody i kosmetyków: *swag* ‘spodnie typu rurki’, *smokey eye* ‘rodzaj stylizacji na powiece’. Oto jeden z przykładów działań z tego zakresu: bohaterki „obczaiły youtuberkę Hot15-18 i przy użyciu kosmetyków Magdy dokonały cudownej mistyfikacji” (MBC 119). Inny rodzaj zachowania wymaga głębszej znajomości kulturowych obyczajów na Zachodzie: „zachowuje się jakby ich DINKS (Double Income No Kids) wymagał jakiegoś

liftingu” ‘poprawki’ (MBC 125). *DINK* jest akronimem utworzonym od wyrażenia oznaczającego ‘podwójny dochód, brak dzieci’ i określa małżeństwo lub związek bezdzietny z wyboru, w którym oboje partnerów pracują zawodowo⁴. Narrator pisze o nich krytycznie: „żyją w związku beзуżytecznym dla demografii. Podwójny dochód, zero dzieci, egoizm wcielony, tacy to nawet na in vitro by się nie zdecydowali, gdyby było za darmo, w lęku przed spadkiem poziomu ich życia” (MBC 125-126). W ten sposób postulat o charakterze demograficznym – wzrost dzietności (nie tylko) narodu polskiego, który pod względem ludnościowym się kurczy – zyskał w świadomości młodego pokolenia należną mu rangę.

3. Kultura internetu/kultura 2.0

Można stwierdzić, że slang komputerowo-internetowy ma znaczący udział w języku młodzieży, nie tylko polskiej. W powieści *Ma być czysto* pojawia się on w dużym zasobie na równi z profesjonalnym socjolektem informatycznym, najczęściej w postaci skrócenia oficjalnej nazwy. Obok *internetu* funkcjonuje *net*, zamiast *komputera* – *komp*, obok *aplikacji* – *apka*. Na przemian z oficjalnymi nazwami komunikatorów i portali: *Snapchat*, *Facebook*, *Instagram* mamy skrócenia *snap*, *fb/fejs* i *insta*. Przytaczane są angielskie tytuły hashtagów, czyli stron internetowych zorientowanych tematycznie, przy czym są one często wplecione w narrację. Tak przykładowo prezentuje się wyznanie miłości córki-eurosieroty do matki: „Zaraz mama jej wszystko załatwi, ogarnie, zagai, gdzie trzeba. #mamaloveyou” (MBC 117). Hashtagi to stosunkowo nowa formuła wyrażania uczuć, przeżyć i opinii w internecie. Upubliczniają one myśli na dany temat lub odsłaniają osobiste wyznania, związując je z setkami innych, co nadaje intymnej relacji wymiar globalny. Na stronie o tej nazwie spotykamy wyrażone stereotypowo uczucia do matki przez internautów z całego świata.

4. Subkultury

Odwołania do nich w obu powieściach są częste, ale świadczące raczej o ich zaniku, a nawet o pewnej niechęci do nich. Niemniej dziedzictwo subkultur ciągle jest żywe w świadomości bohaterów, choć w dosyć fragmentarycznej i wybiórczej reprezentacji. Narrator mówi: „nikt nie wygląda, jakby chciał znaleźć się w jakiejś konkretnej subkulturze albo nawet zrozumiał, że białe sznurówki to nie bardzo” (LPZ 137). W innym miejscu opowiada: „Chodzę na przydługie spacerzy z odgrzewaną Nirvaną w mp3, a jak ktoś pyta, czego słucham, to odpowiadam, że czegoś innego, bardziej alternatywnego. Grungowcem w 2008 roku nikt nie chce być, bo po co” (LPZ 206-207); „Paul ma krę-

⁴ Zob. hasło *DINK*, [on-line] <https://pl.wikipedia.org/wiki/DINK> – 20 IX 2019.

cone włosy, afro, ale na szczęście nie jest rastamanem” (LPZ 329); „Wszystkie [zespoły] myślą, że są fajne, podczas gdy wciąż grają emo albo death metal” (LPZ 246). Pojawiają się nazwy osobowe lub określenia cech osobowych kojarzące się z subkulturami: *metale* (od ang. *metal rock*), *sataniści/szatany* (od ang. *satan rock*), *emo*, *emognojek* ‘obraźliwie o osobie pozującej na emo’, *emotypiara* ‘dziewczyna wyglądająca jak emo’, *straight edge* ‘ktoś, kto nie pije, nie pali i jest weganinem, także nazwa ruchu społecznego, który wykształcił się w obrębie subkultury punk’. W Internecie można znaleźć *tutoriale* ‘poradniki, instrukcje’, z których bohaterki ciągle korzystają, np. <*How to style emo?*>, czyli *stylówka* na *emo* to propozycja stylizacji wyglądu i ubioru w ciemnych i bladych barwach, estetycznie wysublimowanego, charakterystycznego dla tej subkultury. W codziennym użytkowaniu pozostały elementy ubioru subkulturowego, zwłaszcza *glany* (od czasów subkultury punk). Do subkultur muzycznych i koncertów młodzieżowych wykonawców nawiązują takie nazwy jak: *gig* ‘koncert’ (także od czasów punka), *new wave*, *ambient* lub *flow* ‘w rapie: natchnienie, rapowanie pod jego wpływem’.

Powaga i wulgarność języka

Inne podejście stylistyczne, widoczne zwłaszcza w powieści *Lata powyżej zera*, to gra między stylem w miarę spokojnej, klasycznej narracji literackiej (dotyczącej poważnych wydarzeń, choć niepozbawionej elementów humoru językowego i młodzieżowej mowy) a obfitym wykorzystaniem wulgaryzmów z ich ekspresywnym i drażniącym nacechowaniem. Przypatrzmy się takiemu fragmentowi:

[...] dzwonię do Marka. Ze stacjonarnego, bo mam na koncie złoty pięćdziesiąt.

– To jest popierdolenie jakieś. Niby dlaczego jakiś rząd ma nam mówić, że nie można zrobić koncertu?

On przełyka ślinę, a może to jest tabletką albo też wódka, nie wiem.

– Anita...

Zawsze, kiedy ktoś mówi twoje imię głośno i zostawia przerwę, są tylko dwie możliwości. Pierwsza oznacza miłość, druga opierdol. Naturalnie dryfuję w stronę tego drugiego. Ale milczeć nie potrafię.

– Bo niby czemu dzisiaj akurat?! Przecież dwa dni temu umarł?! Przecież, kurwa, dziś też nie żyje, tak jak nie żył dwa dni temu?

Jestem ławą, wrzącą, bulgoczącą, powtarzającą to samo, ale na różne sposoby. Słyszę w telefonie chrząknięcie Marka, a następnie płacz dziecka. To mnie tym bardziej denerwuje, bo jak on może normalnie siedzieć w domu z dzieckiem, kiedy nasz zespół ma przejebane w wyniku zgonu papieża (LPZ 159).

To tylko krótka część powieści pisanej w dużej mierze polszczyzną literacką, właściwie pozbawioną, poza wulgaryzmami, młodzieżowych slangizmów i potoczizmów, tak jakby liczba i emocjonalna waga tych pierwszych wyczerpywały limit ekspresywnego sposobu mówienia i opisywania faktów z tzw. realnego życia, jakby osłabiały one

powagę sytuacji, w jakiej znaleźli się bohaterowie. Ich wypowiedzi są poważne, a przez nasycenie jednostkami z niskiego rejestru języka stają się wręcz złowieszcze i groźne. Wulgaryzmy z pewnością podkreślają wymiar ich życiowych trudności i problemów. Jeśli wziąć pod uwagę cały językowy materiał powieści, to trudno ustrzec się refleksji, że świetnie służą one komunikacji interpersonalnej między postaciami. Są językowo elastyczne i dzięki swej wieloznaczności obsługują najważniejsze funkcje języka (poza estetyczną) – zarówno komunikatywną, jak i ekspresywną, perswazyjną (nakłaniającą), poznawczą i kreatywną (stanowiącą). Ciekawe, że w świadomości i wypowiedziach bohaterów powieści ujawnia się także funkcja metajęzykowa, dotycząca ich refleksji nad znaczeniem wulgaryzmów właśnie. Oto ich dwie wypowiedzi na ten temat stanowiące dowód, że są one dla nich czynnikiem kreatywnym: „A my powtarzamy przekleństwa i szukamy coraz to nowych, tak jak dzieci z Bullerbyn, które też pewnego dnia zaczęły wymyślać własne wyrazy i udawać, że je rozumieją” (LPŻ 71); „To trochę pojebane, że przeklinanie kwalifikuje się jako grzech. Może być przecież takie piękne” (LPŻ 86).

Szukanie nowego języka prowadzi młodych do zaakceptowania i rozwijania mowy nasyconej wulgarnością, mało tego – do podwyższenia jej statusu, bez oglądania się na jej estetyczny status i kategorię stosowności. Wulgaryzmy są tu wielofunkcyjne, służą bohaterom i narratorowi do wyrażania zwłaszcza mocnych uczuć i przeżyć, nazywania w sposób jednoznaczny czyichś poglądów i zachowań. Młodzi bohaterowie kumulują w nich złość, gniew i bezsilność wobec wymogów rzeczywistości, która ich osacza, głównie – oczekiwań rodziców, nauczycieli i rówieśników. Manifestują za ich pomocą niezgodę na przyjęcie odpowiedzialności za swoje życie. Mamy w obu powieściach następujące nazwy wyrażone za pomocą silnie wartościujących (najczęściej negatywnie) wulgaryzmów:

- osób i części ciała: *chuj, chujek, cipa* ‘osoba’, *cipka* ‘żeński narząd płciowy’, *dupa* ‘osoba’, *dupa* ‘tyłek’, *duperka* ‘osoba’, *gówniara, gówniarz, kurewka, kurwa* ‘osoba, przekleństwo’, *kutas* ‘osoba’, *lodziara, pizda* ‘osoba’, *pojeb, pojebaniec, pojebus, skurwiel, skurwysyn, suka, szczyl, zjebaniec, gówniażeria*;
- cech: *chujowy, chujowo, jebany, kurwa (korek), najebany, najzajebistszy, pierdolnięty, pierdolony, pojebany, popierdolony, syfiasty, wkurwiający, wyjebany, zajebisty, zajebście, zajebistość, zasrany, zjebany, zjebaństwo*;
- czynności: *bronić dupy, coś poszło się jebać* ‘popsuło się, uległo zatruciu’, *coś się pierdoli, dostać opierdol, jebać coś, kopnąć w dupę, lecieć w chuja, mieć przejebane/wyjebane, mieć przesrane, mieć w dupie, najebka, napierdala* coś ‘coś mocno daje znać o sobie’, *nie pierdolić się z czymś, nogi z dupy powyrywać, opierdalać kogoś, opierdalać się, opierdol, pieprzenie* ‘akt seksualny’, *pieprzyć* ‘mówić’, *pieprzyć się* ‘zwlekać’, *pieprzyć się z kimś* ‘uczestniczyć w akcie seksual-

nym', *pierdolenie* 'mówienie', *pierdolić* 'mówić', *pierdolić się* z czymś 'męczyć się', *pierdolnąć* 'rzucić', *pojechało kogoś*, *popierdolić* 'popsuć', *przesrać sobie*, *przywierdolić się*, *rozpierdolić*, *ruchanie*, *spierdalać*, *spuścić wpierdół* 'łanie', *ujebać* 'uciąć', *uniknąć wpierdolu*, *wjechać komuś*, *wkurwia coś/ktoś kogoś*, *wkurwiać kogoś*, *wkurwić się na kogoś*, *wpierdalać się* (z butami) w czyjeś życie, *wpierdół*, *wpierdolić komuś*, *wpierdolić* 'zjeść', *zajebać* 'zabić', *zapierdalanie* 'trud, ciężka praca', *zapierdół*;

- stanów: *chujnia* 'coś kiepskiego, złego, beznadziejnego', coś komuś *odpierdala*, *mieć nasrane w papierach*, coś kogoś *pojechało*, *rozpiżdziel*, *schujowacenie*, *wkurw*, *wkurwienie*;
- aktów mowy: *jebaj taką dupę*, *nie pierdół*, *o chuj* (pyta/ jej chodzi)? 'po co (pyta/ o co jej chodzi)', *pierdolicie cichodajki*, *rzucać kurwami*, *wypierdalać*;
- przekleństw: *chuj tam*, CHWDP 'skrótowiec od: chuj w dupę policji', *(ja) pierdole*, *kurde*, *kurwa!*;
- przedmiotów, miejsc: *gówno*, *pierdel*, *pierdonik* 'dowolne urządzenie lub przedmiot', *pididowa*, *sraczka*.

Mamy także pojedyncze zastosowanie wulgaryzmu jako składnika porównania: *czują się jak gówno* lub *czasy szybkie jak sraczka*, a także połączenia typu: *chuja z tego wyszło* 'nic nie wyszło'. Ekonomia językowa w wyrażaniu uczuć czy przeżyć, a może zwykłe lenistwo lub braki w edukacji językowej stwarzają niechęć do budowania bardziej złożonych konstrukcji. Niektórych wulgaryzmów bohaterowie używają w funkcji afektonimów: „Tęsknię za Tobą, mój ty zjebańcu” (MBC 217) – wyznanie zawarte w liście bohaterki do koleżanki z ośrodka wychowawczego, a także podobne: „Tęsknię i bardzo, bardzo Cię kocham, moja duperko!” (MBC 218).

W obu powieściach rzadko pojawiają się angloamerykańskie wulgaryzmy w rodzaju *shit*, *fuck* czy *bitch*. Ten ostatni występuje jako część utworzonego dla zabawy wyrazu *bitchology* 'sukologia': „Julia wybierała szablon, który pasowałby do nowego selfi. Dociekania Magdy nie ułatwiały jej wyboru filtra: nos psa czy ramka z napisem Bitchology?” (MBC 47). *Szit* (ang. *shit*) pojawia się tylko raz, w spolszczonej wersji: „Szit, za pięć ósma” (MBC 21). Osławiona forma *fuck* figuruje jedynie w cytowanym tu w całości utworze amerykańskiego rapera Eminema. Oto jak autorka przetłumaczyła następujący fragment:

Man, I should've seen it comin', why'd I stick my penis up?
Would've ripped the pre-nup if I'd see what she was fuckin'
But fuck it, it's over, there's no more reason to cry no more.

Słony, powinienem był to przewidzieć. Po co wciskałem tam swojego fiuta?
Nie zaręczałbym się z nią, gdybym wiedział, że leci se w chuja.
Ale jebię to, wszystko skończone, nie ma już powodu do płaczu (MBC 214).

Jako przykład mody językowej można podać wyrażenia i frazy różnoustylowe zawierające zaskakujące połączenia form z reguły o odmiennym nacechowaniu stylistycznym lub mających charakter wzmocnienia zawartej w nich treści. W zdaniu: „Gadali o słabych zdjęciach ludzi z portalu, ich wydawały się w tamtym momencie zajebiście dystynktywne” (MBC 50) zderzono ze sobą dwie jednostki – jedną pochodzącą z języka naukowego i drugą będącą dość wulgarnym slangizmem (o malejącej, ale pozytywnej ekspresji). Trudno sobie wyobrazić, aby nastoletni bohaterowie powieści Ciepłak znali i stosowali wyraz *dystynktywny*, pojęcie stosowane m.in. w językoznawstwie. Podobny zabieg zastosowano w złożonej frazie: „To teraz poszukaj sobie bluzy i stąd ładnie wypierdaj” (MBC 82). Połączono tu wyrazy o przeciwstawnym nacechowaniu ekspresywnym, wzmacniające akt mowy o charakterze rozkazu. Podobnie jest w równoważniku „Okurwa, jakiepięknę. Jakie to cudowne!” (MBC 203), w którym wulgaryzm wzmacnia ekspresywne oddziaływanie przymiotnika, a dodatkowy efekt emocjonalny zostaje wywołany przez połączenie dwóch wyrazów w jeden. W wypowiedzi: „w kółko kręci się jej ta sama faza, ale ta cała Oksana nie zwraca uwagi, że Julka leci paralelizmami, tylko sama powtarza jak refren «Przejebane, stara, przejebane»” (MBC 201) słownictwo fachowe z zakresu nauk humanistycznych zostało połączone z potocyzmem (*leci paralelizmami*), a ten zwrot skonfrontowany z wulgaryzmem (*przejebane*), co wywołuje zamierzony efekt kontrastu. Czasami narratorka uzasadnia łączenie fraz, związków i wyrazów różnych stylowo i/lub o przeciwnym ładunku emocjonalnym zachowaniem bohaterów, chcąc oddać gwałtowność ich reakcji uczuciowych lub zmienność nastrojów: „Następnie gada jej o tym, że jest piękna i mądra, a potem wskakuje na «jebać psy, chuję, skurwiele, zajebałbym ich»” (MBC 201), ale takie mieszanie stylów językowych oraz słownictwa z wysokiego i niskiego rejestru to nie nowość, gdyż jest zabiegiem od dawna chętnie stosowanym przez współczesnych pisarzy.

W przypadku bohaterów powieści Ciepłak można mówić o budowaniu atmosfery buntu, który przeżywa i wyraża w ten sposób wielu z nich. Używają oni wulgaryzmów głównie w celu wzmocnienia treści swych przekazów i ich oddziaływania na otoczenie. Oprócz tego przeplatanie mowy przekleństwami „podkreśla atmosferę poufności, poufałości i wtajemniczenia”, łączącą zwłaszcza dziewczęta, główne bohaterki tych utworów. Wulgaryzmy uwydatniają takie uczucia i przeżycia jak zdziwienie i zachwyt, ale „chyba częściej służą ekspresji dezaprobaty, gniewu, złości” (Wilk 2019, s. 19).

Stosunek młodzieżowych bohaterów powieści Ciepłak do wulgaryzmów jest jednoznacznie pozytywny, wyrażony wprost w cytowanych fragmentach oraz w używaniu ich w sposób naturalny. Są one traktowane jako nieodzowny składnik języka i codziennego komunikowania się (wyznanie: „przeklinanie może być takie piękne”) oraz narzędzie oceny postępowania i charakterystyki innych. Takie podejście przy-

pomina postawę dojrzałych twórców, takich jak Janusz Rudnicki, autor z upodobaniem stosujący wulgaryzmy, który pisząc o książkach Witolda Gombrowicza, nie kryje zaskoczenia:

Zachodzę w głowę. Nie ma u niego nigdzie ani jednego wulgaryzmu, dlaczego? Że co, że on język bruka? Nie przystoi? Jakaś hierarchia, infantylny podział wyrazów na brzydkie i nie? Literatura to obszar języka wolnościowego, tu nawet kompas moralny może śmiało dostać pierdolca. Jeśli przyjąć, że wulgaryzmy to błoto, to tym lepiej, czysty język lubi mieszać się z błotem, inaczej świeci się jak wypastowane buty (Rudnicki 2019, s. 14).

Jeśli można mieć wątpliwości co do takiego podejścia, to trudno nie zgodzić się z dość rozpowszechnioną opinią, że wulgaryzmy są „całkiem stosowną przyprawą w dobrej literaturze” (Wilk 2019, s. 19).

Podsumowanie

Materiał leksykalny i różnorodność stylistyczna powieści Anny Cieplak potwierdzają spostrzeżenia językoznawców, którzy pod koniec XX i na początku XXI wieku zauważyli takie tendencje w polszczyźnie, jak: rozwój leksykalnych odmian środowiskowych, zwłaszcza młodzieżowych i przestępczych, ekspansja potocznych w polszczyźnie oficjalnej, skrótowność wyrażania się, nasilenie ekspresywności języka – głównie o negatywnej waloryzacji, jego wulgaryzacja, brutalizacja i nasycenie elementami rubasznymi, rozrost zapożyczeń (anglicyzmy), polisemia wyrazowa, innowacyjność na różnych poziomach języka (Dunaj, Przybylska, Sikora 1999, s. 227-247). Oprócz tego wskazali na takie zjawiska, jak: niejednorodność użytego języka, połączenie kolokwializmu ze stylem wysokim, dominacja slangu młodzieżowego i języka mówionego nad językiem literackim (Kornhauser 1999, s. 166-180) oraz rozrost leksyki specjalistycznej, internacjonalizacja słownictwa⁵ i przemieszanie leksykalno-stylistyczne tekstów (Markowski 2006, s. 271).

Jeśli rozważać kwestię tożsamości polskiej młodzieży na styku kultur współczesne, to można mówić o dalszym intensywnym przyjmowaniu i asymilowaniu wzorów kultury zachodnioeuropejskiej i północnoamerykańskiej, co jest jednym z przejawów jej globalizacji. Na poziomie językowym objawia się to w ciągłej, wręcz postępującej, dominacji angielszczyzny jako języka międzynarodowego, w występowaniu, w mowie nie tylko polskiej młodzieży, dużej liczby zapożyczeń, głównie internacjonalizmów, zwłaszcza wywodzących się z dwóch sfer – internetu i kultury popularnej.

⁵ Zgodnie z duchem powieści internacjonalizacja słownictwa może być rozumiana jako przyjmowanie i stosowanie anglicyzmów – głównie neologizmów na gruncie polskim lub, rzadziej, stosowanie angielskich zastępników rodzimych form.

Język powieści *Cieplak* jest, co prawda, literackim, ale jakże realistycznym obrazem współczesnej polszczyzny młodzieżowej. Można w nim dostrzec co najmniej dwie tendencje, dwie postawy. Po pierwsze, przyjmując punkt widzenia swoich bohaterów powieści *Ma być czysto*, autorka nasycza jej język słownictwem mowy potocznej i młodzieżowym slangiem, używając mowy pozornie zależnej, czym podkreśla realizm fabuły. W *Latach powyżej zera* idzie dalej, mianowicie narratorem czyni dziewczynę stojącą na progu życia dojrzałego, Anitę Szymborską, która równocześnie staje się główną bohaterką i kreatorką świata przedstawionego i jest wyrazicielką pokolenia Z, czyli osób urodzonych po 1995 roku. Ten zabieg nadaje powieści znamię autentyzmu, podobnie jak używanemu w niej językowi. Jeśli chodzi o kształt powieściowej polszczyzny, byłoby jeszcze prawdziwiej, gdyby młodzieżowa bohaterka sama napisała powieść autobiograficzną lub pamiętnik, lecz to są umiejętności nie każdemu dane.

Istotną cechą języka bohaterów powieści *Cieplak* jest (nad?)używanie wulgaryzmów, pełniących obok ekspresywnej funkcje komunikacyjną i perswazyjną – to dzięki swej wieloznaczności stają się wielofunkcyjne. To jest także tendencja ogólnoświatowa, o czym świadczy choćby „kariera” *fuck* i *fucking*, jednak z zastrzeżeniem, że wulgarne wyrażanie się po angielsku stało się u nas chyba przemijającą modą – polska młodzież (także dorośli) woli „bluzgać” po polsku. Przemieszanie wszystkich warstw i wariantów polszczyzny (język potoczny, slangowy i ogólny) oraz jej rejestrów, od najniższego po najwyższy, stwarza stylistyczną wielobarwność młodzieżowej mowy i jej wysoką ekspresywność.

Słyszcy się opinie, że pomimo tej różnorodności następuje zbyt ujednolicenie języka, którym posługujemy się na co dzień, może nawet jego sprymitywizowanie, głównie przez używanie tak wielu zapożyczeń oraz form potocznych i slangowych, a użytkownicy wykazują brak odpowiednich kompetencji. Trudno się zgodzić z taką opinią. Ogólnoświatowe ujednolicenie, jeśli je rozumieć jako europeizację czy wręcz globalizację języka, z dominacją angielszczyzny, sprzyja komunikowaniu się wspólnot narodowych czy pokoleniowych. Ich interesy są różne, ale jednolity język służy porozumieniu oraz negocjowaniu znaczeń i wartości. Paradoksalnie, tego typu ujednolicenie prowadzi do powstawania nowej różnorodności, nowych, wspólnych dla młodzieży na całym świecie obszarów i obyczajów kulturowo-językowych.

Bibliografia

- Anusiewicz J., Skawiński J., 1998, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa–Wrocław: PWN.
Czeszewski M., 2006, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa: PWN.
Dunaj B., Przybylska R., Sikora K., 1999, *Język na co dzień*, [w:] W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie stuleci*, Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych. Uniwersytet Jagielloński, s. 227–251.

- Kornhauser J., 1999, *Język we współczesnej literaturze polskiej*, [w:] W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie stuleci*, Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych. Uniwersytet Jagielloński, s. 166-180.
- Markowski A., 2006, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa: PWN.
- Miejski słownik slangu i mowy potocznej, [on-line] <https://www.miejski.pl> – 20 IX 2019.
- Rudnicki J., 2019, *Na Boga panie Witoldzie*, „Gazeta Wyborcza”, 24 VII, s. 14, [on-line] <https://wyborcza.pl/7,75517,25018779,50-lat-bez-gombrowicza-rudnicki.html> – 20 IX 2019.
- Wilk E., 2019, *Bluzg*, „Polityka”, nr 31 z 31 VII-6 VIII, s. 18-20.

Źródła

- LPZ – Cieplak A., 2017, *Lata powyżej zera*, Kraków: Znak.
- MBC – Cieplak A., 2016, *Ma być czysto*, Warszawa: Krytyka Polityczna.

Abstract

TRANSFORMATIONS OF THE LANGUAGE OF THE CONTEMPORARY POLISH YOUTH IN THE LIGHT OF ANNA CIEPLAK'S NOVELS: *MA BYĆ CZYSTO* (*I SAID CLEAN*) AND *LATA POWYŻEJ ZERA* (*YEARS ABOVE ZERO*)

The aim of the article is to demonstrate major tendencies and developments in the vocabulary and style of the language used by the contemporary Polish youth on a daily basis, documented in the two novels by Anna Cieplak. First of all, it is the internationalization and expanding of vocabulary resources as a result of the pressure exerted by the popular culture and the broad impact of the Internet. This leads to a number of cultural and linguistic phenomena: strengthening of the role of English as an international language, economisation of linguistic means, and increasing expressiveness of the language, e.g. growing prevalence of vulgarity and brutality.

Keywords: internationalization of language, Anglicisms, the Polish youth language, vulgarization

AŁŁA KRAWCZUK 

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Ukraina

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.14>

„Życzę zdrowia i cierpienia...”

Pragmatyka życzeń i gratulacji w polszczyźnie młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie

Terminy na określenie badanej polszczyzny

Na określenie polszczyzny, której używają osoby polskiego pochodzenia mieszkające poza Polską, w literaturze przedmiotu stosowane są różne terminy. Warto bliżej im się przyjrzeć, żeby się upewnić, że na potrzeby konkretnych badań uwzględniających określoną grupę użytkowników polszczyzny powinno się świadomie wybierać termin najbardziej odpowiedni.

Tradycyjnie w pracach powstających w Polsce używano (i dotychczas nierzadko się używa) terminu *poliszczyzna kresowa* na określenie języka dawnych (i współczesnych) mieszkańców historycznych Kresów północno- i południowo-wschodnich¹ (odpowiednio: *poliszczyzna północnokresowa* i *poliszczyzna południowokresowa*, też *odmiana północno- i południowokresowa*, *dialekt północno- i południowokresowy*). Chcąc zachować odniesienie do tego pojęcia historycznego, zamiast tradycyjnego wyrażenia *poliszczyzna dawnych Kresów Wschodnich* badacze używają dzisiaj wyrażenia *poliszczyzna na dawnych Kresach Wschodnich* (zob. np. Rieger 2019). W odniesieniu do polszczyzny na obszarach bliskich granicy może też być używany pozbawiony historycznych konotacji termin *poliszczyzna pogranicza*². W ukraińskich opracowaniach monograficznych na określenie obecnej polszczyzny środowisk polskich

¹ Por. np. w książkowym opracowaniu polszczyzny kresowej do 1939 roku (Kurzowa 1983) oraz w niektórych pracach współczesnych (np. Kostecka-Sadowa 2019; Grek-Pabisowa, Ostrówka 2012).

² Por. np. używanie tego terminu w stosunku do różnych obszarów w publikacjach Handke (red. 1992), Dubisza (1994), Smułkowej (2002) czy Karaś (2013).

w tym kraju używa się m.in. terminów z kluczowym przymiotnikiem *peryferyjny*³: *południowy wariant polskiego dialektu peryferyjnego* (Непон 2004, s. 3), *południowo-wschodni wariant / południowo-wschodnia odmiana polskiego dialektu peryferyjnego* (Зелінська 2018, s. 12). Zastosowane w tych pracach rozwiązanie terminologiczne może budzić wątpliwości ze względu na nieekonomiczność (zbyt długi termin) i niejednoznaczność, nieprzejrzystość składnika *dialekt*, kojarzącego się obecnie przede wszystkim z językiem mieszkańców wsi.

W literaturze przedmiotu funkcjonują terminy zawierające przymiotnik pochodny od *Polonia*: *język polonijny* (*odmiana polonijna, dialekt polonijny*), *język zbiorowości polonijnych*. Mogą one jednak być używane w znaczeniu węższym oraz szerszym. Stanisław Dubisz pisze, że historycznie termin *język polonijny* „odnosił się tylko do języka zbiorowości emigracyjnych (wychodźczych), określanych wspólnie mianem *Polonia*” (Dubisz 2014, s. 27). Znaczenie to wykluczałoby słuszność zastosowania terminu w odniesieniu do sytuacji na Ukrainie. Wszakże, jak kontynuuje rozważania Dubisz, zbliżenie statusu zbiorowości emigranckich i autochtoniczno-przedsiedleńczych oraz przekształcenie się ich w zbiorowości polonocentryczne przyczyniło się do synonimizacji terminów *język polonijny* oraz *język polski poza granicami kraju*, choć ten drugi obejmuje też polszczyznę jako język obcy osób innojęzycznych (Dubisz 2014, s. 27). Zatem termin *polszczyzna polonijna* – jako zakresowo dwuznaczny – wymagałby od badacza każdorazowych uściśleń. Poza tym termin zakresowo szerszy dotyczy też języka polskiego jako obcego, a więc wprowadza dodatkową niejednoznaczność.

Dubisz zaproponował bardziej precyzyjny termin: *język polonocentrycznych wspólnot komunikatywnych poza granicami kraju* (Dubisz 1995), np. na Ukrainie, jest on jednak – jako termin wieloczłonowy – nie bardzo wygodny w użyciu. Rozwiązaniem może być jego funkcjonowanie w postaci skrótowej (jak np. w powstałej na Ukrainie rozprawie doktorskiej – *мова / мовлення ПКСУ – мова / мовлення полоноцентричних комунікативних спільнот в Україні* (Огорілко 2014)). W poszczególnych badaniach, uwzględniających określony obiekt, powinno się na dodatek precyzować, o który typ wspólnoty (mniejszy, większy czy też zróżnicowany ze względu na inne kryteria) chodzi.

Inne używane obecnie terminy również mają swoje niuanse znaczeniowe i – co za tym idzie – możliwe ograniczenia funkcjonalne.

Niektórzy badacze polszczyzny, najczęściej na Litwie i Łotwie, ale też na Białorusi, używają na jej określenie terminu *regiolekt* lub *regionalna odmiana języka pol-*

³ Por. też nieco wcześniejsze użycie rzeczownikowe *północno-wschodnia peryferia polszczyzny* przez Bednarczuka (1974).

skiego / polszczyzny (np. Masojć 2001, s. 11; Ostrówka 2005; Grek-Pabis 2005), który nawiązuje do kryterium geograficznego. Również w pracach powstałych na Ukrainie pojawia się, jednak bez eksplikujących uzasadnień, określenie *regionalny* odnoszone do miejscowej polszczyzny. Na przykład badaczka z Ukrainy Oksana Ohoriłko używa tego określenia, analizując język gazet polskojęzycznych ukazujących się w tym kraju (Ogoriłko 2012). Znani polscy badacze polszczyzny na Ukrainie Janusz Rieger i Ewa Dzięgiel używają na jej określenie terminów *polaszczyna regionalna* lub *regionalna odmiana języka polskiego* jako nadrzędnych wobec podporządkowanych im odmian, jakimi są: *odmiana kulturalna*, *gwary miejskie*, *gwary wiejskie* (*chłopskie* oraz *gwary wsi szlacheckich*), podkreślając, że są one zróżnicowane na Ukrainie geograficznie, stylistycznie, pokoleniowo (Dzięgiel 2003, s. 87), a także idiolektalnie, a poza tym reprezentują odmianę pisaną oraz mówioną (Rieger 2017). Jeśli zaś chodzi właśnie o odmianę mówioną, to może ona być określana, jak np. w pracach o polszczyźnie na obecnej Bukowinie, terminem *mowa* (np. Krasowska, Pokrzyńska, Suchomłynow 2018).

Używane w polskich pracach terminy *język polskiej mniejszości narodowej* na Ukrainie czy *język mniejszościowy* (np. Dzięgiel 2019, s. 145) przedstawiają perspektywę etno-demograficzną z wewnątrz państwa, w którym mieszkają osoby polskiego pochodzenia.

W ostatnich latach w pracach językoznawczych w Polsce często pojawiają się terminy nawiązujące do kryterium nabywania języka, będące próbami przetłumaczenia angielskiego wyrażenia *heritage language*⁴. Jedną z wersji tłumaczeniowej jest *polaszczyna odziedziczona / język odziedziczony*. Termin ten upowszechnił się już na szeroką skalę w polskim dyskursie naukowym, głównie glottodydaktycznym, funkcjonuje również w postaci skrótowca JOD (np. Lipińska, Seretny 2019). Bliskiego, a jednak nieco odmiennego znaczeniowo bezprefiksального odpowiednika *język dziedziczony* używają np. Iwona Dembowska-Wosik (2011) i Anna Martowicz (2014). Ewa Dzięgiel zaproponowała inną wersję tłumaczenia wspomnianego terminu angielskiego: *język przodków* (Dzięgiel 2017), który zdaniem badaczki dobrze oddaje właśnie sytuację z polszczyzną na Ukrainie, gdzie – wskutek okoliczności historycznych – transmisja języka polskiego z pokolenia na pokolenie mogła być przerywana, a więc nie zawsze słuszną byłaby uogólniająca teza o „(o)dziedziczeniu” języka przez pokolenia młodsze. Podobny termin używany w językoznawstwie niemieckim Przemysław Gębał oddaje w wersji polskojęzycznej połączeniem *język pochodzenia* (Gębał 2018).

⁴ Zob. np. powołania na anglojęzyczne źródła terminu (Fishman 2001, za: Lipińska, Seretny 2019, s. 2; de Bot, Gorter 2005; Van Deussen-Scholl 2014; Guardado 2016, za: Dzięgiel 2019, s. 146).

Ewa Lipińska i Anna Seretny używają też terminu *język domowy* odsyłającego do środowiska, w którym język jest środkiem komunikacji stosowanym „przez członków rodziny w podstawowych domenach [...], obejmujących przede wszystkim dom, rodzinę, kościół i/lub społeczność etniczną” (Lipińska, Seretny 2013, s. 2). Do tegoż kryterium nawiązuje znany w polskim dyskursie naukowym termin *język rodzinny* (Handke 1995). Jak piszą Seretny i Lipińska, w odróżnieniu od polszczyzny jako *języka domowego*, polski *język odziedziczony* czy też *język ojczysty jako drugi* „ewoluuje, ponieważ jest uczony w szkołach polskich i dąży się do tego, aby nie różnił się od standardowej odmiany polszczyzny” (Lipińska, Seretny 2013, s. 3). Jeśli zawężamy rozumienie terminu *język (o)dziedziczony* do języka domowego nauczanego/szlifowanego w szkołach, to – z tych właśnie powodów – nie może on objąć swoim zakresem całej społeczności posługującej się polszczyzną na Ukrainie: dotyczyłby głównie pokolenia młodego. Jednak przedstawiciele tego pokolenia mogli nie przejąć polszczyzny bezpośrednio od swoich rodziców (ale np. od dziadków). Zatem terminy *język odziedziczony* czy też *język dziedziczony*, nieakcentujące faktu przejścia języka po starszych członkach rodziny, ale zawierające presupozycję ciągłości i trwania, ustępują znaczeniowo – w stosunku do sytuacji na Ukrainie – terminowi Ewy Dziegiel *język przodków*; ten ostatni jest odpowiedni również wtedy, gdy osoby młode znają język polski bardzo słabo (czyli go nie „odziedziczyły”, a może i wcale nie „dziedziczyły”) lub wręcz zupełnie nim nie władają, czują jednak z tym językiem więź (np. poprzez uczestnictwo w życiu rodzin czy społeczności, w których jest on używany – Dziegiel 2019, s. 146). Taka właśnie sytuacja dotyczyć może analizowanego w tym artykule języka wielu osób młodych, które uczą się w polskich szkołach (głównie sobotnich) na Ukrainie i deklarują polskie pochodzenie⁵. Dla wielu z nich język polski bywa przyswajany niemal od podstaw, będąc *de facto* językiem obcym, choć przez samych użytkowników nie jest on postrzegany jako obcy – czują bowiem z nim, o czym też pisze Dziegiel, szczególny rodzaj więzi, czyli uznają go za język ojczysty, często (np. na Ukrainie Zachodniej) obok jeszcze jednego języka ojczystego – ukraińskiego⁶.

Otóż jeśli chodzi o badanych w tym artykule (głównie) uczniów szkół sobotnich, to często bywa albo tak, że mają oni braki kompetencyjne w polszczyźnie wyniesionej z domu (trudno więc mówić, że została ona „odziedziczona”, choć faktu „dziedziczenia” nie można wykluczyć), albo też tak, że młodzi ludzie zdają sobie sprawę ze swojego polskiego pochodzenia i wartości „ojczystego” języka polskiego (*języka przodków, języka pochodzenia*), ale w praktyce polszczyznę doskonałą lub wręcz uczą się jej

⁵ W polskich szkołach sobotnich na Ukrainie uczą się także wiele osób bez polskiego pochodzenia, dla których język polski jest językiem obcym. Ich polszczyzna nie jest brana pod uwagę w niniejszych badaniach.

⁶ Badania na ten temat zob. np.: Zielińska (2011, s. 553-555) oraz inne prace tej autorki.

od podstaw w szkołach sobotnich – czyli tak naprawdę jej nie „odziedziczyli” ani nie „dziedziczyli”. Taką sytuację najlepiej oddają terminy *język przodków* / *język pochodzenia*, nieeksponujące faktu bezpośredniego dziedziczenia, ale odsyłające do korzeni. Akcentują one nie tyle sposób przekazywania znajomości języka, ile jego pierwsze źródło. Te właśnie terminy byłyby w naszym przypadku najtrafniejsze spośród innych. Jednak próby wprowadzania ich do kontekstu, np. *Formy językowe w języku przodków (języku pochodzenia) młodych osób polskiego pochodzenia na Ukrainie* lub *Formy językowe w polszczyźnie przodków (polszczyźnie pochodzenia) na Ukrainie*, ujawniają pewne ich wady. Poza tym, że trudno jest z nimi zbudować syntagmatycznie przejrzystą strukturę, termin *język przodków* nie jest pozbawiony dwuznaczności: może się kojarzyć nie z językiem używanym współcześnie, lecz z tym dawnym, właściwym *językiem przodków*⁷. Oprócz tego – jak się wydaje – w przeciwieństwie np. do terminu *język dziedziczony* przywołuje przede wszystkim skojarzenie z tymi (naj)starszymi przedstawicielami rodu⁸ i nie uwypukla możliwego faktu dziedziczenia bezpośredniego, po najbliższym pokoleniu starszych osób w rodzinie – rodzicach czy nawet dziadkach.

Dodajmy, że językoznawcy udają się też do zakresowo szerokich określeń (np. o charakterze zaprzeczenia) – *język polski* / *polszczyzna jako kod niedominujący* (Dembowska-Wosik 2019, s. 271), jednak użycia takie powinny być – na potrzeby poszczególnych badań – uzyskiwać konkretyzujące osadzenie w realiach socjolingwistycznych na określonych terenach, a więc bez dodatkowych eksplikacji i w tej sytuacji nie można się obejść.

⁷ Por. możliwość podobnego dwuznacznego odczytania stosowanych w tytułach współczesnych prac naukowych wyrażen *polszczyzna dawnych Kresów Wschodnich* – chodzi o język współczesny czy o ten dawniejszy?

⁸ Gdy przyjrzymy się definicjom i innym reprezentacjom słownikowym wyrazu *przodek*, to okaże się, że w jego znaczeniu istotny jest element semantyczny odsyłający właśnie do dawnych przedstawicieli rodu, por. w elektronicznym wsjp.pl: *przodek* – ‘osoba, od której wywodzą się kolejne pokolenia w rodzinie’, częste połączenia: *bliski, bliższy, daleki, dalszy, nieznany; słynny, sławny, wybitny, zasłużony; wspólny; zmarły przodek*. Wątpliwe jest np., czy neutralnie nazywano by przodkami rodziców lub dziadków. Zacerpnięte z korpusu (najbardziej reprezentatywne) konteksty słowa *przodek* przemawiają również za trwałością semu ‘odległości czasowej’ między pokoleniem obecnym a przodkami, np.: „Przodkowie Samuela, Andreis Moses de Groot i Anna, z domu van de Walle, osiedli w Norwich ok. r. 1567”; „Jeszcze przez chwilę myślała o swoim nieznanym przodku i o tym, że szczęśliwie umarł we własnym łóżku, w pięknej kamienicy przy Polnej 82”; „Byłem zgubiony, stracony, nie miałem swego miejsca, nie byłem skądś, byłem znikąd, genetycznie też rozczłonkowany, moi przodkowie byli Polakami mieszkającymi w Stanach Zjednoczonych [...]”; „Jestem bardzo dumna z mojego pradziadka. Nie ma w tym nic dziwnego, że mając takiego przodka, pałam wielką miłością do koni”. Źródło: https://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=6009&id_znaczenia=1397162&l=21&ind=0 – 18 II 2020.

Zatem krótki przegląd terminów, które mogą być używane na określenie współczesnej polszczyzny na Ukrainie, przekonuje, że przyjęciu któregoś z nich na potrzeby konkretnych badań towarzyszyć powinny komentarze uściślające zakres ich zastosowania, gdyż terminy mogą być niejednoznaczne, zbyt szerokie lub wąskie zakresowo, oparte na odmiennych kryteriach wyróżniania. Zawsze też można pozostać przy opisowym podejściu konkretyzującym, jak np. – w sytuacji proponowanych dalej analiz – *polaszczyzna młodych osób / młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie*.

Metodologia badań

W artykule poddaje się analizie treść oraz formę gratulacji i życzeń we współczesnej polszczyźnie młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie. Głównym celem opracowania jest ujawnienie cech pragmatycznych wspomnianych form grzecznościowych w badanej odmianie językowej. Przedstawia się różne sposoby łączenia grzecznościowych aktów mowy w badanym języku. Zwraca się przy tym uwagę na relacje illokucyjno-perlokucyjne w warunkach bilingwizmu i interferencji z dwu perspektyw: w sytuacjach komunikowania się zarówno wewnątrz badanej wspólnoty, jak i poza nią. Analizuje się treść wypowiadanych życzeń, co pozwala na wysnucie ostrożnych wniosków także na temat wartości uznawanych przez badaną młodzież. Tłem dla tych badań jest zarysowanie zasięgu wpływów interferencyjnych na konstruowanie w polszczyźnie młodzieży polskiego pochodzenia form gratulacji i życzeń.

Grzecznościowe akty życzeń w polszczyźnie poza krajem były już analizowane przez litewskie badaczki Irenę Masojć (2012) i Kingę Geben (2017). Cenne wyniki o różnicach gatunku życzeń w polszczyźnie i w języku ukraińskim prezentuje artykuł Anny Dunin-Dudkowskiej *Polskie i ukraińskie życzenia w kontekście genologicznym i glottodydaktycznym* (Dunin-Dudkowska 2021). Najbardziej typowe interferencje z języka ukraińskiego w zakresie form gratulacji przywołuje na materiale polszczyzny młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie Zachodniej Maria Zielińska (Зелінська 2018, s. 219-223). Z kolei Ałła Krawczuk w dwu artykułach o gratulacjach i życzeniach w polszczyźnie różnych (nie tylko młodych) osób na Ukrainie zawarła obserwacje na temat hybrydalności gatunku (gratulacyjno-życzeniowego) w badanym języku (Krawczuk 2018b) oraz pokazała podobieństwo współczesnego gratulacyjno-życzeniowego skryptu kulturowego w polszczyźnie na Ukrainie do staropolskiego wzorca językowego; zilustrowała ponadto różnego rodzaju interferencje wschodniosłowiańskie, którym ulegają gratulacje i życzenia w polszczyźnie na Ukrainie (Krawczuk 2018a).

Mimo że w niniejszym opracowaniu częściowo się powraca do ustaleń wcześniejszych publikacji na temat interferencji w zakresie gratulacji i życzeń w polszczyźnie

młodych osób polskiego pochodzenia na Ukrainie, to jednak obecny materiał badań został znacznie powiększony⁹ i bardziej zróżnicowany, a jego analiza dotyczy zagadnień wcześniej nieuwzględnionych. Skupiono się zwłaszcza na kwestiach pragmatyki tych aktów mowy, ich krzyżowaniu z innymi aktami mowy, na ukazaniu – na podstawie analizy tekstów życzeń – wartości uznawanych przez współczesną młodzież.

Badania dążące do ukazania specyfiki realizacji form grzecznościowych w analizowanym języku prowadzi się za pomocą metodologii kontrastowania cech językowych i językowo-kulturowych polszczyzny młodych osób polskiego pochodzenia na Ukrainie z językiem ogólnopolskim z jednej strony oraz dominującym językiem ukraińskim – z drugiej.

Na potrzeby badań opracowano wyniki dwu ankiet. W pierwszej ankiecie (A I) 288 respondentów zaznaczyło swoje odpowiedzi-reakcje na zaproponowane sytuacje komunikacyjne: 1) „Ktoś z Twojej rodziny ma urodziny (mama, tata, babcia, dziadek). Co powiesz tej osobie?”; 2) „Twoja koleżanka (ma na imię Anna) wygrała konkurs z języka polskiego i dostała nagrodę. Co jej powiesz?”; 3) „Co powiesz swojemu nauczycielowi języka polskiego (nazywa się Piotr Wojciechowski) w Dniu Nauczyciela?”. W drugiej ankiecie (A II) zaproponowano 15 sytuacji, w których powinno się wypowiedzieć gratulacje lub życzenia z różnych okazji w różnych okolicznościach. Na te pytania ankietowe zebrano odpowiedzi 115 respondentów. Łącznie zatem przeanalizowano wyniki 403 ankiet uzyskanych od młodych respondentów. Byli nimi głównie uczniowie szkół polskich¹⁰ (przeważnie sobotnich, ale też szkół średnich z polskim językiem nauczania) w obwodzie lwowskim (Drohobycz, Borysław, Stryj, Nowy Rozdół, Sądowa Wisznia, Jaworiw, Nowojaworiwsk) i Lwowie, Koziatynie (obwodu winnickiego), Kamieńcu Podolskim, Chmielnickim, Gródku, Żytomierzu (badania ankietowe pochodzą z lat 2013-2019).

Gratulacje i życzenia w badanej polszczyźnie – analiza materiałowa

Gratulacje i życzenia w polszczyźnie na Ukrainie są aktami mowy mocno ulegającymi zewnętrznym wpływom interferencyjnym (z języka ukraińskiego), a jednocześnie prezentującymi niektóre zjawiska komunikacyjno-językowe polszczyzny dawnej.

⁹ Ilościowe wyniki badań ankietowych poświęconych grzeczności językowej, m.in. te dotyczące gratulacji i życzeń, zawiera – ale na materiale mniejszej liczby ankiet przeprowadzonych z młodzieżą – publikacja Krawczuk (2019). W niniejszym artykule opracowano dane ilościowe uwzględniające dodatkowe badania ankietowe. Jednak te uogólniające statystyki stanowią jedynie tło nieanalizowanych dotychczas zagadnień pragmatycznojęzykowych.

¹⁰ Sporadycznie też – młode osoby polskiego pochodzenia nieuczęszczające do polskich szkół.

W teorii polskiej pragmalingwistyki akty życzeń sprowadzane są do treści ogólnej: „Mówię, że chcę dla ciebie dobra (X)” (Marcjanik 2002, s. 64), a gratulacje – „Mówię, że cieszę się razem z tobą ze zdarzenia X” (Marcjanik 2002, s. 74). Szablonowymi dla polszczyzny strukturami życzeniowymi są np.: *Wszystkiego najlepszego; Wszystkiego dobrego; Najserdeczniejsze życzenia; Sto lat* czy też te, które rozpoczynają się od: *Życzę... (czego), Z okazji... życzę..., Składam życzenia...* Istnieją skonwencjonalizowane życzenia z okazji świąt kalendarzowych, np. *Wesołych Świąt, Szczęśliwego Nowego Roku etc.* Typowe formuły gratulacyjne to *Gratuluję (czego), (Moje) gratulacje, Składam gratulacje*. Pośrednie akty gratulacji najczęściej zawierają czasownik *cieszyć się* (z *czego*).

W języku ukraińskim wyróżnia się „prywitannia” (*привітання* – ‘gratulacje’) i „pobażannia” (*побажання* – ‘życzenia’) (np. Радевич-Винницький 2001, s. 144-147). Wydawałoby się, że można te akty uznać za odpowiedniki polskich gratulacji (= *привітання*) i życzeń (= *побажання*). Ta zbieżność jest jednak pozorna. W odróżnieniu od polskich gratulacji ukraińskie nie ograniczają się do okazji specjalnych, które już się wydarzyły i są następstwem starań i zasług samego adresata. Ukraińskie „gratulacje” nadają się na każdą okazję, w tym także urodziny, imieniny i wszystkie – bez ograniczeń – święta. W tradycji ukraińskiej zazwyczaj najpierw się „gratuluje” święta, a potem składa się życzenia. Ponadto jakoby „gratulacyjne” leksemy *вітаю*, rzadziej *поздоровляю* (polskie odpowiedniki formalne – *witam, pozdrawiam*) mogą być używane – jako autonomiczne – w funkcji życzeń czy raczej hybrydalnego aktu „gratulacyjno-życzeń”.

Na tych ukraińskich skryptach kulturowych i różnego rodzaju wpływach interferencyjnych często oparte są polskojęzyczne akty mowy produkowane w otoczeniu dominującego języka ukraińskiego, por. w tekstach uczniowskich:

- 1) używanie z okazji różnych świąt performatywu *witam*, bez uzupełnień o życzenia właściwe, np.: (z okazji urodzin) *Droga mama, serdecznie witam; Witam, dziadku; Witam serdecznie!; Kochana babcia, witam z urodzinami;* (do nauczyciela w Dniu Nauczyciela) *Witam Pana;*
- 2) łączenie performatywu *witam* lub *pozdrawiam* z życzeniami właściwymi: *Pozdrawiam z imieninami. Życzę wszystkiego najlepszego!; Witam pana! Życzę zdrowia i szczęścia!;*
- 3) wypowiedanie gratulacji i życzeń z okazji świąt kalendarzowych, w tym indywidualnych, z użyciem leksemów *gratulować, gratulacje*¹¹, np.: [w Nowy Rok dzwonisz do swojej kuzynki i mówisz z tej okazji:] *Gratulacje! Szczęśliwego*

¹¹ Takie samo łączenie aktów mowy – gratulacji, a następnie życzeń z okazji świąt było normą polszczyzny dawnej (Cybulski 2003).

nowego roku, z nowym szczęściem!; Cześć! Gratulacje z okazji urodzin! Pragnienia, dobrego nastroju i zdrowia¹²;

- 4) używanie performatywu *gratuluje* zamiast *życzę*, np.: *Gratuluje nowego życia, nadziei, smacznej babki* (z okazji Wielkiejnocy); *Gratuluje wszystkiego dobrego; Gratuluje cię natchnienia i owocnej pracy; Gratuluje szczęścia i zdrowia*;
- 5) gratulacje z użyciem interferencyjnych leksemów: *Witam cię!*; *Moje pozdrowienia!* (z okazji pozytywnych wydarzeń, do których przyczynił się adresat), por. też w podobnej sytuacji struktury redundantne: *Witam i gratuluje!*;
- 6) gratulacje zawierające właściwy leksem, ale o wadliwej strukturze gramatycznej (najczęściej pod wpływem konstrukcji ukraińskiej): *Gratuluje cię; Gratuluje tobie; ...gratulacje z jubileuszem; Gratuluje w osiągnięciu sukcesów...; Gratuluje ot wsieje go siertca* ('Gratuluje z całego serca');
- 7) życzenia zawierające właściwy leksem, ale o wadliwej strukturze gramatycznej: *Życzę cię (czego); Składam serdeczne życzenia z urodzinami*;
- 8) gratulacje i życzenia o strukturze niezgodnej z normą gramatyczną i nie zawierające słów *gratulować, gratulacje, życzyć, życzenia*: *Witam (z czym); Pozdrawiam z (czym); Witam ci; Witam ci z zwycięstwom; Z nowym rokiem i świętami; Z imeninami; Z dniem urodzin; Z dniem Nauczyciela!; Najlepszego!; Sto lat, najlepszego; Szanowna Pani Nauczycielko! Sukcesów w pracy!; Witam pana! Zdrowia szczęścia*.

Spośród 288 wypełnionych ankiet typu I (zawierały po trzy pytania dotyczące gratulacji i życzeń) w 161 ankietach (co stanowi 55,9%) pojawiło się słowo *witam* lub jego pochodne – *witania, powitania, przywitania*. Odpowiedzi zawierających słowo *pozdrawiam* lub jego pochodne udzieliło 31 respondentów (10,8%). W 97 ankietach (33,7%¹³) w tekstach życzeń lub gratulacji nie było słów *witam* i *pozdrawiam* lub pochodnych. Sumując: 66,7% odpowiedzi zawierało słowa *witam* i *pozdrawiam* wobec 33,7% innych, które ich nie mieściły (z reguły jednak też były niesprawne, gdyż np. często podawano w nich gratulacje z okazji urodzin czy Dnia Nauczyciela).

Wyniki analizy ankiety II (115 respondentów), w całości poświęconej tematowi życzeń i gratulacji, wykazały, że w jednym przynajmniej spośród 15 pytań słowa *witam* lub pochodnych użyło 70 osób (60,9%), *pozdrawiam* i pochodnych – 19 (16,5%), 28 respondentów (24,3%) nie użyło *witam* i *pozdrawiam* lub pochodnych. Łącznie: 77,4% ankietowanych użyło wyrazów *witam* i *pozdrawiam* wobec 24,3%, którzy ich nie użyli.

¹² Tu i dalej teksty uczniowskie są podawane w wersji oryginalnej. Gramatyczne, leksykalne, ortograficzne i interpunkcyjne odstępstwa od normy, jak również uchybienia lingwopragmatyczne, które nie dotyczą składania życzeń i gratulacji, nie są analizowane ani nawet sygnalizowane.

¹³ Tu i dalej w ankiecie II łączna liczba nieco przekracza 100%, ponieważ w kilku ankietach pojawiły się oba słowa – i *witam*, i *pozdrawiam*.

Jak wynika z analizy obu ankiet, w wypowiedziach życzeniowych lub gratulacyjnych cztery razy częściej występuje wyraz *witać* niż *pozdrowiać*, co najprawdopodobniej należy wiązać z częstszym używaniem w języku ukraińskim słowa *вітати* niż *поздоровляти*, bliskiego rosyjskiemu *поздравлять*. Jak widać, typową cechą wyróżniającą akty życzeń i gratulacji w polszczyźnie młodych osób polskiego pochodzenia na Ukrainie jest obecność interferencyjnych leksemów *witać* i *pozdrowiać*, które na ogół nie powodują zakłócenia aktów mowy w komunikacji na Ukrainie, ale powodowałyby ich nieskuteczność w Polsce: performatyw *Witam!* kojarzyłby się z powitaniem, a performatyw *Pozdrawiam!* – z pozdrowieniami.

Zauważalną cechą badanego materiału są gratulacje pośrednie wyrażające intencje nie wprost. Dużą liczbę tego typu wypowiedzi można objaśnić chyba słabą znajomością wśród uczących się polskiego performatywu *gratuluje*, por. *Cieszę się razem z tobą*; *Szczęśliwa za ciebie*; *Jestem bardzo rada za ciebie*; *Fortuna jest na twojej stronie*; *Cieszę się, ale przejmuję się bardziej sobą*; *Zrobimy imprezę i będziemy odznaczać*; *To jest bardzo ważne dla ciebie*.

Zdarzają się wypowiedzi, w których występują performatywy *gratuluje* lub *witam*, rozbudowane o elementy, które mogłyby wystąpić autonomicznie jako gratulacje pośrednie, np.: [koleżanka wygrała konkurs i otrzymała nagrodę:] *Brawo! Gratulacje!*; *Jaka radosna nowina, witam!*; *Cudownie, witam!*.

Po gratulacjach pośrednich mogą występować życzenia: *Bardzo dobrze. Życzę dobrej nauki*; *Ale fajnie. Żeby nadal tak zwyciężył*; *Witam, tak trzymać, masz skończyć studia z czerwonym dyplomem*.

Bardzo często w kontekście gratulacji (bezpośrednich, a czasami też pośrednich) występuje fragment mający cechy aktu pozytywnie wartościującego partnera (komplement lub pochwała¹⁴): *Gratulacje! Jesteś bardzo mądry*; *Gratulacje jesteś najlepszy*; *Pozdrawiam cię. Jesteś najlepsza*; *Pozdrawiam cię. Jesteś najpierwszą*; *Witam cię, je-*

¹⁴ Akty dodatniego wartościowania partnera komunikują treść: „Mówię, że podoba mi się coś w tobie lub coś z tobą związanego (przedmioty, osoby)” (Marcjanik 2002, s. 117). W kontekście gratulacji występują też w polszczyźnie ogólnej: „No to składam pani doktor najlepsze gratulacje, wspaniała obrona [pracy doktorskiej, podkr. aut.]” (Marcjanik 2002, s. 127), por. też: „Wielkie gratulacje dla świeżo upieczonego magistra. Jak zwykle nie zawiodłeś naszych oczekiwań, a przede wszystkim sam sobie zgotowałeś zasłużoną radość [...]” (<http://www.jaknapisac.com/jak-napisac-gratulacje/> – 18 VI 2016). O tym, że łączenie gratulacji z aktami pozytywnego wartościowania partnera jest częste w języku polskim, pisze Małgorzata Kita, przytaczając przykład: *Gratuluje książki. Jest naprawdę wspaniała* (Kita 2005, s. 125). O bliskości aktów gratulacji i pochwał świadczy przytoczenie czasownika *chwalić* w kontekście czasowników lub zwrotów na określenie gratulacji w jednym z internetowych słowników synonimów: „gratulować – składać gratulacje, składać powinszowania, składać życzenia, winszować, życzyć, przekazywać, składać, winszować czegoś, wyrażać, wyrażać uznanie, pogratulować, powinszować, chwalić [podkr. aut.]” (<http://synonim.net/synonim/gratulowac> – 18 VI 2016).

steś mądrzejsza od wszystkich; Witam, Ałła, bardzo piękny występ!; Wiedziałem, że jesteś mądry, ale że najlepszy? Gratuluję!; Gratuluję! Ciężko pracował, żeby osiągnąć ten cel; Gratuluję ci, dobra robota!; Jest to wielkie osiągnięcie! Gratulujemy wygranej!; Gratuluję Ci! Super Ci poszło! Jesteś bardzo zdolny i wysportowany. Super!; Pozdrawiam! Uwierzyłam w ciebie!; także z witam w znaczeniu ‘gratuluje’: Witam! Byłam pewna, że zmożesz to zrobić!; Witam cię! Ty jesteś mądry i szczęśliwy; Witam! Jesteś bardzo mądry; Jesteś mądry. Witam.

Obserwujemy również pochwałę bez eksplicytnie wyrażonych gratulacji, tego typu wypowiedzi można by uznać za hybrydalny akt „gratulacja-pochwały”: *Je- stesz najlepszy; Jesteś bardzo mądrym. W życiu napewno będziesz filologiem; Anna, ty jesteś bardzo mądra!; Kibicowałam ci! Jesteś super!; Zuch!; Ale zuch!; Jesteś suchem! (zuchem); Jesteś dobry; [wujek wygrał w zawodach:] Zawsze wiedziałem, że Pan jest lepszy od wszystkich; Wujek, jesteś najlepszy!; Wujek, ty jest najlepsze!; Jesteś dobrym sportowcą etc.*

Treści życzeń formułowanych przez badaną młodzież ujawniają kilka zauważalnych cech – zarówno tych zdradzających wpływy języka i kultury ukraińskiej, jak i tych, które przemawiają za ogólną ogładą towarzyską, kompetencją socjokulturową młodych ludzi, cenionymi przez nich wartościami:

- Mała jest liczba tekstów życzeniowych odzwierciedlających najbardziej skonwencjonalizowane (wypowiedziane autonomicznie) polskie szablony z okazji imienin i urodzin typu *Wszystkiego najlepszego! Wszystkiego dobrego!* czy też związane ze świętami kalendarzowymi: *Szczęśliwego Nowego Roku!*¹⁵, *Wesołych Świąt!* (pojawiały się za to np.: *Dobrego ci Nowego Roku!; Radosnej Wielkanocy!, świętej Wielkanocy!*).
- Bardzo rzadko występują tradycyjne skonwencjonalizowane życzenia *Zdrowia, szczęścia, pomyślności*. Jeśli się pojawiają, to często ostatni składnik – *pomyślność* – bywa zastępowany słowami *wszystkiego najlepszego*, co jest wzorowane na ukraińskim szablonie *Щастя, здоров'я і всього найкращого!* Występuje kalka z ukraińskiego *міцного здоров'я* – *mocnego zdrowia*. Zdarzają się określenia nieco zaskakujące, np.: *Witam Cię grzecznie* (życzenia urodzinowe dla mamy/taty/babci/dziadka); *Witam uroczyste, pan Piotr* (życzenia z okazji Dnia Nauczyciela).
- Jako życzenia imieninowe zdarzają się struktury przywołujące pojęcie dnia anioła – por. częste w rosyjskim i ukraińskim określenia *День ангела*: *Szczęśliwego dnia anioła! Wszystkiego najlepszego z okazji imienin!*

¹⁵ Ciekawe, że (jednorazowo) wystąpił zwrot zbudowany według tego modelu, co prawda, zawierający błąd składniowy: *Szczęśliwego Dzień Nauczyciela*.

- Jako autonomiczne życzenie, najczęściej imieninowe lub urodzinowe, pojawia się struktura *100 lat!* (ale por. też w wersji uzupełnionej: *Drogi dziadek, sto lat zdrowia!*).
- Duża liczba tekstów życzeń zawiera elementy o charakterze religijnym (szczególnie w sytuacjach zwracania się do księdza lub do rodziny w Polsce z życzeniami wielkanocnymi i bożonarodzeniowymi). Najczęstsze zwroty to: *Wesołego Aleluja; Alleluja!; Haleluja; Bożego błogosłowieństwa; Łaski Bożej; Bożego błogosłowieństwa i łaski; Pomocy Bożej; Opieki Matki Bożej; Wiary w Boga, w ludzi; Smacznego jajka*. Często w funkcji życzeń proponowane są zwroty powitalne: *Chrystus Zmartwychwstał; Chrystus zmartwychwstał* (także w wersjach: *Chrystus z martwych wstał; Chrystus z Martwych Wstał*); *Szczęście Boże*. „Życzenie” *Chrystus się urodził jest*, prawdopodobnie, sformułowane pod wpływem struktury ukraińskiego powitania bożonarodzeniowego *Христос народився!*
- Stosunkowa duża jest liczba tekstów, w których życzy się pieniędzy (także np. z leksemem *złoty*: *Życzę bardzo wiele złotych*).
- Pojawiło się wiele wypowiedzi żartobliwych, co najprawdopodobniej należy potraktować jako ludyczne nastawienie do wypełniania ankiety. Na przykład na zadanie „W Nowy rok dzwonicz do swojej kuzynki i mówisz jej z tej okazji:” respondent odpowiedział: *Dobranoc*. W zadaniu dotyczącym życzenia wysyłanego e-mailem pojawiła się odpowiedź: *Nie jestem zalogowany*. Żartobliwa odpowiedź na pytanie „Co powiesz na ślubie swojego wujka jemu i jego żonie?” brzmiała: *Nie pozabijajcie się! Życzę dużo lat przeżyć bardzo szczęśliwo i bez kłótni*. A oto propozycja respondenta na tekst życzeń adresowanych do znajomego księdza: *Opowiedziałem bym jak robi się paska* [tzn. *baba wielkanocna*]. Nie zabrakło też odpowiedzi negatywnych, sygnalizujących chyba m.in. niechęć wypełniania ankiety: *Nic!* (wielokrotnie w różnych sytuacjach); *Nie wysyłam kartek; Ja zapomniałem, że muszę wysłać mu karkę; Nie dzwonię do kuzynki!* (zadanie dotyczyło życzenia złożonego przez telefon). Przejawem niechęci jest chyba także sytuacja, gdy na wszystkie zadania odpowiadano: *Witam!* Żartem albo świadectwem braku kompetencji jest następująca reakcja na sytuację „Twoja koleżanka dostała się na studia. Co jej powiesz?”: *Dzień dobry! Jak się masz?* (najprawdopodobniej jednak jest to żart, gdyż na resztę spośród 15 sytuacji reakcje były właściwe).

Niejednokrotnie, najczęściej wskutek leksykalnej homonimii międzyjęzykowej, nastąpiły efekty komiczne. Najczęściej polegały one na życzeniu nauczycielowi „cierpienia” – chodziło o *cierpliwość*, np.: *Droga Nauczycielko, życzę wam cierpienia, pozytywu. Mam nadzieję, że ten nowy rok szkolny będzie bardzo owocny; Droga Pani Nauczycielko! Życzę cierpienia i grzecznych uczniów!*; *Droga Nauczycielko, witam z zawodowym swientom, cierpienia, mondrosci, kochania, sto lat pani życiem; Droga pani*

nauczycielko, życzę wam wszystkiego najlepszego i cierpienia. Pojawiło się też życzenie „zachowanych” (zamiast wychowanych czy też grzecznych) uczniów: *Życzę zachowanych uczniów*. Wskutek pomylenia (pod wpływem ukraińskiej grafii) litery zamiast „życia” wyszło „żucie”: *Drogi księżu Jurku, życzymy cię serdecznie zdrowia, Bożej łaski, wytrwania, spokojnego żucia; Szanowna pani życze mocz dobrych uczniów; Szanowna Pani żeczmy ciemnych* (‘grzecznych’ – od ukr. Чемний) *i pracowitych uczniów*; [okazja: ciotki urodził się synek:] *Witam z nowym dopełnieniem w rodzinie* (‘powiększenie rodziny’, ukr. поповнення сім’ї); *Witam, życie [życzeń] sukcesu, sto lat; Witam serdecznie, życie miłości*.

Pod względem socjokulturowym interesujące są teksty życzeń składanych nauczycielowi z okazji święta branżowego. Oprócz typowych, uniwersalnych życzeń pojawiały się wielokrotnie życzenia „dobrych uczniów” i „cierpliwości”, np.: *Szanowna Pani, życzy dobrych uczniów; Rzycie dla Pani dobrych uczniów; Witam pana, życzę, żeby nasi uczniowie byli najlepsi; Droga Pani nauczycielka witam z Dnem Nauczyciela. Życzę miłych studentów [?] i cierpliwości; Żyszę cierpliwości, szczęście, zdrowie; Z okazji Dnia Nauczyciela, życzę Panu cierpliwości; Szanowny Pani. Radości i cierpliwości; Droga Pani Ołeksandra, życzę cierpliwości; często: [...] sukcesów w pracy, cierpliwości i wszystkiego najlepszego*.

Z wielu życzeń widać, że uczniowie, uświadomiwszy sobie, że dostarczają nauczycielowi przykrych doświadczeń, życzyli np. „silnych nerwów”, por. też: *Dużo nerwów ☺; Życzę bardzo wiele zdrowia i nerwów; Gratuluję szczęścia i zdrowia, wytrzymać ze mną; Dziękuję że pani cierpi naszą klasę; Pożyczyłam jej wytrzymać nas; Proszę pani, witam z Dniem Nauczyciela, nawet nie mogę sobie myśleć jak pani może tyle czasu nas cierpieć, życze pani zdrowia, wiele szczęścia; Żeby uczniowie was słuchali*. W niektórych wypowiedziach pojawiają się życzenia „korzystne”: *Żeby nie dawała dużo do domu robić; Witam z dniem Nauczyciela. Chcę żeby pani więcej nas lubiła i stawiała dobre oceny, czy też żartobliwe: Gratulacje wakacje. Zdarzają się też (być może wskutek słabej kompetencji socjokulturowej, a może nawet leksykalnej) życzenia nauczycielowi powodzenia: Z okazji Dnia Nauczyciela życzę Panu zdrowia i powodzenia w pracy; Z okazji Dnia Nauczyciela życzę Tobie [!] powodzenia! Nie są właściwe w tej sytuacji także życzenia typu: Z okazji Dnia nauczyciela życzę Panu zdrowia, kochania, powodzenia. Zdarzają się też życzenia-podziękowania, niektóre bardzo ciepłe i osobliwe, np.: Dziękuję za troskę i pracę. Obiecuję się uczyć; Dziękujemy za pokazanie nam, że porażki mogą nas nauczyć czegoś pożytecznego, że miłość i życzliwość często znajdujemy z najciemniejsze dni; Pozdrawiam! Dziękuję za wszystko! Życzę cierpliwości i inspiracji!*

W ostatnim zadaniu ankiety II zaproponowano respondentom, by odpowiedzieli na pytanie, co chcieliby oni sami usłyszeć od koleżanki lub kolegi w dniu własnych urodzin. Odpowiedzi na to pytanie najbardziej – na tle innych – odzwierciedlają świat

wartości uczniów. Na podstawie tych właśnie wypowiedzi dało się zaobserwować postawy budzące zaniepokojenie. Ilustrują je np. wypowiedzi: *Nic. Ja wyjechałbym na природę i spędzilemby ten dzień sam z sobą lub najbliższą rodziną* (postawa aspołeczna, „Nic” pojawiło się w kilku ankietach); *Witam, szczęścia, zdrowia, dużo pieniędzy; Witam! Kupiłam (-łem) Tobie Ferrari!; Gratuluje, daruje automobile, szczęścia, zdrowia; Trzymaj iphone bs; Że ma prezent dla mnie; Czokoladke ☺; Chciałbym otrzymać gratulacji i prezent; wielu prezentów* (powtarza się bardzo często); *Tylko trzy słówka: mam wolny dom* (postawy konsumpcyjne, hedonistyczne). Spośród życzeń „zwykłych”, w których ukazują się różne pozytywne wartości (te, które zazwyczaj pojawiają się w szablonowych życzeniach), wyróżniają się te związane z miłością¹⁶. Respondenci chcieliby, by życzone im miłości: *Chciałam by, żeby życzyła mnie szczęścia i fajnego chłopaka i zdrowia; Życzę tobie miłości*, a także żeby w życzeniach wyrażano wobec nich miłość: *Witam, moja najlepsza! Bardzo cię kocham; Chciała bym usłyszeć, co kochajow mnie, co życzą mnie zdrowia, szczęścia i dużo radości; Kocham cię!; Jestem szczęśliwa, że mam Ciebie; Wszystkiego najlepszego! Lubię cię moja koleżanka. Oczekują na uznanie ich jako dobrych przyjaciół: Ty jesteś najlepszym przyjacielem! Witam!; Jesteś naprawdę fajna koleżanka, niech spełni się twoje marzenie; Witam cię, koleżanka! Jesteś fajna [i dorysowane serduszko]. Chcą, by im życzone wsparcia od dobrych przyjaciół: *Wierni przyjaciele i sukces [niech] zawsze cię wspierają; [...] przyjaciół, którzy będą blisko...; Miłosci, prawdziwych przyjaciół. Potrzebują akceptacji: Witam cię, koleżanka! Jesteś fajna. Wolą, by życzenia były szczere: Szczere życzenia; Nie mogę tego wiedzieć, chciałem by, żeby te słowa były od serca. Wreszcie oświadczają, że ważna jest dla nich nie treść, tylko sam fakt pamięci: *Szczerze mówiąc, dla mnie jest ważne to, żeby ta osoba po prostu pamiętała; Nic staromodnego. Chciałam by, żeby oni po prostu nie zapomnieli obo mnie w moi urodziny* (por. osobliwości semantyki ukraińskiego performatywu *Вітаю*, w którym odczuwalny jest element znaczeniowy ‘wyrazy pamięci’). Zdarzają się życzenia niesablonowe: *Chciałabym usłyszeć od koleżanki żebym była szczęśliwą, zdrową i żebym nauczyła się iść przeciwko prądowi.***

Wnioski

Podsumowując przeprowadzone badania nad aktami gratulacji i życzeń w polszczyźnie młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie, można stwierdzić, że najczęściej odstępstwa od normy ogólnopolskiej są rezultatem interferencji zewnętrznych: leksykalnych (wskutek homonimii międzyjęzykowej wyrazów *witać – вітати*, *pozdrowiać – поздоровляти*, np. *Wygrałaś konkurs – witam/pozdrawiam*) lub grama-

¹⁶ Czasami też w kontekście prezentów, np. *Droga koleżanko, życie ci zdrowia, szczęścia, radości, miłości i dużo prezentów.*

tycznych (pod wpływem struktury składniowej, np. *Gratuluje z awansem – Вітаю з підвищенням*), ale także powodowane są odmiennością skryptów kulturowych polskich i ukraińskich.

Odmienne od normy ogólnopolskiej formy grzecznościowe, akceptowalne w ramach miejscowej wspólnoty komunikatywnej, stawać się mogą niefortunnymi aktami mowy w komunikacji z rodowitymi użytkownikami języka w Polsce, szczególnie w sytuacji autonomicznie używanych gratulacji albo życzeń typu *Witam!* lub *Pozdrawiam!* – ich illokucja nie pokryje się z perlokucją odbiorcy, rodowitego Polaka. A zatem wewnątrz badanej wspólnoty obserwujemy z reguły skuteczność aktu mowy, w relacjach zaś zewnętrznych – jego nieskuteczność. Illokucja form interferencyjnych z reguły pokrywa się z perlokucją w środowisku osób polskiego pochodzenia na Ukrainie, ale byłaby składnikiem nieskutecznego aktu mowy w dyskursie z użytkownikiem polszczyzny standardowej. Inne (oprócz autonomicznych gratulacji bądź życzeń *Witam!*, *Pozdrawiam!*) rodzaje analizowanych odstępstw od standardu ogólnopolskiego też – w większym lub mniejszym stopniu – powodować mogą zakłócenia interakcyjne w komunikacji badanych osób z native speakerami z Polski, gdy tymczasem akceptowalne są – jako zrozumiałe – wewnątrz badanego środowiska (ze względu na znajomość przez interlokutorów języka ukraińskiego i ukraińskiej kultury).

W analizowanej polszczyźnie da się zaobserwować szereg aktów hybrydalnych, kiedy to np. życzenia i gratulacje łączą się z komplementami, pochwałami, podziękowaniami lub też kumulują w sobie funkcje innych aktów mowy. Najbardziej odbiegające od normy współczesnej (ale nie dawnej) polszczyzny w kraju jest łączenie gratulacji i życzeń z okazji świąt. Jest to jednocześnie najliczniej występujący typ hybrydy, oparty na szablonie ukraińskim.

W analizowanym wariacie języka obecne są m.in. akty mowy pośrednie, które w dużym stopniu motywowane są nie tyle chęcią wypowiedziania się nie wprost, ile brakami kompetencyjnymi w zakresie znajomości „klasycznej”, szablonej struktury gratulacyjnej lub życzeniowej.

Treść tekstów życzeniowych proponowanych przez młode osoby polskiego pochodzenia na Ukrainie pozwala na poczynienie kilku obserwacji związanych z wartościami uznawanymi przez taką młodzież. Zauważalnymi cechami analizowanych aktów życzeń są postawy hedonistyczne, konsumpcyjne. Widać również nastawienia ludyczne, żartobliwe (choć efekty humorystyczne mogą być też niezamierzone). Daje się zauważyć uwikłanie w konteksty religijne (życzenia z okazji świąt kościelnych). Ujawnia się na ogół życzliwe nastawienie do nauczycieli (życzenia z okazji Dnia Nauczyciela), choć uczącym się brakuje kompetencji socjokulturowej w tych sytuacjach. Młodzi ludzie wyraźnie demonstrować potrzebę akceptacji własnej osobowości i miłości do siebie, co znaczy, że zależy im na budowaniu dobrych relacji z rówieśnikami i otaczającym światem.

Bibliografia

- Bednarczuk L., 1974, *Z północno-wschodniej peryferii polszczyzny*, „Język Polski” LXIV, nr 5, s. 326-332.
- Bot K. de, Gorter D., 2005, A European perspective on heritage languages, „The Modern Language Journal” LXXXIX, no. 4, s. 612-616.
- Cybulski M., 2003, *Obyczaje językowe dawnych Polaków. Formuły werbalne w dobie średniopolskiej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dembowska-Wosik I., 2011, *Kultura jako czynnik motywujący do nauki języka polskiego amerykańskich studentów o polskim pochodzeniu*, [w:] B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 81-86, *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 18.
- Dembowska-Wosik I., 2019, *Jakie oblicza glottodydaktyki polonistycznej? Różnorodność i współzależność*, [w:] G. Zarzycka i in. (red.), *Oblicza glottodydaktyki polonistycznej. Powiązania i inspiracje*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 9-26, *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 26, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.01>.
- Dubisz S., 1994, *Problematyka lingwistyczna w badaniach nad pograniczami polszczyzny (przegląd zagadnień, wnioski, postulaty badawcze)*, [w:] S. Dubisz, A. Nagórko (red.), *Granice i pogranicza – język i historia. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej*, Warszawa, 27-28 maja 1993 r., Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, s. 17-22.
- Dubisz S., 1995, *Metoda kontrastywna w badaniach przemian języka polonocentrycznych wspólnot komunikatywnych poza granicami kraju*, [w:] S. Gajda (red.), *Języki słowiańskie 1945-1995. Gramatyka – leksyka – odmiany. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej* Opole, 20-22.09.1995 r., Opole: Uniwersytet Opolski, s. 37-46.
- Dubisz S., 2014, *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione)*, t. 2: *Polonia i jej język*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Dunin-Dudkowska A., 2021, *Polskie i ukraińskie życzenia w kontekście genologicznym i glottodydaktycznym*, [w:] I. Бундза, А. Кравчук (red.), *Полоністика у світлі традицій і викликів сучасності. Збірник праць з нагоди п'ятнадцятиліття кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка*, Київ: Фірма „ІНКОС” / I. Bundza, A. Krawczuk (red.), *Polonistyka w świetle tradycji i wyzwań współczesności. Praca zbiorowa z okazji piętnastolecia Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki*, Kijów: Firma „INKOS”, s. 551-561.
- Dzięgiel E., 2003, *Polszczyzna na Ukrainie. Sytuacja językowa w wybranych wsiach chłopskich i szlacheckich*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Dzięgiel E., 2017, *Odmiany terytorialne i społeczne współczesnego języka polskiego na Ukrainie*, „LingVaria” XII, nr 2 (24), s. 199-210, <https://doi.org/10.12797/LV.12.2017.24.13>.
- Dzięgiel E., 2019, *Polszczyzna w transmisji międzypokoleniowej w rodzinach jednolitych i mieszanym we Lwowskiem*, „Acta Baltico-Slavica”, nr 43, s. 143-160, [on-line] <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/abs/article/view/abs.2019.013/5319> – 29 II 2019, <https://doi.org/10.11649/abs.2019.013>.
- Fishman J.A., 2001, *300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States*, [w:] J. Kreeft Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (red.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*, Illinois: Center for Applied Linguistics, s. 81-99, *Language in Education*, 96.
- Geben K., 2017, *Pozdrawiam ze świętem! O życzeniach „po wileńsku”*, „Poradnik Językowy”, nr 8 (474), s. 83-90.
- Gębał P.E., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków: Księgarnia Akademicka, *Nowe w Glottodydaktyce*, nr 1.

- Grek-Pabis I., 2005, *Polski regiolekt północnokresowy na Litwie i Białorusi dziś*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” LXI, s. 77-86.
- Grek-Pabisowa I., Ostrówka M., 2012, *Badania współczesnej polszczyzny kresowej w Instytucie Slawistyki PAN*, [w:] E. Dzięgiel, K. Czarnecka, D.A. Kowalska (red.), *Polskie dziedzictwo językowe na dawnych Kresach. Prace ofiarowane profesorowi Januszowi Riegerowi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper, s. 83-91, *Język Polski Dawnych Kresów Wschodnich*, t. 5.
- Guardado M., 2016, *Heritage language development in interlingual families*, [w:] P. P. Trifonas, T. Aravossitas (red.), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Cham: Springer, s. 1-17, https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_17-1.
- Handke K. (red.), 1992, *Słowiańskie pogranicza językowe. Zbiór szkiców*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy PAN, *Język na Pograniczach*, 1.
- Handke K., 1995, *Polski język familijny. Opis zjawiska*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy PAN, *Język na Pograniczach*, 13.
- Karaś H., 2013, *O badaniach sytuacji i stanu polszczyzny na Litwie na pograniczu litewsko-łotewsko-białoruskim*, „Prace Filologiczne”, nr 64, s. 111-127.
- Kita M., 2005, *Językowe rytuały grzecznościowe*, Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketinowego i Języków Obcych w Katowicach.
- Kostecka-Sadowa A., 2019, *Uwagi o słowotwórstwie przymiotnika w polszczyźnie południowokresowej (na przykładzie obwodu lwowskiego)*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” LXVII, s. 131-147, <https://doi.org/10.26485/RKJ/2019/67/10>.
- Krasowska H., Pokrzyńska M., Suchomłynow L., 2018, *Świadectwo zanikającego dziedzictwa. Mowa polska na Bukowinie: Rumunia – Ukraina*, Warszawa: Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk.
- Krawczuk A., 2018a, *Grzecznie po (staro)polsku? „Pogranicza” językowo-kulturowe gratulacji i życzeń we współczesnej polonijnej wspólnotie komunikatywnej na Ukrainie*, [w:] M. Hawrysz, M. Uździcka (red.), *Wokół dziejów używania polszczyzny – wspólnoty, potrzeby, zachowania komunikatywne*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, s. 189-203, *Zielonogórskie Seminarium Językoznawcze*, 2017.
- Krawczuk A., 2018b, *„Witam cię z urodzinami”. Hybrydyzacja gatunków etykietalnych w polszczyźnie na Ukrainie*, [w:] J. Malejka (red.), *Języki i kultury w kontakcie*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 330-344, *Polonistyka na Początku XXI wieku. Diagnozy, Koncepcje, Perspektywy*, t. 6, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 3789.
- Krawczuk A., 2019, *Świadomość językowa osób polskiego pochodzenia na Ukrainie w zakresie używania wybranych form grzecznościowych*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” LXVII, nr 67, s. 173-190, <https://doi.org/10.26485/RKJ/2019/67/12>.
- Kurzowa Z., 1983, *Polshczyzna Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich do 1939 roku*, Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lipińska E., Seretny A., 2013, *Nie swój lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, [w:] *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*, EuroEmigranci.PL, Kraków, 23-24 IX, s. 1-16, [on-line] http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/seretny_lipinska.pdf – 12 X 2019.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *Język odziedziczony a dwujęzyczność – o konieczności badań komparatywnych*, [w:] G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.), *Oblicza glottodydaktyki polonistycznej. Powiązania i inspiracje*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 287-300, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 26, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.20>.
- Marcjanik M., 2002, *Polska grzeczność językowa*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

- Martowicz A., 2014, *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach*, Edynburg: Association for the Promotion of Polish Language Abroad, [on-line] http://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2015/02/dwujezycznosc_w_pytaniach_i_odpowiedziach.pdf – 15 VIII 2019.
- Masojć I., 2001, *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Masojć I., 2012, *Życzenia po wileńsku – przykład interferencji językowej i kulturowej*, [w:] H. Burkhardt, R. Hammel, M. Łaziński (red.), *Sprache im Kulturkontext. Festschrift für Alicja Nagórko*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, s. 433-445, *Berliner Slawistische Arbeiten*, Bd. 39.
- Nepop L., 2004, Leksichni osoblivosti pol's'kikh govirok na teritorii Khmel'nits'koï ta Zhitomir's'koï oblasti, Kiïv: VPTs „Kiïvs'kiï universitet”.
- Ogorilko O., 2012, Regional'na variantnist' u keruvanni dativom (na osnovi tekstiv suchasnoï pol's'komovnoï presi Ukraïni), „Komparativni doslidzhennia slov'ians'kikh mov i literatur”, № 17, s. 89-101.
- Ogorilko O., 2014, Sintaksichni osoblivosti tekstiv suchasnoï pol's'komovnoï presi v Ukraïni, avtoref. dis. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk, spets. 10.02.03. „Slov'ians'ki movi”, Kiïv.
- Ostrówka M., 2005, *Regiolekt polski na Łotwie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” LXI, s. 87-99.
- Radevich-Vinnits'kiï Ia., 2001, *Etiket i kul'tura spilkuвання*, L'viv: Spolom.
- Rieger J., 2017, *Czego nie wiemy o polszczyźnie kresowej XX i XXI wieku?*, „Slavia Orientalis” LXVI, nr 3, s. 519-533.
- Rieger J., 2019, *Język polski na Kresach*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Smułkowa E., 2002, *Białoruś i pogranicza. Studia o języku i społeczeństwie*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Van Deusen-Scholl N., 2014, *Research on heritage language issues*, [w:] T.G. Wiley i in. (red.), *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States. Research, policy, and educational practice*, New York: Routledge, s. 76-84.
- Zelins'ka M., 2018, Komunikativna kompetentsiia molodikh nosiïv pol's'koï movi zakhidnikh oblasti Ukraïni, Drohobich: Posvit.
- Zielińska M., 2011, *Sytuacja socjolingwistyczna uczniów pochodzenia polskiego w obwodzie lwowskim (na podstawie badań ankietowych)*, [w:] I. Masojć, H. Sokołowska (red.), *Tożsamość na styku kultur*, t. 2, Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, s. 551-564, *Mokslinių Straipsnių Rinkiniai*.
- Зелінська М., 2018, *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*, Дрогобич: Посвіт.
- Непоп Л., 2004, *Лексичні особливості польських говірок на території Хмельницької та Житомирської областей*, Київ: ВПЦ „Київський університет”.
- Огорілко О., 2012, *Регіональна варіантність у керуванні дативом (на основі текстів сучасної польськомовної преси України)*, „Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур”, № 17, s. 89-101.
- Огорілко О., 2014, *Синтаксичні особливості текстів сучасної польськомовної преси в Україні*, автoref. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук, спец. 10.02.03. „Slov'ians'ki movi”, Київ.
- Радевич-Винницький Я., 2001, *Етикет і культура спілкування*, Львів: Сполom.

Abstract

„ŻYCZĘ ZDROWIA I CIERPIENIA...” (“I WISH YOU GOOD HEALTH AND SUFFERING...”).
PRAGMATICS OF WISHES AND CONGRATULATIONS IN THE POLISH LANGUAGE
OF YOUTH OF POLISH DESCENT IN UKRAINE

The author of the article analyzes the terms used to specify the Polish language used outside of Poland by people of Polish descent, as well as the results of a questionnaire survey carried out among young residents of Ukraine claiming Polish descent. The results reveal language and cultural characteristics of congratulations and wishes in their Polish. Particular attention is paid to the pragmatics of hybrid speech acts, combining various functions and content. Wishes and congratulation speech acts as well as the world of youth values that gets reflected in them are analyzed.

Keywords: the Polish language of youth of Polish descent in Ukraine, congratulations, wishes, pragmatics, interference

LESIA KOROL 

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. I. Franki, Ukraina

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.15>

Związki zgody w polszczyźnie na Ukrainie (na materiale zebranym wśród młodzieży szkół polskich)

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie funkcjonowaniem języka polskiego poza granicami kraju. Szczególnie ciekawe wydają się badania języka młodszego pokolenia, ponieważ to pokolenie determinuje rozwój języka w regionie w przyszłości. Zbadano np. problemy tożsamości narodowościowej młodzieży z polskim pochodzeniem w Samborze obwodu lwowskiego oraz tożsamości uczniów polskich szkół na Ukrainie (Dzięgiel 2010; Korol 2019); pokazano odstępstwa od normy w polszczyźnie młodych Polaków na Ukrainie (Kowalewski 2015; Korol 2018). Ostatnio ukazało się kompleksowe opracowanie Marii Zielińskiej, w którym poddano obszernej analizie kompetencje komunikacyjne uczniów polskich szkół niedzielnych i sobotnich na Ukrainie (Зелінська 2018). W tym kontekście na uwagę zasługuje również język uczniów polskich szkół i jego specyfika. Niniejszy artykuł jest właśnie próbą opisu wybranych osobliwości składniowych, a mianowicie odchyżeń od normy w związkach zgody, w wypowiedziach uczniów polskich szkół na Ukrainie. Opisem zostały objęte najbardziej typowe zjawiska składni zgody. Opis będzie miał w zasadzie charakter synchroniczny.

Obecnie na Ukrainie jest pięć szkół z polskim językiem nauczania: cztery średnie ogólnokształcące – dwie we Lwowie (w obu szkołach uczy się łącznie 567 dzieci), w Mościskach obwodu lwowskiego (240 uczniów) i w Gródku obwodu chmielnickiego (332 uczniów) oraz jedna szkoła podstawowa (dziewięć klas) w Strzelczyskach obwodu lwowskiego (69 uczniów). Badania przeprowadzone zostały wśród uczniów ósmych, dziewiątych i dziesiątych klas (razem 236 osób). Materiał do opisu zebrano, posługując się metodą kwestionariuszową, metodą wywiadu (rozmowy z uczniami

nagrywano za pomocą dyktafonu) oraz ekscerpcją uczniowskich tekstów pisanych. Zdecydowana większość badanych osób pochodzi z rodzin polskich (56%) i mieszanym polsko-ukraińskich (26%) lub polsko-rosyjskich (4%), jedna osoba z polsko-bułgarskiej i jedna z polsko-niemieckiej rodziny. Kolejne 11% badanych też ma korzenie polskie, ponieważ ktoś z dziadków jest/był Polakiem. Tylko 2% uczniów zaznaczyło, że pochodzi z rodzin ukraińskich.

W sytuacji wielojęzyczności¹, przy aktywnej znajomości i wielkiej częstotliwości użycia różnych języków – polskiego, ukraińskiego, a także czasem rosyjskiego – dochodzi do oddziaływania języków na siebie, czego rezultatem są interferencje. Młode pokolenie Polaków ukraińskich jest co najmniej bilingwalne². Trudna jest odpowiedź na pytanie, które właściwości językowe są wynikiem bezpośredniego wpływu języka ukraińskiego i rosyjskiego (a więc wynikiem czynnej wielojęzyczności), a które są rezultatem dawniejszych procesów przenoszenia do polszczyzny kresowej cech gwarowych (w tym również zapożyczeń i kalk z ukraińskiego czy rosyjskiego języka za pośrednictwem gwary). Uczniowie polskich szkół na Ukrainie zazwyczaj mają pochodzenie albo korzenie polskie. Ponieważ język polski jest dla nich językiem ojczystym, w języku uczniów osobliwości językowe, odmienne od odpowiednich realizacji w języku ogólnopolskim, mogą być potraktowane jako właściwości odmiany regionalnej/ wariantu regionalnego.

Liczne problemy polskiej składni w polszczyźnie uczniów na Ukrainie są związane z używaniem połączeń wyrazów wchodzących w związki zgody. W dalszym ciągu skoncentruję się właśnie na osobliwościach składniowych, a mianowicie na związkach zgody.

Związki zgody to takie połączenia składniowe, w których człon określający upodobnia do członu określanego wszystkie możliwe cechy gramatyczne (Jadacka 2007, s. 138). Podobieństwo to przybiera różne formy szczegółowe w zależności od tego, jakie części mowy są w składzie owych połączeń.

¹ Wielojęzyczność (ang. *multilingualism*) – to umiejętność posługiwania się w komunikacji językowej więcej niż dwoma kodami (Szulc 1984, s. 255). Osiągnięcie pełnej kompetencji komunikatywnej w kilku językach jest niezmiernie czasochłonne i dlatego też niewiele osób może się pokusić o jej zdobycie i zachowanie, zwłaszcza że to ostatnie wymaga stałego, intensywnego ćwiczenia poprzez kontakt z otoczeniem obcojęzycznym (Szulc 1984, s. 255). Dwujęzyczność polega na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim (obcym) oraz na częstym używaniu obydwu języków w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Jest to zazwyczaj nietrwały stan, mający związek z emigracją lub dłuższym pobytem za granicą, co implikuje bliski kontakt z danym językiem i kulturą, umożliwiającą osobiste ich doznawanie (Lipińska 2003, s. 114-115).

² Przyjmuję tu klasyczną definicję bilingwizmu określanego jako „posługiwanie się na co dzień przez daną grupę społeczną dwoma różnymi językami. Dwujęzyczność wytwarza się na terenach o mieszanym składzie etnicznym” (Polański red. 2001, s. 130).

Podmiot i orzeczenie

W strukturach podmiotowo-orzeczeniowych, czyli tzw. związkach głównych, podmiot rzeczownikowy lub zaimkowy z orzeczeniem w czasie przeszłym lub trybie warunkowym dopasowują się do siebie pod względem liczby, rodzaju i osoby. Odstępstwa od ogólnopolskiej normy składniowej w tej sytuacji dotyczą często form czasownika w czasie przeszłym w liczbie mnogiej. W języku ukraińskim, tak samo jak w rosyjskim, nie ma opozycji męskoosobowych i niemęskoosobowych form czasownikowych. A zatem przyczyn zredukowania opozycji męsko- i niemęskoosobowego paradygmatu form czasownikowych można upatrywać we wzorcu ukraińskim. Otóż form męskoosobowych czasownika używają uczniowie przy rzeczownikach męskozwrotnych, męskorzeczowych, żeńskich i nijakich, np.: *Uczyli nas fajni nauczycielki; a jak kotki byli mali, przynosiła ich nawet do szkoły; jak byli u nas egzaminy*, albo przy odpowiednich zaimkach, np. *One poszli sobie do domu*.

Zdarzają się też przypadki odwrotne, gdy forma niemęskoosobowa czasownika jest używana przy rzeczownikach męskoosobowych, np.: *Moi bracia uczestniczyli w tym konkursie; Wszyscy aktorzy grali wczoraj znakomicie; Co robiłyście przez cały tydzień?* (pytanie skierowane było do chłopców).

Jeden z najbardziej rzucających się w oczy wpływów języka ukraińskiego na polszczyznę uczniów na Ukrainie dotyczy kategorii osoby – chodzi o użycie czasowników (orzeczenia) w czasie przeszłym bez odpowiednich końcówek osobowych, co z kolei zakłóca związek zgody. W języku ukraińskim na osobę czasownika wskazuje zaimek osobowy, a w języku polskim zaimki są zbędne ze względów morfologicznych, ma tu bowiem miejsce zdublowanie tej samej informacji. Tak więc pod wpływem języka ukraińskiego Polacy na Ukrainie często używają czasowników bez końcówek osobowych, a kategoria osoby sygnalizowana jest przez zaimki osobowe, pełniące funkcję podmiotu, np.: *Ja tam specjalnie nie jechała; Moim najciekawszym wspomnieniem było to, że ja mogła podróżować do Italii; Ja spóźniła się dzisiaj trochę; Ja nie wiedziała, że to tutaj; Ja nie zdążył jeszcze zrobić zadanie; Marta, ty wiedziała?; Czy ty już był kiedyś w Grecji; Przeszłego roku my byli na morzu Bałtyckim, tam ja spotkała...*³; *Do szkoły my chodzili z przyjemnością; W czasie pobytu w Warszawie my zwiedzali muzea; Czy wy mieli nad morzem dobrą pogodę? My z koleżanką siedzieli i rozmawiali sobie*⁴. Tego typu przykładów wśród omawianych odstępstw od normy odnotowano najwięcej (54).

³ Podaję teksty oryginalne, bez korygowania błędów.

⁴ Nadużywanie zaimków obserwuje się też w czasie teraźniejszym, np.: *My pracujemy od dziewiętej do trzynastej; Jak ty masz na imię?; Czy ty lubisz zwierzęta?; Ja nie jestem zadowolona z pobytu w Grecji*.

Najczęściej związek pomiędzy podmiotem a orzeczeniem jest oparty na cechach formalnych, czyli formę orzeczenia dostosowujemy do formy podmiotu. Przeważnie nie bierze się przy tym pod uwagę tego, że ów rzeczownik może oznaczać przykładowo mnogość czegoś (np. *młodzież pracowała społecznie*, a nie *młodzież pracowali społecznie*). Są jednak rzeczowniki, do których w normie ogólnej tradycyjnie dobiera się formę orzeczenia, uwzględniając ich znaczenie, a nie formę (Markowski 2003, s. 240). Są to najczęściej rzeczowniki oznaczające pary osób (*wujostwo*, *kuzynostwo*, *państwo*). W takich przykładach napotykamy niejednokrotnie w polszczyźnie uczniów na Ukrainie łączenie podmiotu rzeczownikowego *państwo* z czasownikiem w liczbie pojedynczej, np.: *państwo nam powiedziało*; *państwo mówiło*; *te państwo już pojechało ze Lwowa*. Dzieje się tak najprawdopodobniej z przyczyn formalnego podobieństwa wyrazu *państwo* do rzeczowników rodzaju nijakiego kończących się na *-o*. Zresztą omawiany wyraz w innym znaczeniu (a mianowicie ‘wewnętrznie zorganizowana społeczność zamieszkująca określone terytorium, mająca swój rząd, suwerenność i określone prawa’) jest rodzaju nijakiego i w zdaniach wymaga orzeczenia w liczbie pojedynczej.

Związki poboczne

W tzw. związkach pobocznych do typowych odstępstw od normy należą przede wszystkim zakłócenia i zaburzenia związane ze zmianą rodzaju rzeczowników. Przesunięcia te najczęściej są wynikiem interferencji. Osobliwości rodzajowe w połączeniu przydawki przymiotnej z rzeczownikiem określanym w polszczyźnie młodzieży ukraińskiej można sprowadzić do dwóch typów:

- 1) zaklasyfikowanie leksemu do innej niż w języku ogólnopolskim klasy rodzajowej, czemu zwykle towarzyszy zmiana paradygmatu fleksyjnego (zmiana rodzaju połączona jest często ze zmianą struktury wyrazu). Wskutek takiej zmiany przydawka łącząca się z rzeczownikiem w związku zgody dostosowuje się do niego pod względem rodzaju. Ów związek staje się pozornie poprawny (ponieważ odchyleniem od normy jest w tej sytuacji samo zaklasyfikowanie rzeczownika do innego rodzaju), składnia zgody przy tym zostaje zachowana, jak np. w połączeniach: *mała kartofla*, *kafla ceramiczna*, *zakazana terytoria*, *stara gimnazja*. Jednak w kolejnych przykładach formalnie związek zgody jest odmienny od normy ogólnopolskiej, np.: *złota medal*, (*dwie medali*), *brutalny grabież*, *forum książkowy*, *wyższy gimnazjum*, *ten liceum*, *północny rubież*, *biały gęś*, *moja kolega*;
- 2) neutralizacja opozycji funkcjonalnych rodzaju męskoosobowego i niemęskoosobowego, które polegają na rezygnowaniu z alternacji spółgłoskowych w mianownikowych formach rzeczowników rodzaju męskoosobowego (oraz

zależnych przymiotników, imiesłowów przymiotnikowych, zaimków przymiotnych i liczebników porządkowych). Podobnie jak w poprzedniej grupie, w odbiegających od normy ogólnopolskiej połączeniach notuje się zachowanie składni zgody. Przyczyną powstania struktury nienormatywnej jest tu raczej nienormatywna forma członu nadrzędnego (czyli rzeczownika), np.: *obce pedagogi, moje kolegi, wiadome Polaki, znajomy Polaki*. W polszczyźnie ogólnej takie formy uchodzą za deprecjatywne. Natomiast w kolejnych przykładach przydawka nie jest dostosowana pod względem rodzaju, co nie odpowiada ogólnie przyjętym zasadom polskiej gramatyki, np.: *moje bracia, najlepszy przyjaciele, dobre nauczyciele, dobre znajomi, ciche sąsiedzi, nasze uczniowie, bogaty ludzie, młode ludzie, szanowne państwo, drogie państwo, te państwo*.

Trafiają się też przypadki odwrotne – użycie męskoosobowych przymiotników przy rzeczownikach męskożywotnych i żeńskich, np.: *fajni nauczycielki, mali kotki, młodzi osoby, ci osoby*.

Liczebniki główne 2, 3 i 4, podobnie jak przymiotniki, łączą się z rzeczownikami w zasadzie za pomocą zgody (Doroszewski, Wieczorkiewicz 1961, s. 207), np. *trzej chłopcy i trzy dziewczyny*. Rzeczownik wymaga ze względu na swoje znaczenie odpowiedniej formy liczebnika. W polszczyźnie uczniów na Ukrainie formy te nie zawsze są zgodne z normą ogólnopolską – powszechna jest neutralizacja opozycji męskoosobowy – niemęskoosobowy, np.: *dwa chłopcy, dwa nauczyciele, dwa kolegi* (zachowana jest tu składnia zgody, która jednakże odbiega od normy ogólnopolskiej), *trzy przyjaciele*.

Udało się odnotować jeden przykład użycia przydawki przy rzeczownikach, które mogą być odnoszone do desygnatów różnej płci, odbiegający od normy ogólnopolskiej: *Nasz dyrektor powiedziała, że mamy na to prawo*. W języku ogólnym dostosowujemy w tej sytuacji gramatyczny rodzaj przydawki do rodzaju realnoznaczeniowego rzeczownika (w zależności od płci osoby), a nie do jego formy (Markowski 2003, s. 246). Kłopoty tego typu mogą mieć nawet rodzimi użytkownicy języka polskiego w Polsce. Pojedynczy przedstawiony przykład wcale nie znaczy, że nie należałoby go zaliczyć do typowych odstępstw, ponieważ miałby wsparcie interferencyjne języka ukraińskiego. Jednak w trakcie badań nie napotkałam innej przydawki tego typu w wypowiedziach uczniów.

Przydawka może być wyrażona również rzeczownikiem. Takie przydawki występują zwykle w połączeniach nazw geograficznych z ich nazwami własnymi. W wypowiedziach uczniów odnotowano kilka przykładów przydawki tego typu, którą za każdym razem łączono w związku rzędu: *Chciałabym pojechać do miasta Kraków; Warszawa leży nad rzeką Wisła. Kraków też; Urodziłam się w mieście Lwów*. Natomiast w normie ogólnopolskiej z nazwami miast i rzek należy łączyć przydawkę tego

typu w związku zgody. Warto jednak powiedzieć, że tego rodzaju błędy popełniają też rodzimi użytkownicy języka w Polsce.

Podsumowując, warto by zaznaczyć, że dwujęzyczność badanych uczniów powoduje interferencje z dominującego w najbliższym otoczeniu języka większościowego na język polski, którym się posługują. Wpływy te ujawniają się na różnych poziomach, w tym dotyczą też związków zgody. Niektóre osobliwości połączeń składniowych, takie jak użycie przydawki przy rzeczownikach, które mogą być odnoszone do desygnatów różnej płci (typu *młoda minister* i *młody minister*), oraz łączenie przydawki rzeczownikowej z nazwami miast i rzek, sprawiają kłopoty nie tylko polskim uczniom na Ukrainie, lecz również Polakom w ich kraju. Natomiast podłoże językowe sprawia, że interferencje z języka ukraińskiego mocno się zakorzeniły w poszczególnych konstrukcjach składniowych, do których należą zarówno związki główne (podmiotowo-orzeczeniowe), jak i poboczne.

Bibliografia

- Doroszewski W., Wieczorkiewicz B., 1961, *Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, t. 2: *Fleksja, składnia*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Dzięgiel E., 2010, *Język a identyfikacja narodowa młodzieży polskiego pochodzenia w Samborze*, [w:] J. Rieger, D. Kowalska (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4, Warszawa: Semper, s. 11-23.
- Jadacka H., 2007, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa: PWN.
- Korol L., 2018, *Cechy systemu gramatycznego w polszczyźnie młodzieży polskich szkół na Ukrainie*, [w:] J. Malejka (red.), *Języki i kultury w kontakcie*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 345-360, *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, Koncepcje, Perspektywy*, t. 6, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 3789.
- Korol L., 2019, *Narodowo-kulturowa i językowa tożsamość uczniów polskich szkół na Ukrainie*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN” LXVII, s. 121-130, [on-line] <http://journals.ltn.lodz.pl/index.php/Rozprawy-Komisji-Jezycznej/issue/view/190> – 14 X 2019, <https://doi.org/10.26485/RKJ/2019/67/9>.
- Kowalewski J., 2015, *Czy można uczyć się na błędach? Wnioski dydaktyczne wynikające z analizy błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie*, [w:] I. Бундза і ін. (ред.), *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Збірник праць з нагоди десятиліття кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка*, Київ: ІНКОС, s. 361-375.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Universitas.
- Markowski A., 2003, *Język polski. Poradnik profesora Andrzeja Markowskiego*, Warszawa: Wilga.
- Polański K. (red.), 2001, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków: PWN.
- Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Zelins'ka M., 2018, *Komunikativna kompetentsiia molodikh nosiiv pol's'koï movi zakhidnikh oblastei Ukraïni*, Drohobich: Posvit.
- Зелінська М., 2018, *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*, Дрогобич: Посвіт.

Abstract

GRAMMATICAL AGREEMENT IN THE SPOKEN POLISH OF SCHOOL STUDENTS OF POLISH ORIGIN IN UKRAINE

The article shows the typical deviations from the Polish standard syntactic norm in the Polish language of students of Polish schools in Ukraine. They often concern agreements, particularly between the subject and predicate in plural past tense (for example, *One poszli sobie do domu; Moi bracia uczestniczyli w tym konkursie*). A common linguistic deviation from the norm is to classify the lexeme to grammatical gender other than in the Polish language, which is usually accompanied by a change in the inflectional paradigm (*stara gimnazja, złota medal*) and neutralization of functional oppositions of the masculine-personal and non-masculine genders, which consist in giving up consonant alternations in the nominative forms of masculine-personal nouns (*moje kolegi, znajomy Polaki*). Such deviations are most often the result of interference.

Keywords: agreement, interference, bilingualism, syntaxis

MARIA ZIELIŃSKA 

Drohobycki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki, Ukraina

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.16>

Odstępstwa od normy w tłumaczeniach z języka ukraińskiego i rosyjskiego na polski autorstwa młodzieży wielojęzycznej na Ukrainie

Język polski funkcjonujący na terenach położonych poza wschodnią granicą Polski (na Kresach Wschodnich dawnej Rzeczypospolitej) doczekał się wielu opracowań naukowych. Zainteresowanie polszczyzną kresową jest wciąż duże zarówno wśród badaczy z Polski, jak i z Ukrainy, Litwy czy Białorusi. Jako język ojczysty przedstawicieli polskiej mniejszości narodowej rozwija się w warunkach dwujęzyczności, a czasem wielojęzyczności, ma zatem pewne charakterystyczne cechy (inaczej: elementy kresowe) fonetyczne, morfologiczne, składniowe, leksykalne i stylistyczne, jak również pragmalingwistyczne wyróżniające się na tle języka ogólnopolskiego. Badacze podejmują problematykę genezy polszczyzny kresowej, kontaktów językowych na Kresach Wschodnich, sytuacji socjolingwistycznej i tożsamościowej Polaków lub osób pochodzenia polskiego, a także wybranych zjawisk językowych polszczyzny, którą się posługują, ogarniając badaniami przedstawicieli różnych pokoleń zamieszkujących te tereny.

Język polski funkcjonujący na byłych Kresach północno-wschodnich Rzeczypospolitej został wszechstronnie opisany w literaturze naukowej: zbadano społeczno-historyczny aspekt jego kształtowania się, wnikliwie przeanalizowano specyfikę wybranych zjawisk językowo-komunikacyjnych na poszczególnych poziomach językowych. Badania Kingi Geben, Mirosława Dawlewicza, Haliny Karaś, Ireny Masojć, Henryki Sokołowskiej i innych poświęcono polszczyźnie młodej generacji jej użytkowników na Litwie ze szczególnym uwzględnieniem czynników socjolingwistycznych.

Wśród najważniejszych opracowań naukowych poświęconych polszczyźnie południowokresowej¹ przełomu XX i XXI wieku warto wymienić prace Janusza Riege-
ra, będące wynikiem ekspedycji dialektologicznych pod kierunkiem tego naukowca. Najbardziej gruntownie zbadano stan i zachowanie języka polskiego najstarszego i średniego pokolenia jego użytkowników w różnych obwodach Ukrainy. Ostatnimi czasy zainteresowanie badaczy zwróciło się ku młodszej generacji, której język polski jest językiem odziedziczonym bądź (rzadziej) wyuczonym w szkole. Polszczyźnie młodzieży zamieszkalej na terytorium Ukrainy poświęcone są badania Ewy Dzięgiel, Łesi Korol, Jerzego Kowalewskiego, Ałły Krawczuk, Marii Zielińskiej i innych. Opracowania naukowe skupiają się głównie na odstępstwach od normy ogólnopolskiej na poziomie gramatyki, leksyki i etykiety językowej. Kinga Geben i Maria Zielińska porównują sytuację socjolingwistyczną i kompetencję leksykalno-słotowórczą uczniów szkół z polskim językiem nauczania na Litwie i Ukrainie.

W niniejszym artykule podejmuję próbę opisu wybranych osobliwości językowych na tle języka ogólnopolskiego w tekstach przetłumaczonych z języka ukraińskiego i rosyjskiego² na język polski przez uczniów szkół z polskim językiem nauczania we Lwowie i Gródku (obwód chmielnicki). W ankietowaniu uczestniczyło 50 respondentów – uczniów klas starszych w wieku 14-18 lat.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że zakres użycia języka polskiego poza placówką oświatową jest wyraźnie ograniczony: 56% badanej młodzieży posługuje się językiem polskim w kościele, 26% – w domu i 10% – w miejscach publicznych. Język państwowy dominuje w kontaktach wewnątrzrodzinnych (36%) i w miejscach publicznych (30%). Sytuacje wielojęzyczne natomiast zdarzają się najczęściej w miejscach publicznych (52%) i w domu (24%) (Geben, Zelinska 2021, s. 240). Z odpowiedzi respondentów wynika, że najlepiej oni oceniają swoją znajomość języka ukraińskiego – „bardzo dobrze” (26%), „dobrze” (72%) i „średnio (2%). Językiem polskim uczniowie szkół z polskim językiem nauczania posługują się „bardzo dobrze” (20%), „dobrze” (70%), „śred-

¹ Analizując język polski funkcjonujący poza Polską, w tym na tzw. Kresach Wschodnich, badacze zmuszeni są do rozstrzygnięcia kwestii terminologicznych dotyczących przedmiotu badań. W literaturze naukowej istnieją różne – szersze i węższe zakresowo – terminy używane na określenie języka wspólnot polskich na Ukrainie: *polshczyzna kresowa*, *polshczyzna południowokresowa*, *dialekt kresowy*, *dialekt południowokresowy*, *dialekt peryferyjny*, *polshczyzna regionalna*, *dialekt kulturalny*, *dialekt miejski*, *gwara miejska*, *południowokresowa gwara miejska*, *południowokresowe gwary ludowe*, *język polski odziedziczony*, jak również *język mniejszościowy*, *język przodków* itp. W niniejszym artykule język polski funkcjonujący na terytorium współczesnej Ukrainy określam terminem *polshczyzna południowokresowa*.

² Funkcji ekspresywnej języka rosyjskiego w wielojęzycznym środowisku młodzieży-ucniów szkół polskich na Litwie i Ukrainie poświęcony jest artykuł K. Geben i M. Zielińskiej (Geben, Zielińska 2020).

nio” (6%) i „słabo” (4%), rosyjskim – „bardzo dobrze” (20%), „dobrze” (72%), „średnio” (6%) i „słabo” (2%) (Geben, Zelinska 2021, s. 236-237).

Każdemu respondentowi zaproponowano dwa krótkie, kilkuzdaniowe teksty: o pochodzeniu nazwy rzeki Dniestr³ (w języku ukraińskim) i rosyjskiej bajki ludowej *Baba Jaga*⁴ (w języku rosyjskim). Celem podjętych badań była analiza nie kompetencji tłumaczeniowej młodzieży posługującej się na co dzień w różnych sytuacjach komunikacyjnych dwoma lub więcej językami, lecz jej kompetencji językowej ze szczególnym uwzględnieniem wpływu języka ukraińskiego i rosyjskiego na polski w przekładzie pisemnym. Jako materiał posłużyły wybrane powtarzające się jednostki leksykalne i składniowe, wyróżniające się na tle normy ogólnopolskiej. Zostały one skonfrontowane z odpowiednimi ukraińskimi/rosyjskimi jednostkami w celu potwierdzenia ich podłoża interferencyjnego. W analizie pomijam odstępstwa od normy ortograficznej, jak również zjawiska jednostkowe występujące w pojedynczych uczniowskich tekstach. Typ występujących odstępstw w tłumaczeniu poszczególnych tekstów (ukraińskiego i rosyjskiego) na polski zależy w dużym stopniu od tekstu źródłowego, a mianowicie słownictwa, struktur gramatycznych, środków stylistycznych itd., podobieństw i różnic ich realizacji w języku źródłowym i docelowym.

Językoznawcy podkreślają, że w sytuacji posługiwania się przez osobę czy grupę ludzi na co dzień dwoma językami, zwłaszcza językami spokrewnionymi, nie jest możliwe utrzymanie tych języków w izolacji, czyli interferencja jest tu nieunikniona. Zjawisko to obserwuje się również wtedy, „gdy nie występuje dwujęzyczność, a kontakty międzyjęzykowe polegają jedynie na tłumaczeniu tekstów” (Łuczyński, Maćkiewicz 2009, s. 118). Jak twierdzi Zofia Chłopek, „w trakcie tłumaczenia aktywowane są dwa systemy językowe: wyjściowy i docelowy”. Badaczka przypuszcza, że w procesie pisemnego tłumaczenia „obydwa języki są aktywne na poziomie recepcji i produkcji” (Chłopek 2014, s. 79). Wydaje się jednak, że prawdopodobieństwo występowania zjawisk interferencyjnych w przekładzie pisemnym w porównaniu z ustnym, symultanicznym przełączeniem kodu językowego jest mniejsze ze względu

³ Колись давно тут, де зараз тече Дністер, протікав собі маленький струмок, а вздовж нього люди жили. І мали вони свій календар: кожен день позначали на піску, що був на березі струмка, позначками. По тих позначках вони знали, скільки днів залишилося, наприклад, до весни... Але одного разу струмок затопив береги. – Хтось дні стер, – бідкались люди, і самі собі відповідали: – Та хто?! Струмок дні стер. Źródło: <http://carpathians.eu/slovo-pro-karpati/legendi/legendi-pro-vodu/legenda-pro-richku-dnister.html> – 12 VIII 2019.

⁴ Жили-были муж с женой, и была у них дочка. Заболела жена и умерла. Погоревал-погоревал мужик да и женился на другой. Невзлюбила злая баба девочку, била ее, ругала, только и думала, как бы совсем извести, погубить. Вот раз уехал отец куда-то, а мачеха и говорит девочке: – Поди к моей сестре, твоей тетке, попроси у нее иголку да нитку – тебе рубашку сшить. Źródło: <https://www.kostyor.ru/tales/tale79.html> – 27 IX 2018.

na brak presji czasowej, możliwość zastanowienia się, wyboru najodpowiedniejszej, dokładnej wersji odtworzenia treści tekstu źródłowego w języku docelowym. W zadaniach ankietowych zostały uwzględnione trzy języki: ukraiński → polski, rosyjski → polski, których stopień znajomości, jak świadczą dotychczasowe badania, nie jest jednakowy (Geben, Zielińska 2020, s. 37-38).

Analiza wybranych struktur językowych powstających w wyniku interferencji podczas tłumaczenia z języka ukraińskiego na polski

1. Struktura językowa протікав собі маленький струмок/тече Дністер

W tłumaczeniu fragmentu legendy na język polski rzeczownik струмок jest najczęściej tłumaczony jako: *strumyk* (także w wersji *strumek*) (26%), *strumień* (30%) czy *potok* (24%). Mniej trafne w tym kontekście są pozostałe warianty rzeczownikowe: *źródło* (14%) oraz *prądzik* (6%). Na określenie wykonywanej czynności протікав (струмок) używa się głównie czasownika *płynąć* (36%): *płynął* (*strumyk/strumień/potok/prądzik*) / *płynęło* (*źródło*), nieco rzadziej *przebiegać* (22%) czy *cieknąć* (20%). W pojedynczych wypowiedziach młodzież posługuje się czasownikiem *wyciekać* (8%), *przepływać* albo *biegnąć* (po 4%). Analogicznie w związku wyrazowym тече Дністер występuje w większości tekstów czasownik *płynąć* (70%), w nielicznych ankietach *cieknąć* (16%) czy *przebiegać* (6%). W obu wariantach tłumaczeń ukraińskich czasowników протікав i тече najbardziej nieodpowiedni kontekstowo jest *przebiegać* (jak również *wyciekać*: *wyciekał mały strumyk, a wzdłuż niego żyli ludzie*), który można traktować jako zapożyczenie semantyczne lub – co wydaje się bardziej uzasadnione – słowotwórcze, utworzone na wzór ukraińskiego протікати.

2. Struktura językowa бідкались люди

W zamieszczonych w ankietach przykładach znajdujemy takie propozycje tłumaczenia na polski ukraińskiego бідкались ‘narzekali’, ‘biedzili się’ (ludzie): *narzekali* (32%), *biedkali się* (10%), *biedakowali się* (4%), *rzucili się* (8%), *martwili się* (4%), *żałali się* (2%), *żałowali się* (4%), *kłopotali się* (4%), *smucili się* (4%), *przeżywali* (2%), *żałamali się* (2%). W pozostałych tekstach uczniowie używają czasownika *mówić* (9%), np. – *Ktoś wytarł dni – mówili ludzie*, lub nie podają tłumaczenia (4%). Poza użytymi wyrazami ogólnopolskimi o nieco odmiennej, niż wynika z podanego kontekstu, semantyce (np. *rzucili się*, *martwili się*, *kłopotali się*, *smucili się*, *mówili*, *przeżywali* czy *żałamali się*) w tłumaczeniu posłużono się czasownikiem *żałować się*, którego zwrotność najwyraźniej ma oparcie w ukraińskim жалітися. Wpływem języka ukraińskiego można tłumaczyć użycie takich jednostek leksykalnych jak *biedkać się* i *biedakować się* (ukr. бідкатися, бідкуватися), niewystępujących w języku ogólnopolskim.

3. Struktura językowa *хтось дні стер [...] Струмок дні стер*

Ukraiński czasownik *стерти* (dok. *стеру*) – *стер* (3. os. lp czasu przeszłego, r.m.) jest przeważnie tłumaczony na polski jak *starł* (32%) (od *zetrzeć*): – *Ktoś starł dni [...] – Ta kto? Strumek starł dni*. W nielicznych (14%) tekstach użyto formy *ścier* (albo *ścierł*), która mogła powstać wskutek nienormatywnej odmiany w czasie przeszłym czasownika niedokonanego *ścierać* (*ścierał*) albo/i w wyniku analogii do ukraińskiego *стер*. 30% respondentów używa czasownikowej formy *wytarł* (także w wersji *wyterł*) od *wytrzeć*. Wśród innych, pojedynczych przykładów są: *zetrzył/zetrzeł* (8%) – forma utworzona od *zetrzeć*, *zmył* (2%), *rozmazał* (2%), *zniszczył* (2%) albo *dni zostały wymazane* (8%) czy są *kasowane* (2%).

4. Struktura językowa *по тих позначках вони знали [...]*

Przyimek *по* w połączeniu z miejscownikiem uczniowie najczęściej (36%) tłumaczą, używając jego polskiego odpowiednika formalnego i funkcjonalnego *po* na oznaczenie „kryterium rozpoznawania faktów” (Markowski red. 2008, s. 781): *Po tych znakach oni wiedzieli, ile dni zostało, np. do wiosny; po tych oznaczeniach oni wiedzieli, zdecydowanie rzadziej występuje na podstawie* (10%), np. *Na podstawie tych znaków* (10%) czy *dzięki tym znakom* (8%). Zdarzają się w tekstach inne, nieodpowiednie w tym kontekście polskie przyimki/ wyrażenia przyimkowe: *przez* (16%), np. *Przez te znaki* (16%); *według* (8%), np. *Według tych oznaczeń* (8%); *z tych znaków* (8%); *za pomocą tych znaków* (6%) albo *o tych znakach* (2%), których użycie trudno jest wiązać ze wschodniosłowiańskimi wpływami językowymi, mogą one raczej wynikać z nieznamości ich funkcji znaczeniowej.

5. Zakłócenie związku zgody

W analizowanych tekstach zanotowałam przykłady zakłócenia związku zgody w strukturze podmiotowo-orzeczeniowej (19 przykładów)⁵, w której funkcję podmiotu pełni rzeczownik *ludzie* albo zastępujący go zaimek, np.: [...] *mieszkali ludzie. I mieli one swój kalendarz; ludzie żyły/narzekały; załamały się ludzi; one wiedzieli; [ludzie] sami sobie podpowiadały*. Wahania w wyborze formy zgodnej z normą ogólnopolską wynikają z zasadniczo innej niż w języku polskim realizacji kategorii rodzaju w języku ukraińskim, w którym nie ma zróżnicowania rodzajowego w liczbie mnogiej (opozycji męskoosobowość – niemęskoosobowość). W literaturze przedmiotu niejednokrotnie opisywano osobliwości w zakresie użycia form męskoosobowych

⁵ W niektórych ankietach występują dwa przykłady wyróżniające się na tle normy ogólnopolskiej w zakresie związku zgody.

i niemęskoosobowych powstałe w wyniku kontaktu z językami wschodniosłowiańskimi w polszczyźnie mieszkańców byłych Kresów Wschodnich (Cechosz 1996; Dziegiel 1996; Karaś 1999, 2002; Korol 2013; Kubiński 2010; Kurzowa 1983, 1997, 2006; Lehr-Spławiński 2006; Masojć 2001; Mędelśka 1993; Parylak 1999; Rieger, Cechosz-Felczyk, Dziegiel 2002; Zielińska 2002 i inni).

Analiza wybranych struktur językowych powstających w wyniku interferencji podczas tłumaczenia z języka rosyjskiego na polski

1. Struktura językowa была у них дочка

W języku ogólnopolskim w celu określenia posiadania czegoś/kogoś przez kogoś lub przynależności do kogoś używa się konstrukcji składniowej z czasownikiem *mieć*: *ktos ma coś*. W języku rosyjskim polskim zdaniom z czasownikiem *mieć* odpowiadają z reguły konstrukcje składające się z wyrażenia przyimkowego *u + dopełniacz* (określającego posiadacza) i czasownika *być* oraz rzeczownika w mianowniku nazywającego posiadany przedmiot/osobę/cechę. W języku ukraińskim znaczenie posiadania wyrażane jest równoległe za pomocą dwóch konstrukcji *у мене є / я маю*. Jednak przyimkowa konstrukcja, która ma szeroki zakres występowania we współczesnym języku ukraińskim, jest uważana za kalkę rosyjskiej *у меня есть*⁶.

W polskim tłumaczeniu rosyjskiej konstrukcji *была у них дочка* ‘mieli córkę’ i ukraińskiej *мали вони свій календар* ‘mieli oni swój kalendarz’ można zauważyć różnice w występowaniu konstrukcji interferencyjnej i ogólnopolskiej: przyimkowa na kształt *u mnie jest* zdecydowanie częściej (48%) pojawia się w tłumaczeniu tekstu rosyjskiego, natomiast w polskojęzycznej wersji ukraińskiej legendy została użyta tylko w jednej ankiecie (2%). Ogólnopolska konstrukcja posesywna z czasownikiem *mieć* pojawia się odpowiednio w 44% i 96%⁷ uczniowskich tekstów. Przyczynę tej „asymetrii” należy wpatrywać w teksty źródłowe: młodzież odwzorowuje konstrukcję rosyjską *была у них дочка* za pomocą *być u + dopełniacz*, a ukraińskie zdanie *мали вони свій календар*, w którym użyto analogicznej do ogólnopolskiej konstrukcji ukraińskiej, prawie wszyscy tłumaczą, używając czasownika *mieć*. Tu można przypuścić, że użycie w tekście ukraińskim struktury analitycznej *у них був* istotnie zwiększyłoby występowanie kalki składniowej *u nich był*.

Badacze polszczyzny Kresów zarówno północno-, jak i południowo-wschodnich niejednokrotnie zwracali uwagę na użycie pod wpływem języków wschodniosłowiańskich analitycznej konstrukcji na kształt *u mnie jest* zamiast syntetycznej ogól-

⁶ Źródło: <http://slovopedia.org.ua/30/53404/26171.html> – 16 I 2020.

⁷ Tu i dalej liczba mniejsza niż 100% wynika z tego, że pozostali respondenci nie podają żadnego wariantu tłumaczenia poszczególnych jednostek.

nopolskiej *mam* (np. Bronicka 1999; Karaś 2002; Kurzowa 2006; Mędelska 1993; Pacan 2000; Sokołowska 2004; Огорілко 2014 i inni).

2. Struktura językowa не влюбила злая баба девочку

W przetłumaczonych przez uczniów tekstach zdarza się użycie dopełnienia bliższego w formie biernika zamiast dopełniacza w konstrukcjach zaprzeczonych (60%): *Nie polubiła macocha dziewczynkę/dziewczynę; Nie polubiła zła baba dziewczynkę; Nie pokochała zła kobieta dziewczynkę; Nie pokochała zła babka córkę*. Poprawnej formy dopełniaczowej użyto rzadziej (32%). W języku ogólnopolskim w konstrukcjach zaprzeczonych rząd dopełniaczowy jest obligatoryjny i bezwyjątkowy. Jak twierdzi Danuta Buttler, „norma wymagająca użycia dopełniacza po przeczeniu jest jednak utrwalona na tyle silnie, że można obserwować i przejawy tendencji przeciwstawnej w stosunku do zjawisk ekspansji dopełnień biernikowych [...]” (Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1986, s. 307). Zarówno w języku rosyjskim, jak i ukraińskim reguły dotyczące użycia dopełnienia bliższego po przeczeniu nie są tak jednoznaczne i kategoryczne, może ono występować i w formie biernika, i dopełniacza. Biernik dopełnienia bliższego w konstrukcjach zaprzeczonych nie należy do nowych zjawisk językowych w polszczyźnie kresowej (np. Janów 2010; Karaś 2002; Korol 2011, 2013; Kubiński 2010; Kurzowa 1983; Masojć 2001; Mędelska 1993; Rieger, Cechosz-Felczyk, Dzięgiel 2002; Zielińska 2002; Огорілко 2014).

3. Struktura językowa женился на другой

Naśladowanie wschodniosłowiańskiej składni można zauważyć w analitycznym związku rzędu – tłumaczeniu na polski *ros. женился на другой*. Pod wpływem konstrukcji rosyjskiej dochodzi do zmiany przymyka (i przypadku wyrazu poprzymkowego): w połowie (50%) wypowiedzi uczniów szkół z polskim językiem nauczania pojawia się konstrukcja z przymkiem *na* + *miejsownik*: *ożenił się na innej/drugiej* zamiast *ożenił się z + narzędnik*. Wariantów tłumaczenia z konstrukcją *ożenić się z kimś* jest 16%. Wśród innych odpowiedzi są: *ożenił się; ożenił się powtórnie; ożenił się po raz drugi czy poślubił inną* (łącznie 25%). Tego typu interferencje polegające na odwzorowywaniu innojęzycznej składni w zakresie użycia konstrukcji przymkowych występują w obu wariantach polszczyzny kresowej (np. Karaś 2002; Kurzowa 2007; Mędelska 1993; Zielińska 2002; Огорілко 2014).

4. Struktura językowa поїди к моєї сестре, твоєї тетке

Przykładem dosłownego tłumaczenia *ros. Поїди к моєї сестре, твоєї тетке* jest polska wersja *Pójdź/idź do mojej siostry, twojej ciotce/ciocie* (20%). W drugiej części

wypowiedzi mamy nieuwzględnienie wymagań przyimka *do* i naśladowanie rosyjskiej celownikowej formy zaimka dzierżawczego i rzeczownika. Respondenci najwyraźniej nie przywiązują wagi do całej struktury, wykonując tłumaczenie „odizolowane”. Pozostałe (76%) warianty tłumaczenia tej konstrukcji są zgodne z wzorcem ogólnopolskim: [...] *do mojej siostry, twojej ciotki/cioci*.

5. Struktura językowa *попроси у нее*

Nieco więcej niż połowa (52%) młodzieży szkolnej używa kalki – przyimkowej konstrukcji *poproś u niej* (w tym w jednej ankiecie w wersji: *poproś w niej*), *poproś ją* pojawia się w 38% tłumaczeń tekstu rosyjskiego na język polski. Konstrukcja *prosić/poprosić u kogoś* funkcjonuje w języku polskim jego użytkowników zamieszkałych na Kresach Wschodnich i jest oceniana przez badaczy jako rusycyzm (np. Karaś 2002; Kurzowa 2006; Mędelska 1993; Zielińska 2002).

6. Struktura językowa *тебе рубашку сшить*

W tłumaczeniu powyższego fragmentu zdania występuje kilka wariantów celownikowej formy zaimka osobowego *ty*: *tobie, ci* oraz *ciebie*. Częściej (52%) w tekstach używa się pełnej (akcentowanej) formy zaimka (*tobie*): *poproś u niej igłę z nicią – tobie koszulę z(s)zyć/poszyć; tobie uszyć koszulę; uszyć tobie koszulę*, co nie we wszystkich przypadkach wiąże się z pozycją akcentowaną zaimka. We fleksji rosyjskich (i ukraińskich) zaimków osobowych w poszczególnych przypadkach zależnych funkcjonuje tylko jedna forma – formalny odpowiednik polskiej pełnej formy zaimkowej (por. pol. *tobie/ci* – ros. *тебе* – ukr. *тобі*), co z kolei też mogło mieć wpływ na przewagę form dłuższych. W 30% tłumaczeń występuje forma krótka *ci*: *poproś u niej igłę i nić – ci koszulę z(s)zyć; uszyć ci koszulę*. Powyższe przykłady świadczą o trudnościach z wyborem dłuższych i krótszych form zaimkowych, których użycie zależy (lecz w niejednakowym stopniu) od czynników składniowo-stylistycznych (Jadacka 2013, s. 85). Swoistym potwierdzeniem interferencyjnego podłoża form zaimkowych jest użycie (14%) wariantu *ciebie* w celowniku: *ciebie koszulę z(s)zyć; uszyć ciebie koszulę*. Tłumacząc rosyjski *тебе*, respondenci automatycznie podają „najbardziej podobną” formę zaimka osobowego *ty* w dopełniaczu i bierniku *ciebie*, nie zastanawiając się nad jej funkcją składniową. Użycie formy *ciebie* może być dokonywane przez analogię do ukraińskiej formy dopełniaczowej/biernikowej zaimka *ty*: *тебе* (w ros. *тебя*). Nie można więc tu wykluczyć wpływu języka trzeciego – ukraińskiego – w procesie tłumaczenia z rosyjskiego na polski. W pozostałych ankietach omija się ten zaimek i podaje się warianty tłumaczenia z czasownikiem w 2. os. liczby pojedynczej, np. *poproś ją o igłę i nić – możesz uszyć koszulę*, co wynika z niewłaściwego zrozumienia

rosyjskiego тебе рубашку шить. Tendencję do użycia pełnych form zaimków osobowych obserwuje się w obu wariantach polszczyzny kresowej (np. Grek-Pabisowa, Maryniakowa 1997; Karaś 1999, 2002; Kurzowa 2007; Masojć 2001; Mędelska 1993; Rieger, Cechosz-Felczyk, Dzięgiel 2002).

7. Czasowniki prefiksalne

W analizowanych tłumaczeniach interferencja fleksyjna współwystępuje z interferencją w zakresie użycia prefiksalnej formy czasowników, która ujawnia się w polskich odpowiednikach czasownika шить i (rzadziej) уехал (Вот раз уехал отец куда-то). W wypowiedziach młodzieży szkolnej wystąpiły czasowniki z przedrostkami z-: zszyć (także w wersji sszyć) (42%), u-: uszyć (34%), po-: poszyć (4%). Największa liczba przykładów z czasownikiem zszyć, który należy do zasobu leksykalnego języka polskiego⁸, może mieć swoje źródło w rosyjskiej jednostce шить, jak też poszyć⁹ – w rosyjskiej пошить lub ukraińskiej пошити (pol. uszyć). W pojedynczych tekstach użyto bezprefiksalnego czasownika шить (8%) albo wyrazu kupić (2%).

Jeśli chodzi o rosyjski leksem уехал, to w tłumaczeniu na język polski najczęściej (60%) używa się czasownika z przedrostkiem po-, czyli *pojechał*: *Jednego razu ojciec pojechał gdzieś*, okazjonalnie (10%) pojawia się wariant *ujechał*: *Tu znowu ujechał ojciec gdzieś*, który mógł powstać w wyniku zapożyczenia rosyjskiego morfemu słowotwórczego y- (zapożyczenie słowotwórcze) albo całej jednostki leksykalnej уехал – *ujechał* (zapożyczenie formalnosemantyczne). Trudno jest jednoznacznie określić mechanizm powstawania przytoczonych przykładów, gdyż oba sposoby zapożyczenia są równie możliwe. Wśród innych przykładów tłumaczenia уехал (отец) są: *wyjechał* (8%), *odjechał* (6%), *poszedł* (4%) czy *odszedł* (2%).

Podsumowanie

W sytuacji wielojęzyczności występowanie interferencji językowo-komunikacyjnych jest zjawiskiem nieuniknionym, czego dowodem są analizowane pisemne teksty uczniów. Wpływ interferencyjny najwyraźniej przejawia się w tłumaczeniu z języka rosyjskiego i polega przede wszystkim na kalkowaniu struktur składniowych (np. *była u nich córka; nie polubiła macocha dziewczynkę; ożenił się na innej/drugiej*), rzadziej – na innej niż w języku ogólnopolskim prefiksacji czasowników. W tłumaczeniu tekstu ukraińskiego na polski wpływ języka źródłowego ujawnia się na poziomie

⁸ Zszyć (zszywać) znaczy tyle, co „szyjąc, łączyć części czegoś (materiału, ubrań itd.)” (Bańko red. 2000, t. 2, s. 1391).

⁹ Poszyć, czyli „uszyć dużo czegoś” (Bańko red. 2000, t. 2, s. 210).

leksyki (np. *źródółko*; *biedkali się* [ludzie]), fleksji (np. [strumyk dni] *ścier/zetrzył*) i składni (np. *ludzie żyły*).

Niektóre z analizowanych konstrukcji występujących w tłumaczeniu (*ktoś/coś jest u kogoś*; *ożenić się na kimś*; *prosić/poprosić u kogoś*; forma biernikowa dopełnienia bliższego w konstrukcji przeczącej; zakłócenie związku zgody) funkcjonują nie tylko w polszczyźnie południowokresowej, lecz także północnokresowej i nie należą do nowych zjawisk językowych, gdyż były notowane przez badaczy na wcześniejszych etapach funkcjonowania języka polskiego, co świadczy o ich „zakorzenieniu” w języku polskim całych byłych Kresów Wschodnich. Mechanizm powstawania analizowanych struktur składniowych w polszczyźnie południowokresowej nie jest jednoznaczny: ze względu na to, że mają one swoje formalne odpowiedniki w obu językach wschodniosłowiańskich (ukraińskim i rosyjskim), nie można w sposób ewidentny dopatrywać się tu wpływu tylko jednego z tych języków. Niemniej jednak w podjętych badaniach prawdopodobieństwo przeniesienia elementów z języka źródłowego do docelowego w procesie tłumaczenia (kiedy młodzież ma przed sobą tekst pisany) wzrasta, gdyż osoba nieświadomie naśladuje innojęzyczne wzorce. Dowodem tego może być konstrukcja, która dosłownie odwzorowuje rosyjski schemat *Пойди к [моей сестре], твоей тетке – пойдź do [mojej siostry], twojej ciotce/ciocie*. Analogicznie w polskiej wersji tłumaczenia rosyjskiego *тебе рубашку шить* zaimek osobowy w celowniku przybiera formę *ciebie* (*ciebie koszulę zszyć/uszyć*). Przyczyna tu może tkwić w powierzchowności przekładu, nieuwzględnieniu rozbieżności semantyczno-strukturalnych w języku źródłowym i docelowym. Prawdopodobieństwo występowania tego typu konstrukcji w innej sytuacji (bez posiadania wzorca) raczej nie jest duże. Analiza pisemnych przetłumaczonych na polski tekstów młodzieży dowodzi zróżnicowanego poziomu jej kompetencji językowej, ujawniającego się w występowaniu innojęzycznych zjawisk językowo-komunikacyjnych. Istotną rolę odgrywa tu czynnik podobieństw międzyjęzycznych. Wyniki badań przedstawione w artykule nie wyczerpują omawianego zagadnienia, są jedynie wstępem do dalszych badań wpływów międzyjęzycznych w sytuacji wielojęzyczności.

Bibliografia

- Bańko M. (red.), 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1-2, Warszawa: PWN.
- Bronicka T., 1999, *Zmiany w polszczyźnie kowieńskiego tygodnika „Chata Rodzinna”: rocznik 1924 a 1939*, [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Sytuacja językowa na Wileńszczyźnie. Materiały sympozjum „Socjo- i psycholingwistyczne uwarunkowania sytuacji językowej w Wilnie i na Wileńszczyźnie”*, Warszawa 16-18 października 1997 roku, Warszawa: Elipsa, s. 175-186.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1986, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa: PWN.
- Cechosz I., 1996, *Teksty gwarowe z Gródka Podolskiego z komentarzem językowym*, [w:] J. Rieger (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 1, Warszawa: Semper, s. 289-296.

- Chłopek Z., 2014, *Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 77-84.
- Dawlewicz M., 2000, *Słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie (na podstawie badań ankietowych)*, Warszawa: Elipsa.
- Dzięgiel E., 1996, *Sytuacja językowa w Zielonej koło Wołoczysk*, [w:] J. Rieger (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 1, Warszawa: Semper, s. 267-281.
- Dzięgiel E., 2010, *Język a identyfikacja narodowa młodzieży polskiego pochodzenia w Samborze*, [w:] J. Rieger, D.A. Kowalska (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4, Warszawa: Semper, s. 11-23.
- Geben K., 2003, *Świadomość i kompetencja językowa a warstwy leksykalne w idiolektach młodzieży polskiego pochodzenia na Wileńszczyźnie*, Warszawa: Elipsa.
- Geben K., Zielińska M., 2016, *Sytuacja socjolingwistyczna a kompetencja leksykalno-słotwórcza młodzieży ze szkół polskich z Sołecz (Litwa) i Gródka (Ukraina)*, „Prace Filologiczne” LXIX, s. 155-168.
- Geben K., Zielińska M., 2020, *Funkcja ekspresywna języka rosyjskiego w wielojęzycznym środowisku młodzieży szkół polskich na Litwie i Ukrainie*, „Poradnik Językowy”, nr 3 (772), s. 34-48, <https://doi.org/10.33896/PolJ.2020.3.2>.
- Geben K., Zelinska M., 2021, *Translanguaging in Polish minority schools in Ukraine and Lithuania*, „Zeitschrift für Slawistik” vol. 66, no. 2, s. 229-248.
- Grek-Pabisowa I., Maryniakowa I., 1997, *Język polski na Kresach północno-wschodnich dawniej i dziś*, [w:] I. Grek-Pabisowa (red.), *Historia i współczesność języka polskiego na Kresach Wschodnich*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, s. 27-109.
- Jadacka H., 2013, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słotwórstwo, składnia*, Warszawa: PWN.
- Janów J., 2010, *Błędy ortograficzne i gramatyczne w zadaniach polskich rusinów lwowskich* [przedruk], [w:] J. Rieger, D.A. Kowalska (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4, Warszawa: Semper, s. 335-341.
- Karaś H., 1999, *Uwagi o języku uczniów polskojęzycznych szkół średnich na Litwie*, [w:] J. Rieger (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 2, Warszawa: Semper, s. 47-55.
- Karaś H., 2002, *Gwary polskie na Kowieńszczyźnie*, Warszawa–Puńsk: Auśra Sp. z o.o., *Prace Naukowe – Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego*.
- Korol Ł., 2011, *Związki rzędu w polszczyźnie uczniów polskich szkół Lwowa*, [w:] I. Masojć, H. Sokołowska (red.), *Tożsamość na styku kultur*, t. 2, Vilnius: Edukologija, s. 565-572, *Mokslinių Straipsnių Rinkiniai*.
- Korol Ł., 2013, *Osobliwości składniowe w polszczyźnie uczniów szkół Lwowa z polskim językiem nauczania*, [w:] G. Filip, J. Pastarska, M. Patro-Kucab (red.), *Polonistyka w Europie. Kierunki i perspektywy rozwoju*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 395-402.
- Kowalewski J., 2015, *Dlaczego popełniłeś ten błąd? Próba glottodydaktycznego opisu i klasyfikacji błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego na Ukrainie*, [w:] G. Zarzycka (red.), *Błąd glottodydaktyczny*, s. 337-355, *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 22, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.23>.
- Krawczuk A., 2010-2011, *Typowe błędy ukraińskich studentów w zakresie polskiej etykiety językowej*, „Slavica. Annales Instituti Slavici Universitatis Debreceniensis (Debrecen)” XXXIX-XL, s. 25-32.
- Krawczuk A., 2012, *Nauczyciel i uczeń w językowych relacjach grzeczności. Polskie formy adresatywne na Ukrainie*, „Słowo. Studia Językoznawcze”, nr 3, s. 110-124.
- Kubiński R., 2010, *Błędy ortograficzne i gramatyczne w zadaniach uczniów lwowskich* [przedruk], [w:] J. Rieger, D.A. Kowalska (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4, Warszawa: Semper, s. 331-334.
- Kurzowa Z., 1983, *Polszczyzna Lwowa i kresów południowo-wschodnich do 1939 roku*, Warszawa–Kraków: PWN.

- Kurzowa Z., 1997, *Historia i współczesność języka polskiego na Kresach południowo-wschodnich*, [w:] I. Grek-Pabisowa (red.), *Historia i współczesność języka polskiego na Kresach Wschodnich*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, s. 111-165.
- Kurzowa Z., 2006, *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI-XX w.*, Kraków: Universitas.
- Kurzowa Z., 2007, *Ze studiów nad polszczyzną kresową. Wybór prac*, Kraków: Universitas, *Prace Językoznawcze / Zofia Kurzowa*, t. 3.
- Lehr-Splawiński T., 2006, *O mowie Polaków w Galicji Wschodniej* [przedruk], [w:] J. Rieger (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 3, Warszawa: Semper, s. 189-199.
- Łuczyński E., Maćkiewicz J., 2009, *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Markowski A. (red.), 2008, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa: PWN.
- Masojć I., 2001, *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie*, Warszawa: Elipsa.
- Mędelska J., 1993, *Język polski na Litwie w dziewięćciu dziesięcioleciach XX wieku*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy.
- Ogorilko O., 2014, *Sintaksichni osoblivosti tekstiv suchasnoi pol'skomovnoi presi v Ukraïni*, avtoref. dis. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk, spets. 10.02.03. „Slovians'ki movi”, Kiiiv.
- Pacan B., 2000, *Wpływ języka rosyjskiego i ukraińskiego na polszczyznę inteligencji lwowskiej pokolenia powojennego*, [w:] E. Wolnicz-Pawłowska, W. Szulowska (red.), *Kontakty językowe polszczyzny na pograniczu wschodnim. Prace ofiarowane Profesorowi Januszowi Riegerowi*, Warszawa: Semper, s. 169-177.
- Parylak P., 1999, *Prowincjonalizmy mowy polskiej w Drohobyczu i jego okolicach* [przedruk], [w:] J. Rieger (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 2, Warszawa: Semper, s. 341-363.
- Rieger J., Cechosz-Felczyk I., Dzięgiel E., 2002, *Język polski na Ukrainie w końcu XX wieku*, cz. 1: *Stan i status, cechy charakterystyczne, polszczyzna w Lwowskim, Tarnopolskim i na Podolu. Teksty*, Warszawa: Semper.
- Sokołowska H., 2004, *Wielojęzyczność a umiejętności komunikacyjne uczniów szkół polskich na Litwie*, Warszawa–Wilno: Elipsa.
- Zelins'ka M.Z., 2018, *Komunikativna kompetentsiia molodikh nosiiv pol'skoï movi zakhidnikh oblastei Ukraïni*, Drohobich: Pósvit.
- Zielińska A., 2002, *Polska mniejszość na Litwie Kowieńskiej. Studium socjolingwistyczne*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, *Język na Pograniczach*, 22.
- Зелінська М.З., 2018, *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*, Дрогобич: Півсвіт.
- Огорілко О., 2014, *Синтаксичні особливості текстів сучасної польськомовної преси в Україні*, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук, спец. 10.02.03. „Слов'янські мови”, Київ.

Abstract

THE DEVIATIONS FROM THE NORM IN TEXTS TRANSLATED FROM UKRAINIAN AND RUSSIAN INTO POLISH BY YOUNG MULTILINGUALS IN UKRAINE

The author of the article analyzes selected language and communication peculiarities based on short texts translated from Ukrainian and Russian into Polish by students attending Polish schools in Lviv and Horodok. The influence of East Slavic languages on the Polish language of young people

was traced. The most frequent deviations from the Polish grammar and lexical norms caused by interference and, to a lesser extent, imprecision and superficial translation were analyzed.

Keywords: the Polish language in Ukraine, youth language, Ukrainian, Russian, translation, interference

BARBARA DWILEWICZ 

Vytautas Magnus University, Litwa

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.17>

O polszczyźnie gości audycji *Znamy się ze słyszenia* w polskiej rozgłośni radiowej na Litwie

Radio „Znad Wilii” jest prywatną rozgłośnią założoną w 1992 roku. To jedyne radio polskojęzyczne poza granicami Polski, które nadaje 24 godziny na dobę. Na jego repertuar składają się nie tylko audycje informacyjne i muzyka, lecz także programy publicystyczne, np.: *Salon polityczny*, *Szósty dzień tygodnia*, *Dzień na dwa głosy*, *Ziarno wiary*, *Filmoteka polska*, *Radar wileński*. Radio „Znad Wilii” od wielu lat współpracuje z Polskim Radiem i dzięki tej współpracy słuchacze mają możliwość słuchania takich audycji jak: *Świat kresów*, *Więcej świata*, *Europejskie menu*, *Komentarz europejski*, *Europa od kuchni*, a także porad językowych profesora Jerzego Bralczyka w audycji *Słowo w słowie*.

Jedną z nowych pozycji, które pojawiły się na antenie radia w 2019 roku, była audycja *Znamy się ze słyszenia* (realizowana ponad rok), na którą składały się rozmowy w studiu z ciekawymi ludźmi (przeważnie Polakami z Wileńszczyzny) – działaczami społecznymi, artystami, naukowcami, duchownymi, biznesmenami, przedstawicielami różnych zawodów. Temat rozmowy (przeważnie dotyczył zainteresowań, osiągnięć, pracy) był z góry ustalany, w pewnym stopniu był również planowany przebieg rozmowy. Jednakże gość audycji doskonale uświadamiał sobie, że nie będzie to monolog, który można zawczasu przygotować i przeczytać albo wygłosić, lecz dialog, w którym dominującą rolę będzie odgrywał dziennikarz prowadzący tę rozmowę, ponieważ on zadaje pytania i on steruje przebiegiem rozmowy (Kita 1998, s. 67). Program był emitowany na żywo, czyli nadawany w momencie jego powstawania. Wywiad na żywo, jak wiadomo, jest stresujący nie tylko dla gościa, lecz także dla dziennikarza – gość powinien być przygotowany do wygłaszania własnych opinii oraz do udzielania odpowiedzi na nieoczekiwane i nieraz kłopotliwe pytania, dziennikarz natomiast powinien umieć zapanować nad czasem i przebiegiem rozmowy

oraz zadawać też pytania wcześniej nieprzygotowane, lecz wynikające z kontekstu rozmowy. W wywiadzie na żywo rozmówcy zdają sobie sprawę z tego, że wszystko, co powiedzą, zostanie wyemitowane w niezmienionej formie, bez możliwości wprowadzania poprawek, dlatego też muszą uważnie kontrolować, co mówią i jak mówią (Sobczak 2006, s. 47-48).

Zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Beatę Kacperską (2018, s. 68) tego typu rozmowy można zaliczyć do interakcji o znamionach potoczności, gdyż przeważnie imitują one nieoficjalną sytuację komunikacyjną, rozmówcy posługują się językiem naturalnym, codziennym, co też sprzyja zmniejszeniu dystansu między nadawcą a odbiorcą. Należy zaznaczyć, że na zmniejszenie dystansu między rozmówcami wpływa również fakt, że w większości audycji rozmówcy zwracali się do siebie w drugiej osobie liczby pojedynczej, czyli na *ty*. Badane rozmowy mają cechy językowe typowe dla tekstów mówionych, a więc są to często wypowiedzenia wykolejone, niedokończone, zawierające różnego rodzaju wstawki, wtręty, przejęzyczenia, a także powtórzenia i elipsy. Nie zawsze są to teksty poprawne pod względem struktury gramatycznej oraz pod względem organizacji treści. Rozmówcy używali sporo skonwencjonalizowanych powiedzeń i wyrażeń, jak np.: *można powiedzieć, w gruncie rzeczy, właściwie, zasadniczo rzecz biorąc, i tak naprawdę, generalnie, znaczy, nie, dokładnie, dokładnie tak* (w znaczeniu 'tak'), których podstawową funkcją jest wypełnianie tekstu w mowie. Były też wyrazy nieartykułowane typu: *yyy, mmm, eee, aaa*, używane z obawy przed ciszą, która może nastąpić pomiędzy jednym a drugim wyrazem albo zdaniem. Mogą one również pełnić funkcję odwrękaną, być sygnałem, że mówiący potrzebuje więcej czasu, że musi się zastanowić, że szuka odpowiedniego słowa, aby uzupełnić swoją wypowiedź. Oczywiście zarówno takie nieartykułowane dźwięki, jak i wcześniej wymienione wyrazy i połączenia wyrazowe wpływają negatywnie na estetykę wypowiedzi.

W niniejszym artykule skupię uwagę przede wszystkim na regionalnych cechach języka gości audycji. Podstawę rozważań stanowi 30 rozmów przeprowadzonych w ramach audycji *Znamy się ze słyszenia*. Już na wstępie chciałabym zaznaczyć, że język, którym podczas rozmów posługiwali się zapraszani rozmówcy, jest w miarę poprawny i cech typowych dla polszczyzny litewskiej nie jest zbyt wiele. Może to być związane z faktem, że większość rozmówców to ludzie z wyższym wykształceniem i z racji wykonywanego zawodu lub zainteresowań dość często muszą wyjeżdżać do Polski w ramach różnych projektów lub na szkolenia. Niektórzy z nich ukończyli studia w Polsce.

Rozmowa w studiu przed mikrofonem, kiedy ma się pełną świadomość, że niczego już nie da się poprawić, zmienić, że już wszystko poszło w eter, oczywiście jest stresująca. Nic więc dziwnego, że mówiący w sytuacji wzmożonego napięcia nerwowego nie zawsze jest w stanie jednocześnie zapanować nad kilkoma czynnościami, jakie niesie ze sobą mówienie – powinien zastanawiać się nad treścią, budować poprawne wypowiedzenia, a przy tym jeszcze dbać o poprawną wymowę, jeżeli nie ma

dostatecznie utrwalonych nawyków ogólnopolskiej artykulacji. Najczęściej jest tak, że wymowa najszybciej wymyka się spod kontroli. Niektórzy goście na początku spotkania kontrolowali wymowę, natomiast mniej więcej po 10 minutach kontrola ta słabła i wymowa niektórych dźwięków już nie była ogólnopolska, lecz typowa dla polszczyzny litewskiej. Zresztą spod kontroli wymykała się nie tylko fonetyka. Zaproszeni rozmówcy z czasem oswajali się z mikrofonem, przestawali się go bać, co w dużym stopniu było też zasługą prowadzących, którzy potrafili stworzyć miłą, przyjazną atmosferę. Służyły temu sygnały werbalne kierowane do gościa przez prowadzącego/prowadzącą zachęcające do kontynuacji wypowiedzi, były to np. wyrazy nieartykułowane typu *aha*, *uhmm* bądź zwroty: *tak*, *rozumiem*, *jest to interesujące*, *to bardzo ciekawe*, *naprawdę tak jest* itp. Nierzadko się też zdarzało, że prowadzący mówili zbyt wiele, co z jednej strony świadczyło o ich dobrym przygotowaniu do rozmowy z osobą zaproszoną do studia i emocjach związanych z tematem rozmowy, z drugiej zaś – w ten sposób utrudniali dojście do słowa swoim rozmówcom, którzy nieraz tracili wątek i nie mogli dokończyć myśli. Jednak takie zainteresowanie prowadzących tematem spotkania z pewnością sprawiało przyjemność gościom. Wytworzeniu przyjaznej atmosfery sprzyjały prawdopodobnie (choć nie byłam w stanie tego zobaczyć) elementy niewerbalne komunikacji, np.: potakiwanie głową, uśmiech, pochylenie się w kierunku mówiącego – gesty świadczące o zainteresowaniu prowadzących tematem rozmowy i gościem. Jednakże ten przyjemny nastrój, niestety, odbijał się ujemnie na poprawności językowej – gość się rozluźniał i już mniej kontrolował swój język. Powyżej była wzmianka o dominującej roli dziennikarza, jego wpływie na przebieg rozmowy. Otóż chciałabym zaznaczyć, że nieraz pewne wyrazy zbyt często używane przez prowadzącego przenikały do języka gościa, który też zaczynał nimi się posługiwać, raczej nieświadomie. Takim przykładem może być wyraz *generalnie*, którego stale używała prowadząca, a który pełnił jedynie funkcję retardacyjną, np.: *Co generalnie pani się spodobało?*; *To takie poważne generalnie tematy*; *Skąd generalnie ten pomysł?* Po jakimś czasie (gdzieś w połowie audycji) przysłówek ten zaczął się pojawiać również w języku gościa, np.: *Generalnie to bardzo pomaga*; *Generalnie inna poezja*.

Mikrofon ma to do siebie, że bezlitośnie ujawnia wszystkie potknięcia językowe, a zwłaszcza niedoskonałości artykulacyjne i dykcyjne. Wymowa, jak wiadomo, jest tym elementem kompetencji językowej każdego z nas, który ujawnia się za każdym razem, gdy tylko zabieramy głos, i w istotny sposób wpływa na ogólny obraz naszej biegłości językowej. Fonetyczna strona języka jest najbardziej zautomatyzowana, dlatego też jest niezwykle trudno wyeliminować z mowy regionalną (lub gwarową) artykulację głosek. Przy okazji warto zaznaczyć, że w programie nauczania języka polskiego przeznaczonym do realizacji w szkołach z polskim językiem wykładowym na Litwie fonetyce nie poświęca się należytego miejsca, nie kładzie się nacisku na opanowanie wymowy ogólnopolskiej.

W języku gości audycji *Znamy się ze słyszenia* nie ujawniły się wszystkie cechy fonetyczne charakterystyczne dla polszczyzny litewskiej. Osoby zapraszane do studia dbały w miarę swoich możliwości o poprawność fonetyczną. Jednakże wymowa niektórych dźwięków, mimo starań mówiących, zdradzała ich wileńskie pochodzenie. Z osobliwości wokalicznych należy wymienić labializowaną wymowę *o*, np.: *"otrzymał, "ona, m"oja*, podobną do litewskiego dyftongicznego *"o* i rosyjskiego *o*. Takiej artykulacji samogłoski *o* w pewnym stopniu może też sprzyjać tzw. śpiewność polszczyzny litewskiej, polegająca na przeciąganiu samogłosek (w tej liczbie też samogłoski *o*) w sylabach akcentowanych. Zresztą w tym miejscu należy nadmienić, że większość Polaków litewskich nie uświadamia sobie różnic między ogólnopolską wymową tej samogłoski a jej wileńską realizacją.

Inną cechą, też nie zawsze uświadamianą przez miejscowych Polaków, która znalazła odbicie w języku zaproszonych osób, jest spalatalizowana wymowa *l* występująca nie tylko przed samogłoską *i*, lecz w każdym sąsiedztwie fonetycznym, np.: *nałeży, dla, daleko, lekarz*.

Natomiast cechą przez respondentów uświadamianą jest inna niż w polszczyźnie ogólnej realizacja spółgłosek środkowojęzykowych *ś, ź, ć, dź*, które odznaczają się mniejszym stopniem palatalności, czyli raczej są wymawiane jako przedniojęzykowo-zębowe zmiękczone *s', z', c', dz'*, np.: *grac', jakis', gość', s'wiatły, popasć', s'rodek*. O tym, że mówiący zdają sobie sprawę z tego, iż taka wymowa nie jest ogólnopolska, świadczy występowanie obu typów wymowy – ogólnopolskiej i regionalnej (wileńskiej) – w języku jednej osoby, w tym ogólnopolskiej na początku wywiadu. Czynnikiem sprzyjającym zachowaniu tego typu artykulacji powyższych spółgłosek jest, jak i powyżej, oddziaływanie fonetyki rosyjskiej i litewskiej.

Z cech fonetycznych odznaczających się obecnie już pewną archaicznością w stosunku do polszczyzny ogólnej należy wymienić prawie powszechną w języku gości audycji wymowę *ł* przedniojęzykowo-zębowego oraz dźwięcznego/krtaniowego *h*. Zresztą taka artykulacja powyższych spółgłosek dominuje w języku Polaków litewskich niezależnie od wieku, wykształcenia, miejsca zamieszkania oraz typu komunikacji językowej (Dwilewicz 1999, s. 144; Geben 2019, s. 28).

W języku rozmówców notowałam również uproszczoną wymowę zbitek spółgłoskowych *trż, drż, strż, zdrż* jak *cz, dż, szcz, żdż*, np.: *czeba, czy 'trzy', szczelał, oczymuje, poczeba*. Taka artykulacja jest charakterystyczna dla niektórych gwar polskich (Wielkopolska, Małopolska) oraz regionalnych odmian polszczyzny (np. częsta w Krakowie), chociaż niemieszcząca się we współczesnej normie językowej¹. Ostatnio upraszczanie powyższych grup spółgłoskowych spotykamy również w języku

¹ *Dialekty i gwary polskie*, kompendium internetowe pod red. H. Karaś, [on-line] <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=leksykon&lid=589> – 20 IV 2021.

Polaków litewskich. Oczywiście nie daje to jeszcze podstaw, aby mówić o powszechności tego zjawiska, jednakże nie należy uproszczonej artykulacji zbitek spółgłoskowych traktować jako osobniczych elementów języka, gdyż dość często możemy taką uproszczoną wymowę usłyszeć, która przy tym nie ogranicza się tylko do nieoficjalnych sytuacji komunikacyjnych, czego świadectwem są przykłady takich uproszczeń notowane w języku gości audycji. Warto podkreślić, że w pracach dotyczących polszczyzny litewskiej o tym zjawisku dotychczas prawie nie wspomniano. Informację na ten temat znalazłam jedynie w książce Irydy Grek-Pabisowej (2002, s. 132), opisującej współczesne gwary polskie na Litwie i Białorusi, oraz w artykule Haliny Karaś (2008, s. 91) dotyczącym języka uczniów polskich szkół średnich na Litwie. Szerzenie się uproszczonych grup spółgłoskowych w polszczyźnie litewskiej przypisywałabym raczej tzw. lenistwu artykulacyjnemu wynikającemu z chęci oszczędzenia wysiłku.

W badanym materiale znalazły się też przykłady tzw. akania² zmorfologizowanego w postaci końcówki *-a* we fleksji imiennej i werbalnej. Końcówka ta pojawiała się w bierniku liczby pojedynczej rzeczowników żeńskich samogłoskowych i ich określeń, np.: *mamy taka poezja; kiedy wystawa robiłam*; oraz w 1. osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego czasowników, np.: *jak to mówia; musza wyłąć na papier*.

W języku rozmówców notowałam niewiele cech fleksyjnych charakterystycznych dla polszczyzny litewskiej. Zdarzały się jedynie sporadyczne przykłady tego typu zjawisk. Kilkakrotnie pojawiała się żywotna do dzisiaj na Wileńszczyźnie forma *uczni* w dopełniaczu i bierniku liczby mnogiej, np.: *mamy różnych uczni; w wiejskich szkołach przeważnie jest mało uczni*. Było kilka przykładów występowania końcówki *-ów* w dopełniaczu liczby mnogiej rzeczowników żeńskich i nijakich, np.: *należy korzystać z takich metodów; organizujemy niemało takich spotkańów; zapis imion i nazwisków*. Natomiast w dopełniaczu liczby pojedynczej rzeczowników męskich nieżywotnych zaznaczyły się wahania w repartycji końcówek *-a* i *-u*. Częściej się pojawiała końcówka *-u* zamiast spodziewanej *-a*, np.: *do ratuszu, tego wierszu, tego pączku*³. Trafiły się odstępstwa od normy językowej w odmianie rzeczownika *przyjaciół* w liczbie mnogiej (*mówiłam swoim przyjaciołom; z przyjaciółmi inaczej nie można*) oraz w odmianie rzeczowników męskich zakończonych na *-a* (*śpiewałam razem z kolegim; był dobrym mówcem*). Z badanego materiału wynika, że goście audycji mają problem, podobnie jak zresztą wielu użytkowników polszczyzny na Litwie i nie tylko, z użyciem i odmianą liczebników zbiorowych. Tak się złożyło, że rozmowy często były związane z dziećmi

² Akanie polega na przejściu nieakcentowanych samogłosek *e*, *o* (oraz odnosowionego *ę* w wygłosie) w *a*. Zjawisko to powstało na podłożu białorusko-litewskim, najwcześniejsze jego poświadczenia w dialekcie północnokresowym pochodzą z XVII wieku (Pihan 1992, s. 122).

³ O przewadze form z końcówką *-u* w dopełniaczu liczby pojedynczej rzeczowników męskich nieżywotnych pisze też Jolanta Mędelśka (1993, s. 88-96).

i ze wskazywaniem ich liczebności. I tutaj przeważnie zamiast liczebnika zbiorowego pojawiał się liczebnik główny, np.: *trzydzieści pięć dzieci; dziewięćdziesiąt pięć dzieci; czterech dzieci*. Tendencję do zastępowania liczebników zbiorowych liczebnikami głównymi obserwujemy też w polszczyźnie ogólnej, jednak nie jest to aprobowane przez normę językową (Jadacka 2006, s. 200-203). A skoro już mowa o liczebnikach, to warto też zwrócić uwagę na odczytywanie dat. Ten problem językowy dotyczy większości Polaków, nie tylko zamieszkałych na Litwie. Powyższe zjawisko znalazło odbicie w języku gości audycji, którzy przez analogię do roku *dwutysięcznego* (2000) posługiwali się formami typu: *w dwutysięcznym ósmym; od dwutysięcznego czternastego; do dwutysięcznego osiemnastego*.

Z regionalnych osobliwości składniowych w pierwszej kolejności należy wymienić zakłócenia w użyciu form rodzaju męskoosobowego i niemęskoosobowego w mianowniku liczby mnogiej. Bardzo często pojawiały się formy męskoosobowe czasowników z rzeczownikami żeńskimi, nijakimi i męskimi nieosobowymi, np.: *dzieci byli w różnym wieku; dzieci zaczęły odczuwać dumę; autobusy tam nie jechały; pracowniczki prosiły o pomoc; państwa bałtyckie otrzymali pomoc; lzy leli się; relikwie, oni mogą trafić; te prace, to oni ze mnie wyszli; to byli dyplomy; byli nastolatkowe piosenki*. Było też kilka użyć formy niemęskoosobowej przymiotnika i zaimka przymiotnego z rzeczownikiem męskoosobowym, np.: *ludzie są ciekawe; mogą przyjeżdżać jakieś goście; te rodzice mają problemy*. Nieraz się pojawiały formy hiperpoprawne, kiedy przy rzeczowniku niemęskoosobowym występowały określenia w rodzaju męskoosobowym: *ci osoby z tego klubu nam pomagają; dzieci są bardzo smutni; w zależności od tych osób, którzy mają; osoby, którzy wspierają nas*. Należy zaznaczyć, że zakłócenie zgody składniowej jest typowe dla wszystkich odmian języka polskiego na Litwie, czyli dla gwar i odmiany kulturalnej zarówno mówionej, jak i pisanej (Dwilewicz 1997, s. 48; Masojć 2001, s. 46-49; Mędelska 1993, s. 147-148).

Z kategorią męskoosobowości jest związana forma dopełnienia bliższego w bierniku liczby mnogiej. We współczesnej polszczyźnie biernik równy dopełniaczowi mają tylko rzeczowniki rodzaju męskiego oznaczające osoby. Natomiast w języku Polaków litewskich o postaci biernika decyduje nie kategoria osobowości, lecz żywotności – podobnie jak w językach wschodniosłowiańskich. Zatem biernik równy dopełniaczowi mają wszystkie rzeczowniki żywotne, czyli rodzaju męskiego, żeńskiego i nijakiego, a także występujące z tymi rzeczownikami przymiotniki i zaimki. Tego typu form w języku badanych rozmówców było niemało, np.: *ciekawi takich młodych osób; trzeba kochać wszystkich zwierząt; dzielić tych dzieci; to tylko dzieci, których widziałam*.

Notowałam też typowe dla polszczyzny litewskiej konstrukcje składniowe, większość z nich dotyczyła rekcji czasownika. Zwłaszcza często rozmówcy używali kon-

strukcji przyimkowej *dla* + dopełniacz zamiast celownika, np.: *strzeli dla mnie do głowy; radzę jechać dla takich osób; było dla mnie dane; dałam dla tych ludzi bardzo dużo; dla mnie trudno było wybrać*. Z innych konstrukcji składniowych, które wystąpiły w języku gości audycji, należy wymienić: *jechać na pracę* zamiast *jechać do pracy* (każdego dnia trzeba *jechać na pracę*), *poradzić się z kim* zamiast *poradzić się kogo* (przed wyjazdem trzeba *poradzić się ze znajomymi*), *pytać u kogo* zamiast *pytać kogo* (dzieci *pytają u rodziców*), *u mnie jest* zamiast *mam* (*u mnie była podobna sytuacja*).

Przytoczone wyżej osobliwości gramatyczne mają długoletnią tradycję, występują w różnych odmianach polszczyzny litewskiej i w zasadzie żadne zmiany polityczno-histeryczne nie mają na nie większego wpływu.

Typowe dla polszczyzny litewskiej cechy pojawiły się też na płaszczyźnie leksykalnej. W pierwszej kolejności należy wymienić wyrazy, które pomimo zbieżnej formy z odpowiednikami ogólnopolskimi mają inne znaczenie, często przejęte od podobnych formalnie wyrazów występujących w językach wschodniosłowiańskich. Nieraz trudno jest stwierdzić, czy mamy do czynienia z neosemantyzmem, czy też z zapożyczeniem leksykalnym (z języka białoruskiego lub/i rosyjskiego) przypadkowo brzmiącym jak wyraz występujący w języku polskim. Niektóre z omawianych poniżej wyrazów należy zaliczyć do archaizmów znaczeniowych, które w naszych czasach znalazły oparcie w języku rosyjskim, rzadziej w litewskim. Posługiwanie się leksemami, które mogą być użyte w znaczeniu nietypowym dla polszczyzny ogólnej, zwłaszcza w kontaktach z mieszkańcami Polski może prowadzić do nieporozumień językowych, do zakłócenia komunikacji językowej oraz do niezamierzonych żartów słownych. Tego typu jednostek leksykalnych w polszczyźnie litewskiej jest niemało, zaledwie część z nich znalazła odbicie w języku gości Radia „Znad Wilii”. Większość wymienionych poniżej wyrazów odznacza się dość dużą frekwencją w języku Polaków litewskich.

Występowanie w polszczyźnie litewskiej jednostek leksykalnych o znaczeniu przestarzałym bądź archaicznym można uzasadnić zarówno konserwatywnym charakterem tej odmiany językowej, jak i oddziaływaniem języka białoruskiego we wcześniejszych stadiach jej rozwoju, w późniejszych zaś – rosyjskiego, nieraz też litewskiego, w których występują ściśle odpowiedniki znaczeniowe. W badanym materiale znalazło się kilka wyrazów, które zostały użyte w dawnym znaczeniu. Jednym z nich jest rzeczownik *awans* występujący w znaczeniu ‘suma pieniężna stanowiąca zaliczkę na rachunek jakichś należności’, np. *To nie było całe wynagrodzenie, tylko awans*. Zachowanie przestarzałego znaczenia wyrazu *awans* w języku Polaków litewskich jest skutkiem oddziaływania języków rosyjskiego (*аванс*) i litewskiego (*avansas*), w których wyraz ten ma identyczne znaczenie. Do archaizmów znaczeniowych należy też czasownik *hodować* w znaczeniu ‘wychowywać’, np. *Sama bez niczyjej pomocy*

hodowała dzieci, który znalazł oparcie w rosyjskim wyrazie *выращивать* o znaczeniu ‘hodować’ i ‘wychowywać’ (Mędelśka 1993, s. 183). Innym przykładem ilustrującym to zjawisko jest rzeczownik *kurs* użyty w znaczeniu ‘rok nauki, zwłaszcza w szkole wyższej’ i ‘ogół studentów lub uczniów z jednego roku nauki’, np.: *Zaczęłam tym się interesować na czwartym kursie; Był wtedy na drugim kursie*. Dawne znaczenie powyższego wyrazu znalazło oparcie w językach rosyjskim i litewskim, w których rzeczowniki *курс* i *kursas* mają identyczne znaczenie (Mędelśka 1996, s. 74). Archaizmem semantycznym podtrzymanym wpływem języka rosyjskiego jest wyraz *światły* użyty w znaczeniu ‘jasny’, np.: *My mamy światłą skórę inną niż Murzyni; Był światły dzień, kiedy obudziłam się*. We współczesnej polszczyźnie określenie *światły* może się odnosić jedynie do człowieka (Mędelśka 1993, s. 198). Do archaizmów znaczeniowych, które znalazły oparcie w językach wschodniosłowiańskich, a zwłaszcza w języku rosyjskim, należy zaliczyć wyrazy *znać* i *wiedzieć*, które w dawnej polszczyźnie były używane wymiennie. Brak rozróżnienia zakresów znaczeniowych tych czasowników w języku Polaków litewskich zachował się do dzisiaj, np.: *On troszkę historię wiedział; My wszyscy wiemy trochę języków; Rodzice nie znają, jak to zrobić; On znał dużo o tych wydarzeniach* (Dwilewicz 1997, s. 111).

W analizowanym materiale oprócz archaizmów znaczeniowych znalazły się zapożyczenia semantyczne i leksykalne. W pierwszej kolejności należy wymienić bardzo częsty w języku miejscowych Polaków czasownik *pozdrawiać*, używany zgodnie ze znaczeniem typowym dla rosyjskiego wyrazu *поздравлять* ‘winszować, składać życzenia’, ‘gratulować’, np. *Pozdrowili mnie ze zwycięstwem w konkursie*. W języku gości audycji wystąpił również czasownik *przeżywać* w znaczeniu ‘denerwować się’, ‘przejmować’, np. *Byłam tak daleko od domu, to rodzice bardzo przeżywali*, dodatkowe znaczenie tego wyrazu pojawiło się pod wpływem rosyjskiego czasownika *переживать*. Do rozszerzenia znaczenia doszło także w rzeczowniku *przyznanie*, który w wyniku oddziaływania rosyjskiego odpowiednika (ros. *признание*) został użyty w znaczeniu ‘uznanie’, np. *Każdy artysta chce doczekać się przyznania*. Do zapożyczeń semantycznych należy również zaliczyć czasownik *dołożyć* (ros. *доложить*), użyty w znaczeniu ‘donieść’, ‘oficjalnie poinformować kogoś’, np. *Jak można dołożyć na swego męża?*, oraz wyraz *zjeździć* jako ‘pojechać i wrócić’, np.: *Mówię, że chciałabym tam zjeździć; Latem zjeździł w góry*. Kilkakrotnie w wypowiedziach gości audycji pojawiały się rozpowszechnione w polszczyźnie litewskiej takie wyrażenia jak *wszystko jedno* (ros. *все равно*) w znaczeniu ‘mimo wszystko’, np.: *Wszystko jedno sam to zobaczysz; Wszystko jedno jemy kolację; Wszystko jedno ona jest bliżej, oraz na dzień dzisiejszy* (ros. *на сегодняшний день*) zamiast ‘dziś’, ‘dzisiaj’, np. *Na dzień dzisiejszy to najważniejsza rzecz*. Konstrukcje te są rusycyzmami, warto odnotować, że wyrażenie *na dzień dzisiejszy* jest częste również w polszczyźnie ogólnej. Z innych rusycyzmów, które pojawiały się w języku rozmówców, należy wymienić rzeczownik *bezpórządek*

(ros. *беспорядок*) użyty w znaczeniu ‘bałagan’, ‘chaos’, np. *W domu w takich rodzinach bywa bezporządek*, oraz przymiotnik *luby* jako ‘każdy’, ‘dowolny’, np.: *Można wyjechać w luby kraj*; *Były to projekty na luby temat*. Zatem *luby* w tym kontekście nie jest przestarzałym wyrazem oznaczającym osobę kochaną, lecz tylko spolszczoną postacią rosyjskiego przymiotnika *любой*.

Z innych osobliwości leksykalnych należy wymienić rzeczownik *pracownicza* użyty zamiast wyrazu *pracownica*: *Pracowniczki prosili o pomoc*, a także cieszące się wielką popularnością w języku Polaków litewskich wyrażenie przyimkowe *na konto* w znaczeniu ‘w sprawie’, ‘odnośnie do’, np.: *Mam plan na konto tej wystawy*; *Na konto tych wydarzeń można dużo mówić*. Nie można też pominąć milczeniem szerzącego się w ostatnich latach w języku Polaków litewskich, a zwłaszcza młodzieży, wykrzyknika *dokładnie!* albo *dokładnie tak!* używanego na potwierdzenie treści usłyszanej wypowiedzi. Ten znaczeniowy anglicyzm (*exactly!*) pojawiał się często zarówno w wypowiedziach prowadzących, jak i gości, np.: *To zwracają się do was różni ludzie? – Dokładnie!; I pojechała pani. – Dokładnie tak!*

Z dokonanej analizy wynika, że w języku gości audycji *Znamy się ze słyszenia* typowych dla polszczyzny litewskiej elementów językowych jest stosunkowo niewiele. Ma to zapewne związek z wykształceniem rozmówców, z ich częstymi wyjazdami do Polski, a także z prowadzoną przez nich działalnością w środowisku polskim. Wpływ na to miała w pewnym stopniu wzmożona kontrola językowa, gdyż rozmówcy zdawali sobie sprawę z tego, że jest to wywiad na żywo, a sytuacja zaś, w jakiej odbywały się rozmowy, determinowała użycie przez mówiących polszczyzny ogólnej. Z cech fonetycznych należy przede wszystkim wymienić labializowaną wymowę samogłoski *o*, występowanie spalatalizowanego *l* w różnych pozycjach fonetycznych oraz wymowę spółgłosek środkowojęzykowych z niepełną palatalizacją. Nieliczne osobliwości w zakresie fleksji dotyczyły głównie końcówek rzeczownika oraz form liczebnika. Z typowych cech składniowych należy wymienić dość częste zakłócenia w użyciu form rodzaju męskoosobowego i niemęskoosobowego oraz pewne konstrukcje w zakresie rekcji czasownika. W obrębie słownictwa wystąpiło kilkanaście od dawna obecnych w polszczyźnie litewskiej archaizmów znaczeniowych oraz zapożyczeń semantycznych i leksykalnych.

Bibliografia

- Dwilewicz B., 1997, *Język mieszkańców wsi Bujwidze na Wileńszczyźnie*, Warszawa: Wydawnictwo DIG.
- Dwilewicz B., 1999, *Polszczyzna inteligencji wileńskiej wobec gwar północnokresowych*, „Acta Baltico-Slavica” XXIV, s. 143-150.
- Geben K., 2019, *Współczesny język polski. Swoistość języka polskiego na Litwie*, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

- Grek-Pabisowa I., 2002, *Współczesne gwary polskie na Litwie i Białorusi. Fonetyka*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Jadacka H., 2006, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kacperska B., 2018, *Od wywiadu do rozmowy potocznej – o gatunkowych modyfikacjach medialnych rozmów ze sportowcami*, „Acta Universitatis Lodzensis, Folia Linguistica”, t. 52, s. 65-80, <https://doi.org/10.18778/0208-6077.52.05>.
- Karaś H., 2008, *Kresowe cechy fonetyczne w polszczyźnie standardowej uczniów polskich szkół średnich na Litwie*, „LingVaria” IV, nr 2 (8), s. 83-93.
- Kita M., 1998, *Wywiad prasowy. Język - gatunek-interakcja*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Masojć I., 2001, *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Mędelska J., 1993, *Język polski na Litwie w dziewiątym dziesięcioleciu XX wieku*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Mędelska J., 1996, *Język Jana Ciechanowicza. Przyczynek do dziejów polszczyzny na Radzieckiej Litwie*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Pihan A., 1992, *Z zagadnień literackiej polszczyzny północnokresowej*, [w:] K. Handke (red.), *Słowiańskie pogranicza językowe. Zbiór studiów*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, s. 83-93, *Język na Pograniczach*, 1.
- Sobczak B., 2006, *Wywiad telewizyjny na żywo. Charakterystyka gatunku*, Poznań: Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, *Biblioteczka Poznańskich Studiów Polonistycznych. Seria Językoznawcza*, nr 29, *Prace Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza*.

Abstract

ON THE POLISH LANGUAGE OF THE GUESTS OF “WE KNOW OURSELVES FROM HEARING” BROADCAST ON A POLISH RADIO STATION IN LITHUANIA

The article focuses on the regional/dialectal features of the language of people participating in the program *We Know Ourselves from Hearing* broadcast on the radio station “Znad Wilii.” The phonetic, inflectional, and syntactic features as well as lexical peculiarities were analyzed. The research demonstrates relatively few linguistic elements typical of the Lithuanian Polish language in the respondents' language. The phonetic features include the labialized pronunciation of the vowel *o*, the presence of a palatalized *l* in various phonetic positions, and the pronunciation of post-alveolar consonants with incomplete palatalization. The few peculiarities in terms of inflexion concerned mainly noun endings and numeral forms. Standard syntactic features include fairly frequent distortions in the use of masculine and non-masculine forms and some verb-government structures. The vocabulary includes a dozen or so semantic archaisms and semantic and lexical borrowings that have long been present in Lithuanian Polish.

Keywords: radio station “Znad Wilii,” the Polish language of Lithuanians, regional/dialectal grammatical features, semantic archaisms, semantic and lexical borrowings

Noty o autorach

Redaktorzy (jednocześnie autorzy artykułów)

Irena Masojć – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, docent w Katedrze Nowoczesnej Dydaktyki oraz Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej w Akademii Edukacji Uniwersytetu Witolda Wielkiego (Litwa). Jej zainteresowania naukowe to: socjolingwistyka, kontakty językowe, metodyka nauczania języka polskiego. Zainteresowania socjolingwistyczne Ireny Masojć wiążą się głównie z problematyką funkcjonowania języka polskiego w warunkach wielojęzyczności i wielokulturowości. Najważniejsze publikacje książkowe językoznawczyni to: *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie* (2001), we współautorstwie z Januszem Riegerem i Krystyną Rutkowską *Słownictwo polszczyzny gwarowej na Litwie* (2006), we współautorstwie z Krystyną Syrnicką i Aušrą Žičkienė *Polskie pieśni pogrzebowe na Wileńszczyźnie. Antologia* (2013). Jest autorką licznych artykułów o specyfice form adresatywnych w polszczyźnie litewskiej. Współredaktorka tomów z cyklu *Tożsamość na styku kultur* (2008, 2011, 2016). Współautorka podręczników oraz elektronicznych zasobów edukacyjnych do nauczania języka polskiego na Litwie. Od 2017 roku uczestniczy w międzynarodowym projekcie, którego celem jest stworzenie wielojęzycznej platformy internetowej do nauki języka polskiego *polski.info*. Od 2020 roku członek zespołu opracowującego odnowioną podstawę programową języka polskiego na Litwie.

🌐 <https://orcid.org/0000-0001-7492-946X>

✉ irena.masoit@vdu.lt

Henryka Sokołowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, docent w Katedrze Nowoczesnej Dydaktyki w Akademii Edukacji Uniwersytetu Witolda Wielkiego (Litwa), kierownik Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej w Akademii Edukacji w Wilnie. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się m.in. na zjawiskach związanych z wielojęzycznością, wielokulturowością, językiem polskim na Litwie oraz szkolnictwem polskojęzycznym na Litwie, a zwłaszcza dydaktyką języka polskiego. Autorka artykułów naukowych oraz monografii *Wielojęzyczność a umiejętności komunikacyjne uczniów szkół polskich na Litwie* (Warszawa 2004),

współredaktorka tomów *Tożsamość na styku kultur 2* (Wilno 2011), *Tożsamość na styku kultur 3* (Wilno 2016), współautorka i konsultant naukowy kilku podręczników i elektronicznych zasobów edukacyjnych do nauczania języka polskiego na Litwie. Od 2020 roku członek zespołu opracowującego odnowioną podstawę programową języka polskiego na Litwie.

📧 <https://orcid.org/0000-0001-5346-988X>

✉ henrika.sokolovska@vdu.lt

Autorzy artykułów

Hanna Burkhardt – dr, pracownik emerytowany Katedry Językoznawstwa Zachodniopomorskiego w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie. Jej zainteresowania naukowe to: semantyka kontrastywna, kontakty językowe, język polski jako obcy, teoria i praktyka przekładu. Wydała m.in. publikację *Dystynktywny słownik synonimów* (współautorzy – Alicja Nagórko i Marek Łaziński, 2004). Współautorka i redaktorka tomów: *Sprachliche Kategorien und die slawische Wortbildung* (współredaktor – A. Nagórko, 2007); *Sprache im Kulturkontext. Festschrift für Alicja Nagórko* (współredaktorzy – Robert Hammel, Marek Łaziński, 2012). Wybrane artykuły jej autorstwa to: *Stopień nasycenia treściami religijnymi słownictwa peryferyjnego w świetle badań ankietowych* (współautor – Alina Jurasz, 2014); *Porównania frazematyczne z kolokatorem zoonomicznym w języku niemieckim i polskim* (2016); „Rzezimieszek, łamistrąk, wydrwigłós...” O rzeczownikowych złożeniach osobowych we współczesnej polszczyźnie (2017); *Frazy przyimkowe i ich opis leksykograficzny w słownikach niemieckich i niemiecko-polskich – spojrzenie glottodydaktyczne* (współautor – A. Jurasz, 2019).

📧 <https://orcid.org/0000-0002-0753-5150>

✉ hanna.burkhardt@rz.hu-berlin.de

Barbara Dwilewicz – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, docent w Katedrze Nowoczesnej Dydaktyki oraz Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej w Akademii Edukacji Uniwersytetu Witolda Wielkiego (Litwa). Jej zainteresowania naukowe to: polszczyzna litewska, polsko-litewsko-rosyjskie kontakty językowe i kulturowe, przekład literatury pięknej, onomastyka, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Autorka książki *Język mieszkańców wsi Bujwidze na Wileńszczyźnie* (1997) oraz szeregu artykułów naukowych poświęconych funkcjonowaniu języka polskiego na Litwie, językowi pisarzy związanych z Wileńszczyzną, przekładom literatury rosyjskiej na język polski oraz polskiej na język litewski. Autorka opracowań dydaktycznych dla szkół polskich na Litwie. Od

2017 roku uczestniczy w międzynarodowym projekcie, którego celem jest stworzenie wielojęzycznej platformy internetowej do nauki języka polskiego jako obcego *polski.info*. Współredaktorka „Rocznika Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy” (2001-2021).

📄 <https://orcid.org/0000-0002-4818-4449>

✉ barbara.dvilevic@vdu.lt

Anita Gis – dr, adiunkt w Pracowni Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej UAM w Poznaniu. Autorka i współautorka programów i podręczników do języka polskiego (*Zrozumieć słowo*, *Moja polszczyzna*) oraz kilkudziesięciu artykułów naukowych i metodycznych z zakresu dydaktyki przedmiotowej. Tematem jej zainteresowań badawczych jest szkolna komunikacja językowa, miejsce podręcznika na lekcjach języka polskiego, kształcenie studentów specjalności nauczycielskiej filologii polskiej i ich zaangażowanie w prowadzenie zajęć dydaktycznych. Autorka książki *Modelowanie wizerunku szkoły w podręcznikach do języka polskiego (1999-2004)* (2019), współredaktorka publikacji: *Polonista na rynku pracy. O strategiach dostosowania kształcenia studentów do wyzwań rynku pracy* (2016), *Fantastyka – pajdologia – dydaktyka* (2018), *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku* (2021).

📄 <https://orcid.org/0000-0001-8399-567X>

✉ anita.gis@amu.edu.pl

Piotr Kołodziej – profesor Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, doktor habilitowany nauk humanistycznych, literaturoznawca, dydaktyk, dyrektor Instytutu Filologii Polskiej UP, a także nauczyciel języka polskiego w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie, dokąd zaprasza swoich studentów. Interesuje się głównie interferencjami literatury i sztuk wizualnych (zwłaszcza malarstwa), jak również teorią i praktyką kształcenia (ujęcie antropologiczne) – jest współautorem koncepcji edukacji humanistycznej (m.in. program i seria podręczników dla uczniów i nauczycieli *To lubię!*; książki: *Pakt dla szkoły*, 2011; *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, 2016) oraz współtwórcą Teatru Interakcji (*Szkolny Teatr Interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, 2016). Opublikował kilkadziesiąt prac naukowych w kraju i za granicą, w tym m.in. monografie *Czas na obraz* (2013), *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą* (2018) oraz *Literatura grozi myśleniem* (2021). Certyfikowany tutor I stopnia (Szkoła Tutorów Akademickich). Przy współpracy z różnymi instytucjami kulturalnymi i oświatowymi prowadzi w kraju i za granicą (USA, Francja, Węgry, Litwa, Niemcy) zajęcia dla studentów, nauczycieli

i licealistów, wykłady otwarte z zakresu literaturoznawstwa i kulturoznawstwa oraz międzynarodowe warsztaty teatralne.

✉ <https://orcid.org/0000-0002-3401-254X>

✉ piotr.kolodziej@up.krakow.pl

Lesia Korol – asystent w Katedrze Filologii Polskiej na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki (Ukraina). Pracuje nad rozprawą doktorską *Gramatyczne osobliwości polszczyzny uczniów polskich szkół na Ukrainie*. Jej zainteresowania naukowe to: dialektologia, socjolingwistyka, glottodydaktyka polonistyczna. Autorka m.in. artykułów: *Kłopoty Ukraińców z polską etykietą językową* (2007); *Odstępstwa od normy gramatycznej w polszczyźnie młodzieży polskich szkół Lwowa i studentów polonistyki lwowskiej* (2008); *Національно-культурна та мовна ідентичність учнів польських шкіл у Львові* (2009); *Особливості вираження граматичної категорії роду у мовленні учнів польських шкіл Львова* (2010); *Osobliwości polszczyzny uczniów szkół polskich we Lwowie (na tle normy ogólnopolskiej)* (2012); *Cechy systemu gramatycznego w polszczyźnie młodzieży polskich szkół na Ukrainie* (2018); *Narodowo-kulturowa i językowa tożsamość uczniów polskich szkół na Ukrainie* (2019).

✉ <https://orcid.org/0000-0002-4118-3291>

✉ lesya.korol@lnu.edu.ua

Алла Кравчук – prof., dr, kierownik Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki (Ukraina). W publikacjach naukowych analizowała semantykę polskich i ukraińskich frazeologizmów zawierających nazwę własną, cechy swoiste języka współczesnej prasy polskojęzycznej wydawanej na Ukrainie, formy grzecznościowe w polszczyźnie na Ukrainie, problemy nauczania języka polskiego Ukraińców. Autorka ponad 90 artykułów naukowych, np.: *Wybrane formy grzecznościowe we współczesnej polszczyźnie pisanej na Ukrainie (na tle normy ogólnopolskiej)* (2018); *Rodzaj gramatyczny w nauczaniu polszczyzny Ukraińców: perspektywa z „wewnątrz” oraz z „zewnątrz” systemu języka polskiego* (2020). Autorka siedmiu i współautorka dwóch podręczników i pomocy dydaktycznych do nauki języka polskiego, np.: *Leksykologia i kultura języka polskiego* (2011, 2017); *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie* (współautor – Jerzy Kowalewski, 2017); *Польська мова. Граматика з вправами* (2015, 2016). Współredaktorka siedmiu zbiorów prac naukowych. Promotorka ośmiu obronionych prac doktorskich w zakresie językoznawstwa polonistycznego.

✉ <https://orcid.org/0000-0003-4087-3562>

✉ alla.kravchuk@lnu.edu.ua

Maria Kwiatkowska-Ratajczak – prof. dr hab., kieruje Pracownią Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Autorka książek: *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* (1994), *Metodyka konkretności. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów* (2002), *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej* (2013), *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie* (2016), *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka* (2021). Współredaktorka tomów rozpraw: *Konteksty polonistycznej edukacji* (1998), *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły* (2008), *Polskie czytanie Wschodu. Kultura – autobiografia – edukacja* (2018). Współautorka i redaktorka naukowa podręcznika akademickiego z zakresu dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody* (2011). Redaktorka i współautorka książki *Dydaktyczna szkoła doktorska* (2019). Redaktorka „Polonistyki” (1992-2014). Redaktor naczelna „Polonistyki. Innowacji”. Rzecznik MEN do spraw podręczników. W latach 2003-2006 przewodnicząca Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauk o Literaturze PAN. Współpracowała z Fundacją Guardiniego z Berlina, Katedrą Polonistyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Wilnie, polonistami z Uniwersytetu Masaryka w Brnie i z Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie, a także ośrodkami polonijnymi w Skandynawii i Stanach Zjednoczonych.

✉ <https://orcid.org/0000-0002-2840-4643>

✉ maria.kwiatkowska-ratajczak@amu.edu.pl

Danuta Łazarska – dr hab., profesor w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się m.in. na: recepcji utworów literackich, związku literaturoznawstwa z dydaktyką, relacji dydaktyki literatury z innymi dyscyplinami, roli takich powiązań w przygotowaniu kandydatów na nauczycieli polonistów i ich przyszłych wychowanków do autentycznych i efektywnych spotkań z Innym (np. pisarzem, tekstem literackim). Autorka wielu publikacji, np. monografii: *Uczeń w roli publicysty. Przygotowanie piętnastolatków do życia społecznego w kształceniu polonistycznym* (2006), *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką* (2015); redaktorka i współredaktorka roczników „*Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Lingue Polonae Pertinentia*” (seria „*Annales Universitas Pedagogicae Cracoviensis*”).

✉ <https://orcid.org/0000-0003-0930-0969>

✉ danutal@op.pl

Włodzimierz Moch – dr hab., językoznawca kulturowy, profesor na Wydziale Humanistycznym Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Bada kulturę i postawy społeczno-polityczne młodzieży z perspektywy lingwistyki kulturowej. Opublikował dwie monografie poświęcone subkulturze hiphopowej, obie z obszernymi słownikami dokumentującymi jej język: *Hip hop – kultura miasta. Leksyka subkultury hiphopowej w Polsce* (2008) i *Street art i graffiti. Litera, słowa i obrazy w przestrzeni miasta* (2016), oraz pracę *Postawy nieoczywiste. Lingwistyczno-kulturowe studium wartości i zachowań w tekstach polskiej popkultury* (2019). Jako regionalista zajmuje się Kujawami, jest współautorem *Słownika gwary i kultury Kujaw* (t. 1, 2017). Interesuje się także pragmatyką językową – jest współautorem książki *Poradnik językowy. Polskie gadanie* (2000), a także współredaktorem kilku tomów zbiorowych.

🔗 <https://orcid.org/0000-0003-4933-8558>

✉ wlodzimierzmoch@gmail.com

Jiří Muryc – PhDr., Ph.D., jest pracownikiem w Zakładzie Polonistyki Katedry Sławistyki Uniwersytetu Ostrawskiego oraz kierownikiem Katedry Sławistyki. Jego zainteresowania naukowe to m.in.: socjolingwistyka, dwu- i wielojęzyczność, kontakty językowe i pogranicze czesko-polskie, gramatyka porównawcza języka polskiego i czeskiego, przekład ustny i pisemny. Prowadzi zajęcia z językoznawstwa i przekładoznawstwa. Jest lektorem języka polskiego jako obcego i tłumaczem z języka polskiego. Jest autorem monografii *Obecné a specifické rysy polsko-české jazykové interference na českém Těšínsku* (2010) oraz edytorem publikacji *Církevní diskurz v širším společensko-historickém kontextu českého Těšínska* (2012). Autor kilkunastu artykułów publikowanych w czasopismach oraz w tomach zbiorowych w Czechach i Polsce oraz za ich granicami. Kieruje wieloma projektami badawczymi oraz bierze udział w projektach realizowanych zarówno na Uniwersytecie Ostrawskim, jak i we współpracy z innymi ośrodkami w Czechach i państwach UE, m.in. w projekcie wielojęzycznej platformy do nauki języka polskiego *polski.info*.

🔗 <https://orcid.org/0000-0002-2721-6093>

✉ jiri.muryc@osu.cz

Katarzyna Maria Pławecka – doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, członkini Centrum Badań nad Kulturą i Edukacją Regionalną. Opublikowała monografię autorską pt. *Przygotowanie polonistyczne uczniów wiejskich gimnazjów w perspektywie dalszego kształcenia (na przykładzie gminy Laskowa)* (Kraków 2013) oraz kilkadziesiąt artyku-

łów poświęconych: edukacji regionalnej i międzykulturowej we współczesnej szkole; literaturze i kulturze pogranicza; procesowi kształcenia literacko-kulturowego; samokształceniu uczniów i nauczycieli. W 2019 roku ukończyła Szkołę Tutorów Akademickich Collegium Wratislaviense i uzyskała Certyfikat Tutora.

📧 <https://orcid.org/0000-0002-7167-5262>

✉ katarzyna.plawecka@up.krakow.pl

Zofia Sawaniewska-Mochowa – dr hab., językoznawczyni, polonistka, od 2010 roku do marca 2021 roku profesor Instytutu Slawistyki PAN. Główny nurt jej zainteresowań badawczych stanowi polszczyzna kresowa oraz kontakty językowe i kulturowe na obszarze dawnego Wielkiego Księstwa Litewskiego, podejmuje także zagadnienia z zakresu dialektologii, historii języka i socjolingwistyki; przedmiotem jej badań jest również leksykografia przekładowa polsko-litewska i litewsko-polska XIX wieku oraz tożsamość potomków warstwy ziemiańskiej na Litwie. Opublikowała monografie autorskie: *Poradnik Jana Karłowicza jako źródło poznania potocznej polszczyzny północnokresowej. Słownictwo* (Warszawa 1990) i *Ze studiów nad socjolektem drobnej szlachty kowieńskiej XIX wieku (na podstawie słowników przekładowych Antoniego Juszkiewicza)* (Bydgoszcz 2002), oraz dwie książki we współautorstwie: *Poradnik językowy. Polskie gadanie* (z Włodzimierzem Mochem, Wrocław 2000) i *Dziedzictwo kultury szlacheckiej na byłych Kresach północno-wschodnich Rzeczypospolitej. Ginąca część kultury europejskiej* (z Anną Zielińską, Warszawa 2007). Wydała ponad 80 artykułów naukowych. W latach 2018-2020 pełniła funkcję redaktor naczelnej czasopisma „Acta Baltico-Slavica”. Jest członkiem Komisji Etnolingwistyki i Komisji Socjolingwistyki afiliowanej przy Międzynarodowym Komitecie Slawistów.

📧 <https://orcid.org/0000-0003-2916-6736>

✉ zofia.sawaniewska-moch@ispan.waw.pl

Maria Sienko – dr, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie; autorka monografii *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944-1989* (2002) i wielu artykułów z zakresu dydaktyki oraz metodyki nauczania języka polskiego, a przede wszystkim kształcenia regionalnego; współredaktorka serii wydawniczej „Region – Edukacja – Kultura” i czasopisma „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”.

📧 <https://orcid.org/0000-0002-0841-9629>

✉ maria.sienko@up.krakow.pl

Paweł Sporek – dr hab., profesor w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie; autor książek *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999-2005)* (Kraków 2016) oraz *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów* (Kraków 2017), współredaktor tomu *Powrót do Ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania* (Warszawa 2017). Autor ponad 70 artykułów z zakresu dydaktyki literatury i języka polskiego oraz literaturoznawstwa. W latach 2007-2008 był sekretarzem w czasopiśmie „Nowa Poliszczyna”, a obecnie pełni tę funkcję w „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”. Recenzuje artykuły dla czasopism „Annales UMCS. Sectio N. Educatio Nova” oraz „Polonistyka. Innowacje”. Współpracuje z licznymi ośrodkami naukowymi w Polsce i poza jej granicami. Od prawie 20 lat pracuje ze studentami i uczniami na różnych poziomach kształcenia.

🔗 <https://orcid.org/0000-0001-6055-6199>

✉ pawel.sporek@up.krakow.pl

Maria Zielińska – dr, docent w Katedrze Literatury Powszechnej i Sławistyki Drohobyckiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki (Ukraina). Prowadzi zajęcia ze współczesnego języka polskiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą języka polskiego na terenach Ukrainy Zachodniej, a badania skupiają się głównie wokół sytuacji socjolingwistycznej, tożsamości narodowościowej, świadomości językowej i kompetencji komunikacyjnej młodzieży deklarującej pochodzenie polskie. Najważniejsze publikacje Marii Zielińskiej to monografia *Kompetencja komunikacyjna młodych użytkowników języka polskiego zachodnich obwodów Ukrainy* (2018) i artykuły: *Odstępstwa od ogólnopolskiej normy składniowej w polszczyźnie młodzieży pochodzenia polskiego na Ukrainie Zachodniej* (2014) oraz we współautorstwie z Kingą Geben *Funkcja ekspresywna języka rosyjskiego w wielojęzycznym środowisku młodzieży szkół polskich na Litwie i Ukrainie* (2020).

🔗 <https://orcid.org/0000-0003-3356-0592>

✉ mariazielinska23@gmail.com

Recenzowana książka stanowi niezwykle aktualną i ważną pozycję w dziedzinie badań nad problematyką pogranicza i współistniejących tam tożsamości. Pokazuje, jak wiele zagadnień jest jeszcze do odkrycia i jak wiele pojawia się nowych problemów oraz tematów wymagających opisu i opracowania. Tom podejmuje ważne wątki dotyczące tożsamości regionalnej, nauki języków i wychowania młodzieży w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. Jest to dziś niezwykle istotne, ponieważ międzykulturowość powstająca na styku różnych kultur staje się doświadczeniem coraz bardziej powszechnym, zachodzącym nie tylko na „starych” pograniczach, ale ze względu na migracje i uchodźstwo pojawia się w wielu środowiskach niezależnie od położenia geograficznego.

Z recenzji dr hab. Ewy Golachowskiej, prof. IS PAN

W swych rozważaniach Autorzy tekstów umiejętnie i w sposób przekonujący łączą szczegółowe analizy materiału z szerszą perspektywą ujęć naukowych eksploracji literaturoznawcy, językoznawcy, kulturoznawcy, historyka i dydaktyka, kompetentnie i profesjonalnie „integrują” swe interpretacje materiału literackiego (lub językowego) z obszarem badań kulturoznawczych, wspierając je historią, dydaktyką polonistyczną, filozofią, aksjologią, etnolingwistyką, ukazując wieloaspektowy i wielopoziomowy, ale jednocześnie – pełny, spójny i syntetyczny obraz problemu postawionego w temacie opracowania.

Z recenzji dr hab. Doroty Michułki, prof. UW

<https://akademicka.pl>

