

KULTURA I LITERATURA W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ WOBEC WYMAGAŃ RZECZYWISTOŚCI

Pod redakcją

Małgorzaty Banach i Tamary Czerkies

glottodydaktyka miejsca
recepcja kultury i literatury
lekcje **współtworzenie**
nieobecności **znaczeń**
kompetencja interkulturowa
recepcja kultury i literatury
glottodydaktyka miejsca
lekcje nieobecności

KULTURA I LITERATURA
W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ
WOBEC WYMAGAŃ RZECZYWISTOŚCI

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 26

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

KULTURA I LITERATURA
W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ
WOBEC WYMAGAŃ RZECZYWISTOŚCI

Monografia zbiorowa pod redakcją
MAŁGORZATY BANACH I TAMARY CZERKIES

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 26

KULTURA I LITERATURA
W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ
WOBEC WYMAGAŃ RZECZYWISTOŚCI

Monografia zbiorowa pod redakcją
MAŁGORZATY BANACH I TAMARY CZERKIES



Księgarnia Akademicka
Kraków 2025

Tamara Czerkies
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
 <https://orcid.org/0000-0002-9572-9632>
 tamara.czerkies@uj.edu.pl

Małgorzata Banach
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
 <https://orcid.org/0000-0003-1207-7673>
 malgorzata.banach@uj.edu.pl

© Copyright by Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej UJ,
Księgarnia Akademicka and individual authors 2025

Recenzenci
prof. dr hab. Przemysław E. Gębał
dr hab. Anna Dunin-Dudkowska, prof. UMCS

Opracowanie redakcyjne
Dorota Ilnicka

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8368-248-8 (druk)
ISBN 978-83-8368-249-5 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788383682495>

Publikacja dofinansowana przez Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej
Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA

ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl
<https://akademicka.pl>

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	7
--------------------	---

CZĘŚĆ I

KOMPETENCJA INTERKULTUROWA

W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Marzena Wawrzeń, <i>Zadaniowy program nauczania wspierający rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej</i>	15
Tamara Czerkies, <i>Współtworzenie znaczeń, czyli działania i strategie mediacyjne na zajęciach języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem polskich tekstów literackich</i>	37
Duola Long, <i>Polska i chińska grzeczność językowa w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego</i>	57
Magdalena Rumińska, <i>Nowele jako materiał dydaktyczny rozwijający kompetencje socjokulturowe i socjolingwistyczne</i>	81

CZĘŚĆ II

LEKCJE NIEOBECNOŚCI

Elwira Grossman, <i>Odrabianie „lekcji (nie)obecności”, czyli o dziecięcej literaturze Holocaustu w metodyce nauczania polskiej kultury i literatury</i>	99
Bożena Szałasta-Rogowska, <i>Oblicza migracji – „gorący” temat na zajęciach języka polskiego jako obcego</i>	109
Justyna Zych, <i>Twórczość literacka współczesnych polskich migrantek jako materiał glottodydaktyczny</i>	125

CZĘŚĆ III

DYDAKTYKA WOBEC WYMAGAŃ RZECZYWISTOŚCI

Piotr Horbatowski, <i>Teatr w obliczu wojny. Implikacje glottodydaktyczne (na podstawie ukraińskiego i polskiego życia teatralnego we Lwowie, Kijowie oraz wojny w Ukrainie)</i>	147
--	-----

Iryna Zbyr, <i>Literatura ukraińska i jej ekranizacje w nauczaniu języka ukraińskiego i kultury ukraińskiej jako obcych</i>	161
---	-----

CZĘŚĆ IV

LOKALNE I GLOBALNE

Barbara Łukaszewicz, <i>Glottodydaktyka miejsca. Perspektywa pedagogiczna w kształtowaniu identyfikacji regionalno-lokalnej uczących się języka polskiego jako obcego</i>	183
Tomasz Gęsina, <i>Region i glottodydaktyka. Literacki obraz kultury Górnego Śląska na przykładzie Baru na starym osiedlu Sabiny Waszut</i>	205
Wioletta Hajduk-Gawron, <i>Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa a błękitna humanistyka na przykładzie hydronimu Wisła</i>	221
Agnieszka Trześniewska-Nowak, <i>Ekologia w świecie dzieci. Na marginesie lektury Klimatycznych Olgi Ślepówrońskiej</i>	237

CZĘŚĆ V

RECEPCJA KULTURY I LITERATURY POLSKIEJ

Małgorzata Anna Packalén Parkman, <i>Nowa „chłopomania” czy próba odczytania Chłopów z perspektywy feministycznej?</i>	255
Agnieszka Jasińska, <i>Literatura polska na półce chińskiego czytelnika</i>	269

CZĘŚĆ VI

KULTURA I LITERATURA W NAUCZANIU PODSYSTEMÓW JĘZYKA POLSKIEGO

Bartłomiej Maliszewski, <i>Gramatyka w wierszykach – o inspiracjach, cechach i celach rymowanych historii w Gramatyce z kulturą. Przez osoby</i>	295
--	-----

WSPOMNIENIE

O PROFESORZE KIM YONGDEOGU

Z HANKUK UNIVERSITY OF FOREIGN STUDIES

„Czy wiesz, że Polacy i Koreańczycy są do siebie podobni?” Kim YongDeog (1962–2023)	313
Wspomnienie o Kim YongDeogu	315
Nasz Wielki Kim	317
Noty biograficzne autorów	319
Indeks osobowy	327

WPROWADZENIE

Niniejsza monografia jest efektem spotkania, które odbyło się w Krakowie w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego¹ w dniach 17–18 maja 2024 r. podczas konferencji naukowej zatytułowanej „Literatura i kultura w glottodydaktyce polonistycznej wobec wymagań rzeczywistości”. Spotkaliśmy się, aby wymienić poglądy, zdefiniować problemy, przedyskutować kluczowe kwestie, próbowaliśmy ustalić, jak możemy sprostać oczekiwaniom dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, w jaki sposób dobierać treści nauczania, a przede wszystkim, jak służyć pomocą uczącym się.

Wśród obecnych na konferencji większość stanowili członkowie Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Języka Polskiego jako Obcego. Była także liczna grupa młodych badaczy, od niedawna nauczających języka polskiego i kultury polskiej, którzy mają świeże spojrzenie na problemy nauczania, są otwarci oraz elastyczni wobec zachodzących wokół zmian.

Całość przesłanych po majowym spotkaniu artykułów została podzielona przez redaktorki prowadzące na sześć kręgów tematycznych. Pierwszy dotyczy zagadnień kompetencji interkulturowej w nauczaniu JPJO². Otwiera go tekst Marzeny Wawrzeń z IGP UJ, w którym autorka prezentuje zadaniowy program nauczania wspierający kształcenie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Badaczka przedstawia w nim wyniki badań ankietowych dotyczących oceny zajęć realizujących zaproponowany zadaniowy program, omawia uzyskane rezultaty oraz wysnuwa wnioski dla nauczających zainteresowanych nowoczesnym modelem kształcenia.

W kolejnym tekście tej części przedstawiono strategie mediacyjne na zajęciach JPJO, podczas których wykorzystujemy literaturę polską. To artykuł Tamary Czerkies z IGP UJ, poświęcony mediowaniu oraz współtworzeniu znaczeń w trakcie

¹ Dalej stosowany będzie skrót IGP UJ.

² JPJO to skrót, który w dalszej części będzie stosowany na określenie nauczania języka polskiego jako obcego.

lektury polskich tekstów literackich. Autorka omawia temat kompetencji interkulturowej, przedstawia sposoby mediowania oraz efekty, jakie zostały osiągnięte na zajęciach glottodydaktycznych, na których głównym narzędziem był tekst literacki.

W części poświęconej kompetencji międzykulturowej zamieszczamy także tekst Duoli Long, absolwentki studiów II stopnia w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w IGP UJ w 2023 r., obecnie doktorantki na naszym uniwersytecie. Autorka porównuje polsko-chińską grzeczność językową, przedstawia wnioski z badań przeprowadzonych wśród chińskich studentów uczących się języka polskiego i kultury polskiej, omawia także bogatą literaturę poświęconą analizowanej problematyce.

Część dotyczącą międzykulturowości zamyka artykuł Magdaleny Rumińskiej z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, proponujący wykorzystanie XIX-wiecznej polskiej nowelistyki w nauczaniu JPJO. Autorka podkreśla, że dawnym tekstom powinny towarzyszyć nowoczesne techniki projektowania zadań na rozumienie, podaje odpowiednie przykłady, zwracając uwagę na elementy o charakterze uniwersalnym obecne w wybranych utworach. Przedstawiona propozycja staje się coraz bardziej aktualna i potrzebna, zwłaszcza od wiosny 2022 r., odkąd do Polski przyjeżdżają coraz liczniej studenci z krajów słowiańskich (Ukraina, Białoruś, Rosja), którzy podejmują studia na wydziałach humanistycznych naszych uniwersytetów. Zatem wiedza na temat polskiej literatury dawnej przekazywana w sposób nowoczesny wydaje się niezbędna.

Część druga prezentowanej monografii dotyczy tzw. lekcji nieobecności, czyli zagadnień, które – zdaniem autorek zamieszczonych w niej tekstów – mogą i powinny być wykorzystywane podczas zajęć JPJO. Publikujemy tu artykuły poświęcone tematyce Holocaustu, współczesnej migracji Polaków oraz propozycje wykorzystania fragmentów powieści młodych polskich autorek osobiście doświadczających nieobecności.

Część tę otwiera tekst Elwiry Grossman z Uniwersytetu w Glasgow, opisujący, w jaki sposób można pracować na zajęciach glottodydaktycznych z literaturą poświęconą zagadnieniom Zagłady; jak, szanując wrażliwość czytelnika, nauczający może wykorzystywać trudny oraz delikatny temat, który nie powinien być pomijany na lekcjach. Autorka proponuje wykorzystanie dobrej literatury dla dzieci, m.in. – *Pamiętnika Blumki* Iwony Chmielewskiej, *Listów w butelce. Opowieści o Irenie Senderowej* Anny Czerwińskiej-Rydel oraz *Rutki* Joanny Fabickiej.

Bożena Szałasta-Rogowska z Uniwersytetu Śląskiego w artykule zamieszczonym w części poświęconej tzw. lekcjom nieobecności omawia natomiast „gorący” temat migracji, skupiając się na tekstach autorów z grupy literackiej Kontynenty. Badaczka udowadnia, że warto wykorzystywać je w procesie kształcenia, trzeba jednak robić to w taki sposób, aby stały się narzędziem, a nie urozmaicającym zajęcia glottodydaktyczne „ozdobnikiem”.

Część poświęconą zagadnieniom nieobecności zamyka artykuł Justyny Zych z Uniwersytetu Warszawskiego, opisujący prozę wybranych młodych polskich migrantek – Wioletty Grzegorzewskiej, Grażyny Plebanek oraz Kai Malanowskiej. Autorka skupia się na tych aspektach proponowanych tekstów, które – jej zdaniem – sprawdzą się najlepiej podczas zajęć glottodydaktycznych z uwagi na świeżość języka, aktualność tematu oraz potencjał kulturowy, jaki zawierają.

Część trzecia tomu, zatytułowana *Dydaktyka wobec wymagań rzeczywistości*, zawiera dwa teksty poświęcone ważnemu i aktualnemu problemowi – rzeczywistości oraz kulturze obecnej Ukrainy – kraju w stanie wojny. Otwiera ją artykuł Piotra Horbatowskiego z IGP UJ, poświęcony m.in. analizie życia teatralnego Ukrainy i Polski po wybuchu wojny w 2022 r. oraz glottodydaktycznym implikacjom. Autor przybliża ważne aspekty współczesnego życia teatralnego, które odzwierciedlają dramatyczne wydarzenia, kształtują nowego odbiorcę oraz uczestnika wydarzeń teatralnych, przeniesionych także poza przestrzeń tradycyjnej sceny.

Autorką drugiego tekstu części omawiającej wyzwania, jakie stwarza współczesność, jest Iryna Zbyr z Lwowskiego Uniwersytetu Iwana Franki. Badaczka przywołuje wybrane pozycje literatury ukraińskiej XX w. oraz jej ekranizacje mogące służyć jako interesujący materiał dydaktyczny w procesie nauczania języka ukraińskiego i kultury ukraińskiej cudzoziemców. Autorka opisuje zajęcia glottodydaktyczne, podczas których sięgała po fragmenty powieści Mychajła Kotsiubynskiego oraz film z 1965 r. zatytułowany *Cienie zapomnianych przodków* Sergieja Pradzanowa, oparty na tejże powieści. Obraz filmowy wywołał głośne zamieszki w Ukrainie lat 60. oraz rozpoczął ruch dysydencki tzw. Sześćdziesiątników. Warto o tym, zdaniem badaczki, pamiętać i wykorzystywać zarówno film, jak też fragmenty powieści, gdy nauczamy ukraińskiej kultury i języka ukraińskiego jako obcych, zwłaszcza w obecnej sytuacji.

Część czwarta prezentowanego tomu, nosząca tytuł *Lokalne i globalne*, poświęcona została zagadnieniom wpływu miejsca na sposób projektowania zajęć glottodydaktycznych oraz implikacjom takiego ujęcia. Otwiera ją tekst Barbary Łukaszewicz z Uniwersytetu Warszawskiego, w którym badaczka przedstawia założenia koncepcji pedagogiki miejsca. Zdaniem autorki wykorzystanie jej może wspomagać budowanie identyfikacji regionalnej lub lokalnej uczących się. Artykuł przybliża wybrane definicje dotyczące kategorii przestrzeni oraz jej związku z procesem komunikacji, pojęcie identyfikacji w kontekście budowania więzi z terytorium, dlatego tekst może stać się inspiracją dla nauczających podczas planowania zajęć kulturowo-językowych.

Kolejny w części omawiającej lokalność jest artykuł Tomasza Gęsiny z Uniwersytetu Śląskiego. Autor skupia się w nim na bogatym kulturowo regionie Górnego Śląska, interesuje go szczególnie Chorzów, będący scenerią wydarzeń powieści wykorzystanej jako materiał glottodydaktyczny, czyli *Baru na starym osiedlu* Sabiny

Waszut. Gęsina zaprezentował potencjał wybranej przez siebie książki ze szczególnym uwzględnieniem wiedzy na temat kultury Górnego Śląska, w którą powinien być wyposażony obcokrajowiec kończący naukę, a studiujący w tym właśnie regionie Polski.

Autorką kolejnego tekstu zamieszczonego w części czwartej jest Wioletta Hajduk-Gawron z Uniwersytetu Śląskiego. Analizuje ona kwestie leksy- oraz lingwakultury na przykładzie obecności hydronimu *Wisła* w wybranych podręcznikach do nauczania JPJO. Badaczka podaje wyniki badań ankietowych, jakie przeprowadziła wśród uczących się języka polskiego i kultury polskiej. Efekty analizy mogą, zdaniem Hajduk-Gawron, prowadzić do wniosku, iż sposób prezentacji Wisły wpisuje się w tradycyjny, antropocentryczny model narracji o rzecze, co implikuje propozycje nowych możliwości w glottodydaktyce polonistycznej.

Część poświęconą lokalności oraz pedagogice przestrzeni zamyka artykuł autorstwa Agnieszki Trześniewskiej-Nowak z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Badaczka opisuje w nim propozycje wykorzystania podczas zajęć JPJO książki dla dzieci autorstwa Olgi Ślepowrońskiej pt. *Klimatyczni*, poruszającej kwestie ekologii. Na początek prezentuje, na czym polega tzw. podejście ekologiczne, a w części opisującej dydaktyczną codzienność przedstawia swoje propozycje zadań do lektury.

Kolejna część tomu prezentuje zagadnienia recepcji kultury i literatury polskiej w świecie. Otwiera ją artykuł Małgorzaty Packalén Parkman, omawiający najnowszą ekranizację *Chłopów* Władysława Reymonta oraz recepcję filmu przez zagraniczną publiczność (szwedzką i nie tylko) oraz recenzentów. Zdaniem badaczki jedno ze współczesnych wyzwań glottodydaktycznych polega na tym, jak przedstawić młodej generacji polską klasyczną literaturę. Jest nim obecnie próba przybliżenia uczącym się języka polskiego i kultury polskiej problematyki filmu opartego na powieści. Nowe odczytanie *Chłopów* pozwala jednak, zdaniem autorki artykułu, dojrzeć w polskiej literaturze dawnej wartości ponadczasowe, dlatego badaczka podjęła się analizy recepcji filmu wśród odbiorców zagranicznych.

Część dotyczącą recepcji kultury i literatury polskiej zamyka artykuł Agnieszki Jasińskiej z Uniwersytetu Warszawskiego. Autorka stawia na początek pytania: Co zapoczątkowało zainteresowanie chińskich czytelników literaturą polską? Od kiedy się ono datuje? Jaki miało wpływ na rodzimych twórców? Co z literatury polskiej można obecnie znaleźć na półkach księgarskich w Państwie Środka? To interesujący oraz zaspokajający ciekawość czytelników w tym zakresie tekst badaczki, która spędziła kilka lat, nauczając języka polskiego i kultury polskiej na uniwersytetach chińskich.

Ostatnia, szósta część tomu pokonferencyjnego dotyczy nie mniej istotnego zagadnienia – kultury i literatury w nauczaniu podsystemów języka. Zamieszczamy w niej tekst Bartłomieja Maliszewskiego z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, przedstawiający inspiracje, jakich mogą dostarczać rymowane wierszyki, stanowiące

wdzięczny materiał dydaktyczny. W pierwszej części artykułu mowa zatem o inspiracjach, natomiast w drugiej autor skupia się na charakterystycznych cechach prezentowanych utworów. Opierają się one bowiem na enumeracji, ale jednocześnie odznaczają się stosunkowo prostym językiem i rytmicznością, co może dostarczać uczącym się dużo przyjemności, stwarzając okazję do zabawy podczas zajęć. Na koniec warto zaznaczyć, że Maliszewski jest autorem wszystkich rymowanek.

W tomie zamieszczamy także wspomnienie o profesorze Kim YongDeogu z Hankuk University of Foreign Studies z Korei Południowej (HUFS), który odszedł od nas nagle i niespodziewanie jesienią 2023 roku. Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej UJ współpracował od wielu lat z Profesorem – absolwentem historii Uniwersytetu Jagiellońskiego – oraz z jego koreańską uczelnią, od prawie 40 lat prowadzącą Departament Studiów Polskich³. Przybliżamy wspomnienia osób, które miały okazję poznać osobiście Kim YongDeoga, były w gościnnej Republice Korei, pracowały w HUFS, poznały niezwykle człowieka, traktującego Polskę jak swoją drugą ojczyznę.

Redakcja

³ Departament Studiów Polskich powstał w HUFS w 1987 r.

CZEŚĆ I
KOMPETENCJA INTERKULTUROWA
W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO OBCEGO

MARZENA WAWRZEŃ 

Uniwersytet Jagielloński

ZADANIOWY PROGRAM NAUCZANIA WSPIERAJĄCY ROZWIJANIE MIĘDZYKULTUROWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

A Task-Based Curriculum Supporting the Development of Intercultural Communicative Competence

The aim of the article is to discuss a task-based curriculum supporting the development of intercultural communicative competence. The theoretical superstructure of the proposed practical teaching solutions is: the concept of a task in the light of the *Common European Framework of Reference for Languages*, the goals and components of teaching in the concept of Michael Byram and the forms of work of intercultural training in language education. The creation of the program was preceded by research activities aimed at determining the group's needs. The implementation of the original program was accompanied by a study aimed at checking the effectiveness of tasks in the integrated development of language competences and intercultural communicative competence (ICC). The program description includes: topics, teaching objectives, ICC levels, teaching materials, teaching techniques and planned main tasks and their results. The article also presents the students' opinions about the implemented program.

Keywords: action-oriented approach, task, intercultural approach, intercultural communicative competence, curriculum

1. Kategoria międzykulturowości w glottodydaktyce polonistycznej

Pluralistyczne podejścia do nauczania języków i kultur¹ uwypuklają kategorię międzykulturowości jako jeden z podstawowych paradygmatów w kształceniu językowym. Tymczasem badania prowadzone na polu glottodydaktyki polonistycznej skłaniają do wysunięcia wniosku, że w dydaktyce języka polskiego jako obcego nie zajmuje ona jeszcze należnego jej miejsca (Zarzycka 2018: 538–539). *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. 2011/2016) wskazują na konieczność rozwijania kompetencji międzykulturowej, a katalogi zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych dostarczają wskazówek co do treści nauczania kultury na zajęciach językowych. W obrębie proponowanych tematów brakuje jednak takich, które bezpośrednio nawiązują do komunikacji na styku kultur, co sprzyja ograniczonej obecności elementów podejścia międzykulturowego w materiałach do nauczania polszczyzny (por. Miłułka 2012a: 157; Wawrzeń 2022b: 137).

Remedium na niewystarczającą liczbę materiałów dydaktycznych uwzględniających cele nauczania międzykulturowego może być wdrażanie podejścia ukierunkowanego na działanie z wykorzystaniem zadań rozumianych jako narzędzia uczenia się. Celem tego artykułu jest przedstawienie autorskiego zadaniowego programu nauczania wspierającego rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej.

2. Założenia autorskiego programu nauczania

Przygotowując propozycję programową, należy podjąć szereg decyzji obejmujących: cele, materiały, charakter procesu dydaktycznego oraz ewaluację (Janowska 2010: 16). Aby zaprezentować autorski zadaniowy program nauczania wspierający rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, opracowałam matrycę uwzględniającą tematy, cele nauczania i szczeble wspomnianej kompetencji, odpowiednio dostosowane materiały dydaktyczne, techniki nauczania oraz przewidziane zadania główne. Nadbudowę teoretyczną tego rozwiązania dydaktycznego stanowią: pojęcie zadania w podejściu ukierunkowanym na działanie, komponenty

¹ Podejścia pluralistyczne pojmują różnorodność jako bogactwo i zalecają holistyczne ujmowanie wszystkich doświadczeń językowych i kulturowych uczących się. Do tych nurtów dydaktycznych zalicza się: zintegrowane kształcenie językowe, interkomprehensję między językami pokrewnymi, otwarcie na języki oraz podejście międzykulturowe (Gębał 2013: 40–43; Candelier i in. 2017: 6; Gębał 2020: 237–239).

międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w ujęciu Michaela Byrama oraz wybrane metody i techniki treningu międzykulturowego.

2.1. Zadanie jako kluczowe pojęcie kształcenia językowego

Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ) podkreślają, że podstawą współczesnej dydaktyki języków obcych są „działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje, zmierzają do ściśle określonego celu komunikacyjnego” (ESOKJ 2003: 20). Zadanie w podejściu ukierunkowanym na działanie jest jednym z narzędzi uczenia się, nauczania i oceniania. Definiowane jest jako „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (ibid.: 21), a zatem może być jednostką rozwijania różnych kompetencji – zarówno językowych, jak i pozajęzykowych (ogólnych).

Opracowania metodyczne dotyczące nauczania opartego na zadaniach ujmują kluczowe dla współczesnej dydaktyki pojęcie z różnych perspektyw. Opracowując program nauczania, korzystałam z kryteriów „zadaniowości” Roda Ellisa, według którego zadanie powinno:

- kłaść nacisk na przekazywanie znaczeń, czyli koncentrować uwagę uczących się na semantyczny i pragmatyczny aspekt komunikatów;
- tworzyć potrzebę komunikowania się (przekazywania informacji, wyrażania własnych odczuć itp.);
- uruchamiać podejmowanie różnych działań językowych i pozajęzykowych;
- prowadzić do konkretnego efektu (Ellis 2009: 223).

Przegląd licznych typologii uzmysławia, że zadanie jest złożonym narzędziem dydaktycznym, którego istota polega na jednoczesnym angażowaniu kilku kompetencji uczących się. Rozbudowane zadanie główne, wieńczące jednostkę metodyczną (np. projekt, rozwiązanie problemu lub inne aktywności o charakterze kreatywnym), jest sumą wiedzy, umiejętności i doświadczeń zdobytych w toku wykonywania mniejszych zadań cząstkowych (Willis 1996: 149–154; Willis, Willis 2007: 108). W podjętej procedurze badawczej starałam się wykazać, że zadanie, ze względu na swoją złożoność, może integrować realizację zarówno językowych, jak i pozajęzykowych celów nauczania wynikających z potrzeb współczesnych społeczeństw, w których międzykulturowość postrzegana jest jako wartość.

2.2. Podejście międzykulturowe w dydaktyce języków obcych

Współczesna glottodydaktyka, uwzględniając kontekst zmieniającej się rzeczywistości kulturowej społeczeństw europejskich, promuje podejścia pluralistyczne, które polegają na „równoczesnym stosowaniu kilku systemów językowych i kulturowych (Candelier M. i in. 2017: 6). Integrują one wiedzę, umiejętności i doświadczenia uczących się zdobyte w ramach wszystkich kontaktów językowo-kulturowych. Jednym z pluralistycznych rozwiązań dydaktycznych jest nauczanie międzykulturowe, które w kształceniu językowym odnosi się do uświadamiania uczącym się roli uwarunkowania kulturowego w sposobie postrzegania świata (Gębał 2013: 40–43; Candelier M. i in. 2017: 6; Gębał 2020: 190, 237–239). Celem takiego nauczania jest kształtowanie „zdolności, która polega na radzeniu sobie z własnym zapleczem kulturowym” (Lázár 2007: 9) podczas dialogu z osobami niepodzielającymi tych samych wartości. Chodzi zatem o stawianie się międzykulturowym rozmówcą (Kramsch 1993: 9; Byram 1997: 31–33), który stopniowo wyzbywa się etnocentrycznej postawy, aby móc oglądać otaczającą rzeczywistość kulturową z różnych perspektyw. Podejście międzykulturowe nie ogranicza się jednak do wskazywania różnic kulturowych, jego istotą jest bowiem refleksyjność i świadomość istnienia odmiennych punktów widzenia (McConachy 2018: 30). Byram zwraca uwagę, że niektóre modele podejścia międzykulturowego nie akcentują roli kompetencji językowych, będących przecież nieodzownym elementem komunikacji (Byram 2020: 585–588), i proponuje własną koncepcję międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, której poszczególne komponenty opisuje w kategoriach celów nauczania w kształceniu językowym.

2.3. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna i jej komponenty

Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna (dalej: MKK) oznacza „umiejętność nawiązywania i podtrzymywania interakcji w języku obcym z ludźmi innych kultur” (Byram 1997: 71 – tłum. M.W.). Osoby odznaczające się tą kompetencją są mediatorami międzykulturowymi, ponieważ potrafią podejmować działania prowadzące do skutecznej komunikacji. Brytyjski dydaktyk podkreśla, że kształcenie językowe jest doświadczaniem i analizowaniem innych sposobów życia, by stawać się świadomym uczestnikiem własnej kultury (Byram 2021: 2–3, 62). Model tego językoznawcy wydaje się odpowiednim narzędziem planowania i wdrażania propozycji programowych, przedstawia bowiem komponenty MKK w kategoriach celów nauczania: wiedzy, umiejętności, postaw i krytycznej świadomości kulturowej. W obrębie postaw MKK odnosi się do rozbudzania ciekawości, otwartości oraz gotowości do powstrzymywania się od krytykowania obcej kultury oraz unikania bezkrytycznego podejścia do własnej. Uczący się powinien posiadać wiedzę o własnym

i obcym społeczeństwie – jego wytworach i praktykach kulturowych oraz o ogólnych procesach rządzących komunikacją. Umiejętności badacz dzieli natomiast na dwa typy. Pierwszy dotyczy interpretacji przejawów obcej kultury i wyjaśniania ich w kategoriach własnej, a drugi to odkrywanie nowej wiedzy i wykorzystywanie jej w praktyce. Kolejnym komponentem MKK jest krytyczna świadomość kulturowa, która polega na ocenianiu własnej i obcej kultury na podstawie jasno określonych kryteriów (Byram 1997: 49–54; 2021: 62–66).

2.4. Zadania w treningu międzykulturowym

Jednym ze sposobów rozwijania MKK jest tzw. trening międzykulturowy, czyli zbiór metod i technik integrujących nauczanie języka i kultury. W jego obrębie wyróżnia się cztery obszary, a mianowicie: trening postrzegania, rozwijanie strategii właściwej interpretacji, rozwijanie umiejętności porównywania kultur oraz rozwijanie zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych (Bachmann 1996, za: Gębał 2010: 199). Celem treningu postrzegania jest nabywanie świadomości, że uwarunkowania kulturowe odgrywają kluczową rolę w sposobie postrzegania, interpretowania i wartościowania. Rozwijanie strategii właściwej interpretacji polega na uczeniu dostrzegania funkcji kontekstu i innych czynników mających wpływ na znaczenie słów i wyrażań. Z kolei istotą rozwijania umiejętności porównywania kultur jest uwrażliwianie na tendencję do wydawania ocenających sądów podczas konfrontacji z innością kulturową. Rozwijanie zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych oznacza natomiast uwrażliwianie na różne sposoby wyrażania tych samych treści w zależności od okoliczności i rozmówców. Ponadto ten obszar treningu międzykulturowego obejmuje stosowanie działań mediacyjnych (takich jak np. parafrazowanie) oraz rozwijanie innych umiejętności metakomunikacyjnych. Poza tym w procesie rozwijania zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych konieczne jest wskazywanie na różnice kulturowe oraz czynniki pozajęzykowe, które mogą wpływać na przebieg dialogu. Poniższa tabela ilustruje cele poszczególnych obszarów treningu oraz odpowiadające im formy zadań. Warto podkreślić, że proponowane techniki nauczania są wykorzystywane w dydaktyce do rozwijania kompetencji językowych.

OBSZARY NAUCZANIA	CELE	FORMY ZADAŃ
Trening postrzegania	Uświadamianie, że spontaniczne wypowiedzi są jednocześnie interpretacją i wartościowaniem; uświadamianie, że człowiek ma naturalną skłonność do stereotypowego postrzegania rzeczywistości oraz wydawania opinii na podstawie własnej perspektywy kulturowej	Wolne skojarzenia z obrazkami, opis obrazków lub ich sekwencji; tworzenie hipotez na temat rozwoju akcji historyjek obrazkowych; opowiadanie tej samej historii z różnych perspektyw; interpretacja zjawisk kulturowych i wyrażanie własnych odczuć/opinii
Rozwijanie strategii właściwej interpretacji	Uwrażliwianie na fakt, że znaczenia słów zależą od kontekstu kulturowego; zwracanie uwagi na czynniki, które konstruują znaczenie słów; uczenie dostrzegania znaczeń konotatywnych	Badanie znaczenia wyrazów w formie map myśli i asocjogramów; przygotowanie kolaży ilustrujących znaczenie poszczególnych słów; nanoszenie pojęć na różne skale; analizowanie utartych wyrażen, przysłów, znaczeń metaforycznych
Rozwijanie umiejętności porównywania kultur	Uświadamianie, że człowiek ma naturalną tendencję do oceniania innych jako „dziwnych”, „śmiesznych”	Analizowanie symboli tożsamości narodowej; analizowanie tekstów kultury; przeprowadzanie ankiety wśród członków danej kultury; gry z podziałem na role; symulacje różnorodnych sytuacji (negocjowanie, poszukiwanie rozwiązań); rozpoznawanie nieporozumień o podłożu kulturowym; wyjaśnianie różnic kulturowych; realizacja projektów; rozpoznawanie postaw kierujących się stereotypowym postrzeganiem siebie i innych
Rozwijanie zdolności komunikowania się w sytuacjach między- kulturowych	Uświadamianie różnic kulturowych przejawiających się w stosowanych środkach językowych; uświadamianie istnienia różnych możliwości adekwatnego wyrażania się w zależności od sytuacji;	Zestawianie zwrotów językowych prowadzących do nieporozumień; analizowanie języka jako czynnika tworzącego bariery kulturowe, ale także pozwalającego je pokonywać

OBSZARY NAUCZANIA	CELE	FORMY ZADAŃ
	rozwijanie umiejętności stosowania właściwych środków wyrazu, adekwatnych do rozmówcy i sytuacji; uświadamianie znaczenia, jakie ma w komunikacji język ciała, intonacja itd.; rozwijanie umiejętności parafrazowania jako możliwości upewnienia się co do prawidłowego zrozumienia wypowiedzi partnera; ćwiczenie umiejętności metakomunikacyjnych, np. zadawanie pytań do niezrozumiałej wypowiedzi	

Tabela 1. Obszary treningu międzykulturowego (źródło: Wawrzeń 2022b: 108–109, na podstawie: Białek 2009: 152–153; Gębał 2010: 200–205; Miłułka 2012b: 109–116)

Opracowując zadaniowy program nauczania, zakładałam, że nauczanie języka obcego uwzględniające zrównoważony nacisk na obszary treningu międzykulturowego i odpowiadające im cele przyczyni się do rozwoju zarówno międzykulturowej, jak i językowych kompetencji komunikacyjnych.

3. Opis badania własnego

Ze względu na złożone cele nauczania międzykulturowego w kształceniu językowym uznałam poziom B2 za taki, na którym można integrować rozwijanie wszystkich sześciu MKK, czyli wiedzy, umiejętności, postaw i krytycznej świadomości kulturowej z rozwijaniem językowych kompetencji komunikacyjnych. W związku z tym zaplanowałam i wdrożyłam zmiany w programie i sposobie realizacji zajęć w grupie cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego na tym poziomie zaawansowania językowego. Przygotowywanie propozycji programowych powinno być każdorazowo poprzedzone zgromadzeniem informacji na temat potrzeb danej grupy. Dlatego charakterystyki badanych dokonałam na podstawie wyników ankiety, w której udzielali oni odpowiedzi na temat danych osobowych, celów uczenia się języka oraz samooceny w zakresie działań językowych (zob. tabela 2) i międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (zob. tabela 3)².

² Szczegółowy opis przebiegu oraz wyników przeprowadzonego „badania w działaniu” zamieściłam w rozprawie doktorskiej pt. „Zadanie jako narzędzie rozwijania międzykulturowej

Badana grupa składała się z 10 uczestników – czworga z Chin, dwojga z Korei Południowej, dwojga z Ukrainy oraz Białorusina i Norweżki. Studenci byli w wieku 18–35 lat i zostali przypisani do grupy B2.1. na podstawie testu plasującego, co oznacza, że grupa była wówczas na początku poziomu średnio zaawansowanego.

W ankiecie studenci zostali poproszeni o określenie, jak oceniają swoje umiejętności w zakresie słuchania, czytania, mówienia, pisania, interakcji i mediacji. Uczący się najczęściej ocenili swoje działania jako dobre lub bardzo dobre, czasami jako dostateczne. Wyjątek stanowiła mediacja określana jako dostateczna lub niedostateczna. Była to jasna wskazówka, że w procesie dydaktycznym należy uwzględnić zadania, które wymagają podejmowania działań mediacyjnych.

DZIAŁANIA JĘZYKOWE	OCENA	LICZBA ODPOWIEDZI
Słuchanie	Bardzo dobrze	3
	Dobrze	7
Czytanie	Bardzo dobrze	4
	Dobrze	4
	Dostatecznie	2
Mówienie	Bardzo dobrze	5
	Dobrze	3
	Dostatecznie	2
Pisanie	Bardzo dobrze	5
	Dobrze	3
	Dostatecznie	2
Interakcja	Bardzo dobrze	5
	Dobrze	2
	Dostatecznie	3
Mediacja	Dostatecznie	8
	Niedostatecznie	2

Tabela 2. Wyniki samooceny studentów w zakresie działań językowych (źródło: Wawrzeń 2022b: 192)

Druga część wspomnianego kwestionariusza dotyczyła stanu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej uczących się. Stwierdzenia, do których respondenci

kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego” (Wawrzeń 2022b: 189–202).

mieli się ustosunkować, odnoszą się do Byramowskich celów nauczania międzykulturowego, ujętych w badaniu w sposób uproszczony. Okazało się, że większość respondentów (siedem osób) zaznaczyła niewiele stwierdzeń (od dwóch do pięciu), a część ankietowanych (trzy osoby) nie wybrała żadnego. Być może studenci uznawali, że nie wykazują się opisywaną wiedzą bądź umiejętnościami w stopniu wystarczającym. Innym powodem może być niska świadomość uczących się na temat własnych mocnych i słabych stron, niewielkie doświadczenie w dokonywaniu samooceny bądź faktyczny brak opisywanych kompetencji.

STWIERDZENIA	LICZBA ODPOWIEDZI
Znam relacje między Polską a moim krajem	1
Bardzo dobrze znam kulturę mojego kraju	4
Potrafię opisać normy interakcji w mojej kulturze (zachowania niewerbalne, tabu, rytuały, konwencje)	2
Potrafię wyjaśnić innym, jak wyglądają normy interakcji w moim kraju	1
Potrafię opisać normy interakcji w polskiej kulturze (zachowania niewerbalne, tabu, rytuały, konwencje)	2
Próbuję używać konwencji komunikacji werbalnej i niewerbalnej typowych dla polskiej kultury	3
Interesuje mnie, jak wygląda życie codzienne w Polsce	4
Znam wartości i przekonania typowe dla polskiej kultury	1
Potrafię wyjaśnić, skąd biorą się pewne przekonania i wartości w polskiej kulturze	0
Znam wartości i przekonania typowe dla mojej kultury	2
Potrafię wyjaśnić, skąd biorą się pewne przekonania i wartości w mojej kulturze	0
Potrafię szukać wartości i przekonań ukrytych w tekstach	0
Kiedy oceniam inną kulturę, próbuję wyjaśnić swoją opinię	1
Wiem, że wartości i przekonania charakterystyczne dla mojej kultury mogą prowadzić do konfliktów w interakcji z innymi	0
Akceptuję różnice w wartościach i przekonaniach między moją kulturą a kulturą innych	1
Potrafię wymienić podobieństwa i różnice między moją kulturą a kulturą polską	1

Tabela 3. Wyniki samooceny studentów w zakresie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (źródło: Wawrzeń 2022b: 193–194)

Wyniki uzyskane z tej części kwestionariusza pozwoliły na postawienie hipotezy, że studenci wykazują się dość niskim poziomem międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. To spostrzeżenie otworzyło szerokie pole w zakresie planowania i wdrażania zadaniowego programu nauczania, który uwzględniałby składowe MKK, czyli wiedzę, umiejętności, postawy oraz krytyczną świadomość kulturową.

4. Zadaniowy program nauczania ukierunkowany na rozwijanie MKK

Poniżej zamieszczam zarys programu nauczania przewidzianego dla poziomu B2. W tabeli 4 wyszczególniłam: tematy jednostek metodycznych, cele nauczania międzykulturowego, materiały dydaktyczne, techniki nauczania, szczeble MKK, zadania główne oraz ich rezultaty, czyli wypowiedzi pisemne. W tok realizacji celów nauczania międzykulturowego wpłatały były techniki rozwijania działań produkcji, interakcji i mediacji pisemnej, aby uczący się mogli wykonać zadania główne przewidziane na końcu jednostek metodycznych. Rezultaty zadań głównych przybierały formy następujących wypowiedzi pisemnych: recenzji kulinarnej, opisu miejsca, sprawozdania, wywiadu, tekstu argumentacyjnego oraz eseju.

Tworząc poszczególne jednostki metodyczne, zwracałam uwagę na to, aby spełniały one kryteria zadaniowości sformułowane przez Ellisa, według którego zadania powinny: być ukierunkowane na przekazywanie znaczeń, zawierać lukę informacyjną rozbudzającą potrzebę komunikowania się, wymagać użycia kompetencji językowych i pozajęzykowych oraz zakładać jakiś konkretny rezultat podejmowanych działań (Ellis 2009: 223; Janowska 2020: 519–522). Zadania główne przewidziane na końcu jednostek metodycznych implikowały komunikacyjne użycie języka. Ich zastosowanie wydaje się szczególnie uzasadnione na wyższych poziomach zaawansowania, gdy uczący się dysponują już całą gamą struktur gramatycznych i słownictwa, które są wykorzystywane do płynnego przekazywania znaczeń w dialogu przypominającym autentyczną komunikację. Zakładane zadania główne były złożone, ich realizacja była bowiem możliwa dzięki wcześniejszemu wykonaniu mniejszych zadań cząstkowych. Można je także ujmować jako zadania kreatywne (Willis 1996: 149–154), ponieważ redagowane przez studentów wypracowania stanowiły ich własną reakcję na zaproponowane materiały i zdobyte informacje.

TEMATY, CELE NAUCZANIA I SZCZEBLE MKK	MATERIAŁY DYDAKTYCZNE	TECHNIKI NAUCZANIA	ZADANIE GŁÓWNE I JEGO REZULTAT
Temat: Kultura kulinarna Cele: zdobywanie wiedzy na temat historycznych i współczesnych realiów danego kraju oraz ich śladów zachowanych w języku (W)³; interpretowanie wartości wyrażonych eksplicitnie i implicitnie w tekstach (KŚK)⁴; ocenianie tekstów i sytuacji z wykorzystaniem jasnych kryteriów (KŚK)	Krótki filmik <i>Strażnik dobrego smaku i bary mleczne</i>⁵; artykuł internetowy <i>Bary mleczne w Krakowie: niedroga droga mleczna</i>⁶; materiały własne⁷	Skojarzenia z obrazkiem (TR)⁸; analiza filmu, tekstu (SI, PK)	Spróbowanie tradycyjnego polskiego obiadu w barze mlecznym „Pod Temidą” i napisanie recenzji kulinarnej

³ W – wiedza; U – umiejętności; P – postawy; KŚK – krytyczna świadomość kulturowa.

⁴ Tekst to „każdy dyskurs (ustny lub pisemny), odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonując jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania” (ESOKJ 2003: 21). O recepcji pisemnej w podejściu ukierunkowanym na działanie szerzej piszą Małgorzata Banach i Dominika Bucko (2019: 44–48).

⁵ Zob. *Bar mleczny – żyjemy smacznie!*, Dzień Dobry TVN, 25 I 2012, [on-line:] <https://dziendobry.tvn.pl/a/bar-mleczny-zyjemy-smacznie-go-> (dostęp: 15 I 2025).

⁶ *Bary mleczne w Krakowie: niedroga droga mleczna*, Kraków. Nasze miasto, 6 III 2010, [on-line:] <https://krakow.naszemiasto.pl/bary-mleczne-w-krakowie-niedroga-droga-mleczna/ar/c11-3209497> (dostęp: 15 I 2025).

⁷ Opis materiałów dydaktycznych oraz przebiegu jednostek metodycznych odnaleźć można w następujących artykułach: Baran 2015; Bozdioch, Wawrzen 2019; Wawrzen 2022a.

⁸ TR – trening postrzegania; SI – rozwijanie strategii właściwej interpretacji; PK – rozwijanie umiejętności porównywania kultur; ZK – rozwijanie zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych.

TEMATY, CELE NAUCZANIA I SZCZEBLE MKK	MATERIAŁY DYDAKTYCZNE	TECHNIKI NAUCZANIA	ZADANIE GŁÓWNE I JEGO REZULTAT
Temat: Kultura w magicznym mieście Cele: zdobywanie wiedzy na temat historycznych i współczesnych realiów danego kraju oraz ich śladów zachowanych w języku (W)	Test znajomości gwary krakowskiej <i>Czy jesteś prawdziwym krakusem?</i> ⁹ ; teksty <i>Droga Królewska</i> ; <i>Trasa zabytków żydowskich</i> ; <i>Trasa nowohucka zamieszczona w podręczniku Ewy Lipińskiej Umiesz? Zdasz!</i> ¹⁰ ; materiały własne	Skojarzenia z obrazkiem (TR); tworzenie hipotez (TR); badanie znaczenia wyrazów (SI); badanie kultury (PK)	Realizacja miniprojektu <i>Mój Kraków</i> i opis ulubionego miejsca w Krakowie
Temat: Warunki zatrudnienia i organizacja miejsc pracy Cele: poznanie codziennych doświadczeń różnych grup społecznych (W); dostrzeganie podobieństw i różnic (U2); interpretowanie wartości wyrażonych eksplicitnie i impliktywnie w tekstach literackich (KŚK); rozwijanie działań mediacyjnych (U2)	Fragment powieści ¹¹ Sławomira Shutego <i>Zwał</i> ; materiały własne	Tworzenie hipotez (TR); analiza tekstów literackich (SI, PK); analiza przypadku z różnych perspektyw (PK); dzielenie się osobistą refleksją (ZK)	Przygotowanie się do dyskusji na temat sytuacji na współczesnym rynku pracy i napisanie sprawozdania z dyskusji

⁹ *Czy jesteś prawdziwym krakusem?*, „Gazeta Krakowska”, [on-line:] https://gazetakrakowska.pl/quiz/180,czy_jestes_prawdziwym_krakusem,q,t.html (dostęp: 15 I 2025).

¹⁰ Ćwiczenia komunikacyjne zamieszczone w podręcznikach do nauczania języka polskiego mogą być przekształcane w zadania. Celem adaptacji materiałów dydaktycznych jest doprowadzenie do sytuacji, w której struktury językowe zostaną wykorzystane podczas wykonywania zadania głównego (Janowska 2013: 108–116).

¹¹ O miejscu tekstów literackich w podejściu ukierunkowanym na działanie pisze szerzej Tamara Czerkies (2012: 144–148).

TEMATY, CELE NAUCZANIA I SZCZEBLE MKK	MATERIAŁY DYDAKTYCZNE	TECHNIKI NAUCZANIA	ZADANIE GŁÓWNE I JEGO REZULTAT
Temat: Język i tożsamość Cele: poznanie codziennych doświadczeń różnych grup społecznych (W); rozpoznawanie nieporozumień międzykulturowych i ich wyjaśnianie (U1); rozpoznawanie podobieństw i różnic w komunikacji werbalnej i niewerbalnej w różnych kulturach (U2)	Fragment lekcji z podręcznika Ewy Skorupy i Ewy Lipińskiej <i>Polski bez tajemnic</i>; materiały własne	Tworzenie hipotez (TR); badanie i porównywanie znaczeń wyrazów (SI); analiza zdarzeń krytycznych (PK)	Przygotowanie i przeprowadzenie wywiadu z Kristiną – Kanadyjką polskiego pochodzenia oraz opublikowanie wywiadu w formie plakatu
Temat: Stereotypy i uprzedzenia Cele: zdobywanie wiedzy o historycznych i współczesnych związkach między krajami oraz ich śladów zachowanych w języku (W); odkrywanie różnych sposobów rozumienia zjawisk i sytuacji (P); dostrzeganie postaw etnocentrycznych w tekstach i sytuacjach (U1); ocenianie tekstów i sytuacji z wykorzystaniem jasnych kryteriów (KŚK); rozwijanie świadomości własnych wartości, przekonań, uwarunkowań kulturowych (KŚK); rozwijanie świadomości istnienia potencjalnych „miejsc konfliktowych” między kulturą własną a inną (P); rozpoznawanie podobieństw i różnic w komunikacji werbalnej i niewerbalnej w różnych kulturach (U2)	Słownik frazeologiczny; krótki filmik <i>Śmieją się z Polaków</i>¹²; fragment lekcji z podręcznika Elżbiety Zarych <i>Przejdź na wyższy poziom</i>; materiały własne	Skojarzenia z obrazkiem (TR); badanie znaczenia związków frazeologicznych (SI); analiza zdarzeń krytycznych (PK); dzielenie się osobistą refleksją (ZK)	Przygotowanie się do dyskusji na temat tego, czy stereotypy ułatwiają, czy utrudniają komunikację; napisanie tekstu argumentacyjnego na temat roli stereotypów w sposobie postrzegania innych

¹² Zob. *Typowy Polak – śmieją się z niego na całym świecie!*, YouTube, [on-line:] https://www.youtube.com/watch?v=0lDSe_7f9bw (dostęp: 15 I 2025).

TEMATY, CELE NAUCZANIA I SZCZEBLE MKK	MATERIAŁY DYDAKTYCZNE	TECHNIKI NAUCZANIA	ZADANIE GŁÓWNE I JEGO REZULTAT
Temat: Czego możemy nauczyć się na podstawie doświadczeń Saszy? Cele: zdobywanie wiedzy na temat historycznych i współczesnych realiów danego kraju oraz ich śladów zachowanych w języku (W); poznanie codziennych doświadczeń różnych grup społecznych (W); odkrywanie różnych sposobów rozumienia zjawisk i sytuacji (P); interpretowanie wartości wyrażonych eksplicitnie i implicytnie w tekstach (KŚK); dostrzeganie postaw etnocentrycznych w tekstach i sytuacjach (U1); dostrzeganie podobieństw i różnic (U2); rozwijanie świadomości istnienia potencjalnych „miejsc konfliktowych” między kulturami (P); rozpoznawanie nieporozumień międzykulturowych i wyjaśnianie ich (U1); ocenianie tekstów i ich sytuacji z wykorzystaniem jasnych kryteriów (KŚK); rozpoznawanie podobieństw i różnic w komunikacji werbalnej i niewerbalnej w różnych kulturach (U2); rozwijanie działań mediacyjnych (U2)	Fragmenty powieści Ewy Grętkiewicz <i>Szczeka Saszy</i>; materiały własne	Tworzenie hipotez (TR); badanie znaczenia wyrazów (SI); analiza tekstu literackiego (SI, PK); analiza zdarzeń krytycznych (PK); dzielenie się osobistą refleksją (ZK)	Przeprowadzenie dyskusji o roli stereotypów, trudnościach adaptacyjnych i barierach językowych oraz napisanie eseju <i>Czego możemy nauczyć się na podstawie doświadczeń Saszy?</i>

Tabela 4. Zadaniowy program nauczania uwzględniający rozwijanie MKK (źródło: Wawrzeń 2022b: 195–198)

Każda jednostka metodyczna bazowała na tekstach (również literackich). Receptcja tekstów obcojęzycznych jest wymieniana wśród sposobów rozwijania MKK i umiejscawiana na liście zadań rozwijających zdolność porównywania kultur (zob. tabela 1). Każdorazowo jednym z celów zajęć była konfrontacja różnych interpretacji i szanowanie ich odmienności, uczący się mogli odczytywać teksty „po swojemu”, ponieważ istotą podejścia międzykulturowego nie jest wyliczanie różnic, lecz rozumienie ich podłoża¹³. Najważniejszym etapem przygotowania jednostek metodycznych był wybór odpowiednich materiałów wyjściowych. Chodziło o to, aby ich tematyka otwierała przestrzeń do rozważań o kwestiach ważnych w kontekście międzykulturowości, czyli m.in.: o trudnościach adaptacyjnych w obcym kraju, stereotypowym postrzeganiu innych i o nieporozumieniach międzykulturowych.

5. Ocena kursu, czyli perspektywa uczących się

Aby dowiedzieć się, w jaki sposób uczący się oceniają autorski program nauczania oraz proponowane formy pracy, sporządziłam kolejny kwestionariusz ankiety, który grupa wypełniała pod koniec semestru. W kwestionariuszu *Ocena kursu* (zob. tabela 5) studenci udzielali odpowiedzi na dziewięć pytań.

PYTANIA Z KWESTIONARIUSZA ANKIETY	LICZBA ODPOWIEDZI
Kurs:	
spełnił moje oczekiwania	7
częściowo spełnił moje oczekiwania	3
nie spełnił moich oczekiwań	0
Proszę napisać, które formy wypowiedzi pisemnych najchętniej Pani tworzyła / Pan tworzył:	
opis miejsca	6
wywiad	4
recenzja kulinarna	3
tekst argumentacyjny	3

¹³ Według założeń pedagogiki dyskursywnej zajęcia językowe z wykorzystaniem tekstów powinny bazować na wyobraźni, mieć kreatywny charakter i wyzwalać potencjał twórczy uczących się. Te cele można realizować dzięki dialogom – między czytającym a tekstem oraz między nauczającym a uczącym się (Czerkies 2012: 178).

PYTANIA Z KWESTIONARIUSZA ANKIETY	LICZBA ODPOWIEDZI
Na lekcjach:	
podobała mi się praca w grupach	4
mogłam/mogłem nauczyć się czegoś od innych studentów	7
wymyślałam/wymyślałem sposoby rozwiązywania zadań/problemów	6
zadania wykonywane w klasie nawiązywały do autentycznych sytuacji	6
mogłam/mogłem lepiej poznać kulturę polską	5
mogłam/mogłem się czegoś dowiedzieć o kulturach innych studentów	8
Na kursie nauczyłam się / nauczyłem się:	
samodzielnego podejmowania decyzji	5
współpracy z innymi	6
oceniania swoich umiejętności	9
lepiej rozumieć kulturę polską i Polaków	7
lepiej rozumieć siebie i własną kulturę	6
Zadania wykonywane na lekcjach:	
angażowały wszystkich studentów	6
motywowały mnie do pracy	7
uczyły praktycznego posługiwania się językiem polskim	9
uczyły funkcjonowania w polskim społeczeństwie	5
pokazały mi, że polskie konwencje komunikacyjne są odmienne od tych, które znam w moim języku i w mojej kulturze	6
Praca w grupach:	
umożliwia uczenie się od innych studentów	8
eliminuje stres	2
pogłębia stres	3
stwarza wiele okazji do używania języka polskiego	5
Gdy nauczyciel prosi o pracę w grupach:	
cieszę się, bo lubię tę formę pracy	7
jest mi to obojętne	0
wiem, że będę się nudzić	2
wiem, że niczego się nie nauczę	0
widzę zalety tej formy pracy, ale jej nie lubię	3
jestem niezadowolona/niezadowolony	0

PYTANIA Z KWESTIONARIUSZA ANKIETY	LICZBA ODPOWIEDZI
Lubię pracować:	
indywidualnie	4
w parach	7
w małych grupach	3
Na lekcjach mogłam/mogłem:	
korzystać z moich wcześniejszych doświadczeń i wiedzy	4
zdobywać nową wiedzę i nowe umiejętności	6
aktywnie uczestniczyć w zadaniach	9
zdobywać wiedzę o Polsce i polskim społeczeństwie	3
zdobywać umiejętności sprawnego funkcjonowania w polskim społeczeństwie	4
uczyć się, jak wyjaśniać swoje opinie, by inni mogli mnie zrozumieć	6

Tabela 5. Prezentacja wyników badania oceny kursu (źródło: Wawrzeń 2022b: 200–201)

Pytanie pierwsze dotyczyło ogólnej oceny, czy kurs spełniał oczekiwania uczestników. Większość (siedem osób) uznała, że tak, a pozostali (trzy osoby) byli częściowo usatysfakcjonowani. Drugie pytanie miało charakter otwarty, a uczący się zostali poproszeni o wskazanie tych form wypowiedzi pisemnych, które najchętniej przygotowywali. Okazało się, że badana grupa dobrze wspomina tworzenie opisu ulubionego miejsca w Krakowie, takiej odpowiedzi udzieliło bowiem sześć osób. Jako kolejne studenci wymienili: wywiad z Kanadyjką polskiego pochodzenia (cztery osoby), recenzję kulinarną baru mlecznego (trzy osoby) oraz tekst argumentacyjny na temat stereotypów (trzy osoby). Żaden z badanych nie wskazał sprawozdania z dyskusji na temat współczesnego rynku pracy. Być może w ich oczach materiały i teksty towarzyszące lekcji poprzedzającej pisanie sprawozdania cechował duży poziom trudności, co mogło wpłynąć na wykonywanie tego zadania z mniejszym entuzjazmem.

Przy pytaniach 3–9 uczący się byli proszeni o zaznaczenie odpowiedzi, która jest im najbliższa, przy czym mogli wybrać więcej niż jedną możliwość. Pytania dotyczyły sposobu realizacji zajęć oraz oceny zadaniowych cech lekcji. Z danych uzyskanych na podstawie kwestionariusza wynika, że realizacja celów nauczania międzykulturowego wpłynęła na niektóre odpowiedzi badanych. Większość z nich (osiem osób) uznała, że lekcje dały im szansę na dowiedzenie się czegoś o kulturach innych studentów, a sześcioro studentów zauważyło, że podczas kursu uczyli się lepiej rozumieć własną kulturę. Ponadto siedmioro ankietowanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że dzięki zajęciom lepiej rozumie kulturę polską i polskie społeczeństwo,

a sześcioro dostrzegło różnice między procesami rządzącymi komunikacją w kulturze polskiej i ich własnej.

Pozostałe odpowiedzi uczących się dotyczyły zadaniowych cech programu i sposobów nauczania. Część ankietowanych (sześć osób) zauważyła, że podczas lekcji sami wymyślali sposoby rozwiązywania zadań i problemów, a zadania miały związek z autentycznymi sytuacjami życia codziennego (sześć osób). Respondenci (siedem osób) deklarowali, że zadania motywowały do pracy i każdy mógł aktywnie uczestniczyć w zajęciach. Ze względu na nadrzędny cel nauczania języka obcego, jakim jest rozwijanie językowych kompetencji komunikacyjnych, należy podkreślić, że aż dziewięcioro studentów uznało, że podczas wykonywania zadań uczyli się praktycznego użycia polszczyzny. Ponadto niektórzy studenci (pięć osób) zgodzili się ze zdaniem, że praca grupowa stwarza wiele okazji do używania języka polskiego. Optymizmem napawają odpowiedzi, z których wynika, że niemal wszyscy ankietowani (dziewięć osób) potwierdzili, że podczas kursu nauczyli się dokonywać samooceny, każda bowiem jednostka metodyczna zwieńczona była technikami umożliwiającymi ocenianie własnych mocnych i słabych stron. Uczący się dostrzegli także znaczenie działań o charakterze interakcyjnym, ponieważ uznali (sześć osób), że dzięki kursowi nauczyli się współpracy. Ośmioro ankietowanych zauważyło, że jedną z zalet pracy w grupie jest możliwość uczenia się od innych, a siedmioro zadeklarowało, że faktycznie czegoś nauczyło się od swoich koleżanek i kolegów. Z odpowiedzi ankietowanych wynika, że podobała im się praca w grupach i w parach (siedem osób). Co ważne, ci uczący się (trzy osoby), którzy z mniejszym entuzjazmem angażowali się w pracę w grupie, mieli jednak świadomość zalet tej formy uczenia się. Zdecydowana większość grupy (dziewięć osób) była zdania, że mogła aktywnie brać udział w zajęciach, a sześcioro ankietowanych potwierdziło zdobycie nowej wiedzy i nowych umiejętności. Część studentów (sześć osób) dostrzegła, że na lekcjach mogli rozwijać działania mediacyjne, by wyrażać swoje opinie i poglądy w sposób umożliwiający wzajemne zrozumienie uczestników komunikacji.

6. Podsumowanie

Z pozyskanych danych wynika, że uczący się zauważają zalety zadaniowego charakteru zajęć uwzględniających cele nauczania międzykulturowego. Z odpowiedzi udzielonych przez studentów wyczytać można, że podobał im się sposób prowadzenia zajęć, który umożliwiał aktywne zaangażowanie wszystkich uczestników. Ponadto uczący się dostrzegają, że dzięki zadaniom można uczyć się praktycznego posługiwania się językiem oraz dokonywania autorefleksji i samooceny. Oczywiście trzeba zdawać sobie sprawę, że na podstawie kwestionariusza ankiety można

wyciągać wnioski jedynie o deklaracjach i opiniach respondentów, a nie o faktycznym stanie rzeczy. Należy mieć świadomość, że studenci mogli nieco zafałszować swoje odpowiedzi, by nie zawieść moich oczekiwań jako autorki badania, z uwagi na łączącą nas bliską relację. Niemniej dzięki stałej obserwacji działań badanych mogłam stwierdzić, że udzielone przez nich odpowiedzi w znacznej mierze pokrywały się z faktami.

Podsumowując, badanie towarzyszące wdrożeniu zadaniowego programu wspierającego rozwijanie MKK pokazuje, że podejście ukierunkowane na działanie może sprzyjać wprowadzaniu kategorii międzykulturowości na zajęciach języka polskiego jako obcego. Koncepcja zadania jako narzędzia dydaktycznego sprzyjającego podejmowaniu złożonych działań językowych i pozajęzykowych umożliwia nauczającemu integrowanie różnych celów, a poznanie potrzeb uczących się pozwala na dobór adekwatnych treści, które wspomagają rozwój różnych kompetencji. Zajęcia języka polskiego mogą również wzbogacać repertuar doświadczeń językowo-kulturowych uczących się w procesie stawania się przez nich międzykulturowymi rozmówcami.

Bibliografia

- Banach M., Bucko D., 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 19, Kraków.
- Baran M., 2015, *Dydaktyka kultury a podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 16(2), s. 185–194.
- Białek M., 2009, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, „Dissertationes Inaugurales Selectae”, t. 61, Wrocław.
- Bodzioch M., Wawrzęć M., 2019, *Zadanie i trening akulturacyjny jako narzędzia rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 18, Kraków, s. 319–337.
- Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.
- Byram M., 2020, *Intercultural Competence*, [w:] C.A. Chapelle (red.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*, Hoboken–New Jersey, s. 585–588.
- Byram M., 2021, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*, Bristol, <https://doi.org/10.21832/9781800410251>.
- Candelier M. i in., 2017, *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Warszawa.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 2, Kraków.
- Ellis R., 2009, *Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings*, „International Journal of Applied Linguistics” 19, nr 3, s. 221–246, <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>.

- ESOKJ 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 9, Kraków.
- Gębał P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, „Biblioteka »LingVariów« *Glottodydaktyka*”, t. 6, Kraków.
- Gębał P.E., 2020, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Grętkiewicz E., 2005, *Szczekająca szczeka Saszy*, Warszawa.
- Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 8, Kraków.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 11, Kraków.
- Janowska I., 2013, *Jak uczyć języka polskiego? Tradycyjnie czy zadaniowo? Proces adaptacji materiałów dydaktycznych do zasad podejścia zadaniowego*, [w:] J. Mazur, A. Małyńska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, „Język, Kultura, Społeczeństwo”, Lublin, s. 107–116.
- Janowska I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 505–526, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.30>.
- Janowska I. i in. (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, „Biblioteka »LingVariów«. Podręczniki”, t. 1, Kraków.
- Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford.
- Lázár I., 2007, *Theoretical Background*, [w:] I. Lázár i in. (red.), *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*, Strasbourg, s. 7–10.
- Lipińska E., 2012, *Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2*, „Język Polski dla Cudzoziemców”, Kraków.
- McConachy T., 2018, *Developing Intercultural Perspectives on Language Use. Exploring Pragmatics and Culture in Foreign Language Learning*, Bristol, <https://doi.org/10.21832/9781783099337>.
- Mihułka K., 2012a, *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*, Rzeszów.
- Mihułka K., 2012b, *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 106–117.
- Shuty S., 2004, *Zwał*, „Archipelagi”, Warszawa.
- Skorupa E., Lipińska E., 2010, *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych. Poziom B1*, cz. 1, Kraków.
- Wawrzeń M., 2022a, *„Karuzela plakatowa” jako technika rozwijania działań językowych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 29, s. 53–65, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.04>.

- Wawrzeń M., 2022b, „Zadanie jako narzędzie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego”, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, „Longman Handbooks for Language Teachers”, Harlow.
- Willis J., Willis D., 2007, *Doing Task-Based Teaching*, Oxford.
- Zarych E., 2014, *Przejdź na wyższy poziom. Język polski dla obcokrajowców. Poziom B2/C1*, Poznań.
- Zarzycka G., 2018, *Podejście interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*, [w:] A. Achtełik, K. Graboń (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. 5: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice, s. 534–547.

Netografia

- Bar mleczny – życzymy smacznego!*, Dzień Dobry TVN, 25 I 2012, [on-line:] <https://dzien-dobry.tvn.pl/a/bar-mleczny-zyczymy-smacznego-> (dostęp: 15 I 2025).
- Bary mleczne w Krakowie: niedroga droga mleczna*, Kraków. Nasze miasto, 6 III 2010, [on-line:] <https://krakow.naszemiesto.pl/bary-mleczne-w-krakowie-niedroga-droga-mleczna/ar/c11-3209497> (dostęp: 15 I 2025).
- Czy jesteś prawdziwym krakusem?*, „Gazeta Krakowska”, [on-line:] https://gazetakrakowska.pl/quiz/180,czy_jestes_prawdziwym_krakusem,q,t.html (dostęp: 15 I 2025).
- Typowy Polak – śmieję się z niego na całym świecie!*, YouTube, [on-line:] https://www.youtube.com/watch?v=01DSe_7f9bw (dostęp: 15 I 2025).

ABSTRAKT

Celem artykułu jest omówienie zadaniowego programu nauczania wspierającego rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Nadbudowę teoretyczną propozycji praktycznych rozwiązań dydaktycznych stanowią: pojęcie zadania w świetle *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, cele i komponenty nauczania w koncepcji Michaela Byrama oraz formy pracy treningu międzykulturowego w kształceniu językowym. Stworzenie programu poprzedziły działania badawcze zmierzające do określenia potrzeb grupy. Wdrożeniu autorskiego programu towarzyszyło natomiast przeprowadzenie badania ukierunkowanego na sprawdzenie skuteczności zadań w zintegrowanym rozwijaniu kompetencji językowych i międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (MKK). Opis programu uwzględnia: tematy, cele nauczania, szczeble MKK, materiały dydaktyczne, techniki nauczania oraz przewidziane zadania główne i ich rezultaty. W artykule zaprezentowano także opinie uczących się na temat zrealizowanego programu.

Słowa kluczowe: podejście ukierunkowane na działanie, zadanie, podejście międzykulturowe, międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, program nauczania

TAMARA CZERKIES 

Uniwersytet Jagielloński

WSPÓŁTWORZENIE ZNACZEŃ, CZYLI DZIAŁANIA I STRATEGIE MEDIACYJNE NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO Z WYKORZYSTANIEM POLSKICH TEKSTÓW LITERACKICH

Co-creation of Meanings, or Mediation Activities and Strategies in JPJO Classes Using Polish Literary Texts

The article discusses the issues of mediation and mediation activities that learners and teachers can undertake during classes of Polish as foreign language when literary texts are used. The first part presents the most important works of researchers and explains the basic concepts. In the practical part, it presents examples of how the assumed goals can be achieved by provoking students to specific actions when learners work with selected Polish literary texts.

Keywords: mediation, mediation activities, teaching Polish as a foreign language, Polish literature

1. Uwagi teoretyczne

Złożona natura procesu komunikacji językowo-kulturowej stanowi przedmiot badań językoznawców, antropologów, socjologów oraz filozofów kultury¹. Na potrzeby tego tekstu przywołane zostaną m.in. prace: Iwony Janowskiej (2023), współautorska

¹ Wystarczy wspomnieć m.in. publikacje: zespołu badaczy z Poznania i Lublina pt. *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie* (zob. Wilczyńska, Krajka, Mackiewicz 2019), *Kulturowe ramy zachowań społecznych* Pawła Boskiego (2009) oraz *Zasady gry społecznej* Gerta Hofstede (2007).

publikacja I. Janowskiej i Marty Plak (2021), fragmenty książek Michaela Tomasello (2002) oraz Beaty Szymańskiej (2019), aby – w części omawiającej praktykę – pokazać, jakie działania i strategie mediacyjne mogą stosować nauczający i uczący się języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) podczas zajęć, na których wykorzystujemy polskie teksty literackie.

1.1. Mediacja odzyskana

Zgodnie z opinią Janowskiej i Plak (2021) mediacja była strategią, której badacze nie poświęcali wiele uwagi. Pojęcie to pojawiło się w rozważaniach glottodydaktyków pod koniec XX w. – za sprawą prac zespołu ekspertów przy dokumencie ESOKJ z 2001 r. (wydanie polskie 2003 r.)². Autorzy określali w nim mediację jako naturalne działanie językowe, obok produkcji i recepcji, które ma na celu przekazanie wybranych informacji w taki sposób, aby osoba uczestnicząca w procesie komunikacji mogła ją zrozumieć. Znaczy to, że mediator upraszcza język tak, aby osoba, z którą wchodzi w interakcję, właściwie odczytała treść wysyłanego do niej komunikatu (por. Janowska, Plak 2021: 26–27).

Jak pisały badaczki, mediacja jako jedno z kluczowych pojęć została następnie szczegółowo omówiona w pracy zespołu pod przewodnictwem Geneviève Zarate w roku 2003³. Autorzy zwrócili wówczas uwagę na kilka ważnych aspektów procesu komunikacji, która ich zdaniem angażuje nie tylko język, wymienili więc: konieczność wrażliwości interkulturowej, postawę otwartości, umiejętności interpersonalne oraz sprawności heurystyczne uczestników. Podkreślili również rolę nauczającego, który także jest mediatorem i powinien posiadać niezbędne umiejętności, aby skutecznie pomagać uczącym się.

Badania ujęte w taki sposób spowodowały, że zagadnienie mediacji zaczęło być omawiane w szerszym kontekście nauczania oraz uczenia się, stało się także przedmiotem głębszej refleksji, ponieważ wpisano je w socjokulturową koncepcję komunikacji, zgodnie z którą język stanowi główne narzędzie mediacji oraz poszukiwania znaczeń (zob. Janowska, Plak 2021: 29). Warto podkreślić, iż teoria socjokulturowa zakłada, że mediacja to patrzenie na działania językowe przez soczewkę potrzeb oraz rezultatów, co przypominała w tekście z 2023 r. Janowska, od kilku lat zajmująca się

² Pełna nazwa to *Europejski system opisu kształcenia językowego*, w dalszej części stosowany będzie skrót ESOKJ; wersja angielska to CEFR, czyli *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001) i nowsza: *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume* (2020).

³ Janowska i Plak omawiają pracę Zarate, posługując się wersją francuską, wersja angielska nosiła tytuł *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*.

tym zagadnieniem⁴. Ujęcie problemu w taki sposób odsyła do pracy Lwa Wygotskiego z 1989 r., w której badacz wskazywał, że aby się uczyć, człowiek potrzebuje innego człowieka (zob. Janowska 2023: 220)⁵. Zatem interakcja, autonomia uczącego się i tzw. wspólne dla uczestników odkrywanie znaczeń oraz rozwiązywanie problemów stają się istotą działań w obrębie języka⁶.

Jak pisała Janowska, nauka języka to nie tylko studiowanie kodu, ale współtworzenie znaczeń z innymi oraz pokonywanie trudności. Badaczka, powołując się na najnowszą wersję CEFR z 2020 r., wyróżniła trzy kategorie działań mediacyjnych, do których należą: mediacja tekstu, mediacja pojęć oraz mediacja komunikacji, co stwarza możliwość spoglądania na działania językowe z uwzględnieniem potrzeb oraz oczekiwanych rezultatów każdego uczącego się (por. Janowska 2023: 220–221)⁷. Autorka zatem, jeszcze wyraziściej niż w książce z 2021 r., podkreśliła, że:

[...] użytkownik języka działa jako uczestnik życia społecznego, buduje pomosty i pomaga w tworzeniu lub przekazywaniu znaczenia w obrębie tego samego języka lub innymi modalnościami (np. języka mówionego na język migowy i odwrotnie lub w komunikacji intermodalnej), a czasem z języka pierwszego na język obcy (ibid.: 225–226).

Gdy ustalamy zasady zadania mediacyjnego, kluczowymi elementami stają się zatem:

- użytkownicy języka, członkowie życia społecznego (nadawca, mediator, odbiorca);
- wspólny problem do rozwiązania;
- cel komunikacji oraz to, co powstanie jako rezultat działań.

Z punktu widzenia niniejszych rozważań właśnie takie patrzenie na proces nauczania i uczenia się – oparte na mediowaniu, uwzględniające jego społeczny charakter, wspólne pokonywanie trudności oraz określony cel komunikacji – jest niezwykle istotne, gdy skupiamy się na praktyce glottodydaktycznej, co zostanie przedstawione w części omawiającej dydaktyczną codzienność.

⁴ Autorka pisała o mediacji już w roku 2016, a potem 2017, 2021, 2023.

⁵ Podkreślenia własne – T.Cz.

⁶ Warto przypomnieć, iż na temat sposobów radzenia sobie z problemami w procesie komunikacji pisał obszernie w latach 90. Henry Widdowson (1991), który proces komunikacji w języku obcym nazywał negocjowaniem znaczeń (więcej na ten temat zob.: Czerkies 2019b; 2012b).

⁷ Trzeba także podkreślić, że w książce z 2021 r. Janowska i Plak szczegółowo opisały schemat działań oraz strategii mediacyjnych (zob. Janowska, Plak 2021: 83); podkreślenia własne – T.Cz.

1.2. Rodzaje mediacji

Od momentu, gdy pojawiła się refleksja na temat nauczania uwikłanego w kontekst kulturowy, o mediacji pisali także inni autorzy. Janowska i Plak podkreślili, że Ben North i Edward Piccardo w pracy z 2016 r. zwrócili uwagę, że mediacja, która była w niewielkim stopniu opracowana w dokumentach, powinna zająć istotne miejsce w podejściu działaniowym, ponieważ jest obecna w codzienności każdego użytkownika języka i w każdej dziedzinie życia, a działania mediacyjne integrują wszystkie operacje językowe oraz wychodzą poza język (por. Janowska, Plak 2021: 59–60).

Janowska i Plak uważnie przeanalizowały pracę Northa i Piccarda. Badacze wyróżnili cztery typy mediacji: językową, kulturową, socjologiczną oraz pedagogiczną. Wymienimy oraz omówimy najważniejsze cechy każdej z nich, ponieważ pomoże to inaczej spojrzeć na działania dydaktyczne i lepiej zrozumieć ich istotę. Oto cztery typy mediacji według Northa i Piccarda:

- Mediacja językowa może być międzyjęzykowa (gdy dotyczy np. tłumaczeń lub przekształcania tekstu w jednym języku w tekst w innym) oraz wewnątrzjęzykowa (kiedy np. w myślach streszczamy tekst w języku obcym). Ponadto mediacja wewnątrzjęzykowa to – zdaniem badaczy – każdy rodzaj pośredniczenia między różnymi idiolektami, biolektami oraz socjolektami, a jego celem jest przekazywanie informacji, dokonywanie niezbędnych przekształceń, streszczanie tekstu czy elastyczne przechodzenie pomiędzy językami w kontekście zawodowym.
- Mediacja kulturowa zwraca uwagę na fakt, że każde przekazywanie treści ma w sobie ładunek kulturowy, a więc przechodzenie z jednego języka do drugiego powoduje przechodzenie z jednej kultury do odmiennej, nowo poznawanej. Jest to zatem mediacja pomiędzy kulturami.
- Mediacja społeczna, jak podkreślali North i Piccardo, wiąże się ściśle z człowiekiem, ponieważ każda tego rodzaju aktywność wymaga obecności co najmniej dwóch osób. Jednocześnie, co warto podkreślić, uczestnicy procesu reprezentują określoną społeczność, przynależność, identyfikację oraz właściwy dla swojej grupy wzorzec kulturowy⁸.

Warto w tym miejscu podkreślić, że tak przedstawiona mediacja, uwikłana w aspekt społeczny, zwracająca uwagę na określone modele zachowań kulturowych uczestników, przypomina zjawisko „kultury trzeciego miejsca” Claire Kramsch. W pracy z 1996 r. pt. *Context and Culture in Language Teaching* autorka podkreślała, że negocjowanie znaczeń to próba bycia pomiędzy kulturami każdego uczestnika procesu komunikacji. To – zdaniem badaczki – znajdowanie nowej przestrzeni pomiędzy kulturą własną a tą, którą poznajemy przez inny język i kulturę⁹.

⁸ To właśnie tu tak widoczny jest związek ujęcia zagadnienia mediacji z pracami wspomnianego Wygotskiego.

⁹ Na temat „kultury trzeciego miejsca” zob. m.in. Czerkies 2012a; 2012b.

- Mediacja pedagogiczna, wymieniona przez badaczy jako czwarta kategoria, znaczy tyle, co umiejętność spojrzenia na własną kulturę z krytycznym dystansem. Postawa ta w sposób oczywisty łączy się ze wspomnianym zjawiskiem „trzeciego miejsca” oraz patrzeniem na kulturę własną z perspektywy zewnętrznej. W tak ujętym procesie nauczania ważną rolę odgrywa nauczający, który także musi się zdystansować od własnych przyzwyczajeń. Dlatego tak istotne jest, by miał świadomość, jak ważnym ogniwem procesu się staje, gdy pomaga rozwiązywać wspólny problem (por. Janowska, Plak 2021: 60–63)¹⁰.

Warto zwrócić uwagę na sposób, w jaki autorki wyjaśniły, na czym polega mediacja oraz co rozumiały pod pojęciem działań mediacyjnych i strategii mediacyjnych. Pomoże to docenić wagę i dostrzec wielość możliwych działań mediacyjnych, jakie nauczający może podejmować podczas konkretnych zajęć z tekstem literackim¹¹.

1.3. Działania i strategie mediacyjne

Na zjawisko mediacji, tak ważne w procesie komunikacji, składają się zarówno działania, jak też strategie mediacyjne. Działania mediacyjne można realizować w każdej sferze życia i w różnych kontekstach. Zgodnie z tym, co opisuje CEFR z 2020 r., w ich skład wchodzi:

- mediacja tekstu;
- mediacja pojęć;
- mediacja komunikacji.

Mediacja tekstu może dotyczyć przetwarzania, tłumaczenia, streszczania, reakcji na tekst oraz jego analizy krytycznej. Mediacja pojęć to inaczej integracja oraz współpraca w grupie w celu wynegocjowania znaczeń. Mediacja komunikacji odnosi się zaś do działania w roli pośrednika pomiędzy kulturami, szczególnie w sytuacjach delikatnych; to tworzenie tzw. przestrzeni różnokulturowej i unikanie ewentualnego konfliktu.

Jeśli mowa o strategiach mediacyjnych, ważne jest, by uczestnik procesu miał świadomość, iż dotyczą one m.in. objaśniania pojęć, upraszczania tekstu, że włącza się wtedy wszelką posiadaną wiedzę uczestnika, który dokonuje różnorodnych operacji, aby pomóc sobie i partnerowi w procesie komunikacji. Tekst natomiast, z którym się pracuje, można, w zależności od potrzeb, rozwijać albo skracać (por. Janowska, Plak 2021: 83; Janowska 2023: 220).

¹⁰ Zagadnienie wspólnego rozwiązywania problemów omawiają H. Widdowson (1991) i C. Kramsch (1996), zob. więcej w: Czerkies 2019a; 2012b.

¹¹ Podkreślenia własne – T.Cz.

Jak podkreślała Janowska, w czasie mediowania, gdy uczestnik włącza niezbędne strategie, mogą pojawić się trudności dotyczące kodu językowego, gatunku wypowiedzi lub złożoności wiedzy zawartej w tekście albo różnic kulturowych. Dlatego tak istotne jest doprecyzowanie potrzeby przekształcania komunikatu, dostarczenie niezbędnych danych, dookreślenie specyfiki kulturowej oraz uzmysłowienie zasadności danego zadania (Janowska, 2023: 226). W tym celu badaczka przywołała bardzo klarowny przykład zadania mediacyjnego z jasno wytyczonym celem oraz zasadnością konieczności dokonania przekształceń. Dotyczyło ono sfery życia zawodowego, a wykonujący je miał wcielić się w postać stażysty księgarza i przekształcić tekst zawierający dłuższą informację na temat książki w notatkę zachęcającą do kupienia danej pozycji. Musiał zatem wybrać to, co jego zdaniem będzie niezbędne, dokonać skrótu, przeredagować tekst zasadniczy, czyli mediować, włączając przy tym niezbędne strategie (por. *ibid.*: 228).

1.4. Działania językowe i strategie – wzajemne zależności

W rozważaniach teoretycznych warto także krótko wyjaśnić różnicę pomiędzy działaniami językowymi a strategiami. Jej zrozumienie pomoże dostrzec celowość działań opisanych w części dotyczącej praktyki. Działania językowe to umiejętne wykorzystanie kompetencji komunikacyjnej w konkretnej sytuacji, czynione po to, aby zrozumieć tekst, a następnie wykonać zadanie. Strategie natomiast to zestaw czynności podejmowanych podczas realizacji zadania, czyli sposoby rozwiązywania konkretnego problemu. Strategie są zatem pojęciem podrzędnym w stosunku do działań językowych (por. Janowska, Plak 2021: 39).

1.5. Kulturowe uwarunkowanie uczestników procesu komunikacji

Na koniec warto przypomnieć, jak silne piętno odciska na każdym z uczestników procesu komunikacji tzw. kulturowe zaprogramowanie, nazywane przez niektórych badaczy kulturową skórą lub pieczęcią¹². O zaprogramowaniu pisał Gert Hofstede (2007), gdy uświadamiał, iż kultura, z którą się identyfikujemy, jest wspólna dla członków społeczności żyjących w danym środowisku i stanowi zbiór zasad tzw. społecznej gry – badacz nazwał ją nawet kolektywnym zaprogramowaniem, odróżniającym członków jednej grupy od innej (zob. Hofstede 2007: 21). Stąd zapewne wynikają niekiedy trudności w procesie komunikacji, gdy trzeba przyjąć

¹² Na temat tzw. kulturowej skóry zob. m.in. artykuły: Czerkies 2022, 2019b.

zdystansowaną perspektywę wobec własnej kultury podczas mediowania z nieznaną, którą właśnie poznajemy.

Tomasello (2002), pisząc o kulturowych źródłach poznania ludzkiego, podkreślał, iż niemożliwe jest zdjęcie tzw. kulturowych okularów, przez które postrzegamy odmienne zjawiska. Jerzy Nikitorowicz (2018) kulturowe zaprogramowanie, o którym pisał Hofstede, przywiązanie do określonych wzorów myślenia, nazywał natomiast kulturową skórą, którą zrzucamy rzadko i niechętnie.

Beata Szymańska (2019) w pracy pt. *Między Zachodem a Wschodem*, z ciekawym podtytułem – *To samo i inne*, poświęconej odmienności kultury japońskiej w stosunku do tzw. kultury zachodniej, zwracała uwagę na istotę dialogu oraz empatii, które mają kluczowe znaczenie podczas wzajemnych kontaktów. Według autorki, aby zrozumieć Innego, musimy, jak postulował pod koniec lat 90. XX w. Alvin Goleman (1997), umieścić siebie w „mentalnych butach” innej osoby. Badaczka podkreślała, iż w kontaktach z odmiennością ważna jest gotowość do podjęcia dialogu oraz przejścia od relacji: „Ja-To” do nowej, realizowanej w odmiennym wymiarze, czyli: „Ja-Ty” (zob. Szymańska 2019: 173–174). Zaproponowane przez Szymańską ujęcie zagadnienia nawiązuje wprost do filozofii dialogu, popularnej wśród badaczy w latach 80. XX w., która postulowała postawę otwartości, dialogu oraz gotowość poznawania Innego¹³. To ona powinna stanowić, w mojej opinii, jeden z najważniejszych celów kształcenia uwzględniającego autonomię oraz gotowość podjęcia mediacji przez uczącego się.

2. Mediowanie oraz wspólne pokonywanie trudności podczas zajęć z tekstem literackim (opis zajęć)

Pora opisać zajęcia JPJO, na których wykorzystany był tekst literacki, aby na konkretnych przykładach pokazać, jakie działania mediacyjne zostały podjęte przez studentów, jaki był cel nauczającej oraz jaki uzyskano rezultat.

¹³ Na temat filozofii dialogu zob. m.in. monografię Czerkies 2012b. Podłoże teoretyczne zagadnienia filozofii dialogu opisali Hans-Georg Gadamer, Martin Heidegger i Emmanuel Levinas.

2.1. Analiza krytyczna wybranych tekstów literackich (wiersze Wisławy Szymborskiej o przemijaniu)

Zajęcia „Lektura tekstów literackich”, jakie regularnie prowadzę w Instytucie Głotodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego (dalej: IGP UJ), są doskonałym sposobem, by prowokować uczących się do podjęcia mediacji tekstu oraz komunikacji przez kulturę. Gdy pracuję z grupami na wyższym poziomie zaawansowania językowego (poziom B1.2–C.1)¹⁴, każdy z omawianych utworów staje się powodem, aby uczący się na koniec pracy z nim wyrazili swoje zdanie i przeprowadzili analizę krytyczną, tak też było w przypadku pracy z wierszami Szymborskiej.

Podczas zajęć wykorzystujemy zwykle podręcznik *Literackie lustro kultury*, w którym zamieszczony jest spory wybór wierszy poetki wraz z zadaniami¹⁵. Na koniec rozważań dotyczących zagadnień przemijania, którym poświęcony jest rozdział czwarty książki, wiosną 2024 r. studenci kursu semestralnego dostali polecenie, aby wypowiedzieć się pisemnie na zaproponowany temat zamieszczony w podręczniku. Polecenie brzmiało:

„Życie nie obawia się popełniać plagiatu, rodząc życie i zawsze jednakowo zdumiewa monotonna w swym uporze śmierć...” (H. Poświatowska). Proszę przeanalizować cytaty oraz wykorzystując poznane utwory, własne przemyślenia, a także inne źródła i teksty kultury (literatura, film itp.), wyrazić swoją opinię i odpowiedzieć na pytanie: Co zwycięża w pojedynku między życiem i śmiercią?

Studentka z Chin, Iwona, przeprowadziła wnikliwą analizę wiersza *Nic dwa razy*, dokonując przy tym odwołań do tekstów kultury i literatury chińskiej. Oto fragment jej pracy¹⁶:

W mojej pracy postaram się stwierdzić, że życie i śmierć nie powinny być postrzegane jako przeciwieństwa i nie ma pomiędzy nimi tak zwanego zwycięzcy. [...]

W polskiej poezji życie i śmierć są często motywami, które poeci starają się zgłębiać, szukając odpowiedzi na pytania o znaczenie egzystencji. Nic dwa razy skupia się na ulotności i niepowtarzalności życia. Szymborska uważa, że wszystko, co się zdarza, zdarzy się tylko raz, podkreśla nietrwałość i cennosc życia. [...]

W chińskiej literaturze i kulturze relacja między życiem a śmiercią zawsze jest przedmiotem dyskusji. Wielki starożytny chiński poeta Su Shi porównuje siebie do Fujo

¹⁴ Poziom biegłości językowej B.1.2. na zajęciach z tekstem literackim dotyczy studentów z krajów słowiańskich.

¹⁵ Więcej zob. Czerkies 2019b.

¹⁶ Wszystkie prace studentów zostały zamieszczone za ich zgodą na cytowanie i ujawnieniem imion oraz nazwisk, zawierają także drobne błędy, są bowiem efektem tylko wstępnej korekty.

w swoim wierszu. Fujo, będące delikatnym stworzeniem, jest krótkotrwałe i poddane cykлом natury¹⁷. Poeta podkreśla, iż pomimo że życie jest tak krótkie, to jednak jest pełne znaczenia. Pragnie osiągnąć podobną trwałość i nieśmiertelność jak rzeka. [...]

Nie sposób nie wspomnieć o głębokim punkcie chińskiej filozofii, czyli Tao, w której życie i śmierć są postrzegane jako części cyklu życia, gdzie każde narodziny są równocześnie śmiercią, a śmierć jest tylko kolejnym początkiem (Jingnuam Meng, Iwona, maj 2024, IGP UJ).

W przytoczonym fragmencie dostrzegamy wiele aspektów mediacji podjętej przez uczącą się zgodnie z zaproponowanym zadaniem. Dokonała ona analizy krytycznej, wykorzystując zdobytą wiedzę, wcześniejsze doświadczenie, mediowała z poznawaną kulturą, przeprowadziła porównania w tym zakresie, przywołując postać chińskiego poety oraz ważny element filozofii Tao.

Na podobny temat, równie dojrzałe, choć bardziej osobiście, wypowiedziała się koleżanka Iwony z pekińskiego uniwersytetu – Milena, która także dokonała działań mediacyjnych w zakresie tekstu, jak też komunikacji przez kulturę. Oto fragment jej pracy:

[...] Wcześniej myślałam, że urok literatury czuję tylko w swoim ojczystym języku, ale nasze zajęcia często mnie wzruszają. Prawdę mówiąc czasami nie do końca wszystko rozumiem, ale mogę czuć. Szczególnie, gdy mówiliśmy o śmierci [...]. Podobał mi się zwłaszcza wiersz Kot w pustym mieszkaniu, który jest tak ukryty, a jednocześnie precyzyjny.

Śmierć zawsze jest tajemniczym i ciężkim tematem dla ludzi, jednakże warto się nad nim zastanawiać. Życie rodzi się razem ze śmiercią, bez myślenia o śmierci wydaje się, że życie straciło głębsze znaczenie. Jeżeli życie jest „piosenką”, myślę, że śmierć też nią jest. Na zajęciach wspominaliśmy, że chiński pisarz powiedział, że śmierć to święto, które na pewno nadejdzie, przepięknie (Mohan Yuan, Milena, maj 2024, IGP UJ).

Widzimy wyraźnie, że i ta młoda autorka, analizując temat, włączyła działania mediacyjne na poziomie tekstu oraz podjęła mediację komunikacji między oboma kulturami, przywołując słowa chińskiego pisarza¹⁸.

Warto także zwrócić uwagę, że w obu pracach widać silne zanurzenie studentek w ich własnej kulturze przy jednoczesnych próbach szukania połączeń i analogii. Założone przeze mnie cel oraz rezultat zostały osiągnięte – dzięki literaturze uczące się zostały sprowokowane do konkretnych działań, lepiej poznały siebie (Milena), mediowały oraz porównywały własną kulturę z poznawaną (Iwona i Milena).

¹⁷ Su Shi – poeta chiński żyjący w XI/XII w. w czasach dynastii Song. Fujo to małe stworzenie znane w tradycji chińskiej.

¹⁸ Chodziło o wspomnianego Su Shi.

2.2. Gdzie kończą się tęczę? Rozmowa o grzechach dzieciństwa (fragmenty z Tadeusza Różewicza oraz wiersz Wisławy Szymborskiej)

Zajęcia były skupione na wybranych fragmentach prozy poetyckiej Różewicza pt. *Grzech* i *Do poprawki* oraz wierszu Szymborskiej *Mała dziewczynka ściąga obrus* z rozdziału trzeciego książki. Omawialiśmy zagadnienie tzw. pierwszego „przestępstwa” z okresu dzieciństwa, emocji, jakie temu towarzyszyły. Celem końcowym oraz moim planem na działania mediacyjne była próba sprowokowania uczących się, by opisali swoje pierwsze „przestępstwo” lub wyrazili opinię, co sądzą o ciekawości i przekorze, która towarzyszy nam od zawsze. Przytoczę fragmenty kilku prac, jakie powstały. Dwa zaproponowane uczącym się tematy prac pisemnych do wyboru brzmiały następująco:

Czy pamiętają Państwo swoje pierwsze „przestępstwo”, jakie Państwo popełnili w dzieciństwie? Co to było? Proszę opowiedzieć historię i napisać, jakie były konsekwencje złamania zakazu.

Czy zgadzają się Państwo z opinią, że gdyby nie ciekawość i życiowa przekora nie poznalibyśmy świata, nie poczuliby smaku przyjemności odkrywania, nie nauczyli się, co znaczy poznawanie przez doświadczanie? Dlaczego? Wykorzystując poznane utwory oraz inne źródła, proszę napisać tekst argumentacyjny.

Martha Popescu, żywa i inteligentna studentka z USA o ukraińsko-rumuńskich korzeniach, która pilnie uczestniczyła w zajęciach z literatury w semestrze letnim, opisała swoje pierwsze „przestępstwo” w szkole podstawowej. Nie chciała wyjawic przed grupą, że zawiódła, jak wszyscy ma w sobie coś z oszustki – nie zmieniła z zielonej na czerwoną karty informacyjnej o sobie na tablicy, żeby wszyscy się o tym dowiedzieli. W jej pracy ciekawe, świadczące o pełnym zrozumieniu tekstu Różewicza, jest ujęcie tematu widoczne już w tytule, jaki nadała historii, a także jej podsumowanie. Oto wyimki, a dla mnie dowody działań pod wpływem oryginału:

Fragment w stylu Różewicza

[...] *Myślę, że tego dnia dowiedziałam się o ziarenku oszustwa, które żyje w moim sercu. Żyje ono w sercach wszystkich i jak pisał Różewicz tak naprawdę „przybiera różne formy, barwy”. Na różne sposoby wszyscy zmieniamy kolory naszych kart każdego dnia* (Marta Popescu, kwiecień 2024, IGP UJ).

Na drugi temat było więcej prac, przytoczę dwie najciekawsze. Niezawodna, cicha, wrażliwa Milena, która – argumentując na rzecz życiowego błędzenia – skupiła się na wierszu Szymborskiej, w tytule stwierdziła, że nasza niewiedza jest darem, oto fragmenty:

Niewiedza jest darem

W dzieciństwie wszyscy moi przyjaciele mieli obsesję na punkcie książki pt. Sto tysięcy dlaczego. Teraz muszę zadać 1 000.001 pytanie: dlaczego ta książka jest tak popularna? Odpowiedź jest prosta, z powodu niewiedzy. Nie wiemy, dlaczego niebo jest niebieskie, dlaczego po deszczu pojawia się tęcza ani nawet, kim „ja” jestem. [...]

Jak napisała Wisława Szymborska w swoim wierszu pt. Mała dziewczynka ściąga obrus: „Bardzo ciekawe, jaki ruch wybiorą, kiedy już zachwieją się na krawędzi...”. [...] Gdyby nie ciekawość, obrus nie zostałby ściągnięty i świat stałby w miejscu.

Kolejną sprawą jest to, że ciekawość jest ściśle związana z obserwacją. Jak wiemy poezja Szymborskiej zawsze skupia się na drobnych i zwykłych przedmiotach w życiu. W tych niepozornych obserwacjach leży nasza ciekawość i źródło inspiracji.

[...] Najbardziej wzruszający wiersz, jaki ostatnio przeczytałam, został napisany przez siedmioletnią dziewczynkę, tłumaczony jest jako: „Latarnia uliczna wypala dziurę w nocnym niebie”. Wiersz świadczy o tym, że nigdy nie ma rzeczy nieosiągalnych, to właśnie jest życie. [...]

Nasza wiedza dała nam pojęcie o tym, jak powstają tęcze, ale nadal możemy być ciekawi, gdzie one się kończą (Mohan Yuan, Milena, kwiecień 2024, IGP UJ).

Równie interesująca była praca pisemna Aldy z silnej grupy pekińskich studentów¹⁹. Młoda autorka skupiła się na ładunku emocjonalnym, jaki zawierał tekst oryginału, a wiersz stał się dla niej pretekstem, by wyrazić siebie:

[...] Kiedy byłam dzieckiem, byłam osobą żyjącą wyłącznie w świecie duchowym. Moja ciekawość i odwaga prowadziły mnie do wędrówki po świecie, który składał się wyłącznie z ducha. [...]

Poznałam w końcu prawdę i nauczyłam się myśleć poprawnie i logicznie, ale zostałam zmuszona do opuszczenia samotnej planety, która tylko należała do mnie. [...]

Wśród milionów planet jest tylko jedna z okresu dzieciństwa. Dlatego podobają mi się „przestępstwa”, bo są dowodem na to, że moja samotna wyspa istniała kiedyś naprawdę (Zimo Yan, Alda, kwiecień 2024, IGP UJ).

Zacytowane fragmenty pokazują różne aspekty podjętych działań mediacyjnych, które omawiała część teoretyczna artykułu. Oto w praktyce, planując konkretne działania, wytyczałam cele oraz rezultaty, do jakich wspólnie dążyliśmy. Precyzowały je proponowane tematy prac pisemnych, jakie miały powstać w efekcie działań w obrębie tekstu. Były to więc wypowiedzi krytyczne albo teksty własne uczących się stanowiące polemikę lub potwierdzenie tez oryginałów. W każdym przypadku studenci dokonywali mediacji w obrębie tekstu oraz komunikacji kulturowej, dzięki czemu lepiej poznawali kulturę polską, ale też własną oraz samych siebie.

¹⁹ Warto podkreślić, że odkąd w Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (PUJO) naucza dr Andrzej Ruszer, zawsze z tego ośrodka akademickiego przyjeżdżają do Polski znakomicie przygotowani studenci.

2.3. Parafraza tekstu, czyli działania prowadzące do powstania oryginalnych tekstów własnych (wiersz Szymborskiej jako pretekst)

Zajęcia dotyczyły pracy z tekstami zamieszczonymi w rozdziale drugim podręcznika. Próbowaliśmy uchwycić portret współczesnej kobiety i mężczyzny, jaki wyłania się z wierszy. Czytaliśmy *Portret kobiety*, wiersz Poświatowskiej bez tytułu (****Jestem Julią...*), fragmenty *Rozmowy lirycznej* Gałczyńskiego oraz *Wyznanie Miłosza*, a następnie studenci wykonywali zadania do tych utworów. Po serii zadań cząstkowych, mających na celu podjęcie konkretnych działań językowych, studenci dostali polecenie, aby sami napisali własny wiersz portretujący mężczyznę²⁰.

Po raz kolejny utwory, które po tygodniu czytałam, sprawiły, że mocniej uwierzyłam w sposób prowadzenia zajęć prowokujący uczących się do kreatywności i negocjowania znaczeń. Oprócz działań mediacyjnych w obrębie tekstu, polegających na jego parafrazie, studenci mediowali także na poziomie komunikacji przez kulturę. W każdym powstałym wierszu widać było wyraźnie zanurzenie autorów w ich własnej kulturze przy jednoczesnych próbach mediowania, budowania pomostów opisywanych przez teoretyków. Zacytuję wybrane utwory, które najlepiej ilustrują podjęte przez uczących się działania.

Tair Sadvakasov, wrażliwy i zawsze otwarty na nowe doświadczenia student z Kazachstanu, w swojej próbie poetyckiej ujawnił silne kulturowe uwarunkowanie. Jego portretowy bohater ma cechy przypominające azjatycki model mężczyzny: siłę, odwagę, dyskrecję oraz nieokazywanie emocji pomimo napięć, ma również determinację w ciągłej gotowości, by troszczyć się o bliskich²¹. W serii zaprzeczeń, jakie wykorzystał w swoim wierszu autor, widać także umiejętne wykorzystanie oryginału Szymborskiej:

Portret męski

*Musi być do wyboru
Stać uparcie, jakie by nie było napięcie.
To łatwe, niemożliwe, warte próby.
Patrzy zawsze wprost i zawsze widzi wszystko.
Bo wie, iż ma o co dbać.*

(Tair Sadvakasov, kwiecień 2024, IGP UJ)

²⁰ Pomysł (oraz powstałe w jego efekcie wiersze) opisuję szczegółowo w publikacji z 2022 r. (zob. Czerkies 2022). Wykorzystuję to zadanie, odkąd przekonałam się, że doskonale rezonuje w każdej grupie, prowokując uczących się do konkretnych działań mediacyjnych.

²¹ Na temat cech charakteryzujących kulturę zachodnią i azjatycką oraz zasady tzw. Wielkiej Piątki G. Hofstede zob. m.in.: Hofstede 2007, Czerkies 2016; 2019c.

Kulturowe zaprogramowanie opisywane przez Hofstede dostrzec można także w wierszach pozostałych uczących się. Yuna, studentka z Japonii – kraju, w którym (podobnie jak w Kazachstanie) częsty jest wizerunek odpowiedzialnego, pewnego siebie, zdecydowanego mężczyzny – potrafiła, biorąc pod uwagę to, co powiedzieliśmy na temat stereotypów, namalować oryginalny, trochę przewrotny obraz, ujawniający również męską słabość, o której raczej nie mówi się publicznie:

Portret mężczyzny

*Jest jak kamień, jest szary, jest ciężki.
Wygląda na to, że ma dużo wyborów.
Czasami jak ptak, jak kwiat, który kołysze się na wietrze.
Ale nie może dostać prawdziwej wolności.
Wyrazy są ciężkie jak kamień.
Zostają w duszy.
Nawet to: chodzi codziennie,
Nawiązując kontakt wzrokowy
Z kimś podobnym do mnie.*

(Yuna Okunischi, kwiecień 2024, IGP UJ)

Warto zacytować jeszcze dwa utwory studentek z Chin – Mileny oraz Amby, ponieważ w nich jeszcze wyraźniej widać oba rodzaje mediacji: tekstu – parafrazowały oryginał, ale także podejmowały działania na poziomie komunikacji przez kulturę własną. Łatwo dostrzeżemy także silniejszy niż u pozostałych autorów dystans w stosunku do kultury pochodzenia:

Portret męski

*Powiedzieli mu,
Jest mężczyzną
Musi być silny fizycznie
Musi być kulturalny
Musi poślubić kobietę [...]
Być jak MĘŻCZYŻNA²² [...]
Ale on jest tylko połową
Potrafi być jak KOBIEȚA
On żyje, żyje jako CZŁOWIEK.*

(Mohan Yuan, Milena, kwiecień 2024, IGP UJ)

Portret

*Czasem się śmieje, czasem płacze
Czasem chodzi z nosem dotykającym nieba*

²² Podkreślenia własne autorki wiersza.

*Czasem czołga się jak pnącze
 Czasem odważny z czystego strachu
 Czasem jak tchórz z czystej odwagi
 Dobry kłamca, który nie potrafi dobrze kłamać
 Dobry mówca, który nie potrafi dobrze mówić
 Dobry przywódca, który nie potrafi dobrze przewodzić
 Asceta, który nie może poczuć całego świata.*

(Xia Li, Amba, kwiecień 2024, IGP UJ)

Oprócz wspomnianej zdystansowanej postawy w stosunku do kultury własnej widać także, że Amba, autorka drugiego wiersza, umiejętnie wykorzystała strukturę oryginału – jej mężczyzna jest tak samo pełen sprzeczności, jak kobieta u Szymborskiej.

Tak wiosną 2024 r. wyglądała praca polegająca na mediowaniu oraz szukaniu wzajemnych połączeń przez kreatywne wykorzystanie oryginalnych tekstów literackich. Na koniec krótko opiszę zajęcia, które w lipcu tego roku przeprowadziłam podczas konwersatoryjnych wykładów z literatury i kultury polskiej XX i XXI w. Chcę bowiem pokazać jeszcze inny, rzadko wykorzystywany na zajęciach z literaturą rodzaj mediacji tekstu.

2.4. Olgi Tokarczuk topografia miejsca (zajęcia po lekturze fragmentów *Prawieku i innych czasów*)

Wykłady w Szkole Letniej UJ, które prowadziłam w lipcu 2024 r., mają swoją specyfikę, uczestniczą w nich osoby o określonym profilu. W przeważającej większości wśród słuchaczy są dorośle dzieci polskich emigrantów, dla których polski jest językiem poznaczonym w domu w wersji mówionej, jest on także językiem odziedziczonym, gdy polskie pochodzenie ma tylko jedno z rodziców (najczęściej ojciec) albo też jest on językiem obcym, gdy słuchacze, jako w pełni dojrzałe osoby, odkrywają swoje korzenie oraz kraj pochodzenia przodków. Zdarzają się również wśród uczestników uczący się, którzy z powodów osobistych podejmują trud zgłębiania wiedzy o kulturze polskiej i języku polskim.

W tym roku na pierwszy wykład, 2 lipca, stawiła się grupa 14 słuchaczy, w której większość stanowiły młode osoby z polskim pochodzeniem ze strony obojga rodziców, była jedna studentka, której mama emigrantka utrzymywała żywy kontakt z polską kulturą oraz językiem polskim jako dziennikarka pracująca w mediach polonijnych, tata był zaś emigrantem z Irlandii. Były też dwie osoby, które z pasji do języka i kultury polskiej w lipcowy upał uczestniczyły w codziennych dwugodzinnych spotkaniach.

Kurs trwał dwa tygodnie, więc program, który przygotowałam, obejmował prezentację treści, a następnie ćwiczenia opracowane do każdego zagadnienia. Były to najciekawsze, w mojej opinii, zjawiska w polskiej literaturze i kulturze XX i XXI w. Podczas wyboru kierowałam się własnymi literackimi fascynacjami: Czesław Miłosz, Sławomir Mrożek, Wiesław Myśliwski, Wisława Szymborska, oraz kluczem popularności, jaką gwarantuje prestiżowa nagroda – Olga Tokarczuk²³.

Przedstawię krótko zajęcia przeprowadzone przy wykorzystaniu prozy noblistki z 2018 r., bezpośrednio po wykładzie o niej, żeby pokazać rzadko stosowany na zajęciach z literatury rodzaj działań mediacyjnych w obrębie tekstu oraz efekt, jaki uzyskałam. Na wykładzie poprzedzającym ćwiczenia konwersatoryjne prezentowałam sylwetkę pisarki, najważniejsze utwory oraz zagadnienia, które charakteryzują jej twórczość. Studenci usłyszeli o postaciach kobiet w prozie noblistki, sposobie budowania przestrzeni powieściowej, a przede wszystkim o stylizacji mityzacyjnej, czyli sposobie zaczarowywania rzeczywistości²⁴, której można ulec podczas lektury książek Tokarczuk, czerpiąc z tego prawdziwą przyjemność. Następnego dnia przewidziane były zajęcia lektury konkretnego tekstu, a więc fragment z wybranej książki. Zaproponowałam zaadaptowany przeze mnie pierwszy rozdział z *Prawieku i innych czasów*²⁵.

Ponieważ na wykładzie szczegółowo tłumaczyłam zasady mityzacji, więc podczas lektury pierwszego rozdziału, zatytułowanego *Czas Prawieku*, gdy studenci wykonali w parach zadania sprawdzające rozumienie (P/F), dopasowali definicje do podkreślonych w tekście wyrażen (zadania wielokrotnego wyboru), poleciłam, aby spróbowali zaznaczyć w tekście, a następnie wypisali w tabelce elementy tzw. zaczarowanego świata. Mieli jednocześnie objaśnić, w jakim celu Tokarczuk posłużyła się takim zabiegiem.

Zadanie sprawiło uczącym się przyjemność, z łatwością wypisywali postaci Archaniołów, Chrabąszczową Górkę, znaczenie nazw rzek Białki oraz Czarnej, odgadywali symbolikę miejsc, zwłaszcza tytułowego Prawieku. Widziałam, że rozumieli intencje Tokarczuk – był to jej sposób, aby przykuć ich czytelniczną uwagę, a jednocześnie wyczarować przestrzeń mityczną ze strzegącymi ją od zewnątrz Archaniołami oraz wszystkim elementami sfery *sacrum*.

Gdy więc dokonaliśmy szczegółowej analizy miejsca, w którym toczy się akcja, poprosiłam, aby – w parach lub samodzielnie – uczący się stworzyli mapę topograficzną Prawieku z zaznaczonymi ważnymi punktami oraz wszystkimi elementami,

²³ W programie znalazło się także miejsce, by przybliżyć sylwetkę Sławomira Mrożka oraz zjawiska polskiego kabaretu XX w. – Kabaretu Starszych Panów oraz Piwnicy pod Baranami.

²⁴ Na temat zabiegów mityzacyjnych oraz sposobów zaczarowywania rzeczywistości przez Tokarczuk pisali Przemysław Czapliński i Piotr Śliwiński (1999: 249–251).

²⁵ Adaptacja to każdy wybór wyimka z tekstu literackiego zaproponowany do pracy z nim podczas zajęć języka obcego, gdy dokonujemy skrótu oraz projektujemy zadania do lektury z wybranym fragmentem. Zob. Kozłowski 1991; Czerkies 2012b: 109–110.

które ich zdaniem miały znaczenie. Polecenie zaskoczyło studentów, jednak wydawali się zainteresowani pomysłem, chętnie pracowali indywidualnie, a ponieważ zajęcia dobiegały końca, zaproponowałam, aby przynieśli swoje mapki na następne spotkanie. Nazajutrz prace przynieśli wszyscy...

Doświadczyłam nieczęstej przyjemności, jaką przeżywa nauczający, gdy powiedzie się jego plan prowokacji do kreatywnych działań po lekturze. Wszyscy namalowali wierne mapki Prawieku, uwzględniając ważne elementy; niektórzy rysowali w kolorze, inni ołówkiem. Największym zaskoczeniem była jednak akwarelka stworzona przez Victorię Mahoney. Znajdowało się w niej wszystko: precyzyjnie, pięknie, a jednocześnie z wyobraźnią namalowane miejsce magiczne w centrum świata powieści Tokarczuk.

Na chwilę zamilkłam, grupa nagrodziła pracę oklaskami, a akwarelka zawisła tryumfalnie na tablicy. Na koniec dostałam ją na pamiątkę wraz ze zgodną na upublicznienie. Zdjęcie niezwyklej pracy zamieszczam jako dowód, że to zdarzyło się naprawdę. Dodam kilka szczegółów na temat autorki: była to studentka z Nowego Jorku, której mama, wspomiana dziennikarka polonijna, bardzo dbała o zachowanie oraz rozwój języka polskiego córki. Victoria była jedną z najbardziej czytanych oraz biegłych osób w grupie, potrafiła pisać poprawnie po polsku, co jest rzadkie u osób poznających język od matki, miała ponadto zainteresowania artystyczne, co właśnie pokazała. Gdy wręczała mi akwarelę, zapytałam zdumiona, skąd miała ze sobą przybory. Usłyszałam, że zwykle zabiera podstawowy zestaw, gdyż lubi utrwaląć coś, co ją zafascynuje, po prostu...

Warto zastanowić się nad wnioskami, jakie wynikają z opisanej niecodziennej historii, która wydarzyła się podczas zwykłych zajęć językowych. Oto proste zadanie – narysowanie mapy topograficznej miejsca – stanowiło specyficzny, trochę inny niż zwykle rodzaj działań mediacyjnych: uczący się mieli w oryginalny sposób przekształcić przeczytany fragment, uwzględniając wszystkie elementy z wyimka. Dzięki poleceniu wielokrotnie wracali do tekstu, utrwalali wyrażenia oraz struktury, dokonywali przekształceń, rozwijali wyobraźnię. Zdobywali wiedzę, nowe doświadczenia, obcując z oryginalną literaturą polską, jednocześnie mediowali w nietypowy sposób z poznawaną kulturą.

3. Zakończenie

Pora zakończyć rozważania na temat mediowania, które w tytule nazwałam współtworzeniem znaczeń. Próbowałam, bazując na opracowaniach teoretycznych, wyjaśnić, czym jest mediacja, a następnie opisać (mam nadzieję przekonująco) specyficzny rodzaj działań, podczas których uczący się, usiłując dotrzeć do sedna tekstu,

mediuje, często w sposób nieoczywisty, poznając dzięki temu samego siebie, własną tożsamość oraz polską kulturę. Zadania projektuje wcześniej nauczający, to on czuwa, aby proces poznawania tekstu i tworzenia znaczeń przebiegał bez zakłóceń. W efekcie rodzi się to, co założył jako cel, czasami powstaje coś więcej, dzieje się wtedy „mały cud”, o którym pisała Kramsch (1996). To uskrzydla – zarówno studenta, jak i nauczającego, wspólnie mogą oni na chwilę zerknąć, gdzie powstają tęcze...

Bibliografia

- Boski P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- CEFR 2001: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR), Cambridge.
- CEFR 2020: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, Strasbourg.
- Czapliński P., Śliwiński P., 1999, *Literatura polska 1976-1998. Przewodnik po prozie i poezji*, Kraków.
- Czerkies T., 2012a, *Kultura jako przestrzeń ścierających się dyskursów i negocjowania znaczeń. O nauczaniu języka polskiego jako obcego opartym na etnografii mówienia oraz filozofii konfliktu*, [w:] G. Zarzycka (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna a lingwistyka kulturowa*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 19, Łódź, s. 23–34.
- Czerkies T., 2012b, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 2, Kraków.
- Czerkies T., 2016, *Rozwijanie kompetencji interkulturowej studentów koreańskich albo oswojanie nieoswojonego*, [w:] I. Janowska, P.E. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 15, Kraków, s. 119–136.
- Czerkies T., 2019a, *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców. Poziom B.1.2–C.1*, Kraków.
- Czerkies T., 2019b, *Negocjowanie i mediowanie podczas zajęć z literaturą albo „siła rażenia” wierszy*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 31/32, s. 70–79.
- Czerkies T., 2019c, *Płeć i/a kultura. Uczący się o zróżnicowanych korzeniach kulturowych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 18, Kraków, s. 161–180.
- Czerkies T., 2022, *Stanąć obok w relacji z Innym. Literatura na zajęciach języka polskiego jako obcego*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 10, s. 34–45.
- ESOKJ 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Goleman A., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań.

- Hofstede G., 2007, *Zasady gry społecznej*, [w:] G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Minkov (red.), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa, s. 19–35.
- Janowska I., 2016, *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 12, Kraków, s. 37–53.
- Janowska I., 2017a, *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska I., 2017b, *Zadanie – kluczowe pojęcie współczesnej glottodydaktyki*, [w:] E. Kubińska, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 4, Toruń, s. 43–62.
- Janowska I., 2023, *Działania mediacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Czas na (r)ewolucję*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 217–231, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.14>.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 22, Kraków, <https://doi.org/10.12797/9788381386807>.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Kramsch C., 1996, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford.
- Nikitorowicz J., 2018, *Język jako ekstensja kultury w procesie dialogu tożsamościowego*, [w:] P.E. Gębał (red.), *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, „Nowe w Glottodydaktyce. Studia Lingwistyczne i Pedagogiczne”, nr 2, Kraków, s. 20–32.
- Szymańska B., 2019, *Między Zachodem a Wschodem. To samo i inne*, „Bezkresy Kultury”, Kraków.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek, „Biblioteka Myśli Współczesnej. Plus Minus Nieskończoność”, Warszawa.
- Widdowson H., 1991, *Aspects of Language Teaching*, Oxford.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań.
- Zarate G. i in., 2004, *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching: Research Project Conducted within the First Medium-Term Programme of Activities of the ECML (2000–2003)*, Graz–Strasbourg.

ABSTRAKT

Artykuł omawia zagadnienia mediacji oraz działań mediacyjnych, jakie podczas zajęć JPJO mogą podejmować uczący się oraz nauczający, gdy wykorzystywany jest tekst literacki. W pierwszej części prezentuje najważniejsze prace badaczy i wyjaśnia podstawowe pojęcia. W części drugiej – praktycznej – prezentuje na przykładach, w jaki sposób można osiągnąć założone cele, prowokując studentów do określonych działań, gdy uczący się pracują z wybranymi polskim tekstami literackimi.

Słowa kluczowe: mediacja, działania mediacyjne, nauczanie JPJO, literatura polska

Aneks



Ilustracja 1. Mal. Victoria Mahoney

DUOLA LONG 

Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych, Uniwersytet Jagielloński

POLSKA I CHIŃSKA GRZECZNOŚĆ JĘZYKOWA W KONTEKŚCIE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

不学礼，无以立。 (*Bù xué lǐ, wú yǐ lì*)¹

(chińskie powiedzenie: *Bez nauki kurtuazji człowiek nie ma podstawy*)²

Polish and Chinese Linguistic Politeness in the Context of Polish Glottodidactics

This paper focuses on the study of differences and similarities in selected politeness acts, such as forms of address, greetings, self-introduction, and farewells, from a formal and pragmatic perspective in contemporary Polish and Chinese languages. The analysis is based on current literature on the subject as well as interviews conducted with Chinese learners of Polish as a foreign language and Polish learners of Chinese as a foreign language. This study not only advances research on verbal acts of politeness in linguistics but also supplements issues in Polish language teaching and learning methodology, with particular attention to the native language and culture of Chinese-speaking learners of Polish. The research results aim to draw the attention of both Chinese students and Polish language lecturers to the specificity of language etiquette in interlingual and intercultural contexts. This can significantly contribute to a more reflective approach to teaching and learning the Polish language and culture, as well as facilitate communication between Chinese and Polish speakers.

Keywords: Polish language, Chinese language, Polish culture, Chinese culture, teaching and learning Polish as a foreign language, linguistic politeness, forms of address, greetings, self-introduction, farewells

¹ W pracy zastosowałam transkrypcję języka mandaryńskiego tzw. *hànyǔ pīnyīn* (汉语拼音). Powiedzenie pochodzi z antycznego chińskiego dzieła pt. *Dialogi konfucjańskie* (*Lúnyǔ* 《论语》).

² Tłumaczenie własne.

1. Wprowadzenie

Jeżeli język jest kodem, którym posługują się określone grupy społeczne, to grzeczność językowa jest dla tego kodu niczym ubranie. Bez niej komunikacja staje się „naga” i „raniąca dla oczu”, innymi słowy – trudna do przyjęcia. Chociaż zjawisko grzeczności charakteryzuje się uniwersalnością, jego postrzeganie oraz sposoby realizacji są nacechowane kulturowo. Dla chińskich studentów, z bagażem odrębnego języka i kultury, „ubieranie” odpowiednich kodów w komunikacji w polszczyźnie staje się wyzwaniem. Etykieta językowa stanowi część kompetencji komunikacyjnej, która wymaga stopniowego nabywania.

Jako Chinka, mimo wieloletniej nauki języka polskiego oraz doświadczenia w zakresie studiów glottodydaktycznych, nadal często napotykam trudności i dylematy związane z wyrażaniem polskiej uprzejmości w codziennym życiu. Z tego powodu postanowiłam poświęcić swoją pracę zagadnieniu polskiej grzeczności językowej w kontekście nauczania chińskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego³. Z jednej strony praca ta kontynuuje badania dotyczące grzeczności werbalnej w językoznawstwie, analizując formalnojęzykowe aspekty wybranych aktów grzecznościowych w obu językach. Z drugiej strony pokazuje pragmatyczne podejście w ramach glottodydaktyki polonistycznej, zwracając uwagę zarówno chińskich uczących się, jak i lektorów nauczających języka polskiego jako obcego na kwestie związane z etykietą językową, które nie zawsze są oczywiste i mogą prowadzić do niezamierzonych nieporozumień, zażenowania, a nawet konfliktów w trakcie komunikacji między studentami a rodzimymi użytkownikami języka. Ponadto, biorąc pod uwagę nie tylko rosnącą liczbę chińskich studentów wybierających Polskę jako miejsce dalszej edukacji lub rozpoczęcia przyszłej kariery zawodowej⁴, ale także wzrastające zainteresowanie Polaków językiem i kulturą chińską, niniejsze opracowanie przyczynia się do wzajemnego zrozumienia i porozumienia międzykulturowego.

Ze względu na ograniczoną objętość artykułu wybrałam do omówienia najbardziej reprezentatywne teorie oraz wyniki badań, w tym cztery typy zwrotów

³ Artykuł powstał na podstawie niepublikowanej pracy magisterskiej pt. „Polska grzeczność językowa w nauczaniu chińskich uczących się języka polskiego jako obcego” (Long 2023b), zaadaptowałam w nim i rozwinęłam wybrane wątki. Stanowi on również uzupełnienie opracowania pt. *Higiena werbalna w kontekście międzynarodowym – grzeczność językowa w nauczaniu i uczeniu się chińskich studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, opublikowanego w czasopiśmie „Facta Ficta. Journal of Theory, Narrative & Media” (Long 2023a). Niniejszy tekst analizuje polską grzeczność językową obowiązującą zarówno w mowie, jak i w piśmie.

⁴ Obecny stan studiów polonistycznych oraz przyczyny ich rozkwitu w ChRL omówił Andrzej Ruszer w artykule zatytułowanym *Czynniki rozwoju języka polskiego w Chinach* (zob. Ruszer 2022).

grzecznościowych występujące we współczesnych językach polskim i chińskim⁵: zwroty adresatywne, powitania, przedstawianie się i pożegnania. W badaniach zastosowałam ich analizę porównawczą na podstawie literatury przedmiotu oraz analizę jakościową wypowiedzi uzyskanych podczas wywiadów z chińskimi uczącymi się języka polskiego jako obcego oraz polskimi uczącymi się języka chińskiego jako obcego.

2. O grzeczności językowej oraz jej uwzględnieniu w glottodydaktyce polonistycznej

„Grzeczność językowa” jako temat badawczy w zakresie językoznawstwa pojawia się od lat 70. XX w. Według Robin Lakoff, lingwistki uznanej za matkę nowoczesnej myśli nad grzecznością językową (Sztabnicka-Gradowska 2017), reguły grzeczności z jednej strony mają cechę uniwersalności, z drugiej zaś są uwarunkowane kulturowo. Badaczka wyodrębniła główne aspekty zachowań grzecznościowych w różnych kręgach kulturowych, takie jak: „określanie dystansu” – w kulturach europejskich, „okazywanie szacunku” – w kulturach azjatyckich i „utrzymywanie przyjacielskich stosunków” – w kulturze amerykańskiej (por. Eelen 2001: 3, za: Sztabnicka-Gradowska 2017: 11; Lakoff 1990: 35, za: *ibid.*). Geoffrey Neil Leech w pracy *Principles of Pragmatics* z 1983 r. zaproponował „zasadę grzeczności” (za: Żurek 2008a: 34)⁶, wyodrębnił grzeczność „negatywną – minimalizuj niegrzeczne zachowanie” i „pozytywną – maksymalizuj grzeczne postępowanie” (*ibid.*). Podobnie jak w koncepcji Lakoff, zasady grzeczności są według Leecha uniwersalne, chociaż ich praktyczne stosowanie odbywa się również pod wpływem kultury (por. *ibid.*: 35).

Najczęściej przytaczany model grzeczności w ramach badań nad etykietą językową został opracowany przez badaczy Penelope Brown i Stephena Levinsona, którzy definiują ją, wprowadzając termin „twarz”⁷, co oznacza „publiczny wizerunek człowieka” objawiany w mowie, o który wszyscy dbają (Sztabnicka-Gradowska 2017: 12). „Twarz” ma według nich dwa oblicza, mianowicie „twarz negatywną” – autonomię jednostki, zapobiegającą ingerencji innych w jej działania, oraz „twarz

⁵ Terminem „język chiński” będzie tu nazywany konkretnie język mandaryński (*pǔtōnghuà* 普通话), który jest uznawany za oficjalny język ChRL, zgodnie z *Ustawą Chińskiej Republiki Ludowej dotyczącej standardowego języka chińskiego w mowie i piśmie* (2000).

⁶ Pojęcie Leecha w niniejszej części zostało przedstawione na podstawie publikacji Anny Żurek (2008a).

⁷ Termin „twarz” został wprowadzony w socjologii przez Ervinga Goffmana, który postrzega „twarz” jako wizerunek własny (*self-image*) (Goffman 1955: 33, za: Qu 2019: 5).

pozytywną” – pragnienie jednostki bycia osobą akceptowaną i respektowaną przez innych (Brown, Levinson 1987: 61–64, za: Żurek 2008a: 36). W trakcie interakcji „twarz” rozmówców może ulec utracie lub uszczerbkowi, do opisu czego badacze wprowadzili pojęcie „aktów zagrożenia twarzy” (*face threatening acts* = FTA, *ibid.*). W porównaniu z poprzednimi teoriami, uprzejmość według Brown i Levinsona polega nie tylko na szanowaniu praw odbiorcy komunikatu, ma ona na celu także chronić społeczny wizerunek samego nadawcy. Stworzony przez nich model grzecznościowy uznaje uniwersalny charakter strategii uprzejmościowych we wszystkich kulturach, co spotkało się z krytyką badaczy z Azji Wschodniej pod koniec lat 80. i na początku 90. XX w. (Kádár, Mills 2011: 5, za: Sztabnicka-Gradowska 2017: 13). Dalsze pojęcia opracowane przez Rona Scollona i Suzanne Scollon z inspiracji modelem Brown i Levinsona skupiają się na międzykulturowym wymiarze grzeczności językowej i wskazują na sprzeczność w obrębie takiego ujęcia „twarzy”, czyli sprzeczność chęci zaangażowania rozmówców oraz chęci bycia niezależnym podczas rozmowy (por. Żurek 2008a: 37)⁸.

Polska grzeczność językowa staje się dziś coraz bardziej popularnym tematem podejmowanym w ramach glottodydaktyki polonistycznej. Ukazało się wiele prac, które badają polską etykietę językową zarówno na płaszczyźnie lingwistycznej, jak i kulturowej (zob. Burzyńska 2002; Skudrzyk 2007; Żurek 2008b; Li 2012; Malejka 2021). O istotności nauczania cudzoziemców polskiej etykiety językowej pisała Anna Żurek w książce *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*:

To, co zwykle jest nieuświadomioną wiedzą u rodzimych użytkowników języka, u obcokrajowców uczących się danego języka jawi się jako pewnego rodzaju umiejętność i wiedza, które się stopniowo nabywa. [...] To właśnie cudzoziemcy są zwykle narażeni na liczne niepowodzenia komunikacyjne, wynikające nie tylko z ograniczeń językowych, ale również z braku znajomości reguł konwersacyjnych, typowych dla danej grupy społecznej (Żurek 2008b: 11).

Według międzynarodowego dokumentu ogłoszonego przez Radę Europy, zatytułowanego *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (dalej: ESOKJ⁹), umiejętność posługiwania się etykietą językową w mowie i piśmie była i dalej jest postrzegana jako jeden z najważniejszych wskaźników

⁸ Pojęcia R. Scollona i S. Scollon (1995) zostały tu omówione na podstawie książki A. Żurek (2008a).

⁹ Wersja angielska to *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (dalej: CEFR 2001). Polskie tłumaczenie tego dokumentu ukazało się w roku 2003. Nowsza wersja angielska została opublikowana w 2020 r. *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume* (dalej: CEFR 2020).

biegłości językowej (zob. CEFR 2001; 2020). Osoba posługująca się językiem obcym na poziomie podstawowym A1 powinna potrafić przedstawić siebie i innych (CEFR 2020: 175), co będzie bezpośrednio związane z umiejętnością wykorzystania pewnych zwrotów grzecznościowych. Uczący się języka na poziomie B2 powinien być w stanie prowadzić rozmowę „z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron” (ESOKJ 2003: 33; CEFR 2020: 175), co byłoby trudne do zrealizowania bez uwzględnienia zasad grzeczności językowej oraz strategii unikania konfliktów i zagrożenia „twarzy” interlokutorów.

Aldona Skudrzyk w swojej pracy kładzie nacisk na performatywny charakter formuł grzecznościowych i na tej podstawie twierdzi, że o zachowaniach grzecznościowych należy mówić z perspektywy pragmatyki językowej (Skudrzyk 2007). W celu poznania aktów grzecznościowych najważniejsze jest podsumowanie „sposobów realizowania mocy illokucyjnej poszczególnych wyrażen języka”, co dla nauczania języka polskiego jako obcego oznacza, że konieczne jest przekazywanie „kulturowo poprawnych uwarunkowań skuteczności [...] grzecznościowych aktów mowy” (ibid.: 108) nie tylko z perspektywy nadawcy, ale także odbiorcy. Skudrzyk wspomina o stopniowości grzeczności, np. „od formuł grzecznych czy ledwie poprawnych po najgrzeczniejsze; od spełniających [...] illokucyjne zamierzenia na granicy ryzyka powodzenia po takie, które skuteczność niemalże gwarantują” (ibid.), co w pewnym stopniu określa cele nauczania i uczenia się cudzoziemców polskiej etykiety językowej w trakcie nauki.

Chińska polonistka Yinan Li zwraca szczególną uwagę na style oficjalny i nieoficjalny w języku polskim, które już na samym początku sprawiają chińskim uczącym się duży problem (Li 2012). Kolejny problem dla chińskich uczących się polega na dobieraniu właściwych zwrotów adresatywnych – kiedy mają zwracać się do innych, posługując się odpowiednim zwrotem grzecznościowym, a kiedy po imieniu. Autorka podkreśla problem ze zrozumieniem materiałów dydaktycznych, napotykany przez chińskich uczących się przy użyciu podręczników służących do szybkiego opanowania sprawności komunikacyjnej. Wynika to z faktu, że tematy zawarte w podręcznikach są zbyt silnie nacechowane przez kulturę europejską i być może nowe, a czasami nawet trudne do wyobrażenia dla chińskich uczących się.

Jagna Malejka, nawiązując do swoich wieloletnich doświadczeń związanych z pracą lektorki języka polskiego jako obcego w Chinach, przywiązuje także dużą wagę do grzeczności językowej, a przede wszystkim do akademickiej etykiety językowej. Zdaniem autorki warto „przygotować studentów przed wyjazdem na stypendium do Polski, aby nie narazili się na nieprzyjemności” (Malejka 2021: 482). Zauważa ona, że lektor powinien „już na samym początku [zapoznać uczących się] z polskimi normami grzeczności językowej” pod względem licznych różnic w przedstawianiu się, powitaniu, pożegnaniu i zwrotach adresatywnych pomiędzy chińską a polską kulturą (ibid.: 481). Autorka wskazuje jednak, że podczas przekazywania informacji

dotyczących zachowań nieakceptowanych w Polsce należy „pamiętać o tym, żeby nikogo nie obrazić, utożsamiając inność kultury z jej brakiem” (ibid.: 477). Przypomina lektorom przyjeżdżającym do Chin do pracy, że nauczając w Chinach, mają dbać nie tylko o swoją „twarz” jako nauczycieli cudzoziemców, równie ważne jest także dbanie o „twarz” studentów oraz „bardzo wrażliwą twarz” chińskiego kolegi uczącego języka polskiego. Omawia przy tym szczegółowo trudności w nauczaniu chińskich uczących się polskiej grzeczności językowej, m.in. w utrwalaniu form zwrotów adresatywnych w oficjalnych i nieoficjalnych sytuacjach komunikacyjnych. Jako przykład przytacza powtarzające się błędy popełniane przez studentów: „Czy pani możesz...?”, „Dokąd pan idziesz?” itp. Co do zwrotów grzecznościowych stosowanych na polskich uniwersytetach, takich jak *panie doktorze*, *pani profesor*, ich wprowadzanie – zdaniem badaczki – powinno następować stopniowo, z poszanowaniem odmiennych norm zwracania się do nauczycieli na chińskich uniwersytetach (ibid.: 482). Co ciekawe, Malejka przestrzega polskiej uniwersyteckiej etykiety językowej w Chinach inaczej, uwzględniając sposób zwracania się do studentów przyjęty w Chinach (czyli za pomocą nazwiska i imienia studentów zamiast zwrotu *pani/pan*) oraz bliskie relacje pomiędzy lektorką a małą grupą uczących się. Skoro studenci już mają swoje polskie imiona¹⁰, autorka często zwraca się do nich w ten sposób, czasami dodaje *pani/pan* („co wprawia ich w zakłopotanie”), a studenci zwracają do niej „pani Jagno”. Taki sposób jest odzwierciedleniem zarówno dbania o „twarz” studentów, jak i elastycznej adaptacji do ich rodzimej kultury, jest zatem przemyślany i stosunkowo praktyczny.

3. Porównanie werbalnych aktów grzecznościowych we współczesnych językach polskim i chińskim

W tej części artykułu przedstawię wyniki badań dotyczące różnic i podobieństw pomiędzy czterema wybranymi aktami grzecznościowymi w kontekście języka polskiego i języka chińskiego. Analizę opieram na współczesnej literaturze przedmiotu oraz wywiadach przeprowadzonych z sześcioma chińskojęzycznymi osobami uczącymi się języka polskiego jako obcego na poziomach A1, A2, B1 oraz z sześciorgiem polskojęzycznych uczących się języka chińskiego jako obcego na takich samych poziomach. Na każdym poziomie biegłości językowej uzyskałam wypowiedzi jednej respondentki i jednego respondenta. Wszystkie wywiady odbyły się indywidualnie

¹⁰ Chińscy studenci uczący się języka polskiego jako obcego zazwyczaj przyjmują polskie imiona na początku kursu językowego (zob. Malejka 2021: 481).

i zdalnie, w listopadzie i grudniu 2022 r. Umożliwiają one nie tylko potwierdzenie wniosków płynących z analizy literatury, ale także lepsze zrozumienie trudności, jakie chińscy uczący się napotykają w opanowaniu polskiej grzeczności językowej¹¹.

Wyniki zostały zaprezentowane z perspektywy aspektów formalnojęzykowych i pragmatyczno-językowych. Pierwszy aspekt koncentruje się na formalnej postaci aktów etykietałnych oraz na schematach składniowych, drugi – zwraca uwagę na strategię lub formuły grzecznościowe¹², rozumiane „jako spójny ciąg aktów mowy, za pomocą których rozmówca dąży do realizacji danej grzecznościowej funkcji komunikacyjnej” (zob. Żurek 2008b: 75). Należy podkreślić, że przytoczone w kolejnej części przykłady zaczerpnięte z wywiadów mogą różnić się w zależności od miejsca pochodzenia respondentów, gdyż lokalna kultura może mieć wpływ na stosowane zwyczaje etykietałne. Ponadto w procesie analizowania wyników niezwykle ważną i uzupełniającą rolę odgrywało moje wieloletnie osobiste doświadczenie w komunikacji z Polakami.

3.1. Zwroty adresatywne

Zasada zwracania się do innych stanowi jeden z najistotniejszych elementów chińskiej grzeczności językowej wyróżnionych przez chińskiego badacza Yueguo Gu w 1992 r., o którym w swojej publikacji pisze Mingming Pan (za: Pan 2018: 86)¹³. Należy podkreślić niezwykle istotną rolę użycia zwrotów adresatywnych w komunikacji międzyludzkiej w chińskim społeczeństwie, gdyż – w porównaniu z tym obszernym opisem – model polskiej etykiety językowej, opracowany w podobnym czasie zarówno przez Kazimierza Ożoga (1990), jak i Małgorzatę Marcjanik (2000), nie obejmuje tak wielu aspektów regulowania sposobów zwracania się do rozmówców.

Formy adresatywne stosowane w Chinach nie tylko spełniają funkcję nazywania, ale także określają rolę społeczną i poziom hierarchii rozmówców. Ta druga

¹¹ Szczegóły dotyczące metodologii zastosowanej podczas przeprowadzenia wywiadów oraz charakterystyki respondentów zostały opisane we wcześniej opublikowanej pracy *Higiena werbalna w kontekście międzynarodowym...* (Long 2023a: 255–256).

¹² Zgodnie z publikacją Żurek *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców...* grzecznościowe akty mowy najczęściej składają się z aktu głównego oraz aktu pobocznego, który ma odrębną funkcję komunikacyjną i służy zwiększeniu „mocy illokucyjnej aktu głównego” (Żurek 2008b: 75). Według Marcjanik tego rodzaju wypowiedzi nazywa się „formułami językowymi” (por. Marcjanik 1997: 22, za: Żurek 2008b: 75), ale w literaturze anglojęzycznej stosuje się raczej termin „strategie”.

¹³ Chiński badacz Yueguo Gu (chiń. 顾曰国) – pionier w badaniach nad współczesną chińską etykietą językową – zaproponował pięć maksym grzeczności językowej zgodnych z językiem chińskim i kulturą chińską. Wśród nich znajduje się maksyma zwracania się do innych (chiń. 称呼准则) (Gu 1992, za: Pan 2018: 86).

funkcja jest znacznie bardziej widoczna w kulturze chińskiej niż w kulturze Zachodu (Malejka, Zhao 2010: 59). Przy powitaniu dużo częściej nazywa się osoby starsze lub mające wyższe stanowisko za pomocą zwrotów adresatywnych, niż mówi się do nich *dzień dobry* (*nín hǎo* 您好). W Chinach małe dzieci są uczone właściwego nazywania osób, np. starszych od ich ojców albo matek – „wujek starszy”¹⁴ (*bóbo* 伯伯) lub „ciocia starsza” (*yímā* 姨妈), młodszych od ich ojców albo matek – „wujek młodszy” (*shūshu* 叔叔) lub „ciocia młodsza” (*āyí* 阿姨), osób nieco starszych od nich samych – „brat starszy” (*gēge* 哥哥) albo „siostra starsza” (*jiějie* 姐姐) i osób nieco młodszych od nich samych – „brat młodszy” (*dìdi* 弟弟) bądź „siostra młodsza” (*mèimei* 妹妹)¹⁵.

Co ciekawe, często można usłyszeć na ulicach lub w galeriach handlowych, że ktoś nazywa młodych nieznajomych „przystojniak” (*shuàigē* 帅哥) albo „ślicznotka” (*měinǚ* 美女), kiedy chce pytać o drogę albo reklamować produkty. Zwroty takie nie muszą mieć nic wspólnego z wyglądem interlokutorów. Mają na celu przede wszystkim sprawianie pytanym przyjemności, a zatem obudzenie w nich chęci udzielenia pomocy bądź zrobienia zakupu, a także skłonienie ich do cierpliwości. Można również zwracać się do młodych nieznajomych w sposób „dziecinny”, np. do młodych mężczyzn mówi się *per* „młody brat starszy” (*xiǎo gēge* 小哥哥) i do młodszych kobiet „młoda siostra starsza” (*xiǎo jiějie* 小姐姐). Forma powtórzenia, np. podwójny znak 哥 oraz podwójny znak 姐, przypominają sposoby mówienia dzieci, co brzmi dosyć słodko, a ponadto przymiotnik 小, oznaczający bycie małym albo młodym, dodatkowo zdrabnia zwroty adresatywne „brat starszy” i „siostra starsza”¹⁶. Taka struktura bardzo sprzyja skracaniu dystansu pomiędzy nieznajomymi. Poza tym, w przeciwieństwie do poprzednich zwrotów określających kogoś jako „przystojnego” lub „ładnego”, pozwala uniknąć sytuacji, w której takie określenia wyglądu mogą wywoływać u niektórych osób zażenowanie.

¹⁴ W niniejszej pracy zastosowałam trzy podejścia używane do tłumaczenia chińskich fraz lub wyrażen na język polski: 1) tłumaczenie słowo w słowo (*word-for-word translation*) – kiedy nie można znaleźć ekwiwalentów w języku polskim albo kiedy inne sposoby przełożenia skutkują utratą wydźwięku oryginałów; 2) dosłowne tłumaczenie (*literal translation*) – kiedy łatwo dostępny jest ekwiwalent w języku polskim; 3) wolne tłumaczenie (*free translation*) – kiedy omówione powyżej dwa podejścia nie mogą przekazać znaczenia precyzyjnie.

¹⁵ Przykłady mogą się różnić w różnych regionach ChRL.

¹⁶ Podwójny znak 姐 w przypadku zwrotu 小姐姐 kierowanego do młodszych kobiet w Chinach ma jeszcze ważniejszy sens, ponieważ zwrot 小姐 z wyłącznie jednym takim znakiem, choć często się pojawia w przetłumaczonej literaturze zachodniej lub dawnej literaturze chińskiej, odnosząc się do kobiety niezamężnej, jest dziś powszechnie i kolokwialnie używany do nazywania kobiet oferujących usługi seksualne, w związku z czym w kontakcie oficjalnym zamiast zwrotu 小姐 przy zwracaniu się do kobiet przeważnie używa się wyrazu 女士 (*nǚshì*) oznaczającego *pani*.

W Polsce zwroty adresatywne używane w komunikacji z osobami nieznanymi lub niespokrewnionymi są raczej bardziej ograniczone w porównaniu do form używanych w chińskim społeczeństwie. Polacy zwracają się do mężczyzn *per* „pan”, do kobiet *per* „pani”, a do grupy adresatów *per* „państwo”. Zwroty te podkreślają dystans między rozmówcami, co znacznie różni się od chińskich zwrotów przedstawionych powyżej, które mają na celu skrócenie dystansu pomiędzy partnerami rozmowy i wywołanie wrażenia, że są oni od dawna znajomymi lub członkami rodziny (np. „siostra”, „brat”, „ciocia”, „wujek”). Dodatkowo polskie zwroty okazują się bardziej powściągliwe i neutralne w porównaniu do chińskiej „ślicznotki” czy „przystojniaka”, które charakteryzuje próba przypodobania się interlokutorom za pomocą pochwały ich wyglądu.

Język chiński nie jest językiem fleksyjnym jak język polski. W chińszczyźnie istnieją dwa zwroty oznaczające *ty* oraz *wy*: *nǐ* (你) / *nǐmen* (你们) w kontakcie nieoficjalnym oraz *nín* (您) / *nínmen* (您们) w kontakcie oficjalnym. Można zauważyć, że forma liczby mnogiej drugiej osoby powstaje na podstawie kształtu formy liczby pojedynczej, do której dodaje się przyrostek 们, wskazujący *pluralis*. Powoduje to, że dla chińskich uczących się języka polskiego jako obcego dość obce są trzy aspekty. Po pierwsze, w Polsce w kontakcie oficjalnym nie można zwracać się do rozmówcy wprost na *ty*. Po drugie, orzeczenie odmienia się zgodnie ze zwrotami *pan*, *pani*, *państwo*, i choć występuje w formie trzeciej osoby, rzeczywiście odnosi się do drugiej osoby. Wreszcie, przy nauce formuł, takich jak „proszę + pana/pani/państwa” studenci już muszą poznać przypadki gramatyczne – biernik i dopełniacz.

Zgodnie z wypowiedzią chińskich respondentów reprezentujących poziom językowy A1, po niemal trzymiesięcznej nauce, odmiana wyrazów *pan*, *pani*, *państwo* jest wciąż dla nich wymagająca i myląca, nie mówiąc o formule z czasownikiem *proszę*. Jednak według chińskiego respondenta badanego na poziomie A2, mimo że odmiana omówionych zwrotów już nie stanowi dla niego problemu, to przydawka odnosząca się do podmiotów *pan*, *pani*, *państwo* nadal sprawia mu duży kłopot. Respondent przytoczył następujący przykład: kiedy pisał e-mail, aby zgłosić swoje uczestnictwo w pewnej aktywności, musiał długo się zastanawiać, jaka przydawka byłaby odpowiednia dla wyrazu „ogłoszenie” w zdaniu „Bardzo interesuję się (czyimś) ogłoszeniem” – czy powinna być *Twoim*, *Waszym*, *Pana*, *Pani*, czy raczej *Państwa*.

Pomimo omówionych różnic zasada stosowania zwrotów adresatywnych w relacji niesymetrycznej w Polsce i w Chinach jest bardzo podobna. Marcjanik podaje, że w tym przypadku jeden z rozmówców może zwracać się do drugiego tylko w sposób charakterystyczny dla kontaktu oficjalnego: na *pan*, *pani*, drugi zaś może używać zarówno oficjalnego, jak i nieoficjalnego stylu komunikacji (Marcjanik 2000: 14). Taka sytuacja dotyczy „relacji dziecko – dorosły, uczeń – nauczyciel, czasem relacji osoba młoda – osoba w zaawansowanym wieku” (ibid.). W tradycji chińskiej

nazwiska zawsze znajdują się przed imionami. Gdy zwracamy się do drugiej osoby, z którą jesteśmy w symetrycznej lub asymetrycznej relacji (np. do koleżanek/kolegów w szkole bądź w pracy, żona do męża albo odwrotnie, przełożony do podwładnego), wykorzystujemy jej pełne nazwisko i imię. Wyjątkiem jest przypadek, kiedy pracownik zwraca się do przełożonego. Należy wtedy używać bardziej rozbudowanych form adresatywnych, wymieniając, po nazwisku przełożonego, tytuł wyrażający jego funkcję czy stanowisko, np. nazwisko przełożonego + „nauczyciel/-ka” (*lǎoshī* 老师), „kierownik” (*zhǔrèn* 主任), „dziekan” (*yuànzǎng* 院长) itd. (Malejka, Zhao 2010: 61–62). Co do zwrotu adresatywnego „nauczyciel/-ka”, w regionach południowo-zachodnich ChRL ludzie zwracają się tak nawet do nieznajomych w wieku dorosłym lub starszym w supermarketach, restauracjach lub na ulicach, nie wiedząc, czy oni są naprawdę nauczycielami, czy nie. Taki sposób nazywania z jednej strony jest bardzo wygodny i ekonomiczny, można bowiem uniknąć wstydu z powodu niewłaściwego doboru zwrotów w odniesieniu do wieku, płci bądź statusu społecznego nieznajomych, a z drugiej strony jest bardziej oficjalny niż zwroty wymienione powyżej, np. „młody brat starszy” lub „młoda siostra starsza”. Zawód nauczyciela jest bardzo szanowany w Chinach, dlatego ludzie tak nazywani czują się akceptowani i respektowani.

W obu krajach w przypadku kontaktu nieoficjalnego – między znajomymi – zazwyczaj używa się zdrobniałych imion interlokutorów jako oznaki zwyczajowej serdeczności. Zgodnie z opisem *Słownika gramatyki języka polskiego* takie formy „mają zawsze wartość ekspresywną” (Gruszczyński, Bralczyk 2002: 260). Także *Słownik języka polskiego PWN* wyraźnie określa pozytywne nastawienie nadawców wobec odbiorców¹⁷. W języku polskim istnieje niezwykle bogaty zasób formantów tworzących zdrobnienia i nie wszystkie takie deminutywy „są notowane przez słowniki, ponieważ często tworzy się je doraźnie” (Gruszczyński, Bralczyk 2002: 261). Formy zdrobniałe od imion tworzy się nader chętnie i nie można ich ująć „w ścisłe reguły” (ibid.). W Chinach można zdrabniać zarówno nazwiska, jak i imiona osób, w zależności od wieku bądź poziomu znajomości. Często dodaje się formanty 小 (*xiǎo*, dosłowne tłumaczenie: „mała/-y”) lub 老 (*lǎo*, dosłowne tłumaczenie: „stara/-y”) przed nazwiskami lub imionami odbiorców, zwracając się np. do znajomych młodszych *per* „xiǎo + ich nazwisko/imię”, a do znajomych starszych *per* „lǎo + ich nazwisko”. Taki sposób użycia cząstek 小 i 老, zgodnie ze stwierdzeniem Edyty Grotek w pracy *Onimiczny obraz świata w tłumaczeniu poprzez język trzeci na przykładzie antroponimów w zbiorze „Zbieracz porostów” autorstwa Zhang Weia*, „jest efektem odróżniającym dwa pokolenia, jak również jest wyróżnieniem sentymentalnym”

¹⁷ Zob. *Zdrobnienie*, Słownik Języka Polskiego PWN, [on-line:] <https://sjp.pwn.pl/szukaj/zdrobnienie.html> (dostęp: 25 IV 2023).

(Zhongguo 2014, za: Grotek 2020: 196). Chińczycy bardzo często używają takich deminutywów w środowisku zawodowym, odnosząc się do bogatego doświadczenia zawodowego koleżanek/kolegów, a nie ich prawdziwego wieku, dlatego jeśli dana osoba jest bardzo doświadczona w pewnej dziedzinie, można się do niej zwracać przy użyciu cząstki 老. Należy podkreślić, że przedstawione powyżej zwroty – 小哥哥 i 小姐姐 – są również zwrotami zdrobniałymi, co z jednej strony świadczy o tym, że formy deminutywne mogą być także kierowane do nieznanym, a z drugiej strony pokazują kolejny sposób tworzenia zdrobnień, mianowicie poprzez powtarzanie pewnych znaków. Nie ma jednak ściśle uregulowanych zasad tworzenia deminutywów oraz ich stosowania w praktyce w chińskim społeczeństwie, mogą one się różnić w zależności od preferencji rozmówców albo określonych kontekstów. Należy zauważyć, że formantu 老, oznaczającego bycie starszym, raczej nie kieruje się do kobiet, a formant 小 może być kierowany do zarówno mężczyzn, jak i kobiet.

Warto także wspomnieć o podobnej tendencji upraszczania norm grzecznościowych oraz skracania dystansu między rozmówcami w obu językach. Marcjanik uważa, że dzisiejsza komunikacja interpersonalna w polskim społeczeństwie nie może nie podlegać wpływowi współczesnej komunikacji publicznej i medialnej, w której zwracamy się do zbiorowego odbiorcy przez *ty*, co łatwo i skutecznie trafia do adresata, „traktując go po partnersku” (Marcjanik 2007: 47). Takie zjawisko przyczynia się do próby stworzenia „trzeciego rodzaju relacji”, który znajduje się pomiędzy relacją na *ty* a relacją na *pan/pani*, nazywanego umownie „relacją na pani Ewo” (ibid.). Dzisiejsze zwroty adresatywne używane w codziennej komunikacji przez Chińczyków są także pod nieustannym, ogromnym wpływem komunikacji w mediach publicznych. Są one bardzo zróżnicowane i cechują się próbą skracania dystansu między rozmówcami. Jedną z najbardziej rozpowszechnionych form adresatywnych kierowanych w mowie i piśmie do nieznanym w Chinach jest *qīn* (亲), co brzmi bardzo podobnie do polskiego zwrotu *kochanie*. Jej olbrzymia popularność została przede wszystkim przypisana dynamicznemu rozwojowi chińskiej platformy zakupów online Taobao (淘宝), na której sprzedawcy muszą z jednej strony jak najszybciej reagować na pytania klientów na czacie obsługowym, a z drugiej strony w najkrótszym czasie nawiązać miłe i przyjemne relacje z pytającymi. Forma *qīn* może być kierowana do wszelkich odbiorców, bez względu na ich płeć, wiek lub status społeczny. Taki krótki i przyjazny zwrot jest bardzo przydatny dla sprzedawców do rozpoczęcia rozmów z klientami. Kolejnymi popularnymi zwrotami kierowanymi do grupy odbiorców są *jiā rénmen* (家人们, wolne tłumaczenie: „rodzino”) albo *tóngzhìmen* (同志们, dosłowne tłumaczenie: „towarzysze”); ten drugi w wersji polskojęzycznej jest również często spotykany w komunikacji między polską młodzieżą, jak podał jeden z polskich respondentów wywiadów.

3.2. Powitania

Jak wskazuje Marcjanik w publikacji *Grzeczność w komunikacji językowej*, powitanie najczęściej pełni funkcję rozpoczęcia komunikacji werbalnej (Marcjanik 2007: 51). Akt powitania można znaleźć we wszystkich typach kontaktów (Marcjanik 2000: 13). Niewykluczone jest towarzyszenie mu, bądź nawet jego zastąpienie, przez inne akty grzecznościowe, w zależności m.in. od „stopnia znajomości i zażyłości [rozmówców], tempa przebiegu interakcji” (Marcjanik 2007: 51). Przynależą do omówionego typu aktów np. pytania grzecznościowe, komplementy, akty mówiące o zadowoleniu z kontaktu. Wybór form lub formuł powitalnych jest uzależniony przede wszystkim od relacji pomiędzy interlokutorami. Zdaniem Marcjanik Polacy nie mają żadnych problemów z dobieraniem odpowiednich form obowiązujących w relacji na *ty* i relacji na *pan/pani*. „Potrafią też za pomocą tych form grzeczności indywidualizować łączące ich relacje” (Marcjanik 2007: 52). Świadomość taka, utrwalona przez tradycję w języku polskim, jest niestety dla chińskich studentów, szczególnie tych, którzy uczą się polskiego głównie w Chinach, nie tylko nauką dość skomplikowaną, ale również umiejętnością, której rozwijanie wymaga dużego wyczucia kulturowego.

W Polsce w przypadku kontaktu oficjalnego powszechnie – a nawet szablono-wo – używa się aktu *dzień dobry*, który jest, według Marcjanik, najbardziej uniwersalną formą stosowaną we wszystkich typach komunikacji. Kolejny akt powitalny – *dobry wieczór* – jest uznawany za wariant aktu *dzień dobry*, odnoszący się do późnej pory dnia. Nie wiadomo jednak, od której godziny należy tak się witać (ibid.). Akty powitalne używane w kontaktach nieoficjalnych są dużo bardziej zróżnicowane niż te stosowane w kontaktach oficjalnych. Jedną z najczęstszych form powitania jest *cześć*, które często występuje z formą adresatywną lub z formą dopełnienia: np. „Cześć wam!” (w przypadku więcej niż jednego adresata); ta druga głównie pojawia się w mowie młodzieży oraz ma w sobie „dość silną tendencję do utrwalania się” (Marcjanik 2000: 16). Niemniej jednak zauważono, że współcześnie zwrot *cześć* został skrócony do niezwykle popularnej formy *cze* pod wpływem tendencji postmodernistycznych (Ożóg 2014: 57). Kolejnym nieoficjalnym aktem powitalnym jest zwrot *witam/witamy* lub taki o charakterze performatywnym w formie drugiej osoby *witaj/witajcie*, który często występuje z formą dopełnienia odnoszącego się do adresata: np. „Witaj stary!” (Marcjanik 2000: 16–17). Mirosław Bańko w Poradni Językowej PWN wskazuje, że forma *witam* zyskała obecnie dużą popularność wśród rówieśników, zwłaszcza młodych ludzi. Zwrot ten sprawdza się o każdej porze dnia, ponadto jego użycie w korespondencji elektronicznej nie wymaga refleksji nad statusem społecznym odbiorcy lub odpowiednią formułą powitania¹⁸.

¹⁸ *Witam!*, Poradnia Językowa PWN, [on-line:] <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Witam;12916.html> (dostęp: 4 XII 2024).

Bezokolicznikową formę performatywną *powitać* można nieraz spotykać w komunikacji nieoficjalnej: np. „Powitać wszystkich” (Marcjanik 2000: 17). Kolejnym popularnym, modnym wśród młodzieży oraz jednocześnie krótkim i ekonomicznym aktem jest *Hej*, którym niezwykle często posługują się polscy respondenci (zarówno respondentki, jak i respondenci) w codziennym życiu. Wszystkie inne popularne kolokwialne zwroty, takie jak: *siema, elo, jo, ejo, hejo*, zostały wymienione wyłącznie przez męskich respondentów.

Wśród aktów pełniących funkcję polskojęzycznego powitania znajduje się także m.in. „wykrzyknienie w formie imienia adresata, czasem nazwiska, przezwiska, tytułu służbowego (zwłaszcza gdy partnerzy są w kontakcie nieoficjalnym)” (ibid.: 20), co jest bardzo podobne do modelu chińskiego. Jak wyżej przedstawiłam, w Chinach przy powitaniu przeważnie nazywa się rozmówców zamiast mówić do nich *dzień dobry* lub *cześć*. Ponadto ciekawe jest, że w większości chińskich zwrotów powitalnych występuje konstrukcja, taka jak „podmiot odnoszący się do odbiorcy (w pozycji podmiotu mogą być zaimek osobowy lub forma adresatywna) + orzeczenie (*hǎo* 好, „bycie dobrym”; lub *zǎo* 早, „bycie wczesnym”¹⁹): np.: *nín hǎo* (您好, „Pan/Pani dobry/dobra”²⁰), *lǎoshī hǎo* (老师好, „nauczyciel/nauczycielka dobry/dobra”), *Zhāng zhǔrèn hǎo* (张主任好, „Zhang kierownik dobry/dobra”). Jeśli rozmowa dzieje się rano, wita się: *nín zǎo* (您早, „Pan/Pani wczesny/wczesna”), *Zhāng zhǔrèn zǎo* (张主任早, „Zhang kierownik wczesny/wczesna”). Taka konstrukcja jest przeważnie kierowana do osób dużo starszych lub o wyższym statusie społecznym. A ich odpowiedź często brzmi krótko: *zǎo* (早) lub *hǎo* (好), czyli w formie pozbawionej podmiotów. Jednak w przypadku relacji na *ty* młodzież coraz częściej wita się angielskimi zwrotami, takimi jak *Hi* (嗨 嗨), *Hello* lub tym o schińszczonej wymowie *hā lóu* (哈喽), co wskazuje na wyraźny wpływ języka angielskiego zarówno na język polski, jak i na język chiński.

W funkcji powitania mogą jeszcze wystąpić pytania grzecznościowe, które najczęściej wchodzi w skład formuł powitalnych i stanowią „ponad 80% wszystkich aktów rozbudowujących akty powitania” (Marcjanik 2000: 27). Odróżniają się one od zwykłych pytań, gdyż ich użycie ma na celu przede wszystkim sprawianie przyjemności. Niemniej jednak, zdaniem Marcjanik, to nie oznacza, że pytanie grzecznościowe należy do obowiązkowych aktów grzeczności (ibid.: 23), co wyznacza główną różnicę między polskimi a chińskimi pytaniami grzecznościowymi, pogawędka (*small talk*) stanowi bowiem już rytuał powitania w codziennym życiu Chińczyków (Pan, Kádár 2011: 1536). Pytania etykietałne w bezpośrednim kontakcie

¹⁹ Wyrażenia „bycie dobrym” i „bycie wczesnym” są dosłownymi tłumaczeniami mojego autorstwa.

²⁰ Tu i dalej podaję tłumaczenia słowo w słowo. W przykładzie *nín hǎo* zaimek *nín* jest rozumiany jako *pan* lub *pani* w języku polskim. Wprawdzie *nín* dosłownie oznacza *ty*, pojawia się tylko w komunikacji oficjalnej w języku chińskim.

między znajomymi mogą często zastępować typowe akty powitania bądź nazywanie odbiorców. *Small talk* jest także uważany za centralny składnik tzw. chińskiej pośredniości, co oznacza skupianie się na tematach innych niż te bezpośrednio związane z zamierzonym działaniem.

Kolejna różnica między polskimi a chińskimi pytaniami grzecznościowymi polega na ich treści. W Polsce wita się pytaniami o charakterze ogólnym, np.: *Co słychać?*; *Co tam?*; *Jak żyjesz?*. W Chinach pyta się o coś konkretnego i prywatnego: *Chīle ma?* (吃了嗎?, „Zjadłaś/zjadłeś?”); *Qù nǎ?* (去哪?, „Gdzie idziesz?”); *Shàngbān qù?* (上班去?, „Do pracy?”); *Shàngxué qù?* (上学去?, „Do szkoły?”); *Huí jiā?* (回家?, „Do domu?”); *Nǐ mǎile shénme?* (你买了什么?, „Co kupiłaś/-eś?”). Przedstawione pytania są postrzegane przez Chińczyków bardziej jako oznaka troski pytających niż zainteresowanie ich prywatnością, zwłaszcza gdy pytającymi są osoby starsze. Pytani mogą odpowiadać na te pytania szczegółowo (np. *Idę na zakupy*) lub bardzo ogólnie (np. *Idę na dwór*).

Chińskie i polskie powitanie różni się także statusem odbiorcy i kontekstem. Można tu przytoczyć przykład polskiej respondentki, która kiedyś przebywała w Chinach. Gdy spotykała chińską panią sprząającą na korytarzu hotelu, witała się z nią, mówiąc *dzień dobry* po chińsku, a sprząaczka była tym tak zdziwiona i przerażona, jakby ta cudzoziemka czegoś od niej chciała. Później badana dowiedziała się, że tak się nie robi w Chinach. W Polsce, kiedy kogoś się widzi, nawet jeśli się go nie zna, mówi się *dzień dobry*. Respondentka zauważyła także, że w Chinach, gdy wchodzi się do sklepu, nie mówi się *dzień dobry*, a gdy wychodzi się ze sklepu – *do widzenia*. Jak stwierdzili chińscy uczestnicy wywiadów, mówienie *dzień dobry* przy wchodzeniu do sklepu to właśnie coś, czego się nauczyli w Polsce, dzięki obserwacji zachowań innych Polaków. W Chinach są oni już przyzwyczajani do tego, że to kelnerzy lub sprzedawcy mówią do nich *dzień dobry*.

Pomimo opisanych różnic istnieje także wiele podobieństw między polskimi a chińskimi pytaniami etykietalnymi w fazie początkowej rozmów. Wszystkie pytania używane w polskim społeczeństwie podane przez Marcjanik (autorka podaje ich 10) pojawiają się również w komunikacji między Chińczykami. Są to pytania głównie o: 1) ogólną sytuację odbiorcy, zwłaszcza pozytywne aspekty; 2) to, jak minęły święta, wolne dni; 3) ważne wydarzenia w życiu odbiorcy; 4) zawód, zajęcie lub hobby odbiorcy; 5) zdrowie pytanego; 6) osoby bliskie pytanego, szczególnie dzieci lub współmałżonka; 7) obecną działalność odbiorcy w sposób hipotetyczny; 8) miejsce docelowe odbiorcy idącego, jadącego gdzieś; 9) powód przebywania odbiorcy w miejscu spotkania; 10) okoliczności podróży, pobyt rozmówcy w nowym miejscu. Warto dodać, że w Chinach przy powitaniu między znajomymi, zwłaszcza dziewczynami lub kobietami, można nieraz usłyszeć powitanie w formie pytania lub zdania wykrzyknikowego: np. *Nǐ shòule?!* (你瘦了?! „Schudłaś/schudłeś?!”). Niemniej jednak w Polsce taki sposób powitania może być obraźliwy.

3.3. Przedstawianie się

Marcjanik wyróżnia trzy najważniejsze typy formalnojęzykowe aktów przedstawiania się w języku polskim: 1) *Jestem A*; 2) *Nazywam się A*; rzadziej: *Moje nazwisko A*; 3) *A*, wśród których w pierwszych dwu typach może zdarzyć się szyk odwrotny (Marcjanik 2000: 52–53). Chiński badacz Yufeng Wang pisze, że akt przedstawiania się powinien być, po pierwsze, jasny i zwięzły. Należy podawać swoje nazwisko i imię oraz status, w zależności od odbiorców i sytuacji. Po drugie, treść powinna być ciekawa i przyciągająca uwagę, aby wywrzeć na słuchaczu wrażenie. Zalecane jest zatem wykorzystanie m.in. swojego nazwiska i imienia. Po trzecie, akt przedstawiania się powinien być umiarkowany. Należy go kontrolować, aby słowa promujące siebie nie zabrzmiały jak przechwałki. Ostatecznie powinno się kończyć akt zdaniami takimi jak: *Qǐng duō zhǐjiào* (请多指教, „Proszę o wskazówki”²¹) lub *Qǐng duō guānzhào* (请多关照, „Proszę traktować mnie dobrze”) (Wang 2018: 215). Można zauważyć, że akt przedstawiania się obowiązujący w chińskim społeczeństwie charakteryzuje się skromnością i powściągliwością. Przywiązuje również wagę do budowania więzi interpersonalnej z odbiorcą poprzez skromną prośbę o przewidzianą pomoc lub o poradę.

Co ciekawe, próba zainteresowania słuchaczy jest często realizowana przez wyjaśnianie znaczenia lub kompozycji chińskiego imienia i nazwiska. Warto tu przytoczyć przykład jednego z respondentów, który zawsze przedstawiał się inaczej w języku chińskim i w języku polskim. W pierwszym wypadku nigdy nie miał problemów, aby wywrzeć na odbiorcy wrażenie poprzez żartowanie na temat swojego chińskiego imienia, ale gdy musiał przedstawiać się po polsku, nie udało mu się podobnego efektu uzyskać, polscy interlokutorzy nie są bowiem w stanie zrozumieć, tak jak Chińczycy, co ciekawego jest w jego imieniu.

Zgodnie z wypowiedziami początkujących chińskich uczących się trudność w nauce przedstawiania się w języku polskim polega przede wszystkim na interferencji wynikającej ze stosowania określonego aktu w języku rodzimym. Gdy przedstawiają się Chińczycy, aspekt formalnojęzykowy aktu niewiele się różni w kontaktach oficjalnych i nieoficjalnych. Podaje się zazwyczaj nazwisko i imię razem, mówiąc np.: *Wǒ shì/jiào* (我是/叫, »Ja jestem/nazywam się«²²) + nazwisko i imię”. Jednakże gdy studenci mają przedstawiać się po polsku, muszą zmienić kolejność nazwiska i imienia na odwrotną, aby słuchacze mogli rozróżnić, która część to nazwisko, a która to imię. Ponadto muszą dobierać odpowiednie do sytuacji komunikacyjnych zdanie, aby rozpocząć przedstawianie się: np. *Nazywam się...* w kontakcie oficjalnym, *Mam na imię... / Jestem...* w kontakcie nieoficjalnym.

²¹ Tu i dalej zastosowałam wolne tłumaczenia.

²² Wolne tłumaczenie.

Co więcej, kolejna trudność w nauce przedstawiania się po polsku polega na szyku zdań. W Chinach zazwyczaj stosuje się kolejność od elementu najogólniejszego do elementu najbardziej szczegółowego, np.:

我是 A 大学 B 专业的 C 年级 学生 D。
Ja jestem A Uniwersytet B kierunku C roku studiów studentka/student D
(nazwisko i imię).

W języku polskim szyk zdań jest natomiast odwrotny:

(Ja) Jestem D (imię i nazwisko), studentką/studentem C roku studiów na kierunku B Uniwersytetu A.

3.4. Pożegnania

Akt pożegnania, podobnie do aktu powitania, istnieje – jak podaje Żurek (2008b: 191) – w niemal wszystkich kulturach. Stanowi on jeden z przejawów zachowań rytualnych w społeczeństwach i należy do aktów ekspresywnych (por. *ibid.*: 191–192). Pożegnanie – jako jeden z najczęściej używanych aktów grzecznościowych – jest ważnym działaniem w programach nauczania języka polskiego, uwzględniających jego użycie w mowie i w piśmie oraz w sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych (zob. Li 2012: 272).

Marcjanik wymienia trzy główne rodzaje aktów mowy, które pełnią funkcję pożegnania w języku polskim: 1) akty używane wyłącznie przy pożegnaniu: *Do widzenia; Do zobaczenia;* „*Do + planowany termin spotkania*” (np. *Do jutra/wtorku* itp.); 2) akty pełniące zarówno funkcję pożegnania, jak i powitania: *Cześć; Hej;* zleksykalizowane gesty (np. *Bużka; Kłaniam się; Ściskam* itp.); 3) inne akty towarzyszące aktom pożegnania: akt podziękowania; akt przeproszenia; akt życzeń; akty pozdrowień; akty dowartościowania partnera; akty będące aprobatą związanego z rozmową stanu rzeczy; akty będące zapowiedzią przyszłego kontaktu; akty przerwy kontakt (wraz z usprawiedliwieniem); akty zapowiadające zakończenie kontaktu (Marcjanik 2000: 244–269).

Wśród omówionych aktów pożegnalnych użycie zwrotów *do widzenia* i *do zobaczenia* wymaga przemyślenia przez niemal wszystkich chińskich uczestników wywiadów²³. Nigdy nie zdawali sobie sprawy, że między obu zwrotami istnieje pewna

²³ O powodach można dowiedzieć się także z pracy pt. *Higiena werbalna w kontekście międzynarodowym...* (zob. Long 2023a: 258).

różnica w stopniu grzeczności. Marcjanik uważa, że pożegnanie typu *do zobaczenia* jest z reguły używane w kontaktach towarzyskich, w relacji na *ty* (ibid.: 246). Emilia Sztabnicka podaje, że zwrot *do zobaczenia* można zrozumieć jako pewną nadzieję bądź nawet zapewnienie, że rozmówcy się spotkają ponownie (Sztabnicka 2011: 212). Akt *do widzenia* ma zaś charakter uniwersalny, choć – zgodnie z obserwacją – jest on przeważnie stosowany w relacji na *pan/pani* (Marcjanik 2000: 245). Polscy respondenci potwierdzili taki sposób używania obu zwrotów. Ich zdaniem akt w formie *do zobaczenia* w pewnym stopniu oznacza, że oczekują potwierdzenia przez prowadzących zajęcia ponownego spotkania, co może być odbierane jako niegrzeczne i przymusowe. W związku z tym, nawet gdy nauczyciel mówi do nich *do zobaczenia* po zajęciach, najczęściej odpowiadają nadal *do widzenia*. Poza tym warto zwrócić uwagę na zwroty dwufunkcyjne, takie jak *cześć*, *hej*. Wprawdzie wydają się one dość proste do nauczenia się i zapamiętania, ich użycie wcale nie jest łatwe do przyswojenia przez chińskich studentów. W języku chińskim nie istnieje podobne zjawisko językowe, w którym te same wyrazy *cześć* i *hej* mogą być używane zarówno przy powitaniu, jak i przy pożegnaniu. Z tego względu ten sposób pożegnania nieraz wprawia chińskich uczących się w zakłopotanie: czy rozmówca chce się powitać, czy raczej pożegnać?

W Chinach w kontakcie oficjalnym zazwyczaj żegna się przy użyciu formuły „forma adresatywna odbiorcy + *zàijiàn*” (再见, dosłowne tłumaczenie: „do widzenia”; tłumaczenie słowo w słowo: „ponownie widzieć”), np. uczniowie mówią do nauczyciela *Lǎoshī zàijiàn!* (老师再见!, dosłowne tłumaczenie: „Nauczycielu, do widzenia!”). Zgodnie z opisem Marcjanik bardzo wiele polskich zwrotów pożegnalnych może być również powiązanych z formami adresatywnymi do odbiorców (np. *Do widzenia, pani Elu!*; *Żegnam cię*; *Na razie, chłopaki* itp.), należy jednak zauważyć, że w języku chińskim forma adresatywna często występuje w pozycji podmiotu zamiast dopełnienia w języku polskim.

W kontakcie nieoficjalnym Chińczycy często mówią: *màn zǒu* (慢走, „idź powoli”; z formą adresatywną: 您慢走, „Pani/Panie, proszę iść powoli”²⁴) albo *bye* (wymowa taka sama, jak po angielsku) / *bái bái* (拜拜, dosłownie: „pa, pa”). Pierwszy zwrot – *màn zǒu* – jest silnie nacechowany kulturą chińską, co wedle polskich respondentów uczących się języka chińskiego jako obcego jest niezrozumiałe. Kojarzy im się to bardziej z sytuacją, gdy odbiorca ma jakiś problem z chodzeniem. Niektórzy chińscy uczestnicy wywiadów przyznali, że przy pożegnaniu z Polakami starali się właśnie tak do nich mówić z przyzwyczajenia. Druga forma pożegnalna – *bye* / *bái bái* – jest niezwykle popularna wśród osób młodszych. Świadczy to także o potężnym wpływie języka angielskiego na język chiński używany przez młodsze pokolenia. Warto zaznaczyć, że w Chinach przy pożegnaniu można często

²⁴ Wolne tłumaczenie.

spotykać formuły w funkcji życzenia, takie jak: *lùshàng xiǎoxīn* (路上小心, „uważaj na drodze”²⁵), co też wydawało się polskim respondentom dziwne. Niektórzy stwierdzili, że prawdopodobnie tak powiedzą, jeśli wiedzą, że ich znajomi jadą gdzieś samochodem, a droga nie będzie krótka ani łatwa. Z kolei chińscy respondenci reprezentujący podstawowy poziom językowy (A1) podali, że nieraz chcieli stosować ten chiński zwrot po polsku w mowie i w piśmie, ale nie udało im się tego zrobić z powodu braku słów. Można zauważyć, że w porównaniu z polskimi zwrotami pożegnalnymi chińskie bardziej skupiają się na dbałości o odbiorcę, a polskie są bardziej neutralne. W trakcie wywiadów, gdy pytałam chińskich i polskich respondentów, czy będą specjalnie kontaktować się z osobami, z którymi mieli spotkanie, aby upewnić się, że one już dotarły do domu bezpiecznie, prawie wszyscy chińscy uczestnicy wywiadów przyznawali, że tak, gdyż właśnie tak robią w Chinach. Zdaniem jednego z chińskich ankietowanych taki akt wykazuje dbałość o relację z danym odbiorcą oraz o samego odbiorcę. Implikuje to również oczekiwanie na następne spotkanie z tą osobą. Jednak polscy respondenci stwierdzili, że zachowują się tak, tylko jeśli ich znajomi, zwłaszcza znajome, wracają do domu bardzo późno. Nie uważali zaś tego aktu za coś związanego z grzecznością.

Kolejna różnica między polskimi a chińskimi aktami pożegnalnymi polega na formułach o charakterze religijnym. Jeden ze zwrotów używanych przy powitaniu i pożegnaniu wśród Polaków brzmi: *Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus* lub prościej *Pochwalony Jezus Chrystus*. Nie jest dziwne, że takie akty są przeważnie używane przez „ludzi wierzących z duchowymi i z członkami zakonów” (Marcjanik 2000: 251). Mogą one być także często spotykane wśród pokoleń starszych, mieszkańców wsi oraz mieszkańców miast należących do pewnych wspólnot religijnych (ibid.). Formuły pożegnalne o podobnym charakterze religijnym wymienione przez Marcjanik to: *(Zostań / Zostańcie) / (Wracaj / Wracajcie) z Bogiem; Szczęść Boże*. W Chinach w ogóle bardzo rzadko stosuje się zwroty pożegnalne o treści religijnej.

Pożegnanie w piśmie, zwłaszcza w oficjalnej korespondencji elektronicznej, jest również realizowane w bardzo odmienny sposób w obu językach. Małgorzata Pachowicz w pracy omawiającej etykietę i estetykę językową w korespondencji studentów z nauczycielami akademickimi podaje, że w Polsce kończy się e-maile tradycyjnymi zwrotami: *Z poważaniem; Łączę wyrazy szacunku; Z wyrazami szacunku* (Pachowicz 2014: 129). Trudno jest natomiast znaleźć prace przedstawiające współczesne chińskie zwroty pożegnalne stosowane w oficjalnych e-mailach. Zannotowane są raczej nieco stare i książkowe zwroty, przeważnie stosowane w tradycyjnej korespondencji pisemnej: *jīn shàng* (谨上, „z poważaniem”²⁶); *jìng shàng*

²⁵ Wolne tłumaczenie.

²⁶ Tu i dalej podaję dosłowne tłumaczenia.

(敬上, „z poważaniem”) itp. (por. Wang 2010: 33). Podobne jest to, że w obu językach przywiązuje się ogromną wagę do podpisu nadawców na końcu e-maila.

Nieznacznie różnią się chińskie i polskie akty pożegnania tym, że bez względu na komunikację oficjalną czy nieoficjalną zwykle towarzyszą im inne formuły w funkcji, np. podziękowania, życzenia lub oczekiwania na następne spotkanie itp. Co ciekawe, warto zaznaczyć, że polskie akty mowy używane przy pożegnaniu w pewnym stopniu różnią się w zależności od płci nadawców lub odbiorców. Zgodnie z opisem Marcjanik zwrot *pa / pa*, *pa* jest głównie stosowany „przez kobiety z partnerami, z którymi są na *ty*” lub gdy odbiorcą jest wyłącznie kobieta (Marcjanik 2000: 248), o czym świadczy to, że podczas wywiadów tylko polskie respondenci wypowiadały formę *pa* przy pożegnaniu z kolegami/koleżankami. Oprócz tego jeden z respondentów podał formułę *Trzymaj się ciepło*, którą często kierował do koleżanek (ale nie do kolegów) w mowie i piśmie. Jego zdaniem formuła z połączeniem przysłowka *ciepło* jest miłsza, wykazuje troskę i wywołuje u odbiorcy pozytywne uczucie. Można tak mówić o każdej porze roku, a nie wyłącznie zimą.

4. Podsumowanie

Na podstawie przedstawionych wyników badań można stwierdzić, że realizacja polskiej i chińskiej etykiety językowej różni się formalnie i pragmatycznie. Ze względu na powszechne potrzeby okazywania szacunku wobec innych oraz podtrzymywania harmonii w relacjach międzyludzkich nawet osoby uczące się, które nie wiedzą, jak prawidłowo używać uprzejmych aktów mowy w języku docelowym, mogą liczyć na swój instynkt językowy i kulturowy, co często pomaga im uniknąć wielu zachowań, które mogłyby być postrzegane jako niewłaściwe lub obraźliwe w innej kulturze. Założyć można, że jedną ze strategii komunikacyjnych stosowanych zarówno przez polskich, jak i chińskich respondentów jest współodczuwanie. Staje się ono standardem komunikowania się z cudzoziemcami, w którym respondenci świadomie unikają np. tematów rozmów mogących ich obrażać lub wywoływać u nich dyskomfort.

Biorąc pod uwagę literaturę przedmiotu oraz odpowiedzi uczestników wywiadów, warto ponownie rozważyć często stosowaną na zajęciach z języka polskiego metodę nauki języków obcych, wymagającą tzw. całkowitego zanurzenia. Pomimo zalet jej wykorzystania może ona utrzymywać poczucie niepewności u uczących się. Studenci mogą płynnie i naturalnie posługiwać się aktami uprzejmościowymi w języku docelowym poprzez intensywne ćwiczenia, jednak często robią to bezrefleksyjnie, nie wiedząc, dlaczego wybierają te, a nie inne akty. W takich przypadkach lepiej byłoby wyjaśniać uczącym się kontekst użycia określonych etykietałnych aktów mowy w języku ojczystym już od pierwszych zajęć. W ten sposób nauka języka staje się dialogiem

kulturowym, a nie jednostronnym „przekazywaniem” wyłącznie języka. Takie podejście przyczynia się również do kształtowania ich czujności wobec kontekstów, w których stosuje się odmienne niż w ich języku ojczystym akty mowy w języku obcym.

Wypowiedzi respondentów wskazują także na ciekawe zjawisko, że stany mentalne przy wyrażaniu uprzejmości w języku docelowym są nacechowane płciowo. Wszystkie uczestniczki wywiadów przyznały, że często obawiają się, iż nie mówią ani nie piszą wystarczająco grzecznie, prawie wszyscy respondenci podali natomiast, że posługując się językiem obcym, mają „prawo popełniać błędy”, dlatego nie trzeba się tak stresować. Niektórzy stwierdzili nawet, że czasem czuli, iż zachowują się zbyt grzecznie, posługując się językiem docelowym. Ogólnie rzecz ujmując, obawy respondentek wynikają z ich wysokich oczekiwań grzecznościowych. Implikuje to w pewnym stopniu, że opanowanie norm lub zwyczajów etykietałnych obowiązujących w języku obcym może pomóc złagodzić obawy związane z ich wyrażaniem, choć nie jest w stanie całkowicie przełamać takich uczuć.

Cechy określonych aktów uprzejmościowych języka polskiego i języka chińskiego mogą mieć także implikacje dla glottodydaktyki polonistycznej. Można np.:

- wprowadzić kursy gramatyczne pozwalające chińskim uczącym się języka polskiego jako obcego na dostrzeżenie różnic leksykalnych i składniowych między polskimi a chińskimi formami lub formułami grzecznościowymi w sposób dedukcyjny lub indukcyjny;
- wprowadzić kursy międzykulturowe umożliwiające chińskim studentom odkrycie różnic w użyciu określonych aktów etykietałnych w obu językach za pomocą współczesnych i autentycznych materiałów dydaktycznych; mogą to być fragmenty polskich filmików, filmów albo powieści, które są celowo dobierane przez lektorów do prezentowania zwykłych i przejrzystych sytuacji komunikacyjnych, dzięki czemu studenci mogą zapoznać się z określonymi wyrażeniami w realnej komunikacji i zaobserwować użycie pewnych zwrotów w kontekście;
- wprowadzić kursy praktyczne dla studentów zamierzających przyjechać do Polski na roczne lub dwuletnie studia; podczas zajęć powinny być nauczane i ćwiczone polskie akademickie zwroty adresatywne oraz zasady redakcji i edycji korespondencji elektronicznej w języku polskim; warto jeszcze podkreślić, że ćwiczenia związane z pisanem e-maili mają wyższą skuteczność, gdy są wykonywane poprzez prawdziwy serwis webmail, nie zaś wyłącznie na papierze.

W trakcie prowadzenia tych kursów warto także:

- budować pewność siebie wśród uczących się; celem nauczania polskiej etykiety językowej nie jest przekształcenie uczących się w Polaków, ale przede wszystkim zapoznanie ich z językiem polskim oraz kulturą polską; pozwalanie studentom na popełnianie błędów na zajęciach i poprawianie ich sprawiają, że chińscy uczący się nie tracą pewności siebie i mogą racjonalnie traktować swoje niedociągnięcia czy ograniczenia;

- zachować otwartość na stosowanie omówionych aktów grzecznościowych w praktyce, zważywszy, że zwyczaje podlegają ciągłym zmianom i w związku z tym zawsze mogą się zdarzyć sytuacje nieprzewidziane; w ten sposób język „utrzymuje się przy życiu” i staje się efektywnym środkiem komunikacji, zamiast pozostawać czymś „martwym” i sztywnym, co podlega ocenie wyłącznie w kategoriach poprawności lub błędu.

Bibliografia

- Burzyńska A., 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 2404, Wrocław.
- CEFR 2001: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Cambridge.
- CEFR 2020: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, Strasbourg, [on-line:] <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (dostęp: 15 IX 2024).
- ESOKJ 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Grotek E., 2020, *Onimiczny obraz świata w tłumaczeniu poprzez język trzeci na przykładzie antroponimów w zbiorze „Zbieracz porostów” autorstwa Zhang Weia*, „Onomastica”, nr 64, s. 193–209, <https://doi.org/10.17651/ONOMAST.64.15>.
- Gruszczyński W., Bralczyk J. (red.), 2002, *Słownik gramatyki języka polskiego*, Warszawa.
- Gu Y., 1992, *Lǐmào, yǔyòng yǔ wénhuà* [Grzeczność, pragmatyka i kultura], „Foreign Language Teaching and Research”, nr 4, s. 10–17.
- Li Y., 2012, *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 10(2), s. 263–273, [on-line:] <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/10597> (dostęp: 15 IX 2024).
- Liu Y., 2012, „*Táobao tí zhōng qín de yánjiū*” [„Badanie nad qín w stylu Taobao”], rozprawa magisterska, Uniwersytet Normalny w Hebei, Hebei.
- Long D., 2023a, *Higiena werbalna w kontekście międzynarodowym – grzeczność językowa w nauczaniu i uczeniu się chińskich studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, „Facta Ficta. Journal of Theory, Narrative & Media”, nr 2(12), s. 251–265, [on-line:] <https://zenodo.org/records/10879693> (dostęp: 15 IV 2024).
- Long D., 2023b, „Polska grzeczność językowa w nauczaniu chińskich uczących się języka polskiego jako obcego”, niepublikowana rozprawa magisterska, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Kraków, [on-line:] <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/315300> (dostęp: 15 IV 2024).
- Malejka J., 2021, *Podejście międzykulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Chinach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N: Educatio Nova”, t. 6, s. 467–485, <https://doi.org/10.17951/en.2021.6.467-485>.

- Malejka J., Zhao G., 2010, *Good morning, China! – czyli o dzień dobry po chińsku oraz o niektórych formach adresatywnych*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 6(2), s. 59–66, [on-line:] <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/10929> (dostęp: 15 IV 2024).
- Marcjanik M., 1997, *Polska grzeczność językowa*, Kielce.
- Marcjanik M., 2000, *Polska grzeczność językowa*, Kielce.
- Marcjanik M., 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Ożóg K., 1990, *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej (na materiale języka mówionego mieszkańców Krakowa)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, t. 913, „Prace Językoznawcze”, nr 98, Warszawa–Kraków.
- Ożóg K., 2014, *Współczesna polska grzeczność językowa a postmodernizm*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, nr 9, s. 49–60.
- Pachowicz M., 2014, „A bym zapomniał:) Złożyłem skrzynkę...”. *Uwagi o etykiecie i estetyce językowej w korespondencji studentów z nauczycielami akademickimi*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, nr 28, s. 125–137, <https://doi.org/10.14746/psj.2014.28.10>.
- Pan M., 2018, *Yīnghàn yǔyán wénhuà zhī “lǐmào yuánzé” de duìbǐ yánjiū* [Analiza porównawcza „zasady uprzejmości” w języku i kulturze angielskiej i chińskiej], „The Border Economy and Culture”, nr 5, s. 86–87.
- Pan Y., Kádár D., 2011, *Historical vs. Contemporary Chinese Linguistic Politeness*, „Journal of Pragmatics”, nr 43, s. 1525–1539, <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.018>.
- Qu X., 2019, „A Pragmatic Analysis of Subcategory MIANZI in Modern Chinese”, rozprawa magisterska, China Academic Journal Electronic Publishing House, Northeast Normal University, Changchun.
- Ruszer A., 2022, *Czynniki rozwoju języka polskiego w Chinach*, „LingVaria”, R. 17, nr 2(34), s. 319–340, <https://doi.org/10.12797/LV.17.2022.34.20>.
- Skudrzyk A., 2007, *Normy grzecznościowych zachowań językowych (etykieta językowa, savoir-vivre, bon ton, dobre wychowanie, grzeczność językowa)*, [w:] A. Achtełik, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski czy polskiego*, Katowice, s. 105–123.
- Sztabnicka E., 2011, *Wzory grzecznościowe w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego „Hurra!!! Po polsku 1”*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, s. 211–216.
- Sztabnicka-Gradowska E., 2017, *Model polskiej grzeczności językowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Perspektywa interkulturowa*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Łódzki, [on-line:] <https://dspace.uni.lodz.pl:8443/xmlui/handle/11089/22939> (dostęp: 15 IX 2024).
- Ustawa Chińskiej Republiki Ludowej dotycząca standardowego języka chińskiego w mowie i piśmie*, 2000.
- Wang H., 2010, *Rúhé xiě hǎo shùxìn de jiéyǔ hé luòkuǎn* [Jak napisać dobre zakończenie i podpis w liście], „Applied Writing”, nr 3, s. 31–33.
- Wang Y., 2018, *Dàxuéshēng rénji jiāowǎng wèntí yánjiū: Yī T dàxué wéi lì* [Badanie problemów interpersonalnych studentów na przykładzie Uniwersytetu T], „China Social Sciences Press”, Pekin.
- Żurek A., 2008a, *Teorie grzeczności językowej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 3143, „Kształcenie Językowe”, nr 7(17), s. 33–43.

Żurek A., 2008b, *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, Łask.

Netografia

Witam!, Poradnia Językowa PWN, [on-line:] <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Witam;12916.html> (dostęp: 4 XII 2024).

Zdrobnienie, Słownik Języka Polskiego PWN, [on-line:] <https://sjp.pwn.pl/szukaj/zdrobnienie.html> (dostęp: 25 IV 2023).

ABSTRAKT

Niniejsza praca koncentruje się na badaniu różnic i podobieństw wybranych aktów grzecznościowych, takich jak zwroty adresatywne, powitania, przedstawianie się i pożegnania, z perspektywy formalnej i pragmatycznej we współczesnych językach polskim i chińskim. Analiza opiera się na współczesnej literaturze przedmiotu oraz wywiadach przeprowadzonych z chińskimi uczącymi się języka polskiego jako obcego i polskimi uczącymi się języka chińskiego jako obcego. Praca ta nie tylko rozwija badania nad werbalnymi aktami grzeczności w językoznawstwie, ale również uzupełnia zagadnienia glottodydaktyki polonistycznej z uwzględnieniem języka i kultury rodzimej chińskojęzycznych osób uczących się polszczyzny. Wyniki badań mają na celu zwrócenie uwagi zarówno chińskich studentów, jak i lektorów języka polskiego jako obcego na specyfikę etykiety językowej w kontekście międzyjęzykowym i międzykulturowym. Może to znacząco przyczynić się do bardziej refleksyjnego podejścia do nauczania i uczenia się języka polskiego i kultury polskiej, a także do ułatwienia komunikacji między Chińczykami a Polakami.

Słowa kluczowe: język polski, język chiński, kultura polska, kultura chińska, glottodydaktyka polonistyczna, grzeczność językowa, zwroty adresatywne, powitania, przedstawianie się, pożegnania

MAGDALENA RUMIŃSKA 

UMCS Lublin

NOWELE JAKO MATERIAŁ DYDAKTYCZNY ROZWIJAJĄCY KOMPETENCJE SOCJOKULTUROWE I SOCJOLINGWISTYCZNE

Novellas as a Didactic Material Developing Sociocultural and Sociolinguistic Competences

The article outlines issues concerning the development of sociocultural and sociolinguistic competences during the Polish as a foreign language classes with the utilisation of literary texts. In such a context, two chosen aspects were focused on, i.e. the phraseology in its broadest sense and tabooed and marginalised topics in the glottodidactic process. Positivist and Young Poland movement novellas from two original studies were used as didactic material. Using selected works as examples, methods of working with texts were proposed and the examples of exercises, whose goal is to develop the previously mentioned competences were discussed. In addition, the purpose of the article was to show that past literary texts make a valuable source of knowledge on Polish culture and its linguistic creations (e.g. phraseologisms, sayings or so-called catchphrases).

Keywords: Polish-language glottodidactics, novellas, sociocultural competences, sociolinguistic competences, phraseology, Polish taboo

Europejski system opisu kształcenia językowego (dalej: ESOKJ) charakteryzuje kompetencje o złożonym charakterze, które w toku nauki powinna rozwijać osoba ucząca się języka obcego. Są to kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne. Wiedza socjokulturowa stanowi jedną z części składowych wiedzy deklaratywnej przynależącej do kompetencji ogólnych i oznacza, że uczący się zna:

[...] fakty i normy kulturowe rządzące komunikacją w danym języku, wie, o czym wypada mówić, a o czym nie, a także posiada elementarne informacje z dziedziny historii, gospodarki i sztuki danego obszaru językowego, co pozwala mu właściwie rozumieć zachowania i wypowiedzi rozmówców (Komorowska 2011: 12).

Wiedza socjokulturowa, wyznaczana ścisłą relacją język–kultura, jest nierozwalnie związana z kompetencją socjolingwistyczną, będącą z kolei jedną z części składowych językowej kompetencji komunikacyjnej. W ramach kompetencji socjolingwistycznej ESOKJ sytuuje „wyznaczniki relacji społecznych, konwencji grzecznościowych, nośników tzw. mądrości ludowej, zróżnicowania rejestrów, dialektów i odmian regionalnych” (ESOKJ 2003: 106). To, w jakiej mierze uczący się języka obcego opanował wymienione kompetencje, decyduje o takich kategoriach, jak skuteczność i stosowność językowa, a także świadczy o stopniu zanurzenia się cudzoziemca w kulturze języka docelowego.

W procesie glottodydaktycznym wykorzystuje się najczęściej teksty użytkowe i popularnonaukowe, gdyż w największym stopniu realizują one kryterium użyteczności, jeśli weźmie się pod uwagę potrzeby osób uczących się języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO). Ostatnie lata przynoszą jednak coraz więcej materiałów pomocniczych wykorzystujących teksty literackie w nauczaniu JPJO (np.: Czerkies 2019; Busiło i in. 2023; seria wydawnicza Uniwersytetu Śląskiego „Czytaj po Polsku”), które dalekie są od faktograficznego przekazywania wiedzy o kulturze i literaturze, opierają się natomiast na połączeniu tzw. podejścia pragmatycznego i strategicznego wobec utworu literackiego¹. W literaturze przedmiotu znajdziemy również prace, których autorzy dowodzą, że teksty literackie to ważne „źródło wiedzy o kulturze polskiej” (Achtelik 2004) w różnych jej odsłonach (np.: Czerkies 2012; Próchniak 2012; Kwiatkowska, Válkova Maciejewska 2018; Zych 2020; Czerkies 2021). Utwory literackie można także wykorzystywać jako materiał dydaktyczny służący rozwijaniu kompetencji socjokulturowej i socjolingwistycznej, gdyż nie tylko stanowią one część szeroko rozumianej kultury i jedno ze źródeł informacji o Polsce i Polakach na przestrzeni dziejów, lecz także od wieków wpływają na kształtowanie się języka i są odbiciem zachodzących w nim zmian; pełniły ponadto rolę wzorcową i „oddały” mowie Polaków fragmenty, które dziś określamy jako skrzydlate słowa. W kontekście tych rozważań warto więc przypomnieć konstatację Grażyny Zarzyckiej, która stwierdza:

Objaśnianie ważnych tekstów literackich, a przynajmniej ich fragmentów, czy choćby zapoznanie z wyborem funkcjonujących w polskiej kulturze linguacytatów (z dzieł literackich, filmowych czy piosenek) pełniących rolę matryc kulturowych (a więc wykorzystywanych metaforycznie, pełniących rolę klisz) może znacznie ułatwić zanurzanie się cudzoziemców w świat języka polskiego (Zarzycka 2004: 438).

¹ O podejściu pragmatycznym, strategicznym i estetycznym wobec utworów literackich piszą m.in.: Czerkies 2012: 126–143; Mrozowska 2001: 24–28; Seretny 2006: 252–254. Por. także: Gębał 2019: 226–229.

W niniejszym artykule przestrzenią wyszukiwania – by użyć słów zacytowanej badaczki – „miejsc kontaktowych między językiem a kulturą” (ibid.: 437) są teksty literackie, a ściślej krótkie formy narracyjne powstałe w okresie polskiego pozytywizmu i Młodej Polski². Zostały one wykorzystane jako materiał dydaktyczny, na podstawie którego zaproponowano sposoby rozwijania kompetencji socjokulturowej i socjolingwistycznej uczących się JPJO co najmniej od poziomu B2. Ze względu na obszerny zakres problematyki powiązanej z wymienionymi kompetencjami (ESOKJ 2003: 95–96, 106–108) skoncentrowałam się na dwóch wybranych zagadnieniach, które omawiano łącznie na przykładzie określonych utworów nowelistycznych.

Po pierwsze, przedmiotem zainteresowania jest frazeologia, którą w ramach kompetencji socjolingwistycznej określa się w ESOKJ nie tylko jako „nośniki »mądrości ludowej«”, czyli „utarte formułki językowe, wyrażające i utrwalające stereotypowe, obiegowe poglądy”, „będące składnikiem kultury popularnej” i obejmujące „wyrażenia idiomatyczne” i „popularne cytaty”, ale także zalicza się do niej różnego rodzaju przysłowia (ibid.: 107). Wszystkie te elementy „stanowią istotny aspekt kompetencji socjokulturowej” (ibid.) i choć pojawiają się one w różnych materiałach do nauczania JPJO na wszystkich poziomach nauczania, to ze względu na strukturalną i/lub semantyczną złożoność stanowią duże wyzwanie dla cudzoziemców i jako takie wymagają systematycznego utrwalania (Wiącek 2011; Dunin-Dudkowska 2011).

Po drugie, wiele miejsca poświęcono zagadnieniom związanym ze sferą tabu oraz innym tematom marginalizowanym w glottodydaktyce polonistycznej. W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* ujęto tę problematykę lakonicznie – w ramach „tematów rozmów w kontaktach prywatnych i zawodowych” – dopiero od poziomu B2, określając zakres tematyczny jako „polskie tabu, czyli o czym mówić nie wypada, w jaki sposób mówić nie wolno” (Janowska i in. 2011: 121)³. Tematy z kręgu tabu zapewne nieczęsto pojawiają się w czasie zajęć językowych – zarówno

² Odwołuję się do nowel zawartych w dwóch autorskich opracowaniach (zob. Rumińska 2024a; 2024b): w publikacji *Literatura (nie)zapomniana. Antologia nowel pozytywistycznych dla cudzoziemców (poziom C1-C2)* oraz w przygotowanym w ramach Programu NAWA „Promocja Języka Polskiego” e-booku *Literatura (nie)zapomniana. Antologia nowel młodopolskich z ćwiczeniami (B2-C1)*. Pierwsze z opracowań zawiera ćwiczenia jedynie w formie pytań (przed tekstem, w trakcie czytania i po przeczytaniu tekstu), drugie natomiast – różnego rodzaju ćwiczenia leksykalne i gramatyczne, ćwiczenia sprawdzające rozumienie przeczytanego tekstu, a także doskonalące sprawność pisanie i mówienie. W obu pozycjach po każdej noweli wyjaśniono w *Słowniczku trudniejsze słownictwo*. Antologia nowel pozytywistycznych zawiera 15 utworów autorstwa czworga pisarzy (M. Konopnickiej, E. Orzeszkowej, B. Prusa, H. Sienkiewicza), antologia nowel młodopolskich – 10 utworów pięciorga pisarzy (A. Langego, K. Przerwy-Tetmajera, W. Reymonta, G. Zapolskiej, S. Żeromskiego).

³ Przemysław Gębał w autorskim programie nauczania kultury polskiej zagadnienie określone jako „polskie tabu” umiejscawia z kolei w katalogu zagadnień realizacyjnych od poziomu B1 (Gębał 2010: 194, 188).

ze względu na swój specyficzny charakter, jak i niedostatek materiałów dydaktycznych – jednakże ze swej istoty będą interesujące dla obcokrajowca pragnącego dogłębnie poznać kulturę kraju języka docelowego oraz jej językowe odbicie w tym zakresie. Teksty literackie mogą więc otwierać pole do dyskusji na trudne tematy, a w konsekwencji przełożyć się na interesujące doświadczenie glottodydaktyczne o charakterze interkulturowym.

W przeciwieństwie do obszaru związanego z polskim tabu inne zagadnienia tematyczne powiązane z kompetencjami socjokulturową i socjolingwistyczną zostały wymienione w formie szczegółowych podpunktów (ibid.: 121, 158, 195). Zagadnienia te stanowią zresztą punkt odniesienia dla nauczycieli i uczących się już od pierwszych zajęć JPJO, a także podstawę metodyczną dla powstających podręczników i materiałów dydaktycznych w zakresie przedstawianych w nich zachowań (także językowych). Trudno przy tym nie odnieść wrażenia, że wyprofilowane na tej podstawie zajęcia i podręczniki kreują w dużym stopniu wyidealizowany obraz Polski i Polaków (Achtelik 2010; Stankiewicz, Żurek 2010; Zych 2021)⁴. Przeciwwagą dla tego rodzaju podręcznikowych ujęć – opartych na opisie tego, co kulturalne, typowe, przewidywalne, oczekiwane, przyjemne, słowem, mieszczące się w ramach pewnego pożądanego wzoru – mogą być właśnie teksty literackie, które poruszają tematy uchodzące za trudne, marginalizowane czy wręcz tabuizowane. Literatura może więc stanowić pomost między podręcznikowymi wizjami a nierzadko brutalną rzeczywistością, z którą nasi cudzoziemscy uczniowie stykają się poza salą lekcyjną. Omawianie tego rodzaju zagadnień powinno zaś uczyć, jak unikać sytuacji, w których Polak w kontakcie z cudzoziemcem poczułby się zażenowany lub obrażony, a obcokrajowiec zdezorientowany i zawstydzony. Istotę tego rodzaju sytuacji znakomicie charakteryzuje Bartosz Jastrzębski:

Oto więc tematy zakazane, będące tabu, rozpoznajemy dzięki charakterystycznym symptomom pojawiającym się wówczas, gdy zostaną one poruszone czy w jakikolwiek sposób przywołane z milczenia, w którym je złożono. Wstyd, poczucie winy i lęk – oto trzy niechciane dary, które otrzymujemy od kultury i społeczeństwa, gdy łamiemy ich zasady, a więc robimy bądź mówimy coś, co uczynione lub powiedziane być nie powinno (Jastrzębski 2009: 281).

W ramach wiedzy socjokulturowej w ESOKJ wymienia się „*zachowania rytualne* w takich sytuacjach, jak: ceremonie religijne, ceremonie związane z narodzinami, ślubem, śmiercią” (ESOKJ 2003: 95–96). W podręcznikach do nauczania JPJO temat śmierci pojawia się najczęściej w kontekście dnia Wszystkich Świętych lub

⁴ Warto przypomnieć, że dość liczne teksty poruszające tematykę marginalizowaną i ze sfery tabu odnajdziemy w dwóch częściach podręcznika *Kiedyś wrócisz tu...* (Lipińska, Dąmbska 2005; 2006).

kalendarza polskich świąt⁵ i w zasadzie ogranicza się do scharakteryzowania związanych z tym świętem tradycji i zachowań Polaków przy grobach⁶. Temat śmierci i śmiertelnej choroby w wymiarze jednostkowym i/lub fizjologicznym wciąż stanowi – chyba nie tylko w glottodydaktyce – zagadnienie tabu. Tymczasem obecny w nowelach w różnych wariantach motyw śmierci czy śmiertelnej choroby można wykorzystać do dyskusji na temat spraw, które są przecież nieodłączne od ludzkiej egzystencji. W antologii nowel pozytywistycznych w tym kontekście pojawiają się pytania inspirowane wspomnianym motywem, odnoszące się zarówno do samego tekstu (sprawdzające jego rozumienie), jak i do wiedzy ogólnej, uczuć i doświadczeń uczących się JPJO. Ponadto słuchacze mogą przedstawiać własne stanowisko dotyczące trudnych kwestii (np. czy powinno się mówić osobom śmiertelnie chorym prawdę o ich stanie zdrowia), wskazywać sposoby radzenia sobie z traumą i sposoby wspierania chorych czy udzielania rad osobom, które straciły kogoś bliskiego. Każdy z utworów otwiera przed nauczycielem różne możliwości pracy z tekstem dotyczącym przywołanej tematyki, które można modyfikować i uzupełniać w zależności od potrzeb i zainteresowań grupy. W dalszej części artykułu przedstawiam autorskie propozycje ćwiczeń do wybranych tekstów.

Nowela *Dym* Marii Konopnickiej⁷ ukazuje odwrócenie naturalnego porządku w ludzkim życiu⁸, ponieważ śmierć zabiera młodego i pełnego energii mężczyznę, gdy tymczasem w pustym domu pozostaje starsza samotna matka. W tym kontekście w sekcji pytań inspirowanych utworem zaproponowano m.in. przywołanie innych tekstów kultury wykorzystujących motyw śmierci dziecka i zachęcono do odpowiedzi na pytanie, dlaczego twórcy różnych epok i narodowości często po niego sięgają. Dramatyczny wymiar przywołanej noweli został dodatkowo wzmocniony poprzez to, że jest ona dosłownym zobrazowaniem frazeologizmu *odejmować sobie od ust* (kobieta oddaje synowi swój posiłek), co eksponuje bezgraniczną miłość matki do dziecka wyrażaną w sposób niewerbalny⁹. W noweli *Cienie* Bolesława Prusa, opisującej bezskuteczne poszukiwania latarnika, mamy z kolei do czynienia ze

⁵ O nie tylko znanych, ale też zapomnianych aspektach obchodzenia różnego rodzaju świąt w Polsce, rozpatrywanych w kontekście glottodydaktycznym, interesująco pisze Justyna Zych (2010).

⁶ W tym kontekście warto przywołać podręcznik *Coś wam powiem...*, w którym pojawiają się praktyczne informacje dotyczące np. nekrologów i składania kondolencji (Szczel-Mays 2005: 161, 163, 169).

⁷ W artykule odwołuję się do nowel pozytywistycznych i młodopolskich pochodzących z antologii wskazanych w przyp. 2.

⁸ Przywołany motyw odnaleźć można także w nowelach: *Z legend dawnego Egiptu* Prusa i *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela* Sienkiewicza.

⁹ W jednym z pytań do tekstu poproszono o odnalezienie fragmentu odnoszącego się do wspomnianego frazeologizmu oraz o zinterpretowanie tego fragmentu w kontekście mowy niewerbalnej.

śmiercią anonimową. Narrator, który chciał poznać człowieka co wieczór oświetlającego ulice Warszawy, mówi o nim na koniec, że „został tym po śmierci, czym był za życia: istotą widzialną tylko o zmroku, niemą i niepochwytą jak cień” (Rumińska 2024a: 123). Tytuł utworu, pojawiający się w tekście kilka razy w różnych kontekstach, każe przywołać takie frazeologizmy, jak: *usunąć się w cień, być cieniem samego siebie, bać się własnego cienia, rzucić na kogoś cień, wyglądać jak cień* (uczący się mogą ułożyć z nimi zdania lub krótką historię). Metaforyczne rozumienie słowa *latarnik* w ostatnim akapicie noweli skłania zaś czytelnika do zastanowienia się nad przemijalnością życia i nad tym, że każdy człowiek może spełniać w nim ważną rolę w wymiarze społecznym, zbiorowym, tj. oświetlać innym „ciemne manowce życia” (ibid.: 124), a nie tylko indywidualnym, zorientowanym na zaspokajanie własnych potrzeb. Wykorzystanie obu nowel może więc stanowić punkt wyjścia do – z jednej strony – przeprowadzenia dyskusji o kruchości i nieprzewidywalności ludzkiego życia (*Dym*), a z drugiej strony – o wartości każdego człowieka niezależnie od jego statusu materialnego czy wykonywanej pracy (*Cienie*). Przywołane nowele ponadto ewokują używane w języku frazeologizmy, które – wykorzystane w dodatkowych ćwiczeniach i w połączeniu z literackim obrazowaniem, wytwarzającym w wyobraźni czytelnika pewną wizję – cudzoziemski odbiorca może łatwiej zapamiętać.

Niektóre nowele – np. *Kamizelka* Bolesława Prusa, *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela* Henryka Sienkiewicza czy *Babunia* Antoniego Langego – obrazują czytelnikowi chorobę poprzedzającą śmierć. W dwóch pierwszych utworach zwracają uwagę czynniki, które doprowadziły do tragicznego i przedwczesnego końca bohaterów (co stanowi swoistą przeciwwagę dla podręcznikowych wizyt u lekarza, nazywania części ciała oraz objawów choroby). Można je sprowadzić do zaniedbywania zdrowia wskutek braku odpoczynku, nadmiaru pracy i nauki oraz związanego z nimi mentalnego i psychicznego wyczerpania, ale także niedożywienia będącego wynikiem problemów ekonomicznych bohaterów. Tak ujęta problematyka zachęca do interkulturowego porównywania przeszłości i czasów współczesnych, zarówno pod względem czynników powodujących przedwczesną śmierć, jak i zmian dokonujących się na płaszczyźnie językowej, gdyż dziś mówi się np. o *chronicznym stresie* i *pracoholizmie*. Nowele Prusa i Sienkiewicza otwierają ponadto pole semantyczne związane z chorobą, jej objawami oraz przebiegiem, ale nie epatują – jak literatura najnowsza, przełamująca pod tym względem tabu w zakresie treści i języka (Miękina-Pindur 2014) – drastycznym obrazowaniem. Utwory te mogą więc stanowić swoisty wzór opisu choroby i jej następstw traktowanych jako proces.

Niezwykłe ciekawym przykładem ukazującym procesualny przebieg choroby jest nowela *Babunia* Langego. Młodopolski pisarz wykorzystuje w niej motyw odwrócenia czasu, czego skutkiem jest przemiana leżącej na łożu śmierci 91-letniej kobiety w (fizycznie) tę samą pannę, którą babcia Klementyna była w czasach swej młodości. Dzięki obszernym fragmentom poświęconym zmianom, jakie zachodzą

w ciele umierającej bohaterki, uczący się IPJO może utrwalić znane lub poznać nowe, związane z chorobą słownictwo (w jednym z ćwiczeń wykorzystano m.in. takie wyrazy, jak: *mikrob, kalectwo, konwulsje, studium lekarskie, starczy, chorobotwórczy, odrętwiały*) lub połączenia wyrazowe związane z opisywaną sytuacją i niezwykłą bohaterką (np. *wcielenie zdrowia, eliksir młodości, Kostucha mi się kłania, pot lał się strumieniami, spać kamiennym snem*)¹⁰. Opisy te w połączeniu z przywołanymi w utworze teoriami naukowymi (fantastycznymi z punktu widzenia odbiorcy) oraz rozmowami bohaterów marzących o wiecznej młodości i nieśmiertelności zachęcają do zainicjowania w czasie lekcji dyskusji na temat czasów współczesnych, naznaczonych kultem ciała i młodości. Dzięki temu dawny tekst literacki, oprócz tego, że dostarczy słownictwa i niezwykłych przykładów związanych z ludzkim ciałem, zainspiruje do mówienia o sprawach aktualnych, bliskich współczesnemu odbiorcy.

Innego przykładu dostarcza nowela *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela* Sienkiewicza. W obrazowy sposób, ale bez naturalistycznych ujęć wprowadza ona czytelnika w obyczaje związane ze śmiercią. Opisuje się w niej chorobę kilkulatniego chłopca, cierpienie jego matki, a następnie agonię i śmierć dziecka w przeddzień Bożego Narodzenia, co burzy wyidealizowaną w glottodydaktyce wizję świąt jako czasu radości i beztroskiej, rodzinnej atmosfery (nb. przedstawia to stworzona na potrzeby antologii ilustracja, której towarzyszą dodatkowe pytania). Nie koniec na tym – pierwszy dzień świąt Bożego Narodzenia to, w ujęciu pisarza, przepełniony silnymi emocjami matki i narratora czas przygotowań do pogrzebu: brania miary na trumnę, ubierania zwłok, ustawienia katafalku i dwóch rzędów świec, gromadzenia się szkolnych kolegów, odmawiania modlitwy *Wieczny odpoczynek* i wreszcie, następnego dnia, nakrycia trumny wiekiem oraz wywiezienia jej na cmentarz. Nowela Sienkiewicza otwiera więc pole do dyskusji na tematy związane z polskimi obrzędami i tradycjami pogrzebowymi oraz przeżywaniem żałoby, a także stwarza okazję do uświadomienia uczącym się, jakie są (nie)stosowne zachowania werbalne i niewerbalne w czasie pogrzebu oraz wobec osób przeżywających śmierć bliskich¹¹. Należy przy tym pamiętać, że tekst literacki pokazuje tylko przykładowe modele pewnych zachowań, te zaś z upływem czasu podlegają modyfikacjom zarówno pod wpływem czynników wewnętrznych (związanych ze zmianami w danym społeczeństwie), jak i zewnętrznych (czerpanie z obcych wzorów). Tekst literacki należy

¹⁰ W noweli *Babunia* pojawiają się także – przywołane w osobnym ćwiczeniu – nazwy nietypowych i rzadziej używanych kolorów (np. *alabastrowy, kość słoniowa, złocisty, srebrny*), którym towarzyszą ich barwne odpowiedniki. W osobnym ćwiczeniu przywołano jeszcze inne nazwy kolorów pochodzące od różnych desygnatów i poproszono o ich połączenie z odpowiadającymi im barwami (np. *łososiowy, brzoskwiński, gołębi, limonkowy*).

¹¹ Por. także inne propozycje zajęć poświęconych tematyce śmierci w kulturze polskiej (Achtelek 2004: 420).

więc traktować jako przykładowe, a nie jedyne źródło informacji o takich wzorach czy tradycjach.

Zatem zadanie nauczyciela polega na ukazywaniu kontekstualności i uniwersalności poszczególnych wzorów idealnych i rzeczywistych obowiązujących w kulturze polskiej. Ponadto uczący powinien zwrócić uwagę słuchaczy na proces kształtowania się poszczególnych wzorów (jawnych i ukrytych) kultury, ich źródeł i sposobów modyfikacji. Pamiętać przy tym należy, że zawsze dla cudzoziemca atrakcyjniejsze w poznawanej (obcej mu) kulturze jest to, co odmienne, a przez to łatwo dostrzegalne. Dlatego prowadzący musi czuwać nad zachowaniem proporcji, równolegle ukazując podobieństwa i odrębności w omawianym modelu kultury (Achtelik 2004: 420).

Dopełnieniem wymienionych wyżej rytuałów pogrzebowych może być także Sienkiewiczowski *Jamioł. Obrazek wiejski*. Pisarz przywołuje w noweli fragmenty kościelnych modlitw i pieśni żałobnych, a także wiejską tradycję „pocieszania się” uczestniczek pogrzebu w miejscowej karczmie. Autor *Jamioła* eksponuje jednak w swoim utworze los osieroconej, kilkuletniej Marysi, która zginie w dramatycznych okolicznościach z powodu pijaństwa swojego opiekuna. Tekst porusza jeszcze inny temat, o którym raczej rzadko mówi się w czasie zajęć, a mianowicie dotyka problemu nadużywania alkoholu przez dorosłych oraz skutków, jakie może to mieć na życie niewinnych dzieci. W sekcji pytań towarzyszących noweli poruszono takie zagadnienia, jak: sytuacja osieroconych dzieci w Polsce i w krajach pochodzenia naszych cudzoziemskich uczniów i (nie)odpowiedzialność dorosłych, pod których opieką dzieci pozostają. *Jamioł* to zresztą jeden z wielu utworów literackich (czy szerzej – tekstów kultury), który zrywa z mitem dzieciństwa jako czasem zabawy i beztroski. W zależności od wieku, potrzeb i emocjonalnej dojrzałości uczących się można ten tekst potraktować jako wyłącznie fikcjonalny i na tym zakończyć jego omawianie lub skonfrontować literacką fikcję z rzeczywistością pozaliteracką, w której, jak wiadomo, nagłaśniane są informacje o tragicznych wydarzeniach z udziałem nieodpowiedzialnych, uzależnionych od różnych substancji dorosłych i dzieci będących ich niezawinionymi ofiarami (jak bohaterka *Jamioła*). Celem zajęć poświęconych tego rodzaju zagadnieniom będzie nie tylko doskonalenie kompetencji językowych, lecz także przygotowanie uczących się JPJO do konfrontacji z tematyką, z którą mogą się zetknąć samodzielnie, np. w środkach masowego przekazu; będzie to także okazja do kształtowania postaw empatycznych oraz zdobywania wiedzy i umiejętności w zakresie właściwego reagowania na sytuacje związane z przemocą wobec dzieci i osób słabszych.

Inny wariant omawianej problematyki prezentuje nowela Władysława Reymonta *W jesienną noc*. Utwór poprzedzono ćwiczeniami leksykalno-frazeologicznymi na podstawie tekstu oraz pytaniami wprowadzającymi do poruszanej w nim problematyki, odnoszącymi się do wiedzy ogólnej uczących się (np. o to, czy przynależność do

danej grupy społecznej gwarantuje zrozumienie i akceptację ze strony jej członków i czy dzieci są zawsze bezpieczne pod opieką dorosłych). W noweli Reymonta – jak u Sienkiewicza – los dziecka (tym razem niemowlęcia) jest powiązany z pijanym chłopem, ale oprócz tego mamy tu do czynienia z innymi zagadnieniami tabu: uwiedzioną, biedną dziewczyną wiejską, nieślubnym dzieckiem oraz werbalną i fizyczną przemocą uwodziciela wobec młodej matki.

Różnego rodzaju ćwiczenia związane z przywołaną nowelą nie tylko sprawdzają rozumienie przeczytanego tekstu i utrwalają związaną z nim leksykę (w tym używane na co dzień słownictwo potoczne, np. *baba, gęba, kiecka, ryczeć, sprać, spić się, człapać*), ale również wymagają od uczących się opisywania reakcji różnych bohaterów na widok nieślubnego dziecka, uzasadniania tych reakcji oraz nazywania uczuć oraz emocji towarzyszących poszczególnym postaciom (podsumowaniem tych ćwiczeń jest zaś kreatywne pisanie w formie kartki z pamiętnika bohaterów, którzy odtwarzają i oceniają ze swojego punktu widzenia dramatyczną scenę w młynie). Ukazana w noweli problematyka zachęca też do rozmów na tematy trudne do interkulturowego porównywania typu *dawniej a dziś* w zakresie takich zagadnień, jak: system wartości wśród społeczności wiejskiej, przemoc wobec kobiet, społeczne postrzeganie *panny z dzieckiem* i *nieślubnego dziecka*. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę cudzoziemskich czytelników na to, że w dwóch ostatnich przypadkach mamy do czynienia ze – znamiennym dla gwar ludowych (Krawczyk-Tyrpa 2001: 146–149) – używaniem w noweli dosadnych określeń wobec niezamężnej matki i jednocześnie z brakiem imienia niemowlęcia, a nawet niepewnością, jakiej jest ono płci, co zapewne ma wskazywać na piętno, jakie w społecznościach wiejskich nadawano w ten sposób nieślubnym dzieciom (ibid.: 170–175). W języku bohaterów noweli jest to po prostu „dzieciak”, „robak” lub ironicznie „podarunek”; nawet Marcycha ze złością zwraca się do swojego dziecka zaimkiem „ty”, co wręcz pozbawia je podmiotowości i tożsamości, które z kolei ujawniłyby się wraz z użyciem imienia. Nowela *W jesienną noc* stanowić więc może interesujący przykład opisu zjawisk, z którymi uczący się JPJO raczej nie zetknie się w czasie typowych zajęć językowych, co tym bardziej podkreśla wartość tekstów literackich w przekazywaniu niestandardowej wiedzy socjokulturowej i socjolingwistycznej.

Wspomniany motyw (nadużywania) alkoholu – bynajmniej nie marginalny w polskiej literaturze i różnych tekstach kultury – można wykorzystać w innych niż oparte na podręcznikach rozmowach na temat ulubionych rozrywek Polaków i form spędzania czasu przez polskie społeczeństwo. Jerzy Besala w monumentalnej monografii poświęconej „alkoholowym dziejom Polski” stwierdza w odniesieniu do reprezentowanej przez siebie dziedziny:

Sprawy kulturowe i psychologiczne związane z piciem alkoholu pojawiały się głównie w starszych opracowaniach i biografiach. Natomiast w nowszych dziełach, pomimo

prób badania mentalności i ujmowania zjawisk przez pryzmat psychohistorii, temat wpływu alkoholu na wojny, politykę, religię, społeczeństwo, dyplomację jest tak pomijany, że zaczyna przypominać tabu. Zupełnie jakby używanie i nadużywanie trunków w Polsce nie wpływało na podejmowanie decyzji, zachowania zbiorowe, od-ciskające się przecież na biegu zdarzeń, a więc i dziejów.

Być może temat ten jest omijany, gdyż traktuje się go jako wstydlivy. Lepiej go przykryć umiłowanym przez naukę traktowaniem wszelkich działań w historii jako racjonalnych, empirycznych (Besala 2015: 857).

W kontekście glottodydaktycznym Justyna Zych na temat alkoholu pisze następująco:

Cudzoziemcy powinni zostać uprzedzeni, że większość spotkań towarzyskich w Polsce, zwłaszcza tych z okazji jakiegoś święta, to imprezy zakrapiane i że odmowa wypicia choćby jednego symbolicznego kieliszka może zostać odczytana przez polskich współbiesiadników jako nietakt czy ostentacyjna manifestacja niechęci bratania się z pozostałymi gośćmi lub wręcz złych zamiarów, co widać w popularnym polskim powiedzeniu – „Kto nie pije, ten donosi” (Zych 2010: 195).

Wspomniany temat można omawiać na różne sposoby, gdyż literatura obfituje w teksty ukazujące picie alkoholu nie tylko jako destrukcyjnie uzależnienie, lecz także w lekki, zabawny sposób bawiące się słowem i operujące „alkoholową” leksyką (wystarczy przypomnieć znany wiersz Kazimierza Wierzyńskiego zaczynający się od słów: „Jestem, jak szampan lekki...”)¹². W powiązaniu z tym zagadnieniem można np. przytaczać różnego rodzaju statystyki związane z piciem alkoholu w Polsce i innych krajach (co naturalną koleją rzeczy będzie się wiązało z ćwiczeniem liczebników), omawiać różnice kulturowe wynikające ze spożycia napojów wysokowych oraz przywoływać stereotypy na ten temat. W ostatnim kontekście warto by przypomnieć – np. za przytoczonym wyżej Besalą – zmiany zachodzące w postrzeganiu różnych narodów pod względem spożycia alkoholu, odzwierciedlone także na płaszczyźnie językowej. Pod tym względem do XVIII w. stawiano bowiem Polaków na równi z Niemcami, Rosjanami i Skandynawami, a polskie picie sytuowano w ramach „picia narodów Północy”, „picie na umór w ciągu wieków oznaczało »picie po niemiecku«, »Niemcom pijacką »gębę przyprawili« Włosi», a »dla Francuzów określenie »pijany jak Polak« nie oznaczało »picia na umór, a przeciwnie – umiejętność wypicia dużej ilości alkoholu i zachowania względnej trzeźwości” (Besala 2015: 858, 861). Zajęcia poświęcone tematyce związanej z alkoholem, zainicjowanej wykorzystaniem utworu literackiego z tym motywem, z pewnością wzbudziłyby

¹² Tekstem kultury mogącym stanowić przykład humorystyczno-ironicznego ujęcia omawianego tematu jest skecz kabaretu Hrabi pt. *Kultura picia alkoholu*.

zainteresowanie uczących się i zapewne nie byłyby pozbawione humoru. Wartość dydaktyczna takich zajęć – oprócz tego, że wiązałyby się z poznaniem adekwatnej leksyki – polegałaby także na wzbogaceniu cudzoziemców o tę część wiedzy o polskiej kulturze, którą spycha się na margines lub wręcz pomija w glottodydaktycznej praktyce, a przecież informacje o „kulturze picia alkoholu” w Polsce należy uznać za niezbędne z punktu widzenia cudzoziemca, który z wielkim prawdopodobieństwem usłyszy kiedyś w naszym kraju pytanie: „Ze mną się nie napijesz?”.

Ostatnim utworem, który zostanie przywołany w kontekście problematyki poruszanej w niniejszym artykule, jest nowela *Dwie Gabrieli Zapolskiej*. Jego autorka uchodziła w swoich czasach za skandalistkę z powodu dokonywanych wyborów i pewnych zawirowań w życiu prywatnym; osobiste doświadczenia oraz obserwacje pisarki znalazły zaś swoje odzwierciedlenie w tworzonych przez nią utworach, w których – w niezwykle śmiały jak na tamte czasy sposób – podejmowała tematykę wówczas drażliwą i tabuizowaną. Biograficzne informacje o „skandalistce przełomu XIX i XX w.” (Rumińska 2024b: 115)¹³ – bo tak brzmi pierwsza część rozdziału poświęconego autorce i jej dwóm nowelom – zostały poszerzone w antologii o ćwiczenie sprawdzające rozumienie czytanego tekstu (wybór informacyjny). Pojawiają się w nim ciekawostki z życia Zapolskiej oraz informacje dotyczące epoki, w której ciąża, rodzenie i wychowanie dzieci były tematami tabu. W formie ćwiczeń zaprezentowano ponadto tzw. skrzydlate słowa związane z twórczością Zapolskiej, np. *moralność pani Dulskiej*, *dulszczyzna*, *Swoje brudy trzeba prać w domu*¹⁴, co wskazuje cudzoziemskiemu czytelnikowi pochodzenie powiedzeń występujących w języku Polaków, których cechuje wysoka kultura językowa. Ostatnie z nich zostało dodatkowo przywołane w dość obszernym fragmencie pochodzącym z najbardziej znanego dramatu Zapolskiej, jakim jest *Moralność pani Dulskiej*. Umieszczenie tego powiedzenia w oryginalnym kontekście zostało połączone z poleceniem wyrażenia opinii uczących się na temat zasad głoszonych przez tytułową bohaterkę, będącą uosobieniem skąpstwa, obłudy i zacofania. W dalszej części pracy z nowelą *Dwie* – w której jedna z bohaterek przypomina Anielę Dulską – uczący się mają za zadanie odnieść powiedzenie *Swoje brudy trzeba prać w domu* do czasów współczesnych i tego, co można zobaczyć lub przeczytać w środkach masowego przekazu.

Nowelę poprzedzono – jak zresztą wszystkie utwory w tym opracowaniu – pytaniami zapowiadającymi poruszoną w tekście problematykę. Dotyczą one spraw

¹³ Biogram ma formę tekstu z lukami, które należy uzupełnić wyrazami z ramki w odpowiedniej formie.

¹⁴ W antologii nowel młodopolskich przykłady skrzydlatych słów pojawiają się także w kontekście twórczości Stefana Żeromskiego (np. *siłaczka*, *szklane domy*, *Ogary poszły w las*) i Kazimierza Przerwy-Tetmajera (np. *Co ci powiem, to ci powiem, ale ci powiem*; *Mów do mnie jeszcze*). Por. także pozycje poświęcone skrzydlatym słowom: Markiewicz, Romanowski 1990; Bralczyk 2015.

raczej rzadko omawianych w czasie zajęć („Skąd się biorą nierówności społeczne? Jakie są skutki tego zjawiska?”) lub chyba w ogóle niepodejmowanych (np. „Jak są postrzegane kobiety w ciąży?”; „Jak się wobec nich zachowują inni ludzie”; „Co oznacza określenie *nieślubne dziecko*? Jak społeczeństwo postrzegało dawniej nieślubne dzieci i ich matki, a jak jest w czasach współczesnych?”; zob. Rumińska 2024b: 120); ponadto w osobnym ćwiczeniu uczący się mają wypisać skojarzenia związane ze słowem *macierzyństwo*, pamiętając nie tylko o jego pozytywnych stronach. Przed nowelą znajdują się ćwiczenia leksykalne i frazeologiczne utworzone na podstawie trudniejszego słownictwa, po noweli zaś różnego typu ćwiczenia sprawdzające rozumienie przeczytanego utworu. W części po czytaniu zamieszczono m.in. ćwiczenie bazujące na słownictwie odnoszącym się do mowy niewerbalnej bohaterów. Przywołanych przykładów jest aż 48 (po 4 w każdym punkcie), co wynika z faktu, że w utworze aż kipi od emocji (głównie negatywnych). Wiąże się to z faktem, że starsza pani domu odkrywa, iż jej niezamężna służąca jest w niechcianej ciąży, co z kolei pociąga za sobą wiele przykrych konsekwencji. Nowela Zapolskiej obfituje zarówno w stałe, jak i łączliwe połączenia wyrazowe. Utworzone na ich podstawie ćwiczenie polega zaś na wskazaniu jednego błędnego połączenia zestawionego z trzema poprawnymi, a następnie na utworzeniu jego właściwej formy, np.: (a) *słaby uśmiech*, *blady uśmiech*, *mieć niewyparzony uśmiech* (język), *uśmiech rozjaśnił (komuś) twarz*; (b) *przenikliwy wzrok*, *utkwić wzrok*, *na pierwszy rzut wzroku* (oka), *piorunujący wzrok*; (c) *gołą twarzą* (gołym okiem) *widać*, *oszepecona twarz*, *ukryć twarz w dłoniach*, *mizerna twarz*; (d) *wzruszyć ramionami*, *bębnić palcami*, *pociągnąć nosem*, *pogrozić nogą* (ręką/palcem). Tekst literacki, oprócz tego, że porusza wykraczającą poza ramy tradycyjnych zajęć lektoratowych problematykę, dodatkowo pozwala więc utrwalić i/lub wprowadzić słownictwo związane z mową niewerbalną.

Jedno z ostatnich ćwiczeń, inspirowanych nowelą i odnoszących się do „tu i teraz” cudzoziemskich czytelników, polega na krótkim zdefiniowaniu pojęcia tabu, a następnie na wskazaniu wśród podanych przykładów tych stwierdzeń, które mogą naruszać tabu w Polsce, np.: „Aniu, Grzesiu, kiedy w końcu zostaniemy dziadkami?”; „Źle ostatnio wyglądasz. Powiesz mi, co się dzieje?”; „Dlaczego twoje dzieci nie chodzą do kościoła?”; „Ile pan/pani zarabia?”; „Masz rodzeństwo czy jesteś jedynakiem?” (ibid.: 136). W kolejnym ćwiczeniu uczący się sporządzają listę tematów tabu związanych z krajem ich pochodzenia oraz omawiają je na forum klasy. Takie interkulturowe zestawienie zagadnień tabuizowanych z pewnością wzbudzi zainteresowanie słuchaczy, a jednocześnie wzbogaci ich wiedzę o cenne informacje, które pozwalają uniknąć gaf i uczucia zawstydzenia w innych krajach.

Podsumowaniem pracy z tekstem jest seria pytań inspirowanych nowelą, w których słuchacze, odnosząc się do czasów współczesnych, mają m.in. opisać przejawy dyskryminacji i jej skutki, ocenić sytuację kobiet zamężnych dawniej i dziś (należy na ten temat porozmawiać np. z matką lub babcią) czy wskazać, co w naszych

czasach wzbudza zgorzelenie lub może być powodem skandalu. Tekst literacki, zwłaszcza ten dawny, który kojarzy się z anachroniczną, wręcz przeszłością, nie powinien być bowiem – moim zdaniem – przedmiotem dogłębnej, filologicznej analizy. Należy go traktować jako materiał dydaktyczny, który – oprócz tego, że pomaga utrwalać słownictwo i struktury gramatyczne – inspirować do rozmów na tematy aktualne, bliskie współczesnemu odbiorcy, do porównywania przeszłości z tym, co tu i teraz, a także do interkulturowych dyskusji, wymiany spostrzeżeń oraz rozwijania empatycznej postawy wobec tego, co inne. Być może taka strategia zachęci naszych cudzoziemskich uczniów do sięgania po literaturę piękną i do czytania jej także dla przyjemności.

Na zakończenie rozważań pragnę podkreślić, że teksty literackie to wartościowe źródło wiedzy o zwyczajach i tradycjach, a także o polskiej mentalności, jej elementach niezmiennych i takich, które należą do przeszłości. Tym, co może zniechęcać do sięgania, zwłaszcza po dawne utwory, jest ich język, ale odpowiednio dobrane ćwiczenia leksykalno-frazeologiczne powinny przekonać uczących się JPJO, że oprócz przestarzałego słownictwa czy dawnej, nieużywanej dziś składni teksty te zawierają leksykę, którą posługujemy się obecnie w codziennej komunikacji i reprezentującą rozmaite rejestry¹⁵, co może wzbogacić język cudzoziemskich czytelników. Należałoby też uświadamiać uczącym się, że posługiwanie się językiem polskim na poziomie zaawansowanym wiąże się z wymogiem:

[...] rozpoznawania aluzji, cytatów kulturowych i historycznych obecnych we współczesnym życiu kulturalnym i codziennym Polaków, rozumienia odniesień kulturowych i historycznych zawartych w języku, np. reklam, tekstów publicystycznych, przemówień politycznych, programów kulturalnych (kabaretowych, teatralnych) itp. (Janowska i in. 2011: 171)

– a wiele z tych odniesień ma przecież swoje źródło właśnie w literaturze¹⁶. Na podstawie wybranych nowel pokazano, że w warstwie przedstawień obrazują one funkcjonujące w języku frazeologizmy oraz powiedzenia, a to z kolei może się przekładać na łatwiejsze ich przyswajanie przez osoby uczące się JPJO.

Teksty literackie stwarzają także okazję do poruszania z naszymi cudzoziemskimi uczniami tematów obecnych rzadko lub wręcz pomijanych w czasie tradycyjnych zajęć. Warto je podejmować, gdyż wzbudzają one autentyczne zainteresowanie wśród słuchaczy, którzy nie tylko pragną przełamać barierę wstydu związaną z tego

¹⁵ W obu antologiach pod każdą nowelą znajduje się *Słowniczek* z objaśnieniami trudniejszych wyrazów, z których część opatrzone różnymi kwalifikatorami.

¹⁶ W tym kontekście warto przypomnieć publikację o znamienitym tytule: *Na wyrywki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec* (Cudak, Hajduk-Gawron, Madeja 2018).

rodzaju tematyką, lecz także wprost wyrażają potrzebę mówienia o sprawach trudnych. Motywują to z jednej strony względami językowymi (chęcią uczenia się nowego słownictwa), z drugiej zaś – życiową potrzebą wypowiadania się na takie tematy w kontaktach z innymi ludźmi poza salą lekcyjną¹⁷. Powiązanie zawartej w nowelach problematyki z tym, co aktualne i ważne w czasach współczesnych, czyni te utwory bardziej dostępnymi dla uczących się (i pozbawia hermetyczności, którą zwykle się przypisywać literaturze epok minionych), skupia uwagę na uniwersalności poruszanych zagadnień (nie zaś anachroniczności ich treści) oraz uatrakcyjnia proces pracy z tekstem. Utwory literackie stanowią także wartościowy, a jednocześnie odmienny od najczęściej używanych materiał dydaktyczny, który warto wykorzystywać do rozwijania świadomości socjokulturowej i socjolingwistycznej osób uczących się języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

- Achtelik A., 2004, *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 417–420.
- Achtelik A., 2010, *Kolekcja – rzecz o spotkaniu z kulturą polską*, [w:] A. Achtelik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 171–178.
- Besala J., 2015, *Alkoholowe dzieje Polski. Czasy Piastów i Rzeczypospolitej szlacheckiej*, Poznań.
- Bralczyk J., 2015, *500 zdań polskich*, „Biblioteka Gazety Wyborczej”, Warszawa.
- Cudak R., Hajduk-Gawron W., Madeja A. (red.), 2018, *Na wrywyki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec*, Katowice.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, „Biblioteka »LingVariów«*». Glottodydaktyka*”, t. 2, Kraków.
- Czerkies T., 2021, *Kształcenie językowo-kulturowe za pomocą tekstów literackich*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 12, Kraków, s. 361–384.
- Dunin-Dudkowska A., 2011, *Jak sobie radzić z „fałszywymi przyjaciółmi” na lektoracie języka polskiego jako obcego*, [w:] K. Pluskota, K. Tarczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 2, Toruń, s. 97–106.

¹⁷ Taką opinię wyrazili uczestnicy webinarium poświęconego Gabrieli Zapolskiej i przywołanej w artykule noweli *Dwie*, zorganizowanego w maju 2024 r. w ramach grantu Programu NAWA „Promocja Języka Polskiego”.

- ESOKJ 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Pojęcie porównawcze*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 9, Kraków.
- Gębał P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Janowska I. i in. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, „Biblioteka »LingVariów«. Podręczniki”, t. 1, Kraków.
- Jastrzębski B., 2009, *Porażka, zło, bezsens jako tabu*, [w:] P. Kowalski (red.), *Tabu, etykieta, dobre obyczaje*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 3146, „Colloquia Anthropologica et Communicativa”, t. 1, Wrocław, s. 279–285.
- Komorowska H., 2011, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krawczyk-Tyrpa A., 2001, *Tabu w dialektach polskich*, Bydgoszcz.
- Kwiatkowska A., Válkova Maciejewska M. (red.), 2018, *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Prace Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza”, Poznań.
- Markiewicz H., Romanowski A., 1990, *Skrzydlate słowa*, Warszawa.
- Miękina-Pindur J., 2014, *Przelamywanie współczesnego tabu. Kobięce doświadczenie choroby (świadczenia pisarek)*, [w:] J. Gazda, S. Ruchała (red.), *Filozoficzna refleksja nad kulturą jako próba odpowiedzi na problemy współczesności*, Katowice, s. 159–192.
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 24–28.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Biblioteka Glottodydaktyczna”, t. 1, Lublin.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 4, Kraków, s. 243–279.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2010, *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego „Hurra!!! Po polsku”*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 495–505.
- Wiącek A., 2011, *Błędy frazeologiczne w komunikacji obcokrajowców uczących się języka polskiego*, [w:] K. Pluskota, K. Tarczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 2, Toruń, s. 85–96.
- Zarzycka G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 435–443.
- Zych J., 2010, *Chwiejny i niejednoznaczny polski kanon świąteczny*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa, s. 189–197.
- Zych J. (red.), 2020, *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa.
- Zych J., 2021, *Współczesne reportaże o cudzoziemcach w Polsce jako antidotum na glottodydaktyczne bezdroża bezkrytycznego szerzenia mitu o polskiej gościnności*,

[w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 34–64, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323551812.pp.34-64>.

Materiały dydaktyczne

- Busiło S. i in. (red.), 2023, „*Ryby, żaby, raki*” czy „*Rupaki*”? *Złota dziesiątka poezji polskiej na lekcjach języka polskiego jako obcego/drugiego*, Warszawa.
- Czerkies T., 2019, *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców. Poziom B1.2–C1*, Kraków.
- Lipińska E., Dąmbaska E.G., 2005, *Kiedys wrócisz tu... Podręcznik do nauki języka polskiego dla zaawansowanych. Poziom zaawansowany (C1), cz. 2: By szukać swoich dróg i gwiazd*, Kraków.
- Lipińska E., Dąmbaska E.G., 2006, *Kiedys wrócisz tu... Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych. Poziom średni (B2), cz. 1: Gdzie nadwiślański brzeg*, Kraków.
- Rumińska M. (oprac.), 2024a, *Literatura (nie)zapomniana. Antologia nowel pozytywistycznych dla cudzoziemców (poziom C1–C2)*, „Człowiek, Język, Kultura, Polska”, t. 2, Lublin.
- Rumińska M. (oprac.), 2024b, *Literatura (nie)zapomniana. Antologia nowel młodopolskich z ćwiczeniami (B2–C1)*, Lublin, [on-line:] <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2024/1128/124242-literatura-nie-zapomniana-m-ruminska.pdf> (dostęp: 22 I 2025).
- Szelc-Mays M., 2005, *Coś wam powiem...*, Kraków.

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono zagadnienia dotyczące rozwijania kompetencji socjokulturowej i socjolingwistycznej na lekcjach języka polskiego jako obcego z użyciem tekstów literackich. W tym kontekście skoncentrowano się na dwóch wybranych aspektach, tj. na szeroko rozumianej frazeologii oraz tematyce tabuizowanej lub marginalizowanej w procesie glottodydaktycznym. Jako materiał dydaktyczny wykorzystano nowele pozytywistyczne i młodopolskie pochodzące z dwóch autorskich opracowań. Na przykładzie wybranych utworów zaproponowano sposoby pracy z tekstami i omówiono przykładowe ćwiczenia, których celem jest rozwijanie wymienionych kompetencji. Celem artykułu było ponadto pokazanie, że dawne teksty literackie stanowią wartościowe źródło wiedzy o polskiej kulturze i jej językowych wytworach (np. frazeologizmach, powiedzeniach czy tzw. skrzydlatych słowach).

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, nowele, kompetencje socjokulturowe, kompetencje socjolingwistyczne, frazeologia, polskie tabu

CZĘŚĆ II
LEKCJE NIEOBECNOŚCI

ELWIRA GROSSMAN 

Uniwersytet w Glasgow, Szkocja, Wielka Brytania

ODRABIANIE „LEKCJI (NIE)OBECNOŚCI”, CZYLI O DZIECIĘCEJ LITERATURZE HOLOCAUSTU W METODYCE NAUCZANIA POLSKIEJ KULTURY I LITERATURY

Undoing the ‘Lesson of Absence’ or Comments on Teaching Holocaust Children’s Literature in Programmes of Polish Culture for Foreigners

Inspired by Agnieszka Kania’s concerns expressed in her study *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej* devoted to the absence of teaching Polish-Jewish heritage to students of Polish Language and Culture, Grossman undertakes the challenge of reviewing the existent Holocaust children’s literature (written in Polish) with the purpose of introducing it as a source for teaching Polish culture. Her overarching question is: ‘How to utilise literature addressing the Polish-Jewish heritage and the Holocaust in our Polish curriculum?’ In addressing this question, she draws on her own pedagogical experience of teaching the Holocaust and Polish-Jewish relations to foreign students as well as academic studies devoted to teaching children’s literature written by such scholars as P. Hunt, C. Butler, C. Leland, E. Arizpe, E. Finer, L. Kokkola (in English) and K. Zabawa, G. Lasoń-Kochańska, G. Leszczyński (in Polish). In her conclusion Grossman encourages academic teachers of Polish in Poland and abroad to reflect on the benefits of using the texts she discussed in their own practices as a valuable source for teaching inclusive thinking, mutual respect and understanding of cultural differences as well as cultural diversities in multilingual local communities of our global world.

Keywords: children’s literature, Holocaust, Genocide, Polish-Jewish heritage, teaching methods, teaching Polish and Polish culture to foreigners

1. Wstęp

Temat moich rozważań nawiązuje do publikacji Agnieszki Kani *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, w którym autorka tak definiuje kluczową problematykę swojej pracy:

[...] na plan pierwszy wśród zagadnień wymagających opracowania i włączenia w refleksję o tożsamości narodowej wysuwają się kwestie polsko-żydowskiej przeszłości oraz kultury wspólnie tworzonej przez Polaków i Żydów, które dla kilku pokoleń Polaków są tematami mało znanymi lub nieznanymi w ogóle, a na pewno obciążonymi wieloma uprzedzeniami i stereotypami (Kania 2017: 12).

Zainspirowana niniejszymi przemyśleniami i trafnym przypomnieniem o wieloetnicznej polskiej tożsamości, zamierzam przyjrzeć się bliżej polskiej literaturze dziecięcej, która od ponad 20 lat stanowi przedmiot refleksji akademickiej takich badaczy, jak Krystyna Zabawa, Grażyna Lasoń-Kochańska, Grzegorz Leszczyński; a w literaturze anglojęzycznej Peter Hunt, Charles Butler, Christine C. Leland, Evelyn Arizpe, Emily Finer i – zwłaszcza w tematyce Holocaustu – Lydia Kokkola. Pytanie o to, na jakim etapie nauczania języka polskiego jako obcego i kultury polskiej warto włączyć literaturę dziecięcą i jak ją owocnie wykorzystać do wprowadzenia tak trudnych tematów, jak polsko-żydowskie dziedzictwo kulturowe i Holocaust, stanowi ramę moich rozważań, opartych na powyższych publikacjach i własnych doświadczeniach pedagogicznych z ostatnich 20 lat. Rozpatrując tę kluczową kwestię, omówię pokrótce wybrane teksty, które z różnych powodów stanowią cenne źródło rozwiązań merytorycznych i metodycznych w podejmowaniu w tym kontekście często pomijanego aspektu Zagłady. Moje refleksje ograniczę zatem do następujących tekstów: Iwony Chmielewskiej *Pamiętnik Blumki* (2011); Anny Czerwińskiej-Rydel *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej* (2018); Joanny Fabickiej *Rutka* (2016) oraz Cezarego Harasimowicza *Mirabelka* (2018).

Na pytanie, na jakim etapie nauczania warto włączyć literaturę dziecięcą, nie ma jednoznacznej odpowiedzi, gdyż kwestia ta zależy od specyfiki indywidualnych programów nauczania; kraju, w którym studenci uczą się polskiego; wieku studentów/uczniów oraz zainteresowań uczących się i wiedzy lektora czy też nauczyciela akademickiego. Wszystkie te czynniki odgrywają ważną rolę, a ponieważ trudno rozpatrzyć je jednocześnie, skupię się na moim własnym doświadczeniu dydaktycznym, odwołując się do programu nauczania języka polskiego i kultury polskiej szkockiego Uniwersytetu Glasgow, który jest na tyle wyjątkowy, że może być częścią szerszej zakrojonych studiów komparatystycznych, czyli z zakresu literatury porównawczej. Studenci zainteresowani komparatystyką mają bowiem możliwość włączenia do swojego programu języka obcego, którym może być (choć nie musi) język

polski. Takie połączenie umożliwia wprowadzenie szerszych ram kulturowych i kontekstu kulturowego, ułatwiającego często podjęcie zagadnień wielokulturowości i wieloetniczności w odniesieniu do różnych narodowych tradycji. Nie da się ukryć, że u podstaw takiego podejścia leży paradoks, jak bowiem wyjaśnić fakt, że studiowanie określonej kultury i języka pociąga za sobą studiowanie różnych kultur (a nawet języków!) i że przekonanie o monolityczności kultury bardziej zaciemnia niż wyjaśnia narodowe dziedzictwo i historyczne korzenie. Wiedzą o tym studenci zgłębiający zagadnienia ideologiczne i polityczne, ale inni, studiujący humanistykę i określoną kulturę, mają tendencję do postrzegania jej jednowymiarowo i dopiero z czasem, pytając o tożsamość narodową i kulturową, dojrzewają do pytania: Jak polska jest polskość? Co się na nią składa i co o niej decyduje? Co/kto konstituuje naród, a co/kto kulturę?

Tego typu ogólnej refleksji sprzyjają wyzwania i wymagania obecnej rzeczywistości, która pytania o rolę Innego/Obcego w czasach powszechnej migracji stawia na pierwszym planie. Trudno dziś ukryć, że wymogiem wszystkich programów nauczania jest zasada inkluzywności; myślenia, które włącza, a nie wyklucza, wzmacniając tym samym postawy wzajemnego szacunku, zrozumienia i wzajemnej tolerancji wobec inności i odmienności. Mowa tu nie tylko o odmienności językowej, etnicznej, religijnej, ale także seksualnej, genderowej, pokoleniowej czy też społecznej, odnoszącej się do różnych poziomów zamożności czy różnego statusu pochodzenia, co w przypadku społeczeństwa brytyjskiego nadal odgrywa bardzo ważną rolę. Niewątpliwie wchodzimy w zagadnienia stereotypów narodowych, społecznych i innych, a im dłużej je drążymy, tym bardziej zdajemy sobie sprawę, jak bardzo są... prawdziwie i zgubne jednocześnie. Na jakim etapie warto to studentom uświadomić i jak może w tym pomóc literatura dziecięca, odwołująca się do wizji nie jedno-, ale wieloetnicznej tradycji polskiej kultury? Otóż jestem zdania, że można to robić na każdym etapie nauczania polskiej literatury i kultury i że literatura dziecięca ukazuje to w sposób bardzo klarowny i przystępny, z czego ze wszech miar warto skorzystać. Oto kilka przykładów ilustrujących takie podejście.

2. Przykłady wykorzystania literatury dziecięcej na zajęciach

Jednym z często podejmowanych zagadnień na zajęciach z kultury jest tematyka przedstawiania słynnych postaci. Studenci są proszeni o przygotowanie dziesięcuminutowej prezentacji wybranej bohaterki/wybranego bohatera. Wystąpienie jest zwykle w języku angielskim, ale każda osoba prezentująca ma za zadanie przedstawić co najmniej trzy polskie słowa-klucze, oddające istotę omawianej postaci,

jej dokonań, roli dla kultury oraz jej wyjątkowości. Słowa te stanowią słowniczek do zapamiętania dla całej grupy. Mogą to być słowa/wyrażenia wyjaśniające wybór prelegenta/prelegentki i przekazujące słuchaczom istotną wiedzę na temat bohatera/bohaterki prezentacji. Jedna ze studentek wybrała Janusza Korczaka, a inny student – Irenę Sendlerową. Oba wybory stały się inspiracją do poszerzenia refleksji kulturowej na podstawie literatury dziecięcej. Do dopełnienia portretu Doktora Korczaka wykorzystałam książkę Ireny Chmielewskiej *Pamiętnik Blumki* (2011), którą wydawca tak oto zaprezentował na okładce:

Jej pamiętnik nie jest gruby, ale czasem z grubej książki – tak przynajmniej twierdził Pan Doktor – „nic się człowiek nie dowie nowego, a z cienkiej książki dużo”. Z *Pamiętnika Blumki* czytelnik dowie się nie tylko o życiu w Domu Sierot, ale i o przesłaniu Starego Doktora. O tym, jak kochać dziecko. Iwona Chmielewska prowadzi nas przez ten świat, stąpając delikatnie na palcach. A wszystko po to, aby nie spłoszyć tego, co kryje się w drobnych gestach codzienności. W słowie i obrazie artystka łączy fakty z fikcją, aby użyczyć twarzy dzieciom, których tragiczny los upamiętnia dziś szereg liter wyryty w granicie (Chmielewska 2011).

Omawiając książkę Chmielewskiej, wykorzystałam opisy dzieci, które – pisane zwykłym, lecz nośnym językiem – stanowiły dla studentów ciekawe wprowadzenie w świat Domu Sierot w warszawskim getcie. Podaję poniżej przykłady niezwykłych ilustracji i towarzyszących im tekstów, które zainspirowały studentów do dalszych własnych poszukiwań. Studenci bardzo żywo reagowali na uwiecznione imiona, spekulując o ich „narodowym pochodzeniu”: oprócz tytułowej Blumki, są Zygmus, Reginka, Kocyk, Abramek, Hanna, Aron, Pola, Szymek, Stasiak, Ryfka i Chaimek. Zwracali uwagę na zdania-przesłania Pana Doktora, takie jak: „Pan Doktor jest zdania, że ważniejsze od kar są nagrody, a jeśli dziecko zrobi coś złego, to najlepiej mu przebaczyć i czekać, aż się poprawi. I że nie wolno dzieci do niczego przymuszać”; „Pan Doktor uczy nas, że dziewczynki i chłopcy mają równe prawa i mogą robić to samo”; „Pan Doktor często powtarza, że jesteśmy tak samo ważni jak dorośli i że mały nie znaczy gorszy czy głupszy”; „Pan Doktor uczy nas szanować wszystkie zwierzęta. Sam ma w pokoju myszkę, która z jego pomocą żywi swoją dużą rodzinę” (ibid.: b.p.). Samo zakończenie pamiętnika brzmi: „Długo mogłabym jeszcze pisać, ale Pan Doktor już gasi światło. O reszcie opowiem jutro” (ibid.), a tekst ten dopełnia ilustracja kartki z dziecięcym pismem w językach polskim i niemieckim. Zakończenie książki konstatuje zaś przewrotnie: „Potem przyszła wojna, która zabrała też pamiętnik Blumki. Skąd więc wiemy, co było w nim napisane? Bo pamiętnik jest po to, żeby nie zapomnieć...” (ibid.). Te słowa i sugestywne, jakby „pokawałkowane” ilustracje autorki wywołują dalsze skojarzenia, które w zależności od poziomu wiedzy kulturowej można bogato interpretować, również zadając dalsze pytania i zachęcając studentów do napisania recenzji (po angielsku) w ramach zadania domowego.

Drugi przykład stanowi książka dla nieco starszych czytelników, wiążąca się z postacią Ireny Sendlerowej i tematycznie odnosząca się do sytuacji dzieci w getcie warszawskim. Są to *Listy w butelce* (2018) Anny Czerwińskiej-Rydel z ilustracjami Macieja Szymanowicza. Swoiste dopełnienie treści obrazem działa tu inaczej niż w *Pamiętniku Blumki*. Jest ono dodatkowym (emocjonalnym) komentarzem do historii samej Sendlerowej i niektórych uratowanych dzieci. Ilustracje uzupełniają treści historyczne dla młodszych czytelników, ułatwiając zrozumienie dokumentów i kalendarium wydarzeń zawartych na końcu książki. Jest to też doskonała wskazówka dla czytelnika obcojęzycznego. Szczególnie zwraca uwagę rysunek przytulonej żydowskiej rodziny z podpisem-zapytaniem: „Czy on będzie mógł dalej być Żydem?” (Czerwińska-Rydel 2018: 49). Jest to pytanie retoryczne, do którego treść książki już dalej nie nawiązuje bezpośrednio, ale je stawia i to wystarczy, by wywołać ciekawość tzw. czytelnika globalnego, w którym rodzi się (lub umacnia) pytanie o wielokulturową polską tożsamość narodową i sposoby jej negocjacji. W rozdziale *Życ po ludzku. Warszawa, lipiec 2007* znajduje się dopisek podsumowujący historię Sendlerowej, którą rozgłosiły studentki z amerykańskiego stanu Kansas, przygotowując spektakl szkolny pt. *Życie w słoiku*.

Rzeczywiście projekt amerykańskich dziewcząt okazał się niesamowity. Obecny na jednym ze spektakli w Warszawie rabin tak go opisał: „To jest moment ostatecznej zemsty na Hitlerze. Protestanckie dzieci czczą katoliczkę ratującą żydowskie dzieci w getcie warszawskim i dają przedstawienie w żydowskim teatrze w Warszawie. A filmuje to niemiecka telewizja” (ibid.: 87).

Przedstawiona tu historia i nieobecność Sendlerowej w polskich przekazach historycznych i popularyzatorskich aż do roku 2007 daje dużo do myślenia na temat polsko-żydowskich relacji i może zainicjować bardzo ciekawe projekty badawcze poświęcone temu zagadnieniu.

Kolejnym przykładem zadania drążącego dziedzictwo polsko-żydowskie w ramach rozważań o narodowej tożsamości jest tematyka przedstawiania przestrzeni, architektury i wybranych legend polskich miast. Dopełnia ona doskonały podręcznik dla poziomu A1–A2 *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących* (2016), opracowany przez cztery autorki: Adrianę Prizel-Kanię, Katarzynę Sowę, Dominikę Bucko i Urszulę Majcher-Legawiec. Książka wprowadza zagadnienia polskiej geografii i zaznajamia czytelników z polskimi województwami i miastami, utrwalając tym samym zarówno podstawowe słownictwo, jak i znajomość polskiej mapy.

To właśnie w tym kontekście glottodydaktycznym narrację o Łodzi uzupełnia książka Joanny Fabickiej pt. *Rutka* (2016). Jest to powieść napisana z niezwyklej rozmachem i sporą dozą tajemniczości, która napędza wartką fabułę tej arcyciekawej opowieści dla dzieci w wieku lat 12+. Fabicka umieszcza akcję książki w kamienicy

przy ul. Rybnej 13, a więc w słynnej dzielnicy Bałuty, którą przed wojną zamieszkiwali głównie Żydzi i gdzie w czasie wojny znajdowało się także słynne łódzkie getto. Wbrew tytułowej sugestii bohaterką powieści jest Zosia, dziewczynka mieszkająca na ul. Rybnej razem z mamą, która w okresie letnich wakacji córki musi wyjechać z miasta w celach zarobkowych i zostawić Zosię pod opieką niepełnosprawnej ciotki, poruszającej się na wózku inwalidzkim. Ciotka Róża, pomimo podeszłego wieku („bliżej jej wiekiem do prababki niż ciotki” [Fabicka 2016: 19]), jest postacią ekscentryczną („pali fajkę o zapachu szarlotki z cynamonem”, a jedząc arbuza, „wypluwa pestki... uszami” [ibid.: 23]). Jest też skansenem wypartej kulturowej pamięci, ale osobą pełną sił witalnych, szalonych pomysłów i niezrównanej wyobraźni, zjednującej jej natychmiast życzliwość i przyjaźń Zosi. Obie bowiem nie widziały się od lat i momentu pierwszego spotkania Zosia (w znaczący sposób!) nie pamięta.

Kim jest zatem tytułowa Rutka? Jest lokatorką tej samej kamienicy z przeszłości, która czeka na rodziców, przywołując ich siłą stęsknionej wyobraźni. Jej tęsknota jest tak przejmująca, że maluje ich wizerunki oraz młodszego braciszka przy jednym stole, co przekonuje Zosię o ich istnieniu w innym tajemniczym wymiarze. Od tej pory przyjaźń Rutki i Zosi jest pełna podróży po Łodzi, wizyt w różnych przedwojennych (i wojennych) miejscach, m.in. słynnej stacji Radegast, skąd wywożono mieszkańców getta do obozów zagłady. Rutka jest jej przewodniczką, snuje narracje o miejscu i ludziach, o których Zosia nigdy nie słyszała, ale które, jak się później okazuje, są znane ciotce Róży. Rutka nuci słynne żydowskie piosenki oraz inne śpiewane po polsku, a o ich żydowskim pochodzeniu przypomina notka wydawnicza i nie ma pewności, czy ich tłumaczenie było autorstwa Mariana Hemara czy Juliana Tuwima. Fabuła książki jest bajkową opowieścią o zaniedbanym polsko-żydowskim dziedzictwie Łodzi. Przypomina, że było to miasto czterech kultur, mieszkali tu bowiem także Niemcy, Rosjanie i Romowie; było ono wielojęzyczne i wieloetniczne, współistniały w nim i wzbogacały się nawzajem różne tradycje. Ilustracje Mariusza Andryszczyka podkreślają rolę elementu widzialnego i niewidzialnego; obecność tego drugiego można rozpoznać po zapachu wypiekanych chał; po zamazanych obcych literach przykrytych warstwą kruszącego się tynku; po rudym kolorze włosów Rutki i jej brata; po melodiach, które dobiegają zza ścian pustych mieszkań. Jest tu przegląd wieloetnicznej (nie)obecności, którą Fabicka przywołuje do istnienia, nadając jej godne i pełnoprawne miejsce, rekonstruując wypartą pamięć i upominając się o jej palimpsestowy charakter. Jest to niezwykła, poruszająca książka, napisana z dużym poczuciem humoru i znajomością historycznej przeszłości Łodzi. Nie bez powodu została ogłoszona książką roku 2016 i nagrodzona przez polską sekcję IBBY. Nie jest lekturą łatwą, ale tytuły rozdziałów, takich jak np.: *Rozdział szósty, stacja, której nie ma* (ibid.: 94–113) albo *Rozdział dziesiąty, w którym, nie wiadomo dlaczego jedni widzą, a drudzy nie* (ibid.: 174–189) oraz zamieszczone ilustracje pomagają obcojęzycznym czytelnikom

w odnalezieniu sensu i ukrytych znaczeń, które pozwolą dopełnić dodatkowy *research*. Używam tu anglojęzycznego słowa, ponieważ ma ono dużo szerszy zasięg znaczeniowy niż polskie określenie „badania naukowe”. W ramach researchu często odsyłam studentów do różnego rodzaju polskiej poezji, która w sposób skrótowny uzupełnia ich wiedzę i wzbogaca słownictwo z danego obszaru tematycznego, zachęcając do dalszych własnych poszukiwań. Na przykład przy omawianiu polsko-żydowskiej tematyki Łodzi i powieści Fabickiej, polecam studentom wiersz innej łódzkiej poetki, Joanny Kulmowej, pt. *Klasy*:

Tam na środku podwórza
stoją Lilka i Róża:
znów się istnieć uparły,
jak to bywa umarłym.
Ja nie pójdę, nie pobawię się z wami
Mnie nie wolno z umarłymi dziewczynkami.
„Chodź Joaska, zagramy w klasy!”
Mnie nie wolno, wy robicie grymasy.
„Chodź Joaska, za kamykiem poskacz!”
Mnie nie wolno, wy mówicie z żydowska.

Tam na środku podwórza
stoją Lilka i Róża:
entliczek, pentliczek,
rzucają kamyczek.
A kamyczek za blisko się toczy,
żeby można do nieba doskoczyć.
Nie doskoczę, ja nie mam siły,
one mnie i tak przegoniły.
Bo to niebo jest całkiem na górze,
trudno gonić Lilkę i Różę.

Tam na środku podwórza
stoją Lilka i Róża:
im kamyczków nie trzeba,
doskoczyły do nieba.
(Kulmowa 2024: 72)

Wiersz uzupełnia tematykę książki Fabickiej w doskonały sposób, ukazując jednocześnie silne wyparcie żydowskiej Łodzi z potocznej pamięci miasta. Powtarzane jak swoisty refren wersy „Tam na środku podwórza / stoją Lilka i Róża” wydobywają żydowską obecność z zakamarków (nie)pamięci. Idylliczny rym i rytm wiersza kontrastują z powagą treści, z czego studenci zdają sobie szybko sprawę, mając w pamięci omawianą książkę pt. *Rutka*.

Inną i równie ciekawą propozycją o poznaniu wieloetnicznej polskiej kultury jest książka o Warszawie, napisana z perspektywy drzewa-mirabelki, pt. *Mirabelka* (2018) Cezarego Harasimowicza, z ilustracjami Marty Kurczewskiej. Jej narratorka to głęboko czujące, myślące i widzące śliwkowe drzewko, a właściwie dwa drzewka ilustrujące historię matki i córki, które służą jako schronienie, dają cień w upalne dni i karmią owocami kolejnych lokatorów w zmieniających się historycznie czasach. Zabieg narracyjny autora do złudzenia przypomina drzewo figowe z powieści Elif Shafak pt. *The Island of Missing Trees* (2021), opowieści o grecko-tureckim ludobójstwie i konflikcie na Cyprze. Spersonifikowane drzewo staje się w obu przypadkach metaforą kultury oraz historii, którą opowiada. Jest pozornie „bezstronnym” obserwatorem, skarbnicą „narodowej” pamięci i przypomnieniem o kulturowej amnezji, ukazującej jednocześnie manipulacyjną narrację historyczną jako mechanizm ponadnarodowy, właściwy wielu różnym kulturom.

3. Podsumowanie

Dlaczego zatem warto korzystać z literatury dziecięcej poruszającej tematykę Holocaustu i związane z nią zagadnienie wieloetnicznej tradycji polskiej kultury? Oto najważniejsze powody, dla których należałoby podjąć ten trud nie tylko na lekcjach historii, ale także w procesie glottodydaktycznym:

- czytając literaturę dziecięcą, łączymy tekst i obraz, który pozwala na szersze asocjacje kulturowe (bez względu na poziom językowy), inspirując do dalszych poszukiwań;
- uwrażliwiamy słuchaczy i czytelników na indywidualne historie i ich różnorodność, na przywiązanie do odmiennych tradycji i języków w obrębie jednej kultury oraz innych kultur w obrębie jednego języka;
- przytaczamy listy i historie, które zachowały wypartą pamięć o wieloetniczności polskiej kultury, co łączy ją z obecną rzeczywistością migracyjną;
- uświadamiamy ważność pokojowych zasad współistnienia różnych kultur, wzajemnego poszanowania inności i odmienności;
- ilustrujemy zasadę inkluzywności oraz konsekwencje jej odrzucenia lub zignorowania;
- pogłęwiamy zrozumienie tożsamości narodowej i kulturowej, proponując szersze, a więc bogatsze spojrzenie na wspólne dziedzictwo, i zachęcamy do pielęgnacji takiego podejścia.

Agnieszka Makowiecka-Pastusiak, psychiatra i psychoanalityk, zwraca uwagę na fakt, że rodzice podejmujący temat nietolerancji prowadzącej do eksterminacji robią

to, aby wychować dzieci pozbawione uprzedzeń, aby w przyszłym życiu były otwarte i tolerancyjne. Ten sam cel przyświeca nam, pedagogom, i trudno tu podważać argument Kani, która przytacza poniższy pogląd Makowieckiej-Pastusiak:

By móc choć częściowo zrozumieć Zagładę, trzeba pojmować złożoność świata i ludzkich postaw. A więc – uczmy nastolatki (może od końca szkoły podstawowej?). Odpowiadajmy na każde pytanie, które nam zadadzą. Bądźmy z nimi, gdy będą rozpaczając, że coś takiego mogło się wydarzyć i nie potępiamy, gdy będą się przed tą wiedzą opierać. Ona należy się naszym dzieciom, ale pamiętajmy, że to najtrudniejsza rzecz, której musimy je nauczyć (Kania 2017: 92).

Konkludując powyższe rozważania, pozwolę sobie przywołać myśl-przesłanie Ryszarda Kapuścińskiego z eseju *Spotkanie z Innym – jako wyzwanie XXI wieku*:

Być może zmierzamy w stronę świata tak zupełnie nowego i odmiennego, że dotychczasowe doświadczenia historii okażą się niewystarczające, aby go pojąć i móc się w nim poruszać. [...] Jest to świat, który potencjalnie wiele daje, ale i wiele wymaga, w którym próba łatwego chodzenia na skróty jest często drogą donikąd. Będziemy w nim ciągle spotykać nowego Innego, który powoli zacznie wyłaniać się z chaosu i zamętu współczesności. [...] Winniśmy z nim szukać dialogu i porozumienia. Doświadczenie przebywania latami wśród dalekich Innych uczy mnie, że tylko życzliwość do drugiej strony jest tą postawą, która może poruszyć w niej strunę człowieczeństwa (Kapuściński 2004: 17).

Bibliografia

Teksty źródłowe

Chmielewska I., 2011, *Pamiętnik Blumki*, Poznań.

Czerwińska-Rydel A., 2018, *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej*, il. M. Szymanowicz, Łódź.

Fabicka J., 2016, *Rutka*, il. M. Andryszczyk, Warszawa.

Harasimowicz C., 2018, *Mirabelka*, il. M. Kurczewska, Warszawa.

Kulmowa J., 2024, *Klasy*, [w:] P. Frankiewicz (red.), *Łódź. Książka do pisania*, Kraków.

Podręczniki

Prizel-Kania A. i in., (2016), *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących. Poziom A1–A2*, Kraków.

Teksty krytyczne

Arizpe E., Colomer T., Martínez-Roldán C., 2014, *Visual Journeys through Wordless Narratives*, London–New York.

- Butler C. (red.), 2006, *Teaching Children's Fiction*, London, <https://doi.org/10.1057/9780230379404>.
- Finer E., 2020, "I Don't Mix Much": *Language Mixing in Transnational Polish-British Culture 2012–18*, *Modern Languages Open*, 19 V 2020, <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.280>.
- Hunt P. (red.), 2004, *The International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, London–New York, <https://doi.org/10.4324/9780203325667>.
- Kania A., 2017, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, „Edukacja Nauczycielska Polonisty”, t. 28, Kraków.
- Kapuściński R., 2004, *Spotkanie z Innym – jako wyzwanie XXI wieku. Wykład wygłoszony 1 października 2004 z okazji przyznania tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków.
- Kokkola L., 2003, *Representing the Holocaust in Children's Literature*, New York–London.
- Leland Ch.H., Lewison M., Harste J.C., 2013, *Teaching Children's Literature. It's Critical!*, New York–London, <https://doi.org/10.4324/9780203125311>.
- Lasoń-Kochańska G., 2012, *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar topiczny*, Słupsk.
- Makowiecka-Pastusiak A., 2016, *Holokaust i współczesne dzieci*, [on-line:] <http://psychoanaliza.org.pl/holokaust-i-wspolczesne-dzieci-2/> (dostęp: 19 IX 2024).
- Zabawa K., 2013, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków.

ABSTRAKT

Zainspirowana rozważaniami Agnieszki Kani z książki *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej* i trafnym przypomnieniem o wieloetnicznej polskiej tożsamości, Grossman analizuje polską literaturę dziecięcą, która od ponad 20 lat stała się przedmiotem refleksji akademickiej takich badaczy, jak K. Zabawa, G. Lasoń-Kochańska, G. Leszczyński; a w literaturze anglojęzycznej P. Hunt, C. Butler, Ch.C. Leland, E. Arizpe, E. Finer oraz L. Kokkola. Pytanie o to, na jakim etapie nauczania języka polskiego jako obcego i kultury polskiej warto włączyć literaturę dziecięcą i jak ją owocnie wykorzystać do wprowadzenia tak trudnych tematów, jak Holokaust, stanowi ramę rozważań na podstawie powyższych publikacji i doświadczeń pedagogicznych autorki z ostatnich 20 lat. Rozpatrując tę kluczową kwestię, Grossman omawia wybrane teksty, które z różnych powodów stanowią źródło rozwiązań merytorycznych i metodycznych w odrabianiu zaniedbanej lekcji o polsko-żydowskim dziedzictwie. W podsumowaniu zachęca zarówno polonistów krajowych, jak i zagranicznych do dalszej dyskusji, a także do wykorzystania tych ciekawych i inspirujących źródeł jako cennych pomocy naukowych, które promują inkluzywność, wzajemny szacunek i zrozumienie odrębności etnicznych w glottodydaktyce polonistycznej.

Słowa kluczowe: literatura dziecięca, Holokaust, Zagłada, dziedzictwo polsko-żydowskie, metodyka nauczania, glottodydaktyka

BOŻENA SZALAŚTA-ROGOWSKA 

Uniwersytet Śląski w Katowicach

OBLICZA MIGRACJI – „GORĄCY” TEMAT NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Faces of Migration – a Hot Topic during Polish as a Foreign Language Classes

The article concerns the use of Polish as a foreign language in classes on topics related to the phenomenon of migration. This is a very extensive and important topic, which often appears as a leitmotif in Polish poetry of the 20th and 21st centuries. A brief historical and literary characterization of emigration and migration is the basis for the second, practical part of the text. The author of the article proposes introducing poems by Bogdan Czaykowski, Joanna Ewa Jarzymowska, Tomasz Mielcarek and Roman Chojnacki into the language classes. Each proposal for language classes based on poetic texts is preceded by an analysis and interpretation of poetry in the article in order to become an effective tool in the hands of glottodidactics.

Keywords: migration, emigration/migration literature, Polish poetry of the 20th and 21st centuries, teaching Polish as a foreign language, Kontynenty poetry group

Migracja nie jest „wynalazkiem” współczesności. Pochodzący z łaciny termin *migratio* – przesiedlenie się – oznacza, w najprostszym rozumieniu, przemieszczanie się ludzi w obrębie kontynentów, krajów czy regionów¹. Proces ten towarzyszy nam już od paleolitu, jest skutkiem i motorem przemian społecznych, katalizuje zarówno rozwój, jak i regres wspólnot narodowych, motywuje do wymiany myśli i doświadczeń, niezmiennie towarzyszą mu Wittlinowskie „blaski i nędze wygnania”. Dziś migracja jest zjawiskiem niemal powszechnym, a jej wieloraki charakter związany jest m.in. z jej przyczynami (wymieńmy choćby migrację naturalną,

¹ Por. *Migracja*, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/23000/migracja/4597383/ludnosci> (dostęp: 7 IX 2024).

społeczno-gospodarczą, religijną i społeczno-polityczną) czy kierunkami (wskażmy tu migracje wewnętrzne i zewnętrzne). W ramach szerokiej definicji migracji, która jest zjawiskiem wieloaspektowym i międzyobszarowym, odsłaniają się takie jej oblicza, jak: emigracja, imigracja, reemigracja, repatriacja, uchodźstwo, ewakuacja, przesiedlenie czy deportacja (por. Encyklopedia PWN²; Kaczmarczyk 2015).

Współczesny świat zmienia swój wygląd, a wraz z nim ewoluują kultura, sztuka i literatura. Joanna Kosmalska zauważa, że obserwujemy właśnie powstawanie współczesnej europejskiej literatury transnarodowej, wyrastającej na bazie przemian migracyjnych. Nieprzesadne wydaje mi się poszerzenie uwag badaczki o literaturę powstającą na całym świecie. Autorka pisze:

W relatywnie krótkim czasie zacieśniły się społeczne, polityczne i ekonomiczne więzi między krajami, wirtualna rzeczywistość Internetu rozwinęła się równolegle do realnego świata, a granice geograficzne w pewnym sensie zatarły się. Migracje stały się chlebem powszednim, ale w odróżnieniu od poprzednich pokoleń nowi migranci dzięki zaawansowanej technologii, mediom i serwisom społecznościowym utrzymują bliskie więzi rodzinne, ekonomiczne, polityczne i religijne z ojczyzną. Jednocześnie integrują się w nowym środowisku szybciej niż poprzednie pokolenia, z większą łatwością nawiązując kontakty w lokalnym społeczeństwie, ale też chętniej przejmując jego wartości i styl bycia (Kosmalska 2016: 166).

Migracja ma też we współczesnym świecie niestety skrajnie trudne oblicze, ujawniające się w postaci kryzysu uchodźczego, który określa się jako kryzys humanitarny.

Tę, dokonującą się na naszych oczach, przemianę społeczną, realizującą się w postaci ruchów migracyjnych na całym świecie, nie tylko warto wykorzystać na zajęciach języka polskiego jako obcego, ale nawet trzeba, gdyż po pierwsze, nie sposób jej nie zauważyć, a przecież należy zadbać o aktualność tematyki zajęć, po drugie, tematyka ta może stać się sprzymierzeńcem lektora w aktywizacji komunikacyjnej grupy. Bonusem mogą tu być bowiem ewentualne osobiste doświadczenia migracyjne studentek i studentów, które staną się czynnikiem mowotwórczym, zachęcającym do wypowiedzi w języku obcym.

Na zajęciach lektoratowych (dostosowując oczywiście zakres problematyczny do poziomu językowego osób studiujących i ich wieku) można wyzyskać różne aspekty tego zjawiska – określić przyczyny migracji (np. ekonomiczne czy konflikty militarne), jej zasięg, cele, czas trwania, korzyści, wady, koszty, zyski i straty, przeszkody. Przyjrzeć się profilowi migranta/emigranta/uchodźcy/repatrianta/apatrydy, zastanowić się nad migracją w kontekście socjologii, polityki, ekonomii, prawa międzynarodowego, kultury i oczywiście literatury (głównie – najnowszej poezji polskiej, ją

² Hasło: *Migracje*, Encyklopedia PWN, [on-line:] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/migracje;3941121.html> (dostęp: 7 IX 2024).

chcę tu bowiem uczynić egzemplifikatorem zjawiska – ale także światowej, najlepiej z krajów pochodzenia naszych studentów), która zazwyczaj jest najlepszym rezonatorem zjawisk społecznych i może stać się podstawą zajęć lektoratowych.

W kulturze polskiej, zapewne głównie za sprawą szkolnych programów nauczania, wciąż dominuje utożsamienie migracji z emigracją i to zazwyczaj z Wielką Emigracją, po powstaniu listopadowym, czy XX-wieczną emigracją wojenną. Obecnie w przestrzeni społeczno-gospodarczej, a co za tym idzie – także kulturowej, powinno się jednak myśleć szerzej o migracji, nie ograniczać się wyłącznie do emigracji, która jest tylko jednym z jej wcieleń. W kontekście literatury polskiej słusznie pisała na ten temat Anna Nasiłowska, wskazując na ewidentne różnice pomiędzy literaturą emigracyjną i migracyjną:

Choć emigrację i migrację różni tylko obecność lub brak jednej głoski, literackie dominanty ideowe tych zjawisk różnią się zasadniczo. Literatura emigracyjna XIX wieku była wizjonersko-mistyczna, a dwudziestowieczna – polityczna. Zajmowała się tematami, które postrzegała jako swój obowiązek wobec kraju, zgłaszała żądania o charakterze rewindykacji i wytwarzała silne więzi z przeszłością. [...] Emigracja wspominała przeszłość nie tylko z powodu trawiącej pisarzy nostalgii, ale był to postulat polityczny, z biegiem lat coraz bardziej utopijny. Zajmowała się też wszystkim, co w kraju było przedmiotem cenzury: doświadczeniem łagrów, rozrachunkami z wielką polityką europejską i własnym dorobkiem jako świadectwem sprzeciwu. Literatura migracyjna ma zupełnie inne dominanty. Do jej tematyki należą przede wszystkim relacje międzykulturowe, w tym konfrontacja bagażu zachowań i stereotypów wyniesionych z miejsca urodzenia z nowym środowiskiem, odmiennym językowo i kulturowo oraz problemy adaptacji w nowym miejscu, próby ukształtowania nowego „ja” i dystans wobec wszelkich trwałych określeń. Migranci często wyjechali nie dlatego, że musieli, ale dlatego, że mogli, więc odpowiedź na pytanie, dlaczego tak się stało, nie jest prosta (Nasiłowska 2016: 8).

Warto też wspomnieć w tym miejscu postulat Haliny Filipowicz, która już przeszło ćwierć wieku temu upominała się o skorygowanie i doprecyzowanie sztywnego podziału na polską literaturę krajową i emigracyjną, pisząc:

Polskie studia emigracyjne nie są już zamknięte w izbie tortur bliźniaczych *topoi* wygnańczego teoretyzowania: emigracji jako nostalgii za utraconym poczuciem przynależności i emigracji jako celebrowania zdobyczy kulturowych. [...] Mimo pewnych przeszkód i sporadycznych różnic w opiniach, odpowiedź pozostaje ta sama: pisarstwo emigracyjne jest specyficznym rodzajem literatury (Filipowicz 1998: 49–51).

Sądzę, że pomimo upływu czasu pytanie o specyfikę literatury emigracyjnej (czy – jak już lepiej dziś mówić – migracyjnej) pozostaje aktualne. Wprawdzie nie sposób w tym krótkim wstępie teoretycznym do rozważań o praktycznym

wyzyskaniu literatury migracyjnej na zajęciach języka polskiego jako obcego omówić szczegółowo to zagadnienie, to należy spróbować opisać specyfikę zjawiska, jakim jest literatura migracyjna, aby mieć bazę wiedzy do lekcji z obcokrajowcami.

Wróćmy więc jeszcze na moment do wypowiedzi Nasiłowskiej, która zauważyła także, że:

Dorobek polskiej literatury emigracyjnej w XX wieku stworzyli głównie pisarze ukształtowani jeszcze w Polsce, którzy jako osobowości twórcze okrzepili przed 1939 rokiem. Oczekiwania, język i pojęcia wynieśli ze sobą. Zaś na polską literaturę migracyjną XXI wieku w większości składa się twórczość ludzi, którzy debiutowali po wyjeździe. To doświadczenie przeniesienia się, nie w obce, lecz w nowe środowisko uczyniło z nich pisarzy (Nasiłowska 2016: 8).

Ten dychotomiczny, oparty na doświadczeniu biograficznym pisarzy obraz literatury współczesnej tworzonej poza granicami kraju można nieco doprecyzować, wyróżniając w przestrzeni literatury emigracji wojennej XX w. twórczość poetów grupy Kontynenty, działającej w Londynie na przełomie lat 50. i 60. ubiegłego stulecia. W ich poezji widzę załączek (w sensie koncepcji Wolfganga Welscha) myślenia transkulturowego, będącego, jak sądzę, cechą współczesnej polskiej literatury migracyjnej, której potencjał glottodydaktyczny chciałabym naświetlić nieco szerzej.

Grupa ta na schematycznej mapie periodyzacyjnej literatury polskiej tworzonej poza granicami kraju wśród czterech najważniejszych fal emigracji w XX i XXI w. (emigracja wojenna – lata II wojny światowej; emigracja marcowa – okres po wydarrzeniach marca 1968 r.; emigracja postsolidarnościowa – po wprowadzeniu stanu wojennego w 1981 r.; (e)migracja zarobkowa w XXI w.) mieści się w obrębie emigracji wojennej, która przeważnie „mówiła” nostalgicznym głosem. W przypadku członków grupy Kontynenty (myślę tu głównie o Andrzeju Buszy, Bogdanie Czaykowskim czy Adamie Czerniawskim) o tęsknocie i idealizacji Polski nie mogło być mowy, gdyż poeci ci to „dzieci II wojny światowej”, którzy kraju urodzenia nie pamiętali w ogóle albo bardzo słabo. Dla nich doświadczeniem pokoleniowym były tułaczka / „życie w podróży”, kulturę polską postrzegali przez pryzmat kultury zachodniej (głównie brytyjskiej i amerykańskiej), pisali po polsku, ale nie oznaczało to pisanie wyłącznie na tematy polskie. Zagadnienie fenomenu twórczości poetów wywodzących się z tej grupy jest bardzo obszerne i zróżnicowane, a także już dość dobrze rozpoznane w literaturze przedmiotu (por. np. Kisiel, Pasterski 2019, Rabizobirek, Szałasta-Rogowska 2021; Pasterski 2011; Tarnowska 2004). Tu, ze względu na projekt glottodydaktyczny, który chcę przedstawić, chciałabym odnieść się jedynie do kategorii „ziemca”, która stanowi dominantę myślową dojrzałej twórczości Bogdana Czaykowskiego, a pojawiła się w kodzie jego wiersza zatytułowanego *Okanagańskie sady* – „Niechby moją była ziemia, cała ziemia w języku małego kraju. /

[...] / Przywiązałem się do miejsca. / Urodzony z piołunów / ziemię” (Czaykowski 2007: 199).

W pojęciu „ziemca” Czaykowskiego widzę, osadzony na mocnym fundamencie młodzieńczej dwukulturowości pseudonimowanej frazą z wiersza *Argument* „to ja jestem żelazną kurtyną / dzielę dwie niedorzeczywistości” (ibid.: 22), załączek transkulturowości, którą rozumiem jako element kosmopolitycznego wyboru światopoglądowego, traktującego każdą kulturę jako określony zasób, z którego czerpie się wybrane elementy. Dopiero umiejętne ich połączenie daje satysfakcjonujący rezultat do zaakceptowania w zakresie własnego projektu tożsamościowego, bezustannie dookreślanego w ramach bazy, jaką jest w jego wypadku tzw. trzecia wartość, zaproponowana przez Danutę Mostwin (1985). „Ziemiec” to w szerokim i utopijnym oczywiście rozumieniu obywatel całej Ziemi, zainteresowany różnorodnością kultur, czerpiący z wielorakości garściami, ale też, co w przypadku twórczości Czaykowskiego potwierdzone, człowiek mocno związany z naturą. Otwarte na inne kultury spojrzenie „ziemca” ma realizować się w „języku małego kraju”. Ukonkretniając zaprojektowany w tekście sens uniwersalny takiego stanowiska, należy zauważyć, że wiersz powstał w Kanadzie w języku polskim, więc łatwo zlokalizować w tym wypadku ów „mały kraj” (por. Szałasta-Rogowska 2005). Takie ujęcie, niefaworyzujące specjalnie konkretnego języka, a określające jego status w obrębie projektu tożsamościowego, to dobre narzędzie w rękach nauczyciela języka polskiego jako obcego. Na ten potencjał glottodydaktyczny zwróciła już uwagę Elwira M. Grossman, postulując włączenie do programu polonistyk za granicą twórczości poetów grupy Kontynenty, która wymyka się przecież tradycyjnej definicji „literatury emigracyjnej” (Grossman 2009: 76).

Sądzę, że nie trzeba nikogo przekonywać do korzyści glottodydaktycznych płynących z wyzyskiwania na zajęciach lektoratowych utworów literatury migracyjnej. Decydując się na ten krok, możemy zogniskować lekcję wokół wielu tematów, np. różnic i podobieństw kulturowych pomiędzy krajem urodzenia a osiedlenia, trudności i korzyści z zaistnienia nowej sytuacji, bycia „w podróży”, utrzymania i rozluźnienia relacji z rodziną pozostawioną w ojczyźnie czy budowania nowej/innej tożsamości, nowych relacji z otoczeniem.

Chciałabym zaproponować wykorzystanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego (dalej także: JPJO) polskiej poezji migracyjnej XX i XXI w., prowadząc zajęcia w taki sposób, aby powstał dialog międzykulturowy, wymiana wiedzy. W kwestiach językowych – byłyby to natomiast trudności w poznawaniu nowego języka, odmienności kulturowe, których jest on nośnikiem, niuanse jego charakteru sensotwórczego. Mogą to być nieporozumienia wynikłe z braku kompetencji językowych, poszerzanie rozumienia osobistej sytuacji czy po prostu „siebie” w konfrontacji z nowym językiem. Sprzymierzeńcem lektora w przypadku tak zaprojektowanych zajęć będzie swego rodzaju wspólnota doświadczeń bohaterów poetyckich i naszych

studentów, którzy – niezależnie od tego, czy są migrantami, czy „migrują” wyłącznie w przestrzeń obcego języka / innej kultury – będą się zapewne „odnajdywać”, choćby częściowo, w przestrzeni lirycznej czytanych tekstów.

Wybierając polskie, migracyjne teksty poetyckie, które chciałabym zaproponować do omówienia na zajęciach JPJO, nie stosowałam kryterium terytorialnego, czyli wiersz nie musiał być opublikowany poza Polską, czy *stricte* biograficznego – autor nie musiał przebywać na stałe za granicą. Kierowałam się raczej drogowskazem Michaela Seidla, wypowiedzianym przez Halinę Filipowicz. Dlatego jak on kładłam nacisk na „literackie reprezentacje wygnania [ja powiedziałabym szerzej – migracji], szczególnie takie, w których wygnanie czy ekspatriacja wysuwa się na pierwszy plan jako działanie narracyjne [dodałabym – warunkujące sytuację liryczną]” (Filipowicz 1998: 57). Wcześniejszy, lapidarny przecież z założenia anons omawianego tematu dowodzi, że migracja to zagadnienie obszerne, którego różnorakie aspekty mogą być podjęte na zajęciach lektoratowych. Aby efekty dydaktyczne były satysfakcjonujące, należy uczynić tekst literacki narzędziem, a nie tylko „ozdobnikiem” zajęć, oraz precyzyjnie określić cele i charakter lekcji. Moim zdaniem ciekawym wątkiem jest właśnie kwestia nowego języka, z którym styka się migrant po przyjeździe do kraju docelowego, czy języka rodzimego, który jest już niezrozumiały, ponieważ migracja „wybiła” w pewnym sensie użytkownika z aktualnej kultury macierzystej.

Zgadzam się z postulatami Romualda Cudaka, aby na zajęciach lektoratowych nie ograniczać się jedynie do tekstów literatury należących do kategorii arcydzieł, gdyż „te są dla tych, którzy chcą poznać skarby kultury narodowej, a nie dla tych, którzy mają nadzieję, że z lektury dowiedzą się czegoś o sobie” (Cudak 2010: 121). Kierując się tą zasadą, wybrałam osiem wierszy, które nie są arcydziełami skrupulatnie odczytanymi i ułożonymi na piedestale kultury polskiej, wydały mi się jednak nowatorskie i atrakcyjne jako materiał literacki na zajęciach dla obcokrajowców. Dla poziomu A2 proponuję wiersze Izabeli Embalo *Emigrantka* i Joanny Ewy Jarzymowskiej *Ćwiczenia językowe*, dla poziomu B2 Tomasza Mielcarka *Odnajdywanie*, Małgorzaty Południak *Liczy nieparzyste* i Tomasza Fellmanna inc. *Ostatecznie to tylko zmiana nazw*. Rozróżniam poziom C1 i C2, w przypadku pierwszego namawiam do wykorzystania tekstu Wioletty Grzegorzewskiej *Mapa emigrantki* oraz wiersza Bogdana Czaykowskiego *Okanagańskie sady* w całości, na poziomie C2 zachęcam natomiast do zmierzenia się z fragmentem wiersza Romana Chojnickiego *Wschód* (2).

Skłaniam się ku opcji strategicznej wyzyskiwania tekstu literackiego na zajęciach lektoratowych autorstwa Hanny Mrozowskiej, a polecanej przez Annę Seretny (2006). Opcja ta jest, moim zdaniem, optymalna i „demokratyczna”, daje bowiem „uczącemu się możliwość pełnego uczestnictwa nie tyle w dochodzeniu do znaczenia tekstu, co do tworzenia jego znaczenia, do którego może zmierzać swoją własną drogą. Uczący się jest więc wówczas takim samym odbiorcą tekstu jak nauczyciel, któremu ten ostatni może pomóc w otwarciu tekstu” (ibid.: 296).

Punktem wyjścia zajęć lektoratowych opartych na poezji migracyjnej na każdym z poziomów znajomości języka polskiego można uczynić cytowane już zakończenie wiersza Czaykowskiego *Okanagańskie sady*: „Niechby moją była ziemia, cała ziemia w języku małego kraju. / [...] / Przywiązałem się do miejsca. / Urodzony z piołunów / ziemiec”. Fragment ten może inicjować pytania o status języka, którym się porozumiewamy, o jego wpływ na jakość naszego życia. W zależności od poziomu językowego studentów należy się spodziewać odpowiedzi w rodzaju: „Język jest ważny czy użyteczny” na poziomie A, poprzez „Język nas charakteryzuje czy definiuje”, aż po próbę interpretacji neologizmu „ziemiec” w kontekście lingwistycznym i tożsamościowym na poziomie najwyższym. Ten fragment może być również zapalnikiem dyskusji, prowokować wypowiedzi osób studiujących oparte na własnych doświadczeniach z nauką języka obcego.

Każdy z zaproponowanych przeze mnie tekstów może stanowić „serce” zajęć językowych, być skutecznym narzędziem glottodydaktycznym. Wówczas warto analizę i interpretację potraktować starannie, obudowując teksty poetyckie ćwiczeniami komunikacyjnymi czy gramatycznymi zainspirowanymi przez konstrukcje językowe zawarte w wierszach. Można też „dorzucić” do takiej lekcji konteksty kulturowe w postaci piosenek (np. Pawła Kukiza *Całuj mnie* czy *Kryzysową narzeczoną* Lady Pank), fragmentów filmów (np. *Trzy kolory. Biały* Krzysztofa Kieślowskiego, *Cicha noc* Piotra Domalewskiego, *Szczęśliwego Nowego Jorku* Janusza Zaorskiego czy *Pomiędzy słowami* Urszuli Antoniak) lub obrazów/grafik (np. Magdaleny Giedroyc *Migracje* czy Roberta Heczki *Migracja we wnętrze*).

Szczegółowo omówię trzy spośród przedstawionych ośmiu wierszy. Na początek przyjrzymy się propozycji dla poziomu językowego określanego jako A2, zaczynając od analizy i interpretacji tekstu, który proponujemy studentom, czyli *Ćwiczeń językowych* Joanny Ewy Jarzymowskiej.

Ćwiczenia językowe

Trzeba iść i dojść i zaczynać od nowa...

Luis Llach

od morza do morza
około trzech godzin
w powietrzu

zaczynam od nowa
znowu

w języku znanym...
z widzenia
choć kłaniamy się
już sobie na ulicy

czas przeszły
nie był prosty
czas teraźniejszy
nie jest perfect

ale jeśli poćwiczę
czas przyszły
przyjdzie szybciej

Wiersz *Ćwiczenia językowe* Jarzymowskiej, poetki urodzonej w Gdyni, a obecnie mieszkającej w Edynburgu, został opublikowany w 2008 r. w tomie zbiorowym zatytułowanym *Na końcu świata napisane. Autoportret współczesnej polskiej emigracji* (zob. Jarzymowska 2008: 333). Refleksja na temat ponownie zaczynanego życia w nowej lokalizacji została tu wpisana w obszar reguł językowych. Czas egzystencji nakłada się na czas gramatyczny, przy pomocy którego bieg życia jest charakteryzowany i analizowany. Wiersz, opatrzony mottem zaczerpniętym z twórczości katalońskiego pieśniarza Louisa Llach'a „Trzeba iść i dojść i zaczynać od nowa...”, dotyczy migracji, być może kolejnej w życiu przeprowadzki w inne miejsce, oddalone od pierwotnego rejonu zamieszkania zaledwie o „około trzy godziny w powietrzu”. Nowy początek wiąże się z poznaniem nowego języka, będącego przepustką do nowej kultury. Zastosowana personifikacja sytuacji komunikacyjnej – nauki obcego języka – zdaje się nieco ocieplać trudy edukacji – „zaczynam od nowa / znowu // w języku znanym... / z widzenia / chociaż kłaniamy się / już sobie na ulicy”. Jednocześnie wskazuje na fakt, że znajomość innego języka to też otwarcie się na świeże relacje międzyludzkie, oswojenie przestrzeni codzienności – ulicy. Biografia jest segmentowana przez czas gramatyczny („czas przeszły / nie był prosty / czas teraźniejszy / nie jest perfect // ale jeśli poćwiczę / czas przyszły / przyjdzie szybciej”). Spolszczone i zanegowane nazwy czasów języka angielskiego (*Past Simple* i *Present Perfect*) mają też wydźwięk metaforyczny, pseudonimują ocenę wydarzeń zapisanych w życiorysie osoby mówiącej – trudnej/„nieprostej” przeszłości i „nieperfekcyjnej” teraźniejszości. Paradoksalnie i ironicznie, ale może też i odrobinę serio, ćwiczenia językowe mają przyśpieszyć „czas przyszły”, który wydaje się łatwiejszy. Znajomość języka kraju, w którym się przebywa, niezaprzeczalnie ułatwia bowiem w nim życie.

Jarzymowska w *Ćwiczeniach językowych*, aby wzmocnić wieloaspektowy obraz współczesnej migracji, wyzyskuje magiczną moc aluzji językowych do satyry Jana Kochanowskiego („Tym ci Polska urosła, a granice swoje // Rozciągnęła szeroko między morza dwoje”³), w której ma źródło topos literacki wyrażający potęgę Polski

³ Mowa o utworze J. Kochanowskiego pt. *Satyr albo dziki mąż*.

za panowania Jagiellonów, rozciągającej się „od morza do morza”; oraz do wrażenia „znać kogoś z widzenia”, implikującego tekst popularnej piosenki Trubadurów pt. *Znamy się tylko z widzenia*.

Sądzę, że już na poziomie A2 da się spożytkować dwuznaczność wiersza Jarzymowskiej i tak pokierować komentarzami, aby studenci mogli zrozumieć przenikanie się w tekście sfery egzystencjalnej i lingwistycznej. Proponuję, aby prezentację wiersza – trochę „przewrotnie” – poprzedzić powtórkowymi ćwiczeniami językowymi dostosowanymi do aktualnych potrzeb grupy, dotyczącymi użycia czasów przeszłego, teraźniejszego i przyszłego. Ta część lekcji ma nie tylko uporządkować wiedzę o zasadach ich tworzenia, ale także uzmysłowić znaczenie czasu gramatycznego dla prawidłowej komunikacji i postawić uczących się w sytuacji podmiotu wiersza, który będą czytać i analizować. Po cichej i głośnej lekturze tekstu można przejść do pracy nad dosłownym rozumieniem jego wersów. Tradycyjne „wyjaśnianie” niezrozumiałych słówek można oprzeć na ćwiczeniu polegającym na dobieraniu znaczeń w pary, np. „od morza do morza” – daleko, „kłaniać się” – pozdrawiać/mówić dzień dobry. Kiedy dosłowny sens językowy wiersza jest w miarę zrozumiały, należy dążyć do zrozumienia metaforycznego. W tym celu posługujemy się heurystą zbudowaną wokół pytań: „Kim jest osoba mówiąca w wierszu?”, „W jakiej sytuacji się znajduje?” czy: „Jakie jest jej życie”. Wiersz napisany jest prostymi zdaniami, warto więc zachęcać do potwierdzania własnych słów fragmentami tekstu. Ideałem byłoby uzyskanie odpowiedzi dowodzących rozumienia „gry” językowej, na której oparty jest wiersz – nakładanie się czasu życia na czas gramatyczny, w którym życie jest opisywane. W kolejnej fazie lekcji warto wyrażenia zaczerpnięte z wiersza wykorzystać i osadzić w doświadczeniu osobistym słuchaczek i słuchaczy. Najprościej jest to robić przy użyciu ćwiczenia polegającego na dokończeniu zdań czy wykorzystaniu danej frazy w samodzielnej wypowiedzi, np. „zaczynam od nowa”, „w języku známym” czy „Jeśli poćwiczę, to”. Następnie można skoncentrować się na wyrażeniach „znać się z widzenia” czy „od morza do morza”, uwzględniając kontekst kulturowy (Kochanowski, Trubadurzy) czy biograficzny autorki (od Morza Bałtyckiego do Morza Północnego). Lekcję można zakończyć prezentacją piosenki Ryszarda Rynkowskiego *Szczęśliwej drogi już czas*, której refren nawiązuje w pewien sposób do sensu wiersza Jarzymowskiej. Warto wtedy rozdać tekst piosenki i poprosić o uzupełnienie brakujących słów w miejscach luk w czasie słuchania.

Dla poziomu B2 interesujący wydał mi się wiersz Tomasza Mielcarka zatytułowany *Odnajdywanie*:

Odjeżdżasz już stąd na zawsze, szukając wiatrów,
które pognają cię dalej, do nowych miejsc.
Twoim ostatnim wspomnieniem będzie nagły ruch
wszystkiego, co uznałeś za swoje, gdy odchodzi w niebyt

jakby porwane przez niespodziewany odpływ.
Podróżując przez zimne opowieści, wypłukiwane spomiędzy
gęsto utkanych przybrzeżnych skał, znajdziesz kiedyś
kawałek ziemi, pragnący uwolnić się od hałasu miasta.

Zostań tam i zacznij odkrywać. Nadawaj rzeczom nazwy,
które nosiły od dawna. Patrz, jak zmieniają kształty,
wysypując się jedna po drugiej z pękających obłoków,
a potem pomyśl o nich w innym języku

(może być ten, którego nigdy nie znałeś). Pamiętaj:
każde słowo, zanim zostanie usłyszane, dojrzuje w ciszy.
Czy wiesz już, jaki kolor ma twój głos, gdy rozpryskuje się
o betonową podłogę? Czy ten sam, który słyszysz?

Utwór Mielcarka, mieszkającego obecnie w Londynie, opublikowano w jego tomiku zatytułowanym *Przejazdem*, wydanym w Łodzi w 2020 r. (Mielcark 2020: 28). Utrzymanie tekstu w retoryce zwrotu do „ty” ma sugerować dystans, swego rodzaju obiektywizację wypowiedzi. Faktycznie tekst jest wewnętrznym dialogiem podmiotu lirycznego z samym sobą. Kluczowe motywy wiersza to: mobilność, metamorfoza, transformacja. Wszystko tu „odjeżdża”, „gna” do nowych miejsc, zostaje „nagle” wprowadzone w ruch, „porwane przez niespodziewany odpływ”, zmienia kształty jak w kalejdoskopie. To znakomita metafora współczesności – pędzącej, „szukającej wiatrów”, „które pognają dalej”, nowych bodźców, ale jednak ostatecznie „pragnącej się uwolnić od hałasu miasta”. Dynamiczna labilność odnosi się zarówno do podmiotu, jak i do przestrzeni wokół niego. Ułożenie chaosu jest możliwe dzięki nowemu językowi. Wywodzący się z biblijnej metaforyki gest nazywania rzeczy „w innym języku (może być ten, którego nigdy nie znałeś)” ma moc kreacji, stwarzania nowego świata. To niełatwe zadanie, gdyż narzędzie – słowo, „zanim zostanie usłyszane, dojrzuje w ciszy”. Nauka języka to przecież przekraczanie granic własnego świata, jak powiedziałabym, parafrazując myśl Ludwika Wittgensteina, to poznawanie, rozwój osobisty, opłacony wysiłkiem intelektualnym, czasami naznaczony rozczarowaniem efektami kształcenia, wymagający czasochłonnych ćwiczeń („Czy wiesz już, jaki kolor ma twój głos, gdy rozpryskuje się / o betonową podłogę? Czy ten sam, który słyszysz?”). Opis migracji, wrastania w nowe miejsce staje się podobny do opisu procesu glottodydaktycznego, który warto rozpoznać ze studentami.

Lekcję, w trakcie której wykorzystamy wiersz Mielcarka, można rozpocząć od opisu różnorodnych krajobrazów (górskiego, morskiego, miejskiego) opartego na zaprezentowanych studentkom i studentom widokach, pocztówkach, zdjęciach (mogą być to polskie krajobrazy – wówczas „przemycamy” też na zajęciach elementy

kształcenia kulturowego). Następnie, jeszcze przed lekturą wiersza, proponuję rozwiązać ćwiczenie, w którym do trudniejszych słówek zaczerpniętych z tekstu dopasowuje się proste definicje, np. niebyt – nicość/pustka czy odpływ – powtarzający się ruch wody w oceanie. Po lekturze wiersza, doprecyzowaniu rozumienia dosłownego, warto przejść do próby interpretacji. Proponuję, aby zrobić to na podstawie mapy myśli, rozrysowanej w dwu polach (miejsce „skąd odjeżdżasz” i „miejsce, które znajdziesz”). Chodzi o scharakteryzowanie miejsc tu i tam (są one w wierszu labilne), parafrazami wywiedzionymi z wiersza, np. wspomnienia znikają, jak „porwane przez niespodziewany odpływ”. Warto też wydzielić z tekstu ciekawe metafory i poprosić o przełożenie ich na język kolokwialny, np. „jaki kolor ma twój głos, gdy rozpryskuje się / o betonową podłogę?” – oznacza moment niezrozumienia, trud zwerbalizowania myśli. Podsumowaniem interpretacji, jeżeli tekst i specyfika grupy na to pozwoli, powinno być odniesienie sytuacji lirycznej z wiersza do osobistych obserwacji słuchaczek i słuchaczy. Można wtedy pytać o własne doświadczenia w poznawaniu nowych miejsc, sytuacji, języka. Dobrze się tu sprawdzi praca w parach i późniejsze opowiadanie historii współrozmówcy.

Ostatnim tekstem, nad którym chciałabym się zatrzymać, jest fragment wiersza Romana Chojnackiego pod tytułem *Wschód* (2), zaczerpnięty z tomiku *Pasterz słoneczników* wydanego w Szczecinie w 2021 r. (Chojnacki 2021: 8–9).

2.

Tuż po wylądowaniu ziemia pocałowała mnie
w zmęczone oczy i odgłos cukrowego gołębia
zwałił się na mnie wspomnieniem Leszna.

Bo przecież wróciłem dzięki twarzy Juliette Binoche
i jej oczom zmęczonej ucieczką sarny.
Wróciłem z portów całego świata,
gminnych lotnisk, zasranych zakamarków pustyni i puszczy
Wróciłem, by być bliżej Wschodu, być znów na Wchodzie,
bo zrozumiałem, że nie byłoby fair urodzić się na Wschodzie
i nie umrzeć na Wschodzie, nawet, jeśli go nie rozumiem,
a wschodnia twarz Binoche nie tłumaczy wszystkiego.

Tu nie jesteśmy tymi, którymi jesteśmy.
Trudno być przyzwoitym.

Ja Kopernik,
ty Sobieski,
on Wojtyła,
Ele mele dutki.

Ja rasista, ty rasista,
On, ona, ono,
Oni ćwierć.

Ja Ojczyzn,
ona Ojczyzna,
ono Ojczyzno.

Się. Tak tu jest.
Jak ci się nie podoba, to wynoś się stąd.

Ten chodnik, po którym idziemy? Proszę
spojrzeć, on jest już europejski i właściwie także ton mojego głosu.

I powiem panu szczerze, że moja obecna żona zauważyła wczoraj,
jak bardzo europeizuje się moja twarz. To niewątpliwie efekt ćwiczeń
yogi i tai chi, widzi pan? Tu? Lewa strona ucha?

Poza tym umiem już powiedzieć brudas w kilku językach, na przykład
Murzynek Bambo i Ali Baba. Kształcę się. Bardzo intensywnie.
Tak tu jest, wie Pan, to kwestia tego, czego już i my nie rozumiemy.
Tego się nie da powiedzieć po polsku.

Chojnacki wyemigrował z Polski w 1988 r. i wrócił do kraju po 30 latach życia w Kanadzie. Ten wiersz to odważny obraz ojczyzny zobaczonej po długim okresie nieobecności, to jakby zapis wrażeń reemigranta z poznawania na nowo starej, odmienionej rzeczywistości, relacji, w której nie ma miejsca na romantyczność powrotu „na ojczyzny łono”. Proponuję, aby ten tekst uczynić materiałem na zajęciach przeznaczonych dla poziomu profesjonalistów (najlepiej tłumaczy literatury) – C2, ponieważ właściwe odczytanie wiersza jest możliwe wyłącznie po rozszyfrowaniu nie tylko organizującej go ironii, ale także wielu kontekstów literackich, kulturowych, funkcji mowy pozornie zależnej, wyśledzeniu ukrytego dialogu. Myślę też, że wprowadzenie tego tekstu na zajęciach JPJO wymaga zarówno otwartości i odwagi lektora, aby mówić o sprawach tak trudnych, jak rasizm i nietolerancja, ze świadomością, że wizja współczesnej Polski nie zawsze jest idealna, jak i uzmysłowienia studentom, że nie jest to jedyny i powszechny obraz nas samych.

Początek wiersza to zastygła chwila powrotu z emigracji, moment lądowania w kraju urodzenia, przepełniony wspomnieniami rodzinnego Leszna. Przedstawiane powody decyzji o powrocie są nieracjonalne („Bo przecież wróciłem dzięki twarzy Juliette Binoche”, „bo zrozumiałem, że nie byłoby fair urodzić się na Wschodzie / i nie umrzeć na Wschodzie, nawet / jeśli go nie rozumiem”). Emocjonalny ton wypowiedzi maskuje skomplikowane sensy ustaleń dokonanych przez migranta. Kolejna

partia tekstu to już symultaniczny, wykrzywiony surrealistycznym grymasem widok ponadhistorycznej „polskości”, w której „Ja Kopernik, / ty Sobieski, / on Wojtyła” układają się jak w teatrze absurdu w wersy dziecięcej wyliczanki „Ele mele dutki”. Polifoniczne etykietowanie („Ja rasista, ty rasista, / [...] / Ja Ojczyzn / ona ojczyzna, / ono ojczyźno”) pozornie jest utrzymane w ryzach językowych przez schemat odmiany przez osoby, w praktyce wzmacnia jeszcze dwuznaczność sensu. Multiplikowane znaczenie ojczyzny, będącej na ustach wszystkich, w przeróżnych wariantach, w rzeczywistości zawiera się w zaimku zwrotnym „Się” pisany wielką literą. Jak u Edwarda Stachury „Się” staje się tu anonimowym nadawcą i odbiorcą, rozlewa nietolerancję i patriotyzm na pokaz, jednocześnie zdejmując odpowiedzialność z jednostki. Wprowadzony następnie na zasadzie mowy pozornie zależnej dialog to migawkowy i groteskowy zapis zauważonych po powrocie z emigracji zmian społecznych – skrajnych postaw – „bezrefleksyjnego” dążenia do „europeizowania się” oraz niebezpiecznego, prymitywnego rasizmu („Poza tym umiem już powiedzieć brudas w kilku językach, na przykład / Murzynek Bambo i Ali Baba. Kształcę się. Bardzo intensywnie”). Gorzka konstatacja zastanej sytuacji pojawia się w ostatnim wersie – „Tego się nie da powiedzieć po polsku”. I tu otwiera się okno dla glottodydaktyka, który może zawsze starać się nauczyć mówić o wszystkim po polsku.

Sądzę, że ten wiersz po analizie i wnikliwej interpretacji mógłby stać się scenariuszem miniprzedstawienia teatralnego rozpisanego na role. Można spróbować pracować z nim metodą dramy, która pozwoli wyrazić gestem, tonem głosu, to czego nie „da się powiedzieć nie tylko po polsku, ale też w żadnym języku” – zdziwienia nietolerancją, oburzenia rasizmem, zażenowania bezkrytycznym naśladownictwem.

Przedstawione pomysły to tylko schematyczne i „zakreślone grubą kreską” propozycje pracy na zajęciach JPJO z wybranymi wierszami podejmującymi zagadnienie migracji. Temat trudny i ważny, a literatura, która zawsze jest rezonatorem przemian światopoglądu społeczeństwa kraju, w którym powstaje czy z którego się wywodzi, może być użytecznym narzędziem glottodydaktyki nastawionej na dialog międzykulturowy.

Bibliografia

- Chojnacki R., 2021, *Wschód (2)*, [w:] R. Chojnacki, *Pasterz słoneczników*, Szczecin–Bezrzecze, s. 8–10.
- Cudak R., 2010, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 117–130.
- Czaykowski B., 2007, *Jakieś ogromne szczęście. Wiersze wybrane z lat 1956–2006*, przedm., wybór i oprac. B. Szałaśta-Rogowska, Kraków–Toronto 2007.
- Filipowicz H., 1998, „Polska literatura emigracyjna” – próba teorii, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 43–62.
- Grossman E.M., 2009, *Blaski i cienie globalizacji, czyli problemy polonistyki w badaniach komparatystycznych. Przyczynek do dalszych badań*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 66–78.
- Jarzymowska E., 2008, *Ćwiczenia językowe*, [w:] E. Spadzińska-Żak (red.), *Na końcu świata napisane. Autoportret współczesnej polskiej emigracji. Konkurs Literacki Polish Books*, Londyn, Katowice, s. 333.
- Kaczmarczyk T., 2015, *Migracja – charakterystyka zjawiska*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy”, nr 16(3), s. 7–15.
- Kisiel M., Pasterski J. (red.), 2019, *Kontynenty*, t. 1: *Studia i szkice o twórczości Andrzeja Buszy*, Katowice–Rzeszów.
- Kosmalska J., 2016, *Twórczość Polaków na Wyspach Brytyjskich. Transnarodowy zwrot w polskiej literaturze*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 165–186, <https://doi.org/10.18318/td.2016.3.10>.
- Mielcarek T., 2020, *Odnajdywanie*, [w:] T. Mielcarek, *Przejazdem*, Łódź, s. 28.
- Migracje*, Encyklopedia PWN, [on-line:] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/migracje;3941121.html> (dostęp: 7 IX 2024).
- Migracja*, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/23000/migracja/4597383/ludnosci> (dostęp: 7 IX 2024).
- Mostwin D., 1985, *Trzecia wartość. O formowaniu się nowej tożsamości polskiego emigranta w Ameryce*, Lublin.
- Nasiłowska A., 2016, *Emigracja i migracja*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 7–10, <https://doi.org/10.18318/td.2016.3.1>.
- Pasterski J., 2011, *Inne wyzwania. Poezja Bogdana Czaykowskiego i Andrzeja Buszy w perspektywie dwukulturowości*, Rzeszów.
- Rabizo-Birek M., Szałaśta-Rogowska B. (red.), 2021, *Kontynenty*, t. 2: *Studia i szkice o twórczości Bogdana Czaykowskiego*, Katowice–Rzeszów.
- Seretny A., 2006, *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*, [w:] R. Cudak (red.), *Literatura polska w świecie*, t. 1: *Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice, s. 292–306.
- Szałaśta-Rogowska B., 2005, *Urodzony z piołunów. O poezji Bogdana Czaykowskiego*, Katowice–Toronto.
- Tarnowska B., 2004, *Między światami. Problematyka bilingwizmu w literaturze. Dwujęzyczna twórczość poetów grupy „Kontynenty”*, Olsztyn.

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy podjęcia na zajęciach języka polskiego jako obcego tematyki związanej ze zjawiskiem migracji. Jest to temat bardzo obszerny i ważny, który często pojawia się jako motyw przewodni w poezji polskiej XX i XXI w. Krótka charakterystyka historyczno-literacka emigracji i migracji jest bazą do drugiej, praktycznej części tekstu. Autorka artykułu proponuje wprowadzić na zajęcia lektoratowe wiersze Bogdana Czaykowskiego, Joanny Ewy Jarzymowskiej, Tomasza Mielcarka i Romana Chojnackiego. Każda propozycja zajęć lektoratowych opartych na tekstach poetyckich jest w artykule poprzedzona analizą i interpretacją utworów, aby stać się skutecznym narzędziem w rękach glottodydaktyka.

Słowa kluczowe: migracja, literatura emigracyjna/migracyjna, poezja polska XX i XXI w., nauczanie języka polskiego jako obcego, grupa poetycka Kontynenty

JUSTYNA ZYCH 
Uniwersytet Warszawski

TWÓRCZOŚĆ LITERACKA WSPÓŁCZESNYCH POLSKICH MIGRANTEK JAKO MATERIAŁ GLOTTODYDAKTYCZNY

Contemporary Polish Female Migrants' Writing as Teaching Material for Polish as a Foreign Language Class

The article explains in detail why it is worth addressing the topic of migration in Polish as a foreign language classes. The author claims that it is a current, socially significant issue that directly relates to the students' experiences and therefore has the potential to engage them during classes. The author also argues that an effective strategy for introducing the complex topic of migration in class is to present selected excerpts from contemporary prose written in Polish by Polish migrant women. The article includes ideas of classroom activities based on the chosen excerpts from three contemporary works that belong to migration literature: an autobiographical novel *Wilcza rzeka* (*Wolf River*, 2021) by Wioletta Grzegorzewska, a novel of manners *Nielegalne związki* (*Illegal Liaisons*, 2010) by Grażyna Plebanek, and a collection of short stories *Imigracje* (*Immigrations*, 2011) by Kaja Malanowska.

Keywords: migration literature, Polish as a foreign language, teaching foreign languages, Wioletta Grzegorzewska, Kaja Malanowska, Grażyna Plebanek

1. Ważny nieobecny temat

Migracja nie jest łatwym tematem. Ze względu na stale rosnącą na świecie liczbę ludzi opuszczających rodzinne strony i przemieszczających się do innych krajów w poszukiwaniu bezpieczeństwa i lepszych warunków życia stanowi jedno z najważniejszych wyzwań współczesności. Budzi silne emocje i zażarte dyskusje. Dzieli społeczeństwo na osoby opowiadające się za bezwarunkowym przyjmowaniem wszystkich ludzi chcących osiedlić się w danym kraju i na te niechętne przybywającym z zagranicy, a nawet wrogo wobec nich nastawione. Migrację niewątpliwie

można określić jako jedno z najbardziej aktualnych i nośnych medialnie zagadnień, o czym może świadczyć choćby częstotliwość ukazywania się artykułów na ten temat. W ciągu ostatnich dwóch lat obszerne materiały poświęcone migracji zostały opublikowane we wszystkich najważniejszych polskich czasopismach opiniotwórczych, niezależnie od ich opcji politycznej (zob. np.: Kęskrawiec 2024, Mazzini 2023). Autorki i autorzy tych tekstów często zwracali uwagę na fakt, że Polska znajduje się obecnie w szczególnym momencie rozwoju społeczno-gospodarczego. Z jednej strony wiele Polek i wielu Polaków nadal decyduje się na emigrację – zgodnie z uświęconym długą tradycją stereotypem, że Polska to kraj, z którego się masowo emigruje; z drugiej strony coraz więcej obcokrajowców, także z odległych zakątków świata, osiedla się nad Wisłą, co jest zjawiskiem nowym, a nawet zaskakującym dla obywateli i mieszkańców Polski.

Mimo żywotnej aktualności i dużego znaczenia społecznego kwestia migracji jest jednak praktycznie nieobecna w podręcznikach i materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego. Można przypuszczać, że jedną z głównych przyczyn takiego stanu rzeczy jest chęć uniknięcia na zajęciach drażliwego tematu, który z uwagi na publiczność lektoratu tworzoną przez ludzi z innych krajów mógłby się też okazać bardzo niezręczny – wszak wśród uczących się są również imigrantki i imigranci, a nawet uchodźczynie i uchodźcy. Ponadto dyskusja o migracji wymaga ujawnienia własnego światopoglądu, a emocjonalne zaangażowanie osób biorących udział w polemice może łatwo przekroczyć bezpieczne ramy poprawności politycznej. Wprawdzie nie jest to proste, warto mimo wszystko próbować podejmować na lektoracie ważne problemy współczesności oscylujące wokół hasła „migracja”, takie jak choćby nasilający się ruch migracyjny motywowany postępującymi zmianami klimatycznymi czy postawa rządów i społeczeństw Zachodu wobec nielegalnych migrantek i migrantów¹.

2. Migracja jako temat bliski uczącym się języka polskiego jako nierodzimego

Trzeba jednak pamiętać o tym, że definicja terminu „migracja” jest szeroka. Przez to pojęcie rozumie się „przemieszczenia ludności związane ze zmianą miejsca zamieszkania (pobytu stałego lub czasowego) połączone z przekroczeniem granicy

¹ Na temat konkretnych propozycji poruszenia na zajęciach z języka polskiego jako obcego najtrudniejszych aspektów tej problematyki przy pomocy współczesnych polskich reportaży o migracji zob. Zych 2021.

administracyjnej podstawowej jednostki terytorialnej”². Określenie to odnosi się więc też np. do przeprowadzki ze wsi do miasta albo odwrotnie na terenie tego samego państwa. Oczywiście obejmuje także zmianę kraju zamieszkania, również – jak zostało to sprecyzowane w definicji – czasową. Zatem osoba uczestnicząca w programie Erasmus lub w innej wymianie akademickiej, odbywając semestralny albo roczny pobyt w Polsce, automatycznie zyskuje w swojej biografii rozdział pt. „Migracja”. Chociaż w zdecydowanej większości przypadków studenckie życie za granicą pozbawione jest – na szczęście! – dramatyzmu kojarzonego z medialnymi doniesieniami o migrantkach i migrantach, a porównywanie tych skrajnie odmiennych przypadków migracji jest nieadekwatne, wyjazd za granicę niewątpliwie dostarcza wyzwań, dylematów i nie zawsze przyjemnych przeżyć także młodym ludziom, którzy nie musieli wyjeżdżać i mają dokąd wrócić. Można też założyć, że takie tematy, jak: organizowanie sobie od podstaw życia codziennego w innym kraju, zetknięcie się z różnicami kulturowymi czy próba odnalezienia się w nowym środowisku i nawiązania relacji z poznawanymi obcokrajowcami, zainteresują nasze audytorium na lektoracie, ponieważ będzie je ono znało z autopsji i będzie się z nimi mogło utożsamić.

Żeby uniknąć zbyt bezpośrednich pytań o doświadczenia osób studiujących, a jednocześnie zachęcić je do dzielenia się swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi migracji i dostarczyć im bodźców do rozmowy na ten temat, warto sięgnąć po współczesne utwory prozatorskie po polsku podejmujące to zagadnienie. Młodzi ludzie znajdą tam opisy przeżyć i przemyślenia podobne do własnych, ale przedstawione w bezpiecznej formie tekstu literackiego, pozwalającej na zachowanie dystansu i komentowanie sytuacji, które przydarzyły się fikcyjnym postaciom, a nie im osobiście, a więc ze zrozumieniem, ale bez nadmiernego zaangażowania emocjonalnego.

3. Literatura migracyjna jako środek do wprowadzenia tematu migracji na lektoracie

Trzeba podkreślić, że taki wybór utworów literackich na lektorat odpowiada wszystkim kluczowym zaleceniom metodycznym dotyczącym wprowadzania literatury na zajęciach językowych. Przypomnijmy – za Aleksandrem Kozłowskim, który po raz pierwszy sformułował te postulaty w polskiej glottodydaktyce (Kozłowski

² Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Migracje*, [w:] *Pojęcia stosowane w statystyce publicznej*, [on-line:] <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/845,pojecie.html> (dostęp: 6 IX 2024).

1991: 109–125) – że większość badaczek i badaczy za rodzaj literacki optymalny do lektury dla obcokrajowców uważa epikę³, zwłaszcza fragmenty powieści i opowiadań, a także podkreśla zasadność ograniczenia się do utworów współczesnych, zwykle najbardziej aktualnych i przystępnych językowo oraz nośnych tematycznie. Nie są to jednak jedyne przesłanki, które należy mieć na względzie. Tamara Czerkies za Claire Kramsch wyeksponowała zainteresowania, potrzeby i przeżycia cudzoziemskich czytelniczek i czytelników jako główne kryterium wyboru publikacji na zajęcia, zwracając szczególną uwagę na to, „by czytany tekst literacki angażował i prowokował do konfrontacji z osobistymi doświadczeniami” (Czerkies 2012: 106). Z kolei Czesław Karolak, powołując się na Christopha Edelhoffa, uwypuklił znaczenie autentyczności tekstu w wymiarze sytuacyjno-emocjonalnym (Karolak 1999: 37), co również sprowadza się do możliwości odniesienia danego utworu do biografii i wrażliwości audytorium.

Andrzej Zieniewicz, który z perspektywy literaturoznawcy wiele pisał o zapoznawaniu obcokrajowców z literaturą polską na lektoracie, zauważył, że efektywną strategią wypowiedzi literackiej jest obecnie powiązanie wydarzenia z narracją o nim, niejako jego ponowne przeżywanie poprzez tekst, co znajduje zastosowanie szczególnie, gdy jego tematem jest „doświadczenie urazowe, obsesyjne, psychotyczne, hejtowe, mniejszościowe, [...] na nowo odtwarzane w przeżyciu, wytrącające z równowagi, pamiętane »naddokładnie« (teoria *flashbulb memory*), wymuszające opowieść jako odreagowanie (*acting out*)” (Zieniewicz 2020: 22). Można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że dla większości osób studiujących okres życia za granicą stanowi takie przeżycie zapisane w pamięci „naddokładnie” – i w warstwie faktograficznej, i emocjonalnej – oraz że to właśnie intensywność i znaczenie migracyjnego rozdziału w biografii skłoniły dziesiątki ludzi do debiutu literackiego.

W kontekście uzasadniania adekwatności literatury migracyjnej jako materiału na zajęcia językowe warto powołać się też na ustalenia zagranicznych badaczek i badaczy zainteresowanych obecnością tekstów literackich w nauczaniu innych języków obcych, zwłaszcza tzw. dużych języków światowych. Weźmy przykład języka francuskiego, w którego dydaktyce od dawna przywiązywano wagę do wprowadzania na zajęciach fragmentów utworów literackich – od klasyki po komiks. Obecnie osoby zajmujące się badawczo glottodydaktyką we Francji za szczególnie predestynowane na lektorat uważają utwory, które można by uznać za odpowiednik literatury migracyjnej w realiach frankofońskich. Chodzi mianowicie o twórczość urodzonych we Francji potomkin i potomków migrantek i migrantów, o teksty autorki i autorów z byłych francuskich kolonii, należących do językowego uniwersum frankofonii, ale też o dzieła tworzone po francusku przez osoby, dla których nie był on pierwszym językiem, ale które obrały go jako swój literacki idiom i które

³ Chociaż są też orędowniczki i orędownicy stosowania utworów literackich w dydaktyce językowej, którzy dostrzegają duży potencjał glottodydaktyczny w liryce. Zob. Próchniak 2012.

w większości przypadków osiedliły się w metropolitalnej Francji. Eugène Ionesco, Samuel Beckett, Nathalie Sarraute, Jonathan Littell, Nancy Huston, Gao Xingjian, Agota Kristof, Alain Mabanckou, Assia Djebar czy Tahar Ben Jelloun uznawani są za autorki i autorów FLE⁴ *par excellence* ze względu na ich nieustanne jednoczesne poruszanie się w co najmniej dwóch różnych rzeczywistościach językowych i kulturowych, które owocuje naturalną tendencją do zestawiania i porównywania odmiennych kultur, wrodzoną wrażliwością na język i wycuciem jego niuansów oraz nieodpartą potrzebą definiowania własnej złożonej tożsamości (Defays i in. 2014: 77–89). Wszystkie te elementy czynią z literatury migracyjnej doskonały materiał na lektorat, służący bezpośrednio uwrażliwianiu uczących się na różnorodność kulturową, co stanowi w ogóle jeden z najważniejszych celów współczesnej edukacji (Gębał 2020: 185).

Jak wiadomo, twórczość emigracyjna ma długą i znakomitą tradycję w literaturze polskiej, a wiele wybitnych dzieł zaliczanych do narodowego kanonu kultury – z utworami Adama Mickiewicza, Cypriana Kamila Norwida, Witolda Gombrowicza czy Czesława Miłosza na czele – powstało na obczyźnie. Po 2004 r., w konsekwencji otwarcia granic Europy dla Polek i Polaków, liczba publikacji pisanych po polsku za granicą, a przy tym w zdecydowanej większości poświęconych doświadczeniu migracji i mających charakter autobiograficzny, lawinowo wzrosła, co odzwierciedla i powszechność opisywanego zjawiska, i silną potrzebę osób migrujących, żeby opowiedzieć o swoich przeżyciach. Tylko na Wyspach Brytyjskich i w Irlandii ukazało się już około 140 tytułów o takiej genezie (Zych 2023b: 73). Wśród tej licznej produkcji prozatorskiej wiele książek może budzić zainteresowanie jako dokument socjologiczny, ale nie przedstawia wartości literackiej (ibid.: 74). Oczywiście na lektoracie warto prezentować publikacje, które charakteryzują się nie tylko ciekawą i aktualną treścią, ale też przemyślaną i dopracowaną językowo formą. Na zajęciach z języka obcego bowiem najbardziej uzasadnionym metodycznie podejściem do tekstu literackiego jest opcja strategiczna, zgodnie z którą celem wprowadzania na lekcji wybranego utworu czy jego fragmentu jest przeczytanie go ze zrozumieniem i rozmowa na temat, który porusza, co w praktyce oznacza często zbudowanie całych zajęć wokół tego tekstu i nie wyklucza też oczywiście ćwiczeń językowych wykorzystujących słownictwo i konstrukcje gramatyczne z danego passusu (Mrozowska 2001: 24–28).

Ponieważ – wbrew stereotypowi – kobiety decydują się obecnie na dłuższe pobyty za granicą równie często jak mężczyźni, a także w coraz większym stopniu migrują samodzielnie i niezależnie, a nie po to, żeby dołączyć do swoich partnerów (Schmoll, Beauchemin 2017: 29–30), warto zaprezentować na zajęciach właśnie kobiecą perspektywę migracji, tym bardziej że dotąd była ona zdecydowanie niedostatecznie reprezentowana wśród polskojęzycznych głosów o życiu na obczyźnie.

⁴ *Français Langue Étrangère*, czyli język francuski jako obcy, nauczanie języka francuskiego jako obcego.

4. Trzy polskie pisarki-migrantki

Na potrzeby niniejszego artykułu ograniczmy się do trzech utworów autorstwa Polek, które mieszkają za granicą albo w przeszłości miały w swoim życiorysie epizod migracyjny. W proponowanym na lektorat repertuarze literackim znajdują się: powieść autobiograficzna *Wilcza rzeka* Wioletty Grzegorzewskiej (2021), powieść obyczajowa *Nielegalne związki* Grażyny Plebanek (2010) oraz zbiór opowiadań *Imigracje* Kai Malanowskiej (2011). Wszystkie wymienione książki zostały napisane po polsku i wydane w Polsce. Wszystkie są też pokłosiem migracji autorek, a ich fabuła w mniejszym lub większym stopniu pokrywa się ze szczegółami z biografii pisarek. Każda z trzech prozaiczek została uhonorowana nagrodami literackimi lub przynajmniej wyróżniona nominacjami do nich, co świadczy o jakości ich pisarstwa⁵. Reprezentują one to samo pokolenie – Grzegorzewska i Malanowska urodziły się w 1974 r., Plebanek jest o siedem lat starsza – ale ich życiorysy bardzo się różnią, także pod względem przyczyn wyjazdu za granicę.

Plebanek i Malanowska są warszawiankami pochodzącymi z inteligenckich rodzin. Ich decyzja o opuszczeniu Polski nie była podyktowana względami ekonomicznymi ani trudną sytuacją osobistą. Były to migracje motywowane ciekawością świata i chęcią rozwoju. Autorka *Nielegalnych związków*, z zawodu dziennikarka, w 2000 r., już po pierwszych sukcesach literackich w Polsce, wyemigrowała do Szwecji, skąd po pięciu latach przeprowadziła się do Brukseli, przez co można ją określić mianem wielokrotnej migrantki. W stolicy Belgii mieszka do dzisiaj i w tym właśnie mieście rozgrywa się akcja większości jej powieści.

Z kolei Malanowska, z wykształcenia biologka, wyjechała do Stanów Zjednoczonych, żeby zrobić doktorat z genetyki bakterii. Przez pięć lat prowadziła badania w laboratoriach Uniwersytetu Illinois w miasteczku akademickim Urbana-Champaign, po czym po obronie pracy doktorskiej wróciła do Polski, co czyni z niej przykład czasowej migrantki.

⁵ Najbardziej utytułowana, i to także za granicą, jest Grzegorzewska, która jako pierwsza Polka znalazła się w finale prestiżowej nagrody The Man Booker International Prize dzięki utworowi *Swallowing Mercury*, angielskiemu przekładowi *Guguł*, a także była nominowana do równie nobilitującego międzynarodowego lauru poetyckiego Griffin Poetry Prize, przyznawanego w Kanadzie. W Polsce *Guguły* znalazły się w finale Nagrody Literackiej Nike i Nagrody Literackiej Gdynia. Utwory Grzegorzewskiej zostały też przetłumaczone na wiele języków, w tym m.in. na niderlandzki, włoski, kataloński, słoweński czy koreański. Z kolei debiutancka powieść Plebanek *Pudelko ze szpilek* wygrała konkurs na polską wersję *Bridget Jones*, a angielskie tłumaczenie jej książki *Nielegalne związki* (*Illegal Liaisons*) przyniosło jej pochlebną recenzję w „Publishers Weekly”. Powieść Malanowskiej *Patrz na mnie, Klaro!* znalazła się natomiast w finale Nagrody Literackiej Nike oraz była nominowana do Paszportów „Polityki” w dziedzinie literatury.

Grzegorzewska, która pochodzi z małej miejscowości położonej w Jurze Krakowsko-Częstochowskiej⁶ i wychowała się w bardzo skromnych warunkach, zdecydowała się natomiast na opuszczenie Polski z kilku przyczyn. Zapytana w jednym z wywiadów, czy kierujące nią powody osiedlenia się w innym kraju można zaklasyfikować do którejś z typowych kategorii, takich jak migracja zarobkowa, autorka określiła swoją migrację jako przypadkową i twórczą, choć niepozbawioną wątków ekonomicznych⁷. Przyświecała jej przede wszystkim chęć pisania, niedającego się pogodzić ze słabo płatną, ale absorbującą czasowo pracą w częstochowskiej księgarni. Kiedy mąż Grzegorzewskiej, który już wcześniej wyjechał do Anglii, namawiał pisarkę, żeby do niego dołączyła, mimo jego uzależnienia od alkoholu i skłonności do przemocy kobieta zdecydowała się skorzystać z zaproszenia. Tak oto znalazła się w 2006 r. na wyspie Wight położonej na kanale La Manche, przypominającej literatce rodzinne strony za sprawą malowniczych krajobrazów ze skałami wapiennymi i wszechobecną zielenią na pierwszym planie. Autorka *Guguł* została w Wielkiej Brytanii. Kilkakrotnie się przeprowadzała. Mieszkała m.in. w East Tilbury i Hastings. Obecnie osiadła w miasteczku Lewes nad rzeką Ouse w południowo-wschodniej Anglii. Grzegorzewska jest znana w anglojęzycznym obiegu literackim jako Wioletta Greg, a przyjęcie tego – w zamysle bardziej przyjaznego fonetycznie – pseudonimu literackiego mającego ułatwić jej karierę w świecie anglofońskim pozwala ją uznać za najsilniej zakorzenioną w przybranej ojczyźnie spośród trzech wymienionych pisarek. W jej dorobku literackim znajduje się też utwór uznawany za jedno z najwybitniejszych współczesnych dzieł w języku polskim powstałych na emigracji, czyli wspomniane już *Guguły* (Kosmalska 2016: 185).

5. Strategia fragmentu

Z każdego z wymienionych utworów można łatwo wybrać krótkie, kilkuzdaniowe fragmenty, które z powodzeniem funkcjonują jako samodzielne teksty wyabstrahowane z całości powieści czy opowiadania, ponieważ pomimo swojej zwięzłości są bardzo esencjonalne i znaczące pod względem treści. Nie trzeba streszczać całej fabuły, żeby zaproponować lekturę tych passusów w celu wywołania dyskusji czy zachęcenia osób studiujących do dzielenia się swoimi doświadczeniami oraz przemyśleniami. Te wyimki z literatury migracyjnej mają służyć jako punkt wyjścia, bodziec czy pretekst

⁶ Urodziła się w Koziegłowach, dzieciństwo spędziła w Rzeniszowie.

⁷ Zob. Wioleta Grzegorzewska, „Tajni dyrygenci chmur”. Z autorką rozmawia Maciej Hen, Festiwal Góry Literatury, Fundacja Olgi Tokarczuk, 2024, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=cdHU9HGTEOK> (dostęp: 5 IX 2024).

do rozmowy na lektoracie, a także jako zwiastun, zapowiedź jakiegoś aspektu złożonego zjawiska, jakim jest migracja. Warto pamiętać o tym, że stosowanie tekstów literackich na zajęciach językowych nie musi się sprowadzać do lektury całości utworu czy nawet obszernego jego fragmentu, ale może też przybrać postać prezentacji urywka, z którym uczestniczki i uczestnicy lekcji będą w stanie się zapoznać w ciągu minuty. Zieniewicz rekomendował strategię wprowadzania na lektoracie umiejętnie dobranych „małych, autonomicznych” fragmentów literackich, które obcokrajowców „zaciekawia w ten sposób, że będą przykładowymi realizacjami pewnych szerszych czy ogólniejszych opowieści” (Zieniewicz 2015: 29). Bardzo konkretna scena z życia na emigracji, urywek dialogu na temat różnic między rodzinnymi stronami a krajem osiedlenia, wyrwana z kontekstu refleksja odnośnie do brzmienia czy znaczenia słów w różnych językach mogą jak najbardziej zostać przywołane w charakterze przykładu czy symbolu uniwersalnych zjawisk bądź powtarzalnych kontekstów w życiu migrantek i migrantów. Mogą też przypomnieć rozmaite sytuacje z autopsji lub własne przemyślenia, zbliżone do tych przedstawionych w zaproponowanych do lektury wyimkach. Jeżeli fragment jest trafnie wybrany, doskonale spełni swoją funkcję źródła inspiracji i katalizatora dyskusji mimo swojej lakoniczności. Dlatego – cytując ponownie Zieniewicza – warto z cudzoziemskimi czytelniczkami i czytelnikami „ogłądać [...] strzępki, części, wycinki tekstowe i starać się wspólnie rozpoznać, co można wydyskutować z czytanych opowieści” (ibid.). Literatura migracyjna jest nośnikiem licznych tematów i motywów, z których wiele ma charakter autotematyczny czy autorefleksyjny w tym sensie, że próbuje ona na rozmaite sposoby opisać, oddać, zdefiniować różne aspekty migracji, przede wszystkim uchwycić sedno życia pomiędzy dwiema (lub więcej) kulturami i dwoma (lub więcej) językami.

6. Wioletta Grzegorzewska, czyli o kakofonii języków i kultur oraz prozie emigracyjnego życia

Jako poetka i pisarka Grzegorzewska jest szczególnie wrażliwa na język. Z pewnością nie każda osoba na emigracji zwraca tak dużą uwagę na brzmienie i niuanse znaczeniowe słów. Jednak ten motyw świadomej refleksji nad poznawanym językiem, jego ciągłego analizowania i porównywania z rodzimą mową, widoczny również w prozie autorki *Guguł*, można i warto wyeksponować na lektoracie. W powieści *Wilcza rzeka* znajdziemy wiele spostrzeżeń dotyczących języka, które można by nazwać namacalnym i osobistym doświadczeniem jego arbitralności, kojarzonej dotąd z teoretycznym i abstrakcyjnym twierdzeniem Ferdinanda de Saussure’a. Konstatacja, że ten sam desygnat nazywa się w dwóch językach zupełnie inaczej, jest w odczuciu narratorki równie banalna, co zdumiewająca, o czym świadczy poniższy passus:

Stałam na skarpie, która się rozpływała we śnie, spoglądałam na niego, nie mogąc się zdecydować, w którym języku nazwa tego drzewa brzmi lepiej: dąb czy *oak*. Chyba jednak po angielsku. „Jak ty tak lśniesz, oaku, staruszk” (Grzegorzewska 2021: 107).

Można by zapytać uczących się, czy kiedykolwiek zdarzyło im się zastanawiać nad tym, czy nazwa danego obiektu w ich rodzimym języku do niego pasuje i czy jego określenie po polsku wydaje im się mniej czy bardziej adekwatne. Być może, tak jak narratorka *Wilczej rzeki*, uważają, że pewne słowa brzmią po prostu lepiej w odniesieniu do swojego desygnatu, nawet jeśli pochodzą z obcych języków, a nie z mowy ojczystej. Stworzenie na lektoracie listy ulubionych polskich słów jego uczestniczek i uczestników może stanowić niebanalne i angażujące ćwiczenie językowe.

Mimo dużej świadomości językowej Grzegorzewska, podobnie jak większość osób, które wyemigrowały z Polski i od lat mieszkają w Wielkiej Brytanii, nierzadko używa w codziennych rozmowach pongliszu, czyli hybrydycznego języka czerpiącego jednocześnie z zasobów polszczyzny i angielszczyzny. Zwykle w pongliszu angielskie słowa nazywające pewne realia typowo brytyjskie, często niemające bezpośredniego przełożenia na polską rzeczywistość, zostają wtłoczone w polski system odmiany, a także spolszczone pod względem pisowni i wymowy. Przyswojony w ten sposób polszczyźnie obcy wyraz niekiedy może wywoływać mylne skojarzenia z podobnie lub wręcz identycznie brzmiącym polskim słowem, tak jak w wyimku z *Wilczej rzeki*, gdy narratorka opisuje nocleg w przyczepie kempingowej: „W karawanie, jak to nazywamy w pongliszu, było cholernie zimno” (ibid.: 189). Takich fragmentów jest w książce więcej. Powieściowe *alter ego* autorki nosi ubrania z carbootów (ibid.: 112) i smaży haszbrałny (ibid.: 109), a te przykłady hybrydycznej leksyki potwierdzają ustalenia z badań nad pongliszem, że większość zapożyczeń z angielskiego zalicza się do podstawowych, ponieważ przyziemnych grup tematycznych, takich jak: dom, posiłki, praca, handel i usługi (Błasiak 2011: 133–143).

Jednak, co ciekawe, życie w wieloetnicznej i wielokulturowej Wielkiej Brytanii zmusza też narratorkę do sięgnięcia do swojego szczątkowego i od dawna nieużywanego słowiańskiego repertuaru językowego. Okazuje się bowiem, że mimo wszechobecności angielszczyzny i jej silnego wpływu na sposób komunikowania się migrantek i migrantów nawet w rodzimym języku nie z każdym można się w tym kraju porozumieć po angielsku. Luba, sąsiadka z Łotwy, opowiada Wioletcie o swoim życiu, „przerzuciwszy się na rosyjski, który lepiej rozumiał[a] niż jej angielski” (Grzegorzewska 2021: 57). Czasami narratorka zaskakuje samą siebie, wypowiadając spontanicznie słowa po bułgarsku, jak *blagodaria*, gdyż „mieszkając w domu przy Stonefield, nauczył[a] się dziękować w tym języku” (ibid.: 70). Obcowanie podczas pobytu za granicą z wieloma różnymi językami, choćby fragmentaryczne i ograniczone do kilku najczęstszych wyrażen, również jest doświadczeniem, z którym łatwo będą się mogli utożsamiać uczący się. Warto zapytać ich o słowa z innych

języków, które poznali podczas pobytu w Polsce czy wręcz na lektoracie języka polskiego dzięki koleżankom i kolegom z innych krajów, co stanowiłoby proste, ale pouczające ćwiczenie uświadamiające różnojęzyczność w pewnym, choćby bardzo ograniczonym stopniu, cechującą niemal każdego z nas.

Jak zostało to już wcześniej wspomniane, złożony *casus* migracji Grzegorzewskiej nie jest też pozbawiony motywacji ekonomicznej. I w rodzinnym Rzeniszowie, i później na i po studiach w Częstochowie pisarka prowadziła bardzo skromne życie, a samodzielne utrzymanie się w Anglii od początku stanowiło dla niej wyzwanie, zwłaszcza po urodzeniu córki. Trudności materialne i niepokój o przyszłość porbrzmiewają w wielu fragmentach *Wilczej rzeki*. Wiola, czyli *alter ego* autorki, podejmowała się różnych prac znacznie poniżej swoich kwalifikacji, żeby zapewnić sobie i dziecku byt, a mimo przytłaczających zmagających z prozą życia nie rezygnowała z marzenia o byciu pisarką. Trudną egzystencję emigrantki sugestywnie podsumowuje następujący fragment: „szarpałam się jak ptaszek w klatce, próbując się utrzymać, wychować córkę, dorabiać jako sprzątaczką, kelnerką albo opiekunką dzieci i w tym wszystkim jeszcze pisać książki” (ibid.: 105). Kobieta nie miała żadnych złudzeń co do swojej fatalnej sytuacji finansowej oraz ogólnej niestabilności życiowej, o czym świadczy choćby takie dojmujące wyznanie: „Niestety nie miałam domu i żadnej zdolności kredytowej. O jakiej zdolności my tu mówimy, skoro nigdy nie miałam nawet karty kredytowej? Żyłam na styk, często kupując żarcie z przeceny” (ibid.: 109).

Szczególnie znamienita i poruszająca jest scena, w której przeniknęły się czy zażyły na chwilę dwa zupełnie różne światy znane protagonistce z autopsji, jawiące się niemal jako rzeczywistości równoległe – odstręczająca rzeczywistość ludzi ciężko pracujących fizycznie oraz pełne przepychu i snobizmu uniwersum londyńskiej elity kulturalnej:

Pamiętam taki dzień, kiedy rano smażyłam haszbrałny, biegałam z tacami po sali w McDonalddie, rozdawałam baloniki, a wieczorem, zrzuciwszy przesiąknięty smrodem frytury uniform, jechałam do Londynu na galę Bookera i strzepując ukradkiem z rzęs sól, prowadziłam intelektualne rozmowy, częstowałam się wykwintnym białym winem i koreczkami z łososiem (ibid.: 109–110).

Zapewne nikt z gości nie podejrzewał, że finalistka prestiżowej międzynarodowej nagrody literackiej pracuje jako hostessa w restauracji popularnej sieci szybkiej obsługi i od dawna nie miała okazji znaleźć się na eleganckim przyjęciu. Proza Grzegorzewskiej ośmiela do tego, żeby otwarcie mówić o trudnościach ekonomicznych doświadczanych na emigracji czy o konieczności podejmowania się za granicą prac znacznie poniżej własnych kwalifikacji, co staje się udziałem wielu osób decydujących się na osiedlenie w innym kraju, zwłaszcza w początkowym okresie pobytu, ale do czego rzadko i niechętnie się przyznają.

Portretując wieloetniczne i wielokulturowe społeczeństwo Wielkiej Brytanii, Grzegorzewska nie wpisuje się w lansowaną przez progresywne media optymistyczną narrację o wzbogacającej i inspirującej wielości tradycji, pokojowym współistnieniu różnych kultur i religii czy o lekcji tolerancji w praktyce. Przeciwnie, balansując na granicy poprawności politycznej, przyznaje się do zmęczenia, a nawet pewnej irytacji przebudźcowaniem i intensywnością codziennego życia w kraju, gdzie funkcjonuje równolegle tyle rzeczywistości kulturowych z odrębnymi świętami, zwyczajami, rekwizytami. Autorka ciekawie opisuje brytyjski kalendarz, który przedstawia jako czas szczególnie zapełniony tradycjami i obchodami, a zarazem jako obszar swojej rywalizacji różnych kultur o uwagę i widoczność:

Z sentymentem gapiliśmy się na wirtualne gify i pocztówki z zastawionymi stołami, które podsyłali nam znajomi z Polski. W tygłu kulturowym, jakim była Wielka Brytania, odzwyczaiłam się od świętowania. Było mi wszystko jedno, kiedy i jaki Nowy Rok nadchodził, czy chiński Chūnjié, tajski Songkram, żydowski Rosz ha-Szana, prawosławny, muzułmański czy chrześcijański. [...] [P]rawie każde święta spędzałam w pracy (ibid.: 143).

Można by wykorzystać ten fragment na zajęciach jako pretekst do rozmowy o tym, jak studentki i studenci odnajdują się na co dzień w polskiej kulturze: czy śledzą kolejne święta w kalendarzu? Czy próbują się włączać w celebracje? Czy starają się je zrozumieć? Czy porównują z obchodami w swoim kraju? Jaki obraz Polski wysnuwają na podstawie praktyk świątecznych jej mieszkanki i mieszkańców? Niewykluczone, że w przypadku Polski obcokrajowcom nasuwa się zupełnie inna refleksja niż Grzegorzewskiej w odniesieniu do rzeczywistości brytyjskiej – być może są zaskoczeni, że w przestrzeni publicznej widoczne są niemal wyłącznie tradycje katolickie, a polska kultura wydaje im się monolityczna w stopniu trudnym obecnie do odnalezienia w jakimkolwiek innym kraju należącym do cywilizacji zachodniej.

7. Grażyna Plebanek, czyli wbrew stereotypowi polskiej emigracji

Różnorodność z pewnością cechuje Brukselę, która jest szczególnym miastem na mapie Europy – jako siedziba wielu instytucji europejskich i międzynarodowych stanowi niepisaną stolicę starego kontynentu. Przyciąga również wielu ludzi z zagranicy – zarówno ekspatki i ekspatów z innych krajów europejskich, którzy zwykle pracują w urzędach unijnych, jak i przybyszy i przybyszy z Afryki, głównie z dawnych kolonii belgijskich. Obecnie prawie 50% osób mieszkających w Brukseli urodziło się poza granicami Belgii. Są wśród nich także Polki i Polacy, którzy w większości stanowią

imigrację zarobkową. Wbrew statystykom i stereotypowi Plebanek, która od lat umiejscawia akcję powieści w belgijskiej metropolii, nie czyni pierwszoplanowymi postaciami swoich książek sprzątaczek i robotników budowlanych, ale rodaczki i rodaków należących do zupełnie innej kategorii migracji. Protagonistką *Bokserki* jest ambitna pracowniczka polskiej ambasady, a fabuła *Nielegalnych związków* rozgrywa się w środowisku wysokiej rangi funkcjonariuszek i funkcjonariuszy Unii Europejskiej. Młode polskie małżeństwo Megi i Jonathan to ludzie znakomicie wykształceni, biegle znający języki obce, dynamiczni i pozbawieni kompleksów. Kiedy kobieta wygrała konkurs na prestiżowe stanowisko w jednej z instytucji europejskich, bez wahania podjęli decyzję o wyjeździe do Brukseli. Nie identyfikowali się zupełnie z etykietką emigrantów. Za ich decyzją nie krył się żaden przymus – ani polityczny, ani ekonomiczny. Powodowała nimi ciekawość i poszukiwanie nowych wyzwań, a jednocześnie mieli świadomość, w jak uprzywilejowanej są sytuacji, mogąc wybrać się na emigrację z przesłanek dalekich od życiowej konieczności. Megi spuentowała to następująco: „Dopiero my pierwsi mogliśmy wyjechać z Polski naprawdę z własnego wyboru. Nie za chlebem, tylko z ciekawości świata” (Plebanek 2010: 203).

Wydaje się, że z takimi motywacjami do wyjazdu za granicę mogłoby się utożsamiać wielu młodych ludzi, a zacytowany wyimek z powieści Plebanek można by wykorzystać na zajęciach jako bodziec do dyskusji o przyczynach, dla których obecnie studentki i studenci najczęściej decydują się na epizod życia w innym kraju, choćby na mobilność akademicką w ramach programu Erasmus. Warto zapytać, jakie korzyści z dłuższych pobytów za granicą dostrzegają i czy skupiają się głównie na tym, żeby je pragmatycznie przełożyć na atuty w swoim CV, czy zauważają również pozytywny wpływ takich doświadczeń na rozwój osobisty i życie prywatne. Nie sposób też pominąć wątku ewentualnych mankamentów studenckiej emigracji, która – choć z definicji zaplanowana na czas określony – może się również wiązać z pewnymi stratami czy kosztami, także emocjonalnymi.

Autorka *Nielegalnych związków* zmusza również swoje bohaterki, odnoszące błyskotliwe sukcesy zawodowe i towarzyskie w kosmopolitycznej stolicy Europy, do zmierzenia się z niekomfortowym pytaniem o tęsknotę za ojczystym krajem, za rodziną i przyjaciółmi pozostawionymi w Polsce. Kiedy Jonathan wywołuje ten temat, Megi nie potrafi dokładnie opisać swoich emocji. Odżegnuje się wprawdzie od prostej nostalgii, zapewnia, że na obczyźnie niczego jej nie brakuje, ale jednocześnie odczuwa pewien niepokój związany z porzuceniem dotychczasowego życia – dobrze znanego, a więc relatywnie przewidywalnego i bezpiecznego. Przywołajmy jej symptomatyczną wypowiedź, która może stać się na zajęciach inspiracją do refleksji na temat dylematów i obiekcji związanych z dłuższym wyjazdem uczących się za granicę:

- Tęsknisz za rodziną, znajomymi?
- E tam – odparła. – Za nimi nie.

– Nie mieszkałaś nigdy poza Polską, to dlatego?

Megi wzruszyła ramionami.

– To nie to, że Polska! Nie jesteśmy emigrantami, tylko wolnymi ludźmi, ogórki kiszzone możemy kupić na najbliższym rogu. Chodzi mi o takie uczucie, czy ja wiem? Odcięcia pępownicy?

– Że jesteś między jednym a drugim? Jedno się kończy, a drugie...

– No właśnie, takie przejście. A w tym przejściu, rozumiesz, totalna niepewność (ibid.: 121).

Chociaż przytoczony fragment nie jest trudny językowo, dotyczy złożonych kwestii egzystencjalno-psychologicznych. Jeśli uznamy, że osoby uczestniczące w lekturze nie mówią jeszcze na tyle płynnie po polsku, żeby wypowiadać się na tak abstrakcyjne tematy, albo są jeszcze za mało dojrzałe czy doświadczone życiowo na takie przemyślenia, możemy wykorzystać bardziej konkretne i łatwiejsze do zwerbalizowania wątki z tego passusu, choćby wzmiankę o ogórkach kiszonych. Polski specjał symbolizuje tu namacalne i charakterystyczne elementy rodzimej rzeczywistości, za którymi często tęsknią emigrantki i emigranci. Jest to zręczny pretekst do zainicjowania na zajęciach rozmowy o tym, czy w dzisiejszym zglobalizowanym świecie, gdzie wszędzie można kupić niemal wszystko, młodym ludziom żyjącym za granicą brakuje jeszcze jakichś rzeczy typowych dla ich rodzinnych stron. Być może okaże się, że tęsknota nie uobecnia się tylko w zachciankach kulinarnych, ale dotyczy też mniej uchwytnych przejawów rodzimości – widoków, odgłosów czy zapachów.

Ciekawą dyskusją na wyższych poziomach zaawansowania mogłoby zaowocować zaprezentowanie jeszcze jednego krótkiego fragmentu powieści *Plebanek*, w którym pisarka kazała się zmierzyć swoim dwojgu bohaterom z niezrozumieniem i niezadowolaniem rodziny, niepochwalającej ich planu zamieszkania za granicą. Megi i Jonathan, mimo nobilitującego kontekstu emigracji w postaci kariery w strukturach Unii Europejskiej, narazili się nawet na zarzut braku patriotyzmu, co autorka *Nielegalnych związków* opisała w scenie rodzinnego spotkania:

Kilka dni później wydali podwieczorek, by w słodkich oparach szarlotki oznajmić dalszej rodzinie, że przenoszą się do Brukseli. Pierwszy obraził się wuj Tadeusz, bo nie tak, jego zdaniem, wyglądał prawdziwy patriotyzm. Wymawiał to słowo tak, że brzmiało jak „patriotyz” [...] Pozostali krewniacy pytali: „Gdzie będziecie jechać do obcych?” i: „A po co do tej Belgii?” (ibid.: 22).

Warto zapytać, czy tego typu pretensje i przygany rezonują w młodych ludziach, czy też wydają im się zupełnie nedorzeczne, ponieważ nie widzą związku między stosunkiem wobec ojczyzny a miejscem zamieszkania. Oczywiście można by również zaryzykować przy okazji pytanie o ich rozumienie patriotyzmu, które ma potencjał, żeby stać się zarzewiem dyskusji interesującej i niepozbawionej emocji.

8. Kaja Malanowska, czyli o emocjonalnych i psychicznych kosztach migracji

Jednak dla migrantek i migrantów często znacznie dotkliwsza od tęsknoty za krajem, poczucia odcięcia od dawnego życia czy trudności finansowych bywa próba przystosowania się do odmiennej rzeczywistości i porozumienia z osobami żyjącymi w danym kraju od urodzenia. W trudnym procesie adaptacji do nowych realiów, zwanym akulturacją (Matsumoto, Juang 2007: 197), zdarzają się nieuchronnie fazy zwątpienia i frustracji. Jest to naturalny etap długotrwałej i intensywnej ekspozycji na inność kulturową, szczegółowo opisany przez psychologów społecznych (Boski 2010: 567–575)⁸. Jednak na co dzień rzadko pozwalamy sobie na to, żeby dać upust negatywnym emocjom związanym z migracją. Być może ta swoista autocenzura podyktowana jest troską o poprawność polityczną – nie chcemy wszak, i słusznie, wyrażać się niepochlebnie o kraju osiedlenia oraz o zamieszkujących go ludziach. Nie bez znaczenia jest też pewnie fakt, że trudno nam przychodzi przyznanie się do tego, że nasz wyjazd za granicę nie jest pasmem sukcesów i zachwyków, ale bywa też źródłem irytacji i rozczarowania.

Proza Malanowskiej, sugestywnie opisująca różne przejawy i natężenia migracyjnych kryzysów emocjonalnych, a nawet psychicznych – od irracjonalnego wybuchu złości, przez dojmującą chandrę, po poważne stany depresyjne – może ośmielić studentki i studentów do mówienia o swoich porażkach i zawodach, ale też po prostu o uciążliwych lub drażniących błahostkach związanych z życiem w innym kraju. Zgodnie z powszechnie znaną psychoanalityczną wykładnią lepiej bowiem wyartykułować negatywne emocje i zastanowić się, z czego wynikają, niż je tłumić i hodować w sobie podświadomie niechęć do kraju osiedlenia, choć oczywiście należy dla nich znaleźć ujście w akceptowalnej formie. Impulsywny monolog polskiej biologki robiącej doktorat na amerykańskim uniwersytecie w Urbana-Champaign – bohaterki opowiadania *Emily* Malanowskiej, a zarazem jej *alter ego* o wielu analogiach biograficznych – jest konsternującym przykładem na to, jak zdecydowanie nie powinno się zewnętrzniać odczuć i ocen dalekich od pozytywnych:

- Nienawidzę tego kraju – mówiłam, wstawiając bakteryjne pożywki do mikrofalówki. – Jesteście niewychowani, aroganccy i niedouczeni – powtarzałam, rozcieńczając radioaktywne pierwiastki, a oni kiwali głowami z uśmiechem.
- No tak, masz rację – odpowiadali (Malanowska 2011: 130).

Przedstawienie takiego kontrowersyjnego fragmentu na lektoracie, zwłaszcza w grupie, w której są Amerykanki czy Amerykanie – nazwa kraju wprawdzie nie

⁸ Istnieją utwory, których fabuła w całości oscyluje wokół procesu akulturacji, np. anglojęzyczna powieść *Giant* Agi Maksimowskiej (wyd. 2012). Zob. Zych 2023a.

pada w tym urywku, ale można się jej domyślić z kontekstu – może się na pierwszy rzut oka wydawać zupełnie chybionym pomysłem. Mamy jednak kształtować na zajęciach językowych postawę otwartości i ciekawości wobec innych kultur oraz przełamywać etnocentryczny odruch ich oceniania przez pryzmat własnej mentalności narodowej, a nie pozwalać na wyrażanie krytycznych czy wręcz obraźliwych opinii o przedstawicielkach i przedstawicielach innych nacji. W pierwszej chwili uczący się będą prawdopodobnie zakłopotani, a niektórzy spośród nich – być może nawet obrażeni. Z tego krótkiego passusu można jednak również wyczytać, że wybuch złości bohaterki był tak przejawskawiony, że aż absurdalny, a osoby, do których był skierowany, nie potraktowały go poważnie. Wykazały pewne pobłażanie, ale też zrozumienie, że ktoś, kto sam mieszka i pracuje za granicą, z dala od bliskich i rodzinnego kraju, może niekiedy doświadczać pewnego rozchwiania emocjonalnego. Już samo uświadomienie sobie, że wielu ludzi zmaga się z negatywnymi emocjami w obliczu różnic kulturowych bądź doznaje swoistego przesytu innością, może być pomocne, zdejmując z tych, którzy doznali takiego chwilowego kryzysu, odium nietolerancyjnych, a przy tym nieświadomych swojego błędnego rozumowania ofiar etnocentryzmu.

Właśnie ze względu na nieco ryzykowną treść przywołany wyimek z opowiadania *Emily* sprawdzi się świetnie jako punkt wyjścia do dyskusji z bardziej zaawansowanymi językowo adeptkami i adeptami polszczyzny. Wszak zwykle do zabrania głosu skłania nas właśnie to, co budzi nasze emocje, niezależnie od tego, czy są one pozytywne, czy negatywne. Na początek warto poprosić uczących się o nazwanie uczuć, jakie wywołuje w nich ten tekst, a następnie o próbę wyjaśnienia, z czego – ich zdaniem – wynika karykaturalna eksplozja negatywizmu w wykonaniu bohaterki. W grupie, w której studentki i studenci czują się na tyle komfortowo, że nie obawiają się poruszać tematów z definicji drażliwych, można ich zachęcić do wymiany własnych doświadczeń związanych z frustracją czy rozczarowaniem podczas pobytu w Polsce. Lekcja języka polskiego powinna stanowić bezpieczną przestrzeń do dzielenia się również trudnymi czy przykrymi interakcjami z Polkami i Polakami, tym bardziej że po wspólnym przeanalizowaniu tych zdarzeń w grupie, oczywiście w asyście lektorki lub lektora, może się okazać, że obcokrajowcy nie do końca rozumieli przyczyny i nie zawsze trafnie interpretowali wydźwięk określonego zachowania. Wrażliwi młodzi ludzie zdają się coraz bardziej potrzebować na zajęciach konstruktywnego, wspierającego przekazu, że poradzą sobie z różnymi trudnościami i wyzwaniem na studiach, zwłaszcza w obcym kraju, więc stworzenie na lektoracie bezpiecznej atmosfery sprzyjającej szczerzej rozmowie o sytuacjach, z których nie są dumni albo które były dla nich źródłem smutku czy rozczarowania, może zostać przez nich odebrane pozytywnie⁹.

⁹ Na temat potrzeb, oczekiwań i wartości pokolenia Z zob. Suchecka 2023. Przykładowy fragment: „I jasne, możecie nas nazywać płatkami śniegu, ale może po prostu mamy wrażliwość,

Proza Malanowskiej stanowi zręczny pretekst do poruszenia różnych niewygodnych aspektów życia za granicą, o których niechętnie się mówi, ponieważ nie wpisują się w obowiązującą narrację o przygodzie i sukcesie. Jednym z takich niepopularnych tematów jest samotność, a nawet poczucie wyobcowania na obczyźnie, które stają się często udziałem osób wyjeżdżających w pojedynkę, przynajmniej w początkowym okresie. Utkanie od podstaw sieci znajomości w kraju, w którym nikogo się nie zna, a zwłaszcza znalezienie przyjaciół, wymaga czasu i dużej aktywności towarzyskiej, ale też umiejętności sprawnego funkcjonowania w nowych i nie w pełni przejrzystych konwencjach społecznych. Narratorka opowiadania *Post factum* opisuje liczne podejmowane przez siebie próby przekucia powierzchownych, niezobowiązujących znajomości w autentyczne relacje oparte na zaufaniu i szczerości, które to usiłowania kończą się fiaskiem. Starła się unikać polskich odruchów i refleksów kulturowych, takich jak narzekanie czy opowiadanie o swoich problemach, i dostosować się do stereotypowo amerykańskiej konwencji komunikowania zadowolenia, optymizmu i konstruktywnej postawy, ale mimo tych wysiłków nigdy nie osiągnęła w rozmowie autentycznej wymiany zdań, nie mówiąc o spoufaleniu się czy zwierzeniach. Amerykanki i Amerykanie, z którymi rozmawiała, konsekwentnie zachowywali przyjazny dystans. Za jego uosobienie narratorka uznała *small talk*, czyli frustrujące ją konwersacje na błahe i przyziemne tematy. Przytoczmy nieco obszerniejszy fragment opowiadania Malanowskiej, w którym bohaterka utyskuje na swoje niepowodzenia towarzyskie, a przede wszystkim wyznaje między wierszami, że doskwiera jej samotność:

Powinnam wydać się miłą i interesującą. Powinnam się uśmiechać, uprzejmie odpowiadać, nie pić zbyt wiele i nie ulegać polskiej skłonności do omawiania własnych nieszczęść i nieistotnych problemów, żeby na końcu zauważyć uniesione w ledwo zauważalnym geście zdumienia brwi rozmówcy, jego obojętne, błędzące po ścianie spojrzenie i uprzejmy, nieobecny uśmiech. Co robię źle, zastanawiała się. Jak mogłabym się przebić przez mur uprzejmej obojętności, jaki prezentują mi Amerykanie. Przecież w końcu muszą siedzieć gdzieś, schowani pod powierzchnią konwenansu, autentyczni i gotowi się ze mną zaprzyjaźnić. Nigdy jednak nie udało się jej przedrzeć poza rozmowy o dzieciach, wynajętych mieszkaniach i nowo kupionych samochodach (ibid.: 208).

Prezentacja powyższego cytatu na zajęciach miałaby oczywiście na celu skłonienie uczących się do podzielenia się doświadczeniami związanymi z poznawaniem

której starsi nie mają i nam jej zazdroszczą? [...] Jeśli ktoś potrafi się popłakać, słysząc o tym, co dzieje się na polsko-białoruskiej granicy lub w Ukrainie, to uważam, że to znak, że wszystko z nim porządku. Jeśli mówi głośno, że chodzi do psychiatry czy psychologa, to też jest okej. To pomaga się otworzyć kolejnym osobom. I tak wygląda zmiana, którą wnosi pokolenie Z: chcemy mówić o rzeczach, które jeszcze dekadę temu były tabu” (ibid.: 121).

ludzi w innych krajach, a zwłaszcza w Polsce. Jeśli po przeczytaniu tekstu nie padną od razu spontaniczne wypowiedzi, można ułatwić studentkom i studentom zabranie głosu serią pytań pomocniczych, utrzymanych w duchu podejścia międzykulturowego, takich jak np.: Czy sądzicie, że Polki i Polacy są otwarci i chętnie poznają nowych ludzi, także z innych krajów?; Czy waszym zdaniem w Polsce łatwo jest zacząć rozmowę z nieznaną osobą, np. na imprezie?; Czy zdarzyło wam się czuć w Polsce samotnie?; Czy według was w Polsce obowiązują jakieś ważne zasady w życiu towarzyskim, które trzeba znać? Jeśli tak, jakie to zasady?; Czy macie w Polsce przyjaciół i/lub przyjaciółki? Jeśli tak, jak długo ich/je znacie?; W jakich okolicznościach ich/je poznaliście?; Dlaczego uważacie ich/je za przyjaciół czy przyjaciółki?; Czy relacja z polskimi przyjaciółkami i przyjaciółmi różni się pod jakimś względem od przyjaźni z waszymi rodakami i rodaczkami? Jeśli tak, na czym polegają te różnice? Tego typu pytania można by mnożyć, a ponieważ temat jest nośny i bliski młodym ludziom, ma potencjał, żeby zaktywizować grupę. Taka lista zagadnień do omówienia świetnie sprawdzi się jako ćwiczenie na mówienie do wykonania w parach.

Malanowska przychodzi w sukurs również tym wszystkim, którzy po powrocie z zagranicy są zmęczeni ciągłymi prośbami rodziny i znajomych, by syntetycznie opisać kraj, który mieli przecież okazję poznać znacznie lepiej niż turyści czy turyści, a więc rzekomo powinni umieć ująć jego sedno, oddać jego istotę, uchwycić jego esencję w kilku trafnych i efektownych słowach. Po pięcioletnim pobycie w USA narratorka opowiadania *Emily* przyznaje się do epistemologicznej bezzadności wobec fenomenu Stanów Zjednoczonych i odmawia nawet podjęcia próby scharakteryzowania tego kraju, co uzasadnia następująco:

Nie można Ameryki ani rozważać, ani oceniać inaczej niż jako całości, z dobrodziejstwem rozwoju współczesnej techniki i nauki, różnorodnością i pomieszaniem kultur, niosących ze sobą jednocześnie przekleństwo zagubienia i anonimowości. A ja nie potrafię podjąć bodaj najbardziej powierzchownej próby analizy tamtej rzeczywistości, w której spędziłam pięć długich, dojmująco samotnych lat. Żaden ze mnie historyk, socjolog ani znawca kultury (ibid.: 124).

Warto zapytać studentki i studentów, z czego – ich zdaniem – wynika ta paraliżująca niemożność opisu USA poza wyjaśnieniem podanym eksplicitnie w powyższym fragmencie. Czy kryje się za nią próba uniknięcia uproszczeń, uogólnień i powielania stereotypów, czy ambiwalentny stosunek do tego kraju? A może obco-krajowcy zinterpretują nieumiejętność scharakteryzowania przez narratorkę miejsca, w którym spędziła tyle czasu, jeszcze inaczej? Nasuwa się też oczywiście pytanie, czy sami spotykają się z prośbą o opowiedzenie, „jak naprawdę jest w Polsce” czy „jacy są Polacy i Polki”, a jeśli tak, to czy łatwo przychodzi im ujęcie swoich spostrzeżeń i przemyśleń w kilku zdaniach, czy – podobnie jak bohaterka Malanowskiej – mają z tym trudność.

9. Literatura migracyjna jako cenny materiał glottodydaktyczny

Przedstawione fragmenty prozy Grzegorzewskiej, Plebanek i Malanowskiej są przykładowymi propozycjami na zajęcia. Trafnych i inspirujących wyimków z ich tekstów można byłoby wskazać znacznie więcej. Podsumujmy walory literatury migracyjnej, którą reprezentują wybrane utwory, w kontekście zajęć z języka polskiego jako obcego. Przede wszystkim dzięki temu, że wyrażają uniwersalne przeżycia i emocje związane z migracją, która w różnych formach staje się współcześnie udziałem coraz większej liczby ludzi, mogą zainteresować oraz poruszyć studentki i studentów, a także skłonić ich do aktywnego udziału w lekcji i dzielenia się swoimi historiami dłuższych pobytów za granicą. Jednostkowe scenariusze migracji różnią się bowiem w wielu istotnych szczegółach – choćby takich, jak: geneza, cel, okoliczności ekonomiczne, czas trwania czy kierunek wyjazdu – ale łączy je zasadnicze doświadczenie opuszczenia kraju rodzinnego i wyruszenia w nieznane. Literatura migracyjna dotyczy aktualnego i ważnego społecznie zagadnienia, a wobec jego nieobecności w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego zapełnia istotną lukę tematyczną w dostępnych materiałach glottodydaktycznych. Powieści Grzegorzewskiej i Plebanek oraz opowiadania Malanowskiej napisane zostały przystępnym językiem, bliskim potocznemu, bez skomplikowanych figur stylistycznych, co czyni je stosunkowo prostą lekturą już na poziomie średnio zaawansowanym. Wreszcie utwory te, dzięki ciągłej i naturalnie wkomponowanej w fabułę jukstapozycji dwóch języków i kultur, a w przypadku krajów wielokulturowych – większej ich liczby, niejako z definicji, automatycznie rozwijają kompetencję międzykulturową. Jednocześnie, jako że napisane zostały z polskiej perspektywy, dostarczają cudzoziemskim czytelnikom i czytelnikom wielu informacji o dzisiejszej Polsce oraz o wartościach, zwyczajach, aspiracjach, kompleksach, obawach i problemach współczesnych Polek i Polaków. Wobec tylu korzyści glottodydaktycznych naprawdę warto wprowadzać fragmenty prozy migracyjnej na lektoracie.

Bibliografia

- Błasiak M., 2011, *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, „Biblioteka Tradycji. Seria Druga”, nr 108, Kraków.
- Boski P., 2010, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, „Biblioteka »LingVariów«». Glottodydaktyka”, t. 2, Kraków.
- Defays J.-M. i in., 2014, *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris.

- Gębał P.E., 2020, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Grzegorzewska W., 2021, *Wilcza rzeka*, „Archipelagi”, Warszawa.
- Karolak Cz., 1999, *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*, „Filologia Germańska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu”, nr 45, Poznań.
- Kęskrawiec M., 2024, *Ciężkie przebudzenie*, „Tygodnik Powszechny”, nr 38(3924), s. 12–17.
- Kosmalska J., 2016, *Twórczość Polaków na Wyspach Brytyjskich. Transnarodowy zwrot w polskiej literaturze*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 165–186, <https://doi.org/10.18318/td.2016.3.10>.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Malanowska K., 2011, *Imigracje*, „Seria Literacka – Wydawnictwo Krytyki Politycznej”, t. 14, Warszawa.
- Matsumoto D., Juang L., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, tłum. A. Nowak, „Psychologia Międzykulturowa”, Gdańsk.
- Mazzini M., 2023, *My... naród migrantów*, „Przegląd”, nr 30(1229), s. 18–22.
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 24–28.
- Plebanek G., 2010, *Nielegalne związki*, Warszawa.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Biblioteka Glottodydaktyczna”, t. 1, Lublin.
- Schmoll C., Beauchemin C., 2017, *Czy kobiety migrują rzadziej niż mężczyźni?*, [w:] H. Thiollet (red.), *Migranci, migracje. O czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie*, tłum. M. Szczurek, Kraków, s. 29–30.
- Suchecka J., 2023, *Pokolenie zmiany. Młodzi o sobie i świecie, który nadejdzie*, Warszawa.
- Zieniewicz A., 2015, *Fragment tekstu literackiego jako narzędzie w glottodydaktyce*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 19, s. 28–35.
- Zieniewicz A., 2020, *Nauczanie kultury i pragnienie opowieści*, [w:] J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, „Studia Glottodydaktyczne”, t. 3, Warszawa, s. 15–28, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323546597.pp.15-28>.
- Zych J., 2021, *Współczesne reportaże o cudzoziemcach w Polsce jako antidotum na glottodydaktyczne bezdroża bezkrytycznego szerzenia mitu polskiej gościnności*, [w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, „Studia Glottodydaktyczne”, t. 4, Warszawa, s. 34–64, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323551812.pp.34-64>.
- Zych J., 2023a, *Akulturacyjność z perspektywy dziecka w powieści „Giant” Agi Maksimowskiej*, „Archiwum Emigracji”, nr 2(32), s. 143–166, <https://doi.org/10.12775/AE.2023.031>.
- Zych J., 2023b, *Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej dzięki współczesnym powieściom polskich migrantek i migrantów w Wielkiej Brytanii i Irlandii*, [w:] W. Browarny, O. Taranek-Wolańska (red.), *Polonistyka światowa. Archiwa i współczesność*, t. 2: *Literatura polska w historiach i kulturach*, Wrocław, s. 71–85.

Netografia

- Wioleta Grzegorzewska, „Tajni dyrygenci chmur”. Z autorką rozmawia Maciej Hen, Festiwal Góry Literatury, Fundacja Olgi Tokarczuk, 2024, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=cdHU9HGTEOk> (dostęp: 5 IX 2024).

Główny Urząd Statystyczny, *Migracje*, [w:] *Pojęcia stosowane w statystyce publicznej*, [online:] <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/845,pojecie.html> (dostęp: 6 IX 2024).

ABSTRAKT

W artykule szczegółowo uzasadniona została celowość poruszania na zajęciach z języka polskiego jako obcego tematu migracji jako zagadnienia aktualnego, ważnego społecznie i bezpośrednio związanego z doświadczeniem studentek i studentów, a więc mającego potencjał, żeby zaktywizować grupę na lektoracie. Autorka twierdzi, że trafną strategią wprowadzenia na lekcję niełatwego tematu migracji jest zaproponowanie do lektury i ćwiczeń wybranych fragmentów współczesnej prozy tworzonej po polsku przez polskie migrantki. Artykuł zawiera propozycje wykorzystania na zajęciach wyimków z trzech współczesnych utworów zaliczających się do literatury migracyjnej: powieści autobiograficznej Wioletty Grzegorzewskiej *Wilcza rzeka* (2021), powieści obyczajowej Grażyny Plebanek *Nielegalne związki* (2010) i zbioru opowiadań Kai Malanowskiej *Imigracje* (2011).

Słowa kluczowe: literatura migracyjna, język polski jako obcy, glottodydaktyka, Wioletta Grzegorzewska, Kaja Malanowska, Grażyna Plebanek

CZĘŚĆ III
DYDAKTYKA WOBEC WYMAGAŃ
RZECZYWISTOŚCI

PIOTR HORBATOWSKI 

Uniwersytet Jagielloński

TEATR W OBLCZU WOJNY IMPLIKACJE GLOTTODYDAKTYCZNE (NA PODSTAWIE UKRAIŃSKIEGO I POLSKIEGO ŻYCIA TEATRALNEGO WE LWOWIE, KIJOWIE ORAZ WOJNY W UKRAINIE)¹

*Theater in the Face of War. Glottodidactic Implications (Based on Ukrainian and Polish
Theatrical Life in Lviv, Kyiv and the War in Ukraine)*

The inspiration for this text came from the classes conducted at the Institute of Polish Language and Culture for Foreigners with the students of the course: Polish Studies for Foreigners. The tragic events in Ukraine, a consequence of the full-scale Soviet invasion, prompted discussions related to the support and cooperation of Polish and Ukrainian theater artists at the time. Debates about the present day then led us to also touch on historical issues, the Stalinist period, when Polish and Ukrainian theater also had to face the defense of national identity in the 1920s and during World War II. The article shows how important and moving issues for the audience can be used in the didactic process.

Keywords: theater in the face of war, culture in the face of the threat from the totalitarian system, glottodidactic implications of activities related to contemporary cultural events, intercultural exchange

¹ Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa”, nr projektu NdS/538503/2022/2022, kwota dofinansowania 395 922,69 zł.

1. Wprowadzenie

W 2022 r. w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego uruchomiony został nowy kierunek studiów I stopnia: studia polskie dla cudzoziemców. Był on odpowiedzią na coraz większą potrzebę poznawania języka polskiego oraz kultury, historii i literatury polskiej przez obcokrajowców podczas kształcenia uniwersyteckiego. Zależało nam, aby umożliwić cudzoziemcom opanowanie języka polskiego w stopniu wystarczającym do kontynuowania nauki na studiach magisterskich, a także wprowadzenia w najważniejsze zagadnienia związane z Polską, jej historią, kulturą i społeczeństwem. Program zakłada otwartość na uczestników ze wszystkich zakątków świata i z odmiennych kręgów kulturowych, można się było jednak spodziewać, że największym zainteresowaniem cieszyć się będzie wśród przedstawicieli krajów, którzy najliczniej przybywają do Polski, aby podjąć studia.

W sylabusie kierunku znalazły się zajęcia poświęcone współczesnej Polsce, w ramach których prowadzący miał bardzo szerokie pole wyboru tematów, nakierowanych zarówno na kulturę, kwestie polityczne i społeczne, jak i problemy międzynarodowe. Przygotowując program kursu, szczególną wagę przywiązywałem do potencjalnych potrzeb uczestników, zwracając uwagę na wielonarodowy i wielokulturowy charakter grupy. Założyłem, że najlepsze efekty kształcenia zostaną osiągnięte, jeśli zajęcia przybiorą formę konwersatoriów, w czasie których studenci staną się pełnoprawnymi komentatorami omawianych zagadnień, odnosząc je zarazem do świata własnych doświadczeń i własnego zakorzenienia kulturowego. Zgodnie z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003) kształcenie kompetencji interkulturowej miało być równie istotne, jak wiedza, którą uczący się zdobywają podczas studiów. Powinni nauczyć się dostrzegać związku między realiami i kulturą polską a realiami oraz kulturą własnego kraju, doskonalić wrażliwość interkulturową (która prowadzić będzie do umiejętności pośrednictwa pomiędzy kulturą własną i kulturą obcą), a także radzić sobie z interkulturowymi nieporozumieniami, wynikającymi z kulturowych różnic (ibid.: 96). W nawiązaniu do założeń dydaktyki kultury, formułowanych m.in. na gruncie niemieckim, podstawowym zadaniem nie miało być „przekazywanie informacji, lecz uwrażliwianie i rozwijanie umiejętności w obcowaniu z innymi kulturami. Obce kulturowe zjawiska powinny najpierw zostać ocenione, zrelatywizowane i w końcu zaprezentowane w sposób kontrastywny z rzeczywistością uczących się” (Gębał 2010: 31).

Zgodnie z postulowanymi przez Piotra Kajaka zasadami nowoczesnej dydaktyki kulturowej zajęcia miałyby być dla studentów:

[...] edukacyjnym wyzwaniem, przygodą, procesem negocjowania znaczeń, spektaklem kulturowym, w którym nie ma miejsca dla wszytkowiedzącego pedagoga – mistrza, przekazującego prawdę i wiedzę, [...] elementem składowym pedagogiki

otwartej, interkulturowej, interdyscyplinarnej, nieobawiającej się eksperymentów (Kajak 2010: 56–57).

Grażyna Zarzycka określa uczestników takich zajęć jako „interkulturowych rozmówców”, którzy „poruszają się na granicy różnych języków lub ich odmian i torują sobie drogę przez wzburzone wody nieporozumień międzykulturowych” (Zarzycka 2008: 65). Przemysław E. Gębał pisze natomiast, że: „Nie tylko posiadają oni wiedzę na temat zjawisk międzykulturowych, ale potrafią także dość sprawnie poruszać się w ich obszarze oraz prowadzić z nimi kulturowy dialog, przyczyniając do budowania mostów międzykulturowego porozumienia (Gębał 2010: 104–105).

Zgodnie z założeniami dydaktyki międzykulturowej nadrzędnym celem miało być zaistnienie kulturowego „między”, w którym kultura polska będzie odkrywana przez studentów na pograniczu kultury własnej i obcej. Urszula Żydek-Bednarczuk zwraca uwagę na swoiste sprzężenie zwrotne, pozwalające na zbliżenie nawet bardzo odległych konwencji i znaczeń, co otwiera przestrzeń do podjęcia międzykulturowej komunikacji, w której obie strony, odkrywając w sposób aktywny i twórczy, na podstawie wiedzy i pozyskanych umiejętności, obcą kulturę, zaczynają coraz mniej odczuwać jej obcość, widzą natomiast odmiennność (inność), a z czasem nawet „swojskość”. Zanikają równocześnie nieufność, obawa i brak zrozumienia, w zamian czego wyzwolona zostaje poznawcza aktywność i tolerancja dla odmienności (Żydek-Bednarczuk 2015: 12–15).

2. Program kursu

Przygotowując program, trudno było przypuszczać, że jego inaugurację poprzedzą tak tragiczne wydarzenia w Ukrainie i początek rosyjskiej inwazji w pełnej skali. W wyniku tego na pierwszym roku studiów znaleźli się wyłącznie słuchacze z Ukrainy, w wielu przypadkach niepełnoletni, którzy kilka miesięcy, czasem tygodni wcześniej zmuszeni byli uciekać przed wojną ze swojej ojczyzny. Rozpoczynali studia bez pozytywnych emocji i poczucia lekkiej tremy, jakie towarzyszą zwykle początkowi tego etapu życia, lecz przygnębieni wojenną traumą, troską o los swego kraju i o najbliższych, którzy zostali w Ukrainie. Przed prowadzącymi postawiło to zupełnie nowe wyzwania. Należało nie tylko uczyć, ale też pomagać studentom odnaleźć się w drastycznie trudnej sytuacji życiowej. Trauma z jednej strony sprawiała, że przez pierwsze tygodnie, czasem miesiące, odczuwali oni blokadę w komunikowaniu się ze światem zewnętrznym. Z drugiej jednak strony dość powszechna była wśród nich też chęć głośnego mówienia o tym, co dzieje się w ich ojczyźnie. Jeden z uczestników zajęć wyraził to w następujący sposób: „Musimy wykrzyczeć światu

ogrom dokonywanych w Ukrainie zbrodni, aby świat nie przeszedł wobec nich obojętnie, aby tragedia naszej ojczyzny nie przeszła niezauważona i zbagatelizowana”.

Miałem świadomość, że w programie kursu muszę wprowadzić istotne korekty. Było oczywiste, że w sylabusie powinien pojawić się temat rosyjskiej inwazji, a w tym kontekście – wsparcie Polski dla Ukrainy. Tematykę tę poszerzyłem jednak o kwestie powiązane z prowadzonymi przez siebie badaniami naukowymi, których zwieńczeniem stała się monografia poświęcona polskim i ukraińskim związkom teatralnym w sytuacji wojny. Badania sięgały roku 2014, który był *de facto* początkiem rosyjskiej agresji zbrojnej na Ukrainę, i objęły okres do 2023 r. Co istotne, aby dobrze zrozumieć i wyjaśnić związki teatralne, należało wniknąć w szereg innych obszarów, związanych z polsko-ukraińskimi relacjami w czasach najnowszych, biorąc pod uwagę kwestie kulturalne, społeczne, polityczne, a nawet ekonomiczne. Był to więc doskonały pretekst do wciągnięcia studentów do dyskusji, w czasie których mieli możliwość kształcenia kompetencji kulturowej, pełnienia roli, w świetle postulatów Zarzyckiej, „interkulturowych rozmówców”. Zajęcia poszerzały dodatkowo ich wiedzę o polskim teatrze, przypuszczałem jednak, że równie wiele mogą nauczyć się o współczesnym teatrze ukraińskim, bardzo słabo znanym także przez samych Ukraińców. Konwersatoria na ten temat stanowiły w obrębie kursu oddzielny panel. Nadałem mu roboczy tytuł: „Teatr w obliczu wojny”.

Kolejny panel zajęciowy był z nim tematycznie powiązany. Również dotyczył teatru, ale znacznie mocniej zakorzeniony był w historii. W dziejach Polski i Ukrainy imperialna polityka Rosji nieraz niosła zagrożenie dla suwerenności, a teatr stawał się z jednej strony jednym z bastionów walki o suwerenność, z drugiej – propagandową areną, na której Rosja, wcześniej Rosja sowiecka, próbowała zawłaszczyć narodową tożsamość obu krajów. Jeśli jednak od roku 2014 możemy mówić o wzajemnym partnerstwie i wsparciu Polaków i Ukraińców, sięgając wstecz, dostrzeżemy, że relacje te miały nierzadko radykalnie odmienny charakter. Zamiast wsparcia występowała rywalizacja, niejednokrotnie wrogość, do głosu dochodziły silne narodowe resentymenty. Z taką sytuacją spotykamy się po roku 1918, gdy – w ramach narodowego eksperymentu – Rosja sowiecka otworzyła w Kijowie polski teatr, równocześnie mocno promując teatry ukraińskie. Ze względu na złożoność zagadnienia, jego aspekty polityczne, narodowe i społeczne, uznałem, że może stać się przedmiotem wymagających, ale też ciekawych i bardzo inspirujących dyskusji w ramach zajęć. Jeszcze trudniejszą sytuację dla polsko-ukraińskich relacji obserwujemy we Lwowie z chwilą wybuchu II wojny światowej. Tu negatywne emocje prowadziły do dramatycznych wydarzeń, a obawy ludności polskiej przed niechęcią i wolą zemsty ze strony najbardziej radykalnej części społeczności ukraińskiej były równie duże, jak lęk odczuwany w obliczu działań NKWD. Także w tym przypadku jedną ze scen, na której rozgrywały się istotne zdarzenia, był teatr.

Teatr odgrywał więc wiodącą rolę, podobnie jak wcześniej, będąc pretekstem do rozważania zagadnień w szerszym aspekcie. Teatry funkcjonowały w czasach zmieniającej się koniunktury politycznej, nasilonych represji, niezwykle złożonych warunkowań społecznych, ekonomicznego kryzysu, były więc soczewką skupiającą w sobie wszystkie istotne elementy polsko-ukraińskich relacji. Dla kształcenia kompetencji interkulturowych, dialogu międzykulturowego teatr może być niezwykle pomocny z innego jeszcze powodu. Jak zauważa Agnieszka Korytkowska-Mazur: „Teatr rodzi się z konfliktu, każdy dialog w teatrze jest konfliktem. To, czego możemy się obawiać, to przechylenia szali tylko na jedną stronę i wykluczania prawdziwego dialogu” (zob. Kopeć 2015: 1). Rolą studentów było, aby w czasie dyskusji do „przechylenia szali” nie doszło, aby „mosty międzykulturowego porozumienia” budować, a nie burzyć. Miałem świadomość, że z jednej strony sięganie po tak kontrowersyjne i złożone tematy jest ryzykowne, z drugiej jednak strony przyszli eksperci do spraw polskich, którzy mają wpływać na polsko-ukraińskie porozumienie, powinni potrafić mierzyć się także z tego rodzaju wyzwaniem. Liczyłem, że będą w stanie wypracować obiektywne spojrzenie i znaleźć pola kompromisu, służące poszukiwaniu prawdy i odchodzeniu od stereotypowych, często ksenofobiczno-nacjonalistycznych sądów, starając się uwzględniać racje i motywacje obu stron. Słuchacze mieli uczyć się rozmawiać o Polsce w kontekście wydarzeń niezwykle istotnych z punktu widzenia losów Ukrainy, jej walki o narodową niezależność i kulturową tożsamość. Przed rozpoczęciem kursu wszyscy uczestnicy zaakceptowali taki plan, przyznając, że możliwość mówienia o Ukrainie była w tamtym momencie dla nich bardzo ważna i potrzebna.

3. Teatr w obliczu wojny

Zajęcia rozpoczął panel „Teatr w obliczu wojny”, koncentrujący się na rosyjskiej inwazji na Ukrainę po roku 2014. Taka rama czasowa była niezwykle istotna dla uczestników. Podkreślali oni bardzo zdecydowanie, że to właśnie wtedy, a nie w roku 2022, jak sądzi większość obywateli Europy, Rosja rozpoczęła wojnę z Ukrainą. Zwracali też uwagę na fakt, że Europa przeszła wobec tamtych wydarzeń niemal obojętnie. Był w nich żal, połączony z refleksją, że w tamtym czasie imperialne zapędy Rosji można było powstrzymać o wiele łatwiej niż obecnie. Byli jednak zdziwieni, dlaczego jako pretekst do szerszych rozważań wybrałem ukraiński teatr. Jednoznacznie i bardzo krytycznie wypowiadali się na jego temat, zarzucając mu rusofilę, silne rosyjskie wpływy na jego poetykę i repertuar, a także prorosyjskie sympatie samych twórców. Nie zmieniła tego nawet agresja rosyjska w roku 2014. Dużym zaskoczeniem była dla studentów informacja, że wraz z odradzaniem się

narodowych i europejskich aspiracji Ukrainy po roku 2014, wraz z heroicznymi zmaganiem ludności, w tym ukraińskiej młodzieży, protestującej przeciw prorosyjskiej polityce prezydenta Wiktora Janukowycza na kijowskim Majdanie, w Ukrainie rodził się niezależny, młody teatr ukraiński. Teatr krytyczny wobec scen państwowych, sownie dotowanych przez rząd, nastawiony na poszukiwanie ukraińskich korzeni, chcący mówić o współczesności, problemach społecznych, politycznych i kulturowych w swojej ojczyźnie, otwarty na Europę i współczesne trendy europejskiego teatru. Dodajmy, teatr biedny, mało w społeczeństwie znany, gdyż dyskryminowany przez teatry państwowe i działaczy teatralnych zachłannie utrzymujących dominującą pozycję w świecie oficjalnej ukraińskiej kultury. Zwracała na to uwagę Joanna Wichowska, reżyserka i animatorka teatralna, jedna z osób najlepiej znających sytuację teatru ukraińskiego w Polsce. Podkreślała też, że oficjalny, państwowy teatr ukraiński funkcjonował w zupełnej izolacji od przestrzeni społecznej. Na afiszu państwowych teatrów gościła głównie klasyka, w tym wiele sztuk rosyjskich, a kryterium doboru repertuaru był sukces odniesiony przez dany utwór w Rosji, najlepiej w Moskwie. Dramaturgia ukraińska reprezentowana była wyłącznie w skostniałej, „muzealno-folklorystycznej” formie, bazując na tekstach pomijających tematy współcześnie nurtujące społeczeństwo (Wichowska 2014). Rok 2014 i wydarzenia na Majdanie przyniosły zmiany. Pojawiła się wtedy liczna grupa ukraińskich artystów: dramatopisarzy, reżyserów, aktorów, którzy wcześniej bezskutecznie próbowali zmieniać pogrążone w letargu sceny państwowe, a teraz zdecydowali się wziąć sprawy w swoje ręce. Jak uważała Wichowska: „to są artyści z nieprawdopodobną gotowością do działania, do przekraczania granic, podjęcia ryzyka. Ten potencjał mnie oszołomił” (ibid.). Problemem niezależnego teatru ukraińskiego był jednak brak środków i wsparcia. Teatry funkcjonowały w niewielkich salkach teatralnych czy wręcz zaadaptowanych na potrzeby teatralne piwnicach. Państwowe sceny nie chciały wystawiać sztuk młodych dramaturgów. Najlepszym przykładem jest Lena Lahushonkova, odnosząca dziś triumfy w całej Europie. Ze swymi tekstami dramatycznymi bezskutecznie krążyła ona w Ukrainie od teatru do teatru, słysząc, że nie są to teksty, które są w stanie zainteresować widzów.

Majdan zjednoczył grupę młodych, bezkompromisowych ukraińskich reformatorów. Teatrołożka Nadia Sokolenko podkreśla, że stał się on szansą, aby wcześniej zupełnie nieobecna w obiegu publicznym niezależna ukraińska kultura zaistniała w świadomości społecznej. Protest na Majdanie był bowiem nie tylko polityczną manifestacją niezależności Ukrainy, ale też okazją do wystąpień ludzi kultury, w tym przedstawień teatralnych. Jedną z czołowych przedstawicielek reformy ukraińskiego teatru, Roza Sarkisian, twierdzi, że w środowisku artystycznym pojawiło się tzw. pokolenie Majdanu, postulujące przełom w sztuce ukraińskiej, powstanie teatru i dramaturgii współczesnej, zaangażowanej w aktualne tematy polityczne i społeczne, w tym trwającą w państwie wojnę.

Teatr musi stawiać nowe, fundamentalne pytania: kim jesteśmy? Czego chcemy? A chcemy mówić nowym językiem, swoim językiem, a nie tym, który narzucany był wcześniej przez propagandę i kulturowe tradycje płynące z Rosji. To nowe pokolenie próbuje wyjść z rosyjskiej narracji, ale też tej narracji europejskiej, która widziała Ukrainę i jej kulturę wyłącznie przez pryzmat rosyjski, nie dostrzegając jej odrębności. Pokolenie Majdanu to też poszukiwanie własnej tożsamości, nie w kontrze do Zachodu, ale przełamującego stereotypy w myśleniu o Ukrainie i ukraińskości przez Zachód. To jest ciągły proces, proces widoczny w ukraińskim teatrze (Sarkisian 2023).

Ukraińska teatrołożka Anastasia Hołownienko prezentuje rezultaty zaistniałych zmian:

Wreszcie teatr stał się bardziej aktywny na Ukrainie. W latach 2014–2015 rozpoczął się okres intensywnego otwierania nowych i renowacji istniejących obiektów teatralnych, organizacji niezależnych projektów i festiwali. W tym czasie powstały: Dykiy Teatr, PostPlay Teatr, Practicum, Immigrant Theatre, Stowarzyszenie Pic Pic, teatr Do or Die, teatr Misanthrope, Tata Art Project i teatr Roof i tak dalej. I to tylko w Kijowie. We Lwowie przeprowadzono reorganizację festiwalu „Drama.UA”, przekształcając go w stale działającą Pierwszą Scenę Dramatu Współczesnego, w Zaporozu powstał teatr Zaporoski Nowy Dramat, w Połtawie – Teatr Współczesnego Dialogu. Można dalej wymienić (Hołownienko 2017 – tłum. P.H.).

To właśnie w tych niedużych pod względem liczby personelu i zaplecza technicznego, samofinansujących się placówkach poszukiwano w Ukrainie nowego języka teatralnego, otwartego na tematy aktualne i współczesne. Celem było stworzenie na nowo narodowego teatru, powiązanego ze współczesnym teatrem europejskim. Zmiany zauważała także Wichowska, pisząc:

Swego czasu pisałam, że w Ukrainie teatr, szczególnie państwowy, jest zatopiony w postsowieckim sposobie myślenia i estetyce. Od wielu lat regularnie jeżdżę do Ukrainy i w 2012 roku obserwowałam właściwie tylko małe wysepki, które starały się temu przeciwstawić. Natomiast od dwóch mniej więcej lat obserwuję erupcję projektów, które próbują ten stracony czas nadrobić. Oczywiście, to jest związane z potwornym, bolesnym kryzysem – z wojną, mówiąc wprost. Sytuacja, w jakiej znalazł się kraj, domaga się od artystów reakcji. W ramach instytucjonalnego teatru taka reakcja zdarza się rzadko: trudno tam znaleźć przestrzeń dla zdecydowanych wypowiedzi, wprost odnoszących się do rzeczywistości. W tych instytucjach samym Ukraińcom przeszkadza skostnienie i złogi przestarzałego sposobu myślenia, głównie o teatralnej estetyce (Wichowska 2014).

Prezentowane na zajęciach zagadnienia, nazwiska ukraińskich artystów i nazwy teatrów były dla studentów czymś zupełnie nowym i zaskakującym. W ten sposób

w ramach kursu poświęconego z założenia współczesnej Polsce poznawali równocześnie nieznaną im część kultury ukraińskiej, z którą chętnie się identyfikowali i z której działań odczuwali dumę. Jeszcze większe było ich zaskoczenie, gdy dowiedzieli się, że w dramatycznych wydarzeniach kijowskiego Majdanu obecny był także teatr polski. Znacząca część scen teatralnych w całej Polsce zaprotestowała wówczas przeciw opresyjnej polityce Janukowycza i jego decyzji o odejściu Ukrainy od umowy akcesyjnej z Unią Europejską, a przede wszystkim przeciwko brutalnemu i krwawemu rozprawianiu się przez policję i wojsko z protestującymi Ukraińcami. Gesty symbolicznego wsparcia nasiliły się z chwilą zapoczątkowania przez Rosję tzw. wojny hybrydowej, a następnie zajęcia terytorium Donbasu i aneksji Krymu. Teatry wyrażały swoją solidarność z narodem ukraińskim, włączając także w organizowane protesty przybyłych z Ukrainy migrantów. Różnym formom artystycznej aktywności, jak śpiewanie pieśni, czytanie fragmentów tekstów autorów ukraińskich, towarzyszyły zwykle zbiórki pieniędzy, leków, żywności, wspierające ludność w Ukrainie. Niemal natychmiast polskie środowiska twórcze odpowiedziały też na apel z prośbą o wsparcie i solidarność, który dramaturdzy ukraińscy wystosowali do działaczy teatralnych na świecie w marcu 2014 r. W liście otwartym do polskiego premiera, w imieniu wszystkich przedstawicieli środowisk twórczych, zaapelowano o przekazanie na międzynarodowy fundusz pilnej pomocy dla Ukrainy kwoty miliarda euro. Gesty wsparcia Ukrainy, a zarazem potępienia Rosji manifestowali także artyści, a przede wszystkim osoby mające wcześniej kontakty zawodowe z Rosją. Stosunkowo największy rezonans społeczny wywołała decyzja Krystiana Lupy, który odwołał wyjazdy artystyczne do Rosji, tłumacząc, że w sytuacji eskalacji konfliktu ukraińsko-rosyjskiego i interwencji rosyjskich wojsk na Krymie nie widzi możliwości podróży do Rosji i nie będzie podejmował tam pracy, dopóki diametralnie nie odmieni się polityka tego kraju. Wszelkie kontakty artystyczne z Rosją zerwał również Daniel Olbrychski, niezwykle popularny w Rosji w związku z rolami granymi w rosyjskich filmach i serialach. Jednym z najbardziej aktywnych ambasadorów sprawy ukraińskiej, głośno sprzeciwiającym się działaniom Rosji, był także Andrzej Seweryn. Po wybuchu protestów przeciw władzy Janukowycza osobiście udał się na kijowski Majdan, aby wesprzeć protestujących. Bezpośrednio stamtąd pojechał do Charkowa, gdzie w teatrze Arabesky zaprezentował gościnnie swój monodram *Szekspir Forever*, grając go po ukraińsku dla publiczności złożonej m.in. z uchodźców wojennych z Doniecka, Krymu i Ługańska.

Polsko-ukraińska współpraca teatralna nie zakończyła się jednak w roku 2014. Wkrótce potem niezależne sceny ukraińskie i polscy artyści, głównie reprezentujący teatry progresywne, zaangażowane w kwestie społeczne, zaczęły realizować wspólne warsztaty i laboratoria, odbywające się w różnych miastach Ukrainy, a potem Polski. Ciekawe, że właśnie te spotkania pozwoliły poznać się i rozpocząć współpracę nie tylko polskim i ukraińskim twórcom, ale też samym artystom ukraińskim, którzy

wcześniej działali w swoich lokalnych środowiskach w dużej izolacji, niewiele wiedząc nawzajem o swojej aktywności. Jak zauważa Sarkisian:

[...] najcenniejsze było to, że „buntownicy” i reformatorzy skostniałego ukraińskiego teatru mogli spotkać się ze sobą w jednym miejscu, porozmawiać, wymienić poglądy na temat własnych koncepcji artystycznych, na temat modelu teatrów, w jakich pracują, a przede wszystkim zobaczyć, że w swoich wysiłkach nie są osamotnieni, że jest ich więcej (Sarkisian 2023).

Polsko-ukraińskie projekty teatralne, poza wymiarem czysto artystycznym, bardzo zdecydowanie odwoływały się do rzeczywistości społecznej i politycznej w obu krajach. Jednym z ważniejszych były tzw. Mapy strachu / Mapy tożsamości, realizowane w roku 2016. Kolejne produkcje nawiązywały do kondycji intelektualnej, kulturowej i społecznej postsowieckiej części Europy, kwestii tożsamości: narodowej, społecznej i indywidualnej, zagrożeń współczesnego świata itp. Na stronie internetowej projektu można było przeczytać:

Polsko-ukraiński projekt teatralny, który będzie próbował zbadać i zdefiniować stan kulturowy i społeczny wschodniej części Europy, zajmując się metaforycznymi „mapami strachu” / „mapami tożsamości”. Jaka jest różnica między indywidualnymi i publicznymi „mapami strachu” i jaki mają one związek z oficjalną kartografią? Jak osobiste, intymne historie o tożsamości można przełożyć na grunt społeczny i polityczny? Czy publiczna „teatralizacja strachu” może prowokować do ustanowienia demokratycznych, a nie hierarchicznych relacji między twórcami a widzami? Na ile sztuki performatywne i refleksja na ich temat mogą prowokować do złożonej, krytycznej wypowiedzi na temat aktualnych problemów i służyć realnej zmianie społecznej? itp. Pytania te będą wyrażać kontekst tematyczny planowanych sesji roboczych².

Szeroki zakres tematyczny omawianych projektów artystycznych sprawiał, że w trakcie zajęć można było płynnie przechodzić od zagadnień czysto artystycznych do realiów życia, najbardziej palących problemów, z jakimi mierzyli się Polacy i Ukraińcy. Okazywało się przy tym wielokrotnie, że problemy te są równie aktualne oraz pilne w obu krajach, np.: ograniczone perspektywy rozwoju kariery młodego pokolenia, równość praw, dyskryminacja, korupcja itp. Tym samym analiza spektakli, działań performatywnych czy warsztatów twórczych stanowiła pretekst do dyskusji o współczesności, a także kulturowych powiązaniach i różnicach w Polsce i Ukrainie, doskonale wpisując się w założenia dydaktyki międzykulturowej.

² *Mapy strachu / Mapy tożsamości*, Instytut Polski, Kijów, [on-line:] <https://instytutpolski.pl/kyiv/2016/07/13/проект-мапи-страху-мапи-ідентичності/> (dostęp: 26 IX 2023), tłum. własne – P.H.

Najwięcej emocji wzbudziły wśród studentów zagadnienia, które dotyczyły wydarzeń mających miejsce po 24 lutego 2022 r. Sami mieli okazję na własne oczy obserwować niektóre z akcji wsparcia Ukrainy organizowanych przez polskie teatry. Na budynkach polskich scen pojawiły się ukraińskie flagi, wyrazy solidarności przekazywano po zakończonych spektaklach, a po barbarzyńskiej zbrodni w teatrze w Mariupolu większość polskich zespołów zamieściła przed swymi budynkami napis w języku ukraińskim: „Dzieci”. W znacznie mniejszym stopniu studenci orientowali się, że za symbolicznymi gestami poszła konkretna pomoc, która umożliwiła artystom z Ukrainy realizowanie w Polsce przedstawień, a tym samym wypowiadanie się poprzez teatr o wojnie, swojej wojennej tułaczce, ucieczce i pobycie w naszym kraju. Liczba takich przedstawień, czytań performatywnych, wieczorów i koncertów zaskakuje, gdyż sięga ona kilkuset wydarzeń, realizowanych samodzielnie przez twórców z Ukrainy bądź przy wspólnym udziale aktorów polskich i ukraińskich.

Dla artystów przybyłych do Polski kluczowe znaczenie miało ufundowanie przez Instytut Teatralny tzw. rezydencji artystycznych, pozwalających uchodźcom nie tylko na względną stabilność materialną, ale także na podjęcie działalności artystycznej. Warto dodać, że wśród ponad 100 twórców teatralnych, którzy znaleźli schronienie w naszym kraju, byli wyróżniający się ukraińscy artyści teatralni: reżyserzy, dramatopisarze, aktorzy, scenografowie, w tym Svitlana Oleshko, Lena Lahushonkova, Olena Apchel, Roza Sarkisian, Sasza Denisova. Osoby te w bardzo krótkim czasie zaczęły odgrywać istotną rolę również w obrębie polskiego i europejskiego życia teatralnego. Część znalazła stałe zatrudnienie w czołowych polskich zespołach. W trudnej emocjonalnie sytuacji, w jakiej znajdowali się studenci, słuchanie o sukcesach rodaków, a także o ich determinacji świadczenia na deskach teatru o heroizmie Ukrainy było ważnym doświadczeniem i wspierało uczestników zajęć w radzeniu sobie z życiem w nowym miejscu, tęsknotą, wojenną traumą, z której bardzo powoli przychodziło im wychodzić. Analiza wybranych przedsięwzięć artystycznych zrealizowanych przez ukraińskich uchodźców w Polsce stwarzała z kolei pretekst do opowiadania przez słuchaczy własnych historii, przywoływania osobistych doświadczeń związanych z wojną. W tym względzie zajęcia wykraczały już poza zaplanowane cele dydaktyczne, pełniąc także funkcję terapeutyczną. Sami studenci zwrócili uwagę, że opowiadanie o swoich przeżyciach, emocjach związanych z wojną było dla nich ważne i bardzo im potrzebne.

4. Teatr wobec sowieckiego imperializmu

Przeniesienie się w czasie, w obrębie odrębnego panelu zajęć, do porewolucyjnego Kijowa, a także Lwowa okresu II wojny światowej pozwoliło ukazać kolejne

zdarzenia, kiedy teatry polski i ukraiński mierzyły się z tragiczną rzeczywistością. Lata 20. XX w. były dla Ukrainy i jej teatru czasem szczególnym. Odżyły nadzieje na możliwość rozwoju narodowej kultury. Pojawili się utalentowani twórcy, którzy kładli podwaliny nowoczesnego, narodowego teatru. Termin „narodowe odrodzenie” był studentom bliski i dobrze znany. Znana była też sylwetka czołowego wówczas ukraińskiego twórcy teatralnego, Lesia Kurbasa, wpisującego ukraiński teatr w awangardowe nurty teatru europejskiego. Zupełnie inna była wówczas pozycja polskich scen, stworzonych przez władze sowieckie wyłącznie dla celów propagandowych i ideologicznej walki z niepodległym państwem polskim. Brakowało na nich wybitnych indywidualności, pracowali zaś ludzie próbujący uciec od szarej rzeczywistości sowieckiego państwa. W odróżnieniu od twórców z Ukrainy i samego Kurbasa, urzeczonych komunizmem, w minimalnym stopniu interesowała ich polityka i ideologia. Wprawdzie występowali w tzw. polskim teatrze radzieckim, wygłaszali teksty potępiające „pańską”, burżuazyjną Polskę, w zdecydowanej większości przywiązani byli do narodowych wartości i tradycji. Tragiczny był koniec i jednych, i drugich. Gdy koniunktura polityczna nakazała Józefowi Stalinowi porzucić eksperyment narodowościowy, zdecydowana większość zarówno ukraińskich, jak i polskich artystów została aresztowana i rozstrzelana (Horbatowski 1999).

Wypracowane w tamtym czasie mechanizmy władza sowiecka z premedytacją wykorzystwała potem na terenach polskich, zajętych i okupowanych po roku 1939. Także wtedy umiejętnie rozgrywano narodowe resentymenty, a okupację uzasadniano chęcią przywrócenia narodowi ukraińskiemu należnej mu godności, jaką odebrała mu przedwojenna Polska. Lwów stał się tygłem, w którym mieszała się imperialna polityka sowiecka i nacjonalizmy, prowadzące do prześladowań Polaków również ze strony społeczności ukraińskiej. Także w tym przypadku władza wykorzystywała jednak przede wszystkim teatry i polskie, i ukraińskie dla realizacji własnych celów. W sytuacji, gdy NKWD aresztowało każdego dnia setki, potem tysiące ludzi, teatry stawały się przykrywką, mającą stworzyć pozory normalnego życia mieszkańców i poszanowania ich praw narodowych. W rzeczywistości ani teatr polski, ani teatr ukraiński nie mogły realizować własnych artystycznych i narodowych aspiracji, stanowiąc wyłącznie element sowieckiej propagandy. W przypadku polskiego teatru cele, jakie przed nim stawiano, w sposób oczywisty godziły w polską rację stanu.

Miał to być „polski teatr radziecki”, choć często pomijano nawet słowo „polski”. Już sama nazwa wskazywała, że odcinając się od narodowej tradycji, miał wpisać się w rzeczywistość porewolucyjnej Rosji, realizując ideologiczne cele, jakie przed teatrami ZSRR wytyczyła partia. Określając szczegółowe zadania wobec zespołów, podkreślano, że powinny stać się bodźcem do zwiększonej wytwórczości ludzi pracy, agitacyjną trybuną propagującą idee komunizmu wśród klasy robotniczej, a także orężem walki z burżuazyjnym światem i jego kulturą. Szczególny nacisk miał być położony na krytykę przedwojennej Polski (Horbatowski 2024: 66–67).

Wielkie kontrowersje budzi też repertuar. Polski Teatr Dramatyczny wystawił do czasu wkroczenia Niemców w 1941 r. 15 sztuk, wśród których było 6 dramatów polskich, 2 utwory światowej klasyki i 4 sztuki tzw. radzieckiej klasyki rewolucyjnej. Trudno byłoby z pozoru mówić o zdominowaniu przez sztuki propagandowe. Trzeba jednak pamiętać, że wśród dramatów polskich pojawiła się skrajnie antypolska sztuka Wandy Wasilewskiej. Władza z kolei oczekiwała, że klasyka poddana zostanie klasowej reinterpretacji i wpisze się w nurt propagandowej, antypolskiej radzieckiej dramaturgii porewolucyjnej.

Wprowadzając do sylabusu zagadnienia historyczne, obawiałem się, że może nie udać się pobudzić studentów do dyskusji i wypracowania bardziej ogólnych wniosków. Myliłem się. Uczestnicy już na początku podjęli dialog o granicach artystycznego kompromisu. Odpowiadali na pytania, czy w zaistniałej sytuacji należało w ogóle włączać się do oficjalnego życia teatralnego, legitymizując przez to okupacyjną władzę. Na ile taką postawę można nazwać kolaboracją, na ile zaś może być usprawiedliwiana strachem o własne życie? Starali się też możliwie jak najczęściej odnosić w dyskusji do współczesności. Problem kolaboracji w czasach sowieckich porównali np. z sytuacją podejmowania pracy zawodowej przez ukraińskich artystów teatralnych w Rosji po roku 2014. Byli w tej grupie także ważni i legitymujący się sporymi sukcesami twórcy. Na ten temat toczy się obecnie w Ukrainie ożywiona dyskusja, podobna do debaty w Polsce w latach 90., gdy pojawiło się szereg publikacji oceniających postawy ludzi kultury we Lwowie w czasie sowieckiej okupacji.

5. Podsumowanie

Biorąc pod uwagę doświadczenie zdobyte w trakcie zrealizowanego już kursu, mogę z pełną odpowiedzialnością powiedzieć, że wybór tematów sprawdził się i okazał się dobrym rozwiązaniem. Zagadnienia związane z teatrem w obliczu wojny, teatrem wobec zagrożeń stymulowały zainteresowanie uczestników, pobudzały do dyskusji, które dotyczyły bardzo szerokiego zakresu tematycznego i czasowego. Punktem wyjścia był zawsze teatr, ale otwierał on pole do rozmów o problemach społecznych, politycznych, ekonomicznych, międzynarodowych itd. Spontaniczność dyskusji wynikała, jak sądzę, również z faktu, że studenci mogli identyfikować się z poruszanymi zagadnieniami, starali się je zrozumieć i porównywać ze zjawiskami znanymi ze swego kraju. Rezultatem był międzykulturowy dialog. Warto w tym kontekście przywołać stwierdzenie Roberta G. Hanveya:

[...] wolność samoidentyfikacji kulturowej jednostki poszerza jej możliwości intelektualne, sprawia, że jest zdolna zrozumieć artefakty kulturowe, z którymi się styka,

ale które nie należą do jej kręgu kulturowego. [...] Człowiek zaczyna lepiej rozumieć „inność” drugiego człowieka i nie traktuje jej jako zagrożenia, ale niezbędny warunek dialogu (Hanvey 1982: 165 – tłum. P.H.).

Pełen zrozumienia dialog, akceptujący „inność” drugiego, odmienności kulturowe, polityczne i społeczne, możliwy był w czasie zajęć także wówczas, gdy poruszały one trudne zagadnienia z polsko-ukraińskiej przeszłości. Celem uczestników dyskusji nie było bowiem narzucenie własnej perspektywy, ale zrozumienie poglądów innych, przyjęcie postawy „interkulturowego rozmówcy”, budującego „mosty międzykulturowego porozumienia”.

Bibliografia

- CEFR 2001: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge.
- ESOKJ 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 9, Kraków.
- Hanvey R.G., 1982, *An Attainable Global Perspective*, „Theory Into Practice”, t. 21, nr 3: *Global Educations*, s. 162–167, <https://doi.org/10.1080/00405848209543001>.
- Hołownienko A., 2017, *Кінець удавання: мапи ідентичності українського (а)театру*, „Театральний Портал”, 4 III 2017, [on-line:] <https://teatre.com.ua/modern/inets-udavannja-mapy-identychnosti-ukrajnskogo-a-teatru/> (dostęp: 30 VIII 2023).
- Horbatowski P., 1999, *W szponach polityki. Polskie życie teatralne w Kijowie 1919–1938*, „Biblioteka Polonijna”, t. 34, Warszawa.
- Horbatowski P., 2024, *W potrzasku strachu i propagandy – polskie teatry we Lwowie 1939–1941*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 72, nr 2, s. 65–81, <https://doi.org/10.18290/rh24722.4>.
- Kajak P., 2010, *Nauczanie kultury polskiej w epoce globalnej cyrkulacji treści kulturowych*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa, s. 53–64.
- Kopeć A., 2015, *Każdy dialog w teatrze jest konfliktem. Rozmowa z Agnieszką Korytkowską-Mazur*, „Dziennik Teatralny”, nr 1, [on-line:] <http://www.dziennikteatralny.pl/artykuly/kazdy-dialog-w-teatrze-jest-konfliktem.html> (dostęp: 15 XII 2018).
- Wichowska J. (oprac.), 2014, *Dość bohaterów, potrzebny jest człowiek*, debata „Teatr i Majdan”, Centrum Kultury w Lublinie, „Dwutygodnik”, <https://www.dwutygodnik.com/artikul/5332-dosc-bohaterow-potrzebny-jest-czlowiek.html> (dostęp: 28 VIII 2023).
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 63–77.

Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 3289, Katowice.

Netografia, dokumenty cyfrowe

Mapy strachu/Mapy tożsamości, Instytut Polski, Kijów, [on-line:] <https://instytutpolski.pl/kyiv/2016/07/13/проект-мапи-страху-мапи-ідентичності/> (dostęp: 26 IX 2023).

Sarkisian R., 2023, rozmowa z autorem tekstu, przeprowadzona 18 X 2023, nagranie na nośniku cyfrowym, w zbiorach autora.

ABSTRAKT

Inspiracją do napisania tekstu były zajęcia prowadzone w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej ze studentami kierunku: studia polskie dla cudzoziemców. Tragiczne wydarzenia w Ukrainie, będące konsekwencją pełnoskalowej inwazji rosyjskiej, skłoniły do podjęcia rozmów dotyczących wsparcia i współpracy artystów polskiego i ukraińskiego teatru w tym czasie. Debaty o współczesności poprowadziły następnie uczestników do poruszenia także spraw historycznych, okresu stalinowskiego, gdy w latach 20. XX w. oraz w okresie II wojny światowej teatry polski i ukraiński również musiały mierzyć się z obroną narodowej tożsamości. W artykule pokazane zostało, w jaki sposób ważne i poruszające słuchaczy zagadnienia mogą zostać wykorzystane w procesie dydaktycznym.

Słowa kluczowe: teatr w obliczu wojny, kultura wobec zagrożenia ze strony systemu totalitarnego, glottodydaktyczne implikacje zajęć odnoszących się do wydarzeń kultury współczesnej, wymiana międzykulturowa

IRYNA ZBYR

Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki

LITERATURA UKRAIŃSKA I JEJ EKRANIZACJE W NAUCZANIU JĘZYKA UKRAIŃSKIEGO I KULTURY UKRAIŃSKIEJ JAKO OBCYCH

Ukrainian Literature and its Film Adaptations in Teaching the Ukrainian Language and Culture as Foreign

The proposed article discusses the problem of teaching Ukrainian literature in the curriculum of Ukrainian Language and Culture to Foreigners, views on this topic, and the author's proposals to find a solution, based on her own experience and the challenges of the time. The article contains rich illustrative material from classes devoted to Ukrainian Literature to Foreigners. This article aims to show the role and place of literary texts in teaching Ukrainian as a foreign language and to describe the main techniques of teaching Ukrainian literature based on the author's own experience, in particular the use of film adaptations in studying Ukrainian literature and culture by foreign students.

Keywords: Ukrainian literature, literary text, Ukrainian as a foreign language, film adaptation

1. Wprowadzenie

W dydaktyce języka ukraińskiego jako obcego nadal nie ma zgody co do tego, kiedy i jak rozpocząć wykorzystanie literatury w kształceniu językowym. W latach 80. XX w. problem ten był często poruszany przez specjalistów zajmujących się nauczaniem języka angielskiego jako obcego. Za podsumowanie pewnego etapu dyskusji można uznać wypowiedź Joanne Collie i Stephena Slatera, którzy poza stwierdzeniem faktu, że literatura mówi o uniwersalnych wartościach, wymieniają dodatkowo cztery główne powody, dla których teksty literackie powinny być wykorzystywane

na lekcjach języków obcych, a są nimi: autentyczność, wzbogacenie kulturowe, wzbogacenie językowe oraz osobiste uczestnictwo (Collie, Slater 1987: 34).

W kontekście nauczania literatury w ramach dydaktyki języków obcych publikacja Collie i Slatera stanowi wstępne podsumowanie rozważań, ponieważ w tej dziedzinie pojawiło się wiele innych istotnych prac. Kluczową pozycją jest zbiór artykułów *Literature and Language Teaching* (1986) pod redakcją Christophera Brumfita i Ronalda Cartera. Książka, podzielona na trzy części, dotyczy wzajemnych relacji literatury i języka, nauczania literatury w języku obcym oraz zależności między biegłością w czytaniu a poprawnością językową. Autorzy podkreślają nierozłączność literatury i języka, co prowadzi do potrzeby łączenia różnych wymiarów edukacyjnych, takich jak sfery *sacrum* i *profanum*, zgodnie z ich wspólnym podejściem (zob. Brumfit, Carter 1986).

Dyskusję na ten temat kontynuuje Claire Kramersch w książce *Culture and Context in Language Teaching* (1995). Autorka zwraca uwagę na interkulturowe podejście do nauczania języków, argumentując, że literatura pomaga uczącym się zrozumieć różnorodne perspektywy, rozwija empatię i zdolności komunikacyjne oraz buduje tożsamość językową przez pogłębianie relacji między językiem a kulturą (Kramersch 1995: 7–8, 12).

W Polsce badaczki Grażyna Zarzycka i Anna Seretny opublikowały istotne prace poruszające zagadnienie literatury i kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarzycka w swojej książce *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* (2000) podkreśla, że literatura może stać się narzędziem w nauczaniu języka polskiego, pomagając lepiej zrozumieć kulturę oraz rozwijać umiejętności językowe uczących się. Z kolei Seretny w publikacji *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego* (2006) opisuje znaczenie literatury jako integralnej części nauczania języka, a nie tylko dodatkowego elementu, wskazując na wartość różnych form literackich, które mogą angażować uczniów na wiele sposobów.

O tym, jak istotna jest literatura w nauczaniu języków obcych, piszą także autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003), którzy zalecają korzystanie z tekstów literackich jako narzędzi w nauczaniu języków (ibid.: 89)¹. Takie podejście staje się szczególnie ważne dla nauczycieli języka ukraińskiego jako obcego, coraz chętniej dostrzegających dynamiczny rozwój badań nad kompetencją kulturową, w której literatura zajmuje znaczące miejsce i jest istotnym elementem w programach nauczania, umożliwiając w ten sposób nowoczesne kształcenie.

Społeczność glottodydaktyków światowych zajmujących się nauczaniem języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego jako języka obcego (EFL), opisuje zagadnienie

¹ Szczegółowe informacje na ten temat zob. Czerkies 2012.

korzyści wynikających z wykorzystywania literatury w nauczaniu od ponad 40 lat. Jednak dla nauczycieli języka ukraińskiego jako obcego jest to jeszcze słabo opisana dziedzina, czego dowodem jest brak odpowiednich podręczników z wyborem tekstów literackich dla studentów zagranicznych lub przynajmniej wyboru materiałów metodycznych. Dziś tę lukę wypełnia głównie program nauczania przedmiotu: literatura ukraińska dla studentów zagranicznych na kierunkach przygotowawczych na wyższych uczelniach Ukrainy (Сапожнікова та ін. 2005), a także podręczniki *Literatura ukraińska dla studentów obcokrajowców* (Дяченко, П'ятецька 2010) oraz *Przewodnik po dyscyplinie literatura ukraińska i światowa dla studentów zagranicznych* (Дядюра, Деньга, Мельникова 2018).

W ramach europejskiej koncepcji zintegrowanego nauczania treści i języka (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) literatura na kursie przygotowawczym z języka ukraińskiego jako obcego ma dwa podstawowe cele – nauczanie języka oraz nauczanie literatury. Z jednej strony literatura jest odzwierciedleniem wiedzy oraz kultury światowej, z drugiej zaś – formą sztuki operującą słowem, jest jednocześnie ucieleśnieniem słowa, a zatem stanowi zarówno przedmiot, jak i narzędzie nauczania języka. Literatura jest największym zbiorem frazeologizmów oraz powiedzeń, które z kolei doskonale ukazują światopogląd danego narodu w skoncentrowanej formie – jego stosunek do siebie i świata (Marsh 2012: 5). Poza tym nie mamy tu do czynienia z językiem „wyszlifowanym”, specjalnie przystosowanym do nauki form gramatycznych, ale z „żywym” potokiem mowy, który niekiedy jest konieczny, aby przerwać bieg mechanicznego automatyzowania. Ponadto lektura tekstu literackiego stanowi niezbędny materiał do lepszego zrozumienia relacji semantyczno-syntaktycznych w zdaniu/tekście, pozwala uczącemu się ujrzeć w praktyce różne formy organizacji języka, sposoby budowania oraz łączenia myśli, co niewątpliwie posłuży poprawie umiejętności uczących się w zakresie wypowiedzi pisemnej. Wykorzystywanie fikcji w nauce języka ukraińskiego jako obcego lub drugiego służy także lepszemu zrozumieniu norm etycznych oraz zasad życia społecznego.

Celem artykułu jest ukazanie roli i miejsca tekstów literackich w nauczaniu języka ukraińskiego jako obcego oraz opisanie głównych technik nauczania literatury ukraińskiej na podstawie własnego doświadczenia, w szczególności odpowiedniego wykorzystania jej ekranizacji w pracy ze studentami zagranicznymi.

2. Rola i miejsce tekstów literackich w nauczaniu języka ukraińskiego jako obcego

Rolę tekstu literackiego w nauce języka wyznaczają specyficzne cechy języka, będące odzwierciedleniem jego autentycznego użycia. To w literaturze język znajduje swój najpełniejszy i najdoskonalszy wyraz. Ścisły związek języka z literaturą podkreśla ważną rolę, jaką odgrywa ona w nauczaniu studentów języka ukraińskiego jako obcego.

Jak słusznie zauważa Wiktoria Fedchyk, na długi czas tekst literacki został zepchnięty w nauczaniu na dalszy plan, obecnie jednak następuje powrót do poglądu o istotnej roli literatury. Swoiste jej wskrzeszenie jako ważnego elementu nauczania, zdaniem badaczki, wynika ze wzrostu zainteresowania wiedzą humanistyczną w obecnych czasach, z niepodważalnej wagi studiowania bogatego zasobu dorobku artystycznego, ze znaczących osiągnięć filologów w zakresie stylistyki oraz z potrzeby zbadania doświadczeń zdobytych w zakresie nauczania języka ukraińskiego jako obcego (Федчик 2008).

We współczesnej glottodydaktyce wyróżnia się co najmniej dwa poglądy na temat funkcji tekstu literackiego w procesie uczenia się języka obcego – jako przedmiotu nauczania i jako bodźca do komunikacji językowej. Z pewnością nie wykluczają się one wzajemnie, lecz wpływają na zasady wyboru utworu literackiego do pracy z nim podczas zajęć. Zwolennicy pierwszego podejścia uważają, że najważniejsze są: wartość poznawcza, reprezentatywność tekstu oraz możliwości zaciekawienia nim odbiorców. Celem takiego podejścia jest zapoznanie studentów z najlepszymi przykładami literatury i poszerzenie ich horyzontów. Druga opcja koncentruje się na praktycznym zastosowaniu tekstu. Dla jej zwolenników ważniejsze jest to, w jaki sposób może on pomóc studentom w rozwijaniu oraz doskonaleniu umiejętności językowych i komunikacyjnych. Założeniem jest tu nauczanie wykorzystywania poznanych form w różnych sytuacjach i do różnych celów.

Oba podejścia mają swoje zalety i wady. Wybór zależy od celu zajęć, poziomu językowego uczących się oraz osobistych preferencji nauczającego. Poza tym reprezentatywność i walory estetyczne utworu są najważniejsze przede wszystkim dla studentów filologii, przyszłych tłumaczy. Dla studentów kierunków niefilologicznych istotniejsze jest natomiast rozwijanie umiejętności mówienia. Trzeba jednak przyznać, że w pracy z tekstami artystycznymi idealne byłoby zintegrowanie obu poglądów.

Fedchyk określa podstawowe zasady doboru tekstów literackich na zajęcia w ramach praktycznego kursu języka ukraińskiego, do których należą:

- aktualność aspektów ideologicznych, edukacyjnych i krajoznawczych twórczości artystycznej;

- reprezentatywność tekstu literackiego;
- odzwierciedlenie różnorodności i bogactwa stylów, obyczajów literackich, systemów poetyckich literatury ukraińskiej;
- zgodność cech językowych, strukturalno-kompozycyjnych, gatunkowych wybieranych utworów z poziomem znajomości języka ukraińskiego uczniów na danym etapie edukacji;
- zgodność zagadnień poruszanych przez tekst z celem kursu praktycznego;
- korelacja tekstów literackich z dziełami prezentowanymi na odpowiednich teoretycznych kursach literatury (ibid.).

Podczas dobierania tekstów literackich na zajęcia praktyczne pojawia się problem zafałszowywania znaczenia całości, gdy nieodpowiednio zostanie wybrany fragment. Na ten temat wypowiadało się wielu badaczy. Guy Cook w artykule *Text, Extracts and Stylistic Texture* (1986) skupił się na zasadniczym problemie, w jaki sposób dobrać wyimek tekstu prozatorskiego, by nie dawał fałszywego obrazu rzeczywistości. Badacz podał kryteria, jakie powinien spełniać wybierany fragment prozy, by był użyteczny z dydaktycznego punktu widzenia:

1. Musi być dobrany w taki sposób, by nie powodował fałszywego obrazu rzeczywistości, a w konsekwencji – fałszywej interpretacji tekstu.
2. Powinien raczej wprowadzać w problem niż być fragmentem konkludującym – takich fragmentów należy unikać przy wyborze.
3. Należy bardzo dokładnie sprawdzić ilość aluzji w wybieranym tekście – te często powinny być ostrzeżeniem dla uczącego, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania językowego.
4. Fragmenty, które mają swój wewnętrzny nastrój, powinny być częściej brane pod uwagę niż te, których nastrój ma związek z całym tekstem.
5. Należy unikać fragmentów, które peryferyjnie związane są z głównymi bohaterami.
6. Lepsze są te fragmenty, w których rzadziej występują odwołania do całości tekstu.
7. Unikać należy tekstów o zbyt dużych odstępstwach od reguł gramatycznych i leksykalnych, chyba że uczymy studentów bardzo zaawansowanych i szczególnie zainteresowanych, którzy poradzą sobie z dziełem otwartym.
8. Wartość literacka nie powinna być głównym kryterium doboru; trudno ją bowiem jednoznacznie ocenić, zwłaszcza w oderwaniu fragmentu od całości (zob. Cook 1986: 151–164).

Brumfit w artykule *Reading Skills and the Study of Literature in Foreign Language* podkreślił natomiast, że trudność językowa nie jest najważniejszym i jedynym kryterium ograniczającym. Badacz zwrócił uwagę, że nauczanie literatury studentów obcojęzycznych częściowo powinno opierać się na zasadach uczenia literatury w języku rodzimym (zob. Brumfit 1986: 189–190).

Czytanie i analizowanie powieści w całości w ramach zajęć z języka obcego jest praktycznie niemożliwe, dlatego należy ograniczyć się do czytania fragmentów, przy których wyborze również warto kierować się jasnymi zasadami. Pod względem treści fragment powinien być centralny dla danego utworu. Powinna go cechować kompletność struktury kompozycyjnej oraz semantycznej (Васильева 2008: 225).

Według Hanny Shvets funkcja tekstu literackiego i sposób jego wykorzystania w procesie nauczania języka ukraińskiego jako obcego zależą od etapu studiów oraz są wyznaczane na każdym z nich przez cel wiodący:

- w początkowej fazie jest to rozwój umiejętności słuchania, czytania, prowadzenia dialogu i monologu;
- na etapie zasadniczym – doskonalenie umiejętności gramatycznych oraz budowanie wiedzy z zakresu literaturoznawstwa, językoznawstwa (w tym regionalizmów) oraz językowej analizy stylistycznej;
- na etapie zaawansowanym (dla studentów na wydziale filologicznym) – doskonalenie umiejętności analizy dzieła literackiego.

Jednocześnie badaczka uważa, że głównym celem strategicznym nauki języka obcego na wszystkich etapach jest kształtowanie umiejętności komunikowania się w mowie (Швець 2011: 176).

Analiza zasad metodycznych pracy z tekstem literackim na początkowym etapie nauki języka ukraińskiego jako języka obcego pozwoliła Fedchuk dojść do wniosku, że wybrany do lektury materiał powinien być skorelowany z poziomem kompetencji językowych studentów przez jego właściwą adaptację. Procedura adaptacji, jak pisze autorka, to uważna analiza słów, fraz, zdań związanych z główną ideą tekstu oraz jego warstwą emocjonalną; zwrócenie uwagi na fabułę, obraz itp. W przypadku tego rodzaju zadań możliwe są jedynie podstawienia leksykalno-gramatyczne mające na celu udostępnienie języka tekstów literackich uczącym się, połączone z zachowaniem cech stylistycznych utworu (Федчук 2008).

Warto zwrócić uwagę, że wybór tekstu na zajęcia jest rodzajem adaptacji oryginalnych utworów literackich. Aleksander Kozłowski w książce *Literatura w nauczaniu języków obcych* (1991) określił kryteria doboru tekstów dydaktycznych, z naciskiem na teksty literackie, a także wprowadził rozróżnienie między trzema kategoriami tekstów: prymarnymi, sekundarnymi i adaptowanymi. Badacz zaznaczył, że teksty autentyczne powinny być używane w pierwszej kolejności, szczególnie na wyższych poziomach zaawansowania, a preparowane teksty są bardziej odpowiednie dla początkujących (Kozłowski 1991: 14, 30)².

² Według Kozłowskiego teksty prymarne to teksty oryginalne, autentyczne, występujące w niezmienionej postaci. Teksty sekundarne są preparowane oraz przygotowane specjalnie dla celów dydaktycznych. Są tworem sztucznym, sporządzonym celowo na użytek dydaktyki, a przez to determinowane są nie tyle autentyczną sytuacją komunikacyjną, ile potrzebą

Jeśli chodzi o wybór gatunków literackich, początkowo utwory wykorzystywane na zajęciach ograniczają się do krótkich opowiadań, bajek, legend, przypowieści, opowieści humorystycznych i anegdot. Proponuje je podręcznik Walerii Winnickiej i Ludmyły Hołowiaszynej *Слухай, мов, пиш* (Вінницька, Голов'яшина 2002). W książce Walerii Winnickiej i Nadii Pluszcz *Язык український. Практичний курс граматики для студентів заграничних* (Вінницька, Плющ 2003) sugerowane teksty literackie stają się coraz trudniejsze: zwiększa się ich objętość, wzrasta liczba nieznanych słów. Charakter ćwiczeń również staje się bardziej skomplikowany. Podręcznik Oleny Sapożnikowej *Литература українська і світова* (Сапожнікова 2005) przewidyuje natomiast poznawanie odpowiednich tematów (specyfika literatury jako sztuki słowa, folklor, kronika, nurty literackie, twórczość poszczególnych pisarzy itp.), opanowanie głównych zagadnień literackich i terminologii (epopeja, liryka, dramat, gatunek itp.) oraz zaznajomienie z niektórymi tekstami literackimi. Do każdego tematu dołączony jest tekst teoretyczny lub krytycznoliteracki, zaadaptowane fragmenty utworów, słowniczek (w języku ukraińskim, angielskim i chińskim) oraz zadania do danego tematu.

W trakcie pracy z zagadnieniami poruszanymi na zajęciach z czytania i krytycznej analizy tekstów literackich wykorzystuje się teksty literackie z podręcznika Miediny Jelisowej *Кomentowane читання dzieł артистичних* (Єлісова 2010) oraz z podręcznika pod redakcją Larysy Palamar *Читання по українську* (Паламар, Тат'янченко, Поставна 1999). Studenci zagraniczni na Wydziale Filologicznym Kijowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Tarasa Szewczenki czytają teksty literackie w ramach odpowiednich przedmiotów, takich jak literatura ukraińska czy literatura światowa. Podręcznik folkloru ukraińskiego i literatury ukraińskiej Switłany Diaczenko i Olgi Piateckiej *Литература українська для студентів заграничних* (Дяченко, П'ятецька 2010) zawiera adaptacje utworów ludowych i literackich, ich analizę, krótkie biografie pisarzy oraz informacje z zakresu teorii literatury. W publikacji znajdują się także słowniczki, pytania i zadania z literatury, ćwiczenia leksykalne oraz gramatyczne.

kursu i programu. Teksty zaadaptowane stanowią fragmenty tekstów oryginalnych specjalnie przygotowanych przez zabiegi uproszczenia, redukowanie leksyki, trudniejszych struktur składniowych oraz gramatycznych. Teksty te są więc zaadaptowane dla potrzeb glotto-dydaktyki. Więcej o adaptacji tekstu zob. Czerkies 2012: 109–110.

3. Techniki pracy z literaturą podczas zajęć z cudzoziemcami

Obecnie wyróżniamy następujące sposoby nauczania literatury ukraińskiej wśród studentów: technika „pytanie–odpowiedź”, wykorzystanie materiałów ilustracyjnych i informacyjnych, nagrania audio i wideo, ćwiczenia leksykalne, gramatyczne, ćwiczenia sprawności komunikacyjnej, elementy gier oraz inscenizacje teatralne, porównanie z literaturą rodzimą (por. tabela 1, ilustracja 1).

TEMAT: „UKRAIŃSKIE BAJKI LUDOWE”	TEMAT: „TARAS SZEWCZENKO – NARODOWY POETA UKRAINY”
1. Dlaczego lubicie czytać bajki? 2. Jakie bajki wam się podobają? 3. Jaka jest wasza ulubiona bajka? 4. Jakie są główne tematy bajek? 5. Czego uczą nas bajki?	1. Co wiecie o Tarasie Szewczenko? 2. Kim był Taras Szewczenko? 3. Z którymi poetami/pisarzami możesz porównać Szewczenkę? 4. Czy czytaliście poezję/dzieła Szewczenki?

Тема: “Українські народні казки”	Тема: “Тарас Шевченко – національний поет України”
1. Чому Ви любите читати казки? 2. Які казки Вам подобаються? 3. Яка Ваша улюблена казка? 4. Які головні теми казок? 5. Чого вчать нас казки?	1. Що Ви знаєте про Тараса Шевченка? 2. Ким був Тарас Шевченко? 3. З ким із поетів/письменників можна порівняти Шевченка? 4. Чи читали Ви поезію / твори Шевченка?

Tabela 1. Technika „pytanie–odpowiedź” (oprac. własne; tłumaczenie na język polski własne).

Poniżej podaję kilka przykładów do analizy:

1. Do tematu „Ustna sztuka ludowa. Teksty rodzinne i domowe” wybrano piosenkę *Słońce jest nisko, wieczór się zbliża*³. Poza doskonałą oprawą wokalnoinstrumentalną utworu (doświadczenie pokazuje, że słuchanie wywołuje u zagranicznych studentów wiele emocji) trudno byłoby znaleźć lepszy tekst do zilustrowania pewnych tematów gramatycznych. Oto idealne próbki słownictwa zredukowanego i pieszczotliwego (низенько ‘niziutko’, близенько ‘bliziutko’, серденько ‘serdenko’, рученьки ‘rączki’, біленькі ‘bialutki’) i trudnych do oparowania czasowników ruchu (спішу ‘spieszę się’, лечу ‘leczę’) oraz skomplikowanej formy czasu przyszłego tworzonego od czasowników dokonanych aspektu

³ W języku ukraińskim temat brzmi: „Усна народна творчість. Родинно-побутова лірика”, a tytuł piosenki Сонце низенько, вечір близенько.

dokonanego czasowników (Як я прийду, тебе не застану, ...не жив я стану 'Kiedy przyjdę, nie znajdę cię, ...umrę') i wreszcie – powszechnie używane słownictwo (сонце 'słońce', вечір 'wieczór', летіти 'lecieć', обіцяти 'obieczać', любити 'kochać', жити 'żyć', прийти 'przyjść', стати 'zostać').

2. Studium dramatu *Leśna pieśń* Łesi Ukrainki⁴ – utworu, w którym piękno słowa poetyckiego, tragizm przedstawionych postaci, balansowanie fabuły na granicy dwóch światów – umarłych i żywych – nie pozostawi nikogo obojętnym. Aby lepiej wprowadzić studenta w artystyczny świat dramatu, warto rozpocząć prezentację od poszukiwania podobieństw i różnic między mitycznymi stworzeniami *Leśnej pieśni* (Мавка 'Mawka', Русалка 'Syrena', Лісовик 'Leśnik', Водяник 'Wodnik', Злидні 'Złydni', Той, що в скалі сидить 'Ten, który siedzi w skale') i magicznymi stworzeniami, „mieszkańcami” kultury narodowej, z którą identyfikuje się każdy obecny na zajęciach student. Oczywiście tak szczere zainteresowanie wierzeniami i mitami kraju pochodzenia ucznia będzie świetną zachętą np. dla uczącego się z Korei do porównania wizerunku Того, що в скалі сидить 'Tego, który siedzi w skale' z duchem gór obecnym w mitologii koreańskiej, a studenci z krajów świata arabskiego będą mogli podzielić się swoimi mitami o wilkołakach-ghulach, które pod postacią pięknych dziewcząt potrafią zwabić samotnych podróżników nie gorzej niż małpy i syreny.
3. Adaptacja fragmentów utworów Iwana Franki i Wasyla Stefanyka, pełnych dialektyzmów i mało znanych słów, nie zawsze zrozumiałych dla współczesnych Ukraińców, a tym bardziej dla obcokrajowców:

Жандарм: Nie ty, biedna sieroto! Czy ja nie wiem, że nie jesteś tu niczemu winna, że nie miałaś własnej woli, że cię wzywano, odurzono, torturowano? Ale nie, wyznaję ci, w pierwszej chwili, gdy dowiedziałem się, że poślubiłaś tę mgłę, byłem na ciebie wściekły. Zabiłbym cię, gdybyś była gdzieś w pobliżu. Całymi dniami biegałem po polu jak szalenciec i przeklinałem cię, prosiłem Boga o najsurowszą karę, najstraszniejsze nieszczęście dla ciebie⁵ (Франко 1960: 26).

⁴ Лісова пісня Лесі Українки.

⁵ „Жандарм: На тебе, бідна сирото! Хіба ж я не знаю, що ти тут нічого не винна, що у тебе не було власної волі, що тебе загукали, одурили, замучили? Та ні, признаюся тобі, в першій хвилі, дізнавшись, що ти вийшла заміж за отього тумана, я був лютий на тебе. Я був би бив тебе, коли б ти була де близько. Я цілими днями бігав мов одурілий по полю і кляв тебе, просив на тебе у бога найтяжчої кари, найстрашнішого лиха” (tłumaczenie własne na język polski).



Ilustracja 1. Przykładowe materiały ilustracyjne (oprac. własne)

To tylko jeden z powodów, dla których należy zachować szczególną ostrożność w doborze literatury. Jestem przekonana, że procesu upraszczania oryginalnego tekstu nie da się uniknąć, w przeciwnym razie nawet na najwyższych poziomach nauki języka będziemy musieli zmierzyć się z sytuacją, gdy zbyt wolne zrozumienie i analiza tekstu może uniemożliwić efektywną pracę na zajęciach (zob. tabela 2). Podaję przykład fragmentu dramatu Franki *Skradzione szczęście*⁶, który został przystosowany dla lepszego przyswojenia materiału przez studentów zagranicznych będących na poziomie biegłości B1. Bez wątpienia będą oni zainteresowani losami Anny lub Mykoły Zadorożnych i refleksją, jak zachowaliby się, gdyby byli na miejscu głównych bohaterów. Pytania typu: „Czy Mykoła był szczęśliwy w małżeństwie z Anną?” oraz „Jak będą żyć Anna i Mykoła po śmierci Mychajła?” zawsze wywołują ożywioną dyskusję wśród studentów.

ТЕКСТ ОРИГІНАЛЬНИЙ	ТЕКСТ АДАПТОВАНИЙ (ДОСТОСОВАНИЙ)
Anna (nieśmiało): То ты... не jesteś на mnie зły? Не przekлинаш мене?	Anna (nieśmiało): Mychajle, ty... nie jesteś на mnie зły?
Жандарм: Не ты, бідна сирото! Чи я не wiem, że nie jesteś tu нічому винна, że nie діялаш з власної волі, że ти вживано, одурчено, катувано? Але не, визнаю тебе, в першій хвили, gdy dowiedziałem się, że poślubiłaś tę mgłę, byłem на тебе вścieкли.	Mychajło: Не ты, бідна сирото! Wiem, że to nie twoja вина, że nie діялаш з власної волі. Але muszę przyznać, że kiedy dowiedziałem się, że wyszłaś за мого, byłem на тебе bardzo зły.

⁶ І. Франко Украдене щастя.

ТЕКСТ ОРИГІНАЛЬНИЙ	ТЕКСТ АДАПТОВАНИЙ (ДОСТОСОВАНИЙ)
Zabiłbym cię, gdybyś była gdzieś w pobliżu. Całymi dniami biegałem po polu jak szaleniec i przeklinałem cię, prosiłem Boga o najsurowszą karę, najstraszniejsze nieszczęście dla ciebie. <i>Anna</i> (przerażona): Mychajle! Żandarm: Nie bój się, Bóg nie dziecko, żeby słuchać przekleństw głupiego człowieka. <i>Anna</i> (przez łzy): Obawiam się, że cię posłuchał! Żandarm (radośnie): Co? Więc nie zapomniałaś mnie? Wciąż mnie kochasz, Anno?	Gdybyś była blisko, zabiłbym cię. Anno, nie zapomniałaś mnie? Czy nadal mnie kochasz, Anno?
<i>Anna</i> (przerażona, odpycha go od siebie): Milcz, milcz! Co ty mówisz? Nie waż się tak do mnie mówić. Jestem przecież mężatką, mam męża.	<i>Anna</i>: Milcz, milcz! Co ty mówisz? Jestem mężatką, mam męża.
Żandarm: Och, co to za człowiek! Dziś jest, a jutro może go nie być.	<i>Mychajło</i>: Jaki to człowiek? Dziś jest, a jutro może go nie być.
<i>Anna</i>: Jak to? Co to znaczy? Co ty mówisz?	<i>Anna</i>: Co to znaczy? Co ty mówisz?
Żandarm: Nic. Jest nieźle. Ale gdyby go tam nie było, to ty...	<i>Mychajło</i>: Nic. Ale gdyby go tam nie było...

ТЕКСТ ОРИГІНАЛЬНИЙ	ТЕКСТ АДАПТОВАНИЙ (ДОСТОСОВАНИЙ)
Анна (несміло). Так ти ... не гніваєшся на мене? Не проклинаєш мене?	Анна. (несміливо). Михайле, ти... не гніваєшся на мене?
Жандарм. На тебе, бідна сирото! Хіба ж я не знаю, що ти тут нічого не винна, що у тебе не було власної волі, що тебе загукали, одурили, замучили? Та ні, признаюся тобі, в першій хвилі, дізнавшись, що ти вийшла замуж за отього тумана, я був лютий на тебе. Я був би вбив тебе, коли б ти була де близько. Я цілими днями бігав мов одурілий по полю і кляв тебе, просив на тебе у бога найтяжчої кари, найстрашнішого лиха.	Михайло. На тебе, бідна сирото! Я знаю, що ти не винна, що у тебе не було власної волі. Але признаюся тобі – коли я дізнався, що ти вийшла заміж, я був дуже сердитий на тебе. Якби ти була близько, я би вбив тебе. Анно, ти не забула мене? Любиш мене ще, Анно?

ТЕКСТ ОРЫГІНАЛНЫ	ТЕКСТ АДАПТОВАНЫ (ДОСТОСОВАНЫ)
Анна (перелякана). Михайле! Жандарм. Не бійся, бог не дитина, щоби слухати прокльонів одурілого чоловіка. Анна (крізь сльози). Ой, боюсь, що він таки вислухав тебе! Жандарм (радісно). Що? Значить, ти не забула мене? Любиш мене ще, Анно?	
Анна (з переляком відпихає його від себе). Мовчи, мовчи! Що ти говориш? Не смій до мене так говорити. Я шлюбна жінка, я чоловіка маю.	Анна. Мовчи, мовчи! Що ти говориш? Я одружена жінка, я маю чоловіка.
Жандарм. Е, що такий чоловік! Нині є, а завтра може не бути.	Михайло. Який це чоловік?! Нині він є, а завтра може не бути.
Анна. Як то? Що се значить? Що ти говориш?	Анна. Що це значить? Що ти говориш?
Жандарм. Нічого. Так собі. Але якби його не було, то ти...	Михайло. Нічого. Але якби його не було...

Tabela 2. Zestawienie tekstu oryginalnego i adaptowanego z dramatu I. Franki *Skradzione szczęście* (oprac. własne na podstawie: Франко 1960: 26; tłumaczenie na język polski własne)

Omówione przykłady pokazują jedynie część wyzwań, jakie stoją przed nauczycielem literatury ukraińskiej jako obcej. Jest to praca trudna, wymagająca manewrowania pomiędzy zatwierdzonym przez ministerstwo programem a ograniczeniami czasowymi oraz oczekiwaniami studentów. Nauczający musi stale robić wszystko, aby jego zajęcia nie były nużące, a materiał spełniał standardy i był realizowany w całości. Dlatego też wykorzystanie materiałów audio i wideo (w szczególności ekranizacji tekstów literackich) na zajęciach z języka ukraińskiego i kultury ukraińskiej jako obcych staje się za każdym razem istotnym elementem dydaktycznym.

4. Ekranizacje literatury w nauczaniu języka i kultury ukraińskiej jako obcych

We współczesnej kulturze masowej film jest niezwykle ważną dziedziną sztuki (kultury) opartej na technologiach multimedialnych. Służy poznawaniu i rozumieniu zarówno świata, jak i samych siebie. Co więcej, kultura ikoniczna wpływa na to, w jaki sposób postrzegana jest rzeczywistość wokół nas. W edukacji nie można pominąć roli obrazu filmowego, gdyż:

[...] film to dziedzina kultury, która może – dobrze przedstawiona – stać się reprezentacją realioznawczą danej społeczności i kraju [...] nie zauważać filmu – który w tym przypadku może pełnić nie tylko funkcję przedmiotu nauczania, ale także poręcznego narzędzia edukacji w innych zakresach, np. języka czy literatury, będąc przecież atrakcyjnym źródłem wiedzy o Polsce – nie może także edukacja cudzoziemców (Tambor 2015: 9).

Dotychczas w glottodydaktyce popularne były różne metody i podejścia: od nauki słownictwa oraz gramatyki (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa), przez metodę bezpośrednią i audiolingwalną, aż do podejścia komunikacyjnego. To ostatnie umożliwia zastosowanie języka w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych – przecież w prawdziwym życiu porozumiewamy się bezpośrednio, ale także za pomocą prasy, radia, telewizji, Internetu, książki, a wreszcie też filmu. Jak zauważa Maria Szumera:

Wykorzystywanie filmu wywodzi się z metody audiowizualnej powstałej w latach 50. ubiegłego wieku we Francji. Cechą charakterystyczną jest wizualne wspieranie procesów nauczania języka filmami, obrazami, przezroczami. Technika ta może być wykorzystywana w różny sposób i na różnych poziomach zaawansowania. Od powtarzania zasłyszanych zdań na poziomie początkowym, do konstruowania własnych dialogów na podstawie obejrzanego fragmentu filmu. Metoda ta ma swoje ogromne plusy: uwrażliwia na język mówiony, pozwala „zanurzyć” się w języku, daje możliwość naśladowania go w naturalnej postaci, nawiązuje do elementów stanowiących codzienność uczących się, przemawia do wyobraźni, pobudza emocje, dlatego też warto wykorzystywać ją podczas kursów językowych (Szumera 2017: 162).

Z własnego doświadczenia wiem, że uczący się uważają oglądanie filmów za pomocne podczas uczenia się języków obcych. Wykonując zadania na podstawie materiałów filmowych, wielokrotnie odtwarzają kluczowe sceny i analizują dokładnie wypowiedzi postaci do momentu, w którym je zrozumieją. Mogą wspomagać się także napisami. To pomaga im dokładnie przyswoić, co mówią aktorzy, i umożliwia skupienie się na innych elementach obrazu podczas ponownego odtwarzania. Praca

z materiałami audiowizualnymi jest dla większości studentów bardzo atrakcyjną techniką, dzięki której mogą nauczyć się przede wszystkim żywego języka.

Wykorzystując film na zajęciach, możemy podzielić zadania na takie, które są wykonywane przed jego obejrzeniem, podczas oglądania oraz po zakończeniu. Mogą mieć one formę ustnych wypowiedzi lub uzupełniania kart pracy. Kilka propozycji przedstawiam poniżej:

- przewidywanie wypowiadanych przez aktorów kwestii: lektor zatrzymuje film, studenci podają propozycje zdań, które mogą paść w kolejnej scenie;
- przewidywanie znaczenia słów: przed obejrzeniem filmu lektor wypisuje nieznanne słowa, a studenci próbują odgadnąć ich znaczenie podczas oglądania filmu;
- uzupełnianie brakujących wypowiedzi: studenci otrzymują karty pracy z wybranymi dialogami, w których muszą uzupełnić luki w trakcie oglądania filmu;
- odgrywanie dialogów: studenci oglądają wybraną scenę z filmu, a następnie w parach próbują samodzielnie odegrać podobną;
- wyszukiwanie struktur gramatycznych: studenci wypisują z filmu zdania, które zawierają daną strukturę gramatyczną, np. w czasie teraźniejszym lub w stronie biernej;
- opisywanie charakterów i emocji głównych bohaterów: nauczyciel prosi studentów o wnioskowanie na temat cech postaci występujących w filmie oraz ich przeżyć;
- pisanie recenzji: bardziej zaawansowana grupa studentów może napisać recenzję filmu lub wypracowanie, w którym opíše swoje wrażenia lub uwagi na temat filmu.

W zależności od poziomu znajomości języka ukraińskiego jako obcego studenci zagraniczni mogą wykonywać różne zadania. Rolą nauczającego jest zatem taki ich dobór, by odpowiadały one wiedzy i poziomowi językowemu uczących się. Stąd wybór zarówno tekstów literackich, jak i ich ekranizacji w nauczaniu języka ukraińskiego jako obcego jest tak istotny, gdyż od tego zależy postrzeganie kultury ukraińskiej oraz przebieg komunikacji kulturowej. Nie każdy utwór literatury klasycznej i współczesnej doczekał się ekranizacji i nie każda ekranizacja wiernie odpowiada tekstowi, który stał się jej podstawą, dlatego tak ważna jest rola nauczającego w procesie doboru materiałów.

Z własnego doświadczenia mogę powiedzieć, że oglądanie filmu bez przygotowania może przysporzyć różnorodnych trudności. Nawet jeśli znane są wszystkie słowa i konstrukcje gramatyczne, kontekst filmu (realia czy wydarzenia historyczne) rodzi szereg pytań, budzi różne wątpliwości. Dlatego też przed przystąpieniem do pokazu należy wyjaśnić studentom, dlaczego wybrano ten obraz, o czym jest, kim są główni bohaterowie, jaki to okres w historii itp. W razie potrzeby można utworzyć także krótki słowniczek słów pojawiających w filmie, ale rzadko używanych, dialektyzmów lub należących do żargonu.

Do analizy wybrałam film *Cienie zapomnianych przodków*⁷ (w reżyserii Sergieja Paradżanowa) na podstawie powieści o tym samym tytule autorstwa Mychajła Kotsiubinskiego (zob. ilustracja 2).



Ilustracja 2. Sceny z filmu *Cienie zapomnianych przodków* (źródło: *Легендарному фільму параджанова – 50. Цікаві факти про зйомки*, [on-line:] https://tvoemisto.tv/news/pivstolittya_yak_ukraina_pobachyla_tini_zabutih_predkiv_10_faktiv_pro_film_72656.html – dostęp: 28 I 2025)

Fabula filmu jest historią miłosną ukraińskich Romea i Julii (Iwana i Mariczki). Wydarzenia rozgrywają się w malowniczej scenerii przyrody ukraińskich Karpat, w małej wiosce na Huculszczyźnie (zob. ilustracja 3).

⁷ Film *Тіні забутих предків* Михайла Коцюбинського, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=WFnA23i9-Ko> (dostęp: 28 I 2025).



Ilustracja 3. Regiony etnograficzne Ukrainy – Huculszczyzna (źródło: *Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти. 5 клас. Щупак*, [on-line:] <https://uahistory.co/pidruchniki/sshypak-ukraine-and-world-introduction-to-history-and-civil-education-integrated-course-5-class-2022/18.php> – dostęp: 28 I 2025; Географія. Національний склад населення України: особливості та регіональні відмінності, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=3jF6ELXTYOE> – dostęp: 28 I 2025)

Na pierwszy rzut oka jest to dość typowy przykład utworu literackiego, jednak historia produkcji, a następnie pokazów tego filmu w latach 60. XX w. sprawiły, że stała się ona przełomowym wydarzeniem w ukraińskim ruchu dysydenckim (zob. ilustracja 4). Dlatego zarówno przed obejrzeniem filmu, jak i po projekcji można wybrać wiele tematów do dyskusji / pisanie esejów. Można zaproponować następujące tematy:

- regiony etnograficzne Ukrainy (Huculszczyzna);
- zwyczaje i obrzędy tego regionu;
- historia adaptacji filmowej (1964);
- Sergiej Paradzanow – reżyser filmu;
- ruch dysydencki na Ukrainie („Sześćdziesiątnicy”, Wasyl Stus);
- wykorzystanie obrazów we współczesnych spektaklach teatralnych, muzyce (np. film *Cienie niezapomnianych przodków*⁸).

Podsumowując, można stwierdzić, że dobrze dobrany oraz przeanalizowany materiał stwarza szerokie pole zarówno do dyskusji, jak i do rozwinięcia tematu w innych aspektach. Jak widać na przykładzie rozważanego filmu *Cienie zapomnianych przodków*, to interesujący przedmiot analizy, poruszający szereg kwestii, które mogą stać się istotne dla studentów zagranicznych.

⁸ Film *Тіні незабутих предків*, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=EpjQgbPPIXs> (dostęp: 28 I 2025).



Ilustracja 4. Przedstawiciele ruchu dysydenckiego na Ukrainie (źródło: Презентація до уроку на тему „Дисиденський рух”, [on-line:] <https://naurok.com.ua/prezentaciya-do-uroku-na-temu-disidenskiy-ruh-134922.html> – dostęp: 28 I 2025)

4. Podsumowanie

Obecnie młodzi ludzie nie wyobrażają sobie życia bez ciągłego korzystania z mediów. Często słyszymy skargi zarówno ze strony nauczycieli pracujących w szkołach i na wyższych uczelniach, że uczący się nie czytają, a jeśli już czytają, to ograniczają się do krótkich tekstów na portalach społecznościowych, których nie można nazwać tekstem literackim. Taka sytuacja jest powszechna nie tylko w krajach europejskich, ale na całym świecie. Zatem analizując programy i podręczniki do nauczania literatury ukraińskiej przeznaczone dla studentów zagranicznych, możemy stwierdzić, że nauczanie literatury wymaga zmian zgodnie ze współczesnymi potrzebami uczących się. Dlatego dla efektywnego nauczania literatury ukraińskiej, a w szerszym kontekście kultury ukraińskiej jako obcej, należy włożyć wiele wysiłku w to, aby wybrany materiał był interesujący i użyteczny. Z jednej strony, by służył jako powtórzenie już przestudiowanego materiału obejmującego wiadomości ze słownictwa oraz gramatyki, z drugiej – by był źródłem poznania kultury Ukraińców i pomagał usuwać bariery w komunikacji międzykulturowej. Można to osiągnąć za pomocą wysokiej jakości tekstów audio i wideo (najlepiej z napisami w języku angielskim lub innym znanym uczącym się), które dziś są integralnym elementem zajęć ze studentami zagranicznymi. Warto również zwrócić uwagę na wykorzystanie bogatego zasobu ilustracyjnego przybliżającego etapy życia i drogi twórczej poety lub pisarza, na tłumaczenia oraz ekranizacje dzieł; można również wykorzystać ćwiczenia rozwijające sprawność komunikacyjną, elementy zabawy, przedstawienia teatralne itp. Wszystkie wymienione narzędzia spełnią zasadnicze cele kursu: literatura pomoże poznać kulturę ludzi, których języka się naucza, poszerzy zasób

słownictwa uczących się i umożliwi pokonanie barier oraz trudności w komunikacji międzykulturowej.

W dobie informatyzacji i cyfryzacji trudno wyobrazić sobie programy edukacyjne bez multimediiów, dlatego wierzę, że filmowe adaptacje literatury ukraińskiej pomogą również nauczycielom podczas zajęć z języka ukraińskiego i kultury ukraińskiej jako obcych. Jest to obecnie powszechna praktyka, którą jednak można – i warto – doskonalić.

Bibliografia

- Brumfit Ch., Carter R. (red.), 1986, *Literature and Language Teaching*, Oxford.
- Brumfit Ch., 1986, *Reading Skills and the Study of Literature*, [w:] Ch. Brumfit, R. Carter (red.), *Literature and Language Teaching*, Oxford, s. 184–190.
- Collie J., Slater S., 1987, *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge.
- Cook G., 1986, *Text, Extract and Stylistic Texture*, [w:] Ch. Brumfit, R. Carter (red.), *Literature and Language Teaching*, Oxford, s. 150–164.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, „Biblioteka »LingVariów«. Glottodydaktyka”, t. 2, Kraków.
- ESOKJ 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Kramsch C., 1995, *Culture and Context in Language Teaching*, Oxford.
- Marsh D., 2012, *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*, Cordoba.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 4, Kraków, s. 243–275.
- Szumera M., 2017, *Film w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Studia de Cultura”, t. 9, nr 2, s. 162–171, <https://doi.org/10.24917/20837275.9.2.13>.
- Tambor A., 2015, *Nowa Polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien*, „Leksykon Polski”, Katowice.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 11, Łódź.
- Васильєва Л., 2008, *Роль художнього тексту в процесі навчання іноземної мови (комунікативна компетенція, комунікативна стратегія)*, „Теорія і практика викладання української мови як іноземної”, Вип. 3, с. 223–229.

- Вінницька В.М., Голов'яшина Л.С., 2002, *Українська мова як іноземна. Слухаємо, говоримо, пишемо*, Київ.
- Вінницька В.М., Плющ Н.П., 2003, *Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців*, Київ.
- Дядюра Г.М., Деньга О.А., Мельникова Л.А., 2018, *Посібник з дисципліни «Українська та світова література» для студентів-іноземців*, Черкаси.
- Дяченко С.І., П'ятецька О.В., 2010, *Українська література для іноземних студентів*, Київ.
- Єлісова М.О., 2010, *Коментоване читання художніх творів : навч. посіб. для іноземних студентів*, Київ.
- Паламар Л.М., Тат'яненко Н.Ф., Поставна Н.В., 1999, *Читаємо українською: навч. посіб. (для студентів початкового етапу)*, Київ.
- Сапожнікова О.В. та ін., 2005, *Програма дисципліни „Українська і зарубіжна література” для студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України*, [w:] Андрущенко Б.М. (ред.), *Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян)*, Ч. 2, Київ, с. 133–144.
- Сапожнікова О.В., 2005, *Українська й зарубіжна література. Початковий курс для іноземних студентів підготовчих факультетів вищих закладів освіти*, Київ.
- Федчик В.А., 2008, *Роль і місце художнього тексту в навчанні української мови як іноземної*, http://www.rusnauka.com/12_EN_2008/Philologia/30966.doc.htm (dostęp: 9 VII 2024).
- Франко І., 1960, *Украдене щастя*, [w:] І. Франко, *Твори: в 20 т.*, ред. О. Корнійчук, Т. 17: *Драматичні твори*, Київ.
- Швець Г., 2011, *Художній текст на різних етапах навчання української мови як іноземної*, „Теорія і практика викладання української мови як іноземної”, Вип. 6, с. 176–179.

Netografia

- Географія. Національний склад населення України: особливості та регіональні відмінності, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=3jF6ElXTYOE> (dostęp: 28 I 2025).
- Легендарному фільму параджанова – 50. Цікаві факти про зйомки, [on-line:] https://tvonemisto.tv/news/pivstolittya_yak_ukraina_pobachyla_tini_zabutyh_predkiv_10_faktiv_pro_film_72656.html (dostęp: 28 I 2025).
- Презентація до уроку на тему „Дисиденський рух”, [on-line:] <https://naurok.com.ua/prezentaciya-do-uroku-na-temu-disidenskiy-ruh-134922.html> (dostęp: 28 I 2025).
- Тіні забутих предків Михайла Коцюбинського, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=WFnA23i9-Ko> (dostęp: 28 I 2025).
- Тіні незабутих предків, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=EpiQgbPPIXs> (dostęp: 28 I 2025).
- Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти. 5 клас. Щупак, [on-line:] <https://uahistory.co/pidruchniki/sshypak-ukraine-and-world-introduction-to-history-and-civil-education-integrated-course-5-class-2022/18.php> (dostęp: 28 I 2025).

ABSTRAKT

W artykule omówiono problematykę wykorzystania literatury ukraińskiej w procesie nauczania języka ukraińskiego i kultury ukraińskiej jako obcych, przedstawiono poglądy badaczy na ten temat, w tym także spojrzenie autorki oparte na jej doświadczeniu dydaktycznym. Tekst zawiera materiał ilustracyjny z zajęć poświęconych literaturze ukraińskiej jako obcej. Celem było pokazanie roli i miejsca tekstów literackich w nauczaniu języka ukraińskiego jako obcego oraz opisanie metod nauczania, w szczególności tych, w ramach których wykorzystuje się w trakcie zajęć ekranizacje literatury.

Słowa kluczowe: literatura ukraińska, tekst literacki, język ukraiński jako obcy, ekranizacja, film

CZEŚĆ IV

LOKALNE I GLOBALNE

BARBARA ŁUKASZEWICZ 

Uniwersytet Warszawski

GLOTTODYDAKTYKA MIEJSCA

PERSPEKTYWA PEDAGOGICZNA W KSZTAŁTOWANIU IDENTYFIKACJI REGIONALNO-LOKALNEJ UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Place-Based Glottodidactics: A Pedagogical Perspective on Shaping Regional and Local Identity in Learners of Polish as a Foreign Language

The article presents the principles of the concept of place-based pedagogy, whose application in language didactics can support the building of regional or local identification among foreign language learners in a native-speaking environment. Selected findings regarding the category of space and its relation to the communication process, as well as the concept of identification in relation to forming bonds with a given territory are described. Reflections of place-based pedagogy researchers (mainly Maria Mendel) are presented, relating them to the process of shaping the identification of foreigners learning Polish with the locality or region where they are learning the Polish language and culture. Concepts such as place action and action of place, friendly and hostile places, community of place, place as autobiography, and the learning place are introduced. Educational publications and scientific works related to the discussed issue, including the first collective monograph entirely dedicated to locality and regionalism in language didactics practice, are reviewed. The conclusion outlines examples of how the reflections discussed in the text can be implemented, in line with the idea of pedagogization through places.

Keywords: Polish for foreigners, proxemics, space, place-based pedagogy, regionalism, locality

1. Wprowadzenie

Integralną częścią nauki języka obcego jest miejsce, w którym ów proces zachodzi. Stwarza ono większe bądź mniejsze możliwości praktyki językowej, szczególnie jeśli obcą mowę opanowuje się w środowisku endolingwalnym (zob. Lipińska, Serebny 2012). Jego niewątpliwa przewaga nad środowiskiem egzolingwalnym polega na ułatwieniu uczącym się „zweryfikowania i zastosowania w praktyce wiedzy i umiejętności nabytych w sali lekcyjnej”, nie tylko w zakresie rozwoju sprawności językowych, lecz także uczenia się „w sposób bezpośredni funkcjonowania w [...] obcym im środowisku kulturowym” (Janowska 2019: 76). Analiza przeprowadzona w niniejszym tekście dotyczy cudzoziemców poznających język w kraju, w którym jest on środowiskiem codziennej komunikacji, a także doskonalących kompetencje językowe systemem mieszanym, polegającym na nauce języka wzmacnianej jego nabywaniem (zob. Lipińska 2003: 48).

Podając kontakty z rodzimymi użytkownikami języka, cudzoziemcy napotykają różne trudności i wypracowują techniki radzenia sobie z nimi, aby skutecznie się komunikować. W ten sposób z początku obce miejsce staje się coraz lepiej znane i „swoje”, na co składa się wiele czynników psychologicznych (zob. Mandal, Latussek 2015) i działań podejmowanych przez dydaktyków. Możliwości ich zaangażowania w proces budowania więzi z najbliższym otoczeniem – okolicą, miejscowością czy całym regionem – stały się przedmiotem wielu koncepcji, w tym pedagogiki miejsca. Łączy ona dyskurs pedagogiczny z filozoficzną refleksją nad miejscem, „filozoficznym i pedagogicznym jednocześnie”, co „stanowi jego naturę” (Mendel 2006b: 9). Założenia pedagogiki miejsca nie dotyczą bezpośrednio nauczania języka ani poznawania obcej kultury, jednak dostarczają one licznych inspiracji w postrzeganiu budowania więzi z danym miejscem przez obcokrajowców uczących się języka obcego.

Miejsce w procesie glottodydaktycznym to nie tylko miejscowość¹ czy region² zamieszkania, pracy lub nauki cudzoziemca. To czasem wyłącznie kilka lokalizacji, między którymi przemieszcza się osoba będąca w obcym kraju z konkretnego

¹ Rozumiana głównie jako ośrodek miejski, ponieważ to w miastach znajdują się uczelnie zajmujące się kształceniem językowym cudzoziemców, prywatne szkoły czy korporacje, w których pracują obcokrajowcy.

² Według danych udostępnionych przez GUS pod koniec 2023 r. najwięcej obcokrajowców było zatrudnionych w regionach warszawskim stołecznym, dolnośląskim i wielkopolskim (Główny Urząd Statystyczny 2024a). Podobnie wyglądają statystyki dotyczące zagranicznych studentów w roku akademickim 2023/2024: najwięcej osób podjęło studia na uczelniach mazowieckich, wielkopolskich i dolnośląskich (Główny Urząd Statystyczny 2024b). Pojęcie *regionu* w rozważaniach glottodydaktycznych należy jednak rozumieć przede wszystkim jako autonomię terytorialną w kontekście kulturowym i społecznym, w mniejszym zaś – administracyjnym, choć ten podział jest najbardziej poręczny w ustaleniu danych liczbowych.

powodu: sytuacji rodzinnej lub zawodowej czy podjętych studiów. Brak czasu, potrzeby, a niekiedy i odwagi do eksplorowania nowych obszarów sprawia, że obcokrajowiec zna niewiele miejsc, głównie te związane z codziennymi obowiązkami. W pokonywaniu barier i rozwijaniu zainteresowania daną przestrzenią kulturową mogą pomóc zajęcia językowe, szczególnie w przypadku osób mieszkających na obcym dla siebie terytorium, które – w przeciwieństwie do rodzimych użytkowników języka – najpierw muszą lepiej poznać, by następnie zbudować z nim więź. W tym celu trzeba dbać o wiedzę o „wielokulturowości wewnętrznej” (Garncarek 2006: 71), unikając strategii centryzmu lokalnego (Zarzycka 2000: 79; por. Gębał 2010: 165).

2. Przestrzeń – miejsce – komunikacja

Publikacje Edwarda T. Halla, takie jak *Bezgłówny język czy Poza kulturą*, dały podwaliny pod współczesne badania nad komunikacją niewerbalną (zob. Leathers 2007: 111–138) i międzykulturową (por. Łukaszewicz 2022a: 74 i nast.). Wprowadzony przez niego anglojęzyczny termin *proxemics* (pol. proksemika) dotyczy nauki o kulturowych sposobach zagospodarowania przestrzeni. Choć Hall nie sformułował precyzyjnej definicji tego pojęcia, w pracy *Ukryty wymiar* zaznaczył, że wprowadził je do określenia „powiązanych ze sobą obserwacji i teorii (na temat »przestrzeni społecznej i indywidualnej oraz postrzegania jej przez człowieka« – E.T.H.) dotyczących posługiwania się przestrzenią jako szczególnym wytworem kultury” (Hall 1978: 23). W tym samym opracowaniu wskazał na różnice kulturowe w rozumieniu przestrzeni i dystansu na przykładzie wybranych krajów europejskich oraz azjatyckich, co stanowiło podstawę wielu późniejszych badań z zakresu odmiennego interpretowania przestrzeni i pojmowanego znaczenia (zob. *ibid.*: 178 i nast.).

Hall dokonał wielokrotnie przywoływanego podziału przestrzeni na trwałą, półtrwałą (inaczej: ruchomą) i nieformalną, zwaną także prywatną (*ibid.*: 142 i nast.). Przestrzeń trwałą projektuje się z myślą o użytku długotrwałym (np. parki miejskie), podobnie jak półtrwałą, choć jest ona możliwa do zmiany bądź likwidacji w większym stopniu niż w przypadku tej pierwszej (np. targowiska). Przestrzeń nieformalna daje największe możliwości komunikacji: nie została wyraźnie skodyfikowana, może też być z łatwością zmieniana lub adaptowana w zależności od potrzeb (np. nieformalne miejsca spotkań). Obejmuje też opisane w *Ukrytym wymiarze* (*ibid.*) rodzaje dystansów zachowywanych między jednostkami³. Podczas poznawania obcej przestrzeni cudzoziemcy mają do czynienia z jej wszystkimi rodzajami, w najłatwiejszy sposób zdobywając informacje o tych klasyfikowanych jako trwałe i półtrwałe. Pozwalają

³ W niniejszym tekście rzeczowniki *jednostka*, *osoba* i *człowiek* stosuję wymiennie.

one poznać dane miejsce, ale dopiero rozwijanie wiedzy na temat przestrzeni nieformalnej i stopniowe dostosowywanie się do zasad w niej panujących umożliwiają zżycie się z nowym otoczeniem. Przedstawiona w niniejszym tekście koncepcja pedagogiki miejsca dotyczy przede wszystkim przestrzeni najbliższych jednostce, a zatem również nieformalnej, która może być dobrze znana osobie nauczającej.

Jak podkreślił Hall, nieznajomość „wyraźnych i głębokich granic” obecnych w przestrzeniach nieformalnych „może spowodować katastrofę” (ibid.: 153). „Utrata twarzy” grozi przede wszystkim tym uczestnikom zdarzenia komunikacyjnego, którzy reprezentują różne kultury, co zauważa Grażyna Zarzycka:

W tego rodzaju interakcjach często dochodzi do zakłóceń spowodowanych różnorodnymi czynnikami – m.in. brakiem wspólnej płaszczyzny komunikacyjnej, niepełną wiedzą rozmówców o sobie, zachowaniem nieodpowiednim w danej sytuacji (z punktu widzenia którejś ze stron), odmiennymi sposobami interpretowania ważnych dla rozmówców spraw, innym kodem zachowań społecznych (Zarzycka 2019: 171–172).

Związek proksemiki z relacjami międzyludzkimi i komunikacją podkreślają także psychologowie, m.in. Philip G. Zimbardo i Floyd L. Ruch: „Proksemika interesuje się przestrzenną odległością między ludźmi, którzy wchodzi z sobą w jakąś interakcję, jak również ich stosunkiem do siebie” (Zimbardo, Ruch 1997: 150). Analiza przestrzeni i sposobów porozumiewania się osób w niej przebywających odkrywa zatem prawdę o relacjach lub ich braku, stosunku emocjonalnym oraz jego wektorze – pozytywnym lub negatywnym, a także o rodzaju kontaktów – oficjalnych lub nieoficjalnych. Jak pokazują badania z zakresu pedagogiki miejsca, przestrzeń nie tylko ułatwia obserwację tych wszystkich zjawisk, lecz także je kształtuje i na nie wpływa. Warto dodać, że jednymi z subdyscyplin powstałych na gruncie psychologii są psychologia przestrzeni i psychologia miejsca, których przedstawiciele zajmują się wpływem otoczenia na stan psychiczny jednostek. Dobrze samopoczucie odczuwane w przestrzeni, w której się przebywa, w nauczaniu języków obcych powinno być związane z dobrostanem, istotnym w osiąganiu sukcesów edukacyjnych (por. Kołsut 2021: 36–39).

Indywidualne odczucia i doświadczenia dotyczące danej przestrzeni odgrywają dużą rolę również w koncepcji miejsca i przestrzeni autorstwa Yi-Fu Tuana, który wskazał na różnice w rozumieniu obu pojęć: „»Przestrzeń« jest bardziej abstrakcyjna niż »miejsce«. To, co na początku jest przestrzenią, staje się miejscem w miarę poznawania i nadawania wartości” (Tuan 1987: 16)⁴. Zgodnie ze słowami badacza

⁴ W niniejszym tekście nie stosuje się tego rozróżnienia, z wyjątkiem fragmentów odnoszących się do koncepcji Tuana. Poza pojęciem *przestrzeni* za wyrazy bliskoznaczne do *miejsca*

dopiero indywidualne poczucie znaczenia pewnych przestrzeni sprawia, że można je nazywać miejscami. Rozumienie wymienionych pojęć Tuan osadził również w kontekście filozoficznym: „Sztuka chodzenia zaczyna niemal od początku łączyć się z potrzebą chodzenia do celu – do jakiegoś miejsca i z jakiegoś miejsca. Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim” (ibid.: 13). Jego koncepcja została wykorzystana zarówno w podstawach teoretycznych pedagogiki miejsca, jak i w glottodydaktyce polonistycznej. Piotr Garncarek – autor opracowania dotyczącego przestrzeni kulturowej w nauczaniu języka polskiego obcokrajowców (zob. Garncarek 2006) – posłużył się przytoczonymi powyżej słowami Tuana, eksplikując wprowadzony przez siebie termin „adres kulturowy”: „Określam w ten sposób miejsce występowania danej kultury narodowej, ale również języka będącego jej podstawowym faktem i nośnikiem. [...] Adres kulturowy jest (choć nie zawsze) miejscem stałym. Nie stanowi pojęcia wyłącznie geograficznego” (ibid.: 295–296). Odwołania do twierdzeń badacza Garncarek zawarł również w monografii *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne* (Garncarek 2022), m.in. egzemplifikując typy przestrzeni wskazane przez Tuana: mityczną (schemat konceptualny, np. plac zabaw), pragmatyczną (rozpoznana zmysłowo dosłowność, np. piaszczysta plaża) oraz abstrakcyjną (zbiór zbudowany z wyobrażeń jednostek, np. przestrzeń miejska) (ibid.: 110). Bez względu na to, o jakim rodzaju przestrzeni mowa, dla cudzoziemca coś ona znaczy lub jest nieistotna, wiąże się z czymś bądź nie stanowi żadnej informacji *in spe*. W wielu przypadkach on sam – mniej lub bardziej świadomie – wybiera, czy dana przestrzeń stanie się dla niego miejscem w znaczeniu przyjętym przez Tuana. Może to się też jednak odbyć z udziałem osoby nauczającej i procesu dydaktycznego, w którym uczestniczy uczący się języka obcego.

3. Identyfikacja lokalna i regionalna

Jedno z kilku znaczeń identyfikacji dotyczy „poczucia danej osoby, że należy do grupy osób określonej sąsiadującym przymiotnikiem lub rzeczownikiem albo podziela wyznawane przez tę grupę wartości”⁵. W tym rozumieniu identyfikacja etniczna, kulturowa bądź narodowa dotyczy ludzkiej psychiki, emocji i uczuć. Definiowana

uзнano także *lokalizację, obszar, otoczenie i terytorium*. Wymienionych słów nie stosuje się zamiennie tam, gdzie kontekst lub styl wymagają użycia konkretnego z nich, ani w cytatach i w sformułowaniach związanych z pedagogiką miejsca.

⁵ Zob. hasło: *Identyfikacja*, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/38794/identyfikacja/4941100/narodowa> (dostęp: 19 VIII 2024).

jest ona jako poczucie, a zatem „stan człowieka, który wyraźnie uświadamia sobie jakieś własne doznania, fakty dotyczące świata zewnętrznego lub zasady, zgodnie z którymi się zachowuje”⁶. Jednostka sama zatem powinna określać i komunikować swoją identyfikację, która nie musi pozostawać taka sama przez całe życie. W przeciwieństwie do tożsamości (własnej lub będącej poczuciem wspólnoty) nie jest ona „świadomością własnych cech i własnej odrębności” lub „świadomością wspólnych cech i poczuciem jedności z innymi w danej grupie społecznej”⁷. Człowiek identyfikujący się z kimś lub czymś jest widziany jako istota czująca i odczuwająca, nie zaś społeczna, choć niewątpliwie identyfikacja z danym miejscem oraz daną społecznością wspomaga, a także ułatwia proces asymilacji. To, czy ktoś identyfikuje się z danym miejscem i jest do niego przywiązany, zależy przede wszystkim od czynników emocjonalnych.

W niniejszych rozważaniach identyfikację odnosi się do dwóch odmian spojrzeń na terytorialność: tej mniejszej i bliższej jednostce, „obejmującej tylko dane miejsce i jego najbliższą okolicę” (lokalizm⁸) oraz większej, wpływającej na lokalną i do pewnego stopnia się w niej przejawiającej (regionalizm). Samą terytorialność należy rozumieć zarówno jako „formę zawłaszczenia i kontroli wydzielonej części przestrzeni lub wręcz jej posiadanie i obronę”, jak i szerzej, jako „związek człowieka i kultury z konkretnym miejscem, okolicą, terenem” (Jasiewicz 1999: 105). Oba pojęcia dotyczą nie tylko pewnej idei, lecz także ruchu, formy działalności i aktywności człowieka na rzecz bliskiego mu terytorium, polegającej chociażby na promocji dziedzictwa kulturowego. Dużo miejsca poświęcono w literaturze regionalizmowi – ruchowi powstałemu w XIX w., którego renesans przypadł na drugą połowę XX w. Wynikiem zainteresowania regionalizmem w minionym stuleciu jest powstanie idei edukacji regionalnej (Petrykowski 2003: 85). Jerzy Nikitorowicz definiuje ją w następujący sposób:

Istotą edukacji regionalnej jest wyposażenie w wiedzę, zapoznavanie, uwrażliwianie, wspieranie, wzmacnianie i chronienie świata wartości rdzennych, wdrażanie do kultywowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania pełnych postaw przejmowania tradycji od poprzednich pokoleń, świadomego kształtowania więzi z „ojczyzną prywatną”, ze światem pierwotnego zakorzenienia (Nikitorowicz 2011: 24).

⁶ Zob. hasło: *Poczucie*, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/26997/poczucie> (dostęp: 19 VIII 2024).

⁷ Zob. hasło: *Tożsamość*, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/67868/tozsamosc> (dostęp: 19 VIII 2024).

⁸ Zob. hasło: *Lokalny*, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/34761/lokalny/5065195/szpital> (dostęp: 20 VIII 2024).

Znaczącą rolę w szerzeniu wiedzy o regionach i społecznościach lokalnych odgrywają placówki oświatowo-wychowawcze. Peter van Mensch określił nawet szkołę mianem „kulturowej biografii regionu”, która powinna być odpowiedzialna za opowiadanie jego historii dzieciom i młodzieży (Mensch 2005: 24). Również do aspektów społecznych i kulturowych odsyłają pojęcia *regionalności* i *lokalności*, dotyczące więzi z danym terytorium, poczucia zakorzenienia oraz przywiązania do danego miejsca (por. Klekotko 2018: 7). Termin *lokalność* i określenie *lokalny* wykorzystano w glottodydaktycznych opracowaniach dotyczących miejsca leksyki i kultury odnoszącej się do najbliższego otoczenia osób uczących się polszczyzny na terenie Polski (zob. podrozdział 5).

Opisując identyfikację lokalną, badacze uwzględniają zarówno stosunek emocjonalny jednostek, jak i ich dyspozycje poznawcze oraz zaangażowanie społeczne. Agnieszka Michalska wymieniła najczęstsze – jej zdaniem – wskaźniki identyfikacji lokalnej: „poczucie atrakcyjności miejsca swojego zamieszkania, sentyment lokalny, odczuwanie pewnego rodzaju dumy, traktowanie społeczności lokalnej jako grupy pozytywnego odniesienia oraz utożsamianie się z układem terytorialnym” (Michalska 2003: 79). Podobne elementy pojawiają się w definicji identyfikacji regionalnej Leszka Gołdyki:

Identyfikacja regionalna to będące pochodną więzi terytorialnej poczucie związku z określoną przestrzenną całością. Bywa zespolone z uznaniem jej za własną. Poczucie związku z określonym terytorium, połączone z uznaniem go za własne wyzwała postawy o charakterze ideologicznym i moralnym, określające zestaw powinności względem niego (Gołdyka 2017: 82).

To, czy dana osoba – w tym cudzoziemiec uczący się nowego języka i poznający kulturę z nim związaną – zadeklaruje poczucie identyfikacji z najbliższym otoczeniem bądź regionem, zależy od różnych czynników, w tym od jego stosunku emocjonalnego i „poczucia” występującego w przywoływanych definicjach. Niekiedy nawet najlepiej dobrane na zajęcia treści nie przekonają uczącego się do przestrzeni, z którą ma on złe doświadczenia. Niemniej zdarzają się sytuacje, w których osoba prowadząca zajęcia może w pewnym zakresie wpłynąć na postrzeganie wybranych miejsc i budowanie skojarzeń zachęcających uczących się do samodzielnego poznawania nowego dla siebie terytorium – tak aby stawało się ono coraz bardziej „swoje”, a nie „obce”.

4. Pedagogika miejsca w procesie glottodydaktycznym

Opracowanie wielu współczesnych koncepcji włączających rozwój wiedzy o danym terytorium i budowania z nim więzi odnosi się do zwrotu przestrzennego zwane-go też spacialnym (ang. *spatial turn*)⁹, występującego w różnych dyscyplinach nauk humanistycznych i społecznych od lat 70. XX w. W latach 90. w USA zaczęto promować podejście pedagogiczne oparte na przekonaniu, że edukacja powinna być zakorzeniona w najbliższym otoczeniu ucznia i jego doświadczeniach z nim związanych. Lokalne środowisko, jego kultura oraz społeczność stanowią natomiast źródła nauki. Najbardziej rozpowszechnioną nazwą tej koncepcji jest *place-based education* (pol. edukacja opierająca się na miejscu), znana również pod innymi nazwami, m.in. *place consciousness* (pol. świadomość miejsca), *community-oriented schooling* (pol. szkolnictwo zorientowane na społeczność) i *pedagogy of place* (pol. pedagogika miejsca) (Elfer 2011). Ostatni z wymienionych terminów został spopularyzowany na gruncie rodzimym przez pedagożkę Marię Mendel, redaktorkę naukową monografii *Pedagogika miejsca* (Mendel 2006c). Zamieszczono w niej teksty poświęcone nie tylko roli miejsca w edukacji szkolnej, lecz także wykładni teoretycznej tytułowej koncepcji (Mendel 2006a; 2006b; Męczkowska 2006). Jak podkreśla badaczka we *Wstępie* do publikacji, „pedagogika miejsca rozwijana za pośrednictwem tej książki prezentuje się jako obszar badań i praktyki edukacyjnej, który bez szczególnej ekspozycji roli i znaczenia miejsca nie mógłby się odbyć” (Mendel 2006b: 11).

Wprawdzie pedagogika¹⁰ jako dyscyplina naukowa nie ogranicza się wyłącznie do tematyki związanej z osobami niedorosłymi¹¹, jednak dotychczasowe publikacje i badania z zakresu pedagogiki miejsca – również wśród zagranicznych uczonych – dotyczą głównie edukacji przedszkolnej oraz szkolnej. W opracowaniach poświęconych podstawom teoretycznym opisywanej koncepcji nie ograniczono jej ani do nauczania w systemie szkolnym, ani do dydaktyki rodzimych użytkowników języka. Ma pedagogiczny rodowód, ale w opisie ustaleń teoretycznych widać zakorzenienie jej w filozofii. Samą pedagogikę miejsca można nazwać filozofią nauczania, zgodnie z którą miejsce powinno odgrywać szczególną rolę w dydaktyce. Opracowania

⁹ Spotyka się także takie nazwy, jak „zwrot topograficzny” (ang. *topographical turn*) czy „topologiczny” (ang. *topological turn*) (Gieba 2015: 27).

¹⁰ W definicjach pedagogiki jest mowa o metodach oraz celach nauczania i/lub wychowania, ale nie tylko w pracy z niedorosłymi uczącymi się. Zob. hasło: *Pedagogika*, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/33630/pedagogika> (dostęp: 22 VIII 2024).

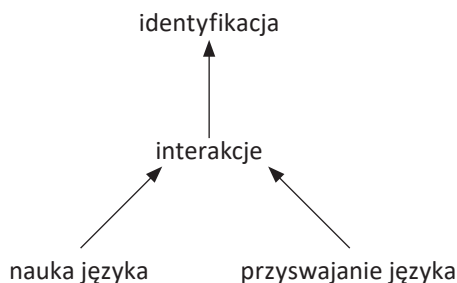
¹¹ Za Danielem Levinsonem (1978) przyjęto, że okres między 17. a 22. rokiem życia to etap przemiany w dorosłość (ang. *early adult transition*), a osoba w tym wieku to „młody dorosły”. Wielu cudzoziemskich studentów, będąc właśnie w tym wieku, przybywa na polskie uczelnie, rozpoczynając samodzielne życie i naukę języka polskiego w środowisku endolingwalnym.

na jej temat nie zawierają wielu rozwiązań praktycznych, chodzi w nich w większej mierze o inspirację do tworzenia własnych technik, a przede wszystkim o refleksję nad rolą dydaktyki w budowaniu poczucia więzi z danym obszarem. Mendel pisze o „beźmiarze możliwości edukacyjnych” pedagogiki miejsca, a także o jej głównym celu: nie jest nim wyłącznie oddziaływanie na uczącego się, lecz „wchodzenie z nim w interakcje wychowawcze poprzez miejsca, w których one zachodzą” (Mendel 2006a: 26). W koncepcji tej język traktuje się jako narzędzie dydaktyków w komunikacji z uczącymi się, a także jako środek do wyrażania emocji wiążących się z daną przestrzenią. Filozoficzne refleksje z zakresu pedagogiki miejsca można odnieść i do obszaru terytorialnie bliższego jednostce, i dalszego, bez względu na jego wielkość. Najważniejsze są znaczenia, z jakich składa się dane miejsce i jakie przypisuje mu uczący się.

Za szczególnie istotne w kontekście roli miejsca w procesie edukacji zostały uznane przez Mendel rozważania Fryderyka Nietzschego, podkreślającego związek tożsamości oraz działania, które jest „kluczowe dla edukacji i animacji społecznej” (ibid.: 23). Jako mające duże znaczenie w rozwoju pedagogiki miejsca badaczka postrzega wystąpienie Nietzschego przeciw metafizyce rozumianej jako teoria istnienia i opowiedzenie się za ontologią, będące w późniejszym czasie inspiracją dla Martina Heideggera (ibid.: 24). Dla Nietzschego najważniejszy był sposób, w jaki człowiek poznaje i przeżywa świat (Pełka 2024). Inspirujące okazały się również koncepcje naturalistyczne w filozofii, zapoczątkowane przez Jana Jakuba Rousseau: „Można zatem powiedzieć, że miejsce wychowuje i utożsamiać je z wychowaniem, rozumieć je podmiotowo i mówić o »miejscu wychowującym«” (Mendel 2006a: 26). Omawiane podejście wpisuje się także w koncepcję samowychowania Carla G. Junga, zgodnie z którą „dopiero byt zakorzeniony (uspołeczniony i przystosowany do norm zbiorowych) może stanowić indywiduum i określać się tożsamościowo” (ibid.: 28). Wymienione ustalenia można też odnieść do doświadczeń cudzoziemca wrastającego w nowe miejsce i stopniowo się z nim identyfikującego.

Miejsca pełnią rolę edukacyjną i nie istnieją bez znaczeń nadawanych przez jednostki, w tym osoby uczące się. Między człowiekiem a otoczeniem zachodzi pewna relacja, co stanowi podstawowe założenie w pedagogice miejsca (ibid.: 32). Zarówno pomoc w odkrywaniu znaczeń danych miejsc, jak i wypełnianie ich treścią należą do zadań osób nauczających (Gruenewald 2003: 627, za: Mendel 2006a: 23). Możliwe jest kreowanie podmiotu za pośrednictwem miejsca (działanie miejscem) oraz autokreacja podmiotu (działanie miejsca) (Mendel 2006a: 27–28), przy czym nie można „formować człowieka (urabiać według wzoru), lecz pozwalać mu sobą się stawać” (ibid.: 33). W omawianej koncepcji zakłada się zatem nie tylko oddziaływanie na osoby uczące się, lecz także – a nawet przede wszystkim – wchodzenie z nimi w interakcje i budowanie procesu nauczania w taki sposób, aby stworzyć im warunki do poznania wybranych lokalizacji oraz nawiązywania z nimi więzi.

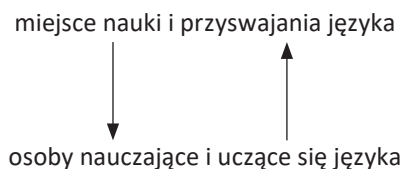
Jak pisze Mendel: „nasz świat jest miejscami, z których się w nas składa” (ibid.: 27). Miejsca z kolei powstają z nadawanych im znaczeń, których tworzenie na drodze edukacji postuluje się w pedagogice miejsca. Kształtowanie oraz odkrywanie „miejsc własnych” nie musi zaczynać się od znajomości języka, jednak to właśnie jego nauka, wsparta przyswajaniem go, stanowi podstawę podejmowania pełnowartościowych interakcji. Trudno dobrze poznać dane terytorium, zaangażować się w życie lokalnej społeczności czy zrozumieć jej kulturę i zwyczaje, posługując się wyłącznie *lingua franca*: wyjąłowym kulturowo, ułatwiającym komunikację, ale nieumożliwiającym pełne zrozumienie środowiska, w którym jednostki posługują się nauczanym językiem na co dzień. Droga od nauki wspartej przyswajaniem języka, poprzez interakcje w nim podejmowane, wiedzie do identyfikacji z danym miejscem, rozumianym lokalnie, regionalnie, ale i szerzej (zob. wykres 1).



Wykres 1. Identyfikacja z miejscem w procesie nauki języka (oprac. własne)

Między człowiekiem a miejscem zachodzi dwukierunkowa zależność: „możemy czynić miejsca takimi, jakimi pragniemy, by były, ale i one mogą robić z nami to samo. Kreujemy ich znaczenia i one kreują nas” (ibid.: 32). Nie bez przyczyny mówi się, że przeprowadzenie się do innego miejsca zamieszkania kogoś zmienia, a „odcięcie się” od pewnych lokalizacji pomaga odpocząć i nabrać dystansu do codzienności. W przypadku przeniesienia się do innego kraju zachodzi podobne zjawisko – nowy język i wyrażana za jego pośrednictwem przestrzeń kulturowa niekiedy sprawiają, że ktoś wydaje się innym człowiekiem, ale takie wrażenie może się też wiązać z odkryciem oraz uaktywnieniem pewnych cech i zachowań. Zgodnie z założeniami pedagogiki miejsca proces ten powinien się odbywać z pomocą dydaktyka, który zna dane otoczenie i być może sam jest z nim zżyty. W kontekście glottodydaktyki mowa o osobie nauczającej języka i wprowadzającej w nowe miejsca za jego pośrednictwem, co czyni ten etap jeszcze bardziej złożonym, ale i wartościowym z punktu widzenia cudzoziemców. Dla danego miejsca są również istotne zmiany jego charakterystyki narodowo-etnicznej, szczególnie podczas dużego przyrostu ludności. Powstają nowe inicjatywy, lokalne i ogólnokrajowe instytucje, zauważalne są także

nowe zachowania zbiorowe wyrastające na styku kultury kraju pochodzenia oraz kraju przebywania – przestrzeń zmienia się wraz z przebywającymi w niej jednostkami (zob. wykres 2).



Wykres 2. Relacja między miejscem a osobami uczącymi (się) języka (oprac. własne)

Z miejscami wiążą się też znaczenia naddawane i niedawane – mowa o ich stereotypizacji. Mogą one dotyczyć nie tylko prywatnych odczuć i doświadczeń, lecz także obiegowych opinii, powielanych bez większej refleksji – wówczas są one znane w danej społeczności bądź w całym społeczeństwie. Przykład stanowią niektóre miasta oraz dzielnice w Polsce: żarty z miejscowości, takich jak Wąchock czy Sosnowiec, powiela się od lat, a osoby mieszkające w Warszawie prędzej czy później zetkną się z opinią o Wilanowie jako najbardziej prestiżowej dzielnicy stolicy i o Pradze-Północ jako tej najbardziej niebezpiecznej, mimo że statystyki temu przeczą (Jaroch 2024). To właśnie druga z wymienionych dzielnic stanowi dowód na to, że w wyniku działań władz i animatorów możliwa jest zmiana postrzegania pewnych miejsc – od kilkunastu lat Praga-Północ kojarzy się z wieloma kultowymi lokalami oraz inicjatywami artystycznymi. Przypisywanie miejscom pozytywnych i negatywnych cech zostało omówione także na gruncie pedagogiki miejsca – Mendel wskazuje na kategorię miejsc przyjaznych (*topophilia*) i wrogich (*topophobia*) jako dwa podstawowe punkty określenia przestrzeni ludzkiej egzystencji (Mendel 2007: 9). W sytuacji nauczania cudzoziemców, niemających багаżu pewnych uprzedzeń czy na wyrost pozytywnych przeświadczeń, osoba nauczająca ma dużą możliwość zbudowania skojarzeń z wybranymi obszarami od podstaw. Jako przewodnik po języku i kulturze sprawia, że przynajmniej część uczących się spojrzy inaczej na znane już sobie otoczenie, wówczas może dojść do weryfikacji zasłyszanych opinii. Zdarza się jednak, że nieznamość stereotypów na temat miejsc w danej kulturze wiąże się z ograniczoną znajomością nauczanego języka, co z kolei nie sprzyja nawiązywaniu interakcji, na co wskazano powyżej. Mimo to uwzględnienie kwestii stereotypów o miejscach i czynienie starań o niekierowanie się wyłącznie utartymi opiniami o nich powinny stanowić integralną część nauczania języka obcego za jego pośrednictwem.

Warto też zwrócić uwagę na pojęcie „wspólnoty miejsca” (Mendel 2006a: 33). Nawiązując do powyższych rozważań na temat dwukierunkowości relacji miejsce–jednostka, można stwierdzić, że wspólnotę miejsca tworzą osoby przez nie kreowane

i je kreujące. Spoiwem scalającym wspólnotę jest zatem relacja z daną przestrzenią oraz z osobami nadającymi jej znaczenia, bez których – zgodnie z założeniami pedagogiki miejsca – by nie istniała. Co ważne, poprzez ciągły dialog z miejscem jednostki z nim związane mogą stawać się sobą – miejsce ma zatem nie utrudniać drogi do samorozwoju, ale i go nie narzucać. Szczególnie istotne jest to w przypadku cudzoziemców, potrzebujących czasu na adaptację i poznanie nowej przestrzeni w swoim tempie, bez przymusu, za to z akceptacją oraz pomocą osób nauczających. Wspólnota miejsca pozwala na rozwój, a także na przystosowywanie się do norm zbiorowych, które w dłuższej perspektywie powinny pomóc w zżyciu się z nowym terytorium.

Miejsce analizowane na gruncie pedagogiki miejsca można rozpatrywać jako autobiografię i historię własnej edukacji (ibid.: 30, por. Rybicka 2013). Tworzy ono możliwości, daje pole do działania, pozwalając na realizację zamierzonych celów oraz stając się integralną częścią dążeń jednostki do samorealizacji i odkrywania siebie na nowo. Nadawanie znaczeń danemu miejscu samo w sobie ma pewien istotny przekaz, sygnalizuje ono bowiem pewne ważne doświadczenia uczących się, ich wrażenia oraz odczucia związane z tą przestrzenią. Tworzą one wartość symboliczną miejsca, która może stać się też efektem procesu nauczania języka obcego i kultury obcej.

Kategorią rozwijaną w ramach pedagogiki miejsca jest *locus educandi*, czyli miejsce uczące/nauczające (Copik 2015). Należą do nich nie tylko placówki oświatowe, lecz także miasta, dzielnice czy przestrzenie nieformalne. Wszystkie te lokalizacje mają wpływ na edukację, w każdej z nich osoby nauczane spotykają się i wymieniają doświadczeniami. Co ważne, wymienione placówki uczą „bycia w społeczeństwie i kulturze” (ibid.: 15), tak bardzo istotnego w kształceniu cudzoziemców. Przykładem przestrzeni nieformalnych odgrywających dużą rolę w edukacji międzykulturowej są miejsca, w których organizuje się tandemy językowe. Różnorodność kulturowa i społeczna staje się w ich trakcie źródłem nauki oraz wzajemnego zrozumienia.

5. Glottodydaktyczne realizacje idei terytorialnych

Tematyka lokalno-regionalna stała się przedmiotem wielu opracowań dydaktycznych. Warto to podkreślić, ponieważ zróżnicowanie regionalne Polski i przekazywanie uczącym się wiedzy o konkretnych lokalizacjach zostało już rozpoznane przez glottodydaktyków polonistycznych. Za prototyp pomocy dydaktycznych z lokalnością/regionalnością w tle należy uznać policentryczny podręcznik *Polska po polsku* (Miodunka, Wróbel 1984) – kolejne jednostki lekcyjne poświęcono w nim różnym regionom Polski. W analogiczny sposób został zaplanowany nowszy podręcznik: *Po polsku po Polsce* (Prizel-Kania i in. 2016), w którym każda lekcja dotyczy

innego województwa. Po 2004 r., kiedy odbyły się pierwsze egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego, zaczęto wydawać publikacje zawierające typowe zadania egzaminacyjne, których treść dotyczy miejsc, wydarzeń i słynnych osób związanych z tytułowymi ośrodkami miejskimi: *Z Wrocławiem w tle* (Dąbrowska i in. 2005; por. Dobesz 2004), *Wokół Lublina* (Butcher i in. 2009), a niedawno także *Cześć! Warszawa po polsku* (Paszyńska 2023), jedno z niewielu współczesnych opracowań poświęconych stolicy Polski (zob. Żák-Caplot 2021).

Znaczny wzrost liczby pomocy dydaktycznych skoncentrowanych wokół rozwijania wiedzy lokalno-regionalnej nastąpił po 2010 r., który był ważny dla koncepcji lokalno-regionalnych w glottodydaktyce polonistycznej z dwóch powodów. Po pierwsze, w tym roku wyszedł podręcznik *Witamy na Podkarpaciu* (Szelc-Mays 2010) przeznaczony dla odbiorców ukraińskojęzycznych na poziomach A2 i B1 – publikacja warta przypomnienia choćby ze względu na aktualną przewagę liczebną tej grupy uczących się. Po drugie, w 2010 r. opublikowano podręcznik kursowy *Polski, krok po kroku 1* (Stempek i in., 2010), w którym elementy kulturowo- i realioznawcze dotyczące Krakowa oraz Podhala wprowadza się konsekwentnie w każdej jednostce lekcyjnej. W kolejnych latach powstały zbiory zadań dotyczące Łodzi (Dembowska-Wosik, Strzelecka, Zawada 2011; Dembowska-Wosik, Gaze 2019), Białegostoku (Szamryk, Szostak-Król 2018; Szamryk, 2019) i Torunia (Kubicka 2021), a także kursy e-learningowe na temat Poznania (Zduniak-Wiktorowicz, Bambrowicz, 2022), Lublina (Sobstyl 2017; Maliszewski 2022b) czy Gdańska (Jędrzejczak, Reglińska-Jemioł, Kulczykowski 2022). Należy także wskazać na opublikowane w ostatnich latach w Katowicach opracowania zawężone tematycznie, skoncentrowane wokół zagadnień filmoznawczych (Tambor 2022) czy literackich (Tambor, Gęsina 2024). Pewnym *novum* na rynku publikacji regionalnych jest anglojęzyczne wydawnictwo *LOSt in Gdańsk!* (Chawrińska i in. 2023) powstałe w efekcie wymiany międzyuczelnianej między Uniwersytetem Gdańskim a Uniwersytetem Tokijskim. Charakterystyczną cechą niemal wszystkich wymienionych wyżej materiałów jest łączenie wątków lokalnych z kontekstem akademickim, najbardziej konsekwentnie wprowadzonym w toruńskim *Truchciem z Kopernikiem* (Kubicka 2021). Można zauważyć też pewne tendencje w wyborach dokonywanych przez ich autorów, np. czynienie ze studentów bohaterów lub adresatów publikacji¹². Należy tutaj wskazać na istnienie pewnego szczególnego rodzaju lokalności, a mianowicie lokalności akademickiej.

¹² Zob. referat Patrycji Kownackiej pt. *Lokalność w ujęciu akademickim – na przykładzie regionalnych materiałów glottodydaktycznych*, wystąpienie na konferencji naukowej „Pol-szczyzna edukacyjna. Kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym”, 4–5 VI 2024, Akademickie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców oraz Instytut Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=K03aS7I6qGU> (dostęp: 22 VIII 2024).

Nie jest ona przypadkowym tworem, a raczej świadomym wyborem autorów pracujących w ośrodkach akademickich i przygotowujących publikacje dydaktyczne z myślą o własnych studentach, uzasadnionym względami pragmatycznymi.

Dotychczas ukazało się mniej opracowań naukowych niż dydaktycznych o tematyce lokalno-regionalnej, choć także one nie są pomijane przez rodzimych glottodydaktyków. Teksty publikowane w monografiach zbiorowych oraz czasopismach dotyczyły m.in. podręczników i projektów dydaktycznych (zob. np. Maliszewski 2022a), znanych osób mieszkających i działających w miastach (zob. np. Kownacka 2022a), leksyki typowej dla omawianych regionów (zob. np. Kownacka 2022b) czy zainteresowania uczących się tematyką mniejszości etnicznych i lokalizacji wiążących się z ich kulturami (zob. Łukaszewicz 2022b). Obszernym opracowaniem zagadnienia lokalności w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie Podlasia jest rozprawa doktorska Patrycji Kownackiej (2023). Wyniki analiz ilościowo-jakościowych przeprowadzonych przez autorkę pokazały, że w podręcznikach dominuje strategia monocentryczna, a lektorzy pracujący na Podlasiu stosunkowo subiektywnie dobierają elementy kultury oraz leksyki lokalnej (termin zaproponowany przez autorkę w rozprawie), wprowadzając je przy omawianiu zagadnień bezpośrednio kojarzonych z lokalnością. Kownacka wykazała też, że autorzy materiałów dydaktycznych spoza Podlasia przedstawiają głównie topograficzny lub przyrodniczy obraz tego regionu, a w bardziej wielostronny sposób opisują go osoby pracujące i mieszkające tam na co dzień. Wnioski z badań zostały wykorzystane w autorskim inwentarzu leksyki podlaskiej ze wskazówkami dydaktycznymi. Praca Kownackiej stanowi cenne źródło inspiracji dla rozwijania kolejnych badań nad lokalnością w innych regionach Polski. Omówiona rozprawa została wykorzystana w kilku tekstach zamieszczonych w monografii *Polszczyzna dla cudzoziemców – lokalność i regionalizm* (Garncarek, Łukaszewicz 2024), której stworzenie zainicjował Zespół Badań nad Nauczaniem Kultury Polskiej jako Obcej działający przy Centrum Polonicum na Uniwersytecie Warszawskim. Poza tekstem programowym zamieszczono w nim: propozycje rozwijania wiedzy lokalno-regionalnej w ramach zajęć, teksty poświęcone badaniom i analizom przeprowadzonym na wybranych pomocach dydaktycznych oraz miastom i regionom, o których niewiele można dowiedzieć się z podręczników. Jest to pierwsza publikacja wieloautorska poświęcona w całości językowo-kulturowym rozważaniom nad wybranymi lokalizacjami – tymi rzadziej i częściej popularyzowanymi na gruncie rodzimej glottodydaktyki.

Opisana w niniejszym tekście propozycja zainspirowania się założeniami pedagogiki miejsca w kształceniu glottodydaktycznym skłania do filozoficznej refleksji nad miejscem postrzeganym jako część procesu edukacji. Pozwala ona odpowiedzieć na pytanie, dlaczego w ogóle warto mówić o miejscach w glottodydaktyce i jakie, poza samą wiedzą i ułatwieniem komunikacji z tubylcami, są argumenty przemawiające za wprowadzaniem tej tematyki na zajęciach. Pedagogika miejsca otwiera

przed uczącymi (się) możliwości wychodzące poza zdobywanie wiedzy i rozwijanie znajomości języka. Przypomina również, że oprócz samego poznania miejsca istnieje wiele subiektywnych czynników decydujących o tym, jaki stosunek do niego będzie miał cudzoziemiec i czy będzie ono dla niego obojętne, czy pełne znaczeń.

6. Podsumowanie

Przestrzeń i identyfikowanie się z nią w dużym stopniu zależą od udanego przebiegu procesu komunikacji, jeśli rozpatrujemy to zagadnienie na przykładzie cudzoziemców przebywających w obcym – przynajmniej początkowo – kraju. Próby znajdowania rozwiązań dydaktycznych sprzyjających eksplorowaniu go oraz nawiązania z nim więzi bez wątpienia warto podejmować, choć starania te zależą od formy oraz celu kursu językowego. Na gruncie pedagogiki miejsca można znaleźć przede wszystkim inspiracje do tworzenia własnych rozwiązań dydaktycznych, ponieważ nie daje ona gotowych odpowiedzi na pytanie o sposoby jej wykorzystania w praktyce. Nie są też one priorytetowe – pedagogika miejsca skupia się na pewnym sposobie myślenia o nauczaniu.

Pewne sposoby realizacji idei „pedagogizacji poprzez miejsca” (Kondracka-Zielińska 2018: 35) są już w glottodydaktyce polonistycznej dobrze rozpoznane. Gry miejskie, wycieczki, obchody naukowe czy warsztaty tematyczne stanowią część różnego rodzaju kursów, głównie intensywnych i odbywających się latem. Spotkania międzykulturowe oraz tandemy pozwalają z kolei poznać nie tylko nowe miejsce, lecz także rodzimych użytkowników pomagających w zaznajamianiu się z nowymi lokalizacjami. Istnieją też techniki nauczania oraz zadania, które odnoszą się do tematyki miejsc i miejscowości, a które można by z powodzeniem wykorzystać we wdrażaniu założeń pedagogiki miejsca. Przykładem formy wypowiedzi pisemnej mającej na celu przekazanie szczegółowego obrazu danej lokalizacji jest opis miejsca. Jego przygotowanie teoretycznie mogłoby stanowić asumpt do rozbudzenia w uczących się ciekawości nowym otoczeniem. Struktura tego rodzaju pracy zakłada jednak wyrażenie odczuć piszącego dopiero w zakończeniu, tymczasem to właśnie one powinny być z perspektywy omawianej koncepcji najistotniejsze. W tym przypadku bardziej sprawdza się esej o charakterze refleksyjnym, w którym autor przedstawia osobisty punkt widzenia.

Pedagogika miejsca nie jest jedyną koncepcją wartą zaimplementowania na gruncie dydaktyki języka obcego i kultury obcej, lecz jej pewne elementy, opisane w niniejszym tekście, decydują o szczególnie dużym potencjale w kształceniu cudzoziemców. Jednym z takich aspektów jest rola osoby nauczającej – stającej się przewodnikiem, odkrywcą oraz inspiratorem procesu budowania relacji z wybranym

obszarem przez obcokrajowca poznającego polszczyznę. Z pewnością należy uznać to za walor, a także pomoc w nawiązywaniu przez uczących się więzi z nowymi i ważnymi dla nich miejscami.

Bibliografia

- Copik I., 2015, *Kreatywność jako cel kształcenia w koncepcji locus educandi (miejsca uczącego)*, „World Journal of Theoretical and Applied Sciences”, t. 1, s. 10–21.
- Elfer C.J., 2011, „Place-Based Education: A Review of Historical Precedents in Theory & Practice”, a Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Athens, Georgia, https://getd.libs.uga.edu/pdfs/elfer_charles_j_201108_phd.pdf (dostęp: 22 VIII 2024).
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Garncarek P., 2021, *Adres kulturowy w nauczaniu języka obcego*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 12, Kraków, s. 295–311.
- Garncarek P., 2022, *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele kulturowe*, Warszawa, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323555018>.
- Garncarek P., Łukaszewicz B. (red.), 2024, *Polszczyna dla cudzoziemców – lokalność i regionalizm*, Warszawa, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323565376>.
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 9, Kraków.
- Gieba K., 2015, *Zwroty ku przestrzeni w badaniach literackich – próba uporządkowania pojęć i podstawowe rozróżnienia*, „Przestrzenie Teorii”, nr 23, s. 27–38, <https://doi.org/10.14746/pt.2015.23.2>.
- Gołdyka L., 2017, *Identyfikacja regionalna mieszkańców pogranicza polsko-niemieckiego*, „Człowiek i Społeczeństwo”, t. 44: *Tożsamość i identyfikacje. Propozycje teoretyczne – doświadczenia badawcze*, Poznań, s. 81–96, <https://doi.org/10.14746/cis.2017.44.6>.
- Gruenewald D.A., 2003, *Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education*, „American Educational Research Journal”, t. 40, nr 3, s. 619–654, <https://doi.org/10.3102/00028312040003619>.
- Główny Urząd Statystyczny, 2024a, *Cudzoziemcy wykonujący pracę w Polsce w 2023 r.*, [on-line:] <https://stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/cudzoziemcy-wykonujacy-prace-w-polsce-w-2023-r-,15,13.html> (dostęp: 16 VIII 2024).
- Główny Urząd Statystyczny, 2024b, *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2023/2024*, [on-line:] <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20232024,8,10.html> (dostęp: 16 VIII 2024).
- Hall E.T., 1978, *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, wstęp. A. Wallis, „Biblioteka Myśli Współczesnej. Plus Minus Nieskończoność”, Warszawa.

- Janowska I., 2019, *Profil dorosłego uczącego się języka polskiego jako obcego, czyli kto, gdzie, dlaczego i w jaki sposób uczy się języka polskiego w naszym kraju*, „Neofilolog”, nr 37, s. 75–86, <https://doi.org/10.14746/n.2011.37.6>.
- Jaroch K., 2024, *Najbardziej niebezpieczne dzielnice Warszawy. Gdzie najwięcej zabójstw, a gdzie włamań? Wynik Wilanowa zdumiewa*, „Gazeta Wyborcza”, 22 VII 2024, [on-line:] <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,31138022,gdzie-najwiecej-zabojstw-a-gdzie-kradziezy-oto-kryminalna.html> (dostęp: 6 IX 2024).
- Jasiewicz Z., 1999, *Lokalizm i regionalizm a migracje: uwagi o związkach z terytorium na Ziemiach Zachodnich i Północnych Polski*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne”, nr 2, s. 105–113, [on-line:] https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Etnologiczne_i_Antropologiczne/Studia_Etnologiczne_i_Antropologiczne-r1999-t2/Studia_Etnologiczne_i_Antropologiczne-r1999-t2-s105-113/Studia_Etnologiczne_i_Antropologiczne-r1999-t2-s105-113.pdf (dostęp: 22 VIII 2024).
- Kondracka-Zielińska A., 2018, *Uczyć się można wszędzie*, „Refleksje”, nr 5, s. 34–37.
- Kołosut S., 2021, *Działaniowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym. Zaangażowanie uczących się a efektywność kształcenia*, „Z Prac Zakładu Lingwistyki Stosowanej Politechniki Śląskiej w Gliwicach. Nowe w Glottodydaktyce”, nr 6, Kraków, <https://doi.org/10.12797/9788381386081>.
- Kownacka P., 2022a, *Wykorzystanie biografii lokalnych na lekcjach jpjo na przykładzie biografii Ludwika Zamenhofs*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 29, s. 133–148, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.09>.
- Kownacka P., 2022b, *Językowy obraz Podlasia w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego dla polonijnych dzieci i młodzieży*, [w:] E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. 9, Białystok, s. 79–98.
- Kownacka P., 2023, *„Lokalność w nauczaniu języka polskiego jako obcego na przykładzie Podlasia”*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. E. Awramiuk, Katedra Językoznawstwa Porównawczego i Stosowanego, Wydział Filologiczny, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok, [on-line:] https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/15015/1/P_Kownacka_Lokalnosc_w_nauczaniu_jezyka_polskiego_jako_obcego_na_przykladzie_Podlasia.pdf (dostęp: 1 IX 2024).
- Klekotko M., 2018, *Między lokalnością a wspólnotowością, czyli o wspólnototwórczych właściwościach scen miejskich*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, nr 64, s. 5–19, <https://doi.org/10.18778/0208-600X.64.01>.
- Leathers D.G., 2007, *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, tłum. M. Trzcńska, red. nauk. Z. Nęcki, Warszawa.
- Levinson D., 1978, *The Seasons of A Man's Life*, New York.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Uczący się języka polskiego jako obcego/drugiego w środowisku endolingwalnym – ich umiejętności i potrzeby*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 12, s. 2–10.
- Łukaszewicz B., 2022a, *Emocje – kultura – język. Wyrażanie emocji negatywnych w polonistycznej praktyce glottodydaktycznej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa.
- Łukaszewicz B., 2022b, *Tematyka mniejszości etnicznych w ujęciu glottodydaktycznym – rozważania teoretyczne i badanie ankietowe*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie

- Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 29, s. 331–349, <https://doi.org/10.18778/08606587.29.22>.
- Maliszewski B., 2022a, *Nauczanie kultury oraz języka przez obrazy i słowa (na przykładzie multimodalnego projektu „Lubimy Lublin”)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 29, s. 17–30, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.02>.
- Mandal A., Latusek A., 2015, *Przywiązanie do miejsca zamieszkania w biegu życia*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 20, nr 2, s. 73–87, https://ejournals.eu/pliki_artykułu_czasopisma/pelny_tekst/97ce02de-2fac-4791-9cee-eb0d48b447d6/pobierz (dostęp: 19 VIII 2024).
- Mensch P. van, 2005, *Annotating the Environment. Heritage and the New Technologies*, „Nordisk Museologi”, nr 2, s. 17–27, <https://journals.uio.no/museolog/article/view/3312/2874> (dostęp: 18 VIII 2024).
- Mendel M., 2006a, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław, s. 21–37.
- Mendel M., 2006b, *Wstęp*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław, s. 9–18.
- Mendel M. (red.), 2006c, *Pedagogika miejsca*, Wrocław.
- Mendel M., 2007, *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Toruń.
- Męczkowska A., 2006, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław, s. 38–51.
- Michalska A., 2003, *Indywidualny i kolektywny wymiar identyfikacji przestrzennej*, „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 4(14) s. 77–91, [on-line:] https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-3327e0b6-f665-4445-809e-fbe482167094/c/2003_4_michalska.pdf (dostęp: 22 VIII 2024).
- Nikitorowicz J., 2011, *Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*, Białystok, s. 23–32, [on-line:] https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3004/1/Jerzy%20Nikitorowicz_Edukacja%20regionalna%20jako%20podstawa%20kreowania%20spo%C5%82ecz%C5%84stwa%20obywatelskiego.pdf (dostęp: 20 VIII 2024).
- Pełka M., 2024, *Identyfikowanie pojęć z zakresu ontologii – na podstawie wybranych tekstów Nietzschego*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej, <https://zpe.gov.pl/a/przeczytaj/DB8fCUaCo> (dostęp: 24 VIII 2024).
- Petrykowski P., 2003, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń.
- Rybicka E., 2013, *Auto/bio/geo/grafie*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, t. 4, s. 7–23, <https://doi.org/10.15290/bsl.2013.04.01>.
- Tuan Y.-F., 1987, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, wstęp. K. Wojciechowski, „Biblioteka Myśli Współczesnej. Plus Minus Nieskończoność”, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Ruch F.L., 1997, *Psychologia i życie*, tłum. J. Radzicki, Warszawa.
- Zarzycka G., 2000, *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, [w:] J. Mazur (red.), *Polonistyka na świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, „Język, Kultura, Społeczeństwo”, Lublin, s. 61–89.

Zarzycka G., 2019, *Mechanizmy interkulturowych zdarzeń komunikacyjnych, w których dochodzi do zagrożenia twarzy*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 24(2), s. 171–187, [on-line:] https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2020/09/10Zarzycka_p.pdf (dostęp: 17 VIII 2024).

Netografia

Akademickie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców, Uniwersytet Gdański, [on-line:] <https://polski.ug.edu.pl/> (dostęp: 1 IX 2024).

Identyfikacja, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/38794/identyfikacja/4941100/narodowa> (dostęp: 19 VIII 2024).

Kownacka P., *Lokalność w ujęciu akademickim – na przykładzie regionalnych materiałów glottodydaktycznych*, wystąpienie na konferencji naukowej „Polszczyzna edukacyjna. Kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym”, 4–5 VI 2024, Akademickie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców oraz Instytut Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=K03aS7I6qGU> (dostęp: 22 VIII 2024).

Lokalny, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/34761/lokalny/5065195/szpital> (dostęp: 20 VIII 2024).

Pedagogika, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/33630/pedagogika> (dostęp: 22 VIII 2024).

Poczucie, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/26997/poczucie> (dostęp: 19 VIII 2024).

Projekt „Studiuj w Poznaniu!”, Studium Języka i Kultury Polskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, [on-line:] <https://jpjo.amu.edu.pl/> (dostęp: 1 IX 2024).

Student, Urząd Miasta Lublin, [on-line:] <https://student.lublin.eu/> (dostęp: 1 IX 2024).

Tożsamość, Wielki słownik języka polskiego, [on-line:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/67868/tozsamosc> (dostęp: 19 VIII 2024).

Podręczniki i pomoce dydaktyczne

Butcher A. i in., 2009, *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom podstawowy B1, poziom średni B2, poziom zaawansowany C2*, „Język, Kultura, Społeczeństwo”, Lublin.

Chawrińska I. i in., 2023, *LOSt in Gdańsk! Polish Culture in the Age of Uncertainty*, Gdańsk.

Dąbrowska A. i in., 2005, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Wrocław.

Dembowska-Wosik I., Strzelecka A., Zawada A., 2011, *Spacerkiem po Łodzi i okolicy. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, Łódź.

Dembowska-Wosik I., Gaze M., 2019, *Otwarta Łódź. Skrypt do kursu języka polskiego jako obcego na poziomie B1*, Łódź.

Dobesz U., 2004, *Spacery po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 2648, Wrocław.

Jędrzejczak B., Reglińska-Jemioł A., Kulczykowski W., 2022, *Tropem nadbałtyckich tajemnic*, https://polski.ug.edu.pl/tropem_nadbałtyckich_tajemnic/ (dostęp: 1 IX 2024).

- Kubicka E. (red.), 2021, *Truchcikiem z Kopernikiem. Językowe przebieżki po uniwersytecie*, Toruń.
- Maliszewski B. (red.), 2022b, *Lubimy Lublin – kurs języka polskiego jako obcego (poziom B1+/B2)*, [on-line:] <https://student.lublin.eu/kurs-jezyka-polskiego-online/> (dostęp: 1 IX 2024).
- Miodunka W., Wróbel J., 1984, *Polska po polsku*, t. 1–2, Warszawa.
- Paszyńska D., 2023, *Cześć! Warszawa po polsku. Zestawy zadań dla osób przygotowujących się do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego – poziom B1*, Warszawa.
- Prizel-Kania A. i in., 2016, *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących. Poziom A1, A2*, Kraków.
- Sobstyl K. (red.), 2017, *Kurs języka polskiego. Poziom B1*, [on-line:] <https://lui.lublin.eu/portal/kursy/kurs-polskiego/> (dostęp: 3 IX 2024).
- Stempek I. i in., 2010, *Polski, krok po kroku 1*, Kraków.
- Szamryk K.K., Szostak-Król K., 2018, *Podlasie w legendach. Teksty z ćwiczeniami dla obcokrajowców*, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok, [on-line:] https://uwb.edu.pl/fcp/BFBsKMRQSBjY4PAQTHiQ1Nk1DNzRANeg/_global/public/main/uploads/tiny/promocja-2019/podlasie-wlegendach.pdf (dostęp: 1 IX 2024).
- Szamryk K.K., 2019, *Spacerem po Białymstoku*, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok, [on-line:] <https://pb.edu.pl/sjo/wp-content/uploads/sites/9/2024/01/Spacerem-po-Bialymstoku-K.Szamryk.pdf> (dostęp: 1 IX 2024).
- Szelc-Mays M., 2010, *Witamy na Podkarpaciu. Podręcznik języka polskiego dla studentów ukraińskich na poziomie A2/B1*, Rzeszów.
- Tambor A., 2022, *Śląskie ścieżki filmowe*, Katowice.
- Tambor J., Gęsina T. (red.), 2024, *Gustaw Morcinek. O tym, jak górnik Maśłok kramarzył ze Skarbnikiem. O skarbniku, duchu kopalni, „Czytaj po Polsku”, t. 18, poziom podstawowy A1–A2, „Polska regionalna”, Katowice.*
- Zduniak-Wiktorowicz M., Bambrowicz O., 2022, *Studiuj w Poznaniu. E-learningowy kurs przygotowujący obcokrajowców do studiowania w Polsce*, [on-line:] <https://jpjo.amu.edu.pl/gral/> (dostęp: 1 IX 2024).
- Żák-Caplot K., 2021, *Warszawa dla początkujących. Sensoryczny kurs dla młodych przewodników z elementami historii, kultury i języka polskiego jako obcego*, Warszawa.

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono założenia koncepcji pedagogiki miejsca, których wykorzystanie w glottodydaktyce może wspomóc budowanie identyfikacji regionalnej lub lokalnej uczących się języka obcego w środowisku endolingwalnym. Opisano wybrane ustalenia dotyczące kategorii przestrzeni i jej związku z procesem komunikacji, a także pojęcie identyfikacji w kontekście budowania więzi z danym terytorium. Zaprezentowano refleksje badaczy pedagogiki miejsca (głównie Marii Mendel), odnosząc je do procesu kształtowania identyfikacji cudzoziemców uczących się polszczyzny z miejscowością lub regionem, w którym poznają język polski i kulturę polską. Wprowadzono takie pojęcia, jak: działanie miejscem i działanie miejsca, miejsca przyjazne i wrogie, wspólnota miejsca, miejsce jako

autobiografia oraz miejsce uczące. Przybliżono publikacje dydaktyczne i prace naukowe związane z opisywanym zagadnieniem, w tym pierwszą monografię zbiorową poświęconą w całości lokalności i regionalizmowi w praktyce głottodydaktycznej. Podsumowanie zawiera przykłady wykorzystania refleksji omówionych w tekście zgodnie z ideą pedagogizacji poprzez miejsca.

Słowa kluczowe: język polski dla obcokrajowców, proksemika, przestrzeń, pedagogika miejsca, regionalizm, lokalność

TOMASZ GĘSINA 

Uniwersytet Śląski w Katowicach

REGION I GLOTTODYDAKTYKA

LITERACKI OBRAZ KULTURY GÓRNEGO ŚLĄSKA NA PRZYKŁADZIE *BARU NA STARYM OSIEDLU* SABINY WASZUT

Region and Glottodidactics. The Literary Image of Upper Silesian Culture as Exemplified by Sabina Waszut's *Bar na starym osiedlu*

Katowice is an academic center where every year students come not only from Poland but also from all over the world. The city is part of Upper Silesia – a region extremely rich in culture, where an important role is played by, among others, cuisine, language, work ethic, attachment to tradition and industrialism, shaping the regional identity of the inhabitants. One of the novels that takes up this topic is *Bar na starym osiedlu* by Sabina Waszut, which takes place in Chorzów. The book presents the fate of Ola Kieś, a young woman who returns to Upper Silesia after many years and rediscovers its culture. The novel is also a valuable source of knowledge for a foreigner learning Polish, who, as part of the classes, acquires not only knowledge of the language, but also of the culture, especially that which is specific to a given area. Therefore, the article presents the glottodidactic potential of Waszut's book with particular emphasis on the common, stereotypical knowledge about the culture of Upper Silesia, which a foreigner, especially one studying in the Silesian Voivodeship, should be equipped with in order to gradually begin learning about the complex specificity of this region.

Keywords: contemporary Polish literature, Upper Silesia, glottodidactics, teaching Polish as a foreign language

1. Kultura polska w nauczaniu cudzoziemców – zarys

Wiedza o kulturze polskiej to jeden z istotnych komponentów kształcenia polonistycznego cudzoziemców. Nauka języka w izolacji, tj. bez kontekstu realioznawczego, sprawia, że znajomość gramatyki czy leksyki wydaje się pozbawiona praktycznego charakteru i prowadzi do wyobcowania studentów. Anna B. Burzyńska i Urszula Dobesz wskazują, że „pomijanie w trakcie nauczania języka jego elementów wyrażających treści kulturowe (bądź kulturą uwarunkowanych) może utrudniać komunikację, adaptację nowych kodów kulturowych, a nawet wywołać u osoby uczącej się danego języka jako obcego zjawisko tzw. szoku kulturowego” (Burzyńska, Dobesz 2004: 119).

Władysław T. Miodunka zauważa, że od drugiej połowy lat 90. XX w. „obserwuje się w Polsce coraz większe zainteresowanie nauczaniem cudzoziemców kultury polskiej” (Miodunka 2004: 16). Badacz w 2004 r. wymieniał takie publikacje, jak: *Świat języka polskiego cudzoziemców* Piotra Garncarka (1997), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego* Anny B. Burzyńskiej (2002), *Dialog międzykulturowy. Teoria i opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* Grażyny Zarzyckiej (2000) oraz niepublikowaną rozprawę doktorską Sybille Schmidt „Kompetencja komunikacyjna Niemców w polskich aktach grzeczności językowej z uwzględnieniem form adresatywnych. Perspektywa glottodydaktyczna”, napisaną pod opieką prof. Elżbiety Sękowskiej i obronioną na Uniwersytecie Warszawskim w 2002 r. (zob. Miodunka 2004: 14–15). Warto wskazać również publikacje, które ukazały się w późniejszych latach – wśród wielu z nich należy wymienić m.in. następujące tytuły: *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania* Władysława T. Miodunki (2004), *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym* Anny B. Burzyńskiej i Urszuli Dobesz (2004), prace Przemysława E. Gębala: *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich* (2004), *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2006), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców* (2010), ponadto *Mały leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców* (indeks haseł) Grażyny Zarzyckiej i Mirosława Jelonkiewicza (2004), *Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego* Jerzego Kowalewskiego (2006), *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego* Piotra Kajaka (2020), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej* Moniki J. Nawrackiej (2020) czy *Kultura polska. Silva rerum* pod redakcją Jolanty Tambor i Romualda Cudaka (2002, 2023). Wymienione prace zgodnie podkreślają istotną funkcję, jaką pełni kultura w kształceniu polonistycznym cudzoziemców, co więcej – niektóre z nich prezentują autorskie propozycje programowe.

Wiedza o kulturze pojawia się podczas różnych typów zajęć – lektoratu, wykładu czy lekcji terenowych. Garncarek zauważa, że „ucząc się obcego języka, wchodzimy również w uniwersum pojęć kulturowych, jakie on wyraża, takich mianowicie jak: terytorium lub jego brak, wyznaczenie, tradycja, rodzina, symbole, etniczność, pochodzenie, język, a nawet sposoby zbiorowych zachowań czy dzieła literackie” (Garncarek 2006: 12). Badacz, analizując podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym, wskazuje, że większość autorów wprowadza treści kulturowe już od pierwszej lekcji (ibid.: 81).

Podobne stanowisko zajmuje Małgorzata Gaszyńska-Magiera, która zaznacza, że w czasie poznawania kultury języka docelowego już na poziomie podstawowym wprowadza się imiona i nazwiska ważnych postaci czy nazwy właściwe dla danego miejsca (Gaszyńska-Magiera 2008: 279). Garncarek dodaje, że przy ustalaniu teorii nauczania kultury w glottodydaktyce polonistycznej nieustannie pojawia się problematyka określenia jej kanonu:

Z jednej strony staramy się dotrzeć do wiedzy zastanej uczących się polszczyzny cudzoziemców, ich oczekiwań i obszarów ciekawości – przez ankiety, sondaże, doświadczenia nabywane w pracy na krajowych i zagranicznych lektoratach. Z drugiej zaś sami określamy inwentarz narodowych, kulturowych pojęć, w jego obszarach wysokich i popularnych, historycznych, artystycznych, zwyczajowych i obrzędowych – przez treści zamieszczane w podręcznikach, materiałach uzupełniających, śpiewnikach, programach audiowizualnych czy opracowaniach autorskich (Garncarek 2022: 89).

Podczas zajęć z języka polskiego jako obcego przekazuje się wiedzę o Polsce i Polakach w różnych kontekstach: historycznym, społecznym, kulturowym, artystycznym, religijnym, literackim, codziennym czy współczesnym (Zieniewicz, Garncarek 2010: 9). Innymi słowy, ukazuje się jej różnorodne obszary, wskazuje, że – podobnie jak język – jest ciekawym zjawiskiem, które warto poznać, aby poradzić sobie w nowej rzeczywistości językowo-kulturowej. Wydaje się zatem istotne, aby w procesie nauczania uwzględniać nie tylko treści polonocentryczne, ale także i regionalne, ponieważ – mimo postępującej globalizacji – można wyposażyć uczącego się w wiedzę o lokalnym obrazie świata, która jest konstruowana przez język w danym miejscu i czasie (Garncarek 2022: 93).

2. Kultura lokalna a glottodydaktyka

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ) zakres wiedzy socjokulturowej dotyczy przede wszystkim różnych aspektów życia, np. systemów

wartości, poglądów i postaw, w tym należących do kultury lokalnej. Ponadto kategoria lokalności pojawia się w odniesieniu do wrażliwości interkulturowej, w ramach której zwraca się uwagę na pojmowanie tego, co lokalne w perspektywie globalnej. Z kolei w przypadku kompetencji socjolingwistycznej wyszczególniono dialekty i odmiany regionalne – zrozumienie danego języka umożliwia poznanie klasy społecznej oraz zdobycie wiedzy na temat m.in. pochodzenia etnicznego (Kownacka 2023: 15). Kultura lokalna (peryferyjna) jest zatem równie ważna jak kultura narodowa (centryczna) danego kraju, ponieważ świadczy o zróżnicowanym krajobrazie językowo-kulturowym miejsca, w którym student podjął się nauki języka obcego.

Aleksandra Achtelek w artykule *Dialog kultur – kultura polska a lokalność* podkreśla, że w trakcie wprowadzania elementów wiedzy o kulturze istotna jest sytuacja dydaktyczna. Student uczęszczający na zajęcia w Polsce przyjmuje postawę aktywną – uczestniczącą – w kulturze. W tym wypadku może dojść „do sytuacji poznawczej nieprzystawalności” pomiędzy postrzeganiem tego, co modelowe (co jest na poziomie uogólnienia), a tym, czego rzeczywiście doświadcza na co dzień obcokrajowiec. Zdaniem Achtelek stanowi to jeden z czynników świadczących o konieczności wprowadzenia treści lokalnych podczas zajęć. Próby przybliżania cudzoziemcom kultury polskiej o regionalnym charakterze ukazują jej bogactwo oraz zachęcają do uczestniczenia w niej zarówno w roli obserwatora, jak i uczestnika. Zaletą takiej postawy jest autentyzm, dzięki któremu student analizuje i interpretuje otaczające go teksty kultury. Uczący się staje się zatem uczestnikiem dialogu (pomiędzy)kulturowego. Nauczyciel przedstawia pewną narrację na temat kultury – przy pomocy kategorii lokalności wskazuje m.in. na punkty obserwacji, orientacji, opisu. Innymi słowy, kreuje pewną wiedzę na temat regionu, którą student może zweryfikować w namacalny sposób (Achtelek 2013: 139–141).

Obecność wiedzy z zakresu kultury lokalnej na zajęciach z języka polskiego jako obcego sprawia, że do zagadnień glottodydaktyki zaczęto zaliczać również te dotyczące edukacji regionalnej, której jednym z głównych celów jest poznawanie najbliższego otoczenia (zob. Zabawa 2010: 52). Piotr Garncarek i Barbara Łukaszewicz we wstępie do książki *Polszczyzna dla cudzoziemców – lokalność i regionalizm* zauważają, że powstające w różnych ośrodkach w Polsce publikacje dydaktyczne są „ukierunkowane w różnym stopniu na przekaz lokalny: na promocję regionu, historycznie rozumianej ziemi, ośrodka akademickiego czy kulturowo-językowej odrębności” (Garncarek, Łukaszewicz 2024: 7). Cudzoziemiec uczący się języka polskiego i mieszkający w danym miejscu mimowolnie wchodzi w interakcje z lokalną rzeczywistością, np. poznaje nazwy ulic, kosztuje dań miejscowej kuchni czy podejmuje próby kontaktu ze społecznością lokalną. Zadaniem lektora jest zatem stopniowe przekazywanie studentom wiedzy o regionie przy pomocy różnorodnych materiałów dydaktycznych, w tym tekstów literackich.

3. Literatura jako nośnik wiedzy o kulturze regionu

W trakcie zajęć językowych lektor wykorzystuje różne pomoce, które z jednej strony przekazują wiadomości z zakresu realizowanego materiału, z drugiej – mogą uatrakcyjnić sam proces nauczania. Materiały te mogą mieć również charakter lokalny, dzięki czemu nawiązują do rzeczywistych miejsc otaczających studenta na co dzień¹. Jednym z narzędzi dydaktycznych jest tekst literacki, którego treść może bezpośrednio nawiązywać do kultury danego regionu. Justyna Zych we wstępie do publikacji *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna* podkreśla, że „wszyscy, którzy próbują zaciekawić obcokrajowców literaturą polską, wiedzą, że cudzoziemscy słuchacze traktują utwory literackie przede wszystkim jako źródło wiedzy o kulturze polskiej” (Zych 2020b: 7). Stanowisko badaczki koresponduje z wnioskami Achtelik, która zauważa, że świat opisany w tekście nie jest tylko fikcją literacką, ale ukazuje mechanizmy istniejące w danej kulturze, dzięki czemu można odtworzyć model kulturowy, który obowiązuje w określonej przestrzeni i czasie. Kulturoznawczyni dodaje, że przy wyborze utworu na zajęcia istotne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie – w jaki sposób świat przedstawiony odtwarza wzorce obowiązujące w rzeczywistości pozatekstowej? (Achtelik 2004: 418). Podobnie uważa Hanna Mrozowska – w artykule *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego* stwierdza ona:

Po wcześniejszej fazie traktowania utworu jako dzieła doskonałego i autorytatywnego, a więc trudno dostępnego dla zwykłego śmiertelnika, jest on obecnie identyfikowany jako jeden z wielu autentycznych (niestworzonych na potrzeby klasy) przekazów kulturowych, które przede wszystkim muszą być odczytane i zrozumiane (Mrozowska 2001: 26).

Wynika z tego, iż lektor może wykorzystać tekst literacki na zajęciach przede wszystkim jako materiał kulturowy przekazujący pewną wiedzę o świecie, rezygnując z kontekstu teoretyczno-historycznego charakterystycznego dla lektury właściwej rodzimym użytkownikom języka.

W kontekście edukacji regionalnej utwór literacki stanowi źródło wiedzy realio-, krajo- i socjoznawczej, co umożliwi odejście od postrzegania tekstu wyłącznie jako punktu wyjścia do analizy składniowo-leksykalnej (Masiakowka 2004: 166–167).

¹ Jednym z takich materiałów dydaktycznych są gry wykorzystujące wiedzę o danym regionie. Interesującym przykładem jest *Tropem nadbałtyckich tajemnic*. Gra powstała w interdyscyplinarnym i międzynarodowym zespole, w którego skład weszli: Beata Jędrzejczak, Seyyal Körpe Kemer, Wacław Kulczykowski, Anna Reglińska-Jemioł. Narzędzie to łączy nauczanie języka polskiego jako obcego z wiadomościami o kulturze i historii Gdańska. Gra jest dostępna pod adresem: www.tnt.ug.edu.pl (zob. Jędrzejczak, Körpe Kemer 2023).

Współcześnie, jak zauważa Romuald Cudak, „literatura przestała być interesująca jako fenomen użycia języka, stała się dla badaczy ważna jako jedna z praktyk społecznych, będąca sposobem manifestacji różnorodnych dyskursów kulturowych” (Cudak 2012: 35). Badacz dodaje, że powinno się mówić o edukacji kulturowej, a nie *stricte* literackiej. Co więcej, nowemu postrzeganiu towarzyszy zróżnicowanie etniczne, dlatego też literatura narodowa, zdaniem Cudaka, funkcjonuje jako pojęcie geograficzne. Badacz uznaje zatem adekwatność terminu „literatura lokalna” (ibid.: 35).

Jednym z regionów Polski, który może poszczycić się literaturą skupioną na lokalności, jest Górny Śląsk. Maria Szmeja zauważa, że najważniejszą cechą kultury śląskiej jest jej pograniczność – elementy niemieckie, polskie, czeskie oraz własne – śląskie – od wielu stuleci występują obok siebie i wzajemnie się uzupełniają. Do 1945 r. tereny te były nazywane mozaiką kulturową, jednak po II wojnie światowej – w związku z ich zasiedlaniem przez przybyszów ze wschodu – stały się „wyspą” (określenie Szmei) wśród innych grup, co sprzyjało ukonstytuowaniu się nowej, śląskiej tożsamości. Badaczka dodaje:

Ślązacy jako podstawę wyróżnienia przyjęli kulturę własną, ale na nowo zinterpretowaną, na nowo „zredagowaną” na potrzeby własne i nowego otoczenia. Kultura, która jest popularyzowana i upowszechniana jako śląska, składa się zarówno z elementów ludowych, jak i bardziej złożonych intelektualnie (Szmeja 2014: 223–224).

Tożsamość śląską kształtuje m.in. literatura współczesna, tworzona zarówno przez autorów pochodzących z Górnego Śląska, jak i tych, którzy – niezwiązani z regionem – wykorzystują w utworach takie elementy kultury lokalnej, jak język czy kulinaria². Istotne są również tłumaczenia książek na język śląski autorstwa Grzegorza Kuliga, np. *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku* (*Kajś. Gyszichta ô Gornym Ślonsku. Edycyjo śląsko*), Zbigniewa Rokity, *Drach* (*Drach. Edycyjö ślōnskö*) Szczepana Twardocha, *Mały Książę* (*Mały Princ*) Antoine’a de Saint-Exupéry’ego czy *Kubuś Puchatek* (*Niedźwiodek Puch*) Alana A. Milne’a. Czytelnicy chętnie sięgają również po powieści przedstawiające postaci i wydarzenia związane z Górnym Śląkiem. Twórczość Magdaleny Majcher czy Sabiny Waszut stanowi przykład literatury popularnej, w której sposób prezentacji kultury śląskiej jest skierowany do szerokiego grona odbiorców. Treści w nich prezentowane powinny być zrozumiałe

² Wśród pierwszej grupy należy wymienić autorów albo całkowicie piszących po śląsku, m.in. Alojzego Lyskę, Marcina Melona, albo tych, którzy tworzą po polsku, ale zamieszczają w swoich książkach fragmenty zapisane w języku śląskim, m.in. Szczepana Twardocha, Annę Dziewit-Meller, Zbigniewa Rokitę, Annę Cieplak. Z kolei drugą grupę stanowią ci twórcy, którzy akcję swoich powieści umieścili na Górnym Śląsku, np. Katarzyna Bonda (*Tylko martwi nie kłamią*), Wojciech Chmielarz (*Wampir*).

dla wszystkich, dlatego też czytelnik ma do czynienia z kulturą popularną w wersji lokalnej (ibid.: 231). Piotr Kajak zauważa, że „glottodydaktyka potrzebuje kultury w jak najszerszym znaczeniu. Z perspektywy glottodydaktycznej nie ma sensu podział na odmianę »wysoką« i »niską«. Każda treść kulturowa jest tak samo ważna, bo pozwala uczącemu się coraz lepiej funkcjonować w świecie danego języka” (Kajak 2020: 186).

Powieści, których akcja dzieje się na Górnym Śląsku, można wykorzystać jako dodatkowe pomoce na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Patrycja Kownacka, analizując przykłady regionalnych materiałów glottodydaktycznych uzupełniających, wyróżnia kilka modeli zastosowania lokalności (Kownacka 2023: 51–59). Jednym z nich jest model lingwistyczno-kulturowy, który „polega na wprowadzaniu elementów gwary, dialektu lub języka regionalnego w połączeniu z kulturą danego regionu” (ibid.: 57). W tym kontekście, zdaniem Justyny Zych, warto przyjąć perspektywę antropologiczną przy wyborze utworu na zajęcia z cudzoziemcami. Perspektywa ta pozwala traktować tekst literacki jako wytwór kultury „i to właśnie kulturę zawartą w literaturze chce się unaocznić, wyeksponować i przybliżyć” (Zych 2020a: 70). Wskazane byłoby zatem wykorzystać potencjał glottodydaktyczny powieści, które w przystępny sposób prezentują wiedzę o danym regionie. Jedną z takich książek jest *Bar na starym osiedlu* Waszut.

4. *Bar na starym osiedlu* Sabiny Waszut na zajęciach z języka polskiego jako obcego

Sabina Waszut jest pisarką pochodzącą z Górnego Śląska – urodziła się i wychowała w Chorzowie. To autorka kilkunastu powieści historycznych i obyczajowych. Jej książka *Rozdroża*, opisująca losy śląskiej rodziny w XX w., była nominowana do Literackiej Nagrody Europy Środkowej Angelus za rok 2014. Waszut nazywa siebie „propagatorką śląskiej kultury” – akcja większości jej powieści rozgrywa się na Górnym Śląsku. W 2016 r. ukazała się jej kolejna książka – *Bar na starym osiedlu*. To historia młodej kobiety – Oli Kieś. Bohaterka po utracie pracy w Warszawie postanawia powrócić do Chorzowa, z którego uciekła wraz z matką ponad 20 lat wcześniej. Przyjazd do śląskiego miasta jest podyktowany przyjęciem niespodziewanego spadku po zmarłej babci, którym okazuje się bar mleczny. Kobieta postanawia na nowo otworzyć lokal i zdobyć zaufanie społeczności zamieszkującej małe osiedle. Ola po raz kolejny uczy się kultury śląskiej – niczym cudzoziemiec poznaje jej zwyczaje, kuchnię czy język. W dalszej części artykułu zostaną opisane propozycje pracy z wybranymi fragmentami książki Waszut obejmujące różne warianty zajęć dla grup na poziomie programowym B1.

Garncarek wskazuje, że w typologii tekstów istotne jest, czy dany tekst kultury zawiera jakiekolwiek elementy umożliwiające rozpoznanie tej kultury, dlatego też w nauczaniu sięga się po takie pomoce dydaktyczne, jak: film, muzykę, obraz, literaturę czy strój (Garncarek 2006: 117). W tym kontekście powieść Waszut stanowi interesujący materiał dydaktyczny na zajęcia z języka polskiego jako obcego na poziomie progowym B1, na których można przybliżyć studentom kulturowy obraz Górnego Śląska.

Według Hanny Komorowskiej termin „kultura” w procesie nauczania języka obcego przywołuje się zwykle w dwóch znaczeniach. Pierwsze dotyczy poznania przez uczącego się dorobku cywilizacyjnego społeczeństwa posługującego się tym językiem, drugie zakłada niwelowanie różnic między rodzimym a obcym środowiskiem ucznia, związanych m.in. ze stylem życia (Komorowska 1992: 121). Wydaje się, że wykorzystanie powieści *Bar na starym osiedlu* na zajęciach z języka polskiego jako obcego realizuje oba założenia – dzięki lekturze wybranych fragmentów student po raz pierwszy zaznajamia się z kulturowym obrazem Górnego Śląska oraz będzie próbował porównać go z wyobrażeniami na temat miejsca swojego pochodzenia. Wiąże się to z wykształceniem przez cudzoziemca kompetencji interkulturowej, ponieważ, jak zauważa Kajak, „kompetentny kulturowo człowiek, poruszający się w przebogatym kontekście kulturowym, musi mieć pewne minimum pozwalające na komunikację z innymi ludźmi” (Kajak 2020: 34). To minimum kulturowe można uzyskać dzięki pracy z powieścią Waszut, ponieważ w trakcie lektury student zdobędzie informacje na temat przemysłowego charakteru regionu, postaw i zachowań, kuchni oraz języka śląskiego. Oczywiście nie jest to pełny obraz kultury tego regionu, lecz prezentacja wybranych jej aspektów, które mogą stanowić zachętę do dalszych badań na tematy związane z Górnym Śląskiem. Zdaniem Cezarego Rowińskiego „przekazywanie informacji o kulturze musi być ściśle zaprojektowane, przemyślane i skoordynowane. Elementy te muszą stanowić pewną całość. Nie znaczy to jednak, że ma on [nauczyciel – T.G.] przedstawiać całość dziejów kultury polskiej czy też wyczerpujący obraz kultury współczesnej” (Rowiński 1992: 177).

Zajęcia z języka polskiego jako obcego na poziomie progowym B1 można opracować wokół wcześniej wymienionych czterech komponentów śląskiej kultury (przemysłowy charakter regionu, postawy i zachowania, kuchnia, język śląski), które zostały opisane w książce *Bar na starym osiedlu*. Aby wprowadzić studentów w tematykę powieści, należy rozpocząć lekcję od lektury krótkiego rozdziału poświęconego głównej bohaterce – Oli Kies (Waszut 2016: 5–10). W trakcie czytania cudzoziemcy odpowiadają na następujące pytania: gdzie mieszka Ola? gdzie kiedyś mieszkała? dokąd teraz jedzie? jaki jest cel jej podróży? które miasta pojawiają się w tym fragmencie? czy potrafisz te miasta umiejscowić na mapie Polski? Pytania te z jednej strony stanowią wprowadzenie do fabuły powieści (student dowiaduje się, że Ola mieszka w Warszawie, jedzie pociągiem na Śląsk do Chorzowa, by odebrać spadek

po babci), z drugiej – przekazują pierwsze informacje dotyczące regionu, m.in. pojawiają się nazwy śląskich miejscowości: Chorzów, Katowice, Pszczyna, Żory. Warto na tym etapie zajęć wykorzystać mapę jako materiał dydaktyczny – poprosić studentów, aby wskazali, gdzie leżą zarówno Górny Śląsk, jak i miasta, które pojawiły się w przeczytanych tekstach, a także przećwiczyć leksykę dotyczącą kierunków świata. Można również poprosić cudzoziemców, aby jeszcze raz przeczytali ostatnie zdanie danego fragmentu: „Wracam na Śląsk. Po dwudziestu dwóch latach wracam tak, jak stamtąd z mamą uciekłyśmy, z kompletnym brakiem pewności, co przyniesie jutrzejszy dzień” (ibid.: 10) – i na jego podstawie porozmawiać o emocjach, jakie wywołuje w bohaterce powrót w rodzinne strony.

Po wprowadzeniu studentów w tematykę powieści należy skoncentrować się na czterech elementach kultury śląskiej przedstawionych w książce. Jacek Kurek we wstępie do publikacji *U przemysłowych źródeł kultury. Z dziejów Chorzowa i Górnego Śląska w XIX i XX wieku* zauważa, że od końca XVIII w. nastąpił rozwój przemysłu ciężkiego na Górnym Śląsku. Praca w górnictwie i hutnictwie wpłynęła na życie milionów ludzi oraz ukształtowała krajobraz kulturowy regionu (Kurek 2004: 9). Kolejną część zajęć warto rozpocząć od dyskusji na temat roli przemysłu w życiu codziennym. W tym celu można wykorzystać fotografie fabryk, kopalń czy hut, które pomogą zobrazować tematykę poruszaną podczas rozmowy. Następnie cudzoziemcy koncentrują się na lekturze poszczególnych fragmentów ukazujących industrialny obraz regionu – dotyczą one przejazdu Oli tramwajem do Chorzowa (Waszut 2016: 15) oraz pracy kopalni i jej wpływu na najbliższe otoczenie (ibid.: 89, 153–154, 165–166). W trakcie czytania selektywnego studenci zapisują wszystkie wyrazy świadczące o przemysłowym charakterze Górnego Śląska – są to m.in.: węgiel, huta, górnik, kopalnia, smog. Następnie dopisują do nich własne określenia, np. czarny węgiel, nowoczesna huta, ciężko pracujący górnik, stara kopalnia, trujący smog. W tym miejscu należy zapytać cudzoziemców, jaki obraz Górnego Śląska wyłania się z przeczytanych fragmentów. Odpowiedź powinna być jednoznaczna – to region przemysłowy, pełen fabryk, hut, kopalń, często ze złą jakością powietrza, w którym popularną profesją jest zawód górnika. Ten stereotypowy, częściowo negatywny obraz Górnego Śląska należy skonfrontować z innym – podczas jednego ze spacerów główna bohaterka wyznaje:

Z drugiej strony, muszę przyznać, że wokół naprawdę jest bardziej świeżo i czystiej niż kiedyś. Śląskie niebo mojego dzieciństwa czerwieniło się poświatą znad hut. Mie niło spadającą na głowy sadzą. [...] Teraz, idąc ulicą, mimo kopających aut mogę nabrać pełne płuca powietrza. Tak. Śląsk się zmienił (ibid.: 26–27).

Zadaniem studentów jest porównanie dwóch wyobrażeń i dostrzeżenie między nimi różnic. Cudzoziemcy powinni zatem zwrócić uwagę na bardzo często powielany w świadomości ogólnej, stereotypowy wizerunek Górnego Śląska jako brudnego,

przemysłowego regionu. Można także w ramach zajęć zaproponować zwiedzanie obiektów, które prezentują industrialne dziedzictwo regionu (m.in. Muzeum Hutnictwa w Chorzowie, Kopalnia Guido w Zabrze) lub wziąć udział w największym festiwalu dziedzictwa przemysłowego w Polsce – w Industriadzie – święcie Szlaku Zabytków Techniki. Pełne spojrzenie na istotę procesu industrializacji w kształtowaniu śląskiego krajobrazu pozwoli studentom zrozumieć korelację między przemysłem a kulturą w tym regionie.

Kolejna część zajęć powinna koncentrować się wokół kulturowego obrazu Ślązaka. Achteлик wskazuje, że gdy wprowadza się kategorię lokalności na zajęciach z cudzoziemcami, należy zwrócić uwagę na charakter danej społeczności poprzez takie zagadnienia, jak: etos pracy, rola kobiety, sposoby spędzania wolnego czasu, obrzędy i zwyczaje, regionalne stereotypy (Achteлик 2013: 140). Jako wprowadzenie warto powtórzyć ze studentami leksykę dotyczącą cech charakteru – można to zrobić na podstawie materiału z dostępnych podręczników (zob. Lipińska 2020: 191–201). Kolejnym zadaniem cudzoziemców jest przeczytanie wybranych fragmentów powieści (Waszut, 2016: 56, 99, 112, 133–135) i na ich podstawie wynotowanie cech charakteru właściwych dla stereotypowego obrazu Ślązaka. Na podstawie lektury studenci powinni zapisać następujące określenia: pracowity, rodzinny, religijny, dumny, zdystansowany wobec obcych, porządny. Ten stereotypowy wizerunek należy skonfrontować z rzeczywistym – w tym celu warto porozmawiać ze studentami na temat zachowania Ślązaków i wspólnie zanotować na tablicy ich najważniejsze cechy – zarówno pozytywne, jak i negatywne. Cudzoziemcy powinni odwołać się do własnych doświadczeń – do znajomości ze śląskimi studentkami i studentami czy obserwacji zachowań w sytuacjach codziennych, np. w sklepie, na poczie, u lekarza. Warto również poprosić obcokrajowców, aby na podstawie podanych przymiotników utworzyli rzeczowniki abstrakcyjne, np. pracowitość, religijność czy duma, które powinni wykorzystać w napisaniu krótkiego opisu mieszkańca Górnego Śląska. Jolanta Tambor w artykule *Autostereotyp i stereotyp Ślązaka* zauważa, że:

[...] stereotyp Ślązaka nie doczekał się usankcjonowania w powiedzeniach czy przysłowkach. Nie mówi się: „jak Ślązak”, a jednak nazwa mieszkańca Śląska natychmiast jest kojarzona przez większość rozmówców ze śląskim dialektem (gwarą, językiem, mową), zawodem górniczym oraz pracowitością, czystością, religijnością czy rodzinnością (Tambor 2008: 96).

Dobrze byłoby na zajęciach przeczytać zacytowany fragment i porównać go z opisem przygotowanym przez studentów. Ponadto można poprosić cudzoziemców, aby wskazali przymioty Ślązaka, które być może dostrzegają w swoim charakterze, a następnie krótko uargumentowali ich wybór. To zaobserwowanie stereotypowych cech innej grupy społecznej we własnym zachowaniu wpisuje się w założenia dialogu międzykulturowego, zakładającego świadome uczestnictwo w procesie nauczania

poprzez dostrzeganie podobieństw i różnic między dwoma językami i kulturami (zob. Garncarek 2006: 11).

Poprzez wprowadzenie elementów kultury danego kraju czy regionu na zajęciach z języka polskiego jako obcego uczy się studenta świadomego uczestnictwa w nowej dla niego społeczności. Cudzoziemiec, który przebywa w Polsce, „poznaje kulturę nie tylko podczas zajęć, ale przede wszystkim w terenie, podczas bezpośredniego kontaktu z autochtonami. Warto pamiętać, że najczęściej obserwuje elementy codzienności, doświadcza poznawania rutyny opartej na powtórzeniu” (Achtelik 2013: 141). W powieści Waszut zostały opisane śląskie zwyczaje, m.in. obdarowanie dzieci idących po raz pierwszy do szkoły tzw. *tytą* (rogiem obfitości ze słodyczami) (Waszut 2016: 146–147) czy *babski comber* (zabawa karnawałowa dla kobiet; *ibid.*: 154), a także święta, takie jak Barbórka (*ibid.*: 152–153). Na tym etapie zajęć studenci mogą pracować w grupach – zadaniem każdej z nich jest lektura wskazanych fragmentów, a następnie uzupełnienie odpowiednich miejsc w tabeli: nazwa tradycji, kto świętuje, co świętuje, jak świętuje (np. nazwa tradycji: podarowanie *tyty*, kto świętuje: dzieci idące do pierwszej klasy, co świętuje: pójście pierwszy raz do szkoły, jak świętuje: otrzymanie *tyty* [rogu obfitości] ze słodyczami). Cudzoziemcy, aby rozszerzyć treści zawarte w książce, mogą skorzystać ze słowniczka kultury śląskiej znajdującego się na stronie internetowej Bonclok.pl – portal powstał jako forma promocji, popularyzacji oraz dokumentacji dziedzictwa kulturowego Górnego Śląska³.

Podczas zajęć warto przybliżyć studentom kulturę popularną Górnego Śląska. Jednym z jej przejawów jest biesiada śląska, także opisana w powieści (*ibid.*: 150–154). To spotkanie na świeżym powietrzu, podczas którego pije się piwo, je się zwykle tłuste, ciężkie jedzenie i obecnie słucha się wykonawców prezentujących tzw. szlagiery, promowane zwłaszcza przez Telewizję Silesia i Radio Piekary. Co ciekawe, kiedyś typ muzyki towarzyszącej biesiadom był zupełnie inny – słuchało się zwykle występów orkiestr górniczych czy lokalnych zespołów folklorystycznych. Śląskie szlagiery, nazywane też *heimatami*, łączące elementy innych kultur regionalnych (np. tyrolskiej, bawarskiej, czeskiej), stały się przejawem banalizowania współczesnej kultury Górnego Śląska. Nie można im jednak odmówić popularności, ponieważ muzyka ta jest chętnie słuchana zwłaszcza przez starsze pokolenie (Wądołowski 2015: 38). Wydaje się, że bez względu na charakter artystyczny biesiady śląskiej studenci powinni poznać to zjawisko, które na stałe wpisało się w krajobraz regionu. Podczas lektury fragmentu należy zastosować technikę czytania globalnego – zadaniem cudzoziemców jest napisanie definicji biesiady śląskiej ze szczególnym uwzględnieniem elementów charakterystycznych dla kultury lokalnej. Jak zauważa

³ Zob. Bonclok.pl. Zwyczaje i przepisy kulinarne na Śląsku, [on-line:] <https://bonclok.pl> (dostęp: 10 V 2024).

Achtelik, „w pracy nad tym materiałem można posługiwać się metodą porównania i kontrastu, odwoływać się do wiedzy ogólnej studentów poprzez formułowanie pytań ogólnie, a następnie zawężanie ich, by uzyskać możliwość ukazania polskiej specyfiki” (Achtelik 2010a: 118). Ponadto można – jako dodatkowy materiał dydaktyczny – włączyć fragment programu przedstawiającego zabawę podczas biesiady śląskiej i zapytać studentów, jakie elementy kultury lokalnej dostrzegli w obejrzanym nagraniu oraz jaki mają stosunek do tego typu rozrywki.

Jednym z elementów tożsamości regionalnej jest kuchnia. Wioletta Wilczek i Beata Kiszka Pytel w artykule *Nudle, karminadle i krepie, czyli kuchnia śląska bez tajemnic* opisują ją jako zjawisko ciągle żywe, które posiada rytm tygodniowy (np. uroczysty niedzielny obiad) i roczny (np. przygotowanie lokalnych dań na Wigilię). Specyfika tych dań wynika przede wszystkim z typu pracy oraz sposobu życia mieszkańców Górnego Śląska, co wiąże się z osadzeniem w tradycji i powiązaniem z chłopsko-robotniczą społecznością regionu (Kiszka, Wilczek 2018: 132, 138). W powieści Waszut kontekst kulinarny jest jednym z najważniejszych, ponieważ już sam tytuł – *Bar na starym osiedlu* – w bezpośredni sposób nawiązuje do jedzenia. Jak już wspomniano, główna bohaterka Ola otrzymuje w spadku niewielki lokal, w którym niegdyś serwowano tradycyjne śląskie dania. Kobieta, nieznająca się na gotowaniu, postanawia wraz z dawnymi pracowniczkami babci otworzyć bar. Pomimo początkowej niechęci przekonuje się do serwowania dań lokalnej kuchni.

Tematyka kulinarna obecna w książce może stanowić interesujący materiał dydaktyczny obrazujący lokalną kulturę regionu. Po lekturze pierwszego fragmentu, zawierającego nazwy tradycyjnych śląskich potraw: rosół z *nudlami*, rolada, kluski i *modro* kapusta, żur z kartoflami i *karminadle* (Waszut 2016: 65), zadaniem lektora jest najpierw wyjaśnienie leksyki z języka śląskiego, następnie wyświetlenie jako dodatkowego kontekstu fotografii przedstawiających owe dania. Można poprosić studentów, aby zaproponowali polskie odpowiedniki śląskich nazw, a następnie – jeśli spróbowali którejs z potraw – zapytać o wrażenia smakowe. Warto także przeciwieć formę pisemną, jaką jest przepis.

Na podstawie przygotowanych przez lektora materiałów, zawierających sposoby przyrządzania wymienionych wcześniej dań, zadaniem cudzoziemców jest m.in. wpisanie odpowiednich form dopełniacza częściowego oraz zapisanie skrótów jednostek miar i wag. Następnie należy odwrócić sytuację – po przeczytaniu fragmentu powieści opisującego przygotowanie *szalotu*, tj. sałatki jarzynowej w wersji śląskiej (ibid.: 160–161), studenci na jego podstawie opracowują przepis kulinarny. Można poprosić cudzoziemców, aby w ramach zadania domowego przyrządzili sałatkę, a na kolejnych zajęciach zaprezentowali zdjęcie oraz podzielili się wrażeniami smakowymi związanymi z kosztowaniem potrawy.

W powieści pojawiają się słowa z języka śląskiego, których znaczenie zostało wyjaśnione w książce. Warto wykorzystać je na zajęciach lektoratowych jako

ciekawostkę – można poprosić studentów, aby na podstawie przeczytanych w trakcie lekcji fragmentów spróbowali dopasować śląski wyraz do jego polskiego odpowiednika, np. *byfyj* to kredens, *nudle* – makaron, *bombony* – cukierki, *bajtel* – dziecko, *wurszt* – kielbasa, *karminadle* – kotlety mielone. Kolejnym zadaniem może być odszukanie tych wyrazów we fragmentach powieści, a następnie próba ich zastąpienia polskimi słowami z uwzględnieniem właściwej formy gramatycznej. Ćwiczenia te, mimo że traktowane raczej jako urozmaicenie, wpisują się w założenia ESOKJ – w ramach kompetencji socjolingwistycznej zwrócono uwagę na moduł poświęcony kategorii lokalności, w tym dotyczący języka regionalnego (ESOKJ 2003: 108).

5. Podsumowanie

Zaprezentowane w tym artykule próby wprowadzania wiedzy o regionie na podstawie powieści *Bar na starym osiedlu* realizują założenia modelu lingwistyczno-kulturowego, ponieważ podczas zajęć student poznaje podstawowe komponenty tworzące kulturę lokalną Górnego Śląska: krajobraz przemysłowy, zachowanie, zwyczaje i tradycje, kuchnię czy język. Omówione fragmenty książki można wykorzystać dwojako – z jednej strony mogą zostać opracowane z uwzględnieniem danego elementu kultury na osobnych zajęciach (wtedy należy rozszerzyć dany materiał), z drugiej – lektor może je omówić na jednej lekcji, dokonując wyboru ze względu na ograniczenia czasowe. Oczywiście taki sposób zaprezentowania śląskiej kultury nie wyczerpuje tematu – student podczas zajęć, zdaniem Achteлик, jest raczej kolekcjonerem, który pod czujnym okiem nauczyciela zbiera elementy wiedzy o danym regionie, gromadząc to, co uzna (lub zostaje mu wskazane) jako interesujące (Achteлик 2010b: 177). Zajęcia te są zatem zaproszeniem do odkrywania wiedzy o Górnym Śląsku, którego tematykę można konsekwentnie realizować na kolejnych lekcjach, opierając się na innych utworach literackich, zgodnie ze stwierdzeniem Garncarka, że „w glottodydaktyce nauczamy języka, kulturą próbujemy uwodzić” (Garncarek 2006: 11).

Bibliografia

- Achteлик A., 2004, *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 417–420.
- Achteлик A., 2010a, *Antropologia codzienności a kształcenie kompetencji z zakresu wiedzy o kulturze w edukacji polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 115–121.

- Achtelik A., 2010b, *Kolekcja – rzecz o spotkaniu z kulturą polską*, [w:] A. Achtelik, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 172–178.
- Achtelik A., 2013, *Dialog kultur – kultura polska a lokalność*, [w:] A. Achtelik, J. Tambor (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Katowice, s. 137–144.
- Burzyńska A.B., Dobesz U., 2004, *Inwentarz tematyczny i funkcjonalny do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 1, Kraków, s. 119–128.
- Cudak R., 2012, *Edukacja literacka cudzoziemców w sytuacji przemian*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 10(2), s. 31–40.
- ESOKJ 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Garncarek P., 2022, *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne*, Warszawa, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323555018>.
- Garncarek P., Łukaszewicz B., 2024, *Wstęp*, [w:] P. Garncarek, B. Łukaszewicz (red.), *Polszczyzna dla cudzoziemców – lokalność i regionalizm*, Warszawa.
- Gaszyńska-Magiera M., 2008, *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 279–289.
- Jędrzejczak B., Körpe Kemer S., 2023, *Kultura lokalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego a nowoczesne narzędzia dydaktyczne (na podstawie internetowej gry o Gdańsku)*, „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego”, nr 36, s. 339–353, <https://doi.org/10.25951/10970>.
- Kajak P., 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323541264>.
- Kiszka B., Wilczek W., 2018, *Nudle, karminadle i kreple, czyli kuchnia śląska bez tajemnic*, [w:] T. Gęsina, W. Wilczek (red.), *Kuchnia w języku i kulturze dawniej i dziś*, Katowice, s. 131–142.
- Komorowska H., 1992, *Komunikacja w klasie szkolnej (kultura, strategia, integracja)*, [w:] F. Grucza (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Zaborów, 5–8 listopada 1987 r.*, Warszawa, s. 67–78.
- Kownacka P., 2023, „Lokalność w nauczaniu języka polskiego jako obcego na przykładzie Podlasia”, rozprawa doktorska, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok, [on-line:] https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/15015/1/P_Kownacka_Lokalnosc_w_nauczaniu_jezyka_polskiego_jako_obcego_na_przykladzie_Podlasia.pdf (dostęp: 10 V 2024).
- Kurek J., 2004, *Wstęp*, [w:] J. Kurek (red.), *U przemysłowych źródeł kultury. Z dziejów Chorzowa i Górnego Śląska w XIX i XX wieku*, Chorzów.

- Lipińska E., 2020, *Z polskim na ty. Podręcznik do nauki języka polskiego. Poziom średni B1*, Kraków.
- Masiakowska D., 2004, *Nauczanie treści kulturoznawczych na lektoracie języka obcego. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, [w:] R. Kuźmińska (red.), *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego. XII międzynarodowa konferencja naukowo-dydaktyczna, Szklarska Poręba, 24–26 września 2004*, „Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej”, t. 38, „Konferencje”, t. 5, Wrocław, s. 165–169.
- Miodunka W.T., 2004, *Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 1, Kraków, s. 13–35.
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 24–28.
- Rowiński C., 1992, *Wprowadzenie elementów wiedzy o historii kultury polskiej i kulturze współczesnej Polski na lektoratach języka polskiego dla cudzoziemców (poziom średni i zaawansowany)*, [w:] B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska (red.), *Vademecum lektora języka polskiego*, Warszawa, s. 177–188.
- Szmeja M., 2014, *Pamięć o przeszłości w kulturze śląskiej*, „Studia Humanistyczne AGH”, t. 13, nr 3, s. 219–234, <https://doi.org/10.7494/human.2014.13.3.219>.
- Tambor J., 2008, *Autostereotyp i stereotyp Ślązaka*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(1), s. 81–97.
- Waszut S., 2016, *Bar na starym osiedlu*, Warszawa.
- Wądołowski M., 2015, „Pięta strona świata” – Górny Śląsk we współczesnej kulturze, „Studia Humanistyczne AGH”, t. 14/3, s. 29–44, <https://doi.org/10.7494/human.2015.14.3.29>.
- Zabawa K., 2010, *Literatura dla dzieci w edukacji regionalnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla Nauczycieli”, nr 1–2, s. 52–60.
- Zieniewicz A., Garncarek P., 2010, *Wstęp*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa, s. 7–10.
- Zych J., 2020a, *Najnowsze polskie powieści jako źródło wiedzy o życiu codziennym współczesnych Polaków*, [w:] J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 67–94, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323546597>, pp. 67–94.
- Zych J., 2020b, *Wstęp*, [w:] J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 7–11, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323546597>.

Netografia

- Bonclok.pl. Zwyczaje i przepisy kulinarne na Śląsku, [on-line:] <https://bonclok.pl> (dostęp: 10 V 2024).

ABSTRAKT

Katowice to ośrodek akademicki, do którego każdego roku przyjeżdżają studenci nie tylko z Polski, ale i z całego świata. Miasto jest częścią Górnego Śląska – regionu niezwykle bogatego kulturowo, w którym ważną rolę odgrywają m.in. kuchnia, język, etos pracy, przywiązanie do tradycji czy industrializm, kształtujące tożsamość regionalną mieszkańców. Jedną z powieści, podejmującą ten temat, jest *Bar na starym osiedlu* Sabiny Waszut. Akcja utworu toczy się w Chorzowie. Książka przedstawia losy młodej kobiety – Oli Kieś, która po wielu latach powraca na Górny Śląsk i na nowo poznaje jego kulturę. Powieść stanowi także cenne źródło wiadomości dla cudzoziemca uczącego się polszczyzny, który w ramach zajęć zdobywa nie tylko wiedzę z zakresu języka, ale i kultury, zwłaszcza tej właściwej dla danego obszaru. Dlatego też w artykule zaprezentowano glottodydaktyczny potencjał książki Waszut ze szczególnym uwzględnieniem powszechnej, stereotypowej wiedzy na temat kultury Górnego Śląska, w którą powinien być wyposażony obcokrajowiec, studiujący zwłaszcza w województwie śląskim, aby rozpocząć stopniowe poznawanie złożonej specyfiki tego regionu.

Słowa kluczowe: współczesna literatura polska, Górny Śląsk, glottodydaktyka, nauczanie języka polskiego jako obcego

WIOLETTA HAJDUK-GAWRON 

Uniwersytet Śląski w Katowicach

POLONISTYCZNA GLOTTODYDAKTYKA KULTUROWA A BŁĘKITNA HUMANISTYKA NA PRZYKŁADZIE HYDRONIMU *WISŁA*

Polish Cultural Glottodidactics and Blue Humanities: The Example of the Hydronym Vistula

The aim of the article is to highlight the presence of the Vistula River in selected textbooks for teaching Polish as a foreign language in light of contemporary methodologies for describing the relationship between humans and nature. The primary research tools used in analyzing textbook content include cultural linguistics and blue humanities. The starting point is the introduction of concepts such as culturemes, lexiculture, and linguaculture, which are essential elements in the effective process of teaching any foreign language. Subsequently, the article analyzes the content of selected textbooks for teaching Polish as a foreign language, examining the contexts in which the hydronym Vistula, considered a cultureme, appears, as well as the results of surveys conducted among students learning Polish as a foreign language. The analyses lead to the conclusion that the way the river is presented in the discussed textbooks aligns with the traditional, anthropocentric model of narration about the river, suggesting new possibilities for representing the river in the cultural teaching Polish as a foreign language.

Keywords: Polish as a foreign language, culturemes, blue humanities, the Vistula river

1. Emblematyczność hydronimów

Woda jest nieodłącznym elementem życia człowieka, ma kulturotwórczy potencjał, a zatem nazwy własne akwenów (mórz, rzek, jezior) mają wpływ na kształt pewnej przestrzeni kulturowej właściwej danej społeczności posługującej się np. językiem polskim, zamieszkującej wyznaczoną część Europy. Można założyć, że *nomina*

propria, takie jak Wisła, Warta, Bałtyk czy Morskie Oko, Gopło, Świtez, to swego rodzaju słowa-klucze, będące nieodłącznym elementem polskiego etnolektu i budujące imaginariusz polskości obecne w rozmaitych tekstach kultury i przekazywane z pokolenia na pokolenie również w zapisanych programach edukacyjnych¹.

Aby wprowadzić uczących się języka polskiego jako obcego (dalej także: JPJO) w polską przestrzeń kulturową, powstały odpowiednie zalecenia programowe. W publikacji *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. 2011), w katalogu zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych dla kategorii „polskie realia” znajdują się podstawowe symbole państwowe i narodowe oraz podstawowe wiadomości z zakresu geografii, wprowadzane już na poziomie podstawowym A, z kolei zagadnienia dotyczące morza, rzek i jezior zaleca się od poziomu B1. Doprecyzowaniem ogólnych rekomendacji jest opracowanie *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny, programy nauczania, pomoce dydaktyczne* (Miodunka 2004), w którym autorki inwentarza tematycznego i funkcjonalno-pojęciowego w aspekcie kulturowym zaproponowały w podkategorii tematycznej „krajobraz” nauczanie hydronimów: *Morze Bałtyckie, Wisła, Odra, Jeziora Mazurskie, Gopło, Morskie Oko* oraz nazwę „głównej rzeki regionu, w którym odbywa się nauka języka polskiego” (Burzyńska-Kamieniecka, Dobesz 2004: 126). W tym samym opracowaniu hydronim *Wisła* pojawia się jako hasło: *cud nad Wisłą* w kategorii „mity i symbole” w propozycji indeksu haseł do małego leksykonu kultury polskiej (Zarzycka, Jelonkiewicz 2004: 161–171). Przywołane programy i zalecenia są potwierdzeniem koncepcji, że kontekst krajoznawczy jest elementem kontekstu kulturowego jako naturalnego środowiska nauczanego języka. Sugeruje się w nich wyposażenie cudzoziemców uczących się języka polskiego w wiedzę z zakresu nazw największych rzek polskich i innych zbiorników wodnych. Programy implikują obecność hydronimów w podręcznikach przy okazji wprowadzania informacji geograficznych o Polsce. W ten sposób buduje się przestrzeń kulturową o charakterze geograficznym użytkowników danego języka (wspólnoty ludzi obecnej na danym terenie). Niewątpliwie jednym z pierwszych hydronimów wprowadzanych do zasobu leksykalnego cudzoziemców jest nazwa rzeki – *Wisła*.

¹ Ten trop badawczy jest efektem zainteresowań naukowych skupionych wokół projektu pod nazwą „Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje”, prowadzonego przez Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, którego jestem członkinią. Jednym z zadań projektu jest przeanalizowanie podręczników do nauczania języka polskiego jako ojczystego oraz jako obcego w kontekście obecności w nich motywów akwaticznych i przebadanie sposobów narracji o rzece oraz relacji człowieka ze zbiornikami wodnymi. W niniejszym artykule zostaną częściowo przedstawione wyniki badań prowadzonych wspólnie z dr Ewą Półtorak (Hajduk-Gawron, Półtorak 2024).

W językowym obrazie świata Polaków, opisanym na podstawie danych z analiz systemu językowego, zbieranych metodą ankiet i wydobywanych z tekstów, „rzeka łączy realizm z widzeniem poetyckim i mitologicznym. Rzeka jest siłą zarazem dobroczynną i niszczącą, żywiołem i spichrzem, granicą i drogą” (Bartmiński 2013: 61). Największy potencjał w tym zakresie – wyobrażeniowym, utrwalonym w pamięci wspólnej Polaków – ma Wisła (Bartmiński 2017: 53). Dla odbiorcy zewnętrznego językowo i kulturowo brak znajomości nazw własnych, szczególnie tych o znamionach kulturemu, może prowadzić do nieporozumienia komunikacyjnego lub do niepełnego odbioru niektórych tekstów kultury oraz niepełnego uczestnictwa w życiu danej społeczności.

2. Kulturemy, leksykultura i lingwakultura a kontekst akwatyyczny

Kulturemy, czyli jednostki leksykalne służące do opisu relacji między językiem a kulturą, można podzielić na cztery kategorie: kulturoznawczą, przekładoznawczą, stylistyczną i *stricte* etnolingwistyczną (Rak 2015). Wspólnymi cechami wymienionych kategorii są duży udział konotacji w zrozumieniu znaczenia jednostki oraz wysoka frekwencja danego słowa w wypowiedziach rodzimych użytkowników języka, np. w kulturze polskiej do kulturemów zaliczamy takie słowa, jak *ojczyzna* czy *gwiazdka*. Niemiecka badaczka Els Oksaar posługuje się kulturemem jako „abstrakcyjną jednostką, służącą do typizacji zachowań społecznych, w których słowom i konkretnym frazom towarzyszą m.in. mowa ciała oraz ograniczenia uwarunkowane rolami społecznymi i płcią” (za: *ibid.*: 306). Ogólnie rzecz ujmując, są to kulturemy behawioralne, powstałe na podstawie obserwacji komunikacji z udziałem obcokrajowców (np. różne reakcje na powitania) – przydatne w glottodydaktyce. Najbardziej czytelne objaśnienie pojęcia w perspektywie etnolingwistycznej wydaje się podawać Alicja Nagórko, która kulturemy opisuje jako: „ważne dla samoidentyfikacji jakiejś społeczności słowa kluczowe, charakteryzujące zarówno jej stosunek do tradycji, dziedziczonych wartości, jak i radzenie sobie z czasem teraźniejszym, aktualne przeżywanie świata” (Nagórko, Łaziński, Burkhardt 2004: XIX). Z kolei według Anny Wierzbickiej:

„Słowa kluczowe” danej kultury to słowa, które są dla niej w jakiś szczególny sposób ważne i które mogą o niej wiele powiedzieć [...]. Nie istnieje coś takiego jak skończony zbiór słów kluczy danej kultury, nie ma żadnych obiektywnych procedur umożliwiających ich zidentyfikowanie [...]. Jak zatem można uzasadnić hipotezę, że dane słowo należy do zbioru „słów kluczy” danej kultury? Na początek można spróbować ustalić (z pomocą słownika frekwencyjnego lub bez), że słowo jest powszechnie używane, że nie jest słowem marginalnym. Następnie można by na przykład stwierdzić,

że słowo to (niezależnie od ogólnej częstotliwości występowania) jest bardzo często używane w jakiejś określonej dziedzinie, takiej jak sfera emocji czy dziedzina sądów moralnych. Dalej można pokazać, że słowo to stanowi centrum całego „gniazda” frazeologicznego [...]. W końcu być może uda się też pokazać, że dane słowo klucz występuje często w przysłowiach, powiedzeniach, popularnych piosenkach, w tytułach książek itp. (Wierzbicka 2007: 42–43).

Opisem zmagazynowania wartości danej społeczności w języku zajmował się również amerykański badacz Michael Agar, który stworzył pojęcie lingwakultury. Glottodydaktyce polonistycznej jego teorię przybliżyła Grażyna Zarzycka: „Lingwakultura jest porównywana do przestrzeni, którą rodzimi użytkownicy języka zamieszkują i kształtują, nie zawsze mając tego świadomość. To, co dla natywnych użytkowników języka w danej kulturze jest swojskie, często bywa też traktowane bezrefleksyjnie” (Zarzycka 2004: 436). Ponadto badaczka wyróżnia lingwakulturę narodową (wartości obecne w języku wszystkich Polaków), środowiskową (lingwakultura studencka) lub peryferyjną (słownictwo charakterystyczne dla ludzi zamieszkujących np. Katowice, Łódź, Kraków), która wyraża się poprzez idiolekt jednostki.

Francuski językoznawca Robert Gallison związki między językiem a kulturą nazywa leksykulturą, wskazując, że wyrasta ona z codziennych zachowań kultury wspólnej i nie jest nauczana, lecz nabywana; to takie jednostki leksykalne (wyrazy i połączenia wyrazowe), które dla użytkowników języka, poza znaczeniem słownikowym, mają ładunek kulturowy wspólny danej grupie. Stanowią więc wymiar pragmatyczny znaku językowego i występują w dyskursie potocznym na każdy temat poza kulturą – sytuują się w granicach słownictwa podstawowego danego języka (zob. Ligara 2009), np. do leksykultury polskiej należą takie słowa i wyrażenia, jak *biały obrus* – kolacja wigilijna, *pączek* – tłusty czwartek, *rosół* – niedzielny obiad. Bronisława Ligara, porównując koncepcję lingwakultury Agara i leksykultury Gallisona, dostrzega brak konkretnych wyznaczników typowania jednostek lingwakultury w przeciwieństwie do przejrzystych kryteriów Gallisona.

Współcześnie w lingwistyce kulturowej nie ma jednoznacznego porozumienia w tej kwestii. Bez względu jednak na te różnice, w niniejszych badaniach przyjmuję, że kulturemy to niejako pojedyncze części składowe leksykultury (w ujęciu Gallisona) i lingwakultury (w zamyśle Agara i Zarzyckiej). Będą mnie interesować jednostki leksykalne o ładunku kulturowym – hydronimy pojawiające się w tekstach dydaktycznych dla cudzoziemców. Podstawowymi kryteriami pozwalającymi na zakwalifikowanie danego hydronimu jako jednostki o ładunku kulturowym będą kontekst jego użycia oraz zebranie poświadczeń kulturowego źródła stojącego u podstaw wspólnego ładunku kulturowego.

Kulturowymi poświadczeniami stanowiącymi o przynależności hydronimu *Wisła* do kulturemów jest jego wysoka frekwencja, o czym wspomina Wierzbicka, i jego powszechna rozpoznawalność wśród rodzimych i zagranicznych użytkowników

języka polskiego². Przykładem może być pojawianie się słowa *Wisła* jako nazwy rzeki, miasta, drużyny piłkarskiej, używanie w polskiej hagiografii określeń typu: operacja Wisła, Bitwa Warszawska jako cud nad Wisłą, uczynienie Wisły bohaterką wielu legend i innych tekstów kultury³.

Maciej Rak w syntetycznym artykule pt. *Co to jest kulturem?* (2015) przytacza liczne teorie na ich temat oraz propozycje związane z pojęciem. Badacze zaliczają do nich m.in. symbole narodowe (np. gościnność, ojczyzna, szlachta, ziemiaństwo), narodową topografię: Częstochowa, Wawel, Westerplatte, Wisła (Rak 2015: 313). Nadal aktualny pozostaje postulat Anny Dąbrowskiej o konieczności utworzenia listy kulturemów ogólnopolskich (Dąbrowska 2005: 108). Zasób ten można rozwinąć o błękitne kulturemy, które mogłyby tworzyć swego rodzaju błękitną lingwakulturę polską, wskazującą na związki kultury Polaków i ich współistnienie z różnymi akwenami znajdującymi się na terytorium Polski (współczesnej lub dawnej). Perspektywa ta wyrasta z metodologii błękitnej humanistyki (Jarosz 2021) – wywodzącej się z ekokrytyki (Domańska 2013) – która w centrum swoich badań stawia wodę jako element natury pozaludzkiej oraz jej symboliczne, kulturowe, polityczne i społeczne konteksty, uwidaczniające się w kulturowych narracjach. Wydaje się, że potencjał tworzący błękitną lingwakulturę, poza hydronimem *Wisła*, mają takie zbiorniki, jak Gopło, Morskie Oko, Warta, Odra, Bug, Niemen.

3. Materiał badawczy

Jednym z poświadczeń kulturowego ładunku hydronimu *Wisła* będzie jego występowanie w materiałach przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego wraz z analizą kontekstów dydaktycznych jego wykorzystania. Oglądowi zostały poddane podręczniki do nauczania polszczyzny wśród cudzoziemców, skierowane do różnych grup wiekowych: dorosłych, dzieci oraz młodzieży. Przeanalizowano dziewięć podręczników (zob. bibliografia), w których odszukiwano użyć hydronimów polskich, biorąc pod uwagę cel dydaktyczny oraz kontekst, w jakim one wystąpiły. Dążąc do znalezienia odpowiedzi na postawione pytanie, wykorzystano techniki badań jakościowych, a w szczególności wnikliwą analizę wybranych materiałów dydaktycznych. Narzędziem badawczym, które posłużyło do jej przeprowadzenia, stała się specjalnie zaprojektowana tabela, zbierająca treści akwatywne z całego korpusu.

² Poświadczeniem są wyniki ankiety przedstawionej w dalszej części artykułu.

³ O obecności Wisły w różnych polskich tekstach kultury i w sferze życia publicznego Polaków oraz jej roli w historii państwowości polskiej, jej dziedzictwie i pamięci o niej por.: Chwalba 2023a.

Wybór podręczników jako docelowych korpusów badawczych jest o tyle znaczący, że materiały w nich zawarte stanowią podstawowy, a niejednokrotnie też jedyny punkt odniesienia dla uczących się nowych treści językowych i kulturowych. Ponadto współcześnie, jak wiadomo, edukacja językowa, w tym nauczanie języków obcych, nie ogranicza się wyłącznie do doskonalenia kompetencji komunikacyjnych, lecz kształtuje również postawy otwarte na problematykę ekologiczną i stosunek ludzi do otaczających ich zasobów naturalnych. Ten aspekt edukacji ma również wpływ na dobrostan uczących się, uwrażliwia na powiązania między społeczeństwem, środowiskiem a gospodarką.

W przypadku analizowanego korpusu Wisła jest tą z polskich rzek, która występuje w nim najczęściej. Co więcej, jest też jedynym systemem rzeczny, który znalazł swoje miejsce w każdym z badanych podręczników. Odwołując się do kryterium frekwencyjności, można dojść do wniosku, że obecność poddanego analizom hydronimu jest częstsza na wyższych poziomach zaawansowania językowego. Szczególną uwagę zwrócono na kontekst i zakres jego użycia oraz analizę pełnionych przez niego funkcji, składających się na obraz Wisły, z którym mają do czynienia uczący się języka polskiego jako obcego.

Z jednej strony interesujący nas system rzeczny pojawia się w sytuacjach charakterystycznych szczególnie dla niższych poziomów zaawansowania, w których odgrywa przede wszystkim, jeśli nie jedynie, instrumentalną rolę. Wisła jest przywoływana w krótkich, pojedynczych zdaniach – m.in. ilustrujących proponowane komentarze gramatyczne lub w ćwiczeniach polegających na uzupełnianiu brakujących elementów składniowych. W tego rodzaju kontekstach, skoncentrowanych na zautomatyzowaniu konkretnych struktur leksykalno-gramatycznych, pełni ona funkcję pomocniczego materiału językowego.

Z drugiej strony szczegółowa analiza proponowanych materiałów pokazuje jednak, że treści te są zdominowane przez antropocentryczny punkt widzenia i nawiązują do podstawowej funkcji przypisywanej rzekom w przestrzeni miejskiej, jaką jest ich utożsamianie z miejscem ludzkiego wypoczynku. Wisła ukazywana jest w głównej mierze jako miejsce spotkań, rekreacji czy wakacyjnego wypoczynku, które jednocześnie pełni ważną rolę handlowo-usługową⁴. Stanowi także cel turystycznych peregrynacji⁵ oraz miejsce cyklicznych wydarzeń kulturalnych⁶. Sporadycznie

⁴ Np. „Przez cały rok można zjeść coś nad Wisłą” (Jastrzębska i in. 2016: 30).

⁵ Np. „Dla tych, którzy chcieliby podziwiać Warszawę, płynąc Wisłą, Warszawskie Linie Turystyczne przygotowały swoją letnią...” (Jastrzębska i in. 2018: 168).

⁶ Np. „W przystani przy Bulwarze Karskiego, z okazji obchodów Roku Rzeki Wisły, odbędzie się cały szereg wodnych atrakcji, m.in.: rejsy, wyścigi wioślarzy na tradycyjnych łodziach typu hamburka, pokazy jazdy na nartach wodnych i wakeboardzie” (Jastrzębska i in. 2017: 180).

pojawia się jako świadek ważnych wyczynów sportowych⁷ lub obrzędów ludowych⁸. Pierwszoplanowość perspektywy antropocentrycznej w proponowanych materiałach dydaktycznych uzupełniają pojedyncze fragmenty akcentujące symbolikę patriotyczną, jaką w świadomości Polaków pełni królowa polskich rzek⁹. Tylko w niektórych tekstach nawiązuje się do jej miastotwórczej roli, w tym sensie, że zaznacza się jej obecność w kontekście informacji mających na celu zapoznanie uczących się z elementami topograficznymi wybranych polskich miast¹⁰. Są to nieliczne odniesienia, w których można zaobserwować mniej antropocentryczny sposób narracji o Wiśle. Trudno go jednak nazwać podejściem akwacentrycznym (Barcz, Gromala, Waclawik 2022), ponieważ wspomniane fragmenty w żaden sposób nie ukazują Wiśły jako żywego systemu rzeczno- i nie zachęcają do autentycznego doświadczania rzeki. Współczesna edukacja, również językowa, coraz chętniej podejmuje tematykę bioróżnorodności, pokazując współistnienie człowieka z przyrodą.

Obok Wiśły jedynym zbiornikiem wodnym obecnym w każdym z badanych podręczników jest Morze Bałtyckie. Pozostałe rzeczne *nomina propria* rekomendowane przez autorów katalogów tematycznych do nauczania JPJO występują w analizowanym korpusie z mniejszym stopniem regularności. Inne hydronimy pojawiające się (często jednorazowo) w podręcznikach to zamknięty zbiór, łatwy do przewidzenia, związany najczęściej z atrakcjami turystycznymi regionów Polski¹¹.

Drugim źródłem analizy badawczej była ankieta¹² pilotażowa sprawdzająca, które polskie nazwy własne zbiorników wodnych pojawią się w zasobie leksykalnym osób uczących się języka polskiego na różnych poziomach zaawansowania. Jako kryterium wskazania danego hydronimu założono nie tylko bierną znajomość

⁷ Np. „Kolumb potrzebował trzech żaglowców, by dotrzeć do Ameryki. Aleksandrowi Dobie z Polic pod Szczecinem wystarczyły do tego kajak i własne mięśnie. W ciągu siedmiu lat pokonał Ocean Atlantycki aż trzy razy. Ostatni raz tuż przed swoimi 71. urodzinami. Nie ma chyba na świecie bardziej ekstremalnego dziadka niż Olek. [...] Jako pierwszy kajakarz przepłynął całą Wiślę” (Świąćka i in. 2020: 181).

⁸ Np. „Już wczesnym popołudniem rozpoczną się sobótkowe obrzędy, plectenie wianków małych, dużych i największego – Warszawskiego Wianka Świętojańskiego, który wieczorem zostanie zwodowany na Wiślę” (Jastrzębska i in. 2017: 180).

⁹ Np. „[...] oni mówią tak świetnie po polsku, że nigdy byś się nie domyślił, że nie urodzili się w kraju nad Wiślą!” (Kołąk-Danyi, Stencka-O’Neill, Wegner 2020: 109).

¹⁰ Np. „Warszawa to stolica Polski i województwa mazowieckiego, największe miasto kraju, położone w jego środkowo-wschodniej części, na Nizinie Środkowomazowieckiej na Mazowszu, nad Wiślą” (Świąćka A. i in. 2020: 15).

¹¹ Np. Brda, Dunajec, Bug, Śniardwy, Mamry, Hańcza, Dolina Pięciu Stawów, Morskie Oko, Warta.

¹² Ankieta została przeprowadzona on-line w roku 2022 wśród uczestników kursu języka polskiego prowadzonego przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

nazwy, lecz również aktywne doświadczenie miejsca¹³. Przyjęto metodę semazjologiczną, czyli zaproponowano wybór jednostek leksykalnych nacechowanych kulturowo. Zbiór słów (hydronimów) zawartych w ankiecie powstał w wyniku analizy podręczników oraz odwołania się do własnej kompetencji językowej, kulturowej i międzykulturowej osób opracowujących ankietę, nosi zatem znamiona subiektywizmu, sama zaś ankietę – ze względu na liczebność respondentów – ma charakter pilotażowy i daje wstępne rozeznanie na temat znajomości polskich hydronimów przez osoby uczące się JPJO. Respondentami byli studenci z krajów słowiańskich (Białoruś, Ukraina) – 30 osób – którzy największą liczbę wskazań oddali przy hydronimach *Wisła* (17 osób) i *Morze Bałtyckie* (16 osób), oraz osoby z innych grup językowych niż słowiańska – 12 ankietowanych. Tu odnotowano trzy wskazania na *Morze Bałtyckie*, jedno na *Wisłę* i trzy na *Odrę* (studenci z Niemiec). Odpowiedzi respondentów są dowodem na żywotność koncepcji pewnych emblematów polskości, znajomość Wisły jako najlepiej rozpoznawanego akwenu w Polsce potwierdzają uzyskane w ankiecie wypowiedzi uczących się JPJO.

Przytoczone fragmenty z podręczników oraz wyniki ankiety z całą pewnością pozwalają stwierdzić, że *Wisła* jest jednostką leksykalną o ładunku kulturowym i ma ona znaczenie dla polskiej wspólnoty kulturowej. W świadomości Polaków od dawna funkcjonuje jako polska rzeka, która ilustruje cechy narodowe Polaków, symbolizuje przywiązanie do Ojczyzny¹⁴. *Wisła* często ma swoje personifikacje w obrębie sztuk pięknych i literackich. Przedstawia się ją w sztukach plastycznych czy literaturze jako kobietę i matkę. Jako kobieta stała się symbolem piękna, a jako matka – symbolem narodzin i życia (Chwalba 2023a). W programach edukacyjnych polskich szkół znajduje się wiele utworów literackich utrwalających wyobrażenia i rolę Wisły w tekstach kultury. Przegląd narracji kulturowych o *Wiśle* w edukacji polonistycznej Polaków omawia Małgorzata Wójcik-Dudek (2024). Badaczka przytacza tradycyjne prezentacje, np. legend z *Wisłą* w tle, najwięcej zaś uwagi poświęca kreacji Wisły w *Lalce* Bolesława Prusa, pokazując jej antropocentryczne ujęcie w powieści. W dotychczasowych, tradycyjnych modelach odczytań *Lalki* rzeka jawi się jako przykład degrengolady XIX-wiecznego społeczeństwa, której sprawcą był człowiek; dewastacji uległa sama rzeka – jako kompostownik stolicy, co miało destrukcyjny wpływ na niższe warstwy społeczne. W myśl edukacji środowiskowej i błękitnej

¹³ W ankiecie postawiono dwa zasadnicze pytania: „Które z tych miejsc miałeś okazję poznać podczas wakacyjnych wyjazdów?”; „Gdzie chciałabyś/chciałbyś spędzić swój idealny wypoczynek?”.

¹⁴ W rozmowie z Andrzejem Chwalbą w „Polityce” (2023b: 67) pojawia się cytat z Karola Żbyszewskiego, w którym przywołane są znamienite cechy Wisły odzwierciedlające charakter Polaków: zmienność, niekonsekwencja, histeria, melancholia, wdzięk, brak stateczności i nieobliczalność.

humanistyki Wójcik-Dudek podkreśla, że „edukacji polonistycznej potrzeba »rzeki żywej«, przypominającej o tym, że wszyscy jesteśmy nie tyle w świecie, ile ze świata, rzeki wzywającej do odrobienia lekcji ze współ-istnienia” (ibid.: 71). Zwrot ku rzece oznacza tworzenie i praktykowanie nowych opowieści, wyjście z tekstowego modelu uczenia w model terenowy (Wójcik-Dudek 2023). Podobną opinię o obecności Wisły w polskim szkolnictwie wyraża Joanna Angiel, która wskazuje na wyraźny brak pogłębionej wiedzy o Wiśle wśród polskich uczniów mieszkających w Polsce na rzecz przeważających wyobrażeń o niej (Angiel 2011). Badaczka proponuje odejście od wizerunku Wisły postrzeganej w perspektywie rzeki symbolu i zastąpienie go jej doświadczaniem, aby pogłębić relacje i wzmocnić więzi emocjonalne młodych ludzi z rzeką. Jej zdaniem wielowymiarowa edukacja na temat Wisły powinna przyczynić się do tworzenia stosunku emocjonalnego względem rzeki oraz wpływać na zachowania ludzi (mieszkańców Polski, lecz nie tylko) oraz ich postawy wobec niej (ibid.: 306), aby docenić dobra, jakie są z nią związane.

4. Rozpoznanie i konkluzje

Podstawowym narzędziem metodologicznym zastosowanym przy analizie treści podręcznikowych była aparatura badawcza właściwa lingwistyce kulturowej i koncepcji kulturomów oraz lingwakultury w glottodydaktyce polonistycznej w kontekście błękitnej humanistyki. Celem badawczym przytoczonych analiz było uchwycenie hydronimu *Wisła* w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego oraz zbadanie, czy – a jeśli tak, to w jaki sposób – zaproponowane treści związane z rzeką budują swoistą akwaticzną przestrzeń kulturową, ilustrującą relacje kultury Polaków z tym systemem rzeczonym, a następnie wskazanie sytuacji dydaktycznych (konteksty), w których hydronim się pojawia.

Na podstawie przeanalizowanego materiału badawczego można wnioskować, że model uczenia i narracji o Wiśle w materiałach glottodydaktycznych częściowo wynika z modelu utrwalonego w systemie polskiego szkolnictwa. W treściach dydaktycznych (proponowanych lekturach oraz ich odczytaniach) dominuje uhistorycznienie rzeki, podkreślanie jej ścisłego związku z człowiekiem: rzeka funkcjonuje w roli służebnej w stosunku do niego (handel, przemysł, pożywienie), jest przesunięta z natury (jej naturalnego środowiska) do kultury. Podejście to mogłoby ustąpić miejsca uwydatnieniu ekocentrycznych wartości, takich jak: staranna obserwacja, kolektywna odpowiedzialność, kształtowanie społecznych postaw i praktyk odpowiedzialności za rzekę (Kępski 2022).

Obudowa dydaktyczna (omówiona wcześniej na podstawie podręczników do nauczania JPJO) nie służy aktywnemu doświadczaniu rzeki, gdyż jest oparta na

tekstowym świecie wyobrażeń o niej. Spostrzeżenie to nie jest zarzutem, lecz stwierdzeniem faktu, że narracja o rzece funkcjonuje dość pasywnie, a przecież mówienie o tej składowej ekosystemu stwarza możliwości zakotwiczenia pojęcia wody w działaniu, co sprzyjałoby doświadczaniu i obserwacji rzeki. Rzeka i uczenie o niej mogłyby wyjść ze świata jedynie tekstowego i poza ramy pewnych wyobrażeń. Warto większą uwagę skupić na roli Wisły w życiu polskiej społeczności. Zamiast traktować Wisłę jedynie jako symbol Polski, należałoby pokazać ją jako żywy organizm tworzący środowisko pracy i życia człowieka (rola miastotwórcza), dający pożywienie i pracę, aż wreszcie bohaterkę różnego rodzaju tekstów kultury (legend, piosenek, wierszy – tekstów żywych i przekazywanych z pokolenia na pokolenie). Nie chodzi jedynie o przenoszenie informacji o Wiśle w czasie nauki języka polskiego, ale o wymianę doświadczeń obu zaangażowanych w proces dydaktyczny stron. Warto z poziomu ogólnych konstatacji najczęściej zawartych w treściach podręcznikowych odwołać się do codzienności, a zatem spraw, z którymi aktualnie borykają się Polacy, o których mówi się w mediach, o akcjach obywatelskich wobec Wisły¹⁵. Należałoby Wisłę przedstawiać jako obiekt wieloaspektowych działań człowieka i jako rzekę mocno obecną w świadomości Polaków, rzekę sprawczą, uwzględniając chociażby jej możliwości transportowe (kultura flisacka), ale też groźne powodzie (np. z 1934 r.). W przedstawianiu Wisły większą rolę mogłyby także odgrywać teksty multimodalne (Makowska 2018), które poprzez użycie różnych systemów znaków powiązanych ze sobą semantycznie, strukturalnie i funkcjonalnie tworzyłyby spójny pod względem treści i formy komunikat. W najprostszej formie mogłoby chodzić o uzupełnianie treści językowych elementami wizualnymi poprzez m.in. dołączanie mniej lub bardziej sugestywnych autentycznych obrazów rzeki (np. fotografii), ukazujących ją w jej naturalnym środowisku. Obecność tego rodzaju materiałów mogłaby w bardziej naturalny sposób przyczyniać się do kształtowania obrazu rzeki w świadomości uczących się i jednocześnie pomóc im doświadczać jej w bardziej bezpośredni sposób, szczególnie w przypadku ograniczonych możliwości jej osobistego poznania. Przedstawianie rzeki w jej naturalnym środowisku mogłoby także być wzbogacone elementami dźwiękowymi, odwołującymi się do jej naturalnego brzmienia. Do tego celu mogłyby posłużyć już istniejące nagrania podwodnych dźwięków rzeki, tzw. *soundscapes*, które realizuje m.in. Fundacja Nobiscum w ramach projektu „Rozśpiewana swoim szumem. Mapa dźwiękowa Wisły na Mazowszu”¹⁶.

¹⁵ Bogatym źródłem materiałów dydaktycznych oraz wiedzy o działaniach człowieka na rzecz ocalenia ekosystemu rzeczno jest strona Koalicji Ratujmy Rzeki, [on-line:] <http://www.ratujmyrzeki.pl/> (dostęp: 24 I 2025).

¹⁶ Dostęp do materiałów Fundacji: *Rozśpiewana swoim szumem. Mapa dźwiękowa Wisły na Mazowszu*, Fundacja Nobiscum, [on-line:] <https://fundacjanobiscum.eu/mapadzwiekowa-wisly/> (dostęp: 24 I 2025).

Ponadto, w zależności od warunków kształcenia, nauczyciel mógłby zrekompensować deficyt natury na zajęciach w klasie poprzez wykorzystanie elementów humanistyki terenowej (*outdoor education*), rozumianej jako „zorganizowany proces uczenia się poprzez samodzielne doświadczenie oraz eksperymentowanie” (Godawa 2021: 9), w trybie formalnej lub, co ma dotychczas częściej miejsce, nieformalnej edukacji. Wspólne doświadczanie Wisły w jej naturalnym środowisku mogłoby się wpisywać w realizację szkolnych lub międzyszkolnych projektów o interdyscyplinarnym charakterze, a jednym z jego wymiernych efektów mogłoby być tworzenie przez uczących się własnych map akustycznych, np. na podstawie nadwiślańskich dźwięków.

Ciekawym uzupełnieniem edukacji terenowej mogłoby także być wprowadzenie do klasy językowej prac terenowych „bez terenu”, które proponuje Wójcik-Dudek (2023). Należałoby je rozumieć „jako praktykowanie odchodzenia od tekstocentryzmu w kierunku ucieleśnienia oraz konkretyzowania istotnych dla czytającego detali” (ibid.: 6). Idąc tropem tych rozwiązań, nauczyciel mógłby zaproponować zajęcia dotyczące Wisły poprzez jej twórcze doświadczanie i zaangażować uczących się w przygotowanie np. wirtualnych wycieczek wzdłuż nadwiślańskich miast czy filmików lub słuchowisk zainspirowanych ich własną interpretacją poznanych w trakcie wcześniejszych zajęć opowieści i legend (takich jak np. *Wars i Sawa*, *Smok wawelski* czy *Wanda, co nie chciała Niemca*). Wprowadzenie tego rodzaju zadań pozwoliłoby nauczycielowi na poszerzenie repertuaru proponowanych aktywności językowych o działania interakcyjne czy też mediacyjne. Wykorzystanie tych ostatnich na lekcji języka obcego jest o tyle interesujące, że są one głównym punktem odniesienia w promowanych przez Radę Europy założeniach podejścia zadaniowego (ESOKJ 2003), w którym „tworzenie znaczeń/pojęć odbywa się poprzez interakcję oraz stałe relacje między społecznym i indywidualnym wymiarem procesu uczenia się. Mediacja łączy [...] wymiar indywidualny i wymiar społeczny, a działanie dokonuje się poprzez mediację procesów mentalnych, uruchamianych podczas realizacji kompleksowego zadania” (Janowska 2017: 80). Cechą charakterystyczną zadań mediacyjnych jest położenie głównego nacisku nie tyle na samego użytkownika języka (jego potrzeby, odczucia czy styl wyrażania własnych intencji komunikacyjnych), co na sposób, w jaki uczący się dzieli się z pozostałymi uczestnikami interakcji przyswojonymi informacjami, dostosowując podjęte działania do zaistniałego kontekstu komunikacyjnego. Aby sprostać temu zadaniu, oprócz umiejętności językowych, uczący się powinien posiadać dosyć silnie rozwiniętą kompetencję emocjonalną, niezbędną do zachowania otwartej i empatycznej postawy wobec podejmowanych tematów oraz potrzeb innych uczestników interakcji, co sprawia, że wykorzystanie zadań mediacyjnych mogłoby pełnić istotną rolę, m.in. w rozwijaniu wrażliwości na otaczające uczących się środowisko, w tym również na ekosystemy rzeczne¹⁷.

¹⁷ Propozycje tropów doświadczania rzeki na zajęciach językowych JPJO pochodzą z artykułu Hajduk-Gawron, Półtorak 2024.

W nauczaniu glottodydaktycznym konieczne jest refleksyjne podejście do prezentowanych treści i uwzględnienie doświadczenia kulturowego i edukacyjnego zróżnicowanego odbiorcy. Z jednej strony przekazowi o miejscu w polskiej kulturze i w społecznym imaginarium rzeki takiej jak Wisła siłą rzeczy będzie towarzyszyć model zaczerpnięty z edukacji polonistycznej obowiązujący w polskiej szkole, gdyż to właśnie tam najczęściej odbywał się proces kształtowania wiedzy i wyobrażenia o Wiśle przeciętnego Polaka. Z drugiej strony humanistyka środowiskowa wzywa do zbliżania się do natury, szczególnie w sytuacjach dydaktycznych.

Celem artykułu było przedstawienie, jak w dyskursie podręcznikowym do nauczania JPJO uobecniona jest rzeka Wisła, oraz potwierdzenie, że jest ona swego rodzaju emblematem polskości (por. Garncarek 2022). Emblematyczność ta jest konieczna w oswajaniu nowej rzeczywistości kulturowej, jednakże chodziłoby o inne postrzeganie rzeki i zbiorników wodnych aniżeli jedynie przez pryzmat ich bycia emblematami polskości, doświadczanie wody przez autentyczny z nią kontakt, nie tylko w wymiarze symbolicznym i tekstowym.

Niniejsze rozważania stanowią przyczynek do szerszych badań dotyczących tematyki akwatywnej w polonistycznych materiałach glottodydaktycznych, sytuując je w obszarze kształcenia kompetencji językowej i (między)kulturowej. Wyjście z perspektywy metodologii ekokrytycznej, zmiana narracji o zbiornikach wodnych w Polsce w materiałach dydaktycznych mogłyby się przyczynić do podnoszenia świadomości ekologicznej i troski o środowisko naturalne podczas zajęć z języka obcego. Takie działania mogłyby wspomóc metodyka podejścia zadaniowego i projektowego oraz pedagogika terenowa.

Bibliografia

- Angiel J., 2011, *Rzeka Wisła, jej wartości i percepcja. Wisła w edukacji geograficznej*, Warszawa.
- Barcz A., Gromala M., Waclawik P., 2022, *Wisła akwakrytyczna: głębokie mapowanie źródeł literackich w perspektywie nowej historiografii powodzi (1934)*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 12–31, <https://doi.org/10.18318/td.2022.4.2>.
- Bartmiński J., 2013, *Rzeka w językowo-kulturowym obrazie świata Polaków*, [w:] M. Jochemczyk, M. Piotrowiak (red.), *Urzeczenie. Locje literatury i wyobraźni*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 3110, Katowice, s. 53–64.
- Bartmiński J., 2017, *Językowo-kulturowy obraz rzeki Wisły*, [w:] K. Marcol, J. Kajfosz (red.), *Językowe i kulturowe modelowanie świata. Księga dedykowana Profesorowi Karolowi Danielowi Kadłubcowi*, Czeski Cieszyń–Katowice, s. 39–55.
- Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., 2004, *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny*,

- programy nauczania, pomoce dydaktyczne*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 1, Kraków, s. 119–128.
- Chwalba A., 2023a, *Wisła. Biografia rzeki*, Kraków.
- Chwalba A., 2023b, *Z nurtem i pod prąd. O kobiecości Wisty, jej znaczeniu dla dziejów ziem polskich, jej niesforności, niezbędności i dzikości opowiada prof. Andrzej Chwalba*, „Polityka”, nr 28(3421), 5–11 VII, s. 65–67.
- Dąbrowska A., 2005, *Współczesne problemy lingwistyki kulturowej*, [w:] M. Czermińska (red.), *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków, 22–25 września 2004*, t. 2, Kraków, s. 99–110.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- ESOKJ 2023: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Garncarek P., 2022, *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne*, Warszawa, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323555018>.
- Godawa J., 2021, *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*, Katowice.
- Hajduk-Gawron W., Półtorak E., 2024, *Polish Language Education from the Blue-Humanities Perspective: Thinking of the Vistula*, [w:] B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, M. Ochwat (red.), *Polish Flows. An Aqua-critical Reading of Cultural and Educational Narratives about Rivers*, Göttingen, s. 141–161, <https://doi.org/10.14220/9783737017121.141>.
- Janowska I. i in., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, „Biblioteka »LingVariów«. Podręczniki”, t. 1, Kraków.
- Janowska I., 2017, *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Jarosz E., 2021, *Błękitna humanistyka: kultura, sztuka, kultura i wspólnota*, „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 2(48), s. 7–14, <https://doi.org/10.4467/20843860PK.21.015.14072>.
- Kępski M., 2022, *Dziedzictwo rzeki. (Rozpoznanie wstępne)*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 52–69, <https://doi.org/10.18318/td.2022.4.4>.
- Ligara B., 2009, *Perspektywa kulturoznawcza nauczania kodu: teoria leksykulutry Roberta Galissona*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 119–146.
- Makowska M., 2018, *Tekst multimodalny w glottodydaktyce*, „Neofilolog”, nr 50/2, s. 215–230, <https://doi.org/10.14746/n.2018.50.2.4>.
- Miodunka W.T., 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny, programy nauczania, pomoce dydaktyczne*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 1, Kraków.
- Nagórko A., Łaziński M., Burkhardt H., 2004, *Dystynktywny słownik synonimów*, Kraków.
- Rak M., 2015, *Co to jest kulturem?*, „LingVaria”, nr 2(20), s. 305–316, <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.23>.
- Wierzbicka A., 2007, *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, „Communicare”, Warszawa.
- Wójcik-Dudek M., 2023, *Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 31(1), s. 1–21, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.03.

- Wójcik-Dudek M., 2024, *Chubby Kate as the Hub of the Ecosystem: New Narratives of the Vistula*, [w:] B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, M. Ochwat (red.), *Polish Flows. An Aqua-critical Reading of Cultural and Educational Narratives about Rivers*, Göttingen, s. 55–75.
- Zarzycka G., Jelonkiewicz M., 2004, *Indeks haseł do Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*, [w:] W. T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny, programy nauczania, pomoce dydaktyczne*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 1, Kraków, s. 161–170.
- Zarzycka G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław, s. 435–444.

Lista analizowanych podręczników

- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, cz. 1: *Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych. Poziom średni ogólny (B2)*, Katowice.
- Guziuk-Świca B. i in., 2018, *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich klasa XI. Poziom B2*, Lublin.
- Jastrzębska A. i in., 2016, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie*, t. 3, Warszawa.
- Jastrzębska A. i in., 2017, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie*, t. 4, Warszawa.
- Jastrzębska A. i in., 2018, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie*, t. 5, Warszawa.
- Kołąk-Danyi K., Stencka-O'Neill A., Wegner T., 2020, *Zanim zadzwoni dzwonek*, Warszawa–Londyn. (seria, dzieci i młodzież polonijna w Wielkiej Brytanii, cz. 1, 2, kl. V i VI).
- Rabczuk A. i in., 2019, *Z innej bajki. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci w Niemczech*, cz. 1, il. M. Zabłocka, Warszawa.
- Rabczuk A. i in., 2020, *Z innej bajki. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci w Niemczech*, cz. 2, il. Marta Zabłocka, Warszawa.
- Świąćka A. i in., 2020, *Podręcznik do nauki języka polskiego dla nastolatków w Wielkiej Brytanii. Od dzwonek do dzwonek. Materiały uzupełniające*, Warszawa–Londyn.

Netografia

- Koalicja Ratujmy Rzeki, [on-line:] <http://www.ratujmyrzeki.pl/> (dostęp: 24 I 2025).
- Rozśpiewana swoim szumem. Mapa dźwiękowa Wisły na Mazowszu*, Fundacja Nobiscum, [on-line:] <https://fundacjanobiscum.eu/mapadzwiekowawisly/> (dostęp: 24 I 2025).

ABSTRAKT

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na obecność rzeki Wisły w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego w świetle współczesnych metodologii opisywania relacji człowieka z przyrodą. Podstawowymi narzędziami badawczymi zastosowanymi

przy analizie treści podręcznikowych są tutaj lingwistyka kulturowa oraz błękitna humanistyka, punktem wyjścia zaś przywołanie takich zagadnień, jak kulturem, leksykultura i lingwakultura, które są nieodłącznym elementem sprawnego procesu nauczania każdego języka jako obcego. Następnie analizie poddano treści wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, poświadczające konteksty występowania w nich uznanego za kulturem hydronimu *Wisła* oraz wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród osób uczących się JPJO. Efekty analiz prowadzą do wniosku, iż sposób prezentacji rzeki w omówionych podręcznikach wpisuje się w tradycyjny, antropocentryczny model narracji o rzece, co implikuje propozycje nowych możliwości uobecniania rzeki w kulturowej glottodydaktyce polonistycznej.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, kulturemy, błękitna humanistyka, *Wisła*

AGNIESZKA TRZEŚNIEWSKA-NOWAK 

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

EKOLOGIA W ŚWIECIE DZIECI NA MARGINESIE LEKTURY *KLIMATYCZNYCH* OLGI ŚLEPOWROŃSKIEJ

Ecology in the World of Children. On the Margins of Reading Climatic by Olga Ślepowrońska

Olga Ślepowrońska's book entitled *Klimatyczni*, published in 2020, is an interesting reading challenge for glottodidactics working with children and young people. Six protagonists tackle various ecological and social topics. It is a ready-made glottodidactic material, because within one story there is not only the text, but also a comic book and interesting although quite schematic illustrations. *Klimatyczni* by Olga Ślepowrońska is just one of the examples of contemporary children's literature dealing with ecological issues. The publication is also in line with the current trend towards guide publications.

Keywords: ecology, ecocriticism, children's literature, glottodidactics

1. Wstęp

W polskiej literaturze adresowanej do dzieci i młodzieży już od lat obserwujemy wyraźne symptomy zwrotu ekologicznego, rozumianego przez Annę Kronenberg (2014) jako próby przededefiniowania modelu współlistnienia człowieka i środowiska przyrodniczego. Pierwszy wyraźny sygnał potrzeby stworzenia nowego modelu relacji człowieka z naturą i początku tzw. zielonej rewolucji został wyartykułowany w 1969 r. w raporcie Sekretarza Generalnego ONZ zatytułowanym *Człowiek i jego środowisko*, jednak zainteresowanie pisarzy zajmujących się wątkami ekokrytycznymi, ekologicznymi, naturą, przyrodą, światem roślin i zwierząt w publikacjach dla dzieci datuje się dużo wcześniej. Literatura dla dzieci i młodzieży poruszająca tematy z kręgu ekologii, z bohaterami silnie osadzonymi w ekosystemie nie jest odkryciem kilku ostatnich dekad – tematy te poruszane były bardzo chętnie

już w XIX i na początku XX w. przez polskich pisarzy, wspomnijmy o tak ważnych tekstach, jak: *Lwica* Heleny Duninówny (wyd. 1916), *Topsy i Lupus* Zofii Kossak, *Życie i przygody małpki. Pamiętnik szympansczki Kaśki* Ferdynanda Antoniego Ossendowskiego (wyd. 1929). Pokazuje to jednoznacznie, iż zarówno w dydaktyce, jak i glottodydaktyce potrzebne jest nowe, ekokrytyczne spojrzenie na kwestie związane z ekologią czy rolą człowieka w ekosystemie. Daje to szansę na nowe glottodydaktyczne odczytania przykładów klasycznych literatury ekokrytycznej, np. *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza (m.in. w kontekście zapomnianego nieco polowania Stasia Tarkowskiego) czy *Przygód Stasia* Bolesława Prusa (w kontekście przyjaźni człowieka ze zwierzęciem).

Ekologiczne tematy poruszające kwestie zmian klimatycznych antropocenu są niezwykle ważne ze społecznego punktu widzenia i powinny zajmować istotne miejsce na lekcjach języka polskiego jako obcego, gdyż nie wystarczy tu jedynie kłaść akcenty na problemy związane z globalnym ociepleniem. W podobnym duchu wypowiada się Justyna Tobaszewska (2011), która w artykule *Zagrożenia czy możliwości? Ekokrytyka – rekonesans* zauważa, że natura w życiu człowieka pełni przede wszystkim dwie kluczowe role – po pierwsze, jest obrazem ludzi, a po drugie, pozwala mu odnaleźć swoje miejsce w środowisku naturalnym, wśród innych gatunków. Nawiązując do tekstu *Klimatycznych*, zauważyć należy, iż odnajdziemy tu również silnie funkcjonujący w pedagogice postulat, by uczniom przedstawić świat jako system wielostronnych zależności, w których żaden z elementów nie jest samowystarczalny. Założenia te nie są nowe, warto przypomnieć opinię Aldousa Huxleya, który pisał, że:

Nigdy nie pozwalajcie dzieciom wyobrażać sobie, że cokolwiek istnieje jako osobne. Dołóżcie starań, aby od samego początku było dla nich oczywiste, że całe życie jest zależnością. Pokażcie im zależności w lasach, na polach, w stawach, strumieniach, w wiosce i kraju wokół nich (za: Skubała 2022: 6).

W kontekście działań proekologicznych warto również zawrócić uwagę na raport z 2021 r. pt. *Poloniści wobec zmian klimatu*, który został opracowany na Uniwersytecie Śląskim przez Magdalenę Ochwat oraz Annę Guzy. Notabene badaczki, działające w ramach szeroko zakrojonego projektu wyszehradzkiego: „Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje”, przeprowadziły do tej pory m.in. trzy badania ankietowe obejmujące uczniów i ich rodziców, polonistów oraz studentów. Raporty z badań dostępne są na stronie Uniwersytetu Śląskiego¹. Z ich analizy wynika, iż obecny czas jest najlepszy na budzenie

¹ *Edukacja dla klimatu. Badania ankietowe dr A. Guzy i dr M. Ochwat*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 14 XII 2022, [on-line:] www.us.edu.pl/edukacja-dla-klimatu-badania-ankietowe-dr-a-guzy-i-dr-m-ochwat/ (dostęp: 13 V 2024).

wśród dzieci i młodzieży świadomości ekologicznej, gdyż 94% ankietowanych nauczycieli polonistów uważa, że czytanie literatury może być jednym ze sposobów kształtowania wśród uczniów postaw proekologicznych. Z kolei 72% ankietowanych uznaje, że edukacja dotycząca kryzysu klimatycznego w szkołach nie jest wystarczająca, dowodząc tym samym istnienia zjawiska białych plam w tej dziedzinie. Wpisuje się w to również koncepcja pedagogiki ekologicznej, sformułowana przez Beatę Gołę, definiującą ją jako praktyki edukacyjne oparte na związkach człowieka ze środowiskiem przyrodniczym (Gola 2023: 3), połączonej z pedagogiką zrównoważonego rozwoju (Tuszyńska 2018), pedagogiką lasu (Paluch 2022: 17–18) czy edukacją dla klimatu (Budzik, Ochwat, Skubała 2023: 19). Powyższe ustalenia otwierają również nową drogę w glottodydaktyce polonistycznej, która szybko reaguje na potrzeby uczących się. Należy jednak oddać także słuszność dość oczywistej konstatacji Eweliny Rąbkowskiej, która w swoim szkicu *Zwierzęta i ich dzieci – poznanie, empatia, etyka. Perspektywa ekokrytyczna w literaturze dla dzieci i młodzieży* stwierdziła, że obecność fauny i flory w książkach dla najmłodszych jest elementem niemalże kluczowym, gdyż „świat natury jest wielkim tematem literatury dla dzieci i młodzieży. Od jej zarania toczy się nieprzerwana dyskusja dotycząca relacji człowieka z przyrodą, jego powinności wobec innych bytów nieożywionych” (Rąbkowska 2017: 36).

2. Literatura dla dzieci w kontekście ekologii

Najnowsze książki dla dzieci poruszające temat ekologii podzielić można na dwie kategorie. Pierwszą z nich stanowią utwory o charakterze poradników; mieszczą się w niej publikacje skierowane już do kilkulatków, np. *Poradnik młodego ekologa* Agnieszki Nożyńskiej-Demianiuk (wyd. 2019), *Jak być eko, czyli wiersze o ekologii* Urszuli Kamińskiej, a nawet pozycje dla kilkumiesięcznych, rocznych czy dwuletnich dzieci, np. *Czy wiecie, jak pomóc planecie?* Magdaleny Młodnickiej (wyd. 2021). Z kolei do dzieci starszych oraz nastolatków adresowane są książki: *Jak uratować świat? Czyli co dobrego możesz zrobić dla planety* Arety Szpury (wyd. 2019) oraz *Pod ziemią* Julii Rozumek i Anny Pryć-Futkowskiej, która opowiada historię szczura przemierzającego korytarze śląskich kopalni, aby poznać ludzi i ich świat. Publikacje wpisują się w nurt „nowej humanistyki” (Nycz 2017: 19–20), któremu przygląda się również Magdalena Ochwat, nazywając go humanistyką ekologiczną. Pozwala ona na odczytanie tekstów w zupełnie nowej optyce, przesuwając punkt ciężkości w stronę relacji człowieka z naturą i jego obowiązków wobec niej (Ochwat 2020a: 191).

Ponadto Ochwat zwraca uwagę na pojęcie rezyliencji, czyli humanistyki odpornościowej jako próby stworzenia nowego otwarcia w relacjach człowiek – Ziemia i kształtowania umiejętności ekologicznych przydatnych w trakcie globalnego

kryzysu środowiskowego. Ma to również swoje uzasadnienie w literaturze dla dzieci i młodzieży, która przygotowuje czytelników do życia w nowej rzeczywistości, uwrażliwiając ich na konkretne umiejętności:

- umiejętność kształtowania poczucia wspólnoty wszystkich istot żyjących na Ziemi, formowania przynależności do wielkiej sieci życia (humanistyka spletająca);
- umiejętność kształtowania poczucia związku z miejscem, w którym żyjemy, emocjonalnej bliskości z planetą (humanistyka terenowa);
- a także umiejętność wypracowywania postawy gotowości na przyszłość, snucia scenariuszy jutra pozwalających przygotowywać się na to, co nadchodzi (humanistyka przyszłości) (Ochwat 2023: 3).

3. *Klimatyczni Olgi Ślepowrońskiej*

W niniejszym artykule chciałabym naświetlić problemy poruszane w książce z kręgu literatury dziecięcej, a mianowicie w *Klimatycznych* Olgi Ślepowrońskiej, i zaproponować spojrzenie na różnorodny w swojej strukturze tekst w kontekście gлотodydaktyki oraz edukacji wobec kryzysu klimatycznego, sugerując jednocześnie zmianę spojrzenia na narrację tożsamości ekologicznej. Chciałabym też zatrzymać się na chwilę przy postaci autorki, gdyż Ślepowrońska to również znana działaczka i aktywistka współpracująca z wieloma stowarzyszeniami. Z wykształcenia jest psychologiem i założycielką Grupy CzujCzuj, prowadzi Stowarzyszenie Mutida, realizuje projekt „Spa dla mam”, pomaga dzieciom, także tym przebywającym w szpitalach i domach dziecka (Tarnowski 2023). Jak sama twierdzi, publikacja *Klimatyczni* powstała jako kwintesencja wszystkich jej działań.

Książka Ślepowrońskiej to tylko jeden z przykładów współczesnej polskiej literatury dla dzieci poruszającej tematy ekologiczne. Jej lektura pokazuje, iż autorka odchodzi od uproszczeń czy stawiania znaku równości między ekologią a ochroną przyrody, co w ostatnim czasie w podobny sposób opisywał m.in. Krzysztof Maliszewski (2023: 2). Warto w kontekście *Klimatycznych* przywołać również *Jasia Wiadomego zmieniającego świat* (2016) Marcina Pałasa².

² Na marginesie należy wspomnieć, że autor jest czynnie zaangażowany w zmianę myślenia o świecie natury, można również nazwać go propagatorem różnorodnych działań mających na celu szerzenie proekologicznych postaw. Pałasz jest ponadto twórcą audycji radiowych dla dzieci o tematyce ekologicznej, wśród nich znalazły się chociażby *Przygody Kaktusa i Małego*, czyli cykl 10 słuchowisk, które powstawały w 2015 r. dla Polskiego Radia – zob. *Przygody Kaktusa i Małego, czyli ogień kiedyś i dziś*, Polskie Radio, 9 IV 2015, [on-line:] www.polskieradio.pl/357/6991/Artykul/1416795,przygody-kaktusa-i-malego-czyli-ogien-kiedys-i-dzis (dostęp: 29 IV 2024). Bardzo ważną pozycją jest także *Zwierzokracja* Oli

Systematyzując informacje na temat struktury publikacji Ślepowrońskiej, należałoby zwrócić uwagę, iż *Klimatyczni* składają się z trzech – w pewien sposób autonomicznych – części:

- opisu problemów, które pojawiają się w życiu głównych bohaterów, czyli Basi i Witka (zilustrowane one zostają za pomocą komiksu);
- retrospektywnych historii snutych przez żółwia-narratora (bohater przenosi czytelników w różne regiony świata, takie jak chociażby Meksyk);
- proekologicznego DIY, które ma poniekąd charakter poradnika instrukcji lub informacji praktycznych nawiązujących do snutych przez Tymoteusza opowieści.

Każda z tych części może być wykorzystana osobno, gdyż relacje między nimi, choć widoczne, mogą być pominięte. Retrospektywne historie korespondują ze słownictwem zawartym w katalogach tematycznych na poziomie od A2 do C2 skupionym wokół środowiska naturalnego.

Bohaterów książek o tematyce ekologicznej adresowanych do dzieci i młodzieży cechuje przede wszystkim biocentryczne spojrzenie na świat, w którym ludzie, rośliny, zwierzęta, minerały są równoprawnymi elementami ekosystemu, mają status podmiotu, co stwarza możliwość wprowadzenia ekologicznych kluczy interpretacyjnych. Jednocześnie antropocentryczne spojrzenie na świat nie zostaje całkowicie porzucone, bohaterowie *Klimatycznych* stawiają siebie bowiem w nieco uprzywilejowanej pozycji; z jednej strony w roli obserwatora, gdy słuchają opowieści żółwia-narratora, z drugiej – są kreatorami, gdy pojawia się część proekologiczna DIY, w ramach której czytelnikom (i bohaterom) przypada rola przewodników dla dorosłych. Książka Ślepowrońskiej stanowi ciekawe lekturowe wyzwanie dla glottodydaktyków pracujących z dziećmi i młodzieżą. Sześciu bohaterów *Klimatycznych* podejmuje różnorodne ekologiczne (segregacja śmieci, gatunki zagrożone) i społeczne (uchodźcy) działania. Jest to gotowy materiał glottodydaktyczny, gdyż poszczególne historie, dodajmy: autentyczne i łatwe do zweryfikowania, zawierają nie tylko tekst, ale również komiks i ciekawe, chociaż dość schematyczne ilustracje. Historie są oczywiście okrojone i mocno zawężone do jednego elementu pochodzącego z biografii bohaterów, np. szeroka działalność Henryka Jordana ograniczona została jedynie do idei wciąż świetnie funkcjonujących ogródków jordanowskich. Wpisuje się to również w tak zwane „uziemiać literatury” czy „zakorzenie literatury”, które Anna Kronenberg za Kennethem Whitem zdefiniowała jako sposób czytania, w trakcie którego czytelnik powinien nawiązać relacje ze ściśle określonymi topograficznie miejscami (Kronenberg 2014: 305).

Woldańskiej-Płocińskiej (ilustratorki książek dla dzieci), poruszająca kwestie związane z prawami zwierząt. Notabene, dochód z wydanej w 2018 r. *Zwierzokracji* wspiera dwie fundacje pozarządowe działające na rzecz zwierząt – Fundację Międzynarodowy Ruch na Rzecz Zwierząt Viva! oraz Stowarzyszenie Otwarte Klatki.

Schemat, który wykorzystała Ślepowrońska, sprawia wrażenie, że *Klimatyczni* dostarczają ramowego materiału do opisu (np. obrazka), tworzenia historii alternatywnych, charakterystyki czy dyskusji „za i przeciw”. To także punkt wyjścia do dalszych literackich podróży, odkrywania historii bohaterów *Klimatycznych*. Dodatkowo publikacja wpisuje się w nurt współczesnych badań nad literaturą nazywaną przekraczaniem granic komunikacyjnych na linii człowiek – zwierzę, co postulowała już w 2008 r. Donna Haraway w książce *When Species Meet* (2008), wskazując, iż człowiek powinien kierować się ciekawością i otwartością wobec zwierząt towarzyszących ludzkiej egzystencji.

Każdy rozdział *Klimatycznych* podejmuje inny problem społeczny, który zostaje naświetlony przez bohaterów w opozycji do ich codziennych, nastoletnich dylematów związanych z odrabianiem lekcji czy chodzeniem do szkoły. Poszczególne historie podsumowują praktyczne, łatwe do wprowadzenia w życie porady. Młodzi bohaterowie, a wraz z nimi czytelnicy odkrywają też, że wiedzę można czerpać nie tylko ze szkoły, a świat warto zacząć naprawiać, zaczynając od siebie i swojego otoczenia. Okazuje się, że małe gesty mogą mieć ogromne znaczenie, a proste rozwiązania czasami bywają najskuteczniejsze.

Ciekawym zabiegiem autorki jest wprowadzenie narratora-zwierzęcia, którym jest gadający żółw Tymoteusz. Towarzyszy on parze młodych bohaterów – Basi i Witkowi. Stworzenie to snuje opowieść z perspektywy wszechwiedzącego zwierzęcia i przenosi czytelnika w czasie i przestrzeni – dzięki niemu trafiamy np. do 2001 r. do Malawi (temat suszy) czy Meksyku. Zabieg stanowi wyraźną sugestię odrzucenia perspektywy: człowiek *versus* natura, a przyjęcie odmiennej optyki, zakładającej współlistnienie i współzależność między bytami zamieszkującymi glob ziemski (Mitek-Dziemba 2022: 5).

Żółw w książce Ślepowrońskiej potraktowany jest jako zwierzę domowe uosabiające mądrość, pełni funkcję przewodnika i powiernika dzieci. Warto zwrócić uwagę, iż żółw dokładnie w takiej roli w literaturze już występował, wspomnijmy tu o książce *Timothy, czyli zapiski nędznego gada* Verlyna Klinkenborga, w której to role odwracają się – to żółw (pozornie obiekt obserwacji) staje się obserwatorem człowieka-przyrodnika Gilberta White’a. W obu przypadkach autorzy zdecydowali się wykorzystać powolność zwierzęcia, aby snuć opowieść niespiesznie. W *Klimatycznych* mamy do czynienia z kilkoma momentami zawieszenia głosu przez żółwia; w takich chwilach zwierzę jest wspierane przez dzieci za pomocą dotyku i głaskania, co jest czytelnym odniesieniem do komunikacji niewerbalnej opartej na gestach czy mowie ciała (Rutkowska 2016: 180). Momenty owego zawieszenia odnoszą się do naprzemiennych okresów zimowej hibernacji i wiosennego pobudzenia, tak oczywistych dla gadów w środowisku naturalnym. W obu utworach mamy porzuconą chronologię, gdyż w opowieści zwierząt ważniejszy jest komentarz do współczesnych wydarzeń. Co ciekawe, w swoich narracjach Tymoteusz porzuca nieco gadzią

perspektywę, która z kolei jest widoczna i często podkreślana w książce Klinkenborga. Nadanie imienia obu stworzeniom wiąże się z nadaniem im nowej tożsamości, wtłoczeniem ich w ramy antropocentryczne, w związku z tym można również pojąć żółwia odczytywać w kontekście dyskursu postkolonialnego, zwłaszcza iż jego opowieści dotyczą miejsc, które z XIX-wiecznym kolonializmem miały dużo wspólnego. Opowieść Tymoteusza to rodzaj dziennika stanowiącego zapis doświadczenia długowiecznego zwierzęcia o szerszej perspektywie oglądu świata niż ludzie.

Historie skupione wokół osób mieszkających w różnych częściach świata i ich dokonań, prostych, ale bardzo potrzebnych dla lokalnych społeczności rozwiązań, stanowią klucz do poszczególnych opowieści mówiącego żółwia. *Klimatycznych* można odczytywać w paradygmacie ekokrytyki, czyli – zgodnie z definicją Julii Fiedorczuk – „praktyki interpretacyjnej wysuwającej na pierwszy plan kwestie relacji pomiędzy istotami ludzkimi, a ich środowiskiem naturalnym oraz sposoby przedstawiania tej relacji w tekstach (literackich i innych)” (Fiedorczuk 2010: 9). Dzięki takiemu ujęciu historie sześciu bohaterów opowieści żółwia Tymoteusza zyskują nowe, odchodzące od szkolnego kanonu interpretacje.

Każda z opisanych w *Klimatycznych* historii zawiera również skrótowy opis sytuacji (bez jej oceniania czy krytykowania), charakterystykę nie tylko głównego bohatera, ale przede wszystkim jego społeczności. Wybór bohaterów sześciu historii jest czytelnym odniesieniem do sześciu dni, w których Bóg stwarzał świat, zanim siódmego dnia odpoczął. Mimo że protagoniści należą do różnych kręgów kulturowych, żyli w różnych epokach historycznych, ich poglądy na temat relacji człowiek – natura wydają się zbieżne.

4. Propozycje zadań do wykorzystania na poziomie B1

Każda z historii przynosi ciekawy materiał glottodydaktyczny, chciałabym się skupić na dwójce bohaterów *Klimatycznych* – Henryku Jordanie oraz Leahy Nelson. Zaprezentowany poniżej zestaw ćwiczeń do rozdziałów trzeciego i szóstego książki Ślepowrońskiej nie stanowi zbioru zamkniętego. Publikacja nie należy do kanonu literatury dla dzieci, ale mocno wpisuje się w obecnie panujące trendy, aby o ekologii oraz przyrodzie rozmawiać już z najmłodszymi, najważniejsze jest jednak, aby robić to w przystępny i ciekawy sposób.

4.1. Historia Henryka Jordana

Zadania przed czytaniem i w trakcie czytania

Pracę z rozdziałem trzecim (Henryk Jordan) rozpocząć można od wprowadzenia elementów realioznawczych, wykorzystując na zajęciach mapę Polski z zaznaczonymi na niej miastami i dając jednocześnie uczącym się zadanie związane z podpisaniem miast (w tym przede wszystkim Krakowa, ale również Warszawy, Gdańska, Poznania, Lublina, Wrocławia czy Łodzi), by skupić się w ten sposób na realizowaniu założonych celów zajęć.

Przykładowe zadanie:

1. *Podpisz na mapie Polski zaznaczone miasta.*

Podczas pracy z tekstem literackim istotne jest odpowiednie przygotowanie uczniów do przyswojenia nowej leksyki, która pojawi się w tekście. Wykorzystać można aplikację Wordwall, umożliwiającą interaktywne ćwiczenia polegające na łączeniu słów z obrazkiem (np. ogrodnik, staw itd.)³. Historia Jordana zamieszczona w *Klimatycznych* jest stosunkowo długa, dlatego warto ją zmodyfikować (skrócić, uprościć, pominąć dygresje); w tym celu proponuję zadanie polegające na czytaniu odpowiednio dostosowanego tekstu (około 300 słów) z ukrytymi w nim pytaniami, które mogą zostać wykorzystane również wybiórczo. Pytania powinny być proste i wprost odwołujące się do tekstu, np.: czy rozumiem to słowo? Czy wiem, co stało się z bohaterem? Czy wiem, o czym jest historia? Jaki będzie ciąg dalszy?⁴

Zadania po czytaniu

W ramach zadań wykonywanych po przeczytaniu tekstu można uczniom zaproponować układanie historii z rozsypanki zdaniowej.

1. *Ułóż rozsypankę zdaniową.*

1 Henryk Jordan urodził się w Krakowie i bardzo chciał pomóc dzieciom, aby były zdrowsze.

³ Henryk Jordan (*Klimatyczni*), Wordwall, [on-line:] <https://wordwall.net/pl/resource/80311186> (dostęp: 20 X 2024).

⁴ Więcej na temat wykorzystywania pytań ukrytych w kształceniu sprawności czytania pisałam w: Dziak, Trześniewska 2022: 74–77. Przykład tekstu z ukrytymi pytaniami stworzony w aplikacji Genially: A. Trześniewska-Nowak, *Historia Henryka Jordana*, [on-line:] <https://view.genially.com/67160df51b9dcff5858bdc09/interactive-content-historia-henryka-jordana> (dostęp: 21 X 2024).

_ W mieście zorganizował przestrzeń tylko dla dzieci i nazwał ją publicznym ogrodem.

_ Zawdzięczamy mu także lekcje WF-u w szkole, bo to on chciał, żeby dzieci więcej się ruszały.

_ Pan Henryk wiedział, że ruch i natura to dobre połączenie, dlatego zasadził wiele drzew i kwiatów.

– itd.

Następnie można wrócić do sprawdzenia rozumienia przeczytanego tekstu, np. za pomocą zadania typu prawda/fałsz.

2. Proszę zaznaczyć, które zdania są prawdziwe (P), a które fałszywe (F).

		P	F
0.	Pan Henryk wierzył, że dzieci powinny odpoczywać na świeżym powietrzu.	P	
1.	W ogrodzie jordanowskim można było grać w piłkę nożną.		
2.	Henryk Jordan wprowadził do szkół matematykę.		
3.	Podobne ogrody zakładano w innych miastach.		

Kolejnym zadaniem może być opis materiału ilustracyjnego zawierającego dwie fotografie w celu znalezienia różnic między nimi. W zależności od wieku uczniów materiałem mogą być wspomniane fotografie lub wcześniej stworzone przez uczniów rysunki (ilustracje do tekstu). Warto przygotować bank słów, które pojawiają się w tekście głównym.

3. Jak wygląda ogród jordanowski współcześnie, a jak wyglądał w czasach Jordana? Znajdź różnice i opowiedz o nich. Wykorzystaj słowa z ramki.

kwiaty boisko drzewa plac zabaw trawa dzieci
--

Na koniec zajęć można zaproponować zadanie, aby uczący się zaprojektowali własny ogród jordanowski, dzięki czemu będą mieli szanse na wyrażenie emocji i opinii. Przyczyni się to do rozbudzenia ich wrażliwości estetycznej. Tekst o Jordanie zamieszczony w *Klimatycznych* wydaje się również ciekawym pretekstem, aby wyjść poza mury szkolne, proponując uczniom *Zadanie turystyczne* polegające na odnalezieniu (również na stronie maps.google.com) ogródków jordanowskich znajdujących się w najbliższej okolicy.

4.2. Historia Leah Nelson

Zadania przed czytaniem i w trakcie czytania

Historię Amerykanki Leah Nelson można przybliżyć uczniom, tworząc autorski komiks na podstawie tekstu zawartego w *Klimatycznych* z wykorzystaniem następujących narzędzi dostępnych na podanych niżej stronach internetowych:

- www.makebeliefcomix.com,
- www.stripgenerator.com,
- www.pixton.com,
- www.storyboardthat.com/pl/komiks-kreator.

Komiksowa historia może służyć z jednej strony jako materiał wprowadzający nowe słownictwo, a z drugiej – to również ciekawy sposób na naukę tworzenia dialogów przy jednoczesnym wspieraniu pracy twórczej uczniów.

1. *Stwórz komiks, wykorzystując słownictwo z ramki.*

bransoletka	dziewczyzna	pomoc	radość
-------------	-------------	-------	--------

Tekst o Nelson może posłużyć do pracy nad gramatyką, gdy zaproponujemy zmianę historii dziewczynki na wydarzenie, w którym uczestniczył chłopiec.

2. *Historia Leah Nelson może być natchnieniem dla wielu osób. Przepisz podany tekst, zmieniając podkreślone formy dotyczące dziewczynki na takie, których użylibyśmy, gdyby bohaterem wydarzeń był chłopiec.*

Historia Leah Nelson

Dziewczynka postanowiła zaangażować się w naprawianie świata. Postanowiła przekazywać dobro. Leah chciała namówić ludzi do tego, by czynili dobro i żeby się nim wzajemnie dzielili. Wymyśliła więc bransoletki, które po spełnieniu dobrego uczynku, przekazuje się kolejnej osobie. Mając taką na nadgarstku, jesteśmy ambasadorami czynienia dobra⁵.

Zadania po czytaniu

Wśród zadań po czytaniu mogą pojawić się te, które sprawdzą zrozumienie tekstu (wielokrotny wybór czy prawda/fałsz). Jednak historia Nelson opowiedziana w *Klimatycznych* może stać się również bodźcem do wyjścia poza szkolne mury.

⁵ Źródło: *Klimatyczni* [recenzja], Aktywne Czytanie, [on-line:] <https://aktywneczytanie.pl/klimatyczni-recenzja-ksiazki-dla-dzieci/> (dostęp: 23 I 2025).

W poradniku umieszczonym przez Ślepowrońską, tuż po tekście właściwym, czytelnik odnajdzie wiele sugestii, jak można rozprzestrzeniać dobro w swoim własnym otoczeniu. Pisarka proponuje m.in. pisanie kartek do dzieci nieuleczalnie chorych, co można powiązać z nauką pisania takich form, jak pozdrowienia czy list. Przy tworzeniu tego zadania warto wykorzystać stronę internetową marzycielskapoczta.pl.

1. Wykonaj polecenia po kolei:

- wejdź na stronę marzycielskapoczta.pl,
- wybierz adresata,
- zaprojektuj swoją kartkę,
- zapisz na niej pozdrowienia,
- zaadresuj kartkę i wyślij!

5. Podsumowanie

Ekologia stała się dziś nie tylko modą, ale także sposobem na życie całych społeczności, a literatura wydaje się w tym wypadku jak najbardziej odpowiednim narzędziem do kształtowania postaw ekologicznych wśród dzieci. Poczucie realności problemów związanych z klimatem czy szerzej – środowiskiem naturalnym – zdaje się mieć coraz bardziej konkretny wymiar (Ochwat 2020a: 188–189). Być może jesteśmy świadkami „ekologicznej rewolucji”, dzieci i młodzież coraz chętniej i świadomiej sięgają bowiem po literaturę podejmującą temat ekologii/ekokrytyki, zwłaszcza młodzież wręcz domaga się tekstów, w których postapokaliptyczne wątki są tymi wiodącymi. Warto tu również wspomnieć o konieczności otwartości na potrzeby uczących się języka polskiego. Wspominała o tym m.in. Ewa Jaskółowa, przywołując przykład poezji Wisławy Szymborskiej odczytywanej w kontekście strajku klimatycznego młodych ludzi (Jaskółowa 2021: 366–375). Ważne jest w tym kontekście otworzenie się na lekturę w trybie ekologicznej humanistyki integralnej, aby odczytania nie miały jedynie wydzźwięku antynowoczesnego czy depresyjnego (Maliszewski 2023).

Literatura dla dzieci i młodzieży poruszająca wątki ekologiczne staje się medium, „czwartą literaturą”, która w sposób ciekawy, ale również różnorodny wprowadza tematy związane ze światem natury. W większości są to pozycje dla dzieci i młodzieży, ale warto również wykorzystywać je w edukacji ekologicznej na lekcjach języka polskiego jako obcego (cytując C.S. Lewisa: „opowieść dla dzieci, która tylko dzieciom się podoba, jest złą opowieścią dla dzieci” (za: Oziewicz 2005: 63), ponieważ promują one do przyjęcia biocentrycznej postawy, pozwalającej czytelnikom na nowo przemyśleć relacje między ludzkimi i nieludzkimi mieszkańcami globu ziemskiego.

Książki dla dzieci i młodzieży silnie związane są z wyznaczaniem granicy na linii człowiek – przyroda. Anna Barcz uważa dodatkowo, iż w literaturze tej odnaleźć można trzy różne sposoby funkcjonowania jednostki w ekosystemie:

[...] romantyczne, które podkreśla doświadczanie „świata, w tym przyrody, projektując siebie na świat”, i ukazuje „Księgę Natury jako antropocentryczny system symboli, znaków do odczytania”; modernistyczne, przekształcające „formułę podmiotowości na afektywną, doświadczającą, empatyczną, a przyrodę na to, co obce, przeobrażone i wymykające się ludzkiemu poznaniu oraz podkreślające ludzkie wyobcowanie ze świata”; współczesne, XXI-wieczne – refleksyjne, wspólnotowe – będące przykładem budowania świadomości ekologicznej oraz ukazaniem „sposobów problematyzacji odpowiedzialności za przyrodę w literaturze” (Barcz 2012: 59).

Klimatyczni to również książka, której bohaterami są osoby rozwiązujące ważne problemy globalne. Plusem publikacji w kontekście lekcji języka polskiego jako obcego jest to, że można ją czytać wybiórczo, gdyż każda z części porusza inny, ale ważny społecznie problem. Należy również zauważyć, iż publikacje proekologiczne dla dzieci w języku polskim funkcjonują obecnie w otoczeniu innych ważnych projektów. Wspomnijmy tu chociażby o pilotażowym programie edukacji klimatycznej „Klimatyczne Katowice”, uruchomionym w styczniu 2024 r. i wciąż realizowanym w sześciu śląskich szkołach. Zespół opracowujący projekt skupił się na czterech głównych obszarach: bioróżnorodności życia, wpływie ludzi na zmiany klimatyczne, sposobach zrównoważonego konsumowania oraz przemianach w energetyce. Są to dokładnie te aspekty, które poruszane są w *Klimatycznych*, co pokazuje, że publikacja jest nie tylko ciekawa pod względem fabularnym, ale również stanowić może ważne ogniwo w edukacji proekologicznej na lekcjach języka polskiego jako obcego, gdyż stawia istotne antropologiczne pytania dotyczące modelu człowieka, np. „Jakie stanowisko zajmuje człowiek wobec zmian klimatycznych?”. Ta i podobne książki stać się mogą źródłem przemian, które Ochwat nazwała swoistą transformacją człowieka z *homo sapiens* w *homo ecologicus* (Ochwat 2020b: 48), gdyż jak słusznie dowodzą Bernadeta Niesporek-Szamburska oraz Olga Przybyła:

[...] świat znajduje się bowiem w momencie, który wymaga wyobraźni humanistycznej, rozbudzania u wychowanków „szacunku dla zjawiska życia”, podejmowania działań mających na celu powstrzymanie niszczenia i destrukcji środowiska przyrodniczego (Niesporek-Szamburska, Przybyła 2021: 17).

Bibliografia

- Barcz A., 2012, *Przyroda – bliska czy daleka? Ekokrytyka i nowe sposoby odpowiedzialności za przyrodę w literaturze*, „Anthropos?”, nr 18–19, s. 59–79.
- Budzik J.H., Ochwat M., Skubała P., 2023, *Edukacja na rzecz klimatu przez fotografię i słowo. Przypadek „Gazety Strajkowej” #3*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 32, s. 1–26, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2023.32.14>.
- Dziak A., Trześniewska-Nowak A., 2022, *Nowoczesne technologie w warsztacie nauczyciela języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), *Współczesny dyskurs glottodydaktyczny. XXX-lecie działalności Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS. Refleksja jubileuszowa*, Lublin, s. 67–92.
- Fiedorczyk J., 2010, *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie*, „Fragile”, nr 3(9), [on-line:] <https://fragile.net.pl/ekokrytyka-bardzo-krotkie-wprowadzenie/> (dostęp: 26 X 2024).
- Gola B., 2023, *Pedagogika ekologiczna w czasach antropocenu i antropocentryczna narracja w podręcznikach szkolnych*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 31(1), s. 1–17, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.10.
- Haraway D.J., 2008, *When Species Meet*, Minneapolis.
- Jaskółowa E., 2021, *Strajk klimatyczny młodych jako motywacja dla lektury... tomiku „Milczenie roślin” Wisławy Szymborskiej i rozmowy o wierszach*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, t. 12(330), s. 366–375, <https://doi.org/10.24917/20820909.12.25>.
- Kamiński A., 1946, *Dr Henryk Jordan. Twórca nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, „Wiedza Powszechna”, t. 8, „Sport i Wychowanie Fizyczne”, z. 5, Warszawa.
- Kurlicka K., 2022, *Zielono mi, czyli patenty na ekopolski*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 31, s. 1–15, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.02>.
- Kronenberg A., 2014, *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, Łódź, <https://doi.org/10.18778/7969-897-4>.
- Maliszewski K., 2023, *Ekologiczne podejście w edukacji – dyscyplinarna aporia*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 31(1), s. 1–15, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.05.
- Mitek-Dziemba A., 2022, *Ekoglottodydaktyka? Analiza treści podręczników do nauki języka angielskiego jako obcego w świetle założeń krytyki ekologicznej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 31, s. 1–20, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.01>.
- Niesporek-Szamburska B., Przybyła O., 2021, *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w serii podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 28(2), s. 1–30, https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.02.
- Nycz R., 2017, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, „Nowa Humanistyka”, t. 39, Warszawa, <https://doi.org/10.4000/books.iblpan.1656>.
- Ochwat M., 2020a, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Section N”, t. 5, s. 185–204, <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>.
- Ochwat M., 2020b, *(Współ)istnienie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 31–52, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>.

- Ochwat M., 2023, *Humanistyka odpornościowa w czasach katastrofy klimatycznej*, „Post-scriptum Polonistyczne”, nr 32(2), s. 1–20, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.32.01.
- Oziewicz M., 2005, *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia „Opowieści z Narnii”* C.S. Lewisa, Kraków.
- Paluch M., 2022, *Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznych konceptualizacji*, „Forum Pedagogiczne”, t. 12, nr 2, s. 17–30, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.02>.
- Papuziński A., 1998, *Życie – nauka – ekologia. Prolegomena do kulturalistycznej filozofii ekologii*, Bydgoszcz.
- Prevot F., 2023, *Wangari Maathai – kobieta, która posadziła miliony drzew*, tłum. K. Skalska, il. A. Fronty, Poznań.
- Rąbkowska E., 2017, *Zwierzęta i ich dzieci – poznanie, empatia, etyka. Perspektywa ekokrytyczna w literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] P. Czapliński, J.B. Bednarek, D. Gostyński (red.), *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Poznań, s. 36–48.
- Rutkowska M., 2016, *Przekraczanie granic – komunikacja ze zwierzętami w narracjach autobiograficznych i jej znaczenie*, [w:] M. Rutkowska, *Psy, koty i ludzie. Zwierzęta domowe w literaturze amerykańskiej*, Lublin, s. 177–208.
- Skubała P., 2022, *Jak edukować w czasach kryzysu klimatycznego i środowiskowego*, „Z Teorii Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 31, s. 1–14, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.09>.
- Ślepowrońska O., 2020, *Klimatyczni*, il. W. Żurowska, Lublin.
- Tarnowski B., 2023, *Ślepowrońska: Nie pochylam się, współdziałam*, „Magazyn Kontakt”, nr 50, s. 118–128.
- Tobaszewska J., 2011, *Zagrożenia czy możliwości? Ekokrytyka – rekonesans*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 205–220.
- Tuszyńska L., 2018, *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle*, Warszawa–Toruń.

Netografia

- Edukacja dla klimatu. Badania ankietowe* dr A. Guzy i dr M. Ochwat, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 14 XII 2022, [on-line:] www.us.edu.pl/edukacja-dla-klimatu-badania-ankietowe-dr-a-guzy-i-dr-m-ochwat/ (dostęp: 13 V 2024).
- Henryk Jordan (*Klimatyczni*), Wordwall, [on-line:] <https://wordwall.net/pl/resource/80311186> (dostęp: 20 X 2024).
- Klimatyczni* [recenzja], Aktywne Czytanie, [on-line:] <https://aktywneczytanie.pl/klimatyczni-recenzja-ksiazki-dla-dzieci/> (dostęp: 23 I 2025).
- Przygody Kaktusa i Małego, czyli ogień kiedyś i dziś*, Polskie Radio, 9 IV 2015, [on-line:] www.polskieradio.pl/357/6991/Artykul/1416795,przygody-kaktusa-i-malego-czyli-ogien-kiedys-i-dzis (dostęp: 29 IV 2024).
- Trzeźniewska-Nowak A., *Historia Henryka Jordana*, [on-line:] <https://view.genially.com/67160df51b9dcff5858bdc09/interactive-content-historia-henryka-jordana> (dostęp: 21 X 2024).
- Turning Trash into Toys for Learning*, TED, December 2010, [on-line:] www.ted.com/talks/arvind_gupta_turning_trash_into_toys_for_learning?language=pl (dostęp: 13 V 2024).

ABSTRAKT

Książka Olgi Ślepowrońskiej pt. *Klimatyczni* wydana w 2020 r. stanowi ciekawe lekturowe wyzwanie dla glottodydaktyków pracujących z dziećmi i młodzieżą. Sześciu bohaterów *Klimatycznych* podejmuje różnorodne ekologicznie i społecznie tematy. Jest to gotowy materiał glottodydaktyczny, gdyż każda historia zawiera nie tylko tekst, ale również komiks i ciekawe, chociaż dość schematyczne ilustracje. *Klimatyczni* Ślepowrońskiej to tylko jeden z przykładów współczesnej literatury dla dzieci poruszającej tematy ekologiczne. Publikacja wpisuje się również w panującą obecnie popularność wydawnictw poradnikowych.

Słowa kluczowe: ekologia, ekokrytyka, literatura dla dzieci, glottodydaktyka

CZĘŚĆ V
RECEPCJA KULTURY
I LITERATURY POLSKIEJ

MAŁGORZATA ANNA PACKALÉN PARKMAN

Uniwersytet w Uppsali, Szwecja

NOWA „CHŁOPOMANIA” CZY PRÓBA ODCZYTANIA CHŁOPÓW Z PERSPEKTYWY FEMINISTYCZNEJ?

A New “Peasant-Mania” or an Attempt to Read Reymont’s Peasants from a Feminist Perspective?

Today’s teachers of Polish culture to foreigners face many pedagogical glottodidactic challenges and one of them centers on how to present early Polish literature to a young generation of learners in Sweden. The case in point is an attempt to introduce students to the broad subject matter of Reymont’s novel *Peasants* (1904–1909). His work does not appeal to the imagination of contemporary Swedish youth neither in terms of the work’s rural subject matter nor in its linguistic and stylistic layout. The situation was very similar in Poland for many years but in the 1960s and 1970s the rustic life acquired a new role: it became a tool with which students could reconstruct and evoke certain universal features of human history. The most recent example of a successful methodological approach to the novel is its last year’s film adaptation *The Peasants* (2023), in which the women’s world is presented from a feminist perspective. This new cinematic reading of Reymont’s *Peasants* allows students to see the Polish classic literature as being still engaging and universal. This article discusses both: the result of applying the feminist perspective and the film’s critical reception in Poland and abroad.

Keywords: Polish culture, glottodidactics, Reymont’s novel *Chłopi*, rustic life, rural motifs, patriarchal society, film adaption of *Chłopi*, *The Peasants*, feminist perspective

1. Wstęp

Jednym z glottodydaktycznych wyzwań obecnej rzeczywistości jest m.in. to, w jaki sposób przedstawić polską literaturę XIX w. nowej i obcojęzycznej (w tym przypadku szwedzkiej) generacji, wywodzącej się z innej epoki i kultury niż polscy pisarze

wyżej wymienionego okresu. Ówcześni polscy autorzy tworzyli pod wpływem konwencji i kodów kulturowych, które bardzo różniły się od XIX-wiecznych szwedzkich mechanizmów społeczno-obyczajowych.

Przykładem takiego pedagogicznego zadania jest próba przybliżenia studentom szwedzkim szerokiej problematyki *Chłopów* Władysława S. Reymonta. Wprawdzie uhonorowany w 1924 r. Nagrodą Nobla, Reymont od lat spoczywa w lamusie tych laureatów, ustępując miejsca Henrykowi Sienkiewiczowi, wyróżnionemu wcześniej, tj. w 1905 r., pierwszą polską literacką Nagrodą Nobla¹. Wielotomowe dzieło Reymonta nie przemawia spontanicznie do wyobraźni współczesnej młodzieży szwedzkiej – ani poprzez swoją wiejską tematykę, ani tym bardziej poprzez szatę językowo-stylistyczną, trudno przystępną zarówno w oryginale, jak i tym bardziej w przekładzie. Kto w dzisiejszej Szwecji ma ochotę, czas i siły przedzierać się przez chłopską epopeję, wydaną po szwedzku pierwszy i – co symptomatyczne – ostatni raz w 1924 r.?

Dla szerszego kontekstu warto przyjrzeć się, jak wygląda odbiór dzieła Reymonta w Polsce. Kilka starszych i młodszych generacji musiało siłą rzeczy zetknąć się z tą powieścią jako obowiązkową lekturą szkolną; cztery opasłe tomy – *Jesień*, *Zima*, *Wiosna*, *Lato* – dla niejednego ucznia stanowiły prawdziwą zmołę. Jak trafnie stwierdził reżyser ekranizacji *Chłopów* z 1972 r., Jan Rybkowski, krótko przed premierą serialu: „*Chłopi* to powieść, która zyskała dużą sławę na świecie i jest jedną z najczęściej przekładanych, a szkoła tak ją obrzydziła naszej młodzieży, że jest bardzo mało znana w Polsce” (Rybkowski 1972, za: Szczerbicki 2023). Dowodem na to jest fakt, że choć 13 listopada 2024 r. przypadała setna rocznica przyznania Reymontowi Nagrody Nobla, nie został on w Polsce wybrany Pisarzem Roku 2024 – zamiast *Chłopów* wybrano na tzw. Czytanie Narodowe w 2024 r. dzieło polskiego romantyka Juliusza Słowackiego i jego dramat *Kordian*.

Wiadomo, że narzucanie młodym ludziom wielkich dzieł literackich rzadko sprawia, że są one przez nich doceniane tak, jak na to zasługują. Nadal trudno mówić o popularności Reymontowskiej powieści wśród czytelników. W porównaniu z np. wciąż popularnymi dziełami Sienkiewicza *Chłopi* kojarzą się z lekturą, przez którą trzeba było przebrnąć w szkole i do której w dorosłym życiu dobrowolnie się nie wraca. Sądząc jednak po liczbie wydań – wznawianych w ciągu ostatnich lat – powieść Reymonta nadal jest obecna w obiegu czytelnicznym. Jednakże przesadą byłoby twierdzić, że to wyłącznie jej właśnie zawdzięczamy zainteresowanie problemami tzw. ludu, jakie od niedawna odżyło w polskiej literaturze i kulturze. Proces ten zaczął się *de facto* już w latach 60. i 70. ubiegłego stulecia, kiedy to polska

¹ Od momentu pierwszego szwedzkiego wydania *Chłopów* w 1924 r. nie opracowano nowego, bardziej współczesnego przekładu tej powieści, jak miało to miejsce np. w przypadku *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza czy *Quo vadis* H. Sienkiewicza, kilkakrotnie wznawianych.

literatura i kultura zaczęły zrzucać z siebie kulturowe jarzmo wielowiekowej pogardy dla chłopstwa, a rustykalny sposób życia zyskał nową rolę – stając się narzędziem, za pomocą którego można rekonstruować i przywoływać pewne uniwersalne aspekty ludzkiej historii.

Jedną z najbardziej znanych i cenionych pisarek szwedzkich, Agneta Pleijel, w swojej najnowszej powieści *Sniglar och snö* [Ślimaki i śnieg] wskazuje na różnice pod tym względem między Polską a Szwecją: „Polska i Szwecja to dwa światy, krańcowo odmienne, jak menisk wypukły i wklęsły. Polska jest krajem arystokratycznym, a Szwecja krajem chłopskim” (Pleijel 2023: 204)². Stwierdzenie to jest całkowicie zgodne z rzeczywistością, jako że tematyka chłopska nie sytuowała się w centrum zainteresowania polskiej kultury wysokiej. W przeciwieństwie do Szwecji, gdzie dziedzictwo kultury wiejskiej nadal jest obecne w świadomości ogółu i gdzie pielęgnowane tradycyjne obrzędy ludowe do dziś stanowią stałą część szwedzkiego życia społecznego.

2. Ekranizacje *Chłopów*

Słynne dzieła literackie prędzej czy później trafiają na ekrany. Przypomnijmy, że pierwsza filmowa adaptacja *Chłopów* nakręcona została już w 1922 r., dwa lata przed przyznaniem Reymontowi Nagrody Nobla. Pisarz brał osobiście udział w powstaniu filmu, niestety nie zachowała się do dziś żadna kopia, nawet niekompletna. Dopiero 50 lat później, w 1972 r., reżyser Jan Rybkowski stworzył serial *Chłopi*. Podobnie jak film fabularny pod tym samym tytułem, odniósł on ogromny sukces. W serialu wystąpiło wielu znanych i lubianych polskich aktorów³, a ekranizacja zajmuje do dziś ważne miejsce w sercach wielu polskich kinomanów.

Trudno jednak powiedzieć, czy filmowa adaptacja Rybkowskiego przybliżyła wiejską rzeczywistość mieszkańcom miast. Faktem jest natomiast, że w ciągu ostatnich dziesięcioleci XX w. wielu polskich pisarzy identyfikowało się z kulturą chłopską. Głównymi przedstawicielami tej grupy są np. Edward Redliński czy Wiesław Myśliwski – pierwszy znany jako autor cenionej, wielokrotnie wznawianej i nawet ekranizowanej powieści *Konopielka* (wyd. 1973), drugi jako twórca powieści obyczajowej *Kamień na kamieniu* (wyd. 1984). Niektórzy z nich jednak, jak choćby Myśliwski, protestowali przeciwko zaszufładowaniu ich do nurtu literatury chłopskiej.

² Jeśli nie zaznaczono inaczej, tłumaczenie tego i innych obcojęzycznych cytatów na język polski jest autorskie – M.A.P.P.

³ W obsadzie znaleźli się m.in. Emilia Krakowska w roli Jagny, Ignacy Gogolewski w roli Antka i Władysław Hańcza w roli starego Boryny.

Trend ten jakby przygał na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku, a w świadomości społecznej nadal królował model oparty na dwóch różnowartościowych światach – kulturze wiejskiej (uważanej za „niską”) i miejskiej (uważanej za „wysoką”).

Jak słusznie pisze Joanna Kuciel-Frydryszak w opublikowanej w 2023 r. cennej pozycji – blisko pięciusetstronicowej monografii pt. *Chłopki*:

Nie tylko buty, odzież, ale też sposób spędzania wolnego czasu czy wręcz styl życia, jaki znamy z opisów II RP i jaki przyswoiliśmy sobie, uważając go za prawdę o ówczesnej Polsce, dotyczą głównie miast i klas wyższych. Buty ludowe, zabawy wiejskie, chłopskie jedzenie, a więc sprawy dotyczące ponad 70 procent społeczeństwa, nie tylko nie zaważyły na naszej wyobraźni; mało w ogóle o tym świecie wiemy, a nasze wyobrażenie o nim bardziej ukształtowała cepelia niż rzeczywistość (Kuciel-Frydryszak 2023: 299).

Z czasem jednak przeciwstawienie miasto *versus* wieś powoli traciło – i chyba coraz bardziej traci – rację bytu. Najwidoczniej jednak w polskiej podświadomości ogółu tkwi potrzeba rozliczenia się z chłopską historią kraju. Owo ludowe dziedzictwo kulturowe znajdowało się przecież przez wiele wieków na najniższym szczeblu hierarchii społecznej, zawsze na obrzeżach kultury „wysokiej”. Ciekawe jest więc obserwowanie coraz intensywniejszego zainteresowania tą właśnie spuścizną narodową w najnowszej literaturze i w kulturze, a co za tym idzie – także zmiany świadomości odnośnie do najbiedniejszej grupy społecznej, a przez to również odrzucenia wyższościowego czy wręcz pogardliwego nastawienia wobec niej.

W tym kontekście wymownym przykładem zwrotu ku ludowej historii jest m.in. nieoczekiwany renesans powieści Reymonta. W roku 2024 mija dokładnie 100 lat od przyznania pisarzowi zaszczytnej literackiej Nagrody Nobla. Warto o tym pamiętać, choćby ze względu na kolejną ekranizację jego powieści – filmową adaptację *Chłopów* w reżyserii pary DK i Hugh Welchmanów, zatytułowaną *The Peasants*. Film wszedł na ekrany kin jesienią 2023 r. i wzbudził niesłychany odzew, przede wszystkim w Polsce, ale też w innych krajach.

Jak podkreśla Grzegorz Pełczyński – filmowe wizerunki wsi w PRL-u były z reguły podporządkowane dychotomii wieś dobra *versus* wieś zła:

W kinie PRL-u najpierw dominowały negatywne obrazy wsi, potem natomiast pozytywne. [...] Po roku 1956, kiedy to nie trzeba było tworzyć według zasad realizmu socjalistycznego, polska publiczność niewiele miała okazji, by ujrzeć na ekranie wieś. [...] Wieś piękna, wzbudzająca zachwyt trwale zagościła w kinie lat 70. Powstało wówczas wiele filmów, będących adaptacjami klasycznych utworów literackich: *Chłopi* [...], *Wesele* (reż. Andrzej Wajda, 1973), będące adaptacją dramatu Stanisława Wyspiańskiego, *Noce i dnie* (reż. Jerzy Antczak, 1975), dwuczęściowy film kinowy i dwunastoodcinkowy serial, na podstawie powieści Marii Dąbrowskiej, *Doktor Judym* (reż. Włodzimierz Haupe, 1975), według *Ludzi bezdomnych* Stefana Żeromskiego,

Cham (reż. Laco Adamik, 1979), adaptacja powieści Elizy Orzeszkowej, *Placówka* (reż. Zygmunt Skonieczny, 1979), mająca za podstawę powieść Bolesława Prusa. Oglądając te filmy, możemy ujrzeć wieś, wprowadzić pełną problemów, ale wyjątkowo urzekającą. Ich akcja dzieje się w drugiej połowie XIX wieku lub na początku XX, a był to okres rozkwitu kultury ludowej na ziemiach polskich (Pełczyński 2022).

Nie ulega wątpliwości, że zarówno te, jak i tym bardziej nowa ekranizacja *Chłopów* wyraźnie kontrastują z niemal klasycznym już dzisiaj serialem z 1972 r. Biorąc pod uwagę upływ czasu i potrzebę ponownego odtworzenia dzieła, film *The Peasants*, powstały 40 lat później, jest jego krańcowym przeciwieństwem, zarówno pod względem interpretacji, jak i przede wszystkim techniki filmowej. Jego twórcy przedstawiają życie polskiej ludności wiejskiej za pomocą animacji, tj. z malowanymi ręcznie obrazami filmowymi z wykorzystaniem prawdziwych aktorów. Inaczej mówiąc, literatura i sztuka spotykają się, tworząc film. Dzieła malarskie nabierają dzięki technologii animacji życia, ludzie i zwierzęta na obrazach zaczynają się poruszać, drzewa kołyszą się na wietrze, wiatr i deszcz stają się realne, podobnie jak zmieniające się pory roku. Do realizacji filmu wykorzystano kilkadziesiąt tysięcy obrazów olejnych, dzieło zadziwiające i żmudne, które – niestety – może docenić głównie polski widz: animacja oparta jest bowiem na obrazach czołowych polskich artystów okresu Młodej Polski, które są dobrze znane większości Polaków. Są tu prace m.in. Józefa Chełmońskiego, Leona Wyczółkowskiego czy Juliana Fałata – żeby wymienić tylko kilku z kilkadziesiąt. Śmiało można powiedzieć, że jest to uczta duchowa, nie tylko wizualna, ale i muzyczna. Pytanie tylko, czy film ten, pełen polskich odniesień kulturowych, rzeczywiście trafił do odbiorców spoza Polski. O ile bowiem widzowie polskiego kina rozpoznają zdecydowaną większość z wymienionych obrazów, o tyle owe dzieła sztuki są obcojęzycznym widzom niemal nieznane, żeby nie powiedzieć zupełnie obce.

3. Krytyka wobec nowej ekranizacji *Chłopów*

Mało entuzjastyczne czy wręcz negatywne recenzje zagraniczne wyraźnie świadczą o tym, że nie wszystkim spodobała się animowana wersja *Chłopów*. Znana w Szwecji krytyczka filmowa Sonya Helgesson Ralevic, podejmując debatę na temat filmu w opiniotwórczym szwedzkim dzienniku „Uppsala Nya Tidning”, przyznała obrazowi filmowemu z Polski tylko jedną z pięciu możliwych gwiazdek, pisząc:

Malarstwo olejne i ruchome obrazy nie idą w parze. [...] Twórców zdaje się pociągać kiczowaty wiejski romans – typu blond warkocze i seks w stogach siana. Pozostaje tajemnicą, dlaczego użyto właśnie tej techniki, a może po prostu artystyczna wizja

nie wykraczała poza to, aby wszystko wyglądało „na staromodne”. [...] Ten film to jeden wielki chaos, na granicy porażki, po prostu epickie marnotrawstwo wysiłku i talentu (Helgesson Ralevic 2024: 5).

Ważnym wymiarem, który częściowo zanikł w trakcie pokazu filmu w Szwecji (a zapewne też i w innych krajach), była warstwa językowa, oddana poprzez tłumaczenie polskiego tekstu, opartego przecież w dużej części na dialekcie. Zawsze trudno jest przełożyć wyrażenia gwarowe, ale niedbały czy wręcz mylący w kilku miejscach przekład również przyczynić się mógł do negatywnego odbioru filmu. Wprawdzie większość szwedzkich recenzji utrzymana była w bardziej pozytywnym tonie, nie było w nich jednak zachwytu. Nikt najwyraźniej nie pokusił się o bliższe informacje na temat polskich twórców i ich malarskich dzieł, na których oparta jest animacja filmu.

Podobnie było z innymi zagranicznymi reakcjami. Niektóre były pełne uznania, jak np. w Toronto, gdzie na festiwalu filmowym produkcja odniosła wielki sukces i została odebrana przez krytykę jako: „Dynamiczny, wciągający dramat, przenoszący przyjemności i bóle przeszłości w porywające życie” (Baugham 2023). Jednak były też mniej pochlebne – brytyjski krytyk Peter Bradshav w artykule zamieszczonym w „The Guardian” dał filmowi, podobnie jak recenzentka szwedzka, niską ocenę – jedynie dwie gwiazdki, twierdząc, że: „Animacja w stylu rotoskopu nadaje tej wersji opowieści Władysława Reymonta ciekawy wygląd, ale wykonanie i ton nie dorównują efektom wizualnym” (Bradshav 2023). Najbardziej miażdżąca była recenzja filmu w „The Irish Times”: „Ta polska opowieść o seksie w stogu siana i spektaklach z kapustą to strata farby! Do realizacji filmu wykorzystano czterdzieści tysięcy obrazów, co jest zdumiewającym i mozolnym wyczynem, który można porównać do nakładania szminki na świnię” (Brady 2023). Ocena ta, skądinąd zjadliwa i protekcyjna w tonie, świadczy wyraźnie o tym, jak trudno jest niekiedy dotrzeć do odbiorców spoza własnych ram kulturowych.

W Polsce zdecydowana większość widzów, jak też i krytyków filmowych była zauroczona nową adaptacją *Chłopów*. Jednak pojawiły się też nieprzychylnie głosy, jak np. Macieja Kryńskiego, który po pokazie filmu na Festiwalu Polskich Filmów Fabularnych w Gdyni na łamach „Krytyki Politycznej” nie szczędził ekranizacji ostrych słów, stwierdzając bez ogródek: „»Chłopi«, polski kandydat do Oscara, to dla mnie synonim kiczu dla wiecznie aspirującej klasy średniej, która trzęsie się ze strachu na samą myśl, że ktoś mógłby zarzucić jej niewrażliwość na ponadczasowe piękno Chełmońskiego” (Kryński 2023). Równie krytycznie zareagowały Agnieszka Graf i Magda Staroszczyk:

Mamy do czynienia z dziełem popkultury, które koniecznie chce uchodzić za arcydzieło kultury wysokiej, a jednocześnie zainkasować bonus za ludowość. [...] Nie warto pytać, czy film Welchmanów jest piękny. Jednych jego malarskość zachwyca,

innych – drażni. My zobaczyłyśmy kicz, ktoś inny powie, że to świetna animacja i rewelacyjny sposób na edukację artystyczną. Warto zadać pytanie o sens tej estetyki. Co właściwie mówią te niezliczone nawiązania do obrazów, które wszyscy znamy – jeśli nie z wycieczki do Muzeum Narodowego, to z podręczników do liceum. Otóż przefiltrowanie Reymontowskiej fabuły przez malarstwo (a *de facto* gigantyczną maszynę służącą tworzeniu reprodukcji) ma wymazać z pola widzenia nierówności społeczne oraz uwznioślić, upiększyć, ukulturalnić i zuniwersalizować polską wieś (Graf, Staroszczyk 2023).

Przeważająca liczba recenzji krajowych była jednak zdecydowanie pozytywna. Film doczekał się w Polsce zarówno nagród, jak i wyróżnień. 4 marca 2024 r. w Teatrze Polskim w Warszawie odbyła się 26. Gala Polskich Nagród Filmowych, podczas której wręczono filmowi „Orły”. Wbrew oczekiwaniom ekranizacja *The Peasants* otrzymała tylko dwa wyróżnienia – za najlepszą muzykę (Łukasz Rostkowski), ale też, co było do przewidzenia, Nagrodę Publiczności. Ogromnym zawodem dla wielu był jednak fakt, że film nie został nominowany do nagrody Oscara, co wzbudziło ogromną falę dyskusji medialnych wśród krytyków i dziennikarzy. Oddanie ich przekroczyłoby ramy tego tekstu, osobiście jestem skłonna przychylić się do opinii krytyka filmowego Tomasza Raczka, komentującego ten fakt następująco:

The Peasants nie jest filmem wybitnym. W Polsce odniósł sukces, ale odbiór poza granicami Polski był raczej mierny. Krytycy w Polsce byli bardzo wyrozumiali wobec *The Peasants* [...]. Kiedy jednak czytałem recenzje publikowane za granicą – w Irlandii i Wielkiej Brytanii – często były one bardzo krytyczne (Raczek 2024).

Warto jednak zwrócić uwagę na jeden wspólny aspekt, który poruszano w większości recenzji, zarówno polskich, jak i zagranicznych: w filmie, w przeciwieństwie do powieści Reymonta, to nie na wiosce Lipce i jej ludności skupia się główny przekaz, ale na osobie głównej bohaterki Jagny i na jej losie. Jest to przede wszystkim poruszająca opowieść o młodej wiejskiej dziewczynie, która staje się ofiarą przemocy seksualnej i okrucieństwa patriarchy. Kobięcy świat, wykreowany wcześniej przez Reymonta, ukazany jest tu z innej, bardziej współczesnej perspektywy: śliczna i utalentowana artystycznie kobieta nie chce podporządkować się surowym wiejskim regułom moralnym. Chce tworzyć, chce kochać i nie chce wychodzić za starego wdowca Borynę. Niestety, nie ma wyjścia – wszystko rozstrzyga się niejako ponad jej głową. Ponadto swoją piękną aparycją i odbiegającym od społecznych norm zachowaniem prowokuje większość kobiet we wsi, które bezustannie ją oczerniają, niezależnie od tego, czy jest to uzasadnione czy nie. To właśnie kobiety są wobec niej okrutne i bezwzględne, wciągając niemal wszystkich mężczyzn w nagonkę na nią. To one w końcu dokonują najokrutniejszego ze wszystkich czynów, kiedy zdejmują z Jagny odzież, opluwają ją, biją, wywożą na wozie wypełnionym błotem i wyrzucają nagą poza granicę wioski.

Wróć do zasygnalizowanego wcześniej glottodydaktycznego wyzwania. Jak ponad stuletnią klasyczną powieść przedstawić obecnej szwedzkiej generacji studentów? Najbardziej sensowne wydaje się osadzenie interpretacji utworu w odniesieniu do którejś ze współczesnych metodologii, co pozwoli w literaturze ubiegłego wieku dostrzec ponadczasowe wartości. Wpisanie powieści Reymonta w ramy kulturowe tworzone przez dzisiejszą historię i normy obyczajowe umożliwia nowe odczytanie utworu – w tym przypadku jest to (jako jedna z możliwych) interpretacja z perspektywy feministycznej, z którą to metodologią studenci szwedzcy są dobrze zaznajomieni.

Główny aspekt powieści – kara wymierzona młodej dziewczynie przez tradycyjne, konserwatywne społeczeństwo – staje się w ten sposób historią uniwersalną, pokazującą, jak patriarchalny system i kultura patriarchalna, niezależnie od danego kraju, zaprogramowują kobietę do odgrywania ustalonych od zarania dziejów tradycyjnych ról. Sytuacja Jagny nie była przecież wyjątkowa – struktury patriarchalne istniały wówczas zarówno na obszarach wiejskich, jak i miejskich, zarówno w Polsce, jak i na całym świecie. Co gorsza, często w wydaniu mizoginistycznym, w którym w wielu krajach istnieją do dziś. Wyłonienie tego aspektu z powieści Reymonta wywoływało zawsze duży oddźwięk ze strony studentów i prowokowało ożywioną dyskusję. Los Jagny i tragiczne skutki przekraczania przez nią granic ukazane w Reymontowskim dziele doskonale wpasowują się w feministyczny wzorzec.

Nasuwa się jednak pytanie, czy Jagna jako główna postać filmu *The Peasants* spełnia kryteria pozwalające uznać ją za symbol feminizmu. Jak stwierdza, nie bez racji, Michał Chudoliński: „Film Welchmanów sprawia wrażenie dwóch filmów w jednym – panoramy chłopstwa między XIX a XX wiekiem oraz dramatu uciemiężonej kobiety, ofiary wiejskich intryg i wewnętrznych utarczek” (Chudoliński 2023). Nie do końca jednak się z tym zgadzam. W interpretacji reżyserów *Chłopi* to nie tylko opowieść o zakazanej miłości i innych destrukcyjnych związkach miłosnych (topos znany w literaturze od wieków), w które wciągnięta zostaje młoda dziewczyna; to nie tylko też obraz uprzedmiotowienia kobiet. Jest to przede wszystkim historia o nietolerancji i procesie społecznego ostracyzmu, czyli o tym, jak rodzi się nienawiść i do jakiego stopnia potrafi ona zaślepić, odbierając trzeźwy osąd. Dramat Jagny, zakończony okrutnym wygnaniem jej ze wsi, wynika przede wszystkim z jej odmienności. Bohaterka filmowa jest w dużo większym stopniu świadoma swojej odrębności niż jej powieściowy pierwowzór. Próbuje żyć według własnych zasad i pragnień, różniąc się od kobiet we wsi wrażliwością i artystyczną kreatywnością. To nie obdarzona seksualnym apetytem *femme fatale* z dzieła Reymonta, ale uciekająca od hermetycznie zamkniętej społeczności ofiara patriarchalnych ram, przewidzianych od zawsze dla kobiet.

Jednak ekranizacja ta to także – a może i przede wszystkim – przypomnienie o tym, jak ludzie pod wpływem „owczego pędu” mogą się stać przerażająco okrutni. Warto podkreślić, że to przecież właśnie nienawiść kobiet i ich bezwzględne

zachowanie niszczą Jagnę, według nich „zakałę” wiejskiej społeczności, „szmatę”, „sukę”, „dziwkę”, „puszczalską” – te epitety padają w filmie pod jej adresem cały czas. To zatem głównie kobiety dążą do unicestwienia Jagny i nie ma tu nawet najmniejszej wzmianki o kobiecej lojalności czy solidarności. Również i one bowiem, poddane przecież tej samej wiejskiej kontroli społecznej i tępiące z zaciekłością wszelkie objawy przekroczenia praw konwencjonalnej obyczajowości, są ofiarami patriarchy w takim samym stopniu jak główny obiekt ich nienawiści.

W powieści Reymonta losy Jagny, w tym także jej niewiadoma przyszłość, są niesłychanie tragiczne, ale jak na ówczesne standardy moralne Jagna – owa wiejska *femme fatale* – poniosła zasłużoną karę. W filmie *The Peasants* bohaterka nie jest postrzegana jako uwodzicielka i kusicielka, ale jako ofiara pierwotnej brutalności wsi, wrogości i zaciekłości nienawistnego tłumu, który nie waha się użyć przemocy w postaci linczu, aby wyegzekwować i usankcjonować zasady społeczno-moralne wioski. Jednocześnie finałowa scena filmu pozostawia miejsce na promyk nadziei. Podczas gdy powieściowa Jagna w wyniku okrutnego samosądu zostaje niemal unicestwiona – „leży ciągiem i mało wiele o Bożym świecie pamięta!” (Reymont 1976: 419) – Jagna z *The Peasants*, naga (w przeciwieństwie do swojej Reymontowskiej imienniczki), zelżona, obrzucona i oblepiona bryłami błota, podnosi się z wozu, na który została brutalnie rzucona, odradzając się niczym legendarny Feniks z popiołu. Obfity deszcz splukuje – dosłownie i symbolicznie – brud z jej ciała, a wraz z nim również upokorzenie i przypisaną jej hańbę, sygnalizując nadzieję na nowy życiowy start. Jak się można domyślać – z dala od nienawidzącej jej okrutnej gromady.

Graf i Staroszczyk zarzuciły reżyserom niespełnienie głównej obietnicy tego filmu – perspektywy feministycznej, stwierdzając jednoznacznie:

Niektórzy widzą tu przekaz feministyczny. My mamy wątpliwości. Naszym zdaniem z Jagny zrobiono w tym filmie jagnię – istotę pozbawioną sprawczości i mocy – uwiedzioną, niewinnie oskarżoną, wreszcie – sponiewieraną. Z wieloznacznej powieści o sile pożądania i okrucieństwie wspólnoty zrobiono łzawy melodramat (Graf, Staroszczyk 2023).

Można się z tym zgodzić albo nie, ale feministyczna próba ujęcia losu Jagny, przedstawionego z jej własnej, kobiecej perspektywy, stanowi chyba największą zmianę w stosunku do książkowego pierwowzoru. Pozostawia tym samym duże pole do wszelkich możliwych interpretacji. Można np. rozważyć, jak powyższe odczytanie wpisuje się w ramy kulturowe i społeczne tworzone przez dzisiejsze realia i obecne normy zachowań. Niezależnie od podjętych wysiłków interpretacyjnych sądzę, że ze wszech miar warto omawiać tę powieść właśnie w odniesieniu do filmu *The Peasants*. I choćby tylko dlatego (bez względu na to, czy się lubi animowane filmy, czy nie) warto zachęcić studentów obcojęzycznych do zobaczenia najnowszej ekranizacji Reymontowskiej tetralogii.

4. Kultura wiejska versus miejska

Na koniec warto zastanowić się, dlaczego reżyserska para Welchmanów wybrała na swój film właśnie stary „chłopski klasyk”. Czy sygnalizuje to narodziny trendu, który można nazwać nową falą chłopomanii w Polsce? Czy może wybór ten jest bardziej dowodem na ponowne rozbudzenie zainteresowania historią chłopstwa i związany jest z pytaniem, w jaki sposób ludowa tożsamość ukształtowała, świadomie czy podświadomie, również tożsamość ogólnopolską – w większości identyfikującą się przecież ze szlacheckim (albo przynajmniej z mieszczańskim) *modus vivendi*? Aspekt ten podkreśla Kuciel-Frydryszak we wspomnianej powyżej monografii *Chłopki*:

Zainteresowanie ludową historią przeprojektowało kierunek dyskusji z pytania o to, co jest naszym prawdziwym dziedzictwem: spuścizna chłopska czy szlachecka, na inne – co właściwie oznacza dla nas chłopska lub ludowa tożsamość? Już nie tylko dla społeczeństwa jako ogółu, ale dla historii naszego prywatnego życia w następnych pokoleniach (Kuciel-Frydryszak 2023: 459).

Podobnie antropolog Kacper Pobłocki, w pracy pt. *Chamstwo*, podejmuje pokutujący od wieków w społeczeństwie model Rzeczypospolitej szlacheckiej, kreśląc historię pańszczyzny i polskiego patriarchatu oraz dowodząc, że tworzone od lat mity na ten temat przeciwdziałają obiektywnej prawdzie i faktom dotyczącym warunków życia najbiedniejszej warstwy społecznej (Pobłocki 2021). Czterdzieści lat temu, w roku 1984, Myśliwski, jeden ze wspomnianych wyżej autorów dzieł o tematyce wiejskiej, w swojej książce *Kamień na kamieniu* pisał:

A chłopska dusza niech sobie w muzeum odpocznie za te wszystkie wieki. Należy jej się. Niech świadczy ludziom, że kiedyś byli chłopci. Przyjdzie młodzież popatrzeć czy turyści przyjadą. [...] Bo co innego we wsi okażesz turystom? Żyta, pszenicy im nie pokażesz, że rośnie. Rośnie, to niech rośnie. Czy krów, że mleko dają. Czy że bukaty od osiemset do tysiąca gram dziennie przybywają. Bo oni ci na to, a czemu takie smutne oczy mają? A niby jakie mają mieć? Żrą, ile chcą, to ich nie obchodzi, czy co widzą, czy nie. [...] A może zobaczyły tych, co ich zeżreć mają, i dlatego takie smutne? Ale to im nigdy do głowy nie przyjdzie, tylko smutne oczy, psiakrew. Filozofy. To chłopska dusza byłaby w sam raz dla nich, mogliby się nad nią do woli rozczulać (Myśliwski 1984: 248–249).

Sarkazm tych słów oddaje w pełni dystans, jaki dzielił w Polsce (i nadal w pewnym stopniu dzieli) mieszkańców wsi i miasta, wynikający nie tylko z naturalnej różnicy w sposobie i w warunkach życia, ale będący przede wszystkim rezultatem ukształtowania się zupełnie innego niż np. w Szwecji modelu kulturowego. Cytowany monolog, mogący z powodzeniem symbolizować monolog wewnętrzny, jaki

polska literatura o tematyce chłopskiej *sensu stricto* w ciągu wielu lat prowadziła, powoli przekształcała się w dialog z dość wyniosłą dotąd kulturą miejską.

Tenże sam Myśliwski, mówiąc z kolei dekadę później o nurcie chłopskim, uznał go za zjawisko całkowicie zamknięte:

Jako nurt nie będzie żywy, bo go już nie ma. Był wydarzeniem w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, kiedy to objawił się jako przede wszystkim nowa refleksja nad kulturą chłopską. Myśmy wtedy na tę kulturę spojrzeli z zupełnie innej perspektywy – jako na uniwersum egzystencjalne człowieka, także jako na źródło nowych inspiracji estetycznych. W dużej mierze był to wtedy i akt naszego obowiązku wobec tej chłopskiej kultury, z której przecież wywodziliśmy się. Ale nurt jako taki należy już traktować historycznie (zob. Pietrasik 1993: 1).

Ciekawe jest zatem to, że proza wiejska ożywa w nowym pokoleniu pisarzy⁴. Małgorzata Tarnowska w tekście pt. *Powroty literatury chłopskiej (2010–2019)*, analizuje pojawienie się i różnorodność tego zjawiska:

Dekadę 2010–2019 wypada uznać za najważniejszy po 1989 roku czas debaty o polskim kulturowym dziedzictwie wsi i chłopskości. Dyskusje reprezentantów i reprezentantek środowiska akademickiego przekształciły nie tylko sposób myślenia, lecz także nasz język mówienia o relacjach chłopskości i pamięci zbiorowej, zakorzeniając w nim pojęcia takie jak „dziedzictwo pańszczyzny” czy „wyparte chłopskie korzenie polskiego społeczeństwa”. [...] Po latach „hałaśliwej ciszy”, jaka zapadła w niej wokół wsi na przełomie tysiącleci, lata 2010–2019 były niewątpliwie czasem powrotu tematyki wiejskiej do polskiej literatury, przede wszystkim prozy. [...] [T]eż o „zwrocie plebejskim”, który dokonał się w ostatnich latach w polskiej humanistyce, nie wydaje się przesadzona. Istotne jest przy tym to, że jego przedmiot okazał się interesujący nie tylko dla badaczy i badaczek, lecz także zainspirował debaty i działania pozaakademickie (Tarnowska 2022).

Tematyka wiejska podejmowana jest także – co ważne – nie tylko w prozie męskiej (przeważającej w literaturze powojennej zajmującej się tą problematyką), ale też w książkach napisanych przez kobiety. Jeśli jednak chodzi o te ostatnie, paradoks polega na tym, że ich powieści, zwłaszcza te tworzone poza granicami Polski, nierzadko przemijają niezauważone albo są dostrzegane i doceniane dopiero po tym,

⁴ Warto wymienić m.in. następujące książki: Marian Pilot *Pióropusz* (2011); Andrzej Muszyński *Miedza* (2013), *Podkrzywdzie* (2016); Paweł Potoroczyn *Ludzka rzecz* (2013), Maciej Płaza *Skoruń* (2015), *Robinson w Bolechowie* (2017); Jakub Małecki *Dygot* (2015); Ignacy Karłowicz *Sońka* (2014); Stanisław Aleksander Nowak *Galicjanie* (2016); Wioletta Grzegorzewska *Guguły* (2014), *Stancje* (2017); Tani dyrygenci *chmur* (2024); Weronika Murek *Uprawa roślin południowych metodą Miczurina* (2015); Weronika Gogoła *Po trochu* (2017); Urszula Honek *Białe noce* (2022).

gdy dostrzeżono je czy nawet nagrodzono w przekładzie – poza krajem, którego *de facto* dotyczy. Wymownym przykładem tego zjawiska jest chociażby proza pisarki Wioletty Greg (Grzegorzewskiej). Autorka została m.in. laureatką Konkursu Literackiego Polish Books w Londynie w 2007 r., a jej teksty były wyjątkowo pozytywnie odebrane przez anglojęzyczną krytykę literacką. W Polsce zaistniała później i dopiero otrzymana w 2015 r. Nagroda Literacka „Nike” za powieść *Guguły* (Grzegorzewska 2015) zapewniła jej trwałe miejsce w plejadzie autorów, wpisujących się w ten specyficzny nurt literatury. Podobny los spotkał opowiadania Urszuli Honek pt. *Białe noce* (2022), również poruszające w dużej części tematykę wiejską. Publikacja ta – w angielskim przekładzie Kate Webster pt. *White Nights* (Honek 2023) – znalazła się na liście kandydatów do Booker Prize i choć nie zdobyła nagrody, została doceniona przez anglojęzyczną krytykę, co niejako automatycznie podniosło wartość wydanej rok wcześniej i słabo zauważonej polskiej edycji. Najwyraźniej polska krytyka literacka musi jeszcze dorosnąć do odbierania prozy poruszającej wiejską tematykę na równi z innymi, bardziej tradycyjnymi, gatunkami literackimi.

Kultura chłopska była rzadko obecna w świadomości literackiej, nie było w niej miejsca dla chłopów. Interesujące jest zatem śledzenie jej społecznego awansu właśnie poprzez literaturę i – czego wymownym przykładem jest choćby film *The Peasants* – przez kinematografię. Wydaje się, że dzięki nowo powstałym polskim dziełom związanym z ludem historia i literatura regionalna teraz dopiero zaczynają tworzyć swój własny profil, który wreszcie zapewni im godne i równe miejsce na ogólnopolskim forum kultury, gdzie przez tyle lat – w przeciwieństwie do Szwecji – odmawiano im zarówno statusu, jak i uznania.

Bibliografia

- Baugham N., 2023, 'The Peasants': *Toronto Review*, Screen Daily, 14 IX 2023, [on-line:] <https://www.screendaily.com/reviews/the-peasants-toronto-review/5185915.article> (dostęp: 30 I 2025).
- Brady T., 2023, *The Peasants: This Polish Yarn of Haystack Sex and Cabbage Parties Is a Waste of Paint*, „The Irish Times”, 8 XII 2023, [on-line:] <https://www.irishtimes.com/culture/film/review/2023/12/08/the-peasants-this-polish-yarn-of-haystack-sex-and-cabbage-parties-is-a-waste-of-paint/> (dostęp: 30 I 2025).
- Bradshav P., 2023, *The Peasants Review – Calamity Strikes in Digi-Painted Adaptation of Classic Polish Novel*, „The Guardian”, 5 XII 2023, [on-line:] <https://www.theguardian.com/film/2023/dec/05/the-peasants-review-calamity-strikes-in-digi-painted-adaptation-of-classic-polish-novel> (dostęp: 30 I 2025).
- Chudoliński M., 2023, *Triumf formy nad substancją – recenzja filmu „Chłopi”*, Paradoks, 12 X 2023, [on-line:] <https://paradoks.net.pl/read/45789-triumf-formy-nad-substancja-recenzja-filmu-chlopi> (dostęp: 30 I 2025).

- Graf A., Staroszczyk M., 2023, „Chłopi” – towar eksportowy czy wyrób chłopopodobny [recenzja], OKO Press, 29 X 2023, [on-line:] <https://oko.press/chlopi-towar-eksportowy-czy-wyrob-chlopopodobny-recenzja> (dostęp: 30 I 2025).
- Grzegorzewska W., 2014, *Guguły*, Wołowiec.
- Helgesson Ralevic S., 2024, „The Peasants” är slöseri med möda och talang, „Uppsala Nya Tidning”, 29 II 2024, [on-line:] <https://www.unt.se/kultur/recension/artikel/kalkonvarning-nar-oljemalning-moter-rorlig-bild/rx4e6y2l> (dostęp: 30 I 2025).
- Honek U., 2022, *Białe noce*, Wołowiec.
- Honek U., 2023, *White Nights*, transl. K. Webster, Essex County, UK.
- Kryński M., 2023, „Chłopi” i chłopi, czyli najśłabsza Gdynia od lat, „Krytyka Polityczna”, 27 IX 2024, [on-line:] <https://krytykapolityczna.pl/kultura/film/festiwal-filmow-fabularnych-w-gdyni-2023/> (dostęp: 30 I 2025).
- Kuciel-Frydryszak J., 2023, *Chłopki. Opowieść o naszych babkach*, Warszawa.
- Myśliwski W., 1984, *Kamień na kamieniu*, „Polska Proza Współczesna”, Warszawa.
- Pietrasik Z., 1993, *Pisarz jest samotnikiem. Z W. Myśliwskim rozmawia Z. Pietrasik*, „Polityka” 1993, nr 23, s. 1, 8.
- Pełczyński G., 2022, *Wieś zła – wieś dobra w filmach okresu PRL*, „Pleograf. Historyczno-Filmowy Kwartalnik Filmoteki Narodowej”, nr 2, https://doi.org/10.56351/PLEO_GRAF.2022.2.03.
- Pleijel A., 2023, *Sniglar och snö*, Stockholm.
- Pobłocki K., 2021, *Chamstwo*, Wołowiec.
- Raczek T., 2024, *The Peasants*. “Movies Online” [DW: 23.01.2024].
- Reymont W.S., 1976, *Chłopi*, t. 2, oprac. T. Jodełka-Burzecki, I. Orlewiczowa, Warszawa.
- Szczerbicki T., 2023, 50 lat temu odbyła się premiera filmu „Chłopi” Jana Rybkowskiego, Instytut Książki, 7 XII 2023, [on-line:] <https://instytutksiazki.pl/aktualnosci,2,50-lat-temu-odbyla-sie-premiera-filmu-%E2%80%9EChłopi%E2%80%9D-jana-rybkowskiego,10213.html> (dostęp: 30 I 2025).
- Tarnowska M., 2022, *Powroty literatury chłopskiej (2010–2019)*, „Mały Format”, nr 12, [on-line:] <https://malyformat.com/2019/12/powroty-literatury-chlopskiej/> (dostęp: 30 I 2025).

ABSTRAKT

Glottodydaktycznym wyzwaniem obecnej rzeczywistości jest m.in. to, w jaki sposób przedstawić obcojęzycznej (w przypadku niniejszego artykułu – szwedzkiej) generacji starszą literaturę polską. Przykładem takiego pedagogicznego zadania jest próba przybliżenia studentom szerokiej problematyki *Chłopów* Władysława S. Reymonta (wyd. 1904–1909). Jego dzieło nie przemawia do wyobraźni współczesnej młodzieży szwedzkiej – ani swoją wiejską tematyką, ani szatą językowo-stylistyczną. Podobnie było przez długie lata w Polsce. Dopiero w latach 60. i 70. ubiegłego wieku rustykalny sposób życia zyskał nową rolę – narzędzia, za pomocą którego można rekonstruować i przywoływać pewne uniwersalne cechy ludzkiej historii. Jednym z przykładów tego renesansu jest nowo powstała oryginalna ekranizacja *Chłopów* Reymonta – *The Peasants* (2023), w której Reymontowską kreację kobiecego świata

zaprezentowano w ujęciu współczesnej metodologii, a mianowicie z perspektywy feministycznej. Nowe filmowe odczytanie *Chłopów* pozwala dojrzeć w polskiej klasyce literackiej wartości, które nadal są ponadczasowe i cenne. W artykule analizuję rezultat tych poczynąń, jak również recepcję filmu w Polsce i poza jej granicami.

Słowa kluczowe: kultura polska, glottodydaktyka, *Chłopi* Reymonta, rustykalny sposób życia, motywy wiejskie, patriarchalizm, ekranizacje *Chłopów*, *The Peasant*, perspektywa feministyczna

AGNIESZKA JASIŃSKA 

Uniwersytet Warszawski

LITERATURA POLSKA NA PÓŁCE CHIŃSKIEGO CZYTELNIKA

文章是案头之山水，山水是地上之文章。¹

*Literatura jest krajobrazem na biurku,
a krajobraz jest literaturą na ziemi.*

Pamięci Profesora Andrzeja Zieniewicza

Polish Literature on the Shelf of the Chinese Reader

In his memories from the Chinese-Japanese air-warfare front, Witold Urbanowicz recounts his meeting in 1943 with “a very elderly Chinese gentleman” who surprised him with his good knowledge of Polish history and literature. What was the source of such knowledge for that Chinese man? Which Polish writings were available in China at that time? What sparked an interest in Polish literature among Chinese readers? When does it date from and what was its impact on the local writers of literature? What items of Polish literature can be found nowadays on bookstore shelves in Asia? This article is an attempt to answer the foregoing and similar questions.

Keywords: Polish literature in China, Chinese translation, Chinese translators

¹ Autorem maksymy jest chiński uczony i literat Zhang Chao (张潮) – znawca konfucjanizmu, taoizmu i buddyzmu, działający w drugiej połowie XVII w. Jego reprezentatywnymi dziełami są *Cienie słodkich snów* (*Shadows of Sweet Dreams*, 幽梦影, *Yōu mèng yǐng*) i *Nowe opowieści o Yu Chu* (*New Tales of Yu Chu*, 虞初新, *Yú chū xīn zhì*).

Początki zainteresowania literaturą polską w Chinach

Witold Urbanowicz we wspomnieniach z lotniczego frontu chińsko-japońskiego² w 1943 r. opowiada o spotkaniu z „bardzo wiekowym gentlemanem chińskim [...] i – co najdziwniejsze – znał, jak się okazało nieźle, polską historię i literaturę” (Urbanowicz 1963: 223). Chińskie zainteresowanie Polską, jej historią i kulturą, a przede wszystkim literaturą, sięga początków XX w. Jest rezultatem poszukiwań przez chińskich intelektualistów inspiracji dla urzeczywistnienia postulatów złagodzenia konwencji społecznych i artystycznych oraz konieczności stworzenia nowego języka literackiego w dobie dziejowych przemian w Państwie Środka. Literaturze chińskiej tego czasu brakowało wzorca we własnej kulturowej przeszłości, żeby podjąć wysiłek reformatorski i wyzwolić się z obowiązujących klasycznych reguł gramatyczno-leksykalnych na rzecz powszechnie zrozumiałych potocznych form wypowiedzi. Drogowskazów poszukiwano więc w doświadczeniu innych nacji. W sferze politycznej następował kres starego porządku – upadek cesarstwa i ustroju feudalnego. Powstanie republiki³ skutkowało koniecznością przeprowadzenia systemowych reform politycznych i społecznych. Dla kultury Państwa Środka był to moment pierwszego otwarcia się na świat i początek opartego na swobodnym dialogu kontaktu z Zachodem. W aktywizacji politycznej społeczeństwa chińskiego, której kulminacją były studenckie demonstracje Ruchu 4 Maja⁴, ogromną rolę odegrało środowisko inteligenckie zwane Ruchem Nowej

² Witold Urbanowicz, as polskiego lotnictwa, w czasie bitwy o Anglię dowódca legendarnego Dywizjonu 303, w roku 1943 jako pilot bojowy 14 Floty Lotniczej USA trafił na lotniczy front chińsko-japoński. Wspomnienia z tego okresu zawarł w zbiorze *Ogień na Chinami*.

³ Ruchowi republikańskiemu rozwijającemu się głównie w ośrodkach emigracji i wśród chińskiej inteligencji przewodził od 1905 r. Sun Jat-sen (孙中山; 1866–1925), przebywający wówczas na wygnaniu w Tokio, późniejszy pierwszy prezydent Republiki Chińskiej. Kierowana przez niego w 1911 r. rewolucja demokratyczna Xinhai doprowadziła do obalenia ostatniej dynastii cesarskiej Qing i do proklamowania w dniu 1 stycznia 1912 r. Republiki Chińskiej (por. Ebrey 2002: 264–266).

⁴ Ruch 4 Maja (五四運動, *Wǔsì Yùndòng*) – akcja protestacyjna zapoczątkowana przez pekińskich studentów 4 maja 1919 r. przeciwko słabej reakcji rządu chińskiego na postanowienia traktatu wersalskiego. Szczególny sprzeciw budziło przekazanie Japonii byłych koncesji niemieckich w prowincji Szantung. Rozruchy rozszerzyły się też na inne ośrodki akademickie: Szanghaj, Tiencin, Nankin, Wuhan czy Kanton. W czerwcu rząd upadł, a Chiny odmówiły podpisania traktatu. Moralne zwycięstwo protestujących nadawało ton polityce kulturalnej na przełomie lat 20. i 30. Propagowano nacjonalizm, patriotyzm, postęp, naukę, demokrację i wolność. Zwalczano imperializm, feudalizm, militarizm, autokratyzm, patriarchalizm i ślepe przywiązanie do tradycji (por. Ebrey 2002: 270–271). Określenie Ruch 4 Maja w szerszym znaczeniu często odnosi się do okresu 1915–1921, zwanego również Ruchem Nowej Kultury (por. Wood 2022: 568).

Kultury⁵. Do jego czołowych twórców należał Lu Xun⁶ – pisarz i publicysta, którego reformatorskie działania na rzecz odnowienia rodzimej literatury i wprowadzenia doń mowy potocznej wyniosły do roli ojca współczesnej literatury chińskiej. Z literaturą zachodnią zetknął się on już w czasie nauki w Nankinie, a w pełni swobodny dostęp do twórczości pisarzy Zachodu umożliwiły mu późniejsze studia w Japonii. Twórczość Henryka Sienkiewicza była tam już dość popularna, stan ten wzmocniła przyznana Polakowi w 1905 r. Nagroda Nobla. Literaccy nobliści zwykle rozszerzają zainteresowania czytelników również na literaturę języka i kręgu kulturowego, z którego się wywodzą. Wiadomo (por. Li 2017: 31–32; Ding, Song 2020: 249–250), że Lu Xuna i jego młodszego brata Zhou Zuorena⁷ w szczególny sposób zainteresowała wydana po angielsku praca duńskiego historyka i krytyka literatury z jednej strony, a z drugiej – wielkiego przyjaciela Polski i Polaków, orędownika sprawy polskiej w świecie, Georga Brandesa *Poland: A Study of the Land, People and Literature*⁸. Publikacja ta miała ogromny wpływ na literacką działalność braci Zhou. Swoistym manifestem artystycznym Lu Xuna był zbiór esejów krytycznoliterackich z 1907 r. pt. *O sile poezji demonicznej*⁹, poświęcony znaczeniu poezji europejskiego romantyzmu. Dwa eseje poświęcił rodakom Sienkiewicza¹⁰, tj. Adamowi Mickiewiczowi, Juliuszowi Słowackiemu i Zygmuntowi Krasińskiemu. Ich twórczość poznał z przekładów w językach japońskim i niemieckim. Mickiewicza i Słowackiego określił mianem „poetów zemsty”, Krasińskiego zaś nazywał „poetą miłości”. Prezentując takie dzieła polskiego romantyzmu, jak *Dziady*, *Grażynę*, *Pana Tadeusza*, *Kordiana*, *Króla Ducha*, wskazywał na istotną rolę poetyckiego czynnika w podsycaniu dążeń

⁵ Ruch Nowej Kultury (新文化运动, *Xīn Wénhuà Yùndòng*) został zainicjowany w 1915 r. przez środowisko akademickie Uniwersytetu Pekińskiego, skupione wokół miesięcznika „Nowa Młodzież”. Czołowi przedstawiciele tego ruchu w swoich publikacjach postulowali upowszechnienie języka mówionego w literaturze, obalenie konfucjańskiego porządku społecznego i modernizację Chin na wzór zachodni.

⁶ Lu Xun (鲁迅; 1881–1936) – jego prawdziwe nazwisko to Zhou Shuren (周树人).

⁷ Zhou Zuoren (周作人; 1885–1967). Był jeszcze trzeci najmłodszy z rodzeństwa – Zhou Jianren (周建人; 1888–1984), który współpracował z braćmi w dziedzinie translatorskiej.

⁸ Tytuł oryginału: *Indryk fra Polen (Wrażenia z Polski)*. W Polsce praca Brandesa ukazała się w 1898 r. pt. *Polska*.

⁹ W literaturze przedmiotu spotykane jest też dosłowne tłumaczenie tytułu: *O sile poezji Mara* (摩罗诗力说, *Móluó shīlì shuō*). Zbiór opublikowano w miesięczniku „Henan” w 1908 r. Najczelniejszym założeniem publikacji było przedstawienie rodakom „głosu *mara*. Słowo *mara* pochodzi z sanskrytu i oznacza demoniczne bóstwo. Europejczycy mają na to pojęcie słowo *szatan*”. Lu Xun wyjaśnia, że jego pierwszym wcieleniem był Byron, następnymi zaś kolejni wielcy romantycy, i zapowiada, że „ten głos gorący i szczery [...] gwałtownie nas przebudzi i wywoła w nas taką samą namiętność i entuzjazm” (Ding, Song 2020: 248–249).

¹⁰ W 1906 r. chińscy czytelnicy mogli zapoznać się z pierwszym przełożonym na chiński utworem polskiego noblisty. Była to nowela *Latarnik* w tłumaczeniu Wu Chou (z języka japońskiego).

wyzwoleńczych i niepodległościowych oraz w kształtowaniu tożsamości narodu. Było to najwcześniejsze tak szerokie i jednocześnie szczegółowe opracowanie po chińsku twórczości polskiego romantyzmu (Ding, Song 2020: 250).

Pierwsze przekłady na język chiński

Jeszcze w okresie pobytu w Japonii bracia Zhou podjęli trud tłumaczenia literatury polskiej z przekładów japońskich, angielskich lub niemieckich. Nakładem własnym w 1909 r. wydali w Tokio dwutomowy *Zbiór opowiadań z zagranicy*, w którym wśród 15 przekładów na język chiński klasyczny¹¹ znalazły się trzy opowiadania Sienkiewicza: *Janko Muzykant*, *Jamioł* i *Latarnik*. Także w okresie późniejszym twórczość nowelistyczna polskiego noblisty cieszyła się wyjątkowym powodzeniem wśród chińskich tłumaczy¹². Ponadto dla Lu Xuna stanowiła twórczą inspirację, co potwierdzają badania komparatystyczne. Opowiadanie ojca współczesnej literatury chińskiej zatytułowane *Prawdziwa historia A Q* czerpie ze *Szkiców węglem*, wydanych po chińsku dwukrotnie – w 1914 i 1926 r. Widać to w konstrukcji tekstu, w samej fabule oraz w zastosowaniu ironii jako nowego w chińskiej przestrzeni literackiej środka wyrazu (Li 2017: 137–138). W omawianym okresie opublikowano po chińsku także nowele Bolesława Prusa, Wiktora Gomułickiego, opowiadania Stefana Żeromskiego, Marii Konopnickiej, Władysława Reymonta (Ding, Song 2020: 265).

Rozwijaniu zainteresowania literaturą polską wśród Chińczyków służyła także publicystyka i krytyka literacka uprawiana przez znawców przedmiotu. W 1921 r. Mao Dun¹³, tłumacz m.in. opowiadań Żeromskiego, redaktor naczelny „Miesięcznika Proza”, w artykule wstępnym do wydania numeru specjalnego, zatytułowanego „Literatura Gnębionych Narodów” (被损害民族的文学号, *Bèi sǔnhài mínzú de wénxué hào*), pisał:

¹¹ Li Yinan w swojej monografii wyjaśnia, że zastosowana w zbiorze metoda tłumaczeniowa bardzo się jednak różniła od wcześniejszych: „Bracia Zhou nazwiska bohaterów i nazwy miejsc tłumaczyli dosłownie, poza tym opracowywali biografię autorów, dodawali w nawiasach objaśnienia aluzji”. Przedmowę do *Zbioru opowiadań z zagranicy*, w której Lu Xun podaje powody nowego podejścia tłumaczeniowego, uznano za artystyczną deklarację nowego pokolenia tłumaczy (Li 2017: 32).

¹² Do końca lat 30. XX w. przełożono, wydano w zbiorach i opublikowano pojedynczo w czasopiśmie kilkanaście nowelek Sienkiewicza, powieść dopiero w 1948 r. (było to *Quo vadis*).

¹³ Mao Dun (茅盾; 1896–1981) – na łamach „Miesięcznika Proza” popularyzował literaturę światową oraz idee realizmu i demokratyzmu w literaturze. Działacz Ligi Pisarzy Lewicowych, w latach 1949–1964 minister kultury ChRL.

Literatura jest przejawem charakteru narodowego, produktem jego historii, tła społecznego i trendów ideologicznych. Aby naprawdę zrozumieć ducha tkwiącego w narodzie, musimy zapoznać się z dziełami jego pisarzy i sądzę nawet, że można go znaleźć jedynie w literaturze (za: Ding, Song 2020: 271).

Rok później wyjaśniał czytelnikom powody promowania przekładów literatury „małych i słabych narodów”¹⁴:

Gdy patrzę na przykład wielu „gnębionych narodów”, takich jak Żydzi, Polacy czy Czesi, którzy utracili suwerenność, a jednak wciąż mogą poszczycić się własną nieśmiertelną sztuką, to ośmielał się wierzyć, że naród chiński, mimo iż zmierza do bankructwa i podległości obcym mocarstwom, również będzie mógł szczycić się taką twórczością! To właśnie owoc sztuki odżywia odradzającego się ducha narodu chińskiego! (za: Ding, Song 2020: 274).

W ten sposób Mao Dun za Lu Xunem i Zhuo Zuorenem odczytywał literaturę polską przede wszystkim w kontekście ideologicznym i tym samym utrzymywał wizerunek Polski jako romantycznej krainy, ojczyzny poetów-bojowników wzywających do patriotycznych zrywów w imię odrodzenia narodowego i odzyskania niezawisłości.

Mamy zatem wyobrażenie o tym, jakie pozycje literatury polskiej mogły się znajdować w bibliotece „bardzo wiekowego gentlemana chińskiego”, którego spotkał w Guilin na początku lat 40. Urbanowicz. Wzmianka o sędziwym wieku wykształconego Chińczyka plasuje go w gronie raczej sporo starszym niż pokolenie Ruchu Nowej Kultury. Jego zaś dobra znajomość kultury i literatury polskiej to wynik, jak czytamy w dalszej relacji Urbanowicza, serdecznej przyjaźni z Polakiem, zbiegłym do Chin katorżnikiem z Syberii, zesłanym tam przez władze carskie. Realna postać zesłańca-erudyty zdaje się uwiarygodniać oparty na literaturze mit o niezłomności Polaków w zmaganiach z zaborcami.

Po tym jak Polska Rzeczpospolita Ludowa jako pierwsza uznała Nowe Chiny¹⁵, nastąpił rozkwit stosunków dyplomatycznych między oboma krajami. Jednym z przejawów socjalistycznego braterstwa i współpracy był przyjazd do Polski siedmiu chińskich stypendystów¹⁶, którzy w 1950 r. podjęli studia polonistyczne na Uniwersytecie Warszawskim. Cztery lata później na Uniwersytecie Pekińskim swoją działalność zainaugurowała Katedra Języka Polskiego. Co z literatury polskiej było wówczas dostępne w języku chińskim?

¹⁴ Takiego określenia w stosunku do krajów Europy Środkowo-Wschodniej, w tym do Polski i Węgier, po raz pierwszy użył Lu Xun (zob. Ding, Song 2020: 265).

¹⁵ Pierwszego października 1949 r. Mao Zedong ogłosił z bramy Tiananmen w Pekinie powstanie Chińskiej Republiki Ludowej.

¹⁶ W tej grupie znalazł się przysły wykładowca pekińskiej polonistyki i jej pierwszy szef Xiao Huimin (肖惠敏, 1924 – lata 70.).

Literatura polska w Nowych Chinach

W Chińskiej Republice Ludowej w pierwszych latach powojennych wyboru dzieł do przekładu na chiński dokonywano – podobnie jak wcześniej – z innych względów niż ich wartość artystyczna. „Badając dorobek tłumaczeniowy tego okresu, można dostrzec, że ciągle pokutował w nim »wzór Lu Xuna«, czyli nadal traktowano literaturę polską jako literaturę narodów małych i słabych, przywiązując większą wagę do ideologii niż do wartości literackiej danego dzieła” (Li 2017: 41). Nadal były to przekłady z wcześniejszych tłumaczeń na inne języki: angielski, francuski, niemiecki czy rosyjski. U początków rządów Mao Zedonga nie dziwi powodzenie polskiej powieści produkcyjnej, wydano m.in. *Początek opowieści* Mariana Brandysa oraz *Przy budowie* Tadeusza Konwickiego. Tłumaczono też poezję, a także dramaty. Antyfaszyzm i idee rewolucyjne propagowane przez Leona Kruczkowskiego stanowiły o translatorskim zainteresowaniu jego dramataми. Największą popularnością wydawniczą cieszyła się nadal Sienkiewiczowska nowelistyka, a także powieść *Quo vadis*, ponadto ważną pozycję zajmował Mickiewicz i jego rewolucyjny duch walki o niepodległość narodu. W 1952 r. ukazał się *Pan Tadeusz* w przekładzie Sun Yonga¹⁷, ucznia i wielbiciela Lu Xuna. Krytyka literacka w końcu zaczęła dostrzegać również walory artystyczne twórczości autora *Ody do młodości*.

Ochłodzenie stosunków spowodowane opowiedzeniem się Polski po stronie radzieckiej w sporze Chiny–ZSRR¹⁸ ostudziło też relacje w dziedzinie kultury. Wywołała wkrótce potem rewolucja kulturalna na 10 lat sparaliżowała przejawy aktywności intelektualnej w Państwie Środka, co więcej – unicestwiła nie tylko artefakty kultury obcej, ale przede wszystkim kulturę rodzimą, chińską. Palono księgozbiory, za posiadanie dzieł zagranicznych surowo karano, intelektualistów i studentów wysyłano na wieś na reedukację przez pracę. Wiemy jednak z relacji Yi Lijun, absolwentki warszawskiej polonistyki¹⁹ i najwybitniejszej chińskiej tłumaczki literatury polskiej, że wydarzenia Marca '68, a przede wszystkim ich „pretekst”, czyli Mickiewiczowskie *Dziady*, zainteresowały w sposób szczególny ówczesnego premiera ChRL Zhou Enlaia, który publicznie miał powiedzieć, że tak istotny utwór należy przetłumaczyć na

¹⁷ Sun Yong (孙用, 1902–1983) – tłumaczył Mickiewicza prozą z wersji angielskiej. Wydał również m.in. *Konrada Wallenroda, Grażynę, Sonety krymskie, Ballady i romanse*.

¹⁸ Rozłam radziecko-chiński spowodowany w końcu lat 50. XX w. przez mocarstwowe ambicje Chin podzielił na długie lata obóz państw socjalistycznych. Tylko Albania i Kambodża Pol Pota stanęły po stronie Chin. Dopiero normalizacja stosunków pomiędzy ChRL i ZSRR z lat 80. ubiegłego stulecia zakończyła zimną wojnę w świecie komunistycznym (por. Fairbank 2003: 351–354).

¹⁹ Yi Lijun (易丽君; 1934–2022) – studiowała na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1954–1960; od 1962 r. wykładowczyni w Katedrze Języka Polskiego na Pekinśkim Uniwersytecie Języków Obcych.

język chiński (Zhao 2021: 121). Był to impuls dla młodej wówczas wykładowczynie pekińskiej polonistyki, dzielącej los swoich studentów przymuszonych do pracy w polu, by po robocie, wieczorami w oddaleniu od innych i w tajemnicy przed gorliwymi hunwejbiniami zająć się przekładem dramatu polskiego wieszcza.

„Pierwsza jaskółka zwiastująca wiosnę odwilży politycznej” oraz pierwsze przekłady z języka polskiego

Kiedy śmierć Mao Zedonga w 1976 r. położyła kres rewolucyjnemu szaleństwu, nowe przywództwo zajęło się w pierwszej kolejności odbudową wyniszczoną maoistowską polityką gospodarki, pozostawiając sferę kultury bez partyjnego dozoru. Okres ten, przełom lat 70. i 80., zwany dziś często „gorączką kulturalną” (文化热, *wénhuà rè*), to z jednej strony czas zdwojonej aktywności twórczej chińskich autorów, a z drugiej gorączkowe zaspokajanie głodu literatury zachodniej. Tłumaczono ją w ekspresowym tempie i w ogromnych ilościach (Krenz 2019: 218; por. Ławacz 2019: 14). W takiej atmosferze w 1976 r. jako pierwsze – po latach kulturowego zastoju – zagraniczne dzieło literackie została wydana trzecia część *Dziadów* w tłumaczeniu Yi Lijun (Zhao 2021: 121–122). Dramat Mickiewicza to pierwszy opublikowany przekład bezpośredni z języka polskiego na chiński. Okrzyknięto go „pierwszą jaskółką entuzjastycznie zwiastującą wiosnę odwilży politycznej” (Li 2016: 174). Wydarzenia Marca ’68 i powiązany z nimi społeczno-polityczny sens *Dziadów* stanowiły, jak zauważa w swoim eseju sinolożka i literaturoznawczyni Joanna Krenz, kolejny istotny element w konstruowaniu chińskiej narracji o Polsce i jednocześnie zdawały się potwierdzać bliskość między kulturalnymi realiami polskimi i chińskimi (Krenz 2019: 219).

Nastaly wreszcie czasy, gdy na pole przekładów z języka oryginału wkroczyło pierwsze pokolenie tłumaczy polonistów, wśród których znaleźli się przede wszystkim absolwenci polonistyki²⁰ UW: wspomniana wcześniej Yi Lijun, a także Lin Hongliang²¹ i Zhang Zhenhui²². Do grona tego należy zaliczyć Yanga Deyou, niedosłego polonistę, samouka²³.

²⁰ Dołączy do nich jeszcze fizyk jądrowy, również absolwent UW, Yuan Hanrong (袁汉镕; 1933–2020) – mąż Yi Lijun i jej partner w pracy tłumaczeniowej.

²¹ Lin Hongliang (林洪亮; ur. 1935) – studiował na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1954–1960; profesor, badacz literatury polskiej w Instytucie Literatury Zagranicznej Chińskiej Akademii Nauk Społecznych w Pekinie.

²² Zhang Zhenhui (张振辉; ur. 1934) – na Uniwersytecie Warszawskim studiował na roku z Yi Lijun i Lin Hongliangiem; profesor, badacz literatury polskiej w Instytucie Literatury Zagranicznej Chińskiej Akademii Nauk Społecznych w Pekinie.

²³ Yang Deyou (杨德友; 1938–2014) – należy do tego rocznika studentów pekińskiej polonistyki, którym po pierwszym roku na skutek rozpętania przez Mao Zedonga kampanii przeciwko

Zanim dokonania polonistów zapanowały niemal niepodzielnie pośród przekładów literatury polskiej, na chińskim rynku wydawniczym do późnych lat 90. XX w. pojawiały się wznowienia, jak również nowe wersje tłumaczeń z języków-pośredników dzieł autorów uznanych już wcześniej, m.in. Sienkiewicza, Reymonta, Żeromskiego, Mickiewicza. Początkowo przeważały utwory, których głównym przesłaniem, typowym w chińskim odbiorze czytelnicznym dla literatury polskiej, jest wyjątkowa determinacja w walce o wolność: *Krzyżacy*, *Wierna rzeka*, *Trylogia*, *Pan Tadeusz*. Pierwsze bezpośrednie przekłady z języka polskiego to kontynuacja wyborów poprzedniego okresu i rozszerzenie tego klasycznego kanonu o nowe tytuły, jak np. *Ziemia obiecana*, *Do przyjaciół Moskali*. Ponadto pierwsze pokolenie tłumaczy polonistów podjęło się nowego przełożenia tych dzieł, których tłumaczeniom z języków pośrednich zarzucano wiele braków i błędów w znajomości i rozumieniu realiów polskiej obyczajowości. Nową wersję *Krzyżaków* wydano w 2001 r. w tłumaczeniu Lin Honglianga, a w 2002 r. swój wspólny przekład opublikowali Yi Lijun i Zhang Zhenhui. Lin Hongliang jest autorem nowego tłumaczenia *Quo vadis*, cieszącego się tak dużą popularnością, że doczekało się kilku wydań: w roku 1983, 1995, 2002, 2006, 2009 i 2013. *Trylogię* Sienkiewicza tłumaczyła Yi Lijun z Yuan Hanrongiem. W 1997 r. ukazała się jej pierwsza część – *Ogniem i mieczem*, w 2001 – *Potop*, a w 2011 – *Pan Wołodyjowski*. Lin Hongliang w 2005 r. wydał swoją wersję *Ogniem i mieczem*. Z wnikliwej kwerendy przeprowadzonej przez pekińską badaczkę Li Yinan wynika, że to właśnie twórczość Sienkiewicza doczekała się najliczniejszych przekładów na chiński (Li 2017: 57–58) i tym samym została najbardziej spopularyzowana w Państwie Środka. Należy jednak zauważyć, że z czasem dzięki szeroko zakrojonej działalności translatorskiej polonistów, kierujących się w wyborach utworów własnymi zainteresowaniami, wykraczającymi poza utarty kanon lektur, w dotychczasowym odbiorze czytelnicznym literatury polskiej w Chinach nastąpiła istotna odmiana.

Szerokim echem musiał się odbić także w Chinach uroczysty – z udziałem władz państwowych – pogrzeb Jarosława Iwaszkiewicza, skoro jeszcze tego samego roku²⁴ czytelnik chiński dostał do rąk pierwsze przekłady jego twórczości. Yang Deyou tłumaczył opowiadania i dramaty, m.in. *Ikara*, *Lato w Nohan*, Yi Lijun natomiast *Poziomkę*, *Tatarak*, *Żelazową Wolę*, *Młyn nad Lutynią* oraz we współpracy z Pei Yuanyingiem²⁵ *Sławę i chwałę*.

prawicowcom w 1957 r. zabroniono studiowania. Grupę złożoną z 24 studentów rozwiązano i skierowano na inne kierunki studiów i na inne uczelnie. Yang trafił na Uniwersytet Shanxi w północno-zachodnich Chinach na anglistykę. Pozbawiony wszelkich pomocy naukowych, tylko dzięki ogromnej determinacji samodzielnie zgłębiał polskie dzieła. Jest uznanym tłumaczem literatury polskiej (Cyrzyk 2008: 227–228).

²⁴ Iwaszkiewicz zmarł 2 marca 1980 r. W 1980 r. wydano w Chinach trzy opowiadania: *Poziomkę*, *Biłka* i *Zygryda*.

²⁵ Pei Yuanying (裴远颖; 1936–2017) – studiował polonistykę na Uniwersytecie Warszawskim razem z Yi Lijun, Lin Hongliangiem i Zhang Zhenhuim w latach 1954–1960. Po powrocie

Oblicza Czesława Miłosza w chińskim odbiorze

Nagroda Nobla przyznana Czesławowi Miłoszowi wywołała także w Chinach zainteresowanie jego poezją. W 1981 r. ukazał się po chińsku *Wybór poezji* Miłosza oraz wiersz *Dar*²⁶ w przekładzie Yi Lijun. „Poetycki talent i mistrzowska znajomość języka polskiego spowodowały sukces tych przekładów” (Li 2017: 76). Miłosza tłumaczyli także Zhang Zhenhui i Yang Deyou, jak również chińscy poeci nieznający języka oryginału. Lin Hongliang wydał pierwszą biografię poety (Zhao 2019: 129–130). Chiński czytelnik nie znalazł w niej informacji, że twórczość noblisty do momentu ogłoszenia werdyktu Akademii Sztokholmskiej w 1980 r. była w Polsce na indeksie. Jak zauważa Krenz, „nie wszystkie dzieła i nie wszystkie aspekty jego aktywności nadawały się do rozpowszechniania w Chinach, toteż historycznoliteracką narrację należało od początku odpowiednio sprofilować” (Krenz 2021: 55). Wizerunek „poety politycznego”, walczącego piórem w obronie narodu udręczonego rozbiorami i dwiema wojnami, utrwalił się za sprawą poety Lü Yuana²⁷, który w 1989 r. opublikował przekład wyboru wierszy wojennych Miłosza z języka angielskiego. W przedmowie do chińskiego wydania przedstawiał polskiego noblistę jako twórcę romantyczno-rewolucyjnego (zob. *ibid.*: 55). I tym samym powiełał za Lu Xunem, Zhuo Zuorenem i Mao Dunem stereotyp chińskiego myślenia o literaturze polskiej.

Po dziś dzień można obserwować taką tendencję, choć w dużo mniejszym stopniu. [...] Przekłady Lü, nawet jeśli niewolne od merytorycznych usterek, były literacko dobre i przyczyniły się do ogromnego zainteresowania Miłoszem nie tylko w gronie

do kraju został skierowany do pracy w Ministerstwie Spraw Zagranicznych ChRL. Ambasador w Warszawie w latach 1987–1992. Według Ksawerego Burskiego i Agnieszki Łobacz „od pierwszych lat studiów jego pasją była polska literatura, którą wcześniej zaczął przekładać na chiński [...]. Przetłumaczony przez niego wiersz Broniewskiego został zamieszczony w prasie w 1957 r., będąc pierwszym przekładem z literatury polskiej opublikowanym w Chinach po 1949 r.” (Burski, Łobacz 2017: 228).

²⁶ Zhao Weiting (赵玮婷; ur. 1990) – należąca do najmłodszej generacji tłumaczy z języka polskiego, badaczka recepcji Miłosza w Chinach. Podaje, że *Dar* jest najpopularniejszym wierszem polskiego noblisty w Chinach. Publikowano go w ośmiu wersjach przekładowych, przedrukowywano niemal 100 razy (zob. W. Zhao 2020: 284).

W tym kontekście interesujące wydają się obserwacje polskiej badaczki Joanny Krenz, która na podstawie wnikliwego porównania ze sobą tych tak licznych przekładów *Daru* konstatuje, że jest w nich „odmalowany cały krajobraz chińskiej sceny poetyckiej” i że „przekład najdobitniej pokazuje, że nie ma jednego Miłosza – każdy [poeta-tłumacz] ma takiego poetę, jakiego sobie wypracował” (Krenz 2021: 90–91).

²⁷ Lü Yuan (绿原; 1922–2009) – od czasów młodości był wyznawcą poetyckich idei ojca współczesnej literatury chińskiej Lu Xuna. Należał do grona autorów pierwszej fali chińskiego modernizmu, działających w pierwszej połowie XX w., którzy zrywali ze sztywnymi wzorcami klasycznymi, stosując język codzienny, tzw. białą mowę (*báihuà*) (Krenz 2021: 56).

twórców ortodoksyjnych²⁸, ale przede wszystkim pośród poetów tzw. Trzeciej Generacji²⁹ [...], których łączyło pragnienie zwrócenia poezji w kierunku doświadczeń życia codziennego, ukonkretnienie jej i nadanie jej bardziej osobistego rysu, odmiennego niż romantyczno-heroiczny indywidualizm (ibid.: 59).

O bardzo dużym zainteresowaniu twórczością Miłosza wśród chińskich miłośników poezji zdecydował prowadzony od końca ubiegłego wieku dyskurs zantagonizowanych frakcji chińskiej awangardy poetyckiej. Wobec braku autorytetów na rodzimej scenie literackiej intensywnie poszukiwano wzorców w poezji zagranicznej, zwłaszcza tej z kręgów o podobnym doświadczeniu historycznym. Polskiego noblistę uznano za jeden z filarów zachodniej poezji, tym samym dokonując, jak zauważa w swoim esej Krenz, „dekomunizacji jego recepcji” w Państwie Środka (ibid.: 64). Wśród twórców tego czasu nie było poety³⁰, który nie doświadczyłby bliskiego spotkania z dziełem autora *Zniewolonego umysłu*. Z twórczości Miłosza w sposób szczególny wyekscerpowano figurę poety jako świadka.

Tuż po wydarzeniach na Tian'anmen w świadomości poetów, którzy pozostali w kraju, dominowała postawa i mentalność „ocalonych” (*xìngcúnzhě*), którzy nie do końca wiedzieli, co zrobić z wolnością, bowiem tak wielu ich rówieśników zostało jej pozbawionych, [...] u progu lat 90., dzięki pogłębionej lekturze Miłosza, zwrócili się

²⁸ Badaczka tym mianem określa poetów działających przy wsparciu struktur państwowych. Wśród nich znaleźli się tzw. Poeci Powracający (归来诗人, *guílái shīrén*), którzy doświadczywszy okrucieństwa maoistowskich represji, po 1976 r. ponownie zaczęli się liczyć na scenie literackiej. Wielu odzyskało też miejsce w strukturach politycznych i oficjalnych instytucjach kulturalnych.

²⁹ Na chińskiej scenie poetyckiej lat 80. obserwuje się początki ruchów awangardowych. Pierwszym tego przejawem była działalność ugrupowania Poetów Mglistych (朦胧, *ménglóng shī*), którzy w czasie porewolucyjnej odwilży w swoich wierszach kamuflowali, tj. czynili „mglistym”, bunt przeciw rewolucji kulturalnej i upominali się o godność jednostki w skolektywizowanym społeczeństwie. W opozycji do Poetów Powracających postulowali oddzielenie literatury od polityki władz rządowych. Ich działalność oficjalnie potępiono. Czołowi twórcy ugrupowania wyemigrowali po wydarzeniach na placu Tian'anmen w roku 1989, ich to bowiem poezja towarzyszyła upominającym się o demokrację studentom. Poeci Trzeciej Generacji (第三代, *dì sān dài*) pojawili się pod koniec lat 80. Zbuntowani wobec dominacji Mglistych, postulowali zwrócenie poezji w kierunku doświadczeń życia codziennego i nadanie jej bardziej osobistego charakteru, różnego od romantyczno-bohaterskiego indywidualizmu. Z kręgu Trzeciej Generacji wywodził się pierwszy awangardowy „męczennik poezji”, utalentowany poeta-samobójca – Hai Zi (海子; 1964–1989), który w wieku 25 lat rzucił się pod pociąg. Jego samobójczą śmierć uznano za najwyższy akt twórczy i znakomite dopełnienie poetyckich dokonań (Krenz 2018: 308).

³⁰ Opinia pochodzi z pracy doktorskiej poety i tłumacza Lian Hanshenga „Między »świadcstwem« a »radością«. Miłosz, Brodski i Heaney a współczesna poezja chińska” (2016), za: Krenz 2021: 63.

ku postawie świadectwa, wymagającego przyjęcia współodpowiedzialności za losy narodu (ibid.).

W 2018 r. na półki chińskich księgarń trafiło – jak dotąd najobszerniejsze – czterotomowe wydanie zbioru wierszy Miłosza z lat 1931–2001. Ich przekładu dokonało troje uznanych tłumaczy i polonistów: Yang Deyou, Lin Hongliang i Zhao Weiting. Wyszła też po chińsku praca Andrzeja Franaszka *Miłosz. Biografia* w tłumaczeniu Wu Lan³¹. Chińscy czytelnicy mają również dostęp w swoim języku do Miłoszowej eseistyki. W roku 2004 poeci Xi Chuan³² i Bei Ta³³ wydali w swoim tłumaczeniu *Abecadło*. Zdaniem Li Yinan przekład ten, mimo niedoskonałości redakcyjnych, brakuje w nim bowiem przypisów, które wyjaśniałyby czytelnikowi złożoność zjawisk historycznych, kulturowych, ich kontekstu politycznego, tak ważnych do zrozumienia zamysłu Miłosza, spotkał się z dużym zainteresowaniem miłośników polskiego noblisty. *Abecadło* stało się dla nich „elementarzem życiowych nauk, historią XX w. z komentarzem człowieka zadomowionego w kilku kulturach: wschodnio-, środkowo-, zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej” (Li 2017: 77–78). W 2013 r. ukazał się *Zniewolony umysł* w tłumaczeniu polonistek Wu Lan i Yi Lijun, a w 2016 r. *Piesek przydrożny*, przetłumaczony przez zajmującą się recepcją Miłosza w Chinach badaczkę Zhao Weiting. W przekładach chińskich poetów ukazały się eseje: w 2011 r. *Świadectwo poezji* w tłumaczeniu Huang Canrana³⁴, a w 2019 r. *Rok myśliwego* w tłumaczeniu Li Yilianga³⁵. Na największym w Chinach portalu czytelniczym Douban każda z tych wymienionych, stosunkowo nowych na rynku księgarskim pozycji osiągnęła popularność powyżej 8 punktów w skali 10-punktowej. Ponadto *Zniewolony umysł* zajął drugie miejsce na liście 10 najlepszych książek

³¹ Wu Lan (乌兰; ur. 1956) – należy do drugiej generacji tłumaczy polonistów. Języka polskiego nauczyła się w czasie studiów w Polsce. Na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych obroniła pracę doktorską dotyczącą Stefana Żeromskiego. Jej promotorką była prof. Yi Lijun.

³² Xi Chuan (西川; ur. 1963) – uważany jest za jednego z najbardziej wpływowych i cenionych współczesnych poetów chińskich. Uznanie zyskał w końcu lat 80. Zamilkł na dwa lata po klęsce studenckich protestów na placu Tian'anmen. Zajął się pośmiertnym wydaniem twórczości Hai Zi'ego (publikacja w 1997 r.).

³³ Bei Ta (北塔; ur. 1969) – mieszka w Pekinie, pracuje jako krytyk i tłumacz w Narodowym Muzeum Współczesnej Literatury Chińskiej. Jest zastępcą sekretarza generalnego i członkiem zarządu Światowego Kongresu Poetów (WCP). Jego wiersze przetłumaczono na ponad 10 języków.

³⁴ Huang Canran (黄灿然; ur. 1963) – studiował dziennikarstwo na Jinan University w Kantonie. Uchodzi za wpływowego tłumacza poezji europejskiej i amerykańskiej. Krytyk literacki, redaktor w amerykańskim „Tendency Quarterly” i współzałożyciel magazynu poetyckiego „Voice”.

³⁵ Li Yiliang (李以亮; ur. 1966) – mieszka w Wuhan, pracuje w firmie telekomunikacyjnej. Pierwsze utwory poetyckie opublikował w 1984 r. Jest jednym z redaktorów chińskiego kwartalnika „Poezja”. W roku 2007 otrzymał Nagrodę Poetycką Yulong.

roku 2013 w ramach plebiscytu „Miesiąc Czytania” organizowanego w Shenzhen w południowych Chinach (ibid.: 78).

Adam Zagajewski, Zbigniew Herbert, Wisława Szymborska

Li Yiliang zajmował się także przekładem i wydaniem – począwszy od 2015 r. – dziewięciu tomów poezji Adama Zagajewskiego. Jako jeden z pierwszych podjął się tłumaczenia wierszy Zbigniewa Herberta. Zagajewski wraz Herbertem są nazywani przez Chińczyków „laureatami bez lauru Nobla” (Li 2021: 29). Właściciel praw autorskich do twórczości Herberta akredytował Zhao Ganga³⁶, wybitnego ucznia zasłużonej dla polsko-chińskiej translatoryki Yi Lijun, jako wyłącznego tłumacza herbertowskiej spuścizny na język chiński. W 2014 r. Zhao Gang wydał *Labirynt nad morzem*, a w 2018 r. dwutomowy wybór wierszy poety. Tłumacz stanął przed szczególnym wyzwaniem: konfrontacją cywilizacji chińskiej – w osobie chińskiego czytelnika – z cywilizacją europejską, z jej szerokim kontekstem tradycji śródziemnomorskiej, trudnym niejednokrotnie do rozszyfrowania dla przeciętnego Europejczyka. Obie pozycje wydawnicze zyskały po 8,5 punktów na przywoływanym już portalu Douban. W umieszczonych na nim komentarzach czytamy m.in., jak *Labirynt nad morzem* pozytywnie zaskakiwał jego czytelników:

- (1) Sądziłem, że to jakieś interesujące notatki z podróży, tymczasem książka dowodzi rozległej wiedzy autora i jego poetyckiego języka. Herbert nie tylko zapisuje to, co widział i słyszał, ale stara się skonstruować w tekście własny pogląd na historię, który można odczytać jako „alternatywną historię cywilizacji greckiej” oraz historię idei. PS. Tłumaczenie jest płynne i piękne.
- (2) Są to uwagi Herberta na temat oglądanych dzieł sztuki. Doskonały znawca tego, co dawne. Nic dziwnego, że te przedmioty tak fascynują. Są dowodem na to, że mieliśmy przodków. Przeszłość nigdy nie wróci. Zdumienie, cisza, zamyślenie wobec zachowanych ruin to elegancki sposób na opłakiwanie przeszłych pokoleń.
- (3) Niektóre historie czyta się z trudem, mimo to zachwycam się bogactwem świata powoli odsłanianym przez autora. Kraina, którą opisał, jest na tyle urocza, że utwierdzam się w przekonaniu, że te mity naprawdę się tam wydarzyły³⁷.

³⁶ Zhao Gang (赵刚; ur. 1972) – należy, podobnie jak Wu Lan, Mao Yinhui, Li Yinan, do drugiego pokolenia tłumaczy polonistów. Studiował polonistykę na Pekimskim Uniwersytecie Języków Obcych i Uniwersytecie Warszawskim; profesor, literaturoznawca, badacz specjalizujący się w relacjach i współpracy Chin i krajów Europy Środkowo-Wschodniej; od 2020 r. prorektor swojej macierzystej uczelni.

³⁷ Wszystkie przytaczane z portalu Douban komentarze podają we własnym przekładzie, zob. [on-line:] <https://book.douban.com/subject/26213105/comments/> (dostęp: 10 V 2023).

W pierwszej dziesiątce najchętniej tłumaczonych i wydawanych polskich autorów (Li 2021: 24) znajduje się – z oczywistych względów – także Wisława Szymborska. Rok po przyznaniu jej literackiego Nobla na chińskim rynku wydawniczym pojawiły się niezależne od siebie dwa zbiory wierszy wybranych: jeden w przekładzie Yi Lijun, drugi – Yanga Deyou. Potem Szymborską tłumaczyli także Lin Hongliang oraz Zhang Zhenhui. Wydanie tajwańskie³⁸ z 1998 r. *Wybranych wierszy* poetki we wspólnym przekładzie poety Chen Li³⁹ i tłumaczki Zhang Fenling⁴⁰ przyczyniło się do szczególnej popularyzacji twórczości polskiej noblistki także w Chinach kontynentalnych. Wiersz *Miłość od pierwszego wejrzenia* stał się inspiracją dla tajwańskiego autora komiksów Jimmy’ego⁴¹ do stworzenia komiksu *W lewo, w prawo*⁴². Historia jest o miłości. W poezji Szymborskiej właśnie ten motyw budzi duże zainteresowanie zwłaszcza młodego pokolenia Chińczyków. Na podstawie komiksu w 2003 r. w Hongkongu zrealizowano film, romans, pod tym samym tytułem⁴³. Główna bohaterka kilkakrotnie recytuje tekst Szymborskiej po polsku. Duże powodzenie filmu wśród młodzieży przełożyło się na żywe zainteresowanie polską autorką i wersją chińską jej twórczości, ze szczególnym uwzględnieniem *Miłości od pierwszego wejrzenia*.

Wielość tłumaczeń twórczości Szymborskiej sprawiła, że w 2014 r. środowisko chińskich tłumaczy, poetów, krytyków literackich wszczęło dyskusję na temat sztuki przekładu. Podjęto próbę porównania tłumaczeń dokonanych przez filologów polonistów z jednej strony, z drugiej – tłumaczeń poetów. Rzecznicy tych pierwszych za podstawowe kryteria dobrego przekładu uznają „wierność, ekspresję i elegancję”, dla poetów natomiast najistotniejsze jest rozumienie istoty poezji oraz współgranie

³⁸ W artykule z założenia nie uwzględniam zainteresowań literaturą polską tajwańskiego rynku wydawniczego. Wyjątek stanowi to wydanie z racji popkulturowego kontekstu popularyzacji poezji Szymborskiej.

³⁹ Chen Li (陈黎; ur. 1954) – tajwański poeta i tłumacz. Jego prawdziwe nazwisko to Chen Yingwen (陳鷹文). Ukończył Wydział Anglistyki na Tajwańskim Narodowym Uniwersytecie Pedagogicznym.

⁴⁰ Zhang Fenling (张芬龄; ur. 1954) – tajwańska tłumaczka literatury zachodniej, nauczycielka języka angielskiego. Podobnie jak jej mąż Chen Li jest absolwentką Wydziału Anglistyki na Tajwańskim Narodowym Uniwersytecie Pedagogicznym.

⁴¹ Jego prawdziwe nazwisko brzmi Liao Fubin (廖福彬; ur. 1958). Studiował sztuki piękne na Chinese Culture University w Tajpej. Rysownik i grafik w tajwańskich czasopismach i wydawnictwach. Międzynarodowe uznanie przyniosła mu twórczość skierowana do najmłodszych. Jego książki dla dzieci, przetłumaczone na wiele języków, od lat zdobywają nagrody i wyróżnienia. W Polsce ukazały się dwie – *Księżyc zapomniał i Dźwięki kolorów*.

⁴² Komiks jest dostępny w Internecie. Zob. Jimmy, [W lewo, w prawo], [on-line:] <https://papermine.com/pub/3304#cover> (dostęp: 10 V 2023).

⁴³ *Turn Left, Turn Right (Chinese Romance Movie, English Subtitles, Takeshi Kaneshiro and Gigi Leung)*, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=jUpUkclKY6Y> (dostęp: 12 II 2025).

z duchem oryginału (Li 2017: 111–112). Czytelnik chiński od 2019 r. ma dostęp do wydanej w pięciu tomach serii *Dzieł wszystkich polskiej noblistki*. Seria obejmuje dwa tomy *Wyboru wierszy* Szymborskiej, dwa tomy *Lektur nadobowiązkowych* i tom *Poczty literackiej, czyli jak zostać (lub nie zostać) pisarzem*. Przekładu dokonał zespół tłumaczy reprezentujących trzy pokolenia polonistów: nestor sztuki translatorskiej Lin Hongliang, przedstawicielka drugiej generacji Li Yinan⁴⁴ oraz najmłodszy Gong Ningbo⁴⁵, Zhang Huiling⁴⁶, Zhao Zhen⁴⁷ i Gong Lingxi⁴⁸. Ponieważ monumentalna seria wydawnicza umożliwiła chińskim odbiorcom – jak czytamy w opinii recenzenta – „pełniejsze odczytanie, zrozumienie poetki, poznawanie istoty jej światopoglądu i osobowości, a także zbliżenie się do piękna literatury polskiej i temperamentu Polaków” (Li 2021: 25–26) i zapewne z tego powodu cieszyła się dużym zainteresowaniem czytelniczym, w 2021 r. opublikowano kolejne cztery zbiory utworów Szymborskiej w tłumaczeniu Lin Honglianga, zatytułowane: *Między łoskotem a ciszą, Jak ktoś, kto wie, że nikt go tu nie czeka, Mam oczywistą duszę, jak śliwka ma pestkę, Dlatego żyjemy*.

Chiński sukces Olgi Tokarczuk

Zainteresowanie dzisiejszych chińskich czytelników literaturą polską wzbudzają w sposób oczywisty sukcesy międzynarodowe jej twórców. W przypadku Olgi Tokarczuk, na wiele lat zanim otrzymała Nagrodę Bookera, a potem Nobla, czytelnicy z Chin mieli już dostęp do jej dwóch powieści – do *Prawieku i innych czasów* oraz *Domu dziennego, domu nocnego* w przekładzie tandemu Yi Lijun i Yuan Hanronga.

⁴⁴ Li Yinan (李怡楠; ur. 1981) – wykładowczyni akademicka, od 2015 r. kierowniczka Katedry Języka Polskiego na Wydziale Języków i Kultur Europejskich Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych (PUJO). Jest pierwszą chińską polonistką, która obroniła doktorat po polsku w Polsce (na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach).

⁴⁵ Gong Ningbo (巩宁波; ur. 1991) – studiował polonistykę na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych i Uniwersytecie Warszawskim. Od 2017 r. wykłada na Uniwersytecie Języków Obcych w Tiencinie.

⁴⁶ Zhang Huiling (张慧玲; ur. 1995) – studiowała polonistykę na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych i Uniwersytecie Jagiellońskim. Od 2021 r. lektorka języka i kultury polskiej na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych w Zhejiang.

⁴⁷ Zhao Zhen (赵祯; ur. 1996) – studiowała polonistykę na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych, Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Śląskim. Od 2021 r. wykładowczyni języka polskiego na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych.

⁴⁸ Gong Lingxi (龚冷兮; ur. 1992) – studiowała polonistykę na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych, studia magisterskie w zakresie stosunków międzynarodowych odbyła na Uniwersytecie Warszawskim. Pracuje w Pekinie w sektorze bankowym.

Prawiek wydano po raz pierwszy w roku 2003, a *Dom* w 2007. Obie pozycje wznawiano kilkakrotnie, ostatnie wznowienie przed pamiętnym werdyktem Akademii Sztokholmskiej miało miejsce w 2017 r. Świadczy to o sukcesie wydawniczym z jednej strony, z drugiej zaś o tym, jak zmienia się rynek księgarski w Chinach, który w sposób ewidentny podąża za zainteresowaniami odbiorców, wsłuchując się w ich głosy i czytelniczne poszukiwania. Gdyby prześledzić opinie z portalu Douban, na którym *Prawiek* zdobył 8,9 na 10 punktów, widać będzie wyraźnie, jak czytelnicy próbują odczytywać powieść Tokarczuk w kontekście kultury światowej, porównując utwór z tym, co wyrobionemu czytelnikowi jest już znane:

- (1) Ta kobieca wersja *Stu lat samotności* jest bardziej delikatna i wyrafinowana, bardziej skupiona na rzeczach i Bogu, a mniej mistyczna.
- (2) W połowie czytania – takiego jednym tchem – zrobiłam sobie przerwę na herbatę, co przełożyło się potem na widzenie książki z dwóch różnych perspektyw. Najpierw przez pryzmat magicznej rzeczywistości, w której ludzkie losy rozwijają się jak mityczne przygody. Potem nastrój stopniowo opada, staje się ciężki, a życie bohaterów się rozsypuje. Tego ciężaru nie jest w stanie złagodzić nawet świadomość nierzeczywistości. Smutno mi się zrobiło pod koniec lektury. To trochę lżejsza wersja *Stu lat samotności*, mniej wyniosła, a bardziej poetycka.
- (3) Z perspektywy anioła unoszącego się nad całą *Prawiek* wszystko na ziemi wydaje się mieć duszę, a obrazy przełączają się płynnie jak w kalejdoskopie, jak w *Niebie nad Berlinem*. Upływający czas jest dziwnie uroczy jak w *Amelii* i smutny jak w *Jedenastu rodzajach samotności*⁴⁹.
- (4) Realizm magiczny w powieści Olgi Tokarczuk, kandydatki do literackiego Nobla, ma postać migawkową. Autorka wykorzystując osiemdziesiąt cztery skrawki czasu, tworzy kolaż barwnych onirycznych historii⁵⁰.

Zarówno Tokarczuk, Szymborska, jak i inni polscy pisarze, którzy za sprawą najnowszych przekładów dostępni są ostatnio również w Chinach, swoją twórczością wymykają się utrwalonemu wcześniej stereotypowi postrzegania literatury polskiej przez chińskiego odbiorcę. Na wiadomość o Noblu przyznanym autorce *Biegunów* chińscy wydawcy i tłumacze zareagowali niemal natychmiast. W 2019 r. opublikowano opowiadanie *Zgubiona dusza* (tłum. Gong Lingxi), w 2020 r. ukazały się natomiast *Opowiadania dziwne* (tłum. Li Yinan), *Bieguni* (tłum. z angielskiego Yu Shi⁵¹),

⁴⁹ Skojarzenia czytelnika odwołują się kolejno do filmu Wima Wendersa z roku 1987, filmu Jean-Pierre'a Jeuneta z roku 2001 i do zbioru opowiadań Richarda Yatesa (wyd. 1: 1962).

⁵⁰ Wybrane komentarze odnoszą się do wznowionego w 2017 r. wydania powieści i pochodzą z wpisów sprzed ogłoszenia werdyktu Akademii Sztokholmskiej w 2019 r. Zob. [on-line:] <https://book.douban.com/subject/27132345/comments/> (dostęp: 10 V 2023). Tłumaczenie własne autorki artykułu.

⁵¹ Yu Shi (于是; ur. 1976) – pisarka i tłumaczka literatury, mieszka w Szanghaju.

zbiór opowiadań *Szafa* (tłum. Zhao Zhen i Cui Xiaojing⁵²), w 2021 r. *Prowadź swój pług przez kości umarłych* (tłum. He Juan⁵³ i Sun Weifeng⁵⁴), *Gra na wielu bębenkach* (tłum. Mao Yinhui⁵⁵ i Fang Chen⁵⁶), *Anna In w grobowcach świata* (tłum. Lin Xin⁵⁷), *Lalka i perła* (tłum. Zhang Zhenhui). Chińscy badacze, tłumacze i krytycy literaccy przyglądający się twórczości polskich pisarzy współczesnych przez pryzmat dzieła Tokarczuk zauważają, że „literatura polska nie tylko jest przepełniona patriotyzmem i cierpieniem narodowym, ale także otwiera bramy uniwersalnego porządku wszechświata” (Li 2021: 42). Yi Lijun podkreśla, że podejście autorki *Prawieku i innych czasów* do kwestii narodowości i historii różni się w sposób znaczący od stanowiska takich twórców poprzedniego pokolenia, jak Miłosz czy Zagajewski (Wu 2021: 161). „Chociaż jej książki są głęboko osadzone w polskiej tradycji literackiej [...], to jednak z wielką gracją wyszła poza tę polskość” (Z. Zhao 2020: 204). Badaczka postrzega twórczość Tokarczuk jako przykład „literatury poszukującej korzeni” (ibid.), w której wiele momentów z polskiej historii poddano zabiegom mityzacyjnym. Twierdzi, że w literacko-filozoficznych przemyśleniach polskiej noblistki czytelne są odniesienia do całej ludzkości. „Jest to efekt jej wiedzy na temat ludzkiej psychiki oraz dogłębnych rozmyślań nad samą sobą” (ibid.: 204). Ten nowy odbiór literatury polskiej w Chinach – jak zauważa Li Yinan – to pochodna zmian w chińskim podejściu do sztuki pisarskiej, stosującym od niedawna nowoczesne metody krytyki literackiej, a zaczerpnięte z zachodnich teorii literackich. W pracach nad literaturą polską pojawiły się w ostatnich latach nowe, do tej pory nieznane interpretacje literatury polskiej oglądanej oczami Chińczyków. Badaczka wskazuje jej główne cechy jako kryteria oglądu literaturoznawców: „Pierwszym kryterium

⁵² Cui Xiaojing (崔晓静; ur. 1995) – odbyła studia licencjackie i magisterskie na Pekinśkim Uniwersytecie Języków Obcych na kierunku polonistyka. Od 2021 r. uczy języka polskiego na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych w Xi'anie.

⁵³ He Juan (何娟; ur. 1986) – absolwentka pekińskiej polonistyki, wykładowczyni w Katedrze Języka Polskiego na Wydziale Języków i Kultur Europejskich Pekinśkiego Uniwersytetu Języków Obcych.

⁵⁴ Sun Weifeng (孙伟峰; ur. 1995) – ukończył polonistykę na Uniwersytecie Pedagogicznym w Harbinie. Studia magisterskie odbył na Uniwersytecie Warszawskim. Od 2020 r. wykłada na Pekinśkim Uniwersytecie Języków Obcych.

⁵⁵ Mao Yinhui (茅银辉; ur. 1975) – absolwentka pekińskiej polonistyki. Na Pekinśkim Uniwersytecie Języków Obcych obroniła pracę doktorską o twórczości Elizy Orzeszkowej. Jej promotorką była prof. Yi Lijun. Od 2014 r. kieruje Instytutem Polonistyki na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych.

⁵⁶ Fang Chen (方晨; ur. 1973) – absolwent pekińskiej polonistyki. Pracuje jako menedżer projektów w firmach konsultingowych.

⁵⁷ Lin Xin (林歆; ur. 1995) – studiował polonistykę na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych i Uniwersytecie Jagiellońskim. Od 2018 r. lektor języka i kultury polskiej na macierzystej uczelni w Kantonie. W 2023 r. podjął studia doktoranckie na UAM w zakresie lingwistyki kognitywnej.

jest »polskość«, czyli zakorzenienie w tradycji i historii, drugim – otwartość literatury na nowoczesność i eksperyment oraz swoistą grę między »polskością a niepolskością«, trzecim – przesłanie i wymiar uniwersalnej moralności” (Li 2021: 39–40). Pełne troski o losy ludzi i świata przesłanie zostało dostrzeżone w przemówieniu noblowskim Tokarczuk. Li Yinan dopatruje się w słowach noblistki „nowej narodowej postawy polskich pisarzy, którzy nie mogą obojętnie spoglądać na rozwój świata i jego niekontrolowaną automatyzację” (ibid.: 45). Chińscy badacze, ale również uważni czytelnicy w powieści *Prowadź swój pług przez kości umarłych* rozpoznali głos Tokarczuk-aktywistki – walczącej o prawa zwierząt, działaczki na rzecz środowiska i ekologii. Podobną myśl w literaturze polskiej chińska krytyka odkryła nieco wcześniej u Szymborskiej w tomiku *Wołanie do Yeti* (ibid.: 46).

Przedstawiciele „niepolskości” w literaturze polskiej

Nurt konfrontacji „niepolskości” z „polskością” jako jeden z wyznaczników nowoczesności literatury polskiej to w odbiorze chińskich krytyków twórczość Witolda Gombrowicza. Od 2003 r. chiński czytelnik ma dostęp do *Ferdynand* w przekładzie Yi Lijun i Yuan Hanronga (ostatnie wznowienie w 2018 r.). Yang Deyou przetłumaczył *Pornografię*, wydaną w 2012 r., a w 2014 – *Bakakaj*, *Kosmos* i *Trans-Atlantyk*. Do tego samego nurtu Yi Linan zalicza również twórczość Brunona Schulza (ibid.: 44). W 1992 r. w czasopiśmie „Literatura za Granicą” ukazały się po chińsku trzy jego opowiadania: *Ptaki*, *Karakony* i *Ostatnia ucieczka ojca*. Yang Xiangrong⁵⁸ w 2009, Shi Qiping⁵⁹ zaś w 2011 r. wydali zbiory opowiadań Schulza w przekładach z języka angielskiego (Wu 2010: 253). Wśród czytelników pierwszej chińskiej wersji *Sklepów cynamonowych* znalazła się Lin Weiyun⁶⁰, znająca już twórczość Schulza

⁵⁸ Yang Xiangrong (杨向荣; ur. 1978) – profesor Szkoły Literatury i Dziennikarstwa Uniwersytetu Xiangtan, zajmuje się głównie literaturą i sztuką Zachodu, zachodnią estetyką i teorią filozofii sztuki, socjologią kultury, kulturą masową i teorią komunikacji. Tłumacz m.in. Johna Updike’a, Philipa Rotha, Jamesa Saltera.

⁵⁹ Shi Qiping (施奇平; ur. 1982) – pochodzi z Haiyuan w prowincji Zhejiang. Absolwent Wydziału Dziennikarstwa Środkowochińskiego Uniwersytetu Naukowo-Technologicznego (Huazhong University of Science and Technology) w Wuhan. Na jego zainteresowanie twórczością Schulza wpływ miała lektura esejów pisarza Yu Hua (余华; ur. 1960, również w Haiyuan), zafascynowanego drohobyckim twórcą.

⁶⁰ Lin Weiyun (林蔚昀; ur. 1982) – w polskich publikacjach występuje jako Wei-Yun Lin-Górecka, tajwańska poetka, performerka, tłumaczka literatury polskiej, absolwentka teatrologii na Brunel University w Londynie. Studiowała polonistykę na Uniwersytecie Jagiellońskim. Mieszka i pracuje w Polsce od 2005 r.

w tłumaczeniu angielskim (Lin-Górecka 2013: 113). Spotkanie z drohobyckim artystą wpłynęło na jej życie na tyle, że aby poznać jego teksty w oryginale, przyjechała do Polski na studia polonistyczne do Krakowa i do dziś tam mieszka i pracuje⁶¹. Fascynacja dziełem Schulza znalazła swój wyraz w jej pracy translatorskiej⁶²; w 2012 r. opublikowała przekład bezpośrednio z języka polskiego *Sklepów cynamonowych*, w 2014 – *Sanatorium pod klepsydrą*. Wydania te kilkakrotnie wznawiano, w 2016 r. opowiadania Schulza w przekładzie Lin Weiyun ukazały się w zbiorze zatytułowanym *Ulica Krokodyli*.

Stosunkowo niedawno, tj. w 2017 r., do chińskich księgarń trafiło pierwsze wydanie zbioru opowiadań Sławomira Mrożka pt. *Słoń*. Tłumaczenia dokonały Yi Lijun⁶³ i Mao Yinhui. Rok później ukazały się *Krótkie, ale całe historie* w przekładzie Mao Yinhui, a w 2019 r. *Trzy dłuższe historie*, z których każda miała innego tłumacza: Mao Yinhui, Zhang Huiling i Lin Xina⁶⁴. Na początku 2024 r. mają się ukazać po chińsku *Czekoladki dla prezesa*, przetłumaczone przez Mao Yinhui i Fang Chena. Z twórczością dramatopisarską autora *Tanga* publiczność zza Wielkiego Muru miała okazję zapoznać się już wcześniej dzięki przedstawieniom teatralnym, które nie przechodziły bez echa⁶⁵. Mając na względzie spowodowane różnicami międzyjęzykowymi i międzykulturowymi trudności (Mao, Sękowska 2019: 116), z jakimi mierzy się tłumacz Mrożkowego świata na język chiński, sukces wydawniczy *Krótkich, ale całych historii* musi budzić uznanie dla umiejętności translatorskich tłumaczki. W rankingu „Najlepsze książki roku 2018” organizowanym przez „Gazetę Nowy Pekin” tom Mrożka zajął jedno z czołowych miejsc (Li 2021: 36). Na ile czytelnicy zrozumieli wymowę opowiadań, ilustrują komentarze z portalu Douban:

- (1) Ironiczne, zabawne, dziwne, dziwaczne i pełne absurdu, a jednak prawdziwe oblicze ludzkiej natury, systemu i świata [...]. Zanim skończyłem czytać, od razu zamówiłem dwie inne pozycje autora: *Słonia* i *Trzy dłuższe historie*.
- (2) *Posłaniec cesarza* to dobra opowieść o tym, jak ideologia przewyższa potrzeby życia realnego.
- (3) Najbardziej niesamowite jest opowiadanie *Na stacji*. Humorystyczna ironia i smutna rzeczywistość świetnie się ze sobą łączą oraz dają do myślenia.

⁶¹ *Słowo od tłumacza*. Wei-Yun Lin-Górecka: *Tłumaczenie jest jak stand-up*, Instytut Książki, 19 II 2019, [on-line:] <https://instytutksiazki.pl/aktualnosci,2,slovo-od-tlumacza-wei-yun-lin-gorecka-tlumaczenie-jest-jak-stand-up,2655.html> (dostęp: 21 I 2025).

⁶² Należy odnotować, że w dorobku translatorskim Lin Weiyun znalazły się również prace innych polskich twórców, m.in. Janusza Korczaka.

⁶³ Wcześniej – już w roku 1988 – w przekładzie Yi Lijun ukazało się osiem opowiadań Mrożka w czasopiśmie „Świat Literatury”.

⁶⁴ Warto tu zwrócić uwagę na swoistą sztafetę pokoleń tłumaczy. Yi była nauczycielką Mao, natomiast Mao nauczycielką Zhang i Lina.

⁶⁵ Szerzej o recepcji dramatów Mrożka na chińskich scenach zob. Mao 2017: 57–67.

- (4) Przerywałem czytanie raz po raz, żeby zobaczyć na okładce, kto jest autorem. Piśze bowiem w sposób poważny o tym, co tak naprawdę wydaje się być nonsensem. Jeśli się nad tym zastanowić, ma to jednak jakiś sens i wielką siłę oddziaływania⁶⁶.

Polska fantastyka naukowa i reportaż

W 2021 r. przypadała setna rocznica urodzin Stanisława Lema, jednego z najpoczytniejszych pisarzy science fiction, którego twórczość zaliczana jest do kanonu światowej literatury. Z tej okazji Sejm RP ustanowił rok 2021 rokiem Stanisława Lema. Spowodowało to żywe zainteresowanie dziełem autora *Solaris* także za Wielkim Murem, gdzie czytelnik miał już dostęp do trzech tytułów w języku chińskim. Za pierwszy chiński przekład, który – jak pisze Mao Rui (2022: 67) – spotkał się z powszechną uwagą⁶⁷, należy uznać powieść *Solaris*, przetłumaczoną przez Chen Chunwena⁶⁸ z języka niemieckiego i wydaną w 2005 r. W tym samym roku ukazała się *Doskonała próżnia*, w przekładzie z angielskiego Wang Zhiguanga⁶⁹, a dziewięć lat później, w 2014 r., ponownie *Cyberiada* i *Solaris*, obie pozycje w nowych wersjach. Pierwsza jeszcze tłumaczona z języka angielskiego⁷⁰, a *Solaris* z języka polskiego. Tego pierwszego przekładu dzieła Lema z oryginalnej wersji językowej dokonał Zhao Gang. Chińscy miłośnicy fantastyki naukowej znaleźli w tym tłumaczeniu szczególne upodobanie, ponieważ do chwili obecnej zajmuje wysokie miejsce (24) na liście 100 najpoczytniejszych książek science fiction portalu Douban⁷¹. Zhao Gang wspólnie z Sun Weifengiem przetłumaczył również *Doskonałą*

⁶⁶ Tłumaczenie własne autorki tekstu.

⁶⁷ W 1994 r. wydano po chińsku *Cyberiadę* na podstawie wersji angielskiej. Pozycja nie spotkała się ze szczególnym zainteresowaniem na chińskim rynku czytelniczym, ponieważ trafiła na listę książek dla dzieci i młodzieży, prawdopodobnie w okrojonej postaci, na co wskazywać może liczba stron: 178, gdy wersja oryginalna liczy ich ok. 500.

⁶⁸ Chen Chunwen (陈春文; ur. 1961) – ukończył filozofię na Uniwersytecie w Lanzhou. Kontynuował studia w we Fryburgu, w Trewirze i Stuttgarcie. Od powrotu do Chin w 1995 r. jest członkiem rady redakcyjnej „Modern Western Academic Library” oraz redaktorem naczelnym magazynu „Science, Economy, and Society”. Dziekan Wydziału Filozofii i Nauk Społecznych na macierzystej uczelni.

⁶⁹ Wang Zhiguang (王之光; ur. 1960) – anglista, profesor na Uniwersytecie Zhijiang w Hangzhou. Specjalizuje się w komparatyście i translatoryce.

⁷⁰ Przekładu dokonał Fu Linchun za pośrednictwem tłumaczenia amerykańskiego sławisty i znawcy fantastyki naukowej Michaela Kandela, którego jakoś przekładów książek Lema oceniana była bardzo wysoko zarówno przez samego autora *Solaris*, jak i przez krytyków.

⁷¹ Jeszcze dwa inne tomy polskiej literatury science fiction znalazły się na tej liście. Miejsce 54. zajmuje *Doskonała próżnia* (tłum. Wang Zhiguang), a 57. – *Cyberiada* (tłum. Fu Linchun). Twórczość Lema nie bez powodu należy do kanonu światowej literatury.

*próżnię*⁷². Książka ukazała się w 2022 r. na fali zintensyfikowanego zainteresowania twórczością polskiego pisarza futurologa, wywołanego jego setną rocznicą urodzin. Z tej też okazji chińscy czytelnicy otrzymali kolejną wersję *Cyberiady*, tym razem w przekładzie polonistki Mao Rui⁷³, dla której dzieło Lema stanowiło pierwszą próbę zmierzenia się z tekstem science fiction, uwieńczoną wydawniczym sukcesem. Fishing Fortress Science Fiction College w Chongqing, podobno największa uczelnia science fiction na świecie⁷⁴, w 2023 r. uhonorowała pracę Mao Rui nagrodą (nazywaną chińskim Noblem w dziedzinie fantastyki naukowej) dla najlepszego tłumacza nieangielskojęzycznej literatury SF. Powyższe uznanie dla tłumaczki nie dziwi, skoro jej wersja *Cyberiady* stała się wydawniczym bestsellerem, a wśród komentarzy czytelników widnieją m.in. następujące:

- (1) Cóż za ciekawa książka! Lem jest naprawdę mistrzem opowiadania historii. Każdy artykuł jest bardzo pomysłowy i bardzo ciekawy, z dużą ilością przemyśleń. Styl zupełnie różni się od poważnego *Solaris*. [...] Science fiction to tylko przykrywką. Esencją tej powieści są rozmaite dziwaczne pomysły i filozoficzne dyskusje.
- (2) Okazuje się, że wersja, którą czytałem wcześniej, była wersją dla dzieci, bardzo skróconą, moja mama nawet jej nie rozpoznała. W pełnej wersji mogłem docenić typową, autoreferencyjną, neobarokową estetykę Lema, która rozprzestrzenia się, krzewi gałęzie i liście, wydzielając jad, aż w końcu powraca. Próżnia, która drwi ze wszystkiego. Dopiero w pełnej wersji możemy docenić charakterystyczny dla Lema styl⁷⁵.

Począwszy od roku jubileuszu polskiego eseisty futurologa i filozofa na rynku księgarskim w Państwie Środka ukazała się cała seria dzieł Lema. Mao Rui miała udział w tłumaczeniu tomu *Summa technologiae*. Część esejów przełożono

⁷² Z okazji przypadających w 2024 r. 90. urodzin nieodżałowanej tłumaczki Instytut Polski w Pekinie we współpracy z Ambasadą RP w Chinach ustanowił Nagrodę Translatorską im. Yi Lijun. W pierwszej edycji konkursu jury za najlepszy przekład spośród zgłoszonych uznało wymienione tutaj tłumaczenie *Doskonałej próżni* Lema. Do finałowej trójki wybrano również *Dwanaście srok za ogon* Stanisława Łubieńskiego w tłumaczeniu Mao Rui oraz *Ostatnie historie* Olgi Tokarczuk w tłumaczeniu Li Yinan. Celem Nagrody Translatorskiej jest uhonorowanie tłumaczy, którzy poprzez swoje przekłady przyczyniają się do promocji literatury polskiej w Chinach; to także wyraz uznania dla kontynuacji dziedzictwa profesor Yi Lijun. Dzień urodzin mistrzyni przekładu, 4 grudnia, to data ogłoszenia zwycięzcy.

⁷³ Mao Rui (毛蕊; ur. 1985) – absolwentka polonistyki Pekńskiego Uniwersytetu Języków Obcych, w 2022 r. obroniła pracę doktorską na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pracuje na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (SISU) jako lektorka i kierownik studiów polonistycznych.

⁷⁴ Zhang R., *China's 'Sci-Fi Nobel Prize' Honors Industry Elites*, China.org.cn, 15 VI 2023, [on-line:] http://www.china.org.cn/arts/2023-06/15/content_87609360.htm (dostęp: 21 I 2025).

⁷⁵ Tłumaczenie własne autorki.

bezpośrednio z polskiego, a część z angielskiego. Jako przekłady z języka angielskiego wyszły również następujące tytuły: *Głos Pana* (tłum. You Mei), *Niezwykły* (tłum. Luo Yanli), *Kongres Futurologiczny* (tłum. Xu Donghua), *Fiasko* (tłum. Chen Zhuo), *Eden* (tłum. Xu Wen), *Dzienniki gwiazdowe i Opowieści o pilocie Pirxie* (tłum. Wang Shuang), *Wielkość urojona* (tłum. Lao Guang) oraz trzeci chiński przekład *Solaris* Jing Zhenzhonga. Przyczyn tego wyjątkowego w ostatnich latach zainteresowania twórczością Lema należy upatrywać zapewne w dynamicznym rozwoju chińskiego rynku gier, jak i w wielkim sukcesie czytelniczym chińskiego autora SF Liu Cixina⁷⁶.

W kontekście gier nie sposób nie wspomnieć o stworzonej przez Andrzeja Sapkowskiego serii powieściowej o Wiedźminie. Pierwsze chińskie wydanie *Miecza przeznaczenia* ukazało się w 2015 r. jako tłumaczenie z angielskiego Zhao Lina⁷⁷ i Xiao Longa⁷⁸, specjalizujących się w przekładach światowej literatury fantasy. Książka odniosła sukces czytelniczy, na portalu Douban uzyskała ponad 9 punktów. Idąc za ciosem obaj tłumacze wspólnie wydali jeszcze *Ostatnie życzenie*. Od roku 2016 zaczęły wychodzić kolejne części wiedźmińskiego pięcioksięgu – od *Króla elfów* po *Panią Jeziora*, wszystkie w przekładzie z języka polskiego. Tłumaczenia podjęła się Wu Lan we współpracy ze znawcą literatury fantasy i pierwszym tłumaczem Sapkowskiego, wspomnianym wyżej Xiao Longiem. Kolejne wznowienia wydań cyklu są dowodem na to, że Geralt z Rivii także w Państwie Środka zyskał rzesze wielbicieli.

W 2009 r. ukazały się w Chinach *Podróże z Herodotem* Ryszarda Kapuścińskiego w tłumaczeniu Wu Lan. Książka spotkała się z dużym zainteresowaniem czytelników, zwłaszcza że tę pierwszą publikację „cesarza” polskiego reportażu swoim wstępem opatrzył chiński znawca gatunku, dziennikarz Wang Zhi⁷⁹. Wu Lan przetłu-

⁷⁶ Liu Cixin (刘慈欣; ur. 1963) – z wykształcenia inżynier, po studiach pracował w elektrocielefonii w Yangquan. W końcu lat 90. XX w. zaczął publikować swoją twórczość prozatorską. Międzynarodową popularność zdobył dzięki trylogii *Wspomnienie o przeszłości Ziemi*, której poszczególne części: *Problem trzech ciał*, *Ciemny las*, *Koniec śmierci* ukazały się w latach 2008–2009. Trylogię w tłumaczeniu Andrzeja Jankowskiego (z języka angielskiego) opublikował w latach 2017–2018 Dom Wydawniczy Rebis.

⁷⁷ Zhao Lin (赵琳; ur. 1988) – absolwent School of Liberal Arts na Uniwersytecie Yanshan. Mieszka w Chongqing. Był redaktorem magazynu „Science Fiction World”. Obecnie pracuje jako ekspert i tłumacz literatury SF i fantasy w wydawnictwie Chongqing Epic Book, które wypromowało wiedźmińską serię.

⁷⁸ Xiao Long (小龙) – jego prawdziwe nazwisko to Zhu Jiawen (朱佳文); tłumacz i znawca literatury SF i fantasy, propagator twórczości Sapkowskiego.

⁷⁹ Wang Zhi (王志; ur. 1965) – dziennikarz radiowy i telewizyjny. Popularność zdobył jako prezydent w programie telewizyjnym Shaanxi Satellite pt. *Silk Road Journey*, dokumentującym w 2014 r. wyprawę z Xi'anu do Rzymu wiodącą przez osiem państw. Pracuje naukowo na Uniwersytecie Komunikacji w Pekinie.

maczyła także *Cesarza* (wyd. 2011) oraz *Imperium* (wyd. 2018). Najprawdopodobniej w 2025 r. ukaże się kolejny tytuł Kapuścińskiego, będzie to *Heban* w przekładzie Mao Rui. Z wielkim zainteresowaniem i uznaniem chińskich czytelników spotkała się również twórczość reportażysty – młodszego od Kapuścińskiego o pokolenie – Andrzeja Stasiuka. Jego książka *Jadąc do Babadag*, wydana w 2023 r. w tłumaczeniu Gong Lingxi, na portalu Douban uzyskała 8,9 na 10 punktów.

Podsumowanie

Opublikowane w ostatnich latach po chińsku tytuły literatury polskiej, zarówno wymienione, jak i pominięte⁸⁰ w niniejszym omówieniu, a także najnowsze (z 2024 r.) bądź zapowiadane na rok 2025 wydania takich autorów, jak Szczepan Twardoch i Dorota Masłowska⁸¹, wskazują na to, że w Państwie Środka wydawcy oraz tłumacze bacznie obserwują polski rynek księgarski. Służą to niewątpliwie urozmaiceniu ich oferty wydawniczej oraz umożliwia poszerzenie wachlarza zainteresowań chińskich czytelników literaturą polską. Sprzyjają temu prężnie działające w Chinach ośrodki studiów polonistycznych i polonoznawczych (Zhang 2021: 57–58). Wywodzą się z nich kolejne pokolenia tych, którzy poprzez swoją pracę translatorską pragną udostępnić rodakom to, co w literaturze polskiej, zwłaszcza tej najnowszej, uważają za interesujące⁸². Spotkanie dziś Chińczyka znającego twórczość któregoś z polskich autorów nie powinno w takiej sytuacji dziwić⁸³.

⁸⁰ Ze względu na ograniczenie objętości niniejszego tekstu pominięto w omówieniu m.in.: wydanie książek Leszka Kołakowskiego: *Rozmów z diabłem* w 2007 r., *13 bajek z królestwa Lalilonii* w 2007 i 2013 r. (oba tytuły tłumaczył Yang Deyou), wydaną kilkakrotnie od 2012 r. *Samotność w sieci* Janusza L. Wiśniewskiego (tłum. Yang Deyou), wydany w 2012 i 2018 r. *Kamienny świat* Tadeusza Borowskiego (tłum. Yang Deyou), wydane w 2023 r. *Dwanaście srok za ogon* Stanisława Łubieńskiego (tłum. Mao Rui) oraz inne.

⁸¹ Chodzi o *Króla* Szczepana Twardocha, wydane w 2024 r. w tłumaczeniu z niemieckiego, którego dokonali Zhang Xiao i Xie Jianwe, oraz o *Wojnę polsko-ruską pod flagą białoczerwoną* Doroty Masłowskiej, która ukaże się w tłumaczeniu Mao Ru w 2025 r.

⁸² Ich wysiłki wspierane są instytucjonalnie przez stronę polską, głównie przez Instytut Książki w Krakowie i Instytut Polski w Pekinie.

⁸³ Przeprowadzając kwerendę materiałów do niniejszego artykułu, korzystałam z pomocy Pani dr Zhao Weiting z Pekinu oraz Pani mgr Luo Fang z Xi'anu, którym składam ogromne podziękowania.

Bibliografia

- Burski K., Łobacz A., 2017, *Ambasador Pei Yuanying – przyjaciel Polski*, „Azja-Pacyfik”, nr 20, s. 228–230.
- Cyrzyk L., 2018, *Jak rodziła się polonistyka w Chinach*, „Azja-Pacyfik”, nr 11, s. 223–231, <https://doi.org/10.15804/ap200815>.
- Ding Ch., Song B., 2020, *Chiny i Europa Środkowo-Wschodnia. Historia kontaktów literackich*, Warszawa.
- Ebrey P.B., 2002, *Ilustrowana historia Chin*, tłum. I. Kałużńska, Warszawa.
- Fairbank J.K., 2003, *Historia Chin. Nowe spojrzenie*, tłum. T. Lechowska, Z. Słupski, wstęp P. Gillert, Warszawa–Gdańsk.
- Krenz J., 2018, *Narodziny awangardy. Lata osiemdziesiąte jako dekada zwrotna w poezji chińskiej*, „Porównania”, t. 23, nr 2, s. 297–316, <https://doi.org/10.14746/p.2018.23.18713>.
- Krenz J., 2019, *Oświęcim, tani chleb i ziemniaki w ranach. Polska oczami chińskich poetów*, „Porównania”, t. 24, nr 1, s. 213–230, <https://doi.org/10.14746/por.2019.1.17>.
- Krenz J., 2021, *Przybrany ojciec. Czesław Miłosz w Chinach*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka”, nr 40(60), s. 53–97, <https://doi.org/10.14746/pspsl.2021.40.3>.
- Li Y., 2016, *Recepcja literatury polskiej w Chinach: teoria i dzieje*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 18(2), s. 171–185.
- Li Y., 2017, *Literatura polska w Chinach*, przedm. L. Yi, „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”, t. 6, Katowice.
- Li Y., 2021, *Czuła narracja: nowe oblicze literatury polskiej w oczach Chińczyków*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka”, nr 40(60), s. 21–51, <https://doi.org/10.14746/pspsl.2021.40.2>.
- Lin-Górecka W., 2013, *Transpacyficzna transcendencja. O tłumaczeniu Schulza na chiński*, „Schulz/Forum”, nr 2, s. 113–118.
- Ławacz M. (oprac.), 2019, *Co Chińczykom w duszy gra? Refleksje o życiu i literaturze współczesnej*, „Azja-Pacyfik”, nr 22, s. 10–28.
- Mao R., 2022, *Recepcja twórczości Stanisława Lema w Chinach i (nie)przetłumaczalność „Cyberiady” na język chiński*, „Studia Językoznawcze. Synchroniczne i Diachroniczne Aspekty Badań Polszczyzny”, t. 21, s. 65–73, <https://doi.org/10.18276/sj.2022.21-05>.
- Mao Y., 2017, *Adaptacja dramatu Sławomira Mrożka „Na pełnym morzu” na scenach chińskich*, „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”, R. 2016/2017, s. 57–67.
- Mao Y., Sękowska E., 2019, *Lingwistyczne aspekty przekładów literatury polskiej na język chiński (ze szczególnym uwzględnieniem opowiadań Sławomira Mrożka)*, „Język Polski”, t. 99, z. 4, s. 108–117, <https://doi.org/10.31286/Jp.99.4.9>.
- Urbanowicz W., 1963, *Ogień nad Chinami*, Warszawa.
- Wood M., 2022, *Chiny. Portret cywilizacji*, tłum. A. Walulik, Warszawa.
- Wu L., 2010, *Bruno Schulz w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 6(2), s. 253–260.
- Wu L., 2021, *Literackie przekłady i formy prezentacji twórczości Olgi Tokarczuk w Chinach*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka”, nr 40(60), s. 153–179, <https://doi.org/10.14746/pspsl.2021.40.6>.

- Zhang Y., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w Chinach w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, [w:] A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, „Studia Glottodydaktyczne”, Warszawa, s. 56–78.
- Zhao W., 2020, „Współodczuwanie”. *Drogi recepcji twórczości Czesława Miłosza w Chinach*, „Transfer. Reception Studies”, t. 5, s. 281–295, <https://doi.org/10.16926/trs.2020.05.13>.
- Zhao W., 2021, *Rozmowa z Profesor Yi Lijun*, „Litteraria Copernicana”, t. 38, nr 2, s. 115–126, <https://doi.org/10.12775/LC.2021.018>.
- Zhao Z., 2020, *O wierności. O pracy nad przekładem tekstów Olgi Tokarczuk z Yi Lijun – tłumaczką literatury polskiej na język chiński – rozmawia Zhao Zhen*, tłum. M. Kumor, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 25(1), s. 201–208, https://doi.org/10.31261/PS_P.2020.25.14.

Netografia

- Douban, [on-line:] <https://book.douban.com/> (dostęp: 10 V 2023).
- Jimmy, [W lewo, w prawo], [on-line:] <https://papermine.com/pub/3304#cover> (dostęp: 10 V 2023).
- Słowo od tłumacza. Wei-Yun Lin-Górecka: Tłumaczenie jest jak stand-up*, Instytut Książki, 19 II 2019, [on-line:] <https://instytutksiazki.pl/aktualnosci,2,slovo-od-tlumacza-wei-yun-lin-gorecka-tlumaczenie-jest-jak-stand-up,2655.html> (dostęp: 21 I 2025).
- Turn Left, Turn Right (Chinese Romance Movie, English Subtitles, Takeshi Kaneshiro and Gigi Leung)*, [on-line:] <https://www.youtube.com/watch?v=jUpUkclKY6Y> (dostęp: 12 I 2025).
- Zhang R., *China's 'Sci-Fi Nobel Prize' Honors Industry Elites*, China.org.cn, 15 VI 2023, [on-line:] http://www.china.org.cn/arts/2023-06/15/content_87609360.htm (dostęp: 21 I 2025).

ABSTRAKT

We wspomnieniach z lotniczego frontu chińsko-japońskiego Witold Urbanowicz opisuje spotkanie w 1943 r. „bardzo wiekowego gentlemana chińskiego”, który go zadziwił dobrą znajomością polskiej historii i literatury. Skąd mógł ów Chińczyk tę wiedzę czerpać? Co z polskiego piśmiennictwa było wówczas dostępne w Chinach? Co zapoczątkowało zainteresowanie chińskich czytelników literaturą polską? Od kiedy się ono datuje i jaki miało wpływ na rodzimych twórców literatury? Co z literatury polskiej można znaleźć na półkach księgarskich w Państwie Środka współcześnie? Artykuł jest próbą odpowiedzi na te i podobne pytania.

Słowa kluczowe: literatura polska w Chinach, przekład chiński, chińscy tłumacze

CZEŚĆ VI
KULTURA I LITERATURA
W NAUCZANIU PODSYSTEMÓW
JĘZYKA POLSKIEGO

BARTŁOMIEJ MALISZEWSKI 

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

GRAMATYKA W WIERSZYKACH – O INSPIRACJACH, CECHACH I CELACH RYMOWANYCH HISTORII W GRAMATYCE Z KULTURĄ. PRZEZ OSOBY

Gramatyka w wierszykach – About the Inspirations, Features and Purposes of Rhyme Stories in Grammar with Culture. Through people

The subject of the article is a selection of rhyming texts from “Gramatyka w wierszykach”, which is part of the textbook “Gramatyka z kulturą. Przez osoby” (dedicated to people who learn Polish at B1 level). The first part discusses the inspirations – linguistic issues, glottodidactic materials and popular texts and literary motifs related to them. The second part focuses on the characteristic features of the written poems, which are based on the figure of enumeration and are characterized by relatively simple language and rhythmicity. Thanks to the “Gramatyka w wierszykach” series, one should diversify the exercises, introduce elements of word play and gain the attention of even younger recipients.

Keywords: glottodidactics, grammar, Polish as a foreign language, word play

Wśród niezliczonych ćwiczeń poświęconych określonym zagadnieniom gramatycznym oraz leksykalnym można znaleźć i takie, które opierają się na piosenkach, wierszach bądź wierszykach¹. Przedmiotem uwagi w niniejszym artykule jest pięć rymowanych tekstów oraz związanych z nimi ćwiczeń, które pochodzą ze zbioru *Gramatyka*

¹ Piosenki, wiersze i wierszyki są szeroko wykorzystywane m.in. w podręcznikach: *Polski mniej obcy* (Madeja, Morcinek 2007), *Z polskim w świat* (Ciesielska-Musameh, Guziuk-Świca, Przechodzka 2018) oraz *Język polski bez granic* (Kwiatkowska, Rumińska, Maćkiewicz 2019); powstają także publikacje złożone z wierszyków przygotowanych na potrzeby glottodydaktyki – Rutkowska 2020. O sposobach wykorzystywania tekstów literackich w nauczaniu gramatyki zob. Skalska, Słaby-Góral 2011; Próchniak 2012: 19–46.

z kulturą. Przez osoby² i – co istotne – powstały właśnie, by wesprzeć proces utrwalania określonych zagadnień językowych. Wykorzystując perspektywę autora tych wierszowanych utworów, postaram się omówić ich inspirację, cechy oraz zakładane funkcje³.

1. Słowo jako bodziec historii

W tytule niniejszego artykułu nie piszę po prostu o wierszykach, ale o „rymowanych historiach”, by zaznaczyć przynależność tych tekstów do szerszej kategorii, jaką są opowieści⁴. Nie tylko ich poznawanie, ale i tworzenie stanowi nieodłączną część procesu glottodydaktycznego. Uczący się wchodzi bowiem w rozmaite role oraz wymyślają niezliczone historie na podstawie dostarczanych stimulusów: obrazów, słów i dźwięków (zob. Komorowska 1993: 151–156; Seretny, Lipińska 2005: 177–182). Także nauczyciele języka obcego, którzy układają ćwiczenia, nieraz tworzą proste opowieści mające służyć prezentowaniu i utrwalaniu określonego słownictwa czy form gramatycznych, a cykl *Gramatyka w wierszykach* powstał właśnie w ramach (oraz pod wpływem) takiej tekstotwórczej działalności.

Co zrozumiałe, w procesie glottodydaktycznym treść wymyślanych historii zależy nie tylko od kreatywności oraz kompetencji nadawców, ale i charakteru podejmowanych zagadnień językowych. Dobrze to widać w podręczniku Piotra Garncarka *Czas na czasownik* (2016), którego kolejne rozdziały zaczynają się od humorystycznie nacechowanych monologów i dialogów z użyciem popularnych czasowników należących do ćwiczonych zagadnień gramatycznych. W początkowych rozdziałach osnową kreowanych tekstów są czasowniki kolejnych koniugacji i to ich dobrze znane przykłady wpływają na dobór tematu. W związku z tym, że wiele popularnych czasowników I koniugacji odnosi się do rutynowych czynności: *wstawać, myć się, pić, iść, jechać, pracować*, przedstawianiu ich form służy monolog szeregowego pracownika, który opowiada o swoim życiu codziennym (Garncarek 2016: 9). Do II koniugacji należy czasownik *bać się* i to wokół niego skupia się kolejna scena – kobieta stoi na krześle, gdyż boi się myszy, krzyczy i prosi o pomoc mężczyznę, który jednak

² Zbiór ćwiczeń *Gramatyka z kulturą. Przez osoby* powstał jako część projektu „Gramatyka z kulturą – webinaria i zadania” finansowanego przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej w ramach programu „Promocja języka polskiego” (BJP/PJP/2022/1/00017).

³ W skład tego cyklu wchodzi pięć ilustrowanych wierszyków i związanych z nimi zadań, które w niniejszym artykule zamieszczam w formie aneksu.

⁴ Więcej na temat roli opowieści w procesie nauczania języka polskiego jako obcego zob. Maliszewski 2021.

nie wchodzi w rolę wybawcy, a tylko siedzi, patrzy, nic nie robi, ponieważ sam się boi (ibid.: 15). Jednym z często podawanych przykładów czasowników III koniugacji jest *kochać* i właśnie to słowo pada w pierwszym zdaniu następnego tekstu, który wprowadza odbiorców w scenę oświadczyn (ibid.: 21). Najmniejsze pole manewru przy kreowaniu sytuacji komunikacyjnych tworzy niewielki zasób czasowników zaliczanych przez Stanisława Szobera do IV koniugacji⁵. W tej grupie to czasownik *jeść* odznacza się konkretną treścią i kolejna scena dotyczy właśnie problemu diety oraz nadwagi (ibid.: 27).

Powyższe teksty stały się inspiracją, aby w *Gramatyce z kulturą. Przez osoby* zastosować podobny zabieg i wykorzystać czasowniki poszczególnych koniugacji do budowania krótkich historii (służących też przekazywaniu elementów wiedzy o Polsce). W związku z tym, że wśród czasowników I koniugacji funkcjonują leksemy *kąpać się, płynąć*, pojawił się pomysł, aby bohatera kreowanego tekstu umiejscowić nad mazurskimi jeziorami i tak opisywać jego przeżycia, by posługiwać się kolejnymi czasownikami tej samej koniugacji (*żyje skromnie, nocuje pod namiotem, komary go kłują, mrówki gryzą, ale daje sobie radę, bo nie marznie i nie moknie*). Do popularnych czasowników II koniugacji należą *uczyć się i jeździć*, które stały się impulsem do tego, by kolejną scenę umiejscowić w Tatrach, gdzie bohaterki uczą się jeździć na nartach (czynią postępy i cieszą się z tego, że instruktorka je chwali). Formy popularnego czasownika *mać*, *masz* wzbudzały brzmieniowe skojarzenia ze słowem *maj* i to właśnie długi weekend stał się tematem tekstu służącego zaprezentowaniu III koniugacji poprzez użycie zwrotów: *spędzać majówkę, korzystać z pięknej pogody, odpoczywać poza miastem, urządzać grilla* itp. Najtrudniej było wymyślić tekst złożony z czasowników zaliczanych przez Szobera do IV koniugacji, gdyż jest ich niewiele, a poza tym nie można było zbudować sceny wokół czasownika *jeść*, by nie powtarzać pomysłu z *Czasu na czasownik*. Inspiracji do nowego tematu dostarczyły błędy popełniane przez Ukraińców, którzy – ucząc się języka polskiego na poziomie początkującym – mają problemy z odmianą czasownika *jeść* i nieraz używają form: *jedu, jedę, jedzę, jadę* zamiast *jem*, czy *jest* zamiast *je*. Wykreowanym nadawcą stał się Dima, który opowiada o tych uchybieniach językowych, przyznając, że dużo rozumie po polsku, ale nie umie dobrze mówić i nie zawsze wie, co powiedzieć, więc inni czasem go nie rozumieją, a on śmie twierdzić, że to koszmar.

W rozdziale poświęconym czasowi przeszłemu osnową układanych historii są czasowniki, których odmiana przysparza uczącym się największej trudności. W związku z tym, że jednym z takich leksemów jest czasownik (*u*)*kraść*, pojawił się problem, w jaki sposób posłużyć się nim w tworzonej tekście. Wiadomo, że w zbiorze zadań przeznaczonym dla młodzieży bohater kreowanej historii nie powinien

⁵ O ujęciach koniugacji polskiej zob. Nagórko 1997: 115–119.

być złodziejem, który coś komuś ukradł (byłoby to zbyt kontrowersyjne), a z kolei umiejscowienie go w roli ofiary nie tworzyłoby wesołej historii. Bohater – niczym Tuwimowski pan Hilary – mógłby co najwyżej zakładać, że ktoś mu coś ukradł, po czym znalazłby daną rzecz, co stanowiłoby *happy end*, a poza tym pozwoliłoby użyć kolejnego czasownika, którego forma czasu przeszłego wymaga utrwalania (*znaleźć* – *znalazł*). Ostatecznie wybrano jednak inny scenariusz i uczyniono jego bohaterem zwierzę – dzięki temu można było się odwołać do ogólniejszej treści czasownika *kraść* (w znaczeniu ‘zabrać czyjąś własność’) i nieco urozmaicić zasób kreowanych historii (bohater przywiózł karmę, a pies ją znalazł, „ukradł” i z nią uciekł).

Przy układaniu tekstu z użyciem trudniejszych form czasu przyszłego prostego przedmiotem refleksji stała się kwestia, w jaki sposób posłużyć się czasownikiem *uciec*. Nadawca, który oznajmiałby, że ucieknie ze szkoły czy z domu, nie propagowałby właściwych wzorców, a poza tym powstawałoby pytanie, co skłania go do takiej decyzji, więc uwaga byłaby kierowana na przeszłość, a nie na przyszłość. Najprościej byłoby poprzestać na innych czasownikach, których odmiana sprawia problemy i których łatwo użyć w odniesieniu do planów wakacyjnych: *Pojadę do...*, *Zabiorę/Wezmę ze sobą...*, *Wynajmę...*, *Odpocznę...*, lecz z drugiej strony żał było rezygnować z czasownika *uciec*. Jego odmiana wymaga bowiem utrwalania, a poza tym można wykorzystać potencjał tego słowa, czyniąc je osnową historii, która odnosi się do sfery marzeń, przeciwstawianej szarej rzeczywistości. Istnieje wszakże termin *eskapizm* jako określenie ucieczki od problemów życia codziennego w świat iluzji i wyobrażeń, a ów motyw pojawia się w znanej piosence *Remedium*, która jest wykorzystywana w podręczniku *Polski mniej obcy* (Madeja, Morcinek 2007: 25) i spotyka się wręcz z entuzjastycznym odbiorem osób uczących się polskiego. Powstał więc pomysł, aby pójść tropem tej lubianej piosenki i posłużyć się liryką, pozwalającą opowiadać o mniej realistycznych planach.

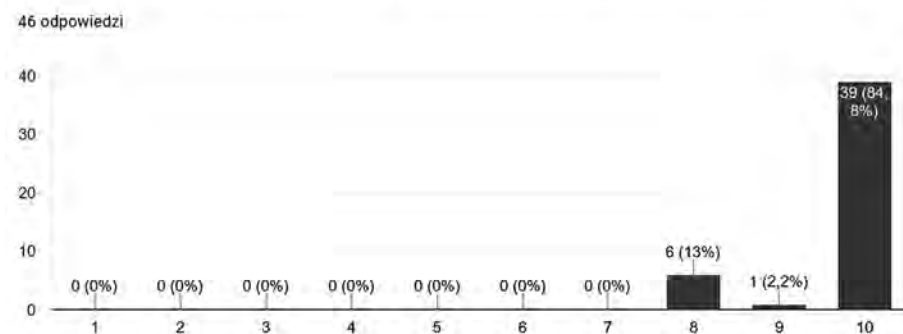
W tekście *Remedium* mowa jest o negatywnej zmianie stanu: „Światem zaczęła rządzić jesień”, która stanowi impuls do obmyślanej ucieczki w nieznaną⁶. Na początku nowo powstałego wierszyka *Wielka podróż* negatywnie wartościowana zmiana sytuacji jest zaś ogólniej i prościej określana za pomocą serii trzech przysłówków: „Gdy będzie za zimno, za ciemno, za nudno”, a obmyślanym remedium jest daleki rejs: „to wtedy ucieknę na wyspę bezludną”. Przy wyliczaniu zamierzonych działań pojawia się szereg trudniejszych czasowników, których formy należy utworzyć od podanych w nawiasie bezokoliczników: *wyjmę namiot*, *wezmę kanapki*, *wsiądę*, *znajdę*, *zostanę*, *rozbiję namiot*, *odpocznę*, a forma wiersza oraz wykorzystywanego w nim motywu eskapizmu sprawia, że już nie trzeba dbać o realizm tworzonych planów, a wręcz

⁶ Plany ucieczki w nieznaną nie są tu jednak wyrażane w czasie przyszłym, lecz stanowią przedmiot konstrukcji z czasownikami wolitywnymi: „A ja tak pragnę, czemu nie wiem, uciec pociągami od jesieni, / W taką podróż chcę wyruszyć [...]”.

przeciwnie – dążyć do tego, by podkreślać ich utopijność (podmiot liryczny oznajmia, że popłynie „za horyzont, gdzie kwiaty nie więdną, komary nie gryzą”).

W związku z tym, że kolejno opracowywane rozdziały *Gramatyki z kulturą*. Przez osoby były tematem webinarium przeznaczonych dla ukraińskich studentów, a prezentowane tam ćwiczenia stanowiły przedmiot anonimowych ankiet, pojawiła się okazja, by sprawdzić, jak studenci oceniają zadanie oparte na ułożonym wierszyku:

7. Jak oceniasz zadanie na uzupełnienie wiersza (trudniejszymi formami czasowników)?



Wykres 1. Wyniki ankiety dotyczącej ćwiczenia opartego na wierszyku *Wielka podróż*⁷

Jak widać na powyższym wykresie, ćwiczenie z wierszykiem *Wielka podróż* spotkało się z przychylnym przyjęciem, choć zwraca też uwagę to, że 13% ankietowanych dało notę 8/10, co skłania do refleksji nad przyczynami obniżonej oceny. Być może już sama forma wierszyka nie wzbudzała entuzjazmu lub tekst został oceniony jako zbyt infantylny (odbiorcami byli wszakże studenci, a nie dzieci). Nie można też wykluczyć, że to nagromadzenie trudniejszych form czasownikowych spowodowało lekką frustrację, która znalazła swój wyraz w wystawieniu niższych not. Wyniki ankiety były jednak na tyle dobre, że nie tylko pozwoliły umieścić to ćwiczenie w tworzonej zbiorze zadań, ale i snuć plany układania następnych wierszyków oraz związanych z nimi poleceń.

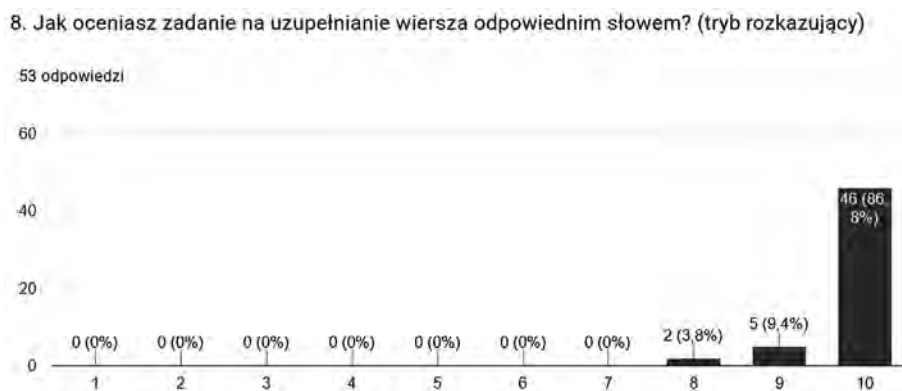
Kolejnym impulsem do posłużenia się liryką było pytanie, w jaki sposób zaprezentować analityczne formy trybu rozkazującego z partykułą *niech*. Jej częste stosowanie w prośbach i poleceniach może być bowiem odbierane jako niezbyt grzeczne⁸. Jednym z początkowych pomysłów było użycie tych konstrukcji w scenie kłótni pomiędzy trojgiem sąsiadów, którzy w tym samym czasie wyrzucają śmieci:

⁷ Ankieta została przeprowadzona za pomocą formularza Google po zakończeniu webinarium w dn. 20 III 2023 r.

⁸ Na temat (nie)stosowności prośb i poleceń z partykułą *niech* zob. Krawczuk 2014: 332–334.

- Co pan robi? Niech pan nie wrzuca papieru do pojemnika na plastik!
- To wcale nie jest papier, tylko karton po soku. Proszę, niech sama pani zobaczy!
- Ale niech państwo tak nie krzyczą! Czy nie można ciszej rozmawiać?

Taki dialog, choć służyłby propagowaniu właściwych postaw, nie byłby jednak prowadzony w kulturalnej atmosferze i trudno byłoby go rozbudowywać o kolejne zdania z partykułą *niech*. Prezentacji analitycznych form trybu rozkazującego ostatecznie posłużyła zupełnie inna sytuacja, której inspiracją były biblijne słowa: „Niech stanie się światłość”. Poprzez nawiązanie do początkowej sceny z Księgi Rodzaju można bowiem odwoływać się do świata przyrody (będącego jednym z tematów rozdziału poświęconego imperatywom) i wielokrotnie stosować przy tym 3. os. l. poj. oraz 1. mn. trybu rozkazującego. Formą gatunkową, która sprzyjała użyciu tego zabiegu, stał się wierszyk oparty na figurze anafory i zabiegach antropomorfizacji: „Niech słońce wstaje do pracy nad ranem, a wieczorami niech kładzie się spać”, a związane z nim ćwiczenie także spotkało się z pozytywną oceną uczestników kolejnego webinarium:



Wykres 2. Wyniki ankiety dotyczącej ćwiczenia opartego na wierszyku *Niech...*⁹

Inspiracją do układania wierszowanych tekstów była więc doświadczana trudność zaprezentowania zasobu wybranych form gramatycznych w bardziej skonwencjonalizowanych gatunkach wypowiedzi. Plan ucieczki w nieznanne, o którym byłaby mowa np. w e-mailu, obejmowałby raczej konstrukcje z czasownikami wolitywnymi (podobnie jak w piosence *Remedium* nadawca pisałby o tym, co chciałby uczynić, a nie o tym, co robi). Zwykła wypowiedź monologowa z wielokrotnie powtarzaną

⁹ Ankieta została przeprowadzona za pomocą formularza Google po zakończeniu webinarium w dn. 24 IV 2023 r.

partykułą *niech* byłyby zaś nie tyle rytmiczna, co monotonna. Ułożenie dwóch ćwiczeń opartych na gatunkach liryki skłaniało do tworzenia następnych i tak powstał pomysł ich minicyklu zatytułowanego *Gramatyka w wierszykach*¹⁰.

Na dalszym etapie pracy nad zbiorem zadań poszukiwano więc okazji, by wykorzystać ćwiczone formy gramatyczne do pisania kolejnych wierszowanych utworów. Osnową jednego z nich stały się akty mowy z użyciem imperatywów w 2. os. l. poj. często stosowanych w kontaktach nieoficjalnych. Wykreowanym podmiotem lirycznym jest tu mężczyzna, który skarży się na to, że od dzieciństwa jest adresatem wielu poleceń i przytacza ich liczne przykłady, czynność tę kończy jego żona, każąc mu wziąć się do roboty. Sposobności do ułożenia krótkiego wierszyka dostarczyły też formy imiesłowów przymiotnikowych, których zakończenia: *-ony*, *-any*, *-ty* pozwalały łatwo utworzyć trzy pary rymów. Przy kreowaniu sytuacji służącej użyciu tych form zostali wykorzystani bohaterowie poprzedniej sceny – tym razem mężczyzna skarży się, że już wszystko zostało zrobione, wynalezione, zdobyte, odkryte, napisane i zaśpiewane, a jego przemyślenia ponownie kończy apodyktyczna żona, zadając mu pytanie, czy obiad jest już zrobiony. „Wierszogenną” kategorią gramatyczną okazał się jeszcze tryb przypuszczający, który skłania do snucia fantazji, co byłoby, gdyby... Podmiotem kreowanej sytuacji jest postać biednego rybaka, który myśli o tym, o co poprosiłby złotą rybkę. Nierzeczywiste sytuacje, wyrażane przez tryb przypuszczający, kierują bowiem uwagę w stronę baśniowych motywów, a poza tym spójnik *gdyby* rymuje się ze słowem *ryby*, czasownik *gdybać* – z rzeczownikiem *rybak* i ta fonetyczna zbieżność ukierunkowała dobór właśnie tego motywu.

Kolejno podejmowane zagadnienia gramatyczne oraz związane z nimi leksemy są więc osnową preparowanych tekstów, a obecność wśród nich kilku wierszyków wynika z trzech głównych przyczyn. Po pierwsze, przygotowywanie bogato ilustrowanego zbioru ćwiczeń językowych (tworzonego z myślą o młodych odbiorcach) sprzyja swobodzie twórczej i tworzeniu różnorodnych historii. Po drugie, charakter utrwalanych konstrukcji gramatycznych wpływa nie tylko na treść kreowanych sytuacji, ale i na dobór form gatunkowych, a posłużenie się wierszykiem jest wskazane przy obmyślaniu mniej realistycznych scen. Po trzecie, warto zabiegać o uwagę odbiorcy, także wykorzystując mniej skonwencjonalizowane teksty ćwiczeń gramatycznych i dbając o aktywizację uwagi odbiorców, którzy mogą być znużeni wykonywaniem serii podobnych zadań.

¹⁰ W kolejnym e-booku (poświęconym nauczaniu słownictwa) kontynuacją tego pomysłu stał się obszerniejszy zbiór 15 rymowanych tekstów zamieszczanych pod szyldem: *Leksyka w wierszykach* – zob. Maliszewski 2024.

2. Cechy wierszyków glottodydaktycznych

W materiałach do nauki języka polskiego można znaleźć rymowane utwory słynnych poetów, jak i mniej znanych autorów, których teksty odznaczają się zauważalną prostotą, służąc partykularnym celom – np. nauczaniu słownictwa, gramatyki, ortografii czy propagowaniu właściwych postaw. Pisząc o wierszykach glottodydaktycznych, chciałbym więc zaznaczyć ich instrumentalną funkcję, której realizacja leży u podstaw tworzonych rymowanek i wpływa na ich treść.

W związku z tym, że teksty z cyklu *Gramatyka w wierszykach* powstawały na potrzeby zbioru zadań językowych (dla osób uczących się polskiego na poziomie B1), ich najbardziej charakterystyczną cechą jest nagromadzenie ćwiczonych form. Osią konstrukcyjną staje się więc – mniej lub bardziej rozbudowana – figura enumeracji (wyliczenia) oraz związany z nią paralelizm składniowy. W wierszyku *Wielka podróż* są wyszczególniane czynności w czasie przyszłym, które dotyczą planowanej wyprawy w nieznane (od jej przygotowań do powrotu), w *Niech...* wypowiedane życzenia/zakęcia odnoszą się do różnych elementów świata przyrody (poczynając od słońca, a skończywszy na kwiatach), w *Moim trybie życia* są podawane liczne polecenia, których kolejność jest wyznaczana poprzez porządek codziennych czynności, w *Co tu zrobić?* dochodzi do nagromadzenia imiesłówów i wskazywania rzeczy, które zostały już dokonane, a w *Bajce o biednym rybaku i złotej rybce* tematem zdań w trybie przypuszczającym są trzy życzenia tytułowego bohatera. Ów schemat enumeracji nie tyle towarzyszy kreowanym sytuacjom, co leży u ich podstaw i już pierwsze wersy zapowiadają wyszczególnianie kolejnych elementów ukazywanego stanu rzeczy, a przerwaniu danych wyliczeń służą pointy, których forma także jest wykładnikiem ćwiczonego zagadnienia gramatycznego.

Drugą cechą omawianych wierszyków jest przewaga prostego, konkretnego słownictwa¹¹. Są to bowiem teksty przeznaczone dla osób uczących się polskiego na poziomie B1, a poza tym trzeba przyznać, że tworzenie niebanalnych połączeń językowych czy błyskotliwych przenośni wymaga znacznie większego talentu literackiego niż stosunkowo proste składanie utartych konstrukcji językowych. W związku z tym, że forma wiersza pozwala na większą swobodę twórczą i zabawę słowem, pojawiają się jednak pewne tropy poetyckie (np. w wierszu *Niech...* mamy do czynienia z antropomorfizacją świata przyrody), ale nie odznaczają się one złożonym charakterem. Ważne jest bowiem to, aby odbiorcy nie mieli problemów ze zrozumieniem tekstu, a metafory poetyckie były wyraźne i stosunkowo łatwe do

¹¹ Konkretnemu słownictwu towarzyszy ilustrowanie poszczególnych scen – rysunki Katarzyny Wójcik zapowiadają temat utworów oraz ukazują ich bohaterów, a zarazem są osnową ćwiczeń wykonywanych po przeczytaniu/wysłuchaniu rymowanek i służą powtarzaniu użytych w nich form gramatycznych.

interpretacji. Gdy w *Bajce o rybaku i złotej rybce* pada zdanie: „Miałbym wtedy słodkie życie – wieczny sierpień, a nie styczeń!”, można zakładać, że odbiorca, który zrozumie sens poszczególnych słów, będzie mieć świadomość przenośnego użycia nazw miesięcy, a kolokacji *wieczny sierpień* nie będzie rozumiał w sposób dosłowny i nie będzie jej używał jako zwykłego wyrażenia. Można tu było użyć innych epitetów: *piękny, śliczny*, ale i upraszczanie tekstu ma swoje granice, a wybrane tropy poetyckie warto uwzględnić w tworzonych wierszykach, by wykorzystywać możliwości tej formy oraz sprawdzić, czy uczący się umieją dokonać trafnej interpretacji mniej skonwencjonalizowanych konstrukcji językowych.

Trzecią cechą omawianych utworów jest ich rytmiczność, sprzyjająca podtrzymywaniu uwagi odbiorców, usprawnianiu lektury tekstów (powinny być one czytane na głos) oraz lepszemu zapamiętywaniu ćwiczonych form. Dbłość o rytm ma także tę zaletę, że w znacznej mierze ukierunkowuje proces twórczy – należy bowiem dobierać takie słowa, które dobrze ze sobą współbrzmia i mają odpowiednią liczbę sylab, a wymóg zachowywania średniówki oraz rymów wpływa także na szyk łączonych wyrazów.

3. Cele wierszyków glottodydaktycznych

W związku z tym, że w bardzo szybkim tempie przybywa materiałów do nauczania języka polskiego (w tym i gramatyki), coraz trudniej zainteresować nimi potencjalnych odbiorców – nauczycieli oraz osoby uczące się języka polskiego. W *Gramatyce z kulturą* duży nacisk został więc położony na ćwiczenie tych form, które są źródłem często popełnianych błędów, oraz na atrakcyjność ćwiczeń, czego przejawem jest ich bogata szata graficzna oraz tworzone teksty.

Do najważniejszych celów omawianych wierszyków należą: prezentacja i utrwalanie nauczanych struktur gramatycznych (poprzez kreowaną sytuację komunikacyjną, enumerację, rytm i rym), a także wprowadzanie elementów zabawy słowem, która ma chronić uczących się przed uczuciem znużenia. Dzięki wierszykom można też poszerzyć grono odbiorców *Gramatyki z kulturą*. Przez osoby, wykorzystując poszczególne ćwiczenia nie tylko na zajęciach ze studentami, ale i z uczniami.

4. Wnioski

Słowa oraz związane z nimi konstrukcje gramatyczne są bodźcem wypowiedzi zarówno dla osób uczących się języka, jak i autorów ćwiczeń. W preparowanych tekstach, które są osnową zadań, wykorzystuje się gatunki użytkowe (np. SMS-y, e-maile, komentarze, blogi), lecz nie ma przeszkód, by posłużyć się i wierszowanymi utworami. Dzięki nim można skupiać uwagę odbiorców wokół kłopotliwych form przy jednoczesnym stosowaniu elementów ludycznych oraz literackich. Należy bowiem dbać o to, by nauka języka stawała się okazją do zabawy słowem, a utrwalanie reguł gramatycznych nie kojarzyło się jedynie z tworzeniem odpowiednich form, ale i kreowaniem różnorodnych (także rymowanych) historii.

Aneks

Ćwiczenia z cyklu *Gramatyka w wierszykach* (Maliszewski 2023)

7a Uzupełnij wiersz zgodnie z podanym przykładem.

B. Maliszewski

Wielka podróż

Gdy będzie za zimno, za ciemno, za nudno,
to wtedy ...**ucieknę**... (uciec)⁰ na wyspę bezludną.

..... (Wyjąć)¹ namiot z szafki, (wziąć)² trzy kanapki

i (pójść)³ do portu, skąd ruszają statki.



..... (Wsiąść)⁴ i popłynę! Dokąd? Za horyzont,
gdzie kwiaty nie wędzną, komary nie gryzą.

..... (Znaleźć)⁵ małą wyspę – tam, na oceanie,
i gdy będzie miło, to (zostać)⁶ na niej.



..... (Rozbić)⁷ swój namiot pod palmą wysoką
albo trochę dalej, bo może spaść kokos.

..... (Odpocząć)⁸ od szkoły, sportu i sprzątanía,
będę spać, śnić, leżeć, czasem się opalać.



A co będzie potem? Pewnie szybko (wrócić)⁹,
bo z bezludnej wyspy także zechcę uciec.

A gdy tu przyplynie i dom swój (zobaczyć)¹⁰,
to będę już patrzeć na niego inaczej.



S Niech słowa z ramki znajdą swoje miejsce w wierszu!

woda ~~słońce~~ wiatr księżyc pszczoły drzewa chmury

B. Maliszewski

Niech...

Niech ...~~słońce~~...⁰ wstaje do pracy nad ranem,
a wieczorami niech kładzie się spać.

Niech¹ chudnie lub tyje na zmianę
i w chowanego od nowa niech gra.

Niech² szumi w potokach i rzekach,
i niech do rytmu kołysze się las.

Niech³ wciąż wieje, bez przerwy ucieka,
i⁴ także niech płyną jak czas.

Niech⁵ dają nowe domy ptakom,
a wszystkim wokół – powietrze i cień.

Niech⁶ pracują, dają życie kwiatom,
i niech przemija kolejny już dzień.



„Gramatyka z kulturą”, tryb rozkazujący

148

S Jak uzupełnić ten rymowany wierszyk?

zrobiony ~~zrobione~~ zaśpiewanych wynalezione odkryte napisanych zdobyte

B. Maliszewski

Co tu zrobić?

Co tu zrobić, by być znanym,
uwielbianym, podziwianym?

Wszystko przecież jest~~zrobione~~.....⁰,
koło jest¹,
piękne wyspy są²,
wielkie góry są³,
wiele książek⁴,
i piosenek⁵.

Siedzę i tak o tym myślę,
ale koniec tych przemyśleń,
bo dobiega mnie głos żony:

– A czy obiad już⁶?



„Gramatyka z kulturą”, imiesłowy przymiotnikowe bierno

199

7a Przeczytaj wiersz i na jego podstawie uzupełnij zdania w chmurkach.

B. Maliszewski

Mój tryb życia

Kiedy byłem chłopcem małym,
uszy ciągle mnie bolały.
A od czego? Od rozkazów!
Siódma rano i od razu:
Wstawaj szybko! Prześni! leżeć!
Jesteś chory? W to nie wierzę!
Nie mów „zaraz” i nie czaruj!
Idź się umyć! Już nie marudź!

Pod prysznicem było ciszej,
przez szum wody mogłem słyszeć:
Wychodź w końcu z tej łazienki!
Mamy dosyć tej kolejkii!
Przy śniadaniu znowu hałas:
Wypij kefir! Powiedziała!
Zjedz kanapkę! Umyj talerz!
Nie chcę tutaj żadnych „ale”!

W szkole także było głośno,
bo na lekcjach z panem Sosną¹,
często były polecenia,
których zestaw się nie zmieniał:
Słuchaj! Czytaj! To jest ważne!
Przepisuj! Popraw! Patrz uważnie!
Powiedz! Zrozum! Zapamiętaj!
Ucz się! Pracuj! To nie święta!

Teraz jestem już dorosły,
więc rozkazy nowe doszły:
Jedź do pracy, podwież dzieci
i się pośpiesz, bo czas leci!
Już wróciłeś? Chodź na kawkę!
Zostaw cukier! Zamknij szafkę!
I skończ pisać te głupoty!
Weź się lepiej do roboty!



¹ Tak naprawdę nazywał się inaczej, a to było jego szkolne przezwisko (bo pan Sosna był wysoki jak sosna).

7b Przeczytaj jeszcze raz wiersz, podkreśl w nim wszystkie formy trybu rozkazującego i je policz. Ile ich jest?

13. Przeczytaj bajkę i na jej podstawie dokończ zdania pod obrazkami zgodnie z podanym przykładem.

B. Maliszewski

Bajka o biednym rybaku i złotej rybce

Żył raz sobie biedny rybak,
który bardzo lubił gdybać
i gdy tylko siedł na ryby,
mówił ciągle: Gdybym..., Gdybym...

Gdybym złotą rybkę złapał,
to już nigdy bym nie płakał.
Miałbym wtedy słodkie życie
– wieczny sierpień, a nie styczeń!

Gdybym złotą rybkę złowił,
to nie byłbym już ubogi.
Miałbym pałac zamiast chaty,
a w nim sale, w nim komnaty!

Gdybym złotą rybkę schwytał,
tobym jeszcze ją zapytał:
– A czy mógłbym znów być młody
i mieć włosy zamiast brody?

Nagle w sieci coś się rusza!
Aż z wrażenia rybak usiadł.
– Ale jak to? Ale co to?
Czy złowiłem rybkę złotą?

Rybka wzdycha: – No to słucham!
Trzy życzenia – mów do ucha!
Lecz niczego nie chciał rybak,
bo chciał sobie dalej gdybać.

Gdyby biedny rybak złowił złotą rybkę, to...

byłby bardzo bogaty ~~miałby słodkie życie~~
niczego by nie zmienił byłby młody i przystojny



miałby słodkie życie

0



1



2



3

- 150 Co zrobił(a)byś, gdybyś złowił(a) złotą rybkę? Dokończ zdanie i porównaj swoją odpowiedź z odpowiedziami innych osób.

Gdybym

Bibliografia

- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G., 2018, *Z polskim w świat. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1/B2*, cz. 1, Lublin.
- Garncarek P., 2016, *Czas na czasownik*, Kraków.
- Komorowska H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krawczuk A., 2014, O względności normy w zakresie ogólnopolskiej etykiety językowej – rzutowanie na sytuację języka polskiego na Ukrainie, [w:] M. Steciąg, M. Bugajski (red.), *Tożsamość w komunikowaniu. Zielonogórskie Seminaria Językoznawcze 2013*, Zielona Góra, s. 315–344, https://doi.org/10.59444/2014SERredSte_Bugr26.
- Kwiatkowska K., Rumińska M., Maćkowicz M., 2019, *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich*, [on-line:], wspolnotapolska.org.pl/bezgranic/klasa_6/klasa_6_podrecznik.pdf (dostęp: 20 IX 2024).
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, cz. 1, Katowice.
- Maliszewski B., 2021, *Powiedz, co się stało – o roli opowieści w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] I. Bundza, A. Krawczuk (red.), *Полоністика у світлімпадуції і викликівсучасності / Polonistyka w świetle tradycji i wyzwań współczesności*, Lwów, s. 585–594.
- Maliszewski B., 2023, *Gramatyka z kulturą. Przez osoby*, oprac. i rys. K. Wójcik, Lublin, [on-line:] academia.edu/104358011/Gramatyka_z_kultur%C4%85_Przez_osoby (dostęp: 20 IX 2024).
- Maliszewski B., 2024, *Leksyka z kulturą*, oprac. i rys. K. Wójcik, Lublin, [on-line:], https://www.academia.edu/122077088/Leksyka_z_kultur%C4%85 (dostęp: 20 XII 2024).
- Nagórko A., 1997, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Biblioteka Glottodydaktyczna”, t. 1, Lublin.
- Rutkowska I., 2020, *Wierszyki wspomagające naukę gramatyki (z ćwiczeniami gramatycznymi oraz poszerzającymi leksykę). Dla dorosłych obcokrajowców. Poziom A1–A2, „Język Polski jako Obcy”*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 3, Kraków.
- Skalska A., Słaby-Góral I., 2011, *Teksty-preteksty, czyli „poezja gramatyki i gramatyka poezji” na lekcjach języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, s. 143–152.

ABSTRAKT

Tematem artykułu są rymowane utwory z cyklu *Gramatyka w wierszykach*, wchodzącego w skład zbioru zadań *Gramatyka z kulturą. Przez osoby* (przeznaczonego dla osób, które uczą się polskiego na poziomie B1). W pierwszej części jest mowa o inspiracjach, którymi są podejmowane zagadnienia językowe, a także materiały glottodydaktyczne oraz popularne teksty i związane z nimi motywy literackie. W drugiej części zostały wskazane

charakterystyczne cechy ułożonych utworów, które opierają się na figurze enumeracji (wyliczenia) i odznaczają się stosunkowo prostym językiem oraz rytmicznością. Dzięki cyklowi *Gramatyka w wierszykach* można nieco urozmaicić zasób ćwiczeń, wprowadzić elementy zabawy słowem i pozyskiwać uwagę – także młodszych – odbiorców.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, gramatyka, język polski jako obcy, zabawa słowem

WSPOMNIENIE O PROFESORZE
KIM YONGDEOGU
Z HANKUK UNIVERSITY OF FOREIGN STUDIES

„CZY WIESZ, ŻE POLACY I KOREAŃCZYCY SĄ DO SIEBIE PODOBNI?”

Kim YongDeog (1962–2023)

Usłyszałam to zdanie od Profesora Kim YongDeoga po moim przylocie do Hankuk University of Foreign Studies pod koniec sierpnia 2014 r. Wtedy pomyślałam, że to przesada, i przy kolacji wyraziłam tylko grzeczne zdziwienie. Jak niedużo czasu było potrzeba, żebym – dzięki Niemu – zrozumiała, że jednak miał rację...

Bardzo dobrze znał Polskę i Polaków (spędził tu, uzyskując magisterium i doktorat z historii na Uniwersytecie Jagiellońskim, prawie 11 lat), poznał nie tylko fakty, ale też ludzi, ich mentalność, humor, tabu językowe, zwyczaje, kuchnię (za tą przepadał, był wielkim smakoszem!). Był jednocześnie stuprocentowym Koreańczykiem: dumnym, honorowym, gościnnym i zdystansowanym. Jakie zatem wspólne cechy udało się Wielkiemu Kimowi (tak nazywaliśmy go w Departamencie Studiów Polskich HUFs) dostrzec w obu krajach i jak przekonał mnie, że tak jest naprawdę?

Polacy, podobnie jak Koreańczycy, mieli trudne doświadczenia historyczne powodowane położeniem geograficznym – często stanowili łakomy kąsek dla silniejszych sąsiadów¹. Oba kraje, choć tak odległe geograficznie i kulturowo, musiały przez lata walczyć o swoją niezależność. Polacy są dumni z własnej historii, podobnie jak mieszkańcy Kraju Porannej Świeżości². Cenią nade wszystko honor oraz godność osobistą, są gościnni, szarmanccy, mają jednak więcej dystansu wobec tego, co wypada okazać na zewnątrz, niż powściągliwi Niemcy, a jednocześnie, bardziej niż Rosjanie, poskramiają się w wyrażaniu emocji. Koreańczycy pod tym

¹ Na temat trudnego sąsiedztwa Korei Południowej i Polski zajmując się pisał Marcei Burdelski (2012), *Stosunki Polski z oboma krajami koreańskimi – wczoraj – dziś – jutro*, [w:] *Korea w oczach Polaków, polityka, społeczeństwo, kultura*, red. M. Burdelski, J. Włodarski, K. Zeidler, Gdańsk, s. 273–296.

² Na temat genezy nazwy Korei, zwanej często Krajem Porannej Świeżości lub Świeżego Poranka, zob. więcej w: Joanna Rurarz (2009), *Historia Korei*, Warszawa.

względem przypominają właśnie nas: są znacznie bardziej spontaniczni niż skryci Japończycy, jednak zdecydowanie mniej ekspresywni od Chińczyków. Tego właśnie dowiedziałam się w ciągu dwóch pierwszych miesięcy współpracy od naszego szefa w Departamencie Studiów Polskich w dalekiej – bliskiej Korei.

Jak wspomniałam, Profesor Kim YongDeog miał wszystkie cechy przypisywane Koreańczykom, jednocześnie był bardzo otwarty i światowy, świadomy kulturowych uwarunkowań. Polskę szanował oraz pięknie orędownał na jej rzecz przy każdej okazji. Corocznie wygłaszał cykl wykładów dla słuchaczy kierunków humanistycznych HUFŚ, opowiadał o naszym kraju oraz wielkich postaciach, nie pominął nikogo. Byli wśród bohaterów nobliści – Henryk Sienkiewicz, Władysław Reymont, Czesław Miłosz, Wisława Szymborska, Olga Tokarczuk; wielcy naukowcy – Mikołaj Kopernik, Maria Skłodowska-Curie; nie zabrakło Jana Pawła II czy wielkich królów – Stefana Batorego i Jana III Sobieskiego. Profesor opowiadał także o bohaterstwie rotmistrza Witolda Pileckiego i św. Maksymiliana Kolbego. Gdy konsultował z polskim zespołem pracującym w HUFŚ wybrane zagadnienia, myślałam ze wstydem, że niejednen Polak niewiele wie o postaciach, o których koreański profesor potrafi zajmująco powiedzieć wykład – jeden z nich jest dostępny do dziś na stronach Stowarzyszenia „Bristol”. Nie mogło też zabraknąć Kim YongDeoga w gronie światowych polonistów³.

Z wielkim smutkiem żegnamy wielkiego przyjaciela Polski, serdecznego, dobrego człowieka, profesora Kim YongDeoga – największego przyjaciela Polski w Republice Korei.

dr Tamara Czerkies
Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej UJ

³ Zob. *Kim Yong Deog*, Światowa Encyklopedia Polonistów, [on-line:] <https://swiatowaencyklopediapolonistow.pl/kim-yong-deog-2/> (dostęp: 18 II 2025).

WSPOMNIENIE O KIM YONGDEOGU

Profesora Kim YongDeoga poznałam podczas mojego pobytu w Hankuk University of Foreign Studies w Seulu. Przez dwa lata (2016–2018) zawsze mogłam liczyć na jego pomoc – zarówno w sprawach zawodowych, jak i prywatnych.

Był nie tylko wybitnym naukowcem, ale przede wszystkim wspiałym człowiekiem, który potrafił połączyć w sobie pasję do historii Polski i polszczyzny z autentyczną troską o innych. Jako mentor zawsze znajdował czas, aby wesprzeć studentów Katedry Studiów Polskich, a jego rady były nieocenione. Drzwi do jego gabinetu były szeroko otwarte dla chętnych do rozmowy, Profesor Kim zawsze był w pobliżu...

Z ogromnym żalem przyjąłam wiadomość o jego przedwczesnej śmierci. Nie mogłam uwierzyć, że ten pełen energii, humoru i życzliwości człowiek już nigdy nie napisze do mnie na KakoTalk – koreańskiej platformie komunikacyjnej. Do tej pory mam zachowaną prowadzoną z nim konwersację, w której często dziękowałam mu za różne przysługi. Na szczęście mogłam się też zrewanżować swoją wiedzą i polskimi przysmakami, Profesor bowiem z wielkim sentymentem wspominał swoje lata spędzone w Polsce, w Krakowie. Na jego profilu na KakaoTalk widnieją łacińskie sentencje: *Amor patriae nostra lex. Semper Fidelis*, które ilustrują jego przekonania oraz cechy charakteru.

W moim sercu pozostanie na zawsze jako wzór człowieka oddanego nauce i ludziom.

dr Wioletta Hajduk-Gawron
Uniwersytet Śląski

NASZ WIELKI KIM

Informacja o śmierci Profesora Kim YongDeoga była dla nas szokiem. Za wcześniej, niepotrzebnie, niesprawiedliwie – emocje niosły takie właśnie myśli. Był pełen życia, entuzjazmu, nowych pomysłów, które chciał zrealizować. Tak było zawsze, odkąd poznałem go w połowie lat 90. Wtedy – jako asystent Profesora Cheong Byung-Kwona – przyjeżdżał ze studentami seulskiej polonistyki do Krakowa, do Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Dbął, aby zapewnione mieli w Krakowie jak najlepsze warunki nauki, by mogli odnaleźć się w nowym odległym kraju o tak odmiennej kulturze.

Potem regularnie krzyżowały się nasze drogi. Ze wzruszeniem wspominam, z jaką troską opiekował się moją rodziną, a szczególnie trzyletnią wówczas córką Mają, kiedy odwiedziliśmy Koreę i Seul w roku 2010. Majka od razu nazwała go bardzo fajnym wujkiem, a po powrocie wspominała bardzo długo. Tamte wybieczki z wujkiem Kimem pamięta zresztą do dziś. Nasz Kim Wielki – Smok Wawelski, jak go nazywaliśmy, dbał też o nas – gości z Polski, kiedy przyjeżdżaliśmy na konferencje organizowane przez Hankuk University of Foreign Studies, na którym działa seulska polonistyka. Był nie tylko świetnym organizatorem, wspaniałym opiekunem, ale też cudownym kompanem, przy którym trudno było pozostawać smutnym. Zarażał swoim optymizmem i poczuciem humoru. Miałem też przyjemność poznać Kima jako szefa, pracując przez dwa lata na Wydziale Studiów Polskich w HUFS w charakterze profesora wizytującego. To był niezwykle czas, wspaniała przygoda – dydaktyczna, naukowa, krajoznawcza i towarzyska. Drogi Kim wspierał mnie w każdym z tych aspektów, służąc radą, doświadczeniem, mądrością, a przede wszystkim otwartością i ciepłem bliskiej ci, bratniej duszy.

Wielką pasją Profesora Kim YongDeoga była oczywiście Polska i jego ukochany Kraków, w którym studiował oraz robił doktorat. Swoją talent organizacyjny wykorzystywał, realizując różne projekty wspólnie z Uniwersytetem Jagiellońskim. Jednym z ostatnich był: „Shinhan GYC Program”, wspierający absolwentów koreańskich uczelni na polskim rynku pracy. O sukcesie może świadczyć fakt nagrodzenia programu przez Ministerstwo Edukacji Korei Południowej za najbardziej

innowacyjny oraz efektywny projekt w dziedzinie edukacji. W tym roku realizujemy wspólnie czwartą edycję.

Są osoby, o których się nie zapomina. O Kimie Wielkim na pewno nie zapomnimy, będziemy pamiętać nie tylko naukowca, dyrektora, dziekana, ale też wspaniałego kolegę – kumpla. Zapamiętamy jego zaangażowanie, uśmiech, poczucie humoru oraz dobroć.

dr hab. Piotr Horbatowski
dyrektor Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej UJ

NOTY BIOGRAFICZNE AUTORÓW

DR TAMARA CZERKIES

<https://orcid.org/0000-0002-9572-9632>

Adiunkt w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ. W latach 2005–2007 prowadziła wykłady z literatury i kultury polskiej oraz nauczała języka na Uniwersytecie Trinity College w Dublinie. Od września 2014 do sierpnia 2016 r. pracowała jako profesor goszczony na Hankuk University of Foreign Studies w Korei Południowej. Prowadziła tam wykłady, seminaria magisterskie oraz nauczała języka. W latach 2013–2014 w Londynie w Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie prowadziła konwersatoria na studiach podyplomowych na kierunku Nauczanie języka polskiego jako obcego i dziedzicznego. W latach 2009–2013 współprowadziła warsztaty dla nauczycieli akademickich organizowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego RP pt. „Literatura w nowoczesnym nauczaniu języków obcych”. Autorka monografii *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)* (2012), książki do nauczania języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem tekstów literackich pt. *Literackie lustro kultury* (2019) oraz podręcznika *Bliżej tekstów* (2016) wydanego w Korei Południowej z myślą o tamtejszych uczących się. Jest redaktorem monografii naukowych, pisze artykuły dotyczące zagadnień nauczania języka oraz kultury, które publikuje w tomach zbiorowych oraz czasopismach branżowych.

DR TOMASZ GĘSINA

<https://orcid.org/0000-0001-9351-3777>

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie literaturoznawstwo, adiunkt w Szkole Języka i Kultury Polskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Zainteresowania naukowe: współczesna literatura polska, literatura dotycząca Górnego Śląska, badania nad przestrzenią w literaturoznawstwie (zwłaszcza geopoetyka), nauczanie cudzoziemców języka i literatury polskiej. Autor książek oraz artykułów publikowanych w czasopismach i monografiach zbiorowych z zakresu glottodydaktyki

polonistycznej. Wybrane publikacje: *Przestrzeń – literatura – doświadczenie. Z inspiracji geopoetyki* (współredakcja ze Zbigniewem Kadłubkiem, Katowice 2016); *Kuchnia w języku i kulturze dawniej i dziś* (współredakcja z Wiolettą Wilczek, 2018); *Czytaj po polsku*, t. 14: Katarzyna Bonda: *Tylko martwi nie kłamią. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Edycja dla średnio zaawansowanych (poziom B1/B2)* (2022); *Czytaj po polsku*, t. 18: Gustaw Morcinek: *O tym, jak górnik Maśłok kramarzył ze Skarbnikiem. O Skarbniku, duchu kopalni. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Edycja dla początkujących (poziom A1/A2)* (współautorstwo: Jolanta Tambor, 2024).

DR ELWIRA M. GROSSMAN

<https://orcid.org/0000-0002-3813-3971>

Doktor nauk humanistycznych, wykładowczyni studiów polonoznawczych od 1994 r. oraz dyrektorka Programu literatury porównawczej na Uniwersytecie w Glasgow od 2004 r.; badaczka literatury polskiej oraz komparatystyki, autorka artykułów glottodydaktycznych, literaturoznawczych i kulturoznawczych. Jest współredaktorką i współautorką monografii *Studies in Language, Literature and Cultural Mythology in Poland: Investigating the Other* (2002). Ostatnio opublikowała teksty: *Feminist Transgression in Children's Literature? Engendering Samples of Diverse Children's Literature Published in 21st Century Poland* (w: *Wheels of Change. Feminist Transgressions in Polish Culture and Society*, red. J. Wróbel-Best, 2021); *O zjawisku transjęzykowości (translanguaging) na przykładzie brytyjskiej literatury dziecięcej o tematyce migracyjnej* (w: *Literatura polska w świecie. Recepcja i adaptacja, mecenaty i migracje*, red. K. Frukacz, 2019). Współautorka (z A. Stępień) artykułu *Translingualism in Polish Literary Context* (w: *The Routledge Handbook of Literary Translingualism* red. N. Lvovich, S. Kellman, 2021).

DR WIOLETTA HAJDUK-GAWRON

<https://orcid.org/0000-0001-6978-127X>

Doktor w Instytucie Polonistyki na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Zainteresowania naukowe: recepcja literatury polskiej w świecie, glottodydaktyka polonistyczna, tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego, teoria adaptacji, zagadnienie doświadczenia migracji w procesie edukacyjnym oraz komunikacja międzykulturowa. Autorka wielu artykułów, m.in. *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst; Przekłady polskich książek dla dzieci o tematyce proekologicznej i środowiskowej w Korei Południowej; O wiedzy z komunikacji międzykulturowej i interpersonalnej w praktyce glottodydaktycznej – kilka uwag*. Współautorka podręczników i pomocy dydaktycznych do nauczania polszczyzny m.in. dla Koreańczyków.

DR HAB. PIOTR HORBATOWSKI

<https://orcid.org/0000-0003-2681-0469>

Profesor UJ, w pracy naukowej koncentruje się na badaniu dziejów aktywności teatralnej Polaków poza granicami kraju, ze szczególnym uwzględnieniem terenów Wschodu i Dalekiego Wschodu. Na gruncie glottodydaktyki interesują go innowacyjne, niekonwencjonalne metody nauczania. Jest autorem metody nauczania języka polskiego przez teatr, jak również wykorzystania redakcji gazety studenckiej do nauczania języka i kultury polskiej. Jego wielką pasją jest dydaktyka. Prowadzi zajęcia językowe, autorskie programy nauczania przez teatr i redakcję gazety studenckiej, a także wykłady z kultury, literatury, filmu i teatru. Jest autorem trzech monografii naukowych: *W szponach polityki. Polskie życie teatralne w Kijowie 1919–1938* (1999); *Polskie życie teatralne w Kijowie w latach 1905–1918* (2009); *Theater in the face of war. Polish-Ukrainian theatrical ties after the Russian invasion in 2014* (2025). Od 2021 r. pełni funkcję dyrektora Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej UJ.

MGR AGNIESZKA JASIŃSKA

<https://orcid.org/0000-0001-5854-4199>

Lektorka języka polskiego jako obcego. Absolwentka filologii klasycznej i historii sztuki Uniwersytetu Warszawskiego. Odyła studia podyplomowe w zakresie polonistyki, glottodydaktyki polonistycznej oraz dyplomacji kulturalnej. Pracę dydaktyczną zaczynała w warszawskich liceach jako łacinniczka. Od 2018 r. zatrudniona w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej Polonicum UW. Prowadziła lektoraty na kierunku polonistyka w Chinach: w latach 2000–2005 na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (BFSU), a w latach 2014–2018 na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych (GDUFS). W latach 2006–2010 pracowała jako lektorka jpjo we Francji na Uniwersytecie Stendhala, Grenoble III (UGA). Ekspertka Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej. Egzaminatorka Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Jej zainteresowania naukowe ogniskują się wokół problematyki związanej z językiem polskim i kulturą polską w Chinach, z kształceniem interkulturowym w glottodydaktyce oraz kulturowymi uwarunkowaniami sukcesu dydaktycznego ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy dalekowschodniej.

MGR DUOLA LONG

<https://orcid.org/0009-0005-9035-4068>

Absolwentka kierunku Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego na UJ. Doktorantka w programie Językoznawstwo w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych UJ. Interesuje się językoznawstwem porównawczym i kognitywnym, kulturoznawstwem, przekładoznawstwem oraz metodyką nauczania języka polskiego jako obcego dla chińskich studentów, z uwzględnieniem znajomości kultur polskiej

i chińskiej. Jej projekt doktorski dotyczy reprezentacji i funkcji językowych metafor ucieleśnionych we współczesnych językach chińskim i polskim. Jest autorką artykułu *Higiena werbalna w kontekście międzynarodowym – grzeczność językowa w nauczaniu i uczeniu się chińskich studentów uczących się języka polskiego jako obcego* (w: „Facta Ficta. Journal of Theory, Narrative & Media” 2023, vol. 2) oraz współautorką artykułu *Tożsamość ukryta w imionach: o polskich imionach chińskich studentów z perspektywy glottodydaktycznej* (w: „Postscriptum Polonistyczne” 2024).

DR BARBARA ŁUKASZEWICZ

<https://orcid.org/0000-0002-2320-8934>

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo, adiunkt w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: nauczanie cudzoziemców języka polskiego i kultury polskiej, rozwijanie kompetencji kulturowej i międzykulturowej, wykorzystanie dorobku socjologii w glottodydaktyce. Autorka monografii *Emocje – kultura – język. Wyrażanie emocji negatywnych w polonistycznej praktyce glottodydaktycznej* (2022) i współredaktorka naukowa monografii *Polszczyzna dla cudzoziemców – lokalność i regionalizm* (2024). Pomysłodawczyni i współautorka podręcznika i zeszytu ćwiczeń *Zdaj się na polski!* (2022). Kierowniczka zespołu przygotowującego zadania na państwowe egzaminy certyfikatowe dla PKdsPZJPjO i autorka zadań egzaminacyjnych.

DR HAB. BARTŁOMIEJ MALISZEWSKI

<https://orcid.org/0000-0002-3813-3971>

Prof. UMCS Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS. Zainteresowania naukowe: glottodydaktyka, metafory, język w mediach. Autor dwóch monografii: *Metafora i aksjologia. Wzorzec człowieka w renesansowej literaturze parenetycznej* (2009) oraz *Metafory o Rosji. Wizerunek rosyjskiej polityki w przeniósniach publicystycznych w prasie polskiej (2000–2012)* (2019). Autor zbiorów ćwiczeń gramatycznych: *Gramatyka z kulturą. Przez przypadki* (2020), *Gramatyka z kulturą. Przez osoby* (2023) oraz ćwiczeń słownikowych *Leksyka z kulturą* (2024) bezpłatnie dostępnych m.in. na stronie polskizkultura.com.pl

PROF. MAŁGORZATA ANNA PACKALÉN PARKMAN

Profesor polonistyki w Instytucie Neofilologii (Department of Modern Languages/Slavic) na Uniwersytecie Uppsalskim, badaczka literatury polskiej oraz tłumaczka. Jest autorką m.in. książki *Pokolenie 68. Studium o poezji polskiej lat siedemdziesiątych* (1987, 2. wyd. 1997) oraz monografii z zakresu badań komparatystycznych literatury szwedzkiej i polskiej pt. *Under två kulturers ok* (W jarzmie dwóch kultur, 2001), jak też współredaktorką i współautorką antologii *Swedish-Polish Modernism*.

Literature – Language Culture (2003) oraz *The New Woman and the Aesthetic Opening. Unlocking Gender in Twentieth-Century Texts* (2004). Jej dorobek naukowy obejmuje ponad 100 artykułów na temat poezji i prozy polskiej oraz (wspólnie z Magdaleną Słyk) obszerną gramatykę polską po szwedzku (*Polsk grammatik*, 2023). Jest też tłumaczką powieści czołowych pisarzy szwedzkich (m.in. Vilhelma Moberga, Pera Andersa Fogelströma, Görana Tunströma).

DR MAGDALENA RUMIŃSKA

<https://orcid.org/0000-0003-3464-1263>

Profesor UMCS, doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie literaturoznawstwo. Prowadzi lektoraty z języka polskiego i historii literatury polskiej oraz zajęcia metodyczne i szkolenia dla nauczycieli w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS. Autorka publikacji: *Literatura (nie)zapomniana. Antologia nowel pozytywistycznych dla cudzoziemców (poziom C1-C2)* (2024); *Literatura (nie)zapomniana. Antologia nowel młodopolskich z ćwiczeniami (B2-C1)* (2024), współautorka podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego *Język polski bez granic* (klasa VI i VIII). Autorka artykułów naukowych poświęconych glottodydaktyce polonistycznej, literaturze polskiej II połowy XIX w. i najnowszej prozie polskiej.

DR HAB. BOŻENA SZALAŚTA-ROGOWSKA

<https://orcid.org/0000-0003-1384-5451>

Literaturoznawca, krytyk literacki, prof. UŚ w Instytucie Polonistyki Uniwersytetu Śląskiego. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się przede wszystkim polska poezja współczesna, literatura polska poza granicami kraju, teoria recepcji i odbioru, glottodydaktyka oraz metodyka nauczania literatury polskiej cudzoziemców. W latach 2002–2003 wykładała język i literaturę polską na University of Toronto w Kanadzie. Jest autorką monografii: *Urodzony z piołunów. O poezji Bogdana Czaykowskiego* (2005); *Literatura bliska i daleka. Szkice z zakresu glottodydaktyki* (2017) oraz *Zbioru testów do podręcznika „Dzień dobry”* (2006). Opracowała także w serii „Czytaj po Polsku” na podstawie Szafy Olgi Tokarczuk materiały do nauki języka polskiego jako obcego (2015). Dzięki jej staraniom i opracowaniu w 2007 r. wydano wybór wierszy poety emigracyjnego Bogdana Czaykowskiego pt. *Jakieś ogromne szczęście. Wiersze wybrane z lat 1956–2006*. Jest redaktorką tomów zbiorowych *Literatura polska w Kanadzie. Studia i szkice* (2010); *Literatura polska obu Ameryk. Studia i szkice. Seria pierwsza* (wraz z Beatą Nowacką, 2014); *Literatura polska obu Ameryk. Studia i szkice. Seria druga* (2016); *Antologia literacka. Przemiany, ekspansja i perspektywy gatunku. Seria pierwsza* (wraz z Magdaleną Kokoszką, 2017); *Światy poetyckie Edwarda Zymana* (wraz z Marianem Kisielem, 2019) oraz *Kontynenty. Studia i szkice o twórczości Bogdana Czaykowskiego. Seria druga* (wraz z Magdaleną Rabizo-Borek, 2021).

DR AGNIESZKA TRZEŚNIEWSKA-NOWAK

<https://orcid.org/0000-0001-8425-7185>

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS. Jej zainteresowania badawcze obejmują literaturę polską i żydowską II połowy XIX i XX w., *animal studies*, ekokrytykę, fantastykę i współczesną kulturę popularną. Autorka monografii: *W kleszczach lęku. Thriller medyczny w literaturze i kulturze popularnej* (2022); *Miasteczko dwóch kultur. Obraz Kazimierza Dolnego w literaturze XX wieku* (2017). Współredaktorka dwóch antologii z utworami dla dzieci. Współpomysłodawczyni i współredaktorka serii „Zielona Historia Literatury”, w ramach której ukazały się: *Emancypacja zwierząt?* (2015); *Ekomodernizmy* (2016); *Między empatią a okrucieństwem* (2018); *(Nie)zapomniane zwierzęta* (2021). Autorka artykułów w tomach zbiorowych. Publikowała również w czasopismach takich, jak: „Świat Tekstów”, „Literacje”, „Podteksty”, „Amor Fati”, „Z Teorii i Praktyki Dydaktyki Języka Polskiego”, „Bibliotekarz Podlaski”.

DR MARZENA WAWRZEŃ

<https://orcid.org/0000-0001-7452-5385>

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo, asystent w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ, współautorka materiałów do nauczania języka polskiego medycznego *U lekarza. Słucham i rozumiem! Materiały do nauczania języka polskiego medycznego. Poziom A2-B2* (2019). Jej zainteresowania naukowe skoncentrowane są wokół podejścia ukierunkowanego na działanie, pluralistycznych koncepcji dydaktycznych, metodyki zadaniowej w kształceniu językowym, komunikacji międzykulturowej oraz dydaktyki kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

DR IRYNA ZBYR

Lingwistka, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w ukraińskiej katedrze lingwistyki stosowanej Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki, w którym jest zatrudniona od 2004 r. W latach 2012–2021 była profesorem wizytującym na Wydziale Studiów Ukraińskich w Hankuk University of Foreign Studies (HUFSS) w Korei Południowej. Od 2020 r. jest redaktor naczelną koreańskiego czasopisma Wydziału Studiów Ukraińskich w HUFSS. Autorka artykułów naukowych i podręczników do nauczania języka ukraińskiego jako obcego ze szczególnym uwzględnieniem nauczania gramatyki oraz sprawności komunikacyjnych studentów koreańskich: *Język ukraiński jako obcy. Poziom B1–B2* (2016), *Gramatyka języka ukraińskiego jako obcego w ćwiczeniach* (2018). Jej zainteresowania naukowe obejmują nauczanie języka ukraińskiego jako obcego oraz nauczanie cudzoziemców literatury i kultury ukraińskiej.

DR JUSTYNA ZYCH

<https://orcid.org/0000-0002-4346-5313>

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, absolwentka filologii polskiej i filologii romańskiej w ramach Międzydziedzinowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych na UW. Studiowała i prowadziła badania na uniwersytetach w Paryżu, Genewie i Cambridge dzięki różnym stypendiom. Adiunktka w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” na Wydziale Polonistyki UW. Kierowniczka Zespołu Badań nad Literaturą w Glottodydaktyce Polonistycznej i redaktorka naukowa serii wydawniczej „Studia Glottodydaktyczne”. W latach 2014–2016 profesor wizytująca na University of Toronto, a w 2019–2020 r. na University of Washington w Seattle w ramach Fulbright Slavic Award. Autorka monografii *L'influence de la psychanalyse sur la critique littéraire en France (1914-1939)* (2014), współautorka książki *Od Bator do Tokarczuk. Najnowsze powieści polskie w perspektywie glottodydaktycznej* (z M. Benešová, 2025), redaktorka tomów zbiorowych oraz autorka licznych artykułów poświęconych literaturze i glottodydaktyce. Gościnnie prowadziła wykłady i wygłaszała referaty na kilkudziesięciu uniwersytetach w Europie, Azji i Ameryce Północnej. Zainteresowania badawcze: współczesna literatura polska i francuska, geopoetyka, obrazy inności kulturowej w literaturze, literatura w glottodydaktyce.

INDEKS OSOBOWY

- Achtelik Aleksandra 82, 84, 87-88, 208-209, 214-217
Adamik Laco 259
Agar Michael 224
Alda, studentka z Chin 47
Amba, studentka z Chin 49-50
Andryszczyk Mariusz 104
Aniel Joanna 229
Antczak Jerzy 258
Antoniak Urszula 115
Apchel Olena 156
Arizpe Evelyn 100
- Bachmann Saskia 19
Bambrowicz Olga 195
Banach Małgorzata 25
Bańko Mirosław 68
Baran Marzena 25
Barcz Anna 227, 248
Bartmiński Jerzy 223
Baughan Nikki 260
Beauchemin Cris 129
Beckett Samuel 129
Bei Ta 279
Ben Jelloun Tahar 129
Besala Jerzy 89-90
Białek Magdalena 21
Binoche Juliette 119-120
Błasiak Marzena 133
Bodzioch Marta 25
Bonda Katarzyna 210
- Borowski Tadeusz 290
Boski Paweł 37, 138
Bradshav Peter 260
Brady Tara 260
Bralczyk Jerzy 66, 91
Brandes Georg 271
Brandys Marian 274
Broniewski Władysław 277
Brown Penelope 59-60
Brumfit Christopher 162, 165
Bucko Dominika 25, 103
Budzik Justyna Hanna 239
Burdelski Marceli 313
Burkhardt Hanna 223
Burski Ksawery 277
Burzyńska-Kamieniecka Anna B. 60, 206, 222
Busiło Samanta 82
Busza Andrzej 112
Butcher Anna 195
Butler Charles 100
Byram Michael 17-19, 23
Byron George 271
Byung-Kwon Cheong 317
- Candelier Michael 16, 18
Carter Ronald 162
Chao Zhang 269
Chawrińska Irena 195
Chelmoński Józef 259
Chen Chunwen 287

- Chen Li 281
 Chen Zhuo 289
 Chmielarz Wojciech 210
 Chmielewska Iwona 8, 100, 102
 Chojnacki Roman 114, 119-120
 Chudoliński Michał 262
 Chwalba Andrzej 225, 228
 Cieplak Anna 210
 Ciesielska-Musameh Róża 295
 Collie Joanna 161-162
 Cook Guy 165
 Copik Ilona 194
 Cudak Romuald 93, 114, 206, 210
 Cui Xiaojing 284
 Cyrzyk Leszek 276
 Czapliński Przemysław 51
 Czaykowski Bogdan 112-115
 Czerkies Tamara 7, 26, 29, 39-44, 48, 51, 82, 128, 162, 167
 Czerniawski Adam 112
 Czerwińska-Rydel Anna 8, 100, 103

 Dąbrowska Anna 195, 225
 Dąbrowska Maria 258
 Dąbska Elżbieta Grażyna 84
 Defays Jean-Marc 129
 Dembowska-Wosik Iwona 195
 Denisova Sasza 156
 Diaczenko Switłana (Дяченко Світлана) 163, 167
 Diadiura G. (Дядюра Г.) 163
 Dienga O. (Деньга О.) 163
 Ding Chao 271-273
 Djebar Assia 129
 Doba Aleksander 227
 Dobesz Urszula 206
 Domalewski Piotr 115
 Domańska Ewa 225
 Dunin-Dudkowska Anna 83
 Duninówna Helena 238
 Dziak Aleksandra 244
 Dziewit-Meller Anna 210

 Ebrey Patricia Buckley 270

 Edelhoff Christoph 128
 Eelen Gino 59
 Elfer Charles Joseph 190
 Ellis Rod 17, 24
 Embalo Izabela 114

 Fabicka Joanna 8, 100, 103-105
 Fairbank John King 274
 Fałat Julian 259
 Fang Chen 284, 286
 Fedchyk Wiktoria (Федчик Вікторія) 164, 166
 Fellmann Tomasz 114
 Fiedorczuk Julia 243
 Filipowicz Halina 111, 114
 Finer Emily 100
 Franaszek Andrzej 279
 Franko Iwan (Франко Іван) 169-170, 172
 Fu Linchun 287

 Gadamer Hans-Georg 43
 Gallison Robert 224
 Gałczyński Konstanty Ildefons 48
 Garncarek Piotr 185, 187, 196, 206-208, 212, 215, 217, 232, 296
 Gaszyńska-Magiera Małgorzata 207
 Gaze Mateusz 195
 Gębał Przemysław Ernest 16, 18-19, 21, 82-83, 129, 148-149, 185, 206
 Gęsina Tomasz 9
 Gieba Kamila 190
 Giedroyc Magdalena 115
 Godawa Joanna 231
 Goffman Erving 59
 Gogola Weronika 265
 Gogolewski Ignacy 257
 Gola Beata 239
 Goleman Alvin 43
 Gołdyka Leszek 189
 Gombrowicz Witold 129, 285
 Gomulicki Wiktor 272
 Gong Lingxi 282-283, 290
 Gong Ningbo 282
 Graf Agnieszka 260-261, 263

- Grętkiewicz Ewa 28
 Gromala Monika 227
 Grossman Elwira M. 8, 113
 Grotek Edyta 66-67
 Gruenewald David A. 191
 Gruszczyński Włodzimierz 66
 Grzegorzewska Wioletta 9, 114, 130-135, 142, 265-266
 Gu Yueguo 63
 Guziuk-Świca Barbara 295
 Guzy Anna 238

 Hai Zi 278-279
 Hajduk-Gawron Wioletta 10, 93, 222, 231
 Hall Edward Thitchell 185-186
 Hanvey Robert G. 158-159
 Hańcza Władysław 257
 Harasimowicz Cezary 100, 106
 Haraway Donna 242
 Haupe Włodzimierz 258
 He Juan 284
 Heczko Robert 115
 Heidegger Martin 43, 199
 Helgesson Ralevic Sonya 259-260
 Hemar Marian 104
 Herbert Zbigniew 280
 Hitler Adolf 103
 Hofstede Gert 37, 42-43, 48-49
 Hołowiaszyna Ludmyła (Голов'яшина Людмила) 167
 Hołownienko Anastasia 153
 Honek Urszula 265-266
 Horbatowski Piotr 9, 157
 Huang Canran 279
 Hunt Peter 100
 Huston Nancy 129
 Huxley Aldous 238

 Ionesco Eugène 129
 Iwaszkiewicz Jarosław 276
 Iwona, studentka z Chin 44-45

 Jan III Sobieski, król Polski 119, 121, 314
 Jan Paweł II, papież 119, 121, 314
 Jankowski Andrzej 289
 Janowska Iwona 16, 24, 26, 37-42, 83, 93, 184, 222, 231
 Janukowycz Wiktor 152, 154
 Jaroch Katarzyna 193
 Jarosz Ewelina 225
 Jarzymowska Joanna Ewa 114-117
 Jasiewicz Zbigniew 188
 Jasińska Agnieszka 10
 Jaskółowa Ewa 247
 Jastrzębska Agnieszka 226-227
 Jastrzębski Bartosz 84
 Jelisowa Miedina (Єлісова Медіна) 167
 Jelonkiewicz Mirosław 206, 222
 Jeunet Jean-Pierre 283
 Jędrzejczak Beata 195, 209
 Jimmy zob. Liao Fubin
 Jing Zhenzhong 289
 Jordan Henryk 241, 243-245
 Juang Linda 138
 Jung Carl Gustav 191

 Kaczmarczyk Tomasz 110
 Kádár Dániel 60, 69
 Kajak Piotr 148-149, 206, 211-212
 Kamińska Urszula 239
 Kandel Michael 287
 Kania Agnieszka 100, 107
 Kapuściński Ryszard 107, 289-290
 Karolak Czesław 128
 Karpowicz Ignacy 265
 Kępski Michał 229
 Kęskrawiec Marek 126
 Kieślowski Krzysztof 115
 Kisiel Marian 112
 Kiszka Pytel Beata 216
 Klekotko Marta 189
 Klinkenborg Verlyn 242-243
 Kochanowski Jan 116-117
 Kokkola Lydia 100
 Kolumb Krzysztof 227
 Kołak-Danyi Katarzyna 227
 Kołakowski Leszek 290
 Kołsut Sławomira 186

- Komorowska Hanna 81, 212, 296
 Kondracka-Zielińska Anna 197
 Konopnicka Maria 83, 85, 272
 Konwicki Tadeusz 274
 Kopeć Anna 151
 Kopernik Mikołaj 119, 121, 314
 Korczak Janusz 102, 286
 Körpe Kemer Seyyal 209
 Korytkowska-Mazur Agnieszka 151
 Kosmalska Joanna 110, 131
 Kossak Zofia 238
 Kotsiubynski Mychajło 9, 175
 Kowalewski Jerzy 206
 Kownacka Patrycja 195-196, 208, 211
 Kozłowski Aleksander 51, 127, 166
 Krajka Jarosław 37
 Krakowska Emilia 257
 Kramsch Claire 18, 40-41, 53, 128, 162
 Krasiński Zygmunt 271
 Krawczuk Ałła 299
 Krawczyk-Tyrpa Anna 89
 Krenz Joanna 275, 277-278
 Kristof Agota 129
 Kronenberg Anna 237, 241
 Kruczkowski Leon 274
 Kryński Maciej 260
 Kubicka Emilia 195
 Kuciel-Frydryszak Joanna 258, 264
 Kukiz Paweł 115
 Kulczykowski Wacław 195, 209
 Kulig Grzegorz 210
 Kulmowa Joanna 105
 Kurbas Łeś 157
 Kurczewska Marta 106
 Kurek Jacek 213
 Kwiatkowska Agnieszka 82
 Kwiatkowska Kamila 295

 Lahushonkova Lena 152, 156
 Lakoff Robin 59
 Lange Antoni 83, 86
 Lao Guang 289
 Lasoń-Kochańska Grażyna 100
 Latusek Anna 184

 Lázár Ildiko 18
 Leathers Dale G. 185
 Leech Geoffrey Neil 59
 Leland Christine C. 100
 Lem Stanisław 287-289
 Leszczyński Grzegorz 100
 Levinas Emmanuel 43
 Levinson Daniel 190
 Levinson Stephen 59-60
 Lewis Clive Staples 247
 Li Xia 50
 Li Yiliang 279-280
 Li Yinan 61, 277-272, 274, 277, 279-285, 288
 Lian Hansheng 278
 Liao Fubin „Jimmy” 281
 Ligara Bronisława 224
 Lin Hongliang 275-276, 279, 281-282
 Lin Xin 284, 286
 Lin-Górecka Wei-Yun (Lin Weiyun) 285-286
 Lipińska Ewa 26, 27, 84, 184, 214, 296
 Littell Jonathan 129
 Liu Cixin 289
 Llach Louis 116
 Long Duola 8, 58, 72
 Lu Xun zob. Zhou Shuren
 Lü Yuan 277
 Luo Fang 290
 Luo Yanli 289
 Lupa Krystian 154
 Lysko Alojzy 210

 Ławacz Małgorzata 275
 Łaziński Marek 223
 Łobacz Agnieszka 277
 Łubieński Stanisław 288, 290
 Łukaszewicz Barbara 9, 185, 196, 208

 Mabanckou Alain 129
 Mackiewicz Maciej 37
 Maćkowicz Maria 295
 Madeja Agnieszka 93, 295, 298
 Mahoney Victoria 52, 55
 Majcher Magdalena 210
 Majcher-Legawiec Urszula 103

- Makowiecka-Pastusiak Agnieszka 106-107
Makowska Magdalena 230
Maksimowska Aga 138
Maksymilian Kolbe, św. 314
Malanowska Kaja 9, 130, 138, 140-142
Malejka Jagna 60-62, 64, 66
Maliszewski Bartłomiej 10-11, 195-196, 296, 301
Maliszewski Krzysztof 240, 247
Małecki Jakub 265
Mandal Alan 184
Mao Dun 272-273, 277
Mao Rui 287-288
Mao Yinhui 280, 284, 286
Mao Zedong 273-275
Marcjanik Małgorzata 63, 65, 67-75
Markiewicz Henryk 91
Marsh David 163
Masiakowska Dorota 209
Masłowska Dorota 290
Matsumoto David 138
Mazzini Mateusz 126
McConachy Troy 18
Melon Marcin 210
Mendel Maria 184, 190-193
Meng Jingnuam 45
Mensch Peter van 189
Męczkowska Astrid 190
Michalska Agnieszka 189
Mickiewicz Adam 129, 256, 271, 274, 276
Mielcarek Tomasz 114, 117-118
Mielnikowa L. (Мельникова Л.) 163
Miękina-Pindur Jadwiga 86
Mihułka Krystyna 16, 21
Milena, studentka z Chin 45-47, 49
Mills Sara 60
Milne Alan Alexander 210
Miłosz Czesław 48, 51, 129, 277-279, 284, 314
Miodunka Władysław T. 194, 206, 222
Mitek-Dziemba Alina 242
Młodnicka Magdalena 239
Morcinek Barbara 295, 298
Mostwin Danuta 113
Mrozowska Hanna 82, 114, 129, 209
Mrożek Sławomir 51, 286
Murek Weronika 265
Muszyński Andrzej 265
Myśliwski Wiesław 51, 257, 264-265
Nagórko Alicja 223, 297
Nasiłowska Anna 111-112
Nawracka Monika J. 206
Nelson Leah 243, 246
Niesporek-Szamburska Bernadeta 248
Nietzsche Fryderyk 191
Nikitorowicz Jerzy 43, 188
North Ben 40
Norwid Cyprian Kamil 129
Nowak Stanisław Aleksander 265
Nożyńska-Demianiuk Agnieszka 239
Nycz Ryszard 239
Ochwat Magdalena 238-240, 247
Oksaar Els 223
Okunischi Yuna 49
Olbrychski Daniel 154
Oleshko Svitlana 156
Orzeszkowa Eliza 83, 259, 284
Ossendowski Ferdynand Antoni 238
Oziewicz Marek 247
Ożóg Kazimierz 63, 68
Pachowicz Małgorzata 74
Packalén Bachmann 10
Packalén Parkman Małgorzata Anna 10
Palamar Larysa (Паламар Ларика) 167
Paluch Michał 239
Pałasz Marcin 240
Pan Mingming 63, 69
Paradzanow Sergiej 175-176
Pasterski Janusz 112
Paszyńska Dorota 195
Pei Yuanying 276
Pelczyński Grzegorz 258
Pełka Marcin 191
Petrykowski Piotr 188
Piatecka Olga (П'ятецька Олга) 163, 167
Piccardo Edward 40

- Pietrasik Zdzisław 265
 Pilecki Witold 314
 Pilot Marian 265
 Plak Marta 38-42
 Plebanek Grażyna 9, 130, 136-137, 142
 Pleijel Agneta 257
 Pluszcz Nadia (Плющ Надія) 167
 Płaza Maciej 265
 Pobłocki Kacper 264
 Południak Małgorzata 114
 Popescu Martha 46
 Postawna N. (Поставна Н.) 167
 Poświatowska Halina 44, 48
 Potoroczyn Paweł 265
 Półtorak Ewa 222, 231
 Pradzanow Sergiej 9
 Prizel-Kania Adriana 103, 194
 Próchniak Wiola 82, 128, 295
 Prus Bolesław 83, 85-86, 228, 238, 259, 272
 Pryć-Futkowska Anna 239
 Przechodzka Grażyna 295
 Przerwa-Tetmajer Kazimierz 83, 91
 Przybyła Olga 248

 Qu Xuanyi 59

 Rabizo-Birek Magdalena 112
 Raczek Tomasz 261
 Rak Maciej 223, 225
 Rąbkowska Ewelina 239
 Redliński Edward 257
 Reglińska-Jemioł Anna 195, 209
 Reymont Władysław Stanisław 10, 83, 88-89, 256-257, 260-263, 272, 276, 314
 Rokita Zbigniew 210
 Romanowski Andrzej 91
 Rostkowski Łukasz 261
 Roth Philip 285
 Rousseau Jan Jakub 191
 Rowiński Cezary 212
 Rozumek Julia 239
 Różewicz Tadeusz 46
 Ruch Floyd Leon 186
 Rumińska Magdalena 8, 86, 91-92, 295

 Rurarz Joanna 313
 Ruszer Andrzej 47, 58
 Rutkowska Izabela 295
 Rutkowska Małgorzata 242
 Rybicka Elżbieta 194
 Rybkowski Jan 256-257
 Rynkowski Ryszard 117

 Sadvakasov Tair 48
 Saint-Exupéry Antoine de 210
 Salter James 285
 Sapkowski Andrzej 289
 Sapożnikowa Olena (Сапожнікова Ольга) 163, 167
 Sarkisian Roza 152-153, 155-156
 Sarraute Nathalie 129
 Saussure Ferdinand de 132
 Schmidt Sybille 206
 Schmoll Camille 129
 Schulz Bruno 285-286
 Scollon Ron 60
 Scollon Suzanne 60
 Seidl Michael 114
 Sandlerowa Irena 102-103
 Seretny Anna 82, 114, 162, 184, 296
 Seweryn Andrzej 154
 Sękowska Elżbieta 206, 286
 Shafak Elif 106
 Shi Qiping 285
 Shuty Sławomir 26
 Shvets Hanna (Швець Ганна) 166
 Sienkiewicz Henryk 83, 85-86, 88-89, 238, 256, 271, 272, 274, 276, 314
 Skalska Alicja 295
 Skłodowska-Curie Maria 314
 Skonieczny Zygmunt 259
 Skorupa Ewa 27
 Skubała Piotr 239
 Skudrzyk Aldona 60-61
 Slater Stephen 161-162
 Słaby-Góral Iwona 295
 Słowacki Juliusz 256, 271
 Sobstyl Katarzyna 195
 Sokolenko Nadia 152

- Song Binghui 271-273
Sowa Katarzyna 103
Stachura Edward 121
Stalin Józef 157
Stankiewicz Katarzyna 84
Staroszczyk Magda 260-261, 263
Stasiuk Andrzej 290
Stefan Batory, król Polski 314
Stefanyk Wasyl 169
Stempek Iwona 195
Stencka-O'Neill Agata 227
Strzelecka Aneta 195
Stus Vasyl 176
Su Shi 44-45
Suchecka Justyna 139
Sun Jat-sen 270
Sun Weifeng 284, 287
Sun Yong 274
Szałasta-Rogowska Bożena 8, 112-113
Szamryk Konrad Kazimierz 195
Szczerbicki Tomasz 256
Szelc-Mays Magdalena 85, 195
Szewczenko Taras 168
Szmeja Maria 210
Szober Stanisław 297
Szostak-Król Katarzyna 195
Szpura Areta 239
Sztabnicka-Gradowska Emilia 59-60, 73
Szumera Maria 173
Szymanowicz Maciej 103
Szymańska Beata 38, 43
Szymborska Wisława 44, 46-48, 50-51, 247, 281-283, 285, 314

Ślepowrońska Olga 10, 240-243, 247
Śliwiński Piotr 51
Święcka Aleksandra 227

Tambor Agnieszka 173, 195
Tambor Jolanta 195, 206, 214
Tarnowska Beata 112
Tarnowska Małgorzata 265
Tarnowski Bartosz 240
Tatianiczenko N. (Татьянченко Н.) 167

Tobaszewska Justyna 238
Tokarczuk Olga 51-52, 282-285, 288, 314
Tomasello Michael 38, 43
Trzeźniewska-Nowak Agnieszka 10, 244
Tuan Yi-Fu 186-187
Tuszyńska Ligia 239
Tuwim Julian 104, 298
Twardoch Szczepan 210, 290

Ukrainka Łesia 169
Updike John 285
Urbanowicz Witold 270, 273

Válkova Maciejewska Monika 82

Wacławik Paulina 227
Wajda Andrzej 258
Wang H. 75
Wang Shuang 289
Wang Yufeng 71
Wang Zhi 289
Wang Zhiguang 287
Wasilewska Wanda 158
Wasiliewa L. (Васильева Л.) 166
Waszut Sabina 9-10, 210-215
Wawrzeń Marzena 7, 16, 21-23, 25, 28, 31
Wądołowski Marcin 215
Webster Kate 266
Wegner Tomasz 227
Welchman Dorota Karolina 258
Welchman Hugh 258
Welsch Wolfgang 112
Wenders Wim 283
White Gilbert 242
White Kenneth 241
Wiącek Agata 83
Wichowska Joanna 152-153
Widdowson Henry 39, 41
Wierzbicka Anna 223-224
Wierzyński Kazimierz 90
Wilczek Wioletta 216
Wilczyńska Weronika 37
Willis David 17
Willis Jane 17, 24

- Winnicka Waleria (Вінницька Вікторія) 167
 Wiśniewski Janusz Leon 290
 Wittgenstein Ludwik 118
 Wittlin Józef 109
 Włodarski Józef 313
 Wojtyła Karol, zob. Jan Paweł II, papież
 Woldańska-Płocińska Aleksandra 240-241
 Wood Michael 270
 Wójcik Katarzyna 302
 Wójcik-Dudek Małgorzata 228-229, 231
 Wróbel Janusz 194
 Wu Chou 271
 Wu Lan 279-280, 289
 Wyczółkowski Leon 259
 Wygotski Lew 39-40
 Wyspiański Stanisław 258

 Xi Chuan 279
 Xiao Huimin 273
 Xiao Long zob. Zhu Jiawen
 Xie Jianwe 290
 Xingjian Gao 129
 Xu Donghua 289
 Xu Wen 289

 Yan Zimo 47
 Yang Deyou 275-277, 279, 281, 290
 Yang Xiangrong 285
 Yates Richard 283
 Yi Lijun 274-277, 279-282, 284-286
 YongDeog Kim 11, 313-315, 317-318
 You Mei 289
 Yu Hua 285
 Yu Shi 283
 Yuan Hanrong 275-276, 282, 285
 Yuan Mohan 45, 47, 49

 Zabawa Krystyna 100, 208
 Zagajewski Adam 280, 284
 Zaorski Janusz 115
 Zapolska Gabriela 83, 91-92, 94
 Zarate Geneviève 38
 Zarych Elżbieta 27
 Zarzycka Grażyna 82, 149-150, 162, 185-186, 206, 222, 224
 Zawada Amelia 195
 Zbyr Iryna 9
 Zbyszewski Karol 228
 Zduniak-Wiktorowicz Małgorzata 195
 Zeidler Kamil 313
 Zhang Fenling 281
 Zhang Huiling 282, 286
 Zhang Rui 288
 Zhang Xiao 290
 Zhang Yufeng 290
 Zhang Zhenhui 275-277, 281, 284
 Zhao Gang 64, 66, 280, 287
 Zhao Lin 289
 Zhao Weiting 275, 277, 279, 290
 Zhao Zhen 282, 284
 Zhongguo 67
 Zhou Enlai 274
 Zhou Jianren 271
 Zhou Shuren „Lu Xun” 271-274, 277
 Zhou Zuoren 271, 273, 277
 Zhu Jiawen „Xiao Long” 289
 Zieniewicz Andrzej 128, 132, 207, 269
 Zimbardo Philip George 186
 Zych Justyna 82, 84-85, 90, 126, 129, 138, 209, 211

 Żák-Caplot Katarzyna 195

 Żeromski Stefan 83, 91, 258, 272, 276, 279
 Żurek Anna 59-60, 63, 72, 84
 Żydek-Bednarczyk Urszula 149

Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2. Praca zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka, Kraków 2011; wyd 2. popr., Kraków 2016.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P.E. Gębał, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P.E. Gębał, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.
- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2015.
- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.
- t. 12: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 13: *Język, literatura i kultura polska w świecie. Monografia zbiorowa*, pod red. W. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 14: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa*, pod red. R. Dębskiego i W.T. Miodunki, Kraków 2016.

- t. 15: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i P.E. Gębala, Kraków 2016.
- t. 16: W.T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.
- t. 17: I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 18: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2019.
- t. 19: M. Banach, D. Bucko, *Rozumienie tekstów pisanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 20: *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i M. Biernackiej, Kraków 2020.
- t. 21: D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021.
- t. 22: I. Janowska, M. Plak, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych od teorii do praktyki*, Kraków 2021.
- t. 23: *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, pod red. T. Czerkies i A. Prizel-Kani, Kraków 2022.
- t. 24: D. Pudo, *Fani popkultury na lekcji języka obcego. Glottodydaktyczny potencjał fanfiction*, Kraków 2024.
- t. 25: U. Marzec, *Znajomość języka polskiego u Włochów zdających egzaminy certyfikacyjne w latach 2004–2015 (ze szczególnym uwzględnieniem sprawności pisania)*, Kraków 2024.

Sprzedaż prowadzi
WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.-faks: 12 431-27-43, 12 421-13-87
e-mail: publishing@akademicka.pl
Księgarnia internetowa
<https://akademicka.com.pl>

Niniejsza monografia jest efektem spotkania, które odbyło się w Krakowie w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniach 17–18 maja 2024 r. podczas konferencji naukowej zatytułowanej „Literatura i kultura w glottodydaktyce polonistycznej wobec wymagań rzeczywistości”. Spotkaliśmy się, aby wymienić poglądy, zdefiniować problemy, przedyskutować kluczowe kwestie; próbowaliśmy ustalić, jak możemy sprostać oczekiwaniom dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, w jaki sposób dobierać treści nauczania, a przede wszystkim – jak służyć pomocą uczącym się.

Redaktorki tomu

Zawarte w tomie teksty stanowią ważny głos w dynamicznie rozwijającej się glottodydaktyce polonistycznej w kontekście badań międzykulturowych. Przedstawiony tu zbiór artykułów pokazuje nowe obszary działań glottodydaktycznych, poszerza tradycyjny katalog zagadnień omawianych na zajęciach języka obcego, uwrażliwia na kwestie tożsamościowe, międzykulturowe, mediacyjne, zarówno w ujęciu historycznokulturowym, jak i w odniesieniu do dynamiki zmian we współczesnym świecie.

(z recenzji dr hab. Anny Dunin-Dudkowskiej, prof. UMCS)