Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców

4

pod redakcją
Rafała Maćkowiaka i Edyty Wojtczak

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców

4

pod redakcją
Rafała Maćkowiaka i Edyty Wojtczak

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2017

Rafał Maćkowiak, Edyta Wojtczak – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, 90-236, ul. Pomorska 171/173

RECENZENT
Bożena Ostromęcka-Frączak

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciątkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
Aleksandra Urzędowska

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA
Leonora Wojciechowska

PROJEKT OKŁADKI
Katarzyna Turkowska

© Copyright by Authors, Łódź 2017
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017

Publikacja wydana dzięki wsparciu finansowemu Władz Rektorskich Uniwersytetu Łódzkiego oraz Pani Dziekan Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego

Konferencja zorganizowana przez Koło Naukowe Glottodydaktyków działające przy Katedrze Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07831.16.0.K

Ark. wyd. 10,5; ark. druk. 12,0

ISBN 978-83-8088-705-3
e-ISBN 978-83-8088-706-0

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

SPIS TREŚCI

WSTĘP. 9

ZAGADNIENIA OGÓLNE (SZKOLNICTWO I PROGRAMY NAUCZANIA)

Agnieszka Pędrak
SZKOLNICTWO POLONIJNE W WIELKIEJ BRYTANII I IRLANDII 13

Paula Góralczyk-Mowczan
LETNIA SZKOŁA JĘZYKA POLSKIEGO I KULTURY POLSKIEJ W STUDIUM JĘZYKA POLSKIEGO DLA CUDZOZIEMCÓW UŁ – PODSUMOWANIE TRZECH LAT DOŚWIADCZEŃ 23

Mateusz Gaze
DZIAŁALNOŚĆ KOŁA NAUKOWEGO GLOTTODYDAKTYKÓW UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO 30

Joanna Duda
POLSKA I POLACY W OCZACH STUDENTÓW Z EUROPY PRZEBYWAJĄCYCH W ŁODZI W ROKU AKADEMICKIM 2015/2016 W RAMACH PROGRAMU ERASMUS+ 37

Klaudia Gąsior
CLIL I ERASMUS JAKO TRENDY DYDAKTYCZNE BĘDĄCE ODPOWIEDZIĄ NA ROSNĄCĄ RÓŻNORODNOŚĆ JĘZYKOWĄ I KULTUROWĄ KONTYNENTU EUROPEJSKIEGO 43

JĘZYKOWE BOGACTWO EUROPY A NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH

Iwona Gryz
WSPÓŁPRACA UCZNIÓW NA LEKCJACH JĘZYKA OBCEGO A NABYWANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH 53

Justyna Sochacka
„TERAZ MIESZKAM W ŁODZIE" I „JA STUDIOWAM PO POLSKU", CZYLI PIERWSZE LEKCJE I PIERWSZE BŁĘDY HISZPANÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO 62

Edyta Wojtczak
STRATEGIE KOMUNIKACYJNE STOSOWANE PRZEZ CUDZOZIEMCÓW NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMACH A1 i A2 ... 71

Anna Sznajder
KULTURA LUDOWA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO WŚRÓD DZIECI POLSKIEJ EMIGRACJI W SZKOCJI 80

Rafał Maćkowiak
YOUTUBE NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO 92

Ewa Urbaniak
POJĘCIE PRZESTRZENI W JĘZYKACH ROMAŃSKICH 104

KULTUROWE BOGACTWO EUROPY I LINGWISTYKA KULTUROWA

Paulina Kaźmierczak
EKUMENIZM A DIALOG MIĘDZYKULTUROWY – *KSIĘGA RODZAJU* W PRZEKŁADZIE EKUMENICZNYM I W TRANSLACJI JAKUBA WUJKA 115

Weronika Kolmaga
INTERTEKSTUALNOŚĆ JAKO PRZYKŁAD ZAKORZENIENIA W KULTURZE POLSKIEJ W P*SALMACH KRÓLA DAWIDA* BOHDANA DROZDOWSKIEGO ... 123

Aleksandra Beata Makowska
BUSINESS ENGLISH COURSE SYLLABUS FOR FUTURE EMPLOYEES OF MULTINATIONAL COMPANIES 133

Ewa Cichocka
OD SZYMANOWSKIEGO DO MITORAJA. 100 LAT ANTYKU SYCYLIJSKIEGO W POLSKIEJ LITERATURZE I SZTUCE 142

Agnieszka Spasińska
UCHODŹSTWO JAKO OBRZĘD PRZEJŚCIA – O DOŚWIADCZENIU UCHODŹSTWA W ŚWIETLE WYBRANYCH NARRACJI PRZYMUSOWYCH MIGRANTÓW 154

VARIA

Martyna Rzeźnik
ELEMENTY STYLIZACJI BRZMIENIOWEJ W SERIALU TELEWIZYJNYM *RANCZO* 167

Agnieszka Kijak
JAK ZACHĘCIĆ DO BIEGANIA I CZYTANIA O BIEGANIU? (NA PODSTAWIE TYTUŁÓW Z OKŁADKI CZASOPISM „RUNNER'S WORLD" I „BIEGANIE") . . 176

Dorota Gonigroszek
POLSKA TERMINOLOGIA MEDYCZNA – SPOJRZENIE DIACHRONICZNE . . . 185

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.01

WSTĘP

Konferencja pt. *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 4*, która odbyła się 23 września 2016 r., zorganizowana przez Koła Naukowe Glottodydaktyków działające przy Katedrze Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego, była miejscem ożywionej dyskusji na tematy związane między innymi z szeroko rozumianą glottodydaktyką, kulturą i językiem. Jej zwieńczeniem jest kolejny z cyklu tom powstały z inicjatywy młodych glottodydaktyków.

Bardzo duże zainteresowanie poprzednimi trzema edycjami konferencji, które odbyły się w latach 2010, 2012 i 2014, zaowocowało wydaniem trzech monografii, które stanowią źródło inspiracji przede wszystkim dla młodych badaczy oraz lektorów języka polskiego jako obcego. Liczymy, że w następnych latach będą one kontynuowane i zakończą się wydaniem wartościowych publikacji. Pokłosiem ostatniej konferencji jest niniejsza publikacja, w której młodzi naukowcy prezentują wyniki swoich badań, dzielą się przemyśleniami na temat pracy z cudzoziemskimi studentami oraz omawiają wybrane zagadnienia z zakresu literatury, języka i kultury.

Tom zawiera dziewiętnaście artykułów. Ich autorami są zarówno początkujący, jak i doświadczeni naukowcy z polskich i zagranicznych ośrodków badawczych. Teksty zostały podzielone na cztery kategorie tematyczne: *zagadnienia ogólne (szkolnictwo i programy nauczania)*; *językowe bogactwo Europy a nauczanie języków obcych*; *kulturowe bogactwo Europy i lingwistyka kulturowa* oraz *Varia*. W dziale *zagadnienia ogólne (szkolnictwo i programy nauczania)* autorzy opisują szkolnictwo polonijne w kraju i poza granicami międzynarodowe wymiany studenckie

oraz podsumowują działalność organizacji uczelnianych. W części zatytułowanej *językowe bogactwo Europy a nauczanie języków obcych* autorzy przedstawiają sposoby współpracy uczniów na lekcjach języka obcego, błędy oraz strategie komunikacyjne występujące na początkowych etapach nauczania języka polskiego jako obcego, podobieństwa i różnice w wyrażaniu relacji przestrzennych w wybranych językach romańskich, sposoby wykorzystywania nowych mediów na lektoratach i wprowadzania elementów kultury ludowej na przykładzie polskich szkół sobotnich w Szkocji. Artykuły zilustrowane zostały wieloma przykładami i wzbogacone licznymi propozycjami zastosowania ich w procesie nauczania języków obcych. W kolejnej części – *kulturowe bogactwo Europy i lingwistyka kulturowa* – zamieszczone są rozważania dotyczące polskiej i międzynarodowej literatury. Autorzy bliżej przyjrzeli się takim twórcom jak Bohdan Drozdowski czy Karol Szymanowski. Podjęto także tematykę uchodźstwa, a w jednym z artykułów zapoznać się można z obowiązkami Polaka wobec języka i kultury polskiej. W ostatniej części tomu – *Varia* – jedna z publikacji dotyczy tematyki biegania, kolejna pokazuje elementy stylizacji brzmieniowej w serialu *Ranczo*, natomiast autorka ostatniej podjęła temat terminologii medycznej w ujęciu diachronicznym.

Interdyscyplinarny charakter niniejszej publikacji pozwala nam przypuszczać, że tematyka zaproponowana przez redaktorki pierwszego tomu (Michalinę Biernacką i Magdalenę Wojenkę-Karasek) w 2010 roku i kontynuowana na przestrzeni kolejnych lat przez Mateusza Gazego, Kamilę Kubacką i Paulę Góralczyk-Mowczan wciąż jest aktualna i będzie rozwijana.

Chcielibyśmy podziękować zwłaszcza dr hab. Edycie Pałuszyńskiej i dr Michalinie Biernackiej za opiekę naukową i wsparcie merytoryczne podczas konferencji. Dziękujemy również za wszelką pomoc pracownikom i doktorantom Katedry Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej oraz członkom Koła Naukowego Glottodydaktyków. Przede wszystkim jednak dziękujemy Władzom Rektorskim Uniwersytetu Łódzkiego oraz Pani Dziekan Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego za wsparcie finansowe.

Rafał Maćkowiak
Edyta Wojtczak

Zagadnienia ogólne (szkolnictwo i programy nauczania)

Agnieszka Pędrak
Staropolska Szkoła Wyższa,
Wydział w Dublinie

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.02

SZKOLNICTWO POLONIJNE W WIELKIEJ BRYTANII I IRLANDII

Słowa kluczowe: szkolnictwo polonijne w Wielkiej Brytanii i Irlandii, polskie szkoły uzupełniające, polskie szkoły sobotnie

1. Wstęp

Niniejszy artykuł prezentuje historię, cele i perspektywy szkolnictwa polonijnego w Wielkiej Brytanii i Irlandii[1]. Choć osadnictwo polskie w Wielkiej Brytanii ma wiele dłuższą historię od zbiorowości polskiej w Irlandii, warto zestawić rozwój szkolnictwa polonijnego na obu wyspach. Wspólne okazują się bowiem nie tylko działania mające na celu zachowanie polskości wśród najmłodszego pokolenia Polaków za granicą, ale i problemy, jakim stawiają czoła polskie szkoły uzupełniające w obu krajach.

2. Szkolnictwo polonijne w Wielkiej Brytanii od 1830 roku

Emigracja polska do Wielkiej Brytanii po powstaniu listopadowym charakteryzuje się rozpoczęciem aktywności na polu społecznym i kulturowym. Polacy zaczęli wówczas organizować swoje życie w Wielkiej Brytanii poprzez tworzenie różnego rodzaju ugrupowań, jak Towarzystwo Demokratyczne Polskie, Literackie Towarzystwo Przyjaciół Polski czy Towarzystwo Dam dla Popierania Uczącej się Młodzieży Polskiej [Paradowska 1992: 413–417]. Polska aktywność polityczna i społeczna skutkowała zainteresowaniem się działaniami na rzecz polskiej oświaty w Wielkiej Brytanii. Pierwsze szkółki powstają w latach trzydziestych i czterdziestych XIX wieku i są zakładane przez polskich robotników i działaczy politycznych

[1] Na potrzeby niniejszego artykułu termin Irlandia odnosi się do Republiki Irlandii.

w Sheffield i Manchesterze [Korpukowiak 1992: 94]. Do czasów pierwszej wojny światowej inicjatywy na rzecz tamtejszego szkolnictwa polskiego nie były zjawiskiem systematycznym i powszechnym. Można przypuszczać, że głównym powodem była niewielka wciąż liczebność społeczności polskiej zamieszkującej wówczas Wielką Brytanię.

Po napływie kolejnych emigrantów polskich (po Wiośnie Ludów, powstaniu styczniowym i wydarzeniach Komuny Paryskiej) można zauważyć kolejne działania w stronę zachowania i propagowania polskości wśród emigracji w Wielkiej Brytanii. Od 1852 roku w Londynie działały dwie polskie szkółki wspierane przez starsze pokolenie Polaków na emigracji, którzy utworzyli Towarzystwo Naukowej Pomocy dla Dzieci Emigrantów [Paradowska 1992: 417]. W latach sześćdziesiątych organizacją polskiego szkolnictwa zajmowali polscy księża, w Londynie ks. Emeryk Podolski, a w Liverpoolu ks. Julian Dutkiewicz [Paradowska 1992: 417]. W 1886 swoją działalność w Wielkiej Brytanii rozpoczyna Towarzystwo Polskie w Londynie, które zajmuje się organizowaniem różnego rodzaju wsparcia dla emigrantów. Opiekę duszpasterską zapewniała wówczas Polakom Polska Misja Katolicka, która powstała w 1894 roku w Londynie [*Historia Polskiej Misji Katolickiej w Anglii*]. Dzięki dwóm siostrom, które przybyły z Matką Siedliską, współzałożycielką PMK, powstaje pierwsza polska szkółka pod opieką PMK. Od 1905 roku Polacy w Londynie objęci są opieką duszpasterską salezjanina, ks. Grzegorza Domańskiego. W 1905 roku w wydzierżawionym byłym domu marynarzy przy Mercer Street w Londynie powstaje polska kaplica z mieszkaniem dla rektora, a także szkółka sobotnia oraz biblioteka z czytelnią [*Historia Polskiej Misji…*]. Od 1903 roku przez kilka lat działa w Londynie Towarzystwo Wszechnicy Mickiewicza, które miało na celu wspieranie studiujących tam Polaków – organizacja upada z powodu problemów finansowych [Paradowska 1992: 417]. W 1931 w Londynie przy Towarzystwie Polskim powstała szkółka polska, która od 1935 roku znalazła się pod wspólną opieką Towarzystwa Polskiego i Polskiej Misji Katolickiej [Paradowska 1992: 419]. W latach 30. XX wieku Polacy skupiają się w dwóch ośrodkach – Londynie i Manchesterze. Działają tam między innymi w Londynie: Polskie Towarzystwo Katolickie, Koło Polaków studiujących w Londynie, Koło Polsko-Angielskie; natomiast w Manchesterze: Koło Polskie.

Druga wojna światowa w znaczący sposób odmieniła rzeczywistość polskiej zbiorowości w Wielkiej Brytanii. Zmiany zaszły zarówno w charakterze i liczebności emigracji polskiej (która nigdy wcześniej nie była tak liczna), jak i organizacji życia politycznego, społecznego oraz kulturalnego tamtejszych Polaków. W 1940 roku, po kapitulacji Francji i w następstwie spotkania gen. Władysława Sikorskiego z Winstonem Churchillem, do Wielkiej Brytanii został ewakuowany polski rząd, naczelne dowództwo i spora część polskiej armii, a Londyn stał się siedzibą władz Rzeczypospolitej Polskiej na Uchodźstwie (i pozostał przy tej funkcji do 1990 roku) [Serwański 1992: 424–425]. Rząd polski na emigracji poświęcał wiele uwagi kwestiom szkolnictwa polskiego w Wielkiej Brytanii oraz umożliwieniu polskim dzieciom i młodzieży podjęcia nauki w polskich szkołach na poziomie podstawowym,

średnim i wyższym. Powyższe cele starał się realizować Urząd Oświaty (od 1941 roku: Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych), na czele którego stanął gen. Józef Haller [Serwański 1992: 425–426]. Od 1943 roku zwierzchnictwo nad oświatą polską na emigracji sprawowało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, którego działania wspierały rozmaite instytucje, przy udziale których (a także dzięki przychylność i pomocy finansowej ze strony Zjednoczonego Królestwa) rozwinięto sieć polskich szkół o różnorodnym charakterze: powszechnych, średnich, ogólnokształcących, zawodowych, handlowych czy korespondencyjnych [Serwański 1992: 428–429]. Przy angielskich i szkockich uczelniach wyższych założono polskie jednostki akademickie. W 1943 roku uruchomiono Studium Pedagogiczne przy Uniwersytecie w Edynburgu – jego absolwenci przyczynili się do rozwoju szkół polonijnych w latach pięćdziesiątych, sześćdziesiątych i siedemdziesiątych [Serwański 1992: 428].

W 1945 roku, po konferencji w Teheranie i Jałcie, Wielka Trójka (Stalin, Roosevelt i Churchill) uznała podległy Moskwie Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej za władze Polski, co skutkowało postępującym wycofaniem uznania dla polskich władz Rzeczypospolitej Polskiej na Uchodźstwie także przez inne kraje. Sytuacja ta wiązała się z brakiem dalszego wsparcia (również finansowego) ze strony brytyjskiej dla różnorodnej polskiej działalności i aktywności w Zjednoczonym Królestwie, co z kolei skutkowało zamykaniem polskich szkół i wydziałów szkół wyższych [Radzik 1992: 453]. Od 1945 do 1947 roku polska oświata w Wielkiej Brytanii znajdowała się pod nadzorem Tymczasowego Komitetu Skarbu dla Spraw Polskich – członkami Działu Oświaty ITC byli dawni pracownicy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a kierownikiem profesor Tadeusz Sulimirski [Radzik 1992: 453]. W 1947 roku uchwalona przez brytyjski parlament ustawa o osiedleniu Polaków (Polish Resettlment Act) zobligowała brytyjskie Ministerstwo Oświaty do nadzorowania i pokrycia finansów polskiego szkolnictwa na Wyspie. W 1947 roku przy brytyjskim Ministerstwie Oświaty utworzono Komitet dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii (Committee for the Education of Poles in Great Britain), który działał do 1954 roku [Radzik 1992: 453]. Pod opieką komitetu otwierano polskie szkoły oraz polskie uczelnie wyższe, spośród których warto wspomnieć powstały w 1949 i działający do dziś Polski Uniwersytet na Obczyźnie [Radzik 1992: 455].

Do końca lat czterdziestych w Wielkiej Brytanii funkcjonowała większość polskich szkół zawodowych i ogólnokształcących, które powstały jeszcze w czasach drugiej wojny światowej. Sytuacja uległa jednak zmianie już na początku lat pięćdziesiątych, kiedy to Brytyjczycy zaczęli stopniowo wprowadzać do polskich szkół programy angielskie, a także likwidować jednostki kierowane do tej pory przez Komitet dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii [Radzik 1992: 456–458]. W odpowiedzi na zaistniałą sytuację na początku lat pięćdziesiątych swoją działalność reaktywuje Polska Macierz Szkolna – organizacja mająca swoje korzenie jeszcze w czasach zaborów, założona oficjalnie w kwietniu 1905 roku w Warszawie z inicjatywy inż. Józefa Świątkowskiego, a której pierwszym prezesem był Henryk

Sienkiewicz [*Historia Polskiej Macierzy Szkolnej*]. Instytucja przerwała działalność w związku z wybuchem drugiej wojny światowej, a w 1953 roku reaktywowała się w Wielkiej Brytanii z inicjatywy m.in. generała Andersa (pierwszego przewodniczącego Rady PMS). Pod jej patronatem znalazły się nieobowiązkowe polskie szkoły nauczania przedmiotów ojczystych, które, począwszy od lat pięćdziesiątych, rozwijały działalność na większą skalę. Organizacja zajęła się także wydawaniem pomocy naukowych dla dzieci i nauczycieli oraz organizacją szkoleń i konferencji dla polskich pedagogów w Wielkiej Brytanii. Głównym celem PMS oraz polskich szkół przedmiotów ojczystych było szerzenie polskości wśród dzieci i młodzieży polskiej zamieszkującej Zjednoczone Królestwo i uczęszczającej do szkół anglojęzycznych [*Historia Polskiej Macierzy Szkolnej*]. Szkoły przedmiotów ojczystych otwierane były zazwyczaj spontanicznie przez rodziców i przy wsparciu polskich organizacji społecznych, jak wymienione wyżej Polska Macierz Szkolna, Stowarzyszenie Polskich Kombatantów i Zrzeszenie Nauczycieli Polskich. Placówki zazwyczaj finansowali sami rodzice, ale często uzyskiwały one pomoc od polskich organizacji i parafii w Wielkiej Brytanii. Zajęcia miały charakter nieobowiązkowy (dodatkowy w stosunku do obowiązku uczęszczania do szkół brytyjskich), a nauczano przede wszystkim języka polskiego, historii i geografii Polski, a także religii. Placówki mieściły się zwykle przy polskich parafiach, Domach Kombatanta czy Domach Polskich lub w wynajmowanych salach szkół brytyjskich [Radzik 1992: 459–461]. Lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte XX wieku były okresem największej aktywności i rozwoju polskich szkół przedmiotów ojczystych, do których uczęszczały kolejne pokolenia polskich emigrantów przybyłych tam w czasach drugiej wojny lub bezpośrednio po niej. W roku 1965 funkcjonuje 95 polskich szkół uzupełniających, w których uczy się łącznie 7000 Polaków; w roku 1970 liczba szkół wynosi 110, a uczniów 6992; w roku 1977 funkcjonuje 81 szkół, które kształcą 5053 uczniów [Radzik 1992: 460].

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych widać wyraźny spadek zainteresowania ofertą edukacyjną polskich szkół przedmiotów ojczystych. W 1981 w Wielkiej Brytanii działa 68 szkół polonijnych, w roku 1983 – 64 placówki, a w 1989 – 56 placówek z łączną liczbą uczniów wynoszącą około 2600 osób [Radzik 1992: 460]. Problemem był zazwyczaj fakt, że dla kolejnego pokolenia polskich emigrantów (wnukowie i prawnukowie Polaków przybyłych w latach czterdziestych) język angielski coraz częściej był już językiem pierwszym i dzieci miały z nim wielokrotnie częstszy kontakt niż z językiem polskim – chociażby ze względu na ustawowy obowiązek uczęszczania do anglojęzycznych szkół. Sytuację pogarszały niedostosowane podręczniki i program nauczania w szkołach przedmiotów ojczystych opracowany przez ZNPZ w latach pięćdziesiątych. W 1990 w Wielkiej Brytanii działało 65 szkół przedmiotów ojczystych – wiele z nich do końca lat dziewięćdziesiątych zamknięto [Radzik 1992: 460]. Sytuacja polskich szkół przedmiotów ojczystych w Zjednoczonym Królestwie do momentu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej ulegała ciągłemu pogorszeniu, a ich liczba malała z roku na rok.

Należy podkreślić, że polska emigracja wojenna i powojenna stworzyła niezwykle rozwiniętą sieć organizacji oraz instytucji, dzięki którym Wielka Brytania stała

się tak ważnym ośrodkiem polskiej nauki i kultury poza granicami kraju. Wśród najważniejszych inicjatyw należy wymienić Bibliotekę Polską, Polski Ośrodek Naukowy, a także Instytut Historyczny im. gen. Sikorskiego w Londynie, Polskie Zjednoczenie w Wielkiej Brytanii, Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie z siedzibą w Londynie [Radzik 1992: 449].

Wstąpienie Polski w ramy Unii Europejskiej zapoczątkowało kolejną falę emigracji do Wielkiej Brytanii, co wiąże się także z ponownym rozkwitem życia społecznego tamtejszej zbiorowości polskiej. Działalność kontynuują lub wznowiły organizacje powstałe tam już przed laty, pojawiły się także nowe inicjatywy. Powstały polskie organizacje społeczno-kulturowe wspierające podtrzymanie polskiej tożsamości narodowej, powiększył się rynek prasowy i wydawniczy (nieprzerwanie od 1940 roku ukazuje się „Dziennik Polski"), powstają polskie sklepy, zakłady usług fryzjerskich i kosmetycznych, polskie przychodnie. Po 2004 roku wzrosło również zainteresowanie szkolnictwem polonijnym – gwałtownie powiększyła się liczba uczniów w działających już placówkach. Wzrosła także ilość szkół polonijnych w Wielkiej Brytanii – obecnie działa około 160 placówek (z których ponad 130 jest zrzeszonych w Polskiej Macierzy Szkolnej w Wielkiej Brytanii) oraz dwa Szkolne Punkty Konsultacyjne[2]. Młodzież polonijna ma możliwość zdawania języka polskiego na egzaminach GCSE (*General Certificate of Secoundary Education* – odpowiednik polskiego egzaminu gimnazjalnego) oraz GCSE A-level (*General Certificate of Education Advanced Level* – odpowiednik polskiego egzaminu maturalnego), a wiele polskich szkół uzupełniających oferuje kursy przygotowawcze do tych egzaminów.

3. Szkolnictwo polonijne w Irlandii

Choć liczba Polaków w Irlandii przed wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej była niewielka, wynosiła około 2000 osób [Rakowski 2012: 178], już w 1979 roku powstało w Dublinie Towarzystwo Irlandzko-Polskie, a w latach osiemdziesiątych Polski Ośrodek Społeczno-Kulturalny [Płachecki 2012: 125]. Organizacje po dziś dzień prowadzą działalność ukierunkowaną na wspieranie integracji oraz przyjaźni między społecznością polską i irlandzką.

Po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej nastąpił gwałtowny napływ ludności polskiej do Irlandii, a co za tym idzie – rozwój polskiego życia społecznego. Powstały liczne polskie stowarzyszenia i organizacje o rozmaitym charakterze, między innymi: Centrum Integracji i Wsparcia „Together – Razem", Polski Klub Biznesu, Stowarzyszenie My Cork, Forum Polonia, Stowarzyszenie Edukacyjne Nauczycieli SEN, Zespół Pieśni i Tańca „Koniczyna" [Płachecki 2012: 129–136]. Wzrost liczebności społeczności polskiej w Irlandii skutkował także powstaniem polskich szkół uzupełniających oraz Szkolnych Punktów Konsultacyjnych przy Ambasadzie RP. Obecnie w Republice Irlandii działa 36 polskich szkół społecznych (w tym 20 zrzeszonych w PMSI) oraz pięć Szkolnych Punktów Konsultacyjnych przy Ambasadzie

[2] Informacje podane przez Ambasadę RP w Londynie i Polską Macierz Szkolną w Wielkiej Brytanii.

RP zlokalizowanych w: Dublinie, Waterford, Limerick, Cork i Cavan[3]. W Irlandii funkcjonuje także wiele polskich przedszkoli, a polskie szkoły uzupełniające prowadzą kursy przygotowujące uczniów do irlandzkiego egzaminu *Leaving Certificate* (odpowiednik polskiego egzaminu maturalnego) z języka polskiego.

W 2012 roku działalność rozpoczęła Polska Macierz Szkolna w Irlandii (PMSI) – organizacja angażuje się w życie Polonii w Republice Irlandii, zrzesza i wspiera tamtejsze szkoły polonijne, a także organizuje różnego rodzaju konferencje i sympozja dla nauczycieli oraz konkursy dla dzieci [*Polska Macierz Szkolna w Irlandii*]. Wśród organizowanych przy współpracy PMSI form doskonalenia dla nauczycieli i aktywizacji uczniów polskich szkół warto wymienić: coroczne Konferencje Metodyczne organizowane przez PMSI oraz Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska" od 2014 roku, IV Europejskie Sympozjum Polskich Macierzy Szkolnych, którego tematem było „Szkolnictwo polonijne w dobie przemian Europy – diagnoza, rola i perspektywy" (listopad 2014 roku, Dublin), szkolenie metodyczne: „Planuj i oceniaj kształtująco" zorganizowane przez Fundację Edukacja dla Demokracji i Polską Macierz Szkolną w Irlandii (październik–listopad 2015). Spośród licznych działań ukierunkowanych w stronę najmłodszego polskiego pokolenia w Irlandii trzeba wspomnieć akcję promującą i zachęcającą do zdawania irlandzkiej matury z języka polskiego („Leaving Cert Polish") oraz liczne konkursy dla uczniów polskich szkół uzupełniających: ortograficzny „Mistrz Ortografii" (4 edycje), recytatorski „Lokomotywa" (2 edycje), filmowy „Telebłyski 2016" i plastyczny (12 edycji). Dzięki działaniom PMSI polskie szkoły sobotnie wprowadzone zostały jednolite świadectwa szkolne dla szkół polonijnych w Irlandii. Polska Macierz Szkolna w Irlandii współpracuje ze Staropolską Szkołą Wyższą, której dubliński wydział oferuje zdobycie kwalifikacji nauczycielskich poprzez studia na kierunkach: pedagogika wczesnoszkolna, podyplomowe studia pedagogiczne, oligofrenopedagogika. Od wielu lat PMSI działa na rzecz wprowadzenia języka polskiego do irlandzkich szkół średnich, a także promuje równy dostęp do edukacji polonijnej dla wszystkich dzieci polskiego pochodzenia.

W Irlandii odbyły się już trzy edycje Festiwalu Polska-Eire (w latach: 2015, 2016 i 2017), organizowanego pod auspicjami Polskiej Ambasady w Dublinie, mającego na celu promowanie integracji, szerzenie wiedzy o Polsce wśród Irlandczyków, a także zapoznawanie Polaków z kulturą Irlandii [Polska Éire Festival]. W tym celu w ramach festiwalu w całej Irlandii odbywają się liczne występy artystyczne, wystawy fotograficzne, konferencje i dyskusje naukowe oraz wydarzenia sportowe.

4. Zasady funkcjonowania szkół polonijnych – podstawy prawne i realizowane cele

Szkoły polonijne w Wielkiej Brytanii i Irlandii mają charakter uzupełniający w stosunku brytyjskiego i irlandzkiego systemu szkolnictwa (nie należą do brytyjskiego ani irlandzkiego systemu edukacyjnego). Dzieci polskie wychowujące się na

[3] Informacje podane przez Ambasadę RP w Dublinie oraz Polską Macierz Szkolną w Irlandii.

Wyspach Brytyjskich podlegają obowiązkowi szkolnemu wynikającemu z tamtejszego prawa; uczęszczają więc do szkół brytyjskich i irlandzkich w tygodniu, natomiast w weekendy mają możliwość poszerzenia wiedzy z zakresu języka polskiego i wiedzy o Polsce w placówkach polonijnych.

Polonijne szkoły uzupełniające różnią się pod względem podstaw prawnych, wedle których funkcjonują. Polonijne szkoły uzupełniające różnią się pod względem podstaw prawnych, wedle których funkcjonują. Funkcjonowanie i podstawy prawne szkolnictwa polskiego za granicą określone zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 2 września 2004 r. (Dz.U. z 2004 r. Nr 194, poz.1986), a następnie w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31.08.2010 roku (Dz.U. Nr 10, poz.1443) w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą. Wyróżnia się dwa rodzaje uzupełniających szkół przedmiotów ojczystych:

1. Szkolne Punkty Konsultacyjne (przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej) – działalność Szkolnych Punktów Konsultacyjnych jest w całości finansowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i nadzorowana przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. Trzeba podkreślić, że SPK działają na zasadzie eksterytorialności, dlatego też ich organizacja, struktura, powoływanie dyrekcji, programy zajęć oraz dobór podręczników są koordynowane i podlegają MEN oraz ORPEG. Początkowo placówki te kształcić miały jedynie dzieci polskich przedstawicieli dyplomatycznych i wojskowych, jednak po 1991 roku zaczęto przyjmować dzieci polskich emigrantów przebywających za granicą. Zajęcia w SPK odbywają się w weekendy (sobota, niedziela).

2. Szkoły społeczne lub prywatne – zazwyczaj organizacje non-profit, utrzymują się i powadzą działalność dzięki składkom wpłacanym przez rodziców uczniów, a także dzięki wsparciu z ramienia polskich ambasad i innych organizacji. Szkoły społeczne samodzielnie organizują swoje struktury i plany zajęć. Zajęcia odbywają się w soboty w godzinach przedpołudniowych lub w wybrane dni tygodnia (popołudniami i wieczorami); często w salach wynajmowanych na ten czas w lokalnych szkołach. Programy zajęć obejmują przede wszystkim naukę języka polskiego, wiedzy o Polsce (historii i geografii), religii. W wielu szkołach dostępne jest nauczanie dwustopniowe, tj. szkoła podstawowa i liceum, a niejednokrotnie prowadzone są także zajęcia przedszkolne i klasy zerowe. Część placówek prowadzi też specjalne kursy przygotowujące uczniów do matury z języka polskiego za granicą, a nawet kursy języka angielskiego dla rodziców.

Cele, jakie stawiają sobie polskie placówki szkolne, to przede wszystkim zachęcanie do poznawania i używania polszczyzny, wzbudzanie zainteresowania Polską, jej kulturą i tradycjami, a tym samym budowanie poczucia tożsamości i więzi z Polską. W tym celu wiele szkół polonijnych układa i realizuje program edukacyjny w oparciu o podstawę programową wydaną przez MEN w 2010 roku [*Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*]. Równie istotną kwestią oświaty polonijnej jest pielęgnowanie dwujęzyczności i dwukulturowości młodych

Polaków oraz motywowanie do dalszego życia w szacunku dla obu języków i kultur. Działalność polskich szkół uzupełniających nastawiona jest także na integrację polskich środowisk lokalnych przez organizowanie różnego rodzaju wydarzeń, jak kiermasze książek, zawody sportowe, wspólne kolędowanie.

5. Problemy i perspektywy polskich szkół uzupełniających[4]

Do najpoważniejszych problemów, z jakimi borykają się tamtejsze społeczne i prywatne szkoły polonijne, należą kwestie natury finansowej. Nauczyciele podkreślają też, że brakuje dobrze opracowanych podręczników do nauki języka polskiego w szkołach weekendowych. Kolejną problematyczną kwestią są relacje z rodzicami – na pierwszy plan wysuwa się tu często słabe zaangażowanie w rozwój znajomości języka polskiego u swoich dzieci. Nauczyciele podkreślają również różnice w poziomie znajomości języka polskiego wśród dzieci polonijnych w jednym wieku, a także wpływ języka angielskiego na ich polszczyznę. Podkreślane są między innymi problemy związane z ubogim słownictwem i słabą znajomością gramatyki języka polskiego – są to jednak naturalne konsekwencje dwujęzyczności, dzieci przyswajają bowiem dwa systemy językowe, dlatego może im to zająć więcej czasu, a w konkretnych dziedzinach może przeważać znajomość słownictwa tylko jednego z języków. Kolejnym problemem jest nierówny dostęp do szkół i nauki języka polskiego za granicą, który poruszono podczas zgromadzeń Rady Oświaty Polonijnej PMS w Irlandii. Dzieci uczęszczające do SPK pobierają naukę za darmo, podczas gdy rodzice dzieci uczących się w szkołach społecznych muszą płacić za zajęcia swoich pociech.

Przyszłość polskiego szkolnictwa uzupełniającego jest bezpośrednio związana z liczebnością polskiej emigracji i stopniami akulturacji/adaptacji Polaków w krajach zamieszkania. W badaniach strategii akulturacyjnych porównuje się stosunek Polaków za granicą do kultury polskiej i kultury kraju pobytu. Na tej podstawie wyróżnia się cztery strategie akulturacyjne: separacja, marginalizacja, integracja, asymilacja [Cierpiałkowska, Żabińska 2010: 327–329]. Wyniki badań nad stopniami akulturacji Polaków w Wielkiej Brytanii i Irlandii pokazują, że tamtejsza społeczność polska ma pozytywny stosunek zarówno do kultury rodzimej, jak i kultury kraju osiedlenia – chętnie bierze udział w życiu lokalnej społeczności, a jednocześnie nie rezygnuje z polskiej tożsamości i uważa docenia rolę dwujęzyczności młodszego pokolenia [Dabaene 2010: 94–99; Ereciński, Stefanicka, Scholl-Mazurek 2014].

Zainteresowanie nauką w polskich szkołach uzupełniających uzależnione jest również od przynależności do danego pokolenia polonijnego. Wyróżnia się *pokolenie emigracyjne* – osoby urodzone z Polsce, które wyemigrowały z Polski, *pierwsze pokolenie polonijne* – dzieci emigrantów (zarówno urodzone w Polsce, jak i w kraju

[4] Przytoczone w artykule problemy szkół polonijnych zostały wymienione przez nauczycieli polonijnych w ankietach przeprowadzonych przez autorkę artykułu w 2015 roku w ramach badań do pracy magisterskiej pt. *Język dzieci polonijnych w Wielkiej Brytanii i Irlandii po 2004 r. – w kontekście uwarunkowań historycznych*, napisanej pod opieką prof. UKSW, dr hab. Anny Szczepan-Wojnarskiej i obronionej w lipcu 2015 roku na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

przyjmującym); *drugie pokolenie polonijne* – wnuki emigrantów, i tak dalej [Dubisz 1983: 292–301]. Pokolenie emigracyjne stanowi łącznik z ojczyzną, ponieważ tam się wychowali i stamtąd znają polszczyznę, kulturę i tradycje polskie [Dubisz 1983: 295]. Przedstawiciele drugiej generacji zazwyczaj (choć nie jest to regułą) tworzą pokolenie dwujęzyczne i dwukulturowe, które w warunkach naturalnych przyswaja oba systemy językowe (na przykład: w szkole – język angielski, w domu – język polski). Wnuki polskich emigrantów wychowywane za granicą przeważnie znają język kraju zamieszkania w lepszym stopniu niż język polski. Zainteresowanie udziałem w zajęciach polskich szkół uzupełniających zazwyczaj maleje wśród przedstawicieli kolejnych pokoleń. Trzeba jednak pamiętać, że na stosunek do polskiego pochodzenia i chęć pielęgnowania więzi z Polską wpływają rozmaite czynniki, jak wychowanie, częstotliwość kontaktu z rodziną z Polski, częstotliwość przyjazdów do Polski. Zatem zarówno dwujęzyczność młodych Polaków za granicą, jak i ich zainteresowanie Polską może przybierać różny poziom nawet w obrębie przedstawicieli jednej generacji polonijnej.

Bibliografia

Cierpiałkowska L., Żabińska S. [2010], *Uwarunkowania poziomu adaptacji polskich emigrantów w Edynburgu*, [w:] *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, Grzymała-Moszczyńska H., Kwiatkowska A., Roszak J. (red.), NOMOS, Kraków.

Dabaene E. [2010], *Dialog międzykulturowy. Polska diaspora a społeczeństwo irlandzkie po roku 2004*, [w:] *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, Grzymała-Moszczyńska H., Kwiatkowska A., Roszak J. (red.), NOMOS, Kraków.

Dubisz S. [1983], *Z metodologii badań języka środowisk polonijnych*, „Poradnik Językowy", z. 5.

Ereciński Ł., Stefanicka K., Scholl-Mazurek K. [2014], *Polska Społeczność w Wielkiej Brytanii. Integracja, Partycypacja Społeczna oraz Samopoczucie Polaków w Ujęciu Psychologicznym*, http://www.polishpsychologists.org/wp-content/uploads/2012/12/PPA_Raporrt_PL_v1.pdf [dostęp: 09.10.2016].

Historia Polskiej Macierzy Szkolnej, http://www.polskamacierz.org/o-nas/historia-naszej-organizacji [dostęp: 09.10.2016].

Historia Polskiej Misji Katolickiej w Anglii, http://www.pcmew.org/pages/o-nas/historia [dostęp: 09.10.2016].

Korpukowniak A. [1992], *Oświata i szkolnictwo polonijne*, [w:] *Polonia w Europie*, Szydłowska-Ceglowa B. (red.), PAN, Poznań.

Paradowska K. [1992], *Polacy w Wielkiej Brytanii do 1939 roku*, [w:] *Polonia w Europie*, Szydłowska-Ceglowa B. (red.), PAN, Poznań.

Płachecki, J. [2012], *Organizacje polonijne powstałe po 2004 r.*, [w:] *Polska emigracja w Irlandii w XX i na początku XXI wieku*, J. Płachecki (red.), Żyrardów-Dublin.

Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą, http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf [dostęp: 27.07.2017].

Polska Éire Festival, http://polskaeirefestival.org/festival/ [dostęp: 27.07.2017].

Polska Macierz Szkolna w Irlandii, http://www.polskamacierz.com [dostęp: 27.07.2017].

Radzik T. [1992], *Społeczność polska w Wielkiej Brytanii w latach 1945–1990*, [w:] *Polonia w Europie*, Szydłowska-Ceglowa B. (red.), PAN, Poznań.

Rakowski W. [2012], *Przepływ ludności między Polską a Irlandią*, [w:] *Polska emigracja w Irlandii w XX i na początku XXI wieku*, J. Płachecki (red.), Żyrardów-Dublin.

Serwański J. [1992], *Polacy w Wielkiej Brytanii w latach II wojny światowej*, [w:] *Polonia w Europie*, Szydłowska-Ceglowa B. (red.), PAN, Poznań.

Paula Góralczyk-Mowczan
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.03

LETNIA SZKOŁA JĘZYKA POLSKIEGO I KULTURY POLSKIEJ W STUDIUM JĘZYKA POLSKIEGO DLA CUDZOZIEMCÓW UŁ – PODSUMOWANIE TRZECH LAT DOŚWIADCZEŃ

Słowa kluczowe: letnia szkoła, nauczanie języka polskiego jako obcego, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ

Od 1952 roku Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (dalej: SJPdC UŁ) [http://sjpdc.uni.lodz.pl…] uczy obcokrajowców języka polskiego, przygotowuje ich do studiów w Polsce i zapoznaje z kulturą kraju. Studium jest znaną i cenioną w świecie instytucją edukacyjną, która organizuje nie tylko kursy przygotowawcze na studia, ale też lektoraty popołudniowe, wieczorowe, wakacyjne oraz kursy dla studentów programów Erasmus+ i Mobility Direct.

Od czterech lat łódzka placówka staruje także w konkursach ogłaszanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na przeprowadzenie „przez szkoły wyższe nadzorowane przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego kursów Letniej Szkoły Języka i Kultury Polskiej dla wyróżniających się (kwalifikowanych przez Ministerstwo) studentów lektoratów i polonistyk zagranicznych ośrodków akademickich. W ramach każdego kursu powinny być zorganizowane zajęcia na 4 poziomach zawansowania znajomości języka polskiego: A2, B1, B2, C1. Kursy mają objąć nie tylko naukę języka, lecz także być okazją do spotkania z polską kulturą i historią.” [http://www.nauka.gov.pl…].

Dotychczas Studium trzykrotnie wygrało konkurs i zorganizowało trzytygodniowe kursy w 2014, 2015 i 2016 roku, każdorazowo dla grupy 45 osób z całego świata (m.in. Ukrainy, Białorusi, Czech, Rumuni, Gruzji, Estonii, Hiszpanii, Włoch, Anglii, Szkocji, Niemiec, Francji, Turcji, Egiptu, Chin, Indonezji)[1]. Na całość kursu składa

[1] Za udzielenie informacji niezbędnych do napisania artykułu autorka pragnie szczególnie podziękować dyrektorowi SJPdC UŁ – Romanowi Tarnowskiemu.

się 45 godzin lektoratów językowych, 15 godzin dodatkowych zajęć językowych, 30 godzin zajęć z wiedzy o Polsce oraz 9 godzin zajęć kulturalnych realizowanych w soboty.

Program lektoratów językowych uzależniony jest od poziomu zaawansowania językowego grupy. Na niższych poziomach dominują zagadnienia gramatyczne, oscylujące wokół takich tematów jak: polska rodzina, polska kuchnia, życie na wsi a życie w mieście. Podczas takich lekcji nauczyciele często wykorzystują gotowe materiały z najnowszych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, ale łączą je z grami, zabawami językowymi zmuszającymi uczestników lekcji do wzajemnego egzekwowania wiedzy i umiejętności językowych. Kurs w zaawansowanej językowo grupie powinien kierować się jak najwyższą użytecznością i atrakcyjnością przekazywanych treści dla wszystkich jego uczestników. Nauczyciel może pokusić się tu o realizację tematów związanych np. z polską oświatą, polską kulturą wysoką, może nawet zaaranżować debatę na wybrany temat (np. *Uchodźcy w Europie*). Studenci, którzy znają już język polski na poziomie B2–C1, przyjeżdżają do SJPdC z konkretnymi, świadomymi potrzebami i pytaniami. Dlatego zachodzi częsta potrzeba modyfikowania założeń programowych zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym. Również dobór materiałów i pomocy dydaktycznych uzależniony jest od potrzeb studentów. Z tego względu praca na tego typu kursie wymaga od lektora dużego zaangażowania, autorskiego, wybitnie twórczego i często niekonwencjonalnego podejścia, co do sposobu, metod i środków dydaktycznych. Nadrzędnym założeniem metodycznym we wszystkich grupach jest jednak zachowanie atrakcyjnej i skupiającej uwagę formy zajęć o zmiennej, a więc nie wywołującej znużenia strukturze. Założenie to nie jest trudne do osiągnięcia, gdyż kadra nauczycieli uczących podczas Letniej Szkoły jest młoda, ambitna i pełna pomysłów.

Powyższe zasady dotyczą także dodatkowych zajęć językowych oraz zajęć z wiedzy o Polsce. Przez dodatkowe zajęcia językowe rozumie się wykłady na tematy takie jak wiedza o współczesnym języku polskim, translatoryka, kultura języka, historia literatury polskiej, kultura żywego słowa, wybrane aspekty polskiej literatury współczesnej oraz polskiej poezji. Oto kilka tematów wykładów przeprowadzonych w 2016 roku – *Grzeczność językowa*; *Język oficjalny a język potoczny*; *O cholera, czyli wszystko co chcecie wiedzieć o wulgaryzmach*; *Herbert, Różewicz, Wojaczek – świadectwo formy*. *Trzy strategie poetyckie wobec śmierci kultury*; Przedstawiciele nurtu fantazy w literaturze polskiej; *Polscy laureaci Literackiej Nagrody Nobla; „No future book" – czy kultura audiowizualna może całkowicie zastąpić kulturę słowa pisanego*? *Zagadnienia poszerzania się łańcucha medialnego na polskim rynku wydawniczym*; *Lokalne instytucje kultury i ich znaczenie dla dziedzictwa narodowego na przykładzie dorobku Fundacji 'Ocalić od zapomnienia'* (Muzeum Papieru i Druku w Łodzi).

Zajęcia z wiedzy o Polsce prowadzone są przez historyków i dotyczą m.in. zarysu historii Polski, historii kultury polskiej, historii Żydów polskich, przemian politycznych i ekonomicznych w Polsce po 1980 r. Na zajęciach nierzadko komentowane są również bieżące wydarzenia historyczno-kulturowo-polityczne, a wszystko to ubrane jest w formę językową odpowiednią dla każdej z czterech grup.

Zajęcia kulturalne realizowane w soboty to szeroko rozumiana rozrywka – wycieczki, wyjścia do muzeów. Na ten cel Ministerstwo przeznacza 9 godzin, jednak w praktyce Studium organizuje o wiele więcej atrakcji dla swoich studentów. Poza tymi oficjalnie zgłoszonymi w konkursie, jak np. integracyjny grill dla studentów i nauczycieli, zajęcia z rynku wydawniczego w Domu Papiernika połączone ze zwiedzaniem Białej Fabryki (Centralne Muzeum Włókiennictwa), wycieczki śladami łódzkich murali, wycieczki do Żelazowej Woli, Nieborowa i Arkadii, Arboretum w Rogowie, Lasu Łagiewnickiego, Muzeum Miasta Łodzi (Pałac Poznańskiego), na cmentarz żydowski, łódzki ośrodek żywo reaguje na bieżące wydarzenia na terenie miasta. Dzięki współpracy z Kołem Naukowym Glottodydaktyków UŁ (dalej KNG UŁ) [https://www.facebook.com…], działającym przy Katedrze Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ [http://klsik.uni.lodz.pl], Studium mogło zaproponować studentom udział w koncertach organizowanych na rynku w Manufakturze, wspólne spędzenie Nocy Spadających Gwiazd czy wieczorów na OFF Piotrkowska. Młodzi członkowie KNG UŁ, nierzadko rówieśnicy naszych zagranicznych gości, chętnie angażowali się w zajęcia integracyjne poprzez zorganizowanie wieczorów karaoke, oprowadzanie po mieście, lokalnych restauracjach i klubach, miejscach modnych wśród łódzkich studentów i nierozerwalnie związanych z historią miasta (jak Muzeum Kanału – „Dętka"), wspólne wyjścia do kina, a nawet na zakupy. KNG UŁ odpowiedzialne również było za przyjęcie przyjeżdżających do Łodzi uczestników Szkoły Letniej. Polacy witali gości w miejscu ich noclegu, tj. w Centrum Szkoleniowo-Konferencyjnym UŁ, wskazywali drogę do SJPdC, udzielali odpowiedzi na pytania związane z kursem i nie tylko. Niektórzy nauczyciele zdecydowali się nawet na wspólną wycieczkę do innych miast (np. Krakowa, Wrocławia) ze swoimi studentami, a jeden z nich zaprosił słuchaczy kursu na swój ślub, odbywający się akurat w trakcie trwania Szkoły Letniej.

Program, jak już zostało powiedziane, za względu na specyfikę przyjeżdżających do Łodzi studentów, musi być elastyczny. Jest on modyfikowany zgodnie z sugestiami studentów. Po każdym kursie studenci byli proszeni o napisanie opinii na temat swojego pobytu w Polsce. Praca ta nie miała charakteru ankiety, nauczyciele nie zadawali studentom pytań. Nie chodziło bowiem o uzyskanie ukierunkowanych odpowiedzi, gdyż w takim podejściu można pominąć wiele aspektów, na które uwagę zwrócili studenci. Przypuszczenie to potwierdziły opinie uczestników pierwszego kursu zorganizowanego przez SJPdC, którzy skarżyli się w swoich opiniach na brak urozmaicenia w karcie dań restauracji hotelu, w którym byli zakwaterowani:

> Ziemniaki na obiad – codziennie!
>
> Miałem dobry pokój. Na jedzenie nie będę narzekać. Tylko dużo potraw z ziemniaków już znudziły.
>
> Jedzenie było bardzo fajne oprócz ziemniaków który były każdy dzień.
>
> Jedzenie jest znośnie, jeżeli nie ma surowych pierogów.
>
> Dowiedziałam się też, że Polacy baaaardzo lubią ziemniaki i kanapki, ale w ogóle nie jedzą kaszy.

Dyrektor SJPdC wziął oczywiście pod uwagę komentarze słuchaczy i zadbał o to, by więcej się one nie powtarzały.

W swoich opiniach[2] studenci trzech kursów najszerzej komentowali sposoby nauczania w SJPdC. Często wypowiadali się także na temat nauczycieli:

> Podczas mojego pobytu w Polsce podobał mi się najwięcej sposób uczenia się języka polskiego. Nauczyciele są bardzo doświadczeni i mądrzy. Oni przeprowadzają te zajęcia z polskiego dokładnie tak jak zajęcia mają być dla cudzoziemców. Moim zdaniem ćwiczenia były bardzo użyteczne i odpowiednio wybrane według poziomu grupy w której byłam.

> Kiedy ktoś zapyta „Hej, jak tam Szkoła letnia?", to z pewnością najpierw odpowiem, że w Ukrainie takich wykładowców nigdy w życiu nie spotkałam. Atmosfera, która pojawiła się jeszcze prawie pierwszego dnia, z każdym zajęciem robiła się coraz bardziej cieplejsza. Wydaje się, że rozmawiasz nie z nauczycielem, a ze swoim dobrym przyjacielem, który zna sporo ciekawych rzeczy i opowiada ich w bardzo ciekawy i dowcipny sposób.

> Letnie kursy pomogły mi zrozumieć pewne tendencje języka polskiego który można opanować tylko będąc w Polsce. Bardzo się cieszę, że miała taką profesjonalną nauczycielkę, która pomogła zrozumieć podstawy polskiej gramatyki. Pani Emilia wyraźnie rozumie, kiedy uczniowie byli słaby, zmęczony i pomogła opanować język polski, z pomocą kreatywnego podejścia do gier. Te kursy letnie zainspirowały mnie jeszcze bardziej pogłębiać wiedzą o Polsce. Dziękuję za wszystko. Było przyjemnie i pożytecznie być tutaj.

> Szkoła letnia dla cudzoziemców to wielkie doświadczenie dla mnie. Tutaj zrozumiałam, że nie trzeba bać się mówić. Pomogła mi w tym świetna nauczycielka Paula, która zawsze była bardzo otwarta i uśmiechnięta, więc łatwo zaufałam jej. Powiem nawet więcej – w przyszłości chciałabym stać taką dobrą nauczycielką, jak ona.

> Wyjeżdżam wcześniej, dlatego proszę pieniędzy które zostaną z tego oddać w premie Pani Magdzie Kieszkowskiej!!!!! Dziękuję jej wszystko – nauka i opieka.

> Nauczycieli mają dobrzy humor i wszystko objaśniają dobrze i ciekawie.

> Równierz podobali się mi nauczycieli, ich metody nauki, humor i bliski kontakt obcowania ze studentami.

> Proces edukacji był niesamowity. Dobri z poczuciem humoru nauczycieli. Zawsze mieli przyjazną atmosferą.

> Nauczyciele są prawdziwymi profesjonalistami, zawsze uśmiechnięci i gotowi do odpowiedzi na wszystkie pytania.

Cieszy bardzo fakt, że studenci sami zauważają korzyści płynące z wakacyjnej nauki.

> I teraz mimo tego, że robię bardzo dużo błędów, mogę już rozmawiać z ludźmi po polsku.

> Dzięki Szkole Letniej w Łodzi czuję się lepiej w języku polskim, nauczyłam się myśleć po polsku, nie bać się rozmowy z prawdziwym Polakiem.

[2] W przytaczanych opiniach zachowano pisownię oryginalną.

I, co najważniejsze dla mnie – praktyka językowa, wiedza o Polsce i inne przedmioty miały więcej korzyści, niż dwa lata studiów języka polskiego we Lwowie.

Co mogę powiedzieć o Letniej Szkole? Zakochałam się w Polsce i Letniej Szkole! Są tu duże emocje. Program jest doskonały.

Co do samego programu zdania studentów były podzielone:

Myślę że program był ciekawy i efektywny.

Ale chciałbym mieć więcej zajęć języka Polskiego i więcej zajęć współczesnej historii Polski.

Myślę że dla nas było za dużo faktów historycznych i być może byłoby lepiej poznać więcej o tradycjach polskich, o filmach, literaturze itd.

Teraz mam więcej niż wcześniej informacji o Polsce, o jej ludności, o klimacie i bogactwach, systemu władzy i ta sprawa była dla mnie bardzo pożyteczna dlatego, żeby zrozumieć tożsamość Polaków.

Chciałbym mieć większy czasu na język polski niż historię.

Ale myślę, że wykłady z literatury były za mało, a wykłady z historii za dużo.

Ale były momenty, kiedy zajęć było dużo, niestety, byliśmy zmęczony.

Mało czasu języka polskiego!!!

Odzew ze strony studentów dotyczył też:
– możliwości poznania ludzi z innych krajów

Bardzo spodobało mi się, że w czasie uczenia w szkole letniej ja miałam możliwość mieszkać w Polsce 3 tygodni i kontaktować się z polakami i mieszkańcami innych państw. To było interesujące i ważne doświadczenie.

Ten program jest bardzo dobra szansa na spotkanie ludzi z innych państw.

Poznałam kulturę nie tylko polską, ale tez tych ludzie z którym uczyłam się.

Poza tym jestem pewna, że każdy student szkoły letniej znalazł nowych przyjaciół z innych krajów.

Szkoła Letnia – to wspaniała możliwość dla studenta, bo tylko tutaj można zapoznać się z nowymi, interesującymi ludźmi i znaleźć przyjaciół z innych krajów.

– Łodzi i zorganizowanych wycieczek

O piękności Łodzi nawet nie zaczynam pisać, bo nie wystarczy mi zeszytu.

Niestety Łódź nie jest bardzo piękne miasto ale ludzie są cudowne.

Dla nas (cudzoziemców) zorganizowano kilka wycieczek. One były bardzo ciekawe, ale chciałabym żeby były wycieczki też poza Łodzią, ponieważ według mnie to jest sposób porównania Łódź z innymi miastami. Tak byłoby możliwe lepiej ocenić tę niepowtarzalność Łodzi i jej kulturę. Tak czy inaczej Łódź jest przepięknym miastem z niepowtarzalnym fabrycznym stylem.

Szczególnie spodobały się też wycieczki. Szczerze mówiąc, to nie były jakieś tradycyjne ekskursje, tylko cudowne spacery z kolegami.

Wycieczki byli wesoły, dynamyczny i poznawczy. To był najlepszy miesiąc w moji życie!

Chciałbym mieć wycieczki nie tylko w Łodzi, ale oraz w inne miasta (Wrocław, Warszawa). To było by świetnie!

Według mnie proces uczenia był przyjemny i ciekawy, ale wycieczek było za mało. Jeżeli muszę zaproponować jakąś zmianę, to myślę, że wycieczki mogą być dłuższe i rozmaite, gdzieś poza Łodzią. Bo dzięki naszym nauczycielom Łódź poznaliśmy bardzo dobrze.

Było by tylko lepiej gdy byśmy odwiedzali jakieś pałacy albo miasta poza Łodzi.

Nie mamy dużo czasu wolnego po zajęciom, więc nie możemy zobaczyć atrakcji turystyczne podczas dnia. Więcej czasu wolnego będzie lepiej.

Nie lubiłam, że miałyśmy zajęcia do 17:00 dlatego bo potem nie mieliśmy czasu dla muzeów. Wieczór i weekendi mgli by być lepiej zorganizowani.

Na drodze ku spełnieniu oczekiwań studentów czasem stają niestety finanse oraz pewne ramy (np. godzinowe) narzucone przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Powyższe informacje służą dyrektorowi SJPdC poprawieniu jakości kształcenia, organizacji kursu, ale też wskazują na to, co spotyka się z aprobatą studentów, co należy utrzymać, a co starać się zmienić. Być może w następnych latach studenci zostaną poproszeni o skonkretyzowanie swoich opinii, co umożliwiłaby ankieta z pytaniami otwartymi nakierowanymi jednak na pewne aspekty. Wiemy już, że studenci często chwalą zakwaterowanie (np. małą odległość, bo około 200 m, od szkoły) i równie często narzekają na pogodę. Choć cała kadra nauczycielska i administracyjna dokłada wszelki starań, aby uczestnicy Szkoły Letniej wyjechali z Łodzi usatysfakcjonowani, to nie na wszystko mamy wpływ. Trzeba jeszcze zaznaczyć, że zalety kursu zorganizowanego przez łódzki ośrodek powtarzają się niezwykle często (jak np. opinie o nauczycielach), natomiast wady najczęściej zgłaszane są przez pojedynczych studentów – niektórzy narzekali m.in. na zamknięcie biblioteki uniwersyteckiej w sierpniu (w 2016 roku), brak klimatyzacji w szkole, brak sztywnego planu zajęć. Niektóre opinie studentów wzajemnie się wykluczają (dla jednych zajęcia rozpoczynają się zbyt wcześnie, dla innych zbyt późno), dlatego naszym celem na kolejne lata jest próba znalezienia złotego środka, który będzie utrzymywał dobrą opinię, jaką SJPdC zdążyło już sobie wypracować w zagranicznych ośrodkach akademickich.

Poza opiniami studentów ważne są także opinie nauczycieli i innych osób mających kontakt ze studentami Szkoły Letniej, np. recepcji hotelowej. Po trzech latach obiektywnie można stwierdzić, iż ludzie przyjeżdżający na sierpniowy kurs to osoby o wysokiej kulturze osobistej, niesprawiające żadnych problemów. Ich motywacje do przyjazdu do Polski są różne. Jedni chcą doskonalić język, inni mają polskie korzenie i chcą poznać kraj swoich dziadków, jeszcze inni pragną spędzić u nas wyjątkowe wakacje. Wszyscy jednak są bardzo ambitni i ciekawi polskiej rzeczywistości. Chętnie uczestniczą w zajęciach zorganizowanych przez szkołę. Zapewne

sprzyja temu podejście nauczycieli, którzy pamiętają, że szkoła szkołą, ale wakacje też rządzą się swoimi prawami. Lekcje mają służyć temu, aby nasi słuchacze Polskę i Polaków lepiej poznali i polubili[3]. Zajęcia pozalekcyjne nastawione są na integrację studentów z nauczycielami oraz na ciekawe spędzenie czasu, a nawet na szukanie przygody. Potwierdzenie tych słów znaleźć można w opiniach studentów:

> (…) bo jak powiedział dyrektor naszej szkoły pan Roman Tarnowski: „Szkoła to przede wszystkim wakacje". Więc jestem bardzo wdzięczna za takie cudowne, pożyteczne wakacje.

Zważywszy na bardzo pozytywne doświadczenia z prowadzenia Letniej Szkoły Języka i Kultury Polskiej, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ będzie startowało w kolejnych konkursach, jeśli tylko takie zostaną rozpisane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Mamy nadzieję, że nauka wyniesiona z trzech lat organizowania tego kursu, nasze kompetencje oraz zapał do pracy pozwolą nam spotykać się z uczestnikami ministerialnego programu w kolejnych latach.

Bibliografia

https://www.facebook.com/Ko%C5%82o-Naukowe-Glottodydaktyk%C3%B3w--194632650870368/?fref=ts [dostęp: 03.11.2016].

http://www.nauka.gov.pl/komunikaty/zaproszenie-do-skladania-wnioskow-na-prowadzenie-kursow-letnie-szkoly-jezyka-i-kultury-polskiej-dla-cudzoziemcow-kursy-sierpniowe-2016.html [dostęp: 03.11.2016].

http://klsik.uni.lodz.pl/ [dostęp: 03.11.2016].

http://sjpdc.uni.lodz.pl/?q=node/4 [dostęp: 03.11.2016].

[3] Opinię tę wyraził dr Grzegorz Rudziński, cytując dr Marię Nowakowską podczas zajęć ze specjalizacji Katedry Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ, tj. nauczanie języka polskiego jako obcego.

Mateusz Gaze
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.04

DZIAŁALNOŚĆ KOŁA NAUKOWEGO GLOTTODYDAKTYKÓW UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, nauczanie języka polskiego jako obcego, koło naukowe, działalność studentów

Jednym z ważniejszych przejawów aktywności akademickiej studentów jest działalność w kołach naukowych. Koło naukowe to organizacja zrzeszająca studentów, działająca w obrębie szkoły wyższej, której celem jest działalność naukowa i samokształceniowa jej członków. Koła funkcjonują jako grupy nieformalne oraz jako struktury zarejestrowane. Oficjalnym warunkiem istnienia koła na wielu uczelniach jest jego rejestracja w uczelnianym rejestrze organizacji studenckich [http://pl.wikipedia.org/wiki/Ko%C5%82o_naukowe].

Koło Naukowe Glottodydaktyków[1] (KNG), zgodnie z §69 Statutu Uniwersytetu Łódzkiego, rozpoczęło działalność 6 lipca 2009 r. po zarejestrowaniu przez Rektora Uniwersytetu Łódzkiego. Początkowo KNG działało pod patronatem prof. dr hab. Bożeny Ostromęckiej-Frączak, a obecnie pod kierownictwem dr hab. Edyty Pałuszyńskiej, przy Katedrze Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej[2]. Pierwszym opiekunem naukowym koła został dr Grzegorz Rudziński, który na co dzień, jako wykładowca i opiekun praktyk, inspiruje młodych glottodydaktyków do pracy oraz wspiera ich swoją wiedzą i doświadczeniem. 25 maja 2009 r. wygłosił on wykład inauguracyjny zachęcający członków tworzącego się koła do dalszej pracy i rozwoju oraz opowiedział o różnego typu placówkach glottodydaktycznych działających w całej Polsce, a w szczególności w Łodzi. Od blisko dwóch lat nowym opiekunem koła jest dr Michalina Biernacka. Pierwsze spotkanie odbyło się już jednak 11 maja 2009 r. Spotkanie przeprowadzono z inicjatywy i pod

[1] Informacje o kole można znaleźć pod adresem [http://kng.uni.lodz.pl].
[2] Informacje o katedrze i jej pracownikach można znaleźć po adresem [http://klsik.uni.lodz.pl].

przewodnictwem Magdaleny Wojenki-Karasek, Michaliny Biernackiej i Iwony Dembowskiej-Wosik (ówczesnych asystentek w Katedrze Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej). W trakcie jego trwania studenci, którzy zgłosili chęć współtworzenia koła, przeprowadzili głosowanie dotyczące jego nazwy (zdecydowali się na nazwę: Koło Naukowe Glottodydaktyków) oraz dyskutowali nad celem jego działalności. Ustalono listę przedsięwziąć, które mają zostać zrealizowane w kolejnych latach.

Członkami koła pierwotnie byli tylko filolodzy polscy, studenci specjalizacji Nauczanie języka polskiego jako obcego. Obecnie do koła przynależą również neofilolodzy – slawiści i angliści. Do koła od czterech lat wstępują również studenci pierwszego roku studiów licencjackich, którzy nie rozpoczęli jeszcze specjalizacji. Pokazuje to, jak ważna, nawet dla zaczynających swoją przygodę uniwersytecką, jest przynależność do organizacji studenckiej. Należy podkreślić, że ci studenci wnoszą nowe spojrzenie na pewne sprawy i często są inspiracją dla starszych członków. Na stronie internetowej koła można przeczytać, że „naszym celem, jako koła, jest pogłębianie wiedzy dotyczącej nauczania języka polskiego jako obcego, nabywanie doświadczenia oraz rozpowszechnianie naszej działalności i nawiązywanie współpracy ze studentami z całej Polski (i nie tylko) poprzez różnego rodzaju happeningi i spotkania. Przede wszystkim pragniemy i dołożymy wszelkich starań, aby nasi cudzoziemcy czuli się jak najlepiej w Polsce, a nauka języka polskiego była dla nich lekka i przyjemna" [http://kng.uni.lodz.pl/?page_id=28]. Założenia te przełożyły się na kształt statutu, w którym znalazły się szczegółowe plany aktywności. Należą do nich:

– spotkania z doświadczonymi lektorami, chcącymi podzielić się zdobytą przez lata praktyki wiedzą,

− organizowanie zajęć w terenie – studenci w roli przewodników po Łodzi i okolicach,

− praktyczne zajęcia z cudzoziemcami (przyjeżdżającymi w ramach programu Sokrates/Erasmus, chcącymi zdawać egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego czy uczącymi się w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi),

− nawiązywanie współpracy z innymi ośrodkami uczącymi języka polskiego jako obcego – również poza granicami kraju,

− wyjazdy, szkolenia, warsztaty – w celu poznania różnych systemów nauczania, tworzenia tandemów językowych,

− przygotowywanie prezentacji dotyczących kultur poszczególnych narodowości (w celu ich lepszego zrozumienia),

− utworzenie strony internetowej, zawierające m.in. pisane przez studentów zestawy ćwiczeń dla obcokrajowców,

− uruchomienie platformy e-learningowej umożliwiającej studentom zagranicznym poszerzanie wiedzy z zakresu języka polskiego jako obcego,

− zorganizowanie studenckiej konferencji naukowej (zrzeszającej polonistów i młodych glottodydaktyków z kraju i z zagranicy), a także wydanie tomu pokonferencyjnego,

− aranżowanie happeningów, spektakli teatralnych i innych wydarzeń kulturalnych.

Skonfrontuję teraz te założenia ze statutu z siedmioletnią działalnością koła. Pierwszym aspektem naszej działalności były spotkania z doświadczonymi glottodydaktykami. Najtrudniejsza dla młodych lektorów jest pierwsza lekcja z osobą, która w ogóle nie mówi po polsku. Przy braku języka pośrednika można zaryzykować stwierdzenie, że komunikacja w takiej sytuacji jest niemożliwa. Pokonywać tę przeszkodę nauczyła młodych lektorów dr Iwona Słaby-Góral, wieloletni pracownik Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (SJPdC). Uzmysłowiła, że kultury i języki świata, mimo wielu różnic, są podobne i pewne elementy są stałe (np. powitanie i pożegnanie – oficjalne i nieoficjalne, przedstawienie się itp.).

Lektorzy języka polskiego jako obcego bardzo często obejmują lektoraty w ośrodkach zagranicznych. Bywają oni jedynymi Polakami w danej jednostce akademickiej i muszą sami stworzyć program nauczania. W takiej sytuacji znalazł się następny nasz gość – mgr Elżbieta Sajenczuk, emerytowana lektorka, która przez kilka lat prowadziła lektorat na uniwersytecie w Delhi w Indiach. W trakcie spotkania przedstawiła specyfikę lektoratu w tak odległym miejscu. Również o zagranicznym lektoracie opowiedziała dr Iwona Dembowska-Wosik, pracownik Katedry Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ, która przez dwa lata była stypendystką Fundacji Kościuszkowskiej i prowadziła zajęcia na uniwersytecie w Bloomington w Indianie (USA). Oba te spotkania, choć dotyczyły lektoratów zagranicznych, pokazały, jak różne mogą być warunki pracy w zależności od kręgu kulturowego, do którego trafi lektor. Spotkań z lektorami było więcej. Jako jednostka uniwersytecka współpracujemy ze wspomnianym SJPdC UŁ, którego pracownicy bardzo często w ramach podnoszenia kwalifikacji i zdobywania doświadczenia wyjeżdżali na zagraniczne stypendia i lektoraty. Są oni dla nas bogatym źródłem wiedzy, z którego staramy się jak najczęściej korzystać.

Kolejnym aspektem były zajęcia terenowe. Również i ta płaszczyzna nie była przez nas zaniedbana. Początkowo były to teoretyczne referaty na temat miejsc, które warto pokazać cudzoziemcom studiującym w Łodzi, jak cukiernie, kawiarnie, zabytki (kompleks na Księżym Młynie, cmentarz żydowski). Pomocą służył nam tutaj dr Grzegorz Rudziński – lingwista, ale z zamiłowania krajoznawca [http://klsik.uni.lodz.pl/grudzinski.html]. Okazja do wykorzystania tej wiedzy nadarzyła się w wakacje. Członkowie koła pomagali przy organizacji szkoły letniej w SJPdC UŁ. Jednym z zadań było zorganizowanie wycieczek po Łodzi i okolicach, m.in. na cmentarz żydowski, do lasu łagiewnickiego, do Manufaktury.

Bardzo istotne dla KNG były praktyczne zajęcia z cudzoziemcami. Pomogły one zdobyć potrzebne doświadczenie, a z czasem przerodziły się w regularną pracę zarobkową. Prowadzone były lekcje języka polskiego jako obcego ze studentami, przyjeżdżającymi w ramach programu Sokrates/Erasmus czy Mobility Direct. Cyklicznie odbywają się również zajęcia w Fundacji Edukacji i Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego FERSO. Najtrudniejszym zadaniem okazały się jednak spotkania w Ośrodku dla Osób Starających się o Status Uchodźcy w Grotnikach pod Łodzią. Spotkaliśmy się tam z bardzo zróżnicowanymi grupami (od małych dzieci

po osoby dorosłe). Osoby tam przebywające pochodziły w różnych krajów, miały bardzo różny poziom wykształcenia. Nie było to zadanie łatwe, tym bardziej, że jest to zamknięty ośrodek. Trudnością była zupełna bariera językowa oraz problem ze zorganizowaniem cyklicznych spotkań. Za każdym razem należało wyrabiać odpowiednie dokumenty upoważniające nas do wejścia na teren ośrodka. Problemem był również dojazd – musieliśmy często na własny koszt dojeżdżać, by prowadzić zajęcia jako wolontariusze. Młodzi glottodydaktycy prowadzili tam zajęcia w ramach praktyk studenckich lub wolontariatu.

Kolejnym aspektem działalności KNG zapisanej w statucie miało być nawiązanie współpracy z innymi ośrodkami uczącymi języka polskiego jako obcego. Na tym polu mamy niewielkie osiągnięcia. Korespondowaliśmy ze studentami z Bloomington. Wykonywali oni projekt zlecony przez lektora (dr Iwonę Dembowską-Wosik), a my pełniliśmy rolę ekspertów i przewodników po polskiej kulturze. Podjęliśmy również próbę wymiany studenckiej z uniwersytetem w Krasnojarsku (Rosja). Niestety ze względów administracyjnych i finansowych (nie otrzymaliśmy dofinansowania) nie doszło do tej wymiany.

Niezbyt częste były również wyjazdy na szkolenia i warsztaty w celu poznania różnych sposobów nauczania i tworzenia tandemów językowych. Chętni uczestniczyli w warsztatach poświęconych wykorzystaniu tekstów literackich w Warszawie w roku 2013. Wynikać to może również z dość niewielkiego środowiska, jakim są glottodydaktycy polonistyczni.

Bardzo istotne były dla nas prezentacje dotyczące kultur poszczególnych narodowości oraz spotkania z osobami, który uczą się lub uczyły języka polskiego. Mieliśmy to szczęście, że o danych kulturach opowiadali nam ich przedstawiciele. I tak gościliśmy osoby m.in. z Chin, Słowacji, Indii, Niemiec, Brazylii. Ponadto zaprosiliśmy przedstawicieli Koła Naukowego Hispanistów UŁ, którzy dokonali konfrontacji polskiej i hiszpańskiej grzeczności językowej. Było to dla nad bardzo pouczające spotkania, które uwrażliwiło nas na duże różnice, jakie mogą występować nawet między dwoma kulturami europejskimi, których losy często się splatały.

7 lat temu planowano utworzenie strony internetowej KNG i umieszczanie tam zestawów ćwiczeń dla obcokrajowców stworzonych na zajęciach specjalizacyjnych. Stronę uruchomiono, ale niestety do tej pory nie zamieszczono tam materiałów. Podjęliśmy próbę ich digitalizacji, ale pojawił się problem praw autorskich przy ich publikacji. Nie udało nam się również uruchomić platformy e-learningowej, umożliwiającej naukę on-line w domu. Jest to przedsięwzięcie gigantyczne, wymagające od nas dużego nakładu pracy, ale mamy nadzieję, że w niedalekiej przyszłości uda się je stworzyć.

Udało nam się zorganizować aż cztery konferencje studencko-doktoranckie. Pierwsza (27–28 listopada 2010 r.) miała status ogólnopolskiej, druga (28–30 września 2012 r.) i trzecia (24–25 października 2014 roku) edycja już międzynarodowej. Ostatnia edycja (23–24 września 2016 roku) znów miała status ogólnopolskiej. Tematem przewodnim było *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*. Konferencje stały się spotkaniem młodych naukowców, których

pasją jest nauczanie języków obcych, poznawanie nowych kultur oraz dialog międzykulturowy. Lektorzy języka polskiego jako obcego mogli wymienić swoje doświadczenia z germanistami, slawistami, anglistami, jak również z literaturoznawcami i medioznawcami. Interdyscyplinarny charakter konferencji spowodował możliwość organizowania cyklicznych spotkań studentów, doktorantów i pracowników naukowych. Ważna jest też możliwość wystąpienia on-line gości z zagranicy. Mamy nadzieję, że pomoże to rozpropagować nasze spotkania nie tylko w Polsce, ale i w Europie. Prezentowanie aktualnych zagadnień związanych z nauczaniem języków obcych, a także propagowanie języka i kultury polskiej to nasze założenia statutowe.

Zwieńczeniem spotkań są recenzowane publikacje pokonferencyjne [Biernacka, Wojenka-Karasek 2011[3]; Gaze, Kubacka 2014[4]; Gaze, Góralczyk-Mowczan 2016[5]], w których znajdują się rozważania młodych badaczy na temat szeroko pojętej humanistyki, ze szczególnych uwzględnieniem problematyki glottodydaktycznej. W owych tomach zgromadzono artykuły, których autorami są filologowie i kulturoznawcy z różnych ośrodków akademickich, zarówno doktorzy, jak i początkujący badacze – studenci i doktoranci. Część referatów opisuje międzynarodowe programy społeczne i instytucje zajmujące się propagowaniem kultury i języka polskiego. Rozdziały poświęcone językowemu bogactwu Europy prezentują rozważania dotyczące nauczania różnych płaszczyzn języka bądź sprawności językowych rozmaitych języków europejskich. Dość znaczną część stanowią artykuły związane z lapsologią. Autorzy tych tekstów wskazywali zarówno błędy, jakie popełniają osoby uczące się języka polskiego jako obcego, jak i te, które zwykle popełniają Polacy, ucząc się języków obcych. Bardzo istotne były teksty dotyczące kultury w nauczaniu języków obcych, ponieważ wpisują się one w popularny nurt podejścia międzykulturowego, zwracając uwagę na aspekty socjolingwistyczne, lingwakulturowe i ludyczność. Wielu badaczy poruszyło tematykę stereotypizowania i językowego obrazu świata. Przedstawiono obraz Polaków w innych kulturach (niemieckiej i francuskiej), jak również stereotypy Polaków na temat innych narodowości (np. Włochów). Niezwykle ciekawe okazały się rozważania dotyczące komunikacji niewerbalnej, zarówno z punktu widzenia komunikologów, jak i lektorów języka polskiego jako obcego. Obok zagadnień glottodydaktycznych ważnym elementem są artykuły dotyczące literatury, sztuk plastycznych i teatru, które stanowią trzon bogactwa Europy. Każdy tom, zgodnie z wymogami uniwersyteckimi, był recenzowany. Recenzentką dwóch pierwszych tomów była prof. dr hab. Urszula Żydek-Bednarczuk z Uniwersytetu Śląskiego, trzecią część zrecenzowały dr hab. Anna Dunin-Dudkowska z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i prof. dr hab. Barbara Kudra z Uniwersytetu Łódzkiego.

Ostatnim zakładanym przejawem naszej działalności są happeningi i imprezy kulturalne. Cyklicznie od sześciu lat uczestniczymy w Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki. Zorganizowaliśmy imprezy dla Polaków, jak i cudzoziemców. Były to:

[3] W tomie znajdują się 34 artykuły.

[4] W tomie jest 29 artykułów.

[5] W tomie zgromadzono 31 artykułów.

− *Dyktando łódzkie* dla wszystkich łodzian (zaprezentowano w tekście dyktanda łodzianizmy, czyli takie elementy języka, które charakterystyczne są dla regionu łódzkiego, np. cztujda, drygle, drachy);

− *Meandry polszczyzny* – wykład na temat zawiłości języka polskiego, po którym nastąpił konkurs dotyczący współczesnej polszczyzny;

− *Kocham Cię, polski (języku)* – impreza zorganizowana trzykrotnie: dwa razy dla licealistów, raz dla gimnazjalistów. Był to turniej wiedzy o języku i kulturze polskiej, w 2014 r. poszerzony o wiedzę o regionie (sprawdzaliśmy m.in. wiedzę uczniów o polskich muralach);

− *Kuchnia międzykulturowa* – pięciokrotnie organizowane spotkanie w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, na którym członkowie koła przygotowują dania kuchni polskiej (np. bigos, pierogi, sałatkę warzywną), a cudzoziemcy potrawy ze swoich krajów. Po krótkim wstępie na temat polskiej tradycji kulinarnej następowała degustacja potraw. W 2013 r. w imprezie tej uczestniczyło ok. 250 studentów. Jest to najbardziej lubiany happening – zarówno przez nas, jak i obcokrajowców.

− *W 80 dni dookoła świata*; *Stereotyp jest zawsze płaski, nigdy stereo* – warsztaty interkulturowe w SJPdC UŁ, na których Polacy zapoznają się z kulturami studentów, a glottodydaktycy prezentują Polskę.

Ponadto uczestniczymy rokrocznie w koncercie świątecznym *Gwiazdka w Wieży Babel*. Jest to spotkanie wszystkich studentów SJPdC UŁ. Prezentują oni swoje talenty (śpiewają, tańczą, odgrywają kabaret), a na koniec wszyscy wspólnie uczą się śpiewać polskie kolędy. Dla nowych członków jest to pierwsze duże spotkanie z cudzoziemcami z całego świata w sytuacji nieoficjalnej. Od 2014 r. urządzamy również dla studentów studium wieczór andrzejkowy z wróżbami. Dla studentów z Azji było to pierwsze spotkanie z tą odsłoną polskiej kultury.

Koło Naukowe Glottodydaktyków UŁ, choć jest kołem nowym, działa dość prężnie. Głównym celem koła jest pomoc cudzoziemcom uczącym się języka polskiego jako obcego. Tworzymy również imprezy dla Polaków, dotyczące polskiej kultury i propagujące wielokulturowość. Chcemy przełamywać negatywne stereotypy w świadomości Polaków. Ważnym elementem jest samokształcenie członków KNG i zdobywanie doświadczenia zawodowego (zazwyczaj w ramach wolontariatu). Satysfakcjonujące były cztery konferencje zorganizowane przez koło, których pokłosiem są recenzowane tomy pokonferencyjne. W planach mamy digitalizacje materiałów dydaktycznych wykonanych przez studentów specjalizacji Nauczanie języka polskiego jako obcego, a także uruchomienie platformy e-learningowej.

Bibliografia

Biernacka M., Wojenka-Karasek M. (red.) [2011], *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Wydawnictwo „Piktor", Łódź.

Gaze M., Kubacka K. (red.) [2014], *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 2*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Gaze M., Górlaczyk-Mowczan P. (red.) [2016], *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

http://pl.wikipedia.org/wiki/Ko%C5%82o_naukowe [dostęp: 10.09.2014].

http://kng.uni.lodz.pl/ [dostęp: 10.09.2014].

http://klsik.uni.lodz.pl/ [dostęp: 10.09.2014].

http://klsik.uni.lodz.pl/grudzinski.html [dostęp: 10.09.2014].

Joanna Duda
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.05

POLSKA I POLACY W OCZACH STUDENTÓW Z EUROPY PRZEBYWAJĄCYCH W ŁODZI W ROKU AKADEMICKIM 2015/2016 W RAMACH PROGRAMU ERASMUS+

Słowa kluczowe: stereotyp Polaka, Erasmus+, mobilność studentów, Łódź

1. Wprowadzenie

Erasmus+ to program uruchomiony w 2014 roku, zastępujący wszystkie dotychczasowe projekty podlegające pod program „Uczenie się przez całe życie". Inicjatywa przeznaczona jest dla studentów i pracowników naukowych szkół wyższych, pod warunkiem, iż ci ostatni posiadają Kartę Erasmusa dla Szkolnictwa Wyższego. Udział w projekcie deklaruje obecnie ponad dwa tysiące uczelni w Europie, w tym czołowe polskie uniwersytety. Nadzór nad projektem w Polsce sprawuje Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Komisja Europejska przeznaczyła na realizację programu (lata 2014–2020) budżet sięgający 16,8 mld euro.

Wymiana studentów i pracowników naukowych zaczyna się we wrześniu (semestr zimowy) i w lutym (semestr letni). Sama decyzja o wzięciu udziału w projekcie musi być podjęta znacznie wcześniej, np. zapisy na semestr zimowy (wymiana we wrześniu) ruszają w lutym. Wówczas kandydaci dokonują wyboru uczelni i miasta, gdzie w przyszłości będą kontynuować studia. Istotną rolą w procesie rekrutacji jest znajomość języka obcego (w większości wypadków jest to język angielski), który powinien być co najmniej na poziomie B1. Dobrze znać również podstawy języka kraju, do którego się wybieramy, np. niektóre uczelnie we Francji zastrzegają sobie znajomość języka francuskiego na poziomie podstawowym, by ich studenci mogli komunikować się w języku docelowym. Często uczelnie partnerskie oferują także dodatkowe kursy dla osób chcących nauczyć się języka obowiązującego w danym kraju. Zajęcia te rozpoczynają się zazwyczaj dwa tygodnie przed początkiem zajęć na uczelni. Kursy językowe można kontynuować przez cały czas trwania Erasmusa.

Wyjazd w ramach programu Erasmus+ może trwać od trzech miesięcy do jednego roku. Każdej podróży towarzyszy dofinansowanie, przeznaczone z góry, w kwocie zależnej od państwa, w którym podjęto studia. Jak sama nazwa wskazuje, dofinansowanie pokrywa jedynie część kosztów związanych z pobytem, resztę studenci muszą zdobyć we własnym zakresie. Studenci programu Erasmus+ są zobowiązani do realizowania planu zajęć zgodnego z ich przedmiotami kierunkowymi i objętego adekwatną sumą punktów ECTS [http://erasmusplus.org.pl/o-programie].

2. Uczestnicy badania

Grupa badawcza składała się ze studentów będących uczestnikami programu Erasmus+ w roku akademickim 2015/2016. Pod uwagę zostali wzięci studenci Uniwersytetu Łódzkiego, łącznie badana grupa stanowiła 25 uczestników, wśród których znaleźli się Hiszpanie, Kolumbijczycy, Ukraińcy, Francuzi, Grecy, Portugalczycy, Włosi oraz mieszkańcy Kurdystanu.

Ze względu na nieznajomość języka polskiego (tylko 3 respondentów z 25 badanych wyraziło chęć nauki języka polskiego w zorganizowanym przed studiami dwutygodniowym podstawowym kursie języka polskiego) postanowiono przeprowadzić ankiety w języku angielskim. Wszyscy studenci objęci badaniem uczęszczali na zajęcia z zakresu filologii angielskiej, poziom ww. języka widniejący na dokumentach, które dostarczyli, wahał się od B1 do C1. Dla 20 osób spośród 25 uczestników badania język angielski był pierwszym językiem obcym, dla pozostałych 5 osób język angielski był drugim językiem obcym zaraz po języku rosyjskim i arabskim, jednakże wskazani respondenci posługiwali się nim z dużą biegłością.

3. Badanie i jego przebieg

Celem badania była odpowiedź na pytanie o obraz Polski i Polaka w oczach studentów zagranicznych uczelni przyjeżdżających na wymianę do Łodzi. Autorka pragnęła sprawdzić, jaką wiedzę na temat docelowego kraju posiadają Erasmusi i czy posiadane informacje pokrywają się z aktualnym, rzeczywistym stanem.

Badanie zostało przeprowadzone w trakcie semestru letniego roku akademickiego 2015/2016 podczas jednych zajęć metodycznych, wypełnienie ankiety trwało około 15 minut.

Każdy z uczestników badania otrzymał dwie anonimowe ankiety, zawierające łącznie pięć pytań otwartych. Pierwsza ankieta zakładała odpowiedź na pytanie, jacy według badanych są Polacy. W drugiej ankiecie respondenci zostali poproszeni o wymienienie kolejno trzech polskich miast (za wyjątkiem Łodzi), trzech sławnych Polaków, trzech polskich słów i trzech nazw polskich potraw.

Uczestnicy badania, realizujący program właściwy filologii angielskiej, wypełniali ankietę w języku, który studiowali w Polsce, tj. w języku angielskim.

4. Kilka słów o stereotypach

Słowo stereotyp wywodzi się z połączenia dwóch greckich słów, stereós – mocny, stabilny, trwały i typos oznaczający obraz, model, wrażenie. Po raz pierwszy pojęcie to pojawiło się na łamach książki W. Lippmanna Public Opinion. Autor zdefiniował stereotyp jako „obraz w głowie ludzkiej" [Lippmann 1961: 3], przy czym zaznaczył podwójną funkcję tego pojęcia: psychiczną opierającą się na ekonomizacji wysiłku jednostki w poznawaniu świata oraz społeczną definiowaną jako „obronę szeroko rozumianej pozycji społecznej" [Bartmiński 1985: 23]. O funkcji społecznej szerzej pisał J. Chałasiński: „Stereotypy te (społeczne) to są definicje ludzi, przedmiotów, stosunków i sytuacji, których dokonujemy na każdym kroku i które przekazuje tradycja społeczna. Nie są one wynikiem logicznego rozumowania, lecz wynikiem doświadczenia, w którym dominującą rolę odgrywają procesy instynktowe. Niemniej one to właśnie składają się na najważniejszy dla nas świat znaczeń, który nazywamy rzeczywistością społeczną" [Chałasiński 1935: 48].

Inaczej stereotypy społeczne charakteryzuje B. Weigl; autorka wyróżnia szereg kryteriów wyróżniających pojęcie. Stereotypy społeczne rozpatrywane jako schematy kategorialne będą cechowały się nadmiernymi uproszczeniami, wartościowaniem cech, generalizacją, silnym przekonaniem o podobieństwach pomiędzy jednostkami reprezentującymi daną grupę oraz znikomą podatnością na modyfikacje [Strelau 2005: 206]. Ponadto w stereotypach pojawią się obrazy uproszczone, znikoma bądź słaba wiedza na dany temat, ideologia jednostkowa i subiektywizm. Brakować będzie w nich korekty informacji bądź zapotrzebowania na jej weryfikację i ocenę [Pospiszyl 2008: 51].

Jak zauważa J. Bartmiński, prace socjologiczne rozwijające koncepcję Lippmanna znacznie zawężają perspektywy badawcze i akcentują głównie fakt odniesienia stereotypu do zachowań człowieka i kształtowania przez nie pewnego obrazu rzeczywistości społecznej [Bartmiński 1985: 27].

Dlatego też w niniejszym artykule chciałabym zaprezentować również lingwistyczny podział stereotypów zaprezentowany przez W. Chlebdę. Jak pisze autor, stereotyp możemy sprowadzić do trzech podstawowych ujęć: 1) stereotyp jest reprodukowanym związkiem wyrazowym (stereotyp lingwalny), 2) stereotyp jest specyficznym konstruktem mentalnym (stereotyp mentalny), 3) stereotyp jest specyficznym konstruktem mentalnym zakorzenionym w świadomości jako znak językowy (stereotyp lingwomentalny) [Chlebda 1998: 32].

W literaturze przedmiotu stereotypy jako pojęcia znaczeniowe traktowane są dwubiegunowo. Część opracowań traktuje je jako przeciwieństwo dla pojęć opis–wartościowanie, z kolei reszta traktuje je jako opozycję jednostki do grupy. Pierwsza koncepcja, tj. opis deskryptywny zakłada, że stereotyp to charakterystyka jakiejś grupy, która ujawnia się w pamięci jednostki na podstawie skojarzenia z daną kategorią, zatem nazwa kategorii w sposób automatyczny będzie wpływała na treść reprezentacji. Opis ten tłumaczy łatwą akwizycję stereotypów, postępowanie schematowe i szybką identyfikację pojęć, nie ocenia natomiast wpływu uczuć i emocji

na reprezentacje stereotypów[1]. Opis ewaluatywny znajdujący się również w ujęciu pierwszym zwraca uwagę na aspekt emocjonalny. Głosi bowiem, iż stereotypy oprócz treści zawierają również ocenę. Na tej podstawie możemy stwierdzić, iż wartościowanie jest składnikiem immanentnym pojęcia stereotyp, zatem aktywizacja stereotypu będzie automatycznie wzbudzała aktywizację oceny danej kategorii bądź grupy[2]. Druga koncepcja zawiera w sobie podejście społeczno-poznawcze i podejście kulturowe. Pierwsze z nich zakłada, iż stereotyp jest rezultatem doświadczenia jednostki poprzez kontakt z danymi kategoriami i grupami społecznymi którego doznała. Opis ten sugeruje, iż stereotypy są podatne na zmiany i modyfikacje, gdyż jednostka stale doświadcza nowych rzeczy, weryfikując swoje poprzednie poglądy. W tym miejscu warto przywołać klasyfikację C. Stangora i M. Schallera, którzy wyróżniają trzy podejścia indywidualistyczne: 1) schemat grupowy – jednostka jest przekonana o tym, iż cechy jednego członka grupy są charakterystyczne dla całej grupy, do której owa jednostka przynależy; 2) prototyp grupowy – określenie cech grupy na podstawie cech jednostki, jednak z zastosowaniem mniejszej generalizacji cech; 3) egzemplarz – koncentrowanie uwagi na wybranej jednostce jako reprezentancie cech i wartości reprezentowanych przez grupę [Stangor, Schaller 1999]. Drugie podejście, kulturowe, odwołuje się do społeczeństwa i podzielanych przez nie wartości. W tym ujęciu stereotypem będzie wiedza zbiorowa przekazywana i transmitowana w obrębie danej społeczności.

Na podstawie powyższych definicji możemy stwierdzić, iż stereotypy towarzyszą nam już od najmłodszych lat. Genezą ich powstania mogą być doświadczenia społeczne lub indywidualne, często noszące znamiona dość dużego ładunku emocjonalnego. Jeśli chodzi o opinie indywidualne, wpływają na nie cechy umysłu, tj. szerokość kategorii poznawczej i iluzoryczność korelacyjna. T. F. Pettigrew wykazuje, iż pewne jednostki posiadają tendencję do uogólniania i generalizowania, nie dostrzegają więc dużej różnorodności pomiędzy wybranymi egzemplarzami, inne z kolei wychwytują od razu rozbieżności i różnorodność w obrębie kategorii. Według badacza fakt ten jest spowodowany ukształtowaniem ludzkiego umysłu [Pettigrew 1970]. Zjawisko iluzorycznej korelacji to potoczna koncepcja współwystępowania danych cech u osób bądź grup, które w rzeczywistości nie mają cech wspólnych bądź skupienie uwagi na celach wyrazistych, odbiegających od utartego wzorca [Strelau 2005].

W kształtowaniu stereotypów dużą rolę odgrywa społeczność, w której jednostka dorasta, pewne normy i wartości kultywowane są w jej najbliższym kręgu. Rodzice w pierwszej kolejności wpływają na postrzeganie świata przez swoje potomstwo. Liczne badania amerykańskich naukowców udowodniły, iż stereotypy, w które wierzą rodzice są przekazywane dzieciom, a te przyjmują je jako naturalne i zaczynają się z nimi utożsamiać [Fagot, Leinbach, O'Boyle 1992]. Istotną rolę pełnią również media i czasopisma propagujące pewne wzory i narzucające postrzeganie świata.

[1] Więcej na temat opisu deskryptywnego przeczytać można w pracy [Kurcz 1994].

[2] Więcej na temat przeczytać można w [Dovidio, Gaertner 1986].

5. Uzyskane wyniki

Jak wspomniano wcześniej, respondenci otrzymali dwie ankiety. Pierwsza z nich dotyczyła wizerunku Polaków; badani mieli napisać, co sądzą na ich temat. W większości odpowiedzi można było doszukać się pozytywnych rzeczy. Erasmusi podkreślali, iż Polacy, których spotkali, byli dla nich pomocni oraz odpowiadali na liczne pytania dotyczące drogi na uczelnię czy do akademika. W opisach często padało słowo mentor – jest to polski student opiekujący się Erasmusem przebywającym na wymianie – według badanych dzięki pomocy mentora Erasmusi czuli się pewnie, gdyż wiedzieli, że zawsze mogą się zwrócić do kogoś o pomoc, z czego chętnie korzystali. Kolejne cechy określające Polaków to towarzyscy, mili, gościnni. Respondenci powoływali się tu na współmieszkańców akademików, panie z recepcji (pomoc przy kwaterowaniu, opłatach za domy studenckie) oraz przypadkowe osoby poznane np. w tramwaju (pomoc w tłumaczeniu kierunku jazdy). Jeśli chodzi o negatywne cechy, badani wskazywali na zbytnią punktualność (szczególnie widoczne jest to w ankietach osób hiszpańsko oraz włoskojęzycznych) i brak dostatecznej znajomości języka angielskiego. W jednej ankiecie respondent wspomniał, iż w momencie użycia języka ojczystego spotkał się z negatywną reakcją współpasażera w tramwaju, który wyjaśnił mu, iż skoro jest w Polsce, powinien mówić w języku polskim.

Druga ankieta dotyczyła wiedzy na temat Polski. Erasmusi zostali poproszeni o wymienienie trzech polskich miast (z wyjątkiem Łodzi), trzech sławnych Polaków, trzech polskich słów i trzech nazw polskich potraw. Mówiąc o miastach, najwięcej wskazań otrzymał Kraków (23 odpowiedzi), za nim uplasowały się Gdańsk (19) i Warszawa (17). Czternastu ankietowanych wymieniło Wrocław, dwoje podało Toruń. Wymienienie trójki sławnych Polaków sprawiło badanym duży problem, żaden z respondentów nie podał trzech odpowiedzi, w większości przypadków pojawiła się jedna odpowiedź – Robert Lewandowski, kilkoro respondentów wspomniało o Janie Pawle II. Polskie słowa okazały się najbardziej liczną kategorią odpowiedzi, Erasmusi zwykle wpisywali więcej niż 3 wyrazy, najczęściej pojawiającymi się leksemami/wyrażeniami były: cześć; halo; tak, tak; dzień dobry; piwo; dziękuję; dziękuję bardzo; proszę; nie mówię po polsku; nie rozumiem; dobrze; nie, nie. W ankietach nie zabrakło również polskiego przekleństwa „kurwa", które pojawiło się niemal w każdej pracy (wyjątek stanowiła tu jedna ankieta). Ostatnie pytanie dotyczyło polskich potraw, najwięcej głosów zdobyły pierogi, które zostały wskazane przez wszystkich respondentów. Następnie w kolejności pojawiły się naleśniki (21 odpowiedzi) i zupa (13 wskazań). Część respondentów ograniczyła się jedynie do podania jednej bądź dwóch odpowiedzi.

6. Kwestie problematyczne

W badaniu wzięła udział ograniczona grupa Erasmusów, nie jest ona zatem wystarczającą ilością respondentów, by móc wysunąć ogólne wnioski nt wyników. W celu uzyskania większej ilości informacji można by się było pokusić o zebranie identycznych danych w innych miastach akademickich (np. Warszawa, Kraków, Wrocław itp.), a następnie można by skorelować te wyniki z odpowiedziami uzyskanymi z łódzkich ankiet. Dzięki temu obserwacja wizerunku Polski i Polaków byłaby

pełniejsza. Niemniej jednak powyższe badanie można potraktować jako badanie pilotażowe służące zapoznaniu się z opiniami na temat Polski i Polaków. Ze względu na fakt powszechnej mobilności, braku granic i dużej popularności programu Erasmus+, kwestia dalszych badań w zakresie obrazu Polski i Polaków w oczach innych narodowości jawi się jako kwestia otwarta, wymagająca dalszych rozważań.

7. Zakończenie

Program wymiany międzynarodowej wciąż przyciąga nowych studentów chcących wyjechać na studia do innego kraju. Rokrocznie do Łodzi przyjeżdża około 1000 Erasmusów, z których większość decyduje się na studia tylko w jednym semestrze, tj. zimowym lub letnim. Istnieje jednak spora grupa pozostająca w Polsce przez cały rok akademicki. Jak pokazało badanie pilotażowe, respondenci dysponują wiedzą z zakresu państwa, do którego trafiają na Erasmusa, czasem jest to wiedza obszerniejsza (jak w przypadku polskich słów czy miast), czasem badani zdają się mieć trudności z odpowiedzią na pytania, choć i tu pojawiają się trafne sugestie. Jak wspomniano powyżej, badanie pilotażowe spełniło swoje zadanie, ukazując szkic obrazu Polski i Polaka w oczach studentów zagranicznych przebywających w Łodzi na wymianie międzynarodowej. Jak zasugerowano, kolejnym etapem może być powtórzenie niniejszego badania na większą skalę.

Bibliografia

Bartmiński J. [1985], *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki (cz.1)*, [w:] *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej III*, Basaj M., Rytel D. (red.), Wrocław.

Chałasiński J. [1935], *Antagonizm polsko-niemiecki w osadzie fabrycznej „Kolonia" na Górnym Śląsku*, Warszawa.

Chlebda W. [1998], *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*, [w:] Anusiewicz J., Bartmiński J. (red.), *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne,* Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław.

Dovidio L., Gaertner J. [1986], *Prejudice, discrimination,and racism*, San Diego, US.

Fagot B., Leinbach M., O'Boyle Ch. [1992], *Gender labeling, gender stereotyping, and parenting behaviors*, [w:] Developmental Psychology, Vol. 28(2).

Kurcz I. [1994], *Zmienność i nieuchronność stereotypów*, IP PAN, Warszawa.

Lippmann W. [1961], *Public Opinion*, New York.

Pettigrew T. F. [1970], *Eye dominance in the visual cortex*, [w:] *Nature*, nr 225, London.

Pospiszyl I. [2008], *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Stangor C., Schaller M. [1999], *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, Macrae C., Stangor Ch., Hewstone M. (red.), GWP, Gdańsk.

Strelau J. [2005], *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom III*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

http://erasmusplus.org.pl/o-programie [dostęp: 20.09.2015].

Klaudia Gąsior
Uniwersytet Marii
Curie-Skłodowskiej

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.06

CLIL I ERASMUS JAKO TRENDY DYDAKTYCZNE BĘDĄCE ODPOWIEDZIĄ NA ROSNĄCĄ RÓŻNORODNOŚĆ JĘZYKOWĄ I KULTUROWĄ KONTYNENTU EUROPEJSKIEGO

Słowa kluczowe: CLIL, Erasmus, Pokolenie Y, nauczanie języków obcych, Unia Europejska

1. Wstęp

Słowa Franka Smitha, wybitnego psycholingwisty czasów współczesnych, brzmiące "Jeden język ustawia Cię w korytarzu życia. Dwa języki otwierają każde drzwi po drodze" w doskonały sposób obrazują, jak znaczącą rolę języki obce odgrywają w życiu każdego człowieka. Poza korzyściami materialnymi czy nieograniczoną swobodą i łatwością podróżowania wynikającymi ze znajomości jednego lub więcej języków obcych, nie należy zapominać, że opanowanie zdolności posługiwania się kolejnym językiem często przyrównane jest do nabycia nowej duszy czy wykształcenia odmiennych perspektyw na życie [Larsen-Freeman, Anderson 2011: 221]. Biorąc pod uwagę fakt, iż znajomość języków obcych wpływa pozytywnie zarówno na fizyczne, jak i mniej namacalne aspekty życia człowieka, kształtowanie jednostek nie tylko bilingualnych, ale i nawet multilingualnych stało się zadaniem priorytetowym krajów Unii Europejskiej [Coyle, Hood, Marsch 2010: 155]. Tytuł jednego z projektów wydanych przez Unię Europejską, który w tłumaczeniu na język polski brzmi „Jak różnorodność językowa może wzmocnić Europę" [European Commission 2007], luźno nawiązuje do tytułu poniższego artykułu, zwracając szczególną uwagę na wielojęzyczność i wielokulturowość społeczeństw kontynentu europejskiego. Warto podkreślić, iż słowa te dają jednocześnie świadectwo tego, iż owa wielowymiarowa lingwistyczna oraz kulturowa różnorodność przyczynia się do większej atrakcyjności kontynentu europejskiego, a nawet może zostać określona mianem jej waloru.

Na wstępie warto podkreślić fakt, iż Europa od samego początku toczenia się rozmów na temat zwiększenia jej jedności ekonomicznej w latach 50. XX wieku

skazana była na wysoki poziom wielojęzyczności. Chęć zbudowania i utrzymania gospodarczo zunifikowanej wspólnoty krajów europejskich pociągała za sobą konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na edukację językową, a w konsekwencji nacisk położony na politykę nauczania języków obcych. Dokument wydany przez Europejską Wspólnotę Gospodarczą w roku 1958 określił, które z języków w nowo rozwijającej się unii krajów będą językami oficjalnymi, co zaowocowało poświęceniem większej uwagi systemom edukacyjnym, których głównym zadaniem było zapewnienie edukacji językowej rosnącej liczbie młodych ludzi [Tender, Vihalemm 2009: 42; Coyle, Hood, Marsch 2010: 8]. W roku 1978 Komisja Europejska zaproponowała państwom członkowskim nauczanie w szkołach przy pomocy więcej niż jednego języka, co stało się katalizatorem do powstania CLIL-u, któremu więcej uwagi zostanie poświęcone w dalszych częściach artykułu [Coyle, Hood, Marsch 2010: 8].

2. Język a kultura

Przedstawiając zagadnienie wielojęzyczności i wielokulturowości kontynentu europejskiego, warto zwrócić uwagę na definicję języka i kultury oraz zastanowić nad relacją istniejącą pomiędzy tymi dwoma pojęciami. W zależności od dyscypliny naukowej spotyka się w literaturze różne podejścia do pojęcia języka, a jego definiowanie zależy od przyjętej teorii. Jednakże, mówiąc najprościej, język można przedstawić jako zbiór dźwięków i symboli, przy pomocy których jednostki mogą się między sobą komunikować [Brown 1994: 4]. Kultura zaś określana jest mianem wartości, tradycji czy rytuałów wyznawanych i praktykowanych przez grupę ludzi. Każde społeczeństwo może obejmować jednostki posługujące się różnymi językami, a przez to wychowane według odmiennych kultur [Lazear 1999: 96]. Zrozumienie relacji pomiędzy językiem a kulturą jest istotne nie tylko dla osób biorących udział w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, ale i dla jednostek posługujących się językiem ojczystym. Innymi słowy, wpływ otaczającej kultury wywiera wrażenie na użytkownikach danego języka i nie pozostaje obojętny dla samych środków językowych i sposobu, w jaki ludzie komunikują się między sobą. Struktura języka wpływa bowiem na sposób postrzegania świata, zaś wartości zdobyte poprzez wychowanie w duchu danej kultury determinują sposób użycia języka [Elmes 2013: 11–12]. Benjamin Whorf we współpracy z Edwardem Sapirem sformułowali *prawo relatywizmu językowego*[1], które podkreśla rolę języka w kształtowaniu myśli [Brown 1994: 37]. Ten dość złożony związek pomiędzy językiem a kulturą nie pozostaje obojętny dla polityki nauczania języków obcych. Ze względu na to, że język i kultura wchodzą w interakcję ze sobą na każdym kroku, uwzględnienie roli danego języka i nieodłącznej od niego kultury powinno stanowić bazę, na którym nauczanie języków się opiera [Chłopek 2008: 11].

[1] Ang. *Sapir-Whorf hypothesis/Linguistic relativity/Whorfianism* – teoria, która określa, że struktura języka wpływa na rozwój poznawczy czy światopogląd człowieka.

3. Słowa uwarunkowane kulturowo

Wątpliwości nie ulega fakt, iż jest to ogromne wyzwanie dla nauczycieli języków obcych, aby wyposażyć swoich uczniów nie tylko w zdolności posługiwania się językiem obcym w sposób płynny i poprawny, ale i wiedzę umożliwiającą im dostosowanie go do różnych sytuacji. Sytuacje te, z którymi użytkownicy języka obcego mają do czynienia, mogą się diametralnie różnić od tych, które są ogólnie przyjęte i traktowane jako naturalne w ojczystej społeczności – ze względu na to, że pomiędzy kulturami poszczególnych społeczeństw istnieją znaczne rozbieżności w sposobie zachowania rodzimych uczestników danej kultury czy chociażby częstotliwości występowania określonego zjawiska, często dochodzi do sytuacji, w których źródłem porażek w komunikacji interkulturowej są słowa uwarunkowane kulturowo (ang. *culture specific words*). Ich mianem określa się słowa lub wyrażenia mające charakterystyczne znaczenie dla danej kultury i odzwierciedlające historię lub zwyczaje danej społeczności [Yuewu, Qin 2015: 63–64]. Często jakieś zjawisko lub obiekt nie są spotykane w danej kulturze, a w konsekwencji społeczeństwo żyjące w tej kulturze nie wytworzyło jakichkolwiek środków lingwistycznych do ich opisu. Innymi słowy, znalezienie w danym języku odpowiedników na ich określenie jest często zadaniem niemożliwym, gdyż różne języki wyrażają różne poglądy kulturowe, zachowania czy znaczenia w sposób nie zawsze spotykany w poszczególnych kulturach [Brewster, Ellis, Girard 2002: 146].

4. Czynniki wpływające na zwiększony poziom różnorodności Europy

Jak zauważa David Graddol „z punktu widzenia zachodnich cywilizacji wyróżnia się trzy fazy w historii ludzkości: przednowożytną, nowożytną i postmodernistyczną. Wszystkie te okresy charakteryzują się odmiennymi opiniami na temat idei organizacji społeczeństw i ekonomii, różnorodnym światopoglądem czy sposobami postrzegania oczekiwanych zmian. Zmieniające się relacje pomiędzy językami świadczą o zbliżającym się nieuchronnie schyłku czasów nowożytnych" [Graddol 2006: 18]. Czasy nowożytne sięgają swymi korzeniami epoki renesansu, a ich obecność wyczuwalna była w powietrzu przez nadchodzące stulecia. Języki w Europie podczas tego okresu nazywane były językami nowożytnymi – były one bowiem skodyfikowane, znormalizowane, symbolizujące i odzwierciedlające jedność narodową. Jednakże na skutek takich czynników jak globalizacja, rozwój nowych technologii, zacieśnianie współpracy międzynarodowej czy zmiany demograficzne, cała struktura nowożytnej Europy, budowana i wzmacniana na przestrzeni wieków, ulega obecnie modyfikacjom. Nie ulega wątpliwości fakt, że wszystkie te wspomniane przed momentem transformacje mające miejsce nie tylko na gruncie europejskim, ale i całym globie, nie pozostają obojętne dla polityki nauczania języków obcych, modyfikując jednocześnie praktykowane dotychczas modele [Graddol 2006: 19].

5. Pokolenie Y a nauczanie języków obcych

Jak słusznie zauważa Peter Reilly „nauczyciele języka angielskiego z wieloletnim doświadczeniem pracujący na różnych etapach edukacyjnych zdają sobie sprawę, że ich uczniowie myślą i zachowują się inaczej niż ci z poprzednich pokoleń" [Reilly 2012: 2]. W wyniku wszechobecnych zmian modyfikujących organizację i funkcjonowanie społeczeństw czasów współczesnych, zmianie ulega również sposób zachowania współczesnego ucznia, który należy do tak zwanego *Pokolenia Y* (ang. *Generation Y*). Członkowie owego pokolenia urodzili się w ciągu ostatnich dwudziestu lat XX wieku, a charakterystycznymi cechami odróżniającymi ich od, na przykład, ciężko pracującego i niezależnego Pokolenia X, które dominowało w latach 1965–1980, są pewność oraz zaangażowanie w użyciu zaawansowanych technologii. Ze względu na inne okoliczności, w których członkowie Pokolenia Y mieli możliwość dorastać i kształtować swoją osobowość, zmieniły się ich oczekiwania w stosunku do metod nauczania praktykowanych w klasie. Mianowicie model transmisyjny nauczania, w którym to nauczyciel odgrywa centralną rolę i stanowi jedyne źródło wiedzy dla uczniów, nie wydaje się być efektywnym sposobem pracy w przypadku Pokolenia Y:

> Nauczyciele z doświadczeniem, którzy obracają się w środowiskach edukacyjnych od dłuższego czasu, wiedzą, iż wartości wyznawane przez współczesnych uczniów nie są kompatybilne z formą tradycyjnych kursów czy metodami pracy. Ci, którzy jedynie przerabiają podręcznik mogą być postrzegani jako przestarzali. Dlatego też, efektywność nauczania uwarunkowana jest zdolnością nauczyciela do przystosowania instrukcji odpowiadającej potrzebom współczesnych uczniów [Reilly 2012: 3].

Jak już zostało wspomniane, Pokolenie Y wymaga od nauczycieli poznania jego potrzeb oraz jednoczesnego wypracowania metod pracy, które pomogłyby w zaspokojeniu tych wymogów. Pierwszą cechą charakterystyczną dla owego pokolenia jest umiejętność korzystania z nowoczesnych technologii. Wątpliwości nie ulega fakt, iż zainteresowanie uczniów światem technologii powinno w konsekwencji znaleźć odzwierciedlenie w sposobie organizacji zajęć w oparciu o wykorzystanie owych technologicznych udogodnień. Co więcej, Pokolenie Y oczekuje otrzymania natychmiastowej opinii zwrotnej, tzw. *feedbacku* od nauczyciela, bezpośrednio po wykonaniu zadania. Zaspokojenie potrzeby feedbacku w procesie nauczania języka obcego jest możliwe dzięki określeniu klarownych strategii uczenia się oraz umiejętnym poprawianiu błędów popełnianych przez uczniów, które nie powinno ograniczać się do wykonanej przez nauczyciela korekty powszechnie stosowanej w edukacji. Wręcz przeciwnie, to uczniowie powinni być zachęcani do samodzielnej poprawy własnych błędów, stając się jednocześnie aktywnymi uczestnikami procesu nauczania. Trzecią cechą Pokolenia Y, która powinna zostać uwzględniona podczas zajęć szkolnych, jest nacisk położony na poczucie sensu wykonywanego zadania i zainteresowanie tematem. Oznacza to, że uczniowie chcą uczyć się tematów ciekawych dotyczących ich życia i środowiska w sposób stymulujący i produktywny [Reilly 2012: 4–9].

Zgodnie z tym jak Hanna Komorowska opisuje kompetencje uczniów rozwijane w procesie nauczania języków obcych, początkowo ich doskonalenie ograniczało się jedynie do rozwoju świadomości językowej, która „dotyczy rozumienia mechanizmów funkcjonowania języka i świadomości różnic znaczeniowych, (…) wiedzy o tym jak różnicują się środki językowe w zależności od sytuacji, miejsca, osoby, rozmówcy, treści komunikatu i intencji mówiącego" [Komorowska 2007: 188]. Dopiero z czasem zaczęto dostrzegać znaczenie kultury i rozwoju kompetencji interkulturowej obejmującej wiedzę ucznia o społeczeństwie i kraju, który posługuje się językiem docelowym jako ojczystym [Komorowska 2007: 188]. Innymi słowy, obowiązek nauczania o stylu życia i niewerbalnych sposobach komunikacji kultury społeczeństwa posługującego się językiem docelowym wraz z rozwijaniem kompetencji językowych został uznany przez lingwistów jako klucz do sukcesu w nauce języka [Tomalin, Stempleski 1993: 6, Brewster, Ellis, Girard 2002: 146–147].

6. Reakcja Europy na obecne zmiany

Wiele podejść do nauczania języków obcych praktykowanych było na przełomie ostatnich kilku dekad: od metody gramatyczno-tłumaczeniowej czy podejścia audiolingualnego do rozsławionego podejścia komunikacyjnego. Jednakże, jako następstwo różnorodnych zmian spoza dziedziny glottodydaktyki, będących konsekwencją rozwoju technologicznego oraz globalizacji zapoczątkowanych od początku XX wieku, metody nauczania i uczenia się języków obcych uległy modyfikacji. Mianowicie, środowisko klasy szkolnej nie stanowi jedynego miejsce nauczania języka obcego, gdyż dzięki udogodnieniom zaoferowanym przez technologię uczenie się języka obcego może stać bardziej autonomicznym przedsięwzięciem [Larsen-Freeman, Anderson 2011: 220–221]. Wymienione powyżej podejścia, ze względu na zmiany organizacyjne społeczeństw i ich światopogląd, nie spełniały swoich dydaktycznych funkcji, nie przynosząc jednocześnie upragnionych efektów.

6.1. CLIL

Odmienny rozdział w historii nauczania języków obcych zajmuje CLIL – aby zrozumieć, dlaczego edukacja oparta na podejściu CLIL-owym cieszy się rosnąca popularnością, niezbędne jest przedstawienie kluczowych wiadomości dotyczących tego pojęcia. CLIL jest to termin z języka angielskiego utworzony ze słów *Content and Language Integrated Learning*, a w języku polskim funkcjonujący pod nazwą *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe*. Owego terminu używa się do opisu podejścia do nauczania zarówno przedmiotu niejęzykowego z programu nauczania, jak i języka obcego. Mówiąc prościej, jest to „nauczanie przedmiotu takiego jak geografia, przedmioty ścisłe czy historia przez język, który nie jest językiem pierwszym uczniów, czyli ich językiem ojczystym" [Thornbury 2006: 5]. Podejście to powstało w latach 90. XX wieku w Europie i od momentu jego wprowadzenia w 1996 roku zdobywa na popularności, nie będąc już enigmatycznym akronimem w środowiskach edukacyjnych. Powodami, dla których idea CLIL-u została zapoczątkowana były „ambicje Unii Europejskiej do znalezienia efektywnego

programu nauczania języków obcych, który pomógłby osiągnąć jej cele, takie jak znajomość przez wszystkich mieszkańców dwóch języków obcych, jedność społeczna, zwiększona mobilność w jej granicach oraz wzmocniona siła gospodarcza" [Georgiou 2012: 495]. To dzięki podwójnej uwadze poświęconej zarówno treści, jak i językowi, zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe różni się od swoich glottodydaktycznych poprzedników [Georgiou 2012: 495].

Podstawowe wiadomości dotyczące pojęcia CLIL-u odnoszące się do jego nazewnictwa oraz okoliczności powstania zostały już przedstawione, czas więc teraz nakreślić metodologię CLIL-u, która posiada kilka cech wspólnych z silną formą podejścia komunikacyjnego. Pierwszą z nich jest brak zorganizowanego sylabusa czy programu językowego, na którym nauczanie byłoby oparte, a także nacisk położony na doskonalenie umiejętności komunikacyjnych [Thornbury 2006: 5]. Jednakże w przypadku CLIL-u to użycie języka w sytuacjach autentycznych odnoszących się do tematów realnych znajduje się na pierwszym planie. Dużo wsparcia dla uczniów podczas pracy na zajęciach oraz korzystanie z różnorodnych strategii mających na celu aktywizację bądź ułatwienie przyswajania problematycznego materiału, to kolejne charakterystyczne cechy CLIL-u [Deller, Price 2007: 9]. Co więcej, uwzględnianie elementów kulturowych podczas każdych zajęć zgodnie z modelem „4Cs" opracowanym przez Do Coyle, pozwalającym na interakcję pomiędzy czteroma elementami, tj.: treść, język, poznanie i kultura, rozwój uczniów legitymujących się nie tylko płynnością i poprawnością, ale wrażliwością i tolerancyjną postawą w stosunku do innych kultur w myśl świadomości interkulturowej jest umożliwiony [Coyle, Hood, Marsch 2010: 41].

6.2. Erasmus+

Początki istnienia wymian studenckich można datować na koniec wieku XIX, a ich główna idea nie miała wiele wspólnego z rozwijaniem zdolności językowych, gdyż za główny cel dziewiętnastowiecznych wymian studenckich uważało się budowanie i podtrzymywanie pokojowych relacji pomiędzy państwami. Jednakże zwiększająca się integracja polityczna i ekonomiczna Europy zaowocowała powstaniem różnorodnych organizacji i programów, które promują image zjednoczonej Europy [Muller-Hartmann 2004: 211]. Program Erasmus+ jest to program Unii Europejskiej na lata 2014–2020 obejmujący obszary edukacji, treningu, młodych ludzi i sportu sponsorujący współpracę we wszystkich tych sferach pomiędzy krajami członkowskimi Europy a ich partnerami na całym świecie. Program ten został rozwinięty przez Komisję Europejską w Brukseli, a został powołany do życia przez Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego [European Commission 2015: 7–8]. Wszystkie projekty znajdujące się pod patronatem programu Erasmus+ obierają za swoje główne cele opanowanie przez swoich wychowanków różnorodnych umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w zróżnicowanych środowiskach Europy poprzez pogłębianie wiadomości o obcych kulturach i naukę języka. Co więcej, uczestnictwo w wymianach studenckich zaoferowanych przez

program Erasmus+ zapewnia jego uczestnikom nie tylko rozwój zawodowy, ale także przeżycie niezapomnianej przygody [Lesjak i inni 2015: 846]. Jak można przeczytać w dokumencie wydanym przez UE, „wielojęzyczność to kamień węgielny projektów europejskich i potężny symbol Europy w dążeniach do osiągnięcia jedności". Co więcej, „promocja nauki języków oraz lingwistycznej różnorodności to jedne z głównych priorytetów programu" [European Commission 2016: 10]. Znajomość języków obcych jest kluczową cechą, jaką każdy mieszkaniec zjednoczonej Europy powinien się charakteryzować, gdyż brak takich umiejętności odbiera szansę na aktywne i owocne uczestnictwo w programach europejskich dotyczących sfer edukacji, treningu czy sportu.

7. Podsumowanie

Przed Europą dążącą do osiągniecia politycznej, ekonomicznej i społecznej jedności twardy orzech do zgryzienia – „chęć zmniejszenia poziomu bezrobocia pomiędzy młodymi mieszkańcami rezygnującymi z edukacji zbyt wcześnie, kwestia ludzi dorosłych ze zbyt niskimi kwalifikacjami, wpływ ciągle rozwijającej się technologii i potrzeba umiejętności korzystania z tych udogodnień, nacisk położony na talent i innowację, nadanie jednoczących właściwości edukacji wyrównującej szanse ludzi pochodzących z ubogich czy marginalizowanych środowisk" – to niektóre z problemów, z którymi Unia Europejska będzie musiała sobie poradzić w chwili obecnej, a także i w najbliższej przyszłości [European Commission 2016: 7]. Wyzwania dla Unii Europejskiej wydają się być trudne, jednakże z pomocą trendów dydaktycznych, jak CLIL i program Erasmus+, kształtowanie społeczeństw w duchu europejskim od najmłodszych lat jest osiągalnym przedsięwzięciem. Jest to możliwe dzięki temu, że to właśnie założenia i cele programów CLIL i Erasmus w przeważającej mierze odzwierciedlają misję Unii Europejskiej polegającą na kształtowaniu jednostek będących w stanie komunikować się efektywnie w różnych okolicznościach, żyjąc jednocześnie w środowisku europejskim, w którym granice pomiędzy jej członkami powoli zanikają, tworząc spójną i harmonijną jedność.

Bibliografia

Brewster J., Ellis G., Girard D. [2002], *The primary English teacher's guide*, Pearson Education, Harlow.

Brown H.D. [1994], *Principles of language learning and teaching*, Prentice Hall Regents, New Jersey.

Chłopek Z. [2008], *The intercultural approach to EFL teaching and learning*, "English Teaching Forum", nr 4.

Coyle D., Hood P., Marsch D. [2010], *CLIL: content and language integrated learning*, Cambridge University Press, Cambridge; New York.

Deller S., Price C. [2007], *Teaching other subjects through English*, Oxford University Press, Oxford.

ELMES D. [2013], *The relationship between language and culture*, http://scholar.google.pl/scholar?q=david+elmes+the+relationship+between+language+and+culture&hl=pl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwiTmOX-k-nPAhVIFSwKHSRlDOkQgQMIITAA.

European Commission [2015], *Erasmus+ programme*, http://bookshop.europa.eu/en/the-erasmus-programme-pbEC0115429/.

European Commission [2016], *Erasmus+ programme guide*, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjphZeFlnPAhUC1iwKHTZtBH8QFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fprogrammes%2Ferasmus-plus%2Fsites%2Ferasmusplus%2Ffiles%2Ffiles%2Fresources%2Ferasmus-plus-programme-guide_en.pdf&usg=AFQjCNF_9BliKYnAie9b4undNoyely5hwQ.

European Commission [2007], *A Rewarding Challenge: How the multiplicity of languages could strengthen Europe*.

GEORGIOU S.I. [2012], *Reviewing the puzzle of CLIL*, "ELT Journal", nr 4, http://eltj.oxfordjournals.org.oxfordjournals.han.bg.umcs.edu.pl/content/66/4/495.

GRADDOL D. [2006], *English next*, British Council, Plymouth.

KOMOROWSKA H. [2007], *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007*), Wydawnictwa Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M. [2011], *Techniques and principles in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.

LAZEAR E.P. [1999], *Culture and language*, "Journal of Political Economy", nr 6.

LESJAK M., JUVAN E., INESON E. M., YAP M., PODOVSˇOVNIK AXELSSON E. [2015], *Erasmus student motivation: Why and where to go?,* "High Educ", nr 5, http://link.springer.com.springer.han.bg.umcs.edu.pl/article/10.1007/s10734-015-9871-0.

MULLER-HARTMANN A. [2004], *Exchanges*, [w:] *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Byram M. (red.), Routledge, Oxon, New York, s. 211–213.

REILLY P. [2012], *Understanding and teaching generation Y*, "English Teaching Forum", nr 1.

TENDER T., VIHALEMM T. [2009], *Two languages in addition to mother tongue – Will this policy preserve linguistic diversity in Europe?,* "Trames", nr 1, http://www.kirj.ee.kirj.han.bg.umcs.edu.pl/14797/.

TOMALIN B., STEMPLESKI S. [1993], *Cultural awareness*, Oxford University Press, Oxford.

THORNBURY S. [2006], *An A-Z of ELT. A dictionary of terms and concepts*, Macmillan Publishers Limited, Oxford.

YUEWU L., I QIN Y. [2015], *An investigation into the culture-loaded words learning by English majors in a vocational college in China*, "English Language Teaching", nr 8, http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/51403/27560.

Językowe bogactwo Europy a nauczanie języków obcych

Iwona Gryz
Uniwersytet Technologiczno-
-Humanistyczny im. Kazimierza
Pułaskiego w Radomiu

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.07

WSPÓŁPRACA UCZNIÓW NA LEKCJACH JĘZYKA OBCEGO A NABYWANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

Słowa kluczowe: praca w parach, praca grupowa / zespołowa, kompetencje społeczne

Wchodząca w życie szkoły reforma edukacji wymaga od nauczycieli języków obcych wielu zmian w nauczaniu, zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym. Zadaniem nowej szkoły jest nie tylko wyposażenie młodego człowieka w odpowiednie praktyczne umiejętności językowe i szeroko pojętą wiedzę, ale również ugruntowanie kompetencji społecznych, zwłaszcza zdolność skutecznego porozumiewania się z innymi oraz współpracy w grupie. Językowcy mają możliwość poszerzania wspomnianych kompetencji, wprowadzając pracę w parach, grupach czy większych zespołach.

„Praca w parach otwartych to taki dialog danej pary uczniów, który odbywa się pod kontrolą nauczyciela niejako publicznie, czyli na forum całej klasy. Jest to najczęściej wprowadzenie do pracy bardziej samodzielnej, bez tak silnej kontroli nauczyciela, a więc w parach zamkniętych" [Komorowska 2009: 79]. Rola tworzenia par zamkniętych należy do nauczyciela. Jako pierwszą parę modelową powinien zaprezentować sam nauczyciel z jednym z lepszych uczniów. Wówczas para ta ma możliwość zapoznania klasy z poprawnym wzorem. Kolejne pary – drugą i trzecią tworzą dwaj wybrani uczniowie, w tym również uczniowie słabsi. Nauczyciel ma możliwość upewnienia się wtedy, czy może przejść do pracy samodzielnej całej klasy w parach, bez obawy wystąpienia i utrwalania błędów językowych. „Praca w parach zamkniętych to dialog uczniów, których nie słyszy nauczyciel, ani też pozostali uczniowie, którzy w tym czasie sami pracują we własnych zamkniętych parach" [Komorowska 2009: 79]. Pary zamknięte tworzy się na kilka sposobów: wybieramy uczniów znajdujących się przy tym samym stoliku w klasie lub spośród

uczniów siedzących jeden za drugim w tym samym rzędzie. Warto dokonywać częstych zmian zarówno rodzaju par, jak i ich składu. Uczniowie, pracując z różnymi osobami, unikają nudy, uczą się zdrowego współzawodnictwa, integrują się i zostają zapoznani z różnorodnymi wzorcami języka [por. Brzeziński 1987: 37]. Podstawowe sposoby dobierania par to:

− wybierz ucznia, od którego możesz się lepiej nauczyć języka angielskiego,
− wybierz ucznia, którego darzysz największą sympatią,
− wybierz osobę, która może się nauczyć lepiej języka od ciebie,
− wybierz ucznia, z którym w tym tygodniu jeszcze nie pracowałeś,
− wybierz ucznia, z którym najlepiej ci się pracuje na zajęciach języka obcego,
− wybierz rówieśnika, który potrafi robić coś lepiej od ciebie.

Często stosujemy również formę pracy grupowej podczas zajęć językowych. Warto wtedy stopniowo zwiększać liczbę uczniów pracujących w parach do małych trzy-, cztero- lub pięcioosobowych zespołów. Zdaniem Hanny Komorowskiej nie zaleca się pracy w grupach większych niż pięć/sześć osób [Komorowska 2009: 79]. Unikamy wówczas zbędnego chaosu na zajęciach i pozwalamy naszym uczniom przyzwyczaić się do tego typu pracy. Praktyczny i najszybszy sposób na zbudowanie trzyosobowych grup to układ, kiedy dwaj uczniowie z pierwszej ławki odwracają się do ucznia z tyłu, natomiast druga osoba z drugiej ławki odwraca się do kolegów z trzeciej (ci pozostają bez zmian). Tak samo dzieje się z ławką czwartą, piątą i szóstą itd. Bardzo prosto jest stworzyć zespoły czteroosobowe – uczniowie z ławek nieparzystych odwracają się do tyłu i współpracują z uczniami z ławek parzystych. Chcąc zorganizować grupy składające się z pięciu uczniów, należy polecić wychowankom z pierwszej ławki odwrócenie się do kolegów z drugiej ławki (ci nie zmieniają miejsc), natomiast uczniowie z ławki trzeciej zabierają swoje krzesła, rozdzielają się i dołączają do wskazanych przez nauczyciela grup czteroosobowych: jeden kieruje się do czwórki z przodu, drugi do czwórki z tyłu. Także osiągniecie układu grupy sześcioosobowej nie jest trudne. Uczniowie z kolejnych trzech ławek siadają wokół ławki drugiej, czyli środkowej.

Warto wspomnieć, iż obserwuje się wiele zastrzeżeń związanych bezpośrednio z decyzją: czy dokonując podziału na grupy podczas zajęć językowych, łączyć uczniów o zróżnicowanych możliwościach i umiejętnościach czy raczej o zbliżonym potencjale zdolności? Bywa niekiedy, że ze względu na dobro uczniów świadomie i celowo tworzy się oddzielne klasy o bardziej zaawansowanym poziomie lub dla uczniów ponadprzeciętnie zdolnych. Jednakże nie zaleca się takiego różnicowania w obrębie jednej klasy. Jednym z argumentów świadczących przeciwko takiej praktyce jest „fakt, iż łączenie w grupę tylko uczniów lepszych i tylko uczniów słabszych demobilizuje jednych i drugich" [Komorowska 2009: 80]. Uczniowie mocniejsi językowo czują się lepsi już z racji samego podziału i często nie angażują się wystarczająco w powierzone im zadania. Słabi nie podejmują nawet próby pracy, gdyż i tak posegregowano ich jako gorszych.

Zatem dobrym rozwiązaniem okazują się grupy mieszane. Uczniowie o niższym poziomie umiejętności niejednokrotnie postrzegani są przez nauczycieli jako żywsi,

bardziej aktywni ruchowo, mniej dbający o konwenanse, a jednocześnie kreatywni, twórczy, posiadający ciekawe pomysły, choć trudni do opanowania pod względem dyscypliny. Z punktu widzenia nauczyciela uczniowie ci odgrywają bardzo pozytywną rolę. Analizując cechy uczniów mocniejszych językowo, należy podkreślić, że są oni lepiej skoncentrowani, ale bardziej samotni, wybierający prace indywidualne, ponieważ więcej czasu spędzają przy nauce niż z kolegami na wspólnych zabawach. Tym właśnie uczniom zdecydowanie przyda się społeczny charakter pracy z grupą mieszaną, jej dynamika i interakcyjność, ćwiczenie się w podejmowaniu wspólnych działań i poszukiwaniu wspólnych rozwiązań.

Niezaprzeczalnym faktem jest, że zarówno praca w parach, jak i prace zespołowe, są formami przydatnymi i wnoszącymi w monotonię codzienności element wyzwania, współzawodnictwa i atrakcyjności. Praca w grupach ma duże walory kształtujące i wychowawcze. Dzięki odpowiednio dobranej do tematu lekcji formie pracy zespołowej uczniowie doskonalą swoje umiejętności twórczego rozwiązywania problemów oraz pogłębiają myślenie, zarówno abstrakcyjne, jak i dywergencyjne. Podstawowe zalety tych form to [por. Harmer 2001: 114]:

− zapewnienie uczniom większej ilości czasu na rozwijanie sprawności mówienia,

− zmiana tempa pracy na lekcji, urozmaicenie zajęć,

− przeniesienie punktu skupienia z nauczyciela na ucznia – znaczne zwiększenie aktywności uczniów na zajęciach,

− możliwość interakcji z każdym uczniem z klasy, wzajemnego uczenia się od siebie,

− umożliwienie poczucia sukcesu podczas osiągnięcia celu przez cały zespół,

− nauka osiągnięcia celu podczas kierowania kogoś innego niż nauczyciela,

− możliwość monitorowania, poruszania się po klasie i słuchania języka produkowanego samodzielnie przez podopiecznych,

− podniesienie samooceny uczniów nieśmiałych i dostarczenie im możliwości zabierania głosu w parze lub w małej grupie, zamiast przed całą klasą,

− przerzucenie odpowiedzialności za wkład pracy i efektywność nauki na uczniów,

− stworzenie sytuacji konieczności wzajemnej pomocy,

− przyzwyczajanie uczniów do naturalnego posługiwania się językiem obcym.

− kształcenie umiejętność komunikowania się i współpracy,

− uczenie przestrzegania przyjętych zasad w zespole, wzajemnej tolerancji i życzliwości, wzmacnianie wiary we własne możliwości, stworzenie warunków pokonywania własnej nieśmiałości i słabości, przygotowywanie do publicznych wystąpień,

− zachęcanie do otwartej dyskusji i do podejmowania nowych zadań,

− umożliwienie nauczycielowi lepszego poznania uczniów, nawiązania osobistego kontaktu zwłaszcza z uczniami słabszymi.

Wielu nauczycieli jest zdania, że w licznych klasach niemożliwe jest wprowadzenie formy pracy w grupach. Twierdzą, że rodzi to jedynie chaos i bałagan. Według Hanny Komorowskiej „z racji tak wielu zalet to właśnie w bardzo licznych

klasach stosowanie pracy w parach i pracy grupowej okazuje się szczególnie korzystne i ekonomiczne" [Komorowska 2009: 81]. Oczywiście omawiane formy pracy na zajęciach języka obcego kryją w sobie pewne niebezpieczeństwo. Trudności i wady pracy zespołowej to przede wszystkim [por. Harmer 2001: 117]:

− zagrożenie utraty kontroli nad grupą wraz z pojawieniem się problemów dyscyplinarnych,

− zagrożenie zbyt głośną dyskusją w grupach lub pojawieniem się zbyt ostrej rywalizacji,

− zagrożenie traktowania przez uczniów pracy w parach lub zespołach jako czasu wolnego, którego nauczyciel nie jest w stanie zmonitorować,

− zagrożenie przejęciem kontroli uczniów mocniejszych nad pracą słabszych,

− zagrożenie nadmiernego użycia przez uczniów języka ojczystego,

− zagrożenie popełniania przez uczniów błędów, które jako nieusłyszane nie mogą zostać przez nauczyciela skorygowane,

− zagrożenie postrzegania przez uczniów grupy, która częściej potrzebuje wsparcia nauczyciela jako faworyzowanej.

Zasady organizacji pracy w grupach:

− przećwiczenie z uczniami materiału językowego, który stanie się bazą pracy w parze lub zespole, umieszczenie wzoru na tablicy albo wskazanie konkretnego przykładu ćwiczenia w podręczniku lub zeszycie ćwiczeń [por. Larsen-Freeman 2010: 27],

− przedstawienie krótkiej, jasnej i klarownej instrukcji wykonania danego ćwiczenia, zrozumiałej dla każdego dziecka bez wyjątku oraz poproszenie o powtórzenie przez wybranego ucznia jak zrozumiał polecenie nauczyciela [por. Dakowska 2012: 84],

− określenie celu ćwiczenia i oczekiwań nauczyciela związanych z produktem końcowym, czyli zwięzłe przedstawienie, co uczniowie mają wyćwiczyć lub oddać jako wynik swojej pracy w wyznaczonym czasie,

− udzielenie zgody na rozmowy jedynie ściszonym głosem w celu uniknięcia nadmiernej ilości hałasu i przeszkadzania sobie nawzajem,

− przydzielenie uczniom z każdej grupy poszczególnych ról lub zlecenie dokonania wyboru przez grupę: rola osoby gospodarującej czasem i pilnowania go – tzw. *Time Keeper*, rola osoby dbającej o środki dydaktyczne niezbędne do ukończenia zadania – tzw. *Resource Manager*, rola osoby wykonującej pięknie rysunki lub umieszczającej na pracy ładne napisy – tzw. *Cartoonist* lub *Pen Man*, rola osoby korygującej błędy w tekście – tzw. *Text corrector*, rola osoby czuwającej nad dobrą atmosferą w grupie – tzw. *Encourager*, rola osoby notującej ważne spostrzeżenia i uwagi poszczególnych członków zespołu zadaniowego – tzw. *Note-taker*, rola osoby prezentującej końcowy produkt pracy grupy – tzw. *Speech Person*. Przydział ról w grupie pozwoli każdemu członkowi zespołu poczuć się ważnym i odpowiedzialnym za wyznaczona partię pracy, a jednocześnie umożliwi nauczycielowi rozliczyć dana osobę z jego zadania i nie dopuścić do wycofania się z aktywności któregoś ucznia. W grupach mniejszych można przydzielić jedynie niektóre z wymienionych ról.

− wyznaczenie racjonalnego czasu na wykonanie przydzielonego zadania, bez zbędnych przerw będących przyczyną pojawienia się braku dyscypliny,

− zadbanie o dodatkowe aktywności dla grup, które skończą swoją pracę wcześniej – aktywności te powinny być odbierane jako nagroda nie kara za pracowitość (np. poczytanie serii dowcipów w języku angielskim, odsłuchanie zabawnej historyjki z płyty CD, obejrzenie ciekawego fragmentu filmu, itp.),

− zapewnienie uczniom wystarczającej ilości czasu na zaprezentowanie swoich prac i ich posumowanie / omówienie – nauczyciel nie może dopuścić do sytuacji, że zabraknie na to czasu,

− całościowe podsumowanie pracy wszystkich grup z przykładami poprawnych form leksykalno-gramatycznych zastosowanych błędnie w pracach uczniów.

Żaden nauczyciel nie jest w stanie wyliczyć sposobów tworzenia grup podczas zajęć językowych w celu podniesienia jakości swojej pracy, a tym samym udoskonalenia warunków sprzyjających żmudnemu procesowi pozyskiwania wiedzy przez uczniów. Wpływa na to wiele istotnych przyczyn, m.in. liczebność klas czy warunki lokalowe. Obecnie prawo oświatowe stanowi, iż obowiązkowo dzieli się grupy uczniów na zajęciach języka obcego nowożytnego liczące powyżej 24 osób w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum, zasadniczej szkole zawodowej, liceum ogólnokształcącym, technikum i szkole policealnej. Zajęcia mogą być prowadzone w grupie oddziałowej, międzyoddziałowej lub międzyklasowej liczącej nie więcej niż 24 uczniów – w tym przypadku podziału na mniej liczne grupy można dokonywać jedynie za zgodą organu prowadzącego szkołę [Rozporządzenie 2012].

Kolejnymi ważnymi elementami wpływającymi na konieczność dzielenia uczniów w trakcie realizacji poszczególnych zadań na zajęciach języka obcego nowożytnego jest stały układ ławek szkolnych w zbyt ciasnych salach lekcyjnych oraz bierne podejście uczniów do partycypowania w proponowanych ćwiczeniach. Niewielki metraż pomieszczeń przeznaczonych na zajęcia językowe, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie np. nieodzownym elementem klasy jest dywan przeznaczony do wspólnych zabaw czy kąciki tematyczne znacznie poszerzające wiedzę praktyczną dzieci, ma ogromny wpływ na jakość i atrakcyjność zajęć. Nauczanie zespołu klasowego jako całości, wdrażanie pracy samodzielnej, pracy w grupach czy parach posiada zarówno plusy jak i minusy. Faktem jest, iż każdą formę pracy da się zastosować w zależności od obranego celu zadania. Oto wybrane przykłady ćwiczeń językowych pomocnych w tworzeniu par / grup:

Korony. Nauczyciel podczas wejścia uczniów do klasy wkłada im na głowy papierowe korony z przypiętymi do nich różnymi imionami (są to imiona wszystkich uczniów klasy). Uczniowie stają w kole i mają za zadanie znaleźć osobę ze swoim imieniem na koronie, tworząc z nią parę.

Kolorowe tasiemki. Nauczyciel przygotowuje kolorowe tasiemki, bierze je w rękę tak, aby końce każdej tasiemki były widoczne. Uczniowie tworzą koło i po kolei łapią za końce tasiemek – każdy wybiera jeden: albo z dołu albo z góry ręki, tworząc w ten sposób losowo pary. Ilość tasiemek związana jest z ilością uczniów w klasie i z ilością par lub grup, które chcemy stworzyć. Jeżeli mamy 16 osób w klasie,

w celu utworzenia par potrzebujemy 8 tasiemek o różnych kolorach. Jeżeli potrzebujemy na przykład 4 grup, przygotowujemy 8 tasiemek tylko w 4 różnych kolorach.

Skarpetki. W celu losowego utworzenia par, nauczyciel przygotowuje pary różnokolorowych/z różnymi wzorami skarpet i wkłada je w nieprzeźroczystą torebkę. Uczniowie wybierają po jednej skarpecie, tworząc w ten sposób pary (nie zaglądając do torebki). Jeżeli chcemy utworzyć liczniejsze grupy, przygotowujemy właściwą ilość par skarpet o tych samych wzorach/kolorach.

Pytania Tak/Nie. Aby podzielić uczniów na grupy, nauczyciel zadaje uczniom ogólne pytania, np.: Czy potrafisz grać w koszykówkę?, Czy lubisz lody truskawkowe?, Czy jesteś jedynakiem?, Czy dojeżdżasz do szkoły rowerem? itp. Uczniowie odpowiadają: *Tak* lub *Nie*. Osoby, które odpowiedzą twierdząco, tworzą jedna grupę, pozostałe drugą. Nauczyciel podczas dokonywania podziału w ten sposób musi być dość czujny, ponieważ może się zdarzyć, że wszyscy jednocześnie odpowiedzą *Tak* lub *Nie*. Zatem, znając grupę swoich wychowanków, należy przygotować takie pytania, na które oczekujemy konkretnej odpowiedzi – twierdzącej lub przeczącej.

Decyzja ciała. Jeżeli nie potrzebujemy równych ilościowo grup, nauczyciel prosi uczniów aby złożyli ręce na swojej klatce piersiowej. Osoby, których prawe ręce są na wierzchu tworzą jedna grupę, natomiast ci, którzy umieścili lewe ręce na wierzchu stanowią drugą grupę. Innym sposobem decyzyjności ciała o przynależności do danej grupy może być ułożenie rąk podczas budowania koła. Uczniowie zamykają oczy i zakładają ręce na barkach kolegów i koleżanek, budując koło. Osoby, których prawe dłonie są na wierzchu będą należeć do jednej grupy, a tych których lewe dłonie są na wierzchu stworzą grupę przeciwną.

Preferencje. Dzielimy uczniów na grupy zgodnie z ich preferencjami, np.: rodzaj pasty do zębów, której używasz, twoja ulubiona potrawa, preferowany sposób spędzania wolnego czasu itp. Nauczyciel zadaje klasie pytania szczegółowe, tym samym dzieląc podopiecznych na grupy.

Ilustracje. Nauczyciel rozdaje uczniom ilustracje o danej tematyce, np. owoce (jabłka, gruszki, śliwki) lub sporty (koszykówka, piłka nożna, hokej) itp. Ilość obrazków jest dokładnie przygotowana w celu stworzenia grup o konkretnej liczbie dzieci.

Pory roku. Chcąc podzielić klasę na cztery grupy, nauczyciel przygotowuje małe kuleczki, np. z bibuły lub kolorowego papieru. Kolory są dobrane do właściwych pór roku: wiosna = zielony, lato = żółty, jesień – brązowy, zima = biały. Uczniowie losują kuleczki, sprawiedliwie tworząc w ten sposób cztery grupy.

Przysłowia. W zależności od potrzeb, nauczyciel przygotowuje właściwą ilość przysłów, np.: 1) *An apple a day keeps the doctor away* (Jabłko dziennie utrzyma z dala lekarza), 2) *Let sleeping dogs lie* (Nie budź licha), 3) *Make hay while the sun shines* (Kuć zelazo póki gorące), 4) *Looking for a needle in a haystack* (Szukać igły w stogu siana), 5) *Practice makes perfect* (Trening czyni mistrza). Następnie rozcina je na tyle kawałków, ile grup lub par potrzebuje. Jeżeli chce stworzyć pary – przysłowia dzieli na dwa, tworząc grupy, może je podzielić na trzy lub cztery części. Na wyższych poziomach nauczania zamiast przysłów można wprowadzić cytaty ze

słynnych utworów literackich, fragmenty bajek lub popularnych piosenek anglojęzycznych jak również np. aktualne wypowiedzi polityków.

Przekąski. W młodszych klasach (wychowanie przedszkolne, edukacja wczesnoszkolna) do utworzenia grup można zastosować zdrowe przekąski, np. różne rodzaje owoców – śliwki, jabłka, winogrona, albo małe herbatniczki np. w kształtach zwierzątek – kotki, pieski, słoniki, małpki. Dzieci z zamkniętymi oczami losują poszczególne przekąski, tworząc jednocześnie przyszłe zespoły do pracy podczas zajęć językowych. Podziału takiego można dokonać w trakcie obiadu lub podwieczorku.

Puzzle. Nauczyciel wycina z gazet postaci z bajek lub, w zależności od wieku i poziomu językowego uczniów, ilustracje przedstawiające wprowadzone/utrwalane ostatnio słownictwo (np. rodzaje domów, typy pogody, słynne budowle na świecie itp.). Następnie tworzy z nich puzzle, rozcinając ilustracje na właściwą ilość części, zależnie od potrzeb ilościowych tworzonych grup lub par. Uczniowie losują poszczególne elementy puzzli i mają za zadanie odnaleźć pozostałe ich części. W ten sposób samoczynnie powstają grupy do pracy na zajęciach języka angielskiego.

Rzepy. Każdy uczeń otrzymuje wybraną losowo przez nauczyciela lub wylosowaną przez siebie literę, do której przymocowany jest rzep. Na wszystkich literach znajdują się także symbole. Na ścianach umieszczone są puste okienka wyrazowe wraz z symbolami, takimi jak na literach z rzepami. Uczniowie chodzą po klasie i mają za zadanie odnaleźć identyczny symbol na okienkach wyrazowych, jakie mają na swojej literze z rzepem. Potem przyczepiają wylosowaną literę do okienka i w ten sposób powstają słowa – grupy. Każda litera może być użyta jedynie raz. Słowa mogą być związane z tematem omawianym na poprzednich zajęciach językowych jako powtórzenie/rozgrzewka. Mogą być powiązane np. ze sportem: *kick* (kopać), *goal* (gol) czy *ball* (piłka).

Miesiące. W celu podzielenia klasy na grupy można wykorzystać piosenki lub wyliczanki o miesiącach. *If your birthday is in January, please stand up*. (Jeżeli twoje urodziny są w styczniu, proszę wstań), *If your birthday is in February/March/April…, please stand up*. (Jeżeli twoje urodziny są w styczniu/marcu/kwietniu…, proszę wstań). W ten sposób możemy utworzyć grupy w odniesieniu do pór roku lub okresów świątecznych, w zależności od potrzeb nauczyciela.

Ulubione przedmioty szkolne. Dzielimy klasę na zespoły zadaniowe w zależności od ulubionych przedmiotów szkolnych, zadając kolejno pytania: *Whose favourite school subject is Polish?* (Czyim ulubionym przedmiotem szkolnym jest język polski?), *Whose favourite school subject is science/chemistry/PE…?* (Czyim ulubionym przedmiotem szkolnym jest przyroda/chemia/WF?) itd.

Podarki. Uczniowie stoją w kole z rękoma umieszczonymi z tyłu. Nauczyciel obchodzi koło, wręczając każdemu uczniowi mały podarek – gumkę do ścierania, naklejkę, ołówek, spinacz itp. Nauczyciel przygotowuje tyle rodzajów przedmiotów, ile zamierza utworzyć grup. Uczestnicy szukają kolegów/koleżanek, którzy otrzymali ten sam rodzaj prezentu, tym samym tworząc grupę, do której będą należeć. Zamiast rzeczy można wręczyć uczniom kartki ze słowami, które jednocześnie pomogą utrwalić poznane na ostatnich zajęciach słownictwo.

Figury geometryczne. Nauczyciel tworzy trzy duże figury geometryczne na dywanie, wykorzystując do tego różnokolorowe szarfy (np. trójkąt, kwadrat i koło). Jednocześnie przygotowuje 15 małych elementów wspomnianych figur geometrycznych, które zostają wylosowane przez uczniów. Następnie podopieczni umieszczają swoje figury geometryczne na podłodze w środku właściwych figur geometrycznych tworząc tym samym trzy grupy zadaniowe.

Tangramy. Nauczyciel przygotowuje wycięte z bloku technicznego figury geometryczne, które utworzą np. kształt zwierzęcia w obranym kolorze. Różnokolorowe ilustracje zwierząt utworzonych z figur geometrycznych (wzory) zostają umieszczone w wybranych przez nauczyciela miejscach sali lekcyjnej. Uczniowie losują wycięte figury geometryczne i, przemieszczając się po klasie, dopasowują swoje elementy do przygotowanych wzorów zwierząt. Ilość elementów, z których powstaje jedno zwierzątko, powinna być równa z pozostałymi, aby grupy wyłonione podczas tego zadania były ilościowo równe.

Garderoba. Uczniowie są podzieleni na poszczególne grupy w zależności od części garderoby, w jakie w tym momencie są ubrani. Np. dzieci, które noszą białe podkoszulki, uczniowie, którzy noszą czerwone lub niebieskie tenisówki, dziewczynki w kucykach, chłopcy w okularach itd. Ogromną rolą nauczyciela jest dobre zaplanowanie podziału na bazie posiadanej dotychczas wiedzy o uczniach i dokonanych tego dnia obserwacji strojów uczniowskich.

Członkowie rodzin. Uczniowie losują karteczki z napisami wybranych członków dwóch lub więcej rodzin (w zależności od potrzeb nauczyciela), np. *Tom's mother* (matka Tomka), *Kate's uncle* (wujek Kasi), *Sue's mother* (matka Zuzi), *Tom's sister* (siostra Tomka) itd. Ilość członków danej rodziny powinna być taka sama w celu utworzenia równych grup.

Zwierzęta. Uczniowie losują ilustracje przedstawiające zwierzęta (np. krowa, pies, kot – w zależności od potrzeb ilościowych). Następnie, nie pokazując nikomu swojego obrazka, cały czas naśladują zachowanie i wydawane przez zwierzątko z ilustracji dźwięki, jednocześnie poszukując zwierząt swojej grupy.

Podsumowując, dobrze zaplanowane grupowe formy pracy to efektywny sposób budowania motywacji u uczniów, utrzymania dyscypliny, metoda zachęcenia do większej aktywności, nauka autentycznej komunikacji, pomoc w integracji klasy oraz doskonałe przygotowanie ucznia do autonomicznej pracy nad językiem [por. Harmer 2007: 45]. Współpraca uczniów na lekcjach języka obcego to także skuteczny sposób nabywania istotnych w czasach obecnych kompetencji społecznych.

Bibliografia

Brzeziński J. [1987], *O nauczaniu języków obcych dzieci*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.

Dakowska M. [2012], *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Harmer J. [2007], *How to teach English.* New edition, Wydawnictwo Pearson Longman.

Harmer J. [2001], *The practice of English language teaching.* Third edition, Wydawnictwo Pearson Longman.

Komorowska H. [2009], *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka edukacyjna. Warszawa.

Larsen-Freeman D. [2010], *Techniques and Principles in Language Teaching*, Wydawnictwo Oxford University Press, Oxford.

Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 r., poz. 204), § 7 ust. 1 pkt 2 i ust. 3 [2012].

Justyna Sochacka
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.08

„TERAZ MIESZKAM W ŁODZIE" I „JA STUDIOWAM PO POLSKU", CZYLI PIERWSZE LEKCJE I PIERWSZE BŁĘDY HISZPANÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako obcego, błąd językowy, Hiszpanie, początkowy okres nauki

1. Wstęp

Temat poprawności językowej jest podejmowany od lat przez wielu badaczy. Przedmiotem ich zainteresowania stają się różne rodzaje tekstów mówionych i pisanych, ich zgodność z obowiązującą normą językową, obecność walorów estetycznych, naruszanie zasad etyki słowa, w końcu usterki czy błędy językowe. Błąd językowy to bowiem jedno z podstawowych pojęć kultury języka [Porayski-Pomsta 1994: 55].

Błędy językowe, czyli nieuświadomione odstępstwa od normy językowej, to zjawiska niezwykle powszechne, które zdarzają się chyba we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych. Towarzyszą tak rodzimym użytkownikom języka polskiego, jak uczącym się go jako języka obcego. Celem artykułu jest analiza błędów językowych popełnianych przez Hiszpanów podczas pierwszych tygodni nauki języka polskiego. Materiał poddany analizie został wyekscerpowany z prac napisanych przez studentów. Były to dwa rodzaje źródeł: praca domowa zadana studentom po czwartej lekcji realizowanej zgodnie z programem podręcznika *Hurra!!! Po polsku 1* [Małolepsza, Szymkiewicz 2010], polegająca na opisaniu swojej rodziny oraz test pisany przez nich w trakcie zajęć po piątej lekcji. W teście brane pod uwagę były odpowiedzi do poleceń: „Proszę opisać swoją rodzinę", „Proszę odpowiedzieć na pytania zgodnie z przykładem". Pytania te to m.in. „Co teraz robisz?", „Jak masz na imię?", „Jak się nazywasz?", „Skąd jesteś?", „Gdzie mieszkasz?", „Co robisz?"

To jasne, że mechanizm powstawania błędów językowych bywa bardzo złożony [Porayski-Pomsta 1994: 58]. Nasuwa się jednak pytanie, co leży u ich źródła: czy

odstępstwa od normy językowej są wynikiem niedostatecznej sprawności językowej, braku kompetencji, nieprawidłowej strategii uczenia się, czy interferencji zewnątrzjęzykowej. Może decydują o nich inne przyczyny, takie jak: stres, dekoncentracja, zmęczenie, a w efekcie utrata lub ograniczenie autokontroli ucznia [Porayski-Pomsta 1994: 58]. Niepewność potęguje fakt, że „na różnych etapach opanowania języka należy oczekiwać różnego typu błędów" [Szulc 1982: 263]. Nie jest także jasne, czy błędy językowe to integralny element nauki języka, który może świadczyć o postępach studenta, czy wady, które należy szybko wyeliminować. Trudno ustalić przyczynę błędów i trudno wskazać najlepszy sposób reagowania na nie. Wszelkie odstępstwa od normy językowej należy jednak badać i na podstawie tej analizy ustalić, z jakimi problemami zmagają się cudzoziemcy podczas pierwszych lekcji nauki języka polskiego oraz na jakich płaszczyznach języka popełniają błędy językowe.

Analizując błędy językowe popełniane przez cudzoziemców w trakcie pierwszych lekcji języka polskiego, warto najpierw odnieść się do przedmiotu i zakresu nauczanego materiału. Trzeba podkreślić, że w przypadku nauczania języka polskiego jako obcego nie istnieje podstawa programowa, której realizowanie przez lektora jest obligatoryjne. Nauczyciel glottodydaktyk dokonuje subiektywnego wyboru zagadnień podejmowanych na kolejnych lekcjach na podstawie własnych doświadczeń, merytorycznej wiedzy z zakresu metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, znajomości wymogów i standardów określanych na różnych poziomach zaawansowania językowego zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* [2001]. Lektor bazuje zwykle na programie nauczania wybranego podręcznika. Zarówno w ujęciach teoretycznych poświęconych dydaktyce języka polskiego jako obcego, jak i w praktyce nauczania, istnieje powszechna zgoda co do przedmiotu pierwszych zajęć. I tak cudzoziemcy w pierwszych dniach czy tygodniach nauki języka poznają alfabet oraz formuły powitalne i pożegnalne; uczą się, w jaki sposób przedstawiać się, wyrażać własne samopoczucie oraz pytać o nie innych; odmieniają czasowniki, np. *być, mieć, mieszkać*; wzbogacają słownictwo o rzeczowniki związane z rodziną, zawodami, zajęciami, hobby, o liczebniki (zwykle do 100). Poznają przymiotniki opisujące wygląd i charakter; przysłówki określające częstotliwość. Po piątej lekcji znają podstawowe struktury gramatyczne, stosują konstrukcje zdań z mianownikiem, biernikiem i narzędnikiem, mówią, co lubią robić i poznają synonimię składniową.

To, w jaki sposób, w jakim stopniu i w jakim tempie cudzoziemcy opanowują nasz język, słowem – osiąganie kompetencji językowej – jest determinowane wieloma czynnikami. Powszechnie sądzi się, że na jakość uczenia się języków obcych mają wpływ np.: wiek, płeć, motywacja, środowisko, czynniki psychologiczne, w tym: osobowość, temperament, inteligencja, zdolności, ambicja i in. „Zupełnie inaczej przyswaja wiedzę ktoś, kto po raz pierwszy ma do czynienia z nowym językiem, a inaczej ktoś, kto zna np. język rosyjski czy słowacki albo zna kilka języków tzw. zachodnich, a jeszcze inaczej osoby polskiego pochodzenia" [Lipińska 2006: 27]. Z tego względu istotne wydaje się przybliżenie sylwetek grupy studentów, którzy uczą się języka polskiego. W tym przypadku byli to Hiszpanie w wieku 31–34 lat, inżynierowie, wykonawcy trasy S8. Pracowali razem z inżynierami

polskimi. W większości znali język angielski. Byli hiszpańskojęzyczni, posługiwali się dialektem katalońskim i kastylijskim. Z językiem polskim mieli do czynienia pierwszy raz.

Mówiąc o błędach Hiszpanów podczas nauki języka polskiego, należy odnieść się do ich rodzimego języka. Nawet najogólniejsza charakterystyka języka hiszpańskiego jest o tyle istotna, o ile zakłada się, że na proces kształcenia językowego ma wpływ także interferencja zewnątrzjęzykowa. Język hiszpański należy do grupy języków romańskich i jest używany w Hiszpanii, Ameryce Pd. (oprócz Brazylii) i Środk., częściowo w Afryce, USA, na Filipinach. Ma on wiele dialektów, m.in. andaluzyjski, aragoński, asturyjski, leoński i galicyjski [Damm 2000: 92]. Badacze zajmujący się gramatyką kontrastywną polsko-hiszpańską wskazują, że jedną z cech, która typologicznie odróżnia języki słowiańskie od romańskich, jest w przypadku tych pierwszych: istnienie kategorii aspektu i przypadka, drugich zaś: rozbudowany system temporalny i rodzajnik [Nowikow 2005: 78]. Co ważne, w języku hiszpańskim nie istnieje deklinacja, toteż liczba zgromadzonych przykładów pokazała, że błędy fleksyjne należą do najczęściej popełnianych przez studentów latynoskich uczących się języka polskiego. Błędy fleksyjne, czyli te naruszające normę w zakresie odmiany wyrazów, staną się więc przedmiotem tej pracy.

Literatura przedmiotu, opisująca pojęcie błędu językowego, dostarcza wiele ich różnorodnych klasyfikacji. Typologię błędów językowych w tej pracy przejęto za Andrzejem Markowskim i rozpatrywano w kontekście:

a) wyboru niewłaściwej postaci wyrazu i w konsekwencji niewłaściwego wzorca odmiany;

b) wyboru niewłaściwej końcówki fleksyjnej;

c) nieodmieniania wyrazu, który ma wzorzec deklinacyjny [*Wielki słownik poprawnej polszczyzny* 2004: 1553]. Tę uniwersalną klasyfikację, możliwą do stosowania w badaniach błędów językowych popełnianych tak przez rodzimych użytkowników języka, jak i obcokrajowców, uznano za odpowiednią i wystarczającą, by sprostać wymogom rzetelności i jasności opisu.

2. Wybór niewłaściwej postaci wyrazu i niewłaściwego wzorca odmiany

Do tej grupy należą błędy spowodowane użyciem niezgodnej z normą językową postaci wyrazu oraz zastosowaniem niewłaściwego wzorca odmiany. Błędy te zostały zaklasyfikowane do jednej grupy, ponieważ często występują jednocześnie: użycie niewłaściwej postaci wyrazu pociąga za sobą wybór niewłaściwego wzorca deklinacyjnego. Należą tu przykłady nieprawidłowego stosowania przez Hiszpanów form rzeczowników i czasowników.

Wśród błędów związanych z niewłaściwym użyciem postaci wyrazu największą grupę reprezentują przykłady związane z **fleksją czasownika**. Zanotowano tu następujące błędy.

Czekę! Na razie! [Czekam! Na razie!][1]

Ja studiowam po polsku. [Ja studiuję po polsku]

Mam na imię Ismael, mam 24 lat[2] *i pracujam rysownik*. [Mam na imię Ismael, mam 24 lata i pracuję jako rysownik]

Ja lubiem oglądać telewizje. [Ja lubię oglądać telewizję]

Pracujem w Polski. [Pracuję w Polsce]

Lubiem grać w tenisa. [Lubię grać w tenisa]

(...) oni jestą ortopediem. [Oni są ortopedami]

Podane przykłady błędów są egzemplifikacją mieszania przez cudzoziemców koniugacji czasowników. W utworzonych przez nich formach tych części mowy istnieją końcówki fleksyjne zgodne z systemem języka polskiego i właściwe dla osoby, jednak dodane do niewłaściwych czasowników tworzą błędy językowe. Czasownik *czekę* stanowi analogię do koniugacji *-ę, -esz* czy *-ę -isz/-ysz*, gdzie należą czasowniki, takie jak (właściwe pierwszej osobie liczby pojedynczej): lubię, chcę, piszę, słyszę. *Studiowam, pracujam* to błędy utworzone na wzór czasowników koniugacji *-am, -asz*, takich jak: mam, mieszkam, czytam. Użyte przez Hiszpanów formy *pracujem, lubiem* to wynik przeniesienia końcówek fleksyjnych z koniugacji *-em -esz*, jakie są właściwe czasownikom: umiem, wiem, jem. Forma *jestą* to z kolei wynik dążenia studentów do regularności w odmianie czasownika *być* – najczęstszego w polszczyźnie i osobliwego, który nie tworzy analitycznej formy dla trzeciej osoby liczby mnogiej.

Drugie pod względem częstości występowania były błędy polegające na użyciu nieprawidłowego wzorca odmiany związane z **fleksją rzeczownika**. Do tej grupy należą przykłady:

Oskar jest dentystem. [Oskar jest dentystą]

Mam na imię Aina (...) Jestem inżynierą. [Mam na imię Aina (…) Jestem inżynierem]

[ona] (...) ma 38 lat i pracuje jako inżynierka. [Ma 38 lat i pracuje jako inżynier]

Użyte przez Hiszpanów we właściwych przypadkach – narzędniku formy *jest dentystem* i *jest inżynierą* oraz mianowniku – *jako inżynierka*, to błędy spowodowane zastosowaniem nieprawidłowej postaci rzeczowników dentysta i inżynier jako *dentyst*, *inżyniera i inżynierka*. Dentysta został prawdopodobnie uznany przez studentów za rzeczownik rodzaju żeńskiego ze względu na charakterystyczną końcówkę fleksyjną *-a*. Student, który popełnił ten błąd, usunął zatem *-a*, a następnie odmienił zgodnie ze wzorcem deklinacyjnym rzeczowników rodzaju męskiego. Inżynier

[1] W pierwszej kolejności podawane są przykłady błędów popełnianych przez obcokrajowców. Obok nich, w nawiasach, znajdują się korekty tych zdań.

[2] W cytowanych przykładach występuje niejednokrotnie wiele błędów. Ze względu na to, że są to inne rodzaje błędów niż te akurat omawiane, nie są one poddawane analizie. Komentarze dotyczą błędów zaznaczonych podkreśleniem.

to rzeczownik rodzaju męskiego, który obsługuje desygnaty mężczyzny i kobiety. Studenci pozbawieni tej wiedzy utworzyli osobną formę dla rodzaju żeńskiego, dodając końcówkę fleksyjną *-ka – inżynierka*. Forma *inżyniera* zdaje się natomiast być kalką hiszpańskiego *ingeniera* (w języku hiszpańskim istnieją określenia *ingeniero* – mężczyzna inżynier i *ingeniera* – kobieta inżynier). Problemy Hiszpanów, związane z nazywaniem po polsku wykonawców zawodów, mogą mieć złożone podłoże. Niewątpliwie wpływa na nie fakt, że w języku hiszpańskim w przypadku rzeczowników, mających tę samą formę dla mężczyzn i kobiet, którzy wykonują daną funkcję czy zawód (*economista*, *dentista*, *taxista*, *artista*, *periodista*), określenie rodzaju następuje za pomocą rodzajników: *el, la*, czego nie ma w języku polskim.

3. Wybór niewłaściwej końcówki fleksyjnej

Charakterystycznymi błędami fleksyjnymi popełnianymi przez Hiszpanów uczących się języka polskiego jako obcego było także stosowanie niewłaściwej końcówki fleksyjnej. Błędy te w znaczącej większości dotyczyły **fleksji rzeczownika**. Zanotowano tylko jeden przykład wyboru niewłaściwej końcówki fleksyjnej dla czasownika. Te odstępstwa od normy językowej reprezentują przykłady:

Ja mieszkam w Łodzie. [Mieszkam w Łodzi]

Pracuję w Łaskie. [Pracuję w Łasku]

Teraz mieszkam w Łodzie. [Teraz mieszkam w Łodzi]

Pracuje w domo. [Pracuję w domu]

Po południu muszę robić zakupe. [Po południu muszę zrobić zakupy]

Nasz camper jest małym domem: ma małą kuchną, mały wc, normalny krzesły i normalny stół. [Nasz camper jest małym domem: ma małą kuchnię, mały WC, normalne krzesła i normalny stół]

Oni mieszką w Matadepera obok Barcelona. [Oni mieszkają w Matadeperze obok Barcelony]

Trudno jednoznacznie wskazać przyczynę powtarzających się błędów Łodzie oraz *domo*, ale ważny jest fakt, że dotyczą miejscownika, czyli przypadka jeszcze nieznanego studentom. Zadecydować mogły względy fonetyczne i fakt, że Łask czy Łódź niełatwo wymówić także studentom latynoskim. Być może zatarła się u nich różnica fonetyczna między *Łodzie* a *Łodzi*. Niepoprawna końcówka fleksyjna zastosowana w rzeczowniku *zakupe* zamiast *zakupy* oraz *krzesły* zamiast *krzesła* jest także przykładem niedostatecznej kompetencji językowej studentów, odnoszącej się tutaj do deklinacji liczby mnogiej rzeczowników nieżywotnych. Niepoprawna końcówka fleksyjna w wyrazie *kuchną* zamiast *kuchnię* być może jest efektem mieszania przypadków: narzędnika z biernikiem. Student dodał końcówkę fleksyjną *-ą* charakterystyczną dla rzeczowników rodzaju żeńskiego w liczbie pojedynczej zamiast *-ę*.

4. Nieodmienianie wyrazu, który ma wzorzec deklinacyjny

Błędy polegające na nieodmienianiu wyrazów, które mają swój wzorzec deklinacyjny, to najczęstsze błędy popełniane przez opisywaną w pracy grupę Hiszpanów. Ich przyczyną jest prawdopodobnie interferencja zewnątrzjęzykowa i fakt, że w języku hiszpańskim nie ma deklinacji. Błędy fleksyjne należące do tej grupy można podzielić ze względu na przypadki, których studenci nie użyli, a powinni. Niezwykle często unikali użycia **narzędnika**, chociaż przypadek ten był jednym z pierwszych, który poznali.

Moja matka ma sześćdziesiąt lat i jest emerytka. [Moja matka ma sześćdziesiąt lat i jest emerytką]

On jest aktor. [On jest aktorem]

Jestem inżynier. [Jestem inżynierem]

Mój ojciec ma na imię Gabriel, on ma 62 lata, jest taksówkarz i pracuje w Terrassa. [Mój ojciec ma na imię Gabriel, ma 62 lata, jest taksówkarzem i pracuje w Terassie]

Moja matka ma na imię Emily i jest nauczycielka. [Moja matka ma na imię Emily i jest nauczycielką]

Moj bratanek Xavi ma 1 rok, on jest dziecko. [Mój bratanek Xavi ma rok, jest dzieckiem]

Moja siostra Noelia ma 30 lat i pracuje w szpitalu, ona jest lekarka. [Moja siostra Noelia ma trzydzieści lat i pracuje w szpitalu, jest lekarką]

Ona jest nauczycielka, ale nie pracuje. [Ona jest nauczycielką, ale nie pracuje]

Mój dziadek jest emeryt. [Mój dziadek jest emerytem]

(...) i interesuje się astronomia i lubię być z mój syn Alex. [(…) i interesuję się astronomią, i lubię być z moim synem Alexem]

Ona jest inteligentna kobieta. [Ona jest inteligentną kobietą]

Ona jest ładna mama. [Ona jest ładną mamą]

On jest miłe dziecko. [On jest miłym dzieckiem]

Ja lubie chodzić po ogrodzie z rodzina, a spędzać czas z mój teleskop. [Lubię chodzić po ogrodzie z rodziną i spędzać czas z moim teleskopem]

Ona ma 59 lat i jest gospodyni domowa. [Ona ma pięćdziesiąt dziewięć lat i jest gospodynią domową]

[on] Jest ekonomista ale jest bezrobotny. [Jest ekonomistą, ale jest bezrobotny]

Moja siostra Noelia lubi jeździć samochód. [Moja siostra Noelia lubi jeździć samochodem]

Jesteśmy *wielki rodzina*. [Jesteśmy wielką rodziną]

Maite i Noelia lubią spotykać się z rodzina. [Maite i Noelia lubią spotykać się z rodziną]

Mój wujek Antonio jest kierowca. [Mój wujek Antonio jest kierowcą]

Wujek Kiku ma 61 lat i jest doctor. [Wujek Kiku ma sześćdziesiąt jeden lat i jest doktorem]

Studenci popełniali także błędy polegające na użyciu mianownika zamiast **biernika**, chociaż biernik był pierwszym przypadkiem, który poznali. Takie błędy reprezentują następujące przykłady:

Mam brat. [Mam brata]

Ja mam maż. [Mam męża]

Jose ma syn. [Jose ma syna]

Mój ojciec ma siostra. [Mój ojciec ma siostrę]

Ciocia Conxita ma mąż. [Ciocia Conxita ma męża]

W południe podczas przerwa jem kanapka. [W południe podczas przerwy jem kanapkę]

Moja siostra Ana lubi fotografia. [Moja siostra Ana lubi fotografię]

Moja żona lubi dobra muzyka. [Moja żona lubi dobrą muzykę]

[ja] Lubie czytać książki – szczególnie literatura hiszpańska. [Lubię czytać książki – szczególnie literaturę hiszpańską]

Berta ma mąż, on ma imię Pan. [Berta ma męża, ma na imię Pan]

Oni mają jedna córka. [Oni mają jedną córkę]

Zdarzało się, że Hiszpanie nie używali również **dopełniacza**. Błędy te znajdują swoje usprawiedliwienie – dopełniacz był jedynie wprowadzony, ale nie utrwalony w momencie pisania przez cudzoziemców prac, które są przedmiotem tych badań. Błędy polegające na używaniu mianownika zamiast dopełniacza reprezentują przykłady:

W południe podczas przerwa jem kanapka. [W południe podczas przerwy jem kanapkę]

Moja siostra Maite lubi chodzić do kino. [Moja siostra Maite lubi chodzić do kina]

Mój tata uczy informatyka. [Mój tata uczy informatyki]

Nie lubię japońskie kino. [Nie lubię japońskiego kina]

Studenci opisywani w tej pracy nie znali jeszcze **miejscownika**. Popełniali m.in. takie błędy:

Moja żona ma na imię Sonia (...), teraz mieszka w Hiszpania. [Moja żona ma na imię Sonia (…), teraz mieszka w Hiszpanii]

Ja mam 33 lata, mieszkam w Łódź. [Mam 33 lata, mieszkam w Łodzi]

Anna pracuje jako profesor na uniwersytecie[3] *w Barcelona*. [Anna pracuje jako profesor na uniwersytecie w Barcelonie]

[3] Zdarzają się poprawne użycia formy miejscownika.

Moja mama mieszka w Madryt. [Moja mama mieszka w Madrycie]

Mieszkam w Łódź na ulicy Piotrkowska 102. [Mieszkam w Łodzi na ulicy Piotrkowskiej 102]

Moja matka Pilaz ma 55 lata i pracuje w dom. [Moja matka Pilaz ma pięćdziesiąt pięć lat i pracuje w domu]

Bardzo lubie spotykać się z kolegami, ale teraz mieszkam w Łódź i oni są w Hiszpania. [Bardzo lubię spotykać się z kolegami, ale teraz mieszkam w Łodzi, a oni są w Hiszpanii]

Jestem inżynierem i pracuję w Łask. [Jestem inżynierem i pracuję w Łasku]

Na moje wakacje podróżuję po Polska. [W wakacje podróżuję po Polsce]

My pływamy w jezioro. [Pływamy w jeziorze]

5. Podsumowanie

Analiza zgromadzonych błędów pokazała, że najbardziej kłopotliwą dla Hiszpanów częścią mowy był rzeczownik. Wiele błędów było wynikiem stosowania przez studentów niewłaściwej postaci wyrazu, a w efekcie także użycia niewłaściwego wzorca odmiany. Okazało się, że studenci mylili się w nazwach zawodów. Nie pamiętali, że są nazwy zawodów – rzeczowniki dwurodzajowe – które desygnują jako wykonawców zarówno mężczyzn, jak i kobiety (inżynier, doktor). Zapominali, że wśród nazw zawodów są także wyjątki i te zakończone na *-a* (dentysta, artysta, poeta) są rodzaju męskiego. W dużej liczbie przykładów dało się zaobserwować trudności w wyborze rodzaju gramatycznego. Zdarzały się błędy polegające na dodaniu niewłaściwej końcówki fleksyjnej. Niewłaściwą końcówkę fleksyjną Hiszpanie dodawali zwykle do rzeczowników występujących w formach przypadków, których dostatecznie nie opanowali lub nie znali. Dodawali albo końcówki fleksyjne nieistniejące w systemie języka polskiego, albo końcówki fleksyjne innego przypadka.

Błędami o największej frekwencyjności było jednak nieodmienianie wyrazów, które mają swój wzorzec deklinacyjny. Przyczyna tych błędów najprawdopodobniej tkwi w interferencji językowej i stosowaniu analogii – jeśli w języku hiszpańskim nie istnieje deklinacja, studenci hiszpańskojęzyczni nie używają jej w języku polskim. Wnioski płynące z przedstawionych w pracy przykładów błędów są zbieżne ze stanem badań wypracowanym przez lingwistów na przestrzeni lat. Anna Dąbrowska, przytaczając prace Janusza Kucharczyka o kłopotach fleksyjnych i składniowych studentów latynoskich, uczących się języka polskiego jako obcego, wypunktowała, że ich najczęstsze błędy dotyczą: fleksji rzeczownika, fleksji czasownika i składni [Dąbrowska 2009: 114]. Zdaje się, że o ile błędy językowe popełniane przez rodzimych użytkowników języka są sygnałami nowych tendencji rozwojowych języka [Cyran 1983: 9], o tyle odstępstwa od normy językowej w glottodydaktyce wskazują na potrzebę doskonalenia dydaktyki języka polskiego jako obcego i znajdują oddźwięk w tworzeniu coraz to nowych materiałów dydaktycznych. Mają także wpływ na liczne badania procesów przyswajania języka polskiego jako drugiego.

Bibliografia

Cyran W. [1983], *O błędach językowych*, „Rozprawy Komisji Językowej" ŁTN, t. 28, s. 5–9.

Damm K. (red.) [2000], *Ludy i języki świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Dąbrowska A. [2009], *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji sekcji glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego*, Seretny A., Martyniuk W., Lipińska E. (red.), Universitas, Kraków, s. 105–136.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Council of Europe – CODN [2001], Martyniuk M. (przekł.), Warszawa.

Lipińska E. [2006], *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Lipińska E., Seretny A. (red.), Universitas, Kraków, s. 19–28.

Małolepsza M., Szymkiewicz A. [2010], *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, PROLOG Szkoła Języków Obcych, Kraków.

Nowikow W., [2005], *Sobre las diferencias entre el sistema verbal del español y el del polaco: caracteristica temporal*, „Paralelo" 50, nr 2, s. 78–83.

Porayski-Pomsta J. [1994], *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku*, Handke K., Dalewska-Greń H. (red.), SOW, Warszawa, s. 55–66.

Szulc A. [1982], *Błąd językowy a dydaktyka języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", z. 5, s. 259–266.

Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN, 2004, Markowski A. (red.), Warszawa.

Edyta Wojtczak
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.09

STRATEGIE KOMUNIKACYJNE STOSOWANE PRZEZ CUDZOZIEMCÓW NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMACH A1 I A2

Słowa kluczowe: strategie komunikacyjne, nauczanie języka polskiego jako obcego, glottodydaktyka

1. Strategie komunikacyjne

Na lekcjach języka polskiego jako obcego obcokrajowcy bardzo często zmuszeni są pokonywać trudności związane z brakiem odpowiednich umiejętności językowych potrzebnych do komunikacji. W tym celu podejmują różnego rodzaju działania językowe, które pozwalają im na realizację zamierzonych celów komunikacyjnych. Działania te nazywane są strategiami komunikacyjnymi.

Według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* są to:

> środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie.

Strategie komunikacyjne są więc istotnym czynnikiem w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Jednak prowadzenie w tym kierunku badań empirycznych mogących przyczynić się do efektywniejszego nauczania języka polskiego może okazać się kłopotliwe, ponieważ w pracach poświęconym strategiom komunikacyjnym pojawiają się różne podejścia badawcze, a wśród nich dwa najbardziej kontrastujące: podejście interakcyjne (socjolingwistyczne) oraz podejście psycholingwistyczne (kognitywne).

W podejściu interakcyjnym, którego przedstawicielami są m.in. Tarone [1977], Dörnyei i Scott [1997], Várdi [1973], kładzie się nacisk na interakcje między rozmówcami. Strategie służą rozwiązywaniu problemów oraz obejmują próby autokorekty,

zabiegi mające na celu zyskanie na czasie i negocjowanie znaczeń, gdy wypowiedź nie jest w pełni zrozumiała [Pawlak 2014]. Natomiast ujęcie psycholingwistyczne, które reprezentują Bialystok [1990], Faerch i Kasper [1983a], Kellerman [1991], Poulisse [1997], koncentrujesię na procesach kognitywnych. Liczba kategorii jest tu ograniczona. Nie uwzględnia się tu strategii uniku, negocjowania znaczeń i modyfikowania wypowiedzi [Pawlak 2014].

Jednak, by działania podejmowane przez uczących się można było uznać za strategie komunikacyjne, niezbędne jest spełnienie przez nich dwóch warunków. Po pierwsze, muszą być one ukierunkowane na przezwyciężenie problemu, który pojawił się podczas komunikacji. Po drugie, działania uczących się muszą być intencjonalne, a więc świadomie odwołują się do działań strategicznych [Pawlak 2014].

Strategie komunikacyjne nie powinny być traktowane jako niedostatki sprawności, ponieważ pozwalają one cudzoziemcom czynnie uczestniczyć w komunikacji mimo niedostatków kompetencji [Żurek, Molik-Kubak 2013 i ESOKJ]. Natomiast warto zastanowić się, czy wszystkie działania uczących się pozytywnie wpływająna przyswajanie języka docelowego. Badacze nie są zgodni i w tym przypadku. Podczas gdy według Tarone [1980] wszystkie stosowane strategie w dłuższej perspektywie prowadzą do użycia poprawnej formy, Fearch i Kasper [1980] wskazują, że przede wszystkim należy skupić się na działaniach kompensacyjnych, ponieważ trudno się zgodzić, że stosowanie uniku może wpłynąć na rozwój systemu językowego [Żurek, Molik-Kubak 2013].

2. Strategie według europejskiego systemu opisu kształcenia językowego

Europejski system opisu kształcenia językowego wyróżnia następujące typy strategii:

1) Strategie produktywne (mówienie i pisanie) oraz receptywne (rozumienie ze słuchu i czytanie ze zrozumieniem), które polegają na zastosowaniu odpowiednich schematów rozumienia na podstawie zidentyfikowania kontekstu i przy wykorzystaniu związanej z nim wiedzy o świecie;

2) Strategie werbalne i niewerbalne (wskazywanie, pokazywanie, paralingwistyczne środki wyrazu: język ciała, paralingwistyczne środki akustyczne, środki prozodyczne, paratekstowe środki wyrazu – ilustracje, fotografie, wykresy, środki typograficzne).

3) Strategie interakcyjne i mediacyjne:

Strategie interakcyjne (ustna i pisemna; bezpośrednia tzw. *face to face* i człowiek-maszyna) obejmują działania odbiorcze i nadawcze, dlatego w toku interakcji występują też działania produktywne i receptywne. Występują tu również strategie kolejności włączania się do rozmowy. Natomiast strategie mediacyjne (ustne i pisemne) to sposoby wykorzystywania ograniczonego zasobu środków językowych w celu przetwarzania informacji i ustalenia ekwiwalentnego znaczenia. Użytkownik języka nie wyraża własnych poglądów, jest pośrednikiem między rozmówcami, np. tłumaczenia;

4) Strategie unikania i osiągnięć.

Strategie unikania to sposoby ograniczenia ambicji, po to by dostosować wypowiedź do posiadanych umiejętności i tym samym zrealizować swój zamiar. Strategie osiągnięć polegają na sięganiu do wykraczającego ponad własny poziom możliwości i znajdowaniu sposobów na radzenie sobie z zadaniami „z górnej półki".

3. Klasyfikacja strategii komunikacyjnychw podejściu interakcyjnym

Jak zostało wspomniane wcześniej, jedną z przedstawicielek podejścia interakcyjnego jest Tarone [1977], której taksonomia strategii komunikacyjnych jest jedną z najwcześniejszych. Wyróżniła pięć głównych strategii komunikacyjnych:

1) unik
2) parafrazę
3) transfer
4) prośbę o pomoc
5) używanie mimiki i gestu.

Polskie badaczki Żurek oraz Molik-Kubak [2013] przeprowadziły badania mające na celu zweryfikowanie i zmodyfikowanie dotychczasowych klasyfikacji strategii komunikacyjnych, a podejście interakcyjne było dla nich bardzo pomocne. Rezultatem badań było zaproponowanie przez badaczki własnego modelu strategii komunikacyjnych, który opiera się na trzech podstawowych typach strategii:

1) strategie upraszczania mające na celu symplifikację przekazu na poziomach: fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, leksykalno-semantycznym i pragmatycznym;

2) strategie unikania, które pomagają uczącym się „zachować twarz", gdy napotykają trudności z przekazaniem określonej informacji;

3) strategie osiągnięć, dzięki którym uczący się realizują zamierzone cele komunikacyjne.

Badaczki zaznaczyły, że stworzony przez nie model strategii komunikacyjnych stanowi wstępną propozycję, a co za tym idzie wart jest przedyskutowania i ewentualnego przeformułowania. W swoich badaniach wykorzystałam powyższą klasyfikację strategii komunikacyjnych, ponieważ zarówno jego autorki, jak i ja należymy do zwolenników podejścia interakcyjnego.

4. Metodologia badań i grupa badawcza

Prowadząc różnego rodzaju kursy języka polskiego jako obcego w szkołach językowych, mam szansę być świadkiem stosowania przez cudzoziemców strategii komunikacyjnych. Wszystkie przedstawione strategie komunikacyjne miały miejsce podczas prowadzonych przeze mnie lekcji na poziomach A1 i A2. Pełniąc rolę zarówno nauczycielki, jak i badaczki, wykorzystałam jedną z metod badań empirycznych, jaką jest *badanie w działaniu* [Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010].

5. STRATEGIE KOMUNIKACYJNE STOSOWANE PRZEZ CUDZOZIEMCÓW NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

5.1. PRZYKŁADOWE STRATEGIE UPRASZCZANIA

UPROSZCZENIA FONOLOGICZNE

Cudzoziemcy upraszczali fonetycznie wypowiadane wyrazy. Bardzo często dotyczyły one trudnych do wymówienia grup spółgłoskowych, np.:

– *Nicholas, skąd jest Zafar?*
– *On jest z* ***Kirggiszttttt***. [On jest z Kirgistanu].

Poziom A1, Nigeria

Mój kolega mówi po ***szwetctctctc***. [Mój kolega mówi po szwedzku]

Poziom A2, Węgry

Porównując język polski do węgierskiego:

My tak nie mamy po ***węgiesssssu***. [My tak nie mamy po węgiersku].

Poziom A2, Węgry

Przyprzyprzy*!* [Przepraszam!]

Poziom A1, Indie

UPROSZCZENIA MORFOLOGICZNE

Uczący się wyrażali przeszłość albo przyszłość za pomocą czasu teraźniejszego lub zaimka osobowego z bezokolicznikiem, np.:

Ja ***uczę się*** języka polskiego ***wczoraj****! Dużo, bardzo dużo!*
[Ja uczyłem się języka polskiego wczoraj!]

Poziom A1, Iran

Ja ***napisać*** *test* ***jutro****!* [Ja napiszę test jutro!]

Poziom A1, Irak

UPROSZCZENIA LEKSYKALNO-SEMANTYCZNE

Obcokrajowcy unikali trudnych dla nich słów, np.:

– *Którego ćwiczenia pan nie rozumie?*
– *Strona* ***dwa siedem***. [Strona dwadzieścia siedem].

Poziom A1, Francja

UPROSZCZENIA PRAGMATYCZNE

Zwracano się do nauczycielki per *ty*, np.:

Dlaczego jeszcze raz ***robisz*** *test?* [Dlaczego jeszcze raz robi pani test?]

Poziom A1, Arabia Saudyjska

5.2. Przykładowe strategie unikania

Porzucenie tematu

Czując się niepewnie uczący się przerywali rozmowę, przed osiągnięciem celu, np.:

– Co robiła pani w weekend?
– Spotykałam się z kolegami, odpoczywałam. Był interesujący. Jeszcze… yyy…. nie, nie.
– Co jeszcze pani robiła?
– Nie, nie.
– Dlaczego nie?
– Nie, ja nie wiem, jak po polsku mówić.

Poziom A1, Włochy

Unikanie tematu

Cudzoziemcy unikali sprawiających im trudność tematów. Nie włączali się do rozmowy lub zmieniali temat, gdy nie znali odpowiednich form gramatycznych lub słownictwa.

Unik leksykalno-semantyczny

Obcokrajowcy rezygnowali z pewnych słów, np.:

Mam ładną sukienkę z ... umm ... i kiedy byłam w domu, to kupowałam.

Poziom A1, Włochy

5.3. Przykładowe strategie osiągnięć

Parafrazowanie

*Kupiłam **bilet dorosły**.* [Kupiłam bilet normalny]

Poziom A1, Rosja

– Jakie jest pana ulubione miejsce w Łodzi?
*– Mam ulubione **piwne miejsce**.* [Mam ulubiony pub].

Poziom A1, Ukraina

Szukając różnic między dwoma obrazkami:

Na pierwszym obrazku kobieta nie ma ręki, a na drugim ma.
[Na jednym zdjęciu kobieta nie macha, a na drugim macha]

Poziom A2, Węgry

Opisując fotografię:

*Tu jest **wielki rower**.* [Tu jest motocykl]

Poziom A2, Węgry

Jest osoba, kiedy dwie inne rozmawiają, ale nie rozmawiają i ona jest jak most dla nich.
[Pośrednik].

Poziom A2, Węgry

– Co się Pani kojarzy z Polską?
– Biały, czerwony. Ludzie śpiewają na meczu.
[przyśpiewka kibiców „Polska, biało-czerwoni!”]

Poziom A1, Włochy

O wyścigach Formuły 1:

I jest też flaga jak szachy. Biały i czarny. [Flaga start-meta]

Poziom A1, Włochy

PRZEŁĄCZANIE KODU

W sytuacji deficytu językowego cudzoziemcy używali języka angielskiego, wiedząc, że wszyscy uczestnicy zajęć go znają, np.:

Dzisiaj jestem zmęczony. Miałem wiele ***meeting***.
[Dzisiaj jestem zmęczony. Miałem wiele spotkań]

Poziom A1, Turcja

Sławna osoba jest ***inspiration***. [Sławna osoba jest inspiracją]

Poziom A1, Turcja

PROŚBA O POMOC

Kursanci zwracali się z prośbą o pomoc do kolegów z grupy (częste w przypadku jednolitej grupy narodowościowo) lub do nauczyciela.

a) prośba w języku docelowym:

Jak słowo „siłowna” w polsku?

Poziom A1, Arabia Saudyjska

– Kiedy mamy następne zajęcia?
– „Zajęcia” to „lekcja”?
– Tak.

Poziom A1, Turcja

Pływak ma specjalne okulary. Jak mówicie po polsku?

Poziom A1, Turcja

Pytanie dotyczące fragmentu tekstu: „dzisiejszy mecz”.

Dzisiejszy mecz… mecz dzisiaj?

Poziom A1, Włochy

Studentka usłyszała na lekcji słowo „chora”.

Chora, chora…. umm… nie była zdrowa?

Poziom A1, Włochy

Na tablicy narysowana była koperta wraz ze słowami „nadawca”, „odbiorca” oraz zapisanymi przykładowymi adresami.

– „Nadawca”. Co robi?„Odbiorca”. Co robi?
– Pyta pan o czasownik?
– Tak, czasownik!
Nauczyciel napisał na tablicy słowa: wysyłać i odbierać.

Poziom A1, Turcja

b) Prośba z przełączeniem kodu:

Przystojny. It means handsome, right?

Poziom A1, Arabia Saudyjska

c) Prośba o pomoc z wykorzystaniem pozalingiwstycznych środków akustycznych:

Pytanie dotyczy słowa „pociąg”, które pojawiło się w jednym z ćwiczeń.

– Pociąg to… [dźwięk odjeżdżającego pociągu]?

Poziom A1, Francja

d) Prośba o pomoc z wykorzystaniem języka ciała:

Co to znaczy „sukces kasowy”?
Drugi student potarł palce wskazujący i kciuk jako gest oznaczający pieniądze spojrzał na mnie, żeby się upewnić, czy jego wyjaśnienie jest poprawne.

Poziom A2, Węgry

Pytanie dotyczy słowa „bieganie”.

Bieganie… [studenta ugięła ręce i udała, że biegnie]*?*

Poziom A1, Włochy

Pytanie dotyczy słowa „ćwiczenie” z tekstu dotyczącego sportu.

„Ćwiczenie” to… [student podniósł dwie ręce zaczął udawać napinanie mięśni].

Poziom A1, Turcja

Rozmowa dotyczyła podróżowania. Studentka pokazała, że trzyma coś w dłoni. Następnie wskazała palcem na środek dłoni i kierując palce w prawo powiedziała: *wschód* i na lewo mówiąc: *zachód.* Potem jeszcze raz wskazała na dłoń mówiąc: *To mówi gdzie. Jak po polsku?*

– Kompas?
– Tak, kompas!

Poziom A1, Włochy

e) Prośba o pomoc z wykorzystaniem paratekstowych środków wyrazu:
O wyścigach Formuły 1.

Student narysował na kartce linie przypominające tor Formuły 1. Następnie wskazując palcem powiedział: *Tu samochody jeżdżą. Co to jest?*

Poziom A1, Turcja

Komunikacja niewerbalna

Grupa ta obejmuje wszystkie zachowania pozajęzykowe, np.:

literując imię, studentka zapomniała nazwy litery *S*, więc „napisała" ją w powietrzu, po czym kontynuowała, nazywając kolejne litery imienia.

Poziom A1, Surinam

studentka opowiadając o sobie:
Ja nie… po czym udała, że wyjmuje papierosa z ust. [Ja nie palę.]

Poziom A1, Włochy

5. Podsumowanie

Najczęściej stosowanymi strategiami w grupie badanych były strategie osiągnięć, a wśród nich parafrazowanie oraz prośba o pomoc. Cudzoziemcy prosili lektora o podanie słowa w języku polskim na różne sposoby i wykazywali się kreatywnością, ponieważ mimo poziomu początkującego bardzo często próbowali używać jedynie języka docelowego, jakim w tym przypadku jest język polski. Dodatkowo były to: prośby z przełączeniem kodu, z wykorzystaniem pozalingiwstycznych środków akustycznych, języka ciała czy paratekstowych środków wyrazu. Kolejnymi strategiami pod względem częstotliwości stosowania były strategie upraszczania (a wśród nich uproszczenia fonologiczne) i strategie uniku. Myślę, że strategie komunikacyjne to zagadnienie, któremu warto się przyjrzeć, a w rezultacie zweryfikować, jak wpływają one na proces uczenia się oraz czy możliwy jest ich trening oraz jak (i czy w ogóle) wzbogacają komunikację.

Bibliografia

Bialystok E. [1990], *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*, Basil Blackwell, Oxford.

Dorney Z., Scott M.L. [1997], *Review Article. Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies*, „Language Learning", nr 47, s. 173–201.

Fearch C., Kasper G. [1980], *Processes and strategies in foreign language learning and Communications*, „Interlanguage Studies Bulletin", s. 47–118.

Fearch C., Kasper G. [1983], *Plans and strategies in foreign language comunication*, [w:] *Strategies in Interlanguage Communication*, Fearch C., Kasper G., (red.) Longman, Harlow, s. 20–60.

Kellerman E. [1991], *Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision and some (non-)implications for the classroom*, [w:] Foreign/second language pedagogy research, Phillipson, R. i in. (red.), Multilingual Matters, Clevedon, s. 142–161.

Pawlak M. [2014] *‚Strategie komunikacyjne w nauce języka obcego – próba integracji perspektyw*, „Konińskie Studia Językowe", Konin, t. 2, nr 1, s. 11–33.

Poulisse N. [1997], *Compensatory strategies and principles of clarity and economy*, [w:] *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, Kellerman E., Kasper G. (red.) Longman, Harlow, s. 49–64.

Rada Europy: D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim [2001], *Europejski System opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2001.

Tarone E. [1977], *Conscious Communication Strategies*, [w:] Interlanguage: A Progress Report, TESOL'77, s. 194–203.

Tarone E. [1980], *Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage*, „Language Learning", nr 30, s. 417–431.

Várdi T. [1973], *Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjusment*, „International Review of Applied Linguistics", nr 18, s. 59–72.

Wilczyńska A., Michońska-Stadnik A. [2010], *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, AVALON, Kraków.

Żurek A., Molik-Kubak G. [2013], *Strategie komunikacyjne dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego*. *Od teorii do praktyki badawczej*, [w:] *Sapientia Ars Vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, Burzyńska-Kamieniecka A., Libura A. (red.), Wrocław, s. 501–515.

Anna Sznajder
Polskie Towarzystwo Ludoznawcze

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.10

KULTURA LUDOWA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO WŚRÓD DZIECI POLSKIEJ EMIGRACJI W SZKOCJI

Słowa kluczowe: kultura ludowa, edukacja polonijna, wspólnota

Myślę, że gdybym miał dzieci, chciałbym, żeby wiedziały,
kim są, skąd pochodzą, miały świadomość swoich korzeni.
By nie wstydziły się tego. Ale nie starałbym się ich izolować

[Polak żyjący w Edynburgu od 2010 r.]

1. Wstęp

Artykuł prezentuje rezultaty projektu edukacyjnego przeprowadzonego w środowisku polskich emigrantów w miasteczku Kirkcaldy w roku szkolnym 2011–2012[1]. Badania prowadzone z perspektywy nauczyciela języka polskiego i antropologa z użyciem metod etnograficznych: obserwacji, partycypacji, etnografii wizualnej i sensorycznej pozwoliły na zebranie spostrzeżeń dotyczących różnorodnych zastosowań kultury ludowej na zajęciach w Polskiej Szkole Sobotniej.

[1] Rosnąca liczba Polskich Szkół Sobotnich w Szkocji to rezultat intensywnych procesów migracji Polaków do Wielkiej Brytanii od momentu przyjęcia do Unii Europejskiej – wpływa na spójność lokalnej polskiej diaspory tworząc wielorakie przestrzenie dla wyrażania, ubogacania i negocjowania tożsamości. Liczba polskich rezydentów w Szkocji nieustannie rośnie. W 2012 r. szacowano, że liczba Polaków wynosiła około 56 000 osób [Piętka-Nykaza, McGhee 2014: 1], późniejsze badania wskazywały, że wynosi 61 000 [Martowicz, Roach 2014: 2], a obecnie może sięgać nawet 100 000 [Bukalska 2016: 12]. Pracujący w różnych branżach Polacy często decydują się sprowadzić swoje rodziny do siebie i zacząć nowe życie w Szkocji, co w rezultacie skutkuje rosnącą liczbą polsko mówiących dzieci w szkockich klasach. Wedle raportu rządowego w szkockim szkolnictwie podstawowym, średnim, w szkołach specjalnych i przedszkolach, liczba uczniów pochodzenia polskiego szacowana jest na 11 863, co stanowi 1,76% wszystkich szkockich uczniów – 672 240 [Martowicz, Roach 2014: 2–8]. Do strategii szkół szkockich wspierających edukację i integrację dzieci emigrantów zaliczyć można organizację dodatkowych lekcji z języka ojczystego lub zatrudnienie asystenta nauczyciela mówiącego w języku polskim (osoba dorosła, która wspiera w klasie nauczyciela wiodącego) [Moskal 2010: 4]. Obecne inicjatywy zarówno środowisk naukowych, jak i rządu szkockiego zmierzają do wprowadzenia planu włączającego język polski do programu szkolnego, co w przyszłości pozwoli dzieciom na zdawanie języka polskiego na poziomie A w egzaminie GCSE (brytyjski odpowiednik polskiej matury) [Polish Language 2015].

Obecnie w Szkocji jest 17 Polskich Szkół Sobotnich[2] (m.in. w Edynburgu, Glasgow, Aberdeen, Inverness, Kirkcaldy, Motherwell), w których uczy się około 1300 uczniów na cotygodniowych zajęciach po 3–4 godziny. Stanowią one dodatkowy program edukacyjny uzupełniający oficjalną podstawę programową szkół szkockich. Nomenklatura stosowana przez Martowicz i Roach [2014: 12] określająca uczniów jako „Szkotów polskiego pochodzenia" nie oddaje skomplikowanej natury formującej się tożsamości wśród dzieci z rodzin polskich. Niektóre z nich przybyły do Szkocji po krótkim doświadczeniu w polskim systemie edukacji; inne, urodzone w Polsce, będą w Szkocji przez krótki okres ze swoimi rodzicami i po kilku czy kilkunastu miesiącach powrócą do Polski, by kontynuować edukację w szkołach podstawowych i średnich. Jest także grupa dzieci urodzonych w Szkocji, które po paru latach w tutejszych przedszkolach czy szkołach podstawowych powrócą do polskiego systemu edukacji. Dla nich wszystkich tożsamość szkocko-polska jest w tym momencie tymczasowa, kształtowana w szczególnym czasie i przestrzeni, w której żyją. Co więcej, jest płynna i podatna na formowanie – po powrocie do Polski na stałe zminiaturyzowana stanie się epizodem w biografii; lub też, jeśli dzieci zostaną w Szkocji, będzie systematycznie rozwijana, zaś rozumienie polskości ograniczone będzie z czasem do dziedzictwa przodków. Ta sytuacja oznacza, że dzieci reprezentują grupę osób określanych w literaturze jako *circumstancial bilinguals* [Chin, Wigglesworth 2007: 21]. W okolicznościach, w których się znalazły, znajomość języka angielskiego jest niezbędna, by sprostać nowym okolicznościom, a rozwój zdolności komunikacyjnych umożliwia przetrwanie, a nawet sukces. Stawiać to może język polski w gorszej pozycji, a w skrajnych przypadkach prowadzić nawet do całkowitego zaniechania posługiwania się nim. Podtrzymanie znajomości języka polskiego jako dziedziczonego i skuteczne angażowanie w jego rozwój to warunek dwujęzyczności w warunkach dominacji języka angielskiego, którym posługuje się otoczenie.

Polska Szkoła Sobotnia w miasteczku Kirkcaldy położonym na wschodnim wybrzeżu Szkocji zlokalizowana jest w miejscu o szczególnym znaczeniu dla polskiej powojennej historii w Wielkiej Brytanii. Położenie szkoły tworzy historyczny kontekst[3] dla nauczania i uczenia się, jak również osadza polską tożsamość w symbolicznej przestrzeni. Budynek szkoły należał do polskiej społeczności w Szkocji od 1965 r., kiedy to zakupili go byli żołnierze Armii Andersa na potrzeby spotkań swojej diaspory, dla podtrzymania języka, kultury i tożsamości [Polska Szkoła 2016]. W 1978 r. odsłonięty został pomnik upamiętniający masakrę katyńską, zaś w latach 90. w budynku SPK aktywna była szkoła języka polskiego. Polska Szkoła Sobotnia w Kirkcaldy została oficjalnie otwarta w 2011 r. i w tym roku świętuje pięciolecie

[2] Na terytorium Wielkiej Brytanii jest ponad 150 Polskich Szkół Sobotnich [Zechenter 2015: 87].

[3] Ogłoszony niedawno konkurs „Opowiedz mi o swojej Szkocji – List do Niedźwiedzia Wojtka" wykorzystywał symbol polskiej powojennej historii w Szkocji, niedźwiedzia Wojtka towarzyszącego przemieszczającym się z armią żołnierzom, którzy ostatecznie dotarli do Wielkiej Brytanii. Wojtek zakończył swoje życie w zoo w Edynburgu, stając się inspiracją m.in. dla pisarzy i artystów teatralnych. Pomnik Niedźwiedzia Wojtka postawiony w 2015 r. w parku Priness Gardens w Edynburgu łączy historię poprzednich i obecnych pokoleń Polaków oraz podkreśla relacje polsko-szkockie.

aktywności połączonej z dawną historią miejsca stworzonego przez byłych polskich żołnierzy i emigrantów czasów socjalizmu.

Warunki egzystencji we współczesnym kontekście szkockim, a szerzej brytyjskim, prowadzą do refleksji nad statusem języka polskiego wśród polskiej społeczności i jej potomstwa, korzyści z nauczania języka dziedziczonego dla komunikacji i spójności między pokoleniami, wzbogacenia kulturowego, sposobów, w jaki językowa tożsamość kształtuje się i przeformowuje pod wpływem różnych czynników. Poloniści, podkreślając zalety dwujęzyczności, tworzą materiały edukacyjne dla rodziców [Martowicz 2014; Nott-Bower 2016] oraz organizują warsztaty metodyczne, konsultacje i konferencje [Polska Macierz Szkolna 2016; Wspólnota Polska 2016]. Programy Polskich Szkół Sobotnich zwracają szczególną uwagę na tematykę zwyczajów rodzinnych i dorocznych tradycji, takich jak np. Święta Bożego Narodzenia, Nowy Rok, Wielkanoc, Noc Świętego Jana, Dzień Wszystkich Świętych, Andrzejki. Tu wiedza o kulturze polskiej splata się z tematyką kultury ludowej i przez jej pryzmat może być prezentowana, np. w formie jasełek, zabaw sobótkowych czy wróżb andrzejkowych, jak również warsztatów plastycznych – dotyczących tradycyjnych ozdób choinkowych, palm wielkanocnych czy pisanek. Polscy etnografowie proponują wykorzystanie kultury ludowej na lekcjach języka polskiego celem ukazania uczniowi kontekstów kultury regionalnej, a co za tym idzie okoliczności powstawania niektórych utworów literackich [*Ludowe Okulary* 2016; *Z Wiejskiego Ogródka* 2016; Sołtan 2012].

2. Kontekst kultury ludowej na lekcjach języka polskiego

Aktywne uczestnictwo w zajęciach szkoły polonijnej to doskonalenie umiejętności językowych, rozwijanie ekspresji twórczej, pobudzanie do współdziałania w grupie i do indywidualnej aktywności. Jest to także doświadczenie wspólnotowe, tworzące nowe relacje wewnątrz polskiej diaspory, zapełniające przestrzenie życia rodzinnego i towarzyskiego. Doświadczenie to łączy się z cechami kultury ludowej, do których należą: tradycjonalizm rozumiany jako ustny przekaz umiejętności, wiedzy, przekonań między pokoleniami; religijność i jej manifestacje; myślenie mityczne, doświadczanie świata w sposób inny niż empiryczny [Sołtan 2012: 7][4].

Kultura ludowa to także „ogół wytworów, wartości i znaczeń wypracowanych (...) w ramach społeczności wiejskich" [Bukraba-Rylska 2002: 1]. Jest to część dziedzictwa kulturowego, które „akumuluje i przechowuje" owe wytwory, wartości i znaczenia, a zatem edukacja młodych pokoleń w zakresie kultury ludowej stanowi o trwaniu dziedzictwa zbudowanego na wartościach intelektualnych, moralnych, społecznych, religijnych czy estetycznych [Niematerialne dziedzictwo kulturowe 2016: 5]. Ponadto

[4] Działania podejmowane w celu podtrzymania wiedzy o religii katolickiej i jej tradycjach stanowią odrębny przykład międzypokoleniowego ustnego przekazu. Wiedza o religii katolickiej i dla niektórych dzieci przygotowanie do Pierwszej Komunii i sakramentu Spowiedzi były organizowane przez rodziców dodatkowo po lekcjach. Podtrzymywanie kultury duchowej rodzin wyznania katolickiego i uczestnictwo w życiu religijnym to budowanie kolejnej sfery odniesień w językowo-kulturowym rozwoju dziecka.

> (...) kultura ludowa to specyficzna subkultura kultury współczesnej (żywej kultury). Składają się na nią konfiguracje praktyk kulturalnych oraz ich materialnych i niematerialnych wytworów. Kultura ludowa istnieje w perspektywie glokalizacyjnej [rozumianej jako połączenie *lokalnego* z *globalnym* – dopisek A.Sz.], która zbiega się w każdym konkretnym wypadku w punkcie oznaczonym jako SWOJSKOŚĆ. [Fatyga 2014: 415].

Podejmując się próby zdefiniowania roli kultury ludowej na lekcjach języka polskiego, należy uwzględnić zarówno kulturę materialną (np. pisanka z Zalipia), jak również przejawy niematerialnego dziedzictwa kulturowego, takie jak zwyczaje, rytuały, obrzędy świąteczne czy też umiejętności związane z rzemiosłem tradycyjnym (np. celebrowanie Nocy Świętojańskiej czy tworzenie palmy wielkanocnej z bibułkowych kwiatów i gałązek). Należy też pamiętać, że to system symboliczno-religijny stanowi o charakterze duchowej i materialnej kultury ludowej, czego wyrazem jest plastyka obrzędowa [Sztych 2008: 46], na przykład postać turonia w jasełkach. Wykorzystując walory i zasoby kultury ludowej w nauczaniu polonijnym, należy przypomnieć uczniom, że wynikają one z historii i etnografii danego regionu. Choć kultura ludowa wytwarzana w dzisiejszej Polsce przez twórców ludowych jest kreowana w większości na potrzeby zewnętrznych odbiorców (np. na festiwale, pokazy w skansenach, kiermasze rękodzieła), nie zaś lokalnej społeczności, jak to miało miejsce dawniej [Mokras-Grabowska 2013: 48], nadal silnie zaznacza się jej związek z miejscowymi tradycjami.

Jedną z cech kultury ludowej jest według Dobrowolskiego „trwałość tradycyjnego zasobu motywów, wątków, kształtów, ornamentów, wzorów i barw" [Bukraba-Rylska 2002: 4], z których korzystają ludowi rzemieślnicy i artyści. Dla potrzeb edukacyjnych korzysta się z elementów kultury ludowej autentycznej (np. zdobiona wzorem zalipiańskim pisanka wielkanocna informuje nie tylko o świątecznej tradycji, ale też o tradycjach wioski Zalipie; jaja barwione przez gotowanie wraz z łupinami cebuli, a następnie skrobane we wzorki informują o technice wyrobu – drapaniu, skrobaniu) i nieautentycznej (ograniczenie się do zastosowania naklejek kupionych w sklepie, które imitują pseudoludowe wzory, np. z regionu Łowicza, nie wskazują jednak na technikę wykonania, nie angażują w proces kreowania). Upraszczanie i schematyzowanie wiedzy na lekcjach powinno ograniczać się do minimum, jako że dla wielu dzieci rzeczywistość, w której żyją, a dodatkowo często pozostające ze sobą bez korelacji przestrzenie dwujęzyczności, w konsekwencji prowadzą do braków w elementarnej wiedzy i błędnej interpretacji rzeczywistości[5].

Sobotnie spotkania w polskiej wspólnocie dzieci z rodzin emigrantów stawiały przed nauczycielem polonistą problem wyboru ze złożoności i lokalności ludowych tradycji w stosunku do grupy różnorodnej pod względem pochodzenia regionalnego (tab. 1), aby podejmowane strategie nauczania były skuteczne, a jednocześnie nie ograniczały się do tradycyjnego schematu „krakowiaków i górali", czyli folkloru okolic Krakowa i Zakopanego [Roter-Bourkane 2015]. W środowisku polonijnej

[5] Wskazują na to wypowiedzi uczniów: „Banany rosną w Szkocji" [bo można je kupić w supermarkecie], „Mleko pochodzi ze sklepu" [brak wiedzy o krowie wytwarzającej mleko, jej wizerunku nie ma też na opakowaniu mleka].

edukacji poczucie odrębności regionalnej zaciera się. Ograniczenia czasowe w ciągu roku szkolnego sprawiają, iż nauczyciele opierają się na schemacie Warszawa – stolica, Kraków – historia i kultura, Zakopane – góry, Gdańsk – Morze Bałtyckie, pomniejszając znaczenie regionów etnograficznych, których dzięki zróżnicowaniu wytworów kultury ludowej można wydzielić co najmniej 6: wielkopolski, śląski, małopolski, sieradzki, mazowiecki, pomorski [Bukraba-Rylska 2002: 5]. Czerpanie z kultury ludowej podczas lekcji pokazuje tę różnorakość, co pozwala znacznie rozbudować schematycznie konstruowaną na podstawie historii i atrakcyjności krain geograficznych oś – Północ-Centrum-Południe. Natalia Anzulewicz, analizując alternatywne programy edukacyjne realizowane w polskich szkołach sobotnich, podkreśla z kolei konieczność dialogu międzykulturowego, co pozwoli „zachować to, co nam bliskie, nie negując tego, co obce" [2014: 264]. W praktyce oznacza to selekcję nauczanego materiału i układ paraleli pokazujący zróżnicowanie kultury ludowej na przykładzie dwóch narodów (tab. 2). Kultura ludowa stanowi kontekst pozwalający łączyć różne zjawiska i wyjaśniać świat przez analogię. Kontekstowi rozumianemu jako tło interpretacyjne dzieła przypisać można dwie podstawowe wartości: psychologiczną – „inspirowanie do skupienia uwagi", „działania zmierzające do usuwania poczucia obcości" w stosunku do dzieła, oraz merytoryczną – dostarczenie informacji [Bobiński 2004: 224]. Wykorzystując te wartości w odniesieniu do nauki języka dziedziczonego, wprowadzanie kultury ludowej usprawnia procesy przyswajania języka. Kontakt z dziedzictwem w formie muzyki, zajęć ruchowych i plastycznych wspiera rozwój pozajęzykowych kompetencji komunikacyjnych.

Tabela 1. Pochodzenie, wiek, czas pobytu w Szkocji i doświadczenie języka dzieci w grupie 6–8 lat

Pochodzenie ucznia	Wiek	Data przyjęcia do szkoły w Kirkcaldy	Czas pobytu w Szkocji	Poziom nauczania w szkole szkockiej	Poziom nauczania w szkole polskiej
Wrocław	8	03.2012	5 miesięcy	III klasa	I i II klasa
Tarnów	8	09.2011	2 lata	IV klasa	–
Gdańsk	8	09.2011	2 lata	IV klasa	–
Bolesławiec	8	09.2011	5 lat	III klasa	–
Poznań i Słupsk	7	09.2011	4–5 lat	III klasa	–
Toruń	7	09.2011	4 lata	III klasa	–
Wolsztyn	7	02.2012	2 lata	III klasa	–
Warszawa	6,5	11.2011	2 lata	II klasa	–
Augustów	6,5	04.2012	8 miesięcy	II klasa	–

Źródło: opracowanie własne 2011–2012 r.

W przypadku, gdy uczniami klasy są w większości uczniowie, których rodzice pochodzą z małych miejscowości i wsi, nawiązywanie do wytworów i wartości wypracowanych przez pokolenia w tych środowiskach nabiera szczególnego znaczenia. Usprawnia nie tylko procesy zrozumienia języka dziedziczonego – zbliża również do środowiska krewnych w Polsce, dziadków, nie mówiąc o wsparciu więzi z najbliższą rodziną na emigracji.

Tabela 2. Przykłady polsko-szkockich paraleli możliwych do wykorzystania podczas lekcji języka polskiego

	Legendy	Zwyczaje wielkanocne	Przedmioty	Tradycyjne stroje góralskie	Zajęcia ruchowe
Polska	Smok Wawelski	Malowanie pisanek	Gęśliki	Strój górala z Zakopanego	Tańce Podhala
Szkocja	Potwór z Loch Ness	Turlanie jajek z pagórków	Dudy	Strój Szkotów z Pogórza	Tańce Szkockiego Pogórza

Źródło: opracowanie własne 2011–2012 r.

3. Zaciekawić, zadziwić, wyzwolić skojarzenia i kreatywność – warsztaty tradycyjnych palm wielkanocnych

Przykładem na angażowanie w przebieg lekcji i rozwój sprawności dzięki wykorzystaniu zasobów kultury ludowej były warsztaty wielkanocne (zdj. 1). Autentyczne wykorzystanie plastyki obrzędowej – przygotowanie palm wielkanocnych to po pierwsze prezentacja regionalnych tradycji bibułkarskich, wytłumaczenie ich szerszego zastosowania oraz pokaz wytwarzania kolorowych ozdób; po drugie zaś przygotowanie samej palmy ze świeżych gałązek, dekorowanie jej wykonanymi przez siebie kwiatami i wstążkami. Komponowaniu palmy towarzyszyło wyjaśnienie obrzędu Niedzieli Palmowej, jej znaczenia w kontekście religijnym przez etnografa Dorotę Niczke ze Śląska. Kontakt z żywym polskim językiem, dodatkowo o zabarwieniu gwarowym, był atrakcją dla dzieci i umożliwił im ćwiczenie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia.

Wskazując na polski i szkocki wymiar tradycji wielkanocnych, uwzględniono także prezentację szkockich zwyczajów, takich jak palemki w kształcie krzyża z palmowych liści, czy też toczenie jajek ze wzniesień. Transferowanie kapitału kulturowego [Moskal 2016] z Polski do Szkocji było okazją do ćwiczenia praktycznych umiejętności manualnych i gry wyobraźni w tworzeniu ludowego rękodzieła (palmy wykonane były z elementów pochodzących ze szkockiej roślinności, drzew, krzewów, roślin, a dekorowane ręcznie wykonanymi kwiatami z bibuły wykonanymi według instrukcji z książek na temat polskich tradycji ludowych). Zaletą spotkań przez działanie, o których szerzej pisałam w nawiązaniu do warsztatów polskiej koronki dla kobiet w Edynburgu [Sznajder 2013], jest to, że w procesie wspólnego wytwarzania powstaje konkretna rzecz – pełni ona określoną funkcję, np. dekoracyjną czy religijną.

4. Wywołać emocje, wspierać doświadczenie wspólnoty – obchody Nocy Świętojańskiej

Rekonstruowanie zjawisk rodzimego folkloru, takich jak Noc Świętojańska (zdj. 2) jest przykładem na podtrzymywanie i kultywowanie tradycji w środowiskach polonijnych. Spontaniczność, naturalność, prostota, szczerość, a zarazem symboliczność

rekonstruowanego świata ludowego obrzędu włączyły dzieci w uczestnictwo w rytuał obecny w kulturach narodów słowiańskich. Wspólny żywiołowy taniec w kręgu wokół ogniska wykonywany w rytmie muzyki folkowej („Pieśń Sobótkowa" – Orkiestra św. Mikołaja), w barwnych wiankach na głowach, połączony ze składaniem gałązek i kwiatów oraz wieńców ze świecami na środku sceny, a następnie włączenie do tanecznego korowodu rodziców i przyjaciół uwieńczył całoroczną pracę dzieci. Całość przedstawienia finalizowało poszukiwanie kwiatu paproci w szkole i okolicach oraz nagroda dla znalazcy.

Z antropologicznego punktu widzenia zabawa w stylizowany słowiański rytuał to przejaw przekazu tradycji, gdzie uczestnicy obrzędu przez symboliczne odtworzenie Nocy Świętojańskiej włączają się w szersze konteksty czasu i przestrzeni, odtwarzając działanie zamykające pewien cykl związany z porą roku, dla nich samych związany z rozpoczęciem wakacji. Przekaz kulturowy, który dokonuje się przez uczestnictwo w obrzędzie, we wspólnocie wyobrażonej tańcem kręgu i dynamiką rytmicznej melodii umożliwia pewien sposób przeżywania kultury, który być może stanowić będzie klucz do zrozumienia innych współczesnych wydarzeń kulturalnych (np. imprezy „Wianki" w Krakowie nad Wisłą). Wedle badań muzyka na żywo oraz taniec uczone przez interakcję z rodzicami i wychowawcami (nie zaś biernie oglądane w telewizji czy odsłuchiwane z komputera) mają szczególną wagę dla rozwoju dwujęzyczności w dzieciństwie [Stochnioł 2015: 42]. Ich rola to, oprócz ochrony i rozwoju tożsamości, kultury i języka, również budowanie związków z rodziną, społecznością, rówieśnikami.

5. W sieci kulturowych znaczeń – baśnie, śpiew, muzyka

„Noc Świętojańska" odbywała się podczas Festynu „Sami Swoi" – wydarzenia, które podsumowało całoroczną działalność szkoły, gromadząc dzieci, rodziców i lokalną polsko-szkocką społeczność. Zapoczątkowany w czerwcu 2012 r. rodzinny festyn w ciągu kilku lat rozwinął swoją formę do wydarzenia celebrującego przyjaźń polsko-szkocką, pozostając jednakże w ścisłym związku z pierwotną ideą polskiego dnia kultury. Prezentacje polskich pieśni i piosenek, tańce do rodzimych melodii, przedstawienia na temat tradycyjnych zwyczajów czy znanych legend, gry rodzinne, konkursy i zawody, spotkania z zaproszonymi gośćmi (pisarzami, malarzami) z Polski były uzupełnione prezentacjami kultury szkockiej, np. tańcami Szkockiego Pogórza czy koncertami dudziarzy – stwarzając przestrzeń uczestnictwa dla rdzennej szkockiej społeczności lub tej o polskich korzeniach.

Spotkanie autorskie z gościem festiwalu, pisarzem i poetą Andrzejem Grabowskim z małego miasteczka Ciężkowice (Małopolska) prezentującym uczniom Polskiej Szkoły Sobotniej w Kirkcaldy swoją książkę *Przygody Skrzata Wiercipiętka*[6] (zdj. 3) wprowadziło w świat baśni osadzonej w rodzimych czasowo-przestrzennych

[6] W 2016 r. ukazał się przekład *Przygód Skrzata Wiercipiętka* na język angielski w przekładzie Marcela Weylanda. Kolejny etap – wydanie książki po polsku i angielsku – to możliwość wygenerowania dwujęzycznej przestrzeni językowej, która wspierać będzie edukację literacką dzieci.

realiach, nawiązując za pośrednictwem języka literackiego do szerokiej tradycji gatunku reprezentowanego choćby przez Marię Konopnicką:

> Skrzat Borówka, o dużym okrąglutkim nosie, twierdził, że czas już zrobić wiosenny spis ptaków. Czaruś Duży – największy i najsilniejszy w gronie – wołał, że najwyższa pora, żeby siać grzybnie, bo w ubiegłym roku było mało grzybów. Ktoś inny przypominał o szczepieniu rybek w strumyku i budowie żłobka dla ślimaków. A skrzat Szybkobiegaczek chciał wpisać do kalendarza: „porządkowanie leśnego stadionu nad źródełkiem". Inni też mieli wiele pomysłów, a wszystko nagle wydawało im się najpilniejsze. [Grabowski 2016: 6–8].

W podanym powyżej fragmencie, tak jak i w baśniach ludowych, nie obowiązuje „zasada logicznego myślenia w sprawach podstawowych, zasada tożsamości rzeczy (...) wszystko może być nie tylko tym, czy jest, ale również jednocześnie czymś zupełnie odmiennym" [Pawluczuk 1978: 291–292]. Opowieść uwrażliwia na kulturowe znaczenia, a zarazem pozwala podążać za przygodami baśniowego skrzata strukturą języka literatury pięknej, który wymaga uwagi i znajomości zaawansowanego słownictwa związanego z polską przyrodą. Konteksty kultury ludowej przedstawione w literaturze dziecięcej to kolejny element edukacji polonijnej.

W Kirkcaldy polska muzyka i piosenki odgrywały szczególnie ważną rolę we wprowadzaniu podczas zajęć wiedzy o regionach. Za przykłady niech posłużą piosenki „Stokrotka" – lekcja o nadchodzącej wiośnie i polskiej przyrodzie, „Płynie Wisła" – lekcja o Krakowie i jego legendach, „Góralu, czy ci nie żal" – lekcja o życiu mieszkańców Podhala i Zakopanego, „W zieleni łąka majowa" – lekcja o Dniu Matki, ale i o zwierzętach w Polsce. I w końcu, „Auld Lang Syne" – szkocka piosenka o przyjaźni wykonywana podczas głównych świąt, której znajomość podkreślała charakter polskiej szkoły sobotniej, gdzie poza nauką o języku i kulturze ważne jest utrwalanie wiedzy na temat obecności Polaków w Szkocji, ich roli w szkockim społeczeństwie, a także budowanie relacji z mieszkańcami Szkocji.

6. Zakończenie

Kreowanie polskiej kultury i tworzenie środowiska do nauki języka w szkołach sobotnich wymaga zaangażowania i wysiłku zarówno nauczycieli, jak i rodziców oraz uczniów. W artykule podkreślam, iż nauczanie języka, kultury, historii oznacza umieszczanie dzieci przez kilka dni w tygodniu w kontekście doświadczenia etnograficznego kraju, z którego pochodzą ich rodzice[7]. Metody edukacyjne wykorzystane jako standardowe techniki nauczania równoważą różnicę między szkockim a polskim systemem edukacji, tworząc strukturę dla kulturowego zanurzenia

[7] Wpływ brytyjskiego środowiska kulturowego sprawia, że otrzymujemy niejako podwójną osobowość, którą określa np. niestałość naszego dotychczasowego imienia i nazwiska zarówno w mowie, jak i piśmie, co np. widoczne w użyciu form: Anna – Ann, Anne, Ana; Sznajder – Schneider, Schnaider, Schnider, Shnider. Oczywiście w języku polskim także „polonizuje się" obcokrajowców, np. w rodzinach wietnamskich w Krakowie dzieci otrzymują podwójne polskie i wietnamskie imiona, np. Monika Li Truong, co ułatwia im asymilację w szkole.

się w język. Autentyczne momenty uczenia się języka dziedziczonego w domach są poszerzone o szkołę sobotnią, włączając w to doświadczenie kulturowej wspólnoty, językowej poprawności i językowego dostosowania się do kontekstu, możliwość komunikowania się z innymi członkami polskiej diaspory. Zdolności dwujęzyczne u dzieci rozwijają się także dzięki inicjatywom społeczności zmierzającym do integracji z międzynarodową i wielokulturową Szkocją, jednocześnie podkreślając przy tym własną odrębność językową i tradycję, które stają się powodem do dumy. Badanie charakteru edukacji małych Szkotów pochodzenia polskiego (Polish Scottish) ukazuje również konieczność dialogu z kulturą szkocką i potrzebę włączania w naukę języka elementów szkockiej etnografii.

Zdjęcie 1. Warsztaty na temat palm wielkanocnych z etnografką Dorotą Niczke, 2012 r. Instrukcja wykonania kwiatka z bibułki dekorującego palmę

Zdjęcie 2. Obchody Nocy Świętojańskiej podczas czerwcowego Festynu „Sami Swoi" w 2012 r. Wspólny taniec przedszkolaków i uczniów w kręgu wokół ogniska. Za dziećmi widoczne papierowe wianuszki ze świecami

Zdjęcie 3. Pisarz i poeta Andrzej Grabowski podczas promocji baśni „Przygody Skrzata Wiercipiętka" w 2012 r., Festyn „Sami Swoi" w Kirkcaldy

Bibliografia

Anzulewicz N. [2014], *Strategia realizacji potrzeb edukacyjnych w Polskich Szkołach Sobotnich w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Nikitorowicz J., Muszyńska J., Boćwińska-Kiluk B. (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 250–266.

Bobiński W. [2004], *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Janus-Sitarz A. (red.), Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 217–237.

Bukalska P. [2016], *Nikt nie chciałby wracać*, „Tygodnik Powszechny", nr 27, s. 12–13.

Bukraba-Rylska I. [2002], *Kultura ludowa – wieś – mieszkańcy wsi*, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa.

Chin N.B., Wigglesworth G. [2007], *Bilingualism. An advanced resource book*, Routledge, Londyn–Nowy Jork.

Fatyga B. [2014], *Nieład pojęciowy a program wspierania kultury ludowej przez MkiDN*, [w:] *Kultura ludowa. Teorie – Praktyki – Polityki*, Fatyga B., Michalski R. (red.) Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa, s. 407–433.

Grabowski A. [2016], *Przygody Skrzata Wiercipiętka*, Wydawnictwo Skrzat, Kraków.

Ludowe Okulary. Miniprzewodnik dla dzieci po kulturze i sztuce ludowej [2016], www.ludowaakademia.pl [dostęp: 4.03.2016].

Martowicz A. [2014], *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach*, Association for the Promotion of Polish Language Abroad, Edynburg.

Martowicz A., Roach A. [2014], *Polish Language Learning in Scotland: Key facts and opportunities*, Cross-Party Group on Poland at the Scottish Parliament, Education Subcommittee, Edynburg.

Mokras-Grabowska J. [2013], *Zasoby kultury ludowej jako komponent przestrzeni turystycznej*, „Turyzm", nr 23, s. 47–53.

Moskal M. [2010], *Polish migrant children's experiences of schooling and home-school relations in Scotland*, www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief054.pdf [dostęp: 21.10.2016].

Moskal M. [2016], *Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland*, "Race, Ethnicity and Education", nr 19, s. 141–160.

Niematerialne dziedzictwo kulturowe [2016], Narodowy Instytut Dziedzictwa, Warszawa, niematerialne.nid.pl [dostęp: 25.07.2016].

Nott-Bower A. [2016], *Dwujęzyczność a rozwój dziecka. Zalety i wyzwania dwujęzyczności,* „Konferencja nauczycieli Polskich Szkół Sobotnich Londyn, 9 lipca 2016", Polska Macierz Szkolna.

Pawluczuk W. [1978], *Perspektywy kultury ludowej*, [w:] *Teoria kultury. Folklor a kultura*, Waliński M. (red.), Uniwersytet Śląski, Katowice, s. 284–317.

Piętka-Nykaza E., McGhee D. [2014], *Polish migrants in Scotland: voting behaviours and engagement in the Scottish independence referendum*, ESRC Centre for Population Change. www.cpc.ac.uk/publications/cpc_briefing_papers/pdf/BP20_Polish_migrants_in_Scotland.pdf [dostęp: 22.12.2015].

Polska Macierz Szkolna [2016], http://www.polskamacierz.org/proces-nauczania/materialy-konferencyjne-dla-nauczycieli-2/ [dostęp: 29.10.2016].

Polska Szkoła [2016], http://polskaszkolakirkcaldy.org (dostęp: 15.10.2016).

Polish Language to be Included in Edinburgh School Curriculum Soon [2015], www.daytranslations.com [dostęp: 8.01.2015].

Roter-Bourkane A. [2015], *Polski folklor w nauczaniu języka i kultury polskiej. Historia, stan obecny, perspektywy*, Międzynarodowa Konferencja „O lepsze jutro studiów polonistycznych na świecie", Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Sołtan K. [2012], *Etnolog – zaloguj się na ludowo. Materiały dla nauczycieli*, http://www.mazowieckieobserwatorium.pl/media/_mik/files/4462/etnologpublikacja1.pdf [dostęp: 29.10.2016].

Stochnioł H. **[**2015], *Rola rodziców i opiekunów w wychowaniu w warunkach współczesnej migracji*, Zechenter K. (red.), *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych. A guide for parents of bilingual children*, Polski Uniwersytet na Obczyźnie, Londyn, s. 39–61.

Sznajder A. [2013], *Z koronką przez świat. Praktykowanie rękodzieła ludowego wśród polskiej emigracji w Szkocji*, „Twórczość Ludowa", nr 27, s. 66–67.

Sztych D. [2008], *Zwierzęta gospodarskie w polskiej kulturze ludowej*, „Wiadomości Zootechniczne", nr 46, s. 39–47.

Wspólnota Polska [2016], http://odnswp.pl/ [dostęp: 29.10.2016].

Zechenter K. [2015], *Dwujęzyczność przez zabawę czyli jak uczyć języka polskiego poza polską szkołą*, [w:] *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych. A guide for parents of bilingual children*, Zechenter K. (red.), Polski Uniwersytet na Obczyźnie, Londyn, s. 85–107.

Z Wiejskiego Ogródka [2016], www.zwiejskiegoogrodka.wordpress.com [dostęp: 4.03.2016].

http://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2014/08/Dwuj%C4%99zyczno%C5%9B%C4%87-a-rozw%C3%B3j-dziecka-zalety-i-wyzwania-dwuj%C4%99zyczno%C5%9Bci-macierz.pdf [dostęp: 21.10.2016].

Rafał Maćkowiak
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.11

YOUTUBE NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: YouTube, nauczanie języka polskiego jako obcego, media, kultura, rozrywka

1. Wstęp

„Młode pokolenie XX wieku, 'wychowane na telewizji' i korzystające w szerokim stopniu z masowych środków przekazu informacji, przyzwyczajone jest do przyjmowania wiedzy w oparciu o obraz i odpowiednio przystosowany do niego komentarz" – tak w roku 1980 pisał Jerzy Brzeziński o pokoleniu, które ówcześni glottodydaktycy nauczali. Obecne młode pokolenie z przełomu XX i XXI wieku to pokolenie Internetu, następcy pokolenia telewizji, a obecni lektorzy to w dużej mierze dorosłe pokolenie telewizji. Lektorzy ci chętnie sięgają po różnego rodzaju multimedia, które urozmaicają lekcje języka polskiego jako obcego, ponieważ sami, gdy byli młodzi, lubili urozmaicone lekcje. Można powiedzieć, że współcześni studenci wychowani w dobie Internetu, wręcz wymagają od nauczyciela korzystania podczas lekcji z filmików, piosenek czy animacji[1].

Jako lektor języka polskiego jako obcego często korzystam z tego typu środków dydaktycznych, a przygotowując blok lekcyjny, staram się, żeby chociaż kilka minut było wypełnionych multimediami, które najlepiej, gdyby były umieszczone jako przerywnik w połowie czasu lekcyjnego, aby po prostu pobudzić, uaktywnić studentów. Najczęściej sięgam po materiały opublikowane w serwisie YouTube, ponieważ

[1] Współczesne lekcje nie powinny już być zwykłymi lekcjami języka polskiego jako obcego (jpjo), gdzie korzystamy wyłącznie z tablicy oraz podręcznika, ale powinny to być lekcje języka polskiego jako obcego 2.0 (jpjo 2.0), czyli takie gdzie wykorzystywane są różnorodne multimedia i pokazywana jest kultura popularna [patrz Kajak 2012].

można tam znaleźć wiele interesujących multimediów na niemalże każdy temat. Portal ten ciągle jest uzupełniany i rozwijany, dlatego jeśli czegoś nie można znaleźć dzisiaj, to jest duże prawdopodobieństwo, że za jakiś czas pojawi się na YouTubie. Potencjał tego portalu dostrzegło już kilka polskich szkół językowych, które uczą między innymi języka polskiego jako obcego. Szkoły te publikują na portalu filmiki, które pozwalają studentom utrwalać poznane podczas lektoratu elementy języka polskiego. Nieco więcej na ten temat przedstawię w dalszej części artykułu. Nasuwa się pytanie – czy wykorzystanie podczas zajęć filmików umieszczonych w serwisie YouTube jest legalne?

2. YouTube a prawo

Na pytanie – czy można legalnie używać materiałów pozyskanych z portalu YouTube – odpowiedź można znaleźć na wielu forach internetowych poświęconych prawu. Przykładowo identyczne pytanie na temat legalności użycia filmów z portalu YouTube nurtowało jednego z użytkowników forum legalnakultura.pl, który zadał tam następujące pytania:

> Jestem nauczycielem i chciałbym wykorzystać na lekcji materiały z YouTube. Chciałbym to odtwarzać publicznie podczas lekcji, stąd pytanie czy to jest legalne? Czy, z powodu problemów z prezentacją online, mogę takie filmy ściągnąć i odtwarzać legalnie z komputera? Czy ingerencja w taki ściągnięty film, np. skrócenie go, jest legalne? Czasem nie wszystko jest ciekawe, a pilnowanie na lekcji, w której sekundzie filmik wyłączyć jest czasochłonne.
>
> (www.legalnakultura.pl/pl/prawo-w-kulturze/zapytaj-prawnika/blog/343)

Odpowiedzi na powyższe pytania udzieliła prawniczka – Emilia Chmielewska:

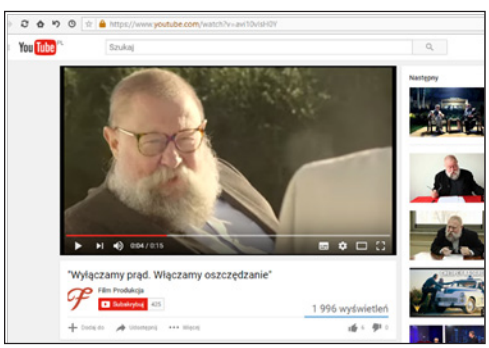
> Zasadniczo na wykorzystywanie rozpowszechnionych utworów bez uprzedniego uzyskania zgody w ramach szkół i innych placówek dydaktycznych lub naukowych **zezwala art. 27 ustawy o prawie autorskim**. Stanowi on, iż „instytucje naukowe i oświatowe mogą, w celach dydaktycznych lub prowadzenia własnych badań, korzystać z rozpowszechnionych utworów w oryginale i w tłumaczeniu oraz sporządzać w tym celu egzemplarze fragmentów rozpowszechnionego utworu".
>
> Emilia Chmielewska (prawnik), Traple Konarski Podrecki i Wspólnicy sp.j.
> (www.legalnakultura.pl/pl/prawo-w-kulturze/zapytaj-prawnika/blog/343)

Reasumując, lektorzy języka polskiego, zarówno podczas lekcji grupowych, jak i nauki indywidualnej mogą korzystać z filmów opublikowanych na YouTubie. Mogą wykorzystywać całe materiały, a także ich fragmenty.

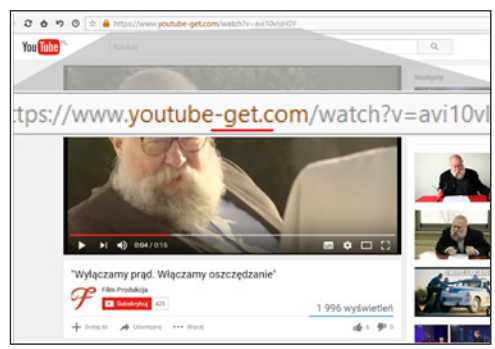
Znając polskie realia, wiem, że zdarza się, iż w jednostce, w której prowadzimy lektorat z języka polskiego jako obcego nie ma dostępu, stałego lub tymczasowego, do Internetu, wówczas lekcja przygotowana na podstawie materiałów pochodzących z portalu YouTube nie może być właściwie zrealizowana. Chyba że lektor wcześniej pobrał z tego portalu potrzebne materiały, ale tu pojawia się pytanie – jak można je uzyskać?

3. POBIERANIE MATERIAŁÓW Z YOUTUBE

Istnieje wiele stron internetowych umożliwiających pobieranie filmów z YouTube'a, ale z doświadczenia wiem, że część z nich jest płatna, a część pozwala pobrać wyłącznie filmiki w niskiej jakość, inne strony z kolei są bardzo skomplikowane w obsłudze. Sam natomiast po przetestowaniu wielu z tych portali korzystam z jednego bardzo prostego sposobu pobierania filmów z YouTube'a. Poniżej prezentuję krótką instrukcję korzystania ze strony, która umożliwia w prosty sposób pobieranie plików. Uwaga! Aby skorzystać z tego sposobu, trzeba mieć poprawnie skonfigurowany komputer, to znaczy zainstalowany program Java, który można bezpłatnie pobrać ze strony www.java.com/pl/download/. Następnie trzeba w panelu starowania komputera zmniejszyć poziom zabezpieczeń pobranego programu. Kiedy już to wszystko zrobimy, otwieramy stronę z filmem, który chcemy pobrać, np. reklamę z Jerzym Bralczykiem w roli głównej „Wyłączamy prąd. Włączamy oszczędzanie" (grafika 1) i modyfikujemy adres strony internetowej poprzez dodanie po wyrazie „youtube" słowa kluczowego „-get" (grafika 2). Na przykład www.youtube.com/watch?v=avi10vlsH0Y zamieniamy na www.youtube-get.com/watch?v=avi10vlsH0Y i naciskamy przycisk enter na klawiaturze, aby przejść do nowej strony.



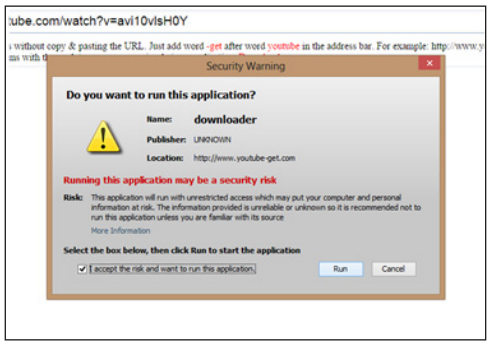
GRAFIKA 1



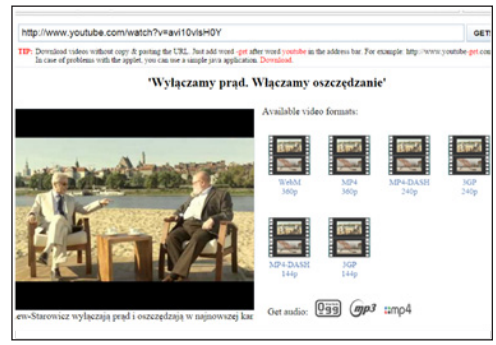
GRAFIKA 2

Akceptujemy jedno lub dwa okienka z zabezpieczeniami (grafika 3), różnica w ich liczbie jest uzależniania od typu przeglądarki. Gdy otworzy się właściwa strona internetowa (grafika 4), klikamy po prawej stronie na jeden z obrazków przypominających klatki taśmy filmowej i pobieramy film w wybranym przez nas formacie. Możliwe do pobrania formaty umieszczone są pod obrazkami klatek filmowych, np. MP4 czy 3GP. Po zakończeniu pobierania plik zostanie zapisany na dysku twardym naszego komputera.

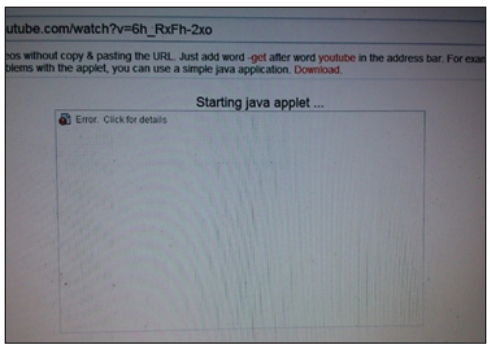
Jeśli natomiast nie mamy dobrze skonfigurowanego komputera i nie wyświetla nam się prawidłowo strona umożliwiająca pobranie filmików (grafika 5), to twórcy portalu dają inną możliwość ściągnięcia interesującego nas pliku. Wystarczy kliknąć napis „download", który znajduje się na górze strony (grafika 6) i pobrać niewielki program, dzięki któremu już zawsze będziemy mogli bezproblemowo pobierać pliki z portalu YouTube. Warto go zapisać np. na pulpicie, żeby zawsze był widoczny.



Grafika 3

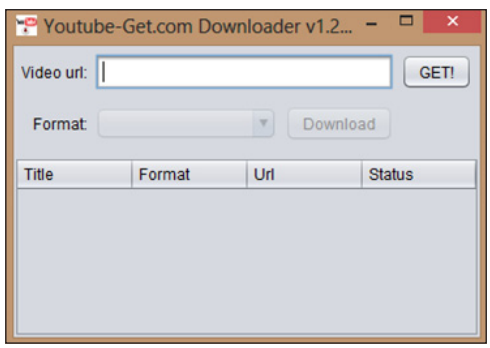


Grafika 4

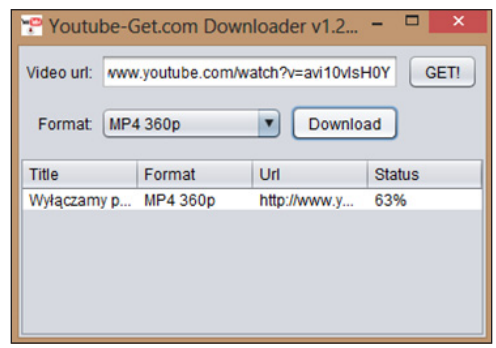


Grafika 5

Grafika 6



Grafika 7



Grafika 8

Po pobraniu i uruchomieniu programu powinno otworzyć się okienko, które zilustrowane zostało na grafice 7. Następnie w polu „Video url" wpisujemy adres interesującego nas filmu opublikowanego na YouTubie. Wybieramy format filmu i naciskamy przycisk „Download" (grafika 8).

Gdy już wiemy, jak pobierać interesujące nas materiały z portalu YouTube, zobaczmy, jak możemy je wykorzystać na lektoracie języka polskiego jako obcego. Prezentowane poniżej materiały zostały przeze mnie sprawdzone i wykorzystane na lekcjach języka polskiego.

4. PRZYKŁADY ĆWICZEŃ Z WYKORZYSTANIEM MATERIAŁÓW Z PORTALU YOUTUBE

4.1. RECYTACJE (NA PRZYKŁADZIE *LOKOMOTYWY* JULIANA TUWIMA) – POZIOM A2/B1

Ćwiczenie rozpoczynamy od rozdania słuchaczom tekstu wiersza Juliana Tuwima, w którym brakuje kilku rzeczowników, i prosimy, aby go przeczytali oraz podkreślili niezrozumiałe wyrazy, które następnie im tłumaczymy. Karta pracy do tego ćwiczenia wygląda następująco:

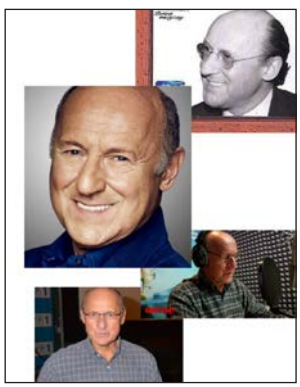
Julian Tuwim – Lokomotywa	
Stoi na stacji ……[1],	Para – buch!
Ciężka, ogromna i pot z niej spływa –	Koła – w ruch!
Tłusta oliwa.	Najpierw
Stoi i sapie, dyszy i dmucha,	powoli
Żar z rozgrzanego jej ……[2] bucha:	jak żółw
Buch – jak gorąco!	ociężale
Uch – jak gorąco!	Ruszyła
Puff – jak gorąco!	maszyna
Uff – jak gorąco!	po szynach
Już ledwo sapie, już ledwo zipie,	ospale.
A jeszcze palacz węgiel w nią sypie.	Szarpnęła wagony i ciągnie z mozołem,
……[3] do niej podoczepiali	I kręci się, kręci się koło za kołem,
Wielkie i ciężkie, z żelaza, stali,	I biegu przyspiesza, i gna coraz prędzej,
I pełno ludzi w każdym wagonie,	I dudni, i stuka, łomoce i pędzi.
A w jednym krowy, a w drugim konie,	A dokąd? A dokąd? A dokąd? Na wprost!
A w trzecim siedzą same ……[4],	Po torze, po torze, po torze, przez most,
Siedzą i jedzą tłuste kiełbasy.	Przez góry, przez tunel, przez pola, przez las
A czwarty wagon pełen bananów,	I spieszy się, spieszy, by zdążyć na czas,
A w piątym stoi sześć fortepianów,	Do taktu turkoce i puka, i stuka to:
W szóstym armata, o! jaka wielka!	Tak to to, tak to to, tak to to, tak to to,
Pod każdym kołem żelazna belka!	Gładko tak, lekko tak toczy się w dal,
W siódmym dębowe stoły i szafy,	Jak gdyby to była piłeczka, nie stal,
W ósmym słoń, ……[5] i dwie żyrafy,	Nie ciężka maszyna zziajana, zdyszana,
W dziewiątym – same tuczone świnie,	Lecz fraszka, igraszka, zabawka blaszana.
W dziesiątym – kufry, paki i skrzynie,	A skądże to, jakże to, czemu tak gna?
A tych wagonów jest ze czterdzieści,	A co to to, co to to, kto to tak pcha?
Sam nie wiem, co się w nich jeszcze mieści.	Że pędzi, że wali, że bucha, buch-buch?
Lecz choćby przyszło tysiąc ……[6]	To para gorąca wprawiła to w ruch,
I każdy zjadłby tysiąc kotletów,	To para, co z kotła rurami do tłoków,
I każdy nie wiem jak się wytężał,	A tłoki kołami ruszają z dwóch boków
To nie udźwignąˎ – taki to ciężar!	I gnają, i pchają, i pociąg się toczy,
Nagle – gwizd!	Bo para te tłoki wciąż tłoczy i tłoczy,
Nagle – świst!	I koła turkocą, i puka, i stuka to:
	Tak to to, tak to to, tak to to, tak to to!...

Klucz: 1 – lokomotywa, 2 – brzucha, 3 – wagony, 4 – grubasy, 5 – niedźwiedź, 6 – atletów
Tekst pochodzi ze strony: www.czasdzieci.pl/czytanki/id,1274b6-lokomotywa.html

Uruchamiamy filmik, który jest mistrzowską recytacją wiersza w wykonaniu Wojciecha Pszoniaka, Daniela Olbrychskiego i Piotra Fronczewskiego (film nagrany został w 1979 roku, a zobaczyć go można na stronie: www.youtube.com/watch?v=NLT_Yx5yhGo). Studenci podczas trwania nagrania słuchają, oglądają i uzupełniają brakujące fragmenty w pierwszej części tekstu, które celowo występują tylko na początku, ponieważ podczas drugiej części filmu słuchacze muszą mieć

czas, by przyjrzeć się występującym recytatorom. Po obejrzeniu filmu sprawdzamy luki w tekście i prosimy studentów, aby opisali wygląd aktorów. Następnie pokazujemy plansze ze współczesnymi wizerunkami recytatorów (grafika 9, 10 i 11) i także prosimy o opisanie ich lub, w bardziej zaawansowanej językowo grupie, możemy poprosić o porównanie aktorów z 1979 roku z ich obecnymi wizerunkami.

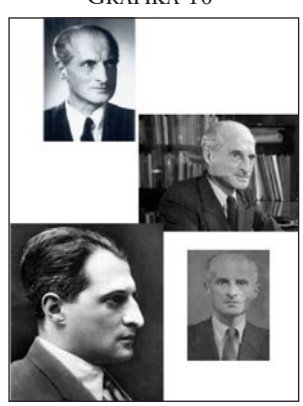
Na zakończenie ćwiczenia pokazujemy planszę ze zdjęciami Juliana Tuwima (grafika 12), a następnie opowiadamy o nim i opisujemy go.



Grafika 9[2]

Grafika 10[3]

Grafika 11[4]



Grafika 12[5]

[2] Do stworzenia planszy wykorzystano zdjęcia z następujących stron internetowych: www.teatr6pietro.pl/artysci/piotr-fronczewski; www.empik.com/portrety-zlota-kolekcja-fronczewski-piotr,182523,muzyka-p; www.managerplus.pl/piotr-fronczewski-nowym-glosem-kampanii-pkp-sa-i-pkp-intercity/; www.fronda.pl/a/piekne-wyznanie-wiary-piotra-fronczewskiego-masz-dosc-wynurzen-celebrytow-zobacz,75008.html.

[3] Do stworzenia planszy wykorzystano zdjęcia z następujących stron internetowych: www.pl.wikipedia.org/wiki/Wojciech_Pszoniak; www.film.onet.pl/wojciech-pszoniak; www.pachniewicz.wordpress.com/2010/10/04/; www.toya.net.pl/portal/kino/aktor/4874.

[4] Do stworzenia planszy wykorzystano zdjęcia z następujących stron internetowych: www.culture.pl/pl/artykul/olbrychski-jako-ksiadz-w-filmie-cud; www.gala.pl/artykul/daniel-olbrychski-mialem-nadmiar-dobrych-kart; www.kozaczek.pl/plotka.php?id=42955; www.alchetron.com/Daniel-Olbrychski-299961.

[5] Do stworzenia planszy wykorzystano zdjęcia z następujących stron internetowych: www.zss1.tarnobrzeg.pl/goniec/?p=564; www.stairway.blox.pl/2013/02/Rok-Juliana-Tuwima.html; www.tuwim.org/index.php?galeria; www.slideshare.net/BeataMinta1/julian-tuwim-51774203.

4.2. PIOSENKI DLA DOROSŁYCH (NA PRZYKŁADZIE *KLUBU WESOŁEGO SZAMPANA* FORMACJI NIEŻYWYCH SCHABUFF) – POZIOM B1

Warto szukać piosenek, w których powtarzana jest pewna struktura zdaniowa, jak na przykład utwór *Klubu Wesołego Szampana*, który zbudowany został w oparciu o tryb przypuszczający, dlatego też idealnie nadaje się do tego, by utrwalać konstrukcje tego trybu. Ćwiczenie zaczynamy od rozdania kart pracy:

Formacja Nieżywych Schabuff – Klub Wesołego Szampana*	
A gdybym miał Cię ……[1], to co byś powiedziała? A ……[2] gdybym chciał, czy coś byś przeciw miała? Chciałabym, chciała, chciałabym, chciała Chciałabym, chciała, chciałabym, chciała A gdybym był krogulcem, to co byś ……[3]? I gdybym ……[4] z teczką, do łóżka i twego ciała? Chciałabym, chciała, chciałabym, chciała Chciałabym, chciała, chciałabym, chciała A gdybym ……[5] młotkowym, w fabryce z młotkiem szalał to co byś powiedziała, czy coś byś przeciw ……[6]? Drżałabym, drżała, drżałabym, drżała Drżałabym, drżała, drżałabym, drżała A ……[7] musiał odejść z teczką od twego ciała, ……[8] do robala to co byś powiedziała? ……[9] ...	Proszę dopisać własną zwrotkę: ....

Klucz: 1 – zjeść, 2 – ugryźć, 3 – powiedziała, 4 – przyszedł, 5 – był, 6 – miała, 7 – gdybym, 8 – uciekać, 9 – żałowałabym

* Tekst pochodzi ze strony: www.tekstowo.pl/piosenka,formacja_niezywych_schabuff,klub_wesolego_szampana.html

Prosimy studentów, aby zapoznali się z tekstem, a następnie uruchamiamy filmik z amatorskim teledyskiem do piosenki (www.youtube.com/watch?v=o_Y--M4IiZK8). Teledysk zawiera tekst utworu, dlatego podczas pierwszego słuchania nie można pokazywać słuchaczom ekranu monitora. Sprawdzamy luki i odtwarzamy teledysk jeszcze raz, w tym momencie można już pokazać tekst towarzyszący piosence, utrwali to pisownię cząstki „by" z różnymi czasownikami w trybie

przypuszczającym. Na zakończenie ćwiczenia prosimy studentów, aby sami stworzyli zwrotkę piosenki, a następnie ją odczytali.

4.3. Piosenki dla dzieci (na przykładzie *Domowych sprzętów elektrycznych*) – poziom A1

Analogicznie jak w poprzednich ćwiczeniach, tak i tutaj pracujemy z tekstem, w którym umieszczono kilka luk. Karta pracy tego ćwiczenia wygląda następująco:

Domowe sprzęty elektryczne **sł. i muz. A. Jędrzejewska- Stachura***	3. Telewizję ……[8], radia chętnie też ……[9], na kuchence – ……[10], a żelazkiem ……[11], pralka daje czyste pranie, aż się miło robi mamie.
1. Radio, pralkę czy ……[1], często też ……[2], czy telefon, czy ……[3], czasem także ……[4], sprzęty takie w domu mamy i z nich chętnie korzystamy. 2. Czemu służą, wszyscy wiemy, trochę o nich opowiemy: przez ……[5] rozmawiamy, w zamrażarce – zamrażamy, ……[6] wszystko w mig miksuje, a ……[7] – porządkuje.	

Klucz: 1 – lodówkę, 2 – sokowirówkę, 3 – suszarkę, 4 – zamrażarkę, 5 – telefon, 6 – mikser, 7 – odkurzacz, 8 – oglądamy, 9 – słuchamy, 10 – gotujemy, 11 – prasujemy

* Tekst pochodzi ze strony: www.mp17siedlce.net/grupy/gr-4-wesole-nutki/81-piosenka-domowe-sprzety-elektryczne-sl-i-muz-a-jedrzejewska-stachura

Ważne, aby tekst z kolumny lewej znalazł się innej stronie niż tekst z prawej. Chodzi o to, by studenci nie widzieli ostatniej zwrotki piosenki. Amatorski teledysk do tego utworu wzbogacony został o pokaz slajdów, w którym prezentowane są przedmioty elektryczne codziennego użytku (teledysk dostępny na stronie: www.youtube.com/watch?v=o_Y-p4oiZK8). Uruchamiamy piosenkę, kierując ekran w stronę studentów. Utwór należy odtworzyć dwukrotnie. Następnie sprawdzamy luki, w których trzeba było wstawić odpowiedni rzeczownik, i przechodzimy do zwrotki trzeciej. Prosimy studentów, by sami lub w parach intuicyjnie uzupełnili tekst odpowiednimi czasownikami. Sprawdzamy komu udało się wykonać zadanie, a tym, którzy mają problem z ćwiczeniem pomagamy. Na koniec rozdajemy obrazki (grafiki 13 i 14) i prosimy o uzupełnienie nazw przedmiotów. Wpisana pierwsza litera i kropki, które oznaczają liczbę liter w wyrazie, mają na celu ułatwienie wykonania tego zadania.

4.4. Filmy edukacyjne i rozrywkowe (na przykładzie *Historii integracji europejskiej* oraz *Matura to Bzdura*) – poziom B1/B2

Ćwiczenie dla grupy zaawansowanej językowo. Najlepiej zrealizować je w grupie polonijnej, która w przyszłości chce studiować ekonomię lub stosunki międzynarodowe. Początek ćwiczenia polega na rozdaniu kart pracy:

Unia Europejska

1) Ile gwiazdek jest na fladze Unii Europejskiej? .....
2) Jak nazywa się hymn Unii Europejskiej? .....
3) W którym roku Polska wstąpiła do Unii Europejskiej? .....
4) Czy Ukraina należy do Unii Europejskiej? .....
5) Czy Norwegia należy do Unii Europejskiej? .....
6) Gdzie znajduję się siedziba Parlamentu Europejskiego? .....
7) Które miasto jest umowną stolicą Unii Europejskiej? .....
8) Kto w latach 2009–2012 był przewodniczącym Parlamentu Europejskiego? .....
9) Rozszyfruj skróty:
EWG .....
EWWiS .....
10) Czy Rumunia należy do Unii Europejskiej? .....
11) Co to jest strefa Schengen? .....

Klucz: 1 – 12, 2 – Oda do Radości, 3 – 2004, 4 – nie, 5 – nie, 6 – w Strasburgu, 7 – Bruksela, 8 – Jerzy Buzek, 9 – EWG (Europejska Wspólnota Gospodarcza), EWWiS (Europejska Wspólnota Węgla i Stali), 10 – tak, 11 – strefa, w której zniesiono kontrolę osób przekraczających granice między państwami członkowskimi układu z Schengen

Prosimy studentów, aby odpowiedzieli na pytania, po czym uruchamiamy film edukacyjny *Historia integracji europejskiej* (dostępny na stronie: www.youtube.com/watch?v=qgQLYflExMc). Ze względu na długość tego filmu najlepiej pokazać tylko te jego fragmenty, w których występują odpowiedzi na powyższe, umieszczone w karcie pracy pytania. Następnie sprawdzamy odpowiedzi i na koniec, aby rozbawić słuchaczy, uruchamiamy poświęcony tematyce Unii Europejskiej odcinek programu rozrywkowego *Matura to Bzdura* (film dostępny na stronie: www.youtube.com/watch?v=MMBt7_wumYA), w którym przypadkowo zapytani Polacy odpowiadali na identyczne pytania, które wystąpiły przed chwilą w karcie pracy. Ludzie pytani podczas sondy ulicznej, często mylili się w odpowiedziach lub przynajmniej częściowo mijali się z prawdą.

Grafika 13[6]

Grafika 14[7]

4.5. Filmy kontrowersyjne (na przykładzie wypowiedzi Wojciecha Cejrowskiego) – poziom B2

W grupie zaawansowanej językowo można sięgnąć po kontrowersyjne wypowiedzi, które są punktem wyjścia do rozmowy na dany temat. Podczas lektoratu można np. odtworzyć film z wypowiedzią Wojciecha Cejrowskiego (film można zobaczyć na stronie: www.youtube.com/watch?v=PjIeklb4hHw), który mówi:

> Proszę się nie uczyć języków, to nie ma sensu. W każdym kraju jest inny język. Jak się człowiek nauczy angielskiego i pojedzie do Chin no to, to jest absurdalna sytuacja, kiedy dla obu stron ten język jest językiem obcym. To już lepiej, jak oni mówią do nas po chińsku, bo dla nich to jest język narodowy. My do nich mówimy po polsku, dla nas to jest język oswojony, wtedy przekaz medialny, mimika naszej twarzy, nasze gesty zgadzają się z przekazywaną treścią, a jak Państwo próbują w obcym kraju mówić po niemiecku albo po angielsku i dla obu stron to są obce języki. Dla nas drugi dla nich też drugi, to twarz mówi co innego niż usta (…).
>
> Wojciech Cejrowski, Międzynarodowe Targi Turystyczne, 5–7 kwietnia 2013

Cejrowski tę dość kontrowersyjną tezę, że nie warto uczyć się języków, przedstawia, wzbogacając wieloma zabawnymi przykładami, często przy tym ironizując. Film ten idealnie nadaje się jako wstęp do lekcji, której tematyką są np. języki obce. Pytamy wtedy studentów: czy zgadzają się z opinią Cejrowskiego, czy znają jakieś inne języki obce niż polski, ile znają języków, co sprawia im największą trudność przy poznawaniu języka polskiego, a co jest w nim najłatwiejsze itd.

[6] Do stworzenia planszy wykorzystano zdjęcia z następujących stron internetowych: www.allegro.pl/artykul/kuchenka-mikrofalowa-z-funkcja-gotowania-na-parze-czy-parowar-co-lepiej-wybrac-56229; www.rtvagd.wp.pl/kat,news,query,czajnik%20elektryczny,szukaj.html?ticaid=1183a7.

[7] Do stworzenia planszy wykorzystano zdjęcia z następujących stron internetowych: www.euro.com.pl/miksery-reczne.bhtml; www.fit.pl/mobi/152/suszarka-do-wlosow-ma-100-lat,14.html.

5. Inne filmiki z portalu YouTube

5.1. Filmy i animacje nieme – poziom od A1 do C2

Zajęcia można wzbogacić np. animacją Tomka Bagińskiego pt. *Katedra*. I w zależności od poziomu grupy tworzyć pytania i ćwiczenia do tego typu filmów. Na poziomie A można poprosić o opisanie wyglądu postaci lub tytułowej katedry, zaś na poziomie B lub C o interpretację filmu.

5.2. Filmy reklamowe – poziom od A1 do C2[8]

Na YouTubie znaleźć można wiele reklam, od bardzo prostych, które pokazują wyłącznie dany produkt, jego specyfikację i cenę, po te bardziej wyszukane wykorzystujące popularnych aktorów i posiadające rozbudowany scenariusz. Na przykład grupie z poziomu A można pokazać prostą reklamę z wyciszoną nazwą produktu i poprosić o nazwanie go, a na bardziej zaawansowanych poziomach poprosić o stworzenie własnej reklamy, na wzór tej pokazanej podczas lektoratu.

5.3. Filmy szkół językowych (kursy językowe) – poziom A1 do C2

Coraz więcej szkół decyduje się na umieszczanie filmów edukacyjnych na portalu YouTube, np. POLONUS Łódzka Szkoła Języka Polskiego dla Cudzoziemców, od 2 lat nieprzerwanie publikuje nowe filmy, które mają na celu uczyć pewnych aspektów języka polskiego (filmy dostępne są na stronie: www.youtube.com/channel/UC9SeBSyrxEMtEUlQNjG3vTA/videos).

6. Podsumowanie

Podsumowując, YouTube jest niesamowitym narzędziem pomagającym lektorowi języka polskiego jako obcego w urozmaiceniu zajęć. Niezależnie od tematyki konkretnych lekcji czy też rozwijanej w danym momencie sprawności językowej, zawsze znajdzie się coś na portalu YouTube, co będzie pasowało do planowanych zajęć. Współczesny wzorowy lektor musi wręcz korzystać podczas zajęć z różnych multimediów, bo lektor XXI wieku to pedagog, który „używa technologii komputerowej, by wprowadzić nauczany materiał, wzmocnić (uatrakcyjnić) kształcenie lub ocenić stopień jego przyswojenia" [Zarzycka 2014], a w tym zadaniu bardzo pomaga mu materiał pozyskany z portalu YouTube.

[8] Magdalena Foland-Kugler w jednym z artykułów podkreśla, że lektor powinien „zwracać uwagę słuchaczy na nowinki reklamowe i na językowe triki, które często wchodzą do zbioru cytatów używanych na co dzień przez Polaków" [2005]. Podzielam to zdanie i myślę, że tematyka reklam powinna stanowić ważny element chociażby jednej lekcji języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

Brzeziński J. [1980], *Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Foland-Kugler M. [2005], *Cudzoziemiec wobec polskiej reklamy*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Garncarek P. (red.), Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Kajak P. [2012], *JPJO 2.0*, [w:] *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Garncarek P., Kajak P. (red.), Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Zarzycka G. [2014], *Media w nauczaniu języków obcych. Koncepcje teoretyczne i wybrane rozwiązania metodyczne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 21, Glottodydaktyka-Media-Komunikacja. Negocjowanie znaczeń, Dembowska-Wosik I., Grochala B., Pałuszyńska E., Wojenka-Karasek M. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

www.legalnakultura.pl/pl/prawo-w-kulturze/zapytaj-prawnika/blog/343

Ewa Urbaniak
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.12

POJĘCIE PRZESTRZENI W JĘZYKACH ROMAŃSKICH

Słowa kluczowe: języki romańskie, przestrzeń, wyrażenia deiktyczne, zaimki wskazujące, przysłówki deiktyczne

1. Wstęp

Przestrzeń stanowi jeden z ważniejszych elementów życia człowieka. Bez względu na to, skąd pochodzimy czy jakim językiem się posługujemy, żyjemy w określonych relacjach przestrzennych z innymi ludźmi, obiektami i zjawiskami. Owe relacje wywierają bezpośredni wpływ na nasze codzienne życie i są dla nas tak naturalne, że rzadko stanowią przedmiot rozważań. Przestrzeń może być jednak analizowana na bardzo wiele sposobów i z perspektywy różnorodnych dziedzin nauki [Brzozowska-Zburzyńska 2012: 93–98]. Po pierwsze, postrzegamy przestrzeń z punktu widzenia praw fizyki i obiektywnie mierzonych jednostek. W społeczeństwie rozwinął się powszechnie stosowany podział na centymetry, kilometry, hektary i inne jednostki, które określają obiektywnie wyznaczony i zawsze jednakowy fragment przestrzeni. Przestrzeń może prezentować również inny wymiar, zdecydowanie mniej obiektywny. Osobisty obraz przestrzeni zależy od wielu czynników, takich jak nasze doświadczenia, poglądy na świat czy sytuacja, w której się znaleźliśmy.

Trzeci i kluczowy dla naszych rozważań aspekt przestrzeni stanowi jej odzwierciedlenie w języku. Analiza rozmaitych języków należących do bardzo różnych rodzin językowych dowodzi, że przestrzeń jest tzw. kategorią uniwersalną [Moravcsik 2013: 214–215]. Oznacza to, że w każdym języku na świecie istnieją mechanizmy, które umożliwiają mówienie o relacjach przestrzennych. To, co różni poszczególne systemy językowe, to sposób, w jaki dokonuje się werbalizacja przestrzeni. Z jednej strony, przestrzeń może być wyrażana za pomocą rozmaitych części mowy, z drugiej, użytkownicy różnych języków mogą brać pod uwagę inne aspekty kategorii przestrzeni.

Niejednakowe pojmowanie przestrzeni przez użytkowników języków o odmiennych korzeniach nie powinno nikogo dziwić. Dużo bardziej zaskakujące wydaje się różnorodne werbalizowanie relacji przestrzennych przez języki należące do jednej rodziny. Sytuacja taka zachodzi w przypadku rodziny języków romańskich. Choć posiadają one wspólnego przodka, łacinę, i na pierwszy rzut oka są do siebie bardzo zbliżone, zwracają uwagę na inne aspekty związane z problematyką przestrzeni.

Celem niniejszego artykułu jest porównanie wybranych języków romańskich pod względem sposobów wyrażania relacji przestrzennych. Pamiętając o różnorodności kategorii opisujących przestrzeń, prezentowane badania skupiają się na tzw. wyrażeniach deiktycznych. Różne postrzeganie na pozór identycznych elementów stanowi zarówno dowód na złożoność omawianego problemu, jak i asumpt do refleksji nad zagadnieniami, które należy uwzględnić przy uczeniu prawidłowości rządzących wyrażeniami deiktycznymi wybranych systemów językowych.

2. Wyrażenia deiktyczne

Problematyka tzw. deiksy od lat znajduje się w centrum zainteresowania językoznawców (obszerne definicje znaleźć możemy w pracach autorów takich jak Bühler [(1934) 2004], Lyons [1989], Levinson [1989], czy Carbonero Cano [1979]). Słowo *deiksa* podchodzi od greckiego δείξις i oznacza czynność ‘wskazywania’ [López Palma 2004: 15]. W owym wskazywaniu tkwi istota omawianego fenomenu. Wyrażenia deiktyczne stanowią bowiem wszelkie mechanizmy językowe, które służą do umiejscawiania w czasie lub przestrzeni określonych obiektów względem pewnego punktu odniesienia zwanego *origo*. Choć niniejszy artykuł porusza kwestie związane z kategorią przestrzeni, należy podkreślić, że sytuowanie w czasie jest tematem równie ciekawym i ściśle związanym z problematyką deiksy przestrzennej.

W językach romańskich punkt odniesienia stanowi osoba nadawcy komunikatu lub, w niektórych przypadkach, odbiorca wypowiedzi. Wyrażenia deiktyczne określają położenie danego obiektu względem miejsca, w którym znajduje się nadawca (lub odbiorca) komunikatu. Wykształcenie się mechanizmów, których znaczenie zależne jest od położenia uczestników rozmowy, stanowi przykład przywoływanego przez niektórych autorów egocentryzmu języka. Jak podkreśla Wilk-Racięska [2009: 19], nadawca komunikatu za punkt odniesienia obiera siebie, bazując na swoich doświadczeniach i perspektywie. Z tego względu, aby zrozumieć, do czego nawiązuje dane wyrażenie deiktyczne, należy wziąć pod uwagę punkt widzenia osoby wypowiadającej się. Nie we wszystkich językach *origo* odpowiada nadawcy komunikatu. Jak dowodzi Ruiz Anton [1998: 43–44], w niektórych odmianach (np. eskimoskim *yupik*) punkt odniesienia stanowi nie tylko nadawca, ale np. rzeka. Użytkownicy języka *yupik* umiejscawiają zatem określone obiekty w przestrzeni nie tylko w stosunku do swojej osoby, ale i pobliskiej rzeki. Widzimy zatem, że każdy język może wyznaczyć za *origo* rozmaite fragmenty rzeczywistości, istotne w oczach członków danej społeczności, niekoniecznie związane z uczestnikami rozmowy.

Celem pracy jest porównanie funkcjonowania zaimków wskazujących oraz przysłówków deiktycznych w wybranych językach romańskich. Analiza deiksy każdej

romańskiej odmiany byłaby niezwykle obszerna, dlatego ograniczyłam przedmiot rozważań do niektórych przedstawicieli romańskiej rodziny. Wybór ten jest oczywiście całkowicie subiektywny, uważam jednak, że ukazuje problematykę czynników wywierających wpływ na werbalizację relacji przestrzennych za pomocą wyrażeń deiktycznych.

3. Zaimki wskazujące

Poddane analizie zaimki wskazujące pochodzą z trzech języków: hiszpańskiego, włoskiego oraz walencyjskiego (odmiana, którą posługują się mieszkańcy regionu Walencji). Funkcjonowanie poszczególnych struktur przedstawia poniższa tabela:

Tabela 1

	NADAWCA	ODBIORCA	OSOBA TRZECIA
Hiszpański*	ESTE	ESE	AQUEL
Włoski**	QUESTO	–	QUELLO
Walencyjski***	ESTE/AQUEST	EIXE/AQUEIX	AQUELL

* Real Academia Española 2011.
** Renzi, Salvi, Cardinaletti 2001.
*** Acadèmia Valenciana de la Llengua 2016.

Elementy znajdujące się w pierwszej kolumnie odpowiadają polskiemu ‘ten’ i wskazują na rzeczy lub osoby należące do obszaru nadawcy, elementy z drugiej kolumny należą do strefy odbiorcy (brak polskiego odpowiednika), natomiast trzecia kolumna składa się z ekwiwalentów słowa ‘tamten’ i wskazuje na obiekty oddalone od uczestników rozmowy.

Pierwsza różnica, jaką możemy zauważyć, to wyżej wspomniana rozbieżność w ilości form, które składają się na system zaimków wskazujących. Język hiszpański oraz walencyjski posiadają osobny zaimek związany z położeniem odbiorcy. Inaczej sprawa się ma w języku włoskim. Należy podkreślić, że na Półwyspie Apenińskim istnieje wiele dialektów, które bardzo się od siebie różnią. Przykłady użyte w niniejszym artykule opisują tzw. *italiano standard*, czyli „oficjalną” odmianę włoskiego, która powinna być zrozumiała dla mieszkańców każdego regionu. W rzeczywistości jednak trudno jest dokładnie wyznaczyć cechy charakterystyczne *italiano standard*, każdy posługuje się nim nieco inaczej. Tak jest w przypadku zaimków wskazujących na miejsce, w którym znajduje się odbiorca komunikatu. Choć w niektórych dialektach spotkać możemy formę *codesto*, odpowiednik hiszpańskiego *ese*, w *italiano standard* system zaimków wskazujących traktowany jest jako dwuelementowy. Włoskie dialekty są tak zróżnicowane, że uwzględnienie wszystkich rozwiązań jest prawie niemożliwe. Z tego powodu przedmiotem naszej analizy stał się *italiano standard*, choć zdajemy sobie sprawę z ograniczeń związanych z tym wyborem.

Brak jednego elementu nie powoduje jednak, że całkowicie niemożliwe staje się wskazanie obiektów znajdujących się w pobliżu odbiorcy komunikatu. W takiej

sytuacji niezbędne staje się wprowadzenie innych elementów zwracających uwagę na postać odbiorcy. Porównajmy hiszpański przykład (1) z włoskim (2):

(1) *Dame ese libro.*

(2) *Dammi questo libro vicino da te.*

W obydwu przypadkach nadawca komunikatu zwraca się z prośbą o podanie mu książki znajdującej się blisko odbiorcy. W wersji hiszpańskiej zaimek wskazujący podkreśla, że wspomniana książka leży w obszarze należącym do odbiorcy komunikatu. W języku włoskim sam zaimek nie wystarcza do przekazania tej informacji (podobnie jak po polsku). W związku z tym, aby doprecyzować zdanie należy posłużyć się dodatkowymi elementami (np. *vicino da te*, czyli 'blisko ciebie').

Bardzo ciekawym przykładem jest struktura zaimków wskazujących języka walencyjskiego. Wygląda bowiem jak pomieszanie form hiszpańskich i włoskich – kiedy mamy do czynienia z dwoma elementami w ramach jednej lokalizacji przestrzennej, pierwszy z nich do złudzenia przypomina wersję hiszpańską (*este/ese* po hiszpańsku i *este/eixe* po walencyjsku), drugi natomiast włoską (włoskie *questo* i walencyjskie *aquest*). Pytanie zatem, jakie czynniki wpływają na wybór jednej lub drugiej opcji. Okazuje się, że znaczenie semantyczne obydwu form jest takie samo [Acadèmia Valenciana de la Llengua 2016: 154]. To, co je różni, to *właściwości pragmatyczne. Zaimki este* i *eixe* utożsamiane są z językiem mówionym, mniej formalnym, codziennym. Ich odpowiedniki *aquest* i *aqueix są natomiast* kojarzone z tekstami pisanymi, formalnymi, związanymi ze środowiskiem naukowym i literackim.

Cechę charakterystyczną systemu hiszpańskiego stanowi zmiana znaczenia poszczególnych zaimków wraz z ich zmianą położenia w stosunku do opisywanego rzeczownika. Ulokowanie zaimka za rzeczownikiem sprawia, że nadaje on negatywnego wydźwięku [Serrano 2006: 46–47].

(3) *He hablado con aquella chica.*

(4) *He hablado con la chica aquella.*

Zarówno (3), jaki i (4) można przetłumaczyć jako 'Rozmawiałem z tamtą dziewczyną'. Biorąc pod uwagę pozycję zaimka *aquella* w przykładzie (4), odbiorca komunikatu może odnieść wrażenie, ze nadawca nie przepada za dziewczyną, z którą rozmawiał – zaimek następujący po rzeczowniku wskazuje nie tylko na fizyczne położenie w stosunku do nadawcy, ale również na psychiczny dystans pomiędzy wypowiadającym się i opisywaną osobą.

4. Przysłówki deiktyczne

Przysłówki deiktyczne określają miejsca, w których znajdują się (lub nie) uczestnicy rozmowy. W przypadku tej kategorii analiza została przeprowadzona na podstawie czterech odmian romańskich: hiszpańskiego, włoskiego, walencyjskiego i galisyjskiego (język hiszpańskiej Galicji). Systemy deiktyczne wymienionych przedstawicieli prezentuje poniższa tabela:

Tabela 2

	NADAWCA	ODBIORCA	OSOBA TRZECIA
Hiszpański*	AQUÍ/ACÁ	AHÍ	ALLÍ/ALLÁ
Włoski**	QUI/QUA	–	LÌ/LÀ
Walencyjski***	ACÍ	AHÍ	ALLÍ/ALLÀ
Galisyjski***	AQUÍ/ACÓ/ACÁ	AÍ	ALÍ/ALÓ/ALÁ

* Real Academia Española 2011.
** Renzi, Salvi, Cardinaletti 2001.
*** Acadèmia Valenciana de la Llengua 2016.
**** Álvarez, Xove 2002.

Pierwszą istotną kwestię, którą możemy dostrzec, stanowi postać odbiorcy. W hiszpańskim, walencyjskim oraz galisyjskim miejsce, w którym znajduje się odbiorca, posiada swoje własne określenie. W *italiano standard* nie występuje osobna forma, która lokalizowałaby obiekty w stosunku do położenia odbiorcy [Renzi i inni 2001: 270–271]. W innych dialektach (m.in. w toskańskim) spotkać możemy elementy *costì*/costà, które odpowiadają hiszpańskiemu *ahí*, jednak, tak jak w przypadku opisanych w punkcie trzecim zaimków wskazujących, niniejsza praca bazuje na standardowej odmianie języka włoskiego.

Jeśli w języku włoskim nie występuje element, który wskazywałby na miejsce położenia odbiorcy komunikatu (podobnie jak po polsku), nadawca musi zdecydować, czy jego interlokutor należy do strefy nadawcy czy do obszaru utożsamianego z osobą trzecią. Taka decyzja zależeć będzie od sytuacji w jakiej znajdują się rozmówcy lub od punktu widzenia, który obierają. Pokazują to przykłady (5), (6), (7):

(5) *El libro está ahí.* (‘Książka jest w miejscu, w którym znajduje się odbiorca’)
(6) *Il libro è qui.* (‘Książka jest tutaj’)
(7) *Il libro è lì.* (‘Książka jest tam’)

Hiszpańskie zdanie (5) może zostać przetłumaczone na włoski na dwa sposoby – (6) zakłada, że nadawca i odbiorca dzielą tę samą strefę, (7) natomiast, że odbiorca znajduje się poza obszarem należącym do nadawcy. Żadna z włoskich wersji nie podkreśla (jak czyni to hiszpańska), że książka znajduje się blisko odbiorcy. Aby tak się stało, rozmówca musiałby dodać jakiś element, np. *vicino da te* (‘obok ciebie’), dzięki czemu odbiorca wiedziałby, że nie musi szukać jej nigdzie daleko.

Kolejna obserwacja, którą należy poczynić, analizując tabelę, związana jest z ilością elementów w ramach tej samej kategorii. Jak widzimy, w każdym języku chociażby w jednej kolumnie spotkać możemy więcej niż jedną formę odpowiedzialną za określanie danej relacji przestrzennej. Powstaje zatem pytanie, czym kierują się użytkownicy badanych języków, dokonując niezbędnego wyboru. W różnych systemach czynniki decydujące o określonym wyborze mogą być bardzo różne, a wśród nich wyróżnić możemy pojęcie ruchu.

Ruch będzie stanowił czynnik decydujący o wyborze jednej z form w języku hiszpańskim [Carbonero 1979: 74–83]. Oznacza to, że jedne elementy (*aquí, allí*) będą kojarzone ze statycznym pojmowanie określonego miejsca (jako obszaru, w którym znajduje się jakiś obiekt), a drugie (*acá, allá*) z dynamicznym pojęciem

miejsca (jako obszaru, do którego prowadzi ruch). Rozróżnienie pomiędzy pojęciem statycznym i dynamicznym miejsca obrazują przykłady (8) i (9):

(8) *Estás aquí.* (‘Jesteś tutaj’)

(9) *Ven acá.* (‘Przyjdź tutaj’)

W przypadku zadania (8) podmiot mianem *aquí* określa miejsce, w którym się znajduje, natomiast w (9) *acá* jest ściśle związane z ruchem, który ma doprowadzić odbiorcę komunikatu do miejsca, w którym znajduje się nadawca. Należy wspomnieć, że system dynamicznych form określania miejsca jest dwuelementowy – nie istnieje odpowiednik *ahí,* związany z odbiorcą komunikatu. Podobnie więc jak w przypadku języka włoskiego nadawca musi zdecydować, z którą strefą utożsamia odbiorcę i, zgodnie z tą decyzją, posłużyć się odpowiednimi formami (*acá* lub *allá*).

W języku włoskim, walencyjskim i galisyjskim wybór jednego z elementów może zależeć od sposobu postrzegania danego miejsca – jako punktu o jasno określonych granicach lub jako bliżej niesprecyzowanego obszaru. Tak dzieje się w języku włoskim w przypadku form *qui/qua* i *lì/là: qui* i lì określają miejsca, które postrzegane są jako konkretne punkty, podczas gdy *quà* i *là* odwołują się do przestrzeni o niewyraźnych granicach [Sensini 2011: 348–349].Wynikające z tego różnice przedstawiają przykłady (10) i (11).

(10) *I libri sono sparsi qui e lì.*

(11) *I libri sono sparsi qua e là.*

Tłumaczenie obydwu zdań na polski byłoby takie samo – ‘Książki są porozrzucane tutaj i tam’. W przypadku (10) ‘tutaj’ i ‘tam’ byłyby konkretnymi punktami (np. na krześle i na stole). W (11) ‘tutaj’ i ‘tam’ to bliżej nieokreślone miejsca (np. gdy książki porozrzucane są po całym pokoju, jedne znajdują się bliżej nadawcy wypowiedzi, inne dalej, ale trudno byłoby sprecyzować ich położenie).

Podobnie ma się sprawa w przypadku języka walencyjskiego. Obydwie formy *allí* i *allà* odwołują się do miejsca oddalonego od nadawcy komunikatu, jednak *allà* interpretowane jest jako mniej konkretne, jak w przypadku (12) [Acadèmia Valenciana de la Llengua 2016: 242]:

(12) *Ha deixat la caixa allà dins.* (‘Zostawił pudełko gdzieś tam w środku’)

Struktura języka galisyjskiego zawiera większą liczbę elementów niż pozostałe systemy. Rozróżnienie pomiędzy poszczególnymi formami ma charakter dialektalny (zależy od odmiany, którą posługuje się dana społeczność), można jednak wyznaczyć pewne czynniki, które skłaniają rozmówców do użycia takiej lub innej formy [Álvarez, Xove 2002: 611]. Przysłówki deiktyczne zakończone na -í kojarzone są z konkretnymi miejscami postrzeganymi jako punkty, podczas gdy te zakończone na -ó lub -á wskazują na mniej sprecyzowane obszary. Między elementami zakończonymi na -ó lub -á różnice są nieco bardziej zatarte i mogą występować zamiennie bez wprowadzania zmian do znaczenia wypowiedzi. Użytkownicy galisyjskiego, dla których formy te nie są tożsame, wyodrębniają *acó* i *aló* jako określające cel lub kierunek ruchu, natomiast *acà* i *alà* jako miejsca, w obrębie których przemieszcza się dana osoba lub obiekt. Jak widzimy, pojęcie ruchu uwidacznia się również w języku galisyjskim, którego system przysłówków deiktycznych jest niezwykle rozbudowany.

5. Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było zaprezentowanie własności semantycznych i pragmatycznych wyrażeń deiktycznych odnoszących się do przestrzeni w wybranych językach romańskich. Wszystkie analizowane języki wywodzą się z łaciny – nie dziwią zatem podobieństwa pomiędzy poszczególnymi formami. Zdumiewające jest natomiast, jak wiele dzieli języki tak blisko ze sobą spokrewnione. Oznacza to, że przestrzeń można postrzegać z bardzo różnych perspektyw, co następnie zostaje utrwalone.

Z punktu widzenia dydaktyki języków romańskich nasza analiza prowadzi do podwójnych wniosków. Po pierwsze, należy mieć na uwadze, że zarówno znaczenie semantyczne, jak i pragmatyczne wyrażeń deiktycznych jest bardzo zróżnicowane. Z tego względu, nauczając danego języka, trzeba zaobserwować, jakie czynniki wpływają na wybór odpowiedniej formy.

Z drugiej strony, nauczając języka, należy pamiętać, że przestrzeń jest kategorią uniwersalną. Oznacza to, że każdy człowiek na świecie porusza się w jakiejś przestrzeni, która wywiera bezpośredni wpływ na jego codzienne życie. Każdy zauważa, że pomiędzy obiektami zachodzą określone relacje (np. że A jest obok B, pod B, daleko od B, zawiera się w B itp.). W interakcji międzyludzkiej bardzo potrzebne staje się również zwerbalizowanie wspomnianych relacji. To, co może różnić wybrane języki, to część mowy, która służy do zwerbalizowania tej relacji. Na przykład hiszpański system zaimków posiada elementy wskazujące na miejsce związane z odbiorcą komunikatu. Choć *italiano standard* takiej formy nie posiada, nie oznacza to, że nadawca nie może wskazać na miejsce znajdujące się obok odbiorcy. Musi jednak posłużyć się elementami należącymi do innych kategorii, np. *vicino da te* (‘obok ciebie’).

Istotną trudność w nauczaniu wyrażeń deiktycznych stanowi również ciągła ewolucja języka dotykająca wszystkich jego aspektów. W związku z tym zmieniają się nie tylko poszczególne znaczenia semantyczne określonych elementów, ale również sam układ zależności pomiędzy nimi. Systemy trójelementowe dążą często do wyeliminowania jednej formy, która traci swoje własności deiktyczne. Zredukowane mogą zostać również niektóre znaczenia semantyczne, choć zaprezentowane systemy są dokładnie opisane przez gramatyki, język jest niezwykle dynamiczny, a korzystający z niego użytkownicy nieświadomie wprowadzają kolejne przekształcenia. Dlatego też, ucząc o wyrażeniach dotyczących przestrzeni, należy mieć na uwadze współczesne tendencje występujące w codziennym języku jego rodowitych użytkowników.

Bibliografia

Acadèmia Valenciana de la Llengua [2016], *Gramàtica valenciana bàsica*, Publicacions de l´Acadèmia Valenciana de la Llengua, Valencia.

Álvarez R., Xove X. [2002], *Gramática da lingua galega*, Galaxia, Vigo.

Brzozowska-Zburzyńska B. [2012], *La expresión lingüística de las relaciones espaciales en español*, [w:] *La construcción y el funcionamiento del espacio en*

literatura y lingüística, Brzozowska-Zburzyska B., Falska M. (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 93–109.

Bühler K. [(1934) 2004], *Teoria języka*, Koźbiał J. (tł.), Universitas, Kraków.

Carbonero Cano P. [1979], *Deíxis especial y temporal en el sistema lingüístico*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

Levinson Stephen C. [1989], *Pragmática*, Rubiés Mirabet Á. (tł.), TEIDE, Barcelona.

López Palma H. [2004], *Acercamiento al estudio de las expresiones deícticas. Los problemas y algunos modelos explicativos*, [w:] *La deíxis. Lecturas sobre los demostrativos y los indiciales*, López Palma H. (red.), Axac, Lugo, s. 15–37.

Lyons J. [1989], *Semántica*, Cerdà R. (tł.), TEIDE, Barcelona.

Macías Villalobos C. [1997], *Estructura y funciones del demostrativo en el español moderno*, Universidad de Málaga, Málaga.

Moravcsik E. [2013], *Introducing Language Typology*, Cambridge University Press, Cambridge.

Real Academia Española [2011], *Nueva gramática básica de la lengua española*, Espasa, Barcelona.

Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (red.) [2001], *Grande grammatica italiana do consultazione Tomo III*, Il Mulino, Bologna.

Ruiz Antón J. [1998], *Curso de tipología lingüística.Enfoque funcional*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Valencia.

Sensini M. [2011], *La grammatica della lingua italiana*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.

Serrano M. [2006], *Gramática del discurso*, Akal, Madrid.

Wilk-Racięska J. [2009], *Od wizji świata do opisu językoznawczego w kategoriach lingwistyki kulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Kulturowe bogactwo Europy i lingwistyka kulturowa

Paulina Kaźmierczak
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.13

EKUMENIZM A DIALOG MIĘDZYKULTUROWY – *KSIĘGA RODZAJU* W PRZEKŁADZIE EKUMENICZNYM I W TRANSLACJI JAKUBA WUJKA

Słowa kluczowe: kultura, semityzmy, przekład, ekumenizm, *Księga Rodzaju*

Dawniej Biblia była głównym czynnikiem kulturotwórczym. Jej pozycję zdetronizował rozwój radia i telewizji. Popularne stały się treści tworzone według tzw. zasady wspólnego mianownika, czyli przystosowane do masowego odbiorcy, uniwersalne tematycznie i niewymagające językowo. Zatracono podstawowy podział hierarchiczny na to, co wyższe i niższe. Podobnie stało się z mową. Jej prymitywizm sprzyja powszechnemu zrozumieniu. Mimo to często jest ona zastępowana bardziej przemawiającym do odbiorcy przekazem obrazowym [Bajerowa 1995: 100]. Jak w takich okolicznościach mówić o języku religijnym z perspektywy współczesnego wierzącego? Pośrednią odpowiedzią na to pytanie może być następujący cytat: „(…) żyje [on] w warunkach konfliktu językowego. Język wspólnoty wiernych, do których należy oraz język społeczny, w którym porozumiewa się z ogółem, nie odwołują się do tego samego kodu" [Cazelles i inni 1975: 154].

Środowiska kościelne od lat borykają się z tym problemem. Istnieją dwie drogi, aby go rozwiązać. Jedną z nich jest stosowanie mowy potocznej w sytuacjach, gdzie winien być użyty styl biblijny. Inną funkcjonowanie języka religii jako alternatywy, kontrastu względem tego, co popularne. Pierwsza postawa zakłada odejście od tradycji, a co za tym idzie rezygnację z solidnego fundamentu, na którym wierni od lat opierali swoją obecność we wspólnocie Kościoła. Za drugim rozwiązaniem przemawiają tezy językoznawcze. Dowodzą one, że to, co odmienne, ma większą szansę na aprobatę ze strony społeczeństwa niż podejmowanie działania zgodnie z utartymi schematami. Nie jest to jednoznaczne z unikaniem aktualnego języka w tekstach religijnych. Oczywiście takie zabiegi są istotne, jeśli autorom wypowiedzi

zależy na pełnym zrozumieniu ze strony odbiorców. Warto pamiętać, że różnice dotyczące stylów nie są bezpodstawne. Dlatego ważne, aby nie mieszać ze sobą kilku języków specjalistycznych. W dzisiejszych czasach polszczyzna jest przepełniona słownictwem związanym z ekonomią i marketingiem. Przenoszenie go na grunt religii stanowi rażący błąd. Natomiast używanie form charakterystycznych dla języka ogólnego, które nie konotują zbędnych skojarzeń, jak najbardziej mieści się granicach modernizacji stylu [Bajerowa 1995: 102–105].

Nie sposób zapomnieć, że specyfika mowy – z której korzysta się w odniesieniu do duchowości, czyli niewątpliwie sfery intymnej – musi być odrębna wobec języka codzienności. Ich nieznaczne przenikanie się jest nieuniknione i poniekąd wskazane, gdyż ma ono określoną funkcję. Sprawia bowiem, że wypowiedź staje się prawdziwa. Byłoby to niemożliwe, gdyby zabrakło owej zasady kontrastu [Bajerowa 1995: 107].

Próbą odnalezienia miejsca dla płaszczyzny religii we współczesnym świecie są przekłady ekumeniczne. Idea ich tworzenia narodziła się już w XIX wieku. Wówczas – a dokładnie w 1804 r. – powstało w Londynie Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne. Kolejnym krokiem na drodze zjednoczenia chrześcijan było zakładanie podobnych stowarzyszeń na całym świecie – ze szczególnym uwzględnieniem Europy. W Polsce powstało ono w 1816 r. Przewodniczył mu książę Adam Jerzy Czartoryski. Wspierali go biskupi: Franciszek Malczewski oraz Jan Paweł Woronicz. Prace Towarzystwa polegały głównie na wydawaniu Biblii w tłumaczeniu ks. Jakuba Wujka – dla katolików – oraz *Biblii Gdańskiej* – dla wiernych innych wyznań. Podjęto się także stworzenia nowych przekładów. Były to kolejno: *Nowy Testament*, tzw. Warszawski z 1881 roku, *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, czyli *Biblia Warszawska* – 1975 r. – a także *Nowy Testament* w języku współczesnym z 1991 roku [Kiedzik i inni 2001: XI–XII]. Wszystkie tłumaczenia były pozbawione udziału Kościoła Rzymskokatolickiego. Do zmiany tej sytuacji dążył biskup Kazimierz Romaniuk. Dzięki jego staraniom w 1997 roku powstał pełny przekład – *Biblia warszawsko-praska* – po części oparty na tekście z lat siedemdziesiątych [Koziara 2009: 52–53]. Obecnie – po *Nowym Testamencie* i *Psalmach* – przyszła kolej na *Stary Testament*. Do tej pory powstała translacja pierwszych ksiąg, czyli Pięcioksięgu Mojżesza. Warto zastanowić się nad zasadnością dokonywanych w nim zmian językowych.

W tym celu przedstawię kilka najbardziej wyrazistych modyfikacji z Księgi Rodzaju w zestawieniu z klasyką polskiego stylu biblijnego, czyli szesnastowiecznym tłumaczeniem *Biblii* Jakuba Wujka [Wujek 1599].

Na szczególną uwagę zasługuje para leksemów: boleść i siła. Jest ona dowodem na to, że kompromis w kwestii doboru właściwego słowa, które z jednej strony odda sens zawarty w języku oryginalnym, z drugiej pozostanie w zgodzie z założeniami przekładu ekumenicznego, może prowadzić do istotnej różnicy w odbiorze danego fragmentu *Pisma*.

Biblia Wujka	przekład ekumeniczny
RÓŻNICE W TŁUMACZENIU	
boleść Ruben pierworodny mój/ tyś siła moja i początek **boleści** mojej (Rdz 49, 3).	**siła** Rubenie, mój pierworodny, ty jesteś moją mocą i początkiem mojej **siły** (Rdz 49, 3).
sajdak Weźmi broń twoję/ **sajdak** i łuk/ a wynidź na pole (Rdz 27, 3).	**kołczan** Weź więc swoje przybory myśliwskie, **kołczan** i łuk, wyjdź na pole (Rdz 27, 3).
zdrój ale **zdrój** wyniknął z ziemie/ oblewający wszystek wierzch ziemie. (Rdz 2, 6).	**mgła** Tylko **mgła** wydobywała się z ziemi i nawilżała całą powierzchnię gleby. (Rdz 2, 6).

Wyjątkowo interesujące są dwa kolejne przykłady. Pierwszy intryguje już na etapie definicji słownikowych, gdzie zależnie od źródła, można przeczytać rozmaite opisy.

kołczan → kołczak → syn. do sajdak [Bąk 1966: 482]

kołczan – pochwa na strzały, ta część sajdaka, w której strzały bywają [Linde 1854–1860: 403]

sajdak (rzadziej sahajdak) – (ukr./tur.) futerał z łukiem i kołczan ze strzałami [Szymczak 1999: 158]

kołczan – (tur.) futerał na strzały do łuku, noszony przy pasie lub na pasku przez ramię albo mocowany przy siodle [Szymczak 1999: 904]

kołczan[1] – ‘dawniej: futerał na strzały do łuku wykonany z deseczek obciągniętych skórą, często ozdobny, noszony na pasku bądź przy siodle’ (tur.) [Dunaj 1996: 393]

sajdak, kołczan – futerał na łuk i strzały [Kopaliński 1999: 442]

Ukazanie znaczeń zgodnie z chronologią powstawania słowników, dowodzi, że wraz z zaprzestaniem korzystania z łuku oraz strzał, zatracono odrębność semantyczną przedstawionych leksemów. Dotyczy to także pochodzenia owych słów, które w jednym przypadku jest odmienne, a w drugim niejednoznaczne – ukraińskie lub tureckie.

Zupełnie inna jest przyczyna zróżnicowania w parze *zdrój* i *mgła.* Dotyczy ona bowiem problemów związanych z tłumaczeniem z języka hebrajskiego. Występuje tam słowo ʼēḏ, które oznacza jednocześnie mgłę i wodę [Betlejko i inni 2014: 20]. W Wulgacie zdecydowano się na przełożenie owego wyrazu jako *zdrój*. Z kolei w wersji ekumenicznej postanowiono wprowadzić zmianę sprzyjającą logice odbioru, a także obrazowania. Mgła, która pokrywa połacie ziemi i nawadnia ją, jest bardziej prawdopodobna niż źródło, którego zasięg trudno sobie wyobrazić w odniesieniu do kontekstu wypowiedzi.

zdrój – 1. ‘poetycko o źródle’ 2. ‘strumień czegoś, zwłaszcza łez’ [Dunaj 1996; 1352]

zdrój – 1. książk. poet. a) miejsce w ziemi, skąd wytryskuje woda; strumień wypływający z tego miejsca; źródło b) obficie płynąca woda, ciecz; struga, strumień, nurt

[1] Dunaj nie wspomina w swoim słowniku o sajdaku.

2. przestarz. miejscowość kuracyjna mając źródła wód leczniczych; dziś tylko w nazwach takich miejscowości [Doroszewski 1958: 990–991]

Do oczywistych należy zmiana liczby pojedynczej na liczbę mnogą. Ma to na celu zarówno podkreślenie dążeń zjednoczeniowych wśród wspólnot działających w ruchu ekumenicznym, jak i odejście od nadmiernie kultywowanego w dzisiejszym świecie indywidualizmu [Przyłębski 2016: 194–195].

człowiek I wygładził Bóg wszytko stworzenie/ które było na ziemi/ od **człowieka** aż do bydlęcia/ tak ziemopłaz jako i ptastwo powietrzne (Rdz 7, 23).	**ludzie** Zgładził On wszystkie istoty żywe, które były na powierzchni ziemi, od **ludzi** aż po bydło, płazy i ptactwo podniebne (Rdz 7, 23).

Zastrzeżenia – ze względu na swą niejednoznaczność – mogą budzić modyfikacje o charakterze amplifikacyjnym. Trzy pierwsze przykłady ilustrują zmianę, która ułatwia zrozumienie tekstu współczesnemu czytelnikowi. Obecnie słowa: *winnica*, *wieloryby*, *wodz* (wódz) konotują nieco odmienne skojarzenia. Forma opisowa wskazuje na pożądane znaczenie leksemów. Jednak wątpliwości rodzą się przy ocenie kolejnych wyrazów. W przypadku: *hetmana*, *pokoju* i *broni* zastąpienie postaci syntetycznej jej analitycznym odpowiednikiem nie jest konieczne. Z kolei ostatni przykład obrazuje efekt odwrotny do zamierzonego, ponieważ sformułowanie *moszcz winny* bardziej zaburza sens przekładanego wersetu niż powszechnie znany leksem *wino*.

AMPLIFIKACJE	
Biblia Wujka	przekład ekumeniczny
winnica Przywięzując do **winnice** źrzebię swoje/ a do winnej macice/ o synu mój/ oślicę swoję. Omyje w winie szatę swoję/ a we krwi jagód winnych płaszcz swój (Rdz 49, 11).	**krzew winny** Do **krzewu winnego** przywiążę osła, a do winorośli młode oślicy. W winie oczyści swoją odzież, a płaszcz we krwi winogron (Rdz 49, 11).
wieloryby I stworzył Bóg **wieloryby** wielkie/ i wszelką duszę żywiącą i ruszającą się/ którą wywiodły wody według rodzaju ich (Rdz 1, 21).	potwory morskie Wtedy Bóg stworzył wielkie **potwory morskie** i wszelkie pływające istoty żywe zgodnie z ich gatunkami (Rdz 1, 21).
wodz Nie będzie odjęty sceptr od Judy, ani **wodz** z biodr jego (Rdz 49, 10).	**laska pasterska** Nie będzie zabrane od Judy berło ani **laska pasterska** spomiędzy jego nóg (Rdz 49, 10).
hetman dał je do ciemnice **hetmana** żołnierzów/ w której był więźniem i Joseph (Rdz 40, 3).	**dowódca straży przybocznej** Oddał ich pod straż do domu **dowódcy straży przybocznej**, do więzienia, gdzie był przetrzymywany Józef (Rdz 40, 3).
pokój Upatrzył **pokój** że jest dobry (Rdz 49, 15).	**miejsce spoczynku** ujrzał, że **miejsce spoczynku** jest dobre (Rdz 49, 15).
broń Weźmi **broń** twoję/ sajdak i łuk/ a wynidź na pole: a gdy polując co ugonisz (Rdz 27, 3).	**przybory myśliwskie** Weź więc swoje **przybory myśliwskie**, kołczan i łuk, wyjdź na pole i upoluj mi zierzywnę. (Rdz 27, 3).

AMPLIFIKACJE	
Biblia Wujka	przekład ekumeniczny
wino Dajżeć Boże z rossy niebieskiej/ i z tłustości ziemskiej obfitość zboża i **wina** (Rdz 27, 28).	**moszcz**[2] **winny** Niech Bóg da ci rosę z niebios i żyzność ziemi, obfitość zboża i **moszczu winnego** (Rdz 27, 28).

Istotna i potrzebna jest zmiana jakościowa dotycząca słowa Adam, które w języku hebrajskim znaczy człowiek. Brak znajomości semantyki owego leksemu wprowadzało niepotrzebny chaos wśród odbiorców tekstu.

synowie Adamowi I zstąpił Pan aby oglądał miasto i wieżę którą budowali **synowie Adamowi** (Rdz 11, 5).	**ludzie** A Pan zstąpił, aby zobaczyć to miasto i wieżę, które **ludzie** budowali. (Rdz 11, 5).

Niemniej istotny jest aspekt dotyczący różnic kulturowych. Zrozumienie tekstu, który zawiera semityzmy – czyli słowa, zyskujące pełnię znaczenia dopiero po osadzeniu ich w realiach kultury żydowskiej – jest często niemożliwe. Dlatego autorzy przekładu ekumenicznego zdecydowali się zrezygnować z tego rodzaju określeń, stosując ich demetaforyzację.[2]

DEMETAFORYZACJA	
Biblia Wujka	przekład ekumeniczny
Raj I wywiódł Pan Bóg z ziemie wszelkie drzewo piękne ku widzeniu i ku jedzeniu smaczne: drzewo też żywota w pośrzód **Raju**/ i drzewo wiadomości dobrego i złego (Rdz 2, 9).	**ogród** Pan Bóg sprawił, że wyrosły z ziemi wszelkie pięknie wyglądające drzewa o smacznych owocach, a w środku **ogrodu** drzewo życia oraz drzewo poznania dobra i zła (Rdz 2, 9).
biodra Nie będzie odjęty sceptr od Judy, ani wodz z **biodr** jego (Rdz 49, 10).	**nogi** Nie będzie zabrane od Judy berło ani laska pasterska spomiędzy jego **nóg** (Rdz 49, 10).
ramię i podłożył **ramię** swoje ku noszeniu/ i został podatkom służący (Rdz 49, 15).	**grzbiet** nachylił **grzbiet** do dźwigania i stał się najemnym sługą (Rdz 49, 15).
myśl serca A widząc Bóg że wiele było złości ludzkiej na ziemi/ a wszytka **myśl serca** była napięta ku złemu po wszytek czas (Rdz 6, 5).	**zamiary** Pan zaś widział, że podłość ludzi na ziemi jest wielka i że wszystkie ich **zamiary** ciągle były złe (Rdz 6, 5).

Źródła słownikowe podają, że pojęcie *Raju* zawsze wiązano z wyjątkowym miejscem, którego nie można utożsamiać ze zwykłym *ogrodem.* Zatem zastąpienie go takim leksemem, świadczy o chęci wyzbycia się swoistej transcendencji owego semityzmu.

> **raj** – 1. według ST ogród szczęśliwości, w którym przebywali Adam i Ewa do chwili popełnienia grzechu pierworodnego 2. miejsce przebywania zbawionych dusz zmarłych, kraina wiecznej szczęśliwości, niebo; szczęście wieczne 3. raj duszny – zbiór modlitw, modlitewnik 4. nazwa miejscowości [Bąk 1960: 93–95]

[2] moszcz – 1. ‘surowy sok wyciskany z owoców, wykorzystywany na przykład do wyrobu win, galaretek itp.’; 2. *rzad*. ‘młode wino’ [Dunaj 1996: 539].

raj – 1. wg Biblii: ogród, w którym rzekomo przebywali pierwsi rodzice Adam i Ewa do chwili popełnienia grzechu pierworodnego; eden przen. Miejsce piękne, urocze, miejsce, gdzie są szczególne warunki do życia, wypoczynku, szczęścia 2. w niektórych religiach: miejsce, w którym mają przebywać dusze sprawiedliwych po śmierci [Doroszewski 1958: 803]

Do najciekawszych innowacji tłumaczeniowych należą te, które dotyczą *bioder*, *ramienia* oraz *serca.* Zamiana leksemów o znaczeniu dosłownym i metaforycznym, symbolicznym na ich użytkowe odpowiedniki, skłania do refleksji nad zachowaniem jakości przekazu. Genezę niejednoznacznych semantycznie leksemów wyjaśnia w swoim słowniku Manfred Lurker:

biodra (lędźwie) – ‚W jez. hebr. istnieje kilka terminów na określenie lędźwi, oznaczających zresztą również biodra i okolice pachwiny. Lędźwie uważano za siedlisko mocy rozrodczych człowieka, skąd już krok tylko do traktowania lędźwi jako źródła życia. Biodra jako takie są symbolem siły. Biodra to eufemizm oznaczający części rodne człowieka' [Lurker 1989: 112–113]

ramię – ‚We wszystkich bez mała czynnościach ręki człowieka, bierze udział także jego ramię, zwłaszcza w tych przypadkach, kiedy jest wymagana pewna siła. Dlatego w języku symbolicznym ramię pojawia się zawsze obok ręki' [Lurker 1989: 196]

serce – ‚Od najdawniejszych czasów w wierzeniach wszystkich ludów serce zajmuje centralne miejsce. Oznacza ono całego człowieka wewnętrznego w odróżnieniu od jego strony zewnętrznej' [Lurker 1989: 209]

Na uwagę zasługują także nazwy rzek, o których można przeczytać w *Praktycznym słowniku biblijnym*. Warto zauważyć, jak odmienne od pierwowzorów są ich obecne określenia oraz skąd pochodzą i co tak naprawdę oznaczają.

Chiddekel – staropers. *Tigra*, gr. *tigris* – strzała (rzeka płynąca szybko jak strzała); w języku sumeryjsko-akadyjskim tłumaczy się: rzeka o wysokich brzegach albo koryto rzeki, strumień. [Grabner-Heider 1995: 162]

Perat – hebrajska nazwa Eufratu (urodzajność) [Grabner-Heider 1995: 162].

NAZWY GEOGRAFICZNE, WPROWADZENIE REALIÓW BIBLIJNYCH	
Biblia Wujka	przekład ekumeniczny
a) nazwy rzek	
Tygris Imię zaś rzeki trzeciej **Tygris**: ta idzie ku Assyryjczykom. Rzeka czwarta ten jest Eufrates (Rdz 2, 14).	**Chiddekel** Trzecia rzeka nazywała się **Chiddekel** i płynęła na wschód od Aszszuru. Czwarta rzeka to Perat (Rdz 2, 14).
Eufrates Imię zaś rzeki trzeciej Tygris: ta idzie ku Assyryjczykom. Rzeka czwarta ten jest **Eufrates** (Rdz 2, 14).	**Perat** Trzecia rzeka nazywała się Chiddekel i płynęła na wschód od Aszszuru. Czwarta rzeka to **Perat** (Rdz 2, 14).

NAZWY GEOGRAFICZNE, WPROWADZENIE REALIÓW BIBLIJNYCH	
Biblia Wujka	przekład ekumeniczny
b) nazwy ziemi	
ziemia Chananejska I dam tobie i nasieniu twemu ziemię pielgrzymowania twego/ wszytkę **ziemię Chananejską** w osiadłość wieczną/ i będę Bogiem ich (Rdz 17, 8).	**ziemia kananejska** Dam też tobie i twemu potomstwu, które przyjdzie po tobie, ziemię, w której jesteś przybyszem, całą **ziemię kananejską** w wieczne posiadanie, i będę ich Bogiem (Rdz 17, 8).
ziemia Murzyńska A imię rzeki wtórej Gehon, ta okrąża wszystkę **ziemię Murzyńską** (Rdz 2, 13).	**ziemia Kusz** Druga rzeka nazywała się Gichon i okrążała całą **ziemię Kusz** (Rdz 2, 13).

Ciekawy przypadek stanowi *ziemia Murzyńska*. Sformułowanie zastosowane przez tłumacza wersji ekumenicznej – *ziemia Kusz* – pochodzi od hebrajskiego kûš. Ów leksem bywa najczęściej przekładany jako Etiopia, rzadziej Nubia lub kraj Madianitów [Betlejko i inni 2014: 20]. Najpopularniejszy obecnie wariant pochodzi od greckiego aithiopes, czyli ‹brunatne twarze› [Klinkowski 2008: 104]. Jednak w odróżnieniu do określenia ziemia kananejska, nie jest on rozpoznawalny i nie wywołuje u odbiorcy bezpośrednich skojarzeń z wyglądem mieszkańców tego terenu – przeciwnie do wyrazu, jakim posłużył się Wujek.

Żeby móc rozważać zasadność przedstawionych modyfikacji w porównywanych translacjach, należy zdefiniować pojęcie ekumenizmu. Są to „poglądy i postawy wyrażające dążenie do zjednoczenia chrześcijan wszystkich wyznań w jednym Kościele Chrystusowym, przy zachowaniu pluralizmu teologicznego i wyznaniowego – gr. *oikumene* oznacza ziemię zamieszkaną i uprawianą (w przeciwieństwie do pustyni czy puszczy)” [Łukaszyk i inni 1985: 853].

Jak widać, to sformułowanie nieodzownie łączy się z kulturą. Ta z kolei – biorąc pod uwagę zasięg działania ruchu ekumenicznego – jest zmienna, zależnie od ludności zamieszkującej dany teren. W celu uzyskania kompromisu lub nawiązania porozumienia konieczny jest dialog międzykulturowy. Filozofowie uznają taką formę komunikacji za najbardziej efektywną. Ważne jest jednak założenie, że nie trzeba przekonać drugiej strony do swoich racji. Możliwość wysłuchania odmiennych poglądów, pozwala zmienić perspektywę postrzegania danego zagadnienia. Im bardziej poznajemy obcą kulturę lub język, tym więcej wiemy o swoich korzeniach [Muniak, Skrzeczkowski 2008]. To swoiste budowanie indywidualnej tożsamości może mieć miejsce tylko w grupie, a nawet wspólnocie. Liberalny teolog protestancki Ernst Troeltsch uważał, że demokratyczne społeczeństwa mają tendencję do autodestrukcji. Powodem jest konsumpcjonizm i masowość w każdej dziedzinie życia. Państwo nie jest w stanie zaspokoić potrzeb związanych z moralnością, odniesieniem do wartości, tradycji. Realne postawy altruistyczne, a także refleksje etyczne mogą być realizowane w obszarze pośredniczącym między ogółem społeczeństwa a indywidualizmem jednostki. Przykładem są wspólnoty religijne. [Przyłębski 2016: 194–195]. Pojawia się pytanie o sens rezygnacji z semityzmów oraz stosowanie w przekładach ekumenicznych słownictwa z języka ogólnego, które jest pozbawione wszelkiego nacechowania, zarówno w odniesieniu do innych kultur, jak i denominacji.

Cenną uwagą w sporze dotyczącym współczesnych translacji są słowa ojca Jacka Salija: „mowa ma się stać jakby sakramentem wzajemnego komunikowania samych siebie" [Salij 1993: 29]. Warto zatem szukać złotego środka między powracaniem do źródeł – na przykład w kwestii nazewnictwa rzek – co czasami zaburza odbiór a rezygnacją z symbolicznej wymowy leksemów, która negatywnie wpływa na jakość tekstu.

Bibliografia

Bajerowa I. [1995], *Szanse języka religijnego w świetle kultury masowej*, [w:] *Teologia, kultura, współczesność*, Adamek Z. (red.), Tarnów, s. 99–113.

Biblia to jest Księgi Starego i Nowego Testamentu, 1599, Wujek J. (przekł.), Kraków.

Cazelles H., Delorme J. i inni [1975], *Język wiary w Piśmie Świętym i w świecie współczesnym*, Warszawa.

Encyklopedia katolicka, 1985, Łukaszyk R. i inni (red.), t. IV, Lublin.

Klinkowski J. [2008], *Obraz krainy Kusz (Etopii) i jej mieszkańców w tradycji biblijnej i w świadectwach pozabiblijnych*, „Perspectiva Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne", nr 1 (12).

Koziara S. [2009], *Tradycyjne biblizmy a nowe polskie przekłady Pisma Świętego*, Kraków.

Muniak R., Skrzeczkowski M. [2008], *Definicje pojęć związanych z dialogiem*, Zeidler-Janiszewska A. (red.), www.dialog2008.pl/index.php?page=art&artid=265 [dostęp: 20.10.2016].

Pismo Święte Nowego Testamentu i Psalmy, przekład ekumeniczny z języków oryginalnych, 2001, red. Kiedzik M. i inni, Warszawa.

Pismo Święte Starego Testamentu, przekład ekumeniczny z języka hebrajskiego, 2014, Betlejko J. i inni (red.), Warszawa.

Praktyczny słownik biblijny, 1995, Grabner-Heider A. (red.), Warszawa.

Przyłębski A. [2016], *Krytyka hermeneutycznego rozumu*, Kraków.

Salij J. OP [1993], *Troska o ducha prawdy*, [w:] *Etyka międzyludzkiej komunikacji*, Warszawa.

Słownik języka polskiego PWN [1999], Szymczak M. (red.),Warszawa.

Słownik języka polskiego [1854–1861], Linde S.B. (red.), Lwów.

Słownik języka polskiego [1958], Doroszewski W. (red.), Warszawa.

Słownik obrazów i symboli biblijnych [1989], Lurker M. (red.), Poznań.

Słownik polszczyzny XVI wieku [1966], Bąk S. (red.), Wrocław.

Słownik współczesnego języka polskiego [1996], Dunaj B. (red.), Warszawa.

Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem [1999], Kopaliński W. (red.), Warszawa.

Weronika Kolmaga
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.14

INTERTEKSTUALNOŚĆ JAKO PRZYKŁAD ZAKORZENIENIA W KULTURZE POLSKIEJ W *PSALMACH KRÓLA DAWIDA* BOHDANA DROZDOWSKIEGO

Słowa kluczowe: Bohdan Drozdowski, *psałterz*, intertekstualność, kultura polska

1. Wprowadzenie

Psalmy Króla Dawida Bohdana Drozdowskiego[1] wpisują się w bogatą na gruncie polskim tradycję przekładania *Psałterza*. Dzieło to ukazało się w dwóch wydaniach – w 2003 roku w Toruniu i w 2008 roku w Warszawie. Drugie wydanie, będące przedmiotem analizy, nie posiada przedmowy *Od Autora*, dodano zaś kilka przypisów dotyczących zagadnień filologiczno-kulturowych, a także warsztatowych – w przypadku odwołania się do innych przekładów [Nowak 2015: 158–159].

Zarówno sam autor, jak i badacze, traktują dzieło jako parafrazę literacką. Jest to także przekład pośredni, ponieważ Drozdowski tłumaczył „z polskiego na polski" [Drozdowski 2003: 4] – dokonał „spolszczenia", tzn. „nadał [przekładowi – W.K.] cechy polskie" [SJPSz: 276]. W literaturze dotyczącej tego dzieła spotyka się także określenie: „ekwiwalencja dynamiczna, czyli przekład równoważny funkcjonalnie dążący do oddania stylu oryginału" [Piela 2005: 175; Nowak 2011: 246].

[1] Bohdan Drozdowski (1931–2013) – ukończył studia na Uniwersytecie Łódzkim i Uniwersytecie Jagiellońskim, debiutował w 1955 roku na łamach „Życia Literackiego". Pracował jako dziennikarz m.in. we wrocławskiej „Gazecie Robotniczej", „Dzienniku Łódzkim" i Polskim Radiu, a w latach 1959–1966 był zastępcą redaktora naczelnego, a później redaktorem naczelnym warszawskiego dwutygodnika „Współczesność". Lata 1966–1970 to czas pobytu na placówce w Londynie, gdzie pełnił rolę zastępcy Instytutu Kultury Polskiej. Po powrocie do kraju był redaktorem naczelnym miesięcznika „Poezja" (1972–1986). Drozdowski pozostawił po sobie różnorodną twórczość pisarską – od poezji, przez powieści i dramaty, aż do tłumaczeń z literatury angielskiej oraz *Psałterza i Pieśni nad Pieśniami* [Jankowska 2006; Becela 1984].

Psalmy Króla Dawida są więc na płaszczyźnie wyboru techniki przekładu utworem bezprecedensowym.

W przedmowie Drozdowski sformułował główny cel swojej parafrazy: „Chciałem przywrócić *Psalmy* poezji polskiej – ustylizować je tak, żeby pobrzmiewając staropolszczyzną, dawały się odbierać jako współczesne" [Drozdowski 2003: 12]. Zatem wśród cech charakterystycznych na pierwszy plan wysuwa się obecna na wszystkich poziomach języka archaizacja [Nowak 2010: 165–180] przy jednoczesnej tendencji do modernizacji, tak by przekład był zrozumiały dla współczesnego odbiorcy, a zarazem mocno zakorzeniony w tradycji.

Celem artykułu jest omówienie tych elementów, które mają służyć „spolszczeniu" psalmów. W dziele Drozdowskiego odnajdujemy dość liczne nawiązania do polskich pisarzy, polskie przysłowia i frazeologizmy oraz odnoszenie się do polskich realiów poprzez zastosowanie specjalnej leksyki[2]. W związku z tym można zaobserwować w *Psalmach Króla Dawida* zjawisko intertekstualności, zgodnie z rozumieniem tego terminu przez Michała Głowińskiego:

> O intertekstualności (…), mówić można tylko wtedy, gdy odwołanie do tekstu wcześniejszego jest elementem budowy znaczeniowej tekstu, w którym ono się dokonuje, czy też (…) gdy dokonuje się semantyczna aktywizacja dwóch tekstów, jednak czynnikiem przewodnim jest tekst odwołujący się, aktywizacja zaś tekstu będącego przedmiotem nawiązania – zjawiskiem wtórnym [Głowiński 1992: 192].

Zebrany materiał stał się punktem wyjścia do rozważań, w jaki sposób Drozdowski wprowadził do psalmów cytaty i aluzje literackie, a także jakie pełnią one funkcje w poszczególnych utworach oraz w odniesieniu do całości[3].

2. Cytaty i aluzje literackie[4]

Drozdowski wplata swoje reminiscencje czytelnicze w bardzo różnorodny sposób. Mamy do czynienia z niemal dosłownym cytatem z *Pieśni* Jana Kochanowskiego połączonym z identycznym przekazem sensu i podobnym (pytajnym) szykiem dwuwersu:

> Jak Mu odpłacę za Jego przysługi?
> **Za dobrodziejstwa, w których nie zna miary**? [Ps 116][5]

[2] Zagadnienie to było już sygnalizowane w środowisku językoznawczym. Zob. [Piela 2005: 178–180; Nowak 2015: 185–187, Kowalska 2017]. Niniejsza praca stanowi uzupełnienie tychże badań.

[3] Takie pytania stawia Głowiński przed badaczem intertekstualności. Zob. [Głowiński 1992: 187].

[4] Cytat – „wprowadzenie do wypowiedzi dosłownie brzmiącego fragmentu wypowiedzi innego podmiotu mówiącego (…)"; aluzja literacka – „pojawiające się w utworze świadome, znaczące nawiązanie do innego dzieła literackiego (…)" [STL: 27, 86].

[5] W nawiasach kwadratowych podaję lokalizację cytatów. W przypadku fragmentów pochodzących z *Psalmów Króla Dawida* jest to jedynie numer psalmu, gdyż Drozdowski nie zastosował numeracji wersów.

Por.

Czego chcesz od nas, Panie, za Twe hojne dary?
Czego **za dobrodziejstwa, którym nie masz miary**?
[Kochanowski 1970, w. 1–2]

Powołanie się na ten sam fragment także w Psalmie 17 wskazuje na rangę dzieła Jana Kochanowskiego, który w trafnych słowach wyraził wdzięczność wobec Stwórcy. Nie bez znaczenia jest również fakt, że strofy tego utworu po dziś dzień rozbrzmiewają w polskich kościołach jako pieśń dziękczynna.

Do mikrocytatów należy z kolei zwrot „i odpoczni sobie" z Psalmu 132:

Pójdź, Panie, proszę, **i odpoczni sobie**
a Arkę zabierz! [Ps 132]

Por.

Gościu, siądź pod mym liściem, **a odpoczni sobie**,
Nie dojdzie cię tu słońce, przyrzekam ja tobie,
[Kochanowski 1991, w. 1–2]

Jest to nie tylko odwołanie do fraszki Mistrza z Czarnolasu, ale również do form leksykalnych z XVI wieku uznawanego za złoty wiek kultury polskiej. Podobną funkcję pełni użycie słowa „żywot" oraz „poczciwy", które, występując w bliskim sąsiedztwie, kojarzą się z *Żywotem człowieka poczciwego* Mikołaja Reja. Mamy tu do czynienia z aluzją literacką:

Cieszcie się w Panu, którzyście **poczciwi**,
godni żywota w pokoju i chwale
[Ps 33]

Por.

A ieśliżeć iuż da Pan Bóg takie serce iż tak umiarkowaną myśl w sobie postanowisz, abyś już takiego żywota używać chciał, i takie błogosławieństwa w nim pozyskać chciał, iako tu o nich słyszysz, tedy go też nie używay ponuro iako Kartuz, boć thego Pan od ciebie nie potrzebuje, y owszem chcze abyś z ochotną myślą a s **poćciwością** a s pobożnością używał dóbr nadanych od niego, a za to dziękując iemu. [Rej 1828, *Kapitulum XV*]

Mimo wielopłaszczyznowej archaizacji Drozdowski zrezygnował tym razem z dawnej formy przymiotnika „poczciwy". Niemniej dzieło Reja pobrzmiewa w tych dwóch wersach, przypominając o cechach i postawach życia w zgodzie z naturą, samym sobą i innymi ludźmi, a także z Bogiem, który czuwa nad całym stworzeniem.

Z kolei w Psalmie 34, gdy podmiot mówiący wciela się w rolę moralizatora, można usłyszeć zwrot, który niegdyś wyszedł spod pióra Mickiewicza:

Rzekę wam przeto, jestli mię słyszycie,
jakim być trzeba, gdy się kocha życie:
Chcesz-li by'ć zawżdy się śrzód bliźnich wiodło –
nie bądź obłudny, obłuda jest podłość;
Zamierzaj – **mierząc na zamiary siłę**,
nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe, [Ps 34]

Por.

Cyrkla, wagi i miary
Do martwych użyj brył:
Mierz siłę na zamiary,
Nie zamiar podług sił!
[Mickiewicz 1928, w. 41–44]

Pieśń Filaretów tętni młodzieńczym zapałem, chęcią czerpania radości z życia. Zadomowiony w polszczyźnie frazeologizm „mierzyć siły na zamiary”[6] zaprasza do stawiania sobie wysokich celów, a takie też przyświecają psalmiście.

Echo mickiewiczowskich słów zdaje się też pobrzmiewać w Psalmie 92:

Radują oko dzieła Twoje, Panie,
Onieśmielają myśli niezgłębione.
Człek bezrozumny, nie zważając na nie
błądzi, głupiemu to **duby smalone**.
[Ps 92]

Por.

Duchy karczemnej tworem gawiedzi,
W głupstwa wywarzone kuźni;
Dziewczyna **duby smalone** bredzi,
A gmin rozumowi bluźni.
[Mickiewicz 1928, w. 58–62]

Umieszczony w *Psałterzu* archaizm frazeologiczny[7] znany jest współczesnemu czytelnikowi, jak sądzę, dzięki balladzie Mickiewicza. W obu fragmentach niesie on ze sobą duży ładunek negatywnych emocji.

Czytając Psalm 52, od razu przypomina się kolejne dzieło Adama Mickiewicza:

I śmiać się będą z ciebie, **puchu marny**:
oto ten, któren w Bogu nie patrzy schronienia [Ps 52]

Por.

Kobieto! **puchu marny**! Ty wietrzna istoto!
[Mickiewicz 2012, cz. IV, w. 960]

Przeniesione bez żadnych modyfikacji wyrażenie w obrazowy sposób ukazuje niestałość ludzkiego serca, zmienność postaw, chwiejność w działaniu. Takie cechy przypisane są w psalmie temu, kto nie opiera się na bożej pomocy. Pustelnik z IV części *Dziadów* z niemałą dozą rozgoryczenia wypowiada te słowa wspominając swoją ukochaną. Umieszczenie tego sformułowania w psalmie – podobnie jak w poprzednim przykładzie – ujawnia uczucia podmiotu mówiącego, który jednoznacznie oddziela się od tego, który nie ufa Bogu i nie wróży mu świetlanej przyszłości.

[6] W *Słowniku* Skorupki opatrzony kwalifikatorem: *książkowy* [SFS: 115].

[7] Wspomina o nim D. Kowalska [Kowalska 2017: 9].

Pierwsza część Psalmu 108 oraz zakończenie Psalmu 137 również odsyłają czytelnika do kolejnych wielkich twórców romantycznych.

Gotówem, Panie, śpiewać psalm o Tobie.
Będę'ć przygrywał, zbudź się harfo moja
Dajcie mi harfę, cytrę, weznę obie,
zaśpiewam, kiedy ranne wstają zorze
– raźno mi, Boże!

Sławić Cię będę, Panie śrzód narodów,
pieśni o Tobie dla ludzi ułożę,
bo łaska Twoja świec słońcem Wschodu,
a spolegliwość Twa Zachodem gorze,
błogo mi, Boże!

Ponad obłoki wzlata Twa potęga,
Ty po Niebiesiech szybujesz jak orzeł,
a władza Twoja krańców Ziemi sięga,
więc i tę strofę do chwalby dołożę –
z serca rad, Boże!

Spraw, by caleli tu Twoi wybrani,
odwróć od ciał ich krwie niesyte noże,
a my, w Świątnicy Twojej pozbierani,
wołamy, klęcząc przed Tobą w pokorze –
przemów, o Boże! [Ps 108]

Siadywaliśmy w rozpaczy
nad wodami Babilonu,
zanosiliśmy się płaczem
łzami ze Syjonu,
górze, o górze!
(…)
Burzycielko, krwie rozlewco,
babilońska córo podła,
byłaś naszej zguby siewcą –
oby'ć też ku zgubie wiodła –
poznasz obrożę!

Błogosławion, kto dług cały –
– Izrael długi pamięta –
spłaci, miotając o skały,
twe niemowlęta!

Smutno mi, Boże… [Ps 137]

W pierwszym przykładzie można niemal usłyszeć melodię *Hymnu* Juliusza Słowackiego, w którym każda strofa kończy się zawołaniem: *Smutno mi, Boże!*[8]:

[8] Zob. [Piela 2005: 180].

Smutno mi, Boże! – Dla mnie na zachodzie
Rozlałeś tęczę blasków promienistą;
Przede mną gasisz w lazurowéj wodzie
Gwiazdę ognistą...
Choć mi tak niebo ty złocisz i morze,
Smutno mi, Boże!
(…)
[Słowacki 1952, *Hymn*]

Oprócz podobnej budowy zewnętrznej trudno tu mówić o podobieństwie sensów. Natomiast stan podmiotu lirycznego z *Hymnu* przypomina nastrój Izraelitów utrwalony w Psalmie 137. Naród Wybrany przebywający w niewoli babilońskiej boleśnie przeżywa swoją rozłąkę z ojczyzną – a doświadczenie to było nieodłącznym elementem życia wielu Polaków w XIX wieku (Wielka Emigracja, zsyłki na Syberię). Pomimo zastosowania tego samego zwrotu: *Smutno mi, Boże* Drozdowski umieścił trzykropek zamiast wykrzyknika. Ten znak interpunkcyjny, jak również konstrukcja tego wyrażenia, odsłania jeszcze ścieżkę powiązań z wierszem Cypriana Kamila Norwida pt. *Moja piosnka [II]*:

Do kraju tego, gdzie kruszynę chleba
Podnoszą z ziemi przez uszanowanie
Dla darów Nieba....
Tęskno mi, Panie...
(…)
[Norwid 1996, *Moja piosnka [II]*]

Psalm 108 kryje w sobie jeszcze jedną aluzję literacką. W pierwszej strofie umieszczony został incipit z *Pieśni porannej* Franciszka Karpińskiego[9] wykorzystywanej w liturgii po dziś dzień. Okazuje się więc, że psalm ten jest utkany różnymi nićmi, które do hebrajskiego utworu dodają polskie akcenty.

Jak wynika z powyższych przykładów, Drozdowski wplata w psalmy fragmenty utworów, które są powszechnie znane i często cytowane. Uniwersalność *Psalmów* została więc połączona z dokładną konkretyzacją – zanurzenia w polską kulturę, której jednym z nośników jest właśnie narodowa literatura.

3. Polskie przysłowia i frazeologizmy

Kolejnym polskim elementem obecnym w *Psalmach Króla Dawida* są przysłowia i związki frazeologiczne[10]. Do tych pierwszych zaliczamy poniższe przykłady:

– *czym chata bogata (tym rada)* [WSF: 35, kwalifikator *przysłowie*]:
Niecny pożyczy, a nie odda, prawy
z lutości rozda, **czem chata bogata**. [Ps 37]

[9] Wspomina o tym także M. Nowak [Nowak 2015: 186] M. Piela odnalazł jeszcze odniesienie do *Pieśni wieczornej* tegoż poety w ostatnim wersie Psalmu 37: „nasze ziemskie sprawy" [Piela 2005: 175–186].

[10] Podobną problematyką zajmowała się D. Kowalska w artykule *Spotkanie tradycji ze współczesnością w „Psalmach Króla Dawida" w przekładzie Bohdana Drozdowskiego* [Kowalska 2017].

– *daj kurze grzędę, ona: wyżej siędę*[11] [SP: 89–90]
Wmawiałem sobie: choć mój cel daleki -
Pan da mi grzędę, to ja wyżej siędę! [Ps 30]

– *jak trwoga to do Boga* [WSF: 567, kwalifikator *przysłowie*]
Aż tu i z nagła pośliźnie się noga
i lecą w przepaść, mrąc w locie ze strachu,
a **kiedy trwoga to grzesznik do Boga** –
choć w złotogłowiu, też trafi do piachu. [Ps 73]

– *nie wszystko złoto co się świeci* [SP: 225]
On sędzią waszym i nadrosszym darem -
nie to jest złoto, co się w oku złoci! [Ps 34][12]

Jeśli chodzi o ostatnie exemplum, warto przytoczyć ustalenia K. Kłosińskiej:

Przysłowie to rozpoczyna *Momachomachię, czyli Wojnę mnichów*, poemat heroikomiczny Ignacego Krasickiego (1735–1801), stanowiący satyrę na sarmacką zaściankowość:

Nie wszystko złoto, co się świeci z góry,
Ani ten śmiały, co się zwierzchnie sroży;
Zewnętrzna postać nie czyni natury,
Serce, nie odzież, ośmiela lub trwoży. [SP: 225]

Trudno określić, czy Drozdowski podczas tworzenia swojego *Psałterza* zaglądał do *Monachomachii* Krasickiego, niemniej jest to kolejne miejsce w *Psalmach*, które wprowadza rodzimy akcent.

Polska frazeologia pojawia się w omawianym dziele wielokrotnie. Ograniczę się jedynie do kilku przykładów:

– *Boże, ty widzisz i nie grzmisz!* [WSF: 23]:
Widzisz to, Panie, nie grzmisz, szczędzisz słowa –
przypatrz się baczniej tej dufnej kanalii! [Ps 35]

– *szukać (czegoś jak) igły, szpilki w stogu siana* [WSF: 515]:
Gdybychom przepomnieli Twojego imienia,
wyciągali ramiona ku drugiemu bogu,
czy byś tego nie wykrył? **Widzisz igłę w stogu**,
znasz naskrytsze zamysły ludzkiego sumnienia. [Ps 44]

– *iść, pójść do piachu* [WSF: 132, kwalifikator *potoczny*]:
Aż tu i z nagła pośliźnie się noga
i lecą w przepaść, mrąc w locie ze strachu,
a kiedy trwoga to grzesznik do Boga –
choć w złotogłowiu, też **trafi do piachu**. [Ps 73]

[11] Przysłowie to było znane już w XVI wieku [SP: 89–90].

[12] D. Kowalska wymienia tu jeszcze zwrot „łaknąć czegoś jak kania dżdżu", jednak większość słowników określa to sformułowanie jako związek frazeologiczny [Kowalska 2017: 9; WSF: 158; SFS: 316].

Obecność powyższego słownictwa w *Psalmach Króla Dawida* jest kolejnym dowodem na to, że tłumaczowi zależało na nasyceniu swojego dzieła typowymi polskimi zwrotami. A przecież zarówno przysłowia, jak i związki frazeologiczne ukazują językowy obraz świata społeczności, która te wyrażenia wykształciła[13]. Zatem dzięki umieszczeniu typowo polskich wyrażeń ujawniają się elementy polskiego sposobu patrzenia i rozumienia świata.

4. Polskie realia kulturowe

Wprowadzanie polskich realiów na karty *Psałterza do*konuje się również poprzez przywołanie obrazu polskiej wsi i krajobrazu górskiego. Wyrazistość tych określeń widać w zestawieniu z paralelnymi fragmentami z *Księgi Psalmów z Biblii Tysiąclecia*[14].

Tabela. 1. Porównanie fragmentów pochodzących z parafrazy Drozdowskiego z cytatami z *Biblii Tysiąclecia*

Psalmy Króla Dawida	*Księga Psalmów, Biblia Tysiąclecia*
„Czmychają króle!" na tę wieść hiobową ich wojsko ściekło jak ten wosk z lichtarza, a **wiejskie baby** podzieliły łupy. [Ps 68]	Uciekają królowie zastępów, uciekają; a mieszkanka domu dzieli łupy. [Ps 68, 13].
„(…) a ja ich ściągnę z pokładów korabi, byś wroga pojmać mógł i byś go zabił, krwią jego płukał utrudzone stopy i psom ostawił posiekane **chłopy**." [Ps 68]	Pan powiedział: Z Baszanu mogę [cię] wyprowadzić, mogę wyprowadzić z głębiny morskiej, byś stopę twą we krwi umoczył, by języki psów twoich miały kęsek z wrogów. [Ps 68, 23–24]
„Spichrze niech puchną od **chlebnej pszenicy**, a kraj niech kwitnie od płodów swych dumny! Owce niech kocą się nam nieustannie, a **krowy** nasze chodzą wciąż brzemienne (…)" [Ps 144]	Niech pełne będą nasze spichlerze, zasobne we wszelkie płody. Niech trzody nasze tysiąckroć płodne na polach naszych mnożą się tysiącami; [Ps 144, 13]
Raduj się świecie, zaklaskajcie rzeki, Pląsajcie góry z **góralskim podskokiem**, [Ps 98]	Niech rzeki klaszczą w dłonie, niech góry razem wołają radośnie [Ps 98, 8]

Izraelici również byli narodem rolniczym, więc nietrudno odnaleźć w *Psałterzu* fragmenty mówiące o czynnościach związanych z uprawą ziemi czy hodowlą zwierząt. Jednak dodanie kilku leksemów (*wiejskie baby, chłopy, chlebna pszenica*) z „polskiego podwórka" otwiera przed czytelnikiem znajome skojarzenia. Trzeba znać kulturę polską, aby wiedzieć, jak mogą hałasować *wiejskie baby* oraz jak wygląda *góralski podskok*.

[13] Definicję językowego obrazu świata podaję za R. Grzegorczykową: to „struktura pojęciowa utrwalona (…) w systemie danego języka, a więc jego właściwościach gramatycznych i leksykalnych (znaczeniach wyrazów i ich łączliwości), realizująca się, (…), za pomocą tekstów (…)" [Grzegorczykowa 1990: 41].

[14] Wszystkie cytaty pochodzą z internetowego wydania Biblii Tysiąclecia: www.biblia.deon.pl

5. Podsumowanie

Cytaty i aluzje literackie obecne w *Psalmach Króla Dawida* nie tylko wskazują na ulubione szlaki czytelnicze Drozdowskiego, ale przede wszystkim są świadomym zabiegiem służącym do zakorzenienia poezji hebrajskiej w kulturze polskiej. Nawiązania intertekstualne ukazują stosunek pisarza do powstałej literatury i tym samym są przejawem tradycji literackiej[15]. Niejednokrotnie są to bardzo subtelne aluzje, które jednak nadają *Psałterzowi* „patynę wieków" [Drozdowski 2003: 11]. Są wiec także elementem wielopłaszczyznowej archaizacji budzącej zainteresowanie wielu badaczy.

Fragmenty polskiej poezji czy prozy (nie tylko o charakterze religijnym) wplecione w *Psalmy* funkcjonują już od dawna jako tzw. skrzydlate słowa (np. Żywot człowieka poczciwego, „Kobieto! puchu marny!" [Markiewicz, Romanowski 1990]), zatem przybliżają te teksty jeszcze ściślej polskiemu czytelnikowi i pogłębiają interpretację. Do elementów szczególnych, obecnych w omawianym dziele należą też przysłowia i warstwa frazeologiczna, które utwierdzają czytelnika w przekonaniu, iż *Psalmy Króla Dawida* to przekład „z polskiego na polski" [Drozdowski 2003: 4].

Bibliografia

Źródła

Drozdowski B. [2003], *Psalmy*, Toruń.

Drozdowski B. [2008], *Psalmy Króla Dawida*, Warszawa.

Kochanowski J. [1991], *Fraszki*, oprac. J. Pelc, wyd. II zmien., BN, Seria I, nr 163, Wrocław.

Kochanowski J. [1970], *Pieśni*, oprac, L. Szczerbicka – Ślęk, wyd. 3 zmien., BN, Seria I, nr 100, Wrocław.

Mickiewicz A. [2012], *Dziady wileńsko-kowieńskie* (część II, IV, I), Skurczyński J. (oprac.), BN, Seria I, nr 317, Wrocław.

Mickiewicz A., *Poezje. T. 1, Wiersze młodzieńcze: Ballady i romanse; Wiersze do r. 1824*, oprac. J. Kallenbach, BN, Seria I, nr 6, Wyd. 3, Kraków 1928, [w:] Cyfrowa Biblioteka Narodowa: www.polona.pl [dostęp: 9.09.2016].

Norwid C.K. [1996], *Nowy wybór poezji*, Gomulicki J.W. (oprac.), Warszawa.

Rej M. [1828], *Żywot człowieka poczciwego*, t. II, *Zbiór Pisarzów Polskich*, cz. III, t. VII, Warszawa.

Słowacki J. [1952], *Liryki i inne wiersze*, Krzyżanowski J. (oprac.), Wyka K. (wstęp), *Dzieła*, wyd. II, Wrocław.

[15] Jak pisał M. Głowiński, „Intertekstualność jest formą tradycji utrwalonej w tekście (…)" [Głowiński 1992: 208].

Literatura

Becela L. (red.) [1984], *Kto jest kim w Polsce 1984: informator biograficzny*, Warszawa.

Głowiński M. [1992], *O intertekstualności*, [w:] *Nowe problemy metodologiczne literaturoznawstwa*, Markiewicz H., Sławiński J. (red.), Kraków, s. 185–212.

Grzegorczykowa R. [1990], *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, Bartmiński J. (red.), Lublin, s. 39–46.

Jankowska K. [2006], *Podręczny Słownik Pisarzy Polskich*, Warszawa.

Kowalska D. [2017], *Spotkanie tradycji ze współczesnością w „Psalmach Króla Dawida" w przekładzie Bohdana Drozdowskiego,* „*Poradnik Językowy*", z. 1, Warszawa, s. 7–24.

Markiewicz H., Romanowski A. [1990], *Skrzydlate słowa*, Warszawa.

Nowak M. [2010] „*Psalmy Króla Dawida" w ujęciu Bohdana Drozdowskiego. System gramatyczny*, [w:] *Język polski. Współczesność. Historia*, t. VIII, Książek-Bryłowa W., Duda H. (red.), Zamość, s. 163–181.

Nowak M. [2011], *Określenia człowieka złego w Psałterzu Bohdana Drozdowskiego*, [w:] *Języki pisarzy. Problemy słownictwa*, t. 3, Korpysz-Kozłowska A. (red.), Warszawa, s. 245–267.

Nowak M. [2015], *„Psalmy Króla Dawida" Bohdana Drozdowskiego*, [w:] eadem, *Biblia wierszem dziś. Studia językowo-stylistyczne*, Lublin, s. 158–194.

Piela M. [2005], *Uwagi o przekładzie „Psałterza" przez Bohdana Drozdowskiego*, [w:] *„Oriental languages in translation 2*, Podolak B., Zaborski A., Zając G. (red.), Kraków, s. 175–186.

Wykaz skrótów

SFS – *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, 1958, Skorupka S. (red.), t. I, Warszawa.

SJPSz – *Słownik języka polskiego*, 1990, Szymczak M. (red.), t. III, Warszawa.

SP – *Słownik przysłów, czyli przysłownik. Pochodzenie, znaczenie, zastosowanie*, 2004, Kłosińska K., Warszawa.

STL – *Słownik terminów literackich*, 2002, Sławiński J. (red.), Wrocław.

WSF – *Wielki s*łownik *frazeologiczny PWN z przysłowiami*, 2005, Kłosińska A., Sobol E., Stankiewicz A. (oprac.), Warszawa.

Źródła internetowe

www.biblia.deon.pl [dostęp: 14.09.2016].

http://www.bibliepolskie.pl/przeklady.php?tid=73 [dostęp: 5.06.2016].

Aleksandra Beata Makowska
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.15

BUSINESS ENGLISH COURSE SYLLABUS FOR FUTURE EMPLOYEES OF MULTINATIONAL COMPANIES

Keywords: Business English course, syllabus, cultural diversity, international workplace, teaching LSP

1. Introduction

In the era of globalisation the need for teaching professional jargons is constantly growing because of the increasing volume of the international exchange and business contacts overseas. People no longer work in hermetically closed domestic markets, but spread to foreign ones, which "requires more interaction among people from diverse cultures, beliefs, and backgrounds than ever before" [Mazur, 2010: 5]. For this reason, there is growing demand for teaching English for Business Purposes (EBP) to answer to the educational market needs. However, the courses are rarely tailored for the specific needs of course participants, not only in terms of the linguistic part, but also in terms of the inclusion of cultural aspects.

At the tertiary level of education in Poland, academic teachers receive "few recommendations concerning the design of syllabi for foreign languages" [Dzięcioł-Pędlich, 2014: 83–84] from the Ministry of Science and Higher Education. Therefore, it is the teachers who design the courses of foreign languages which are based on the subject field the participants study. Moreover, in Poland students seldom participate in the process of the creation of the course of the foreign language learning and act as "its passive recipients" [Dzięcioł-Pędlich, 2014: 84]. For this reason, the course of the Business English at Linguistics for Business at the University of Łódź, was developed on the basis of the needs analyses, both from the employer and employee's perspective. Moreover, the communicative approach is used and during the classes cross-cultural issues are tackled, which leads to developing the "general linguistic awareness and communicative strategies" in the specialised discourse in

order to prepare students for the international working environment [Gavrilova & Trostina, 2014: 7].

2. The impact of cultural diversity at a workplace

In multinational companies, people are not limited to work in homogenous environments but collaborate with people from various backgrounds. Then, we deal with cultural diversity which "is characteristic of groups of two or more people and typically refers to demographic differences of one sort or another among group members" [Ely &Thomas, 2001: 230]. However, heterogeneity at a workplace may lead, on the one hand, to an increase in productivity and gaining the competitive edge for the company, but may also lead to conflicts, communication blockades among people and negative performance outcomes due to the culture clash, on the other. Moreover, the EU and the Polish government encourage companies to implement diversity management strategies which have proven that "attracting and retaining high quality employees from diverse backgrounds can bring tangible business benefits" [European Commission Justice, 2012: 13]. In order to do so, the EU implemented a special programme, i.e. the European Community Programme for Employment and Social Solidarity (2007–2013), called Diversity and Innovation, a Business Opportunity For All. Furthermore, the Society for Human Resource Management (SHRM), the world's largest association devoted to human resource management commissioned a study, whose findings will be incorporated "into future programming, including the SHRM Diversity and Inclusion Strategic Leadership Program; and use the knowledge gained to inform its global business strategy moving forward" [The Economist Intelligence Unit, 2009]. Therefore, there is a need to include and emphasise aspects of cultural diversity in the teaching process of business jargons in the curriculum in order for the students to "value multicultural differences in both associates and customers so that everyone is treated with dignity" [Mazur, 2010: 5].

3. The design of a Business English course

Employers expect the command of English from their employees since English has been treated as the language of international communication in business contexts. Therefore, university curricula include specialised language courses, i.e. EOP or EBP (English for Occupational Purposes and English for Business Purposes in particular) in order to educate students thoroughly. The EBP course should concentrate on the special linguistic needs of students: "the themes and topics related to business" [Widodo, 2007: 88] and to include cultural aspects to avoid unnecessary conflicts. In order to tailor the course to the students' needs, the design of the course should take account of students' expectations towards the BE course. The BE curriculum should also include cultural issues to sensitise learners to differences among cultures. Moreover, cultural diversity has become a hot issue nowadays, because "the European Commission encourages employers to put diversity management more firmly on their strategic business agenda" [European Commision Justice: 6].

4. Background information of the Business English course

4.1. Business English course info

The presented syllabus was designed for the Business English course taught in the second, third and sixth semester at the BA programme „Linguistics for Business" at the University of Łódź which comprises 84 teaching hours (28 hours per semester). Together with the General English (28 hours taught at the first semester) and Legal English (28 hours taught at the fourth semester) they exceed the University requirement for the English classes at the BA programme, i.e. 104 teaching hours.

4.2. The expected profile of the L4B student

The students at Linguistics for Business are expected to be general secondary school graduates whose required level of the language competence for English is B2 (in accordance to the requirements set by CEFR). The students are supposed to develop multilingual skills as they are to work in multinational companies or businesses where the command of foreign languages is a necessity.

5. Students' needs analysis

At the beginning of the BE course, 50 first year students were selected at random in order to conduct the needs analysis. The purpose of the survey was to check students' expectations towards the contents of the course and the focus of the course on developing language skills in business contexts.

The results of the survey reveal a considerate variety as to experience and business contacts among the L4B students. 43 students have never participated in specialised language courses. The remaining 7 students consider courses at language schools or exam preparatory to be specialised. 29 respondents possess some prior working experience and 20 none. 18 out of 49 students had the opportunity to use English in specialised contexts. The circumstances included situations at the workplace: customer service, telephoning, financial audit, translation, English teaching or situations in private life, like insurance problems, plumbing, and lectures in English. 1 student did not respond to the question. 33 survey participants think their English is sufficient for communication, whereas 11 not (6 respondents did not provide the answer). The main areas of problems in the communication in English for the majority of respondents include terminology vocabulary, grammar, speaking, fluency, lack of skills or experience in formal writing. The survey also gauged the importance of the language skills. Table 1 presents the results of the students' expectations survey.

TABLE 1. THE RESULTS OF THE STUDENTS' EXPECTATIONS SURVEY CONCERNING THE IMPORTANCE OF LANGUAGE SKILLS

skill	**reading**	**listening**	**speaking**	**writing**
very important	7	25	47	20
important	31	23	2	26
not very important	10	2	1	3
unimportant	2	0	0	1

The results show that for 31 students reading skills are important and for 7 – very important. The vast majority of students, i.e. 25 & 23 consider listening to be very important and important. 46 course participants want to concentrate on writing and for almost all respondents speaking skills are of overriding importance and importance.

The questionnaire also checked how respondents feel about the usefulness of the selection of topics. Table 2 presents the results of the conducted survey.

TABLE 2. THE RESULTS OF THE STUDENTS' EXPECTATIONS SURVEY CONCERNING THE USEFULNESS OF TOPICS

topic / scale	HRM	Management	Legal issues in business	Import & export	Finance	Negotiations	Marketing & advertising	Sales & supply	Accounting & taxation	Challenges of the career path	Presentations	Relations with clients
very useful	12	23	14	4	16	33	24	13	13	10	21	36
useful	28	22	28	10	22	13	19	23	16	21	18	10
of limited use	8	4	9	30	10	4	5	10	18	14	10	3
not useful	0	0	0	5	2	0	1	3	3	1	1	0

Table 2 shows that the for the majority of respondents the selection of topics is either very useful or useful. However, import and export procedures were considered of limited usefulness, which is the most surprising. Workers with the command of English are often employed in logistics where they deal with the international exchange of goods. All topic areas are connected with the international communication with a high probability of dealing with people from other cultures. As a result, they include cultural issues in the process of learning Business English at L4B.

The respondents also had the opportunity to provide their own topic areas which include: social media, writing professional documents, relations in business, finance and accounting, IT terminology, business email writing, business meetings, logistics, cultural aspects, communication in business, motivation, networking, brands, law, negotiations (mentioned in the questionnaire), problems at work, real job scenarios, informal language at work, technology in business, politics and job interviews. The results of the survey were taken into account during the design stage of the Business English course at L4B.

6. The design of the course contents

The course of Business English needs to be comprehensive and practical. For this reason, the course designer needs to take the opinions of different interests groups into account. The conducted students' expectations survey showed their areas of interest. However, the syllabus needs to reflect the needs of potential employers, too. As a result, the design contains the lists of topics given by the representatives of multinationals, and local businesses (gathered during the consultations) as well as it contains the most common topics from the local working environment. The syllabus was developed in accordance with the university policy concerning foreign language teaching. The underlying idea behind the creation of the Business English curriculum was to produce an all-embracing, communication-oriented method of teaching EBP to university students to provide them with effective linguistic means in the business for their future professional careers in multinational companies.

The course is focused on the four language skills, i.e. reading, listening, speaking and writing in business settings and covers a broad scope of business topics to provide the future employees of international companies with communicative skills to deal with professional issues.

It also takes cultural issues into account in order to sensitise students to different ways of doing business in different parts of the world to avoid culture clash and blunders.

7. The topics of the lessons BE course at L4B

The content of the course includes topics from different business areas. However, all topics are connected with the international exchange so they are connected with the cultural issues, which need to be emphasised.

Table 3. The topics of the Business English course at Linguistics for Business

1	2
2nd Semester	
HRM	Creating a professional CV and cover letter in English, job interview
Franchising	Characteristic features, pros and cons of running a franchise
Outsourcing	Characteristic features, types of outsourcing and its use, opportunities and threats
Real estate	Types of real estate, documentation
Logistics	Incoterms, import-export and EU documentation, EU procedures
Banking and stock market	Types of assets: shares and bonds; forms of money
Trends	Describing graphs and the interpretation of numerical data
Negotiations	Negotiation strategies and negotiation practice
3rd Semester	
Types of businesses	Forms of the formal organisation of companies
Marketing	Marketing mix, criteria of market segmentation, determining the target customer

Table 3 (cont.)

1	2
Advertising	Types of advertisements, controversial practices of advertisers, the successes and failures of advertising campaigns, creating a social advertising spot
Media and business	The role and impacts of social media in business
Sales	Customer service, dealing with telephone orders, complaints, business correspondence
Supply	Factors of production, suppliers, supply strategies, business correspondence
E-marketing	Online shopping, advantages and disadvantaged of e-marketing
Brands	The importance of brands in commerce and for consumers, brand management, creating a brand image
Taxes	Direct and indirect taxes, the effects of tax avoidance, different forms of employment and taxation
6th Semester	
Career path	Difference between the career ladder and the career snake – holding formal meetings
Accounting	Basic concepts, audits and legal issues, types of assets
Finance	Trends in finance and banking, financial problems of international companies
Presentations	Creating professional business presentations and strategies of making presentations
Cultural diversity	Basic concepts: culture, time, distance; business etiquette and communication
Corporate entertainment	Company events, creating good relations with customers during outdoor events
Relations with customers	Telephoning and mailing, customer service and solving problems
Problems at work	Sources of problems at work and ways of solving them, life balance (between private and business life), stress management

The topics tackle problems and issues connected with the international exchange and different ways of doing business overseas. Most of them emphasise the cultural diversity in the workplace, so that the students become sensitive to existing differences and are prepared to do business with people of diverse cultural backgrounds.

8. Integrated skills in business settings as the predominant aim of the course

The course aims at developing integrated communicative skills in business contexts and include cultural issues. The linguistic skills on which the course puts its emphasis are in agreement with the list in the Ordinance of the Minister of Science and Higher Education on the National Framework for Qualifications in Higher Education published in the Journal of Laws from 2011, No. 253, item 1520 (Dz.U. 2011, nr 253, poz. 1520).

After completing the Business English course, the participant should possess the following skills (table 4).

Table 4. The list skills developed at the Business English course at Linguistics for Business

Skills listed in the National Framework for Qualifications in Higher Education	Skills developed at the Business English course
H1A_W03, H1A_W05	Knowing basic terms in HRM, management, marketing, advertising, finance, banking, accounting, logistics, negotiations, customer service and creating company image in English
H1A_U01, H1P_U13	Distinguishing, reading, comprehending and analysing the main genres of specialised texts
H1P_U11	Listening and comprehending specialised texts (distinguish terminology and language functions)
H1P_U01	Using correctly typical terminology from the domains mentioned in point 1 in appropriate contexts
H1A_U09, H1P_U13	Individually using terminology and phrases necessary in specialised oral communication (pragmatic aspects of specialised communication)
H1A_U08, H1P_U12	Creating selected business texts in English
H1P_K02, H1P_K04, H1P_K05	Developing the following attitudes: openness to cultural varieties, sensitivity to other ways of doing business in different cultures
H1P_U14	Developing and maintaining a linguistic competence of English at the level B2 (according to CEFR)

One of the target skills includes developing a desired attitude towards cultural differences (skills H1P_K02, H1P_K04, H1P_K05), which might be helpful in students' future professional careers.

9. Teaching methods

The Business English course is based on two basic teaching methods: expository and practical both of which are to provide necessary linguistic means to communicate effectively in business settings.

Expository methods are in the form of informative lectures and discussions which are illustrated with audiovisual input preceded by elements of distance learning (students receive handouts before classes). New business terms and issues that arise and appear during the classes are also explained.

Practical classes and exercises on the subject comprise the **practical methods**. They include group work, simulation games, case studies, discussions, project work and brainstorming.

10. Assessment criteria of student's performance

Students are assessed on the basis of different criteria. First of all, the students need to take an active part in exercises (during classes students need to answer

questions, discuss, argue and use a target foreign language). Secondly, students are to hand in 2 written projects connected with the topics (practical applications of terminology and theoretical knowledge gained during classes), graded on the 2–5 scale. Thirdly, students' progress is assessed by three progress tests, testing their knowledge of terminology and specialised knowledge gained during classes in the form of open and closed tests. The borderline of passing is 50% minimum. The final grade is the average of all grades gathered during the whole semester.

11. Conclusion

Cultural diversity has become a widely discussed issue as companies have been expanding their operation to foreign markets. Dealing with people from different cultural backgrounds might be challenging and motivating on the one hand, on the other the culture clash might hinder the company's performance. Therefore, developing sensitivity to cultural issues at foreign business language courses has been seen as a necessity. As a result, the Business English course at Linguistics for Business was designed in such a way so as to include cultural issues in the curriculum.

The syllabus takes account of results of the students' expectations survey, needs analysis conducted among potential target employers (after consultations with business representatives), and analysis of the most common topic areas from the local business. It was created in accordance with the university policy as well as the Ordinance of the Minister of Science and Higher Education on the National Framework for Qualifications in Higher Education. The overall aim of the course is to create an all-embracing, communicative method of training English in business contexts (EOP) for future employees of multinational companies and businesses with contacts overseas and develops all language skills, i.e. reading, listening speaking and writing in business contexts. In order to fulfil its aim, the course covers a wide scope of business topics from different areas to anticipate particular needs of future employers and make students aware of the cultural diversity they are to encounter.

References

Chiappini F.B., Nickerson C., Planken B. [2007], *Business Discourse*, Palgrave Macmillan, London.

Dzięcioł-Pędich M. [2014], *Business English in the Eyes of Economics and Management Students at the University of Białystok*, Studies In Logic, Grammar and Rhetoric, Vol. 38 (51), pp. 83–102.

The Economist Intelligence Unit [2009], *Global Diversity and Inclusion Perceptions, Practices and Attitudes. A Study for the Society for Human Resource Management (SHRM)*, Alexandria, USA: SHRM Office of Diversity & Inclusion Initiatives.

Edwards N. [2000], *Language for business: effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study*, English for Specific Purposes, Vol. 19, pp. 291–296.

European Commission Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs [2003], *The Costs and Benefits of Diversity. A study on methods and indicators to measure the cost-effectiveness of diversity policies in enterprises*, Centre for Strategy and Evaluation Services, Kent.

European Commission Justice [2012], *Realising the business benefits with European diversity charters. Managing Diversity at Work*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Gavrilova E., Trostina K. [2014], *Teaching English for Professional Purposes (EPP) vs. Content and Language Integrated Learning (CLIL): the Case of Plekhanov RussianUniversity of Economics (PRUE)*, European Scientific Journal /SPECIAL/ edition, Vol. 2, pp. 7–17.

Mancho-Barés G., Llurda E. [2013], *Internationalization of Business English communication at university: A threefold needs analysis*, Ibérica, Vol. 26, pp. 151–170.

Mazur B. [2010], *Cultural Diversity in Organisational Theory and Practice*, Journal of Intercultural Management, Vol. 2, No. 2, pp. 5–15.

Sim M.A. [2012], *Ups and Downs of Teaching Business English Terminology*, The Round Table. Partium Journal of English Studies, Retrieved from: http://www.theroundtable.ro [access: 04.03.2015].

Ewa Cichocka
Studio Dokumentacji
Podróżniczej EGC, Gdańsk

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.16

OD SZYMANOWSKIEGO DO MITORAJA. 100 LAT ANTYKU SYCYLIJSKIEGO W POLSKIEJ LITERATURZE I SZTUCE

Słowa kluczowe: Sycylia, antyk sycylijski, Wielka Grecja, rzeźba, mitologia

1. Wstęp

Tradycja mitologiczna, postawy, pojęcia i symbole greckiego antyku wykorzystywane były przez twórców kolejnych epok. Sycylia i kolonizująca Italię Wielka Grecja fascynowały i pociągały także naszych autorów. Wybierali się do krainy mitów i herosów, aby naocznie spotkać się z *Magna Graecia*. Miejsce, krajobraz, zabytki i atmosfera skłaniały ich do refleksji o dawnych bohaterach, sztuce i o przemijaniu. Przeciwstawiali sobie minione losy i współczesne postawy, prowadząc dialog z przeszłością.

Sycylia była więc miejscem ucieczki od świata współczesnego do dawnego, czasem okrutnego, ale posiadającego pewien porządek. Przeanalizowałam antyczne motywy, symbole i bohaterów występujące w polskiej literaturze, muzyce i sztuce, zaczerpnięte z podróży na Sycylię. Wybrałam jedne z najważniejszych dzieł naszych twórców z okresu 100 lat, w których echa tradycji sycylijskiego antyku pozostawiły znaczący ślad.

2. MUZYKA. Tęsknota do ojczyzny

Podróż poprzez sztukę zainspirowaną Sycylią rozpocznę od pierwszej podróży Karola Szymanowskiego na *Wyspę Słońca* w kwietniu 1911 roku. „Przed oczami podróżnych przesuwały się mityczne i realne, dotykalne, homerowe pejzaże, stąpali po ziemi Odysa" [Szymanowski 1994: 36] – pisze badaczka jego biografii Teresa Chylińska. „To tu w Messyńskiej Cieśninie, między Scyllą i Charybdą, śpiewały

Odysowi uwodzicielskie i zdradzieckie syreny, tu na wyspie Ortygii koło Syrakuz rozegrał się dramat nimfy z orszaku bogini Artemidy – Aretuzy, przemienionej w źródlaną wodę" [Szymanowski 1994: 36]. Według Chylińskiej było to „coś więcej niż turystyczne poznawanie świata. To było oczarowanie, odnalezienie obiektu przeczuwanej miłości" [Szymanowski 1994: 36].

Sycylia stała się dla kompozytora już na zawsze „czasem odnalezionym" [Cyz 2008: 7]. Poznał i zafascynował się wówczas historią i zabytkami Wielkiej Grecji i epoki Normanów. „Dla filozofii Szymanowskiego poznanie Sycylii było epoką" [Iwaszkiewicz 1981 (A): 304] – pisał później Iwaszkiewicz. W Szymanowskim istniała „tęsknota za jakimś innym światem – „Światem Tyrreńskiego Morza"(…) toteż wrażenia z Sycylii i Afryki były niezapomniane przez całe życie" [Iwaszkiewicz 1981 (B): 19].

Do doryckich kolumn na tle morza kompozytor tęsknił jak do ojczyzny: „Morze błękitne, brzeg czerwony, szmaragdowe pola i po brzegu rozsiadłe woskowożółte świątynie, ciągnące się długim szeregiem. Tu mogła płakać Kalipso, tu mogły śpiewać Syreny" [Iwaszkiewicz 1977 (A): 229] – pisał. Szymanowski planował skomponowanie muzyki do baletu, o *Przygodach Odyseusza*. O tym odysejskim pejzażu marzył także przed śmiercią.

Fot. 1. Agrigento. Krajobraz odysejski (fot. SDP-EGC)

Po powrocie z Sycylii powstaje opera *Król Roger* o objawieniu Dionizosa, Boga – „o tajemnicy wiary, o władzy, miłości i rozpaczy, samotności i obłędzie, i śmierci" [Cyz 2008: 5]. Opisane w didaskaliach miejsca i wnętrza są reminiscencjami z podróży – „wszystko jak echo oglądanych przez Szymanowskiego miejsc"

[Cyz 2008: 8]. Podobne motywy pojawiają się także w powieści Szymanowskiego – *Efebos.*

Po dwóch podróżach na Sycylię następuje eksplozja twórczości muzycznej kompozytora. Wpływ na to miały „ukochane odysejskie pejzaże, odysejskie mity, odysejskie powroty bez powrotu – wielka poezja Homerowej Grecji" [Szymanowski 1994: 31]. Powstają cykle fortepianowe *Mity, Metopy* oraz kantaty *Demeter i Agawe*. Następuje zmiana stylu kompozytora z kręgu wpływów niemieckiego neoromantyzmu kieruje się w stronę francuskiego impresjonizmu. *Mity* – trzy utwory na skrzypce i fortepian – należą do najsłynniejszych dzieł skrzypcowych Szymanowskiego. Tytuły części stanowią muzyczną postać poszczególnych mitów: *Źródło Aretuzy, Narcyz* oraz *Driady i Pan.* W pierwszej odnajdujemy historię nimfy zamienionej w źródło podczas ucieczki przed zalotami bożka rzecznego Alfejosa. *W Narcyzie* piękny młodzieniec, który zapałał miłością do samego siebie, umiera, nie mogąc oderwać wzroku od własnego oblicza. I w ostatnim *Driady i Pan* to odniesienie do pogoni fauna za nimfami. Utwory dźwiękowo i technicznie są kwintesencją oryginalnej koncepcji impresjonizmu muzycznego kompozytora – nowego stylu wiolinistycznego. Według krytyków muzycznych, te utwory o niezwykłej kolorystyce brzmieniowej, z nagromadzeniem różnorodnych technik gry dają w efekcie bogatą paletę subtelnych odcieni od liryzmu po ekstazę. Sam kompozytor o nich pisał w liście do skrzypka Roberta Imandta: „‹Tonacja› główna ‹płynącej wody› w Aretuzie, ‹wody stojącej› w Narcyzie (nieruchoma i przejrzysta powierzchnia wody, w której odbija się piękność Narcyza) – oto są główne linie dzieła (...) W ‹Driadach›

Fot. 2. Syrakuzy. Źródło Aretuzy (fot. SDP-EGC)

Fot. 3. Syrakuzy. Mityczna Aretuza (fot. SDP-EGC)

(…) szmery lasu w gorącą letnią noc, tysiące tajemniczych głosów, krzyżujących się ze sobą w ciemnościach – zabawy i tańce Driad. Nagle dźwięk fletu Pana. Cisza i niepokój”[1]. Impresjonistyczną, swobodną i asymetryczną formą charakteryzuje się cykl poematów fortepianowych *Metopy.* Jego treść została zaczerpnięta z miłosnych przygód Odyseusza. Kompozytor nie zilustrował ich jednak dosłownie, a raczej wyraził je poprzez nowe brzmienie. *Kalipso, Nauzykaa, Wyspa Syren* są reminiscencjami z obcowania z metopami z fryzów frontonów świątyń w Selinunte. Te płaskorzeźby z V w. p.n.e., jak pisał Iwaszkiewicz, „prześladowały Szymanowskiego[2] głębokim podźwiękiem, aż póki nie zaklął w muzykę tych kształtów plastycznych” [Iwaszkiewicz 1981 (A): 343]. *Wyspa syren* przywołuje niebezpieczny i czarodziejski śpiew syren, wabiący żeglarzy. Druga część, *Kalipso,* oparta jest na epizodzie feralnego spotkania Odysa z nimfą z wyspy Ogygii. Ostatni utwór cyklu, *Nauzykaa,* przywołuje z kolei postać młodej córki króla Feaków i jej losy nieodwzajemnionej miłości.

[1] Cytuję za: Deptuch P. [2002].

[2] *Metopy op. 29* – trzy poematy fortepianowe, z których każdy został zadedykowany innej osobie: *Wyspa syren* – kuzynce Loli Rościszewskiej, *Kalipso* – siostrze Annie, a *Nauzykaa* – Mariannie Davidoff. Za życia kompozytora wykonywał je m.in. Artur Rubinstein.

Przez krytyków cykl *Metopy* uznawany jest za jeden z najbardziej „modernistycznych" utworów w historii muzyki polskiej początku XX wieku. A sam Szymanowski określał tę muzykę jako europejską: „Nie należy w mojej muzyce szukać kosmopolityzmu, czy gorzej jeszcze – internacjonalizmu. Można w niej znaleźć jedynie 'europejskość', ta zaś nie zaprzecza polskości; mamy do niej prawo" [Makowska 2013].

3. LIRYKA. Sonety i wiersze

Nad źródło Aretuzy w Syrakuzach trafił po kilkunastu latach także Iwaszkiewicz. Wyobrażał je sobie, słuchając opowieści starszego kuzyna Karola. Będąc tam, nie szukał jednak w jego wodach odbicia nimfy uciekającej przed Alfejosem. Mimo że „gładkie i tajemnicze lustro wody z ciemnymi perukami papirusów – milczało" – on słyszał. Słyszał „dźwięki wysokie i bolesne, natężone hamowaną namiętnością" [Iwaszkiewicz 1981 (A): 375]. Znał je z *Mitu* – Źródło Aretuzy Szymanowskiego[3]. Ta muzyka i wieczory nad źródłem stały się poetycką inspiracją. Powstaje drugi z cyklu sonetów sycylijskich. Całość to owoc pierwszej podróży na „Wyspę słońca, to spotkanie z wyspą, z mitem swojej młodości" [Zaworska 1980: 86]. Dla Iwaszkiewicza, jak dla romantyków, podróż stała się wielką przygodą duchową, sposobnością poznania siebie i własnej postawy wobec świata. Jak podkreśla Helena Zaworska, *Sonety sycylijskie* są, podobnie jak *Sonety Krymskie* Mickiewicza, „nie tylko obrazem podróży, próbą oddania w słowie urody pejzażu i zabytków, ale przede wszystkim – próbą utrwalenia własnej, jedynej i niepowtarzalnej reakcji na te zjawiska, skonfrontowania całości swojego życia z nowym doświadczeniem" [Zaworska 1980: 86]. W ciszy opuszczonych świątyń „zdaje się możliwe usłyszenie głosu nadającego sens całemu życiu" [Zaworska 1980: 86].

W sonetach za Iwaszkiewiczem podążamy poetyckim szlakiem poprzez ruiny Segesty i Agrigento. Podobnie jak u Szymanowskiego metopy selinunckie zapadają głęboko w pamięć pisarza. Odwiedza je w palermitańskim muzeum podczas każdej wizyty (Sycylię odwiedza podczas całego życie trzynastokrotnie). Te kamienne postaci sprzed dwóch i pół tysiąca lat uchwycone w ruchu zainspirowały go do napisania sonetów: o zaślubinach Hery i Zeusa (*I bierze Zeus jej rękę. I prowadzi w łoże*), o umierającej królowej amazonek Hipolicie – od ciosu Heraklesa oraz o Dianie zadającej śmierć Akteonowi (*Kto spojrzał pięknu w oczy, ten śmiercią umiera* [Iwaszkiewicz 1977 (B): 403]).

Segestańskiej świątyni Iwaszkiewicz poświęcił także ostatni ze swoich sycylijskich sonetów:

„Twoich kolumn ognisko w ciężkim słońcu płonie,/ Na zielonej przełęczy, samotnico, trwasz./ Góry niebieskie, niebo sine trzyma straż,/ Kiedy uniosą słońce w noc miedziane konie; Umierasz wiecznym życiem w milczenia koronie/ Mówiąc samotnej nocy greckie 'Ojcze nasz'" [Iwaszkiewicz 1977 (B): 404].

[3] Prawykonanie utworu odbyło się w Humaniu, na skrzypcach grał Paweł Kochański, a akompaniował mu sam kompozytor. Wówczas utwór nosił nazwę *La Source enchanté* (Źródło zaczarowane).

Fot. 4. Segesta. Świątynia (fot. SDP-EGC)

Sonet wstępny, rozpoczynający cykl 11 wierszy, który jest apostrofą do Szymanowskiego, kompozytora, kuzyna i przyjaciela, napisany został niedługo po jego śmierci i jest hołdem złożonym mu przez Iwaszkiewicza, „echem jednoczącym oczarowania Sycylią, podziękowaniem za otwarcie oczu wyobraźni na tę szczęśliwą wyspę" [Cyz 2008: 8].

Należy dodać, że Iwaszkiewicz poświęcił Sycylii także dzieła prozatorskie: *Książkę o Sycylii*, zadedykowaną Józefowi Rajnfeldowi, przyjacielowi, z którym po raz pierwszy przemierzał Sycylię w 1932 r., oraz część w książce *Podróże do Włoch.* Sycylijskie motywy antyczne wykorzystał także w opowiadaniach: *Powrót Prozerpiny i Hotel Minerwa*.

Antyk głęboko wrósł w świadomość i wyobraźnię Romana Brandstaettera, stanowiąc integralną cześć jego świata poetyckiego [Stabryła 1976]. W powojennej twórczości pisarza, szczególnie związanego z kulturą i tradycją śródziemnomorską, wyróżnia się nurt antyczny: poematy i dramaty. Jak pisze Stanisław Stabryła, twórczość liryczna Brandstaettera „wyrosła bez wątpienia w kanonach klasycznej estetyki poetyckiej z jej dążeniem do zachowania harmonii i szlachetnej równowagi jako artystycznego odbicia stabilności świata i jego spraw" [Stabryła 1976: 211].

Z kolei Wojciech Kaczmarek pisze o jego poszukiwaniach „sensu świata i sensu człowieka, gdzie odnajdywał pierwotne, zasadnicze rysy stworzenia: ład, piękno i miłość, która jest cechą Boga" [Kaczmarek 2013]. Liryka antyczna Brandstaettera z okresu powojennego zawarta jest głównie w tomiku *Dwie muzy*. W nim osobny rozdział poświęcony jest impresjom z podróży na Sycylię.

Fot. 5. Selinunte. Ruiny świątyni C (fot. SDP-EGC)

Podróż w blasku księżyca, w cieniu Etny, wśród skał cyklopowych, gdzie „będziemy słuchali/ Koncertu faunów/ Na zielonej darni" [Brandstaetter 1965: 221].

Wśród ruin poeta czuje oddech starożytnych. „W korzeniach ich kolumn/ Płynie krew / Bogów/ Słyszę jej/ Ciemne i niespokojne/ Krążenie" [Brandstaetter 1965: 261] – pisał. Przechadza się po ciepłych od słońca pozostałościach świątyń „Cmentarza bogów" w Selinunte, gdzie pozostało morze strzaskanych kolumn i frontonów, gdyż „bogowie/ Nie chcą wrócić/ Do życia./ Wolą być ruinami" [Brandstaetter 1965: 258]. Dostrzega samotność dawnej świątyni i teatru w Segeście: „Po świątyni/ Przechadza się cień/ Nieznanego boga/ Po teatrze/ Przechadza się cień/ Zapomnianych gestów/ Nic więcej nie pozostało/ Z boga,/ Teatru/ I aktorów" [Brandstaetter 1965: 256–257]. W Taorminie zaś patrzy jak „Samotne kolumny/ wypowiedziawszy do końca/ Swoje monologi/ Zastygły w nieruchomych pozach" [Brandstaetter 1965: 284]. Słucha też „akustyki wieków" dawnych Greków w Uchu Dionizosa w Syrakuzach. Komentuje spotkania ze światem sztuki, jak np. w wierszu o Heraklesie i amazonce, zainspirowany metopą z Selinuntu.

Wielkie postaci dziejów antycznych i bohaterowie mitów zyskują w jego poezji często nieoczekiwane interpretacje i znaczenie – pisze Stanisław Stabryła. Antyk u Brandstaettera stanowi, jak podkreśla, „szczebel do zrozumienia świata współczesnego" [Stabryła 1976]. W syrakuzańskim teatrze, szukając śladów Ajschylosa, znajduje swoją współczesność. W wierszu o zwycięstwie poezji nad wojną (Ateńczyk i wiersze Eurypidesa) zadaje pytanie o miejsce poezji.

Fot. 6. Syrakuzy. Teatro Greco (fot. SDP-EGC)

4. DRAMAT. Odys z Wyspy Słońca

Jak podkreśla Stabryła, w dramatach Brandstaettera mit grecki stanowił tworzywo i model świata współczesnego, a z drugiej strony umożliwiał budowanie metafor o znaczeniu nieprzemijającym i uniwersalnym [Stabryła 1976: 212]. W jednoaktowym dramacie *Odys płaczący* Brandstaetter interesująco podejmuje wątek oczekiwania Penelopy i powrotu Odysa do Itaki. Jest on punktem wyjścia do rozważań o pogoni człowieka za bogactwem i wpływami, poprzez krew i okrucieństwo, których konsekwencją jest destrukcja osobowości. W dramacie Brandstaetter rezygnował z wydarzeń homerowego eposu. W swojej sztuce zaprezentował historię Odysa w sposób nieprawdziwy. Oryginalną cecha utworu są właśnie przemiana i niezgodności – nowa tożsamość Odysa i jego ostateczne rozstanie. O tym, jak to wpłynęło na wizerunek Odysa, pisze Wojciech Kaczmarek:

> W jego opowieści pojawia się bowiem dwóch Odysów: ten bohaterski, owiany sławą zdobywcy Troi, pełen sukcesu, bogactw, mordujący wrogów i sycący się zwycięstwem, oraz drugi, dokonujący refleksji nad swoim życiem, bo zobaczył krew na swoich rękach, bo „wpuścił" konia trojańskiego także do swojego serca i zaznał śmierci ducha, śmierci swojego ja, śmierci ontycznej, która uczyniła jego życie bezsensem. Przemiana, jaka się w nim dokonała, miała związek z doświadczeniem śmierci – tej zadawanej przez Odysa i tej, którą nosił w sobie, „śmierci ducha" [Kaczmarek 2013: 86].

Brandstaetter tak pisze o nowym Królu Itaki:

> Jestem Odys,/ Który nie zabił ani jednego człowieka/ I nie zburzył ani jednej Troi/ I nie podpalił ani jednego domu/ I nigdy nie dźwigał miecza (…). Jestem Odys,/ Który kocha pokój i dojrzałe owoce,/ Sieci pełne ryb i pług, i chleb, i winobranie/ I w milczącym szacunku chyli głowę przed każdą Hekubą/ I przed każdym Priamem [Brandstaetter 1986: 439].

Jak pisze Kaczmarek,

> łzy Odysa są ważnym składnikiem jego życiowej przemiany. Otrzymał nowe życie nie na zasadzie jakiegoś eskapizmu, ale „odarcia się" z tego, co go dotąd stanowiło: niezwyciężonego herosa, przebiegłego stratega, bezwzględnego władcy. Zobaczył wówczas prawdę o sobie, o człowieku, który wyrządza zło, zabija, sieje zgorszenie, jest niesprawiedliwy i pragnie zemsty. Łzy obmywają go, tak jak wody chrztu obmywają ze zmazy grzechu i rodzą do życia nowego [Kaczmarek 2013: 89–90].

Dlatego według Dariusza Kuleszy antyczny dramat Brandstaettera można określić jako dramat chrześcijański [Kulesza 1999: 108].

5. RZEŹBA. Powrót do domu

Po podróżach i powstawaniu dzieł polskich literatów i kompozytora swoje prace, wyrosłe z antyku, konfrontuje w mitycznej scenerii Sycylii polski rzeźbiarz – Igor Mitoraj. Wiosną 2011 roku otwarto w Parku Archeologicznym w Agrigento jego plenerową wystawę.

Nowe-stare rzeźby stały się na osiem miesięcy wspaniałym towarzystwem dla starożytnego tła sprzed 2,5 tysiąca lat dawnego Akragas, a dzisiejszego Agrigento.

Mitoraj był współczesnym artystą, zapatrzonym w korzenie przeszłości, a jednocześnie poszukującym nowej estetyki i własnej formy wyrazu. Odwoływał się do warsztatu mistrzów Michała Anioła czy Antonia Canovy. Mówił że, jego związek ze sztuką klasyczną, wynikał „z odczuwania silnej potrzeby odnalezienia trwałych punktów odniesienia, niezmiennych wartości, korzeni cywilizacji, w której wzrastał" [Sarzyński 2007].

Dlatego też bywał często w Helladzie. Miał świadomość wszystkiego, co bezpowrotnie odeszło, ale wierzył, że istnieje pomost do przeszłości. „Chciałem wyrazić mój podziw i respekt dla Południa, gdzie rodziła się wielka kultura, cywilizacja, i sztuka. Od starożytności greckiej po nasze dni Sycylia wiele mnie nauczyła. Ta cześć świata ma wielki, przyprawiający o zawrót głowy urok" – wyjaśniał przed otwarciem wystawy [Mitoraj 2011].

Do tego czasu jego monumentalne dzieła mierzyły się głównie ze współczesną architekturą metropolii. W Dolinie Świątyń powróciły do krainy mitów i jak mówił sam autor – „powróciły do domu". Mitoraj był zafascynowany kamieniem. Jego „oddech" poczuł w Grecji i we Włoszech. „Ktoś powiedział, że kamienie oddychają i że ten ich oddech jest jak śpiew syren, bo wabi i uwodzi, żeby potem zgubić. Ale ja nie dałem się zgubić, a przynajmniej nie wydaje mi się, żeby tak było" [Costantini 2003: 43].

Fot. 7. Agrigento. I. Mitoraj – Nogi uskrzydlone (fot. SDP-EGC)

Artysta twierdził, że lubi plenery i przestrzenie, które dają inne możliwości kontaktu ze sztuką. Niwelują bariery jakie są przed odbiorcą w muzeum. „Rzeźby są trójwymiarowe i potrzebują przestrzeni, żeby mogły żyć, oddychać, podobnie jak żywe organizmy" [Costantini 2003: 101].

Fot. 8. Agrigento. I. Mitoraj – Dedal (fot. SDP-EGC)

W Agrigento była to kolejna, ale zarazem największa i najdłuższa wystawa prac artysty na Sycylii (17 rzeźb). Tam wśród doryckich kolumn i starożytnego pyłu rozsiadły się mitologiczne postacie. Puste ruiny doryckich świątyń zaludnili ich dawni bohaterowie: Dedal, Ikar i Ikarie. Złamane ikarowe skrzydła, potrzaskane torsy zdruzgotanego Dedala. Do tych postaci bezpośrednio związanych z mitologią sycylijską dołączyli Tyndareos i Eros. I, jak u Mitoraja, postacie okaleczone, obandażowane, kryjące przeszłość i tajemnicę.

6. Zakończenie

Wybrane i przedstawione przykłady z twórczości artystów pokazują dobitnie istotne wpływy kultury antyku Sycylii na polską literaturę i sztukę w ciągu minionych 100 lat. Podkreślają jej aktualność jako niewyczerpanego źródła inspiracji. Przedstawiają możliwości ich różnorodnego odbioru w tak odmiennych tworzywach artystycznych jakimi są literatura, muzyka i sztuka. Także ich przenikania się i wspólnych odniesień. Pokazują wreszcie, że zainteresowania i tematyka twórców nie były przypadkowe i świadczą o nierozerwalnym związku naszej kultury z kulturą Śródziemnomorza. Są również dowodem na trwałe miejsce naszych twórców w kulturze tego kręgu.

Bibliografia

Brandstaetter R. [1965], *Dwie muzy*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Brandstaetter R. [1986], *Odys płaczący*, [w:] *Dramaty*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Costantini C. [2003], *Blask kamienia*, *Igor Mitoraj*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Cyz T. [2008], *Powroty Dionizosa*, „Zeszyty Literackie", Warszawa.

Deptuch P. [2002], *Karol Szymanowski*, *Mity op. 30*, http://culture.pl/pl/dzielo/karol-szymanowski-mity-op-30 [dostęp: 20.09.2016].

Iwaszkiewicz J. [1981 (A)], *Książka o Sycylii*, [w:] *Podróże*, t. I, Czytelnik, Warszawa.

Iwaszkiewicz J. [1981 (B)], *Spotkania z Szymanowskim*, PWM, Kraków.

Iwaszkiewicz J. [1977 (A)], *Podróże do Włoch*, PIW, Warszawa.

Iwaszkiewicz J. [1977 (B)], *Wiersze*, t. I, Czytelnik, Warszawa.

Kaczmarek W. [2013], *Dziedzictwo antyku w twórczości Romana Brandstaettera*, „Roczniki Humanistyczne", t. LXI, zeszyt 3.

Kulesza D. [1999], *Tragedia ukrzyżowana*, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.

Makowska M. [2013], *Europejskość nie zaprzecza polskości. Mamy do niej prawo. Karol Szymanowski – artysta*, *Polak*, *Patriota*, Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ „Nauki Humanistyczne", Nr specjalny 4 (1/2013).

Mitoraj I. [2011], *Igor Mitoraj Parco Archeologica Valle dei Templi di Agrigento*, katalog wystawy, Agrigento.

Sarzyński P. [2007], *Duch w marmurze*, „Polityka" nr 36.

Stabryła S. [1976], *Inspiracje antyczne w liryce Romana Brandstaettera*, „Meander", nr 5–6.

Szymanowski K. [1994], *Pisma*, t. II, *Pisma literackie*, PWM, Kraków.

Zaworska H. [1980], *Sztuka podróżowania*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Fotografie

Fot. 1. Agrigento. Krajobraz odysejski (fot. SDP-EGC)

Fot. 2. Syrakuzy. Źródło Aretuzy (fot. SDP-EGC)

Fot. 3. Syrakuzy. Mityczna Aretuza (fot. SDP-EGC)

Fot. 4. Segesta. Świątynia (fot. SDP-EGC)

Fot. 5. Selinunte. Ruiny świątyni C (fot. SDP-EGC)

Fot. 6. Syrakuzy. Teatro Greco (fot. SDP-EGC)

Fot. 7. Agrigento. I. Mitoraj – Nogi uskrzydlone (fot. SDP-EGC)

Fot. 8. Agrigento. I. Mitoraj – Dedal (fot. SDP-EGC)

Agnieszka Spasińska
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.17

UCHODŹSTWO JAKO OBRZĘD PRZEJŚCIA – O DOŚWIADCZENIU UCHODŹSTWA W ŚWIETLE WYBRANYCH NARRACJI PRZYMUSOWYCH MIGRANTÓW

Słowa kluczowe: uchodźstwo, obrzędy przejścia, narracje uchodźców, Arnold van Gennep

1. Wstęp

Na początku XXI wieku problem uchodźców zdaje się być tematem godnym szczególnej uwagi. Przyczyniają się do tego konflikty zbrojne – trwające latami i te dopiero rozpoczęte; wagę tej kwestii potwierdzają również postulowane przez kolejne instytucje regulacje prawne. Ostatecznie o konieczności stałego porządkowania i upowszechniania wiedzy na temat uchodźców świadczą wydarzenia tzw. kryzysu migracyjnego[1]. W procesie wdrażania rozwiązań, które mogłyby zmienić na lepsze sytuację przymusowych migrantów, kluczowy etap stanowi rozpoznanie towarzyszących im doświadczeń.

Podstawę materiałową prezentowanych w referacie badań tworzą narracje zamieszkałych w Polsce przymusowych migrantów. Osiemnaście, zebranych w obrębie portalu refugee.pl[2], tekstów zawiera osobne historie[3]. Narracje poddaję

[1] Praca autorki nad tematem uchodźstwa rozpoczęła się w marcu 2014 roku. Kryzysem migracyjnym nazywa się okres zapoczątkowany latem 2015 roku.

[2] Zamieszczone na stronie opowieści uchodźców zostały spisane przy udziale osób trzecich; wszystkie poddano też polskojęzycznej redakcji. Trudno więc jednoznacznie określić, które z nich przetłumaczono, które zaś stanowią wypowiedzi cudzoziemca w języku polskim. Po modernizacji portalu refugee.pl na przełomie 2015 i 2016 roku, podstrona „Historie uchodźców", z której zaczerpnięto analizowane w pracy materiały, nie jest już dostępna. Kopie prezentowanych tam narracji znajdują się w zasobach autorki.

[3] Migranci, z którymi przeprowadzono wywiady, pochodzą z różnych krajów; przybyli do Polski w innym czasie, zamieszkiwali też w różnych ośrodkach. Uwzględniając długość artykułu, nie sposób

analizie z dwóch perpektyw. Postrzegam je jako materiał językowy; przede wszystkim jednak, ukazując swoje spostrzeżenia, uwzględniam trójfazowość badanych opowieści. Łatwy do zaobserwowania jest bowiem fakt, że w każdej z nich przedstawia się niejako trzy fazy migracji. Na tej podstawie ośmielam się sformułować tezę i – w nawiązaniu do koncepcji Arnolda van Gennepa – przedstawiam uchodźstwo jako obrzęd przejścia.

2. Pojęcie uchodźstwa

Nie sposób pisać o doświadczeniu uchodźców bez ustalenia, kogo powinno określać się ich mianem. Istnieją znaczące rozbieżności pomiędzy kilkoma funkcjonującymi powszechnie definicjami. Podstawowy dokument, na mocy którego przyznaje się status uchodźcy, to tzw. Konwencja Genewska. Zawartą w niej definicję uchodźcy uznaje za wiążącą przynajmniej 148 państw[4]. Nieco szersze rozumienie terminu deklaruje UNHCR[5], udzielając wsparcia również nieuwzględnianym w tekście Konwencji grupom[6]. Dla sytuacji wychodźców istotne jest także potoczne rozumienie pojęcia, opisane szczegółowo przez Elżbietę Czapkę [Czapka 2006: 46–47].

W niniejszej pracy, dla uniknięcia rozróżnienia w rozumieniu prawniczym (autorów narracji stanowią zarówno osoby, które wnioskują o nadanie statusu uchodźcy, jak i ci, którzy już status otrzymali), posługuję się definicją sformułowaną przez leksykografa. W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego uchodźca zdefiniowany jest jako „ten, kto pod przymusem okoliczności wyjeżdża z miejsca stałego zamieszkania w celu stałego lub czasowego osiedlenia się w obcym państwie lub na innym terytorium własnego państwa; emigrant; uciekinier; wychodźca”[7]. Jak można zauważyć, definicja słownikowa określa mianem uchodźców zarówno migrantów wewnętrznych, jak i migrantów zewnętrznych. Odwołując się w pracy do definicji słownikowej, należy zaznaczyć, że materiał źródłowy stanowią narracje pochodzące od uchodźców, którzy opuścili swe kraje.

Aby wykluczyć uznawanie za przypadki uchodźstwa proceder migracji zarobkowej, za Towarzystwem Edukacji Antydyskryminacyjnej przyjmuję, że uchodźstwo to: „Proces zmiany miejsca stałego pobytu (*usual residence*) w sytuacji zagrożenia prześladowaniami. W odróżnieniu od migracji nie zachodzi całkiem dobrowolnie, a jest wynikiem sytuacji polityczno-społecznej w danym miejscu”[8].

---

zaakcentować powyższych różnic i wynikających z tego zależności – cytując narracje, każdorazowo pomijam więc informację o pochodzeniu jej autora.

[4] Dane na rok 2015 podaję za: http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/53-grudzien-2015/konwencja-genewska [dostęp: 8.09.2016].

[5] Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców, powołane przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych.

[6] Por. *Statut Biura Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców, Rozdział II*. http://www.unhcr-centraleurope.org/pl/pdf/o-nas/statut-biura-wysokiego-komisarza-narodow-zjednoczonych-ds-uchodzcow.html [dostęp: 8.09.2016].

[7] *Uchodźca*, [w:] *Słownik języka polskiego*, Doroszewski W. (red.), udostępniony w wersji elektronicznej, http://sjp.pwn.pl/doroszewski/uchodzca;5510203.html [dostęp: 16.09.2016].

[8] *Uchodźstwo*, [w:] *Słownik*, Równość.info, http://rownosc.info/dictionary/uchodzstwo [dostęp: 16.09.2016].

Szczegółowy opis obowiązującej w Polsce procedury uchodźczej zawiera informator dla cudzoziemców *Pierwsze kroki w Polsce*[9]. Dostępny jest również przegląd bibliografii omawiającej temat przymusowej migracji – istotne teksty wydane przed 2008 rokiem przedstawione są w tomie *Uchodźcy: teoria i praktyka* [Czerniejewska, Main 2008]. Obok zbiorów, w których zgromadzono historie uchodźców, dostępne są raporty wskazujące na sytuację w ośrodkach dla przymusowych migrantów. Znaczna część prac odnosi się w pewnej mierze do stereotypów funkcjonujących w społeczeństwie przyjmującym. W opracowaniach psychologicznych wyodrębnia się pięć faz urazu związanego ze stawaniem się uchodźcą. Podstawowy opis tzw. pięciu etapów traumy prezentowany jest między innymi w pracach Haliny Grzymały-Moszczyńskiej [1998].

3. Koncepcja obrzędów przejścia

Słownik etnologiczny ujmuje obrzędy przejścia (fr. *rites de passage*) jako „działania mające w symboliczny sposób wyrażać i podkreślać fakt zmiany statusu społecznego jednostek lub całych grup" [Buchowski 1987: 259]. Przypomina też o ich związku z przełomowymi momentami życia. Cechą wyróżniającą obrzędy przejścia jest charakteryzująca je fazowość. Składają się one z trzech etapów: wyłączenia (separacji), okresu przejściowego (marginalnego) i fazy włączenia (integracji). Jak zauważa A. van Gennep [2006: 52], obserwowane obrzędy mogą różnić się pod względem istotności, jak i stopnia rozwinięcia (długości oraz zaawansowania) poszczególnych faz. W każdym z etapów jednostka zobowiązana jest do podjęcia określonych zachowań; istnieje również szereg czynności, którym symbolicznie podlega. Przywołując wykorzystywane przez A. van Gennepa pojęcie liminalności, można skrótowo przedstawić schemat obrzędu przejścia w następujący sposób:

− etap preliminalny (faza wyłączenia), w którym dąży się do wyłączenia jednostki z grupy, którą dotąd współtworzyła; odebrania jej dotychczasowej pozycji społecznej;

− etap liminalny (okres przejściowy) – podejmowane w jego trakcie czynności uwzględniają status jednostki znajdującej się „poza", dla której nie ma miejsca w realizowanym na co dzień układzie społecznym;

− etap postliminalny (faza włączenia) – obejmuje czynności umożliwiające jednostce przyjęcie określonej pozycji w społeczności, do której zostaje włączona. Niejednokrotnie obrzędy włączenia stanowią odwrotność obrzędów separacji; nie jest to jednak regułą.

4. Faza wyłączenia

Konsekwencją wydarzeń pierwszego etapu obrzędów przejścia jest odłączenie jednostki od grupy, którą współtworzyła. Tym samym rozpoczyna się proces przekształcenia indywidualnej tożsamości. Obywatel danego kraju staje się nagle bytem niedookreślonym – uchodźcą.

[9] Aktualizowany corocznie biuletyn udostępniany jest przez Urząd do Spraw Cudzoziemców.

W omawianych narracjach przymusowi migranci opisują kolejne wydarzenia, które skłoniły ich do ucieczki, informują też o swojej sytuacji emocjonalnej: „Opuściłem swój kraj ze względu na strach o moją rodzinę i o samego siebie. Bardzo się bałem o nasze bezpieczeństwo i życie. To był mój powód opuszczenia kraju". Zazwyczaj, w historiach można wskazać momenty przełomowe, które zmusiły migrantów do urzeczywistnienia wyboru: „Po masakrze na bazarze wiedziałam, że jeśli mamy wyjechać, muszę szybko podjąć decyzję". Uchodźcy podkreślają również, że decyzję o wyjeździe podejmowano z myślą o bezpieczeństwie osób trzecich – bliskich, najczęściej dzieci: „Jeśli byłabym sama, to pewnie bym została, ale mam dziecko i muszę się o nie troszczyć. Gdybym była sama, mogłabym i siedzieć w więzieniu".

Migracja pozostaje jednak ostatecznością; jednostki są w stanie znosić duży stres, byle tylko nie opuszczać kraju. W końcu prześladowania stają się jednak nieznośne („Przyjazd do Polski to był krok desperacki. Byłem wtedy gotowy zrobić wszystko"; „To był jedyny ratunek przed niebezpieczeństwem"). Bodziec do ucieczki stanowią zwykle naprawdę tragiczne wydarzenia:

> Mój mąż zginął w kwietniu 1996 roku. Jechał samochodem wraz z trzema kolegami, był nalot. Ciało zbieraliśmy w kawałkach. Mąż był bojownikiem (...). W Groznym w trakcie nalotów była rzeźnia. Troje moich krewnych poszło po wodę, stali po nią pół dnia i zginęli w trakcie nalotu. Rosjanie ostrzeliwali teren i przez dziewięć dni nikt nie mógł podejść do trupów. W końcu mój brat zabrał ciała i uciekał tak, aby ojciec nie widział, w jakim stanie są ciała; zostali pochowani w zbiorowej mogile.

> Przed wyborami Kadyrowa zaczęły się czystki; donosy na wszystkich, którzy walczyli, na ich rodziny i na tych, którzy próbowali walczyć politycznie (...). Nie było wiadomo, kto przyjdzie w masce i wywali twoje drzwi – Rosjanie czy Czeczeńcy. Do mnie przyszli w nocy. Torturowali mnie, kopali butami. Kiedy już cała byłam we krwi powiedzieli, że to nie jest ostatni raz i wyszli. Jeden z nich wrócił. W czasie wywiadu na Koszykowej nie powiedziałam, że zaczął ze mnie zrywać ubranie i próbował mnie zgwałcić. Obroniłam się nożem, jestem silna. Nie wiem, w jakim on był stanie. Wybiegłam z domu. Nadal noszę nóż.

Przeżyte wstrząsy powodują niejednokrotnie choroby – fizyczne lub psychiczne. Wielu uchodźców, na skutek traumatycznych doświadczeń, boryka się z zespołem stresu pourazowego. „Nasza ucieczka z ojczyzny była związana ze stanem zdrowia naszego dziecka. W czasie prześladowań nas na Białorusi u niego wystąpiła jakaś blokada. Ma prawie cztery latka, a właściwie dopiero niedawno zaczął mówić".

Decyzja o ucieczce jest zawsze wyborem radykalnym. Nie sposób podjąć jej bez emocji, mając wzgląd na bilans potencjalnych strat. Migranci wspominają o konieczności szybkiej reakcji w sytuacji granicznego napięcia: „Rzecz w tym, że jeśli cię coś bardzo dławi, to uciekasz. Nie myślisz, jak będzie, co będzie. Pragniesz tylko uwolnić się od problemów";

„Wtedy powiedziałem mojej żonie i synowi, aby zaczęli się natychmiast pakować".

Wyjazd wiąże się z doświadczeniem niepewności; zgodą na wkroczenie w nieznane:

„Miałem mieszane uczucia, gdy opuszczałem Białoruś. Wyjeżdżałem nie wiadomo dokąd, nie wiadomo na jak długo... Trudno jest tak nagle wyjechać".

Jednostki, decydując się na emigrację, podejmują nieraz działania sprzeczne z własnym wybrażeniem o sobie.

> Pomysł na wyjazd do Polski poddali mi znajomi. Powiedzieli, że to jest proste, wystarczy pojechać pociągiem. Tak też zrobiłam, choć wcześniej nie wiedziałam, że w ogóle można gdzieś wyjechać. Nigdy wcześniej nie jeździłam pociągiem. Nigdy nie byłam w innym mieście, całe życie siedziałam w domu. A teraz pojechałam pociągiem z Groznego do Osetii, a z Władykaukazu do Brześcia i Terespola.

Charakterystyczne, że w tekstach dotyczących okresu sprzed wyjazdu narrator opowieści występuje jako agens zdecydowanie częściej niż w relacjach o pozostałych etapach uchodźstwa. Czytamy więc: „działałem w opozycji; pracowałam w szpitalu; pomagałam". Wychodźcy okazują się być aktywnymi członkami swojej społeczności, broniącymi jej interesów. Zwykle działalność przyszłych migrantów wiąże się z reakcją władz (lub wroga), a groźba konsekwencji stanowi powód wyjazdu.

W sytuacji uchodźstwa słowa o pozostawieniu dawnego życia nie są jedynie zabiegiem retorycznym. Wyjazd do odległego kraju wymaga zainwestowania w ucieczkę wszystkich oszczędności. W przypadku nielegalnych przejazdów konieczna jest zapłata pośrednikowi; zakup fałszywych dokumentów. Nie ma sposobu, by zabezpieczyć pozostające w kraju mienie. Zabranie ze sobą bagaży mogłoby wzbudzić podejrzenia i udaremnić dotarcie do granicy. „Razem z paszportem i dokumentami taka podróż kosztuje około 6–7 tysięcy dolarów (z tego sama droga około 3–5 tysięcy). Chcesz czy nie, trzeba sprzedać ogród, dom..."; „Zostawiliśmy cały dorobek, na który rodzice pracowali przez 30 lat".

W jaki sposób uchodźcy przedstawiają proces wyboru kraju schronienia? Przybyli do Polski przymusowi imigranci używają w opisie przymiotników: „najbliższy, najtańszy, bezpieczny". Decydując się na podjęcie wyjazdu, uwzględniali miejsce zamieszkania krewnych lub znajomych (także tych, którzy uciekli przed nimi). Migranci przywołują również opinie o funkcjonowaniu systemu uchodźczego (np. w Niemczech czy Rosji), możliwościach uzyskania pracy i kontynuowania edukacji. Rodziny, których członkowie borykają się z problemami zdrowotnymi, zwracały uwagę na stan służby zdrowia (rozważając często podróż do Czech). W obliczu zagrożenia wszelkie kalkulacje, nadzieje i oczekiwania nie są jednak istotne: „Uciekając z Czeczenii, miałem tylko jedną myśl: chciałem być bezpieczny. Nie miałem więcej oczekiwań". Jak wynika z narracji, przymusowi migranci najczęściej po prostu nie mają wyboru: „Tak się złożyło, że teraz jestem z rodziną tutaj". Największą korzyść wynikającą z wyjazdu stanowi zachowanie życia.

5. Faza przejścia

Charakterystyczna dla etapu liminalnego jest obecność w tej fazie osób trzecich. W narracjach opisujących ucieczkę wspomina się o udzielających rad przyjaciołach; organizujących przejazd przewoźnikach; w końcu funkcjonariuszach Straży Granicznej i pracownikach Urzędu do Spraw Cudzoziemców. W okresie przejściowym uchodźca musi zdać się na innych, powierzyć swoje bezpieczeństwo w ich ręce.

Pomimo otrzymywanych wskazówek to on ponosi konsekwencje działań; w najważniejszych dla siebie wyborach pozostaje samotny („Pamiętam uczucie niepewności – co tak naprawdę będzie – i to nie za rok czy dwa, ale następnego dnia. (...) no i byliśmy ze swoimi problemami sami").

Oprócz uczestniczenia w procesie pośredników istotne jest również, że aby uzyskać status uchodźcy, należy wykonać szereg czynności symbolicznych. Przymusowi migranci zwracają uwagę na sformalizowanie etapu przejścia. W trakcie przekraczania granicy istnieje potrzeba wypowiedzenia określonej formuły – przyznania, że jest się wychodźcą starającym się o azyl („Żeby uchodźca został wpuszczony do kraju, musi powiedzieć straży w jakimkolwiek języku, że jest uchodźcą, że szuka schronienia (...). Udało mi się w końcu, bo dowiedziałam się, co trzeba powiedzieć – po prostu prawdę").

Udział w formalnych (obrzędowych) czynnościach wywołuje w uchodźcach niepewność; staje się przyczyną stresu i dezorientacji. W narracjach wyrażane są lęk, nieświadomość własnej sytuacji – konsekwencje zetknięcia z nieznanym („Kiedy przyjechałem do Polski, o procedurze azylowej nie wiedziałem absolutnie nic; Toczyła się jakaś procedura"). Wychodźcy zmuszeni są do posłuszeństwa określonym służbom – sami stają się coraz bardziej bezradni. Językowo wyraża się to nagromadzeniem form strony biernej, form nieosobowych oraz form trzeciej osoby liczby mnogiej w roli agensa („zostaliśmy pokierowani (...); powiedziano nam; kupili mi paszport").

Niedostateczne wyjaśnienia i nieznajomość procedury azylowej sprawiają, że z perspektywy uchodźców pierwsze kontakty z państwem docelowym są przyczyną kolejnych wstrząsów. „Terespol to był dla mnie szok. Myślałam, że biorąc pod uwagę nasz stan, strażnicy graniczni będą nas jakoś chronić. A było strasznie".

Bywa, że w trakcie wywiadu statusowego może dojść do ujawnienia różnic międzykulturowych: „Wcześniej muzułmanki, które zgwałcono, wychodziły na plac, oblewały się benzyną i podpalały. A teraz pytają nas, jak gdyby nigdy nic: czy została pani zgwałcona"?

Charakterystyczne dla wychodźców pozostaje przekonanie o tymczasowości swojej sytuacji; towarzyszy im świadomość przejściowości okresu, w którym się znajdują. W jednych podtrzymuje to nadzieję, u innych powoduje skupienie na pragnieniu repatriacji i rezygnację z prób integracji („Nie zamierzam zostać w Polsce, dlatego ani ja, ani nikt z mojej rodziny nie chodził tutaj do szkoły"). Skutkiem przebytych doświadczeń jest utrzymujące się napięcie psychiczne. Niektórzy wychodźcy postępują, jak gdyby pozostali w strefie konfliktu (bójki na tle narodowym). Bywa też, że faza separacji nie przebiegła prawidłowo i ze względu na przebytą traumę przymusowi migranci nie są w stanie wieść codziennego życia w ośrodku. „Jest na przykład w ośrodku człowiek, który co wieczór ubiera się w palto i kapcie i około godziny stoi przy wejściu, koło ochrony i na coś czeka; potrafi podejść do pracownika ośrodka i powiedzieć 'proszę iść do pokoju, oni wszyscy umarlii i już śmierdzą'".

Przebywający w ośrodkach wychodźcy znajdują się w stanie zawieszenia. Oczekując na status, nie mogą podjąć pracy; pozostają zależni od innych. Nieznajomość

języka kraju przyjmującego powoduje ograniczenie kontaktów z otoczeniem; wychodźcy porównują swoją sytuację do uwięzienia. Monotonia dostępnych aktywności sprzyja złemu stanowi psychicznemu, utrudnia przepracowanie doświadczonych traum. Przestrzeń ośrodka to przestrzeń niczyja. Pobyt w niej wiąże się z nieustannym czekaniem – na otrzymanie statusu uchodźcy lub kolejne rozstrzygnięcia w sprawie; na rozpoczęcie godnego życia w bezpiecznym kraju – czekaniem z nadzieją na repatriację.

Niektórzy uchodźcy traktują próby integracji ze społeczeństwem przyjmującym jako część etapu przejściowego. Woleliby nie rezygnować ze swojej tożsamości narodowej; to w kraju wyjścia wyobrażają sobie satysfakcjonujące życie. „Tam się urodziliśmy, żyliśmy i będziemy tam znowu kiedyś żyć, mam nadzieję. Być może już nie ja, ale może moje dzieci"?

6. Faza włączenia

Mówiąc o fazie integracji, wypadałoby poddać ocenie okres realnego osadzenia w społeczeństwie już po otrzymaniu statusu uchodźcy. W rzeczywistości oczekiwanie na to wydarzenie przedłuża się – pierwsze miesiące, a czasem lata pobytu przypadają na czas przebywania w ośrodku dla uchodźców. Pozostający w ośrodku imigrant utrzymuje miano uciekiniera, nie będąc pełnoprawnym obywatelem żadnego z dwóch społeczeństw: po wyjeździe z kraju rodzimego możliwości powrotu (przynajmniej przez pewien czas) są znikome. Jednocześnie, nie mając kontaktu z narodem przyjmującym, uchodźca nie może zostać włączony w nową grupę.

Oczekiwanie na decyzję o przyznaniu statusu powoduje, że pomimo pobytu w bezpiecznym państwie, wychodźca boryka się z niepewnością i obawami o przyszłość. Po raz kolejny towarzyszy mu lęk o utrzymanie rodziny przy życiu (mający tym razem podłoże prawno-ekonomiczne). Względną stabilizację i przejęcie odpowiedzialności za własny byt umożliwia dopiero uzyskanie statusu uchodźcy („Tak bardzo chcę dostać ten status, żeby rozpocząć normalne życie").

Nowe otoczenie może z początku jawić się jako groźne; potencjalna niechęć wobec integracji ze strony uciekinierów lepsza jest jednak od bierności i autoagresji. Porządkowanie kolejnych bodźców i rozpoznanie otoczenia jako przestrzeni, w której można mieć kontrolę nad losem, sprzyja budowaniu wewnętrznej akceptacji, dając początek tożsamości dwukulturowej[10] [Adler 1975]. Taki przebieg etapu włączenia pożądany jest przez samych uchodźców – „Niech będzie Czeczenką mieszkającą poza granicami Czeczenii, która zna miejscową kulturę."; „Dzieciom staramy się pokazywać tę nową kulturę, nie zapominając przy tym o naszej".

Wychodźcy wskazują, że proces włączenia w nową grupę ma dwie składowe – pierwsza, płaszczyzna codziennych relacji, dopuszcza współistnienie z obcymi, skupiając się na podobieństwach. Na płaszczyźnie symbolicznej, w świadomości uchodźców, tworzenie nowej tożsamości trwa dłużej. „Nie uważam Polski za moją

[10] Tworzenie się nowej tożsamości wskutek zderzenia z odmienną kulturą P.S. Adler nazywa „doświadczeniem przejścia".

ojczyznę, zbyt wiele zostawiłem na Białorusi. Ale na poziomie prostych, codziennych kontaktów z ludźmi – ta integracja przecież istnieje. Nastąpił już taki moment, kiedy ludzie nie patrzą mi w paszport, tylko patrzą, jakim jestem człowiekiem". Poczucie normalności, niebycie postrzeganym w pierwszym rzędzie jako obcy, to dla uchodźców świadectwo włączenia w grupę („Teraz mamy podobne niepokoje, co i ludzie tutaj"). Dzieciom i tym, którym pomimo obaw udaje się ucieszyć obserwowaną w kraju przyjmującym stabilizacją, wkroczenie w etap postliminalny przychodzi zdecydowanie łatwiej. „Chcę tu zostać ze względu na moje dziecko, ona zaczęła się do Polski przyzwyczajać. Pierwszego dnia powiedziała: 'Mamo, zobacz jakie tu są drogi!'. Przez dziesięć lat nasze dzieci widzą tylko zburzone domy i wybuchy".

Powrót do zwyczajności w zakresie codziennych wydarzeń budzi pragnienie aktywności, pozwala mieć określone nadzieje, przywraca świadomość własnej mocy sprawczej – „Tutaj widzę swoją przyszłość. Pragnę skończyć szkołę, dostać się na studia, założyć rodzinę – zwyczajnie cieszyć się życiem. Tutaj czuję się swobodnie; mogłabym nawet powiedzieć, że czuję się wręcz częścią polskiego społeczeństwa".

Warto zwrócić uwagę na zawarte w powyższym cytacie modulanty, wskazujące na niecodzienność opisywanych doświadczeń – „mogłabym nawet; czuję się wręcz". Pomimo utworzonych relacji pełna integracja pozostaje kwestią przyszłości.

Zamieszczone na portalu refugee.pl narracje, mimo że pochodzące od osób różnych narodowości, wykazały, że pomiędzy wychodźcami rzeczywiście istnieje wspólnota doświadczeń. Potwierdzona została także trójfazowość narracji. Migranci opisują wydarzenia sprzed ucieczki, które stopniowo doprowadziły ich do wyłączenia z grupy i zmusiły do wyjazdu. Okres przejściowy dotyczy jednostki, której tożsamość uległa dekonstrukcji – z obywatela danego kraju uciekinier staje się uchodźcą. Etap liminalny w przypadku wychodźców wydłuża się – pobyt w ośrodku dla uchodźców uniemożliwia skuteczną integrację z przedstawicielami społeczności przyjmującej.

Doświadczenie uchodźstwa znajduje wyraz w języku. Przed decyzją o ucieczce późniejszy migrant występował jako agens, podejmując działania na rzecz swojego społeczeństwa. Sprowadziło to na niego zagrożenie, wobec którego wyjazd stał się konieczny. Podróż do Polski określana jest jako „krok desperacki", a zarazem „jedyny ratunek". Wiąże się z koniecznością pokonania własnych granic i przyzwyczajeń. W pierwszym etapie, w kręgu leksykalnym opisującym odczucia wychodźcy, dominują informacje o strachu.

Użyte w narracji środki językowe sugerują, że druga faza uchodźstwa stanowi dla przymusowych migrantów czas izolacji (podział na my/oni); ubezwłasnowolnienia (nieosobowe formy czasowników – „umieszczono nas, odesłano, zmuszono"; formy strony biernej); niepewności i niedoinformowania („gdzieś; jakaś procedura"). W tym etapie istotna jest obecność osób trzecich („załatwili mi paszport") i nowość doświadczeń („nigdy wcześniej (...), a teraz"). O podobieństwie do obrzędu przejścia świadczy również formalizacja etapu liminalnego (konieczność

wypowiedzenia przez wychodźcę określonej formuły). W tej fazie uchodźcy znajdują się w stanie zawieszenia – ich główną aktywnością jest czekanie. Nadzieje nie znajdują realizacji w czasie teraźniejszym – opisując okres po ucieczce, migranci wyznają: „oczekiwałam; pragnęłam"; mówiąc o tym, co aktualne, używają często trybu przypuszczającego („chciałabym"). Wychodźcy mają więc poczucie niedostateczności sytuacji; jej przejściowości.

Z założenia etap trzeci powinien stanowić próbę skonstruowania nowej tożsamości i włączenia we wspólnotę. Trzeba jednak stwierdzić, że w znacznej liczbie przypadków do integracji nie dochodzi. Uchodźca pozostaje więc wyłączony poza społeczność przez długi czas. Jego tożsamość sprzed traumy jest raz na zawsze utracona. Nawet gdyby doszło do repatriacji, przemianie uległ zarówno kraj wyjścia, jak i przymusowy migrant. Na koniec warto więc pozwolić wybrzmieć wyznaniu uchodźczyni:

> Myślę sobie, że tu w Polsce żyję jakby od nowa. Widzę taką granicę, wiem, że ona jest. Na początku szczęśliwe dzieciństwo, piękny kraj, najlepsze szkoły, najlepsze studia, dyplom z wyróżnieniem, zapewniona przyszłość. I nagle okazuje się, że stajesz przez wielkim niebezpieczeństwem, tracisz prawie wszystko, rozstajesz się z rodziną. To duże poświęcenie, rozstać się ze starymi rodzicami, którzy cię wychowali, opuścić ich po to, żeby z kolei wychować swoje dzieci. Gdybym nadal mieszkała w Czeczenii, moje życie wyglądałoby zupełnie inaczej. A ja byłabym inną osobą.

Bibliografia

Adler P. [1975], *The transitional experience: An alternative view of culture shock*, „Journal of Humanistic Psychology", nr 15, s. 13–23.

Buchowski M. [1987], *Obrzędy przejścia*, [w:] *Słownik etnologiczny*, Staszczak Z. (red.), Warszawa, s. 259.

Czapka E. [2006], *Stereotyp uchodźcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.

Czerniejewska I., Main I. [2008], *Uchodźcy: teoria i praktyka*, Stowarzyszenie Jeden Świat, Poznań.

Gennep A. van [2006], *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Biały B. (przekł.), PIW, Warszawa.

Grzymała-Moszczyńska H. [1998], *Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej*, [w:] *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E. (red.), Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.

Historie uchodźców, http://www.refugee.pl/refugee_hist/ [dostęp: 25.07.2015].

Pierwsze kroki w Polsce. Informator dla cudzoziemców ubiegających się o udzielenie ochrony międzynarodowej, http://udsc.gov.pl/do-pobrania/materialy-informacyjne-urzedu/ [dostęp: 08.09.2016].

Statut Biura Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców, Rozdział II, http://www.unhcr-centraleurope.org/pl/pdf/o-nas/statut-biura-wysokiego-komisarza-narodow-zjednoczonych-ds-uchodzcow.html [dostęp: 8.09.2016].

Uchodźca, [w:] *Słownik języka polskiego*, Doroszewski W. (red.), http://sjp.pwn.pl/doroszewski/uchodzca;5510203.html [dostęp: 16.09.2016].

Uchodźstwo, [w:] *Słownik*, Równość.info, http://rownosc.info/dictionary/uchodzstwo [dostęp: 16.09.2016].

http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/53-grudzien-2015/konwencja-genewska [dostęp: 8.09.2016].

Varia

Martyna Rzeźnik
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.18

ELEMENTY STYLIZACJI BRZMIENIOWEJ W SERIALU TELEWIZYJNYM *RANCZO*

Słowa kluczowe: stylizacja brzmieniowa, kolokwializacja, dialektyzacja

1. Wstęp

Stylizacja językowa była dotychczas badana głównie jako element towarzyszący tworzeniu tekstów literackich, które poddawano analizie właśnie pod jej kątem. Celem poniższego artykułu jest zbadanie języka wybranych bohaterów serialu *Ranczo* w kontekście zastosowanej w nim stylizacji brzmieniowej. Występują w nim dwa rodzaje tej stylizacji – kolokwializacja i dialektyzacja.

W poniższym artykule opisałam procesy i zjawiska fonetyczne w mowie wybranych bohaterów przywoływanego serialu. Postanowiłam zbadać zjawiska charakterystyczne dla mowy potocznej. Ograniczyłam się jednak do tych realizacji fonetycznych, które znajdują się w obrębie normy użytkowej polszczyzny lub wykraczają poza nią. Zwracałam uwagę na te cechy, które są swego rodzaju niedociągnięciami artykulacyjnymi lub po prostu błędami w wymowie. Stąd też wybór bohaterów, w których języku występuje wiele cech niezgodnych z normą wzorcową. Są nimi: Patryk Pietrek (Piotr Pręgowski), Maciej Solejuk (Sylwester Maciejewski), Hadziuk (Bogdan Kalus), Stach Japycz (Franciszek Pieczka) i Solejukowa (Katarzyna Żak). Poza elementami charakterystycznymi dla mowy potocznej zbadałam także wszystkie zjawiska stanowiące reprezentację odmiany gwarowej polszczyzny. Było to nieuniknione ze względu na pochodzenie postaci serialu, które są przedstawicielami ludności wiejskiej. To właśnie cechy dialektalne pojawiające się w ich języku stanowią ogromną część stylizacji brzmieniowej wykorzystanej w serialu i powodują, iż widz, oglądając serial, od razu identyfikuje bohaterów z przedstawicielami określonej warstwy społecznej i klasyfikuje ich jako mieszkańców wsi.

Materiał badawczy zbierałam od lipca do grudnia 2015 r. Wszystkie wyodrębnione przykłady pochodzą z różnych sezonów *Rancza* (od pierwszego do dziewiątego). Materiał podzieliłam ze względu na zjawiska językowe, które dany przykład unaoczniał. Przy każdym z nich znalazła się także informacja dotycząca bohatera, u którego dana cecha wystąpiła. Wszystkie były także sygnowane numerem sezonu, z którego zostały zaczerpnięte. Do tego celu stworzyłam skrót Se. oznaczający sezon.

Ranczo to komediowa opowieść o losach młodej Amerykanki Lucy Wilskiej. Bohaterka odziedziczyła we wsi Wilkowyje dworek, w którym postanawia zamieszkać. Przenosi się z Nowego Jorku do Polski i próbuje odnaleźć się w zupełnie innym dla siebie świecie. Stara się cywilizować wieś i jej mieszkańców (m.in. walcząc z alkoholizmem i przemocą w rodzinach). Próby reformowania wsi i obyczajów, utrwalonych przez lata, nie przysparzają jej przyjaciół. Wielokrotnie musi toczyć boje z przesądami, stereotypami, a nawet władzą wójta Pawła Kozioła. Ostatecznie po kilku latach udaje jej się zdobyć powszechny szacunek i zaufanie, dzięki czemu obejmuje posadę wójta gminy Wilkowyje.

Tematem artykułu jest stylizacja językowa w serialu *Ranczo*. Pojęcie stylizacji językowej definiuje A. Markowski w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny*. Określa on to zjawisko jako „świadome kształtowanie tekstu jakiejś wypowiedzi zgodnie z normami stylistycznymi charakterystycznymi dla innego typu wypowiedzi" [Markowski 2004: 1677]. Jest to zatem zastosowanie takich środków językowych, które będą charakterystyczne dla innego stylu niż ten, którym posługuje się twórca danego tekstu. Obejmuje elementy wszystkich warstw językowych (fonetyki, fleksji, słowotwórstwa, leksyki czy składni). Może być realizowana na przestrzeni całego tekstu lub tylko jego części (np. w powieści w dialogach bohaterów). Stylizacja językowa służy uwiarygodnieniu przekazu. W serialu *Ranczo* zabieg ten ma spowodować, że odbiorca będzie identyfikował bohaterów jako mieszkańców wsi. Markowski opisuje trzy najczęściej występujące rodzaje stylizacji językowej – archaizację, kolokwializację oraz dialektyzację (stylizację gwarową). W zebranym materiale mamy do czynienia z dwiema ostatnimi.

Kolokwializacja jest wprowadzaniem do tekstu elementów odmiany potocznej języka (takich jak kolokwializmy, wulgaryzmy, anakoluty). Może być fragmentaryczna lub całościowa. Wyrazistym przykładem tej stylizacji jest głośna powieść Doroty Masłowskiej *Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną*.

Kolejnym typem stylizacji językowej jest dialektyzacja, inaczej stylizacja gwarowa. Jest to wprowadzenie do tekstu elementów gwary ludowej. Występuje często w tekstach ukazujących środowisko wiejskie. Autor może stylizować język bohaterów na konkretną gwarę, jednak wtedy powinien stosować wyłącznie zjawiska obecne w tej właśnie gwarze czy dialekcie i unikać pomyłek (np. stosowania mazurzenia w stylizacji na gwary wielkopolskie). Innym rodzajem dialektyzacji jest stylizacja na tzw. język chłopski, w której chodzi jedynie o stworzenie wrażenia mowy gwarowej. Ten właśnie rodzaj występuje w serialu *Ranczo*. Bohaterowie stosują cechy językowe z różnych gwar, co nie przeszkadza odbiorcy utożsamiać ich z mieszkańcami wsi.

Z kolei samo zjawisko stylizacji brzmieniowej zdefiniowała A. Okopień-Sławińska. Określa ona ten rodzaj stylizacji jako „imitowanie za pomocą celowego ukształtowania brzmieniowego wypowiedzi jakości brzmieniowych charakterystycznych dla jakichś innych wypowiedzi" [Okopień-Sławińska 2008: 540]. W serialu *Ranczo* występuje stylizacja brzmieniowa wykorzystująca zarówno osobliwości gwarowe, jak i cechy języka potocznego.

Jeśli chodzi o dialektyzację, to w przypadku *Rancza* jest ona bardziej intuicyjna niż poparta wiedzą naukową autora scenariusza. Jest to przykład konstruowania wypowiedzi, których cechy nie są charakterystyczne dla jednej konkretnej gwary ludowej, a zawierają elementy różnych dialektów, dzięki czemu odbiorca ma wrażenie słuchania języka mieszkańców wsi. Tak jak już wcześniej wspomniałam, przeciętny odbiorca nie zna dobrze różnic między cechami dialektalnymi i potrzebuje tylko pewnego zarysu, sygnału, by móc „przyporządkować" bohatera do danej grupy społecznej. Zastosowane są więc zjawiska charakterystyczne dla różnych dialektów (mazowieckiego, wielkopolskiego czy obszaru Kresów Wschodnich). Nie przeszkadza to jednak w odbiorze wypowiedzi jako tekstu gwarowego.

W materiale badawczym w obrębie stylizacji na język potoczny znalazły się uproszczenia artykulacyjne oraz rozłożenie samogłoski nosowej *ǫ* w wygłosie.

2. Uproszczenia artykulacyjne w obrębie spółgłosek i głosek przejściowych

Uproszczenia artykulacyjne stanowią jedną z najbardziej powszechnych cech mowy potocznej, z różnych przyczyn. Mogą one wynikać z tempa mówienia (szybszego, niż np. w wystąpieniach publicznych), niedbałości o precyzyjną wymowę, braku świadomości językowej mówiących, ale przede wszystkim z potrzeby ułatwienia sobie procesu mówienia podyktowanej wygodą językową, choć może to prowadzić do zakłócenia odbioru wypowiedzi. W zebranym przeze mnie materiale da się wyróżnić kilka rodzajów uproszczeń artykulacyjnych.

2.1. Uproszczenia grup spółgłoskowych

Grupy spółgłoskowe przysparzają aparatowi mowy wielu trudności, zwłaszcza połączenia spółgłosek o różnym miejscu artykulacji czy stopniu otwarcia narządów. Dlatego też w niektórych sytuacjach upraszczamy sobie tę wymowę poprzez wyeliminowanie pewnych głosek lub ich przekształcenie. Bardzo wyraźnie widać to w stylizacji zastosowanej przez aktorów *Rancza*. Oto przykłady uproszczeń grup spółgłoskowych:

a) w nagłosie

Pietrek: *m̓i̯**e*** (*mnie*) [Se. 9], *ʒ̑**e?*** (*gdzie?*) [Se. 1], *χ**o**pak* (*chłopak)* [Se. 3];

Solejukowa: *a mui̯ ʒ̑**e?*** (*gdzie?*) [Se. 9];

Solejuk: ***ab**o* (*albo*) [Se. 1];

Hadziuk: *m̓i̯**e*** (*mnie*) [Se. 2].

b) w śródgłosie
Pietrek: *fšy**sk**o* (*wszystko*) [Se. 3];
Solejuk: *v́i̯encu̯**ask**i* (*Więcławski*) [Se. 1];
Hadziuk: *pośl'i**zn**ou̯em śe* (*poślizgnąłem się*) [Se. 1], *i̯edno**sk**a* (*jednostka*) [Se. 1].
c) w wygłosie
Pietrek: *taka **je*** uńi̯a (*taka jest unia*) [Se. 5], *ni**k** ńe v́i̯e* (*nikt nie wie*) [Se. 4];
Solejuk: *pšestempč**oś*** (*przestępczość*) [Se. 1].

2.2. Zanik spółgłoski w wygłosie

Kolejną zaobserwowaną przeze mnie cechą jest zanik spółgłoski, najczęściej bezdźwięcznej, w wygłosie. Taka wymowa wynika najczęściej z niedbałości nadawcy o wybrzmienie końcowych elementów wyrazu. Takie zjawisko występuje na terenie całej Polski w odmianie potocznej języka. Nie wynika ono z trudności wymówienia danej spółgłoski, a raczej z lenistwa mówiącego. W serialu cecha ta jest realizowana w następujących przykładach:

Pietrek: *mamy **co?*** (*coś*) [Se. 2], *ter**a*** (*teraz*) [Se. 9].

Drugi przykład powtarza się w wypowiedziach tej postaci trzykrotnie. Jest to wymowa, którą możemy usłyszeć na terenie całej Polski, jednak Kucała [Kucała 1994: 100] kwalifikuje ją w swojej pracy jako cechę poznańską.

Solejuk: *zar**a** póe* (*zaraz powie*) [Se. 1], *pšeć**e*** (*przecież*) [Se. 1], *ter**a*** (*teraz*) [Se. 9].

Stach Japycz: *pšyńeś c**o*** (*przyniesz coś*) [Se. 3].

Solejukowa: *i̯a i̯uš otpokutowau̯**a*** (*ja już odpokutowałam*) [Se. 4], *t**a*** (*tak*) [Se. 5];

Hadziuk: *cud i̯ak'**i** spraví* (*cud jakiś sprawi*) [Se. 1], *zar**a*** (*zaraz*) [Se. 1], *v́iʒ'iš tam c**o?*** (*widzisz tam coś?*) [Se. 2], *pastuχ i̯ak'**i*** (*pastuch jakiś*) [Se. 1].

2.3. Zanik głoski między samogłoskami

a) ńe ḿi̯**ae**ś gadać?(*nie miałeś gadać?*) [Pietrek Se. 9], *uratov**ae**ś* (*uratowałeś*) [Hadziuk Se. 2] – dochodzi tu do pominięcia („połknięcia") głoski przejściowej (półotwartej) *u̯*, które znacznie ułatwia wymowę (zwłaszcza w szybkim tempie). Aparat mowy musi jedynie nieznacznie podwyższyć artykulację niskiego *a* do średniego *e*, co jest łatwiejsze niż wymówienie dodatkowo rozdzielającego ich *u̯*, które artykułuje się prawie w tym samym miejscu, co samogłoski ustne, ale zwężenie narządów mowy jest przy nim większe.

b) W zebranym materiale występują też przykłady usunięcia innych spółgłosek rozdzielających samogłoski *a* i *e* – *čš**ea*** (*trzeba*) [Pietrek Se. 3] oraz *dv**ae**śća* (*dwadzieścia*) [Solejukowa Se. 5]. Dochodzi do nich z podobnych przyczyn – łatwiej wymówić obok siebie dwie samogłoski niż dodatkowo rozdzielać je dźwięcznymi spółgłoskami.

3. Rozłożenie samogłoski nosowej *ǫ* w wygłosie

Wymowa samogłosek nosowych przysparza Polakom wielu trudności. Tutaj zajmę się wyłącznie wygłosową samogłoską *ǫ*, której wymowa przez aktorów świadczy najsilniej o stylizacji językowej na język potoczny. W polszczyźnie ogólnej należy ją artykułować z pełną nosowością. Rozłożenie jej w wygłosie na samogłoskę ustną i spółgłoskę nosową jest według normy, zarówno wzorcowej jak i użytkowej, niedopuszczalne i „dyskwalifikuje wszystkich użytkowników języka, w tym zwłaszcza osoby publiczne" [Karpowicz 2009: 38]. Obecnie ta cecha staje się niemal powszechną cechą wymowy. W serialu samogłoski nosowe są realizowane przede wszystkim beznosówkowo (co wykażę poniżej), jednak udało mi się zgromadzić kilka przykładów omawianej powyżej konsonantycznej realizacji tylnej samogłoski nosowej:

*tak**om*** [Pietrek Se. 1], *v́iʒ**om*** [Selejuk Se. 1], *rozuḿi**om*** [Piertek Se. 1], *ṕiš**om*** [Solejuk Se. 3], *znai̯**om*** [Hadziuk Se. 4].

Omówiona powyżej kolokwializacja nie wyczerpuje znamion stylizacji brzmieniowej zaobserwowanej w mowie bohaterów *Rancza*.

Kolejnym jej przejawem jest stylizacja gwarowa – dialektyzacja. Dialektyzacja zastosowana w serialu *Ranczo* łączy w sobie istotne cechy różnych dialektów: małopolskiego, mazowieckiego i wielkopolskiego, takie jak: beznosówkowa wymowa, przejście o ≥ u, przejście e ≥ y oraz e ≥ i, twarda wymowa spółgłoski *l* po miękkiej, miękka wymowa spółgłosek *k, g,* χ przed samogłoską *e* czy wymowa *ŏ* przedniojęzykowo-zębowego.

4. Beznosówkowa wymowa

Realizacja samogłosek nosowych w polskich dialektach zasadniczo różni się od tej obowiązującej w polszczyźnie ogólnej. Beznosówkowa wymowa jest cechą charakterystyczną dla dialektu małopolskiego. Jest to jedyny dialekt, w którym dochodzi do pełnej denazalizacji nosówek we wszystkich pozycjach. Taka właśnie wymowa jest charakterystyczna dla każdego z bohaterów serialu, których język zbadałam. Warto zauważyć, że jest to cecha, która niemal od razu sygnalizuje widzowi pochodzenie postaci jako mieszkańców wsi. Uwidacznia się ona w następujących przykładach:

a) wymowa samogłoski *ǫ* :

w mowie bohaterów serialu pojawia się przede wszystkim odnosowienie w wygłosie, jednak występują także pojedyncze przekłady denazalizacji samogłoski *ǫ* w śródgłosie przed szczelinową twardą, np.:

Hadziuk: *sṕiskui̯**o*** [Se.5]*, bed**o*** [Se. 5]*, i̯ak s t**o** tarč**o*** [Se. 5]*, sam**o** robot**o** žyl'i* [Se. 4]*, i̯ag z goroǹčk**o*** [Se. 4]*, zi̯eʒ**o*** [Se. 1]*, v́i̯eʒ**o*** [Se. 1]*, trave žr**o*** [Se. 1]*, znai̯de nov**o** babe i lepš**o** i mu̯otš**o*** [Se. 1]*, i̯edn**o** mamy* [Se. 1]*, davno by i̯**o** zamknel'i* [Se. 1];

Solejukowa: *za robot**o*** [Se. 9], *rosn**o*** [Se. 9], *obi̯ady smaku̯i̯**o*** [Se. 9], *nov**o*** ks**o***šk**e*** [Se. 5], *za i̯edn**o** noc* [Se. 5], *s pšyi̯emność**o*** [Se. 5], *fkrencai̯**o*** [Se. 4].

Solejuk: *oddaʒ**o*** [Se. 9], *pomyśl**o** to vymyśl**o*** [Se. 9], ścigai̯**o** [Se. 4], *ze sob**o*** [Se. 2].

Pietrek: *i̯ako pšygode* [Se. 4], *każdo puščo* [Se. 9], *ze mno* [Se. 9], *mai̯o* [Se. 9], *opχoʒo* [Se. 5], *pu̯aco* [Se. 5], *zagrańično* [Se. 4], *naše so* [Se. 4], *i̯ak to muśio* [Se. 4];

Stach Japycz: *stoi̯o i śe gaṕio* [Se. 3].

b) wymowa samogłoski ę jako e (wraz z pominięciem następnej głoski) jest realizowana przede wszystkim w różnych formach czasownika *być*, np. *beʲʒe* [Pietrek Se. 9], *na ʹviečur bede* [Pietrek Se. 3], *beʲʒe ćiχo* [Solejuk Se. 1], ńe b*ede* [Solejukowa Se. 9] lub *ženić beʲʒi̯eš śe?* [Hadziuk, Se. 9]. Warto zwrócić uwagę na to, że taka denazalizacja samogłoski ę w śródgłosie i pominiecie spółgłoski w formach fleksyjnych czasownika „być" są charakterystyczne także dla mowy potocznej.

5. PRZEJŚCIE O ≥ U

Podwyższenie artykulacji o ≥ u jest związane z kontynuantami staropolskiego *ṕ* długiego. Według Dejny, na terenie Małopolski i Mazowsza nastąpiło „zwężenie, cofnięcie i zaokrąglenie artykulacji *ȯ* powodujące przejście pochylonego *ȯ* w u" [Dejna 1981: mapa 61B]. Taka właśnie wymowa występuje u bohaterów badanego przeze mnie serialu. Najczęściej pojawia się ona u Pietrka, ale sporadycznie także u innych bohaterów.

Przykłady: ńe potχ**u**ć [Pietrek Se. 2], *tak* ***u****gulńe* [Pietrek Se. 3], *k****u****mputery* [Pietrek Se. 9], *dyrekt****u****r* [Pietrek Se. 9], *a na c****u****?* [Solejukowa Se. 5], ńe vźu̯ [Pietrek Se. 4], ***u****ny* (w znaczeniu *oni*) [Solejuk Se. 5], *ty k****u****nuśi̯e* [Solejukowa Se. 4].

6. PRZEJŚCIE E ≥ Y ORAZ E ≥ I

Podwyższenie artykulacji e ≥ y lub e ≥ i związane jest z kontynuantami staropolskiego *ε* długiego. Dejna wyróżnia kilka rodzajów realizacji tej samogłoski. W serialu pojawia się wymowa charakterystyczna dla terenów ciągnących się od południowego wschodu w kierunku północno-zachodnim, czyli podwyższenie artykulacji e ≥ y po twardej i e ≥ i po miękkiej. Tę wymowę realizują bohaterowie *Rancza*. Oto świadczące o tym przykłady:

a) przejście e ≥ y

*i̯eṇčy*ć [Pietrek Se. 5], *i̯edyn* [Solejukowa Se. 4], *zalyŋgu̯o* [Solejuk Se. 1].

Występują także przykłady przejścia grupy e*i̯* ≥ y np. *prenʒy* (zamiast *prenʒei̯*) [Solejuk Se. 1], *ve fspulny spraṽie* (zamiast *fspulnei̯*) [Stach Japycz Se. 3], *do vu̯asny baby* (zamiast *vu̯asnei̯*) [Hadziuk Se. 1], *inačy* (zamiast *inačei̯*) [Solejukowa Se. 1].

b) przejście e ≥ i

Pietrek: ń*i volno* [Se. 2], *a toḱi co?* [Se. 2], *zapaḿintau̯a* [Se. 3], *ṕi*ńienʒe [Se. 3], *uḿi* [Se. 3], *ʒeśi*ńć [Se. 1], *mu̯oʲʒižove* [Se. 4], śeʲʒić [Se. 5], *nam poṽi* [Se. 5];

Hadziuk: *lepi̯i̯ ńiž pomńik* [Se. 3], *ṕi*ńonʒ [Se. 1], *ambasady amerykańsḱi̯i̯* [Se. 1], *gu̯ośńi̯i̯* [Se. 1], *uḿi* [Se. 9].

Solejukowa: *mńe poṽi* [Se. 3], *fčeśńi̯i̯* [Se. 1], *žyća ńi mamy* [Se. 1], *do śeḱi* [Se. 4], *pretensi̯i* (w znaczeniu: *pretensi̯e*) [Se. 4], ńe *poṽim* [Se. 4], *ʒi*ń dobry [Se. 5];

W serialu wielokrotnie pojawia się także słowo *koḱita*. To również przykład kontynuantów *ε* długiego, jednak według Kucały [Kucała 1994: 9–10] jest to forma często występująca w odmianie potocznej polszczyzny ogólnej.

7. Twarda wymowa spółgłoski *l* po miękkiej

Wymowa typu *lys*, *lypa*, *malyna* występuje na terenie Mazowsza. Jest związana z rozwojem staropolskiego *l'*. W dialekcie mazowieckim doszło do stwardnienia *l'* nawet przed i [zob. Dejna 1981: mapa 16B]. Jest to wymowa odbiegająca od polszczyzny ogólnej, w której zmiękczamy *l*, jeśli występuje przed samogłoską *i* (np. *l'is, l'ipa*, *mal'ina*). Nieliczne przykłady tej cechy dialektu mazowieckiego występują w badanym przeze mnie serialu:

*zamyś**ly**u̯am śe* [Solejukowa Se. 9], ńe vynaleź***ly*** [Japycz Se. 3], ńeščeś***ly**vy* [Pietrek Se. 1].

8. Miękka wymowa spółgłosek *k, g,* χ przed samogłoską *e*

Tego typu wymowa występuje u dwojga bohaterów serialu: Pietrka i Solejukowej. Według Kucały jest to cecha charakterystyczna dla terenów Mazowsza i Pomorza „częściowo przemieszana z twardym *ke*, *ge*" [Kucała 1994: 32]. W serialu pojawia się stosunkowo rzadko (9 przykładów). Mazowiecka twarda wymowa zamiast poprawnej zmiękczonej (jak w języku ogólnopolskim) występuje w moim materiale tylko raz: *i̯ak**e**ś* zamiast *i̯ak'i̯eś* [Pietrek Se. 3]. Stanowi to przykład braku tzw. IV polskiej palatalizacji. Poniżej przedstawiam przykłady wymowy podanej w podtytule:

Solejukowa: *g̓i̯**e**ny* [Se. 3], *mog̓i̯**e*** [Se. 9], *trosk'i̯**e*** [Se. 9], *val'isk'i̯**e*** [Se. 9].

Pietrek: *sp̓ik'i̯**e**rka* [Se. 3], *v̓i̯osk'i̯**e*** [Se. 4], *ʒ̄āk'i̯åć'* [Se. 2], *mog̓i̯**e*** [Se. 4], *flašk'i̯**e*** [Se. 9].

Język bohaterów serialu dostarcza również przykładów charakterystycznego dla dialektu mazowieckiego zmiękczenia i przejścia grupy $\chi y \geq \acute{\chi} i$. Postanowiłam omówić je tutaj ze względu na niewielką liczbę przykładów oraz charakter zbliżony do wyżej omawianej wymowy.

Przykłady: *χ́**i**ba* [Solejukowa Se. 9], *bez u̯aχ́**i*** [Pietrek Se. 9], *potsu̯uχ́**i*** [Solejukowa Se. 3], *χ́**i**k'iu̯* [Solejukowa Se. 9].

9. Wymowa *ŏ* przedniojęzykowo-zębowego

Wymowa *ŏ* przedniojęzykowo-zębowego to obecnie cecha charakterystyczna dla obszaru Kresów Wschodnich. We współczesnej polszczyźnie słyszana jest jeszcze u osób starszych. W serialu *Ranczo* osobą, u której spotykamy tę wymowę, jest Stach Japycz grany przez Franciszka Pieczkę. W przypadku aktora nie jest to jednak stylizacja językowa ani cecha wynikająca z pochodzenia[1]. Wymowa *ŏ* przedniojęzykowo-zębowego była dawniej wymagana od studentów w szkole aktorskiej. Franciszek Pieczka wymawia *ŏ* także w innych swoich rolach (np. w filmie *Konopielka*). Warto zaznaczyć, że Stach jest jedyną postacią serialu, u której ta wymowa występuje regularnie i jest bardzo wyraźnie słyszalna. Świadczą o tym poniższe przykłady:

[1] Aktor urodził się na Śląsku, gdzie ta cecha nie występuje.

staŏo [Se. 5], *skłućiŏy* śe [Se. 5], *zaχćaŏo śe* [Se. 5], *pasowaŏo* [Se. 4], *vrućiŏo śe* [Se. 4], *gŏova* [Se. 3], *osŏab'i̯ona* [Se. 3], *byŏa* [Se. 3], *podešŏa* [Se. 3], *pan vŏaʒa* [Se. 3], *vyi̯eżʒaŏem* [Se. 2], *pšyšŏość* [Se. 2], ńe zrobiŏ [Se. 2], *χŏopak* [Se. 2], *caŏo* [Se. 2].

Z moich badań wysnułam kilka wniosków. Po pierwsze, występowanie w *Ranczu* wszystkich badanych przeze mnie zjawisk jest wynikiem stosowania przez aktorów zabiegu stylizacji językowej. Świadczy o tym fakt, iż aktorzy na co dzień (np. w wywiadach telewizyjnych) posługują się zupełnie innym językiem. Większość z nich dba o poprawność językową, również w zakresie fonetyki. Świadectwem opisywanej stylizacji brzmieniowej na język potoczny są liczne w mowie bohaterów uproszczenia artykulacyjne oraz nienormatywna wymowa samogłosek nosowych. Jeśli chodzi o dialektyzację, to o jej stosowaniu świadczy fakt, iż żaden aktor, którego język badałam, nie pochodzi z terenów wiejskich i na co dzień nie posługuje się gwarą. Ponadto pewne zjawiska zaobserwowane w mowie aktorów są zapisane w scenariuszu i stanowią podpowiedź scenarzysty[2], jak należy wymawiać dane wyrazy, by lepiej odzwierciedlić język ludności wiejskiej. Po drugie cechy fonetyczne bohaterów nie są konsekwentne. Wyjątek stanowi wymowa *ŏ* przedniojęzykowo-zębowego u Stacha Japycza granego przez aktora starszego pokolenia Franciszka Pieczkę. Niektórzy bohaterowie w początkowych sezonach wykorzystywali pewne cechy, które zaniknęły w dalszych odsłonach serialu (np. rozłożenie nosówki w wygłosie, stosowane kilkakrotnie w sezonach 1–4, które w dalszych częściach zostało w pełni zastąpione przez beznosówkową wymowę). Jeśli chodzi o dialektyzację, to mamy tu do czynienia z tzw. stylizacją na język chłopski, stąd przenikanie się cech różnych dialektów. Niewielu badaczy zajmuje się natomiast stylizacją brzmieniową w filmach czy serialach, stąd też pomysł na ten artykuł. Na zakończenie pragnę zauważyć, że w dotychczasowych opracowaniach dialektyzację fonetyczną bada się najczęściej na materiale utworów literackich, natomiast zjawisko to zastosowane w serialach jest wciąż niezbadane i otwiera szerokie perspektywy badawcze.

[2] Otrzymałam scenariusze czterech odcinków serialu [Se. 8] dzięki uprzejmości producenta (StudioA) oraz scenarzysty Roberta Bruttera. Zawierają one wskazówki dotyczące m.in. beznosówkowej wymowy czy grupy *‚y ≥ -i*. Oto wybrany fragment: DOM WOJTA. SALON. DZIEŃ. Cd psychoterapii, acz nietypowy, bo rozpętała się pyskówka między Hadziukową i Solejukową z jednej strony, a małżonkami z drugiej. Klaudia śledzi to, cokolwiek zszokowana.

SOLEJUKOWA: A przyjdzie nabąblowany po pachi, jak snopek na łóżko zwali się i chrapie! Ot, głowa rodziny!

HADZIUKOWA: A ty pilnuj jeszcze, żeby petem niezgaszonym domu nie podpalił! I tyle z niego pożytku! Mąż to się nazywa!

HADZIUK: A by w domu co miłego czekało, to by i człowiek znieczulać nie musiał się!

SOLEJUK: Tak jest! Choćby i najtrzeźwiejszy przyszedł i tak wiadomo, że łeb suszyć będzie! To głupi na trzeźwo by sie narażał!

Bibliografia

Dejna K. [1981], *Atlas polskich innowacji dialektalnych*, PWN, Warszawa–Łódź.

Karpowicz T. [2009], *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kucała M., [1994], *Twoja mowa cię zdradza. Regionalizmy i dialektyzmy języka polskiego*, Biblioteczka Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego nr 22, Kraków.

Okopień-Sławińska A. [2005], *Stylizacja brzmieniowa*, [w:] *Słownik terminów literackich*, Sławiński J. (red.), Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków, wyd. piąte b.z., s. 540.

Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN [2004], Markowski A. (red.), Warszawa.

Agnieszka Kijak
Uniwersytet Adama Mickiewicza
w Poznaniu

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.19

JAK ZACHĘCIĆ DO BIEGANIA I CZYTANIA O BIEGANIU? (NA PODSTAWIE TYTUŁÓW Z OKŁADKI CZASOPISM „RUNNER'S WORLD" I „BIEGANIE")

Słowa kluczowe: bieganie, biegacz, tytuł, nagłówek, czasopismo

Bieganie jest w ostatnim czasie bardzo popularną dyscypliną. Osoby uprawiające ten sport – przede wszystkim te początkujące – szukają informacji i porad na temat interesującej je dziedziny. Wiele z nich – o czym świadczy przeprowadzone badanie[1] – wykorzystuje w tym celu internet. Wciąż jednak są biegacze, którzy chętniej sięgają po czasopisma papierowe. Dla nich – w związku z rozwojem zainteresowania bieganiem – powstały magazyny: „Bieganie" oraz „Runner's World"[2]. Redaktorzy tych dwóch – porównywalnych pod względem ceny, liczby stron oraz częstotliwości ukazywania się nowych numerów – czasopism zachęcają do biegania, czytania o bieganiu, a co za tym idzie, starają się skłonić do zakupu właśnie ich miesięcznika.

Irena Kamińska-Szmaj zwróciła uwagę na to, że to „pomysłowe" i „dowcipne" tytuły: „przyciągają uwagę czytelników, intrygują, prowokują, a często przez swą aluzyjność i niejednoznaczność zachęcają do polemik (…) i nie jest to bezinteresowna gra, lecz sposób na uwiedzenie czytelnika" [Kamińska-Szmaj 2001: 61]. W niniejszym artykule przedstawię wnioski z analizy środków i sposobów stosowanych w celu „uwiedzenia czytelnika" w tytułach dwóch wspomnianych wcześniej czasopism, a tym samym postaram się odpowiedzieć również na pytanie postawione w tytule.

W różnych koncepcjach, m.in. Wojciecha Furmana, dokonuje się rozróżnienia na tytuł i nagłówek, a także podejmuje dokładnej klasyfikacji tytułów, podtytułów

[1] Badania m.in. na temat wykorzystania Internetu do komunikacji przez polskich biegaczy przeprowadzono, dokonując w 2014 roku Narodowego Spisu Biegaczy, z którego raport dostępny jest na stronie: spisbiegaczy.pl [dostęp: 2016.10.08].

[2] Przez kilka miesięcy funkcjonował także miesięcznik „Runtimes", który jednak został zawieszony.

i nadtytułów. Ponieważ w artykule zajmuję się tylko jednym „typem elementu materiału dziennikarskiego" (jak definiuje nagłówek Wojciech Furman) [Furman 2006: 225], bez tworzenia klasyfikacji tych typów i elementów, terminy tytuł oraz nagłówek będę stosowała wymiennie.

Do badań wybrałam losowo 30 okładek czasopism z lat 2014–2016 pochodzących z 15 numerów „Biegania" oraz 15 numerów magazynu „Runner's World". Już na początku analizy widoczna jest między nimi różnica. Na okładkach obu miesięczników prezentowane są zdjęcia biegaczy, jednak w przypadku magazynu „Runner's World" przeważają fotografie biegaczek (chociaż badania pokazują, że znaczna większość, ponad 74% osób uprawiających ten sport, to mężczyźni[3]). Badane miesięczniki różnią się także liczbą tytułów oraz ich rozmieszczeniem na okładce. Te elementy zmieniały się wiele razy, szczególnie w „Bieganiu", w którym kilkakrotnie modyfikowano układ nagłówków, a pośród analizowanych egzemplarzy znalazł się też jeden niezwierający tytułów, a tylko informację, że jest to 100. numer czasopisma.

Ilustracja nr 1

Ponieważ, jak zauważa Agnieszka Sadowska: „tytuły zależą od czasopisma i odbiorcy" – [Sadowska 2007: 403], przed dokładną analizą tytułów warto przyjrzeć się profilowi magazynów oraz temu, jak charakteryzowany jest potencjalny odbiorca. Redaktorzy „Biegania" tak piszą o swoim czasopiśmie:

> Od 2006 roku piszemy o bieganiu – jako sporcie i naszej pasji. Opowiadamy o wydarzeniach i ludziach, zarówno tych, którzy tworzyli historię biegania, jak i zapisujących jej współczesne karty. Testujemy sprzęt i dzielimy się opiniami, zgłębiamy tajniki treningu by pomóc Wam i sobie samym osiągać lepsze wyniki. [www.magazynbieganie.pl, dostęp: 2016.10.08].

[3] Badania na temat profilu polskiego biegacza przeprowadzali w 2014 roku pracownicy Uniwersytetu Ekonomicznego. Raport z badań jest dostępny na stronie: konferencjabiegowa.pl [dostęp: 2016.10.08].

Bieganie jest więc traktowane przez twórców magazynu nie tylko jako dyscyplina sportu, ale też i pasja. W czasopiśmie prezentowane są relacje z zawodów i innych wydarzeń. Przedstawia się zarówno sylwetki ludzi ważnych w historii biegania, jak i tych cenionych współcześnie. Na łamach „Biegania" znaleźć można również informacje o pomocnym biegaczom sprzęcie sportowym.

„Runner's World" natomiast – zgodnie ze swoim opisem – w każdym numerze radzi: „jak trenować, jak bić własne rekordy, jak zachować zdrowie, jak lepiej się odżywiać, jak żyć dłużej":

> RW[4] pomaga, doradza i motywuje biegaczy w różnym wieku i o różnych możliwościach. Chcemy, by ludzie kochali bieganie i dzięki temu byli zdrowsi, sprawniejsi i osiągnęli wszystko co zaplanują. Zarówno na trasie, jak i w życiu. [www.runners-world.pl, dostęp: 2016.10.08].

Runner's World wykracza więc swoją tematyką poza bieganie i obejmuje także inne sfery życia, zakładając, że sukcesy sportowe przyczyniają się do osiągnięć w wielu różnych dziedzinach.

Znając profil i ogólną misję badanych czasopism, przystąpiłam do analizy statystyczno-językowej tytułów. Na okładkach 15 egzemplarzy „Biegania" znalazły się 73 tytuły, natomiast w magazynie „Runner's World" zamieszczono ich 116. Zatem średnia na jeden numer to odpowiednio: niecałe 5 tytułów w „Bieganiu" oraz niespełna 8 w czasopiśmie „Runner's World". Średnia długość nagłówka wynosi natomiast 7,2 wyrazy w „Bieganiu" oraz 8,5 w miesięczniku „Runner's World".

Analizowane tytuły podzieliłam ze względu na pełnione funkcje, odwołując się do klasyfikacji Agnieszki Sadowskiej. [Sadowska 2007: 403–407]. Autorka artykułu *Tytuły prasowe – ich budowa i funkcja* zajmowała się nagłówkami w dziennikach, dlatego dokonałam modyfikacji jej typizacji, uwzględniając specyfikę miesięczników sportowych. Wyróżniłam zatem następujące typy tytułów:

1. Tytuły o charakterze informującym;
2. Tytuły zawierające pytania (retoryczne);
3. Tytuły wywołujące szok, zmuszające do zajęcia jakiegoś stanowiska oraz tytuły alarmujące;
4. Tytuły intrygujące, enigmatyczne, niedopowiedzenia.

W obu czasopismach jest najwięcej tytułów o charakterze informującym (w „Bieganiu" 49, a w magazynie „Runner's World" 69), np.: *Maraton: Plany Treningowe/Profil Trasy/Debiut* [Bieganie][5], *Triathlon: Początek sezonu* [Bieganie], *Technika biegu – wnioski z kilkumiesięcznego eksperymentu* [Bieganie], *42 patenty na Twój rekord w maratonie* [RW], *Początkujący: Trening na bieżni – instrukcja obsługi* [RW], *Z dzieckiem na trasę. Test wózków RW* [RW]. Powyżej zapisane zostały

[4] RW – „Runner's World".

[5] We wszystkich tytułach zachowany jest oryginalny zapis. Między innymi z tego względu po każdym przykładzie tytułu podaję w nawiasie kwadratowym nazwę lub skrót czasopisma, z którego nagłówek pochodzi. Dzięki temu, zwłaszcza gdy przywołuję kilka tytułów, widać, kiedy kończy się jeden, a zaczyna kolejny.

tytuły o charakterze neutralnym. Większość jednak ma zabarwienie subiektywne i zawiera ukryte sugestie do czytelników, jak np. poprzez tytuł Żelazo: wszystko co powinieneś o nim wiedzieć [Bieganie] zaleca się, że biegacze powinni mieć wiedzę na temat żelaza. W nagłówku: *Psycho Amator ma lepiej niż zawodowiec* [Bieganie] zawarte jest subiektywne przekonanie o sytuacji biegaczy nieprofesjonalnych, a w tytule: *Spartathlon: przekroczyć granicę bólu i wyobraźni* [Bieganie] czyjeś zdanie (indywidualne lub zbiorowe) na temat biegu[6]. Podobne opinie i oceny znaleźć można w tytułach czasopisma „Runner's World": *Mundial RW: 24 najlepsze biegi na świecie* [RW], *Bieg bez bólu: 5 łatwych sposobów na zdrowe kolana* [RW], *Z wybiegu na trasę 10 stylowych zestawów do biegowej szafy* [RW].

Kolejny typ to tytuły zawierające pytania. Agnieszka Sadowska w swoim artykule nazwała te nagłówki zawierającymi pytania [Sadowska 2007: 405]. W analizowanym przeze mnie materiale wskazać można tytuły z pytaniami, na które odpowiedzi znajdują się w treści artykułów, np.: *Nowy Daniels – co się zmieniło w biblii treningu?* [Bieganie], *Zmęczenie: skąd się bierze i jak z nim walczyć?* [Bieganie], *Jak trenować w wakacje?* [Bieganie]. Wszystkich tytułów tego rodzaju w „Bieganiu" odnotowałam 20. Znacznie mniej, bo tylko cztery, znajdują się w magazynie „Runner's World". Jednak w przypadku tego drugiego czasopisma pojawiają się pytania, które nie spełniają wymogów gramatycznych, aby zostać uznanym za pytanie, ponieważ nie zawierają pytajnika [sjp.pwn.pl, dostęp: 2016.10.09]. Jedyne nagłówki, w których występuje pytajnik, to: *Zrób test: czy robisz postępy? Sprawdź na s. 22*, [RW] *Ile naprawdę potrzebujesz kalorii?* [RW], *5 h na dobę? Ile snu potrzeba biegaczowi* [RW], *Zrób test czy masz kolano biegacza?* [RW]

Wyróżniłam również tytuły wzbudzające szok i zainteresowanie. W konsekwencji nagłówki w miesięcznikach sportowych nie wywołują takiego wrażenia, jak tytuły w dziennikach, lecz wzbudzają zainteresowanie adekwatne do czasopism o tematyce specjalistycznej. W „Bieganiu" odnotowałam dwa takie tytuły: *Wielkie Żarcie: Test batonów i żeli. Zjedliśmy je wszystkie!* [Bieganie], *Testujemy. Buty na słoninie* [Bieganie], zaś w magazynie „Runner's World" aż 39. W tym drugim czasopiśmie szok miały wzbudzić informacje m.in. na temat praktycznie błyskawicznego sposobu na uniknięcie kontuzji, np.: *23% mniejsze ryzyko kontuzji w 5 minut!* [RW] oraz możliwości szybkiego schudnięcia i pobicia rekordu: *Forma w górę, waga w dół. Zrzuć 5 kg w 28 dni i pobij życiowy rekord* [RW]. Zainteresować mają też tytuły o niesamowitych wydarzeniach ujawnionych przez redakcję, np.: *Odkrycie RW Maraton poniżej 2 godzin! Tak, to możliwe. W Polsce* [RW]. Szokujący może być również tytuł: *Trzymaj tempo bez zegarka* [RW], ponieważ sugeruje, że każdy, nawet nieprofesjonalny sportowiec, może biec równym tempem bez miernika czasu, co obecnie, kiedy niemal każdy trenuje z Garminem, Endomondo czy inną aplikacją rejestrującą rozmaite parametry biegu, wydaje się nierealne.

Duże trudności napotkałam, chcąc sklasyfikować analizowane tytuły jako enigmatyczne i zawierające niedopowiedzenia. Wątpliwości były spowodowane tym,

[6] Spartathlon to ultramaraton na dystansie 246 km, odbywający się z Aten do Sparty.

że wiele nagłówków – jak choćby przywołane wcześniej przykłady wzbudzające szok i zainteresowanie – zawiera niezbyt precyzyjną informację o treści artykułu, pozwala jednak domyślić się, czego on dotyczy. Ostatecznie więc jako tytuł enigmatyczny i zawierający niedopowiedzenie uznałam w „Bieganiu": *Rio: duch igrzysk żyje wiecznie* [Bieganie], który – choć nie do końca jasny – bo nie wiadomo, czy artykuł o tym nagłówku dotyczy sportowców czy np. historii igrzysk olimpijskich – pozwala jednak domyślić się, że tematem jest olimpiada. W magazynie „Runner's World" jako ten typ uznałam tytuły: *Lepsze niż trener osobisty – Twój plan na nowy rekord* [RW], *Lepsze niż żele* [RW], *Raport RW Kiedy kobiety biegają lepiej* [RW]. Pierwszy i drugi zaklasyfikowałam jako enigmatyczny ze względu na to, że nie wskazują, co ma być lepsze od trenera oraz żeli, z trzeciego natomiast trudno wnioskować, czy podejmuje temat tego, w jakich sytuacjach kobiety biegają lepiej i – przede wszystkim – od kogo lepiej: czy lepiej niż one same wcześniej, czy może lepiej niż np. mężczyźni.

Badając, jak zachęca się do biegania poprzez tytuły, za ważne uznałam wszystkie specyficzne elementy językowe wzbudzające zainteresowanie, dlatego poza podziałem funkcjonalnym, wyróżniłam także:

1. Tytuły zawierające słownictwo typowe dla biegaczy;
2. Tytuły, w których występują wyrazy potoczne, modne i zapożyczenia;
3. Tytuły zawierające nazwiska i cytaty[7].

Pomimo tego że biegacze na co dzień posługują się typowym dla siebie językiem, który można uznać za socjolekt lub profesjolekt, co zauważyła m.in. Marta Szewczuk [Szewczuk 2013: 8] oraz tego, że występuje on również w treści artykułów w obu analizowanych magazynach, w tytułach na okładkach wystąpił jedynie kilka razy. Elementy języka środowiskowego znaleźć można w dziesięciu nagłówkach „Biegania", m.in.: *Maraton: Plany Treningowe/Profil Trasy/Debiut* [Bieganie], *Maraton: Żywienie na trasie/Wybieganie: jak dużo to już za dużo*?/Historia polskich maratonek [Bieganie] *Triathlon: Strefa komfortu/Krzysztof Spyra* [Bieganie], *Zdrowie. Jak elita radzi sobie z kontuzjami?* [Bieganie], *Triathlon: Testy aero na torze/ Elektrostymulacja* [Bieganie], w których za jednostki socjolektalne można uznać połączenia wyrazowe: 'plan treningowy' w znaczeniu: 'program treningów rozpisany najczęściej tygodniowo, mający przygotować do zawodów'[8], 'wybieganie' w znaczeniu: 'długi bieg o niskiej intensywności, trwający zwykle 1,5–2,5 godz., mający zwiększyć liczbę kilometrów pokonywanych przez biegacza w ciągu tygodnia', 'strefa komfortu' w znaczeniu: 'bieg, w czasie którego, bez odczuwania dyskomfortu możemy rozmawiać', 'elita' w znaczeniu: 'biegacze najszybsi w danych zawodach, kraju i tym podobne', 'testy aero' w znaczeniu: 'testy mające na celu

[7] Agnieszka Sadowska nazywa tę klasyfikację podziałem w oparciu o kryteria składniowe, stylistyczne i leksykalne. zob. Sadowska 2007: 407. Ja rozszerzam go o dodatkowe elementy, m.in. komunikację obrazkową w tytułach. Gramatykę tytułów natomiast analizuję oddzielnie.

[8] Definicje formułuję na podstawie informacji zamieszczanych w słownikach i słowniczkach biegacza dostępnych na portalach internetowych: portalaktywni.com, trizarza.pl, www.magazynbieganie.pl, trening-indywidualny.pl.

ustalenie progu anaerobowego, czyli progu mleczanowego, przemian tlenowych będącego ostatnim obciążeniem treningowym, po którego wzrasta stężenie kwasu mlekowego we krwi', 'elektrostymulacja' w znaczeniu 'zabieg, w którym przy pomocy prądu o niskiej częstotliwości wywołujemy skurcz mięśni podobny do tego, który następuje podczas ćwiczeń fizycznych'.

Jeszcze mniej fachowego i socjolektalnego słownictwa biegowego znalazło się w tytułach magazynu „Runner's World". Tego typu jednostki językowe pojawiły się tylko w czterech nagłówkach: *EXTRA Twój maraton: Poradnik RW Jak zacząć, przetrwać i pobić* życiówkę [RW], *Mocne nogi & płaski brzuch – walkę o życiówkę zacznij od tych ćwiczeń* [RW], *Zrób test czy masz kolano biegacza?* [RW], *10 km*, *2 programy na pierwszą „dychę"/życiowy rekord* [RW]. W powyższych tytułach za socjolektalne można uznać wyrazy: 'życiówka' w znaczeniu: 'najlepszy osobisty wynik osiągnięty na danym dystansie', 'dycha' w znaczeniu: 'bieg na dystansie 10 km' oraz połączenia wyrazowe: 'pobić życiówkę' w znaczeniu: 'poprawić najlepszy osobisty wynik osiągnięty na danym dystansie', 'kolano biegacza' w znaczeniu: 'inaczej chondromalacja rzepki; częsta kontuzja u biegaczy; ból w stawie kolanowym pojawiający się zwłaszcza przy dłuższym biegu i zbieganiu z góry'.

Jeszcze rzadziej w tytułach na okładkach obu czasopism występowały zwroty i wyrażenia potoczne. Ze względu na ich małą liczbę oraz współwystępowanie, zaklasyfikowałam wspólnie: zwroty potoczne, zapożyczenia oraz wyrazy modne. W dwóch tytułach „Biegania" pojawiły się kolokwialne wyrazy: 'żarcie' oraz 'ściema': *Wielkie Żarcie: Test batonów i żeli. Zjedliśmy je wszystkie!* [Bieganie], *Naukowa ściema, czyli jak badania zmieniają rynek* [Bieganie]. W magazynie „Runner's World" wystąpiły natomiast zapożyczenia używane obecnie również z powodu mody językowej: 'power', 'fast food' oraz 'superfood' w tytułach: *Power pizza! Zamień fast food na superfood* [RW] oraz *Power od rana – szybkie śniadanie z doładowaniem* [RW], a także – zamiast polskiego odpowiednika, np. szybkość i zabawa – 'speed&fun' w nagłówku: *Speed & Fun: jak biegać bez wysiłku* [RW].

W klasyfikacji tytułów do jednego typu zaliczam nagłówki zawierające nazwiska i cytaty, ponieważ na okładkach magazynu „Runner's World" fragmenty wypowiedzi znanych sportowców przywołane zostają wraz z podaniem ich autora. Analizę rozpoczęłam jednak, jak w poprzednich przypadkach, od „Biegania", w którym nagłówków z nazwiskami było dziewięć i nie było w nich cytatów, a jedynie informacje na temat wymienionej osoby, czasem obiektywne, np.: *Ryan Sandes Mistrz Ultra z RPA* [Bieganie], a czasem subiektywne*: Gediminas Grinius. Litewska lokomotywa* [Bieganie]. „Dodatkiem" do nazwiska były też informacje na temat treści artykułu, np.: *Ewa Majer: Jak wygrać ultra bez jedzenia, zegarka i w butach na asfalt?* [Bieganie], *Iza Trzaskalska - Rozmawiamy z najszybszą Polką 37. PZU Maratonu Warszawskiego* [Bieganie]. W magazynie „Runner's World" tylko w czterech tytułach wystąpiły nazwiska i we wszystkich oprócz tego pojawiły się cytaty: *„Działanie daje siłę, porażki uczą, a wygrane motywują" Angelika Cichocka, wicemistrzyni świata na 800 m* [RW], *„Czasami musisz być egoistą, by wygrywać" Adam Kszczot, mistrz Europy na 800 metrów* [RW], „*Często najpierw trzeba przegrywać, by potem*

umieć wygrywać" Joanna Jóźwik, brązowa medalistka ME na 800 m [RW], *Tylko w RW „Ciągle jestem niepokonany" Szczery wywiad Usaina Bolta* [RW].

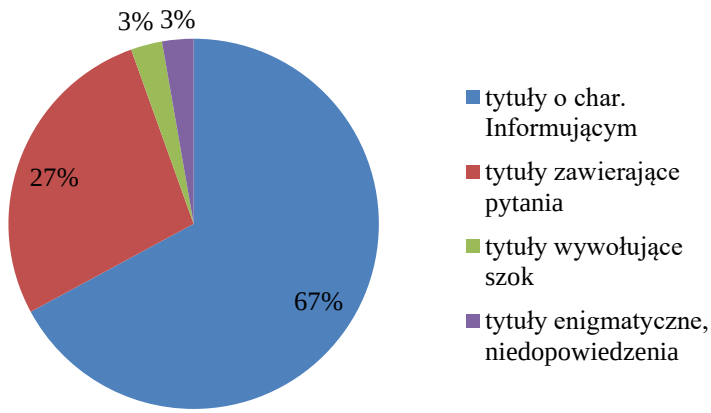


DIAGRAM 1. PODZIAŁ TYTUŁÓW ZE WZGLĘDU NA FUNKCJĘ W CZASOPIŚMIE „BIEGANIE". OPRACOWANIE WŁASNE

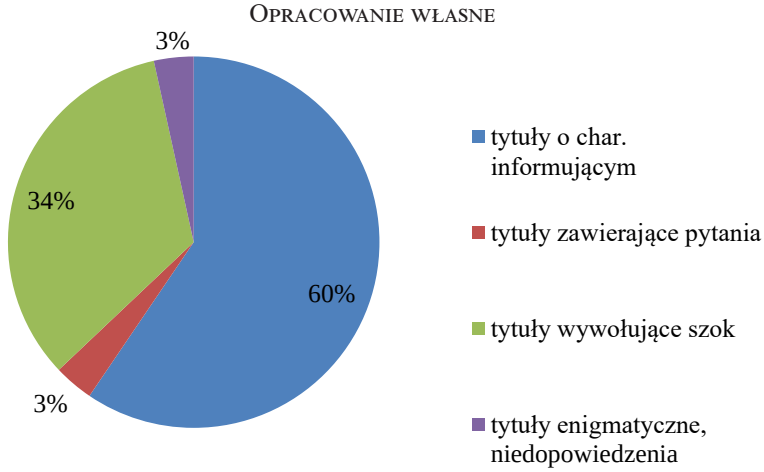


DIAGRAM 2. PODZIAŁ TYTUŁÓW ZE WZGLĘDU NA FUNKCJĘ W CZASOPIŚMIE „RUNNER'S WORLD". OPRACOWANIE WŁASNE

W zebranym materiale znalazły się tytuły pozostające poza klasyfikacją. Wykorzystywane są w nich inne niż wyżej wymienionymi środki językowe, które mają zachęcić do biegania. Są to m.in. rymy w nagłówkach: *Pierwsze kroki: Zamień truchtanie na bieganie!* [Bieganie], *Twój pierwszy bieg od zera do bohatera* [RW]. W jednym z tytułów widoczne jest też odwołanie do popularnej ostatnio reklamy: *Wszystko, co ważne dzieje się w Polsce. Wirtualnej Polsce*. W analizowanym tytule zostało zastąpione na: *Odkrycie RW Maraton poniżej 2 godzin! Tak, to możliwe. W Polsce* [RW]. W innym nagłówku wykorzystano natomiast nazwę znanego programu kulinarnego Masterchef: *Masterchef, czyli przepisy na medal – jak ciąć kalorie bez strat energii i smaku* [RW]. Aby zwrócić uwagę na wybrane tytuły, redakcja

„Runner's World" zastosowała dodatkowo przed niektórymi tytułami: 'EXTRA' (5)[9], np. w.: *EXTRA 2 x większa wytrzymałość Teraz podwoisz dystans: 10 km > 21 km > 42 km*, *Test RW* (2), np. w: *Test RW 8 najnowszych modeli okularów, Tylko w RW* (1), w: *Tylko w RW „Ciągle jestem niepokonany" Szczery wywiad Usaina Bolta*, *Odkrycie RW* (1), w: *Odkrycie RW Maraton poniżej 2 godzin! Tak, to możliwe. W Polsce*, *Raport RW* (1), w: *Raport RW Kiedy kobiety biegają lepiej*. Celem było prawdopodobnie podkreślenie wyjątkowości tematu, który został zbadany, odkryty lub poruszony jedynie na łamach czasopisma „Runner's World". Tytuły dwóch artykułów *poprzedzone zostały informacją*: 'Temat numeru' (2): *Temat numeru: Jedz, biegaj i chudnij*, *Temat numeru Bądź latem w formie*. To, że trzynaście okładek tego magazynu nie zawiera tak oznaczonych nagłówków, skłania do zadania pytania, czy oznacza to, że w pozostałych numerach nie wystąpił żaden temat wiodący. Rozważania nad tematami wiodącymi i równorzędnymi pozostawiam na inne badania.

W kwestii wykorzystania różnych środków językowych przez redakcję magazynu „Runner's World" jeszcze raz przywołam Agnieszkę Sadowską, która zwróciła uwagę na to, że wielokrotnie długość tytułu jest zależna od miejsca, w którym się znajduje. [Sadowska 2007: 408]. Być może to ze względu na brak miejsca albo inny sposób zainteresowania czytelnika, w jednym z tytułów tego czasopisma, zamiast słów pojawił się komunikat słowno-obrazkowy, w którym: kajakarstwo, jazda na rowerze oraz pływanie zostały zastąpione przez rysunki.

Ilustracja nr 2

W swoich badaniach nad tytułami z okładek czasopism o bieganiu przeprowadziłam także analizę gramatyczną. Nie zaskakuje to, że – podobnie jak w tytułach innych gazet – przeważają równoważniki zdań. W „Bieganiu" było ich 50, a w magazynie „Runner's World" aż 84. Wszystkie zdania to zdania pojedyncze, np.: *Półmaraton: Zaplanuj swój wiosenny start* [Bieganie], *Treningi 2015 Teraz osiągniesz każdy cel* [RW], a wśród nich pięć w „Bieganiu" i osiem w magazynie „Runner's

[9] W nawiasie podaję liczbę tytułów poprzedzonych danym wyrazem lub wyrazami.

World" występuje w trybie rozkazującym, np.: *Półmaraton: Zaplanuj swój wiosenny start* [Bieganie], *Czerwona siła: Wykorzystaj sezon na czerwone owoce* [Bieganie], *Marathon Majors: Zdobądź wielkiego biegowego szlema* [Bieganie], *Pierwsze kroki: Zamień truchtanie na bieganie!* [Bieganie].

Podsumowując, można stwierdzić, że dwa ogólnopolskie miesięczniki o bieganiu w Polsce wykorzystują nieco odmienne sposoby, aby zachęcić do biegania poprzez tytuły na okładkach. Oba czasopisma stosują wprawdzie głównie krótkie nagłówki w formie równoważników zdań, jednak w magazynie „Runner's World" jest znacznie więcej tytułów, a ponadto są one dłuższe. Poza tym w tytułach tego czasopisma używa się więcej środków językowych, a czasem także niejęzykowych. Nakład „Biegania" wynosi 8,5 tysiąca, a magazynu „Runner's World" 40 tysięcy, czyli ten drugi jest większy ponadczterokrotnie. Na ile jest to związane z tytułami, a na ile szatą graficzną i wspomnianymi wcześniej fotografiami oraz przede wszystkim treścią, to temat na inny artykuł, podobnie jak dogłębna analiza związku tytułów z zawartością artykułów oraz układu nagłówków na okładce. Pewne jest natomiast, że redakcje obu magazynów, poza pragnieniem i wolą utrzymania zainteresowania bieganiem, a co za tym idzie, zatrzymania biegających czytelników, mają też na celu zachęcenie do biegania, czytania o bieganiu i kupowania ich czasopism także osoby niebiegające, o czym świadczy zastosowanie w tytułach zrozumiałego dla nich języka ogólnego, nie zaś socjolektu biegowego.

Bibliografia

Furman W. [2006], *Tytuł*, [w:] Pisarek W. (red.), *Słownik terminologii medialnej*, Kraków, s. 225.

Kamińska-Szmaj, I. [2001], *Słowa na wolności*, Wrocław.

konferencjabiegowa.pl [dostęp: 08.10.2016].

portalaktywni.com [dostęp: 16.06.2015].

runners-world.pl [dostęp: 08.10.2016].

Sadowska, A. [2007], *Tytuły prasowe – ich budowa i funkcja*, „Polonica" 9, s. 401–413.

sjp.pwn.pl [dostęp: 09.10.2016].

spisbiegaczy.pl [dostęp: 08.10.2016].

Szewczuk M. [2013], *Trzy rympały, jedno zawieruszenie, a i tak trzeba było zrobić dokrętkę. Analiza socjolektu biegaczy amatorów* (nieopublikowana praca magisterska dostępna w repozytorium UW).

trening-indywidualny.pl [dostęp: 16.06.2015].

trizarza.pl [dostęp: 16.06.2015].

www.magazynbieganie.pl [dostęp: 16.06.2015].

Dorota Gonigroszek
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach

http://dx.doi.org/10.18778/8088-705-3.20

POLSKA TERMINOLOGIA MEDYCZNA – SPOJRZENIE DIACHRONICZNE

Słowa kluczowe: profesjolekt medyczny, badania diachroniczne, kulturowy odbiór choroby

1. Wstęp

Każdy język naturalny podlega ciągłym zmianom wraz ze zmieniającą się rzeczywistością i stanem wiedzy o jej elementach. Leksyka języka jest stale wzbogacana nowymi określeniami. Jednocześnie wiele wyrazów wychodzi z użycia. Terminologia, czyli słownictwo specjalistyczne, odnosząca się do różnych gałęzi nauki czy zawodowej działalności człowieka, stale ewoluuje z powodu rozwoju cywilizacyjnego i potrzeby nazywania wynalazków, nowych pojęć czy nowo odkrytych i zbadanych bytów. Jednak, ze względu na pełnioną przezeń funkcję – precyzyjny opis założeń danej dziedziny nauki, wyników badań, komunikacja specjalistyczna – terminologia nie powinna podlegać zmianom. Zjawiska polisemii, synonimii, homonimii w przypadku terminologii także winny być ograniczone lub wyeliminowane zupełnie, by zapewnić bezproblemową komunikację między specjalistami z danej dziedziny. Jak można zauważyć, mamy do czynienia z dwiema przeciwstawnymi tendencjami. Z jednej strony, terminologia zmienia się wraz z rozwojem nauki. Z drugiej, podejmowane są celowe działania, by zunifikować systemy terminologiczne, precyzyjnie określić zakres ich referencji i dbać o pewną stałość nazewnictwa pojęć specjalistycznych.

Język medyczny także podlega zmianom, co zostało ukazane w niniejszym artykule. Wiele z terminów używanych w połowie XIX wieku nie występuje już we współczesnej polszczyźnie. Pewna grupa terminów funkcjonuje nadal, lecz przedmiot lub zakres ich referencji uległ zmianie wraz z rozwojem nauk medycznych.

2. Języki specjalistyczne i terminologia

Wyodrębnienie się tak zwanych języków specjalistycznych[1], funkcjonujących w ramach i w oparciu o języki ogólne, jest ściśle powiązane z rozwojem poszczególnych dziedzin nauki oraz ze zmianami sposobu produkcji dóbr konsumpcyjnych (rewolucja przemysłowa, mechanizacja produkcji, wynalazki itp.). Można zaryzykować stwierdzenie, że nie istnieją byty nienazwane. Nawet jeśli dany przedmiot, zjawisko lub czynność nie posiada swej nazwy w jednym języku, w innym z pewnością będzie funkcjonowało odpowiednie określenie. Dynamiczny rozwój nauki i przemysłu wymagał ukucia terminów opisujących nowo odkryte elementy badanej rzeczywistości fizycznej oraz wytwory działalności ludzkiej, na przykład wynalazki. Skalę rozwoju języków specjalistycznych opisują słowa Jana W. Sarny: „Na terenach nauk szczegółowych rozrasta się do niespotykanych rozmiarów współczesna wieża Babel. W związku ze zróżnicowaniem założeń metodologicznych oraz pogłębiającą się specjalizacją – pojawiają się hermeneutyczne języki wąskich dyscyplin" [Sarna 1997: 50]. Mimo swej rozległości referencyjnej język nauki musi opisywać przedmiot badań i uzyskane wyniki w sposób precyzyjny, niebudzący wątpliwości co do intencji autorów; wymaga uściślenia i ujednolicenia znaczeń.

Zaproponowano wiele definicji języka specjalistycznego w zależności od przyjętych kryteriów oraz perspektywy badawczej. Przykładowo, w *Słowniku terminologii językoznawczej* znajdziemy następującą definicję, przy czym, co należy zaznaczyć, jego autorzy używają określenia 'język specjalny', a nie 'specjalistyczny': „Języki specjalne (jako języki grup społecznych) różnią się (…) swym stosunkiem do języka ogólnego, zachowują bowiem jego system gramatyczny, a zmieniają tylko słownictwo, którego elementy są zapożyczone z języków obcych" [Gołąb, Heinz, Polański 1968]. Autorzy wspomnianego słownika przyjmują perspektywę socjolingwistyczną, traktując język specjalistyczny jako język „grup społecznych". W publikacji *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej,* wydanej pod redakcją Jerzego Lukszyna, zawarto szerszą definicję, uwypuklającą funkcję języka specjalistycznego. Język specjalistyczny to

> skonwencjonalizowany system semiotyczny, bazujący na języku naturalnym i będący zasobem wiedzy specjalistycznej. Język specjalistyczny wykorzystywany jest w komunikacji zawodowej do porozumiewania się tylko w odniesieniu do określonych tematów specjalistycznych i może być scharakteryzowany jako: 1) narzędzie pracy zawodowej, 2) narzędzie kształcenia zawodowego, 3) wskaźnik rozwoju cywilizacyjnego" [Lukszyn 2002: 48].

Natomiast Sambor Grucza [2007] w koncepcji języka specjalistycznego podkreśla rolę użytkowników – specjalistów z konkretnych dziedzin. Każdy z nich posługuje się swoimi indywidualnym językiem – idiolektem. Logiczna suma idiolektów

[1] Języki specjalistyczne określane są także mianem branżowych, specjalnych, zawodowych czy sektorowych. Podczas tegorocznej konferencji zorganizowanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, której tematem przewodnim były właśnie języki specjalistyczne, użyto także sformułowania „języki do zadań specjalnych". Pod takim samym tytułem ukazał się tematyczny numer *Języków Obcych w Szkole 3/2016*.

wszystkich badanych osób stanowi polilekt. Oczywiście możemy mówić o polikletach naturalnym, czyli o językach faktycznie istniejących oraz polikletach standaryzowanych bądź skodyfikowanych. Należy jednak zastanowić się, czy możliwe jest odtworzenie i całościowe opisanie (np. stworzenie korpusu) naturalnego polilektu danej grupy specjalistów. Wielość koncepcji oraz problemy definicyjne doprowadziły niektórych badaczy do konkluzji, iż język specjalistyczny to byt nieopisywalny, który wymyka się próbom analizy [Martin 1984, za: Gajewska, Sowa 2014].

W przypadku języków specjalistycznym nośnikiem znaczeń jest tak zwana leksyka specjalistyczna bądź terminologia (termin częściej używany w literaturze przedmiotu). Termin to „znak językowy (wyraz lub połączenie wyrazowe) wchodzący w skład słownictwa specjalistycznego i przeciwstawiany wyrazom i połączeniom wyrazowym języka ogólnego" [Lukszyn 2002: 137][2]. Terminy charakteryzuje specjalizacja (używane są w specyficznych sytuacjach, przez określonych użytkowników), konwencjonalność (powstaje w wyniku celowej działalności określonej grupy zawodowej), systemowość (jest częścią szerszego systemu), ścisłość i jednoznaczność, neutralne nacechowanie emocjonalne i stylistyczne [Lukszyn 2002: 137]. Teoretycznie przynajmniej, w przypadku terminów, ograniczone są zjawiska polisemii i synonimii.

Jak piszą Bronisława Ligara i Wojciech Szupelak [2012: 64], „aby sprecyzować znaczenie terminu, nie można uciekać się ani do kontekst (…), ani do synonimów, należy natomiast znać dokładną definicję terminologiczną tego termin. I tutaj istotna – a właściwie najważniejsza – okazuje się wiedza encyklopedyczna". Innymi słowy, termin ma ściśle określony przedmiot referencji, treść pojęciowa do której się odnosi jest precyzyjnie definiowalna [por. Gonigroszek 2016]. Weźmy za przykład termin medyczny (a także używany w biologii i naukach pokrewnych) – 'diploid', czyli komórka lub organizm zawierający dwa jednakowe (homologiczne) zespoły chromosomów, czyli diploidalną (podwójną) liczbę chromosomów (zob. Trząski [2005]). Jak łatwo zauważyć, przedmiot referencji jest wyraźnie sprecyzowany i zdefiniowany. Niestety, nie zawsze w obrębie terminologii zjawisko polisemii, synonimii czy homonimii jest wyeliminowane całkowicie. Przykładowo termin 'luteina' odnosi się zarówno do hormonu produkowanego przez ciałko żółte w jajnikach i łożysku, jak i naturalnego żółtego barwnika obecnego w roślinach. W rzeczywistości w tym przypadku mamy do czynienia z dwoma odrębnymi terminami (homonimy), których zakresy referencji nie pokrywają się. Jednak osoba niebędąca specjalistą może myśleć, że ma do czynienia z jedną i tą samą substancją zwaną 'luteiną'.

Język medyczny winien podlegać wyjątkowej unifikacji (ujednolicenie określeń) i puryfikacji terminologicznej (eliminacja wieloznaczności, homonimii), gdyż błędne użycie terminu, na przykład w dokumentacji medycznej, może decydować o życiu i zdrowiu człowieka. Znaczenie terminu także nie powinno ulegać zmianie.

[2] Podobnie jak w przypadku pojęcia języka specjalistycznego zaproponowano szereg definicji terminu. Niniejszy artykuł nie ma na celu przedstawienia stanu badań nad językami specjalistycznymi czy terminologią, a raczej ukazanie zmian w obrębie terminologii medycznej czy przedmiotu ich referencji. Z tego powodu ograniczono się do zacytowania jednej ogólnej definicji terminu.

Dorota Gonigroszek [2016], odwołując się do założeń językoznawstwa kognitywnego, stwierdza, że termin przywołuje relatywnie stałą reprezentację mentalną (pojęcie, domenę, matrycę domen), która swą strukturą przypomina kategorię klasyczną. Gdyby znaczenie terminów zmieniało się tak szybko, jak znaczenie niektórych wyrazów języka ogólnego, jakakolwiek komunikacja specjalistyczna nie byłaby możliwa ze względu na problemy interpretacyjne. Z drugiej jednak strony, nauka nie stoi w miejscu. S. Winogradow i A. Kuźmin [1951: 22–23] celnie trafiają w sedno problemu:

> Pojęcia będące odbiciem świata obiektywnego powstają jako wynik działalności myślowej wielu ludzi. Odznaczają się one stałością i jak każde nagromadzone przez ludzi doświadczenie przekazywane są przekazywane są przez jednego człowieka drugiemu. Stałość pojęć o których tu mowa, jest rozumiana historyczni, to znaczy pojęcia są stałe w danym okresie, według danego stadium rozeznania. W związku z rozwojem życia i poznania zmieniają się one stale. W toku zdobywanego doświadczenia, w miarę jak ludzie głębiej poznają świat materialny, treść pojęć wzbogaca się nowymi cechami, a odrzuca się cechy przestarzałe. Pojęcia jednak zmieniają się nie tylko dlatego, że ludzie głębiej wnikają w istotę zjawisk, lecz także dlatego, że same te zjawiska z biegiem czasu ulegają zmianie.

W konsekwencji rozwoju poszczególnych gałęzi nauki terminy zmieniają swój przedmiot i zakres referencji (treść pojęciowa, którą przywołują ulega zmianie) lub też, co zdarza się częściej, wychodzą one z użycia, zastępowane przez nowe określenia. Ta druga strategia zdaje się być bardziej odpowiednią w przypadku nauk medycznych, gdyż pozwala na eliminację barier komunikacyjnych i błędów interpretacyjnych. Zachowanie terminu w jego pierwotnej postaci mimo zmiany znaczenia pozwala w pewnym stopniu zobrazować rozwój nauki (przemiany w sposobie myślenia, rozumienia procesów i zjawisk).

René Descarte, który w traktacie *De homine* z 1662 roku dokonał wyjątkowo precyzyjnego opisu anatomii i fizjologii człowieka, jak na tamte czasy, wierzył, że funkcją szyszynki jest łączenie ciała z umysłem. Termin pozostał w użyciu, stan wiedzy zmienił się radykalnie (szyszynka – *łac. Corpus lineale*, franc. *Pinéale*). Wiele podobnych przykładów, nie tylko z dzidziny medycynych, opisanych zostało w *Krótkiej historii nauki* autorstwa Williama Bynuma [2016].

W kolejnej części niniejszego opracowania przedstawiono szereg terminów medycznych używanych ponad sto lat temu w języku polskim. Zostały one ustalone na podstawie publikacji *Medycyna ludowa…* z 1860. Większość z nich wyszła już z użycia, a poglądy na przedmiot referencji (choroba, objaw) uległy radykalnym zmianom.

3. Polska terminologia medyczna z połowy XIX wieku

Omówione terminy medyczne zostały ustalone na podstawie publikacji o charakterze naukowym – *Medycyna ludowa czyli treściwy pogląd na środki ochronne, poznawanie i leczenie chorób. Poradnik lekarski*. Poradnik autorstwa A. Simona

ukazał się w 1860 roku[3]. Występujące w tytule określenie ‘medycyna ludowa’ może być obecnie mylnie interpretowane. Przymiotnik ‘ludowa’ oznacza tutaj ‘ludzi/odnosząca się do ludzi’ (w odróżnieniu, na przykład od praktyk medycznych odnoszących się do zwierząt/medycyny zwierząt). W publikacji przedstawiono liczne schorzenia wraz z towarzyszącymi im objawami oraz sposoby ich leczenia. Poradnik ten ukazuje stan ówczesnej wiedzy medyczny (zasady utrzymania higieny, źródła i przyczyny chorób, pożądany styl życia), może być zatem cennym źródłem informacji dla historyków, kulturoznawców, a także językoznawców zainteresowanych diachronicznymi przemianami zachodzącymi w języku.

Najmniej poznanym i rozumianym obszarem funkcjonowania ludzkiego organizmu zdaje się być sfera mentalna (układ nerwowy; zaburzenia leczone współcześnie przez lekarzy neurologów lub psychiatrów). W *Medycynie ludowej…* pojawiają się następujące terminy i charakterystyki schorzeń (zachowano oryginalną pisownię):

– *hysterya* – „cierpienie nerwów, odznaczające się objawami nerwowemi pojedynczo albo w formie ataków połączonych z utratą przytomności i konwulsjami” [Simon 1860: 236]. Co ciekawe, to schorzenie przypisywane jest wyłącznie kobietom, a jego przyczyn należy szukać w nieudanym życiu uczuciowym („wzruszenia moralne”, „miłość zawiedziona”, „nadużycie płciowe”, „zaburzenia periodu”). Simon [1960: 237] radzi, by „kobietę mającą atak nerwowy umieścić w miejscu takim, aby nie mogła się zranić, rozebrać, chlusnąć w twarz zimną wodą, dać wąchać eter” lub, co ważniejsze, zapewnić różne rozrywki, a najlepiej wydać za mąż. We współczesnej polszczyźnie rzeczownik ›histeria‹ odnosi się do „bardzo gwałtownej i przesadnej reakcji uczuciowej” [*Słownik języka polskiego PWN* – wersja internetowa]. Histeria w oznaczeniu jednostki chorobowej w języku medycznym nie funkcjonuje[4].

– *hypokondrya* – „choroba mężczyznom właściwa, tak jak u kobiet hysterya” [Simon 1986: 237]. Objawami tego schorzenia mają być, między innymi „usposobienie smutne”, „stronienie towarzystwa”, „utrata siły muskularnej”, „niechęć do pracy”, „brak apetytu”. Leczenie polega na zmianie stylu życia (podróże, zmiana mieszkania, unikanie wina i piwa, praca w ogrodzie). Obecnie mianem hipochondrii określa się zaburzenia psychiczne polegające na przesadnym i nieuzasadnionym przekonaniu o własnej chorobie i nadinterpretacji naturalnych stanów organizmu, uznawaniu ich za symptomy przeróżnych schorzeń.

– *obłęd pijacki* – „rodzaj majaczenia, pochodzący z nadużycia trunków spirytualnych i fermentujących, i który oprócz zmienienia władz umysłowych sprowadza zarazem drżenie w członkach, trudności mowy i bezsenność uporną” [Simon 1860: 234]. Można przyjąć, iż obłęd pijacki to dawne określenie na majaczenie alkoholowe (łac. *delirium tremens*).

[3] Wymieniona pozycja stanowi jedyne źródło danych językowych poddawanych analizie w niniejszym opracowaniu. Z pewnością wykorzystanie innych książek, poradników, podręczników dla studentów medycyny wzbogaciłoby materiał badawczy. Jednak ze względu na wymaganą objętość artykułu oraz trudności w dotarciu do oryginalnych źródeł z połowy XIX ograniczono się do analizy jednego tylko opracowania medycznego.

[4] Osoby zainteresowane tą tematyką, to znaczy kulturowym i społecznym spojrzeniem na naturę zjawiska zwanego histerią, można odesłać do pracy: *Historia histerii* autorstwa Etienne Trillat.

W rozdziale zatytułowanym *O pomieszaniu zmysłów* znajdziemy następujące jednostki chorobowe: Mania, Monomania, Przytępienie umysłu, Idiotyzm, Pomieszanie zmysłów z sparaliżowaniem (wszystkie odnoszą się do pewnego rodzaju „obłędu" i „ograniczenia władz umysłowych"). Warto zacytować definicję idiotyzmu, która do pewnego stopnia odzwierciedlać może społeczny stosunek do osób o obniżonych możliwościach intelektualnych:

> Idiotyzm – przyrodnia nieobecność inteligencji, zwykle jest połączony z nieprawidłowym rozwojem mózgu. Przedstawia trzy stopnie: 1. Głupota, gdzie jeszcze pozostaje kilka idei i człowiek może podejmować rzeczy proste; 2. Idiotyzm, gdzie działania instynktowne mają tylko miejsce, lecz nie ma żadnego zastanowienia się; 3. Automatyzm, w nim człowiek staje się maszyną, którą trzeba poruszać ażeby co czynił; obojętny na wszelkie wpływy tak przyjemne jak i bolesne [Simon 1860: 330].

Zauważalną zasadą typologii chorób jest ich klasyfikacja ze względu na główny objaw. Bardzo często to, co we współczesnej medycynie uznawane jest za symptom, niegdyś było uważane za odrębną jednostkę chorobową. W *Medycynie ludowej*… znajdziemy określenia typu: Biegunka z niestrawności, Biegunka żółciowa, Biegunka kataralna, Biegunka reumatyczna, Biegunka zapalna, Biegunka nerwowa. Jak wynika z towarzyszących opisów, biegunka jest w opinii autora schorzeniem, a nie objawem towarzyszącym danej chorobie. Analogicznie w publikacji znajdujemy następujące terminy: Suchoty, Suchoty płucne, Suchoty gardlane, Suchoty krzyżowe. Przy czym ogólny termin suchoty odnosi się do „rozmaitych stanów chorobliwych przy których zwalnia ciało i siły nikną (…)" [Simon 1860: 215]. Jak należy mniemać, na podstawie analizy wymienionych objawów, Suchoty płucne odnoszą się do gruźlicy.

Simon omawia szereg schorzeń zwanych Gorączkami, ponownie dokonując klasyfikacji chorób na podstawie głównego objawu, co znajduje swe odzwierciedlenie w przyjętej strategii nominacji schorzeń: Gorączka szluzowa, Gorączka zgniła, Gorączka wysypkowata, Gorączka trawiąca, Gorączka przepuszczająca prosta, Gorączka ukryta, Gorączka pierwotna.

W omawianej publikacji pojawiają się terminy, obecnie już nieużywane, które nawet na podstawie wymienionych objawów, ciężko powiązać z jednostką chorobową i jej współczesną nazwą. Przykładami są:

– *karbunkuł* (objawy: gorączka, owrzodzenie, ból głowy, gorączka, strup gangrenowy, powstająca obszerna rana; leczenie: przystawianie pijawek, przecięcie wrzodzianki, opatrunek nasączony chloranem wapnia). *Karnbunkuł* to dawna nazwa na ropne zapalenie torebek włosowych przechodzące na tkankę podskórną lub czyrak mnogi.

– *petocie* (objawy: podskórne wysięki krwi, dreszcze osłabienie; leczenie: zmiana diety na bogatszą, pełnowartościową z dużą ilością warzyw i mięsa). Obecnie stosuje się określenie petocje, czyli wybroczyny. Petocji nie traktuje się jako jednostki chorobowej, ale objaw, na przykład zaburzeń krzepnięcia krwi. Forma terminu uległa niewielkiej zmianie i pojęcie, do którego się odnosi.

– *kongestyje* (ogólny termin odnoszący się do „przepełnienia jakiejkolwiek części ciała lub organu krwią" [Simon 1860: 166]. Można przypuszczać, iż w zależności

od organu wewnętrznego mamy do czynienia z tym, co współcześnie nazywamy krwotokiem wewnętrznym bądź wylewem (np. krwi do mózgu).

– *wyprzenie* (występuje u noworodków, objawia się zaczerwienieniem w kroczu, pod pachami). Prawdopodobnie współczesnym odpowiednikiem terminu jest odparzenie.

– *brak krwi czyli bladaczka* – „Oznacza zmniejszenie się ilości prawidłowej krwi w ciele i powiększenie surowicy; przyczyny: krwotoki, mieszkanie w miejscach ciemnych, brak ruchu, pożywienie niedostateczne, zepsucie krwi, praca w kopalniach" [Simon, 1860: 189]. Można przypuszczać, iż współczesnym terminem na oznaczenie opisywanej choroby jest anemia.

– *choroba błękitna* – „Pochodzi od znacznej w ciele ilości krwi czarnej, co objawia się kolorem niebieskim skóry, osłabieniem muszkułów; skóra zimna, ciężkość oddychania, a przy tym czasowym biciem serca z obawą i omdleniem" [Simon 1860: 189]. Ciężko stwierdzić, co autor miał na myśli, pisząc o „czarnej krwi" (żylnej, a zatem ciemniejszej od tętniczej; o zupełnie innym zabarwieniu od naturalnego?). We współczesnej literaturze medycznej pojawia się termin Choroba błękitnej skóry (łac. *Methemoglobinemia*) (Choroba spowodowana mutacją genetyczną. Krew nie dostarcza wystarczającej ilości tlenu do tkanek i w rezultacie powłoki skórne chorego zmieniają zabarwienie na niebieskawe). Jednak opisy objawów nie wskazują na ten sam typ schorzenia określany różnymi terminami.

– *zarazek* – określenie często używane na czynnik powodujący chorobę, drobnoustrój. Nie dokonuje się rozróżnienia między bakteriami i wirusami.

W poradniku Simona pojawia się wiele terminów używanych na oznaczenie jednostek chorobowych, które nadal występują we współczesnym języku medycznym, jak na przykład: białaczka, żółtaczka, złamania, odra, szkarlatyna, ospa, świerzb itp. Co jednak istotne, opis towarzyszących tym schorzeniom symptomów wskazuje na odmienny stan wiedzy od obecnego. Podawane sposoby leczenia są bardzo ograniczone, a nawet mogą być uznane za szkodliwe. Przykładowo, zaleca się stosowanie upuszczania krwi przy krwotokach. Można zatem stwierdzić, że w przypadku zacytowanych powyżej nazw chorób, termin nie uległ zmianie, natomiast treść pojęciowa, do której się odnosi, tak.

4. Wnioski

Polska terminologia medyczna uległa zauważalnym zmianom w przeciągu ostatnich 150 lat. Wiele z terminów wyszło już z użycia. Niejednokrotnie nawet ciężko ustalić, do jakiej jednostki chorobowej się odnosiły. Inne pozostały, lecz nadano im nowe znaczenia. Używając określenia z zakresu językoznawstwa kognitywnego, terminy te przywołują obecnie odmienne konceptualizacje (pojęcia, domeny, matryce domen – inaczej ustrukturyzowane systemy wiedzy). Analizy dawnych tekstów medycznych nie tylko pozwalają na rekonstrukcję ówczesnego stanu wiedzy. Ukazują zmiany językowe zachodzące przede wszystkim na poziomie leksyki. Można również badać proces nominacji pojęć pod kątem motywacji kognitywnych leżących u podłoża tego procesu. Jak można zauważyć na podstawie badanego tekstu,

kiedyś dokonywano kategoryzacji chorób ze względu na główny objaw (chorobę utożsamiano z objawem), co znalazło swe odzwierciedlenie w tworzonych terminach. Badanie terminologii z perspektywy diachronicznej umożliwia identyfikację sposobów konceptualizacji procesów chorobotwórczych na przestrzeni wieków.

Bibliografia

Bynum W. [2016], *Krótka historia nauki*, przekł. Skawran K., Wydawnictwo RM, Warszawa.

Descartes R. [1989], *Człowiek. Opis ciała ludzkiego*, przekł. Andrzej Bednarczyk, PWN, Warszawa.

Gajewska E., Sowa M. [2014], *LSP, FOS, Fachsprache… Dydaktyka języków specjalistycznych*, Wydawnictwo Werst, Lublin.

Gonigroszek D. [2016], *Terminologia specjalistyczna – podejście kognitywne*, [w:] *Interdyscyplinarność i wielowymiarowość nauk filologicznych*, Gonigroszek D. Stanecka A. (red.). Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski.

Grucza S. [2007], *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa.

Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej [2002], Lukszyn J. (red.) Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Ligara B., Szupelak W. [2012], *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu*. *Podejście porównawcze*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Sarna J.W. [1997], *Człowiek i filozofia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

Simon A. [1860], *Medycyna ludowa czyli treściwy pogląd na środki ochronne, poznawanie i leczenie chorób. Poradnik medyczny*, Nakładem Michała Glücksberga Księgarza, Warszawa.

Słownik terminologii językoznawczej, 1968, Gołąb Z., Heinz A., Polański K. (red.), PWN, Warszawa.

Trillat E. [1993], *Historia histerii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Trząski L. [2005], *Słownik biologiczny*, Videograf, Katowice.

Winogradow S., Kuźmin A. [1951], *Logika*, Rakowski M., Rakowska S. (przekł.), Nasza Księgarnia, Warszawa.