



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Film jako przedmiot i narzędzie nauczania kultury polskiej i języka polskiego jako obcego

Author: Agnieszka Tambor

Citation style: Tambor Agnieszka. (2015). Film jako przedmiot i narzędzie nauczania kultury polskiej i języka polskiego jako obcego. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



Uniwersytet Śląski
Wydział Filologiczny

Agnieszka Tambor

FILM JAKO PRZEDMIOT I NARZĘDZIE
NAUCZANIA KULTURY POLSKIEJ I JĘZYKA
POLSKIEGO JAKO OBCEGO

**Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. zw. dr. hab. Mariana Kisiela**

Katowice 2015

Spis treści

WSTĘP.....	5
CZĘŚĆ I – NAUCZANIE A MEDIA.....	9
1.1. STAN EDUKACJI MEDIALNEJ W POLSCE.....	9
1.2. OGÓLNOPOLSKIE PROGRAMY PRZEZNACZONE DO EDUKACJI MEDIALNEJ I FILMOWEJ	15
1.2.1. FILMOTEKA SZKOLNA.....	15
1.2.2. NOWE HORYZONTY EDUKACJI FILMOWEJ.....	19
1.2.3. AKADEMIA POLSKIEGO FILMU	20
1.2.4. KOMENTARZ DO TREŚCI PROGRAMÓW EDUKACYJNYCH.....	21
1.3. PORTAL EDUKACJA FILMOWA. PORTAL EDUKATORÓW I MŁODYCH KINOMANIAKÓW.....	22
CZĘŚĆ II – FILM JAKO NARZĘDZIE NAUCZANIA KULTURY I JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO.....	25
2.1. SŁOWNICTWO FILMOWE.....	25
2.2. RÓŻNE RODZAJE TŁUMACZEŃ AUDIOWIZUALNYCH (DUBBING, LEKTOR, NAPISY).....	31
2.3. FILMY ANIMOWANE.....	40
2.4. NAUCZANIE KULTURY I JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO A KINO POLSKIE	53
2.4.1. BOHATEROWIE FILMOWI.....	61
2.4.1.1. MACIEK CHEŁMICKI, CZYLI KONIEC TEMATÓW ROLICZENIOWYCH	62
2.4.1.2. HANS KLOSS, CZYLI ZWROT KU TELEWIZJI	65
2.4.1.3. RYSZARD OCHÓDZKI I MAKS PARADYS JAKO SYMBOLE POLSKIEJ KOMEDII	68
2.4.1.4. FRANZ MAURER, CZYLI BOHATER ODRODZONEJ POLSKI	72
2.4.1.5. SILNY I BOGUŚ KOWALSKI JAKO GŁOSY NOWEGO POKOLENIA	78

2.4.1.6. PODSUMOWANIE.....	83
2.4.2. RÓŻNICE KULTUROWE W OBSZARACH TABUIZOWANYCH A WSPÓŁCZESNE KINO POLSKIE	85
2.4.2.1. PRZEMOC.....	88
2.4.2.2. PRZEKLEŃSTWA.....	91
2.4.2.3. EROTYKA, NAGOŚĆ, ORIENTACJA SEKSUALNA, GWAŁT	94
2.4.2.4. PRYWATNOŚĆ	101
2.4.2.5. HISTORIA	105
2.4.2.6. PODSUMOWANIE.....	113
CZĘŚĆ III – MEDIA W NAUCZANIU – SERIALE TELEWIZYJNE NA ZAJĘCIACH JĘZYKOWYCH	117
3.1. POLSKI SERIAL JAKO ŹRÓDŁO WIEDZY	117
3.2. PODZIAŁ SERIALI TELEWIZYJNYCH WEDŁUG WIESŁAWA GODZICA	124
3.2.1. TELENOWELE	127
3.2.2. OPERY MYDLANE.....	129
3.2.3. SERIE.....	137
3.3. SERIALE HISTORYCZNE	144
3.4. SERIAL <i>SPADKOBIERCY</i>	149
3.5. PRAKTYCZNE WYKORZYSTANIE SERIALU <i>RODZINKA.PL</i> NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO.....	149
3.5.1. PRZEDMIOTY	159
3.5.2. PLAN DNIA, PLAN ZAJĘĆ.....	162
3.5.3. ZAWODY	163
3.5.4. OCHRONA ŚRODOWISKA (EKOLOGIA).....	167
3.5.5. JEDZENIE	169
3.5.6. RELIGIA I ŚWIĘTA	171
3.5.6.1. ŚWIĘTA RODZINNE	173
3.5.6.2. ŚWIĘTA BOŻEGO NARODZENIA	177

ZAKOŃCZENIE	178
ANEKS	183
Poziomy znajomości języka polskiego jako obcego.....	183
1.1.1. Tematy lekcji zawartych w pakiecie Filmoteka Szkolna wraz z tytułami filmów	184
1.1.3. Opis programu Akademii Filmowej	185
2.1. Słownictwo filmowe	187
2.2. Różne rodzaje tłumaczeń audiowizualnych (dubbing, lektor, napisy)	188
3.2.1. Telenowele	189
3.3. Seriale historyczne	190
3.5.1. Przedmioty	191
3.5.2. Plan dnia, plan tygodnia.....	193
3.5.3. Zawody.....	195
3.5.4. Ochrona środowiska.....	198
3.5.5. Jedzenie.....	201
3.5.6. Religia	203
3.5.6.1. Święta rodzinne.....	205
3.5.6.2. Boże Narodzenie	209
BIBLIOGRFIA	211
FILMOGRAFIA	221
Streszczenie.....	231

WSTĘP

Przedmiotem niniejszej rozprawy jest zagadnienie wykorzystania materiałów filmowych w nauczaniu kultury i języka polskiego jako obcego oraz analiza zapotrzebowania na nie wszystkich uczestników procesu takiej edukacji. Postulaty wprowadzania materiałów audiowizualnych na zajęcia lektoratowe oraz projektowania specjalnych cykli zajęć związanych z polską kulturą, obyczajami i historią, ilustrowanych filmami są od wielu lat realizowane w licznych ośrodkach nauczania języka polskiego jako obcego w kraju i poza jego granicami. Coraz częściej także zagadnienie to staje się przedmiotem badań glottodydaktyków. „Często jako motywacja do rozpoczęcia nauki języka obcego podawana jest chęć poznania / zbadania kultury społeczności, która się nim posługuje. Język jawi się jako klucz do rozszyfrowania manuskryptu kultury, a tym samym zrozumienia »Obcego«” (Achtelik 2013, 137). Teza stawiana przez Aleksandrę Achtelik jest fundamentalna z perspektywy przyjętej w pracy. Wydaje się, iż obecnie to właśnie czynnik kulturowy najmocniej i najczęściej skłania nas do uczenia się języków obcych. Chęć zdekodowania zachowań, tradycji czy obyczajów jest motorem podejmowanych przez wielu wysiłków edukacyjnych. Film odgrywa tu rolę dwojaką. Po pierwsze, staje się słownikiem, umożliwiającym złamanie obcych szyfrów kultury, po drugie, zaś katalizatorem poszukiwań, gdyż współcześnie może być uznany za najbardziej rozpowszechniony tej kultury nośnik. Użycie materiałów wizualnych w glottodydaktyce nie jest jednak pozbawione pułapek i mitów, które niniejsza praca ma za zadanie zniwelować, wyjaśnić lub po prostu obalić.

Analizę stanu świadomości medialnej (ściślej mówiąc – filmowej) zacząć należy od diagnozy kompetencji uczniów polskich szkół. Jest to konieczne z uwagi na powstające w procesie przygotowywania nauczania kultury polskiej jako obcej pytanie „na ile »finalny produkt« polskiej szkoły i kultury popularnej obecnej w mediach jest modelem godnym naśladowania w tzw. wtórnej socjalizacji” (Garncarek, Kajak, Zieniewicz 2010, 51). Model kulturowy, za pomocą którego porozumiewają się polscy uczniowie, „nie podlega ocenie, ani cenzurze, (...) uczony przez nas cudzoziemiec, tym bardziej Polak zza granicy, powinien móc się porozumieć kulturowo ze swoim rówieśnikiem” (Garncarek, Kajak, Zieniewicz 2010, 51). Nie do nauczyciela należy zatem ocena niektórych zjawisk. Jego zadaniem jest umiejętność ich osadzenia w szerszym kontekście i wskazanie tego kontekstu studentom czy uczniom, umożliwiając tym samym równoprawną

komunikację. Zadaniem nauczyciela, niezależnie od tego, czy rozpatrujemy zagadnienie edukacji medialnej w odniesieniu do polskiej szkoły, czy do zajęć z cudzoziemcami, jest przygotowanie słuchaczy (uczniów, uczestników zajęć, studentów) do świadomego i selektywnego korzystania ze środków masowego przekazu. Powinien on jednocześnie odpowiadać na zapotrzebowania grupy. Nie może eliminować ani ignorować materiałów uznawanych przez siebie za mało ciekawe, o ile znajdują się one w orbicie zainteresowań studentów, czy uczniów. To stopień świadomości medialnej rodzimych użytkowników języka¹ jest bowiem najważniejszy w dalszym przekazywaniu i popularyzowaniu wiedzy o kulturze danego kraju. Powszechnie panująca (i wypowiedzana na głos) wśród Polaków negatywna opinia o kondycji polskiego kina i jakości proponowanych przez polską kinematografię produkcji wpływa przede wszystkim z braku poprawnie prowadzonej szkolnej edukacji medialnej, a przekłada się pośrednio na opinię o kinie polskim wśród obcokrajowców. Jest to problem długofalowy i dopiero kolejne pokolenia będą w stanie zmienić ten stan rzeczy. Omawianej kwestii poświęcona jest pierwsza część pracy zatytułowana *Nauczanie a media*. Rozdział opisuje stan edukacji medialnej w Polsce, jej początki, rozwój oraz wskazuje drogę, jaką powinna ona podążać, wzorując się na dobrych, europejskich i światowych wzorach.

Drugim, po edukacji medialnej, czynnikiem wpływającym na jakość pracy z materiałem filmowym jest jego odpowiedni, świadomy dobór oraz fachowe przygotowanie nauczyciela i studenta do pracy z twórczym filmowym. Niezwykle ważne jest, aby film stał się w pracy glottodydaktycznej zarówno przedmiotem, jak i narzędziem nauczania. Ważnym aspektem wykorzystania filmu jako elementu tworzącego lub współtworzącego lekcję jest używanie specjalistycznego słownictwa do opisywania zjawisk w nim zachodzących. Fachowe podejście leksykalne zapewni studentom i nauczycielowi nie tylko satysfakcję z przeprowadzonej lekcji, ale uzbroi także studenta w narzędzia odpowiednie do rozmowy o filmie z rodzimymi użytkownikami języka oraz stanie się medium pomiędzy studentami pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych i tym samym posługujących się różnymi językami. Zagadnieniu wprowadzania i wykorzystania specjalistycznej leksyki z zakresu filmoznawstwa poświęcona jest część rozdziału drugiego pt. *Film jako narzędzie nauczania kultury i języka polskiego jako obcego*.

Dobór materiałów filmowych jest zagadnieniem ważnym, choć z perspektywy badawczej dość trudnym do uchwycenia. O ile dobór dzieł literackich nie sprawia dziś problemu – nauczyciel może sięgnąć do rozmaicie definiowanych kanonów, różnych spisów lektur² lub do własnego

¹ W tym przypadku języka polskiego.

² Por. P. Wilczek, *Czy istnieje kanon literatury polskiej?* W: R. Cudak (red.), *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice 2006, s. 13-26.

doświadczenia, o tyle wybór filmów, „które cudzoziemiec zobaczyć powinien”, nastęcza już znacznie większych trudności. Nie istnieje żaden ogólnie ustalony kanon filmowy, a nauczyciel sam musi podejmować decyzję co do znaczenia wybieranych dzieł filmowych. Zadaniem kolejnej części mojej rozprawy jest wskazanie kryteriów, jakie powinny być wzięte pod uwagę podczas selekcji filmów na ćwiczenia z języka polskiego oraz na zajęcia dotyczące zagadnień kulturowych. Są to przede wszystkim: wykorzystany w dziele język, sposób przedstawiania elementów kulturowych i socjologicznych, kryterium artystyczne oraz różnice kulturowe na obszarach tabuizowanych. Największą i najbardziej problematyczną dla nauczyciela grupą zagadnień będą zapewne te ostatnie. Do obszarów tabuizowanych zaliczyć należy: przemoc, wulgarność języka, zjawiska – najogólniej rzecz biorąc – związane z seksualnością człowieka (nagość, erotykę, seks, orientację seksualną oraz przemoc seksualną, czyli gwałt), prywatność i intymność oraz kwestie związane z historią. Tabu jest zagadnieniem ściśle związanym z kulturą, w której wyrosliśmy, a także z wychowaniem i innymi czynnikami odrębnymi dla osobowości każdego nauczyciela i studenta. Ważnym – z punktu widzenia praktyki lekcyjnej – elementem tego rozdziału są odwołania do badań przeprowadzonych wśród studentów języka polskiego jako obcego pochodzących z różnych krajów. Ich uwagi i spostrzeżenia mogą stać się wskazówką w dokonywaniu konkretnych wyborów, uczulić na to, co problematyczne w odbiorze dzieł filmowych.

Trzecia część pracy pt. *Media w nauczaniu – seriale telewizyjne na zajęciach językowych* poświęcona jest wskazaniu wartościowych z punktu widzenia glottodydaktyki przekazów telewizyjnych. Moja uwaga skoncentrowana jest głównie na serialu, wychodzę bowiem z założenia, iż serial jest i jeszcze długo będzie najpełniejszym wyróżnikiem kultury masowej i tendencji globalizacyjnych dzisiejszych kultur narodowych. To seriale łączą pokolenia, stając się nośnikami powszechnej wiedzy o świecie. Świadczą o tym między innymi wielomilionowe widownie „kultowych” produkcji. To one obok filmu, a może nawet ponad nim, łączą widzów z różnych zakątków świata, spajając ich w społeczność przywiązaną do tych samych bohaterów. Warto zatem konsolidować społeczność wielbicieli polskich seriali, wykorzystując je przy okazji do nauczania języka i polskich realiów. Serial udało się pomieścić w tej pracy dzięki coraz częstszemu dążeniu do przekształcania formy telewizyjnej w formę filmową. Dotyczy to zarówno czynników estetycznych, jak i sposobów prowadzenia ich linii fabularnej. Za zaliczeniem seriali do kategorii „filmów” przemawia także tendencja angażowania do pracy przy nich reżyserów, scenarzystów i operatorów kojarzonych raczej z produkcją kinową. W rozdziale rozpatruję przede wszystkim wartość realioznawczą najpopularniejszych polskich seriali i serii telewizyjnych.

W części *Praktyczne wykorzystanie serialu Rodzinka.pl na zajęciach językowych* znaleźć można konkretne rozwiązania praktyczne, łączące fragmenty serialu z odpowiednimi jednostkami lekcyjnymi z podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczonych dla studentów na różnych poziomach zaawansowania językowego. Do przygotowania scenariuszy lekcji wybrałam właśnie serię *Rodzinka.pl*, gdyż stanowi ona – moim zdaniem – oczywiście po odpowiednim przygotowaniu – wartościowy dydaktycznie materiał wspomagający zajęcia lektoratowe.

CZEŚĆ I – NAUCZANIE A MEDIA

1.1. STAN EDUKACJI MEDIALNEJ W POLSCE

Zagadnienie wykorzystania elementów kulturowych w nauczaniu szkolnym, mimo że współcześnie jest ciągle traktowane jako sprawa drugorzędna, pojawiło się w rozprawach teoretycznych już na początku XIX wieku za sprawą Kazimierza Władysława Wóycickiego. Jego teorię o konieczności włączenia szerszego kontekstu kulturowego do edukacji polonistycznej poparł jeden z najznakomitszych historyków polskiej literatury Juliusz Kleiner. Obaj uczeni zwrócili uwagę na to, że aby recepcja dzieła literackiego była pełna, powinno się ją uzupełnić o treści z zakresu sztuk plastycznych i muzycznych. Szybko do tych dwóch dziedzin dołączono także prężnie rozwijające się kino. Początki refleksji nad X Muzą w Polsce znawcy datują na 1913 rok, kiedy opublikowano esej Ludwika Skoczylasa *Jak kinoteatr wychowuje naszą młodzież*³. Na początku XX wieku kino, jako nowinka techniczna deprecjonowane przez krytyków, uważane było za sztukę niską, niemogącą w żaden sposób konkurować z literaturą. „Jest to zniżenie, upodlenie sztuki” (za: Fiołek-Lubczyńska 2004, 17) – pisał wspomniany Skoczylas⁴. Pomimo tego więc, że początki polskiego kina narodowego datuje się już na lata 20. XX w., Edward Zajiček przyznaje, że

poziom tego kina długo jeszcze był kiepski. Na przeszkodzie jego rozwoju stał zarówno brak kapitału (zrozumiały zwłaszcza w dobie przedłużającej się inflacji) i wynikająca stąd słabość organizacyjno-technicznej bazy kina, jak i jego wciąż niska ranga kulturowa. (...) Nasze kino długo nie mogło wyjść z prymitywnego stadium, nastawione na gust najmniej wybrednej części widowni. Toteż dla zainteresowanych sztuką filmową intelektualistów (Karol Irzykowski, Antoni Słonimski, Stefania Zahorska) – stało się ono przedmiotem wiecznych narzekań i szyderstw (Zajiček 1994, 119).

³ Wkrótce potem, czyli w roku 1918 ukazała się jego druga publikacja *Kinoteatr – nowy wróg młodzieży*.

⁴ Por. W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu*, Kraków 2011.

W takiej sytuacji trudno spodziewać się, aby kino zwróciło uwagę pedagogów. Recepcję kina oceniał Witold Bobiński: „Cały XX wiek trwało osvajanie ludzkości ze sferą ruchomych obrazów (...). Dziś sfera ta stała się naturalnym, nieodłącznym, wręcz pierwotnym środowiskiem kulturowym człowieka, wypierając i w dużym stopniu zastępując świat słowa czytanego” (Bobiński 2011, 55). Za pierwszą publikację wskazującą możliwość wykorzystania filmu w dydaktyce szkolnej uważa się tekst Bolesława W. Lewickiego *Młodość przed ekranem* (1935). Lewicki zgadzał się z krytykami narzekającymi na niski poziom współczesnego mu kina, dostrzegał jednakże w jego czterdziestoletniej wtedy historii także dzieła wartościowe. To on, jako pierwszy, twierdził w swoich publikacjach, iż zadaniem szkoły (nauczycieli) jest „wskazać drogę do dobrego filmu: prawdziwie kulturalnego i wysoce artystycznego” (za: Fiołek-Lubczyńska 2004, 18). Przez wiele lat to właśnie Bolesław Lewicki nalegał na konieczność edukacji filmowej w szkołach. Słowa niemieckiego historyka Erwina Panofskiego: „Czy nam się to podoba, czy nie, właśnie kino – wyraźniej niż jakikolwiek inny czynnik – kształtuje opinie, smak, język, ubiór, zachowanie” (Belczyk, 2007, 4)⁵. mogłyby równie dobrze wypłynąć z ust polskiego badacza – Lewickiego. W 1958 roku⁶ to właśnie Lewicki pokierował pierwszą w Polsce jednostką akademicką zajmującą się filmem i mediami – Zakładem Wiedzy o Filmie na Uniwersytecie Łódzkim⁷. Wprowadzenie nauki o filmie na UŁ było projektem nowatorskim i swoich kontynuatorów znalazło dopiero kilkanaście lat później na Uniwersytecie Jagiellońskim (1973) i Śląskim (1975). Te okoliczności sprawiły, iż dopiero w latach 80. XX w.⁸ wiedza o filmie pojawiła się jako temat w programach i podręcznikach szkolnych zarówno jako dodatkowy element podczas omawiania tematów literackich, ale także jako przedmiot nauczania sam w sobie. Był to czas, w którym już nie tylko kino, ale i telewizja musiały stać się przedmiotem nauczycielskiej refleksji.

Wyraźna potrzeba zaingerowania w klasyczny model edukacji pojawiła się wśród pedagogów w latach 90. XX w. Wtedy właśnie ukazała się obszerna propozycja praktyczna, dotycząca tego zagadnienia. Książka *Film w szkolnej edukacji humanistycznej* Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej (uczennicy i kontynuatorki działań Bolesława W. Lewickiego), Barbary Parniewskiej, Ewy Popiel-Popiołek i Haliny Ulińskiej to zestaw konspektów lekcji o charakterze otwartym proponujących

⁵ Dziś oczywiście można toczyć spory o to, czy roli przypisywanej przez autora filmowi nie przejęły telewizja, a przede wszystkim internet.

⁶ Informację podaję za stroną internetową Uniwersytetu Łódzkiego, mimo iż w opracowaniach jako rok założenia pojawia się najczęściej rok 1959.

⁷ W 1997 roku Zakład Wiedzy o Filmie przekształcono w Zakład Kultury Audiowizualnej, a w 2002 roku dokonano kolejnej zmiany w Katedrę Mediów i Kultury Audiowizualnej.

⁸ Początek zainteresowania filmem w szkole amerykańskiej Sol Worth datuje na 1918 rok! Wtedy zajęcia o tej tematyce pojawiły się w szkołach podstawowych.

modele interpretacyjne zarówno polskich, jak i zagranicznych dzieł filmowych⁹. Autorki nie rozważają w swojej publikacji konieczności wprowadzenia edukacji filmowej czy nawet massmedialnej. Publikacja wydaje się raczej reakcją na negującą tę konieczność postawę szkół, czy też osób tworzących podstawy programowe:

Szkoła nie dostrzega lub tylko nie wyciąga wniosku z faktu, iż swoimi działaniami dydaktyczno-wychowawczymi obejmuje pokolenia, w których świadomości film, telewizja czy radio są tak stałymi elementami kultury, jak książka czy czasopismo i mówiąc metaforycznie – są w kulturze tej obecne „od zawsze”. (...) Uczestnik kultury stanął wobec ogromnie poszerzonych możliwości wyboru form kulturowej partycytacji. W praktyce społecznej wybory te dokonały się kosztem kontaktu z książką. Presja mediów audiowizualnych okazała się na tym etapie cywilizacyjnego rozwoju silniejsza niżeli zakorzenione przez szkołę klasyczne, szlachtetne formy samorealizacji przez kulturę literacką (Nurczyńska-Fidelska i in. 1993, 14).

Do zwiększenia udziału edukacji filmowej w programach szkolnych przyczyniła się reforma oświaty przeprowadzona w Polsce w 1999 roku. Był to zapewne efekt autorskich programów nauczania, które powstawały w latach 1995-1998. Wszystkie programy szeroko opisuje w pracy *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej* Bogumiła Fiołek-Lubczyńska. Założenia reformy z 1999 roku opierały się na sześciu filarach: nowy ustrój szkolny; zewnętrzny system egzaminacyjny, rozdział zarządzania od nadzorowania; nowy status zawodowy nauczyciela; nowe zasady finansowania szkolnictwa; reforma programowa¹⁰. Podstawowa zmiana, jaka została wprowadzona na podstawie tego aktu prawnego, to przekształcenie dwustopniowego systemu szkół (szkoła podstawowa i średnia) w trzystopniowy (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia). Dziś, po 16 latach od wprowadzenia reformy wiadomo, że niektóre przeobrażenia odbiły się negatywnie na poziomie edukacji szkolnej dzieci i młodzieży. Najmniejszy nacisk kładła ona bowiem na programy nauczania, spychając je niejako na plan drugi, a skupiając się przede wszystkim na kwestiach technicznych i zagadnieniach ekonomicznych związanych ze szkolnictwem.

⁹ „W 1989 roku ukazała się książka Nurczyńskiej-Fidelskiej *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, która do dziś jest najpoważniejszym i najpełniejszym opracowaniem problematyki edukacji filmowej. Publikacja ta jest ponadto teoretycznym ukoronowaniem całej wcześniejszej działalności autorki, obejmującej prace badawcze nad modelem edukacyjnym, opracowania konkretnych programów szkolnych, udział w dyskusjach nad problemami edukacji filmowej toczonych na łamach prasy pedagogicznej i filmowej oraz dokształcanie nauczycieli, przygotowujące ich do realizowania założeń programowych” (Fiołek-Lubczyńska 2004, 19-20).

¹⁰ D. Wochna, *Refleksje nad założeniami reformy edukacji*, www: <http://www.edukacja.q4.pl/oswiata.html>, dostęp: 19.03.2012.

W 2002 roku po raz pierwszy wśród przedmiotów szkoły średniej pojawiła się wiedza o kulturze (WOK). I znów szczytna idea zostanie prawdopodobnie zrewidowana przez praktykę dydaktyczną. Jak łatwo zauważyć, przeglądając opinie zamieszczone przez uczniów na forach internetowych, WOK jest traktowany przez nich jako jeden z najmniej przydatnych przedmiotów: „Szkoda to w ogóle nazywać przedmiotem, taka powtórka z przedszkola”; „Generalnie uczyliśmy się na kartkówki tylko tego co (nauczyciel – przyp. AT) podyktował na lekcji do zeszytu, bo tylko z tego one były”; „Nie przejmuj się, kiedyś WOKu nie będzie”; „Poza krótką pracą o sztuce epok cały czas rysowaliśmy. Ogólnie baaanał na kółkach. Jak ktoś nie umiał rysować, to wynajmował »klasowych artystów«”; „B. gada jakieś durnoty, a my notujemy ile zdążymy, potem z tego pyta i są sprawdziany”; „Przez prace, które każą nam wykonywać na tym WOKu, coraz bliżej mi do stwierdzenia, że liceum to jednak przedszkole”¹¹.

Przytoczone opinie nie są odosobnione, podobne widnieją na wielu forach internetowych. Trudno znaleźć opinie pozytywne. Wynika to, jak się wydaje, głównie z nieprzygotowania nauczycieli do prowadzenia wskazanego przedmiotu. Uczniowie w większości opisują sytuacje, w których na wiedzy o kulturze albo rysowali/malowali, albo nauczyciel dyktował z kartki informacje i kazał się ich uczyć na pamięć. Co więcej, w rozporządzeniu ministra edukacji narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych z 2012 roku w liceum ogólnokształcącym na przedmiot „wiedza o kulturze” przeznaczona jest 30 godzin i wolno go nauczać tylko w wymiarze podstawowym. W tym miejscu należałoby zapytać, jaką dawkę wiedzy o malarstwie, rzeźbie, architekturze, filmie, mediach, teatrze i innych sztukach scenicznych można przekazać w ciągu 30 godzin? W tym samym rozporządzeniu dopuszcza się w wymiarze rozszerzonym (240 godzin): historię muzyki czy historię sztuki. W podstawie programowej z tego samego roku informuje się, iż przedmiot „stanowi zwieńczenie cyklu kształcenia artystycznego”¹². Zaleca się nauczycielowi korzystanie z wiedzy zdobytej przez uczniów na historii sztuki czy historii muzyki. Jeśli zatem ugruntowuje się tym sposobem pozycję tych dwóch przedmiotów, dlaczego nikt nie zastanawia się nad koniecznością wprowadzenia osobnej jednostki: historia filmu lub wiedza o filmie, skoro wszyscy teoretycy, krytycy i pedagodzy zdają się być zgodni, iż to właśnie X muza jest obecnie najmocniej wpływającą na świadomość młodzieży formą sztuki¹³. Konstrukcja obecnego programu szkolnego każe zatem skonstatować wprost, iż przedmiot wiedza o kulturze na

¹¹ Przytoczone opinie zaczerpnięte zostały ze strony: http://forum.gram.pl/forum_post.asp?tid=1971&tpage=1, dostęp: 7.12.2013. Ich prawdziwość została potwierdzona przeze mnie w bezpośrednich rozmowach z osobami, które uczęszczały na przedmiot wiedza o kulturze.

¹² <http://www.zse1.edu.pl/wymag/wok/prog1.pdf>, dostęp 06.12.2013.

¹³ Nawet bardziej uprawnionym przedmiotem wydawałaby się dziś wiedza o filmie i telewizji.

pewno nie spełni roli wyposażenia uczniów w narzędzia konieczne do świadomego i selektywnego odbioru dzieł filmowych i innych przekazów medialnych.

Wspomniane zmiany, kładące nacisk m.in. na wykorzystanie materiałów filmowych w edukacji szkolnej (głównie polonistycznej), nie przyniosły większych efektów.

W polskiej szkole podstawową formą kontaktu z filmem jest nadal zbiorowe wyjście na ekranową adaptację lektury i okazjonalne pisanie recenzji. Dziś jednak – w kontekście zmiany paradygmatu społecznego istnienia literatury i filmu – nie wystarcza już kontynuacja takiej strategii. Nieodzowna jest strategia nowa – systematycznego wprowadzania młodych ludzi w gęstą sieć wielorakich, intrygujących powiązań literatury i filmu (Bobiński 2011, 12).

Podstawowe przyczyny, dla których nauczyciele-poloniści nie chcą korzystać z dobrodziejstw kinematografii, wydają się oczywiste. Nauczyciele przede wszystkim nie uważają się za znawców sztuki filmowej, w związku z czym przygotowanie lekcji z wykorzystaniem materiałów audiowizualnych wymagałoby od nich więcej pracy. Ponadto najchętniej wymawiają się oni brakiem czasu lekcyjnego, co wiąże się z wieloletnim przyzwyczajeniem do odtwórczego i możliwie jak najwierniejszego zrealizowania programu nauczania. A oglądanie filmów zawarte jest w ministerialnych zaleceniach: „Wśród celów edukacyjnych w programach dla szkół ponadpodstawowych Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu wymienia *zapoznanie z różnorodnymi tekstami kultury, takimi jak literatura piękna, popularnonaukowa, publicystyka, teatr, film, TV, sztuki plastyczne*”¹⁴. Założeniem edukacji medialnej, która podobnie jak edukacja ściśle filmowa nie jest wykładana w ramach przedmiotów obowiązkowych w żadnej szkole, a jedynie na zajęciach dodatkowych, jest przygotowanie do świadomego i selektywnego korzystania ze środków masowego przekazu. Sposób realizacji zaleceń pokrywa się zatem z założeniami samego pojęcia „edukacja medialna”. Pojęcie to objaśniane jest jako „kształtowanie umiejętności świadomego, krytycznego i selektywnego korzystania ze środków społecznego przekazu, w tym wychowanie do odbioru mass mediów”¹⁵. Nauczyciele języka polskiego, historii, nauki o kulturze czy wiedzy o społeczeństwie, powinni korzystać z możliwości, jakie daje im film. Humanieści powinni być bowiem otwarci na różnorodne formy przekazu i udogodnienia, jakie daje korzystanie z dostępnych tekstów kultury. W obliczu ilości i różnorodności materiałów oferowanych nauczycielom przez dzisiejszy rynek edukacyjny tym większe zdziwienie budzi często spotykana, niechętna postawa.

¹⁴ <http://www.oswiata.abc.com.pl/akt1/-/akt/dz-urz-men-97-5-23>, dostęp: 31.12.2014.

¹⁵ <http://edukacja-medialna.wyklady.org/>, dostęp: 10.03.2015.

Można korzystać z nich kompleksowo albo dokonać wyboru zaledwie częściowego, skorzystać tylko z niewielkich fragmentów obrazujących konkretne wydarzenia¹⁶ albo zjawiska.

Skoro polski system edukacji medialnej można ciągle uznawać za niedoskonały, przyjrzyć się trzeba innym światowym systemom i wyciągnąć z nich właściwe dla naszego kraju wnioski. Jako przykłady europejskich krajów, którym udało się wdrożyć zaawansowane programy nauczania związane z filmem i mediami zarówno dla młodzieży, jak i dla nauczycieli podaje się najczęściej Francję, Wielką Brytanię i Szwecję. W przypadku tego ostatniego kraju, najważniejszym elementem dobrze prosperującej edukacji filmowej w szkole jest stworzony już w 1988 roku system rządowego dofinansowania projekcji filmowych w lokalnych kinach, włączonych do programu nauczania. W odróżnieniu od systemu polskiego nie są to okazjonalne wyjścia do kina (które sfinansować muszą rodzice), czy też opcjonalne, zależne od chęci nauczyciela, uczestnictwo w szkolnej akademii filmowej (znów finansowane z kieszeni rodziców), najczęściej w czasie pozalekcyjnym lub kosztem innych zajęć. Åse Kleveland dyrektor Szwedzkiego Instytutu Filmowego wspomina, że już w 1985 roku szwedzki minister Edukacji i Kultury¹⁷ stwierdził, iż najlepszą drogą udziału w dyskusji o przemocy w mediach nie jest cenzura czy odgórne regulacje, ale przedstawienie alternatywnego repertuaru oraz edukowanie uczniów w zakresie języka filmu. Takie podejście do edukacji filmowej rodzi pytanie, czy pokazywanie opcjonalnego materiału wystarczy do zniwelowania negatywnych skutków tego, co na co dzień ogląda młodzież. Również ten aspekt Szwedzi, jak się zdaje, mieli jednak na uwadze. Kleveland zdaje sobie sprawę, iż trudna byłaby próba kształtowania gustu młodych ludzi w szkole poprzez mówienie im, które filmy są „dobre”, a które „złe”. Przytacza model wdrożony w niektórych miastach Szwecji, gdzie w radzie nauczycieli i pedagogów, układających program filmowy, zasiada także przedstawiciel uczniów. Ważny wydaje się tu aspekt praktycznego wykorzystania wiedzy o filmie, czyli tworzenie przez uczniów własnych produkcji. Takie zajęcia dają pole do popisu także tym uczniom, którzy mają trudności z uczeniem się. Wskazana forma aktywności pozwala się im wykazać się na innym polu i – jak twierdzą nauczyciele – ich postawa zmienia się niezależnie od tego, z której strony kamery stoją¹⁸.

¹⁶ Na przykład krótki fragment *Krzyżaków* podczas omawiania na lekcji historii bitwy pod Grunwaldem.

¹⁷ Ówczesny minister nazywał się Bengt Göransson.

¹⁸ Informacje przetłumaczone przez siebie podaję za wywiadem z Åse Klevelandem dyrektorem Szwedzkiego Instytutu Filmowego. Cały wywiad w wersji angielskiej zob. <http://www.europeanfilmacademy.org/For-a-European-Agenda-for-Film-Education-at-School.148.0.html>, dostęp: 06.12.2013.

Za równie udany przykład mogłaby posłużyć ogólnodostępna strona Board of Studies¹⁹, utworzona przez rząd jednej z australijskich prowincji – Nowej Południowej Walii. Strona powstała po to, „aby podnieść i tak już wysokie standardy obowiązujące w szkołach Nowej Południowej Walii”²⁰. Na stronie można znaleźć mnóstwo materiałów dotyczących konkretnych przedmiotów nauczania na różnych poziomach edukacji szkolnej i wczesnoszkolnej, w tym sylabusy i propozycje użycia konkretnych tekstów kultury (książek, wierszy oraz filmów). Zestawienia tworzone są przez specjalną komisję przy współudziale nauczycieli języka angielskiego współpracujących z komisją. W zestawie proponowane są zarówno filmy fabularne (np. *Rydwany ognia*), dokumentalne (np. *Baraka*), jak i animowane (np. *Shrek*). Każdy z nich opatrzony został krótkim opisem z sugestią elementów ważnych w danym dziele.

Podobne działania zostały już podjęte w niektórych polskich podręcznikach do literatury, są to jednak próby nieśmiałe. Filmy traktowane są tutaj wyłącznie jako ewentualny materiał dodatkowy do obejrzenia w domu, a nie jako integralna część lekcji języka polskiego.

1.2. OGÓLNOPOLSKIE PROGRAMY PRZEZNACZONE DO EDUKACJI MEDIALNEJ I FILMOWEJ

1.2.1. FILMOTEKA SZKOLNA

Filmoteka Szkolna to projekt Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej, który został zainaugurowany cztery lata po założeniu instytutu, czyli w roku 2009. Jego cele opisane są na stronie internetowej PISF w następujący sposób:

Od ponad stu lat film jest trwałym elementem współczesnej kultury. Stworzył swoje własne środki wyrazu i stał się źródłem wiedzy o człowieku i świecie. Dlatego w programie szkolnym obok wychowania literackiego, plastycznego i muzycznego, powinno znaleźć się miejsce również na wychowanie filmowe. W dobie panowania kultury audiowizualnej Filmoteka Szkolna ma stanowić skuteczną pomoc w realizacji tego zadania²¹.

¹⁹ Pełna nazwa od roku 2014 brzmi: Board of Studies, teaching and Educational Standards NSW (BOSTES).

²⁰ „BOSTES was created by the NSW government in 2014 to sustain and improve the already high standards of achievement in NSW schools” (<http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/>, dostęp: 01.12.2014).

²¹ *O nas*, <http://www.filmotekaszkolna.pl/trecz.php?id=486697789d3bcfd>, dostęp: 19.03.2012.

Twórcy projektu zwracają uwagę na fakt, iż w programach szkolnych nie znalazło się jeszcze miejsce dla szeroko pojętej edukacji filmowej i prezentują wydany przez siebie pakiet filmowy jako lekarstwo na tę bolączkę²². Pakiet został bezpłatnie przekazany do 14000 polskich szkół. Płyty DVD zawierające 55 filmów fabularnych, dokumentalnych i animowanych podzielone są na bloki tematyczne pasujące do konkretnych przedmiotów (język polski, historia, wiedza o sztuce, wiedza o społeczeństwie, wychowanie obywatelskie).

Filmy te nie są ekranizacjami lektur ani zestawem najważniejszych osiągnięć polskiej kinematografii. To dzieła, które zdaniem filmoznawców, dobrze ilustrują poszczególne tematy, z punktu widzenia wiedzy o filmie. Przykładowo są to: *Obserwacje codzienności*, *Siła symbolu*, *Rozdroża historii*, *Metafory prawdy* czy *Portret zbiorowości*²³. Zestaw zawiera filmy tak znanych twórców, jak m.in.: Krzysztof Kieślowski, Andrzej Wajda, Marek Piwowski, Jan Jakub Kolski, Marcel Łoziński, Robert Gliński, Krzysztof Krauze, Krzysztof Zanussi. Dodatkowo, do każdego

²² List dyrektora Państwowego Instytutu Sztuki Filmowej: „Szanowni Państwo, od czasu kiedy film stał się istotną częścią współczesnej kultury, zaczęto doceniać jego rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Idea edukacji filmowej, rozumianej jako integralna część kształcenia i wychowania kulturalnego, była w Polsce rozwijana od lat trzydziestych ubiegłego wieku. Swoistym paradoksem jest, że w dobie niezwykłego rozwoju kultury audiowizualnej, kiedy film jest uznanym zjawiskiem kultury współczesnej, w szkole, obok wychowania literackiego, plastycznego i muzycznego, nie znalazło jeszcze miejsca wychowanie filmowe. Dla wszystkich zaangażowanych w realizację programu FILMOTEKA SZKOLNA jest oczywiste, że tak jak uczy się czytać i rozumieć teksty literackie, tak obecnie trzeba także uczyć świadomie odbierać przekazy audiowizualne; uczyć patrzenia, interpretowania i krytycznego przeżywania filmu. Dziś, w czasach nowoczesnej techniki audiowizualnej, edukacja filmowa ma szczególne warunki rozwoju. Służy temu FILMOTEKA SZKOLNA – program zainicjowany przez Polski Instytut Sztuki Filmowej. Celem programu jest wykształcenie pokolenia świadomych, wymagających widzów, które poprzez wyższy poziom potrzeb i oczekiwań oraz większe uczestnictwo w kulturze przyczyni się do rozwoju sztuki filmowej. Z tego powodu, Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego Pan Bogdan Zdrojewski nadał projektowi FILMOTEKA SZKOLNA charakter strategiczny i wydatnie wspomógł jego powstanie. Specjalne podziękowania należą się także Michałowi Merczyńskiemu - dyrektorowi PWA, prezesowi zarządu TVP SA Panu Andrzejowi Urbańskiemu, członkom Rady Programowej i Zespołu Redakcyjnego, koordynatorom projektu oraz wszystkim producentom i dystrybutorom, a także twórcom filmów, którzy zgodzili się projekt ten potraktować jako promocję polskiej sztuki filmowej. Istota programu polega na wyposażeniu wszystkich gimnazjów i liceów w Polsce oraz wybranych zagranicznych placówek edukacyjnych w pakiet FILMOTEKA SZKOLNA, zawierający płyty DVD z 55 polskimi filmami fabularnymi, dokumentalnymi i animowanymi, uprzednio poddany cyfrowej renowacji, ułożonymi w 26 cykli tematycznych. Ponadto PISF prowadzi będzie portal internetowy i forum Szkolny Klub Filmowy. Godny podkreślenia jest oryginalny i nowatorski pomysł na zawartość FILMOTEKI SZKOLNEJ, autorstwa Rady Programowej i Zespołu Redakcyjnego, w skład których weszli znakomici pracownicy najważniejszych ośrodków akademickich w Polsce. Adresowany do 15 000 placówek pakiet (zawierający 26 płyt DVD oraz dołączone do nich broszury z materiałami pomocniczymi dla nauczycieli), a także strona internetowa pomogą wprowadzać elementy edukacji filmowej do programów lekcji i zajęć pozalekcyjnych, przygotowujących uczniów do obcowania z dziełem filmowym, uczących krytycznego odbioru sztuki filmowej, rozwijających własną aktywność twórczą uczniów. Serdecznie dziękuję wszystkim partnerom projektu za wielkie zaangażowanie i entuzjazm - dzięki nim mogliśmy zrealizować to szlachetne przedsięwzięcie. Z wielką radością przekazuję w Państwa ręce pakiet FILMOTEKA SZKOLNA z nadzieją, że trwale przyczyni się on do pogłębienia wiedzy o sztuce filmowej i kulturze polskiej”. (Agnieszka Odorowicz, Dyrektor Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej), <http://www.filmotekaszkolna.pl/tresc.php?id=486697789d3bcfd>, dostęp: 19.03.2012.

²³ Tematy wszystkich lekcji wraz z tytułami filmów można znaleźć w aneksie.

zestawu filmów, dołączyliśmy wprowadzenie prof. Tadeusza Lubelskiego oraz krótkie filmy związane z omawianym tematem, zrealizowane przez studentów Szkoły Filmowej w Łodzi. Wystąpili w nich znani artyści i postacie życia publicznego, między innymi: Muniek Staszczuk, kabaret Mumio, zespół Lao Che, ks. Wojciech Drozdowicz, Andrzej Chyra, Karolina Gruszka²⁴.

Każda płyta zaopatrzona jest w omówienia i scenariusze wykorzystania danych materiałów. Na stronie Filmoteki Szkolnej znaleźć można także dodatkowe materiały i propozycje lektur uzupełniających program. Projekt PISF-u został wsparty przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego²⁵ oraz przez Polski Instytut Audiowizualny. Głównym zadaniem, jakie spełniać ma program, jest uczenie młodzieży krytycznego i świadomego odbioru filmowego. PISF wychodzi też naprzeciw tym nauczycielom, którzy nie wiedzą lub nie są pewni, w jaki sposób mogliby wykorzystać proponowane materiały. Od roku 2008 organizowane są dla nich szkolenia „Filmoteka Szkolna. Akcja!” oraz „Filmoteka Szkolna. Akademia”, na których omawiane są zagadnienia z zakresu historii filmu, wiedzy o języku filmowym, gatunków filmowych, a nawet elementy praktycznej pracy z filmem.

Wart uwagi jest też projekt „Filmoteka Szkolna: Kinoterapia”, czyli zestaw filmów proponowanych przez specjalistów na zajęcia wychowawcze w ramach prowadzonej w szkołach edukacji społeczno-emocjonalnej. Poza wyjątkami, takimi jak *Katedra* Bagińskiego, *Rezerwat* Palkowskiego czy *Wesele* Smarzowskiego zestaw składa się jednak z filmów starych, ogranych, nieprzemawiających już wyraźnie do dzisiejszej młodzieży. Należy oczekiwać, iż w obliczu poruszania w ostatnich latach przez polskich twórców tematów trudnych zestaw ten będzie się zmieniał i poszerzał o nowe pozycje. Mogłyby go uzupełnić takie filmy, jak np. *Danny Boy* (reż. Marek Skobecki), *Chce się żyć* (reż. Maciej Pieprzyca), *Dziewczyna z szafy* (reż. Bodo Kox), *Hardkor disko* (reż. Krzysztof Skonieczny), *Sala samobójców* (reż. Jan Komasa), *Obietnica* (reż. Anna Kazejak), *Zbliżenia* (reż. Magdalena Piekorz).

²⁴ *O nas*, <http://www.filmotekaszkolna.pl/tresc.php?id=486697789d3bcfd>, dostęp: 19.03.2012

²⁵ List Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego: „Edukacja artystyczna młodego pokolenia jest jednym z najpoważniejszych zadań, jakie stoją przed Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Mądrego i krytycznego odbioru sztuki trzeba uczyć, podobnie jak uczy się matematyki czy języka polskiego. Projekt FILMOTeka SZKOLNA przez lata pozostawał w sferze marzeń, chociaż konieczność wprowadzenia do szkół wychowania filmowego, jako autonomicznego przedmiotu, dostrzegało wielu wybitnych teoretyków kultury. Teraz to marzenie zaczyna się spełniać. Do szkół trafia pierwszy pakiet filmów, zawierający wybitne i istotne dzieła polskiego kina. Od *Popiołu i diamentu* Andrzeja Wajdy, *Eroiki* Andrzeja Munka po *Dług* Krzysztofa Krauze i *Zmruż oczy* Andrzeja Jakimowskiego. Reprezentowana jest również szkoła polskiej animacji i prace najwybitniejszych dokumentalistów. Wierzę, że będą to znakomite lekcje. O filmie. I o Polsce. Życzę miłego i mądrego oglądania oraz owocnych dyskusji”. (Bogdan Zdrojewski, Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego), <http://www.filmotekaszkolna.pl/tresc.php?id=486697789d3bcfd>, dostęp: 19.03.2012.

Filmoteka Szkolna nie ogranicza się do wydawania pakietów DVD (często kurzą się one w szkolnych piwnicach lub zamknięte zostają na klucz w szafach pokoi nauczycielskich). Filmoteka robi coś więcej, zachęca zarówno nauczycieli, jak i uczniów do wykonywania dodatkowych zadań, aby obudzić w nich chęć oglądania i dzielenia się swoimi odczuciami dotyczącymi różnych filmów. Jednym z nich jest konkurs, którego wyniki publikowane są w miesięczniku „Film”. Dowodem na to, że Filmoteka Szkolna spełnia swoje zadanie – edukuje i uwrażliwia młodzież na przekazy filmowe – niech będą fragmenty wyróżnionej w konkursie 2012, pracy Małgorzaty Gładkowskiej, uczennicy I klasy II Liceum Ogólnokształcącego w Olsztynie:

Kinowa sala, tylko ja i zapadająca ciemność. Nagle ktoś wchodzi na ekran. Mam wrażenie, że bardziej przypomina mnie niż ja sama, a tamta postać na drugim planie rozumie lepiej niż własna rodzina, przyjaciele, znajomi na Facebooku. Tak – oni na pewno zwracają się do mnie, wiedzą, co teraz czuję, bo są w tej samej sytuacji (a buty tamtej dziewczyny w tle widziałam wczoraj na wyprzedazy). Jak niesamowitą w swojej mocy sztuką jest kino i jak wielki miewa na ludzi wpływ. W 1990 roku powstało bardzo oryginalne dzieło *Ucieczka z kina „Wolność”* w reżyserii Wojciecha Marczewskiego. To film, po którym zaczęłam zadawać sobie kilka pytań. Nie będę udawać, że nigdy nad pewnymi kwestiami się nie zastanawiałam, jednak po obejrzeniu tego obrazu, moje rozważania na temat wpływu kina na codzienną rzeczywistość, na życie, na historię i społeczeństwo wróciły. Od dawna uważam, że filmy oprócz dawania oczywistej rozrywki często przekazują głębsze wartości, ale pomyślałam: w jaki sposób? Marczewski chce pokazać, że film to „tylko” film, wymyślona fabuła. Gdy bohater przechodzi przez ekran, dla nas powstają dwie płaszczyzny – „fikcja w fikcji”, a on gubi poczucie rzeczywistości, bo „głębszy poziom” wydaje mu się być prawdziwszy niż rzeczywistość, w której żyje. (...) Wciąż odkrywam i poznaję siebie – również dzięki filmom. Znajduję „siebie” na ekranie. Często czuję empatię postaci z ekranu – miewam wrażenie, że mówią tylko do mnie, bo wszystko się zgadza, zero fałszu. Kino nigdy nie będzie czystą fikcją – nie może być, bo przecież skądś to wszystko się wzięło. Nawet jeśli pewne filmy są tylko efektami bujnej wyobraźni twórców, to jednak muszą mieć one swoje źródło gdzieś, choćby głęboko w życiu i historii. Niemożliwe jest również to, żeby współcześni ludzie nie przejmowali zachowań bohaterów filmowych. Każdy, kto kiedykolwiek miał styczność z kinem, prawdopodobnie zrobił coś na wzór jakiejś postaci – jedni kupują buty jak Carrie Bradshaw, a inni jeżdżą na wycieczki „śladami Indiany Jonesa”. Filmy w XXI wieku są nieodłącznym elementem sztuki, rozrywki i ogromnych emocji. Nigdy nie powiem, że są one kłamstwem, bo w choćby najbardziej fantastycznym i nierealnym obrazie będzie prawda. Rzeczywistość tworzy kino i kino od wielu lat tworzy rzeczywistość. Kino jest rzeczywistością²⁶.

²⁶ Laureaci konkursu „Film” dla Filmoteki Szkolnej 2011/2012, „Film” (03) 2012, s. 23.

Warto dodać, że podobny do Filmoteki Szkolnej projekt powstał już w 1935 roku, stworzony przez Instytut Filmowy Polskiej Agencji Telegraficznej. „Powstała lista filmów oświatowych zalecanych do wykorzystania w szkole, z tą intencją przygotowano również listę filmów fabularnych” (Bobiński 2011, 78). Ulotka informacyjna mówiła, iż „PAT tworzy przy udziale najwybitniejszych sił pedagogicznych polskich kinematekę filmów niemych i dźwiękowych, przystosowanych do warunków pracy pedagogicznej w Polsce” (Bobiński 2011, 78).

Na koniec dodać należy, że postępująca coraz szybciej cyfryzacja i digitalizacja nie zatrzymuje rozwoju projektu Filmoteki Szkolnej. W przygotowaniu są kolejne pakiety lekcyjne, do których dostęp będzie można uzyskać poprzez platformę wirtualną PISF.

1.2.2. NOWE HORYZONTY EDUKACJI FILMOWEJ

Od początku trwania roku szkolnego 2011/2012 pojawił się na polskim rynku projekt – Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej. Wraz z opisaną Filmoteką Szkolną Nowe Horyzonty należą do Koalicji dla Edukacji Filmowej powołanej przez Polski Instytut Sztuki Filmowej. NHEF od lat prowadzony jest przez Stowarzyszenie Nowe Horyzonty, czyli organizatora festiwalu T-Mobile (wcześniej: Era) Nowe Horyzonty oraz American Film Festival. Obecnie projekt edukacyjny Stowarzyszenia realizowany jest w 26 polskich miastach. Jest to seria projekcji filmowych każdorazowo poprzedzanych prelekcjami. Programy prelekcji różnią się nieco od siebie w różnych miastach jednak zawsze podzielone są na bloki wiekowe: szkoła podstawowa kl. 1-3, szkoła podstawowa kl. 4-6, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna. Proponowane projekcje uzupełnione są prezentacjami możliwymi do pobrania przez nauczycieli bezpośrednio ze strony internetowej. Dodatkowo stowarzyszenie wydało pakiet edukacyjny *Czy wierzysz w to, co widzisz?* Składa się on z ośmiu części zatytułowanych następująco: trzy etapy powstawania filmu; scenariusz a jego pierwowzór literacki; język filmu; narracja; gatunki filmowe; dokument; film jako źródło historyczne; przekazy audiowizualne. Pakiet zawiera szczegółowe scenariusze lekcji z wykorzystaniem fragmentów filmów oraz płytę z gotowymi fragmentami, jest zatem przygotowany w ten sposób, aby nie wymuszać na nauczycielach dodatkowych aktywności, jeżeli nie chcieliby się nimi wykazywać. Dodatkowym wydarzeniem proponowanym przez Stowarzyszenie są warsztaty dla nauczycieli.

Program zajęć jest pomyślany tak, by z jednej strony poruszać na poziomie ogólnym kwestie filmoznawcze, jak na przykład historia kina, analiza operatorska i montażowa czy język filmu, z drugiej natomiast – przybliżyć kino prezentowane na festiwalu²⁷. Głównym celem warsztatów jest zachęcenie nauczycieli do korzystania z filmu i przekazów audiowizualnych podczas pracy w szkole oraz stworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń²⁸.

W roku 2012 projekt Stowarzyszenia Nowe Horyzonty został wyróżniony nagrodą PISF w kategorii „edukacja młodego widza”.

1.2.3. AKADEMIA POLSKIEGO FILMU

Program ten to druga po FilMOTECE Szkolnej propozycja Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej. Jest to dwuletni kurs historii filmu polskiego na poziomie akademickim. W programie mogą wziąć udział wszystkie osoby zainteresowane poszerzeniem swojej wiedzy z zakresu historii kina polskiego.

Program Akademii, składający się z ponad stu tytułów i rozłożony na cztery semestry, obrazuje dorobek polskiego kina fabularnego w szerokim spektrum nazwisk, gatunków i tematów. Podstawą ich wyboru były dopełniające się kryteria: rangi osiągnięć i poszukiwań artystycznych oraz szczególnie życzliwego przyjęcia przez widownię. Chronologiczna konstrukcja programu ułatwia poznanie tendencji dominujących w danym okresie i kierunków rozwojowych. (...) Akademia Polskiego Filmu uzupełnia humanistyczne programy wyższych uczelni, jednocześnie pełniąc funkcje wolnej wszechnicy. Otwiera się przed tymi wszystkimi, którzy chcieliby scalić i pogłębić historyczną wiedzę o rodzimym filmie²⁹.

Pierwsza edycja Akademii odbyła się w 2009 roku w Warszawie. W kolejnych latach odbyły się edycje w Łodzi, Kielcach, Krakowie, Wrocławiu, Tychach i Gliwicach. Kurs podzielony jest na cztery semestry: I – filmy z lat 1908-1960, II – filmy z lat 1960-1975, III – filmy z lat 1971-1985, IV – filmy z lat 1981-1999³⁰. Część wykładów prowadzonych w ramach Akademii jest dostępnych w formie nagrań wideo na stronie internetowej www.akademiapolskiegofilmu.pl, są one także udostępniane za pośrednictwem telewizji (w roku 2014 w stacji Stopklatka.tv).

²⁷ Chodzi tu o Festiwal T-Mobile Nowe Horyzonty odbywający się w lipcu we Wrocławiu.

²⁸ *O projekcie*, <http://www.nhef.pl/edukacja/artikul.do?id=663>, dostęp: 19.03.2012.

²⁹ <http://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/>, dostęp: 06.12.2013.

³⁰ Dokładny opis programu można znaleźć w aneksie.

1.2.4. KOMENTARZ DO TREŚCI PROGRAMÓW EDUKACYJNYCH

W świetle wcześniejszych uwag o stanie edukacji medialnej i filmowej w polskich szkołach niewłaściwe wydaje się zamknięcie na przykład programu Akademii Polskiego Filmu na roku 1999, programu Filмотeki Szkolnej na roku 2003 (w tym zestawie pojawia się dosłownie kilka filmów zrealizowanych po roku 2000). Współcześnie tworzone projekty nie powinny pomijać filmów najnowszych. Co więcej, oba realizowane są przez PISF, czyli instytucję państwową, którą statutowe zapisy zobowiązują do promowania polskiego kina, wspierania debiutów i młodych twórców, produkcji filmowej itd.³¹ Produkcje należące do „klasyki kina polskiego”, a nawet światowego zostały obszernie opisane w wielu opracowaniach przeznaczonych zarówno dla profesjonalistów, jak i dla laików w zakresie historii kina. Można zatem zaryzykować tezę, iż potencjalny uczestnik akademii mógłby przeczytać o nich w książkach czy czasopismach mniej lub bardziej specjalistycznych. To jednak właśnie recepcja kina współczesnego sprawia dzisiejszym widzom najwięcej kłopotu, o czym świadczą najdobitniej wypowiedzi typu: „Nie lubię polskiego kina”, „Z zasady nie chodzę do kina na polskie filmy”, „Nie oglądam, bo z góry wiem, że mi się nie spodoba”, „polskie kino to sama patologia”³². I właśnie w tym zakresie szkolić młodych ludzi powinny takie instytucje jak PISF, skoro dzisiejsza szkoła, nie zawsze może sprostać temu zadaniu. Zupełnie inne cele stawiają sobie twórcy Nowych Horyzontów Edukacji Filmowej – po pierwsze nie skupiają się oni wyłącznie na kinematografii polskiej. Jest to naturalne ze względu na charakter innych działań prowadzonych przez Stowarzyszenie NH (m.in. festiwal T-Mobile Nowe Horyzonty). Ponadto każdego roku programy NHEF są uzupełniane o produkcje najnowsze. Twórcy projektu jako jedyni zdają się rozumieć konieczność zbalansowanego korzystania z materiałów najnowszych i tych starszych. Ponadto Stowarzyszenie kładzie nacisk na rozbudzanie świadomości filmowej wśród nauczycieli, organizując fora dla nauczycieli oraz proponując im

³¹ Fragment statutu PISF: „Instytut realizuje zadania z zakresu polityki państwa w dziedzinie kinematografii, w szczególności przez: 1) tworzenie warunków do rozwoju polskiej produkcji filmów i koprodukcji filmowej; 2) inspirowanie i wspieranie rozwoju wszystkich gatunków polskiej twórczości filmowej, w szczególności filmów artystycznych, w tym przygotowania projektów filmowych, produkcji filmów i rozpowszechniania filmów; 3) wspieranie działań mających na celu tworzenie warunków powszechnego dostępu do dorobku polskiej, europejskiej i światowej sztuki filmowej; 4) wspieranie debiutów filmowych oraz rozwoju artystycznego młodych twórców filmowych; 5) promocję polskiej twórczości filmowej; 6) dofinansowywanie przedsięwzięć z zakresu produkcji filmowej, dystrybucji i rozpowszechniania filmów, upowszechniania i promocji kultury filmowej, rozwoju infrastruktury kinematograficznej oraz zachowania i ochrony dziedzictwa kultury filmowej; 7) świadczenie usług eksperckich organom administracji publicznej; 8) wspieranie utrzymywania archiwów filmowych; 9) wspieranie rozwoju potencjału polskiego niezależnego przemysłu kinematograficznego, a w szczególności małych i średnich przedsiębiorców działających w kinematografii”

(http://www.pisf.pl/files/dokumenty/informacje_prawne/statut_pisf.pdf, dostęp: 06.12.2013).

³² Wypowiedzi studentów kulturoznawstwa oraz polonistyki.

dodatkowe profity w postaci biletów kinowych w zamian za udział w programach. Dla rodziców z kolei organizowane są filmowe wywiady po hasłem: „Czy wiesz, jakie filmy ogląda w kinie Twoje dziecko? Jak one wpływają na jego rozwój? W jaki sposób możesz pomóc mu je zrozumieć i jak ciekawie je omówić?”³³. Okazuje się zatem, że prywatna fundacja wykazuje znacznie bardziej adekwatne podejście do sposobów edukacji filmowej niż instytucja państwowa.

1.3. PORTAL EDUKACJA FILMOWA.

PORTAL EDUKATORÓW I MŁODYCH KINOMANIAKÓW

Portal nagrodzony w 2013 roku przez Polski Instytut Sztuki Filmowej w kategorii Edukacja Młodego Widza, stworzony został w ramach programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego „Edukacja+” i składa się z dwóch głównych części. Pierwsza z nich przeznaczona jest dla nauczycieli i zawiera przede wszystkim scenariusze lekcji, ale także analizy i interpretacje konkretnych filmów. Można je przeszukiwać i sortować wedle dowolnego klucza (np. tytuł, czas trwania filmu, dowolny twórca od reżysera po scenografa, najważniejsze nagrody). Bardzo istotnym dydaktycznym elementem portalu jest możliwość sortowania filmów wedle wieku osób, dla których są przeznaczone. Druga część portalu, przeznaczona dla uczniów, jest miejscem, gdzie młodzi ludzie mogą zamieszczać napisane przez siebie recenzje oraz relacje z wydarzeń kulturalnych (szczególnie filmowych), odbywających się na terenie całej Polski. Poza tym, na stronie znaleźć można kalendarium nadchodzących wydarzeń oraz premier.

Atutem strony jest to, iż pojawiają się na niej materiały dotyczące filmów najnowszych, które dopiero co zeszły z ekranów kinowych³⁴. Daje to nauczycielom możliwość dyskusji z uczniami na temat filmów, które oglądają na bieżąco – co jest niezwykle ważne, ponieważ odnalezienie tropów interpretacyjnych do filmów najnowszych sprawia często najwięcej trudności. Ciekawą zakładką jest część „polecane premiery”, zawierająca krótkie recenzje i omówienia filmów, wchodzących w danym momencie na ekrany kin. Zamieszczane charakterystyki opatrzone są uwagami dydaktycznymi, pozwalającymi nauczycielowi wybrać film spoza ogólnie ustalonego kanonu adaptacji literatury oraz polskich filmów historycznych, do których często ograniczają się wspólne szkolne wyjścia do kina. Najwięcej miejsca w sekcji dla nauczycieli zajmują scenariusze lekcji. Ich zakres jest niezwykle różnorodny, gdyż obok tematów przeznaczonych na lekcje

³³ Zob. http://www.nhef.pl/edukacja/aktualnoscm.do?id=3432&m=p_2, dostęp: 06.12.2013.

³⁴ Czasem już nawet podczas ich wyświetlania w kinach.

polskiego czy historii³⁵, znajdziemy także tematy filozoficzne, psychologiczne, społeczne („Czy jestem samotny w tłumie”, „Mały tramp kontra złoty cielec – o Chaplinowskim śmiechu przez łyż w filmie *Gorączka złota*”), a także np. scenariusze lekcji języka angielskiego („If she hadn't stepped forward – powtórzenie wiadomości o trybie warunkowym z wykorzystaniem filmu *Igrzyska śmierci*”).

Z pewnością internetowy projekt Edukacja Filmowa może wypełnić wyraźną lukę w podejściu do szkolnej edukacji medialnej. Aby zachęcić nauczycieli do korzystania z materiałów audiowizualnych podczas zajęć, twórcy portalu proponują szkolenia pedagogiczne³⁶, promują dobre praktyki edukacyjne oraz prezentują sylwetki nauczycieli, działających na rzecz edukacji filmowej zarówno na terenie swoich szkół, jak i poza nimi.

Warto wspomnieć o platformie Edukacja Filmowa także ze względu na niezwykle interesujący projekt o nazwie „filmowe zielone szkoły”. Jego twórcy opisują go w następujący sposób:

Program będzie dostosowywany do potrzeb każdej grupy oraz długości pobytu. Proponujemy »zielone szkoły« trwające od 3 do 5 dni, (...). Zajęcia odbywać się będą w Pałacu Młodzieży w Łodzi i innych instytucjach kulturalnych miasta. Możemy zaproponować grupom wizyty i warsztaty w PWSFTviT, Muzeum Kinematografii, Muzeum Fabryki, Se-Ma-For oraz wyprawy szlakiem łódzkich miejsc uwiecznionych w filmach³⁷.

³⁵ Niektóre z nich są zresztą dość kontrowersyjne. Znaleźć można na przykład lekcję: „*Krudowie – przodkowie ludzi czy już ludzie?*” (<http://www.edukacjafilmowa.pl/materialy-edukacyjne/scenariusze-zajec/item/543-krudowie>, dostęp: 11.01.2015). Lekcja dotyczy filmu animowanego *Krudowie*, opowiadającego o prehistorycznej rodzinie. O ile zawartość lekcji w bardzo ciekawy sposób zapoznaje uczniów z kolejnymi etapami ewolucji o tyle tytuł nie kojarzy się zbyt dobrze, jeśli spojrzymy na niego w kontekście „bardzo ludzkich” zachowań bohaterów bajki.

³⁶ Zakres tematów szkoleniowych to: „W jaki sposób wdrażać edukację filmową w szkole?; W jaki sposób organizować zajęcia z młodzieżą w zakresie edukacji filmowej; Edukacja filmowa w świetle nowej podstawy programowej; Planowanie i realizacja szkolnych projektów edukacyjnych w gimnazjum z wykorzystaniem filmu?; Tworzenie programów kształcenia z wykorzystaniem edukacji filmowej; Projektowanie innowacji pedagogicznych dotyczących edukacji filmowej; Zajęcia filmowe jako antidotum na szkolną rutynę; Z filmem do młodej głowy, czyli o znaczeniu filmu jako skutecznego sposobu kształcenia i wychowywania; Film jako wartościowe i innowacyjne narzędzie edukacji?; Analfabetyzm medialny jako ważne wyzwanie dla współczesnej szkoły; W jaki sposób szkoła powinna wychowywać do mediów – kształtować ich świadomego odbiorcę i użytkownika?; Wychowawcza rola filmu; Spotkania z filmem jako pomysł na lekcje wychowawcze; Film jako sojusznik edukacji; Pozalekcyjne zajęcia filmowe – idea dyskusyjnych klubów filmowych w szkole; Zajęcia filmowe jako propozycja organizacji czasu wolnego uczniów; Kształcenie filmowe – sposób na wzbogacenie oferty edukacyjnej szkoły; ABC... kinoterapii, czyli o korzystaniu z filmów w procesie terapeutycznym; Film jako źródło sposobów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i wyzwaniem życia” (zob. <http://www.edukacjafilmowa.pl/dla-szkoly/szkolenie-w-panstwa-szkole>, dostęp: 10.02.2015).

³⁷ <http://www.edukacjafilmowa.pl/dla-szkoly/filmowe-zielone-szkoly>, dostęp: 06.12.2013.

W zakres projektu wchodzi zarówno wspomniane zwiedzanie miejsc ważnych na filmowej mapie Polski, jak i zajęcia z zakresu teoretycznej i praktycznej wiedzy związanej ze sztuką filmową.

CZEŚĆ II – FILM JAKO NARZĘDZIE NAUCZANIA KULTURY I JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

2.1. SŁOWNICTWO FILMOWE

Film opisywany jest w niniejszej pracy przede wszystkim jako narzędzie nauczania kultury oraz języka polskiego jako obcego. Jako przedmiot nauczania może stać się on dla lektora doskonałym instrumentem wzbogacającym leksykę specjalistyczną³⁸.

Dopiero świadome opanowanie wszystkich elementów języka, tzn. terminologii specjalistycznej występującej w konkretnych konstrukcjach składniowych, potrzebnych do wyrażania określonych funkcji językowych, prowadzi do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej w zakresie wszystkich sprawności językowych (Chłopicka-Wielgos, Pukas-Palimąka 1996, 78).

W dzisiejszym dyskursie akademickim, w którym coraz częściej wśród modułów na kierunkach humanistycznych³⁹ pojawiają się przedmioty związane z szeroko pojętą analizą i interpretacją tekstów kultury, koniecznie należy wyposażyć studentów w narzędzia i wiedzę do ukształtowania odpowiednich kompetencji.

Coraz większa liczba studentów, z którymi ma do czynienia lektor języka polskiego jako obcego pracujący w kraju, planuje studia lub już studiuje w Polsce⁴⁰. Osoby te „stają wobec

³⁸ Wymóg posługiwania się taką leksyką w różnych zakresach – por. aneks: poziomy znajomości języka polskiego jako obcego.

³⁹ Przedmioty z zakresu szeroko rozumianego filmoznawstwa pojawiają się na różnych kierunkach od: kulturoznawstwa, przez polonistykę po kierunki takie jak komunikacja promocyjna i kryzysowa.

⁴⁰ Coraz większą popularnością wśród młodych ludzi zwłaszcza ze Wschodu cieszą się kursy przygotowujące do studiów w języku polskim, także program Erasmus (od 2014 roku Erasmus+) z każdym rokiem poszerza swój zasięg i w jego ramach pojawia się w Polsce coraz większa ilość studentów.

konieczności przyswojenia sobie informacji przekazywanych przez źródła pisane bądź audialne, ich przetworzenia i wykorzystania w dalszej nauce” (Magajewska 2010, 457). Mirosława Magajewska opisuje sytuację grupy chcącej w całości podjąć studia medyczne, co jest dla lektora znacznym ułatwieniem w doborze materiałów. W większości wypadków jednak, staje on przed koniecznością doboru takich tematów dla grupy mieszanej, które przynajmniej częściowo zainteresują wszystkich oraz wskazania zastosowań konkretnych leksemów w życiu codziennym. Tej argumentacji nie wymaga leksyka z zakresu sztuki filmowej. W czasie, gdy wizualność stała się najważniejszą częścią otoczenia kulturowego człowieka, film jest tą sferą, która łączy nie tylko pokolenia, ale także ludzi pochodzących z odległych zakątków świata. W końcu to właśnie dzięki oglądaniu filmów (i seriali telewizyjnych) wiemy, bez wychodzenia z domu, jak wygląda opera w Sydney, znamy topografię Nowego Jorku i możemy stać się specjalistami w dziedzinie dalekowschodnich sztuk walki. Zadaniem nauczyciela jest wyposażyć studenta w słownictwo niezbędne do rozmowy na temat obejrzanych filmów zarówno podczas lekcji, jak i (a może przede wszystkim) podczas codziennych rozmów z rówieśnikami. „Języków obcych uczy się dla celów pragmatycznych, związanych z postępującym niezwykle szybkim rozwojem możliwości, potrzeby, a nawet konieczności kontaktów między ludźmi mówiącymi różnymi językami” (Martyniuk 1996, 41). Przyjrzyjmy się zatem zakresowi tego słownictwa i możliwym sposobom jego nauczania.

Nazw gatunków filmowych uczyć należy od początku procesu kształcenia. Jest to tematyka prosta, gdyż część nazw to internacjonalizmy lub wyrazy brzmiące podobnie w wielu językach. Z jednej strony to ułatwienie, z drugiej jednak trudno jest wyrugować u studentów błędne używanie polskich – jak im się wydaje – nazw, np. „lubię oglądać film komedijski”, „lubię dramę”⁴¹. Bardzo wyraźnie trzeba zatem nakreślić reguły nazywania. W przypadku nazw „międzynarodowych” wystarczy użyć w języku polskim terminu: horror, komedia, thriller, dramat, musical, western⁴², natomiast w przypadku typowo polskich nazw gatunków należy dodać do niej słowo film: film wojenny, film muzyczny, film biograficzny, film historyczny, film kostiumowy, film obyczajowy⁴³.

Wprowadzanie nazw gatunków można połączyć z dodatkowym rozszerzeniem słownictwa. W praktyce lekcyjnej dobrze sprawdza się zadanie przyporządkowywania do poszczególnych gatunków charakterystycznych dla nich cech (słów lub związanych z nimi obrazków w zależności

⁴¹ Przykłady nagminnego używania błędnych form zaczerpnięte zostały z prac studentów przedmiotu „Polska i Polacy w filmie” prowadzonego w ramach Semestralnych Studiów Polskich na Uniwersytecie Śląskim.

⁴² U studentów będą się nagminnie pojawiać konstrukcje typu: „lubię oglądać film horror”.

⁴³ Inną formą podpowiedzi, jaki można zaproponować studentom, to reguła: rzeczowniki występują pojedynczo, przymiotniki ze słowem film. Nauczyciel może skorzystać z tego wyjaśnienia, które bardziej przemówi do danej grupy studentów.

od poziomu zaawansowania grupy)⁴⁴. Zaproponowany w aneksie zakres słownictwa można dowolnie modyfikować, sprawiając, że lekcja stanie się jednocześnie użyteczna pod względem gramatycznym. I tak – na przykład – proponowane w ćwiczeniu słowo „gwiazda”, użyte w znaczeniu gwiazdy szeryfa i w związku z tym pasujące do gatunku western, studenci najpewniej przyporządkują do gatunku film biograficzny, mając na myśli gwiazdę jako znanego człowieka, czyli bohatera takiego filmu. Rozmowa o różnych znaczeniach słowa „gwiazda”⁴⁵ może stać się zatem przyczynkiem do ciekawej lekcji o homonimach. Nauczyciel może spróbować skonstruować ćwiczenie wykorzystując większą liczbę homonimów albo wstawić do niego same czasowniki i potraktować leksykę filmową jako przyczynek do powtórki koniugacji. Jeśli z kolei nauczyciel zdecyduje się na same rzeczowniki, może sprowokować powtórkę biernika i dopełniacza („W westernie/horrorze/filmie sensacyjnym widzę...”, „W westernie/horrorze/filmie sensacyjnym nie ma...”). Gatunki filmowe można też potraktować jako ciekawy materiał do nauki tworzenia definicji: „film obyczajowy to...”, „western to...”, „dramat to...” itd. Jeśli mamy do czynienia ze studentami zaawansowanymi, można zaproponować im debatę na temat gatunków filmowych – studenci dzielą się na grupy i losują, jaki gatunek mają omawiać i kto z nich będzie reprezentował stanowisko „za”, a kto „przeciw”. Takie losowanie przynosi o tyle ciekawy efekt, że zmusza studentów do przemyślenia argumentów, jakich użyją w dyskusji, a nie tylko do przedstawienia osobistych preferencji. Na koniec zajęć można zaproponować ćwiczenie na uzupełnianie różnego typu zdań, co może jednocześnie stać się powtórką materiału zajęć i powtórką z gramatyki np. „Film wojenny to...”, „Kiedy oglądałem horror...”, „Dramat to film...”, „W filmie fantastycznym...”, „W filmie dokumentalnym⁴⁶ nie...” itd. Końcowa część lekcji powinna zostać zachowana na luźną rozmowę ze studentami o tym, jakie filmy lubią oglądać, jakich nie oglądają, czy mają swoje ulubione tytuły i dlaczego⁴⁷. Taki układ zajęć przebiegałby zgodnie z zaleceniami metodycznymi dotyczącymi nauczania języka. „Nie istnieje specjalna metodyka nauczania języka specjalistycznego i dlatego podejście komunikacyjne doskonale się do tego celu nadaje. Występują tu te same fazy przyswajania języka: prezentacji i objaśniania, ćwiczeń i utrwalania, wolnego

⁴⁴ Przykład takiego ćwiczenia znaleźć można w aneksie.

⁴⁵ Zob. http://sjp.pwn.pl/slownik/2463632/1,_2,_31, dostęp: 10.02.2014. 1. «ciało niebieskie złożone z gazów i plazmy, widoczne jako punkt świetlny na ciemnym niebie»; 2. «przedmiot o wielu ramionach rozchodzących się promieniście z jednego punktu» (w znaczeniu np. gwiazdy, którą nosi szeryf - A.T.); 3. «osoba sławna i podziwiana»; 4. «los, przeznaczenie».

⁴⁶ Przy okazji wprowadzania gatunków warto wprowadzić rozróżnienie na film fabularny, dokumentalny i animowany. Okazuje się bowiem w praktyce, iż kategoria filmu dokumentalnego nie jest wcale już dziś oczywista dla młodych ludzi, nie posiadających wiedzy filmoznawczej. W dużej mierze winić za to można formułę „seriali paradokumentalnych” emitowanych masowo w telewizji wielu krajów. Mowa tu o tytułach takich jak: *Pamiętniki z wakacji*, *Sędzia Anna Maria Wesołowska*, *Zdrady*, *Dlaczego ja?* itp.

⁴⁷ Praktyka lekcyjna pokazuje, że studenci będą mówić, korzystając chętnie z nowo nabytej wiedzy. Będą sięgali do notatek, starając się użyć możliwie jak największej liczby słów poznanych podczas lekcji.

zastosowania” (Chłopicka-Wielgos, Pukas-Palimąka 1996, 78). Warto zastosować różne techniki wykorzystania nowo poznanej leksyki. Samo wytlumaczenie i zapisanie słowa nie wystarczy, aby student był w stanie efektywnie je wykorzystać w późniejszym procesie komunikacji. „Im bardziej bowiem analizuje się dane słowo i im bogatszy łańcuch powiązań i skojarzeń zostanie wytworzony w pamięci uczącego się, tym dłużej zostanie ono zatrzymane w pamięci i tym bardziej będą rozbudowywane ścieżki dostępu do niego” (Seretny 2005, 198).

Innym ważnym zagadnieniem są nazwy zawodów osób związanych z tworzeniem dzieła filmowego. Powinny się zatem na lekcji pojawić słowa takie, jak: reżyser, operator, scenarzysta, kompozytor, aktor (w zależności od chęci i potrzeb nauczyciela także: kaskader, statysta, dubler), scenograf, kostiumograf/kostiumolog⁴⁸, charakteryzator, montażysta, producent, dystrybutor. Po pierwsze, należy ustalić, czym zajmują się wymienione osoby, po drugie rozmowę o zawodach można potraktować jako przyczynek do wspomnianej już konieczności pracy nad gniazdami słowotwórczymi⁴⁹. W przypadku zawodów związanych z branżą filmową bardzo ważne będzie zwrócenie uwagi na różnicę pomiędzy scenarzystą a scenografem. Te dwie profesje są często mylone nawet przez rodzimych użytkowników języka. Podczas zajęć można wskazać studentom zasady tworzenia w języku polskim form żeńskich⁵⁰ oraz wykorzystać zawody jako pretekst do samodzielnego tworzenia wyrazów pochodnych związanych z danym zawodem. Przykładem może być słowo charakteryzator: charakteryzator – charakteryzatorka (kobieta) – charakteryzuje < charakteryzować (co robi?) – charakteryzatornia (gdzie pracuje?) – charakteryzacja (efekt). Jako wzór podaję właśnie to słowo, gdyż doskonale nadaje się ono także do ćwiczeń fonetycznych⁵¹. Podczas ćwiczenia pojawić się może kilka wyrazów kłopotliwych, którym warto poświęcić więcej uwagi. Na przykład: na pytanie, co robi operator, studenci bardzo często podają odpowiedź: „operuje”⁵². W języku polskim „operować” może lekarz lub „operować” można jakimś przyrządem – w tym przypadku – kamerą. Warto także zatrzymać się na chwilę przy efekcie pracy operatora, którym są w języku polskim „zdjęcia”. Studentom to słowo jednoznacznie kojarzy się z aparatem

⁴⁸ Słowo „kostiumolog” coraz częściej pojawia się w dyskursie publicznym w znaczeniu osoby projektującej kostiumy. Jednak zgodnie z definicją *Słownika języka polskiego PWN*, kostiumologia to: «nauka zajmująca się historią ubiorów» (<http://sjp.pwn.pl/sjp/kostiumologia;2564803.html>, dostęp: 17.05.2015). Zatem używanie tej nazwy wymiennie ze słowem „kostiumograf” świadczy o zmianach dominanty znaczeniowej, charakterystycznej dla współczesnego języka polskiego. W taki sposób dokonuje się w języku polskim bardzo często adaptacja terminów naukowych do języka ogólnego.

⁴⁹ O słowotwórstwie więcej piszę w rozdziale 3.5 *Praktyczne wykorzystanie serialu Rodzinka.pl na zajęciach z języka polskiego jako obcego*.

⁵⁰ Więcej na ten temat piszę w rozdziale 3.5.3 dotyczącym praktycznego wykorzystania serialu *Rodzinka.pl* na zajęciach z języka polskiego.

⁵¹ Propozycja całego ćwiczenia znajduje się w aneksie.

⁵² Odtwarzają w ten sposób znany sobie wzór: malarz maluje, ratownik ratuje, kierowca kieruje, reżyser reżyseruje itp.

fotograficznym i znają je najczęściej jako synonim słowa fotografia. Zatem zdekodowanie komunikatów medialnych typu „Koniec zdjęć do *Leku wysokości* Bartka Konopki”⁵³ lub „Zdjęcia do nowego filmu Tarantino na początku przyszłego roku”⁵⁴ nastęrczyć mogą niemałych trudności. Zadaniem nauczyciela jest wyjaśnienie pochodzenia słowa „zdjęcia” za pomocą odwołania do sposobu pracy tradycyjnej kamery filmowej, która rejestruje rzeczywistość poprzez wykonywanie ciągu zdjęć. Dziś studenci przyzwyczajeni są do cyfrowych nośników i form rejestracji, w związku z czym ten sposób utrwalania staje się coraz bardziej niejasny i wymaga częstszych objaśnień ze strony nauczyciela. Zaznaczyć należy także różnicę między słowami „zdjęcia” i „fotosy”, które w tym wypadku są właśnie fotografiami wykonywanymi na planie filmowym (dokumentacją z planu)⁵⁵.

W zależności od chęci i potrzeb nauczyciela, charakteru zajęć i stopnia zainteresowania studentów można wprowadzić dodatkową leksykę związaną z tworzeniem filmów i ich późniejszym istnieniem, np. kadr, ujęcie, scena, sekwencja, czołówka, ujęcie otwierające, gag, stopklatka, premiera, zwiastun, festiwal, statyw, mikrofon, rekwizyt, klaps, sequel, prequel, trylogia, remake. Są to jedynie podstawowe pojęcia, które mogą być przydatne studentom w codziennej komunikacji oraz podczas czytania tekstów recenzji prasowych⁵⁶.

Ważną częścią zajęć będzie wykorzystanie nowo nabytego słownictwa w kontekście tekstowym. Zadaniem nauczyciela jest ukazanie studentom przydatności tematu poszczególnych lekcji, w tym także zajęć z zakresu słownictwa specjalistycznego. Bardzo często na niższych poziomach zaawansowania językowego lektorzy rezygnują z czytania tekstów (poza tymi, które pojawiają się w podręczniku), obawiając się, iż może to być zadanie zbyt czasochłonne i wyczerpujące dla ich podopiecznych. Jednakże „wszyscy studenci uważają, iż wiele nowych słów można się uczyć poprzez czytanie tekstów, co z kolei jest informacją ważną dla lektorów. Nie tylko studenci wyższych poziomów pragną się uczyć słownictwa w ten sposób, ale także i ci, którzy

⁵³ <http://stopklatka.pl/wiadomosci/-/8186878,koniec-zdjec-do-leku-wysokosci-bartka-konopki>, dostęp: 11.01.2015.

⁵⁴ <http://www.filmweb.pl/news/Zdj%C4%99cia+do+nowego+filmu+Tarantino+na+pocz%C4%85tku+przysz%C5%82ego+roku-106216>, dostęp: 11.01.2015.

⁵⁵ Inne kłopotliwe słowa zaznaczam w przypisach do proponowanego ćwiczenia, które znajduje się w aneksie.

⁵⁶ Pisze na ten temat B. Skowronek: „w publicystyce filmowej rodzime terminy zostały prawie całkowicie wyparte przez określenia angielskie. W dużej mierze spora liczba angielskich zapożyczeń wynika (...) z braku polskich odpowiedników (poza parafrazami) niektórych angielskich terminów filmowych, np.: *prequel* (kontynuacja danej produkcji filmowej, przedstawiająca wydarzenia poprzedzające dotychczasową część pierwszą), *spin-off* (kontynuacja losów jednego z bohaterów danego filmu, który najczęściej nie był główną postacią produkcji, a który otrzymuje swoją własną historię opowiedzianą w pierwszej perspektywie), *reboot* (kolejna część danego cyklu filmowego, która ignoruje wszystkie jego poprzednie odsłony, »zeruje« chronologię i przedstawia bohaterów na nowo, często ze zmienionymi cechami charakteru czy wyglądu). Nieco lepiej jest z formami, które posiadają już polskie synonimy (choć znaczeniowo nie są o formy do końca równoznaczne), np. *remake* (nowa wersja), *block-buster* (przebój filmowy), *trailer* (zwiastun; ale słowo *teaser* trudno już zastąpić), *press kity* (materiały prasowe), *line-up* (harmonogram premier), *mainstream* (główny nurt), *sequel* (ciąg dalszy) itp.” (Skowronek 2013, 197).

słabiej jeszcze znają język. Wielu studentów, także niezależnie od poziomu zaawansowania, nie jest pewnych, czy uczenie się pojedynczych słów jest dobrą metodą przyswajania nowego słownictwa” (Seretny 2005, 202). W przypadku studentów na wyższych poziomach zaawansowania językowego dobór tekstów jest dosyć prosty. Dostępność recenzji filmowych zarówno amatorskich (np. na portalach Filmweb czy Stopklatka) jak i bardziej profesjonalnych (np. serwisy *Artpapier* czy *Cultura.pl*) jest ogromna. Pomocą służyć mogą także recenzje z czasopism branżowych (np. *Kino*). Gotową bazą tekstów wraz z ćwiczeniami może stać się także książka Barbary Guziuk-Świcy oraz Anny Butcher *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze część II*, przeznaczona dla studentów na poziomie C1 i C2⁵⁷. Autorki zamieściły w niej cały rozdział poświęcony filmowi, a wiele ćwiczeń doskonale nadaje się do utrwalenia wyżej opisanego materiału oraz wprowadzenia dodatkowych pojęć i wiedzy na temat polskiego kina.

Problem sprawić może jednak dobór materiałów dla studentów na poziomach A1-B1.

Zgodnie z kryterium doboru tekstów wykorzystywanych w procesie dydaktycznym, powinniśmy dążyć raczej do prezentacji tekstów autentycznych z dziedziny, która interesuje studenta. Ponadto każdy tekst powinien zawierać pewien zasób informacji, które student już posiada, i które może wykorzystać do zrozumienia tej partii tekstu, która jest mu nieznaną (Magajewska 2010, 460).

Zaproponować można wykorzystanie na przykład krótkich opisów znajdujących się na okładkach płyt DVD czy w serwisach filmowych. Lektor może ingerować w tekst, choć nie powinien przesadnie go upraszczać.

Czytanie tekstu specjalistycznego w języku obcym nie powinno koncentrować się tylko na umiejętności rozumienia szczegółowego, ale przede wszystkim na opanowaniu strategii rozumienia tekstu obcojęzycznego. Powinniśmy odchodzić od czytania linearnego tekstu (...) i ukierunkować działania studenta na zrozumienie ogólne, całościowe (Magajewska 2010, 461).

Argumentem przeciw przytoczonym w tym podrozdziale propozycjom mogłoby być poczucie niewystarczającej kompetencji nauczyciela w zakresie leksyki specjalistycznej. Skoro, jak udowadnia część pierwsza mojej pracy, polska szkoła nie wyposaża ucznia w odpowiednią wiedzę z zakresu „filmoznawstwa”, skąd miałby on ją osiągnąć kilkanaście lat później, zostając lektorem

⁵⁷ Część tekstów sprawdza się także już na poziomie B2.

języka polskiego jako obcego. Nie zmienia to sytuacji, iż w tej sytuacji nauczyciel skazany jest na rolę „alfy i omegi” we wszystkich dziedzinach życia, przynajmniej w takim zakresie aby uzbroić studentów w umiejętności pozwalające na ich omawianie.

Polonista⁵⁸ nauczający języka polskiego jako obcego, szczególnie na lektoracie zagranicznym, gdzie nie ma wsparcia ze strony nauczycieli-przedmiotowców, skazany jest na chwalebna rolę polihistora, gdy zmuszony jest z równą swobodą przedstawiać słuchaczom subtelność poematów Wisławy Szymborskiej, szczególny charakter pism Karola Wojtyły, czy pomysłowość programów ekonomicznych Leszka Balcerowicza (Rudziński 2002, 95).

2.2. RÓŻNE RODZAJE TŁUMACZEŃ AUDIOWIZUALNYCH (DUBBING, LEKTOR, NAPISY)⁵⁹

Brak opracowań i badań właściwych form pracy nad tłumaczeniami audiowizualnymi wpływał i wpływa nadal na jakość wielu z nich. Arkadiusz Belczyk – autor książki *Tłumaczenie filmów* – napisał:

Kiepskie tłumaczenie filmu nie tylko irytuje widza, pozbawia go części przyjemności z oglądania filmu, uniemożliwia poznanie różnych smaczków i niuansów w oryginalnych dialogach, czyli w jakimś sensie owego widza okrada i oszukuje, ale co gorsza przyczynia się także do wykoślawiania i zubażania współczesnej polszczyzny (Belczyk 2007, 4).

Złe tłumaczenie może widzowi nieznającemu języka odebrać możliwość percepcji dodatkowego poziomu gier metafilmowych i interkulturowych⁶⁰, co spowoduje nie tylko spłycenie dzieła, ale także negatywną opinię o filmie, która będzie rozpowszechniała się wśród kolejnych widzów. W ekstremalnym przypadku słabe tłumaczenie spowodować może całkowite niezrozumienie filmu.

⁵⁸ Tu do tekstu Grzegorza Rudzińskiego należałoby wprowadzić niewielką korektę. Dziś, coraz częściej, już nie tylko poloniści zostają nauczycielami języka polskiego jako obcego.

⁵⁹ Niniejszy podrozdział został w obszernych fragmentach opublikowany w tomie *Adaptacje I Język-Literatura-Sztuka*, Red. W. Hajduk-Gawron, A. Madeja, Wydawnictwo Gnome, Wydawnictwo UŚ. Katowice 2013, s. 311-320.

⁶⁰ Doskonałym przykładem jest tu porównanie filmu *Shrek* w wersji dubbingowanej i tej z napisami polskimi.

W rozważaniach na temat przekładu audiowizualnego jako narzędzia wykorzystywanego w nauczaniu języka polskiego jako obcego należy przede wszystkim oddzielić i ocenić pod względem przydatności jego trzy podstawowe rodzaje: lektora, napisy i dubbing. Jeśli chcielibyśmy podzielić Europę ze względu na praktyki tłumaczeń audiowizualnych, zasadniczo możemy dokonać rozróżnienia na dwa duże bloki (kraje, które stosują dubbing i kraje które stosują napisy), jednak w rzeczywistości sprawa jest zdecydowanie bardziej skomplikowana. Strategie tłumaczeń audiowizualnych zależą od bardzo wielu czynników, w tym zasad i medium dystrybucji (kino, telewizja, DVD), publiczności (ogólna, wysublimowana, młoda, osoby z zaburzeniami w odbiorze), a przede wszystkim wysokości nakładów finansowych, które trzeba włożyć w poszczególne typy tłumaczeń. Zdarzają się również kraje, gdzie dubbing i napisy występują równolegle (m.in. Republika Czeska, Słowacja i Węgry). W Europie Wschodniej dalej można spotkać także tłumaczenie odczytywane przez lektora („szeptanka” znana przede wszystkim pod angielskim terminem *voice-over*).

Lektora, który do tej pory utrzymuje się przede wszystkim w Polsce (ta metoda tłumaczenia nie jest stosowana w kinowej dystrybucji i występuje jedynie w telewizji, w filmach na kasetach VHS i płytach DVD) można też spotkać w Rosji, Estonii, na Litwie, Łotwie i na przykład w Bułgarii. Ta forma tłumaczenia, która znacznie utrudnia oglądanie filmu osobom do niej nieprzyzwyczajonym różni się oczywiście w poszczególnych krajach. Wszystkie dialogi mogą być odczytywane przez jedną osobę, może istnieć w filmie podział na role męskie i żeńskie albo role mogą być rozdzielone pomiędzy kilku lektorów. „Trzeba również stwierdzić, że ze względu na estetykę kina jako takiego, na jakość odbioru filmu przez widza, gdy jednostajny głos lektora nakłada się na głosy oryginalne, nie jest to technika przyszłości w tłumaczeniu filmów” (Tomaszkiewicz 2006, 116). Filmy z tym rodzajem tłumaczenia możemy z góry odrzucić jako nieprzydatne w nauczaniu zarówno kultury, jak i języka obcego. Po pierwsze, głos lektora nakłada się na oryginalny głos aktorów, muzykę oraz inne efekty dźwiękowe dobiegające z ekranu. Po drugie powoduje to, iż film w takiej formie są w stanie oglądać tylko i wyłącznie osoby stykające się na co dzień z tą metodą przekładu, dla innych bowiem film staje się niezrozumiały.

W Polsce napisy to forma tłumaczenia pojawiająca się głównie w filmach kinowych oraz na płytach DVD równolegle z lektorem lub dubbingiem. W telewizji napisy są raczej niespotykane poza zupełnie wyjątkowymi sytuacjami⁶¹. Jak każda forma tłumaczenia i ta posiada zarówno wady, jak i zalety. Kwestią, która odgrywa największą rolę podczas przygotowywania napisów do filmu

⁶¹ Np. filmy Stanleya Kubricka ze względu na rozbudowaną i niosącą swoje własne znaczenia warstwę dźwiękową są w polskiej telewizji nadawane z napisami.

jest prędkość czytania przeciętnego widza (od 150 do 180 słów na minutę), która jest znacznie mniejsza niż prędkość percepcji dźwięku. Zauważyć trzeba, iż ta szybkość zmniejsza się dodatkowo w przypadku osoby czytającej napisy w języku obcym. Na szybkość odczytywania napisów wpływa jeszcze dodatkowo ilość informacji wizualnych, które widz musi przyswoić równolegle z napisami. Dodatkowym problemem jest konieczność stosowania redukcji, czyli „techniki tłumaczeniowej polegającej na zastąpieniu jednostki tekstu wyjściowego relatywnie krótszą jednostką tekstu przekładu” (Gaszyńska 1997, 184), co znów staje się poważnym problemem w przypadku osób niewładających biegle danym językiem. Jeśli w tłumaczeniu znika około 30-40% mówionego oryginału, to jest to na tyle duży procent tekstu, że może utrudnić zrozumienie całości. Jest sprawą oczywistą, iż w większości zostają wycofane wykrzyknienia, powtórzenia, parafrazy czy wyrażenia o dużym stopniu rytualizacji. Ograniczenia techniczne napisów (konieczność ich okrojenia do maksymalnie 2 linii tekstu i dopuszczalna ilość znaków w danej linii – maksymalnie 40) powodują że wielokrotnie ingeruje się również w formę wypowiedzi, stosując znaczne skróty myślowe. Dodatkowo mamy tu do czynienia z przejściem od języka mówionego do języka pisanego, co powoduje zmianę pewnych form wypowiedzi.

Spośród wszystkich form tłumaczenia filmów napisy w najmniejszym stopniu ingerują w artystyczną wartość dzieła.

Może najbardziej przekonujący dowód przynosi tu codzienna praktyka komunikacyjna. Zauważmy tylko, że jeśli widz wcześniej odczyta napisowe tłumaczenie danej kwestii obcojęzycznej (powiedzmy gagu słownego), z reguły i tak czeka z własną reakcją, aż postać na ekranie nie wypowie jej do końca, i dopiero w tym momencie reaguje śmiechem. Analiza tego mechanizmu w całej rozciągłości potwierdza tezę, w myśl której wersja napisowa pośredniczy jedynie w rozumieniu znaczeń tekstu oryginalnego, nie zastępując go jednak generalnie w świadomości odbiorcy (Hendrykowski 1984, 245).

Ten sposób tłumaczenia, daje możliwość zabawy z filmem podczas lekcji języka. Najpopularniejszym i najprostszym ćwiczeniem będzie oczywiście wyłączenie napisów w filmie obcojęzycznym i prośba, aby studenci stworzyli swoje własne, polskie napisy do oglądanego filmu. Oczywiście zadanie będzie łatwe w grupie jednolitej językowo, w grupie wielonarodowościowej znacznie trudniejsze, choć dzisiaj coraz częściej zdarzają się już grupy, dla których wspólnym językiem może być np. angielski lub rosyjski. Praktyka lekcyjna udowadnia, iż zaproponowane ćwiczenie rozbudza kreatywność studentów i w grupie z całą pewnością nie wystąpią dwa

identyczne tłumaczenia. Drugim etapem ćwiczenia może być wspólne wybieranie najbardziej pasującej do filmu opcji, zmusi to studentów do uargumentowania zasadności stworzonej przez siebie wersji. W zależności od poziomu językowego grupy można wprowadzać oczywiście dodatkowe utrudnienia techniczne (ograniczona ilość znaków, linijek itp.), które opisane zostały powyżej. Później obejrzeć należy wersję z napisami oryginalnymi, aby skonfrontować pracę tłumacza-profesjonalisty z wersją zajęciową. W dobie różnorodnych programów kilkanaście minut zajmie nauczycielowi nałożenie w domu napisów stworzonych przez studentów na film, aby na następnych zajęciach mogli oni obejrzeć swoje dzieło i sprawdzić, czy rzeczywiście wszystko się zgadza. Innym rodzajem ćwiczenia, znów raczej dla grupy jednorodnej językowo, może być zaprezentowanie studentom napisów w „wersji papierowej” i odtworzenie fragmentu filmu bez nich tak, aby musieli oni na podstawie swojej kompetencji językowej uzupełnić napisy, a potem skonfrontować swoje poczynania z wersją faktyczną.

Ciekawe efekty daje na przykład praca nad filmem *Między słowami* z grupą japońskojęzyczną. W filmie pojawia się scena nagrywania reklamy telewizyjnej⁶². Występuje w niej trzech bohaterów: aktor, reżyser i tłumaczka. Komizm fragmentu polega na widocznej (a raczej słyszalnej) różnicy w długości wypowiedzianych przez reżysera i tłumaczkę kwestii. Wynika z tego ewidentna nieadekwatność tego, co mówi po japońsku reżyser do wersji przekazywanej przez zatrudnioną na planie tłumaczkę. Ćwiczenie, które można zaproponować studentom polega na dokonaniu dosłownego tłumaczenia tego, co mówi reżyser. Trudność zadania polega na tym, że studenci będą musieli poradzić sobie z różnicami związanymi z wypowiedzianymi formułami grzecznościowymi w języku wyjściowym oraz w języku docelowym.

Centralne miejsce w wielowarstwowym systemie japońskiej grzeczności zajmuje gramatyczna i leksykalna kategoria honoryfikatywności, którą tutaj określimy jako szczególny rodzaj znaczenia wyrażenia, a więc informację o towarzysko-społecznej relacji między nadawcą a adresatem wypowiedzi, nadawcą, a słuchaczem wypowiedzi (niebędącym adresatem) oraz nadawcą i bohaterem wypowiedzi. Relacja ta zachodzi między uczestnikami komunikacji językowej z przypisanymi im wymienionymi wyżej rolami komunikacyjnymi oraz nakładającym się na te role dodatkowym wyróżnikiem społecznym w postaci tak zwanej rangi towarzysko-społecznej, która jest wyższa lub niższa (Huszczka 2007, 128).

⁶² Transkrypt sceny znajduje się w aneksie.

Co gorsza, w ciągu całej sceny reżyser niekonsekwentnie posługuje się formami grzecznościowymi – na początku zwraca się do bohatera *Panie*, jednak często w trakcie mówienia przechodzi nagle na formę „ty” (np. „Rozumiesz?”). Jest to dodatkowe utrudnienie wynikające prawdopodobnie z tego, iż scenarzyści nie przykładali zbyt dużej wagi do japońskiej wersji językowej⁶³. Jednak studentom japońskim takie nieoczekiwane przechodzenie od formy oficjalnej do nieoficjalnej może sprawić trudność. Ponadto w tym krótkim fragmencie mamy także do czynienia z problematyką tłumaczenia faktów kulturowych, którą opiszę w dalszej części rozdziału. W przypadku filmu Sofii Coppoli problematyczne staje się tłumaczenie zdania „Here’s looking at you, kid”⁶⁴. Na język japoński ten cytat pochodzący z filmu *Casablanca* przetłumaczony został: „Na Twoje oczy!” (jak przed piciem alkoholu „Na zdrowie!”; uwaga doktoranta z Japonii – Kazuhiro Sadakane). Oczywiście, oryginalne znaczenie angielskie zanikło, ale fraza „Na twoje oczy!” zyskała wielką popularność wśród Japończyków. Przetłumaczenie wspomnianej frazy jest zatem kłopotliwe z wielu względów. Przede wszystkim sformułowanie „Na twoje oczy!” jest po polsku zupełnie niezrozumiałe (wręcz niepoprawne gramatycznie), trzeba znaleźć dla niego odpowiednik, a dla studentów na pewno ciekawym doświadczeniem będzie przedstawienie swoich pomysłów na tak głęboko zakorzenioną kulturowo frazę⁶⁵.

Problemy, które stwarza dubbing filmowy są z jednej strony podobne do tych opisanych powyżej. Z drugiej jednak strony mamy tu do czynienia z jeszcze innymi zagadnieniami. „[W] obecnej dobie założenia dubbingu są bardzo proste. Jest to pewne działanie kinematograficzne, polegające na »doklejeniu« nagranych wcześniej głosów do mówiących, widocznych na ekranie aktorów” (Tomaszkiewicz 2006, 107). Proces dubbingowania filmu jest o wiele bardziej skomplikowany (i jednocześnie wymaga większych nakładów finansowych) od stworzenia napisów. Dialogi w filmie dubbingowanym podlegają bowiem jeszcze bardziej skomplikowanym ograniczeniom technicznym. Wystarczy wymienić jedynie kilka z nich: dobór aktorów pod kątem barwy głosu⁶⁶, konieczność zmieszczenia tekstu pomiędzy otwarciem i zamknięciem ust aktora grającego rolę w oryginale, zdarza się, że istotne są nawet wypowiedane przez aktora słowa –

⁶³ W filmie japońskie kwestie wypowiedane przez reżysera nie są przełożone na język docelowy (angielski, polski). Tłumaczone są tylko wypowiedzi tłumaczki. Ma to oczywiście na celu wzmocnienie komizmu całej sceny. Tłumaczenie sceny i wysnuwanie przedstawionych wniosków możliwe było dzięki studentowi języka polskiego z Japonii Kazuhiro Sadakane.

⁶⁴ W języku polskim można napotkać tłumaczenia: Uśmiecham się do Ciebie, mała; On patrzy na Ciebie, dzieciaku; Twoje zdrowie mała.

⁶⁵ W języku polskim także istnieje forma toastu, brzmiąca „Widzę cię”. Osoba, do której jest on skierowany, odpowiada „A ja też nie (jestem) ślepy”.

⁶⁶ Z tym zagadnieniem nieumiejętnie zmierzali się np. reżyserzy dubbingu do filmu *Dzieci Ireny Sendlerowej* oraz reżyserzy dubbingu do serialu *Szpiedzy w Warszawie*.

kształt ust różni się przecież przy wypowiedaniu różnych głosek, pod uwagę należy wziąć także intonację czy gesty wykonywane przez bohaterów.

Na szczęście występują w filmach rzadkie chwile, będące jednak zbawieniem dla tłumacza, w których usta aktora, który mówi są niewidoczne z takiego lub innego powodu. Szybko wykorzystuje się je, każąc mu mówić rzeczy ważne, niezbędne dla zrozumienia filmu, ale których wcześniej nie udało się wprowadzić do dialogu, ze względu na konieczność synchronizacji (Tomaszkiewicz 2006, 109).

Przy dobrze wykonanym dubbingu widz nie zastanawia się zupełnie nad tym, jak dialogi brzmiały w oryginale. Najdoskonalszym, choć może nie klasycznym, bo animowanym tego przykładem będzie polska wersja językowa filmu *Shrek*.

I to właśnie na podstawie tej popularnej animacji zaproponować można ciekawe ćwiczenie analizy przekładu. Należy wybrać scenę z filmu (najlepiej skoncentrować swoją uwagę na takiej scenie, w której odnaleźć można wiele nawiązań kulturowych, nazwy, imiona itp.) i poprosić studentów, aby na kolejne zajęcia przynieśli wersję tej sceny w swoim języku. Jak się okazuje nietrudno znaleźć w internecie część tłumaczeń, a jeśli student nie będzie w stanie odszukać wersji oryginalnej, może po prostu spisać ją z filmu. Takie ćwiczenie pozwala na skonfrontowanie skrajnie różnych strategii tłumaczeniowych stosowanych w różnych językach. Podobną zabawę zaproponować można uczniom czy studentom na podstawie tłumaczeń książki *Harry Potter*.

Zdecydowanie większą trudność (w porównaniu do ograniczeń technicznych) będzie jednak stanowił dla tłumacza przekład na język docelowy elementów kulturowych. I to też staje się czasami największą bolączką nauczyciela, chcącego pokazać na lekcji film lub jego fragment. Mowa tu oczywiście o kulturowej (nie językowej) motywacji prezentacji filmu, kiedy odtwarzamy go z inną niż oryginalna wersją językową. Doskonale opisuje ten problem Waław Osadnik, analizując angielskie tłumaczenie książki *Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną* oraz angielskie napisy do filmu nakręconego na podstawie tej powieści:

Innym problemem kulturowego uwarunkowania przekładu *Wojny...* są odniesienia w powieści do znanych powiedzeń z literatury oraz do piosenek młodzieżowych i ich wykonawców. Można tu przywołać tezę Romana Jakobsona, który badając wpływ kultury na język, opisał zasady konstituowania się leksykonu danego języka pod względem matrycy kulturowych zachowanych w

danym języku. Jakobson uważa, że każdy język funkcjonuje w granicach danej kultury i dlatego leksykon określa świadomość kulturową jego użytkowników. Stąd też w języku znajdują swe odbicie różnice kulturowe, które są manifestowane poprzez kategorie rodzaju, liczby, aspektu itp. Ale oprócz różnic gramatycznych, mamy także sytuacje klisz nakładanych na wypowiedzi językowe. Są to sytuacje, w których użytkownicy języka posługują się powszechnie znanymi wyrażeniami charakterystycznymi dla danej kultury i w ramach tej kultury tylko zrozumiałymi. Jako przykład można by wskazać w języku polskim powiedzenie *wyjsć jak Zabłocki na mydle*, które poza polską tradycją kulturową nic nie znaczy i dlatego jest nieprzekładalne na inne języki. To właśnie takie sytuacje decydują o tym, że tłumacz musi być uczulony na punkcie kontekstu kulturowego danego komunikatu językowego, który to komunikat jest powiązany z pewnymi wartościami kulturowymi, a także z zachowaniami i emocjami użytkowników języka (Osadnik 2010, 120).

W ujęciu teoretycznym można spotkać się z trzema strategiami tłumaczeniowymi wobec zjawisk kulturowych⁶⁷:

1. Maksymalna ingerencja w tekst za pomocą kulturowych substytutów, całkowita naturalizacja przekładu, czyli „tłumaczenie skierowane na odbiorcę”. Ta strategia wydaje się najsluszniejsza, bowiem umożliwia widzowi bezproblemowy odbiór filmu, który został możliwie dokładnie przystosowany do jego ojczystej kultury. Przywołać tu można choćby przetłumaczenie pieszczotliwego w języku angielskim pojęcia „chipmunk” na polskie „króliczku” w filmie *Ted*. Jako przykład może też posłużyć *Teleekspres* przetłumaczony na angielski jako *evening news*⁶⁸ w polskim filmie *Jesteś bogiem* z 2012 roku. Ta naturalizacja nie powinna przybierać jednak postaci skrajnej. Unikać należy takich („karygodnych”) sytuacji, jak w gruzińskiej wersji językowej świątecznego przeboju *Kevin sam w domu (Home Alone)*. Następuje tu tak daleko posunięta ingerencja w tekst oryginalny, że widzowi stykającemu się na co dzień z dubbingiem, wydaje się ona zupełnie nieprawdopodobna. W filmie bohaterowie noszą gruzińskie imiona, nie lecą do Paryża tylko do Batumi, nie zamawiają telefonicznie pizzy ale chaczapuri (co z tego, że w filmie przyjedzie pizza!). Takie zabawy z dialogami filmowymi, które wydają się niedopuszczalne, są na tyle silnie zakorzenione w kulturze rodzimych użytkowników tego języka, że nie widzą oni w tym nic dziwnego ani niepokojącego. Co ciekawsze, sytuacja jest na tyle rozpowszechniona w Gruzji, że bilety do kin na filmy tłumaczone w ten sposób są droższe od normalnych i niektóre osoby są skłonne zapłacić więcej, aby zażyć dobrej zabawy. „Lubię oglądać takie filmy, żeby dobrze się

⁶⁷ Typy strategii tłumaczeniowych por. Tomaszkiwicz 2006, 153.

⁶⁸ Choć każdy Polak wie, że *Teleekspres* nie jest nadawany wieczorem, więc *evening news* nie jest nazwą do końca adekwatną, oddaje jednak ona w pełni ideę programu informacyjnego.

bawić. Kiedyś było to bardziej widoczne, teraz zmieniają raczej imiona i takie miękkie rzeczy, które nie zmieniają fabuły filmu tak bardzo”, „Gdyby tłumaczyli dosłownie, to chyba dla nas nie byłoby to śmieszne, bo mamy taki język, że żarty z innych różnych kultur i języków czasami nie są dla nas śmieszne” – mówią odbiorcy docelowi tych filmów, czyli Gruzini⁶⁹. Taki rodzaj tłumaczenia może okazać się kłopotliwy w przypadku, kiedy chcielibyśmy ze studentami przedyskutować jakiś fakt kulturowy, a okaże się, iż z tłumaczenia wybrany przez nas element został usunięty lub zupełnie zmieniony.

2. Zachowywanie elementów kulturowych pochodzących z języka wyjściowego, czyli „tłumaczenie nacechowane obcością”. W etiudzie *Brzydkie słowa* w reżyserii Marcina Maziarskiego, filmie wykorzystywanym przeze mnie wielokrotnie na zajęciach z cudzoziemcami, pojawia się w pewnym momencie kwestia: „A teraz, drogie dzieci, pocałujcie misia w nos...” Ta wypowiedź nawiązuje wyraźnie do silnie zmitologizowanej sytuacji, która zdarzyła się w polskiej telewizji, kiedy prowadzący program dla dzieci *Miś z okienka* wypowiedział (ponoć) na wizji słowa: „A teraz drogie dzieci pocałujcie misia w dupę”⁷⁰. W napisach kwestia przetłumaczona została dosłownie na „And now, kids, kiss Teddy`s... nose”. I dobrze, szukanie jakiegokolwiek ekwiwalentu w języku tłumaczenia, w tym przypadku angielskim, nie wydaje się konieczne. Chyba że tłumacz zastosowałby pierwszą – omówioną wyżej strategię i odnalazł w kulturze anglosaskiej podobną rzeczywistą sytuację. Scena kojarząca się polskim widzom jednoznacznie jest tak silnie nacechowana kulturowo, że objaśnianie jej widzom niepolskojęzycznym nie ma właściwie większego sensu. Tłumaczenie niepotrzebnie nacechowane obcością zdarza się często w przypadku pojawiania się w filmach nazw miejsc. Na przykład we wspomnianym już filmie Leszka Dawida *Jesteś bogiem* pojawia się nazwa Hali Widowiskowo-Sportowej „Spodek” przetłumaczona na angielski jako Spodek Hall – bez podania nazwy miasta czy jakiegokolwiek bliższego wyjaśnienia, co to za miejsce, którego nazwa nie mówi przecież nic obcojęzycznym odbiorcom filmu. Ta strategia tłumaczeniowa może wpędzić nauczyciela w konieczność nadmiernego wyjaśniania pewnych kwestii, których wyjaśniać wcale nie zamierzał⁷¹, wybierając na zajęcia dany fragment.

3. Neutralizowanie w miarę możliwości elementów kulturowych. Za takie właśnie moglibyśmy uznać zabiegi stosowane przez tłumacza wspomnianej już wyżej *Wojny polsko-ruskiej*.

⁶⁹ Opinie pochodzą z ankiet przeprowadzonych wśród studentów zaliczających przedmiot „Polska i Polacy w filmie”.

⁷⁰ Istnieje kilka wersji tej wypowiedzi i tak naprawdę faktyczna nie ma żadnego znaczenia.

⁷¹ Albo co gorsza nie był do tego przygotowany.

Podobnie z nawiązaniem do poezji Adama Mickiewicza – *A teraz poloneza czas zacząć z Magdą* – *And now it's time to strike up the polonaise with Magda*. Paloff przekłada frazę skopiowaną z *Pana Tadeusza* dosłownie, podczas gdy w istniejącym w przekładzie na język angielski utworze Mickiewicza fragment ten zaczyna się od słów *For the polonaise now...* i mógłby być wykorzystany w tłumaczeniu *Wojny...* jako cytat (Osadnik 2010, 121).

Taki zabieg całkowicie naturalizuje element kulturowy i tym samym nacechowana silnie kulturowo fraza staje się tylko nic nieznaczącym zdaniem, uniemożliwiającym nawet czytelnikom obeznanym z twórczością Mickiewicza odnalezienie tego nawiązania.

Tak naprawdę żadna z opisanych strategii nie wydaje się idealna i prawdopodobnie najlepszym rozwiązaniem jest ich wypośrodkowanie. Modelowym przykładem tłumaczenia stał się w Polsce dubbing do filmu *Shrek*. Polską wersję językową filmu przygotował Bartosz Wierzbęta, tłumacząc nie tylko dialogi, ale także doskonale przekładając nawiązania kulturowe i przystosowując je do polskich realiów. Jednym z najbardziej wyrazistych jest wyśpiewywana przez Ośła na początku filmu piosenka. W polskiej wersji Wierzbęta włożył w paszczę ośła słowa „Latać każdy może”, które są nawiązaniem wprost do przeboju śpiewanego przez Jerzego Stuhra na festiwalu w Opolu w 1977 roku – *Śpiewać każdy może*. Dodatkowy poziom gry metakulturowej nadaje temu fragmentowi fakt, iż to właśnie Jerzy Stuhr dubbinguje w polskiej wersji postać Ośła⁷².

Tłumaczenie cytatów, fragmentów piosenek czy wierszy, nawiązań do znanych bajek czy postaci to ogromne wyzwanie dla tłumacza. Jak wielkie, wie tylko ten, kto choć raz zetknął się z koniecznością wykonania tej ciężkiej pracy. Warto jednak, poza praktyką, której nie brak, rozwijać refleksję teoretyczną nad tymi zagadnieniami, która miejmy nadzieję zaowocuje większą ilością wykształconych i świadomych swojego zadania tłumaczy.

Świadome podejście do tłumaczenia jest niezwykle ważne z perspektywy glottodydaktycznej. Oglądanie filmów (a także innych materiałów medialnych w tym: przedstawień teatralnych, programów telewizyjnych, seriali, reklam, itp.) w oryginalnej wersji

⁷² Bartosz Wierzbęta w wywiadach wspomina jednak trudności, jakie wystąpiły podczas tłumaczenia drugiej części filmu, które zgótowało mu wybranie właśnie takiej strategii tłumaczeniowej: „Miałem świadomość, że tym razem moja praca nie jest już anonimowa, jestem kojarzony z tym filmem i widzowie będą mi niejako patrzeć na ręce. Poza tym twórcy oryginału poszli w swoją kulturową zabawę, mniej tu żartów uniwersalnych. Nie mówiąc już o tym, że w pierwszej części sam sobie poblokowałem pewne opcje. Na przykład bajkę o jakimś młynarzu, w krajach anglojęzycznych łatwo kojarzoną, zamieniłem na Żwirka i Muchomorka. A teraz ten młynarz się pojawia na ekranie... No i u mnie nie może być kontynuacji, bo wszyscy widzą, że to nie są Żwirki i Muchomorki. Jestem przerażony, gdy pomyślę, że trzecią albo czwartą część twórcy zaludnią postaciami z mało znanych u nas bajek, które zamieniłem na bliższych nam bohaterów”

(http://www.textum.pl/tlumaczenia/porta1_tlumaczy/informacje/ogolne/artykuly/moj_shrek.html, dostęp: 18.05.2015).

językowej jest zarówno narzędziem uczenia się języka, jak i jednym z celów studenta rozpoczynającego naukę. Filmy dają zatem wiele możliwości, m.in.: przyswajanie nowego słownictwa i całych fraz, np. idiomów (tu niezwykle przydatne okazują się seriale – szczególnie sitcomy, w których bohaterowie mają swoje specyficzne powiedzonka, niejednokrotnie wchodzące do „słownika” rodzimych użytkowników języka i tylko ich znajomość pozwala na sprawne funkcjonowanie w danym otoczeniu⁷³; w sitcomach wielokrotnie wraca się także do tych samych zdarzeń, co pomaga utrwalić pewne akty mowy), odszyfrowywanie znaczeń nieznanymi słów z kontekstu, uczenie się specyficznych odmian języka – slang, gwara itp. (zagadnienia te poruszane są podczas zajęć lektoratowych tylko pretekstowo, zatem student, który chce osiągnąć bardzo dobrą znajomość języka musi poznawać te odmiany języka w inny sposób). Ponadto filmy dają możliwość poznawania tradycji i obyczajów danego kraju i zachowań jego mieszkańców. Nie są to rozważania czysto teoretyczne, z filmów (w całości lub we fragmentach) coraz chętniej korzystają nauczyciele języków, w internecie można znaleźć coraz więcej stron internetowych (fora, blogi i inne) opisujących wartość filmów jako narzędzia nauczania⁷⁴. Złe lub niedokładne tłumaczenie może mieć zatem fatalny wpływ na kompetencję językową studenta, wypaczyć jego znajomość języka lub znajomość faktów kulturowych i spowodować więcej szkody niż pożytku w rzeczywistym procesie dydaktycznym.

2.3. FILMY ANIMOWANE

Kolejnym aspektem produkcji filmowej, który doskonale nadaje się do wykorzystania podczas zajęć z języka polskiego, są filmy animowane. Nie powinny być one pomijane w procesie edukacji, ponieważ – wbrew powszechnemu pogładowi – filmy animowane to nie tylko produkcje Disneya przeznaczone dla najmłodszych widzów.

Przez lata animacja dla dorosłych stanowiła cenny towar eksportowy polskiej kinematografii, przynosząc jej i zaszczyty, i cenne dewizy. Poza tym w latach 60., gdy kino aktorskie poddano surowym represjom cenzury, film animowany stał się wiarygodnym głosem z za „żelaznej kurtyny”, a nawet wizytówką polskiej kultury (Sitkiewicz 2011, 5).

⁷³ Jako przykład przywołać można bardzo często używane angielskie słowo „awesome” i wyrażenie „It’s gonna be legendary” spopularyzowane przez bohaterów sitcomu *Jak poznałem waszą matkę* (*How I Met Your Mother*).

⁷⁴ Np.: <http://www.gry-online.pl/S043.asp?ID=12209603> (dostęp: 15.06.2014), <http://wizaz.pl/forum/showthread.php?t=608360> (15.06.2014), <http://www.ang.pl/forum/nauka-jezyka/222687> (dostęp: 15.06.2014).

Efekt „złoty lat polskiej animacji” jest jedyny jak do tej pory Oscar dla *Tanga* Zbigniewa Rybczyńskiego w 1983 roku⁷⁵.

Czasy „polskiej szkoły animacji” otwierają dzieła kilku twórców, w tym uznawany za najważniejszy manifest zmian, film dwóch grafików: Jana Lenicy i Waleriana Borowczyka *Był sobie raz...* z 1957 roku. Film został zrealizowany przy pomocy wycinanek i powstał bez scenariusza, co spowodowało zerwanie z tradycyjną narracją i uczyniło film na tyle interesującym, iż nagrodzono go Złotym Lwem św. Marka w kategorii filmu eksperymentalnego w Wenecji.

Warto zaznaczyć, że film był pozbawiony alegorycznej wymowy, typowej dla polskiej szkoły animacji. Stanowił radosną zabawę w duchu niemego kina, choć ukłon w stronę malarstwa abstrakcyjnego oraz wykorzystanie jazzu i muzyki elektronicznej mogły być odebrane jako polityczny manifest. Luźna forma zachęcała do poszukiwania głęboko ukrytych treści (Sitkiewicz 2011, 74).

Twórcy pokazali, że w kraju komunistycznym można robić filmy zrywające z jednej strony z estetyką sowieckich filmów propagandowych, a z drugiej z estetyką Disneya.

Talent Lenicy – w duecie z Borowczykiem pełniącym funkcję plastyka – nie został ukształtowany przy sztaludze (a tym bardziej w szkole filmowej). Był to talent samorodny (...). Zarówno karykatura, jak i plakat zmuszały do zwięzłości, dowcipnej gry z odbiorcą oraz do posługiwania się symbolem (Sitkiewicz 2011, 74).

Polski film animowany był przez prawie pięćdziesiąt lat jedną z najbardziej reprezentacyjnych wizytówek rodzimej kultury, jednocześnie pozostał mało znany dla polskiej publiczności. Należy zaznaczyć, iż przedmiotem niniejszego rozdziału nie jest dokładne opisanie historii polskiej animacji, ani nawet najważniejszych jej produkcji, ale zaprezentowanie kilku interesujących z perspektywy glottodydaktycznej tytułów.

Filmy animowane mogą być wykorzystane przez nauczyciela języka polskiego jako obcego w dwojaki sposób. Z jednej strony filmy te mogą się stać alternatywną formą ukazania pewnego

⁷⁵ Oczywiście pamiętać należy o Oscarze dla *Piotrusia i wilka* w reżyserii Suzie Templeton w 2008 roku. Film to koprodukcja, więc *Tango* pozostaje jedynym w pełni polskim Oscarem w historii polskiej animacji.

ważnego fragmentu historii polskiego kina, z drugiej wspaniałym materiałem na lekcje języka polskiego. Animacje są na pewno warte uwagi, gdyż dają nauczycielowi możliwość ukazania różnorodności kultury polskiej, należy jednak pamiętać, że oglądanie to jedynie załączek doskonałego ćwiczenia komunikacyjnego dla studentów. Dzieła te charakteryzują się także pewną spójną jakością – łatwo rozpoznawalną nawet dla „niefilmoznawczego” oka studenta, co daje pretekst do dyskusji i bazę do generalizacji poglądu na temat estetyki kina polskiego.

Giannalberto Bendazzi, obecnie najbardziej ceniony historyk animacji, w roku 2000 zasiadał w fotelu jurora krakowskiego festiwalu Etiuda. Zapytany wówczas, czy uznaje istnienie polskiej szkoły (animacji – przyp. AT), odparł bez wahania, że tak: „Kiedy oglądam film na ekranie, wiele szczegółów sprawia, że myślę: to jest z Polski”. Można by podejrzewać, że przyparty do muru nie chciał odpłacić za gościnę złym słowem. Szkopuł jednak w tym, że już w wydanej wiele lat wcześniej książce Bendazzi pisał, czym Polska różni się od innych narodowych stylów, wskazując na „ciemną tonację obrazów”, „egzystencjalne pytania”, „poetykę pesymizmu” oraz „przygnębiającą tematykę”, wynikającą z politycznych realiów oraz krytycznego stosunku do władzy (Sitkiewicz 2011, 10).

Proponowany poniżej zestaw pozwala na ukazanie przeróżnych technik animacji, co w połączeniu z ciekawymi, różnorodnymi tematami oraz krótkim czasem wyświetlania, niejednokrotnie przykuwa uwagę studentów silniej niż film fabularny. Co więcej, w przeważającej większości są to filmy bez słów, zatem nadają się na materiał ćwiczeniowy już na najniższych poziomach zaawansowania językowego, a ich przekaz dzięki temu staje się rzeczywiście uniwersalny. Filmy przedstawię w kolejności chronologicznej, prezentując ich fabułę, sposób realizacji i powody dla których właśnie te tytuły warte są prezentacji na lekcji (czy to kultury, języka polskiego czy nawet literatury – część z nich to adaptacje literackie). Nauczycielowi pozostawić można decyzję, jak wykorzystać dany tytuł – wszystkie zaproponowane produkcje nadają się doskonale zarówno na ćwiczenia gramatyczne, leksykalne, jak i komunikacyjne i dają się łatwo połączyć z lekcjami z dowolnego podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego.

Film, od którego zacząć należy spotkanie z animacją to dzieło Jamesa Stuarta Blacktona *Zabawne grymasy śmiesznych twarzy* (*Humorous Phases of Funny Faces*) z 1906 roku. Ten film

wraz z dwoma innymi tytułami opisywany jest jako pierwsza animacja i należy do popularnego pod koniec XIX wieku nurtu rozrywki – *chalk talks*⁷⁶.

W pierwszej scenie ręka artysty rysuje kredą na tablicy karykaturę łysego mężczyzny, obok niego dorysowuje się – dzięki poklatkowej technice zdjęć – oblicze figlarnej damy. Postacie ożywają i robią kilka zabawnych min, a mężczyzna dmucha dymem z cygara w twarz kobiety. Wówczas zza kadru wyłania się dłoń artysty i ściera szmatką obie postacie. (...) Film nie ma fabuły, jest tylko popisem efektów specjalnych z użyciem tablicy i kredy (Sitkiewicz 2009, 40).

Poza opisanymi wyżej postaciami, w filmie pojawia się jeszcze gruby pan, dwie twarze z profilu oraz pajacyk. Opisany film jest idealnym wstępem nie tylko do opowieści o początkach animacji⁷⁷, ale także do ćwiczeń z zakresu opisywania wyglądu i zachowań prezentowanych postaci.

Kolej na filmy polskie. Pierwsza propozycja to *Czerwone i czarne* Witolda Giersza z 1963 roku. Twórca używa specyficznej techniki tworzenia obrazu: „Kiedy przyszedłem do Studia Miniatur Filmowych po 7 latach pracy w bielskim studio, byłem nastawiony bardzo tradycyjnie. Ale otoczenie moich nowych kolegów, którzy rekrutowali się z warszawskiej ASP, spowodowało zmianę. (...) Zrezygnowałem z konturu, kreski konturowej, tak że postać była określona tylko plamą – prosto z pędzla na celuloid”⁷⁸ – mówi Giersz. Film prezentuje walkę byka i torreadora, jednak w

⁷⁶ Chalk talks = gadająca kreda.

⁷⁷ Pionierami w tej dziedzinie są także Polacy, na przykład Władysław Starewicz: „Pierwszy polski animator i jeden z pierwszych w świecie twórców animacji, genialny eksperymentator, specjalista od nowatorskich efektów specjalnych i pasjonat entomologii, od której zaczęła się jego wspaniała przygoda z filmem animowanym. Autor kilkudziesięciu oryginalnych, niezwykle kunsztownych i nowatorskich technicznie lalkowych animacji poklatkowych, które przyniosły mu rozgłos i sukces, a także zapewniły trwałe miejsce w historii światowej animacji. Urodził się w 1882 roku w Moskwie, w polskiej rodzinie, poprzez miejsca zamieszkania i pracy związany był z kinematografią litewską, rosyjską i francuską. Zmarł w 1965 roku w Fontenay-sous-Bois we Francji, w którym mieszkał i pracował od ponad czterech dekad. (...) Już w swoich wczesnych rysunkach zdradzał spore talenty plastyczne, fotografował, interesował się nowinką, jaką była wówczas kinematografia, a także przyrodą, w szczególności zaś owadami, które namiętnie kolekcjonował. Połączenie tego ostatniego zainteresowania z niezwykłą pomysłowością i talentem przyszłego reżysera zaowocowało powstaniem w 1910 roku, w domowej pracowni w Kownie, jego pierwszego filmu animowanego *Walka żuków*. Bohaterami były spreparowane żuki jelonki, które artysta na nowo ożywił. Przy pomocy drucików przymocował ponownie ich kończyny, ubrał w kostiumy rycerzy, a następnie poruszał, utrwalając, klatka po klatce, kolejne fazy ruchu. W ten sposób wynalazł technikę filmu animowanego, odkrytą już nieco wcześniej również przez twórców we Francji czy USA, a także zrealizował jedną z pierwszych na świecie lalkową animację. Sam reżyser był zachwycony efektem swojej pracy i wtedy też rozpoczął realizację kolejnego filmu, pierwszego, w którym pojawia się nieco bardziej rozbudowana fabuła – obrazu *Piękna Lukanida*. Jej premiera, która okazała się wielkim sukcesem, odbyła się 26 marca 1912 roku w Moskwie. W tym właśnie roku, na zaproszenie znanego moskiewskiego producenta Chanżonkowa, uzdolniony młody reżyser wraz z żoną Anną przeprowadził się do Moskwy, by przez dwa lata pracować w studiu producenta. (...) Warto wspomnieć też o sukcesie „Konika polnego i mrówki”, adaptacji bajki Iwana Kryłowa, który dzięki rekordowej liczbie 140 kopii mogli obejrzeć widzowie w całej Europie i Ameryce - jedną z kopii w srebrnym pudełku producent podarował następcy tronu rosyjskiego Aleksemu Nikołajewiczowi Romanowowi” (<http://culture.pl/pl/tworca/wladyslaw-starewicz>, dostęp: 06.01.2013).

⁷⁸ <http://culture.pl/pl/tworca/witold-giersz>, dostęp: 02.01.2014.

istocie konflikt intensyfikuje się nie pomiędzy postaciami, ale pomiędzy tytułowymi kolorami. Film otrzymał kilka prestiżowych nagród, w tym I nagrodę za film krótkometrażowy w kategorii filmów dla dzieci i młodzieży na Międzynarodowym Festiwalu Filmowym dla dzieci i młodzieży w Cannes, wyróżnienie honorowe na Międzynarodowym Festiwalu Filmowym w Melbourne, nagrodę na Międzynarodowym Festiwalu Filmowym w Santa Barbara oraz Grand Prix dla filmu animowanego na Międzynarodowym Festiwalu Filmów Krótkometrażowych w Oberhausen. Co ciekawe, wielu krytyków i widzów interpretowało zabawę kolorami w wydaniu Giersza jako manifest polityczny (symbol walki Partii – czerwone i Kościoła – czarne)⁷⁹, od czego sam autor stanowczo się odcinał: „bagatelizowałem treść, starałem się robić filmy atrakcyjne plastycznie” (Sitkiewicz 2011, 145).

Wszystko jest liczbą z roku 1966 to z kolei film dyplomowy Stefana Schabenbecka, cenionego polskiego animatora. To opowieść o buncie człowieka przeciwko dominacji cyfr. Bohater w końcu poddaje się i sam zmienia w jedynekę. „Ów bezduszny matematyczny świat, rządzący się prawami logiki i geometrii, próbuje zawładnąć bohaterem, który za wszelką cenę stara się ocalić własną podmiotowość” (Sitkiewicz 2011, 169). Film zdobył nagrody na festiwalach w Oberhausen, Buenos Aires, Filadelfii i San Francisco. Poza filozoficzną warstwą fabuły, film doskonale nadaje się po prostu jako przerywnik podręcznikowej rutyny podczas lekcji o liczebnikach od 1 do 10.

Film *Wszystko jest liczbą* był początkiem wielkiej, ale krótkiej kariery reżysera – Stefana Schabenbecka. Jego kolejny film *Schody* utrzymany jest w podobnej pesymistycznej stylistyce – ukazuje człowieka, który wspina się po niekończących się schodach, aż w końcu bezradny umiera i sam zamienia się w jeden z nich. Filmy *Schody* oraz *Wszystko jest liczbą* (o ile nauczyciel zdecyduje się na wykorzystanie jego warstwy fabularnej) można połączyć z opisaną w dalszej części rozdziału *Katedrą* Tomasza Bagińskiego, która porusza podobną problematykę. Te trzy dzieła, mogą posłużyć do ciekawej dyskusji na temat ludzkiego losu i przeznaczenia.

Kolejna propozycja to film *Bankiet* Zofii Oraczewskiej z 1976 roku. Technikę zastosowaną w tym przypadku można by nazwać kolażem. Ta animacja rysunkowa połączona z techniką wycinankową otrzymała nagrody na festiwalach w Chicago i w Melbourne. Film to zaskakująca satyra na współczesne społeczeństwo konsumpcyjne. Ludzie, którzy przyjeżdżają na tytułowy bankiet zostają nieoczekiwanie zjedzeni przez czekające na nich na stole potrawy. Film mimo iż nie jest produkcją opisywaną w podręcznikach ani w książkach traktujących o historii animacji, jest

⁷⁹ Interpretacja ma najpewniej swoje źródła w oczywistych skojarzeniach filmu Giersza z tytułem powieści Stendhala *Czerwone i czarne*, która zawiera w sobie wyraźne treści krytyczne wobec Kościoła katolickiego.

warty pokazania z kilku powodów. Temat filmu to przyczynek do niezwykle ciekawej dyskusji, szczególnie jeśli studenci w grupie są zróżnicowani wiekowo. Wiele pisze się dziś i mówi w mediach o konsumpcjonistycznym podejściu do świata, co dowodzi ciągłej aktualności filmu Oraczewskiej. Po drugie, fabuła w filmie rozwija się w sposób, którego studenci zupełnie się nie spodziewają, co powoduje, że nie trzeba namawiać ich do późniejszej rozmowy. Praktyka lekcyjna udowodniła wielokrotnie, iż film sprawdza się w każdych okolicznościach. To, że nie wszystkim się podoba, wzbudza tym żywszą i bardziej pożądaną reakcję.

W warstwie czysto językowej można użyć filmu do opisu wyglądu i emocji ukazywanych postaci (są one bardzo schematyczne), ubioru (bardzo wyraźnie można rozróżnić poszczególne części garderoby i ich kolory) lub artykułów spożywczych i potraw (na stole bankietowym znajduje się mnóstwo potraw: od zielonej sałaty przez pieczone prosię po homara).

Jednym z ciekawszych z punktu widzenia filmoznawczego i glottodydaktycznego filmów jest wspomniany już wyżej jedyny polski zdobywca Oscara w kategorii filmu animowanego, czyli *Tango* w reżyserii Zbigniewa Rybczyńskiego. Film został zrealizowany w Studiu Małych Form Filmowych Se-ma-for. Pomysł Rybczyńskiego polega na wprowadzeniu do jednego pomieszczenia wielu osób, wykonujących powtarzające się czynności. Całość ilustrowana jest muzyką tanga, która doskonale nadaje się do wzmocnienia efektu ciągłej repetycji ruchów⁸⁰. W zasadzie film nie ma fabuły, a interpretacje tego, co widz widzi na ekranie, mogą być różne. Sam Rybczyński w wywiadach powtarzał wielokrotnie, że film nie znaczy nic⁸¹, jednak można go odczytać na co najmniej dwa sposoby. Jako pokazanie jałowości życia ludzkiego – ciągle powtarzanie przez nas tych samych czynności, dzień za dniem lub jako ukazanie ludzkiego życia i jego przebiegu. W filmie widzimy wielu bohaterów – pierwszy to mały chłopiec, natomiast ostatnia pojawia się starsza kobieta, która kładzie się na łóżku, aby, jak można wywnioskować, umrzeć.

Próbowano odczytywać *Tango* na różne sposoby: dla jednych był to widomy znak naszej życiowej stagnacji, bezmyślnej nudy, jałowości codziennej egzystencji. Zaabsorbowani własnymi czynnościami, nie dostrzegamy bliźnich, izolujemy się w swych poczynaniach, odgradzamy warstwą samotności. Według odmiennych interpretacji to z kolei rozpaczliwe wołanie o chwilę intymności, spokoju, samotności w świecie, w którym jesteśmy skazani na ciągłe przebywanie z innymi. W

⁸⁰ Taka jest zresztą właściwość samego tańca.

⁸¹ „Mark Matousek próbował rozwikłać zagadkę raz na zawsze: »Czy teraz, gdy wygrał pan Oscara, może nam pan powiedzieć co oznacza *Tango*?«. »Absolutnie nic« - odpowiedział Rybczyński” (Sitkiewicz 2011, 146).

jednym i w drugim przypadku rzeczywistość jest sprowadzona w wymiar absurdu i groteski, stanowi surrealistyczną wizję przesyconą humorem spod znaku Witkacego⁸².

Niezależnie od interpretacji to właśnie ograniczona do minimum fabuła powoduje, iż *Tango* jest filmem nadającym się do wykorzystania wśród studentów już na poziomie A1. Nawet początkujący studenci są w stanie bowiem opisać wygląd pokoju, w którym rozgrywa się akcja filmu oraz nazwać czynności wykonywane przez poszczególne postacie⁸³. Film może służyć do ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych. Opisywanie wyglądu, tego w co są ubrani bohaterowie oraz wprowadzeniu nowego słownictwa nazywającego rzeczy i osoby widoczne na ekranie (pielucha, muszla klozetowa, paczka, złodziej) może iść w parze z ćwiczeniem przyimków i odpowiadających im przypadków (stół stoi na środku pokoju, łóżko stoi obok ściany, dziadek siedzi przy stole, piłka leży na ziemi itd.).

Rybczyńskiego nagrodzono za *Tango* między innymi na festiwalach w Oberhausen oraz w Annecy, ale przede wszystkim wspomnianym już Oscarem dla najlepszego krótkometrażowego filmu animowanego w roku 1983⁸⁴. Podczas prezentacji materiałów filmowych warto wskazywać studentom ciekawostki i anegdoty dotyczące twórczości poszczególnych artystów. Praktyka lekcyjna udowadnia, iż studenci łatwiej i chętniej zapamiętują nazwiska osób, z którymi kojarzą im się „zabawne” historie. Dla studentów zatem ciekawostką może okazać się fakt, iż Zbigniew

⁸² *Tango*, <http://filmpolski.pl/fp/index.php?film=425488>, dostęp: 13.02.2014.

⁸³ Wypracowanie studentki z Ukrainy uczącej się języka polskiego niecałe 4 miesiące. Wypracowanie cytuję w wersji oryginalnej z błędami studentki: „Z prawej strony drzwi i dalej stoi szafa. Na szafie leży paczka. Na wprost po lewej stronie drzwi, a po prawej stronie okno i obok okna z prawej strony przed łóżeczkiem drzwi. Na środku stoi stół i trzy krzesła przy stole. Przed stołem przy ścianie stoi łóżko. Na podłodze obok łóżeczka po lewej stronie leży piłka. W tym pokoju chłopak z piłką wyskakuje przez okno, kobieta karmi dziecko, dziewczyna robi zadanie domowe. Babcia z talerzem jedzenia dla dziadka, który siedzi za stołem. Mężczyzna w okularach kradnie paczkę, która stoi na szafie i również jak chłopak wyskakuje w okno. Mężczyzna w czerwonym ubraniu przynosi paczkę i kładzie ją na szafę. Kobieta przyszła ze sklepu z torebkami i położyła je do szafy. Młoda, goła blondynka ubiera się w sukienkę. Babcia gotuje obiad. Mężczyzna rozmawia z babcią, która trzyma na rękach dziecko. Chłopak gimnastykował się. Mężczyzna poszedł do innego pokoju z muszlą toaletową. Dziadek je obiad. Mężczyzna wkręca żarówkę. Sprzątaczką sprząta pokój. Alkoholik pije wódkę, policjant ubiera się. Młoda kobieta zmieniła pieluchę dziecku. Mężczyzna bił psa, babcia w sukience leżała na łóżku, a kiedy wstała i poszła do okna, chłopak i dziewczyna uprawiali seks na tym łóżku. I na końcu babcia kładzie się do łóżka”.

⁸⁴ Oscar wręczany był za rok 1982. Z ceremonią wręczenia tej najbardziej prestiżowej nagrody wiąże się także anegdota, która cieszy się popularnością wśród studentów i jak pokazuje praktyka lekcyjna pozwala im zapamiętać nazwisko reżysera oraz obejrzały film. Sam zainteresowany opowiada historię tej pamiętnej nocy następująco: „Miałem długie włosy, białe tenisówki, byłem ubrany w podkoszulkę. Wstęp na tę uroczystość kosztował kilkaset dolarów, a tu nagle ktoś wychodzi. Rok wcześniej jakiś gołas przebiegł przez scenę. Zadbano o lepszą ochronę. Myślałem, że mężczyźni w muszkach, którzy stoją przy drzwiach, to kelnerzy. Myliłem się. Ochroniarze stwierdzili, że jestem podejrzanym typem. Łamanym angielskim powiedziałem, że mam Oscara. Gdy chciałem wejść z powrotem, schwyłali mnie za ręce. Ale miałem jeszcze wolne nogi, które wykorzystałem. Gdy ich skopałem, skuli mnie kajdankami. Ładna policjantka trzymała mi but na gardle. Tak mnie tresowali, jakbym prezydenta zabił. Wylądowałem w więzieniu. Byłem bardzo zadowolony. Niezwykłe przeżycie. Miałem pewność, że woda sodowa nie uderzy mi do głowy”.

Rybczyński jest reżyserem wielu teledysków do piosenek popularnych artystów. Najważniejsze dzieło to z całą pewnością znany wszystkim wideoklip do piosenki *Imagine* Johna Lennona, który nie dosyć, że stał się klipem kultowym, był jednocześnie pierwszym w Stanach Zjednoczonych *filmem* wykonanym w technologii HD (High Definition). Rybczyński mówi:

Dobrze znałem Yoko Ono, mamy synów w tym samym wieku. Mój Pawełek kolegował się z synem Yoko Ono i Lennona – Seanem. Pewnego dnia dostałem informację, że z Japonii przysłany zostanie najnowszy sprzęt – High Definition. Wtedy jeszcze nie miałem pojęcia co to jest, ale zadzwoniłem do niej i przekonuję: „no wiesz Yoko, to zupełna nowość, japońska technologia, może dałabyś mi prawa do jednego z utworów, żebym przetestował ten sprzęt”. Ona na to: „masz *Imagine*”. Zaskoczyło mnie to, bo to jakby nie było prawie święty wtedy song. Ona zresztą zastrzegła, że to nie może być nigdy wykorzystane w celach komercyjnych, że ten utwór nie jest do kupienia. Dała mi za darmo prawo do zrobienia testu. Pierwszy obraz w High Definition w Stanach, to jest właśnie *Imagine*⁸⁵.

Kolejna propozycja to *Łagodna*, czyli ekranizacja opowiadania Fiodora Dostojewskiego w reżyserii Piotra Dumale. Film, choć mniej znany, niż inna adaptacja zrealizowana przez tego reżysera, czyli *Zbrodnia i kara*, jest bardziej użyteczny podczas zajęć, głównie ze względu na metraż⁸⁶. *Łagodna* w wydaniu Dumale to „sugestywne studium zazdrości i nienawiści”⁸⁷. „Twórczość Dumale swą oniryczną aurę zawdzięcza autorskiej, niezwykle czasochłonnej, technice animacji. Artysta każdy kadr wyskrobuje skalpelem na pomalowanej czarną farbą gipsowej płycie, dzięki czemu uzyskuje efekt płynności ujęć i oryginalną fakturę filmu, która przywodzi na myśl malarstwo olejne”⁸⁸. Ilustracją do niezwyklej malarskiej wizji Dumale jest muzyka Zygmunta Koniecznego. Twórczość Dumale jest unikalna zarówno ze względu na przekaz jak i na estetykę.

Utarło się, że animacja operuje umownymi postaciami, że to są takie Bolki i Lolki, płaskie ludziki bez cienia, bez przestrzeni. A jak ktoś zaczyna, jak ja, stosować cienie (u mnie każde 'narysowane' światło podbudowane było prawdziwym światłem, każdy cień – prawdziwym cieniem), wtedy mówi się, że to naśladowanie filmu aktorskiego. (...) Animacja w powszechnej opinii, to albo płaska

⁸⁵ A. Zwoliński, *Zdobył Oscara i robił teledyski dla The Pet Shop Boys, Micka Jaggera czy Johna Lennona. Wolal jednak wrócić do Polski*, <http://menstream.pl/wiadomosci-reportaze-i-wywiady/zdobył-oscar-a-i-robil-teledyski-dla-the-pet-shop-boys-micka-jaggera-czy-johna-lennona-wolal-jednak-wrocic-do-polski,0,1147005.html>, dostęp: 16.06.2014.

⁸⁶ Film *Łagodna* trwa 12 minut, podczas gdy *Zbrodnia i kara* aż 34 minuty.

⁸⁷ <http://www.filmipolski.pl/fp/index.php?film=423607>, dostęp: 13.02.2014.

⁸⁸ <http://ninateka.pl/film/zakaski-dumala>, dostęp: 10.10.2014.

'dobranocka', albo ezoteryczna 'awangarda'. Tymczasem animacja nie naśladuje 'prawdziwego kina'. Ona sama jest prawdziwym kinem⁸⁹.

Piotr Dumala jest animatorem znanym w świecie ze swoich prac, równać się z nim może Tomasz Bagiński – reżyser, rysownik, animator, jedyny na świecie zdobywca dwóch nagród na festiwalu SIGGRAPH⁹⁰ Jego pierwszy i jak do tej pory najpopularniejszy film to *Katedra* z 2002 roku. To kolejna w tym zestawieniu adaptacja, tym razem fragmentu prozy pisarza fantasy – Jacka Dukaja⁹¹. „Filmowa *Katedra* bardzo mocno odbiega od opowiadania, ale przenosi jego klimat. Trudno powiedzieć, ile tam jest mojej wizji, ile oryginalnego opowiadania Dukaja. Bardzo długo pracowaliśmy obaj nad scenariuszem. Przeważnie Jacek strzelał pomysłami jak z karabinu maszynowego, a ja starałem się je uprościć i okroić”⁹² – mówił sam twórca. Historia człowieka i tajemniczej, mrocznej katedry została wyróżniona nominacją do Oscara, a Bagiński stał się wschodzącą gwiazdą polskiej animacji.

Jerzy Armata zwrócił parę lat temu uwagę na podobieństwo *Katedry* do *Schodów* (1968) Stefana Schabenbecka, dostrzegając w filmie Bagińskiego „ślady animowanej przeszłości”. I tu, i tam fantastyczna przestrzeń wchłania podróżnika, który staje się częścią makroświata. I tu, i tam forma odgrywa tak samo ważną rolę co treść. I tu, i tam wieloznaczne obrazy pobudzają do filozoficznej refleksji. „Dla jednych ten sześćoipółminutowy film może być opowieścią o wkraczaniu tajemniczej, metafizycznej siły w ludzką rzeczywistość. Finałowa scena (...) może być interpretowana tak, że oto wędrowiec u kresu swej drogi odnalazł swoje powołanie. Do innych przemówi ponura, monumentalna sceneria mogąca się kojarzyć z apokaliptycznymi obrazami Zdzisława Beksińskiego, z mrokiem gotyku i średniowiecznych katedr, ale też ze współczesną estetyką ambitnego komiksu” (Sitkiewicz 2011, 261).

Dzieło Bagińskiego, nie zawsze jasne dla studentów, w warstwie wizualnej nieodmiennie zadziwia i zachwyca. Dlatego po zetknięciu się z tą produkcją studenci chętnie oglądają dalsze filmy stworzone przez tego właśnie reżysera np. *Sztukę spadania*, *Kinematograf* czy *Animowaną historię Polski*. Dodatkowo do tej twórczości mogą stać się filmy reklamowe i promocyjne realizowane przez Bagińskiego i jego studio Platige Image, m.in. niezbyt udany spot promujący polską prezydencję w Unii Europejskiej oraz imponujący klip przygotowany na Igrzyska Olimpijskie w

⁸⁹ J. Strękowski, *Piotr Dumala*, <http://culture.pl/pl/tworca/piotr-dumala>, dostęp: 13.02.2014.

⁹⁰ Special Interest Group on GRAPHics and Interactive Techniques – to coroczna konferencja dla grafików komputerowych. Po raz pierwszy odbyła się w 1974 roku.

⁹¹ Związki reżysera z pisarzem na tym się nie kończą. Bagiński jest autorem ilustracji widniejących na okładkach wszystkich książek Jacka Dukaja.

⁹² A. Kajda, *Wywiad: Tomasz Bagiński*, <http://max3d.pl/artykuly/42/>, dostęp: 15.02.2014.

Soczi (w roku 2014), nawiązujący stylistyką do popularnego serialu *Gra o tron*. Nie tylko stylistyka filmiku kojarzy się z serialem. Narratorem spotu jest Charles Dance grający w nim jedną z ról. Studenci, bezbłędnie rozpoznają estetykę w jakiej zrealizowano i dzięki obejrzeniu tego spotu chętnie sięgają po inne elementy twórczości artysty. Sam spot może zresztą zostać wykorzystany jako materiał lekcyjny, gdyż pojawiają się w nim sportowcy różnych dyscyplin, a studenci mogą wymieniać nazwy sportów zimowych, uczyć się nazw ich wykonawców itp.

Dla nauczyciela kultury i języka polskiego jako obcego najbardziej interesującym filmem w tym zestawie jest *Animowana historia Polski*⁹³. Film ten został stworzony na targi Expo 2010 w Szanghaju. Twórcom udało się w 8 minut przedstawić tysiącletnią historię Polski⁹⁴, przedstawiono „140 wydarzeń, w których udział bierze 500 animowanych postaci z różnych epok”⁹⁵. Można mieć zastrzeżenia do filmu ze względu na skrótową, teledyskową formę nieadekwatną być może do przedstawiania ważnych z punktu widzenia historii zdarzeń⁹⁶. Jednak Bagińskiemu udało się niezwykle kunsztownie i precyzyjnie poukładać poszczególne elementy i jak mówi sam autor: „ważne momenty naszej historii wymieszane są ze skojarzeniami, z symbolami, prezentacjami miast, ludzi, charakterystycznych budowli; to obraz, na którym przewijać się będzie mapa, wizualne wyjaśnienia konkretnych sytuacji, ważne gesty, ważne słowa”⁹⁷. Taka właśnie estetyka odpowiada gustom współczesnej młodzieży, a to sprawia, że studenci bardzo chętnie oglądają film i odszyfrowują jego kolejne części.

Film doskonale oddaje dynamizm rozwoju polskich dziejów, kładzie nacisk na wartości intelektualne – od Kopernika po Chopina i Mickiewicza, ale przede wszystkim operuje celnym, wyrazistym i bardzo obrazowym skrótem. Choćby kwestia rozbiorów, ukazanych – dosłownie! – jako wynik gry sąsiadujących z naszym krajem mocarstw, przyjętych zaś przez Polaków jak trzęsienie ziemi. Podobnych rozwiązań w filmie jest więcej, ośmiominutowy wywód kończy się na scenie wielkiego teatru, gdzie spotykają się wszystkie występujące w filmie postacie – a jest ich około dziewięciuset. To oni – uczestnicy tego trwającego nadal procesu, który jest i naszym udziałem⁹⁸.

⁹³ Film znany jest również pod alternatywnym tytułem *Historia Polski w 8 minut*.

⁹⁴ Warstwa historyczna filmu nie powinna budzić zastrzeżeń – konsultantem tego przedsięwzięcia był wybitny polski historyk – prof. Henryk Samsonowicz.

⁹⁵ *Animowana historia Polski*, http://www.platige.com/pl/page/75-Animated_History_Of_Poland, dostęp: 15.02.2014.

⁹⁶ Bagińskiemu zarzuca się także pominięcie pewnych faktów (por.: <http://culture.pl/pl/dzielo/animowana-historia-polski#>, dostęp: 02.03.2015).

⁹⁷ <http://www.parp.gov.pl/index/index/1660>, dostęp: 16.06.2014.

⁹⁸ <http://culture.pl/pl/dzielo/animowana-historia-polski#>, dostęp: 02.03.2015.

Film *Animowana historia Polski* daje nauczycielowi wiele możliwości (zarówno w zakresie ćwiczeń językowych, jak i kulturowych, ale także zwyczajnie zajęć z historii Polski). Można zaproponować studentom ćwiczenia nadające się na każdy poziom znajomości języka, poczynając już od poziomu A1, na którym studenci mogą ćwiczyć dzięki filmowi czytanie dat w języku polskim. Na następnych poziomach wraz z kompetencją językową rosnąć może trudność proponowanych ćwiczeń. Kolejne po rozpoznawaniu dat etapy polegać mogą na rozpoznawaniu okresów i konkretnych wydarzeń oraz postaci historycznych⁹⁹. Nauczyciel może sam przygotować spis, na podstawie którego studenci mają dopasować wydarzenia do pojawiających się na ekranie obrazów lub uporządkować je dzięki filmowi w kolejności chronologicznej. Jeśli istnieje możliwość dostępu do sali z komputerami i internetem można zaproponować studentom zadanie polegające na dokładniejszym opisanu poszczególnych okresów (wydarzeń lub osób) pokazanych w filmie.

Z kolei, mniej może edukacyjny *Kinematograf* jest przepiękną wzruszającą historią, która może dać pretekst do opowiedzenia studentom o pionierach kina, wśród których byli także Polacy – Władysław Starewicz oraz Kazimierz Prószyński (wynalazca pleografu, który zgodnie ze źródłami powstał rok wcześniej niż kinematograf braci Lumière).

Z osobą Tomasza Bagińskiego i firmą Platige Image wiąże się kolejna nadzieja polskiej animacji – Damian Nenow. Ten trzydziestoletni twórca zasłynął jako reżyser pierwszej cyfrowej rekonstrukcji zniszczonego miasta, czyli powojennej Warszawy. Film *Miasto ruin* stworzony na zlecenie Muzeum Powstania Warszawskiego jest projektem unikatowym i na pewno wartym uwagi z perspektywy nauczania historii Polski.

W ramach projektu została wykonana baza danych zawierająca elewacyjne, kartograficzne, geodezyjne, urbanistyczne i architektoniczne dane Warszawy według stanu na kwiecień 1945 r. Na jej podstawie przygotowano symulację przelotu. (...) Powstały film to ponad pięć minut, przelotu odbywającego się z rzeczywistą prędkością samolotu¹⁰⁰.

Film Nenowa stanowić może ciekawe uzupełnienie zajęć z zakresu historii Polski¹⁰¹. Niezwykle interesujący jest także drugi projekt tego twórcy – *Paths of hate*. Film ten zdecydowanie powinien

⁹⁹ W filmie dalsza historia pokazywana jako poetyckie obrazy oddające klimat danej epoki, im bliżej jednak współczesności tym więcej pojawia się w filmie konkretnych, rozpoznawalnych wydarzeń i postaci.

¹⁰⁰ <http://www.miastoruin.pl/>, dostęp: 01.03.2014.

¹⁰¹ Z kolei obrazy zniszczonej Warszawy przedstawione w *Mieście ruin* warto skonstrastować z filmem *Warszawa 1935* w reżyserii Tomasza Gomoły, prezentującym obraz miasta sprzed wojny. „Odtworzenie ducha i atmosfery śródmiejskich ulic Warszawy lat 30. ubiegłego wieku wydawało się (...) przedsięwzięciem w równym stopniu

przypaść do gustu młodej publiczności – ostre kolory oraz dominująca, mocna, rockowa muzyka składają się w typowo teledyskową formę. Produkcja potraktowana jako współczesne studium nienawiści może stać się idealnym kontrastem dla opisanego wcześniej filmu *Łagodna* Piotra Dumały.

Ostatni film, o którym nie należy zapominać, to drugi po *Tangu* „polski” zdobywca Oscara, czyli *Piotruś i wilk*. Brytyjsko-polski¹⁰² krótkometrażowy film lalkowy z 2006 został wyreżyserowany przez Suzie Templeton. Polski wkład w tę produkcję to przede wszystkim praca studia Se-ma-for w Łodzi. *Piotruś i wilk*, który poza wieloma innymi nagrodami zdobył statuetkę Oscara w 2007 roku w kategorii Najlepszy Krótkometrażowy Film Animowany, może się okazać interesującą pozycją dla nauczyciela języka polskiego jako obcego z kilku względów. Film jest ekranizacją baśni muzycznej rosyjskiego kompozytora Siergieja Prokofiewa. Jest to postać znana wielu studentom¹⁰³, więc film automatycznie wzbudza u widzów pozytywne skojarzenia. Kolejnym atutem baśni jest to, iż podobnie jak w pozostałych nie padają w nim żadne słowa, a fabuła ze względu na długość¹⁰⁴ jest bardziej rozbudowana niż w innych animacjach. Dzięki temu studenci zaawansowani mogą pokusić się o dłuższe wypracowanie na temat fabuły filmu i przekazu w nim zawartego, a początkujący mogą wykorzystać znane im nazwy zwierząt i opisać cechy charakteru oraz wygląd poszczególnych postaci (zwierzęcych i ludzkich).

Preferowanym przez nauczyciela materiałem są animacje przeznaczone dla dojrzałej widowni, nie należy jednak zapominać o filmach rysunkowych dla dzieci, których bohaterowie stali się częścią polskiej popkultury¹⁰⁵, a jednocześnie są rozpoznawalni dla mieszkańców wielu krajów świata. Warto skorzystać z dorobku animacji dziecięcych i zwrócić uwagę na dwa serie animowane stworzone w Studiu Filmów Rysunkowych w Bielsku-Białej. Pierwszy z nich to *Reksio*, produkowany w latach 1967-1990 serial, opowiadający o przygodach psa.

„[K]ażdy odcinek przedstawiał wydarzenie umożliwiające prezentację różnych zwierzątek, ich zachowań i zwyczajów. Już sam tytuł odcinka zapowiadał bohatera, z którym spotka się i przeżyje

wymagającym, co intrygującym. Część budynków została zniszczona w czasie II wojny światowej, a zgromadzenie odpowiedniej dokumentacji fotograficznej, niezbędnej do rekonstrukcji miasta w filmie 3D było skomplikowanym wyzwaniem stojącym przed twórcami” (http://www.warszawa1935.pl/media/press_kit.pdf, dostęp: 02.01.2014). Warto dodać, że oba filmy zrealizowane są w technologii 3D.

¹⁰² W zasadzie brytyjsko-polsko-norweski.

¹⁰³ Szczególnie tym z za wschodniej granicy.

¹⁰⁴ Film trwa niecałe 30 minut.

¹⁰⁵ Można obecnie zaobserwować wręcz modę na dawne bajki. W sklepach coraz częściej można znaleźć zabawki z wizerunkami bohaterów dawniej oglądanych bajek czy maskotki odwzorowujące bohaterów takich jak: Reksio, Bolek i Lolek, czy zagraniczni Rumcajs, sąsiedzi, krecik oraz wilk i zając.

przygodę piesek Reksio. (...) Prócz tego istniała cała seria przygód Reksia, która miała na celu prezentację różnych zawodów oraz innych zwierząt. Dzięki niej dzieci w prosty sposób dowiadywały się, kim jest poliglota, pielęgniarz, magik, taternik, detektyw, sadownik, a nawet telewidz (Godzic 2005, 75-76).

Jako uzupełnienie można zaproponować inną bajkę, w której pojawiają się różne zwierzęta, czyli zrealizowanego w Studiu Se-ma-for *Misia Uszatka*. „Serial cieszył się ogromną popularnością na całym świecie, został zakupiony przez 22 kraje, między innymi przez Finlandię i Kanadę” (Godzic 2005, 69). Podobnie jak *Reksio* jest to bajka znana na świecie, jedyny jej mankament polega na tym, iż Miś Uszatek oraz jego przyjaciele zajączek, prosiaczek i króliczki dosyć dużo mówią. To z kolei powoduje, iż warstwa wizualna bajki nie jest dość obrazowa, a oglądanie jej może być trudne dla studentów o niskiej kompetencji językowej.

Drugi serial to oczywiście *Bolek i Lolek*. Tu z kolei wykorzystać można wiele odcinków związanych z tematami pojawiającymi się w podręczniku. Za przykład posłużyć może odcinek *Wakacyjne szlaki*, w którym Bolek, Lolek i ich przyjaciółka Tola wybierają się na wakacje po zakończeniu roku szkolnego. Odcinek daje nauczycielowi wiele możliwości, jednak tą najważniejszą będzie z pewnością możliwość powtórzenia nazw środków transportu oraz powiązanych z nimi zagadnień gramatycznych. Fabuła odcinka koncentruje się bowiem wokół wyboru sposobu dostania się nad morze przez każde z dzieci oraz na przygodach z tą podróżą związanych. Oczywiście, wymienione trzy bajki to nie jedyne możliwości – są jeszcze takie popularne seriale jak: *Przygody Misia Colargola*¹⁰⁶, który „z racji swoich podróży i zainteresowania światem poznawał wiele krajów i ich kultur. Odwiedził Holandię, Amerykę, Meksyk, Australię, a nawet Syberię, Indie czy Egipt (...)” (Godzic 2005, 76). Poza tym warto wymienić także *Pszczółkę Maję*, *Przygód kilka wróbla Ćwirka*, *Kota Filemona*, a także ciekawe zagraniczne seriale animowane doskonale do wykorzystania podczas zajęć lektoratowych, czyli *Krecika* oraz *Sąsiadów*.

¹⁰⁶ „Miś z filmu znany jest w Polsce i Francji jako *Colargol*, w USA, Wielkiej Brytanii jako *Barnaby*, w Kanadzie jako *Jeremy*” (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Colargol>, dostęp: 10.03.2014).

2.4. NAUCZANIE KULTURY I JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO A KINO POLSKIE

Czy kultury mają narodowości? Na ile zasadne jest mówienie o polskim sposobie życia, który będąc innym od czeskiego czy niemieckiego, jest własnością jakiegoś wyraźnie wyodrębnionego podmiotu społecznego? W jakim stopniu uniwersa podzielanych znaczeń i wspólnoty komunikacyjne pokrywają się z podziałami narodowymi? Czy sposób życia „podług wartości” może mieć irlandzki, angielski, czy amerykański charakter (Miodunka, Seretny 2008, 277).

To pytanie jest z całą pewnością kluczowe w kontekście rozważań nad możliwościami, jakie daje wykorzystanie materiałów filmowych w nauczaniu kultury i języka polskiego jako obcego. Odpowiedź na nie warunkuje także cel tej pracy oraz zasadność badań prowadzonych w tym zakresie.

Niniejszy rozdział skupia się na zagadnieniu recepcji dzieła filmowego. Podobnie jak w przypadku każdego tekstu kultury, na recepcję filmu wpływa jego wartość, oczekiwania odbiorców, a także sytuacja zewnętrzna, ekonomiczna i społeczna. W przypadku użycia dzieła filmowego, literackiego czy teatralnego w procesie glottodydaktycznym kluczowe wydają się przede wszystkim oczekiwania studentów wobec danej produkcji. Należy liczyć się z tym, że są one odmienne od tych, które przyświecają rodzimej publiczności. Postawy słuchaczy / uczniów są ponadto inne niż te – artystyczne i jakościowe – które reprezentuje publiczność festiwali filmowych (gdzie najczęściej ogląda się filmy pochodzące ze skrajnie obcych kręgów kulturowych) oraz widzowie oglądający filmy w kinie i w domu dla czystej rozrywki. Zainteresowanie obcą kulturą ze względów językowych powoduje zbudowanie nieco innego niż normalnie zestawu potrzeb wobec tekstów kultury. Sięganie po teksty kultury w procesie glottodydaktycznym odznacza się przede wszystkim oczekiwaniami językowymi (widz stara się zrozumieć jak największe partie dialogów) oraz potrzebą poznawczą (widz zaczyna traktować dzieło jako reprezentację socjokulturową danego społeczeństwa i porównuje ją, jeśli to możliwe, z autentycznymi doświadczeniami). Można zatem uznać, iż w procesie glottodydaktycznym nie mamy do czynienia z recepcją dzieła filmowego, ale raczej z recepcją kultury danego kraju poprzez to dzieło.

Widz-uczeń, kiedy zaczyna uczyć się języka obcego, ma świadomość istnienia konkretnych różnic kulturowych i podejmuje w procesie dydaktycznym próbę ich „zniwelowania”¹⁰⁷. Nie chodzi tu o teoretyczne przyswojenie pewnych faktów, ale o możliwość praktycznego ich wykorzystania. Romuald Cudak pisze:

Istotną, a może ważniejszą (od samego poznania kultury – przyp. A.T.) sprawą, byłaby jednak kwestia możliwości uczestnictwa w kulturowych sytuacjach komunikacyjnych, uczestnictwa w kulturze i „użytkowania” tekstów kultury. Tak formułowany cel ewokuje rodzaj przekazywanej wiedzy oraz pewne selekcje i preferencje w obszarze przedmiotowym. (...) Nie zaniehbując poznawania polskiej kultury narodowej, ważne z praktycznego punktu widzenia staje się poznawanie i rozumienie tego, co stanowi współczesne życie społeczne. Natomiast w centrum obszaru kulturowego „tu i teraz” należałoby umieścić przede wszystkim kulturę społeczną – to, co składa się na kulturowy wymiar naszego życia codziennego zarówno w egzystencjalnym, jak i społecznym wymiarze. Są to ceremonie rodzinne, związane z narodzinami, życiem i śmiercią, uroczystości polskiego roku obrzędowego oraz towarzyszące im rytuały społeczne i konwencje zachowań (Cudak 2007, 173).

Współcześnie coraz popularniejsze stają się koncepcje nauczania, które postulują odejście od nacjocentrycznego (w naszym przypadku polonocentrycznego) podejścia w nauczaniu na rzecz interkulturowości czy nawet transkulturowości. Są to postulaty niemożliwe do zaakceptowania w pełni, wszak języka naprawdę uczymy się wtedy, kiedy wraz z nim nabywamy skryptów kultury, których wyrażaniu on służy. Badanie interakcji pomiędzy przedstawicielami odmiennych kręgów kulturowych, różnic w ich sposobie postrzegania rzeczywistości oraz odmiennych kodów zachowań, jakimi posługują się na co dzień, jest z całą pewnością niezbędne podczas badania sposobu recepcji przez nich dzieła filmowego¹⁰⁸. To, jaką widz (cudzoziemiec) przyjmie postawę wobec oglądanego dzieła, wpłynie z całą pewnością na jego odbiór. Z kolei postawa ta zależy właśnie od sposobu, w jaki dane dzieło filmowe zostanie mu przedstawione. Odbiór uwarunkowany będzie zatem przede wszystkim posiadaniem wystarczającej kompetencji socjokulturowej do zrozumienia fabuły i przekazu danego dzieła. Narzędzia, które niezbędne są studentowi do właściwego zinterpretowania elementów obcej kultury pokazanej w filmie, muszą zostać mu

¹⁰⁷ Poprzez niwelowanie różnic rozumiem tu możliwość przyswojenia obcej kultury w takim stopniu, aby uniknąć „szoku kulturowego”, który może się pojawić w zetknięciu z niektórymi z nich.

¹⁰⁸ Przykładem filmu, który zrobił w Polsce ogromną karierę, a dla cudzoziemców jest całkowicie niezrozumiały jest *Dom zły* Wojciecha Smarzowskiego.

wręczone przez nauczyciela. Na początku powinien to być na pewno lektor języka polskiego, który pomiędzy zagadnienia gramatyczne powinien możliwie jak najwcześniej zacząć wplatać w materiał zajęciowy elementy kulturowe (na przykład za pomocą fragmentów filmowych). Wykorzystanie treści audiowizualnych pozwala z jednej strony na ukazanie kultury danego kraju w sposób możliwie najbardziej naturalny, a z drugiej daje okazję do urozmaicenia toku zajęć tekstami autentycznymi, innymi niż standardowe teksty z podręcznika, które można wykorzystać do ćwiczeń z zakresu rozumienia tekstu słuchanego. Z czasem dobrze jeśli pojawią się specjalne zajęcia poświęcone polskiej kulturze, wykorzystujące właśnie film jako narzędzie jej objaśniania.

Dzięki wzbogacaniu zajęć o elementy kulturowe z całą pewnością zwiększa się efektywność nauczania. Kultura to wzorce myślenia i zachowań jakie prezentuje dana grupa społeczna – w tym przypadku narodowa. Zawierają się w nich podstawowe zagadnienia, które sprawiają trudność każdej osobie uczącej się języka obcego. Są to m.in. odmienne postrzeganie czasu, niewłaściwe kontekstowo wykorzystanie form grzecznościowych (szczególnie ważne w przypadku języka polskiego, w którym te właśnie formy są niezwykle trudne w użyciu), sfera intymności, manieri przy jedzeniu, podejście do picia alkoholu, zależności w kontaktach oficjalnych (trudne do objaśnienia na przykład studentom pochodzącym z Azji), formy adresatywne, narzekanie i komplementy. Kompetencja międzykulturowa, którą student powinien nabywać w trakcie uczenia się języka obcego, obejmuje te zagadnienia oraz wiele innych. Założyć można zatem z góry, iż wyuczenie właściwych form gramatycznych i odpowiedniej leksyki nie jest wystarczające do tego, aby student zrozumiał w pełni, jak i kiedy można ich używać. „Interkulturowa kompetencja komunikacyjna (...) jest szczególnym typem kompetencji socjolingwistycznej (komunikacyjnej), która sygnalizuje stan wiedzy osoby komunikującej się (zarówno językowej, jak i społeczno-kulturowej) oraz umiejętności komunikacyjne, wyrażające się zarówno w skuteczności, jak też w poprawności (odpowiedniości) danego zachowania komunikacyjnego” (Zarzycka 2002, 11). Poprawność gramatyczna nie warunkuje użycia zdań czy wyrażen we właściwym kontekście, a czytanki w podręcznikach niezwykle rzadko gwarantują możliwość zaprezentowania naturalnej sytuacji komunikacyjnej. W tym właśnie zakresie nauczyciel może wykorzystać materiały filmowe. Z ich pomocą możliwe jest ukazanie okoliczności, w jakich powinny być wykorzystywane konkretne akty mowy lub sposoby zachowania właściwe dla danej, wyuczanej kultury.

Drugim czynnikiem, wpływającym na percepcję dzieła filmowego, jest stopień świadomości społecznej ludzi i to, w jaki sposób filmy wpływają na wyznawane przez nich wartości¹⁰⁹. Jak twierdzi Anna Ślósarz: „licealiści postrzegają dwa odmienne systemy wartości: jeden zawarty w literackich lekturach (zgodny z tradycyjnym porządkiem aksjologicznym) i drugi, wpisany w filmy z nimi związane” (Ślósarz 2002, 9). Ten drugi system niesie wiele niebezpieczeństw, z których zdawać sobie sprawę powinien nauczyciel odwołujący się w procesie dydaktycznym do materiałów audiowizualnych. Najpopularniejsze dziś filmy (dowolnej produkcji) to najczęściej dzieła pozbawione wysokiej jakości artystycznej. Współczesne kino popularne charakteryzuje się komiksową estetyką i banalizacją świata przedstawionego. „Komercyjne mechanizmy samoregulujące determinują charakter filmowej produkcji (nierzadko międzynarodowej) i w konsekwencji wpisany w nią system wartości, zarówno estetycznych, jak i pozaestetycznych. Alicja Helman stwierdza wręcz, że »ogół filmów bliższy jest ze swej natury kiczowi niż arcydziełu«” (Ślósarz 2002, 97). To zagadnienie nie jest jednak tak proste w przypadku studentów uczących się języka polskiego, jak w przypadku polskich uczniów. Walory estetyczne i jakość dzieła, mają w ich przypadku niezwykle mały wpływ na postrzeganie danego filmu w kategoriach dobry – zły. Przykładem takiej niezgodności może być masowe odrzucanie przez młodych polskich widzów komedii romantycznych rodzimej produkcji¹¹⁰ i jednoczesna chęć ich oglądania przez widzów zagranicznych. Wpływają na to przede wszystkim uproszczony model świata przedstawionego i język, którym posługują się bohaterowie, sprzyjające widzowi o niepełnej (czasem nawet bardzo niskiej) kompetencji językowej (warto jednocześnie zauważyć, iż w tych właśnie filmach, próżno

¹⁰⁹ Ten fragment moich rozważań dotyczyć będzie oczywiście przede wszystkim młodych studentów, choć nauczyciel języka obcego spotkać się może często także z sytuacją, w której w grupie pojawiają się też osoby dojrzałe wiekiem i sposobem myślenia.

¹¹⁰ Badania wśród młodych Polaków wykazują masowe odrzucanie kina polskiego, a jako argument bardzo często podawane są „głupie komedie, których nie da się oglądać” (stanowią one duży procent rocznej polskiej produkcji). Wynika to przede wszystkim z jakości współczesnych rodzimych komedii romantycznych, które jak twierdzi Grażyna Stachówna nie mają w polskiej kinematografii godnych naśladowania wzorów: „W naszej tradycji kinowej nie łączyło się śmiechu i łez, nie stosowało bardziej wyrafinowanych konwencji budzenia emocji widzów, nie przemawiało subtelnym językiem erotycznych podtekstów. Przed 1939 rokiem wyraźnie rozdzielano melodramaty od fars i komedii, najczęściej zresztą muzycznych, a po 1945 roku melodramat na długo został zakazany jako gatunek burżuazyjny, komedia zaś miała przede wszystkim chlostać społeczeństwo biczem satyry” (Stachówna 2011, 98). Polscy twórcy (scenarzyści i scenarzystki) usiłują wzorować się w związku z tym na wzorcach zachodnich i realizują filmy, nie ukazujące w sposób właściwy polskich realiów, polskiej rzeczywistości i polskiego społeczeństwa. „Wzorem dla polskich komedii romantycznych są współczesne filmy należące do tego gatunku zrealizowane w Hollywood i w Anglii. Ale uzyskanie klasy *Pretty Woman* czy *Nothing Hill* nie jest proste, dlatego scenarzyści, reżyserzy i operatorzy czerpią z nich tylko to, co jest łatwe do powtórzenia – najbardziej konwencjonalne rozwiązania fabularne i obrazowe. Np. ujęcie Danuty Stenki i Artura Żmijewskiego siedzących w *Nigdy w życiu!* w restauracji na tle wielkiego okna, za którym widać olśniewająco wielkomiejską Warszawę, stanowi replikę podobnego ujęcia Meg Ryan i Billa Pullmana na tle Nowego Jorku w *Bezsenności w Seattle* (1993); częste wprowadzanie angielskich piosenek, niezrozumiałych dla masowego polskiego widza, które mają komentować przebieg akcji; czy odwołania do »fabryki snów« w *Małej wielkiej miłości*” (Stachówna 2011, 99). Grażyna Stachówna w swoim artykule analizuje filmy pojawiające się na polskim rynku do roku 2008. Dodać jednak należy, że w kolejnych latach Polacy doczekali się w końcu produkcji na miarę swoich zachodnich pierwowzorów, czyli *Listów do M.* zrealizowanych w roku 2011.

szukać wspomnianych naturalnych sytuacji komunikacyjnych). Podobnie przedstawia się sytuacja w przypadku filmów historycznych, ze szczególnym naciskiem na tytuły takie, jak *Ogniem i mieczem* oraz *Quo vadis*, które źle odbierane przez polską widownię i krytyków są jednocześnie tytułami najczęściej podawanymi przez cudzoziemców wśród ulubionych polskich filmów lub wśród ulubionych filmów w ogóle¹¹¹. Z perspektywy estetycznej za przykład służyć mogą jeszcze filmy często pomijane przez nauczycieli (gdyż nie zaliczane do kanonu tzw. polskiego kina artystycznego) takie, jak *Jutro idziemy do kina*, *Nad życie czy Laura*, które będąc produkcjami telewizyjnymi o znikomych walorach artystycznych są jednocześnie bardzo dobrze przyjmowane przez cudzoziemskich widzów. Powody są podobne jak w przypadku wspomnianych powyżej komedii romantycznych – zrozumiała, uproszczona fabuła i przystępny język. Warto pamiętać jednak w procesie nauczania o tych właśnie tytułach ze względu na niesioną przez nie wartość poznawczą, której brakuje zdecydowanie owym komediom. Kiczowatość, o której wspomina Alicja Helman, staje się zatem w okolicznościach nauczania języka pojęciem względnym i nie musi wcale dyskwalifikować filmu. Percepcja kultury poprzez film może być zatem zaburzona przez odbiór dzieła jako takiego, może zniekształcać kulturę obcą ze względu na jej niezrozumienie. Zadaniem nauczyciela jest pokazywanie studentom filmów wartościowych i ważnych, traktowanych jako istotna część historii polskiej kinematografii narodowej, czy „kultowych”. Dobierając film na zajęcia powinno się pamiętać o kilku czynnikach, które nie miałyby znaczenia w innych okolicznościach ich oglądania.

1. Zrozumiałość języka. Pierwszym kryterium utrudniającym recepcję dzieła filmowego będzie na pewno archaiczny lub nietypowy język. Dotyczy to na przykład takich klasycznych dzieł, jak: *Pan Wołodyjowski*¹¹², *Potop* czy *Krzyżacy*. Chętnie pokazujemy te filmy studentom, gdyż dla wielu z nich może to być jedyna możliwość zetknięcia się z utworami literackimi, których nie byłoby w stanie przeczytać. Po bliższym przysłuchaniu się temu, jak mówią bohaterowie, okazuje się jednak, że adaptacja filmowa nie zawsze pomaga w przybliżeniu ich fabuły¹¹³. Podobne problemy następcza ekranizacja polskiej epeji narodowej, *Pana Tadeusza*. Bohaterowie filmu posługują się tu archaicznym językiem z epoki Mickiewicza, zachowując wierszowaną formę

¹¹¹ Dotyczy to przede wszystkim studentów ze Wschodu (Ukraina, Białoruś, Rosja, Kazachstan itp.).

¹¹² Opinia studentki z Gruzji pochodząca z ankiety: „Myślę że film jest zbyt trudny nawet dla poziomu B1, język jest prawie niezrozumiały i szczerze mówiąc fabuła tego filmu też nie była całkiem zrozumiała, może dlatego, że skupiałam się na zrozumieniu języka a nie na tym, co się w filmie działo. Pamiętam, że po pół godziny zastanawiałam się, po co my to oglądamy”.

¹¹³ Warto dodać, że filmy *Pan Wołodyjowski* i *Potop* nie mają do tej pory (01.2015) polskiego wydania z angielskimi napisami. Można jednak postawić tezę, że angielskie napisy niewiele by pomogły. Pojęcia pojawiające się we wspomnianych filmach oraz konstrukcje językowe przetłumaczone na język angielski byłyby zrozumiałe jedynie dla osób pochodzących z krajów anglojęzycznych (USA, Wielka Brytania, Kanada, Australia), a nie ułatwiłyby oglądania osobom, dla których angielski jest językiem wyuczonym.

pierwowzoru. Dopiero obejrzenie filmu w towarzystwie cudzoziemców pozwala zwrócić uwagę na zbyt szybkie tempo, w jakim mówią bohaterowie. Forma wierszowana narzuca konieczność wzrostu prędkości podczas opowiadania historii, co pozwala osiągnąć odpowiedni efekt dramatyczny, lecz jednocześnie sprawia, iż trudno zrozumieć, co mówią bohaterowie. Kłopotliwa może także okazać się gwara. Taki problem napotka lektor w przypadku filmów Kazimierza Kutza, który w usta swoich bohaterów wkłada dialogi napisane gwarą śląską¹¹⁴. Utrudnienie to może zostać w pewnym stopniu zniwelowane z pomocą warstwy wizualnej. Doświadczenie lekcyjne pokazuje, iż jest tak w przypadku filmu *Sól ziemi czarnej*, w którym obraz całkowicie uzupełnia dialogi i pozwala zrozumieć to, co jest niejasne w sferze językowej. Nie dotyczy to już jednak filmu *Paciorki jednego różańca*, w którym najważniejsze są rozmowy bohaterów, nie zawsze poparte ich działaniami. Problematyczny może okazać się także specyficzny slang. Tak będzie w przypadku filmu *Symetria* Konrada Niewolskiego. Duża część filmu rozgrywa się w murach więzienia zatem bohaterowie posługują się odmianą języka nazywaną „grypserą”. Wypowiedzi bohaterów są naszpikowane słowami, które trudno zrozumieć nawet rodzimym użytkownikom języka (to zakłada zresztą sama koncepcja grypsery¹¹⁵), np. „Jako świeżak będziesz na odstawce”, „Kopsaj sikor i jesteśmy kwita”, „Na bajerę masz podklepywać do mnie” itp. Trudno się spodziewać, aby zrozumieć je mógł cudzoziemiec. Podobnie rzecz ma się w przypadku filmu Patryka Vegi *Służby specjalne* z roku 2014. Dialogi przepełnione są tu wyrażeniami pochodzącymi ze slangu wojskowo-policyjnego i choć reżyser zdecydował się na zabieg wplatania do filmu napisów wyjaśniających poszczególne niezrozumiałe (nawet dla polskiego widza) wyrażenia, to napisy przemykają po ekranie w takim tempie, że cudzoziemiec nie zdąży ich przeczytać i odpowiednio osadzić w kontekście. Po trzecie, nauczyciel ma do czynienia z problemem dotyczącym współczesnego kina polskiego, czyli z przekleństwami. Można tu wymienić takie filmy, jak *Psy*, *Dzień świra*, *Lejdis*, *Wojna polsko-ruska* i wiele innych, w których poprawny odbiór dzieła może być wręcz zaburzony przez ilość wulgaryzmów pojawiających się w dialogach¹¹⁶.

2. Wypaczanie elementów kulturowych i socjologicznych. Z takim problemem zetknie się nauczyciel w przypadku filmów cenionego w Polsce w ostatnich latach reżysera – Wojciecha Smarzowskiego. Poruszane przez niego kontrowersyjne tematy (obyczajowość polskiej

¹¹⁴ Zdarzają się filmy, gdzie zdania lub słowa pochodzące z gwary są używane jedynie dla urozmaicenia historii lub wskazania miejsca pochodzenia bohaterów i nie utrudniają aż tak bardzo odbioru dzieła. Z taką sytuacją będziemy mieli do czynienia na przykład w przypadku filmów: *Wkręcenie* lub *Skazany na bluesa*.

¹¹⁵ Por. S. Grabias, *Środowiskowe i zawodowe odmiany języka – socjolekty*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Wrocław 1993, s. 223-241. EWJP 1978 – S. Urbańczyk (red.), *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978.

¹¹⁶ Więcej o wulgaryzmach w polskim kinie znaleźć można w rozdziale 2.4.2.2. *Przekleństwa*.

wsi – *Wesele*, korupcja i zepsucie na różnych szczeblach władzy – *Dom zły* i *Drogówka*, podejście do picia alkoholu – *Wesele*, *Dom zły*, *Pod mocnym aniołem*) i sposób realizacji wymienionych filmów przez Polaków uznawany jest najczęściej za niezwykle, przez cudzoziemców z kolei odbierany jest najczęściej negatywnie. Poza *Weselem*, które w wielu momentach niesie przesłanie dość uniwersalne, ponieważ odwołuje się do stereotypowych cech ludzkich, które są zrozumiałe w każdej kulturze, fabuła pozostałych filmów Smarzowskiego jest zbyt skomplikowana, zbyt zakorzeniona w polskich realiach i w związku z tym nie przemawia do studentów¹¹⁷. Problem napotka nauczyciel także w wypadku chęci skorzystania z materiałów filmowych dotyczących czasów PRL. Tematy związane z tym okresem pojawiają się w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego¹¹⁸, więc wykorzystanie fragmentów filmów *Miś*, *Rozmowy kontrolowane*, *Co mi zrobisz jak mnie złapiesz* i wielu innych wydaje się uzasadnione. Taka decyzja musi być jednak poparta gruntownym przygotowaniem nauczyciela do przeprowadzenia lekcji. Przede wszystkim dla współczesnej młodzieży czasy PRL są już tak odległe, iż trudno wytłumaczyć dziś ich specyfikę. Dotyczy to zarówno polskich licealistów i studentów, osób z krajów, w których komunizm i socrealizm były żywymi ideologiami, jak i studentów z miejsc, w których o wspomnianych wyżej pojęciach uczy się tylko na lekcjach historii. Młodzi ludzie przejawiają zatem tendencje do traktowania poważnie fragmentów, które dla starszych pokoleń są oczywistym przerysowaniem i satyrą na rzeczywistość tamtych czasów. Projekcja powinna być zatem poprzedzona wstępem merytorycznym dotyczącym nie tylko realiów ukazywanych w dziele, ale także sposobów radzenia sobie z tamtą codziennością przez twórców filmowych.

3. Jakość artystyczna dzieła. Nauczyciel powinien zachować dużą ostrożność w przypadku dzieł cenionych, uznawanych za produkcje o bardzo wysokiej wartości artystycznej. Pokusa pokazywania dzieł nagradzanych, ambitnych jest oczywiście ogromna i nie powinna być rugowana z procesu nauczania, jednak nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego, iż nie wszyscy studenci cenią kino trudne, co więcej – nie wszyscy lubią filmy w ogóle. Nie mamy przecież do czynienia ze studentami filmoznawstwa czy innych kierunków artystycznych. Studenci uczący się języka obcego mają różne profesje, różne zainteresowania i nie zawsze należy do nich właśnie kino. W praktyce lekcyjnej nie zawsze sprawdzają się na przykład filmy Jerzego Skolimowskiego na czele z *Essential Killing*. Wydawałoby się, iż film taki jak ten, niosący w zasadzie uniwersalny przekaz, w którym partie dialogowe ograniczone są do minimum, nie powinien sprawiać problemu w odbiorze, jednak symbolizm dzieła i jego przesłanie najczęściej nie przemawia do studentów.

¹¹⁷ O filmach Wojciecha Smarzowskiego piszę także w rozdziale 2.4.2.2. *Przekleństwa*.

¹¹⁸ Między innymi w podręczniku *Polski mniej obcy* autorstwa Agnieszki Madei i Barbary Morcinek.

Nauczanie kultury jest niezbędną częścią kształcenia językowego. O ile na niższych poziomach zaawansowania kulturowe konotacje aktów mowy nie są niezbędne, o tyle od poziomu B1 zaczyna pojawiać się konieczność wprowadzania elementów kultury dla pełniejszego i lepszego zrozumienia wyrażen, idiomów, fraz używanych przez rodzimych użytkowników języka. Film to jedno z najlepszych, najłatwiej dostępnych narzędzi nauczania tych właśnie zagadnień. Jako zapis pamięci prezentuje historię danego kraju i staje się kroniką, a jednocześnie motywuje wpływ pewnych elementów z niego pochodzących, na współczesność. Społeczne konotacje, o których mowa, to między innymi cytaty, które na stałe wchodzą do języka i utrwalają się w nim tymczasowo lub na stałe. Oczywiście ich żywotność nie jest nieskończona, jednak da się wskazać takie, które przetrwały kilkanaście lub kilkadziesiąt lat¹¹⁹. Cytaty filmowe (ale także te pochodzące z reklam i seriali) to niezwykle ważna część aktu komunikacyjnego. Ich obecność w procesie dydaktycznym jest istotna, a powody dla których nie wolno pomijać ich w kształceniu językowym, tłumaczy Bogusław Skowronek:

Cytatów filmowych przede wszystkim używa się w celu skrótowej egzemplifikacji jakiejś rozbudowanej myśli, wyrażenia pewnego całościowego sądu. Służą wtedy substytucji określonych poglądów. Nierzadko w odpowiedniej sytuacji komunikacyjnej bardzo skutecznie (i równocześnie efektownie) zapełniają one jakąś lukę nazewnico-pojęciową. Działa tu metonimiczna zasada *pars pro toto* (część zamiast całości), dzięki której osiąga się nie tylko sporą ekonomię mówienia, ale też tworzy się dodatkowe sensory (głównie poprzez aluzyjność danego przytoczenia). Użycie określonego cytatu niesie bowiem z reguły naddane, metaforyczne znaczenie. Dzięki temu uruchamia się szereg kulturowych asocjacji oraz przywołuje rozmaite treści symboliczne „ukryte” w odpowiednim cytacie. Bardzo często sensory te są ważniejsze od dosłownego znaczenia danego cytatu. Ich uchwycenie, rozpoznanie i zrozumienie stanowi istotny element kompetencji komunikacyjno-kulturowej rozmówców, stanowi sygnał wspólnego „horyzontu semiotycznego”; potwierdza lub wzmacnia funkcjonowanie danej osoby w określonej grupie społecznej. Użycie konkretnego cytatu pełni więc rolę nie tylko komunikacyjną czy fatyczną, ale głównie integracyjną. Gdy nadawca i odbiorca posługują się tym samym kodem tworzy się bowiem silna więź środowiskowa (Skowronek 2011, 375).

Większy nawet wpływ na społeczeństwo niż cytaty filmowe mają bohaterowie, którzy stają się częściami współczesnej sobie kultury, a niektórych z nich popkultura zamienia w ikony

¹¹⁹ Por. 2.4.1.3. *Ryszard Ochódzki i Maks Paradys jako symbole polskiej komedii.*

odzwierciadlające postawy i świadomość społeczną całych pokoleń. Spojrzenie na współczesną Polskę i historię polskiego kina z perspektywy kształtowania się bohaterów filmowych, wydaje się zatem uzasadnione. Trudno już dziś, w poszczególnych przypadkach, wysnuć wnioski, czy postaci, o których mowa poniżej są odpowiedzią na zapotrzebowanie, jakie przejawiało się w danym pokoleniu, czy też to oni właśnie byli czynnikami kształtującymi pewne cechy, które dziś uznajemy za znamienne dla społeczeństwa polskiego. To, co miałyby znaczenie z perspektywy socjologicznej, nie jest jednak ważne w glottodydaktyce. Istotną rzeczą jest bowiem to, iż śledząc rozwój postaci filmowych, mniej więcej co 20 lat można odnaleźć figurę wyraźnie przedłużającą (i modyfikującą, na miarę swych czasów) mit rycerza, realizujący się od wieków w literaturze światowej, a mający specyficzne znaczenie w literaturze i kulturze polskiej.

2.4.1. BOHATEROWIE FILMOWI

Poszukiwanie powojennych bohaterów kształtujących historię kina polskiego i specyfikę polskiego charakteru narodowego można podzielić na pięć znaczących okresów. Pierwszy z nich to z całą pewnością okres Polskiej Szkoły Filmowej, czyli lata 1955-1965, drugi to czas zmęczenia tematami rozliczeniowymi, w którym w polskim kinie królowały dzieła historyczne, kostiumowe, przywołujące czasy świetności narodu. Trzeci okres to moment zburzenia muru berlińskiego – okres przemian społecznych, obyczajowych i kulturalnych. Czwarty okres to lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX w., w których trudna sytuacja społeczna równoważona była ironicznym, komediowym spojrzeniem na rzeczywistość. W końcu ostatni – piąty okres – to kino najnowsze, buntu, kontestacji, głos młodego pokolenia artystów.

Czasy powojenne to okres, kiedy X Muza zaczęła zastępować wszechobecną do tej pory literaturę. Wszystkie okresy naznaczone są zatem motywem przewodnim herosa, bohatera lub w czasach najnowszych antybohatera filmowego (często pochodzącego z literatury, ale jednak związanego z grającym go aktorem), który uosabiał potrzeby emocjonalne społeczeństwa, konstituował jego tożsamość lub po prostu odzwierciadlał nastroje społeczne danego okresu, niejednokrotnie czyniąc to w sposób przerysowany i karykaturalny.

Bohaterowie filmowi [bowiem – A.T.] stwarzani są »podług gustu publiczności« kinowej, spełniają więc marzenia widzów różnej płci i wieku o ludziach herosach, jakich w rzeczywistości nie ma, ale widzowie bardzo by chcieli, aby oni jednak istnieli. Jeśli nie w życiu, to choć na ekranie. Kino oferuje zatem utrwalone wizerunki, niezmiennie charaktery, określony typ przygód i związanych z

nimi emocji. Pozwala śnić długi sen o ulubionym bohaterze, identyfikować się z jego dokonaniem, czerpać przyjemność z zaspokajanych pragnień i łagodzić cierpienia doznawane w życiu (Stachówna 2006, 10).

2.4.1.1. MACIEK CHEŁMICKI, CZYLI KONIEC TEMATÓW ROLICZENIOWYCH

Lata 1955-1965 to najbardziej znaczący i spójny okres polskiej kinematografii. Młodzi twórcy, których przeżyciem pokoleniowym była II wojna światowa, zainspirowani włoskim neorealizmem postanowili zaprezentować inne, nowe spojrzenie na możliwości, jakie dawało tworzywo filmowe. Tadeusz Lubelski pisze: „podstawowym wyróżnikiem stało się nawiązywanie przez twórców ogromnie emocjonalnego, niemal psychoterapeutycznego dialogu z publicznością na najbardziej aktualne tematy – duchowej kondycji Polaka i perspektyw narodowego losu – za pośrednictwem fabuł rozgrywających się w niedawnej przeszłości, najczęściej w czasie – wciąż jeszcze wtedy na dobre w kraju nie przedyskutowanych – wydarzeń niedawnej wojny”¹²⁰. Okres Polskiej Szkoły Filmowej to czas nowych tematów, nowych filmów, nowej estetyki, ale przede wszystkim nowego spojrzenia na psychikę ludzką i mechanizmy jej działania. W tym okresie powstało wiele dzieł, które na zawsze pozostaną filmami kanonicznymi, z perspektywy dzisiejszego spojrzenia na II wojnę światową nadal wyznaczają standardy jakości nie tylko w kinie polskim, ale także w historii kina światowego, a figurą określającą tę nową samoświadomość narodową jest z całą pewnością osoba reżysera – Andrzeja Wajdy.

Większość Wajdowskich filmowych adaptacji dzieł literatury oraz filmów opartych na scenariuszach oryginalnych tematów swym czyni narodową Historię, przynosi obrazy losów zbiorowości Historię tę tworzących i przez nią zdeterminowanych, stawia dramatyczne pytania dotyczące źródeł i przyczyn tych determinacji. Wajda dokonuje przenikliwej analizy narodowej świadomości zbiorowej, ukształtowanej przez historyczne doświadczenie i tradycję kulturową. Jego filmy podejmują dyskusję czy nawet spór o systemy wartości przez ową świadomość preferowane. Szukają rodowodu i ukazują sposoby manifestacji postaw dla Polaków charakterystycznych, w tym przede wszystkim postawy heroicznej, analizują ale i same utrwalają mityczny wymiar Losu Polaka. Filmy

¹²⁰ T. Lubelski, *Polska Szkoła Filmowa*, <http://www.akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/polska-szkola-filmowa/215>, dostęp: 27.10.2014.

Wajdy przenika intencja interpretacji przejawów, cech i społecznych funkcji narodowej mitologii (Nurczyńska-Fidelska 2005, 10).

Opisane przez wielu specjalistów podejście Wajdy do mitów narodowych, zaowocowało w 1958 roku filmem-legendą i bohaterem-ikoną. Mowa tu oczywiście o *Popiele i diamentach* oraz o Maćku Chelmieckim. Maciek to reprezentant pokolenia, którego młodość została przerwana przez II wojnę światową. Pojawienie się filmu było niejako wymuszone przez ogólne nastroje narodowe końca lat 50., a Wajda był jedynym reżyserem, który mógł oczekiwaniom społeczeństwa podołać. Pomimo upływu lat film to nadal lektura obowiązkowa dla każdego, kto chce zrozumieć losy tragicznego pokolenia AK. „Andrzej Wajda, spadkobierca romantyzmu, wchłania historię oraz tropi w niej romantyczną prawdę i romantyczną legendę; sam także ją utrwala, gdyż wierzy w moc Idei, której sensem jest niezgoda na zły świat i bunt przeciw niemu. Ten bunt jest zaś przejawem poczucia godności narodu” (Nurczyńska-Fidelska 2005, 18). Pierwowzorem filmu Wajdy jest powieść Jerzego Andrzejewskiego z 1948 roku¹²¹ pod tym samym tytułem. Utwór nie spotkał się jednak z entuzjastycznym odbiorem ani wśród czytelników, ani wśród nowej, konstytuującej się właśnie władzy.

Autorowi miano za złe fałszowanie historii, przedstawienie przejmowania władzy przez komunistów jako pokojowego aktu zgodnego z wolą narodu, AK natomiast jako element destabilizujący i wicherzycielski. Recenzenci lewicowej „Kuźnicy” mieli natomiast Andrzejewskiemu za złe, że jego powieść nie ma dostatecznie jasnej wymowy ideologicznej – Chelmiecki był przedstawiony z sympatią, brakowało im jednak optymistycznej wizji przyszłej Polski¹²².

Książka została „poprawiona” przez pisarza kilka lat później i w rezultacie powstała trzecia wersja powieści – tym razem w formie scenariusza do filmu Andrzeja Wajdy. Andrzejewskiemu w warstwie fabularnej i reżyserowi w warstwie wizualnej udało się przesłanie zuniwersalizować i sprawić, że dzięki „ahistorycznej konstrukcji głównego bohatera *Popiół i diament* stał się wyrazem goryczy i zawodu nie tylko pokolenia wojennego, ale także kolejnej, młodszej od Kolumbów generacji” (Kornacki 2014, 276)¹²³. Ten ahistoryzm osiągnięty został przede wszystkim za pomocą aparycji głównego bohatera, który nie wygląda na typowego członka Armii Krajowej z roku 1945.

¹²¹ Po raz pierwszy opublikowana we fragmentach na łamach „Odrodzenia” w 1947 pod tytułem *Zaraz po wojnie*.

¹²² Jerzy Andrzejewski, <http://culture.pl/pl/tworca/jerzy-andrzejewski>, dostęp: 05.12.2014.

¹²³ Por. A. Synoradzka-Demadre A., *Andrzejewski*, Wrocław 1997.

Początkowo Wajda chciał zmienić Cybulskiego w Maćka opisanego przez Andrzejewskiego w powieści: ciemny blondyn, wysmukły, ubrany w samodziałową marynarkę, bryczesy i długie buty. Tak wyglądali typowi „chłopcy z AK” w czasie wojny. Jednak – jak wspomina reżyser: „{Cybulski} przyszedł do tego filmu gotowy (...), ubrany (...) w pepegi – buty, które się wtedy {w 1958 roku!} nosiło – obcisłe dzinsy, zieloną kurtkę. Oczywiście mógłbym z nim walczyć, ale wiedziałem, że on być może lepiej rozumie to pokolenie niż ja” (Stachówna 2006, 265).

Maciek stał się fabularnie reprezentantem pokolenia Kolumbów, mentalnie jednak „reprezentował także współczesnych młodych ludzi, pokolenie Października `56, które – jak pisze Tadeusz Lubelski – po raz kolejny traciło właśnie wiarę, że »coś się da zrobić w tym kraju«” (Stachówna 2006, 265). Poza ubiorem, stylem bycia i sposobem postrzegania rzeczywistości Maćka Chełmickiego określał jeszcze jeden, być może najważniejszy rekwizyt:

Nie zapominajmy o jeszcze jednym szczególnie charakteryzującym wygląd Maćka – ciemnych okularach, jakich nie nosiło się w 1945 roku. Ciemne okulary były atrybutem kolejnej generacji młodych Polaków, służyły do ukrycia oczu, przesłonięcia twarzy, podkreślały dystans, a nawet prowokację wobec otoczenia (Stachówna 2006, 266).

Okulary Zbigniewa Cybulskiego stały się znakiem rozpoznawczym pewnej postawy społecznej, którą reprezentowali młodzi ludzie czasów mu współczesnych, „wyrażały (...) stosunek do otaczającej rzeczywistości” (Stachówna 2006, 266). Co najważniejsze, okulary nie „umarły” razem z Maćkiem na wysypisku śmieci, przetrwały i przeżyły jego postać nie tylko w kinie polskim, ale także światowym, w postaci Tralisa Bickle`a z filmu *Taksówkarz* Martina Scorsese. Reżyser głośno mówiący o swoich inspiracjach kinem polskim¹²⁴, twierdzi, że w jednej z kluczowych scen filmu, ciemne okulary Tralisa, pojawiają się właśnie jako upamiętnienie głównego bohatera *Popiołu i diamentu*.

¹²⁴ W lutym 2014 roku w Lincoln Center w Nowym Jorku rozpoczął się przegląd filmów polskich pod hasłem: *Martin Scorsese Presents: Masterpieces od Polish Cinema*. W cyklu, którego kuratorem był sam Scorsese, prezentowane było 21 polskich filmów, a projekcje odbyły się w ponad 30 kinach na terenie USA i Kanady (m.in. w Montrealu, Toronto, Waszyngtonie, Los Angeles, Bostonie, Filadelfii, Portland i Atlancie). Reżyser wybrał filmy, które jak sam twierdzi miały ogromny wpływ na jego twórczość, a były to: *Austeria*, *Constans*, *Barwy ochronne*, *Człowiek z żelaza*, *Eroica*, *Faraon*, *Iluminacja*, *Krótki film o zabijaniu*, *Krzyżacy*, *Matka Joanna od Aniołów*, *Niewinni czarodzieje*, *Ostatni dzień lata*, *Pociąg*, *Popiół i diament*, *Przypadek*, *Rekopis znaleziony w Saragossie*, *Salto*, *Sanatorium pod Klepsydrą*, *Trzeba zabić tę miłość*, *Wesele*, *Ziemia obiecana*.

Wpływ na dzisiejsze postrzeganie Maćka utożsamionego z Cybulskim ma też postać samego aktora. Podobnie jak James Dean, Jimi Hendrix, Kurt Cobain, Ryszard Riedel i wielu innych stał się on legendą między innymi, a może przede wszystkim, ze względu na przedwczesny zgon. Zginął w 1967 roku na wrocławskim dworcu pod kołami jadącego pociągu, do którego chciał wskoczyć w ostatniej chwili. Fakt ten nie jest bez znaczenia, a wyjaśnienie go studentom pozwala na dodatkową interpretację scen w kilku filmach, w których występował, na przykład w *Pociągu* Jerzego Kawalerowicza¹²⁵.

Poznanie Maćka Chełmickiego jest zatem dla studentów tropem – po pierwsze – do zrozumienia tożsamości całego pokolenia, a właściwie – jak starałam się pokazać powyżej – dwóch generacji. Po drugie, nawiązania do *Popiołu i diamentu* i jego głównego bohatera występują nie tylko w późniejszym kinie polskim (*Wszystko na sprzedaż* 1968, reż. A. Wajda; *Kontrakt* 1980, reż. Krzysztof Zanussi; *Chce mi się wyć* 1989, reż. J. Skalski i w końcu *Pierścionek z orłem w koronie* 1992, reż. A. Wajda; *W popielniczce diament* 2014, reż. W. Patlewicz – sztuka teatralna autorstwa Jakuba Roszkowskiego), ale także w dziełach zagranicznych, m.in. we wspomnianym już wyżej *Taksówkarzu*.

Maciek Chełmicki to postać wymyślona w 1948 roku przez Jerzego Andrzejewskiego, jednak dopiero filmowa adaptacja nadała mu wymiar legendy. Stało się tak za sprawą odtwórcy głównej roli, czyli Zbigniewa Cybulskiego. On i jego bohater stali się jednością i odtąd już zawsze Maciek miał mieć twarz Cybulskiego, a dla Zbyszka rolą życia miał stać się Chełmicki.

Salman Rushdie w powieści *Ziemia pod jej stopami* utożsamiał Cybulskiego z Maćkiem Chełmickim, tworząc jedną ikonę polskiego patrioty: »Polski patriota Zbigniew Cybulski ginie na podwórku wśród powiewającej na sznurkach świeżo wypranej pościeli. Krew płami białe prześcieradło, które Cybulski przyciska do brzucha. Z rąk wypada mu poobijany blaszany kubek; staje się symbolem ruchu oporu. Nie – czcigodnym świętym zabytkiem. Kapelusze z głów« (Stachówna 2006, 268).

2.4.1.2. HANS KLOSS, CZYLI ZWROT KU TELEWIZJI

Koniec lat 60. XX wieku to w Polsce okres znużenia tematami rozliczeniowymi. Pokolenie ówczesnych dwudziestolatków nie pamiętało już wojny i w związku z tym potrzebowało też nowych bohaterów. Czasy, w jakich przyszło im przeżywać swą młodość nadal nie były łatwe, a

¹²⁵ W filmie, kiedy bohater wskakuje w ostatniej chwili do pociągu, pojawia się kwestia wypowiedziana przez konduktora: „Wsiadaj pan, no wsiadaj pan! Koniecznie chce pan trafić do szpitala”.

wolność wypowiedzi mocno ograniczona. Nie były to więc korzystne warunki do konstruowania nowej postaci reprezentującej postawy społeczne tych lat. Reżyserzy zdecydowali się zatem na powrót do bohaterów znanych i dobrze odbieranych przez polską publiczność. Sięgnięto do *Trylogii* Sienkiewicza i w 1969, i 1974 roku powołano do ekranowego życia Michała Wołodyjowskiego i Andrzeja Kmicica. Jednak w tym samym czasie, gdy w roku 1965 kończy się okres Polskiej Szkoły Filmowej, a reżyserzy filmowi sięgają do literatury jako źródła inspiracji, prawdziwą rewolucję przechodzi w Polsce telewizja.

W latach 60. liczba widzów rosła w astronomicznym tempie. W roku 1963 zarejestrowano milionowego abonenta, co było wielkim wydarzeniem. W roku 1969 liczba widzów przekroczyła najśmielsze oczekiwania i wyniosła 3 miliony. Ten okres to również seria przełomów technologicznych. W roku 1961 wyemitowano bezpośrednią transmisję z ówczesnego Związku Radzieckiego z powrotu Jurija Gagarina. We wrześniu 1963 r., za pośrednictwem Eurowizji i amerykańskiego satelity, Telewizja Polska nadała relację z otwarcia 18. sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ. (...) W końcu dekady oddano do użytku pierwsze obiekty budowanej od 1962 roku Centralnej Rozgłośni Radiowo-Telewizyjnej, obecnej głównej siedziby TVP S.A. przy ul. Woronicza w Warszawie¹²⁶.

Widzowie odnaleźli bohatera „filmowego” na miarę nowych czasów właśnie w telewizji. Był nim Hans Kloss, główny bohater serialu *Stawka większa niż życie*. Można stwierdzić, że jego popularność spowodowana była przede wszystkim prężnym rozwojem mediów w Polsce. Był to także doskonały moment do wprowadzenia na ekrany nowego bohatera¹²⁷.

Pochodzący z telewizji bohater stał się idealnym przedłużeniem mitu romantycznego rycerza, który po trosze realizuje się we wszystkich opisanych w tym rozdziale postaciach. Jednak to Kloss zapoczątkował w polskiej tradycji inne spojrzenie na ten mit. Bohater grany przez Stanisława Mikulskiego to antyteza martyrologicznego podejścia do historii, które dominowało do tej pory w kinie polskim.

¹²⁶ *Trzy miliony abonentów i pierwsze klasyki*, <http://www.tvp.pl/retro/aktualnosci/trzy-miliony-abonentow-i-pierwsze-klasyki-tvp-lata-60/820307>, dostęp: 19.01.2015.

¹²⁷ Por. wypowiedź Barbary Gizy: „Bardzo znaczące wydaje się to, że polska telewizja osiągała wtedy »próg umasowienia« (o ile w 1957 roku było 22 tysiące odbiorników, o tyle w 1964 już 1700 tysięcy), to znaczy, że weszła w orbitę zasięgów kultury masowej i zaczęła poddawać się jej wpływowi. A potencjalni telewidzowie domagali się przede wszystkim rozrywki. Istnieli bohaterowie literatury, nawet kina, ale nie telewizji, dlatego popularność Klossa zasadza się przede wszystkim na odpowiednim czasie wprowadzenia serii na ekrany” (Giza 2005, 164).

Jest to chyba pierwszy w naszej tradycji przykład bohatera, w którego losie i postawie nie ma ani porażki, ani tragizmu. (...) W tym sensie *Stawka* tworzy nowy mit – nie przeszłości i śmierci, ale pozytywnej przyszłości, zaskakując widza oczywistością takiego rozwiązania. Przewartościowuje dotychczasowe mity polskości i nadaje im nowe, pozytywne znaczenie (Giza 2005, 171).

W końcu, polski Kloss wzorowany jest na postaci Jamesa Bonda (pierwszy film z udziałem tego bohatera ukazał się w 1962 roku), a więc musi reprezentować (podobnie jak jego amerykański „pierwowzór”) postawę życiową, jakiej każdy „normalny obywatel” może mu pozazdrościć. Jednym z elementów legendy są z całą pewnością piękne kobiety (w *Stawce* były to m.in. Iga Cembrzyńska, Beata Tyszkiewicz, Ewa Wiśniewska oraz Barbara Brylska), drugim jest „nieśmiertelność”, o której pisze w książce *30 najważniejszych programów telewizyjnych w Polsce* Barbara Giza:

Śmierć była w polskim myśleniu o wojnie tematem oczywistym i stanowiła właściwie przeznaczenie większości postaci przedstawianych w utworach wojennych. Tymczasem sensacyjno-szpiegowska konwencja *Stawki* sprawia, że Kloss jest całkowicie bezpieczny, choć fabuła balansuje na granicy prawdopodobieństwa, niekiedy wręcz ją przekraczając. (...) Jest to jednak konwencja, z którą się godzimy, choć w sposób oczywisty ogranicza ona zakres podejmowanego przez bohatera ryzyka. Godzimy się, bo choć naiwna i momentami zupełnie nieprawdopodobna, jest ona również elementem innego wizerunku wojny, gdzie bycie bohaterem narodowym, nie wiąże się z wyrokiem śmierci wydanym przez ślepy los i historię (Giza 2005, 166).

Zatem Hans Kloss – polski James Bond – staje się na przełomie lat 60. i 70.¹²⁸ uosobieniem nowych potrzeb społecznych, co zaowocowało jego wieloletnim osadzeniem w kulturze masowej, podsycanym przez telewizję powracającymi co jakiś czas na ekrany odcinkami *Stawki*. Nieśmiertelny jest zatem serialowy bohater, ale nieśmiertelna stała się też w polskiej popkulturze sama postać. Jej miejsce w świadomości współczesnych Polaków obrazują – między innymi – takie eksperymenty, jak: reklamy z udziałem Hansa Klossa (np. radiowa reklama sieci fast foodów Burger King); próba otwarcia w Katowicach muzeum Hansa Klossa w 2009 roku, a także to, iż w listopadzie 2014 roku, kiedy zmarł Stanisław Mikulski (odtwórca głównej roli w serialu), niemal każdy z tysięcy artykułów, jakie pojawiły się na ten temat w internecie, obok nazwiska Mikulskiego

¹²⁸ Serial realizowany był w latach 1967-1968.

w tytule przywoływał nazwisko Klossa¹²⁹. W 2012 roku podjęto nawet próbę ożywienia i uwspółcześnienia postaci agenta J-23 w filmie *Hans Kloss, stawka większa niż śmierć*. Próba uznana dziś może być za nieudaną przede wszystkim dlatego, iż przez większość czasu na ekranie w roli Klossa widzimy innego aktora, a nie oswojoną twarz Stanisława Mikulskiego.

2.4.1.3. RYSZARD OCHÓDZKI I MAKS PARADYS JAKO SYMBOLE POLSKIEJ KOMEDII

Lata 80. to w Polsce i na świecie czas trudny z perspektywy politycznej. Protesty robotnicze, wprowadzenie stanu wojennego, zamachy na życie Jana Pawła II, Ronalda Reagana oraz Indiry Gandhi, katastrofa elektrowni jądrowej w Czarnobylu, katastrofa *Challenger*, wojna w Afganistanie, to tylko niektóre z wydarzeń poprzedzające rok 1989 i upadek komunizmu w Europie Środkowo-Wschodniej. Jednak do momentu tego przełomu społeczno-politycznego społeczeństwo polskie potrzebowało odskoczni od rzeczywistości wypełnionej smutkiem i brzydotą. To zapotrzebowanie odzwierciedliło się w realizowanych w tym okresie komediach, dających widzom możliwość odnalezienia we współczesnym im czasie tego, co satyryczne, absurdalne, nielogiczne.

Dekada 1980-1989 to czas, kiedy w polskim kinie powstają takie filmy komediowe, jak: *Miś* (1980), *Vabank* (1981), *Wyjście awaryjne* (1982), *Seksmisja* (1983), *Och, Karol* (1985), *C.K. Dezerterzy* (1985), *Kingsajz* (1987), *Piłkarski poker* (1988), *Obywatel Piszczyk* (1988) oraz. Właśnie w tych dwóch ostatnich filmach pojawili się bohaterowie – Ryszard Ochódzki i Maks Paradys – realizujący mit rycerski w nowej, komediowej, przystającej do trudnych czasów formie. Filmy i ich bohaterowie są jednak zgoła różni i służyć mogą zupełnie odmiennym z perspektywy glottodydaktycznej celom.

Miś w reżyserii Stanisława Barei to film wpisujący się w nurt komedii o PRL-u, zapoczątkowanych w roku 1970 filmem *Rejs* i kontynuowanych przez różnych reżyserów w takich filmach, jak: *Nie lubię poniedziałku* (1971); *Poszukiwany, poszukiwana* (1972); *Co mi zrobisz jak mnie złapiesz?* (1978). *Miś* nie zyskał w swoim czasie uznania krytyki, jednak przez większość widzów nazywany jest dziś „kultowym”. „Fabuła jest tylko pretekstem do obnażenia absurdalnej rzeczywistości PRL-u” (Tambor 2012, 93). Film może funkcjonować jak kolaż, utwór złożony z niezależnych od siebie fragmentów.

¹²⁹ Wyniki wyszukiwania z 19.01.2015: *Stanisław Mikulski nie żyje! Zmarł niezapomniany Hans Kloss; Zmarł filmowy Hans Kloss; Stanisław Mikulski nie żyje. Hans Kloss o swoim pogrzebie; Zmarł Stanisław Mikulski. Legendarny Hans Kloss odszedł w wieku 85 lat; Nie żyje filmowy Hans Kloss.*

Film zbudowany jest w zasadzie z pojedynczych gagów, które składają się na obraz socjalistycznej Polski. Bareja ukazuje wszechobecny nieład i bałagan oraz cwaniactwo i kombinatorstwo, z którymi można się było spotkać na każdym kroku. Reżyser wyśmiewa głupotę systemu, a zarazem przewiduje jego upadek (Tambor 2012, 93).

Wspólnym mianownikiem dla szarpanej fabuły jest właśnie główny bohater Ryszard Ochódzki, który prezentuje postawę cwaniaka o gołębim sercu, dbającego jednak wyłącznie o własny interes. Refleksje na temat filmu, zmuszają do rozważenia trudnej kwestii „uczenia o PRL-u”. To zagadnienie jest dość skomplikowane i nie sposób rozstrzygnąć go w kilku jedynie słowach (por. *Nauczanie kultury i języka polskiego jako obcego, a kino polskie*), jednak obecność rozdziałów związanych z tą tematyką w niektórych podręcznikach, nakazuje uwzględnić konieczność przeprowadzenia takiej właśnie lekcji, którą wspomóc można materiałem audiowizualnym. Jeśli jednak już sięgać po film obrazujący polską rzeczywistość lat 70. i 80. XX wieku to instynkt pedagogiczny podpowiadałby *Nie lubię poniedziałku*, którego wymowa jest nieco bardziej uniwersalna i poza scenami zatopionymi głęboko w peerelowskiej rzeczywistości, zawiera wiele elementów śmiesznych w dowolnym czasie i miejscu. Okoliczności zmuszają jednak do wybrania *Misia* z kilku względów.

Po pierwsze, film stał się źródłem cytatów, które na stałe zagościły w języku polskim. Zdania: „Klient w krawacie jest mniej awanturujący się”, „Narodziła się nowa, świecka tradycja”, „Dzwonię do ciebie, gdyż nie mogę z tobą rozmawiać”, „ruda na myszach” (jako określenie whisky), „Łubu-dubu, łubu-dubu, niech żyje nam, prezes naszego klubu...” czy „To mówiłem ja – Jarząbek Waclaw” to zdania, które można usłyszeć na co dzień wypowiedane przez Polaków. Co więcej, w ujęciu potocznym, Waclaw Jarząbek stał się synonimem pochlebcy, a jego postać została wykorzystana w 2004 w piosence *Nie ufajcie Jarząbkowi* przez szczecińskiego rapera o pseudonimie Łona. Po drugie, Ryszard Ochódzki jest bohaterem nie tylko filmu, ale całej filmowej trylogii¹³⁰ i podobnie jak Hans Kloss stał się bohaterem żyjącym poza filmem, w którym się pojawił. Dowodem na to jest na przykład pomysł nadania w 2013 roku imienia Ryszarda Ochódzkiego rondu w warszawskiej dzielnicy Praga-Południe lub pojawianie się nazwiska bohatera

¹³⁰ Pozostałe części to *Rozmowy kontrolowane* (1991) oraz *Ryś* (2007).

jako odwołania do jego filmowego sposobu zachowania we współczesnych doniesieniach medialnych i filmikach w internecie (patrz: Donald Tusk czyli Ryszard Ochódzki¹³¹).

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku filmu *Seksmisja*. Różnica polega przede wszystkim na tym, iż film Machulskiego ceni się przede wszystkim za jego uniwersalność. Oznacza to, iż nie trzeba mieć żadnej wiedzy na temat systemu władzy i realiów Polski lat 80. aby z przyjemnością i zrozumieniem obejrzeć ten film. Fabuła science-fiction powoduje, iż film mógłby być osadzony w dowolnych realiach, kraju i czasie, a komizm całości koncentruje się wokół uniwersalnego konfliktu płci. *Seksmisja* nie jest jednak tylko prostą komedią science-fiction, ale raczej metaforą rzeczywistości lat 80. i zakamuflowaną krytyką systemu totalitarnego. Alegoria konfliktu płci nie jest zatem przypadkowa. Jak pisze Agnieszka Graff:

W społeczeństwie głęboko patriarchalnym, a takim właśnie nasze społeczeństwo było i pozostaje, opowieść o zamianie ról płci jest najklarowniejszą metaforą chaosu; właśnie dlatego naszą narodową opowieść o absurdzie systemu komunistycznego najpełniej wyraziła opowieść o *Seksmisji* (Graff 2001, 23).

Seksmisja jest filmem, który cudzoziemcy najczęściej oceniają jako śmieszny i zabawny, właśnie dzięki uniwersalnej formie przekazu¹³². Jednak nie tylko ludyczność jest jego siłą – w produkcji Juliusza Machulskiego zawarto wiele elementów, które okazać się mogą interesujące z perspektywy glottodydaktycznej. W perspektywie językowej lektor może odwołać się do scen, w których bohaterowie i bohaterki opisują płć przeciwną. Można więc użyć filmu jako materiału do poszerzenia leksyki z zakresu opisu postaci, w tym przypadku opisu cech charakterystycznych obu płci. Można zaproponować studentom zapisywanie podczas oglądania informacji na temat tego, w jaki sposób poszczególni bohaterowie postrzegają płć przeciwną. Film *Seksmisja* może stać się jednocześnie ciekawym przyczynkiem do dyskusji na temat stereotypów oraz przypisanych ról kobiecych i męskich w społeczeństwach różnych krajów. Dodatkowym materiałem dydaktycznym mogą stać się także fragmenty innych filmów. Z dorobku kina polskiego wymienić można takie obrazy, jak: *Poszukiwany, poszukiwana*, *Złoty środek*, *Zmiennicy*. W kinie światowym temat ten

¹³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=XvHOumLYGDU>, dostęp: 23.01.2015.

¹³² „Najlepszy polski film. Świetni aktorzy, oryginalna fabuła. Poleciłam go już kilka razy moim przyjaciółom z Czech i wszystkim się podobało” (studentka z Czech); „Tan film oceniam na 9 punktów na 10” (student ze Słowacji); „Śmieszny. Nie lubię komedii, ale ta mi się podobała” (studentka z Litwy); „Bardzo śmieszny film. Polecam wszystkim” (studentka z Japonii); „*Seksmisja* bardzo mi się podobała. Scenografia jest bardzo prosta, ale kto wie, jak wszystko będzie wyglądać za 50 lat. Ten film był często grany w węgierskiej telewizji w latach 70.-80. i w pokoleniu mojego ojca wielu ludzi zna ten film. Machulski wiernie i groteskowo prezentuje kłamstwa i niesprawiedliwości systemu dyktatury. Człowiek nie wie, czy chce płakać, czy się śmiać” (studentka z Węgier).

podejmowały m.in.: *Tootsie*, *Kobieta na Marsie*, *mężczyzna na Wenus* czy *Pani Doubtfire*. W filmie nauczyciel znajdzie także wiele konkretnych odwołań do sytuacji politycznej i społecznej lat 80., m.in. Liga Kobiet jako metafora systemu partyjnego, czy zdanie w jednej z końcowych scen: „Kierunek – wschód! Tam musi być jakaś cywilizacja”. Ciekawym materiałem na zajęcia językowe z bardziej zaawansowanymi studentami mogą stać się sposoby manipulacji i propagandy użytej w celu utrzymania społeczności w zamknięciu (co, oczywiście, też jest metaforą, jakiej użył Machulski dla opisu otaczającej go rzeczywistości). I znowu studenci porównać mogą *Seksmisję* z najnowszymi hitami (książkowymi i kinowymi), tj. np. trylogiami *Igrzyska śmierci* i *Niezdolna*. Tym samym, nauczyciel ma okazję wskazać aktualność i uniwersalność dzieła Machulskiego.

Zwracam tu uwagę na to, jak ważne jest odpowiednie sytuowanie polskich filmów w kontekście produkcji światowej. Oczywiście, wykorzystywanie zagranicznych produkcji ograniczać należy¹³³ do minimum (choć mogą stać się one czasami materiałem do ciekawych zajęć – por. 2.2. *Różne rodzaje tłumaczeń audiowizualnych*), jednak warto przynajmniej raz na jakiś czas odwołać się do kontekstu znanego studentom, aby pokazać wyraźnie, iż polskie kino nie funkcjonuje w oderwaniu od kinematografii światowej i jest jej częścią, realizującą te same schematy, formy i treści (czasem nawet spełniając rolę prekursora lub inspiratora).

Poza wszystkimi przytoczonymi powyżej argumentami przemawiającymi za wartością *Seksmisji* pamiętać należy, iż jest to jedna z najbardziej cytatotwórczych¹³⁴ polskich produkcji wszechczasów. Bogusław Skowronek w książce *Mediolingwistyka*, przytacza kilka argumentów na to, iż warto, a nawet należy zajmować się cytatami filmowymi. Skoro zatem warto zajmować się nimi w badaniach, możemy wysnuć wniosek, że warto też uczyć ich cudzoziemców, aby byli oni w stanie porozumieć się z rodzimymi użytkownikami języka. Cytaty filmowe (dodałabym do nich także cytaty z reklam, choć są one jeszcze bardziej ulotne niż te pochodzące z filmów) stają się częścią historii nie tylko kina, ale całego kraju, hasłami motywującymi pewne zachowania i odzwierciedlającymi świadomość kulturową pokoleń, zatem ich obecność w procesie glottodydaktycznym jest niezbędna.

Po pierwsze, cytaty filmowe stanowią zjawisko kulturowo-komunikacyjne istniejące realnie, dla wielu grup społecznych bardzo istotne i tym samym, mogące podlegać potencjalnym badaniom. Po drugie, zjawisko to ujawnia pozafilmowe (społeczne, polityczne, kulturowe, obyczajowe) procesy,

¹³³ Zajęcia – także językowe – cały czas rozumiem jako co najmniej pretekst do poznawania kultury polskiej (kultury nauczanego języka).

¹³⁴ Poza *Seksmisją* do grupy takich cytatotwórczych produkcji można zaliczyć na pewno filmy i seriale: *Miś*, *Rejs*, *Sami swoi*, *Stawka większa niż życie*, *Psy*, *Kiler* oraz *Dzień świra*.

które sankcjonują istnienie w świadomości społecznej pewnych filmów oraz wypowiedzi z nich pochodzących. (...). Po trzecie, utrwalone społecznie filmowe cytaty, stanowiąc element kompetencji kulturowych, są też ważnym składnikiem języka. Stają się tym samym częścią kultury narodowej – a przecież wszelkie jej przejawy zawsze należy analizować. Po czwarte, takie znamienne przytoczenia bardzo dobrze portretują samych widzów, odwzorowują ich językowy obraz świata, wzorce konceptualizacji rzeczywistości, także uznawane systemy aksjologiczne. Upowszechnione cytaty filmowe doskonale zatem odzwierciedlają „językową mapę pamięci zbiorowej” – jak celnie rzecz nazywa Wojciech Chlebda (Skowronek 2013, 196).

Najbardziej znane cytaty z filmu *Seksmisja*: „Ciemność, widzę ciemność, ciemność widzę”, „Dzień dobry, zastałem Jolkę?”, „Kobieta mnie bije...”, „Kopernik też była kobietą”, „Weź pigułkę” przetrwały próbę czasu (*Seksmisję* nakręcono w roku 1983). Część z nich wykorzystano na przykład wiele lat później (2001) w polskiej wersji językowej bajki *Shrek*, gdzie Jerzy Stuhrosioł¹³⁵ cytuje Jerzego Stuhra-Maksa Paradysa z *Seksmisji*. Niektóre z nich stały się natomiast, w 2014 roku bazą serii gadżetów (świeczki, zeszyty, torby, plakaty, obrazki i wiele innych) sprzedawanych przez największy polski salon prasowy – Empik¹³⁶.

2.4.1.4. FRANZ MAURER, CZYLI BOHATER ODRODZONEJ POLSKI

Okres po przemianach społeczno-politycznych 1989/1990 to czas, kiedy społeczeństwo polskie potrzebowało bohatera nie tylko silnego, ale i nawiązującego swoją osobowością do ideałów kina amerykańskiego, które gościły od lat na polskich ekranach kinowych i telewizyjnych. Film Władysława Pasikowskiego *Psy* (prod. 1992) to bodaj najważniejsze dzieło filmowe, które ukazało się po zburzeniu muru berlińskiego w listopadzie 1989 roku. Film podzielił społeczeństwo na tych, którzy przesłanie filmu otwarcie negowali (krytyków) oraz na tych, którzy zachwyceni filmem, cytowali jego fragmenty i chcieli upodobnić się do głównego bohatera (widzów). *Psy*, które w ciągu dwóch tygodni obejrzało 300 tys. widzów, co jak na początek lat dziewięćdziesiątych było wynikiem imponującym, wykreowały przede wszystkim wizerunek Bogusława Lindy jako twardego macho, stającego samotnie do walki przeciwko światu. Linda, który do tej pory za sprawą takich filmów jak *Przypadek* Krzysztofa Kieślowskiego czy *Kobieta samotna* Agnieszki Holland

¹³⁵ Aktor podkładał głos do bajkowej postaci osła.

¹³⁶ W 2015 roku ukazała się również w Empiku, seria gadżetów z cytatami z filmu *Kiler*.

kojarzony był raczej z ambitnymi rolami, stał się, już na zawsze, za sprawą roli Franza Maurera ucieleśnieniem bohatera nowej odrodzonej Polski. Maurer jest oczywistą kontynuacją postawy reprezentowanej do tej pory przez Andrzeja Kmicica i podobnie jak sienkiewiczowska postać nie jest to figura całkowicie pozytywna. A jednak, był funkcjonariusz SB, który ma na koncie wiele niecnych uczynków, staje się za sprawą Pasikowskiego kimś, z kim niejeden widz zapewne się utożsamiał. Maurer jako reprezentant całego pokolenia, to postać zawieszona pomiędzy znaną i oswojoną postkomunistyczną rzeczywistością, a nowym, z założenia lepszym, światem wolności i swobody.

(Pasikowski – przyp. A.T.) pokazuje Polskę w chwili przełomu, a każdy kraj w chwili przełomu staje się obszarem rozchwianych wartości, gdzie prawda i fałsz mogą egzystować na równi. W takiej rzeczywistości przez lata żyli funkcjonariusze Służby Bezpieczeństwa, ba – żył cały kraj, wszyscy. I niektórzy nie potrafili tych reguł unieważnić (...). Ale Władysław Pasikowski, fotografując kryzys wartości, woła jednocześnie o ich czystość i prawdziwość. Jego esbek rozpoczyna wędrówkę w stronę, której istnienia nawet nie podejrzewał. Idzie ku Jasności – wbrew wszystkiemu, co do tej pory było dla niego oczywiste. Traci pracę, przyjaciela, ukochaną, wreszcie wkłada sobie do ust lufę kałasznikowa (...). Łąduje w więzieniu – ale jest już człowiekiem, a nie funkcjonariuszem (Keff 2010, 27).

Film *Psy* to zatem studium postaw społecznych roku 1990, ale jednocześnie doskonała lekcja historii. Mankament dzieła Pasikowskiego polega na głębokim ukryciu nawiązań (co spowodowane jest czasem, w jakim reżyser zdecydował się na nakręcenie filmu), zatem kwestia wyjaśniania niektórych scen będzie wymagała od nauczyciela sporo pracy. Jest to jednak wysiłek warty podjęcia, gdyż *Psy*, w przeciwieństwie do takich artystycznych dzieł, jak np. *Przypadek* Krzysztofa Kieślowskiego, są filmem o prostej konstrukcji fabularnej, która przy pewnym wsparciu nauczyciela będzie łatwo zrozumiała dla studentów. Z punktu widzenia odniesień historycznych – poza słownym wprowadzeniem – najlepszym tłem dla produkcji Pasikowskiego byłaby wcześniejsza projekcja filmu Andrzeja Wajdy *Człowiek z żelaza*.

Leitmotiwem (i jednoczesnym otwarciem) filmu jest przesłuchanie głównego bohatera przed „tajemniczą” komisją. Dla Polaków jest oczywiste, iż mamy tu do czynienia z weryfikacją pracowników Służby Bezpieczeństwa, polegającą na przeszerogowaniu części z nich do jednostek takich, jak: Urząd Ochrony Państwa, Policja, czy Ministerstwo Spraw Wewnętrznych. Już sam początek filmu jest zatem pretekstem, aby wytłumaczyć studentom tło historyczne, na którym

rozgrywać się będzie dalsza fabuła. Studenci dla pełnego zrozumienia filmu muszą być bowiem świadomi roli, jaką spełniała SB w komunistycznej rzeczywistości. Rozmowa weryfikacyjna Maurera daje możliwość wprowadzenia studentów w szerszy kontekst kulturowy, wciąż obecny w Polsce po niemal 25 latach od zburzenia muru berlińskiego. Dzięki temu student przebywający w Polsce w roku 2013 mógłby na przykład zrozumieć poruszenie medialne, jakie spowodowała książka *Resortowe dzieci. Media* napisana przez troje dziennikarzy¹³⁷.

Jej bohaterowie wychowani zostali przez działaczy i funkcjonariuszy KPP, PZPR, Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego, a potem SB. Doskonale ustawieni w życiu dzięki koneksjom, a potem pieniądzom i „grubej kresce”. Czasem, choć wywodzą się z niekomunistycznych środowisk, związani ideologicznie oraz materialnie z byłą władzą i bezpieczeńką. Za młodu aktywiści komunistycznych organizacji młodzieżowych, potem biznesmeni, właściciele i zarządcy nowych mediów. Właśnie dlatego tak zdecydowanie przeciwni dekomunizacji i lustracji, szydzący z patriotyzmu, polskich tradycji i polskości¹³⁸.

Książka opisywana w ten sposób na stronach księgarni „Gazety Polskiej” wywołała spore poruszenie i przez pewien czas, dość głośno mówiło się o niej w telewizji i nawiązywano do jej wydania w wielu artykułach i audycjach. Problem lustracji, „teczek” i zajmowania wysokich stanowisk przez byłych pracowników Służby Bezpieczeństwa i Urzędu Bezpieczeństwa jest zresztą problemem powracającym w polskim dyskursie medialnym od lat, przy różnych okazjach, zatem pokazanie przykładów skrajnie odmiennych losów bohaterów *Psów* wydaje się dobrą możliwością kontekstowego wyjaśnienia tej sytuacji.

Kolejne aluzje do wydarzeń historycznych w filmie są już znacznie głębiej ukryte. Za przykład niech posłuży scena, kiedy bohaterowie wraz z „Nowym”, granym przez Cezarego Pazurę, udają się do gabinetu swojego przełożonego: „– Co wy tam palicie? – Ja radomskie, ale jak pan major woli, to Franz ma camele”. Przytoczony fragment ma oczywiście ukryte dno. Na początku filmu widzowie mogą zobaczyć scenę, w której funkcjonariusze palą dokumenty na wysypisku śmieci. Są to dokumenty operacyjne dotyczące działań jednostki, które powinny zostać zniszczone przed jej rozwiązaniem. Zatem odpowiedź „Ja, radomskie” może być odebrana dwojako. Po pierwsze Radomskie to oczywiście marka papierosów istniejąca w tamtym okresie, po drugie może to jednak oznaczać dokumenty dotyczące pacyfikacji strajków w Radomiu w czerwcu w 1976 roku.

¹³⁷ Autorami książki są Dorota Kania, Maciej Marosz i Jerzy Targalski.

¹³⁸ http://ksiegarniagazetypolskiej.pl/index.php?route=product/product&product_id=2086, dostęp: 22.06.2014.

Wydarzenia radomskie to najgłośniejsza fala strajków w ramach tzw. czerwca 1976. Wprowadzenie pojęcia wydarzeń radomskich może być zatem pretekstem do rozwinięcia szerszego kontekstu obejmującego całą serię strajków odbywających się w Polsce w latach 1968-1980. W tej kwestii pomocny okazać się może *Człowiek z żelaza*, którego fabuła przeprowadza widza przez wspomniane lata, tłumacząc jednocześnie powody wybuchu kolejnych akcji protestacyjnych i kończąc opowieść na podpisaniu przez Lecha Wałęsę Porozumień Sierpniowych w 1980 roku.

Inny, wart uwagi, zakorzeniony kulturowo i historycznie fragment to scena libacji w stołówce „firmy”. Jeden z bohaterów pod wpływem silnego upojenia alkoholowego zasypia na stole. Koledzy wynoszą go na ramionach, śpiewając jednocześnie piosenkę, znaną jako *Ballada o Janku Wiśniewskim*. Jest to piosenka napisana przez Krzysztofa Dowgiłło; opisująca wydarzenia grudnia 1970, w trakcie których zabity został osiemnastolatek Zbyszek Godlewski. Niesiony przez protestujących na drzwiach po ulicach Gdyni, stał się symbolem tamtych wydarzeń, a piosenka urosła do rangi symbolicznego hymnu walczących o wolną Polskę. Scena ta wywołała ogromne wzburzenie wśród publiczności z dwóch powodów: po pierwsze umieszczenie tej właśnie piosenki w kontekście prezentowanych na ekranie wydarzeń było – zdaniem widzów – wysoce niestosowne. Po drugie zaś, to funkcjonariusze SB byli uczestnikami wydarzeń na Wybrzeżu, zatem śpiewanie przez nich tego utworu zostało odebrane bardzo negatywnie. W kwestii „poprawnego” umiejscowienia i wykonania utworu znów powrócić można do *Człowieka z żelaza*, w którym na samym końcu piosenka wykonywana jest przez Krystynę Jandę. Gdyby nauczyciel chciał przybliżyć studentom bardziej ten właśnie kontekst historyczny, to pomocą może służyć film *Czarny czwartek* Antoniego Krauze, który skupia się dokładnie na opisywanych w piosence wydarzeniach. Tym samym do zestawu dodać można jeszcze jedno wykonanie *Ballady o Janku Wiśniewskim* w wersji Kazika Staszewskiego, lidera popularnego polskiego zespołu rockowego Kult. Bardziej zaawansowanym studentom można zaproponować ćwiczenie polegające na odnalezieniu i wyjaśnieniu różnic w tekstach śpiewanych przez Jandę i Kazika oraz zaproponować (na przykład na zadanie domowe) wyjaśnienie kluczowych pojęć i nazwisk pojawiających się w tekście piosenki¹³⁹.

¹³⁹ „Chłopcy z Grabówka, chłopcy z Chyloni / Dzisiaj milicja użyła broni / Dzielniśmy stali i celnie rzucali / Janek Wiśniewski padł / Na drzwiach ponieśli go Świętojańską / Naprzeciw glinom, naprzeciw tankom / Chłopcy stoczniowcy pomścicie druha / Janek Wiśniewski padł / Huczą petardy, ścielą się gazy / Na robotników sypią się razy / Padają dzieci, starcy, kobiety / Janek Wiśniewski padł / Jeden zraniony, drugi pobity (zabity – K.J.) / Krwi się zachciało słupskim bandytom (Krew się polala grudniowym świtem – K.J.) / To partia (władza – K.J.) strzela do robotników / Janek Wiśniewski padł / [Krwawy Kociołek, to kat Trójmiasta / Przez niego giną dzieci, niewiasty / Poczekaj draniu, my cię dostaniem / Janek Wiśniewski padł] (zwrotka pojawia się tylko w wersji Kazika) / Stoczniowcy Gdyni, stoczniowcy Gdańska / Idźcie do domu, skończona walka / Świat się dowiedział, nic nie powiedział / Janek Wiśniewski

Film nadaje się też do wykorzystania na zajęciach z języka polskiego jako materiał czysto językowy.

Maurera charakteryzuje – co rzadkie w polskim kinie – używany przez niego język. Mówi krótko, gdy trzeba – bardzo dosadnie. (...) W sposób znaczący wyraża się to na przykład poprzez przesunięcie orzeczenia na ostatnie miejsce w zdaniach: *Kapitan Nowakowski... kolegą moim był, Porządek tu robię, Bo to zła kobieta była, Jezu, ale ty piękna jesteś* (Stachówna 2006, 106)¹⁴⁰.

Ćwiczenie jakie można zaproponować zaawansowanym studentom, to wypisanie podczas oglądania filmu tych „nienaturalnych” konstrukcji oraz ich porównanie z innym znanym im doskonale bohaterem filmowym – Mistrzem Yodą z *Gwiezdnych wojen*, którego język również charakteryzuje się przesuwaniem orzeczenia na koniec zdania, np: „Niesamowity Wszechświat jest”, „Pozostawiony nikt nie będzie”, „Nikogo w tyle zostawiać nie można”. Sposób mówienia Yody to odmiana języka OSV, czyli dopełnienie – podmiot – orzeczenie, natomiast język Maurera to odmiana SOV, czyli podmiot – dopełnienie – orzeczenie¹⁴¹. Bardzo ciekawym ćwiczeniem dla studentów byłoby sięgnięcie do filmu *Gwiezdne wojny* w swoich rodzimych językach (najlepiej do wspólnego, wybranego przez nauczyciela fragmentu) i zaprezentowanie na zajęciach tego, w jaki sposób przetłumaczone zostały poszczególne kwestie na różne języki¹⁴².

Postać Franza Maurera doczekała się oczywiście swoich następców w historii polskiego kina. Najbardziej oczywistą kontynuacją osadzoną już w realiach nowej (jednak nie mniej skorumpowanej i zepsutej) Polski są bohaterowie serialu i filmu *Pitbull* (później nawiązał do nich Wojciech Smarzowski w *Drogówce*). Film jest mocno inspirowany *Psami* Pasikowskiego, co widać zarówno w konstrukcji bohaterów, jak i w realizacji poszczególnych scen. Główny bohater, podobnie jak Maurer to postać mieszcząca w sobie pomieszanie kategorii dobra i zła, z którą widz jednak częściej sympatyzuje niż ją potępia. Pozostali bohaterowie, znowu podobnie jak w *Psach*, stanowiący tło dla postaci wiodącej, są rozdarci wewnętrznie, starzy (wychowani w poprzednim

padł / Nie płaczcie matki, to nie na darmo / Nad stoczną sztandar z czarną (czerwoną – K.J.) kokardą / Za chleb i wolność, i nową Polskę / Janek Wiśniewski padł”.

¹⁴⁰ por. B. Skowronek, „*Ciemność, widzę ciemność!*”, czyli spojrzenie na polskie kino popularne jako źródło cytatów. W: P. Zwierchowski, D. Mazur (red.), *Kino polskie wczoraj i dziś*, Bydgoszcz 2011, s. 363-376.

¹⁴¹ por. K. Urbański, *Język praludzi jak mowa Yody z „Gwiezdnych wojen”*, <http://www.rp.pl/artukul/735792.html?print=tak&p=0>, dostęp: 28.03.2015.

¹⁴² Szczególnie ciekawe będzie zderzenie tłumaczenia polskiego z takim językiem, w którym orzeczenie naturalnie występuje na ostatniej pozycji w zdaniu (np. niemiecki, turecki lub koreański).

systemie) pouczani bez ustanku przez młodych, którzy chcą, niezależnie od konsekwencji, zmieniać świat na lepsze.

W najnowszej polskiej kinematografii postać macho jest nadal realizowana, co ciekawe jednak, nastąpiła zasadnicza zmiana w jej konstrukcji. Siła i cechy macho zostały przeniesione bowiem na postacie kobiece. W filmach, które z dużą dozą marginesu określić możemy jako gangsterskie lub policyjne, kobiety stanowiły tło dla bohaterów męskich, naprawiających świat. Typy tych bohaterek były oczywiście różne – od kobiety fatalnej (Angela w *Psach*), po kruche, delikatne i często mało inteligentne bohaterki popularnych w Polsce komedii kryminalnych. Pierwowzorem postaci, które zostaną opisane poniżej, mogłaby być potraktowana w kontekście kryminalnym, Agnieszka z *Człowieka z marmuru* Wajdy. Silne postacie kobiece nie są jednak utrwalonym wzorcem w kinie polskim i pierwszą taką (którą odnaleźć można w najnowszych produkcjach) delikatnie jeszcze nakreśloną postacią, już z cechami po części męskimi jest prokurator Agata Szacka w filmie Jacka Bromskiego *Uwikłanie*. Pani prokurator, która w powieściowym pierwowzorze Zygmunta Miłoszewskiego jest mężczyzną, jest postacią silną, nieustępliwą, noszącą cechy swojego męskiego pierwowzoru, nie poradziłaby sobie jednak ze złem otaczającego świata, gdyby nie bohater męski – komisarz Sławomir Smolar grany przez Marka Bukowskiego. Kolejnym etapem rozwoju była grana przez Agatę Kuleszę w serialu *Krew z krwi* Carmen Rota-Majewska – córka mafiosa, która niczym Michael Corleone z *Ojca chrzestnego* przejmuje interesy rodzinne, z którymi dotąd nie chciała mieć nic wspólnego. Carmen okazuje się sprytniejsza, silniejsza i bardziej rozgarnięta w kwestii nielegalnych rozgrywek niż wszyscy mężczyźni bohaterowie serialu. W końcu udaje jej się wystrychnąć na dudka nawet własnego ojca (czyli ojca chrzestnego). Co istotne, przejmując charakterologicznie cechy typowo męskie nie wyzbywa się ona atrybutów kobiecych – pozostaje żoną, matką i córką (a w drugiej serii nawet kochanką). Ostateczną kontynuacją i daleko posuniętym skrzyżowaniem postaci Maurera i Carmen jest stworzona w 2014 roku przez Patryka Vegę podporucznik Aleksandra Lach w filmie *Służby specjalne*. O ile jednak postać Carmen wzbudza zarówno w męskiej, jak i w żeńskiej części widowni podziw i poważanie, pozostając jednocześnie bohaterką wiarygodną, o tyle podporucznik Lach została przez Vegę przerysowana tak dalece, iż nie sposób się z nią zidentyfikować. Przejmuje ona wszystkie męskie cechy w nasileniu, posuwając się nawet do podania tabletki gwałtu koledze, z którym chciałaby nawiązać bliższą znajomość. I tak, jak film *Służby specjalne* opisywany bywa jako autoparodia gatunku, tak i podporucznik Lach mogłaby być nazwana autoparodią tak dobrze przecież oswojonego już, od lat 90. XX wieku, bohatera.

2.4.1.5. SILNY I BOGUŚ KOWALSKI JAKO GŁOSY NOWEGO POKOLENIA

Rozwinięciem koncepcji opisanych powyżej postaci są z całą pewnością także te wizerunki, które reprezentują postawy społeczne młodzieży wychowanej w czasach nowego milenium. Świat końca XX i początku XXI wieku jest znudzony herosami. Młodzi Polacy wybrali odmienne wzorce niż pokolenie ich rodziców i dziadków. Bohater nowej generacji musiał spełniać inne standardy, przystawać do opanowanej przez telewizję i internet rzeczywistości. Wychowywanie współczesnej młodzieży, odbiega daleko od tradycyjnych sposobów myślenia o kreowaniu wartości i formowaniu charakteru młodego człowieka. Wychowywana jest ona przede wszystkim przez media, a nie jak to było do tej pory, przez dom i szkołę.

Tak więc trwałe wartości dawnej sztuki zdają się przegrywać w zderzeniu z agresywną konkurencją skomercjalizowanych mediów nagłaśniających zjawiska antyhumanistyczne, antyludzkie, atrofie wrażliwości wysublimowanej, chaos czy nawet nihilizm aksjologiczny, także w strefie wartości artystycznych (Ślósarz 2002, 59).

Nowa rzeczywistość, milenium upływające przede wszystkim pod znakiem rewolucji technologicznej potrzebowało zupełnie nowego wzoru, a fenomen tego zapotrzebowania na nową postać realizuje się w postaci „pokolenia nic”.

Pokolenie nic to pokolenie dwudziestolatków, ledwie pamiętające „trudne czasy” sprzed roku 1989, kiedy Europa Środkowa obalała komunizm. Pokolenie to ma duże możliwości porównywania tamtych czasów ze współczesnymi, napływem zagranicznych towarów i wzorców z zakresu kultury popularnej; a także silnymi podziałami społecznymi i oczywistą na każdym kroku korupcją w polityce – czyli ze wszystkimi czynnikami kształtującymi ich świat na początku nowego milenium (Osadnik 2010, 116).

Nowy bohater, którego w istocie nazwać należałoby raczej antybohaterem, przechodzi przemiany, kształtuje się przez pewien czas, a „widzowie (zwłaszcza ci najmłodszy [...]) identyfikują się z postawami, które jeszcze kilkanaście lat temu scenariusze (...) określały jako jednoznacznie negatywne” (Major 2011, 107). Załączek takiej właśnie postaci pojawił się już w osobie opisanego

wcześniej Franza Maurera. Mowa tu o języku, jakim się posługuje i o sile, którą reprezentuje. Franz Maurer nie był jednak bohaterem, z którym nowoczesny młody człowiek mógłby się identyfikować. Przede wszystkim jest on zdecydowanie starszy od widzów, o których mowa, w związku z czym jego problemy (zarówno te prywatne, jak i zawodowe) nie przystają do problemów dzisiejszej młodzieży. To, co pojawiło się w załączku w 1992 roku, ewoluowało przez lata w komediach gangsterskich, ale nowy typ postaci zdefiniowany został ostatecznie dopiero w 2002 roku w powieści *Wojna polsko-ruska pod flagą białą-czerwoną* Doroty Masłowskiej.

Książka wzbudziła w Polsce dyskusję na temat granic „sztuki”. Masłowska błyskawicznie stała się wschodzącą gwiazdą młodzieżowej polskiej literatury, jednak wiele osób negowało głośno uznawanie jej powieści za literaturę w ogóle. W *Tomie kultury* przeczytać można:

Rozgłos towarzyszący debiutowi dziewiętnastoletniej maturzystki z Wejherowa wynikał w dużej mierze z kontrowersji, jakie wzbudzała jej książka. Podczas gdy w *Naszym Dzienniku* pisano: „Do niedawna młodzież pokroju zagubionej Doroty objęta była opieką kuratora, może przydałaby się resocjalizacja...”, inni uznali ją za przenikliwą obserwatorkę własnego pokolenia, która bezlitośnie obnaża jego miałość (Januskiewicz 2008, 66).

W momencie premiery książki uznać można było, iż zachwyty bohaterem-dresiarzem, posługującym się głównie przekleństwami i fabułą opartą na seksie, narkotykach i alkoholu to tylko chwilowy kaprys polskich czytelników. Jednak 12 lat później stwierdzić można już, że Masłowska dokonała pewnego przełomu w świadomości polskich czytelników, widzów i odbiorców kultury.

W kulturze istnieją rozmaite wyznaczniki wartości testu literackiego. Najczęściej na weryfikację ocen ma wpływ dystans czasowy. Zważywszy jednak na fakt, że Dorota Masłowska debiutowała w erze postmodernizmu, należy wziąć pod uwagę specyfikę tej formacji kulturowej i pamiętać, że na miano wydarzenia literackiego zasługują nie tylko teksty dobre, ale także te, którym towarzyszył hałas w mediach i próby naśladownictwa (Januskiewicz 2008, 69).

Z tej perspektywy można dziś powiedzieć, iż *Wojna polsko-ruska* stała się przyczynkiem do dalszego definiowania wartości i ideałów, którym hołduje dzisiejsza młodzież¹⁴³.

¹⁴³ Można by dziś uznać, iż Silny z powieści Masłowskiej pośrednio przyczynił się do popularności w Polsce takich programów typu reality show jak nadawane przez stację MTV *Warsaw Shore*, którego fabuła opiera się głównie na

Owszem jest to zabawa literacka, trudno jednak nie przyznać, że w prozie Masłowskiej wyczuwa się desperacką siłę i gniew charakterystyczny dla postaw współczesnej młodzieży. Być może w kpinie i niezgodzie na autorytarny porządek społeczeństwa ukryte jest, jak chcą niektórzy komentatorzy, marzenie o „marszu ku Europie” wymagającym przełamania obowiązujących ograniczeń (Kołodzyński, Zarębski 2011, 335).

Siedem lat po wydaniu powieści, w polskich kinach pojawił się film pod tym samym tytułem w reżyserii Xawerego Żuławskiego. Reżyserowi po premierze filmowej adaptacji powieści zarzucano spłylenie myśli autorki, zbyt przerwane i komiksowe postaci. „Rzeczpospolita”: „wytykała filmowej *Wojnie*, że nie ma w niej przedstawionego w książkowym pierwowzorze »dramatu młodego pokolenia«, jest za to zbyt dużo zabawy, grepsów, toteż »przewrotna forma staje się atrakcją samą w sobie«” (Wiśniewska, Marecki 2010, 233). Z perspektywy cudzoziemca oraz lektora języka polskiego jako obcego, film wydaje się jednak jedyną możliwością zapoznania studenta z powieścią. Język, którym posługuje się Masłowska, jest momentami trudny nawet dla Polaków i wydaje się zupełnie nieprzystawalny dla obcokrajowca. „Twórczość Masłowskiej jest radykalnie literacka – »czysto« literacka – w tym sensie, że cały dramat pisarka opiera na dramacie języka. Nie opracowuje zaskakujących fabuł, nie jest mistrzynią tradycyjnie pojętej intrygi. Jej »zwroty fabularne« to »zwroty językowe«” (Stroiński 2014, 412). Jeżeli przychylić się do takiej właśnie interpretacji powieści młodej autorki, nie należy oceniać Żuławskiego negatywnie za pewne rozwiązania fabularne. Film rządzi się własnymi prawami, reżyser musiał zatem potraktować dzieło „lingwistyczne” z pewną dozą filmowej wyobraźni, co, jak się wydaje, udało się znakomicie, niezależnie od tego, czy widz docenia dzieło jako takie, czy też nie. Nowatorskie podejście autorki do języka, którym posługują się jej bohaterowie, jest tym, co sprawiło, że *Wojna polsko-ruska* stała się dziełem popularnym także poza granicami kraju¹⁴⁴. „Świetnie uchwycony został – będąc dojrzałą kreacją literacką – strumień języka, przeważnie bełkotu, ustanawiający współczesną tożsamość polską, groteskową, zazwyczaj sprzeczną, gdzie stapiają się (do pewnego stopnia) przeciwstawne zjawiska” (Wiśniewska, Marecki 2010, 230).

przekleństwach, picciu alkoholu i uprawianiu seksu przez uczestników programu. Kobiety są traktowane przez męskich uczestników podobnie jak przez bohaterów książki Masłowskiej, a uczestniczki programu przywodzą nam na myśl Nataszę, graną w filmie Żuławskiego przez Sonię Bohosiewicz.

¹⁴⁴ Książka przetłumaczona została m.in. na język: angielski, czeski, francuski, hiszpański, litewski, niderlandzki, niemiecki, portugalski, rosyjski, słowacki, ukraiński oraz węgierski (informację o tłumaczeniach podaję za Instytutem Książki: <http://www.institutksiazki.pl/autorzy-detaj,literatura-polska,1459,maslowska-dorota.html>, dostęp: 03.03.2015).

Autorka kontrowersyjnej książki, jak twierdzą jej zwolennicy¹⁴⁵, wykorzystuje język potoczny do stworzenia „nowej jakości artystycznej”. Na potwierdzenie tej tezy przytoczyć można np. słowa Marcina Świetlickiego, który stwierdził, iż: „warto było żyć 40 lat, aby wreszcie coś tak interesującego przeczytać” (Januskiewicz 2008, 69).

Drugim, po języku, konstruującym dzieło elementem, zarówno w wersji książkowej, jak i filmowej jest główny bohater – Silny. I niezależnie od zarzutów stawianych Żuławskiemu to właśnie Silny, o twarzy Borysa Szycy, pochodzący z filmowej adaptacji, zagościł na stałe w świadomości odbiorców dzieła.

Silny jest i silny, i słaby, wygadany i niemy, tępy i nadświadomy, sentymentalny i ironiczny, lojalny i nieprzewidywalny. Silny jest konformistą i buntownikiem, prześladowcą i ofiarą. Silny ma wszystkie poglądy i nie ma żadnych. Wie czego chce i na czym stoi, a jednocześnie miota się i desperuje (Wiśniewska, Marecki 2010, 229).

Taka właśnie konstrukcja postaci, obrazuje wszystkie powody, dla których to właśnie Silny jest bohaterem pokolenia młodych Polaków. Niemożność odnalezienia się we współczesnej rzeczywistości, niepewność przyszłości, dualizm charakteru to wszystko cechy charakteryzujące generację dzisiejszych dwudziestolatków. „Masłowska pokazała, jak »rozsypana, płynna jest tożsamość młodego pokolenia [...] ludzi zagubionych, którzy desperacko poszukują punktu oparcia«, pokazała ich kaleki język, »swoistą nowomowę, w której nie można wyrazić czystych, szlachetnych uczuć«” (Wiśniewska, Marecki 2010, 234).

Silny to znowu tylko pierwowzór nowego typu bohatera. Jego następcą stał się w 2004 roku Boguś Kowalski ze sztuki teatralnej Przemysława Wojcieszka *Made in Poland*¹⁴⁶. Już samo, znaczące, nazwisko Kowalski to sygnał dla widzów, iż bohater to tak naprawdę „każdy i nikt”, to osoba, z którą każdy widz może utożsamić swoje lęki i niepokoje. Siła postaci Bogusia leży w kontestacji otaczającej go rzeczywistości. Widz poznaje zatem skłóconego ze światem bohatera, z wytatuowanym na czole napisem „fuck off” i obserwuje jego poczynania, zdając sobie sprawę, że „prywatna rewolucja” Bogusia jest z góry skazana na porażkę. Boguś Kowalski mógłby stać się symbolem – każde pokolenie potrzebuje bowiem takiego bohatera – jest inteligentniejszy niż Silny, zadaje trudne pytania, stara się zrozumieć świat, w którym żyje. Jednak nieudana wydaje się

¹⁴⁵ Między innymi Jerzy Pilch.

¹⁴⁶ W roku 2010 Wojcieszek zrealizował film o tym samym tytule.

konstrukcja samej postaci. Działania Bogusia są nie do końca jasne, a jego zachowanie szybko staje się irytujące.

Wojcieszka cechuje zadziwiająca pewność. Widać, że wszystko wie, wszystko przejrzał, co pozwoliło mu wszystko dokładnie poukładać. Kościół jest taki, a ludzie w blokach są tacy. Hamburgery są niesmaczne, pieniądze brudne, supermarkety nieuczciwe, a sobotnie grillowanie po prostu złe. Brakuje tylko żartów o moherach, ciemnogrodzie i księdzu Rydzyku. Mimo wszystko zazdroszczę wnikliwości, tylko nie rozumiem, co jest złego w grillowaniu? W ogóle nie rozumiem, o co tak naprawdę Wojcieszce chodzi? Że ludzie za dużo telewizji oglądają? Że wiara Polaków jest powierzchowna? Że patriotyzm tylko na pokaz? Że szum medialny miesza ludziom w głowach? Że trzeba skończyć z postpolityką, neoliberalizmem, imperializmem? To są gazetowe tematy, gazetowe strachy i gazetowe mądrości. Diagnozy powierzchowne, lament trochę śmieszny¹⁴⁷.

Tym, co zgubiło Wojcieszka, jest według cytowanego tutaj recenzenta, przesada, która posunięta została jeszcze dalej w filmowej wersji dzieła, gdzie postaci swoją grą aktorską nie potrafił uwiarygodnić Piotr Wawer jr. Ta sztuka udała się charyzmatycznemu Erykowi Lubosowi w teatralnej (znacznie wcześniejszej od filmu) wersji. Jak słusznie zauważa jeden z recenzentów filmu:

[S]ztuka Wojcieszka była sporym wydarzeniem i wpisała się w nastrój gorących dyskusji politycznych, które animowały życie kulturalne w czasach egzotycznych koalicji rządowych projektowanych przez PiS, oraz towarzyszących im rozmów o Prawdziwych Polakach. Po kilku latach reżyser zamienił swój największy sukces w film, który dodatkowy rok czekał na kinową dystrybucję i dziś wydaje się podobny do swojego głównego bohatera. Chce coś zbroić, ale wygląda, jakby nie bardzo wiedział co. Niby jest wyrazisty, ale jednak jakiś niemrawy. Niby ma buntownicze 17 lat, ale wygląda na 30. A to w przypadku buntowników naprawdę duża różnica¹⁴⁸.

Obydwu postaciom można zarzucić dogłębną polskość i tym samym rozważać zasadność prezentowania ich cudzoziemcom. Jednak zmiany w konstrukcji bohaterów filmowych nie są

¹⁴⁷ J. Socha, *Made in Poland* reż. P. Wojcieszek, <http://www.dwutygodnik.com/artukul/2016-made-in-poland-rez-przemyslaw-wojcieszek.html>, dostęp: 24.10.2014.

¹⁴⁸ D. Arest, *Made in IV RP*, <http://www.filmweb.pl/reviews/Made+in+IV+RP-11012#>, dostęp: 15.12.2014.

zmianami wyjątkowymi na rodzimym gruncie. Maciej Stroiński słusznie porównuje postać Silnego do Rentona z popularnego brytyjskiego filmu *Trainspotting* (rok 1996).

Powodem, dla którego historia z *Wojny polsko-ruskiej* może liczyć na życzliwość również widzowi „spoza kontekstu”, jest to, że nie tylko kontekst polski wchodzi tutaj w grę. Silny jako postać mesjańska jest figurą uniwersalną i do tego uniwersalnie czytelną. Gdy nie pojmujemy się „prywatnych dowcipów”, które śmieszą Polaków, uwaga koncentruje się na tym, co zrozumieli „w ogóle” (Stroiński 2014, 424).

Obecnie, podobnie jak w przypadku opisywanego powyżej Franza Maurera, zdawać by się mogło, że postaci pokroju Silnego i Bogusia odchodzą w zapomnienie, a najnowsze filmy ukazujące pokolenie współczesnych nastolatków dają obraz, pozornie odwrotny od tego, który zarysował się w utworach Masłowskiej i Wojcieszka. Pozornie, gdyż w swej konstrukcji te postaci powierzchownie silne, jednak wewnętrznie słabe i nie warte naśladowania. Ostatnim zatem etapem rozwoju bohatera XXI wieku jest Dominik z *Sali samobójców*. Wpływ na jego konstrukcję miało rozpowszechnienie się subkultury emo, jednak załączkiem było wewnętrzne rozchwianie i niepewność, które cechowało zarówno Silnego, jak i Bogusia Kowalskiego. Dominik – podobnie jak jego poprzednicy – nie radzi sobie z rzeczywistością, ale walkę z nią podejmuje w zupełnie inny sposób. Nowy typ bohatera został ukazany nie tylko w *Sali samobójców* Jana Komasy, podobne charaktery przedstawiają *Obietnica* Anny Kazejak i *Galerianki* Katarzyny Rosłaniec. I znów jak w przypadku bohatera-gangstera, siła i męskie atrybuty przechodzą na postacie kobiece. Mężczyźni, a właściwie chłopcy, są słabi i łatwo (zbyt łatwo) poddają się manipulacji. Nie jest to zmiana odosobniona na rodzimym gruncie. Wskazuje na to sukces kasowy choćby takich zagranicznych produkcji jak *Igrzyska śmierci* czy trylogia *Niezdolna*, w których to właśnie główna bohaterka bierze na swoje barki konieczność zmagania się ze złem otaczającego świata i ponownego zaprowadzenia ładu, broniąc przy tym męskich bohaterów historii.

2.4.1.6. PODSUMOWANIE

Zrozumienie bohaterów filmowych może stać się ważnym sposobem podejścia do polskiej kinematografii. Każda, nie tylko polska, kultura posiada w swojej pamięci narodowej postaci, których poznanie staje się kluczowe dla zrozumienia mentalności całego społeczeństwa. „Pamięć narodowa (...) jest połączeniem historii i naszego stosunku do niej. To połączenie wiedzy o

dziejach narodu i emocjonalnego (duchowego) podejścia do zaistniałych faktów, które sprawiły, że jesteśmy tu, a nie gdzie indziej, że jesteśmy Polakami”¹⁴⁹. Tak też jest w przypadku opisanych wcześniej bohaterów. To oni, będąc integralną częścią pamięci narodowej (zajmując dziś w jej kulturywowaniu, niezaprzeczalnie, zaszczytne miejsce obok bohaterów literackich) powodują, że cudzoziemiec może zrozumieć zakres pewnych pojęć, zbliżyć się do Polaków, a także uznać ich tradycje i przekonania.

Kinowi bohaterowie kryją się w najgłębszej i najbardziej zmistyfikowanej sferze naszej – widzów – wrażliwości. Jedni zostali nam objawieni jeszcze w czasach dzieciństwa, rośliśmy i dojrzewaliśmy wraz z nimi, ciągle zachowując ich w pamięci i szukając w kinie ich dawnych i nowych wizerunków. Innych poznaliśmy na późniejszych etapach naszego życia i zaakceptowaliśmy, nadając im status dobrych znajomych, przyjaciół, ulubieńców (...). Wszyscy należą do nas, ale w pewnym sensie także i my należymy do nich (Stachówna 2006, 9).

Innym czynnikiem wartym rozpatrzenia w kontekście rozpoznawania mentalności narodowej poprzez filmy, jest utożsamienie poszczególnych bohaterów z odgrywającymi ich aktorami. Jest to sytuacja naturalna w dzisiejszej zglobalizowanej kulturze. W obrębie kinematografii światowej przywołać można wiele przypadków, w których bohater spaja się nierozzerwalnie ze swoim odtwórcą. Bardzo często stanowi to o niezwykłej popularności obu. Aktor za sprawą wyjątkowej roli jest rozpoznawalny, a postać dzięki odpowiedniemu aktorowi nabiera dodatkowego wymiaru i staje się reprezentantem postaw społecznych. Zmiana aktora w niektórych przypadkach owocowała wręcz odrzuceniem nowego odtwórcy, ważnej z punktu widzenia społecznej roli. Pogląd ten potwierdza w studium *Władcy wyobraźni. Sławni bohaterowie filmowi* Grażyna Stachówna:

O wyjątkowości bohatera filmowego przesądza nie tylko jego własna charyzma, ale także charyzma grającego go aktora. Postaci i wykonawcy, wyglądy i osobowości, kreacje i życie połączyły się ze sobą, tworząc ekranowych herosów jedynych i niepowtarzalnych na przykład Agnieszka i Krystyna Janda, Charlie i Charles Chaplin, Gelsomina i Julietta Masina, Hannibal Lecter i Anthony Hopkins, Kazimierz Pawlak i Władysław Kowalski, Rocky Balboa i Sylvester Stallone, Terminator i Arnold Schwarzenegger, pary nierozzerwalne, na zawsze ze sobą połączone. Bywają co prawda role „przechodnie” – Batmana, Draculi, monstrum Frankensteina, Jamesa Bonda, Robin Hooda czy Zorra

¹⁴⁹ <http://www.smalewski.c0.pl/index.php/pamiec-narodowa/>, dostęp: 28.03.2015.

– ale wtedy widzowie zawsze uznają jednego wykonawcę za „najlepszego”, na przykład Borisa Karloffa jako monstrum Frankensteina czy Seana Connery`ego jako Jamesa Bonda, i z tym wzorcem porównują wszystkich pozostałych (Stachówna 2006, 14-15).

Bohaterowie filmowi uosabiają tęsknoty widzów, dają możliwość identyfikacji, „reprezentują określone ideologie, wyrażają emocje, ucieleśniają marzenia, rekompensują braki, powodują, że czujemy się szczęśliwsi” (Stachówna 2006, 9). Dlatego również w procesie edukacji glottodydaktycznej nauczyciel powinien odwoływać się do nich jako do wizualnej reprezentacji całości charakteru narodowego.

2.4.2. RÓŻNICE KULTUROWE W OBSZARACH TABUIZOWANYCH A WSPÓŁCZESNE KINO POLSKIE¹⁵⁰

Nauczanie kultury przy wykorzystaniu filmów – jak to już wielokrotnie w tej pracy podkreślałam – jest jedną z najdogodniejszych i najdostępniejszych współcześnie metod dydaktycznych. Jest to jednak metoda, która wymaga od nauczyciela jednocześnie ostrożności i świadomego doboru materiału, który zamierza zaprezentować. Filmy, choć odzwierciedlają społeczne i obyczajowe nastroje danego czasu, są także kumulacją pewnych cech czy zachowań i tym samym prezentują przerysowane obrazy, które mogą urazić lub okazać się „niewychowawcze” w kontekście nauczania języka i obcej kultury. Nauczyciel języka polskiego jako obcego musi mieć na uwadze nie tylko możliwie „naganną” z punktu widzenia dydaktycznego sferę językową danego filmu, ale przede wszystkim musi wiedzieć, kim są odbiorcy prezentowanych przez niego materiałów. Zagadnienie to jest niezwykle ważne w perspektywie nauczania cudzoziemców i każdy nauczyciel, lektor, wykładowca powinien mieć je na uwadze podczas dobierania utworów literackich, filmowych, jak również innych tekstów kultury. Wiek, płeć, a przede wszystkim krąg kulturowy, z którego pochodzą studenci, to czynniki, które wpływać muszą na dobór prezentowanych produkcji oraz na cele ich użycia. Nie znaczy to w żadnym razie, iż nauczyciel ma pełnić rolę cenzora i całkowicie wykluczyć niektóre dzieła ze względu na poruszaną przez nie tematykę: „Tematy ryzykowne tworzą bowiem swoisty katalog problemów, które mogą wystąpić w komunikacji między uczącym się języka polskiego cudzoziemcem a rodzimym użytkownikiem

¹⁵⁰ Część rozdziału została opublikowana jako artykuł mojego autorstwa w tłumaczeniu na język niemiecki w zbiorze *Empathie im Umgang mit dem Tabu(bruch). Kommunikative und narrative Strategien*, Hg. K-D. Johannesmeyer i G. Lehmann-Carli (Berlin 2014).

polszczyzny” (Kajak 2011, 196). Zadaniem nauczyciela jest świadome podejście do tej delikatnej materii i „uzbrojenie” studenta w taki zasób słownictwa i kompetencji kulturowych, aby był on w stanie uniknąć powstawania pól, w których porozumienie pomiędzy dwiema wymienionymi stronami będzie niemożliwe. Często jednak nie chodzi w filmie o trudny temat, a jedynie o zaprezentowanie jakiegoś elementu kultury polskiej. Warto się zastanowić, czy wybierany film zawiera w swojej fabule elementy „kontrowersyjne” (w jakiś sposób obwarowane w kulturze studentów) i czy w związku z tym nie mógłby on zostać zastąpiony inną produkcją, w której występowanie tych elementów jest złagodzone lub nie ma ich wcale.

W codziennej komunikacji dość łatwo jest wyodrębnić tematy, które należą do sfery tabu. Na podstawie rozmów ze studentami oraz badań przeprowadzonych przez Annę Dąbrowską i Małgorzatę Pasiekę mogę wskazać, iż są to przede wszystkim: polityka, pieniądze, niektóre zagadnienia historyczne, alkoholizm, narkomania i inne nałogi, orientacja seksualna, religia, aborcja, bezdzietność, ciężkie choroby, w tym AIDS i choroby psychiczne, eutanazja oraz śmierć. Wymienione tematy to jednocześnie zagadnienia, których znaczący brak zaobserwować można w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego.

W tej części rozprawy przedstawione zostaną zatem treści, które w różnych kulturach uznawane mogą być za należące do sfery tabu. Jednocześnie zaprezentowane zostaną przykłady filmów, które na różne sposoby starają się bariery tabuizacji przełamywać, a nawet po prostu łamać¹⁵¹. Tezy i wnioski rozdziału zostały sformułowane na podstawie wieloletniej praktyki lekcyjnej, badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów cudzoziemców oraz lektorów języka polskiego jako obcego. Ankieta została przeprowadzona wśród 100 cudzoziemców, pochodzących z różnych krajów świata oraz wśród pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu Śląskiego i słuchaczy studiów podyplomowych nauczania języka polskiego jako obcego w Katowicach i Berlinie. Prezentując poniższe wnioski, zdaję sobie sprawę z pewnych uproszczeń i uogólnień, które wymuszone są poprzez objętość rozdziału oraz dobór grupy badanych studentów. Częste rozmowy z nauczycielami z innych ośrodków, także z nauczycielami stale pracującymi za granicą, pozwalają mi zaprezentować je jako stwierdzenia o wysokim stopniu uniwersalności.

Termin tabu w odniesieniu do filmu można rozumieć na wiele sposobów. Definiowane jest ono przez Annę Dąbrowską jako:

¹⁵¹ Przyznać należy, iż niektórzy twórcy mierzą się ze sferą tabu nieumiejętnie (niezależnie od tego, czy ją akceptują czy łamią), co skutkuje zwykle filmami ocenianymi jako słabe lub przeciętne. Zatem to nauczyciele, którzy dobierają filmy dla studentów, powinni brać pod uwagę wyraźne (choć zmienne) istnienie sfer życia, o których mówić należy z pewną dozą ostrożności i delikatności.

zjawisko kulturowe, obejmujące wszystko to, co jest objęte zakazem społecznym (czasem również prawnym): są to zachowania, których nie należy praktykować, i tematy, jakich nie należy poruszać w danej społeczności (nie wypada o nich mówić), ponieważ są uznawane za wstydlive, niebezpieczne, kontrowersyjne, przykre lub niemoralne. Zakaz poruszania pewnych tematów można nazwać tabu komunikacyjnym (Dąbrowska, Pasieka 2009, 243).

Niewątpliwie, od momentu pojawienia się tego słowa w kulturze zachodnich cywilizacji to, co było uznawane za tabu, wielokrotnie się zmieniało. Wydawałoby się, iż we współczesnym, otwartym świecie, którym rządzi telewizja i internet nie ma już tematów, które są tabu. W końcu w internecie można znaleźć wszystko, na każdy temat, a jednak wciąż istnieją zachowania czy akty mowy, które uznawane są za tabu.

W codziennym życiu, w relacjach międzyludzkich to, co może być uznane za tabu, zmienia się wolno, a granice między oficjalnym a nieoficjalnym, prywatnym a służbowym odznaczają się długim stabilnym trwaniem. W przypadku kultury masowej, do której film niewątpliwie należy, granica tabu jest jednak nieustannie przesuwana i naginana. W kinie (i można by zaryzykować twierdzenie, iż ogólnie w sztuce) to, o czym mówić wypada, a o czym nie, zmienia się wręcz „z dnia na dzień”. Oczywiście, znane są przypadki w historii kinematografii światowej, kiedy próbowano ów dynamiczny proces zahamować. Próby te łączyły się najczęściej z obecnością cenzury. Pamiętać jednak należy, iż kontrola publicznego przekazywania informacji, rozumiana jako ograniczanie wolności wyrażania myśli, nie zawsze jest związana z chęcią wywarcia ideologicznego wpływu na odbiorców. Czyż bowiem nie właśnie na brak wpływu na moralne przesłanie kina (mam tu na myśli zwłaszcza erotykę i brutalność) najczęściej narzekają dzisiejsi świadomi odbiorcy kultury masowej? Anna Dąbrowska w artykule o przyczynach pojawiania się tabu językowego przytacza stwierdzenie, iż „powodem eufemizowania jest »the desire not to shock or offend«” (Dąbrowska 1993, 26). Dziś wydaje się, że podstawowa zasada rządząca współczesną kinematografią to właśnie „desire TO shock or offend”. Wolność słowa, brak jakiegokolwiek cenzury i ograniczeń jest tym, o co artyści walczyli przez dekady. Jednak, jeśli spojrzymy na tę upragnioną wolność z perspektywy współczesnej, to można powiedzieć, iż wprowadzanie cenzury jako strażnika tabu było w wielu wypadkach impulsem rozbudzającym wyobraźnię twórców (reżyserów czy scenarzystów) i owocowało wartościowymi dziełami, które na stałe zapisały się w historii kina światowego.

Warto zapamiętać (...) to, co kiedyś było, choćby jako ciekawostkę i oglądając arcydzieła z lat trzydziestych, czterdziestych, pięćdziesiątych, czy nawet sześćdziesiątych docenić to, że w stworzeniu ich nie mogły być użyte tanie chwytły, dzięki którym można bezmyślnie gapić się w ekran, nie wiedząc nawet, o czym jest film, lecz najważniejsza była historia, która miała zaciekać, a nie być tylko tłem dla latających w minispódniczkach dziewczyn, pokazujących piersi pośród wybuchów i ucinanych kończyn¹⁵².

Wyróżnić można cztery podstawowe sfery, z którymi związane jest współczesne filmowe tabu. Po pierwsze, jest to przemoc i wulgarność, po drugie sfera szeroko pojętej erotyki, po trzecie, korzystanie z prywatnych przeżyć i doświadczeń, upublicznianie tego, co wedle norm pozostać powinno intymne, po czwarte, są to zagadnienia związane z historią i konfliktami politycznymi

2.4.2.1. PRZEMOC

W tej kategorii tabu jest przełamywane bez ustanku. Za sprawą telewizji (oraz internetu), nadawanych w niej programów i wiadomości przemoc stała się już dawno czymś zwyczajnym, co nie wzrusza i nie szokuje. Oczywiście, istnieją jeszcze widzowie, dla których ekstremalne przejawy agresji są bulwersujące, ale dla większości młodych ludzi przemoc wpisana jest w codzienne przekazy medialne. Badania na studentach wskazują duży poziom empatii w odniesieniu do zwierząt i dzieci, jednak agresja wobec dorosłych stała się współcześnie obszarem, wobec którego nie wykazujemy zbyt wielkich emocji. Dowodem na to jest ogromna liczba wyświetleń filmów (mniej lub bardziej amatorskich), związanych z wszelkiego rodzaju katastrofami: *Japanese tsunami* – 44 429 644 wejścia, *Tsunami 2004* – 30 567 483 wejścia (w ciągu roku!), *Tsunami 2011* – 23 381 816 wejść, *Airbus A320 Katastrofalny wypadek samolotu* – 1 237 481 wejść¹⁵³. Wyraziście charakteryzuje to kuriozum Tadeusz Sobolewski:

Zmęczony, koło północy usiadłem przed telewizorem. Tak bywa czasem w zmęczeniu, że nie można iść spać, popada się w rodzaj letargu. Nadawano właśnie transmisję z jakiejś katastrofy. Transmisja nie mogła się skończyć, a ja nie mogłem się od niej oderwać. W kółko powtarzano liczbę ofiar, i że

¹⁵² P. Wypyszyński, *Kodeks Haysa*, <http://argumenty-portal.blogspot.com/2013/01/kodeks-haysa.html>, dostęp 22.11.2013.

¹⁵³ Wszystkie filmy dostępne są w serwisie Youtube. Dostęp do filmów: 20.04.2015.

stan rannych jest *ciężki, ale stabilny*, a mnie, widzowi, wciąż było mało, jakbym czekał na coś jeszcze. Na dalsze ofiary (Sobolewski 2014, 98).

Przerażającym dowodem na brak adekwatnych uczuć związanych z aktami przemocy, jest popularność niektórych seriali i filmów animowanych. W tym kontekście przywołać należy przede wszystkim ogólnosiwiatowe hity *South Park* oraz *Happy Tree Friends*. Pierwsza z „bajek”, bardzo popularna amerykańska satyra na współczesną rzeczywistość – realizowana jest nieustająco od 1997 roku. Jej twórcy przy pomocy animowanych bohaterów na bieżąco komentują kontrowersyjne lub zabawne wydarzenia, mające miejsce w polityce, ekonomii, popkulturze i wielu innych dziedzinach życia. Cechą charakterystyczną bajki jest prześmiewczość realizowana w niezwykle wulgarny i niecenzuralny sposób. Wulgarność dotyczy zarówno języka, jakim posługują się bohaterowie, jak i ich zachowania¹⁵⁴. Z kolei druga wspomniana produkcja *Happy Tree Friends* „opowiada o pogodnych, ciepłych stworzonkach, których działania i przygody, często bardzo nieodpowiedzialne i niebezpieczne, mają zawsze tragiczny i krwawy finał. Głównym założeniem fabuły jest doprowadzenie do mniej lub bardziej widowiskowej śmierci większości lub wszystkich bohaterów odcinka”¹⁵⁵. Kreskówka absolutnie nie powinna być oglądana przez dzieci dlatego niepokojące wydaje się polskie tłumaczenie jej tytułu – *Przyjaciele z wesołego lasu*, które może stać się mylące dla rodziców i spowodować nie lada konsternację podczas oglądania animacji. W Polsce także powstały odpowiedniki wspomnianych zagranicznych hitów. Są to *Włatcy móch* oraz *Jeż Jerzy*. Zwłaszcza pierwszy z nich, tytułem nawiązujący do powieści Williama Goldinga *Władca much*¹⁵⁶, cieszył się przez pewien czas ogromną popularnością. Już sama pisownia tytułu z błędami ortograficznymi sugeruje, iż nie będzie to zwykła kreskówka. Opisywana wprawdzie jako pierwsza polska bajka dla dorosłych, była także niepokojąco często i chętnie oglądana przez młodzież. Fabuła serialu koncentruje się wokół przygód grupy przyjaciół z podstawówki: Czesia, Konieczki, Anusiaka oraz Maślany. Serial, naszpikowany wulgaryzmami, błędami językowymi oraz scenami przemocy, szybko został okrzyknięty „polskim *South Parkiem*” i w momencie szczytowej popularności był oglądany przez około 3 miliony widzów (w telewizji i w internecie).

Przemoc w kreskówkach ma antywychowawczy wpływ przede wszystkim na dzieci, a przez widzów dorosłych traktowana jest raczej z przymrużeniem oka. Inaczej ma się sprawa w przypadku filmów fabularnych. Pomimo deklarowanego przez widzów, neutralnego stosunku do przemocy, w

¹⁵⁴ Na porządku dziennym jest w kreskówce pokazywanie różnych procesów fizjologicznych.

¹⁵⁵ http://pl.wikipedia.org/wiki/Happy_Tree_Friends, dostęp: 29.01.2015.

¹⁵⁶ Serial odwołuje się do powieści nie tylko tytułem, ale także generalnym założeniem fabularnym. Okrucieństwo, próba przejęcia władzy przez grupę dzieci to wątki eksponowane we *Włatcach móch*.

filmach pojawia się jej coraz więcej, a przyczyna takiego stanu rzeczy jest bardzo prosta. Śmierć, katastrofy, wojna – to wiadomości, które najmocniej przykuwają nas do ekranów (co w cytowanej wypowiedzi wskazywał Sobolewski). Horror (w tym niezwykle mocno eksponujące brutalność odmiany takie, jak: gore, snuff, slasher, mondo movies), filmy akcji, kino eksploatacji – to przykłady na to, iż przemoc się sprzedaje, a jej przejawy muszą być coraz bardziej szokujące.

Wyniki ankiet wskazują, iż przemoc jest tym elementem, który szokuje najrzadziej. Studenci pytani: „Czy zdarzyło Ci się oglądać film, który zaszokował cię z jakiegoś powodu (język, zdarzenia, temat, brutalność itp.)?”, podawali tytuły zagranicznych filmów, jednak były to przykłady skrajne: *Urodzeni mordercy (Natural Born Killers)*, horrory, np. *Hostel* i *Piła (Saw)* oraz najczęściej wymieniany – *Srpski film*. W przypadku filmów polskich, jedyny tytuł, przywołany przez ankietowanych studentów w kontekście przemocy, to *Czarny Czwartek*. O dziwo, tytuł podany został przez studenta pochodzącego z Japonii, czyli z kraju, którego kinematografia słynie z aktów przemocy znacznie mocniejszych niż w filmie Antoniego Krauzego. Wyjaśnieniem tego paradoksu jest prawdopodobnie poziom realności zdarzeń nieporównywalny w przywołanej polskiej produkcji i japońskich filmach gore. Poza wszelkimi odmianami horrorów, brutalne akty przemocy wpisane są w bardzo popularny w Polsce gatunek filmowy, czyli w filmy historyczne. Wielość produkcji nakręconych w Polsce na temat II wojny światowej powoduje, iż z każdą kolejną twórcy odnajdywać muszą nowe sposoby na przyciągnięcie widzów do kin i zainteresowanie ich swoim dziełem. Nierzadko jest to osiąganę właśnie przez coraz bardziej naturalistyczne sceny ukazujące czas wojny. To dążenie do hiperrealistyczności, owocuje coraz częściej opiniami młodych studentów-cudzoziemców, iż w oglądanych filmach za dużo jest dla nich przemocy oraz krwi. Podkreślić trzeba ponownie, iż pokutuje tutaj tło historyczne tych filmów, gdyż ci sami studenci bez najmniejszych problemów oglądają krwawe horrory, twierdząc, że nie boją się oglądać tych filmów, ponieważ sceny w nich pokazywane raczej ich śmieszą niż przerażają. Jako filmy, w których niektóre sceny są zdecydowanie zbyt „mocne” w opiniach studenckich wymienić można: *Katyn* (scena rozstrzelania oficerów), *Miasto 44* (m.in. scena eksplozji), czy *Kamienie na szaniec* (scena przesłuchania). Oczywiście, w przypadku chęci zaprezentowania całego filmu, nauczyciel nie może uniknąć pokazania takich obrazów, które wzbudzić mogą w studentach mieszane uczucia. Jednak w przypadku pokazywania jedynie fragmentów obrazujących elementy związane z wojną, z całą pewnością warto unikać nadmiernego epatowania przemocą, która dla studentów jest w tym kontekście historycznym oczywista i nie zawsze warto ukazywać ją wprost.

2.4.2.2. PRZEKLEŃSTWA

Osobną, dość wyjątkową w polskiej kinematografii, sferą są przekleństwa. O ile do 1989 roku przekleństwa w polskich filmach można było policzyć na palcach jednej ręki, to od czasów przełomowych „obrazoburczych” *Psów* z roku 1991 wulgaryzmy w kinie polskim stały się niemalże „obowiązkowe”, wręcz przysłowiowe w opiniach widzów. „W filmie *Psy* według obliczeń fanów, pada aż 360 razy słowo *kurwa*, zaś czasownik *pierdolić* (w różnych formach 180 razy)” (Skowronek 2013, 199). Polskie kino najnowsze obfituje w produkcje naszpikowane wulgaryzmami, a słownik studenta może poszerzyć się niebezpiecznie o wiele nowych leksemów, pochodzących od popularnych i znanych ogólnie przekleństw. Współczesne filmy polskie chętnie kształtują wizerunek Polaka, który niezależnie od wieku, wykształcenia i wykonywanego zawodu lubi wulgaryzmy i nie ma nic przeciwko temu, aby się tak przy nim wyrażać. Zatem, oglądanie filmów z dużą liczbą wulgaryzmów spowodować może u odbiorców wykształcenie stereotypowego obrazu, który przekładać się będzie na sposób mówienia do Polaków¹⁵⁷. Dobrym przykładem filmu zawierającego wiele ciekawych realizmowo fragmentów, jednocześnie jednak niezwykle bogatego w przekleństwa, jest *Dzień świra* Marka Koterskiego:

Nasylenie wypowiedzi wulgaryzmami i eksponowanie ich jako głównego budulca tekstu, także różnego rodzaju prowokacje językowe widoczne są zwłaszcza w *Psach* i *Dniu świra*. W tym ostatnim filmie wulgaryzmy Adasia Miałczyńskiego w kontrastowym zestawieniu z innymi składnikami (np. językiem religii czy językiem inteligencji) dodatkowo budują naddane sensory, np. *O kurwa!*, *W imię Ojca i Syna i Ducha Świętego, Amen*; *Dżizus, kurwa, ja pierdolę!* itp. Takie przekraczanie ram „normalnej” komunikacji, szok estetyczny i obrazoburcze połączenia wykluczających się dyskursów stanowi zresztą podstawowy budulec warstwy lingwistycznej *Dnia świra* (Skowronek 2013, 198-199).

Film Marka Koterskiego opowiadający historię „typowego przedstawiciela polskiej inteligencji” to „bardzo specyficzna komedia, obnażająca najgorsze cechy i przywary polskiego społeczeństwa. Główny bohater, Adaś Miałczyński, nauczyciel języka polskiego, cierpi na nerwicę natręctw i jest zmęczony życiem. (...) To film o człowieku dręczonym obsesjami, nieustannie zestresowanym, zakompleksionym, będącym niewolnikiem konwencji” (Tambor 2012, 61-62). *Dzień świra* opisywany jest przez wielu jako zwierciadło współczesnej Polski, co więcej podobnie

¹⁵⁷ Zdarzają się sytuacje, że cudzoziemcy oswojeni z wulgaryzmami przez polskie kino, są zdziwieni, gdy razi to rodzimych użytkowników języka.

jest on odczytywany przez obcokrajowców – szczególnie tych dobrze obeznanych z krajem. Można zacytować tu opinię studentki z Rumunii, mieszkającej wiele lat w Polsce i biegle władającej językiem: „Jeden z najbardziej komicznych i ironicznych polskich filmów na temat polskiego społeczeństwa. Siła filmu tkwi w ironii, przesadach i maniach polskiego »average Joe«, czyli codziennego, zwykłego Jana Kowalskiego” (Tambor 2012, 63). Niepokojące jest zatem w kontekście takiego odczytania intencji autora filmu, aż tak silne „ubarwienie” języka bohaterów przekleństwami, które z całą pewnością zostaną także odczytane jako część polskiej mentalności narodowej.

We współczesnym kinie polskim obecne są również filmy do tego stopnia przesycone przekleństwami, że ich nagromadzenie może z całym prawdopodobieństwem zakłócić swobodny odbiór dzieła. Mam tu na myśli zwłaszcza: *Wojnę polsko-ruską* w reżyserii Xawerego Żuławskiego na podstawie powieści Doroty Masłowskiej. Sposób wyrażania się bohaterów jest do tego stopnia wulgarny, iż nie nadaje się nawet do cytowania, a skonstrastowanie języka ze specyficznym humorem sytuacyjnym (podobnie jak w przypadku przywołanego *Dnia świra*) spowodować może odczytanie przekleństw, jako czegoś „fajnego”, „wartego używania”, a tym samym spowodować niepożądane zanieczyszczenie słownika studentów nadmierną ilością tzw. brzydkich słów. Takie zagrożenie występuje przede wszystkim w przypadku młodych osób uczących się języka obcego. Po pierwsze, młodzi ludzie łatwo ulegają wszelkim modom językowym, po drugie zaś, nie czują oni w odpowiedni sposób, w języku obcym, ciężaru emocjonalnego poszczególnych słów i tym chętniej się nimi posługują.

Są osoby, dla których słowo *dupa* jest tylko nieeleganckie, i takie, które uważają, że jest bardzo wulgarnie. Zatrata obsceniczności, przesunięcie granicy wulgarności wiąże się też z zanikiem (czy raczej postępującym zanikaniem) postawy derywacyjnej pewnych formacji. Taka sytuacja dotyczy zapewne popularnego dziś niezwykle przymiotnika *zajebisty/zajebiście*. Nie wahają się go używać czasem i studenci wobec wykładowców. Wyraz ten traci nacechowanie obscenicznością. W rozmowach młodzi (i nie tylko) ludzie twierdzą, że nie czują jego wulgarności i nie widzą zbyt bliskiego związku między tym wyrazem, a jego czasownikową podstawą. Niektórzy nie znają w ogóle owej czasownikowej podstawy, przymiotnikowi/przysłówkowi nadając wyłącznie znaczenie wynikające z kontekstu, z użycia. A kontekst ten w ogromnej liczbie przypadków (jeśli nie we wszystkich) jest bardzo pozytywny, więc da się z niego wywieść znaczenie: „1) świetny, wspaniały, doskonały, fantastyczny itp.; ogólniej – taki, któremu przysługuje dana cecha w wysokim stopniu [...]; 2) duży, ogromny, wielki, gigantyczny, kolosalny, potężny, zamaszysty...”. Wziąwszy więc

pod uwagę owo przytępienie wrażliwości językowej sporej części polskiego społeczeństwa (w tym i czasem młodych lektorów), należałoby chyba unikać wprowadzenia wulgaryzmów do nauczania języka polskiego jako obcego (...) (Tambor 2011, 317).

Podobny problem leży w produkcji plasującej się na piątym miejscu rankingu najbardziej kasowych polskich filmów ostatnich lat. Jest to *Lejdis* Tomasza Koneckiego obejrzany w kinach przez 2,53 miliona widzów. Warto dodać, iż jest to pierwszy film w przywołanym zestawieniu (przygotowanym na podstawie wyników podanych w serwisie Stopklatka¹⁵⁸), który nie jest adaptacją lektury szkolnej (na pierwszych trzech miejscach znalazły się *Ogniem i mieczem* – 7,15 miliona widzów, *Pan Tadeusz* – 6,17 miliona widzów, *Quo vadis* – 2,76 miliona widzów) lub filmem historycznym (na czwartym miejscu jest *Katyń* – 2,76 miliona widzów). Przywołać warto te liczby jako argument na ogromną popularność *Lejdis* (pomimo że różnica między pierwszym a piątym miejscem rankingu wynosi prawie 5 milionów widzów).

Równie duże wątpliwości, w kontekście nagromadzenia wulgaryzmów, brutalności i przejawów filmowej agresji, budzić mogą dzieła najpopularniejszego obecnie polskiego reżysera, którego obrazy wyczekiwane są przez polską publiczność z niecierpliwością, czyli Wojciecha Smarzowskiego. Jego *Wesele*, *Dom zły*, czy *Drogówka* to jedne z najczęściej podawanych tytułów, jeśli zapyta się (np. lektorów) o filmy, które koniecznie należy pokazać cudzoziemcom. W tym przypadku jednak entuzjastyczny odbiór w kraju, zdaje się być zakłócony przez chłodny odbiór treści omawianych dzieł wśród „normalnych” odbiorców za granicą. Z premedytacją powołać się warto na „normalnych” widzów, bo filmy Smarzowskiego, odnoszą co jakiś czas sukcesy na światowych festiwalach m.in. w Cottbus, Locarno, Tallinie, Kairze czy Ourence, jednak przez zwykłych (tzw. przeciętnych) widzów za granicą odbierane są raczej negatywnie.

Przedstawione argumenty wydają się trafne z punktu widzenia nauczyciela języka polskiego jako obcego. Wyniki badań wskazują jednak, że przekleństwa, negatywnie odbierane przez lektorów, nie stanowią najmniejszego problemu dla cudzoziemców: studentów, odbiorców filmów. Nauczyciele niechętnie sięgają po filmy z dużym nagromadzeniem wulgarne słownictwa, obawiając się przede wszystkim reakcji studentów i nie chcąc utrwać w ich świadomości językowej tego typu leksyki. Niechętny stosunek do języka używanego w rodzimych produkcjach potwierdzają odpowiedzi ankietowanych Polaków. Pytani o stosunek do przekleństw lektorzy i nauczyciele języka polskiego jako obcego odpowiadali najczęściej „nie znoszę wulgaryzmów bez

¹⁵⁸ <http://film.dziennik.pl/galeria/475527,5,10-najbardziej-kasowych-polskich-filmow-ostatnich-25-lat-ranking.html>, dostęp: 29.01.2015.

sensu”, „mam do nich stosunek absolutnie negatywny”. Jednak te same osoby pytane o stosunek do przekleństw w filmach obcojęzycznych wypowiadają się w tej kwestii raczej neutralnie (używane są sformułowania: „nie razi mnie”, „nie czuję”, „nie przeszkadza mi”). Podobnie studenci-cudzoziemcy na ogół nie odnoszą się negatywnie do przekleństw w polskich filmach. Inaczej niż Polakom, nie przeszkadzają im jednak one najczęściej także we własnych językach – choć trzeba tu zauważyć, iż w rzadko której kinematografii przeklina się tak często jak w polskiej¹⁵⁹. Obojętny stosunek do wulgaryzmów w obcym języku wynika głównie z ich nierozpoznawalności emocjonalnej. Słowa odczytywane przez rodzimych użytkowników języka jako „brzydkie”, dla studentów są tylko zwykłymi słowami, których nośnika emocjonalnego nie rozpoznają lub nie zdają sobie sprawy z poziomu i stopnia ich wulgarności. Ankietowani studenci piszą: „Nie ma to dla mnie sensu i nie brzmi tak źle jak w moim języku” (Brazylia), „Jest mi to obojętne, bo to nie mój język” (Meksyk), „Wydają się naturalne” (Słowenia)¹⁶⁰, „W przypadku obcych filmów mój stosunek do przekleństw nie jest aż tak negatywny, bo nie chodzi o mój język ojczysty, więc nie czuję, jak intensywnie te słowa brzmią” (Turcja). Przeklinanie w języku obcym traktowane jest zatem raczej jako element „egzotyki”, a używanie słów „obcych” nie jest traktowane na równi z wypowiedaniem słów o podobnym znaczeniu w swoim własnym języku¹⁶¹.

2.4.2.3. EROTYKA, NAGOŚĆ, ORIENTACJA SEKSUALNA, GWAŁT

Kolejną grupę tematów tabu stanowią zagadnienia związane z erotyką. Jest to ogromny zestaw problemów, do których zaliczyć można: nagość, akty seksualne, aluzje erotyczne, orientację seksualną, gwałt i inne akty przemocy związane z seksem. Ze wszystkich przedstawionych w tym rozdziale obszarów tabu, to właśnie ten sprawić może najwięcej kłopotów i trudności nauczycielowi podczas zajęć.

W sferze erotyki granice zostały przesunięte daleko od tego, co bulwersowało w 1972 roku w filmie *Ostatnie tango w Paryżu* Bernarda Bertolucciego. Sfera erotyki była zresztą tym polem, w które najczęściej i wyjątkowo silnie ingerowali cenzorzy na przestrzeni ostatniego stulecia.

¹⁵⁹ Oczywiście kontrprzykładem może być amerykańskie (nadużywane często) słowo „fuck” lub przekleństwa w kinie brytyjskim. Jednak wydaje się, że nawet w tych kinematografiach istnieją gatunki „familijne”, w których unika się używania wulgaryzmów. Natomiast w polskim kinie przekleństwa pojawiają się już nawet w tego typu produkcjach.

¹⁶⁰ Ten sam student pisze, iż przekleństwa tłumaczone na język słoweński nie brzmią już tak samo naturalnie.

¹⁶¹ Jedynie niektóre osoby o poziomie znacznie przekraczającym B2, stwierdzały, iż przekleństwa w polskich filmach razią ich i przeszkadzają w oglądaniu.

Najmocniej na straży tej sfery życia stał amerykański Kodeks Haysa z lat 30. XX w. Widniejące w nim zapisy zostały odrzucone dopiero w latach 60., zatem przez niemal 30 lat sposoby ukazywania bliskiej intymności były w amerykańskich filmach bardzo ściśle określone¹⁶². Zezwalano twórcom na pokazywanie scen erotycznych tylko i wyłącznie w przypadkach ściśle określonych biegiem fabuły. Nie dopuszczano zbyt długo trwających lub zbyt namiętnych pocałunków, nie sposób nawet więc pomyśleć o scenach, jakie pokazywane są w niektórych współczesnych dziełach. Mowa także w kodeksie o obrazach gwałtu, które były całkowicie zakazane, podobnie zresztą jak jakakolwiek perwersja czy nawet słowne do niej nawiązywanie¹⁶³.

Dziś, coraz częściej, w telewizji pojawiają się programy bazujące na ukazywaniu erotyki, np. *Warsaw shore* (to polska edycja popularnego amerykańskiego formatu *Jersey Shore*¹⁶⁴), w którym życie bohaterów upływa na imprezowaniu i beztroskim mówieniu (i nie tylko mówieniu) o przygodnym seksie. Ponadto pojawiają się filmy, w których seks jest głównym budulcem fabuły, np. *50 twarzy Greya*. Wyróżnić można współcześnie nurt kina eksploatacji, czyli filmy, których podstawą jest właśnie seks, perwersja, wynaturzenia, wulgarność i okrucieństwo. W tym kontekście założenia proponowane w kodeksie wydają się wręcz śmieszne i odczytywane mogłyby być jako przykład wysoce niestosownej ingerencji w proces twórczy. Warto dodać, że do dziś istnieją kraje, w których pokazywanie jakichkolwiek scen erotycznych jest nieakceptowane. Wśród ankietowanych studentów takie przypadki zostały przywołane przez studentów z Egiptu (klasyczne

¹⁶² Kodeks Haysa nie ograniczał się, oczywiście, tylko do tych zagadnień, regulował wszystko, co zdaniem autorów mogło wpłynąć na obniżenie standardów moralnych i etycznych społeczeństwa.

¹⁶³ Fragment oryginalnego kodeksu Haysa (zob. <http://www.artsreformation.com/a001/hays-code.html>, dostęp: 15.05.2014): „II. Sex – The sanctity of the institution of marriage and the home shall be upheld. Pictures shall not infer that low forms of sex relationship are the accepted or common thing. 1. Adultery, sometimes necessary plot material, must not be explicitly treated, or justified, or presented attractively; 2. Scenes of Passion: a. They should not be introduced when not essential to the plot. b. Excessive and lustful kissing, lustful embraces, suggestive postures and gestures, are not to be shown. (...) 3. Seduction or Rape: a. They should never be more than suggested, and only when essential for the plot, and even then never shown by explicit method. b. They are never the proper subject for comedy; 4. Sex perversion or any inference to it is forbidden; 5. White slavery shall not be treated; 6. Miscegenation (sex relationships between the white and black races) is forbidden; 7. Sex hygiene and venereal diseases are not subjects for motion pictures; 8. Scenes of actual child birth, in fact or in silhouette, are never to be presented; 9. Children's sex organs are never to be exposed”. (II. Sex – Świętość instytucji małżeństwa i wartości rodzinnych powinna być podtrzymywana. Obrazy nie powinny nasuwać wniosków, iż ordynarne formy aktów seksualnych są akceptowane lub powszechne. 1. Cudzołóstwo, czasami ukazywane jako niezbędny dla przebiegu fabuły materiał nie powinno być wyraźnie podkreślane, usprawiedliwiane, ani ukazywane w sposób atrakcyjny; 2. Sceny namiętności: a. Nie powinny być wprowadzane jeśli nie są konieczne dla przebiegu fabuły. b. Nadmierne i zbyt namiętne pocałunki i uściski, dwuznaczne postawy i gesty, nie mogą być pokazywane. 3. Uwiedzenie lub gwałt: a. Mogą być co najwyżej sugerowane i tylko w przypadku ściśle uzasadnionym przebiegiem fabuły, a nawet wtedy nie mogą być ukazywane dosłownie. b. Nie są w żadnym wypadku odpowiednim tematem dla komedii; 4. Perwersja seksualna i jakiegokolwiek do niej nawiązywanie jest zabronione; 5. Niewolnictwo białych nie może być pokazywane; 6. Krzyżowanie ras [stosunki seksualne pomiędzy przedstawicielami białej i czarnej rasy] jest zabronione; 7. Higiena seksualna i choroby weneryczne nie są tematami dla filmów; 8. Sceny porodu, w rzeczywistości lub w zarysie nie powinny być nigdy pokazywane; 9. Dziecięce narządy płciowe nie mogą być odsłaniane – tłum A.T.).

¹⁶⁴ Program był też realizowany w innych krajach, np. w Wielkiej Brytanii (*Geordie Shore*).

zastępowanie zbliżenia cielesnego falującym morzem lub płonącym ogniem) i Kirgistanu (przykrywanie reklamami). Wyraźnym, współczesnym przykładem unikania scen erotycznych jest także kinematografia Bollywood, gdzie wszelkie zbliżenia zastępowane są scenami tanecznymi.

Trzeba zaznaczyć, iż przełamanie pewnej granicy tabu powoduje jej przesunięcie i jednocześnie chęć sięgnięcia ku tej granicy. Na tej fali właśnie pojawiają się filmy takie, jak *Nieodwracalne* Gaspara Noého z 2002 roku (do dziś, nieodmiennie bulwersujący publiczność). Większość widzów nie jest w stanie obejrzeć w całości pokazanych w filmie scen gwałtu oraz morderstwa i choć twórcy filmu oraz zachwyceni „bezdusznym pokazem ludzkiej znieczulicy” krytycy odcinają film od nurtu kina eksploatacji, nie mam wątpliwości, że do tej właśnie grupy należałoby tę produkcję zaliczyć. Najnowszym przykładem na przełamanie kolejnej bariery jest ogólnoswiatowa kariera książki i filmu *50 twarzy Greya*, w których główny bohater obnaża przez widzami i czytelnikami swoje seksualne, sadystyczne skłonności. Historia, popularnie nazywana „porno dla ubogich” lub „porno dla kur domowych”, sprowokowała publiczne rozmowy o sprawach, o których do tej pory rozmawiało się raczej w czterech ścianach własnego domu.

Wszystkie przywołane przykłady to jednak tylko pozorne przełamanie sfery tabu. W przeprowadzonych zarówno wśród Polaków, jak i cudzoziemców ankietach tematy związane z seksem były podawane najczęściej jako te, które stanowią tabu zarówno w sferze publicznej, jak i bardzo prywatnej (w kręgach rodzinnych). Pamiętać należy, iż w wielu krajach tabu objęte są wszelkie sprawy związane nie tylko z aktem płciowym, ale także np. z narządami płciowymi. Takie sytuacje wynikają przede wszystkim z religii, kultury i wychowania. Studentka z Kazachstanu pisze:

Kazaszki wychowywane są tak, aby były skryte. Jeżeli mówisz o „tych rzeczach” otwarcie, ryzykujesz pozostawienie wrażenia frywolnej i niewychowanej osoby. Także związek między kobietą a mężczyzną jest sprawą bardzo osobistą. Jeśli jeszcze kilka lat temu mogłam rozmawiać z moją bliską przyjaciółką o życiu płciowym, to teraz, po jej ślubie nie mogę o nic pytać ani rozmawiać otwarcie, bo to jest zbyt osobiste.

Jeśli chodzi o konkretne aspekty związane z tą tematyką najczęściej podawano w ankietach orientację seksualną. Studenci z Gruzji wspominają także w ankietach o szybkości przesuwania się granicy tabu w przypadku tematów związanych z seksualnością człowieka:

Przez brak transformacji Gruzja straciła najważniejszy okres, dzięki któremu mogłaby się rozwijać tak samo jak pozostałe kraje postradzieckie. Właśnie dlatego takie rzeczy, które w Polsce już nie są

tematem tabu, mogą być nadal aktualne w Gruzji (np. seks, aborcja). Ale trzeba też powiedzieć, że zmiany są szybkie i z uwagi na tematy tabu jest już widoczna różnica między dzisiejszą sytuacją a sytuacją, jaka była jeszcze 5 lat temu.

Wszyscy ankietowani studenci z Japonii podawali tematy związane z seksem jako tabuizowane szczególnie w kręgu rodzinnym (a nie w kręgu publicznym).

Polskie kino najnowsze dość wyraźnie eksponuje wątki seksualne i właściwie trudno w ostatnich latach znaleźć film, w którym nie pojawiałyby się dość odważna scena seksu¹⁶⁵. Z tego względu nauczyciele nie przywiązują do nich zbyt wielkiej wagi, uznając je za immanentną cechę współczesnej kinematografii. Pamiętać należy jednak o tym, iż studenci wychowani w różnych kręgach kulturowych źle reagują nawet na sceny uznawane za „neutralne”. Takim przykładem mógłby być przywołany w ankietach film *Wszystko, co kocham* Jacka Borcucha. W tym kontekście warto wspomnieć szerzej o dwóch wcześniejszych polskich filmach. Pierwszy z nich to *Sara* z 1997 roku. Powszechna krytyka, z jaką spotkał się film Macieja Ślesickiego, związana była nie tylko z wyjątkowo śmiałymi scenami erotycznymi, choć nagości oczywiście w nim nie ma. Widzom wyjątkowo bulwersujące wydało się to, iż w scenach tych wystąpiła 17-letnia wtedy Agnieszka Włodarczyk. Zagrała bogatą, również 17-letnią dziewczynę, która wikła się w związek z dużo starszym od niej ochroniarzem. Tzw. „momenty” z udziałem nieletniej zaowocowały ogromnym sukcesem filmu, jednak pamiętać trzeba, iż takie sytuacje należały jeszcze ciągle w latach 90. do rzadkości. Dziś film ten ze względu na scenariusz i jakość realizacji nie miałby prawdopodobnie najmniejszych szans na taką samą popularność.

Jeśli chodzi o przełamywanie tabu związanego z erotyką, jednym z najodważniejszych filmów ostatnich lat jest debiutancki pełnometrażowy film Filipa Marczewskiego *Bez wstydu*.

To film o „grzesznej miłości” brata i siostry, o bolesnym dojrzewaniu bohaterów i sprzeciwie wobec kulturowego tabu, w końcu o prawie do wolności własnego życiowego wyboru. Tadek jest zbuntowanym przeciwko światu chłopcem. Tuż przed końcem roku szkolnego ucieka od swojej ciotki do mieszkającej na południu Polski siostry. Anka to jedyna miłość samotnego chłopaka, który nieoczekiwanie uświadamia sobie swoją erotyczną fascynację siostrą. Targany wewnętrznym poczuciem winy bezskutecznie próbuje walczyć z tą miłością. Nie bacząc na społeczne i moralne konsekwencje, chce udowodnić, że wart jest zakazanego uczucia. Anka, sama emocjonalnie rozbita,

¹⁶⁵ Potwierdzają to wyniki ankiet: „W większości polskich filmów jest obfitość scen erotycznych i zbyt szczerze rozmowy” (Kazachstan).

tkwiąc w toksycznym związku z szefem miejscowych neonazistów, nie potrafi odrzucić erotycznej adoracji młodszego brata. Nie mniej niż brat potrzebuje ciepła i miłości¹⁶⁶.

W końcu „grzeszna miłość” owocuje zbliżeniem między dwojgiem głównych bohaterów. Film opisywany jest jako odważny, bezkompromisowy, a Barbara Hollender – popularna polska krytyk filmowa, komentuje go następująco:

Między Tadkiem i jego siostrą Anką jest erotyczne napięcie i niebywała chemia. Chłopak nie ukrywa swojej fascynacji dziewczyną. Marczewski potrafi obserwować tłumione namiętności. Robi film dynamiczny, a jednocześnie zwraca uwagę na drobne gesty, spojrzenia, nastroje. I nie ocenia. Nie potępia. Nie broni. Trochę tak, jakby chciał nas uczyć tolerancji i empatii¹⁶⁷.

Należałoby się głębiej zastanowić nad tym, czy kazirodczy związek ukazany „bez oceniania” jest na pewno właściwą drogą uczenia tolerancji. Warto dodać, iż eksportowy tytuł filmu Filipa Marczewskiego to *Taboo*.

Rzecz jasna, granice w zakresie erotyki nie zacierają się całkowicie. Filmy takie jak *Salo*, czyli *120 dni Sodomy* Passoliniego czy *Kaligula* Tinto Brassy do dziś uznawane są za gorszące i przekraczające dopuszczalne normy kulturowe. Jednak widoczna granica tego, co kiedyś uznawano za niedozwolone, znacznie się przesunęła, a dyskusja nad erotyką w kinie zdaje się dziś sprowadzać głównie do tego, co jeszcze można uznać za film dopuszczany do ogólnego obiegu (a okazuje się, że można coraz więcej), a co jest już po prostu pornografią.

Potrzeba seksualnego skandalizowania jest też coraz częściej wpisana w twórczość niektórych reżyserów, którzy – jak się wydaje – nie potrafią „znaleźć na siebie” innego pomysłu. Najoczywistszym przykładem jest tu, oczywiście, Lars von Trier z *Antychrystem* i *Nimfomanką*, natomiast na gruncie polskim przodować zdaje się Małgorzata Szumowska, autorka *Sponsoringu* oraz *W imię...* Do twórczości Szumowskiej odniosła się w ankietach jedna ze studentek z Ukrainy. Pytana: „Czy zdarzyło ci się oglądać film, który zaszokował cię z jakiegoś powodu?”, odpowiedziała: „Tak, film *Sponsoring*, w którym został podjęty temat prostytucji studentek. Szokujący był nie tyle temat, lecz sposób jego realizacji (sceny erotyczne)”.

Zagadnienie przekraczania pewnych dopuszczalnych granic było w Polsce bardzo żywo dyskutowane za sprawą skandalu, jaki wydarzył się w Teatrze Narodowym w Krakowie podczas

¹⁶⁶ <http://filmpolski.pl/fp/index.php?film=1226103>, dostęp: 31.05.2015.

¹⁶⁷ B. Hollender, *Barbara Hollender o "Bez wstydu"*, <https://www.pisf.pl/pl/pierwsze-ujecie/dzieje-sie/barbara-hollender-o-bez-wstydu>, dostęp: 26.11.2013.

spektaklu reżyserowanego przez Jana Klata (rok 2013). Kłata to reżyser i dramaturg znany z niecodziennego raczej podejścia do sztuki scenicznej. Jego przedstawienie *Do Damaszku* – na podstawie sztuki Strindberga – zostało przystosowane do współczesnych realiów m.in. za pomocą wulgaryzmów i śmiałych scen erotycznych. Oburzeni widzowie przerwali spektakl. Kilkanaście osób opuściło salę, reszta w końcu wdała się w pyskówkę z reżyserem i aktorami. Okazuje się zatem, że to, co stało się dopuszczalną normą w zakresie sztuki popularnej, czyli kina, wciąż jeszcze szokuje i irytuje, kiedy mamy do czynienia ze sztuką wysoką.

Każdy, nawet najbardziej szokujący środek wyrazu broni się w momencie, gdy stoi za nim jakiś zamysł twórczy, pewna inteligencja, która pobudza do myślenia. Tymczasem w tej sztuce (autor odnosi się tu do konkretnego przypadku sztuki Jana Klata – przypis A.T.) jest żenująca pustka intelektualna. Sądzę, że panu Klacie nie staje już intelektu. Skoro intelektu nie staje, to zaczynamy bawić się w cyrk, żeby ukryć pod pseudoartystycznym bełkotem własną niemoc i pustkę¹⁶⁸.

Sposób w jaki eksperymenty Klata komentuje dziennikarz Witold Gadowski, znalazłby zapewne zastosowanie także w przypadku wielu autorów filmowych (a jednak ich twórczości w podobny sposób się nie komentuje, co tylko potwierdza tezę, iż teatr jest ciągle traktowany jako innego rodzaju forma sztuki niż kino). Wspomniani twórcy, tj. Lars von Trier czy Małgorzata Szumowska, operowanie wulgarnością i szokowanie widzów zdają się traktować jako największy atut swojej twórczości.

Osobną kwestią, w przypadku tematów związanych z życiem seksualnym, wydaje się orientacja seksualna. Jest to problem natury niezwykle złożonej i dotyczy przede wszystkim studentów z Rosji i krajów byłego Związku Radzieckiego¹⁶⁹. Rozmowa o życiu osób LGBT jest o tyle trudna, iż sami studenci przyznają, że w niektórych z ich krajów (np. Kazachstan) takie rozważania w ogóle nie mogą stać się przedmiotem dyskusji. Studentka z Kazachstanu pisze: „Wydaje się czasami, że nie ma gejów w Kazachstanie”. Inna studentka wspomina w ankiecie swoją pracę magisterską (pisaną w Polsce), na temat powieści Tadeusza Konwickiego *Bohiń*: „Ja na początku nie zrozumiałam, że Plater jest homoseksualistą, bo u nas w literaturze nie ma takich tematów”. W ankietach jako temat tabu podawali homoseksualizm studenci z Brazylii, Gruzji, Kazachstanu, Macedonii oraz Słowenii (w dwóch ostatnich krajach tylko w dyskursie publicznym) oraz Czech (budzi to zdziwienie o tyle, iż Czechy opisywane są obecnie często jako najbardziej

¹⁶⁸<http://wpolityce.pl/polityka/171013-skandal-w-teatrze-starym-zniesmaczeni-widzowie-zbojkotowali-sztuke-spektakl-przerwano-jan-klata-do-gosci-wynoscie-sie-stad-wideo>, dostęp: 31.05.2015.

¹⁶⁹ Powołuję się tu na te grupy studentów, z którymi mam najczęściej do czynienia.

wyzwolony seksualnie kraj europejski¹⁷⁰). Wielu młodych studentów z krajów takich, jak: Ukraina (w 2014 roku w Kijowie podczas seansu filmu *Letnie noce* zostało podpalone kino „Żowień”¹⁷¹), Rosja, Białoruś, Kazachstan, Kirgistan specyficznie reaguje na wszelkie wątki związane z odmienną orientacją seksualną i nie potrafi odnieść się do nich do końca obiektywnie. Taką sytuację można było zaobserwować w listopadzie 2014 roku podczas uniwersyteckiej projekcji brazylijskiego filmu *W jego oczach* (*Eu quero voltar sozinho*). Uczestnikami projekcji byli w dużej mierze studenci kursu przygotowawczego (w wieku od 17 do 19 lat). Reżyser filmu bardzo delikatnie potraktował temat i w efekcie produkcja nie jest właściwie historią o homoseksualizmie.

Ribeiro nie każe swoim bohaterom mierzyć się z homofobią otoczenia, uprzedzeniami albo krzywdzącymi stereotypami. Poza jednym klasowym łobuzem – szablonową postacią wyjętą żywcem z filmów familijnych Disneya – każdy jest tu otwarty i tolerancyjny. (...) Reżysera interesują przede wszystkim uniwersalne zagadnienia związane z okresem dojrzewania: młodzieńcza niepewność, poszukiwanie samego siebie, bunt wobec rodziców¹⁷².

Końcowa scena filmu, w której dochodzi do pocałunku głównych bohaterów, wzbudziła na sali salwę śmiechu, a w późniejszej dyskusji na zajęciach okazało się, że do tego stopnia zdyskredytowała ona film w oczach studentów, iż nie byli w stanie go oceniać w kategorii dobry czy zły. Taka sytuacja jest wynikiem braku świadomości wśród opisywanej młodzieży, a to z kolei bierze się z faktu nieporuszania podobnych tematów w debacie publicznej w ich krajach ojczystych.

Odrębną sprawą jest pokazywanie materiałów związanych z tematem homoseksualizmu studentom pochodzącym z terenu Federacji Rosyjskiej, gdzie propaganda homoseksualizmu jest ustawowo zakazana¹⁷³ (precyzyjnie ujmując, zakazane jest rozpowszechnianie informacji o nietradycyjnych zachowaniach seksualnych)¹⁷⁴. W ustawie wspomina się o tym tylko w odniesieniu do nieletnich, jednak – jak wiadomo – w praktyce wygląda to inaczej. Znany jest przypadek dziennikarza Nino Aleksiejewa:

¹⁷⁰ W tym przypadku może to być jednak także jedynie wrażenie studenta, dla którego ten temat osobiście leży w sferze tabu.

¹⁷¹ <http://www.pch24.pl/kijow--podpalenie-kina--za-uprawianie-homopropagandy-,31836,i.html>, dostęp: 27.04.2015.

¹⁷² <http://www.filmweb.pl/reviews/%C5%9Alepa+mi%C5%82o%C5%9B%C4%87-16153>, dostęp: 27.04.2015.

¹⁷³ Por. <http://krytyka.org/zakaz-propagowania-homoseksualizmu-w-federacji-rosyjskiej/>, dostęp: 27.04.2015.

¹⁷⁴ <http://www.pravo.gov.ru/proxy/ips/?searchres&bpas=cd00000&a3=102000486&a3type=1&a3value=%CA%EE%E4%E5%EA%F1&a6&a6type=1&a6value&a15&a15type=1&a15value&a7type=1&a7from&a7to&a7date&a8&a8type=1&a1=%EE%E1+%E0%E4%EC%E8%ED%E8%F1%F2%F0%E0%F2%E8%E2%ED%FB%F5+%EF%F0%E0%E2%E%ED%E0%F0%F3%F8%E5%ED%E8%FF%F5&a0&a16&a16type=1&a16value&a17&a17type=1&a17value&a4&a4type=1&a4value&a23&a23type=1&a23value&textpres&sort=7&x=84&y=12>, dostęp: 27.04.2015.

Wniósł on sprawę o zniesławienie przeciwko autorowi ustawy, jednak przede wszystkim postanowił osobiście sprawdzić jak działają nowe przepisy i 12 kwietnia zorganizował pikietę przed petersburskim ratuszem, trzymając transparent z hasłem „Homoseksualność to nie perwersja”. Został zatrzymany przez policję i oskarżony o propagowanie homoseksualizmu. Podczas rozprawy nie przyznał się do winy, twierdząc, że nie rozumie co znaczy „promować homoseksualność”. Sąd kazał mu zapłacić grzywnę w wysokości 5 tysięcy rubli¹⁷⁵.

2.4.2.4. PRYWATNOŚĆ

Kolejna sfera tabu to przekraczanie pewnej sfery prywatności, ujawnianie informacji o osobach publicznych, wprowadzanie do filmów fragmentów życia scenarzysty czy innego z twórców. Na gruncie polskim pisano o tym problemie wiele w 1999 roku za sprawą filmu dokumentalnego Marcina Koszałki *Takiego pięknego syna urodziłam*, który wprowadził kamerę filmową do własnego domu i sportretował swoich rodziców. Rodzina Koszałki jest przykładem daleko posuniętej patologii (rozhisteryzowana matka i bezwolny ojciec) i dlatego wiele osób krytycznie spoglądało na ten oryginalny eksperyment. Drugim filmem, który kilka lat później wzbudził podobną dyskusję była nietypowa inscenizacja opowiadania Jarosława Iwaszkiewicza w wykonaniu Andrzeja Wajdy, czyli film *Tatarak*. Prace nad scenariuszem tego filmu trwały niezwykle długo, między innymi z powodu niewielkiej objętości pierwowzoru. Realizacja adaptacji wymagała zatem osobnego, dodatkowego pomysłu, który uzupełniłby pierwowzór Iwaszkiewicza. Po wielu próbach aktorka wybrana do głównej roli, czyli Krystyna Janda zdecydowała się wprowadzić do filmu prywatne wspomnienia i przemyślenia związane ze śmiercią swojego męża, operatora filmowego – Edwarda Kłosińskiego, zapisane wcześniej w osobistym pamiętniku. Aktorka zdecydowała się mówić o tym wprost. Pytana o to, czy nie bała się odarcia swoich wspomnień o męża z prywatności, odpowiadała, że Wajda to jedyny reżyser, któremu ufa na tyle, iż skłonna jest mu oddać swoje wspomnienia.

Wajda zrobił (...) coś więcej niż ekranizację opowiadania Iwaszkiewicza z lat 50., wzbogaconego o wątki prozy Sándora Máraia. *Tatarak* jest filmem w filmie. Wajda pokazuje ekipę pracującą na planie, przede wszystkim zaś dodaje ów monolog Krystyny Jandy. Bolesny. Naznaczony głębokim cierpieniem. Janda wydobywa z pamięci najdrobniejsze szczegóły czasu, który spędziła przy

¹⁷⁵ <http://krytyka.org/zakaz-propagowania-homoseksualizmu-w-federacji-rosyjskiej/>, dostęp: 27.04.2015.

śmiertelnie chorym mężu. Od chwili, gdy na schodach domu rzucił jej: „Mam coś w płucach”, i pojechała do szpitala odebrać wynik jego tomografii aż do ostatnich chwil, gdy spytał: „Czy mogę już się pożegnać?”, a następnego dnia umarł między jedną łyżeczką wody a drugą, którą podawała mu do ust¹⁷⁶.

Tezę o niezwykłej intymności filmu potwierdzają wyniki ankiet wśród obcokrajowców. Studentka z Kazachstanu pisze o tym filmie jako o jednym z tych, które ją zaszokowały: „To jest tabu, aby mówić o chorobie albo o śmierci osoby bliskiej. Myślę, że to jest bardzo prywatne”.

W polskich kinowych produkcjach ostatnich lat zaczęto poruszać tematy ciężkich, nieuleczalnych chorób i wydaje się, że to właśnie *Tatarak* Wajdy stał się tych prób pośrednim katalizatorem¹⁷⁷. Przywołać należy w tym kontekście tytuły takie, jak: *Brzydkie słowa* (etiuda), *Imagine*, *Mój biegun*, *Chce się żyć*, *Dziewczyna z szafy*, *Joanna*. Wszystkie wymienione filmy (poza *Moim biegunem*, który jest produkcją telewizyjną) zdobywały nagrody na międzynarodowych festiwalach (film krótkometrażowy *Joanna* zdobył nawet nominację do Oscara) i były (np. *Chce się żyć*) wyświetlane w kinach poza granicami kraju. Wszystkie produkcje nadają się doskonale na lekcje dotyczące kultury polskiej (pozwalają poznać realia życia osób chorych i stosunek społeczny do nich). Poruszane są w nich tematy ciężkich chorób, tj. zespołu Tourette'a (*Brzydkie słowa*), upośledzenia wzroku (*Imagine*), autyzmu (*Dziewczyna z szafy*), porażenia mózgowego (*Chce się żyć*), raka (*Joanna*) oraz wypadków prowadzących do niepełnosprawności (*Mój biegun*).

Zaznaczyć należy, iż jest to ogromny przełom w rodzimej tematyce filmowej, jednak wykorzystywanie podobnych filmów podczas zajęć powinno się odbyć z zachowaniem najwyższego stopnia ostrożności. Nauczyciel może bowiem spotkać się z sytuacją, w której wśród studentów znajdzie się osoba, będąca w podobnej sytuacji jak bohaterowie wymienianych filmów¹⁷⁸. Nie znaczy to, oczywiście, iż należy tych filmów unikać, jednak trzeba uważnie obserwować grupę i w razie potrzeby natychmiast reagować. Ponadto choroby psychiczne, niepełnosprawność itp. w wielu krajach nadal pozostają w sferze głębokiego tabu, więc rozmowa o nich może być niezwykle trudna. Ankietowani pytani: „Czy w twoim kraju otwarcie rozmawia się o

¹⁷⁶ B. Hollender, *Wstrząsający film Wajdy*, <http://www.rp.pl/artukul/263063.html?print=tak&p=0>, dostęp: 10.10.2014.

¹⁷⁷ Pośrednim, gdyż już wcześniej w polskiej kinematografii zdarzały się filmy poruszające w podobny sposób temat śmierci, np. *Brzezina* A. Wajdy (również na podstawie opowiadania Jarosława Iwaszkiewicza).

¹⁷⁸ Podobna sytuacja miała miejsce w trakcie projekcji filmów wojennych w ramach przedmiotu „Polska i Polacy w filmie”. Okazało się bowiem, iż jeden z uczestników zajęć był w wojsku, a więc filmy ukazujące okrucieństwa wojny wywierały na nim zupełnie inne wrażenie niż na reszcie grupy. Lektor nie jest w stanie przewidzieć wszystkich potencjalnie „problematycznych” sytuacji, jakie mogą pojawić się podczas zajęć. W skrajnym przypadku nieprzyjemną sytuację wywołać może nawet pytanie „Opisz swoją mamę/swojego tatę”.

ciężkich chorobach, śmierci bliskiej osoby, chorobach psychicznych?” bardzo wyraźnie odcinają się od umieszczania tych tematów w sferze tabu, są one przecież od wielu lat poruszane w amerykańskich filmach, więc wydają się oswojone i mówienie o nich w kategoriach tabu wydaje się „konserwatywnym” czy nawet „zacofaniem”. Jednak odpowiedzi, w których używane są sformułowania „nie wypada”, „trzeba ostrożnie dobierać słowa”, „nie chcę nikogo urazić”, wskazują jednoznacznie na to, iż wymienione tematy nie należą w większości krajów (w tym w Polsce) do sfery publicznej i niewątpliwie mieszczą się wciąż w kręgu obszarów tabuizowanych.

Wymienione filmy doskonale nadają się także na zajęcia językowe, nawet ze studentami początkującymi. Warto tu przyrzeć się bliżej *Dziewczynie z szafy* w reżyserii Bodo Koxa, gdzie główny bohater opiekuje się swoim bratem cierpiącym na autyzm. Tytułowa *Dziewczyna z szafy* to sąsiadka, która zaprzyjaźnia się z chorym Tomkiem i wprowadza go w swój wymyślony, bezpieczny, lepszy świat. Ta równoległa – wyglądająca jak wielki ogród – rzeczywistość pojawia się po zażyciu przez bohaterów filmu marihuany. I to właśnie ten paralelny świat może stać się niezwykle ciekawym materiałem lekcyjnym, w ramach którego studenci mogą opisywać kolory i wygląd tajemniczego ogrodu¹⁷⁹. Ponadto wszystkie osoby pojawiające się w filmie są przedstawione bardzo schematycznie, co daje studentom możliwość przypisywania im cech charakteru (zarówno tych poznawanych na poziomie podstawowym: smutny, wesoły, szczęśliwy, sympatyczny, dobry, zły, jak i tych, które pojawiają się na poziomie bardziej zaawansowanym: nieprzystosowany, wrażliwy, zagubiony itp.).

Szacunek względem słuchacza zmusza nas do unikania tematów chorób, śmierci, różnych wad ludzkich itp.¹⁸⁰ Śmierć i ciężkie choroby to tematy, które, choć poruszane w gronie rodzinnym, nadal w wielu krajach traktowane są jako tabu w sferze publicznej. Nazwy chorób, ich objawów lub skutków nie pojawiają się raczej w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego¹⁸¹ (więcej na ten temat w rozdziale 3.2.2. *Opery mydlane*), a jednak studenci w ankietach jednoznacznie wykazują zapotrzebowanie na „tematy trudne”¹⁸². Powody przez nich podawane są dwojakie. Z jednej strony ankietowane osoby mówią, że dzięki takim dyskusjom mogą poznać specyfikę danego kraju, z drugiej przywołują po prostu konieczność znajomości pewnych grup słownictwa, które

¹⁷⁹ Można go nawet porównać z „prawdziwym” *Tajemniczym ogrodem* w reżyserii Agnieszki Holland.

¹⁸⁰ Temu zagadnieniu poświęca swoją pracę Anna Dąbrowska, *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Wrocław 1993.

¹⁸¹ Temat homoseksualizmu pojawia się np. w lekcji 12 pt. *Mam do tego prawo* w podręczniku *Hurra 3*.

¹⁸² Wskazują na nieobecność między innymi tematów takich, jak orientacja seksualna (student z Japonii pisze: „Ostatnio w Polsce Robert Biedroń został wybrany prezydentem Słupska. We współczesnym świecie powinniśmy myśleć o różnych rzeczach, bo świat powoli zmienia się”), eutanazja, aborcja, bezdomność, alkoholizm i inne nałogi oraz „trudne choroby”.

pozwalają im później na (wspominane już wielokrotnie w tej pracy) równoprawne uczestnictwo w procesie komunikacji: „Niestety w podręcznikach nie są poruszone takie tematy. Myślę, że powinny być, może nie w grupach początkujących, ale na wyższych poziomach jak najbardziej, ponieważ są to tematy aktualne w dzisiejszym świecie i wszędzie się o takich tematach rozmawia, więc każdy powinien w każdym języku móc powiedzieć kilka słów na ten temat”. Oba powody są ze sobą powiązane: „Wydaje mi się, że byłoby dobrze, żeby o tym pisano w podręcznikach, ale z perspektywy takiej, żeby ludzie uczący się polskiego byli świadomi jaki jest stosunek do tych tematów w Polsce. Co najmniej z powodu praktycznego – żeby wiedzieli, jak o czym rozmawiać w innym państwie i nikogo przy tym nie obrazić” (wypowiedź ankietowanego z Chorwacji). Zdarzają się także jednak opinie odwrotne, a poniższa wypowiedź ankietowanego z Czech opisuje bardzo dokładnie sytuację, z jaką częstokroć zetknie się lektor, próbując dotykać podczas zajęć tematów z obszarów tabuizowanych:

Z własnych doświadczeń wiem, że polscy lektorzy w Czechach zazwyczaj na początku starają się wprowadzać tematy tabu w ramach zajęć z konwersacji, ale są bardzo zaskoczeni, bo czescy studenci nie chcą o nich rozmawiać. Nie dlatego, że jest to dla nich tabu (aborcja, alkoholizm, eutanazja), ale dlatego że te tematy ich nie interesują. Często odpowiadają, że nie mają własnego zdania, albo milczą¹⁸³. Lektorzy zazwyczaj są zmuszeni do wycofania takich tematów z zajęć i zastąpienia ich innymi – banalnymi (podróże, muzyka, sport, moda, zabawa). Dla mnie także zawsze było nieprzyjemne mierzenie się z trudnymi tematami na zajęciach z konwersacji. Może – tak jak większość naszych studentów – uważam, że te „poważne” tematy nie powinny być poruszane w ramach ćwiczeń, gier, „pogaduszek”¹⁸⁴.

Te skrajne opinie pokazują, jak trudne może być poruszanie (często nawet przypadkowe – wynikłe z nieoczekiwanego kontekstu zajęć) tematów zaliczanych do „trudnych”. Niemniej podobnie, jak w przypadku wszelkich innych zagadnień związanych z kulturą polską i jej powiązaniem z innymi kręgami kulturowymi, nauczyciel musi być przygotowany na wywołanie takich tematów nawet przez samych studentów i możliwie bezstronne podejście do nich.

¹⁸³ Taka niechęć do rozmowy pojawi się często w sytuacji zetknięcia się z grupą mieszaną płciowo. Nie będzie to zapewne dotyczyło akurat przywołanej sytuacji czeskich studentów, ale problem taki pojawi się z całą pewnością w przypadku studentów np. z Kazachstanu i wszystkich krajów, w których dominującym wyznaniem jest islam.

¹⁸⁴ Z podobną „zmową milczenia” zetknęła się lektorka pracująca w Japonii podczas projekcji fragmentu serialu *Lekarze*. „Podobno w Japonii scena operacji – obojętnie, czy prawdziwa czy »udawana« – jest niedopuszczalna. Zawsze mozaikują (podobnie jak włosy łonowe)”. Zresztą kraje takie, jak Japonia, Chiny i Korea to kraje wybitnie „wrażliwe” na trudne tematy i próby podejmowania tematów „zakazanych” wśród studentów z nich pochodzących, należy traktować wyjątkowo ostrożnie z poszanowaniem uwarunkowań kulturowych i religijnych.

2.4.2.5. HISTORIA

Wszystkie opisane dotychczas sfery tradycyjnego tabu są niezwykle ważne. Z perspektywy filmowej jednakże, bardzo interesującym zagadnieniem należącym niejako do grupy tematów tabu, wydaje się historia. Kino jest współczesnym zwierciadłem pamięci historycznej (takim samym, jak kiedyś kroniki). Tę właściwość filmu, w stosunku do innych świadectw historii, zauważał już w 1898 roku Bolesław Matuszewski w manifeście *Nowe źródło historii*:

Kinematograf nie ukazuje, być może, historii w pełnym jej kształcie, to jednak, co ukazuje, jest niewątpliwe i stanowi absolutną prawdę. Przy zwykłej fotografii dopuszczalny jest retusz, który doprowadzić może do zniekształceń. (...) Można śmiało stwierdzić, że żywa fotografia ma cechy autentyczności, dokładności i precyzji jej tylko właściwe. (...) Obiektyw utrwala nawet to, czego nie dostrzega oko: nieuchwytnie poruszanie się przedmiotów, począwszy od odległego punktu gdzieś na horyzoncie aż do pierwszego planu na ekranie. Biorąc to wszystko pod uwagę, należałoby sobie życzyć, aby inne dokumenty historyczne zawierały w tym samym stopniu nieomylność i prawdę (Matuszewski 2002, 36-37).

Matuszewski odnosi się wprawdzie głównie do współczesnych sobie filmów dokumentalnych (nie biorąc pod uwagę fabuł, które jeśli istniały, to w formach szczątkowych, a także nie marząc nawet o technikach manipulacyjnych, które zagościły w filmie na dobre, wiele lat później), nie sposób jednak nie zauważyć, iż dziś wiarygodność historyczna filmów dokumentalnych i fabularnych w świadomości wielu młodych ludzi zlała się w jedno. Wskazuje na to praktyka lekcyjna – studenci zarówno polscy, jak i zagraniczni tylko w niewielkim procencie odróżniają te dwa rodzaje produkcji¹⁸⁵, nie potrafią wyjaśnić różnic i najczęściej traktują film dokumentalny jako synonim filmu historycznego. Co więcej, młodzi ludzie chętnie zwracają się ku przekazom audiowizualnym, jako całkowicie wiarygodnym źródłom historycznym, rzadko biorąc pod uwagę prawa, jakimi rządzi się tworzywo filmowe¹⁸⁶. Niezaprzeczalna jest oczywiście rola filmu (zarówno dokumentalnego, jak i fabularnego) jako sposobu zachowywania pamięci historycznej, jednak do założeń Matuszewskiego o „prawdzie kina” należy dziś podchodzić ostrożnie, pamiętając, iż

¹⁸⁵ Zatarcie tej granicy jest niebezpieczne ze względu na zły odbiór filmów, jaki jest tym faktem spowodowany. Zupełnie zniekształciło się także rozumienie formy paradokumentu.

¹⁸⁶ Podobnie ma się rzecz w przypadku adaptacji filmowych. Uważa się je często za wierny odpowiednik książkowych pierwowzorów, zapominając o środkach (skrótach, zmiany zakończeń, dodawanie lub usuwanie wątków i bohaterów i in.), którymi posługują się twórcy dla uatrakcyjnienia produkcji filmowej.

kinematografia jest tylko subiektywną wersją historii, dającą się dość łatwo, przy użyciu dzisiejszych technik, zakłamać i zmanipulować¹⁸⁷.

Sferę tematów historycznych, stanowiących zagadnienia problematyczne z punktu widzenia glottodydaktyki, podzielić można na dwie części. Pierwsza to tabu związane z historią kraju nauczyciela lub studenta (np. niemożność krytykowania – a nawet neutralnej rozmowy o rodzinie cesarskiej w Japonii). Tematy trudne, nieprzepracowane coraz częściej stają się przecież, obok specyficznego wykorzystania języka filmu, budulcem nowego (nie tylko polskiego) kina historycznego¹⁸⁸. Druga grupa filmów to te, które poruszają zagadnienia związane z historią dwóch, różnych krajów. W tym przypadku, problem pojawić się może w razie specyficznego (np. wyjątkowo negatywnego) przedstawienia którejś z narodowości lub nie zawsze tak samo traktowanego w obu krajach wydarzenia historycznego (np. historia stosunków japońsko-chińskich oraz japońsko-koreańskich).

Pierwsza grupa filmów to efekt kilkudziesięcioletniego zamykania polskich twórców do tematów historycznych. Całe dzieje kina polskiego dzielą się na etapy, w których przepracowywane były kolejne fragmenty historii. Zacząć należy od *Zakazanych piosenek* Leonarda Buczkowskiego – pierwszego powojennego filmu, który pokazywał czasy okupacji i prezentował autentyczne piosenki śpiewane w tych czasach przez mieszkańców Warszawy. Ważne będą tu także złote lata polskiego kina, jakimi z pewnością były czasy Polskiej Szkoły Filmowej i analiza społecznych skutków II wojny światowej. Istotnym elementem klasycznego kina historycznego była z całą pewnością cenzura. Coraz częściej natknąć się można na pogląd, iż ograniczenie wolności wizji artystycznej, z którą mierzyli się twórcy w latach komunizmu, było ich największym atutem. Niemożność mówienia o pewnych sprawach wyzwalała w twórcach pokłady kreatywności, na które w czasach wolności słowa zdobyć się oni nie potrafili. Można zatem zaryzykować teorię, iż to właśnie wolność słowa, stała się źródłem i głównym budulcem nowego kina historycznego.

¹⁸⁷ Uwagi odnoszą się głównie do filmów fabularnych, jednak znane są dziś także przykłady filmów dokumentalnych, które były prowokacjami lub zawierały wiele przekłamań w stosunku do prawdy historycznej. Współcześni dokumentaliści chętnie zresztą ingerują w świat przedstawiany w swoich filmach, inscenizują rzeczywistość, aby dotrzeć do istoty przedstawianych zjawisk. „Współcześni dokumentaliści upodabniają się do malarzy iluzjonistów. Przekształcają rzeczywistość, poddają ją obróbkom, świadomie zacierają granicę między prowokacją i manipulacją, aby dotrzeć do tego, co sami określają mianem prawdy. Interesuje ich wszystko, tylko nie sztamkowy zapis kronikarskiej codzienności. Jednym z ciekawszych przykładów takiego rozumienia dokumentalnej kreacji jest wzbudzająca uznanie, ale i liczne kontrowersje, brutalnie-liryczna twórczość austriackiego reżysera Michaela Glawoggera (...). Chcąc osiągnąć wrażenie ekstremalnej intymności na ekranie, reżyser nie czeka cierpliwie, aż nadarzy mu się okazja. Najczęściej wymarzoną sytuację sam inscenizuje, płacąc naturaszczynom za odegranie roli” (J. Wróblewski, *Świat od spodu*, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/1526627,1,filmy-dokumentalne--miedzy-manipulacja-a-prowokacja.read>, dostęp: 07.04.2015).

¹⁸⁸ Rzecz dotyczy nie tylko kina, ale także literatury. Warto wspomnieć na przykład ogłoszony przez wydawnictwo Znak konkurs: *Książka historyczna nie musi być nudna* (http://www.histurion.pl/historia/news/konkretny/ksiazka_historyczna_nie_musi_byc_nudna.html, dostęp: 19.04.2015).

Charakteryzuje się ono bowiem dużo wyższym poziomem przemocy i brutalności, ukazywaniem wątków historii trudnych dla danej narodowości i wplataniem do tradycyjnej formy elementów należących do innych gatunków filmowych.

Wydawałoby się, iż dziś kwestie historyczne, szczególnie te związane z II wojną światową, są w rodzimej kinematografii głęboko „przetrawione” i nie ma na tym obszarze historii Polski elementów powszechnie uznawanych za trudne. Produkcje takie, jak: *Pianista* Romana Polańskiego, *Katyń* Andrzeja Wajdy, *Joanna* Feliksa Falka czy *Pokłosie* Władysława Pasikowskiego pokazują jednak, że filmowcy zawsze zdolni są do przekraczania kolejnych granic, do walki z tym, co zakazane, do pokazywania tego, o czym wstyd mówić albo o czym mówić nie wolno.

Film *Joanna* to historia kobiety, która podczas II wojny światowej ukrywa w mieszkaniu żydowską dziewczynkę i stara się ją za wszelką cenę ochronić. Po raz pierwszy jednak, aż tak wyraźnie, odwrócona zostaje w filmie relacja Polak – Niemiec. Niemiecki oficer, pojawiający się w mieszkaniu tytułowej bohaterki to ten, który pomaga, jest kulturalny, wykształcony, mówi biegle po francusku. Pomiedzy dwójką bohaterów dochodzi wprawdzie do spodziewanego zbliżenia, ale jest ono zainicjowane przez Joannę, jako „okup” za milczenie, a nie wymuszone przez żołnierza. Widz ma nieodparte wrażenie, że choć oficerowi bohaterka wyraźnie się podoba, milczałby nawet bez tej cielesnej ofiary. Joanna prosi też Niemca o informacje na temat swojego męża, które ten niezwłocznie sprawdza i przekazuje. W filmie w negatywnym świetle przedstawieni są nie Niemcy, ale Polacy – to donosiciele i nieomal oprawcy. Joanna zostaje ukarana za zdradę, której w istocie nie popełniła, a dziewczynka, którą ukrywa, zostaje w tej sytuacji pozostawiona sama sobie, co powoduje u widzów odrazę wobec sposobów działania polskiej organizacji podziemnej. W recenzjach postać Joanny porównuje się do Wiery Gran. Do takiej pośredniej inspiracji przyznaje się sam reżyser, mówiąc o tym, że los jego bohaterki to nie opowieść z pesymistycznym zakończeniem, ale historia o tym, że dokonywane przez ludzi wybory niosą z sobą z góry przypisane konsekwencje¹⁸⁹. Feliks Falk mówi zresztą zupełnie wprost o zamiarze odmiennego ukazania polskiej historii:

Joanna nie podąża utartym w polskim kinie schematem biało-czarnego spojrzenia na okupację. Tutaj niemiecki żołnierz nie jest z gruntu zły, a polskie podziemie szlachetne. Jesteśmy świadkami brutalnej i niesprawiedliwej kary, jaką wymierza ono bohaterce, tragicznej w skutkach... Właśnie

¹⁸⁹ Por. K. Wężyk, *Matka „Joanna” z ogoloną głową*, <http://www.tvn24.pl/kultura-styl,8/matka-joanna-z-ogolona-glowa,153635.html>, dostęp: 07.04.2015.

tak trzeba opowiadać o naszej historii, tej dawniejszej i tej nowszej. Dziś wiemy, że w czasie okupacji popełniono wiele błędów, że bardzo dużo spraw było niejasnych. Podziemie często wykonywało wyroki na podstawie niesprawdzonych przesłanek¹⁹⁰.

Oficer z filmu *Joanna* nie jest postacią nową. Jest on logiczną kontynuacją i rozwinięciem wątku dobrego Niemca, który pojawił się w 2002 roku w *Pianiście*. Podobnie jak w filmie Falka, żołnierz Polańskiego, okazuje się człowiekiem dobrym i pozwala, a wręcz pomaga Szpilmanowi przeżyć.

Drugim, wartym omówienia, filmem, który wywołał w Polsce wielką falę krytyki, jest *Pokłosie* Władysława Pasikowskiego. Główny bohater przyjeżdża z Ameryki w odwiedziny do brata. Kiedy dociera do rodzinnej wsi, słyszy, że brat oszalał. Okazuje się, iż zaczął zbierać żydowskie macewy, którymi wykładane są we wsi drogi i utwardzane podwórka. Reszta mieszkańców spogląda na ten proceder dość niechętnie. Mieszkańcy wsi bowiem zajmują domy swoich przedwojennych żydowskich sąsiadów. Żydów, którzy mieszkali we wsi w czasie wojny, polscy sąsiedzi spalili żywcem w stodole, a ogromny udział w tym zbiorowym mordzie miał ojciec głównych bohaterów.

Film ten to wielka polsko-polska spowiedź na temat pamięci. Pamięci utraconej, pamięci niechcianej, wypartej, wreszcie brudnej i wstydlivej. Pasikowski – myślę, że po raz pierwszy w polskim kinie – opowiada o tym bardzo otwarcie, w niezawołowany sposób, a co ważniejsze, nie podpierając się przy tym kostiumem przeszłości¹⁹¹.

Mord opisany w filmie jest bliźniaczo podobny do pogromu w Jedwabnem z lipca 1940 roku (warto dodać, że inspiracją dla filmu stał się dokument Pawła Łozińskiego *Miejsce urodzenia*¹⁹²). Ta historia stała się w Polsce znana za sprawą książki Jana Tomasa Grossa *Sąsiedzi*.

Dyskusję wzbudziła kwestia odpowiedzialności Polaków za morderstwo oraz stopnia współodpowiedzialności okupacyjnych wojsk niemieckich. Jan T. Gross określił zbrodnię tę jako pogrom Żydów dokonany przez ich polskich sąsiadów, a jego oponenti określali ją mianem

¹⁹⁰ A. Kilian, *Wywiad z Feliksem Falkiem*, <http://www.audiowizualni.pl/index.php/aktualnosci/polecane-wywiady/wywiady-spis-alfabetyczny/2975-feliks-falk-wywiad-o-filmie-joanna>, dostęp: 07.04.2015.

¹⁹¹ M. Mirowski, *Bo to bardzo ważny, choć nie wybitny film jest... – recenzja filmu „Pokłosie” Władysława Pasikowskiego*, <http://liberte.pl/bo-to-bardzo-wazny-choc-nie-wybitny-film-jest-recenzja-filmu-poklosie-wladyslawa-pasikowskiego/>, dostęp: 30.03.2014.

¹⁹² Film opowiada o odkrywaniu przez Henryka Grynberga okoliczności śmierci jego ojca i brata.

niemieckiej prowokacji. W dyskusji pojawiły się również głosy wskazujące na Niemców jako bezpośrednich sprawców lub współuczestników pogromu¹⁹³.

Burzliwą dyskusję, która po jakimś czasie od wydania książki ucichła, rozbudził ponownie, w 2012 roku, Władysław Pasikowski swoim filmem. Okazało się, że minione 12 lat nie wystarczyło, aby pogodzić się z tym bolesnym epizodem. I o ile zaciekle ataki na sam film i jego twórcę można jeszcze zrozumieć¹⁹⁴, o tyle ataki na aktorów są już co najmniej dziwne. Maciej Stuhr, któremu grożono nawet śmiercią, nazwany został anti-Polakiem – a sam film określono jako głos tych, którzy chcą Polaków obarczyć udziałem w Holokauście. Nie ma sensu cytować nawet tej burzy nienawiści. Na szczęście, takie głosy równoważone i maskowane były spokojnymi, merytorycznymi argumentami, a przez większość widzów film nie był odczytywany aż tak dosłownie. Sam Pasikowski powtarzał zresztą niejednokrotnie, iż nie o zrobienie filmu o Jedwabnem mu chodziło, ale o poruszenie tematu trudnego, o przyznanie, iż polska historia nie składa się z samych wzniosłych epizodów. „Mamy do czynienia z obrazem współczesnym, gdzie historia tylko unosi się w powietrzu i wraca za sprawą zerwanej zмовы milczenia, dając zarazem szansę na przeżycie katharsis”¹⁹⁵. Miejmy nadzieję, że na fali dyskusji o *Pokłosiu* powstaną kolejne mądre filmy, łamiące historyczne tabu. Nawet gdyby miały one wywoływać za każdym razem taką samą burzę, warto, trzeba i należy. W listopadzie 2013 roku film wszedł na ekrany niektórych amerykańskich kin i oby było tak, jak pisał NYT, iż znaczy on, że „Polacy są gotowi aby (złamać wszelkie tabu i) pogodzić się (w końcu) z trudną przeszłością”¹⁹⁶.

Jako jeden z filmów w specyficzny sposób mierzących się z polską historią wymienić należy też *Miasto 44*, czyli Powstanie Warszawskie we współczesnej odsłonie. Powstanie samo w sobie od kilku lat na nowo zaczęło wzbudzać kontrowersje w polskim dyskursie publicznym. Stało się tak m.in. w 2011 roku, za sprawą ówczesnego Ministra Spraw Zagranicznych Radosława Sikorskiego,

¹⁹³ http://pl.wikipedia.org/wiki/Pogrom_w_Jedwabnem, dostęp: 30.03.2014.

¹⁹⁴ Polacy jako naród mają tendencje do wybielania i idealizowania swojej roli w historii. A jednak coraz częściej twórcy decydują się na ukazanie historycznych postaw Polaków jako niejednoznacznych, a czasem nawet jednoznacznie złych. „Warto w tym miejscu zacytować fragment recenzji autorstwa historyka z IPN-u, przytaczany przez producenta *Poklosia* Dariusza Jabłońskiego: »Wystarczy wspomnieć o wywodzącym się z Gniewczyny w powiecie przeworskim Tadeuszu Markielu. Odczekawszy kilkadziesiąt lat, aż odejdą z tego świata bezpośredni uczestnicy wydarzeń (sprawcy), opisał mord na Żydach dokonany w 1942 r. przez Polaków w jego rodzinnej miejscowości. Po opublikowaniu tekstu autor stał się ofiarą agresji, a jego dom ostrzelano z broni myśliwskiej«” (M. Mirowski, *Bo to bardzo ważny, choć nie wybitny film jest... – recenzja filmu „Poklosie” Władysława Pasikowskiego*, <http://liberte.pl/bo-to-bardzo-wazny-choc-nie-wybitny-film-jest-recenzja-filmu-poklosie-wladyslawa-pasikowskiego/>, dostęp: 19.04.2015).

¹⁹⁵ M. Mirowski, *Bo to bardzo ważny, choć nie wybitny film jest... - recenzja filmu „Poklosie” Władysława Pasikowskiego* <http://liberte.pl/bo-to-bardzo-wazny-choc-nie-wybitny-film-jest-recenzja-filmu-poklosie-wladyslawa-pasikowskiego/>, dostęp: 30.03.2014.

¹⁹⁶ <http://swiat.newsweek.pl/od-piatku-poklosie-w-amerykanskich-kinach,artykuly,273749,1.html>, dostęp: 10.04.2015.

który w serwisie Tweeter nazwał to wydarzenie „narodową katastrofą”. Rozbudziło to dyskusje, wywołując usłone reakcje, o bezpośrednich przyczynach wybuchu i sensie akcji zbrojnej, która przez wielu uznawana jest za bezzasadną i skazaną z góry na klęskę. Wydaje się, że to właśnie te dyskusje miał na myśli Jan Komasa, pisząc scenariusz filmu *Miasto 44*, ponieważ zdecydował się zrobić kino zupełnie inne niż to, które do tej pory opowiadało o wydarzeniach pokroju Powstania. W filmie Komasy młodzi widzowie znajdą zatem emocje, muzykę, historię miłosną, a przede wszystkim (takich jak oni sami) młodych ludzi, którzy do Powstania szli z pieśnią na ustach i wiarą w sercach. Taki obraz jest przekonujący i wiarygodny w swojej prostocie. Krytyka filmu przez niektóre środowiska – w tym przez część powstańców jest zrozumiała. Oto bowiem mamy przed sobą obalenie funkcjonującego od dawna w polskim krwiobiegu mitu. Współczesne kino coraz częściej udowadnia jednak, że warto odbrażawiać pewne postacie i wydarzenia. Jeden z recenzentów filmu napisał:

Ktoś może narzekać, że zbyt dużo tu wizualnych ozdobników, że za mało historii, a za dużo fajerwerków. Rozumiem, że nie do każdego musi przemawiać erotyczna scena zrealizowana w *slow motion* zestawiona z sekwencją ukazującą AK-owców wyglądających jak amerykańscy komandosi, którzy przemierzają kanały w rytmie dubstepu. To jednak dobrze, że Komasa decyduje się na takie atrakcje. Powstanie Warszawskie zasługuje na przedstawienie w odświeżonej formie, która trafi do młodego pokolenia. W polskim kinie już chyba zbyt wiele produkcji odstrasza nastoletniego, ale też dojrzałego widza, gdzie patos goni patos, gdzie emocje starają się być jeszcze silniejsze od tych z poprzedniej sceny. Mimo, że *Miasto 44* zrywa z tym, a może właśnie dzięki temu, pozwala „przeżyć” Powstanie. „Doświadczyć” tego strachu i obłędu, z którego jednemu z bohaterów udało się przeżyć – miastu, gdzie dziś „pięknie wita nas warszawski dzień”¹⁹⁷.

Na portalu Onet.film przeczytać można także, iż: „*Miasto 44* odarte jest z gloryfikacji Powstania, które zostaje przepuszczone przez filtr hollywoodzkiej produkcji na najwyższym poziomie. Teraz mówiąc o najlepszych filmach traktujących o Powstaniu Warszawskim, oprócz *Kanału* wymienić trzeba będzie dzieło Komasy”¹⁹⁸.

Filmy, w rodzaju tych opisanych powyżej, są oczywiście z punktu widzenia glottodydaktyka bardzo cennym materiałem lekcyjnym. Przede wszystkim dlatego, że przedstawiają historię w nowy, odświeżony, adekwatny do gustów młodej publiczności sposób. Forma estetyczna, wedle

¹⁹⁷ R. Skowroński, „*Miasto 44*”: czas apokalipsy – recenzja, <http://film.onet.pl/recenzje/miasto-44-czas-apokalipsy-recenzja/8vswb>, dostęp: 28.02.2015.

¹⁹⁸ Tamże.

niektórych nieprzystająca do poważnych spraw, przedstawionych w filmach, to zresztą kolejny aspekt, za który bywali krytykowani zarówno Pasikowski, jak i Komasa. Nie wolno jednak zapominać, iż chęć dotarcia do młodego widza zmusza do specyficznego sposobu formułowania myśli i niecodziennego posługiwania się filmowymi środkami wyrazu. Warto zauważyć, iż obszary tabuizowane z „historycznego” punktu widzenia nie dość, że nie zanikają, to powiększają się stale o nowe tematy. Te zaś często, będąc bliskie współczesności, stają się zagadnieniami, o jakie dopytują studenci i o których chcą rozmawiać. Ankietowani polscy studenci wśród tematów, należących do sfery nowego tabu wymieniają: pontyfikat Jana Pawła II, prezydenturę Lecha Kaczyńskiego w kontekście jego śmierci oraz katastrofę smoleńską¹⁹⁹.

Kwestia apolitycznego, możliwie bezstronnego, mówienia o historii swojego kraju jest bardzo ważną umiejętnością, jaką powinien posiadać każdy nauczyciel języka obcego. Dążyć należy bowiem do tego, aby uczący się sam umiał dokonywać ocen, a nie tylko był w stanie wygłaszać opinie wyuczone podczas zajęć. Drugim jednak elementem dzieł związanych z historią jest umiejętność rozmowy na tematy związane z krajem pochodzenia osoby uczącej się. „Glottodydaktyka jest obszarem praktyk społecznych, potencjalnie wywołujących sytuacje krytyczne (czy też po prostu konflikty) o charakterze ideologicznym i/lub międzykulturowym” (Piekot, Zarzeczny 2010, 518)²⁰⁰. Ostrożność musi zostać zachowana zarówno w przypadku zagadnień historycznych, jak i stereotypowego, negatywnego przedstawiania reprezentantów danej narodowości w filmach.

Skłonność do jednoznaczności i syntezy jest zresztą powszechną cechą poznawczą naszych umysłów. Podobnie rzecz wygląda w sztuce filmowej. Dzieła kinematograficzne, posługując się często stereotypami, mogą je zwalczać, ale i także utrwaląć. A z tą ostatnią sytuacją mamy do czynienia np. w przypadku obrazu Rosjan w filmie polskim po 1989 roku. Pokazuje to, jak mocno ów uproszczony wizerunek Rosji i Rosjan tkwi w polskiej świadomości – nie tylko potocznej, ale – jak widać – również artystycznej. I odnosi się to do filmów mieszczących się w rozmaitych skalach i rejestrach, tak genologicznych, jak i artystycznych: począwszy od historycznego widowiska

¹⁹⁹ Tabuizowanie tych tematów widoczne jest zwłaszcza w sztuce. Wystarczy przypomnieć kontrowersje, jakie wzbudził Antoni Krauze swoim scenariuszem filmu *Smoleńsk*. Projekt został stanowczo odrzucony przez Polski Instytut Sztuki Filmowej, jako jednostronny i niemożliwy do zaakceptowania w przedstawionej przez twórców formie. Zob. http://wyborcza.pl/1,75475,15534431,_Smolensk__Krauzego_bez_dotacji_PISF__Bo_to__jednostronna.html, dostęp: 19.04.2015.

²⁰⁰ Może zresztą lepszym pojęciem niż konflikt byłby dialog czy negocjowanie. Por.: „Namysł badawczy skupia się zatem na figurze spotkania reprezentantów co najmniej dwóch kultur – nauczyciela i uczących się. Często paradygmaty kulturowe, w których funkcjonują, są diametralnie odmienne, czasem różnice są drobniejsze, trudniej rozpoznawalne. W procesie glottodydaktycznym następuje ich spotkanie, które jest ciągłym negocjowaniem, dążeniem do kompromisu...” (Achtelik, Tambor, *Sytuacja glottodydaktyczna – trzecia wartość*, w druku).

Szwadron Juliusza Machulskiego (1992), sensacyjnego obrazu *Psy 2. Ostatnia krew* Władysława Pasikowskiego (1994), rubasznej komedii *U Pana Boga za piecem* Jacka Bromskiego (1998), obyczajowej historii *Córy szczęścia* Marty Meszaros (2000), inteligentckiej opowieści *Persona non grata* Krzysztofa Zanussiego (2005), poprzez dramat *Katyn* Andrzeja Wajdy (2007), a skończywszy na sentymentalnym dramacie *Mala Moskwa* Waldemara Krzystka (2008). We wszystkich tych obrazach nie ustrzeżono się stereotypowych przedstawień naszych wschodnich sąsiadów – choć czyniono to, rzecz jasna, w odmienny sposób, mniej lub bardziej dosłownie, i w różnych celach. Rosja we wskazanych przeze mnie filmach powstałych po 1989 r. nadal jawi się jako kraj definiowany przez przemoc, ucisk i niewolenie poddanych. Wrócono też do stereotypu posłusznego, zastraszonego Rosjanina, pokornie godzącego się na swój los (Skowronek 2013, 201).

Dla nauczyciela języka polskiego jako obcego głównym problemem będą stosunki polsko-niemieckie, polsko-rosyjskie oraz polsko-ukraińskie. Istnieją bowiem elementy wspólnej historii, które postrzegane są inaczej przed przedstawicielami obu narodowości. Przykładem potencjalnie problematycznej produkcji może być *Ukraiński rapsod* Dariusza Marka Szrednickiego, opowiadający o rzezi wołyńskiej²⁰¹. Oczywiście, można założyć, iż film nie jest dziełem, które pojawić musi się na lekcji języka czy kultury, jednak cudzoziemiec-Ukrainiec może łatwo natknąć się na film, jego fragmenty lub dyskusje wokół niego toczone. Wysokie jest wtedy prawdopodobieństwo, iż przyjdzie ze zdobytą wiedzą na zajęcia i będzie chciał porozmawiać na ten temat z nauczycielem. Zdarzają się w polskiej kinematografii także przykłady filmów poruszających całkowicie obce, a jednocześnie trudne zagadnienia, jak np. film *Żywie Białaruś!* Studenci także chętnie pytają podczas lekcji o opinię nauczyciela na tematy związane ze swoją rodzimą kulturą i ukazywaniem Polski i Polaków w jej wytworach. Tu przykładem może być z kolei niemiecka produkcja *Nasze matki, nasi ojcowie* (*Unsere Mütter, Unsere Väter*). Wachlarz tematów i zagadnień, jakie bez udziału i kontroli nauczyciela, mogą nagle pojawić się w dyskusji podczas zajęć jest w zasadzie nieskończony. Dodatkowym katalizatorem takich sytuacji jest to, iż uczący się traktuje nauczyciela, lektora, wykładowcę jako wyrocznie w kwestiach z kulturą związanych. Ten zatem powinien być przygotowany na przeprowadzenie dyskusji w dowolnej materii. Bohdan Dziemidok – filozof, specjalista z zakresu estetyki oraz etyki, napisał:

Ważną cnotą uczonego jest samodzielność intelektualna i niezależność jego sądów, rozumiana z jednej strony jako nienaruszająca cudzych myśli, ustaleń (...), z drugiej zaś strony – jako

²⁰¹ Aby zobaczyć, jak gorące dyskusje wzbudza film, wystarczy prześledzić komentarze w serwisie YouTube, w którym można go obejrzeć.

niezależność głoszonych przez niego koncepcji od czynników i uwarunkowań pozanaukowych (ideologicznych, politycznych lub ekonomicznych). (...) Naukowiec powinien pod tym względem łączyć postawę życzliwego krytycyzmu wobec prac i koncepcji innych autorów (...) z tolerancją wobec innych punktów widzenia, postaw badawczych, światopoglądów i tradycji kulturowej (Dziemidok 2007, 200).

Podejście do zajęć glottodydaktyka nie powinno różnić się od wartości, jakim hołdować powinien w zasadzie każdy, opisywany przez Dziemidoka, nauczyciel akademicki. Jeszcze raz podkreślić należy zatem, iż wszelka prowadzona podczas zajęć dyskusja, powinna być możliwie bezstronna, niewartościująca i apolityczna, a najważniejszym zagadnieniem w kodeksie etycznym nauczyciela kultury i języka polskiego jako obcego, powinna być wspomniana tolerancja wobec tradycji kulturowej studentów²⁰².

2.4.2.6. PODSUMOWANIE

Tabu jest zjawiskiem wpisany w kulturę, uczestniczy w historii kina, które jest współcześnie najpopularniejszym jej wytworem i obrazem. Jako przyczyny występowania tabu wymienić można przede wszystkim wychowanie, system, w jakim żyjemy oraz stereotypy, które silniej niż chciałoby się przyznać wpływają na postrzeganie otaczającego świata. Aby stosunek do sfer tabu zinterpretować i znaleźć dla różnych sytuacji wspólny mianownik warto przytoczyć opinię o tabu nowożytnym:

Tabu pierwotne oparte jest na strachu, a tabu nowożytne na wstydzie. E. Jędrzejko omawia przejście od strachu do wstydu jako uczuć leżących u podstaw różnych ludzkich zachowań, przywołując koncepcję J. Łotmana: „W najwcześniejszych stadiach istnienia społeczności ludzkiej potrzebny jej był mechanizm organizujący, odmienny od mechanizmów istniejących w świecie zwierzęcym. Fakt, że mechanizm strachu świat zwierzęcy zna doskonale, oraz fakt, że wstyd stanowi zjawisko specyficznie ludzkie, sprawiły, że zwłaszcza wstyd legł u podstaw regulowania pierwszych – już kulturowych zachowań”. Należy przy tym stwierdzić, iż nie są to rozgraniczenia rozłączne. Mają wyraźne miejsca wspólne,

²⁰² Zdarzają się niestety nauczyciele (lektorzy) zapominający o tej zasadzie, komentujący na przykład na portalach społecznościowych „śmieszne”, „dziwne” lub „ciekawe” ich zdaniem zachowania studentów lub mieszkańców krajów, w których pracują na lektoracie. Komentarze, które w zamierzeniu mają być zabawne, bardzo często stają się po prostu obraźliwe, a piszące je osoby zdają się zapominać o tym, iż np. Facebook to medium publiczne i ich uwagi mogą przeczytać zarówno studenci, jak i ich rodzice oraz inne osoby mieszkające w opisywanym przez nich kraju.

bowiem jak pisze Ewa Jędrzejko, „pewne składniki znaczenia WSTYD są takie same, jak w eksplikacji znaczenia STRACH: zaliczenie do uczuć przykrych, negatywna ocena przyczyny stanu (zdarzenia), sąd o możliwości złych następstw czynu”. Ważne jest jednak w charakterystyce wstydu, że „człowiek mający wolę postępowania zgodnie z prawem moralnym potrafi wstyd przewidzieć i uniknąć go” (Tambor 2014, 306).

Pomieszczone w tym rozdziale uwagi nie zostały sformułowane, w celu sugerowania cenzury jakichkolwiek materiałów filmowych. Mają one za zadanie wskazanie pewnych problemów, jakie mogą wystąpić podczas zajęć lub takich, które mogą pojawić się w codziennym życiu studentów (o ich wyjaśnienie najpewniej zostanie poproszony właśnie nauczyciel). Cztery wspomniane czynniki, czyli: wychowanie, religia oraz kultura, w jakiej żyjemy oraz stereotypy to podstawowe budulce współczesnego tabu.

Termin tabu jest dziś wyraźnie powiązany z tzw. poprawnością polityczną, której największym wrogiem są stereotypy. I tak, klasycznym zobrazowaniem tego problemu będzie konieczność wyjaśnienia studentom z Kazachstanu, dlaczego każdy spotykany człowiek nawiązuje w pierwszych minutach znajomości z Kazachstańczykiem do filmu *Borat*. Przyznać trzeba, iż film przyczynił się do „spopularyzowania” ich kraju, choć tak naprawdę sama postać i cechy, jakie reprezentuje, są połączeniem mitycznych (nieprawdziwych) wyobrażeń o wszystkich krajach postkomunistycznych. Dla Kazachów (czy w ogóle dla Kazachstańczyków²⁰³) film jest obraźliwy, co więcej większość z nich zapoznaje się z nim dopiero podczas pobytu za granicą, gdyż w Kazachstanie nie był wyświetlany. Podobną sytuację można było obserwować w Polsce w okresie wyświetlania serialu *Święta wojna*, który w stereotypowy, bardzo prześmiewczy sposób przedstawiał Ślązaków. Serial był uznawany w regionie za obraźliwy i łatwo było urazić kogoś za pomocą odwołań do jego bohaterów. Drugim po poprawności politycznej czynnikiem budującym obszary tabuizowane jest wstyd mówienia o tym, co nas samych dotyczy. Odnosi się to zarówno do kraju, jak i do własnego domu. Z tego właśnie względu niechętnie podejmuje się tematy związane z chorobami i śmiercią, ale dotyczy to także bardziej skomplikowanych zagadnień. Studentka z Kazachstanu pytana o to, czy kiedykolwiek tematy uważane przez nią za tabu zostały podjęte podczas zajęć, mówi: „Tak, zdarzyło się na lekcji, że profesor poruszył temat obrzezania w niektórych krajach i skomentował, że to absolutne głupstwo. Bardzo nie chciałam o tym rozmawiać, bo w moim kraju jest tak samo”. Kolejny ważny element to zakaz kulturowy – dziś najczęściej

²⁰³ Zgodnie z ustaleniami Komisji Standaryzacji Nazw Geograficznych poza Granicami Rzeczypospolitej Polskiej przy Głównym Geodecie Kraju formy Kazach/Kazaszka są nazwami narodowości, Kazachstańczyk/Kazachstanka nazwami obywateli państwa Kazachstan (za: *Urzędowy wykaz nazw państw i terytoriów niesamodzielnych*, Warszawa 2013).

religijny. Warto pamiętać, że osoby uczące się języka wyznają różne religie, a w niektórych z nich nie zawsze otwarcie można mówić o swoim stanowisku wobec spraw wiary, a także faktach z wiarą bezpośrednio niezwiązanych, a jednak przez nią obwarowanych (np. seks). Współcześnie Polacy dość neutralnie podchodzą do tej tematyki, jednak w wielu krajach religia i rozmowy na jej temat, a już w szczególności jej krytykowanie traktowane jest jako obraźliwe i należy do tematów związanych z tabu. Wprawdzie religia jest niezwykle ważnym elementem polskiego językowego obrazu świata i nie da się jej uniknąć podczas zajęć (w wielu filmach polskich występują np. nawiązania i odwołania biblijne), jednak jest to temat wysoce niebezpieczny i z ankiet wywnioskować można, iż najlepiej byłoby go ograniczyć do minimum. Ankietowani piszą: „Zdarzyło się podczas zajęć, że poruszone były tematy religii. Większość osób negatywnie wypowiada się o muzułmanach, ale wydaje mi się, że problem wynika z niedawnych wydarzeń dotyczących ataków terrorystycznych” (Kazachstan), „Nie wypada zapytać o wyznawaną religię i rozmawiać na ten temat” (Japonia), „Tematy religijne są omawiane bardzo ostrożnie, nie wolno krytykować prawosławia” (Rosja). Nie jest dobrze odbierane także krytykowanie własnej religii, a dla przedstawicieli wielu narodowości – w tym Polaków – niedopuszczalne jest łączenie sfery sacrum z elementami do niej nieprzynależącymi. Ankietowany z Meksyku jako przykład polskiego filmu, który wydał mu się szokujący, podał tytuł *Kto nigdy nie żył* (historia księdza, który jest nosicielem wirusa HIV), z kolei ankietowany z Rosji w tym samym kontekście przywołał film Małgorzaty Szumowskiej *W imię...* (ksiądz-homoseksualista), oburzenie wywołuje tu głównie wulgarność w połączeniu z podmiotami religijnymi.

Obszary tabuizowane są wpisane w każdą kulturę, ich różnorodność jest wielka, choć jak starałam się wykazać w niniejszym rozdziale, istnieje także wiele pól wspólnych. Niebezpieczeństwem czyhającym na nauczyciela zdaje się przede wszystkim uznanie własnego punktu widzenia za powszechny i jedynie słuszny, i traktowanie innych kultur jako „ciekawostki”.

Psychologiczne konsekwencje rozprzestrzeniania się kultury białych nie pozostają w żadnej proporcji do konsekwencji kultury materialnej. Ta dyfuzja kulturowa na światową skalę utrudniła nam, jak nikomu dotąd, poważne traktowanie cywilizacji innych ludów; nadała naszej kulturze imponującą uniwersalność, którą dawno już przestaliśmy tłumaczyć historycznie i którą interpretujemy raczej jako coś koniecznego i nieuniknionego. (...) Bronimy nieuchronności każdej znanej nam motywacji usiłując zawsze utożsamiać własne lokalne sposoby zachowania z zachowaniem jako takim czy też przyjęte w naszym społeczeństwie nawyki z naturą ludzką (Benedict 2011, 73).

Uwagi Ruth Benedict znaleźć mogą zastosowanie w opisywanym przypadku. „Kultura białych” to bowiem nic innego jak nasza własna kultura, a utożsamianie własnego językowego obrazu świata oraz własnych norm zachowań z ogólnie obowiązującymi stanie się największą przeszkodą w nauczaniu zarówno kultury, jak i języka własnego kraju.

CZEŚĆ III – MEDIA W NAUCZANIU

– SERIALE TELEWIZYJNE NA ZAJĘCIACH

JĘZYKOWYCH

3.1. POLSKI SERIAL JAKO ŹRÓDŁO WIEDZY

Liczba seriali, zarówno oryginalnych, jak i adaptowanych, z tak zwanych zagranicznych formatów w polskiej telewizji od połowy lat 90. XX w. rośnie coraz gwałtowniej²⁰⁴. W ciągu miesiąca w różnych polskich stacjach telewizyjnych pojawia się około tysiąca serialowych odcinków. Czas nadawania seriali u poszczególnych nadawców wynosi: TVP 1 i TVP 2 – po ok. 6 godzin, TVN – ok. 6 godzin i 30 minut, Polsat – ok. 8 godzin i 30 minut²⁰⁵. Na podany czas składają się zarówno typowe tasiemcowe, polskie seriale, adaptacje zachodnich formatów, jak również seriale zagraniczne²⁰⁶. Wobec tak dużej liczby tytułów, imponujące są wyniki oglądalności poszczególnych odcinków.

Według danych TNS OBOP 10 stycznia 2005²⁰⁷ roku emitowany przez Program 2 Telewizji Polskiej odcinek *M jak miłość* obejrzało 11,5 miliona widzów – 70 procent osób, które miały w tym czasie

²⁰⁴ „Już w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych dominantą programową obu kanałów TVP są filmy i seriale. W przeciętnym tygodniu 1994 roku razem z powtórkami wyemitowano około 70 odcinków” (Hopfinger 2010, 230).

²⁰⁵ Czas policzony i uśredniony został na podstawie programu telewizyjnego z kwietnia 2015 roku.

²⁰⁶ Jeszcze kilka lat temu dodatkowym elementem tej oferty były polskie wersje południowoamerykańskich telenowel. Projekty te zostały obecnie zarzucone. Jednak zostały one zastąpione stosunkowo nowymi formami. Do podanego czasu antenowego wliczone są zatem także tzw. seriale fabularno-dokumentalne, niezwykle popularne wśród polskich widzów np. *Zdrady*, *Trudne sprawy*, *Dlaczego ja?*, *Szkoła*, *Pamiętniki z wakacji* itp.

²⁰⁷ W grudniu 2005 roku pięć najpopularniejszych seriali oglądało średnio od 4 mln (*Plebania*) do ponad 10 mln (*M jak miłość*) widzów. Mimo tego, że oglądalność seriali, od czasu przywoływanego roku 2005 znacznie spadła, głównie ze

włączony telewizor [TNS OBOP, 2005]. Ponad 8,5 miliona widzów obejrzało odcinek *Na dobre i na złe* niewiele ponad dwa miesiące później. W 1999 roku co czwarty Polak oglądał *Klan*” (Halawa 2005, 96).

Poza niesłabnącą popularnością seriali, które można oglądać na podstawowych kanałach telewizyjnych, zaobserwować można coraz większą liczbę kanałów dedykowanych tylko lub przede wszystkim serialom np. TVP seriale, Comedy Central – seriale komediowe, 13 Ulica – seriale kryminalne, AXN – seriale sensacyjne.

Ta popularność seriali nie jest rzeczą ani nową, ani dziwną. „Cykliczność (...) od dawna generowała stałe rubryki w czasopiśmie, a także odcinki powieściowe zamieszczane w prasie. Ale najbliższym pod tym względem wzorcem telewizji był codzienny, wielogodzinny program radiowy” (Hopfinger 2010, 227). Z tej właśnie naturalnej już w dzisiejszym świecie regularności przekazu wynika ogromna popularność seriali, ale też ich niezwykle silne oddziaływanie na rzeczywistość.

Seriale telewizyjne mogą z całą pewnością być przydatne dla nauczycieli języka polskiego jako obcego. Mogą służyć jako materiał umożliwiający poznanie polskiego społeczeństwa, reprezentowanych przez jej przedstawicieli wartości oraz dawać możliwość poznania niektórych przejawów kultury polskiej samej w sobie i wreszcie elementów socjokulturowych (zwroty adresatywne itp.). Jest to ich ogromna zaleta, cenną umiejętnością (w przypadku seriali nawet ważniejszą niż wartości poznawcze), którą można dzięki nim wykształcić, jest rozwijanie kompetencji językowej studentów.

Zacznijmy jednak od wartości realioznawczych. Seriale stanowią cenny materiał edukacyjny, co potwierdziły m.in. badania Beaty Łaciak:

W ankiecie przeprowadzonej przez IBOR na zlecenie „Przekroju” aż 69 procent badanych przyznało, że nasze tasiemce są lepsze od zagranicznych. Są dobre, bo polskie – aż 70 procent uczestników ankiety potwierdziło, że obcokrajowiec mógłby poznać prawdziwe życie Polaków, właśnie oglądając seriale (Łaciak 2011, 48).

względem na pojawianie się stale nowych tytułów, odcinek serialu *M jak miłość*, w którym ginie jedna z głównych bohaterek Hanka Mostowiak grana przez Małgorzatę Kozuchowską, z 18.11.2011 obejrzało około 8,5 miliona widzów (informację podaję za wynikami oglądalności podawanymi na portalu wirtualnemedial.pl, dostęp: 15.04.2012).

Podobnie wypowiadają się ankietowani przeze mnie studenci-cudzoziemcy oglądający polskie seriale. Przytoczyć warto uwagę studentki z Niemiec dotyczącą serialu *Dom*: „Oglądałam z ciekawością, bo wiele czytałam i słyszałam o tym, jak to było po drugiej wojnie w Związku Radzieckim i jak było w »bratnich« krajach. Wiedziałam, że było niespecjalnie tak, jak mówiono, ale wizja polskiego reżysera oddaje realia i atmosferę tej rzeczywistości”. Teza o wartościach poznawczych seriali wydaje się niezaprzeczalna i dość oczywista.

Ten motyw stale się pojawia – i w badaniach prowadzonych w Warszawie, i w małym mieście w województwie łódzkim. Ludzie bardzo często podkreślają, że walorem polskich seriali jest ich realizm. Oczywiście, jeśli zanalizujemy seriale, to zobaczymy, że z tym realizmem bywa bardzo różnie... (Łaciak 2011, 48).

Nie można ignorować faktu, że opowieści w odcinkach, imitując odzwierciedlenie codzienności, jednocześnie na nią wpływają. Odciskają zatem piętno na sposobie urządzania mieszkań, ubierania się widzów i budzą dążenia do wyidealizowanego świata proponowanego przez produkcje telewizyjne. Zmianie ulegają także zainteresowania i nawyki widzów (np. przesiadywanie w barze, jak bohaterowie serialu *Przyjaciele (Friends)*, samodiagnozowanie się lub stosowanie metod leczenia na podstawie tzw. seriali medycznych²⁰⁸, moda na wspinaczkę wzorowana na upodobaniach bohaterów serialu *Magda M.*), jak również sposoby reagowania na różne sytuacje życiowe:

Z pojawieniem się telewizji, formy cykliczne (ciągłe) zyskują (...) znaczenie szczególne: imionami bohaterów oper mydlanych nazywa się dzieci, specjalna jednostka polskiej policji przyjmuje nazwę Archiwum X [„Gazeta Wyborcza”, 25 lipca 2005], Klub Amazonek przeżywa oblężenie chętnych, gdy w odcinku serialu zapisuje się do niego bohaterka *Klanu* (TVPI) po mastektomii (...), a konserwatywny prezydent Stanów Zjednoczonych krytykuje fikcyjną bohaterkę *sitcomu* za samotne wychowywanie dziecka (...) (Halawa 2005, 93).

Ten ostatni przykład dobitnie świadczy, że coraz częściej widzowie zapominają o fakcie, że rzeczywistość filmowa i serialowa różni się od realnej. Teksty reklamujące nowe filmy czy seriale

²⁰⁸ *Dr House uratował mi życie* <http://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/dr-house-uratowal-mi-zycie/351d4#> (dostęp: 27.02.2015); *Niemiecki lekarz wyleczył pacjenta kierując się wskazówkami z Dr Housea* <http://natemat.pl/91305,niemiecki-lekarz-wyleczyl-pacjenta-kierujac-sie-wskazowkami-dr-house> (dostęp: 27.02.2015);

zawierają informację, że widz pozna bohaterów, którzy borykają się z podobnymi problemami, przeżywają podobne sytuacje, jednak widz wie (lub wiedzieć powinien), że to tylko złudne wrażenie. Uwagę na ten problem zwracał najzagorzalszy krytyk telewizji Theodor Adorno. Jego podstawowe zarzuty przeciwko telewizji to „homogeniczność, promowanie konformizmu (...) oraz atak na myślący podmiot”²⁰⁹. Adorno zauważał złożony problem – oddziaływania telewizji, opisywany szerzej dopiero w późniejszym czasie, czyli zbyt głębokie zatapianie się widzów w serialową rzeczywistość. „Widać to zwłaszcza w przypadku aktorów, których sytuację zdecydowanie zmieniły seriale. Tu, jak trafnie zauważa reżyser i producent, Mirosław Bork, inaczej niż w kinie: nie gwiazda gwarantuje sukces, ale sukces tworzy gwiazdę”²¹⁰ (Hopfinger 2010, 236). Na dodatek zazwyczaj aktorzy nie mogą się wyzwolić z kreacji serialowej, są z bohaterami identyfikowani także w życiu prywatnym²¹¹. Mówiła o tym problemie Małgorzata Kożuchowska, przez wiele lat mylona przez spotykanych na ulicy ludzi z Hanką Mostowiak – swoją bohaterką z popularnego *M jak miłość*. Wspominał też o tym w wywiadach Kacper Kuszewski, grający w tym samym serialu: „Często jestem utożsamiany z moim bohaterem, wiele osób nie wie, jak mam na imię i mówi do mnie: Panie Marku”²¹². Można także wspomnieć zmasowane ataki internautów na Joannę Jabłczyńską, kiedy jej bohaterka z serialu *Na Wspólnej*, Marta, najpierw przez jakiś czas zdradzała męża, a w konsekwencji zdecydowała się rozbić rodzinę dla nowej miłości²¹³. Ta sytuacja została doskonale strawestowana, a wręcz sparodiowana przez Macieja Pieprzycę w filmie *Barbórka*. Głównym bohaterem filmu jest aktor serialowy z Warszawy (grany przez Macieja Dorocińskiego), który przyjeżdża na Śląsk, aby uświetnić obchody święta Barbórki w jednej z kopalń. Zostaje poproszony o wpisanie się do książki pamiątkowej. Podczas składania podpisu szef kopalni kieruje prośbę, aby podpisał się nazwiskiem swojej serialowej postaci, gdyż tylko wtedy będzie wiadomo, kim właściwie jest. Taka daleko posunięta identyfikacja przeszkadza aktorom, jednak idzie ona w parze ze wzrostem oglądalności, zatem zupełnie nie przeszkadza producentom. Maryla Hopfinger przywołuje nawet – zapowiedziane przez internetową telewizję TVP – prowadzenie przez fikcyjnych bohaterów seriali, blogów i wideoblogów (Hopfinger 2010, 247).

²⁰⁹ Por.: M. Bokinić: *Serialowe emancypacje*. „Panoptikum Film/Nowe media/Sztuki wizualne” 2011, nr 10 (17), s. 110.

²¹⁰ W dziesiątkach możemy już dziś liczyć w Polsce aktorów, którzy wypromowali swoje twarze i nazwiska w serialach.

²¹¹ Są to właśnie przede wszystkim osoby, których ogromna, ogólnokrajowa popularność wynika z występów w telewizyjnych serialach.

²¹² *Czat z Kacprem Kuszewskim*, <http://dziendobry.tvn.pl/rozmowa,relacja,cha4f58d6b73774a,1.html>, dostęp: 16.08.2012.

²¹³ Na najpopularniejszym portalu społecznościowym Facebook powstawały grupy „Denerwuje mnie Marta z *Na Wspólnej*, bo zdradza Filipa”, „Zdradziecka Marta z *Na Wspólnej*”. Choć używano w nich imienia fikcyjnej bohaterki, wiele z postów skierowanych było wprost do grającej ją aktorki.

Nierzadko zdarza się, że negatywny oddźwięk działań bohatera (wykazany badaniami publiczności, listami do stacji telewizyjnej, czy współcześnie – komentarzami na forach internetowych) powoduje konieczność wprowadzania zmian w scenariuszu na bieżąco, tak by oglądalność rosła w takiej grupie docelowej, którą nadawca (i reklamodawcy) uznaje za interesującą. Usuwa bądź zmienia się również postaci z różnych przyczyn nieakceptowane przez widzów, np. po badaniach widowni *Dynastii* przeprowadzonych w USA przez stację ABC serialowy gej Steven zakochał się w kobiecie²¹⁴ (Halawa 2005, 95). Problem, dotyczący identyfikacji aktorów z odtwarzanymi przez nich postaciami, nie ominął także aktorów grających popularnych, zapisujących się na stałe w świadomości widzów bohaterów filmowych.

Gdy w 1971 roku Jerzy Hoffman ogłosił, że w filmowej adaptacji *Potopu* (1974) rolę Kmicica zagra Daniel Olbrychski, rozpętała się prawdziwa burza. (...) Protestowali (...) niektórzy dziennikarze, udowadniając z zajadłą pasją, że aktor, który wcześniej zagrał Azję w *Panu Wołodyjowskim* (1969), nie może teraz odtwarzać innej postaci w adaptacji *Potopu* oraz, że Daniel Olbrychski w ogóle nie nadaje się do roli Kmicica. Także więc przyszli widzowie filmu – tym razem stanowiący „zdrowy głos ogółu” – zaczęli manifestować w listach słanych do redakcji pism niechęć do Daniela Olbrychskiego i niezadowolenie z obsadowej decyzji Jerzego Hoffmana: „Azja – Kmicicem (...), przeżyliśmy szok (...), nie pójdziemy na *Potop*” (Stachówna, 2006, 94-95).

Ze słów Adorna wyczytać można następujący pogląd:

Przemysł kulturalny szkoli odbiorców, by mylili jego wytwory (np. fikcyjny świat serialu) z rzeczywistością, by traktowali je jako przedłużenie rzeczywistości. (...) Rozrywka, utrzymuje Adorno, spełnia ważną funkcję w kontroli społeczeństwa dla celów producentów: „integruje” ludzi w taki sposób, aby producenci mogli ich traktować sumarycznie (Bokiniec, 2011, 11).

²¹⁴ W przypadku polskich seriali podobna sytuacja miała miejsce w serialu *Klan*, kiedy to widzowie „prosilili o zmiany w scenariuszu. »Ten serial jest taki miły, bo nie ma w nim scen grozy i seksu. Byłoby niedobrze, gdyby pan doktor lub jego żona uwikłali się w jakiś romansik« – napisała pani z Warszawy i nie była odosobniona w żądaniu dochowania małżeńskiej wierności. W tym przypadku scenarzyści, jak się wydaje, ulegli prośbom widzów. Tak było także z planowaniem romansu Elżbiety z Krzysztofem Malickim. Scenarzyści otrzymali w tej sprawie bardzo wiele listów od oburzonych widzów i wycofali się z pomysłu. »Proszę nie psuć, lecz dalej kontynuować dobre realia bez skoków na boki. Niech *Klan* będzie dalej wzorcem dla naszych rodzin bez dodatkowych smaczków« – postulowała w liście wierna serialowi opolanka” (Kisielewska 2009, 371).

Teorię Adorna odnieść można do tzw. seriali „klasycznych” – telenowel czy oper mydlanych. Nie ma tu miejsca na niedomówienia, a powszechne stereotypy wpływają na świadomość widzów. W *Klanie*, *Na Wspólnej* czy *M jak miłość* to kobiety są strażniczkami domowego ogniska, dzieci się buntują, a całość świata przedstawionego przejawia, dobrze znane widzom z „prawdziwego życia”, tendencje pronatalistyczne. W tym właśnie sensie seriale odzwierciedlają rzeczywistość, gdyż jednocześnie potwierdzają wartości deklarowane i – co ważne – uznawane w danych społecznościach, a to warunkuje ich popularność²¹⁵. Co, artykułuje Beata Łaciak:

W serialach tendencje pronatalistyczne ujawniają się wprost. Tego rodzaju manifesty zdarzyły się np. w *Klanie*. Młode kobiety wygłaszały tyrady, że jeśli wszyscy będą odkładać macierzyństwo, to nie będzie miał kto nas utrzymywać na emeryturach. (...) Rodzina z dwójką czy trójką dzieci to w serialach norma, a przecież w rzeczywistości normą jest model 2 plus 1. Bezdzielnosc z wyboru w serialach praktycznie się nie pojawia. Co najwyżej dzieci są odkładane na niebawem, bo młodzi jeszcze się nie dorobili. Natomiast w realnych deklaracjach zdarza się, że ludzie mówią: nie, bo nie, choć nie jest to wielki procent (*Seriale* 2011, 54).

W polskich serialach obraz rodziny oraz kobiety i mężczyzny ujmowany jest bardzo tradycyjnie i stereotypowo. Rodzina to, oczywiście, podstawowa jednostka społeczna, model minimum 2+1, ale lepiej jeśli pojawia się więcej dzieci. Członkowie rodziny wspierają się w trudnych sytuacjach i – jak ironicznie zauważa jedna z ankietowanych na temat stereotypów w serialach osób – „zawsze ma czas zjeść razem posiłek”. Wskazanie takiego faktu, jest pośrednim dowodem na to, że nie jest to norma w życiu codziennym ankietowanych (oglądających seriale). Taki obraz rodziny chcemy oglądać w telewizji, nawet jeśli znacznie odstaje on od tego, z czym mamy do czynienia na co dzień. Wyniki ankiet i badań oglądalności udowadniają zresztą, że Polacy, którzy uwielbiają zachodnie (najczęściej amerykańskie) obrazoburcze seriale, np. *Seks w wielkim mieście*, w rodzimych produkcjach cenią przede wszystkim promowanie wartości rodzinnych, układanie i wyważony model świata²¹⁶. Udowodniła to choćby kompletna porażka serialu *Klub szalonych dziewczyn*²¹⁷, który miał być polską odpowiedzią na oglądane masowo obce *Seks w wielkim mieście*

²¹⁵ Por. J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992.

²¹⁶ Tylko tak można wytłumaczyć fakt, iż największe sukcesy w polskiej telewizji odnosiły przez lata takie tytuły, jak: *Na Wspólnej*, *Klan*, *M jak miłość*, *Złotopolscy*.

²¹⁷ W 2012 roku na antenie telewizji Polsat pojawił się inny serial o „buntowniczkach” *Przyjaciółki*. Jednak już po kilku odcinkach okazało się, iż bohaterki to tak naprawdę poszukujące miłości, zagubione bez mężczyzn, dzieci i rodziny kobiety, a ich pozorny początkowy bunt szybko zmienia się w walkę o zapłodnienie in vitro, walkę o miłość za wszelką cenę i dążenie do ogólnie akceptowanych rozwiązań życiowych.

czy *Gotowe na wszystko*. Co ciekawe, owa swoboda obyczajowa (akceptowana w serialach w odniesieniu do mężczyzn, niedopuszczalna w przypadku kobiet), ukazywanie świata przedstawionego w sposób niejednoznacznie rozgraniczający dobro i zło, odrzucane przez masową publiczność w serialach, nie stają się przeszkodą w osiągnięciu sukcesu przez filmy kinowe rodzimej produkcji²¹⁸.

Producenci i odbiorcy seriali tkwią w swoistym błędnym kole. Joanna Wróbel, opisująca w czasopiśmie „Panoptikum” serial *M jak miłość* jako produkcję konserwatywną i monotematyczną (wręcz nudną)²¹⁹, mogłaby z powodzeniem powołać się również na tytuły takich oper mydlanych, jak *Klan* czy *Na Wspólnej*:

Serial ten, poprzez rzesze swoich odbiorczyń i odbiorców, wpływa na utrwalanie się obowiązującego, patriarchalnego sposobu pojmowania rzeczywistości. Stwarzając wrażenie realizmu, w pewnym sensie wychowuje społeczeństwo do podejmowania konkretnych wyborów w zakresie działań obyczajowych i ekonomicznych (Wróbel 2011, 79).

Niepodobna nie zgodzić się z tezami Adorna, co do pewnych niebezpieczeństw płynących z oglądania seriali. Powołując się na ich wartości realioznawcze, należy brać pod uwagę także stereotypowe ukazywanie pewnych cech ludzkich, a także zachowań i zdarzeń. Oczywiście takie podejście jest wymuszone koniecznością generalizacji i uniwersalizacji treści, jednak z perspektywy nauczania należy ostrożnie podchodzić do wskazywania niektórych z nich jako reprezentacji treści kulturowych właściwych dla danego kraju. Można odnieść je także do wątpliwych wartości realioznawczych niesionych przez te produkcje. Najdobitniej mówi o tym krytyk jednej z głośniejszych produkcji, komercyjnej stacji TVN – serialu *Teraz albo nigdy*:

Karierę można zrobić szybko i bezboleśnie, małżeństwo jest mało sexy, a rozwód rodziców wcale nie szkodzi dziecku – taki przekaz płynie z polskich seriali. I widz go kupuje. W każdym parku rozrywki jedną z głównych atrakcji jest gabinet luster. W którą stronę spojrzysz, widzisz same

²¹⁸ Najlepszym przykładem na potwierdzenie tej tezy jest sukces filmu *Lejdis* w reżyserii Tomasza Koneckiego.

²¹⁹ „Twórcy, zamiast ryzyka spadku oglądalności, wybierają ryzyko nudy. (...) z racji bazowania na ograniczonej liczbie stereotypów i obracania się w zaklętym kręgu wydarzeń związanych z życiem rodzinnym i/lub miłosnym bohaterów, producenci i scenarzyści omawianego serialu mają do dyspozycji skończoną liczbę wydarzeń, które przytrafić się mogą jego bohaterom. Zatem w scenariuszu co i rusz powracać będą, w różnych konstelacjach, cięższe, rozstania, powroty, zdrady i pojednania. Dodatkowo formuła serialu w pewnym sensie wyklucza uogólnianie zdarzeń, wszystkie przypadki losu mają charakter jednostkowy i nie są dyskutowane w szerszym, na przykład społecznym kontekście” (Wróbel 2011, 77).

karykatury. Podobnie ma się obraz polskiego społeczeństwa przedstawiany w rodzimych serialach. O ile jednak, wychodząc z gabinetu luster, wiemy, że to, co tam widzieliśmy, było zwykłą iluzją, o tyle w przypadku seriali często o tym zapominamy. Co więcej, ulegamy fascynacji tą iluzją i zaczynamy wierzyć, że to jest życie, jakiego pragniemy. Że tak powinno wyglądać także nasze²²⁰.

Wszystko to prawda. Można by przytoczone wyżej argumenty z powodzeniem wykorzystać do potępienia jałowości i miałkości współczesnej telewizji. Serial *Teraz albo nigdy* jest zresztą ekstremalnym przykładem zaburzenia granic świata serialowego i rzeczywistości. To przecież właśnie tutaj jedna z bohaterek – Barbara Jasnyk – staje się autorką bestsellera *Kaktus w sercu*, który zaraz po premierze w serialu znalazł się na półkach (prawdziwych) polskich księgarń²²¹. Wydaje się, że tę funkcję identyfikacyjną można nacechować również pozytywnie. „Przekazy serialowe pełnią też ważne dla wspólnoty funkcje – poznawczą (mały realizm), integracyjną (wobec różnych warstw społecznych, zróżnicowań środowiskowych, pokoleniowych, odmiennych doświadczeń)” (Hopfinger 2010, 239). Co więcej, Maryla Hopfinger w zbiorze *Literatura i media po 1989 roku* zauważa, iż seriale znacznie bardziej zbliżają się do „prawdziwego życia” niż np. filmy fabularne (por. Hopfinger 2010).

Przytoczone opinie i tezy pokazują, że seriale wykorzystać można w glottodydaktyce jedynie we fragmentach, nadających się do zilustrowania pewnych tez, zagadnień językowych, realioznawczych czy elementów socjokulturowych. Często pretekstem do wykorzystania jakiegoś fragmentu może być ciekawie zrealizowana scena, która powoduje, iż dany temat łatwiej jest wprowadzić na lekcji, czy też po prostu interesująco go ilustruje. Od nauczyciela zależy zatem, czy aspekt poznawczy w wybranych fragmentach przeważa. Musi on umieć odsiać stereotypy oraz sztamkowe elementy, a wybrać te, które nadają się do wykorzystania podczas zajęć.

3.2. PODZIAŁ SERIALI TELEWIZYJNYCH WEDŁUG WIESŁAWA GODZICA

Seriale telewizyjne były niezwykle ważne niemal od początku istnienia polskiej telewizji. Już w 1981 roku Jacek Fuksiewicz w swojej książce *Film i telewizja w Polsce* pisał o „filmach

²²⁰ W *serialowym gabinecie luster*. „Rzeczpospolita” 30.05.2009, <http://www.rp.pl/artyku/313050.html>, dostęp: 20.04.2012.

²²¹ Nie jest to pierwsza próba, tak przemyślanego *product placement*. Wcześniej na półkach sklepowych pojawiło się już piwo Mocny Full, pite przez bohaterów sitcomu *Świat według Kiepskich*.

seryjnych” jako o największej grupie prezentowanych utworów. Jako pierwsze serie powstające w latach 1964-1965 przywołał tytuły *Barbara i Jan*, *Kapitan Sowa na tropie*, *Podziemny front* oraz *Dzień ostatni, dzień pierwszy*²²². Szybko zorientowano się, że podobnie jak teatr telewizji, starszy od pierwszych seriali o ponad 10 lat²²³, film telewizyjny może osiągnąć osobną jakość i nowe standardy:

Godne uwagi osiągnięcia Telewizji Polskiej w dziedzinie dramatu udowodniły, że teatr telewizyjny nie może być kopiowaniem normalnego teatru, lecz własną telewizyjną formą widowiska teatralnego. Podobnie film telewizyjny musiał znaleźć środki wyrazu wynikające z jego specyfiki (Fuksiewicz 1981, 197).

Z początku bardzo łatwo było podzielić seriale na grupy i podgrupy oraz znaleźć w nich wprost wyłożone wyznaczniki gatunkowe. Dziś, kiedy seriale są jedną z najpopularniejszych form telewizyjnych, można rozróżnić coraz więcej ich typów, a wraz ze wzrostem ich liczby, zacierają się różnice między nimi. Coraz trudniejsze jest wyodrębnienie poszczególnych gatunków, szczególnie w obliczu wyraźnego wkradania się tendencji postmodernistycznych do kina i do telewizji. Amerykańskie tytuły, takie jak *Dexter*²²⁴, *Żywe trupy (The Walking Dead)*²²⁵ czy *Czysta krew (True Blood)*²²⁶ są tego najlepszym przykładem. Jednak wszystkie wspomniane seriale,

²²² Dwa pierwsze seriale zaliczyć można do gatunku kryminału, dwa pozostałe zaś dotyczyły II wojny światowej i jej skutków.

²²³ Pierwsze pełne przedstawienie teatru telewizji (na żywo) nadano w kanale pierwszym telewizji publicznej 6 listopada 1953 roku. Premierowym przedstawieniem było *Okno w lesie* w reżyserii Józefa Słotwińskiego.

²²⁴ Serial *Dexter* to historia laboranta policyjnego, który w nocy staje się seryjnym mordercą. Morduje jednak nie przypadkowych obywateli, ale tych, którzy na taką śmierć według niego „zasłużyli”, dopuszczając się złych uczynków. Niektóre zbrodnie pokazywane w serialu miały nawet odniesienie do rzeczywistości. Serial można zatem odczytywać jako ocenę stanu współczesnego społeczeństwa, przemieniającego psychopatów w gwiazdy popkultury (por. w filmie: *Bonnie i Clyde*, *Urodzeni mordercy*, w serialach: po raz pierwszy w *Rodzinie Soprano*, potem m.in. *Hannibal*, *Bates Motel*, *The Fall*). Popularność takich postaci w realnym świecie potwierdza popularność takich programów (seryjnych filmów dokumentalnych) jak: *Seryjni mordercy*, *Kobiety, które zabijają*, *Zabójcze pary*, *Urodzeni, by zabijać* i inne.

²²⁵ *Żywe trupy* to adaptacja komiksu o tym samym tytule. Jest to historia grupy ludzi próbujących przeżyć w postapokaliptycznym świecie opanowanym przez zombie. Taka metafora świata zmierzającego w złym kierunku i ludzi zmuszonych do dokonywania wyborów, które nie zawsze można rozpatrywać w kategoriach dobra i zła, nie jest nowym pomysłem. Jednak zręczne oscylowanie twórców między gatunkami: dramatem, horrorem, thrillerem, a momentami nawet komedią sprawiło, iż serial doczekał się wiernych fanów i w roku 2015 wyświetlany był już 5 sezon *Żywych trupów*.

²²⁶ *Czysta krew* to serial opowiadający o małej miejscowości Bon Temps w Stanach Zjednoczonych. W tej prowincjonalnej miejscinie koegzystują między innymi ludzie, wampiry (które dzięki wynalezieniu syntetycznego odpowiednika krwi ludzkiej mogą wreszcie funkcjonować normalnie w społeczeństwie), wróżki i zmiennokształtni. Sposoby tego współżycia i wynikające z niego kłopoty przedstawione w baśniowej formie stają się czytelną metaforą rasowych, religijnych, narodowych i seksualnych mniejszości, na różne sposoby dyskryminowanych (mniej lub bardziej otwarcie) w całych Stanach lub tylko w niektórych częściach kraju. Serial naszpikowany jest także odwołaniami (w dużej mierze krytycznymi) do współczesnej kultury. „Ważne są również odwołania do wojny w Iraku i Afganistanie; kwestie rasowe, polityka emigracyjna, nazistowska przeszłość niektórych bohaterów, nawet amerykańska służba

wymykając się podziałom gatunkowym, są w istocie oceną kondycji amerykańskiego społeczeństwa i współczesnej popkultury, a ich forma wskazuje, iż sposoby opowiadania muszą coraz silniej oddziaływać na emocje widza i zaskakiwać go przewrotnością. W przeciwieństwie do seriali obcej produkcji, w rodzimych warunkach takie „eksperymenty” jeszcze się nie sprawdzają, czego przykładem może być serial *Naznaczony*²²⁷, który nie zdobył zbyt wielkiej popularności wśród polskich widzów.

Nie istnieje w dzisiejszym postmodernistycznym świecie telewizji możliwość podziału na zamknięte grupy, w których obrębie każdy serial spełniałby wszelkie, właściwe dla danego podgatunku wyznaczniki. Zróżnicowanie seriali nie pozwala na ustanowienie jednego tylko sposobu klasyfikacji. Alicja Kisielewska mówi: „podlegające ustawicznej zmianie gatunki telewizyjne, które za Cliffordem Geertzem moglibyśmy nazwać gatunkami zmaconymi, coraz trudniej poddają się uporządkowaniu normatywnemu, coraz częściej natomiast względy praktyczne wymuszają jakiś rodzaj krótkotrwałej systematyzacji” (Kisielewska 2007, 30). Najbardziej klasyczny podział rozróżnia dwa główne typy produkcji telewizyjnych: serial i serię. Serial jest w tej klasyfikacji:

narracyjną formą telewizyjną, która prezentuje w sposób regularny epizody, zawierające symultanicznie rozgrywające się historie z udziałem stałej grupy bohaterów. (...) epizody łączą się na ogół związkiem przyczynowo-skutkowym i rozwijają się fabularnie (tym samym poszczególne epizody nie mogą być oglądane w dowolnym porządku). Odcinki serialu zwykle nie mają wyrazistego zakończenia, w ramach pojedynczego epizodu zawierają na samym końcu element zawieszenia uwagi (Godzic 2004, 37-38).

Do tej grupy Godzic zalicza takie gatunki jak: opery mydlane, telenowełe, telenowełe dokumentalne, fabularne serie i miniserie.

Z kolei seria, jak twierdzi Godzic, to taki typ historii, w których „epizody z tymi samymi bohaterami mogą istnieć samodzielnie, gdyż rozwój fabularny jest wątki. (...) W serii wiedza o

zdrowia, telewizja i polityka narkotykowa. Cytaty takie, jak (...) genialny monolog telewizyjny Russela Edgingtona, który wypowiada wojnę ludziom: »We will eat you, after we eat your children. Now time for weather... Tiffany?« to scenariuszowy majstersztyk” (Ostrowska 2011, 295). Ten przywołany przez Ostrowską „majstersztyk” odwołuje się do praw, jakimi rządzi się dzisiejszy przekaz telewizyjny i wprost cytuje formy przejściowe najlepiej znane widzom z programów śniadaniowych.

²²⁷ „W serialu dzieją się rzeczy, które nie powinny mieć miejsca, a jednak... Sytuacje, które wymykają się ludzkiemu rozumieniu, istnieją naprawdę. Można w nie wierzyć lub nie. Paranormalne zjawiska, pojawiające się znamiona na ciele, niewytłumaczalne zaginięcia oraz tajemnicze liczby. Zdarzenie goni zdarzenie, a grzech przynosi karę. Wydaje się, że żaden z bohaterów nie może czuć się bezpiecznie. Rzeczą ludzką jest przecież grzeszyć...” (<http://www.tvn.pl/showbiz/naznaczony-serial-o-heroicznej-walce-samotnego-bohatera,58277,0,0.html>, dostęp: 02.03.2015).

bohaterach na ogół nie jest rozwijana – obcuje bowiem ze zbiorem stereotypowych ich cech” (Godzic 2004, 39-40).

3.2.1. TELENOWELE

Jednym z najbardziej popularnych rodzajów, zaliczanym do grupy nazywanej przez Godzica serialami, jest telenowela. Typowo południowoamerykański gatunek od wielu lat coraz częściej przenika do telewizji innych kontynentów, owocując w ogólnoswiatowej produkcji bardziej lub mniej udanymi produkcjami opartymi na gotowych już scenariuszach. Podstawowym wyznacznikiem fabularnym telenoweli jest jej wieloodcinkowość i mnożenie skomplikowanych „życiowych” dylematów bohaterów. Pierwszą telenowelą wyświetlaną w Polsce była brazylijska *Niewolnica Isaura* (nadawana w polskiej telewizji w latach 80. XX wieku)²²⁸. Ten typ serialu tak charakteryzuje Godzic:

Nowele wyświetlane w telewizji brazylijskiej codziennie od 1962 roku (każdy serial rzeka liczył od 100 do 250 odcinków) wykształciły własny, specyficzny sposób prezentacji, który cechowały liczne zbliżenia, nieskończenie długie ujęcia-sekwencje, dialogi bliskie potocznemu językowi (niezależnie od epoki, w której rozgrywała się akcja serialu), wreszcie – *last but not least* – maksymalne uproszczenie psychologiczne. (...) W romansowych, mocno zagmatwanych historiach oglądaliśmy sympatycznych bohaterów w asyście kilku czarnych charakterów (Maciejewski 2005, 154).

Z kolei Oleksiewicz pisze: „Fabuła jest zawsze konwencjonalna – jak w westernie czy filmie sensacyjnym. Bohaterowie spotykają się w trzydziestym odcinku, a potem przez kolejne sto dwadzieścia zwalczają przeszkody stojące na drodze do ich miłości” (Oleksiewicz 1985). Taka konstrukcja fabuły pojawia się często także w oryginalnych polskich serialach. Niemożność połączenia się głównych bohaterów była na przykład głównym wątkiem serialu *Magda M.* Przez niemalże dwa lata polscy widzowie mogli obserwować niekończące się podchody miłosne prawników Magdy i Piotra²²⁹. „Najpierw »nowele« podbiły serca Brazylijczyków: »Przed telewizorami siedziała niemal cała ludność Brazylii – od miliardera z São Paulo do wieśniaka z Nordeste«, następnie resztę świata” (Maciejewski 2005, 154). W tej reszcie świata znalazła się Polska, zatem i w naszym kraju *Niewolnica Isaura* błyskawicznie powtórzyła sukces osiągnięty w

²²⁸ Serial pierwotnie nadawany w telewizji polskiej od połowy lat 80., w 2008 roku był powtarzany przez lokalną telewizję TVS. Jednak stacja mająca siedzibę w Katowicach zdecydowała się na eksperyment polegający na przetłumaczeniu list dialogowych na gwaraę śląską.

²²⁹ Kolejne przykłady tego typu seriali to *Przepis na życie*, *Szpilki na Giewoncie* czy *Lekarze*.

kraju produkcji²³⁰. Ta popularność nie pozostała bez wpływu na polską rzeczywistość: „Lokalne dzienniki tryumfalnie donosiły o kolejnych nowo urodzonych Polkach, które dostawały swojsko brzmiące imię świętej niewolnicy” (Maciejewski 2005, 155). Sukces *Isaury* nie był wyjątkiem, powtórzyła go bowiem produkcja *W kamiennym kręgu*²³¹, której fabuła rozgrywała się wśród brazylijskich wyższych sfer. W końcu przyszła pora na argentyńskie *Marię* i *Manuelę* (lata 90.) – w obu serialach w roli głównej wystąpiła ta sama aktorka, Grecia Colmenares. Do wymienionych tytułów dodać można jeszcze *Zbuntowanego anioła*, który z aktorki odtwarzającej główną rolę – Natalii Oreiro – zrobił światową gwiazdę muzyki pop, a z muzycznego tematu przewodniego serialu *Cambio dolor* międzynarodowy hit. Sukcesy kolejnych tytułów czy latynoskich aktorów grających w telenowelach wyjaśniają w dużym stopniu pomysł polskich stacji telewizyjnych na kupowanie południowoamerykańskich formatów i na przenoszenie ich akcji w polskie realia. W wypadku polskich wersji popularnych telenowel przywołać wypada trzy najgłośniejsze produkcje: *BrzydUłę*, *Majkę* i *Prosto w serce*, wszystkie zaproponowane widzom przez komercyjną stację TVN. Warto wspomnieć, iż zawiązanie fabuły serialu *Majka* to przypadkowe sztuczne zapłodnienie tytułowej bohaterki w gabinecie ginekologicznym. Jeśli z taką sytuacją widzowie spotykają się już w pierwszych odcinkach serialu²³², próżno szukać w nim chyba jakichkolwiek wiarygodnych polskich wątków realizacyjnych. Warta obszerniejszej wzmianki w tym kontekście byłaby jednak zapewne *BrzydUla*²³³, telenowela nadawana w telewizji TVN w latach 2008-2009 i wzorowana na kolumbijskim oryginale *Yo soy Betty, la fea*. Główną bohaterką jest niezbyt ładna Betty (w polskiej wersji Ula), która dostaje pracę w domu mody. Dziewczyna zakochuje się w nieodpowiednim mężczyźnie, który chce ją wykorzystać. Kluczowym momentem fabuły jest przemiana bohaterki z brzydkiego kaczątka w łabędzia. Serial, nieprzedstawiający może wielkich wartości poznawczych, jest o tyle interesujący, że znają go przedstawiciele wielu krajów. Format *BrzydUli* został zaadaptowany w różnych zakątkach świata do rodzimych realiów i nawet u studentów z Chin zetknięcie się z polską wersją serialu wywołało ogromny entuzjizm. Beata Łaciak mówi: „*Prosto w serce* to już trzeci przykład (telenoweli realizowanej na podstawie zagranicznego formatu – przyp. A.T.) po *BrzydUli* i *Majce*. Każdy z nich wyjątkowo durnowaty i całkowicie przewidywalny.

²³⁰ Tak o nieoczekiwanym sukcesie serialu mówiła Lucélia Santos: „Nikt z nas nie wiązał z tym serialem specjalnych nadziei. Jednak już po kilku dniach, kiedy w Brazylii pokazywany był film, pustoszały sklepy, robiło się luźniej w autobusach. Lekarze nagle dzwonili do pacjentów i przekładali godzinę konsultacji albo pacjenci tłumaczyli się, że wypadła im nagła wizyta cioci z São Paulo” (Sobański 1985). Kilka lat później podobna sytuacja miała miejsce w Polsce, podczas nadawania kolejnych odcinków, kto żyw zasiadał przed telewizorem, aby śledzić losy Isaury.

²³¹ Główną rolę w filmie zagrała znana już widzom z serialu *Niewolnica Isaura* Lucélia Santos.

²³² Konieczność takiego zawiązania fabuły wynikała z oryginalnego scenariusza.

²³³ Warto zaznaczyć, że początkowe odcinki serialu reżyserowane były przez Wojciecha Smarzewskiego – twórcę takich nagradzanych filmów jak: *Wesele* (2004), *Dom zły* (2009) i *Róża* (2011).

BrzydUla broniła się jeszcze motywami komediowymi, przerysowaniem i humorem” (Łaciak 2011, 59).

Źródłem przywoływanego przez Beatę Łaciak humoru stała się, błyszcząca na tle nijakiej Julii Kamińskiej w roli tytułowej, *Violetta* – grana przez Małgorzatę Sochę. To właśnie jej zabawne powiedzonka przechodziły tygodniami z ust do ust i były wielokrotnie powtarzane nawet przez osoby, które nie oglądały *BrzydUli*. *Violetta* stała się bohaterką znaną z tego, że przekręca i nakłada na siebie różne popularne związki frazeologiczne, powiedzonka i idiomy, np. „to jest grubymi gwoźdźmi zbite” lub „poszłam po rozum do głowy, czyli na parter”. Jest to zatem materiał idealny na lekcje języka związaną z frazeologią i idiomami występującymi przecież bardzo często w języku polskim²³⁴. Można zaproponować studentom dwustopniową zabawę: w odszyfrowywanie przekręconych wyrażen oraz w odnajdywanie źródeł komizmu w wypowiedziach Violetty.

3.2.2. OPERY MYDLANE

Kolejnym (w Polsce od lat najpopularniejszym) podgatunkiem serialowym jest opera mydlana. Oryginalna nazwa „soap opera” wywodzi się z pierwszych tego typu seriali emitowanych w radiu i telewizji. Sponsorami stacji emitujących je były firmy produkujące środki czystości. Emisja kolejnych odcinków odbywała się zaś w takich godzinach, że ich odbiorcami stały się głównie gospodynie domowe. Do dziś, wśród charakterystycznych cech opery mydlanej, wymienia się właśnie publiczność kobiecą. Współcześnie ten podgatunek serialu, który przez lata ewoluował w niewielkim stopniu, definiowany jest jako „serial telewizyjny opowiadający o codziennym życiu jednej rodziny, kręcony w ubogiej, zbliżonej do realnego wyglądu świata scenerii, przy użyciu niewielkiej ilości skonwencjonalizowanych środków filmowych”²³⁵ (Wiankowska-Ładyka 2002, 104). Powyższa definicja jest jednak o wiele za wąska. Pierwszą rzeczą, która powinna zwrócić uwagę widza jest to, iż wspólnym mianownikiem dla bohaterów opery mydlanej nie muszą być (wspomniane w definicji) więzy krwi. Z powodzeniem sprawdzają się tu zależności służbowe, co doskonale na gruncie polskim udowodnił już w latach 1988-1990 serial *W labiryncie* w reżyserii Pawła Karpińskiego:

²³⁴ Więcej przykładów wypowiedzi Violetty znaleźć można w aneksie.

²³⁵ Te skonwencjonalizowane środki Wiesław Godzic opisuje w sposób następujący: „Współczesne opery mydlane są mocno skonwencjonalizowane: począwszy od pozbawionego jakichkolwiek eksperymentów formalnych sposobu filmowania (wypracowany został pewien rodzaj »stylu zerowego«, który ma na celu skierowanie uwagi widza bezpośrednio na akcję) po rozwiązania scenariuszowe (rozstania, ciąży, poronienia, adopcje, wypadki samochodowe, amnezja, ciężka choroba, odnalezienie po latach rodzeństwo etc.)” (Godzic 2005, 95).

Na początku serialowa opowieść koncentruje się na losach Ewy Glinickiej, która po tragicznej śmierci narzeczonego wprowadza się do jego rodziców i podejmuje pracę w Instytucie Farmakologii. Z czasem krąg bohaterów powiększa się o ludzi różnych profesji i z różnych środowisk. Wśród nich jest redaktorka z telewizji, stewardesa, znany dramaturg, naukowcy i biznesmeni. Poznajemy ich rodzinne i zawodowe problemy; mnożą się uczuciowe komplikacje oraz intrygi (Piotrowski 2011, 279).

Z tego krótkiego fragmentu wyczytać można kolejną cechę charakterystyczną opery mydlanej. Jest to wielowątkowość – wiele dodatkowych postaci, o których mowa w opisie, powoduje stałe rozszerzanie fabuły o wątki poboczne. Z powodu ogromnej liczby odcinków zdarza się często, że aktorzy wycofują się ze swoich ról, w serialu pojawiają się nowi bohaterowie i po jakimś czasie następuje tzw. zmiana (wymiana) pokoleniowa²³⁶. Opera mydlana charakteryzuje się zawieszaniem akcji w dramatycznym momencie pod koniec każdego z odcinków.

W serialu pojawiły się pewne akcenty, które sprawdziły się w popularnej *Dynastii*. (...) Z zawieszeniem akcji mamy też do czynienia w *Czarnych chmurach*. Jednak w *Dynastii* chwyt ten był stosowany wobec widzów, którzy musieli w napięciu czekać na następny odcinek wręcz z „wyspekulowanym okrucieństwem” (Piotrowski 2011, 282).

Współcześnie właściwie w każdym odcinku jakiegokolwiek serialu pojawia się wspomniany przez Piotrowskiego „cliffhanger”, czyli zawieszenie akcji w sytuacji wyjątkowo niebezpiecznej lub dramatycznej²³⁷. Często jako wyznacznik tego serialowego podgatunku podaje się także uwarunkowania techniczne, to znaczy realizację założeń kina stylu zerowego, które w skrócie można opisać jako brak nawiązań do innych utworów i możliwie jak największą przezroczystość formalną. Ostatnią cechą, występującą m.in. w najdłużej nadawanym polskim serialu – *Klan*, jest prowadzenie biegu akcji równoległe z czasem rzeczywistym.

Modelową operą mydlaną, która z powodzeniem może być wykorzystywana na lekcjach języka polskiego jest właśnie *Klan*. Serial *Klan* wygrał konkurs na pierwszą polską telenowelę²³⁸,

²³⁶ Taka sytuacja zaszła na przykład w nadawanym od 1999 roku przez TVP 2 serialu *Na dobre i na złe*. Obecnie w serialu nie można znaleźć już żadnego z aktorów występujących w nim od początku, a fabuła skoncentrowana jest wokół perypetii życiowych młodych stażystów zatrudnionych w szpitalu w Leśnej Górze.

²³⁷ Ten zabieg stosowany jest także w ostatnim odcinku tygodnia w przypadku seriali nadawanych codziennie, w innych podserialowych gatunkach bardzo wyraziste *cliffhangery* pojawiają się na końcu kolejnych serii (wypadek bohatera, katastrofa, itp.).

²³⁸ Konkurs ogłoszono na telenowelę, mimo iż oba seriale biorące w nim udział są w istocie operami mydłanymi. Jest to błąd techniczny w nazewnictwie pojawiający się bardzo często w potocznym wywodzie. „Przyjęło się u nas, że każdy wieloodcinkowy serial, którego produkcja może trwać przez czas nieokreślony, nazywany jest telenowelą. nic bardziej

pokonując serial *Zaklęta* oraz zrealizowanych w końcu dla TVP 2 *Złotopolskich*. Pierwsze trzy, pilotażowe (konkursowe) odcinki wyemitowano w czerwcu 1997 roku, a widzowie za pomocą smsów wybrali swojego faworyta. W 2011 roku serial przekroczył granicę 2000 odcinków i można by go uznać za współczesną kontynuację wspomnianej wyżej pierwszej polskiej opery mydlanej *W labiryncie*. Podobny sposób realizacji serialu: „Każdy odcinek miał piętnaście scen i każdy obiekt musiał się powtarzać co najmniej trzy razy w jednym odcinku – opowiada Paweł Karpiński (reżyser i scenarzysta *W labiryncie* i *Klanu* – A.T.)” (Piotrowski 2011, 282) oraz twórcy sprawiają, że wbrew pozorom oba seriale są do siebie niezwykle podobne.

Serialy (...) mogą pełnić funkcje edukacyjne (prezentować różne postawy wobec problemów życia codziennego i sposoby ich rozwiązywania). Zwraca się uwagę na prospołeczny charakter większości seriali – zawsze prezentowały one najbardziej aktualne problemy życia społecznego i przełamywały wiele tabu (jakkolwiek ich celem nie była radykalna walka). Najpopularniejsze seriale (...) poruszają problematykę przemocy, uzależnień od narkotyków i alkoholu, prostytucji, chorób, a także problematykę etycznych zachowań człowieka we współczesnym świecie (Godzic 2004, 39).

Klan to jeden z najbardziej sprofilowanych edukacyjnie seriali w telewizji polskiej. Przez wiele lat był opiniotwórczy dla dużej części polskiego społeczeństwa. To w nim po raz pierwszy pojawił się problem zarażenia wirusem HIV czy adoptowane dziecko z zespołem Downa. „Wiemy, że po wykryciu raka piersi u jednej z bohaterek *Klanu* liczba profilaktycznych badań wzrosła dwukrotnie” – pisała Beata Łaciak (*Seriale* 2011, 52), a jej opinię potwierdził Mateusz Haława:

Klan (...) miał również wyraźne ambicje edukacyjne. Syn Moniki jest nosicielem HIV (aktora zaproszono na konferencję na temat AIDS), a Władysław cierpi na chorobę Alzheimera: oba te wątki przyniosły sceny o charakterze jawnie instruktażowym – pokazano potrzebę tolerancji wobec nosicieli HIV oraz starano się wywołać dyskusję wokół diagnozowania i leczenia chorób takich jak Alzheimer (...), wątek wykrytego u Krystyny raka piersi był pretekstem do informowania o konieczności samobadania piersi. Relacje Stowarzyszenia Chorych na Alzheimera czy Klubu Amazonek wskazywały na duży społeczny oddźwięk serii (Haława 2005, 98).

błédnego. Każda telenowela, która zawsze jest opowieścią o trudnej do spełnienia miłości, dąży do zakończenia, chociaż opowieść może składać się nawet z trzystu odcinków. (...) Polskim tasiemcom bliżej do soap opery, czyli opery mydlanej, jak kiedyś pogardliwie nazywano niekończące się rodzinne opowieści. (...) W Polsce w praktyce rzadko używa się pojęcia soap opera, natomiast coraz częściej stosowane jest niezbyt eleganckie, ale obrazowe słowo »tasiemiec«. (Piotrowski 2011, 280-281). Należy pamiętać, że określenie *soap opera* jest obecnie wypierane przez niechętnych tej nazwie widzów. Określenie jest bowiem lekceważące i silnie deprecjonujące wobec statusu oglądających je osób. „Pogardliwy w istocie termin opera mydlana sugeruje pauperyzację, zestawiając wzniosłość opery z przyziemnością mydła” (Haława 2005, 93).

Możliwość kształtowania nastrojów społecznych za pomocą seriali może być wykorzystana na wiele sposobów:

Właściwie nie ma problemu społecznego, którego nie porusza się w polskim serialu. Jeśli o czymś piszą gazety, to wiadomo, że wcześniej czy później w serialu albo kilku serialach się pojawi. (...) Tak jak pojawiają się komercyjne „product placement”, są też reklamy kampanii społecznych. Ale oprócz tego scenarzyści starają się uwiarygodnić rzeczywistość poprzez wprowadzenie wątków odwołujących się do aktualnych wydarzeń (Łaciak 2011, 52).

Zacytowana zasada stosuje się w pełni do serialu *Klan*. To właśnie ten tasiemiec komentuje na bieżąco najważniejsze wydarzenia w kraju. Ponadto reprezentuje wszystkie podstawowe klasy społeczne i ukazuje życie wielopokoleniowej rodziny w taki sposób, w jaki chcieliby widzieć ją Polacy:

odwołano się do etosu niepodległościowego i stworzono bohaterów godnych podziwu, ale nie wyniosłych. Rodziny (...) zróżnicowano – była modelowa zamożna klasa średnia (...) czy wiecznie aspirujący do wyższego statusu (...). Było małżeństwo (...) z problemami finansowymi, lecz na bardziej przyziemnym poziomie. (...) postanowiono także wprowadzić czarną owcę – Monikę (Halawa 2005, 98).

Tego typu serial wypełniałby lukę społeczną wytworzoną przez podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego. Obecnie coraz głośniej dyskutuje się o niezwykle sztywnych ramach społecznych, w których mieszczą się bohaterowie dostępnych na rynku podręczników. Samotne matki, osoby żyjące razem bez ślubu, adoptowane dzieci, homoseksualiści, bezrobotni, alkoholicy, bezdzietne małżeństwa, niepełnosprawni nie mają w polskich książkach racji bytu. Treści w polskich podręcznikach jawnie odzwierciedlają w zdecydowanej większości konserwatywne poglądy społeczne. Publiczne dyskusje na temat m.in. in vitro czy związków partnerskich dają jasny obraz „dopuszczalnej normy”. Jako poparcie tej tezy przytaczam komentarz do artykułu Michała Oleszczyka *Dekada, której nie było*: „Born in the PRL. *Dynastię* pamiętam i oglądałem jako dzieciak, ale wolałbym, żeby nie powstała. Trend pokazywania gejów w serialach i filmach może przyszedłby trochę później”²³⁹. Aż trudno wyobrazić sobie reakcję cytowanego użytkownika na wprowadzenie homoseksualisty do podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego. Są to

²³⁹ <http://www.filmweb.pl/article/Dekada%2C+kt%C3%B3rej+nie+by%C5%82o-98878?page=2#>, dostęp: 15.09.2013.

jednak tematy, których nie da się unikać. Student musi posiąść odpowiednie w ich zakresie słownictwo, gdyż konieczność opisywania otaczającej go rzeczywistości wymaga aby mógł swoje myśli wyartykułować nie tylko w ojczystym języku. Tę lukę wypełnić mógłby nauczyciel właśnie serialami i to jak się okazuje z pomocą przyjsć mogą nawet tak konserwatywne tytuły jak *Klan*.

Dla nauczyciela języka polskiego jako obcego niezwykle ważny byłby jeszcze inny aspekt omawianego serialu *Klan*. Maksymalny realizm i reguła pokrywania się czasu emisji serialu z czasem rzeczywistym wymusza na twórcach włączenie do serialu wszelkiego rodzaju świąt i dni ważnych w polskim kalendarzu. Z *Klanu* studenci mogą zatem dowiedzieć się, jak wygląda prawdziwa polska Wigilia, poznać podstawowe kolędy, zobaczyć, co robi się w Polsce w dniu Wszystkich Świętych czy w lany poniedziałek. Jedyny aspekt współczesnej rzeczywistości, który właściwie nigdy nie pojawia się w serialach, to polityka. „Są takie seriale, które w założeniu odcinają się od problemów politycznych, np. *Klan*. Choć wątków politycznych, nie wprost, pojawia się tam całkiem sporo – problem lustracji, IPN” (Łaciak 2011, 49). Oczywiście, brak aktualnych wątków politycznych powodowany jest przede wszystkim względami technicznymi.

Trzeba (...) pamiętać, że seriale są kręcone z pewnym wyprzedzeniem, nawiązywanie do aktualnych wydarzeń politycznych jest po prostu niemożliwe. Poza tym wymagałoby to opowiedzenia się po jakiejś stronie. A to jest ryzykowne. Zważywszy, że zanim serial wejdzie na ekrany, te strony mogą się parę razy zmienić. Jeśli pojawiają się jakieś nawiązania, to dość subtelne. Właściwie można znaleźć tylko kilka seriali, w których wątki polityczne mają bardziej jednoznaczny wydźwięk, np. *Złotopolscy*. (...) nie było nawiązań wprost do sytuacji politycznej czy politycznych problemów. Natomiast pojawiają się postacie polityków (Łaciak 2011, 49).

Z drugiej strony okazuje się, że widzowie niekoniecznie szukają w serialach pełnego odwzorowania swojej codzienności.

Fabula *W labiryncie* tylko pośrednio odnosiła się do bieżących wydarzeń. Trudno było komentować błyskawicznie zmieniającą się rzeczywistość w odcinkach, które dopiero po kilku tygodniach pojawiły się na ekranie. Z drugiej strony po latach doświadczeń okazało się, że widzowie w swoich ulubionych serialach nie chcą polityki. Sytuacja panująca w kraju i zmieniająca się rzeczywistość miały tylko pośredni wpływ na życie bohaterów. Pewnie właśnie dlatego, że serial pozwalał widzom oderwać się od codzienności, odnosił taki sukces (Piotrowski 2011, 285).

Tę stawianą przez Piotra Piotrowskiego, tezę potwierdza Joanna Wróbel, która w artykule *M jak miłość wiele imion ma* zauważyła:

świat *M jak miłość* unika polityki i wikłania swoich bohaterów w sprawy związane z bieżącą sytuacją kraju, również ekonomiczną. Bohaterowie żyją w trochę „lepszym świecie”, wypranym ze złych emocji zbiorowych. Sprawiają wrażenie zatopionych w realnej rzeczywistości, jednak czasem trudno się domyślić, że w ogóle żyją w Polsce. Wygląda na to, że takie odrealnienie przekazu zwiększa przyjemność widzów z oglądania serialu (Wróbel 2011, 76).

Coraz częściej w różnego rodzaju klasyfikacjach pojawiają się nowe grupy seriali, których występowanie uzależnione jest od tendencji dominujących w danym momencie, w produkcjach telewizyjnych. Nową, coraz prężniej rozwijającą się, a istniejącą niejako na granicy opisanych w tym rozdziale form, jest z pewnością serial obyczajowy. Gatunek ten, wykorzystuje pojedyncze elementy uznawane za charakterystyczne dla telenoweli czy opery mydlanej, przekształca je i tworzy nową, właściwą sobie jakość. Wyliczone powyżej aspekty poznawcze oper mydlanych, pewną dawkę idealizmu oraz perypetie miłosne właściwe telenoweli łączy w sobie umiejętnie np. serial *Usta usta*, wyprodukowany przez stację TVN. Aby precyzyjnie opisać fabułę serialu najlepiej sięgnąć do jego oficjalnej strony internetowej:

Zastanawialiście się kiedyś, co następuje po napisie THE END wieńczącym każdą komedię romantyczną? Czy ukochana nadal jest najpiękniejsza na świecie, wybranek – idealny, a ich miłość najbardziej namiętna i jedyna w swoim rodzaju? Pewnie wolelibyście sądzić, że tak... Rzeczywistość jest jednak nieco inna... O tym właśnie będzie ta historia. Zaczniemy jednak od początku... Julia poznaje Adama, Adam poznaje Julię. Zakochują się bez pamięci – namiętnie, młodzieńczo, lewitują dziesięć centymetrów nad ulicami, myślą tylko o sobie, stać ich na największe szaleństwa, ich wspólne noce to ogień, ich wspólne dni to bajka itp., itd., itp. I właśnie wtedy zaczyna się... normalne życie. Ta historia ma swój początek właśnie tam, gdzie standardowe opowieści o miłości się kończą. *Usta usta* to komedia obyczajowa o współczesnych smakach miłości. Takim uczuciu, w którym namiętny pocałunek i „akcję reanimacyjną związku” dzieli tylko jeden, malutki kroczek. Dla bohaterów serialu *Usta usta* najtrudniejsze okaże się bowiem codzienne życie w związku²⁴⁰.

²⁴⁰ *O serialu*, <http://ustausta.plejada.pl/serialu.html>, dostęp: 26.06.2012.

Poprzez głównych bohaterów serialu poznajemy pozostałe dwie pary odgrywające równie ważne role w tej historii. Ta szóstka ludzi reprezentuje wszystkie najlepsze i najgorsze chwile w związkach damsko-męskich. Widz styka się tu z pierwszymi miłosnymi uniesieniami, ze zdradą małżeńską, ślubem w celu uzyskania wizy, bezpłodnością, problemami związanymi z adopcją, ale także ze stratą pracy, kredytami, kłopotami finansowymi, a w końcu ze śmiercią ukochanej osoby. Wszystko to podane jest w słodko-gorzkiej obudowie, która może stać się doskonałym materiałem tak realioznawczym, jak językowym na zajęcia z uczącymi się języka polskiego²⁴¹. Wprawdzie niełatwo jest pokazać większą liczbę odcinków, a tylko takie użycie daje możliwość pokazania studentom najistotniejszych pod względem poznawczym elementów fabuły, nie zapominajmy jednak, iż studenci także są konsumentami współczesnej kultury popularnej, chętnie oglądają seriale i szybko przywiązują się do bohaterów. Serial potraktowany jako motyw przewodni zajęć, odcinki lub fragmenty odcinków proponowane co kilka lekcji, kiedy w trakcie oglądania studenci mogą wypełniać ćwiczenia przygotowane przez nauczyciela (uzupełnianie luk w dialogach, proponowanie rozwiązań scen i wspólne zastanawianie się nad motywacjami bohaterów, praca z idiomami, frazeologizmami itp.), może stać się ciekawą propozycją rozluźniającą normalny tok zajęć. Metody takie nie są nowe, wystarczy wspomnieć wykorzystywanie przez nauczycieli języka angielskiego odcinków serialu *Przyjaciele (Friends)* czy *Czarna żmija (Blackadder)*. Od lat sprawdzają się dobrze także na gruncie polskim i zajmują coraz wyższą pozycję wśród narzędzi dydaktycznych wykorzystywanych przez nauczycieli języka polskiego jako obcego.

Opis oper mydlanych nadawanych w polskiej telewizji byłby z całą pewnością niepełny bez seriali medycznych. Ich niezwykła popularność sięga już lat 60. kiedy rozpoczęła się emisja pierwszego na świecie serialu medycznego – *Doktor Kildare*²⁴². Drugim z kolei, który osiągnął w Polsce popularność, był czechosłowacki *Szpital na peryferiach*. Większość młodych widzów karierę tego gatunku wywodzić będzie zapewne z ogólnoswiatowego sukcesu kultowego już dziś *Ostrego dyżuru (ER)*. Na rodzimym gruncie pierwszy odcinek serii, która szybko stała się skarbnicą wiedzy medycznej dla wielu polskich widzów można było obejrzeć w listopadzie 1999 roku w polskiej telewizji publicznej. Mowa tu o nadawanym do dziś tasiemcu, który poza pewnymi odstępstwami od wyznaczników gatunkowych (np. brak zgodności scenariusza z kalendarzem) z powodzeniem można zaliczyć właśnie do grupy oper mydlanych, czyli *Na dobre i na złe*²⁴³.

²⁴¹ „Serial w zabawny sposób ukazuje perypetie i losy młodych ludzi, którzy próbują budować relacje damsko-męskie. Kontekstowo serial odmalowuje polskie realia, stereotypy dotyczące kobiet i mężczyzn. Warto go obejrzeć.” (Opinia o serialu zaczerpnięta z ankiety).

²⁴² Serial nadawano przez 5 lat (1961-1966) i liczył on 190 odcinków.

²⁴³ Na decyzję o realizacji *Na dobre i na złe* wpłynęła niewątpliwie niezwykła popularność czechosłowackiej serii *Szpital na peryferiach* (serial nadawany był od 1977 roku).

Popularność kolumn z poradami medycznymi w prasie kobiecej udowadnia niezbicie, że niejednokrotnie rozwiązań problemów zdrowotnych ludzie wolą szukać w mediach niż u specjalistów. Wiadomo, iż takie działanie nie jest uzasadnione, niemniej wielu ludzi przyznaje, że o pewnych chorobach czy ich objawach dowiedziało się właśnie z seriali lub gazet. W 2012 roku, prawdopodobnie płynąc na fali niesłabnącej popularności historii szpitala w Leśnej Górze²⁴⁴, pojawił się w jednej z komercyjnych stacji inny serial²⁴⁵ o podobnej tematyce – *Lekarze*²⁴⁶. Służba zdrowia, oceniana przez Polaków jako stojąca na niezbyt wysokim poziomie, w serialu *Lekarze* została potraktowana w podobny sposób co w pierwowzorze. „Nie ma problemów finansowych, a nawet jeśli są, to nie przekładają się na problemy pacjentów. Może się nimi martwić dyrektor, ale gdy przychodzi pacjent, to zostaje obsłużony” (Łaciak 2011, 57). *Na dobre i na złe* jest w istocie rzeczy serialem obyczajowym przedstawiającym widzom polukrowaną i niezwykle uładzoną wersję polskiej współczesności. O ile więc ten aspekt realizacyjny niezupełnie nadaje się do wykorzystania w celach edukacyjnych, o tyle znajdziemy w serii inne elementy, które mogą pomóc w zobrazowaniu współczesnej Polski (np. misje wojskowe w Iraku²⁴⁷, adopcja itp.). Dodatkowo: sceny związane z nazywaniem instrumentów medycznych, wymienianiem objawów przeróżnych dolegliwości, badaniem pacjentów oraz operacjami (gdzie pojawia się fachowe słownictwo), których nie brak w żadnym z odcinków, mogą okazać się ciekawym uzupełnieniem zajęć z języka polskiego. Tym bardziej, że polskie podręczniki leksykę z zakresu medycyny ograniczają tylko do pewnej grupy słownictwa: nazw specjalności lekarskich i podstawowych chorób i dolegliwości²⁴⁸. Rzadko pojawiają się w książkach nazwy chorób zakaźnych, czy śmiertelnych²⁴⁹. Student i nauczyciel nie znajdą także w wielu podręcznikach leksyki związanej z alergiami, chorobami skórными, czy po prostu chorobami przewlekłymi.

²⁴⁴ Trzeba zauważyć także wciąż napływające z Zachodu nowe, chętnie oglądane przez polskich widzów, seriale medyczne, przede wszystkim *Dr House* oraz *Chirurdzy (Grey's Anatomy)*.

²⁴⁵ Z premedytacją używam tu słowa serial, gdyż *Lekarze* trudno nazwać operą mydlaną. Jest to raczej połączenie telenoweli (pierwsze trzy serie) i serii fabularnej.

²⁴⁶ Warto zaznaczyć, iż w marcu 2013 roku na oficjalnym serwisie internetowym lekarze.tvn.pl pojawiła się informacja o sprzedaży praw do wyświetlania serialu w chińskiej telewizji CCTV.

²⁴⁷ Tu uzupełnieniem może stać się seria wyprodukowana przez stację Canal+ *Misja Afganistan*.

²⁴⁸ Przytaczam tu słownictwo pojawiające się w lekcji związanej z tematem „lekarz” w kilku najpopularniejszych podręcznikach. *Miło mi panią poznać* (A0): lekarz ogólny, laryngolog, okulista, urolog, kardiolog, ginekolog, dentysta, temperatura, kaszel, katar, grypa, angina, zapalenie płuc, ospa, zapalenie oskrzeli, zawroty głowy, tabletki, lekarstwa, aspiryna, witaminy, syrop, wapno, bandaż, maść, krople żołądkowe, krople do nosa; *Polski mniej obcy* (B2): zatrucie, zgaga, złamanie, zwichnięcie, przeziębienie, grypa, choroba lokomocyjna, uczulenie, internista, pediatra, neurolog, psychiatra, dermatolog, ginekolog, chirurg, reumatolog, kardiolog, gastrolog, urolog, okulista, laryngolog, stomatolog, geriatra, nefrolog, ortopeda; *Polski krok po kroku* (A1): kości, mózg, serce, żołądek, płuca, przeziębienie, przychodnia, grypa, ubezpieczenie, antybiotyki, recepta, alergia, katar, kaszel, gorączka.

²⁴⁹ Więcej na ten temat piszę w rozdziale 2.4.2.4. *Prywatność*.

3.2.3. SERIE

Aby opisać drugi typ wyróżniany przez Wiesława Godzica, warto znów cofnąć się do historii i przypomnieć sobie jedną z pierwszych polskich opowieści w odcinkach, odnoszącą znaczne sukcesy, czyli *Wojnę domową* w reżyserii Jerzego Gruzy. Ta opowieść o dwóch rodzinach mieszkających w jednym bloku, rodzicach borykających się z problemami wychowania nastoletnich dzieci i odwiecznych różnicach pokoleniowych nie tylko odniosła sukces w chwili premiery, czyli w roku 1965, ale do dziś jest niezwykle popularna wśród widzów.

Zbigniew Zapasiewicz, który był nie tylko wybitnym aktorem, ale też człowiekiem szalenie inteligentnym, gdy proszono go o komentarz do obecnych czasów – przy czym oczekiwano odpowiedzi krytycznej i potępiającej w czambuł cały ten świat, który „stanął na głowie” – zwykł odpowiadać, że w piramidach egipskich odkryto napis sprzed tysięcy lat: „Zboże coraz droższe, młodzież coraz gorsza. Nie ma już po co żyć” (Piotrowski 2011, 84).

To zdanie aktora mogłoby się stać kluczem wyjaśniającym popularność *Wojny domowej*, a także innych produkcji, bazujących na pokazywaniu codziennych problemów rodzinnych. Siła, nakręconego ponad 40 lat temu tasiemca, który do dziś jest chętnie oglądany zarówno przez starszych, jak i przez młodych widzów, tkwi przede wszystkim w ironicznym, satyrycznym spojrzeniu na różnice pokoleniowe, które zawsze i wszędzie będą istniały, niezależnie od kręgu kulturowego, w jakim się wychowaliśmy. Relacje dzieci – rodzice sprowadzone do żartu stają się nieskończonym źródłem gagów tak sytuacyjnych, jak i słownych. W *Wojnie domowej* „były problemy z długimi włosami, z muzyką bigbitową, kłopoty w szkole i problemy ze »starymi«”²⁵⁰. Odwołując się do słów Zbigniewa Zapasiewicza – młodzież zawsze będzie taka sama (czyli coraz gorsza), a „starzy” zawsze będą na nią narzekać – nie ma się więc co dziwić, że serie „rodzinne” (oczywiście część z nich moglibyśmy zaliczyć do gatunku opery mydlanej) są, były i będą gatunkiem popularnym i chętnie realizowanym przez producentów.

Współczesnym substytutem kultowej *Wojny domowej* można nazwać *Rodzinkę.pl*²⁵¹ nadawaną przez telewizję publiczną od 2011 roku. Na oficjalnej stronie internetowej znaleźć można następujący opis fabuły:

²⁵⁰ S. Zygmunt, *Suchy chleb dla konia...*, „Film” 1996, nr 1, s. 70.

²⁵¹ Serial *Rodzinka.pl* jak większość odnoszących sukcesy współczesnych polskich seriali jest adaptacją zagranicznego formatu *Les Parents*.

Boscy są po trzydziestce i mają trójkę dzieci. Poznali się jeszcze na studiach i od tej pory stanowią zgodne i kochające się małżeństwo. Zakochali się w sobie od pierwszego wejrzenia, a owocem ich miłości był Tomek. Niedługo później przychodzi na świat ich kolejny syn Jakub – zamknięty w sobie nieśmiały nastolatek. Średnia latorośl to w odróżnieniu od najstarszej typ sportowca i maniak deskorolki. Najmłodszy ośmioletni syn Kacper lubi podkreślać, że z racji wieku wszystko mu się należy. Boscy mieszkają pod Warszawą w przestronnym, kupionym na kredyt domu. Pieczę nad rodziną sprawuje Ludwik, który jest architektem i pracuje w domu. Natalia Boska po kilkuletniej przerwie zawodowej, którą poświęciła na wychowanie dzieci, wraca do pracy²⁵².

Podobnie jak w *Wojnie domowej* fabuła serialu skupia się na codziennych problemach rodzinnych, z jakimi borykają się państwo Boscy. Już samo nazwisko może mówić wiele o tym, jakiego rodzaju świat przedstawiony zostanie zaproponowany widzom²⁵³. Słowo *boski*, który wedle *Popularnego słownika języka polskiego* jest „przymiotnikiem od rzeczownika bóg” (Dunaj 1999, 41), ma jeszcze inne, przenośne znaczenie. *Słownik współczesnej polszczyzny* definiuje je jako: „wyróżniający się w sposób szczególny, będący ponad zwykłą miarę, budzący zachwyt; wyjątkowy, wspaniały, cudowny” (Dunaj 2007, 115). I tacy właśnie są serialowi Boscy. Nieprzeciętni, rzadko się kłócą, wychowanie trzech synów przychodzi im z zazdrośnie obserwowaną przez większość rodziców łatwością, mimo że chłopcy do idealnych nie należą. Jest to w pewnym sensie „rodzina doskonała”, pozbawiona większości towarzyszących na co dzień ludziom problemów. Między innymi z tego powodu wielokrotnie wobec serialu wysuwane były zarzuty o nierealistyczne ukazywanie rzeczywistości. Codziennym strojem domowym głównej bohaterki są szpilki i bardzo krótka spódnica²⁵⁴, co wielokrotnie spotykało się z negatywnymi opiniami widzów. 25 czerwca 2012 roku na oficjalnej stronie serialu Małgorzata Kozuchowska w wywiadzie zasugerowała, że w trzeciej serii serialu jej bohaterka będzie nosiła dłuższe spódnice²⁵⁵. Kolejnym często stawianym zarzutem jest sposób, w jaki synowie odnoszą się do rodziców (ich odzywki bywają dość bezczelne, agresywne, czasem nawet chamskie), jeżeli jednak przyjrzeć się uważnie poszczególnym odcinkom, należałoby stwierdzić, iż nie jest to sposób porozumiewania się daleko odbiegający od normy, tyle że bardziej widoczny i zintensyfikowany ze względu na brak pobocznych postaci. Uwagę zwraca też sposób w jaki mówią dzieci – szczególnie najmłodsze. Kacper i jego koleżanka Zosia posługują się frazami czy słownictwem nienależącym do tradycyjnego zasobu leksykalnego

²⁵² *O serialu*, <http://www.tvp.pl/seriale/komediowe/rodzinkapl/o-serialu>, dostęp: 26.06.2012.

²⁵³ Takie zbudowanie nazwiska skonstruować można z opisaną dalej rodziną Kiepskich.

²⁵⁴ Jest to oceniane m.in. jako wabik dla męskiej części widowni serialu.

²⁵⁵ Od września 2012 roku emitowana był trzeci sezon *Rodzinki.pl* i rzeczywiście styl ubierania się Natalii Boskiej wyraźnie się zmienił.

tej grupy wiekowej. Zosia wysławia się czasami jak dorosła kobieta – słowa czy całe zdania przez nią wypowiedane to powtórzenie słów mamy, które w ustach Zosi nabierają innego, nawet absurdalnego znaczenia. Jednak – wbrew obiegowym opiniom – taki sposób mówienia nie jest wcale nienaturalny wśród dzisiejszych kilkulatek. Aldona Skudrzyk w artykule *Homo videns – nowe media a język młodego pokolenia* przekonuje:

Z moich badań sondażowych wynika, że dzieci przedszkolne posługują się bardzo łatwo słownictwem i frazami, które nie są stosowne do ich wieku i zainteresowań, do poziomu ich rozwoju, ale przede wszystkim, których to wyrażen używają w sposób intuicyjny, przez bardzo luźne skojarzenie z opisywanym zjawiskiem, odtwarzanym tak, jak odtwarza się w pamięci pewien całościowy obraz, całą sytuację, por. u 5-latka *firma na dorobku, miłość musi odejść, niebezpieczeństwo złamania igły* itp.²⁵⁶ Mówiąc wprost, dzieci używają wyrażen, nie rozumiejąc ich, cytując je niejako wraz z pojawiającym się nawet bardzo powierzchownym skojarzeniem (Skudrzyk 2013, 158).

Autorka pokazuje, że taka zmiana języka u kilku i kilkunastolatek spowodowana jest przede wszystkim przejściem od kultury pisma do kultury obrazu. Zaburzenie rozumienia znaczeń spowodowane jest według niej tym, iż „słowo trzeba **rozumieć**, obraz wystarczy **oglądać**” (Skudrzyk 2013, 159). Z kolei silne wkraczanie mediów w codzienne życie młodych ludzi sprawia, iż zmienia się model etapu życia nazywany „dzieciństwem”. Dzieci i młodzież tak często i w takim natężeniu korzystają z przekazów telewizyjnych i internetowych, że jak najszybciej chcą stać się dorośli, aby móc wzorować się na swoich idolach. Obraz, jak przekonuje autorka, „oddziałuje raczej na zmysły niż na intelekt” (Skudrzyk 2013, 159) co powoduje bezrozumne zatapianie się w medialnej rzeczywistości oraz powtarzanie słów czy zdań bez konieczności ich uprzedniego zrozumienia.

W kontekście produkcji rodzinnych o nieregularnej konstrukcji fabularnej należałoby przywołać jeszcze serial *Uczmy się polskiego*. Formuła tego serialu/kursu składała się z 30 odcinków. „Lekcje są jednostkami zamkniętymi, ale niektóre z nich są tematycznie powiązane między sobą. I tak np. z napięciem śledzimy perypetie zakochanych par” (Majewska 1997, 154). Autorzy pokazywali życie codzienne przeciętnej polskiej rodziny, wprowadzali elementy

²⁵⁶ Inne przykłady: mama trzyletniej dziewczynki wspomina, jak jej córka wychodząc z nią do sklepu niedaleko domu zażądała uczesania w warkoczki argumentując: „Mamo, no przecież ja muszę jakoś wyglądać”. Inna kilkulatek z kolei zasugerowała mamie, iż: „Oskarżanie jej wraz z bratem o bałagan panujący w pokoju to »dywersyfikacja odpowiedzialności«” – A.T.

realioznawstwa, tj. geografia, architektura, kultura²⁵⁷ (oczywiście w przypadku tej produkcji działa się to celowo), to wszystko przeplatając scenami służącymi do faktycznej nauki słów, fraz i zwrotów w języku polskim. Autorka recenzji programu stwierdza, iż „spełnia on trudne wymogi stawiane nauczaniu integrującemu – rozwija sprawności językowe, nie zanedbując nauczania na poszczególnych poziomach językowych słownictwa, gramatyki i fonetyki” (Majewska 1997, 154).

Tym razem, nie popularny serial stał się w rękach sprawnego nauczyciela materiałem lekcyjnym, ale produkcja przeznaczona do nauki języka polskiego, doczekała się wiernego grona widzów wśród rodzimej publiczności, śledzącej chętnie losy głównych bohaterów – rodziny Grzegorzewskich. Odcinki emitowane na kanale TV Polonia²⁵⁸, należącym do telewizji publicznej, traktowane były przez część polskojęzycznej publiczności jako zwykły serial telewizyjny, a nie program edukacyjny jakim w istocie były. Udowadnia to chociażby pytanie jednej z uczestniczek forum najpopularniejszej w Polsce internetowej strony o tematyce filmowej Filmweb: „Też lubiłam ten serial i zastanawia mnie, dlaczego go nie ma na Filmwebie”²⁵⁹. Inna czytelniczka strony napisała: „Ten serial nazywał się banalnie *Uczmy się polskiego* była tam taka (...) piosenka o tym samym tytule *Uczmy się polskiego*: uczmy się polskiego, z mamą, z koleżanką, z tatą i z kolegą. Nie opuściłam żadnego odcinka... A ten chłopak, który grał syna Grzegorzewskich...”²⁶⁰. Można wysunąć wniosek, iż popularność serialu/kursu wcale nie jest przypadkowa. Wprawdzie koncepcja metodyczna została przygotowana przez Władysława Miodunkę (jednego z czołowych przedstawicieli glottodydaktyki polonistycznej), jednak scenariusz i dialogi do kursu stworzyła Ilona Łepkowska, scenarzystka takich seriali jak: *Klan*, *Na dobre i na złe*, *M jak miłość* (oraz rosyjskiego odpowiednika *Lyubov kak Lyubov*), *Barwy szczęścia* oraz niezwykle popularnych komedii romantycznych *Kogiel-mogiel*, *Nigdy w życiu*, *Nie kłam kochanie*, *Randka w ciemno* czy *Och, Karol 2*. W obliczu jej późniejszych sukcesów nie dziwi zatem popularność *Uczmy się polskiego* (można go wręcz traktować jak wprawkę do późniejszej błyskotliwej kariery) W jej filmografii serialowej lub filmowej trudno odszukać choć jeden tytuł, który nie cieszył się wielką popularnością wśród widzów.

²⁵⁷ „Rodzina Grzegorzewskich mieszka w Warszawie (...). A zatem spotykamy jej członków w różnych miejscach stolicy - na Starym Mieście, w Łazienkach, w Filharmonii, w Pałacu Ostrogskich, na zaimprovizowanym na Placu Zwycięstwa targu przed Bożym Narodzeniem. Ale warszawska rodzina także podróżuje. Odwiedza Kraków, Zakopane, Gdańsk. Ponadto pielęgnuje polskie tradycje - lekcja poświęcona przygotowaniom do Bożego Narodzenia (...). Ale mamy też wielkanocne groby, historię hejnału z wieży mariackiej, a nawet gwarą góralską śpiewane piosenki” (Majewska 1997, 154).

²⁵⁸ Jest to kanał telewizji publicznej przeznaczony przede wszystkim dla rodaków mieszkających poza granicami Polski.

²⁵⁹ <http://www.filmweb.pl/person/Andrzej+Grabarczyk-8813/discussion/Pytanie+o+tytu%C5%82+serialu!-1258835>, dostęp: 30.03.2013.

²⁶⁰ <http://www.filmweb.pl/person/Andrzej+Grabarczyk-8813/discussion/Pytanie+o+tytu%C5%82+serialu!-1258835>, dostęp: 30.03.2013.

Rodzinę (podobnie zresztą jak wspomnianą już *Wojnę domową* i program edukacyjny *Uczmy się polskiego*) najłatwiej byłoby przyporządkować do gatunku sitcomu.

Sitcom to historycznie rzecz biorąc, dwudziestokilkuminutowa komedia sytuacyjna oparta na przyjętych przez widzów schematach i stereotypach. Każdy z odcinków może funkcjonować jako całość i widz może wejść w świat tej opowieści w dowolnej chwili, nie obawiając się – jak w serialu – że nie zrozumie aktualnych zachowań bohaterów, ponieważ brak mu wiedzy z poprzednich odcinków. (...) na ogół w sitcomie króluje czas teraźniejszy (Godzic 2005, 185).

Zdarzają się, oczywiście, wątki kontynuowane, nie mają one jednak wpływu na zasadniczy przebieg odcinka. Każdy odcinek serialu z kolei składa się z krótkich epizodów/scen, nie ma więc fabularnej konieczności wyprowadzania akcji poza teren mieszkania rodziny, do pracy czy szkoły. Twórcy *Rodzinki.pl* posuwają się jeszcze dalej, konstruując poszczególne odcinki z krótkich (kilkuminutowych lub nawet kilkunastosekundowych) epizodów powiązanych ze sobą tematycznie. Ta szczególna cecha powoduje, iż jest to doskonały materiał lekcyjny. „Każdy odcinek ma sens, który nie jest połączony z innymi i to jest fajnie, kiedy nie możesz oglądać całego filmu, możesz oglądać tylko kawałek” – argumentuje zapytany o serial student z Gruzji. Dykcja i wymowa aktorów jest innym wysuwany przez niego argumentem, przemawiającym na korzyść opisywanego serialu.

Identyczna konstrukcja fabularna była cechą popularnego serialu *Kasia i Tomek*, który produkowano w latach 2002-2003. Realizowany podobnie jak większość odnoszących sukcesy tytułów na podstawie zagranicznego formatu, poza szarpaną, niewykazującą szczególnej ciągłości fabułą, charakteryzował się skoncentrowaniem punktu widzenia kamery na dwojce głównych bohaterów. Postacie poboczne były wprowadzane za pomocą głosu i pokazywane w tle, najczęściej bez twarzy. Uważny widz mógł tylko domyślić się obecności w serialu Edwarda Lubaszenki w roli ojca Tomka czy Małgorzaty Sochy jako „macochy”. Znaleźć tu można przydatne, atrakcyjne zarówno dla Polaków, jak i dla cudzoziemców, epizody m.in.: na granicy, zakupy spożywcze, obowiązki domowe itd. *Kasię i Tomka* w zasadzie można zaliczyć do grupy serii rodzinnych (gatunkowo do sitcomów). Para żyjąca wprawdzie bez ślubu, często rozmawiająca o założeniu rodziny, boryka się z codziennymi, znanymi każdemu problemami. Podawane są one w żartobliwej, przerysowanej formie, która jednak nie prezentuje w całości, poszukiwanego przez nauczyciela i ucznia odniesienia do rzeczywistości.

Należy jeszcze wspomnieć, ze względu na pojawiające się w nim wątki wielonarodowościowe, serial *Rodzina zastępcza*²⁶¹ – produkcję telewizji Polsat. Kręcona przez ponad 10 lat (1999-2009) historia rodziny Kwiatkowskich i ich dzieci po raz pierwszy, tak wyraźnie, wprowadziła do polskiej telewizji przeznaczoną dla masowego widza wątek adopcji. Co więcej, wśród adoptowanych dzieci państwa Kwiatkowskich znaleźć można było: Mulatkę (Eliza grana przez pół Nigeryjkę, pół Polkę Aleksandrę Szwed) oraz Azjatkę (Zosia grana przez Mongołkę Misheel Jargalsajkhan). Serial, który również koncentruje się na problemach rodzinnych wart jest wspomnienia właśnie ze względu na pojawienie się w nim przedstawicieli innych kultur, co daje studentom możliwość identyfikacji z bohaterkami i ich problemami²⁶². Jeśli dodać do tego doskonałą dykcję Piotra Fronczewskiego w roli ojca i Gabrieli Kownackiej w roli matki, można uzyskać materiał nawet na lekcję z początkującymi studentami. W poszczególnych odcinkach nietrudno znaleźć wiele fragmentów prostej, pięknej polszczyzny nadającej się do ćwiczenia rozumienia ze słuchu.

Poruszając temat sitcomów, nie sposób nie wspomnieć o najdłużej wyświetlanym polskim reprezentancie tego gatunku, czyli *Świecie według Kiepskich*. Twórcy tej komedii (a właściwie współczesnej odmiany farsy²⁶³) w specyficzny sposób ukazują najgorsze cechy tkwiące w ludziach – prostactwo, głupotę i bylejakość. Sitcom nadawany od 1999 roku podzielił polskich krytyków i widzów na dwa zdecydowane obozy: „B. uważa, że *Kiepscy* to »coś tak odmiennego, zabawnego, a co najważniejsze, nie odbiegającego aż tak bardzo od naszej rzeczywistości, jakże przepełnionej patosem i często ogromnie nadętej«” (Godzic 2005, 188)²⁶⁴; przeciwnicy produkcji mówią z kolei: „Kiepscy to jawna pochwała matolstwa oraz nobilitacja nieudacznictwa i bylejakości, utrwalająca przekonanie, (...) iż w obecnej rzeczywistości nic się udać nie może, każda inicjatywa z góry skazana jest na porażkę, więc lepiej wybrać wegetację na marginesie życia z butelką kiepskiego

²⁶¹ Od 2004 roku serial nosił tytuł *Rodzina zastępcza plus*.

²⁶² Studenci chętnie znajdują w filmach czy serialach znane sobie problemy, a samo pojawienie się kogoś podobnego do nich powoduje tym większe zainteresowanie i daleko posuniętą identyfikację. Dowodem na to stał się m.in. wyświetlany przeze mnie kilkakrotnie podczas zajęć film *Moja krew* w reżyserii Marcina Wrony. W filmie pojawia się problem różnic kulturowych występujących pomiędzy mężczyzną z Polski, a kobietą pochodzącą z Wietnamu. Studenci z różnych kręgów kulturowych bardzo chętnie oglądali film i utożsamiali się z główną bohaterką, która ma problemy ze zrozumieniem polskiego stylu życia.

²⁶³ Słownik terminów literackich definiuje gatunek farsy następująco: „farsa filmowa, gatunek obejmujący utwory o niezmiernie szybkiej i zrytmizowanej akcji, piętającej wizualnie efekty komiczne, gagi, śmieszące zawikłania sytuacyjne, które mają utrzymywać stałe napięcie na widowni. Farsa wymaga specjalnego stylu gry aktorskiej łączącego elementy realizmu rodzajowego z baletowością i akrobatyką (np. filmy M. Senneta, Ch. Chaplina, braci Marx)” (Sławiński 200, 150-151). Obecnie nie tworzy się już fars filmowych, które mogłyby pasować do powyższej definicji. Baletowość i akrobatyka zastąpione zostały przez specyficzny rodzaj komizmu sytuacyjnego, spełniającego tę samą funkcję – utrzymywania widza w ciągłym napięciu.

²⁶⁴ Kolejne odcinki *Świata według Kiepskich* ogląda około 3 mln widzów (dane podaję za portalem media2.pl).

piwa w dłoni” (Godzic 2005, 187)²⁶⁵. Podobnie jak w wypadku Boskich z *Rodzinki.pl*, tak i u Kiepskich nazwisko jest znaczące. Słowo *kiepski*, oznaczający wedle *Popularnego słownika języka polskiego* «marny, nędzny, lichy, zły» (Dunaj 1999, 217), określa właśnie warunki życia bohaterów. Oglądając serię, widz odnosi wrażenie, iż bohaterowie chcieliby poprawić swoje warunki bytowe a świat, który ich otacza nie zadowala w pełni ich „ambicji”. Jednak wysiłek, którego wymagałaby zmiana czegokolwiek jest na tyle duży, iż nigdy nie zostaje podjęty. Pamiętać należy, że samo nazwisko bohaterów wraz z Boskimi z *Rodzinki.pl* może stać się doskonałym materiałem na zajęcia językowe. Można zaproponować studentom ćwiczenie polegające na odszyfrowaniu znaczenia nazwisk rodzin na podstawie fragmentów obu seriali, natomiast obejrzenie fragmentów może stać się przyczynkiem do lekcji na temat nazwisk stanowiących aluzje do charakterów bohaterów znanych z literatury polskiej, np. Raptusiewicz, Milczek, Jowialski, a także światowej. Wykorzystanie dzieł zagranicznych daje dodatkową możliwość porównania ich tłumaczenia na język polski z oryginałem lub innymi wersjami językowymi. Jeżeli lektor poszukiwałby dodatkowego materiału audiowizualnego, to na wyższych poziomach znajomości języka polskiego (a może nawet bardziej kultury polskiej) pomocą stać się może film *Piotrek trzynastego cz. 1 i 2*. Film jest bardzo ciekawą parodią znanych, amerykańskich horrorów, ale jednocześnie wykorzystuje właśnie zabawy nazwiskami (już innego rodzaju, niż wymienione powyżej) znanych polskich artystów, np.: „Pan *baka*?” – zdanie wypowiedziane do aktora Mirosława Baki w znaczeniu „Pan pali?”; artysta kabaretowy Grzegorz Halama wypowiada w filmie zdanie „*Hala ma* dźwiękoszczelne ściany”, a piosenkarz znany jako Grabaż pojawia się w filmie jako osoba wykonująca zawód grabarza. Powyższe przykłady to tylko nieliczne gry językowe i kontekstowe pojawiających się w filmie.

Zupełnie osobną kwestią jest język, jakim posługuje się rodzina Kiepskich oraz ich sąsiedzi. I to właśnie ten aspekt staje się najsilniejszym argumentem przeciwko pokazywaniu tego serialu cudzoziemcom uczącym się języka polskiego. Wiesław Godzic argumentuje:

Kiepscy mówią tak brzydko i niekiedy tak wulgarnie, że należałoby ostrzegać przed tym programem. Błędnie odmieniają słowa: mówią „piwów”, „trzeba mieć wygląda”. Używają slangu, grypsery i dziwacznych neologizmów (...), ponadto w *Kiepskich*, jak w każdym *sitcomie*, słyszymy śmiech nie tylko wtedy, gdy coś jest śmieszne. W obszarze językowym dzieje się to wtedy, gdy słyszymy formy niepoprawne (a raczej szczególnie niepoprawne – gdyby było inaczej, wówczas słyhać byłoby śmiech nieprzerwanie). Tak się dzieje, gdy Ferdek nie potrafi wymówić „zdevaluowało się”, a

²⁶⁵ Godzic cytuje wypowiedź za: Z. Pietrasik: *Z kogo się śmiejecie*, „Polityka” 2001, nr 13.

Waldus używa niewłaściwych określeń. *Kiepscy* są w pewnym zakresie twórczy w dziedzinie języka. Gdy ojciec mówi do syna, że „kokosy leżą mu pod nogami”, wówczas mało rozgarnięty chłopak schyla się i szuka czegoś. Słyszymy śmiech, a Ferdek wyjaśnia, że to była „matofora” (pytamy: do kogo w istocie skierowana jest ta „metafora dla matolów”, czyli twórczy neologizm użyty przez głowę rodziny)? (Godzic 2005, 189-190).

Ostatnią cechą, którą powinien posiadać sitcom jest tzw. „śmiech z puszki”, przez część widzów uważany za zbędny, a czasem wręcz przeszkadzający w oglądaniu²⁶⁶. Na szczęście większość polskich komedii sytuacyjnych rezygnuje z tego elementu. Tę charakterystyczną cechę zachowują w Polsce serie traktowane jako reprezentujące gorszą, zarówno artystyczną jak i „merytoryczną” jakość, m.in. *Świat według Kiepskich*, *Daleko od noszy* i *13 posterunek*. Z perspektywy nauczania języka można spojrzeć na to dwojako. Z jednej strony śmiech można uznać za przydany, jako znacznik żartu, gagu słownego, mający zasugerować studentowi moment komiczny. Z drugiej jednak strony, można uznać taki sztuczny śmiech za niepotrzebny (szczególnie podczas lekcji) dystraktor. W składających się z krótkich epizodów produkcjach „z wyższej półki”, czyli np. w *Rodzince.pl* oraz *Kasi i Tomku*, śmiech zastąpiony został motywem muzycznym, który wspomaga pointę oraz oddziela od siebie poszczególne sceny (czyli spełnia tę samą funkcję co „śmiech z puszki”). To rozwiązanie wydaje się lepsze z tego względu, iż mniej rozprasza widza, a ponadto bardziej przywiązuje go do dzieła, spełniając funkcję leitmotivu.

3.3. SERIALE HISTORYCZNE

Ostatnią grupą produkcji wieloodcinkowych, nienależących właściwie do żadnej z kategorii wyróżnianych przez Wiesława Godzica, którym należałoby się przyjrzeć w kontekście ich wartości poznawczych, są seriale historyczne. Różnorodność tytułów realizujących utarte, znane dobrze z innych produkcji schematy fabularne, z tłem historycznym jest ogromna. Ich popularność jednak nie dziwi. Właśnie do tego podgatunku należy prawdopodobnie najchętniej oglądany polski serial, czyli *Czterej pancerni i pies*. Fabuła skupia się na przygodach załogi czołgu „Rudy” o numerze 102 podczas drugiej wojny światowej. Główni bohaterowie to tytułowi czterej pancerni i ich pies o

²⁶⁶ Na temat przydatności tego elementu toczą się od wielu lat nieustanne dyskusje. Bywają i głosy wypośredkowujące te opinie: „Czy śmiech z puszki naprawdę jest taki ważny w odbiorze komedii? A może to tylko konieczne zło? Prawda, jak to zwykle bywa, leży gdzieś pośrodku i zależy od konkretnej produkcji, typu gagów, oryginalności twórców. Humor sytuacyjny potrzebuje moim zdaniem sztucznego śmiechu jak wody – zwykle jest dość oklepany, konieczne jest więc wprowadzenie widza w odpowiedni nastrój. Tam, gdzie króluje absurd, puszka nie jest konieczna. Takie produkcje są skierowane do bardziej wyrobionego widza, który potrafi sam się rozbawić” (<http://www.serialowa.pl/65297/skad-wzial-sie-smiech-z-puszki-i-po-co-nam-on/>, dostęp: 01.03.2015).

swojsko brzmiącym dla studentów rosyjskojęzycznych imieniu – Szarik²⁶⁷. Serial dobrze sprawdza się podczas zajęć ze studentami z terenów byłego Związku Radzieckiego, gdyż jego akcja rozpoczyna się na Syberii, a dopiero potem przenosi się na tereny polskie. Dodatkowym atutem serialu jest postać Gruzina – Grigorija. On i pozostali pancerni, reprezentujący różne typy ludzkie, umożliwiają identyfikację właściwie każdemu widzowi. Była to pierwsza realizacja, w której tematyka wojenna została potraktowana właściwie jako pretekst do przedstawienia perypetii życiowych głównych bohaterów, gdzie „wojna była ekscytującą przygodą. Gdy trzeba było z czołgu zrobić w Berlinie łódź podwodną i popłynąć tunelami metra pod Bramę Brandenburską, pancerniacy to robili” (Zygmunt 1996, 71). Specyficzny sposób ujmowania tematyki wojennej w *Czterech pancernych* jest porównywany do amerykańskich filmów z tego samego okresu, np. do *Parszywej dwunastki* (*The Dirty Dozen*) Roberta Aldricha. Tego rodzaju podejście do tematyki wojennej nie spotkało się w Polsce z przychylnym przyjęciem wielu krytyków. Kultowy serial od połowy lat 60. do końca PRL miał raczej dobre opinie. Później bywało różnie. Jeden z publicystów pisał o zakłamaniu i propagandowym wymiarze *Pancernych*, a także wymienił, czego w serialu nie ma: „wyłapywania i rozstrzeliwania żołnierzy AK; nie pokazano obozów, z których wywożono na Sybir; polowań na Polaków lojalnych wobec władz Rzeczypospolitej; nie pokazano lubelskiego zamku, który stał się katownią ludzi polskiego podziemia” (Piotrowski 2011, 70-71). Autor odpowiada sam sobie i wskazuje przyczyny takiego stanu rzeczy:

Ta lista jest zdecydowanie za krótka. W *Pancernych* nie pokazano: głupoty dowódców, gwałconych przez Sowietów kobiet ani tego, jak kradną zegarki, rowery i wszelakie dobro. Nie pokazano też scen pijaństwa i masowych zgonów po wypiciu zatrutego alkoholu. Tego wszystkiego niewątpliwie brakuje w serialu stworzonym z myślą o młodzieży. Dziwić się należy, że owej tematyki nie poruszono na ekranie już w połowie lat sześćdziesiątych, gdy kręcono pierwszą serię *Pancernych*, w czasach znanych z liberalizacji i powszechnej oraz głośnej krytyki ZSRR (Piotrowski 2011, 70-71).

Fragmety serialu można wykorzystać w różnorodnych kontekstach. W poszczególnych odcinkach znajdują się podstawowe fakty historyczne związane z II wojną światową. Ważne miejsca i daty: utworzenie I Armii Polskiej w ZSRR pod dowództwem Zygmunta Berlinga, zwycięską dla wojsk polsko-radzieckich bitwę pod Studziankami, klęskę powstania warszawskiego, zaślubiny Polski z morzem, stawianie przez żołnierzy słupów granicznych na Odrze i Nysie Łużyckiej, bitwę o Berlin i zdobycie Berlina 2 maja 1945. Atutem serialu jest także to, iż nie schodzi on z anten stacji

²⁶⁷ W języku rosyjskim słowo *szarik* oznacza kuleczkę lub balonik.

telewizyjnych właściwie od ponad 40 lat, stając się istotnym składnikiem polskiej kultury masowej. Jego bohaterowie znani są studentom z niektórych krajów, a popularność tej wieloodcinkowej produkcji, jako jednej z niewielu przekroczyła granice Polski²⁶⁸. Wartość *Czterech pancernych* wypada na koniec poprzez opinie studentów z Rosji i Białorusi. „Oglądałam ten serial, kiedy byłam mała. Bardzo podobał mi się pies i Janek – byłam w nim zakochana”; „Fajna klasyka polskiego kina. Lubię filmy o II wojnie światowej. Ten film nie stracił swojej aktualności, bo jest o przyjaźni i miłości”.

Drugim serialem osadzonym w wojennej rzeczywistości, choć luźniej traktującym tę tematykę, jest *Stawka większa niż życie*. Początek emisji to okres, który w kinie wyznacza koniec Polskiej Szkoły Filmowej. Można się zastanawiać, czy historie o agencie wywiadu oraz o czterech pancernych odniosłyby taki sam sukces w innym czasie.

Temat II wojny światowej zdominował ówczesną polską świadomość szczególnie za sprawą filmu, który artystycznymi narzędziami „szkoły polskiej” ukazywał przede wszystkim tragiczno-romantyczny rys losów pokolenia wojennego. Nad wizjami wojny unosił się duch poezji Baczyńskiego i Gajcego (...). Istniała zatem ciągła potrzeba moralnych rozliczeń, zrozumienia mechanizmów historii i własnego w niej miejsca (Giza 2005, 164-165).

To właśnie tę nieustanną potrzebę rozrachunków łączą z kulturą popularną Kloss i pancerni.

W godzinach nadawania *Stawki* ulice w Polsce pustoszały. Wkrótce Kloss zaczął odnosić sukcesy w telewizjach państw socjalistycznych. *Stawkę* pokazywano też z powodzeniem w Szwecji, Meksyku, Kanadzie, Japonii, Australii i Stanach Zjednoczonych. Dość kuriozalny może wydać się fakt, że serial podobał się w Niemieckiej Republice Demokratycznej, a chętnie w NRD-owskiej telewizji oglądali go również mieszkańcy Berlina Zachodniego (Piotrowski 2011, 101).

Nie jest szczególną tajemnicą, iż radzieckie *Siedemnaście mgnień wiosny* jest inspirowane kultową polską produkcją. Kloss i Stirlitz (główny bohater *Siedemnastu mgnień wiosny*) – ikony ówczesnej kultury popularnej – spotkali się nawet jako bohaterowie satyrycznej piosenki Kabaretu OT.TO *Niebezpieczna kawiarnia* (lub *Stirlitz i Kloss*)²⁶⁹. Tekst piosenki wraz z ćwiczeniami można znaleźć w książce z materiałami pomocniczymi do nauki języka polskiego autorstwa Jolanty Tambor i

²⁶⁸ Serial był wyświetlany m.in. w Czechosłowacji, Finlandii, Estonii, na Węgrzech i na Kubie.

²⁶⁹ Tekst piosenki można znaleźć w aneksie.

Anny Majkiewicz *Śpiewająco po polsku*. Piosenka została wykorzystana przez autorki książki, jako materiał do ćwiczenia mowy zależnej.

Przygody agenta J-23, krytykowane za brak realizmu oraz za wiele niedociągnięć scenariuszowych²⁷⁰, stały się jednym z najpopularniejszych i najbardziej cytatotwórczych polskich seriali. Hasło: „Najlepsze kasztany są na placu Pigalle”, to tylko jeden z przykładów. Co ciekawe, *Stawka* to serial, który szybko zaczął żyć własnym życiem. Dwa najczęściej używane cytaty utożsamiane z serialem: „Nie ze mną te numery, Brunner” oraz „Brunner, ty świnió” nie zostały nigdy wypowiedziane przez żadną z postaci.

Wśród innych seriali związanych z historią Polski wymienić należałoby następujące tytuły: *Czarne chmury*, *Hrabina Cosel*, *Królowa Bona*, *Ogniem i mieczem*, *Przygody pana Michała*, *Czas honoru*, *1920 wojna i miłość*, *Mała Moskwa* czy *Quo vadis*. Część tych tytułów to efekt mody realizowania seriali na podstawie filmów fabularnych lub odwrotnie. Te zabiegi nie zawsze dawały pożądane skutki artystyczne, o czym pisał już w roku 1974 Lesław Bajer w magazynie „Film”:

Oto jesteśmy w ostatnich latach świadkami artystycznej „wielowarsztatowości”. Jeśli reżyser przygotowuje film dla kin, adaptuje głośną powieść, to koniecznie musi własną strudzoną ręką przygotować wersję telewizyjno-serialową. Skutki artystyczne? Wystarczy obejrzeć Janosika w wersji kinowej, aby zobaczyć jak katastrofalnie ten obyczaj odbił się na dramaturgii całości, jak wyraźnie pękają szwy montażu przy próbie sporządzenia bryku z większej całości. A wersja kinowa *Chłopów*? Przecież to samo! Czy skorzystał na tym serial telewizyjny? Też wystarczy mu się przyjrzeć, aby dojść do zasmucających wniosków. A przed nami jeszcze przyszłość: Oleńka znów nie będzie godna ran Kmicicowych całować (tym razem w kilkunastej godzinie projekcji) (Bajer 1974, 5).

Niewiele jest prawdopodobnie takich przypadków, w których można dostrzec walory serialu większe niż w wersji kinowej czy nawet książkowej. Jednym z takich przypadków jest wspomniany wyżej serial *Chłopi* w reżyserii Jana Rybkowskiego. Jest to jednocześnie kolejny przykład serialu, który osiągnął sukces nie tylko w Polsce. Nadawany był bowiem w prawie wszystkich krajach socjalistycznych, niektórych krajach skandynawskich i RFN.

²⁷⁰ „[W] *Stawce większej niż życie* nieważne było to, że Kloss w kilku odcinkach dostarczał meldunki zegarmistrzowi (Bronisław Pawlik), którego w następnych »nie znał«. Albo, że w jednym z odcinków Leszek Herdegen – grający niemieckiego porucznika (słynna kwestia o kasztanach na placu Pigalle) – rozpracował Klossa, za co ten go zabił, a w którymś z następnych był oficerem angielskiego wywiadu” (Zygmunt, „Film” 1996, nr 1, s. 71).

Powodzenie było zasłużone: wybitna powieść, która mimo przyznanej jej nagrody Nobla nie przekroczyła w pełni bariery językowej i nie zdobyła w świecie zasłużonej renomy, ukazała w telewizyjnej adaptacji swoje walory – dobrze pokazany obraz obyczaju i kultury zamkniętego środowiska wiejskiego, świetnie zarysowane charaktery, dramatyzm i intensywność przeżyć bohaterów, zharmonizowanie rytmu życia ludzkiego z biologicznym rytmem przyrody (Fuksiewicz 1981, 199).

Uniwersalność opowieści w wydaniu Rybkowskiego udowadnia opinia, którą znaleźć można na portalu amazon.com: „Niektóre części filmu są z całą pewnością ukazaniem typowych dla wiejskiego życia wydarzeń. Możemy zobaczyć ludowe tradycje, stroje i obyczaje. (...) Im dłużej oglądałem film, tym bardziej urzekający mi się wydawał” (tłum. A.T.)²⁷¹. Obraz polskiej wsi z przełomu XIX i XX wieku, nakreślony przez Reymonta, a pośrednio przez Rybkowskiego, można uzupełnić obrazem współczesnej wsi polskiej proponowanym przez dwa seriale: *Złotopolscy* oraz *Ranczo* (nadawane w telewizji od roku 2006). Beata Łaciak, która deklaruje się jako fanka *Rancza* mówi:

Ten serial skrzy się dowcipem. Ma po prostu dobry humor, czego od wielu lat w polskim filmie brakuje. (...) Drugi ważny motyw to pokazanie wsi jako soczewki, w której skupiają się wszystkie nasze wady narodowe. (...) Postacie są śmieszne, ale nie są do wyśmiania. Nawet pijaczkowie pod sklepem wygłaszają filozoficzne sentencje i w gruncie rzeczy są dobrymi ludźmi. To jest obraz sielskiej wsi, który w ogóle dobrze się sprzedaje w polskich serialach. Wsi trochę arkadyjskiej, do której się wraca, cichej, swojskiej, gdzie lepi się pierogi i nawet jak się wino pod sklepem wypije, to nie ma to żadnych złych skutków (Łaciak 2011, 51).

O ile więc coraz częściej prawdziwszy realioznawczo (ze współczesnego punktu widzenia) obraz współczesnej wsi polskiej ukazują raczej takie dokumenty jak *Czekając na sobotę*²⁷², o tyle we wspomnianych serialach możemy znaleźć właśnie przedstawienie pewnych tradycji czy obyczajów, które gdzieś tam na wsi jeszcze się zachowały. Spora popularność²⁷³ *Rancza* zaowocowała w 2007 roku realizacją filmu fabularnego *Ranczo Wilkowyje*.

²⁷¹ „Some parts of the movie were no doubt typical events in village life. We get a good look at folk customs, clothing and country life. (...) I found the film to get more captivating as the story progressed” (<http://www.amazon.com/The-Peasants-Chłopi-Władysław-Hancza/dp/B000JMK6TY>; dostęp: 10.09.2012).

²⁷² *Czekając na sobotę* w reż. Ireny i Jerzego Morawskich to film dokumentalny o beznadziei i nudzie panującej wśród młodych ludzi mieszkających na polskiej prowincji.

²⁷³ Najlepszą oglądalność serial osiągnął w 2009 roku. Czwartą serię *Rancza* oglądało ok 8280000 widzów. (informację podaję za: <http://rozrywka.dziennik.pl/seriale/artykuly/392229,serial-ranczo-cieszy-sie-najwieksza-ogladalnoscia-bedzie-kolejna-seria.html>; dostęp: 14.09.2012).

3.4. SERIAL *SPADKOBIERCY*

Na fali wysokiej oglądalności wszelkiego rodzaju seriali oraz niezwyklej popularności, jaką cieszą się w Polsce kabarety, powstała typowo polska hybryda – „serial obyczajowy” *Spadkobiercy*. Ta produkcja, której formuła oparta jest na typowym schemacie oper mydlanych, to w istocie improwizowany program telewizyjny, nie posiadający scenariusza. Każdy odcinek, w którym w bohaterów rodem z *Dynastii* wcielają się najlepsi polscy kabareciarze, ma zapisane tylko zdanie kończące każdą ze scen. Reszta dialogów i zachowań aktorów jest przypadkowa, wymogiem jest jednak spójność fabularna całości. Trudno rozpatrywać historię przedstawioną w *Spadkobiercach* jako mającą cokolwiek wspólnego z rzeczywistością. Może jednak stać się on ciekawym materiałem językowym. Większość seriali (szczególnie tych o tematyce obyczajowej) cechuje spora przewidywalność zarówno w warstwie fabularnej, jak i w warstwie językowej. Wspomniany program kabaretowy całkowicie wyłamuje się wszelkim konwencjom. Właśnie dzięki brakowi scenariusza można zaproponować studentom na niższym poziomie zaawansowania językowego zabawę w dopisywanie dialogów do obrazu (zachowania bohaterów są niezwykle teatralne i wyraziste, a w jednym odcinku nie zostaje umieszczonych zbyt wiele wydarzeń) lub na wyższym poziomie w uzupełnianie rozmów prowadzonych na ekranie przez bohaterów²⁷⁴. Drugie zaproponowane ćwiczenie wymaga wyższej kompetencji językowej ze względu na wysoki poziom abstrakcji wkradający się czasami w dialogi oraz w rozwój historii. Niemniej jednak *Spadkobiercy* to ciekawy materiał, na który warto zwrócić uwagę nauczycieli języka polskiego jako obcego.

3.5. PRAKTYCZNE WYKORZYSTANIE SERIALU *RODZINKA.PL* NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Wykorzystanie seriali podczas zajęć językowych wydaje się współcześnie nieuniknione. „Dla młodego człowieka żyjącego na przełomie tysiącleci telewizja jest medium, które stanowi nie tylko formę rozrywki, ale także źródło wiedzy o świecie. Coraz intensywniej w procesie zdobywania informacji wykorzystywane są także nowoczesne techniki informacyjne, szczególnie

²⁷⁴ W przypadku grupy, z którą nauczyciel może pracować przez dłuższy czas, można pokusić się nawet o stworzenie wraz ze studentami repliki serialu.

internet. Nauczyciel, który pragnie dotrzymać kroku swoim uczniom, nie powinien ignorować ich zainteresowań” (Bajger, 2002). Dodatkowym atutem powinno być dla nauczyciela przekonanie o konieczności zapoznawania uczniów czy studentów z żywym materiałem językowym i kulturowym. Argumenty na poparcie tej tezy wysuwa Bożena Szałasta-Rogowska, w artykule dotyczącym omawiania poezji emigracyjnej na zajęciach lektoratowych:

Tekst literacki, będący tekstem autentycznym, a nie spreparowanym na potrzeby omawianego właśnie ze studentami zagadnienia, pojawiając się na zajęciach języka polskiego jako obcego nawet „tylko” w charakterze utworu uatrakcyjniającego konkretną sytuację komunikacyjną czy stanowiącego *exemplum* problemu gramatycznego, zarówno zaznajamia słuchaczy z „żywym” językiem, jak i wyzyskuje dla potrzeb glottodydaktyki elementy kultury (jakim sam jest i jakie na przykład omawia). A jest to przecież bez wątpienia wartość sama w sobie (Szałasta-Rogowska, 2010, 147).

Autorka słusznie docenia wyższość autentycznego, „żywego” tekstu nad jego spreparowanym odpowiednikiem. Używa ona jednak pojęcia *autentyczny* w jednym z jego słownikowych znaczeń: „będący oryginałem, oryginalny” (Dunaj 1999, 18). Waldemar Martyniuk tymczasem w artykule *Praca z tekstem autentycznym* rozróżnia tekst autentyczny od tekstu oryginalnego. Jako oryginalny, rozumie on taki, który pochodzi z gazety czy książki. Tekst autentyczny z kolei, to w jego rozumieniu (autor odwołuje się tu do teorii stworzonej przez Leona Leszka Szkutnika) taki, który spełnia konkretne wymogi „zrozumiałości, wielowarstwowości, niejednoznaczności, egzystencjalności”. Takie wyznaczniki nie eliminują tekstów preparowanych z grupy autentycznych. Preparowane treści mogą bowiem spełniać wymagania jakie stawia się tekstowi oryginalnemu, gdyż jak zauważa Waldemar Martyniuk: „Tekst jest autentyczny wtedy, (...) gdy jest dyskursem, gdy umożliwia przeżycie, interpretację, gdy się może »wydarzyć«” (Martyniuk 1996, 46). Tekst uznaje autor za wartościowy, gdy „daje on okazję do zastanowienia, do przeżycia” (Martyniuk 1996, 45). W przypadku utworu literackiego może zaistnieć konieczność pewnej ingerencji (oczywiście raczej w przypadku prozy niż poezji). Nauczyciel mógłby dokonać pewnych zmian czy uproszczeń, pod warunkiem jednak, iż nowa wersja dawać będzie nadal efekt autentyczności, w kontekście „przeżycia”, czyli oddziaływania na emocje czytelnika. Warstwa językowa wielu tekstów literackich i poetyckich, i prozatorskich stanowi dla studentów nieprzekraczalną barierę. Ratunkiem w tym zakresie są na przykład książki z serii *Czytaj po*

*polsku*²⁷⁵, oferujące czytelnikom adaptowane, uproszczone pod względem językowym wersje największych dzieł polskiej literatury lub materiały własne lektorów i nauczycieli języka polskiego jako obcego. Adaptacje zawarte w tej serii spełniają (pomimo ingerencji) wymagania stawiane tekstowi autentycznemu przez Martyniuka i Szkutnika. W przypadku poezji student będzie musiał wspiąć się na nieco wyższy poziom kompetencji językowej, aby odczytać zastosowane w wierszach metafory i inne środki stylistyczne²⁷⁶. O ile więc nie każde dzieło literackie można potraktować jako materiał przydatny merytorycznie, o tyle przytoczone argumenty można w pełni zastosować na poparcie tezy o możliwości fragmentarycznego wykorzystania odcinków seriali w glottodydaktyce.

Wciąż jeszcze zdarzają się nauczyciele języka polskiego jako obcego koncentrujący się głównie na tekstach pisanych proponowanych przez autorów podręczników oraz na tzw. „słuchankach”, które dołączone są do tychże na płytach CD. „Nauczyciele często pracują z tekstami, celebując pewien rytuał, nie dbając o to, czy warto się jakimś tekstem zajmować” (Martyniuk, 1996, 45). Ich uwaga powinna zostać jednakże skierowana na zupełnie inne możliwości. Funkcje tekstów autentycznych oraz cele ich użycia rozpatrywał już w 1996 roku właśnie Waldemar Martyniuk. Autor w swoim artykule odnosi się głównie do tekstów pisanych, gdyż w tamtym okresie dostęp do przekazów audiowizualnych nie był jeszcze tak powszechny jak dziś, jednak wszystkie jego postulaty, zastosować można także w przypadku tych drugich.

Stopień wymagań stawianych czytelnikowi przez tekst w procesie interpretacji może być różny: najmniejszy w przypadku prostych tekstów informacyjnych typu rozkład jazdy pociągów – największy przy lekturze tekstów poetyckich. Problem polega wszakże na tym, że znakomita większość tekstów używanych w nauczaniu języków obcych, w tym polskiego, ogranicza się do najniższego poziomu wymagań stawianych czytelnikowi uczącemu się. Leon Leszek Szkutnik stwierdza, że teksty w podręcznikach są zazwyczaj jednoznaczne i konkretne, nieotwierające uczącym się pola dla kreatywności i inwencji, co sprawia, że praca z nimi nie umożliwia (ani też prawdopodobnie w ogóle nie zakłada) żadnej interpretacji, ani żadnego przeżycia czy refleksji. Celem dydaktycznym tekstów jest najczęściej ilustracja, prezentacja przykładowego zastosowania pewnych struktur gramatycznych lub funkcjonalno-pojęciowych danego języka. Nie są to więc teksty realne, przeznaczone dla czytelnika, lecz teksty-zbiory przykładów użycia struktur

²⁷⁵ Seria wzorowana jest na książkach Wydawnictwa Penguin, oferujących uproszczone wersje najważniejszych pozycji literatury anglojęzycznej.

²⁷⁶ Z podobnymi problemami nauczyciel może zetknąć się, wykorzystując piosenki, które czasami proponują równie lub nawet bardziej skomplikowane metafory (lub nawet niepoprawne konstrukcje, zob. piosenka Jennifer Lopez *Love don't cost a thing* – podczas gdy gramatycznie poprawna forma powinna brzmieć *Love doesn't cost a thing*) niż poezja, ze względu m.in. na wymagania rytmiczne.

językowych nie przeznaczone do czytania, bo niepoddające się normalnemu procesowi interpretacji (Martyniuk, 1996, 45-46).

Podobną opinię na temat tekstów autentycznych wyrażał w wywiadzie dla czasopisma „Postscriptum” Josif Brodski, odpowiadając na pytanie o najlepszy sposób na uczenie się języków obcych.

Najlepszy sposób, żeby się nauczyć języka, to tłumaczyć. Trzeba nakazywać studentom, by tłumaczyli wiersze lub dramaty. Szczególnie wiersze. Bo kiedy tłumaczy się prozę czy prostą informację, szuka się jednego, dokładnego, ostatecznego znaczenia. A bardzo często w języku jedno słowo oznacza wiele rzeczy (...). I właśnie kiedy tłumaczy się prozę, przekłada się tylko jedno znaczeniem, a kiedy tłumaczy się wiersze, wtedy rozumie się, że poeta miał jeszcze coś więcej na myśli. I dlatego wyucza się od razu na przykład trzech znaczeń (Brodski 1993, 16).

Poeta wskazał pozytywne aspekty czytania wierszy podczas nauczania wymowy i poprawnego akcentowania oraz na wartość dramatów w ćwiczeniu odnajdywania sensów znaczeniowych słów. Brodski porównał proponowane przez siebie metody do własnych doświadczeń z uczeniem się języków obcych: „Jak tak nauczyłem się angielskiego. (...) To na pewno bardziej efektywny sposób opanowania języka niż np. wyuczanie się gramatyki. To najlepszy program na lekcje: tłumaczenie wierszy i trochę czytania dramatów” (Brodski 1993, 16).

Przekaz medialny, jakim jest serial telewizyjny to materiał doskonały na językowe zajęcia lektoratowe. Żywy język (choć pozbawiony pewnych wyraźnie istniejących w nim naturalnie elementów, np. wulgaryzmów) pozwala na rozwijanie u studenta umiejętności niezbędnych w codziennej komunikacji.

To oczywiste, że ucząc języka (także ucząc się własnego języka), winniśmy nie tylko zwracać uwagę na opanowanie kodu²⁷⁷ w ogóle, ale na opanowanie kodu stosownego do tej właśnie sytuacji, do tego właśnie rozmówcy, do tego tematu i skutecznego dla osiągnięcia tej właśnie intencji wypowiedzi” (Skudrzyk, 2010, 55).

²⁷⁷Za kod moglibyśmy uznać właśnie poprawność gramatyczną, wynikającą z reguł systemu języka – A.T.

Podstawowych zagadnień i reguł gramatycznych, np. końcówek, można się nauczyć z podręczników – w ostateczności nawet samodzielnie. Zatem zadanie, jakie powinien postawić sobie lektor języka polskiego, jest nieco inne.

Do przeszłości należy już ten okres rozwoju dydaktyki języków obcych, kiedy to uwaga wykładowcy koncentrowała się niemal wyłącznie na wdrożeniu uczniom znajomości kategorii gramatycznych, kształcenie zaś ich leksykalnych nawyków następowało jak gdyby „mimochodem”, przy okazji lektury tekstów, i to z zasady literackich. (...) Nie miał on bowiem z wyrazów w ten sposób przyswojonych żadnego życiowego pożytku: nie mógł się nimi posługiwać w kontaktach z rdzennymi użytkownikami danego języka, nie wywołując ich rozbawienia sztuczną, nieświadomie archaizowaną formą wypowiedzi²⁷⁸ (Buttler 1980).

Argumenty Martyniuka i Buttler wydają się wystarczające, aby poprzeć tezę o możliwości skutecznego użycia serialowych fragmentów podczas zajęć. Wypływa z nich bowiem teza o konieczności użycia metody komunikacyjnej. Ten postulat wybrzmiewać zaczął wprost kilka lat później i obecnie: „celem nadrzędnym (...) jest w przekonaniu praktyków i teoretyków z zakresu glottodydaktyki uczenie języka polskiego mówionego, związanego z konkretnymi sytuacjami życiowymi, typowymi i powszechnymi” (Skudrzyk 2010, 53). Głośno mówi się przecież o konieczności zakorzeniania podręcznikowych struktur językowych w kulturowo-społecznym tu i teraz. Trzeba nauczyć studenta wypowiedzania się z uwzględnieniem okoliczności, odbiorcy i celu, jaki chciałby osiągnąć. Bez tego wyuczone formuły nie mogą spełniać nadrzędnego celu to znaczy nie pozwalają na swobodne i efektywne porozumiewanie się z rodzimymi użytkownikami danego języka. „Wiedza o innej kulturze (i poznanie opisującego ją języka – przypis A.T.) ma dostarczyć uczącym się (...) potrzebnych narzędzi w interpretowaniu potencjalnych problemów w ramach komunikacji międzykulturowej” (Czechowska 2004, 15). I tu ujawnia się kolejna zaleta tekstu, jakim jest serial czy film. Nauczyciel ma bowiem możliwość pokazania nie tylko żywego języka, ale jednocześnie umiejscawia go w naturalnej sytuacji komunikacyjnej, która ujawnia różnorodne problemy i pułapki czyhające na uczącego się. Przykładem może być odcinek serialu *Wojna domowa* zatytułowany *Zagraniczny gość*, pokazujący z pełnym ciepła humorem stereotyp Anglika i stereotypowe zachowania Polaków wobec zagranicznego gościa. Główni bohaterowie serialu, czyli rodzina Jankowskich, dowiadują się o rychłej wizycie kuzyna z Anglii. Przechylnie dyskusje o odmiennym od polskiego stylu życia Anglików, toczone przed przyjazdem chłopaka, zostają

²⁷⁸ Już D. Buttler widzi zatem trudności wynikające z wykorzystywania podręcznikowych tekstów preparowanych.

szybko skonfrontowane z jego wcale nie aż tak dziwnymi zwyczajami. Okazuje się, że kuzyn z Anglii zachowuje się jak „normalny człowiek”, można się z nim porozumieć po polsku – czasem tylko myli jakieś słowa i właściwie jest zupełnie „zwykły”, choć na szczęście, jak na Anglika przystało, bardzo kulturalny. Widz ogląda działania obu stron, wie i widzi więc to, czego nie może zobaczyć rodzina Jankowskich. Widz rozumie, że Richard tylko pozornie wykonuje dziwne czynności proponowane mu przez wujka i ciocię, jak na przykład przedkolacyjna kąpiel; wedle stereotypowych wyobrażeń Jankowskich każdy Anglik kąpie się przed kolacją i do jedzenia przebiera się we frak, a co najmniej w garnitur. Richard, uznając propozycję kąpieli za nietypowy polski zwyczaj, chlupie zatem wodą, siedząc na brzegu wanny wystarczająco długo, aby zadowolić swoich polskich krewnych. Już na lotnisku dochodzi do zabawnej wymiany zdań między Richardem a ciotką, która pisała przecież w liście, że w Polsce jest grudzień, dotyczącą stroju przybysza. Zostaje on więc przyodziany w płaszcz stosowny dla, tak różnej przecież w grudniu od angielskiej, aury. To aspekt kulturowy, idzie za nim jednak przecież cały czas komunikacja werbalna między obiema stronami, która jeszcze bardziej podkreśla różnice między nimi. Tego typu sceny są idealnym materiałem dla uczącego się, który poza wszystkim może się zidentyfikować z bohaterem odcinka i ma okazję opowiedzieć o swoich doświadczeniach podczas pierwszych spotkań z Polakami²⁷⁹.

Przeniesienie punktu ciężkości działań glottodydaktycznych z poprawności gramatycznej na metodę komunikacyjną, czyli inaczej mówiąc, stałe powiększanie zasobu leksykalnego i możliwie dużej funkcjonalności jego wykorzystania powinno skłonić nauczyciela języka polskiego jako obcego do bacznej obserwacji przekazów oferowanych przez współczesne media. Nauczanie słownictwa wydaje się sprawą łatwą – w nowych podręcznikach do nauczania języka, leksyka bywa jedną z najważniejszych części jednostek lekcyjnych. Z taką sytuacją mamy do czynienia w podręczniku Ewy Lipińskiej *Z polskim na ty*, który zbudowany jest na zasadzie mozaikowej. Dwie części podręcznika – gramatyczna i leksykalna, które mogą być wykorzystywane osobno, z założenia mają uzupełniać się nawzajem. Interesująca konstrukcja okazuje się jednak nie do końca przydatna podczas zajęć, ponieważ struktury gramatyczne budowane są częstokroć na nieco innym zasobie leksykalnym niż ten, który pojawia się w części ukierunkowanej na nauczanie słownictwa. Takie sytuacje rekompensowane są przez wiele interesujących materiałów pomocniczych²⁸⁰.

²⁷⁹ Fragment tekstu pochodzi z mojego współautorskiego artykułu: J. Tambor, A. Tambor, *Cudzoziemiec w oczach Polaka - odwrotna strona autoportretu. Film jako narzędzie dydaktyczne*. W: *Glottodydaktyka polonistyczna III*, Szczecin 2013, s. 301-314.

²⁸⁰ Na niższych poziomach zaawansowania językowego zadanie nauczyciela jest ułatwione, może on bowiem korzystać także z materiałów dydaktycznych przeznaczonych do rozwijania słownictwa u dzieci polskich.

Nauczanie słownictwa doczekało się wielu rozważań teoretycznych i uogólniających. Magdalena Pastuchowa w artykule *Rola nauczania słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców* argumentuje m.in. iż „czyha tu na uczącego wiele pułapek – musi ciągle odwoływać się do innych płaszczyzn języka, najczęściej (...) do słowotwórstwa” (Pastuchowa 2010, 10). Zakładając hipotetyczną sytuację cudzoziemca na poziomie A1/A2, znającego wszystkie słowa proponowane przez Annę Seretny w słowniku *A co to takiego?*, możemy uznać, że posiada on zasób słownictwa na poziomie około 2000 wyrazów. Dzięki znajomości reguł słowotwórczych i podstawowych afiksów i ich funkcji może on wszakże znacznie zwiększyć tę liczbę. Dla przykładu: „W polskim zasobie słownikowym istnieją takie formacje, jak: *badacz, biegacz, palacz, słuchacz* i inne, zatem znajomość kategoryjnej funkcji sufiksu *-acz* (‘wykonawca czynności’) czy po prostu umiejętność jej wyabstrahowania na podstawie znanych leksemów” (Pastuchowa 2010, 11) powoduje iż student jest w stanie „rozszyfrować” słowa mu nieznane, w których rozpoznaje tylko podstawę słowotwórczą.

Takie „słowotwórczocentryczne” podejście do nauczania języka polskiego jako obcego jest i powinno być uprawnione. Polszczyzna jako język fleksyjny wymusza na autorach podręczników podejście do nauczania skoncentrowane raczej na odmianie rzeczowników, przymiotników, czasowników, liczebników i zaimków. Marcin Maciołek zauważa:

Reguły słowotwórcze mają mniejszą siłę oddziaływania aniżeli reguły fleksyjne. Znaczy to, że o ile stosowanie tych ostatnich jest obligatoryjne, a ich efekty są przewidywalne zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, o tyle użycie reguł słowotwórczych nie jest konieczne, lecz możliwe, wobec czego pojawienie się ich efektów nie jest w pełni przewidywalne ani co do ilości, ani co do jakości (...), słowotwórstwo w przeciwieństwie do fleksji jest niekategoryjne, co oznacza, że nie od każdego wyrazu z danej kategorii wyrazowej można utworzyć określony derywat (w odróżnieniu od tworzonych kategoryjnie form fleksyjnych). Brak jest ścisłych reguł derywowania wyrazów pochodnych, a przecież zasady rozumiane jako swoiste receptury (przepisy) językowe są szczególnie pożądane w procesie przyswajania języka (Maciołek 2011, 270).

Przytoczone przez Marcina Maciołka argumenty to prawdopodobnie jedne z głównych powodów rezygnacji lektorów z angażowania słowotwórstwa w tok nauczania. Wiedza z tego zakresu nie tylko pozwala na szybkie powiększenie zasobu leksykalnego, ale jest studentowi niezbędna.

Derywacja jest najważniejszym w językach słowiańskich środkiem wzbogacania i rozwijania słownictwa. Już Miloš Dokulil w pracy *Teoria derywacji* zwrócił uwagę, że języki słowiańskie

posiadają słownictwo w dużej mierze motywowane i że takie właśnie wyrazy są preferowane. Z podobnym stwierdzeniem spotykamy się również w innych opracowaniach językoznawczych. Oblicza się, że 2/3 słownictwa – w takich językach, jak np. rosyjski, czeski – to wyrazy podzielne słowotwórczo. Możemy przyjąć, iż w polszczyźnie sytuacja przedstawia się podobnie (Janowska 2007, 28).

Nie chodzi o wyuczenie studenta umiejętności stworzenia wszystkich możliwych derywatów, a raczej o umiejętność rozłożenia słowa na jego poszczególne części składowe, dzięki czemu jest on w stanie wyodrębnić podstawę i zrozumieć sens danego słowa (a tym samym odszyfrować komunikat).

Cudzoziemiec uczący się polszczyzny obcuje z tekstami mówionymi i pisаныmi, które nasycone są derywatami, stanowiącymi przecież zdecydowaną większość w zasobie leksykalnym polszczyzny i języków bliskich jej typologicznie. Poza tym kształcenie umiejętności interpretacji formacji słowotwórczych, a następnie możliwości aktywnego wykorzystania znajomości reguł tworzenia derywatów, to najwyraźniejsze przejawy kształtowania się kompetencji językowej na poziomie leksykalnym. Do takiego stwierdzenia upoważnia obserwacja współczesnej polszczyzny. Teksty reklamowe, nagłówki prasowe oraz debata publiczna w radiu i telewizji pełne są leksemów złożonych morfologicznie, powstałych drogą derywacji słowotwórczej, w mniej lub bardziej regularny sposób²⁸¹.

Podobnie dzieje się w codziennej komunikacji. Coraz silniejsza potoczność języka i ekspansywne wkraczanie do komunikacji form niedbałych, należących do wywodu potocznego czy wręcz slangowego, jest wynikiem „dominacji prywatnego stylu życia i języka z nim związanego, obowiązującej mody na luz, wreszcie amerykańskiej stylu życia” (Skudrzyk 2010, 52). Powoduje to między innymi wkraczanie do dyskursu codziennego form o wysokim poziomie skomplikowania słowotwórczego – często jednorazowych, efemerycznych, nie zawsze spełniających kryterium zgodności z systemem²⁸². Potoczna odmiana języka charakteryzuje się dynamiką i dużą

²⁸¹ W swoim artykule *Rola nauczania słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców* Magdalena Pastuchowa przytacza takie przykłady jak: *Przechodzieńka nie przejdzie* („Polityka” 2009, nr 34) gdzie wyraz *przechodzieńka* może być rozszyfrowany za pomocą znajomości podstawy *przechodzień* i sufiksu *-ka*, który służy do tworzenia nazw żeńskich lub *Nie załatwiać załatwiczom*, gdzie słowo *załatwicz* może być rozpoznane za pomocą podstawy *załatwiać* i sufiksu *-acz* oznaczające wykonawcę czynności.

²⁸² Tę efemeryczność i jednorazowość prześledzić można na przykład na podstawie ilości derywatów od angielskiego słowa *sorry* podawanych przez Małgorzatę Marcjanik w *Słowniku językowego savoir-vivru: sernik, siorki, solawa, solka, sor, sora, soraja, soraki resoraki, soras, sorasek, sorasik, sorasiński, soraski, soraszki, soraś, sorawa, sorawczor, soraweczka, sorawiński, sorawka, sorwason, sorwuś, soraya, sorcia, sorciak, sorciarz, sorcie, sorciosław, sorczak, soreczka, soreczki, sorek, soreks, sorencja, sorencja babencja, sorencjusz, sorens, sorensen, sorensis, soreńka*,

dowolnością słowotwórczą, co powoduje pojawianie się w niej często słów nienależących do słownikowych zasobów. I to właśnie te formy powinien nauczyć rozpoznawać studenta nauczyciel języka polskiego jako obcego.

Za takim postępowaniem przemawia jeszcze jeden argument: słowniki współczesnej polszczyzny, z których na pewnym etapie korzystają już cudzoziemcy, odnotowują, z odpowiednim kwalifikatorem, wyrazy dawne i przestarzałe, ale nie odnajdziemy w nich tych, które pojawiają się w najnowszych tekstach prasowych, w radiu, telewizji czy wreszcie w internecie. I to nakłada na lektora obowiązek przyjęcia takiego profilu nauczania, który umożliwi cudzoziemcowi nie tylko zrozumienie tego, co jest w języku, ale także tego, co może się w nim pojawić (Pastuchowa 2010, 14).

Natężenie nowych form jest równie silne zarówno w codziennej mowie, jak i w mediach, można wręcz powiedzieć, że obie te sytuacje komunikacyjne wzajemnie na siebie wpływają. Potoczny język, który kiedyś był tylko jedną z odmian polszczyzny, dziś ma na nią na tyle silny wpływ, że powszechne używanie form uznawanych za niepoprawne zmienia czasami normę językową, a tym samym pojawiają się one w mediach, np. serialach o wiele wcześniej niż w słownikach. W słownikach mogą zresztą, ze względu na swą ulotność, w ogóle się nie pojawić, zanim całkowicie znikną z języka. Proces ten odbywa się równocześnie w stronę odwrotną. Aldona Skudrzyk nazywa ten proces medialnym „terroryzmem”. Dotyczy on zarówno wspomnianych wcześniej kwestii językowego obrazu świata, jak i zagadnień językowych. Jednak rozpatrując kwestię potoczności w języku, nie należy zbyt ulegać modzie na wprowadzanie dużej liczby struktur potocznych czy też młodzieżowych.

Pojawiają się w podręcznikach teksty i struktury lekcyjne służące uczeniu języka potocznego, zdarzają się nauczyciele, lektorzy utożsamiający sugestie i nakazy metody komunikacyjnej uczenia języka mówionego z uczeniem języka potocznego, twierdzący często, że nauczanie języka potocznego jest konieczne, bo takim językiem posługują się Polacy (Tambor 2011, 314).

soresunie, soreset, sorewicz, sorex, sorkis, sorimex, sorinki, soriso, sorka, sorka amorka, sorka majorka, sorkens, sorkes, sorki, sorki orki, sorki resorki, sorki worki, sorkisorki, sorks, sorkszy, sorkusy, sorniaczek, sorość, sorowinki, sorówa, soróweczka, soróweczki, sorówka, sorq, sorqa, sorra, sorrento, sorrymen, sorson, sort, sorunia, sorunie, sorusieńka, sorwa, sorx, sory batory, sory gregory, sory memory, sory resory, sory wery, sory winnetou, soryks, sri, sry, syry (Marcjanik 2014, 242-257). Rozmowy i ankiety przeprowadzone wśród studentów wykazały, że około 80% wymienionych wyrazów jest im całkowicie nieznana, zatem założyć można, iż część z nich to formy jednorazowe, które pojawiły się w jakimś specyficznym kontekście sytuacyjnym i nie zostały nigdzie więcej użyte, a z całą pewnością utrwalone.

Jolanta Tambor – przeciwniczka wprowadzania zbyt wielkiej liczby struktur potocznych na lekcjach języka – przytacza za Jackiem Warchalą argumenty za tym, iż mówiony nie jest równoznaczny z potocznym i że nie należy mylić ani utożsamiać tych dwóch pojęć. Język potoczny poza dużą elastycznością (czasem niepoprawnością) form (np. gramatycznych lub składniowych) charakteryzuje się spontanicznością i swego rodzaju brakiem kontroli. Aby dokładnie zobrazować tę różnicę, moglibyśmy porównać – także za Jackiem Warchalą – wypowiedź ustną dziennikarza (czyli wcześniej przygotowaną) i „osoby nieprzygotowanej do odgrywania ról nadawczych w komunikacji publicznej” (Tambor 2011, 315). W pierwszym przypadku tekst mówiony będzie zapewne poprawny²⁸³, w drugim jednak możemy spodziewać się właśnie wypowiedzi potocznej, czyli odbiegającej w mniejszym lub większym stopniu od reguł systemowych. O ile rolą nauczyciela jest takie przygotowanie studenta do odbioru, aby był w stanie zrozumieć i pierwszy, i drugi komunikat, o tyle „realizowanie postulatu metodycznego o nauczaniu języka codziennej komunikacji nie może polegać na gromadzeniu »egzotycznego« słownictwa i »dziwacznych«, modnych form słowotwórczych (dekompozycje, urwania)” (Skudrzyk 2010, 56). Nauczyciel musi zatem poza odpowiednim przygotowaniem gramatycznym i leksykalnym, wprowadzić studentów w kontekst danej sytuacji komunikacyjnej, w której przedstawiany dialog się odbywał.

Dialog mówiony do tego stopnia jest związany z sytuacją, w której się toczy, że przepisany bez odpowiednich komentarzy, dotyczących interlokutorów, ich zachowań, powiązań, zdarzenia sytuacyjnego, w jakim się znaleźli i jakie sami tworzą, może sprawiać wrażenie tekstu niespójnego, niezrozumiałego, a nawet pozbawionego sensu (Wilkoń 2000, 36).

I właśnie argument o nagromadzeniu typowych i nietypowych form morfologicznych, w tym słowotwórczych, ale także uwzględniających potoczne przemiany polskiej fleksji (np. ekspansja końcówki -a w bierniku l.p. r. niemęskoosobowego: *zjeść kotleta, wysłać maila i esemesa*), czy wreszcie przekształcenia frazeologiczne w mediach najsilniej przemawia na korzyść wykorzystania tych realnych tekstów jako materiałów lekcyjnych.

Jako przykład serialu bardzo dobrze spełniającego wymagania nauczyciela języka polskiego jako obcego zdecydowałam się wybrać serial *Rodzinka.pl* emitowany w telewizji publicznej od marca 2011 roku. Atutem tego serialu jest specyficzna cięta i nieliniarna struktura oraz podobieństwo konstrukcyjne do podręcznika do nauki języka. Często książki, z których korzystają studenci, mają wiodących bohaterów. Jednym z pierwszych polskich, nowoczesnych podręczników

²⁸³ Albo powinien być, coraz częściej mówi się przecież o niedbalstwie językowym dziennikarzy oraz o błędach popełnianych przez nich w codziennym dyskursie.

tego typu była książka Magdaleny Pastuchowej i Aleksandry Janowskiej zatytułowana *Dzień dobry*. Przez kolejne lekcje prowadzi studentów rodzina Orłowskich. Co istotne, z punktu widzenia obrazu polskiej rzeczywistości prezentowanej w serialach jest to pełna rodzina trzypokoleniowa: babcia, rodzice i trójka dzieci (tak samo jest zresztą w przypadku serialu *Rodzinka.pl*). Z kolei w podręczniku *Polski krok po kroku* przewodnikami w nauce są osoby uczące się języka polskiego pochodzące z całego świata – Mami (Japonia), Angela (Wielka Brytania), Uwe (Niemcy), Tom (USA), Javier (Argentyna), Polacy: Karolina i Karol oraz rodzina państwa Majów. W podręcznikach realizujących zasadę bohatera prowadzącego „akcję”, zawiązuje się swego rodzaju fabuła. Poszczególne lekcje, czy też używając serialowej nomenklatury, epizody, są ze sobą luźno powiązane ciągłą historią. Możliwe jest zatem wykorzystanie lekcji wyrywkowo – nie po kolei lub wykorzystywanie ich jako materiałów uzupełniających do innych książek – podobnie jak w przypadku oglądania odcinków wybranej serii, nieznanomość poprzednich czy też następnych epizodów nie zaburza toku lekcji. Jednak korzystanie z całego podręcznika pozwala studentowi na „zaprzyjaźnienie się” z bohaterami i pośredni udział w ich podręcznikowym/serialowym życiu²⁸⁴. Modę na coraz większą liczbę tego typu podręczników wywieść można na pewno z ogromnego sukcesu, jaki zdobył serial/kurs edukacyjny *Uczmy się polskiego*, w którym przewodnikami po meandrach polskiej gramatyki i kultury była rodzina Grzegorzewskich.

Do końca listopada 2012 roku TVP wyemitowała trzy bloki²⁸⁵ serialu *Rodzinka.pl*, (nadawanie czwartego rozpoczęło się w marcu 2013, piątego we wrześniu 2013, szóstego w marcu 2015). W niniejszym profilu praktycznego wykorzystania tego serialu skupię się przede wszystkim na dwóch pierwszych blokach, wyświetlanych między marcem a grudniem 2011 roku.

3.5.1. PRZEDMIOTY

Niemal każdy podręcznik dla początkujących zaczyna się od wprowadzenia podstawowej leksyki związanej z przedmiotami znajdującymi się w klasie i tymi, które są na co dzień przez studentów używane²⁸⁶. Jedną z pierwszych propozycji serialowych mógłby stać się zatem fragment odcinka *Święta, święta i po świętach*. Mowa tu o scenie, w której rodzice zastanawiają się, jakie

²⁸⁴ Np. w podręczniku *Dzień dobry* jednym z motywów łączących fabularnie kolejne epizody/lekcje jest chęć wyjazdu Michała (syna państwa Orłowskich) do Afryki.

²⁸⁵ Powszechnie używanym słowem na określenie pewnej zamkniętej części serialu jest słowo seria. Jednak ze względu na pojawienie się tego samego słowa w wywodzie Wiesława Godzica na określenie jednego z serialowych podgatunków zdecydowałam zmienić je na słowo „blok”, aby uniknąć terminologicznych nieścisłości.

²⁸⁶ Por. *Dzień dobry* lekcja 2: *książka, lampa, długopis, gazeta, okno, stół* lub *Miło mi panią poznać* lekcja 2: *książka, kubek, tablica, mapa, okno, parasol, słownik, krzesło, chusteczka, kreda, pióro, zeszyt, torba, długopis, zegarek* i inne.

prezenty kupić synom pod choinkę²⁸⁷. Scenka jest o tyle przydatna, że padają w niej zarówno nazwy przedmiotów studentom doskonale znane, które są nazwami własnymi pochodzącymi z języka angielskiego internacjonalizmami: iPod, komputer, PlayStation, jak i takie, które prawdopodobnie będą dla nich wyrażeniami nowymi: worek treningowy, spodnie narciarskie, buty na deskę, jaszczurka itp. Zależnie od poziomu językowego grupy, po uzupełnieniu tekstu odpowiednimi słowami, można przydzielić studentom obrazki przedstawiające różne przedmioty, aby mieć pewność, że zrozumieli poszczególne wyrażenia. Na zakończenie lekcji od poziomu B1 wzwyż można zaproponować studentom zabawę bazującą na wykorzystaniu reklamy aparatu fotograficznego Nikon z 2012 roku. Tekst tej reklamy jest następujący: „Cześć, jestem nowy Nikon One. Wiem, że wyglądam jak zwykły aparat, jestem jednak inny... Gdybym był ekspresem do kawy, zrobiłbym ci kawę, zanim nacisnąłbyś przycisk... Gdybym był zabawką, rozśmieszyłbym twoje dziecko, zanim zaczęłoby płakać... Jestem jednak aparatem”. Studenci po obejrzeniu reklamy i przedyskutowaniu formy gramatycznej w niej użytej mogą samodzielnie ułożyć podobne zdania z przydzielonymi im przedmiotami, np. „Gdybym był iPodem, pokazałbym ci wszystkie informacje, zanim zacząłbyś ich szukać” lub „Gdybym był telewizorem, puściłbym twój ulubiony serial, zanim weszłabyś do pokoju”²⁸⁸. Takie połączenie dwóch różnych materiałów audiowizualnych potęguje u studentów wrażenie realności, gdyż widzą znacznie wyraźniej zasadność uczenia się pewnych struktur, jeśli występują one w podręczniku oraz w rzeczywistych sytuacjach (serial, reklama). Dzięki takiemu zabiegowi student jest w stanie zrozumieć komunikat pochodzący z autentycznego obiegu, a to wspomaga jego motywację do dalszej nauki.

Temat przedmiotów codziennego użytku można rozbudować o piosenkę *Damska torebka* wykonywaną przez zespół Pod Budą. Piosenka śpiewana w umiarkowanym tempie, z wyraźnie podanym tekstem, nadająca się do wykorzystania już na poziomie A1²⁸⁹, została umieszczona przez Jolantę Tambor i Annę Majkiewicz w podręczniku pomocniczym do nauki języka polskiego jako obcego *Śpiewaję po polsku*. Rozdział, w którym znaleźć możemy piosenkę Andrzeja Sikorowskiego nazywa się *Rzeczy codziennego użytku*, w piosence pojawiają się zatem: *klucz do domu, tramwajowe bilety, papierosy, guma do żucia, portmonetka, kasztan, kwit (zapomniany na amen* – pojawia się możliwość nauczania studentów idiomu tak często przecież używanego przez Polaków), *pigułki przeciwko migrenie* (studenci na poziomie, który pozwala zapoznać się z

²⁸⁷ Transkrypt sceny znajduje się w aneksie.

²⁸⁸ Oba zacytowane przykłady to zdania ułożone przez studentów podczas zajęć.

²⁸⁹ Wraz z fragmentem serialu może się ona stać doskonałym uzupełnieniem lekcji z podręcznika dla początkujących *Dzień dobry* A. Janowskiej i M. Pastuchowej. W podręczniku nauczyciel znajdzie bowiem leksykę pojawiająca się także w piosence np.: *chusteczka, klucz, bilet*, a także sama tytułowa *torebka*.

piosenką znają najczęściej wyrażenia: lekarstwa, tabletki i ból głowy), *perfumy*, *długopis*, *przylepce*, *telefon*, *chusteczka*, *list*, *zaczek*, *maskotka*, *zdjęcie*²⁹⁰. Tok zajęć urozmaicić można, przygotowując wcześniej przedmioty wymieniane w piosence, aby potem wyciągnąć je z torebki w czasie finalnego słuchania.

Autorki książki proponują kilka kolejnych ćwiczeń związanych z tekstem. Pierwsze to uzupełnienie tekstu piosenki podczas jej słuchania. Student zna już prawdopodobnie takie słowa, jak: *perfumy*, *długopis*, *klucz*, *telefon* czy *papierosy*, poznaje jednak nowe słowa na nazwanie przedmiotów codziennego użytku, z którymi zetknął się już wcześniej. Mamy zatem w piosence: *portmonetkę* zamiast *portfela*, *kwit*, *pigułki* zamiast *tabletek* (i *migrenę* zamiast *bólu głowy*), *przylepce* zamiast *plastrów* i w końcu *pomadkę* zamiast *szminki*. Kolejnym ćwiczeniem jest rozmowa ze studentami – a właściwie studentkami na temat tego, co mają w swoich torebkach. Dla męskiej części klasy proponuje się rozmowę na temat tego „Dlaczego kobiety mają takie duże torebki?” (Tambor, Majkiewicz 2009, 93). Uzupełnieniem ćwiczeń proponowanych przez autorki może być sprawdzona zabawa w zgadywanie, co która studentka z grupy ma w torebce. Ćwiczenia, które następują później, są już czysto gramatyczne: „Proszę zastąpić wyróżnione imiesłowy osobowymi formami czasowników”, „Osobowe formy czasowników zastąp odpowiednimi imiesłowami”, „Wskazane rzeczowniki odczasownikowe zamień na osobowe formy czasowników”. Uzupełnieniem tak rozpoczętej lekcji albo jej interesującą kontynuacją może być napisanie krótkiego poradnika „10 rzeczy, które każda kobieta powinna mieć w torebce”.

Inną grupą leksyki pojawiającą się zawsze już na samym początku nauki jest słownictwo związane z przedmiotami znajdującymi się w klasie. Jednymi z pierwszych słów, jakie poznaje student, są przecież książka, zeszyt, długopis, ołówek itp. Na początku odcinka serialu *Rodzinka.pl* pt. *Powrót do szkoły* pojawia się fragment nadający się na lekcje nawet na poziomie progowym. Bohaterami sceny są ojciec – Ludwik i najstarszy syn – Tomek, wracający z zakupów szkolnych. Scena ogranicza się do wyczytania z listy podstawowych artykułów szkolnych (równie dobrze moglibyśmy je nazwać artykułami biurowymi): *cztery czyste zeszyty*, *słownik angielskiego*, *ekierka*, *kątomierz*, *cyrkiel*, *ołówki*, *flamastry*, *długopis*, *korektor*, *gumka myszka*, *segregatory*, *koszulki*, *taśma klejąca*, *karteczki samoprzylepne*, *dwa bloki A4*, *sześć ołówków HB*, *temperówka klasyczna*. W scenie właściwie nie pojawiają się żadne dodatkowe słowa, a te wymienione, wypowiedane są w tempie pozwalającym na ich zanotowanie. Większość wskazanych przedmiotów to rzeczy używane na co dzień przez studentów, warto więc wykorzystać ten dodatkowy materiał, aby je utrwalić. Poza

²⁹⁰ Kompletny tekst piosenki znajduje się w aneksie.

tym wśród nich znajdują się dwie rzeczy, które dają możliwość pokazania różnic w nazywaniu ich przez rodzimych użytkowników języka. Są to temperówka oraz flamastry. Pierwsza z nich *temperówka* w zależności od regionu Polski i środowiska, posiada różne nazwy, np. *temperaczka*, *temperka*, *ostrzka*, *ostrzynka*, *ostrzałka* (we *Współczesnym słowniku języka polskiego* wydawnictwa Langenscheidt to słowo definiowane jest wyłącznie jako „przyrząd do ręcznego ostrzenia noży, zwłaszcza kuchennych”), *ostrzółka* (słowo można znaleźć w opisach aukcji w serwisie allegro; sprzedający pochodzi z Bydgoszczy²⁹¹), *ostrzatka*, *ostrzytko* (słowo można znaleźć na stronie www.poznan.pl w słowniku gwary poznańskiej), *ostrzówka*, *naostrzka*, *naostrzyk*, *podstrugiwaczka*, *strugawka*, *strugalka*, *strużynka*, *strugaczka*, *zacinaczka* (małopolskie), *zastrugaczka/zastrugiwaczka* czy *zastróżka*²⁹². Pokazanie wymienionych nazw daje możliwość przeprowadzenia interesujących ćwiczeń fonetycznych i słowotwórczych obrazujących kategorię nazw narzędzi (nieosobowych nazw wykonawców czynności)²⁹³. Z kolei flamastry mogą być nazywane na przykład pisakami lub mazakami, a wszystkie trzy nazwy są na co dzień używane w języku.

3.5.2. PLAN DNIA, PLAN ZAJĘĆ

Jednym z elementów stale pojawiających się w podręcznikach języka polskiego jako obcego jest plan dnia. I w tym zakresie nauczyciel ma możliwość wykorzystania materiału audiowizualnego. W odcinku *Powrót do szkoły* znajdziemy scenę, która choć nie bezpośrednio, wiąże się jednak z tematem. W opisywanym fragmencie²⁹⁴ rodzice wraz z synami postanawiają ustalić tygodniowy plan zajęć dla całej rodziny w związku z rozpoczęciem nowego roku szkolnego. Scenę wykorzystać można w różnych celach, w zależności od poziomu zaawansowania językowego studentów – zadaniem może być uzupełnianie luk w tekście lub ćwiczenie rozumienia ze słuchu na różnych poziomach. Po pierwsze studentom początkującym można zaproponować zadanie polegające jedynie na usłyszaniu w tekście dni tygodnia, kolejnym etapem może być zapisywanie także imion chłopców, które choć łatwe (Kuba, Kacper, Tomek), występują w omawianym fragmencie w dużym natężeniu, ostatnim etapem będzie wpisywanie nazw zajęć lekcyjnych, co wymaga już od studentów wyższej kompetencji językowej, gdyż pojawią się wśród nich takie

²⁹¹ <http://archiwum.allegro.pl/oferta/kredki-olowkowe-gumka-ostrzolka-i3219280045.html>, dostęp: 09.12.2013.

²⁹² Te dane podaję za stronę Wikipedia, dostęp: 09.03.2013.

²⁹³ O produktywności i żywotności wzorów słowotwórczych z tej kategorii i wadze rozkładalności takich derywatów por. J. Tambor, *Kilka uwag o tendencjach leksykalnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2(10), s. 41-54.

²⁹⁴ Transkrypcję sceny można znaleźć w aneksie.

nazwy jak: *plastyka, kółko fotograficzne*, ale poza nimi znajdują się też w planie zajęć chłopców zajęcia o nazwach pochodzących z języka angielskiego, tj. *breakdance* czy *skate park*, które jak udowodnia praktyka lekcyjna, w natłoku polskich wyrazów, wcale nie są łatwiej słyszalne.

Na uzupełnianiu luk w tekście praca z nim nie musi się zakończyć. Następnym ćwiczeniem, jakie można zaproponować, jest wręczenie studentom pustej tabeli z wypisanymi dniami tygodnia i imionami bohaterów sceny i prośba o rozpisanie planu zajęć rodziny na podstawie tekstu. To ćwiczenie pokaże, że wpisanie brakujących słów było tylko połową sukcesu, a druga część zabawy z tekstem będzie wymagała od uczestników zajęć dokładnego zrozumienia poszczególnych jego części. Takie ćwiczenie nawiązywać może do jednostki lekcyjnej zaproponowanej w podręczniku *Dzień dobry*. W lekcji 28 znajdziemy ćwiczenia polegające właśnie na uzupełnianiu planu tygodnia pana Piotra (jednego z głównych bohaterów książki). Inna lekcja, którą możemy uzupełnić opisanym materiałem audiowizualnym, to lekcja 12 w podręczniku *Polski krok po kroku*. Znajdziemy tam identyczne zadanie, tyle że polegające na uzupełnieniu tabelki „program kulturalny” na podstawie podanego tekstu. Opisywany fragment serialu, przede wszystkim ze względu na szybkość mówienia aktorów, odbiega od poziomu studentów uczących się z obu podręczników, jednak jak pokazuje praktyka zdarzają się grupy, dla których ćwiczenie z podręcznika *Krok po kroku* jest zdecydowanie za łatwe²⁹⁵ i dzięki dodatkowemu materiałowi lekcja może zostać uzupełniona wymagającym większej koncentracji i wysiłku materiałem, a scena może być inspiracją do tworzenia ewentualnych dodatkowych ćwiczeń w tym zakresie.

3.5.3. ZAWODY

Kolejnym tematem pojawiającym się obowiązkowo podczas nauki każdego języka są nazwy zawodów. Dla przykładu w podręczniku dla początkujących *Dzień dobry* nazwy podstawowych zawodów (*lekarz, fryzjer, nauczyciel, aktor, kelner, policjant, student, pisarz, dziennikarz, uczeń*) wraz z ich formami żeńskimi występują już w czwartej lekcji. Temat ten to jedno z tego typu zagadnień, które wracają jednak bez ustanku na każdym poziomie znajomości języka. W książce *Polski krok po kroku* przeznaczonej na poziom A1²⁹⁶ nazwy zawodów wprowadzone są z kolei w lekcji numer 5. Są to znane już z *Dzień dobry*: *dziennikarz, lekarz, aktor, kelner, nauczyciel*,

²⁹⁵ Opisana sytuacja miała miejsce w grupie całkowicie słowiańskiej (Ukraińcy i Białorusini) uczącej się na bardzo intensywnym kursie 5 dni w tygodniu.

²⁹⁶ Książka podobnie jak wspomniany podręcznik M. Pastuchowej i A. Janowskiej proponuje naukę od zera. Jednostki lekcyjne są jednak o wiele bardziej rozbudowane i mimo lekcji wprowadzających wydaje się, iż podręcznik może być przeznaczony raczej dla osób znających już podstawy języka polskiego.

policjant, a także nowe, bardziej skomplikowane nazwy tj.: *fotograf, inżynier, muzyk, emeryt, rolnik, biznesmen, urzędnik, tancerz, kucharz, informatyk, dentysta, poeta, architekt, taksówkarz, minister, prezydent, kierowca, profesor*. Można stwierdzić, że właściwie każdy z poziomów zaawansowania językowego zmusza do wprowadzania do tego zbioru nowego, dodatkowego słownictwa.

I tutaj możemy znaleźć interesujące uzupełnienie w proponowanym serialu. Pomocą służyć mogą tu dwa fragmenty zaczerpnięte z odcinka *Jaki masz zawód*. Pierwszy to krótki epizod, w którym najmłodsza latorośl Boskich – Kacper zastanawia się nad tym, jaki zawód wybrać w przyszłości. Jego rozważania sprowadzają się jednak do tego, który zawód jest najlepiej płatny. Ojciec, aby wytłumaczyć Kacprowi, iż wybór najciekawszej pracy nie powinien być uzależniony od listy płac, pyta go o to, co lubi robić. Zabawną pointą rozmowy jest konkluzja średniego syna – Kuby, iż Kacper powinien zostać dilerem narkotyków, ponieważ jego preferencje co do przyszłej pracy (chęć kontaktu z naturą, pracy w zespole, dobrej pensji i sławy) predestynują go najbardziej do wykonywania właśnie tego zawodu: „hodujesz trawę – kontakt z naturą jest, uciekasz superbryką przed policją, spotykasz ciekawych ludzi, no i oczywiście masz kupę kasy (...), jak cię złapią, to (...) będziesz w telewizji w gazetach i wszędzie gdzie się tylko da”²⁹⁷. Obejrzenie tej sceny pozwala zatem na zaproponowanie następującego ćwiczenia: nauczyciel łączy studentów w pary. Jedna z osób mówi, co lubi, a czego nie lubi robić i jakie ma wymagania względem swojej przyszłości. Druga osoba powinna zanotować wymagania i zaproponować w zamian najbardziej pasujący do nich zawód.

Inny fragment, znów z udziałem najmłodszego syna Boskich, to próba uzyskania odpowiedzi na pytanie, czym zajmowała się w młodości mama Natalii, czyli babcia Kacpra. Pytanie dziecka powoduje burzliwą dyskusję na temat tego, jak zdefiniować kobietę zajmującą się domem i dziećmi. Natalii bardzo zależy, aby nie nazwać babci osobą niepracującą, co wpisuje się w najnowsze trendy mówienia o tym, iż obowiązki domowe (pranie, sprzątanie, gotowanie, opieka nad dziećmi) to równie ciężka praca jak każda inna. Problem leży zatem: po pierwsze, w nazewnictwie: gospodyni domowa, matka rodziny (propozycja ta zostaje bezlitośnie wyśmiana przez Ludwika), pani domu, służąca, po drugie zaś, w zdefiniowaniu zakresu obowiązków danej osoby. Scena pozwala na zaproponowanie studentom drugiego ćwiczenia związanego z zawodami polegającego na zdefiniowaniu danej profesji: np. lekarz to osoba zajmująca się zdrowiem ludzi, kelner to osoba pracująca w restauracji itp. Innym ćwiczeniem odnoszącym się do opisywanego

²⁹⁷ Transkrypt sceny można znaleźć z aneksie.

fragmentu może być wynotowanie obowiązków związanych z danym zawodem lub niezbędnych do wykonywania go umiejętności. Poza ćwiczeniem i poszerzaniem leksyki, lekcja skoncentrowana także wokół tego, co się z nazwami zawodów wiąże, powyżej poziomu B1, przydatna może być uczestnikom zajęć w późniejszym konstruowaniu curriculum vitae oraz listu motywacyjnego, co uczynić można elementem albo kontynuacją lekcji rozpoczętej serialowym fragmentem.

Ostatnia opisywana scena może stać się także pretekstem do omówienia ważnej, z punktu widzenia słowotwórczego podejścia do nauczania języka i ważnej w dzisiejszym świecie (nurdy feministyczne, polityczne i poprawnościowe), umiejętności, jaką jest tworzenie żeńskich form nazw zawodów. Oczywiście nie ma najmniejszego problemu z wprowadzaniem żeńskich form zakończonych sufiksem *-ka* w przypadku słów typu: *kelnerka*, *pisarka*, *poetka*, jednak część nauczycieli będzie wzbraniała się przed użyciem form: *reżyserka*²⁹⁸, *psycholożka* czy *rycerka*. W coraz głośniejszym brzmieniu w prasie i innych mediach dyskusji nad możliwością feminizowania męskich nazw zawodów głos zabrała Katarzyna Kłosińska – zwolenniczka wprowadzania żeńskich form:

W czasie ostatniego mundialu w piłce nożnej miałam okazję usłyszeć w radiu taką oto relację: „Na trybunach kibice brazylijscy ubrani tylko w bikini, którzy okazałe biusty mają odziane w skąpe staniki w barwach narodowych”. Kibice z okazałymi biustami?! Gdyby sprawozdawca nie trzymał się kurczowo zapisów słownikowych i *ad hoc* stworzył żeńską nazwę kibica, a ta, która się nieodparcie tu nasuwa, to „kibicka”, nie uczyniłby z Bogu ducha winnych Brazylijczyków istot androgenicznych czy wręcz transseksualnych²⁹⁹.

²⁹⁸ W przypadku tego słowa problem jest dwójaki. Po pierwsze, forma *reżyserka* brzmi według niektórych użytkowników języka dziwnie (ponieważ sugeruje zdrobnienie), po drugie, słowo to może oznaczać także pomieszczenie w studiu radiowym lub telewizyjnym, w którym pracuje reżyser i/lub operator dźwięku. Inne tego typu przykłady na słowa, które po dodaniu sufiksu *-ka* stają się dwuznaczne to: *pilotka* (kobieta pilot i czapka), *marynarka* (kobieta marynarz i górna część męskiego garnituru), *kominiarka* (kobieta kominiarz i czapka), *literatka* (kobieta literat i mała szklaneczka), *dyplomatka* (kobieta dyplomata i męska teczka lub płaszcz). Jednak żeńskie formy wchodzą do oficjalnego zasobu leksykalnego bowiem np. *reżyserka*, *literatka* czy *dyplomatka* jako nazwa żeńskiego wykonawcy (wykonawczynie) danego zawodu weszły do słowników jako pierwsze znaczenie. „O *literatce* jako nazwie żeńskiej pisze już nawet Renata Grzegorzczkowska w *Zarysie słowotwórstwa polskiego* (Grzegorzczkowska 1984, s.52); w obu znaczeniach notuje je słownik pod redakcją Haliny Zgólkowej, w znaczeniu `małej szklaneczki` z kwalifikatorem »środowiskowe« (*Praktyczny słownik...* 1994 i nast.). Proces wprowadzenia nazwy *literatka* jako nazwy żeńskiej postępuje zapewne tym łatwiej, im rzadsze jest użycie wyrazu w znaczeniu nieżeńskim. Młode pokolenie w części nie zna już i nie używa wyrazu *literatka* w znaczeniu małej szklaneczki (...). Podobną zmianę znaczenia pierwszoplanowego przechodzi wyraz *dyplomatka* (...). Takie znaczenie (żeńskie wykonawczynie zawodu dyplomaty – przyp. A.T.) jako jedyne podało 89% badanych młodych Polek i Polaków, z tego 3% uznało nazwę za zdrobniałą” (Tambor 2013, 348-349).

²⁹⁹ *Przechodzieńka nie przejdzie*, <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/299523,1,feminizm-w-jezyku-polskim.read>, dostęp: 30.03.2013.

Autorka pokazuje w swoim artykule możliwości, ale także bariery w tworzeniu form żeńskich. Sufiks *-ka* stanowi w tym zakresie najmniej problematyczny, jednak nie jest on jedynym przyrostkiem, który może spełniać taką właśnie funkcję³⁰⁰. Jedną z barier, istotną (jeśli nie najistotniejszą) w przypadku nauczania języka obcego jest wyznacznik fonetyczny. O ile bowiem argument o źle kojarzącym się lub oznaczającym w przeszłości co innego słowie, np. *doktorowa*, czy *dyrektorowa* będzie dotyczył raczej rodzimych użytkowników języka, o tyle kryterium fonetyczne będzie bardzo istotne właśnie w przypadku obcokrajowców³⁰¹. Tu problemem stać się mogą formy typu: *chirurgka*, *pediatrka*, *architektka*, czy *adiunktka*. Z dodatkową pomocą w tym zakresie przyjąć może krótka scena z filmu Marka Koterskiego *Baby są jakieś inne*, w którym bohaterowie rozpatrują wady i zalety feminizacji zawodowej: „– Chcą być księżkami, księżkami... – Księżkami – Księżkami³⁰² albo – Podobno gdzieś już jest kobieta kominiarka. – W ABW. – Nie kominy czyści³⁰³”.

Uczyć czy nie uczyć kontrowersyjnych żeńskich form – to trudne pytanie, na które każdy nauczyciel musi odpowiedzieć sobie sam.

[W] tekstach autentycznych: prasa, telewizja, internet uczący się języka polskiego jako obcego spotkają się z ogromną liczbą nazw żeńskich, które tworzy dziś samo życie: *kapitanka* – drużyny w programie „Kocham Cię, Polsko” (...); *telewidzki (telewidzka)* – w TVN24; *wizjonerka*, *architektka*, *górniczka* – w „Gazecie Wyborczej”, *fotografka* – w „To i Owo”, *rycerki*, *wojowniczk* – w „Wysokich Obcasach” itd. itp. (Tambor 2013, 357).

³⁰⁰ Zob. J. Tambor, *O funkcjach żeńskich raz jeszcze z perspektywy języka polskiego jako obcego*. W: A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura (red.), *Sapienta Ars Vivendi*, Wrocław 2013, s. 345-360 oraz K. Waszakowa, *Czy można ulec ministrze Joannie Musze? O dystansie między świadomością a normą językową*. W: D. Rytel-Schwarz, W. Schwarz, A. Nagórko, H-Ch. Trepte, *Język polski 25 lat po przełomie*, Hildesheim, ZÜRICH, New York 2014, s. 239-262.

³⁰¹ Podobnie będzie z unikaniem form żeńskich ze względu na ich wartość deprecjonującą, obniżającą prestiż wykonywanego zawodu. „*Szyborska była najwybitniejszą polską poetką / jest jedną z najwybitniejszych polskich poetek*. Wiele osób twierdzi, iż takie zdanie obniża prestiż i ocenę dokonań podmiotu/subjektu zdania (Szyborskiej), gdyż tło jej dokonań ogranicza się w tak zbudowanym zdaniu wyłącznie do kobiet parających się poezją” (Tambor 2013, 348). O ile rodzimy użytkownik języka może odczuć takie „pejoratywne” zabarwienie zdania, o tyle cudzoziemiec raczej go nie odczuje.

³⁰² Scenę można również wykorzystać podczas pokazywania sprawiającej trudności studentom odmiany podobnie brzmiących słów: księżyc, ksiądz, książę.

³⁰³ Tu właśnie bohaterowie odwołują się do wspomnianej wcześniej dwuznaczności słowa „kominiarka”. Stwierdzenie „Kominiarka jest w ABW” miałoby oznaczać obecność czapki noszonej przez funkcjonariuszy Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego w czasie akcji. „Kominy czyści” ma oznaczać kobietę wykonującą zawód kominiarza, czyli właśnie czyszczącą kominy.

Warto zwracać uwagę studentów na ten problem, aby mogli oni świadomie uczestniczyć, w aktualnym dyskursie medialnym i codziennym na ten temat, a także prawidłowo odczytywać komunikaty napływające do nich każdego dnia z mediów i od rodzimych użytkowników języka.

3.5.4. OCHRONA ŚRODOWISKA (EKOLOGIA)

Temat ochrony środowiska pojawia się w podręcznikach dla zaawansowanych studentów. Aby umożliwić przejście do nowej formuły nauczania, skupionej na komunikacji „zamiast standardowego schematu lekcyjnego metody audiolingwalnej pomieszczonej z gramatyczną (...) pojawiły się techniki prowokujące, wymuszające rzeczywiste (bądź udające rzeczywiste) sytuacje mowne” (Tambor 2011, 311). Są zatem w nowych podręcznikach tematy typu: „W jaki sposób się odżywasz? Jak jedzenie wpływa na nasze zdrowie” (Madeja, Morcinek 2007, 73), „Co Pan/i sądzi o ludziach, którzy ślepo idą za modą? Proszę podać przykłady” (Lipińska, Dąmbska 1997, 62)³⁰⁴. Krytyk mógłby zarzucić tym tematом wymuszanie sztucznej, mimo wszystko, sytuacji językowej, mało kto bowiem na co dzień dyskutuje o sposobach odżywiania. Należy jednak pamiętać, iż poziomy od B2 przygotowują także do uczestnictwa w oficjalnej komunikacji w tym do studiów, pracy w Polsce itp.³⁰⁵.

Mowa tu cały czas jedynie o kompetencji komunikacyjnej, a nauczyciel pamiętać powinien wszakże o jeszcze jednej ważnej umiejętności, której wykształcenie spoczywa na jego barkach, a mianowicie o przygotowaniu studenta do egzaminu certyfikатовego. Właśnie w tej kwestii temat „ochrona środowiska” wydaje się bardzo przydatny. Jeśli zajrzemy bowiem do książki *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2*, znajdziemy w niej kilkakrotnie przewijający się właśnie ten temat. Po pierwsze, w części *Mówienie* są zadania: „Na podstawie przedstawionego materiału proszę przygotować się do wypowiedzi na temat: – zagrożeń środowiska naturalnego, – poszukiwania nowych rozwiązań ekologicznych lub – problemów wielkich aglomeracji, – ich rozwiązań w miastach”³⁰⁶. Dodatkowo w książce zamieszczony został także tekst dotyczący źródeł ocieplenia klimatycznego. Tekst i ćwiczenia, które mają przygotować studenta do wypowiedzi na zadane tematy zawierają takie wyrażenia jak: *efekt cieplarniany, klimatyczny spiszek, protokół z Kioto*³⁰⁷, *trujące wyziewy, ONZ*³⁰⁸, *cykl wegetacji*,

³⁰⁴ Tematy podaję za Jolantą Tambor (Tambor 2011, 311).

³⁰⁵ Por. aneks – Poziomy znajomości języka polskiego jako obcego.

³⁰⁶ Zadania można znaleźć w aneksie.

³⁰⁷ Podczas wykonywania tego ćwiczenia w grupie zaawansowanej na 13 osób, jedna była w stanie wytłumaczyć (w swoim języku) na czym polega protokół z Kioto. Trudno to zatem uznać za element z zakresu wiedzy ogólnej.

gazy cieplarniane itp. Autorki podręcznika, wzorując się zapewne na realizowanych podczas egzaminów certyfikatowych tematach, polecają zbudować rozbudowaną wypowiedź popierającą lub negującą tezę, iż „za obecny wzrost temperatury w dwóch trzecich odpowiada sama natura, a tylko jedna trzecia to efekt gospodarczej działalności człowieka”³⁰⁹ (Butcher, Janowska, Przechodzka, Zarzycka 2011, 130-131). To tematy niezwykle złożone i nawet jeśli student mógłby się o nich wypowiadać w swoim ojczystym języku³¹⁰, to w języku obcym jest to nieporównywalnie bardziej skomplikowane.

Temat ochrony środowiska pojawia się także w innym podręczniku dla studentów zaawansowanych, *Wśród ludzi i ich spraw*, w lekcji zatytułowanej *Jak dbamy o naszą Ziemię*³¹¹. Większość tekstów znajdujących się w tym rozdziale to teksty realne lub autentyczne bazujące na materiałach pochodzących głównie z czasopisma „Wprost”. I tu zatem niezbędna jest umiejętność „życiowego” posługiwania się słownictwem z zakresu ekologii. I w tej kwestii z pomocą nauczycielowi przyjść może serial *Rodzinka.pl*. W serialu wielokrotnie pojawiają się sceny omawiające np. zasady segregacji śmieci, ale najciekawszy wydaje się fragment pochodzący z odcinka *Jaki masz zawód*³¹². W scenie tej najstarszy syn – Tomek, dyskutuje z mamą, które z nich bardziej dba o środowisko. W żartobliwej formie Tomek usiłuje udowodnić mamie, iż jej starania dotyczące ekologicznego trybu życia, są na nic, gdyż przy okazji mycia słoika, aby włożyć go do pojemnika na odpady szklane dokonała serii innych zniszczeń, które są bardziej zabójcze dla planety. W scenie pojawiają się zatem wyrażenia: *segregacja śmieci, katastrofa ekologiczna, dziura ozonowa, wysychanie rzek, kraje rozwijające się, globalne ocieplenie, fauna polarna*. Te wyrażenia to już dobre przygotowanie do czytania tekstu czy budowania wypowiedzi o tematyce związanej z ekologią. W przewrotny sposób scena pokazuje bowiem zupełnie inne spojrzenie na ekologię. Ciekawym uzupełnieniem tego tematu mogłaby być kampania społeczna *Wylączamy prąd, włączamy oszczędzanie* prezentowana w polskiej telewizji. W opisywanym spocie mężczyzna tłumaczy swojej dziewczynie poprawność formy „wylaczać” (ona powiedziała [wylanczać]). Narratorem całego spotu jest Jerzy Bralczyk, który wyjaśnia, iż choć forma poprawna brzmi „wylaczać” [wyloncząć], nie ona jest najważniejsza, ale to, abyśmy dbali o środowisko. Taka reklama może być ciekawym zakończeniem jednostki lekcyjnej, bowiem pomaga wyrugować z

³⁰⁸ Organizacja znana jest w świecie raczej pod angielskim skrótem UN. Nie tylko takie akronimy, ale także polskie skrótozwoce powinny się znaleźć w zasobie leksykalnym studentów, gdyż bez nich komunikat może być niezrozumiały. Mowa np. o takich skrótach jak UE, PKS, PKP, PKO, PZU, NFZ, AZS i inne.

³⁰⁹ Zadania i tekst można znaleźć w aneksie.

³¹⁰ Stawiam tu tezę, że nie każdy jest w stanie, ale wymagania certyfikacyjne są problemem wymagającym odrębnych rozważań.

³¹¹ Zadania można znaleźć w aneksie.

³¹² Transkrypcję sceny można znaleźć w aneksie.

języka, popularny i częsty, nie tylko wśród cudzoziemców, ale przede wszystkim wśród samych Polaków, błąd fonetyczny. Po drugie, zadaniem lekcji o takiej tematyce ma być przecież nie tylko nauczenie słownictwa, ale także rozważenie ciekawego problemu, jakim jest ekologia i uświadomienie studentom zagrożeń płynących z ich codziennych zachowań. Wyjątkowo ciekawe efekty osiągniemy, gdy skonfrontujemy poglądy np. studentów z Europy Środkowej i Wschodniej (dotyczy to także Polski), Kanady, USA, czy krajów skandynawskich. Młodym ludziom ze wszystkich stron świata będą znane teorie dotyczące zdrowego i prośrodowiskowego trybu życia, istotne jednak będzie, jak te zasady wcielane są w życie w poszczególnych państwach.

3.5.5. JEDZENIE

Jedzenie, nazwy potraw czy produktów spożywczych to jeden z najważniejszych kręgów leksykalnych, które powinien opanować student. Zasób ten wraz ze wzrostem kompetencji językowej będzie się stale powiększał, nawet niezależnie od nauczyciela. Słowa określające potrawy w menu restauracji czy nazwy produktów leżących na sklepowych półkach to wiedza, która jest uczącemu się niezbędna do podstawowej komunikacji w codziennym życiu i do funkcjonowania w naszym kraju. Co najmniej jedna lekcja związana z tematem jedzenia pojawia się chyba w każdym istniejącym podręczniku do nauki jakiegokolwiek języka obcego. Z kolei serial o tematyce rodzinnej *Rodzinka.pl*, zawiera wiele interesujących sytuacji związanych z tą tematyką, odpowiednich dla każdego niemal poziomu zaawansowania językowego.

Pierwszy proponowany fragment to scena pochodząca z odcinka *Święta, święta i po świętach*, w której najstarszy syn Boskich – Tomek robi sobie kanapkę. Scena rozgrywa się bez słów, dzięki czemu już student na poziomie A0 jest w stanie rozwiązać ćwiczenie z nią związane polegające na zanotowaniu produktów spożywczych, z których składa się kanapka Tomka: *chleb, majonez, ser żółty, mięso, szynka, dżem truskawkowy, ogórek kiszony*. Przy okazji notowania produktów można zwrócić uwagę na dwa z nich, które mogą pozostać nierozpoznane przez studentów, a są produktami spożywczymi bardzo typowymi w polskiej kuchni: *majonez* i *ogórek kiszony*. W przypadku studentów zupełnie początkujących, którzy dopiero przyjechali do Polski można nawet przynieść ze sobą oba produkty, nieznane w niektórych krajach, w szczególności ogórki kiszone (w podobnej do Polski formie znane tylko w Turcji czy na Wschodzie), aby studenci mogli spróbować, jak one smakują.

Inną sceną związaną z jedzeniem jest fragment odcinka *Co jest do jedzenia?*, przy pomocy można wprowadzić używanie narzędnika w sytuacji komunikacyjnej doskonale każdemu

studentowi znanej. Mamy do dyspozycji scenę, w której rodzina Boskich decyduje, z czym powinna być pizza, którą zjedzą na kolację³¹³. Ta scena uzupełnić może na przykład lekcję numer 9 z podręcznika *Polski krok po kroku* przeznaczonego na poziom A1, w której narzędnik wprowadzany jest na przykładzie sałatki, np. „Sałatka 1 – por z jabłkiem, z rodzynkami, ze śmietaną”. Dla większości studentów (szczególnie mężczyzn), znacznie bardziej życiowe wydaje się wskazanie sytuacji komunikacyjnej z pizzą, niż z przywołaną w podręczniku sałatką. Ponadto opisywana scena w serialu zaczyna się od przywołania zupy brokułowej, a właśnie tworzenia nazw soków, zup i ciast studenci uczyli się na poprzedniej lekcji³¹⁴, zatem proponowany fragment nadaje się jednocześnie na powtórkę i na wstęp do kolejnego tematu.

Uzupełnieniem tej tematyki mogą być krótkie fragmenty serialu *Przepis na życie*. Serial o perypetiach życiowych Ani – kucharki z zamiłowania, zawiera wiele scen, atrakcyjnych też dla studentów początkujących, gdyż bez słów pokazują przygotowywanie różnych potraw. Zdarzają się w serialu sceny wymagające znacznej kompetencji językowej, gdyż w bardzo szybkim tempie wydawane są w nich polecenia w kuchni, a więc zanotowanie ich czy uzupełnienie dialogów będzie już ćwiczeniem na poziomie co najmniej C1. W obu przypadkach sceny wydają się o tyle przydatne w nauczaniu, iż wybiegają daleko poza standardowy zasób produktów spożywczych proponowany w podręcznikach. Sceny te dadzą zatem nauczycielowi możliwość wzbogacenia zasobu leksykalnego studenta o takie słowa jak: *krewetki, krab, kapary, ostrygi, tymianek, szalwia, melon* i wiele innych coraz modniejszych i powszechniejszych w jadłospisach całego świata produktów.

Jedzenie to temat, który zajmuje poczesne miejsce w codziennym życiu, a tym samym w telewizji, która odzwierciedla naturalne zainteresowania i potrzeby społeczne. Materiałem audiowizualnym uzupełniającym temat jedzenia mogą stać się zatem także fragmenty programów telewizyjnych. Nauczyciel ma w tym zakresie do wyboru szeroki wachlarz możliwości – od popularnych programów kulinarnych: *Okrasa łamie przepisy, Makłowicz w podróży, Ewa gotuje* poprzez konkursy dla amatorów i zawodowców *Masterchef* i *Top Chef* aż po niezwykle ciekawą propozycję TVN *Wiem, co jem i co kupuję* oraz niezliczone programy kulinarne prezentowane przez stację Kuchnia.tv. Argumentem przemawiającym za wykorzystaniem tych programów jest to, iż uczestnicy, jurorzy i prowadzący bardzo często wymieniają produkty spożywcze jednocześnie je pokazując, a także opisują czynności wykonywane w kuchni, co pozwala rozwinąć zasób leksyki i wskazać użyteczność danej lekcji w kontekście tekstów realnych.

³¹³ Transkrypt sceny można znaleźć w aneksie.

³¹⁴ W lekcji numer 9 natomiast znajduje się powtórka dotycząca nazw soków i zup, a więc opisywana scena doskonale łączy oba tematy.

3.5.6. RELIGIA I ŚWIĘTA

Religia to wciąż jeden z głównych tematów, jakie wydają się kształtować polski językowy obraz świata i polską rzeczywistość. W Europie i na świecie Polska jest nadal postrzegana jako naród bardzo religijny (katolicki), a uczący się naszego języka cudzoziemcy twierdzą, iż ta religijność przejawia się także w podręcznikach. Na poparcie tej tezy przytoczyć można wyniki ankiety przeprowadzonej przez badaczy z Uniwersytetu Wrocławskiego (Piekot, Zarzeczny 2010, 522):

Pytania ankietowe	Odpowiedzi
Co Cię w podręcznikach denerwuje, śmieszy, drażni?	1) religia i święta, 2) rodzina, 3) ogłoszenia prasowe
Cechy podręcznika szanującego Twoje poglądy, stosunek do religii itp.	1) tolerancyjny, 2) wieloreligijny, 3) bez tematów religijnych, 4) nie za konserwatywny, 5) otwartość

Autorka pracy dotyczącej wartości w podręcznikach do nauki języka polskiego, rumuńskiego i norweskiego mówi: „Polacy są przekonani, że pokazują w podręcznikach obiektywny, neutralny obraz. Cudzoziemcy widzą często nierealny, nierzeczywisty, wyidealizowany obraz rodziny i nadmiar odniesień religijnych” (Florea 2013, 115). Większość Polaków, autorów podręczników i nauczycieli z nich korzystających, jest jednak zdziwiona argumentem o nadmiernym szafowaniu religijnością w książkach do nauki polskiego, gdyż śladowe ilości tej tematyki, rodzimym użytkownikom tych książek, nie pozwalają jej nawet zauważyć.

Decyzja o wykorzystaniu materiału czysto „religijnego” powinna zatem zostać podjęta przez każdego nauczyciela z osobna. Może jednak warto taki temat podjąć, by pokazać, że nie można całkowicie w polskim językowym obrazie świata oderwać się od religii. Wiele polskich tradycji wiąże rodzinność z religijnymi aspektami, a katolickie korzenie ma wiele tradycji i zwyczajów pielęgnowanych nawet przez osoby niewierzące lub wyznające inne systemy religijne. Warto jednak pamiętać o etyce nauczyciela (por. 2.4.2.5. *Historia*), jak również o tym, iż poszanowanie innych kultur powinno iść w parze z poszanowaniem odmiennych od naszej praktyk religijnych (por. 2.4.2.6. *Podsumowanie*). W razie decyzji o zagłębieniu się w tę tematykę w serialu *Rodzinka.pl* znaleźć można interesującą rozmowę rodzinną na temat tego, czy Bóg istnieje. Inicjatorem rozmowy jest, jak to najczęściej bywa w przypadku tego typu tematów, najmłodsza pociecha – Kacper. Rozważania na temat przymiotów i cech Boga w myśleniu Kacpra konkludują

się w ostatnim zdaniu sceny: „Skoro Pan Bóg wie wszystko i wszystko widzi, i wybacza, i jeszcze nas kocha, to chyba musi być nasza mama”. Jeśli pominąć tematykę sceny, nadaje się ona świetnie do przećwiczenia ze studentami odmiany czasowników: *kochać*, *wybaczać*, *rozumieć*. Jednak bazując na wypowiedzi Claudii Florei, bardzo trudno będzie nauczycielowi oderwać materiał językowy od zakresu tematycznego.

Tak zwana „religijność” przejawia się, głównie obecnością tematyki świątecznej w podręcznikach, co powoduje konieczność zmierzenia się z tym materiałem na lekcji niezależnie od chęci lektora. Jeśli prześledzimy poszczególne podręczniki, jedyny kontekst, w jakim pojawia się temat „religii” to opisy świąt³¹⁵ czy obchodów z nimi związanych. Na przykład w przywoływanym już podręczniku dla zaawansowanych *Celuję w C2* pojawia się tekst *Nieświęte święta*, jednak nawiązuje on raczej do globalizacji czy coraz silniejszej komercjalizacji poszczególnych dni świątecznych:

Wielkanoc (święto ruchome), uznawana za najważniejsze święto chrześcijańskie, jest dużo trudniejsza do przełknięcia przez biznes czy popkulturę. W Polsce ciekawą próbą przekazania jej sensu do kultury popularnej była decyzja dystrybutora filmu *Pasja*, który wyznaczył datę premiery właśnie na Wielkanoc. Mimo to dziś wielu Polaków zamiast rozmyślać nad Zmartwychwstaniem, woli w tym czasie pojechać na tropikalną wycieczkę (Butcher, Janowska, Przechodzka, Zarzycka 2011, 143)³¹⁶.

Życzenia okolicznościowe pojawiają się nawet w podręcznikach dla studentów całkowicie początkujących, np. w książce *Miło mi panią poznać* w lekcji 11 pt. *Na poczcie*, gdzie autorki proponują ćwiczenie: „Połącz życzenia z właściwą kartką”.

W przypadku natrafienia na taką właśnie jednostkę lekcyjną (najczęściej skupioną wokół tematu Bożego Narodzenia, Wielkanocy lub Wszystkich Świętych) warto wykorzystać okazję do pokazania także innych obchodzonych w kulturze polskiej świąt. Takie zajęcia zacząć można od analizy tabeli z miesiącami oraz spisu najważniejszych polskich świąt. Możemy je podzielić na następujące grupy: święta państwowe – Narodowe Święto Niepodległości, Święto Pracy, Święto Narodowe Trzeciego Maja, Dzień Flagi Rzeczypospolitej Polskiej; święta kościelne – Wielkanoc, Boże Ciało, Boże Narodzenie oraz Wigilia, Wszystkich Świętych, Wniebowzięcie Najświętszej Maryi (Marii) Panny; święta rodzinne – Dzień Matki, Dzień Ojca, Dzień Babci, Dzień Dziadka;

³¹⁵ Sztandarowe święta podręcznikowe to: Boże Narodzenie i Wszystkich Świętych.

³¹⁶ Cały tekst można znaleźć w aneksie.

święta branżowe – Barbórka; święta okolicznościowe – Nowy Rok, walentynki, Dzień Kobiet, Dzień Chłopca, Dzień Dziecka, *prima aprilis*, Halloween, sylwester, andrzejkki (ewentualnie katarzynki). Lekcja powinna zacząć się od próby przyporządkowania poszczególnych świąt do miesięcy, w których występują oraz od objaśnień dotyczących poszczególnych dni. W praktyce można ten temat realizować przez całe zajęcia, jeśli poprosimy studentów o opisanie dni świątecznych charakterystycznych dla ich kultur. Studenci ze Wschodu na pewno chętnie opowiedzą o obchodach Starego Nowego Roku, studenci z Chin o obchodach Chińskiego Nowego Roku – który jest oddalony od polskiego o ponad miesiąc, z kolei studenci z Kazachstanu opowiedzą o święcie państwowym – Dniu Pierwszego Prezydenta lub o święcie wiosny – Nauryz.

3.5.6.1. ŚWIĘTA RODZINNE

Pierwszym odcinkiem o tematyce świątecznej, który można zaproponować jako materiał lekcyjny jest *Dzień Ojca*. Lekcję zacząć należy od wyjaśnień dotyczących obchodów Dnia Ojca, Dnia Babci i Dziadka w Polsce. Należący także do grupy świąt rodzinnych Dzień Matki nie wymaga specjalnych komentarzy, ponieważ jest obecny niemal w każdej kulturze³¹⁷. Dzień Ojca, który występuje np. w kulturze kilku krajów Europy, w Japonii, Meksyku czy Peru, nie jest świętem tak powszechnym. Wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych i obchodzony jest w tym kraju w trzecią niedzielę czerwca. W różnych krajach europejskich świętuje się go w różne dni, w innych nie znajdziemy go w kalendarzu w ogóle, co daje pretekst do dyskusji na temat tego i innych świąt z tej grupy. Epizod dotyczący Dnia Ojca w serialu składa się z trzech części, w każdej z nich Ludwik otrzymuje prezent od jednego z synów. Od średniego – Kuby krawat, od najmłodszego – Kacpra laurkę i 10 złotych na wymarzony prezent, a od najstarszego – Tomka słuchawki, które syn od razu od niego pożycza³¹⁸.

Poza treściami kulturowymi, które niesie ze sobą wspomniany odcinek, można wykorzystać także jego językowe walory. W przywoływanym fragmencie pojawiają się wyrażenia takie jak: *porszak*, *siema*, *młody*, *staruszek*, *na lajcie*, *wyczilować*, *kumpel*, *spoko* – a te można śmiało wykorzystać jako pretekst do podjęcia próby zmierzenia się z językiem młodzieżowym (potocznym). Pamiętać należy o tym, że studenci będą mieli na co dzień styczność z młodymi Polakami, którzy właśnie takim językiem niejednokrotnie się posługują. Nie chcę jednak skłaniać

³¹⁷ Obchodzony jest w różnych krajach na wszystkich kontynentach i we wszystkich kręgach kulturowych. Najwcześniej świętuje się go w Norwegii – druga niedziela lutego, a najpóźniej 22 grudnia w Indonezji. Tradycję tego święta wywodzi się najczęściej jeszcze ze starożytnej Grecji, jednak rozwinęło się ono w pełni w starożytnym Rzymie. W niektórych krajach, jak np. w Stanach Zjednoczonych to święto ma swoją własną historię.

³¹⁸ Transkrypt całej sceny znaleźć można w aneksie.

nauczycieli do zbytniego zagłębiania się w tę tematykę. O ile jest ona istotna w pewnym typie komunikacji³¹⁹, nie jest to typ komunikacji podstawowy i oficjalny, a taki przede wszystkim powinien student opanować.

Pamiętać też musimy, że nauczyciel języka obcego zazwyczaj bywa »alfą i omegą« (...), jedynym autorytetem językowym i kulturowym. (...) Po jakimś czasie (student – przyp. A.T.) nie pamięta się kontekstu wprowadzanych struktur, więc struktury przedstawiane i opisywane jako bardzo potoczne i nienadające się do użycia w sytuacjach nie tylko oficjalnych czy półoficjalnych, ale nawet indywidualnych codziennych, bywają przez naszego ucznia użyte (Tambor 2011, 317).

Jeśli chcemy poświęcić jedne zajęcia albo ich część na przyjrzenie się strukturom młodzieżowym, to bazując na obejrzanym fragmencie, można zaproponować studentom rozwiązanie ucięć takich jak: *spoko/spoks, siema/siemka, nara, dozo, ziom, czad, git*. Temat uzupełnić można ćwiczeniem zaczerpniętym z jednej z książek z serii *Czytaj po polsku*, polegającym na uzupełnieniu podanego tekstu³²⁰ następującymi wyrazami z języka potocznego: *żarcie, lazić, bujać, gadać, łeb, skombinować, fajny, oberwać, wyżerka, kupa, drzeć się, impreza, forsa*. Temat języka potocznego/młodzieżowego można uzupełniać także własnymi tekstami, piosenkami hip-hopowymi³²¹ lub fragmentami filmów takich jak: *Lejdis, Chłopaki nie płaczą* i inne. Nauczycielowi nie wolno jednak zapominać, że język młodzieżowy jest tylko marginalną częścią współczesnej polszczyzny. Oczywiście za sprawą internetowych blogów, komunikatorów, e-maili, esemesów i innych form komunikacji, zwroty uważane za potoczne rozprzestrzeniają się w codziennych wypowiedziach Polaków. Głównym celem wprowadzenia takiego tematu jest zatem wyposażenie studentów w narzędzia do porozumiewania się z rówieśnikami. Język potoczny używany przez młodych ludzi to odmiana niezwykle szybko ewoluująca, krótkotrwała i efemeryczna, ale też silnie uwarunkowana regionalnie, środowiskowo i pokoleniowo. Przykładem może być tu bardzo popularne na przełomie wieków słowo *trendy* używane często jako przymiotnik w znaczeniu *fajny, modny, na czasie*³²². Po jakimś czasie pojawiły się jednak głosy związane ze zmianą wieku użytkowników takiego zwrotu, iż słowo „trendy” przestało być trendy, a na topie zaczęło być mówienie *jazzy, cool, si*, natomiast w latach ostatnich wszystkie te wyrazy zostały zastąpione

³¹⁹ A jak powiedziano wcześniej, zadaniem nauczyciela jest przygotowanie studenta do odnalezienia się we wszelkich sytuacjach komunikacyjnych.

³²⁰ Tekst ćwiczenia można znaleźć w aneksie.

³²¹ Na poziomie C2 zaproponować można dosyć trudną piosenkę z gatunku hip-hop/reagge zespołu Ras Luta *Znowu nie mam hajsu*, w której pojawiają się słowa: *hajs, kielnia, ziomek, jarać, siano, o co biega* itd. Jednak to nie słowa, a tempo piosenki sprawić może studentom największą trudność.

³²² Wcześniej odpowiednikiem tego wyrażenia było *topowy* lub *na topie*.

słowem *glamour*. Sytuację tę w formie anegdoty opisuje Bartek Chaciński w *Wyczesanym słowniku najmłodszej polszczyzny*:

[N]a stronach internetowych „Polityki” odbyła się niedawno krótka, aczkolwiek burzliwa dyskusja nad modną (cóż za staromodne słowo) alterglobalistyczną (to dziś *fleszi*, bo „antyglobalizm” jest *passé*!) książką *No Logo* Naomi Klein. „Pojawia się pytanie czy ta książka jest *trendy*?” – zapytał ktoś. „Teraz już nie jest *trendy*, tylko *fresz*. *Trendy* już nie jest *fresz*” – padła odpowiedź. A na to ktoś inny zareagował: „Nie *fresz*, tylko *dzezi*, *fresz* już nie jest *dzezi*”. Swobodnie można pociągnąć tę konwersację dalej. Otóż nie *dzezi*, bo *dzezi* już dawno nie jest *edzi*. Ale też nie *edzi*, bo *edzi* już dawno nie jest *seksi*. Z kolei *seksi* od jakiegoś czasu nie jest *dżusi*, więc może *dżusi*? Gdybyż *dżusi* było jeszcze *fanki*, ale nie jest! I nawet nie mam pewności, czy *fanki* wciąż jest *fleszi*, więc może *fleszi*? Straszne *dzezy* z tym słowem. Może po prostu *trendy* znów jest *trendy*? (Chaciński, 2005, 51-52).

Nauczyciel podejmując się trudnego zadania wprowadzania struktur młodzieżowych w tok lekcji, zmuszony jest zatem wystrzegać się uznawania swojego zasobu leksykalnego za jedynie słuszny zbiór i na bieżąco korzystać właśnie z seriali, piosenek, filmów, blogów internetowych czy wręcz rozmów z przedstawicielami młodego pokolenia, choć i takie działania nie gwarantują pełnej aktualności.

Inną formą językową pojawiającą się w odcinku *Dzień Ojca* są zdrobnienia. Deminutywa to ważna część języka polskiego. Zdrobniałe formy można spotkać wszędzie, w szczególności w sklepach i salonach usługowych, czyli w miejscach, do których studenci uczęszczają na co dzień. Sami Polacy bardzo często śmieją się publicznie z tego, że kupują „chlebek, maselko, kiełbaskę”, a za to wszystko płacą „pieniązkami”. Konieczność wprowadzania rozumienia tych form wydaje się zatem uzasadniona, aby umożliwić studentom sprawne uczestnictwo w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych. O przydatności wprowadzania tej kategorii słowotwórczej na zajęciach z języka polskiego jako obcego przekonuje Marcin Maciołek w swoim artykule pt. *Kotuś, pieseczek, chrabąszczyk, myszka... – Spis Tadeusza Chyły jako (pre)tekst do rozważań o konieczności nauczania obcokrajowców słowotwórstwa języka polskiego*. Jako pretekst do rozważań na temat form zdrobniałych autor używa piosenki Tadeusza Chyły *Spis*³²³. Formy zdrobniałe pojawiają się niemal we wszystkich językach świata. Jednak zasady i okoliczności ich tworzenia różnią się od

³²³ Tekst piosenki znajduje się w aneksie.

siebie zasadniczo³²⁴. Deminutywa wprowadzają coraz częściej podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego. Autorki podręcznika *Polski mniej obcy* Barbara Morcinek i Agnieszka Madeja potraktowały to zagadnienie gramatyczne jako część lekcji *W poszukiwaniu ideału*. Autorki proponują, aby przećwiczyć wiedzę na temat nowych struktur podczas uzupełniania listu miłosnego, czyli wprowadzają zdrobniałe formy w okolicznościach, w jakich bardzo często występują³²⁵. Naturalnie bowiem w języku polskim form zdrobniałych używamy do wyrażenia emocjonalnego stosunku do przedmiotu lub osoby³²⁶. Podręcznikiem, który najszerzej wykorzystuje temat zdrobnień jest książka *Wybieram gramatykę* autorstwa Małgorzaty Kity. Studenci bardzo dobrze odnajdują się w tego typu zabawach słowotwórczych, np. na bazie swoich imion (zadanie związane ze zdrobnięciami imion polskich znajdują się we wspomnianej wyżej książce i mogą stać się wyjściem do takiego właśnie ćwiczenia), a jednocześnie otwiera się przed nauczycielem pole do dyskusji nie tylko na temat sposobów tworzenia form zdrobniałych w różnych językach, ale także o niemożności stosowania pewnych form w ogóle. Np. rodzimi użytkownicy języka ukraińskiego i kazachskiego mówią o tym, iż nie można użyć w ich językach słowa „żabka” w znaczeniu pieszczotliwym, co w języku polskim jest formą bardzo popularną. W ich językach to słowo będzie miało raczej wydźwięk pejoratywny. Z kolei w języku kazachskim i np. mongolskim popularnym, pieszczotliwym określeniem osoby będzie słowo „wielbłądku”³²⁷, które choć możliwe do wypowiedzenia w języku polskim nigdy nie zostałyby użyte w podobnym znaczeniu. W chińskim zdrobnienia rzeczowników pojawić się mogą właściwie wyłącznie w konwersacji pomiędzy małymi dziećmi, ewentualnie rodzicami³²⁸. Nigdy nie używa się tego typu form wśród dorosłych ani w miejscach publicznych. W języku chińskim właściwie nie zwraca się do ludzi za pomocą nazw

³²⁴ „Deminutywa są kategorią leksykalno-gramatyczną, występującą chyba we wszystkich językach świata, a jeśli nie we wszystkich, to z pewnością w wielu. Inna jest jednak ich frekwencja w poszczególnych językach oraz środki służące do ich tworzenia (nie zawsze formy te mają syntetyczną postać, jak w polszczyźnie). Odmienne bywają też sytuacje, w których się zdrobnień używa. Bogaty w deminutywa jest np. język włoski, w którym rozróżnia się trzy ich rodzaje, w zależności od nacechowania emocjonalnego, a mianowicie: zdrobnienia neutralne – niosące jedynie informację o małych rozmiarach czegoś, np.: ombrellino – ombrello ‘parasol’ (...), diminutiva di grazia (...) o pozytywnym ładunku emocjonalnym, wyrażające odcień sympatii, miłości (choć czasem także politowania), np.: camerina – camera ‘pokój’ (...); diminutiva di disprezzo – o zabarwieniu ujemnym, wyrażające uszczypliwość czy chęć dokuczenia komuś, np.: cappelluccio – cappello ‘kapelusz’ (...). Zdecydowanie rzadziej używa się natomiast deminutywów w języku angielskim. Mają tam one najczęściej analityczny charakter, por.: a little boy ‘chłopczyk’ (dosł. ‘mały chłopiec’) (...). Przystępując do realizacji zagadnień związanych z tworzeniem deminutywów w polszczyźnie, lektor przynajmniej w części powinien zdawać sobie sprawę z takich czy innych odmienności występujących w poszczególnych językach. Byłoby dobrze, gdyby przed przeprowadzeniem zajęć zapoznał się z mechanizmem powstawania zdrobnień w języku rodzimym studentów, których uczy, aby móc ustrzec ich przed ewentualnymi błędami w tym zakresie”. (Maciołek 2011, 273-274).

³²⁵ Transkrypt ćwiczenia znajduje się w aneksie.

³²⁶ W innych językach to podstawowa okoliczność używania zdrobnień. W języku polskim są one jednak obecnie tak bardzo rozpowszechnione w codziennej komunikacji iż trudno tę właśnie sytuację uznać za wiodącą.

³²⁷ Słowo po pierwsze jest za długie i zbyt skomplikowane fonetycznie. Po drugie zaś kojarzy się raczej pejoratywnie z osobą obładowaną, przygarbioną.

³²⁸ Gramatycznie takie zdrobnienie, tworzy się podwajając znak oznaczający dany przedmiot.

odzwierzęcych chyba, że na przykład dziecko ma takie „domowe imię”, np. Tygrysek, Byczek, Smoczek. Nazwy te wywiedzione są od zwierząt patronujących danej osobie w chińskim horoskopie. Nie można jednak nazwać człowieka np. myszą (dla porównania wyrażenie „myszko” jest jednym z najczęściej używanych pieszczotliwych zdrobnień w języku polskim), swinia czy wężem, bo zwierzęta te to w kulturze chińskiej symbole negatywne. W związku z rozpowszechnionym użyciem zdrobnień w wielu sytuacjach z życia codziennego, które ich wcale nie motywują zwróćmy uwagę w ćwiczeniach na rozkładalność, wyraźnie oddzielając od sytuacji, w których warto wskazywać kompozycjonalność.

3.5.6.2. ŚWIĘTA BOŻEGO NARODZENIA

Święta Bożego Narodzenia to jeden z tych tematów, które zawsze pojawiają się podczas nauki języka polskiego. Jest to na tyle ważny okres w życiu Polaków, że pominięcie go w procesie dydaktycznym byłoby ogromną luką w realioznawczej wiedzy studentów. W omawianym serialu pojawia się kilka fragmentów, które nauczyciel mógłby wykorzystać na lekcji o tematyce świątecznej. Po pierwsze, przywołać należałoby fragment omówiony szerzej w rozdziale 3.5.1 *Przedmioty*, czyli scenę, w której Boscy ustalają, co kupić synom w prezencie gwiazdkowym. Można potraktować filmik jako dodatkowe ćwiczenie konwersacyjne, np. pretekst do rozmowy o wymarzonych prezentach.

Pomimo tego, iż w proponowanych scenariuszach skupiłam się na scenach pochodzących głównie z 1. i 2. serii serialu, chcę wskazać jeden z piątej serii nadawanej w TVP w roku 2013. Jako ostatni odcinek bloku zaprezentowano odcinek *Wigilia*. W odróżnieniu od odcinka numer 8, pt. *Święta, święta i po świętach* (seria 1), w którym próżno szukać materiału kulturowego na zajęcia, odcinek numer 129 zaproponować można jako doskonałe uzupełnienie – zamknięcie lub otwarcie zajęć o Bożym Narodzeniu. Jego wartością jest nie tylko prezentacja kolejnych zwyczajów świątecznych, ale możliwość dokonania powtórki z leksyki nie tylko świątecznej. Po kolei więc uczestnicy zajęć oglądają: ubieranie choinki – podczas gdy Ludwik Boski sprawdza lampki choinkowe, studenci mogą opisać ozdoby, które są w stanie rozpoznać na drzewku; gotowanie – podczas sceny gotowania Natalia mówi, że w tradycji wigilijnej powinno być na stole 12 potraw, po czym wymienia te najważniejsze: *barszcz z uszkami, pierogi, kapusta z grzybami, karp, sałatka warzywna*; sprzątanie mieszkania; wyraźnie ukazany stół wigilijny (dodatkowe nakrycie); odpowiedni przy stole wigilijnym strój; łamanie się opłatkiem, czy ostatecznie śpiewanie kolęd.

ZAKOŃCZENIE

Film i serial telewizyjny to materiały audiowizualne, które szeroko omówiłam w tej pracy zarówno ze względu na ich wartości realioznawcze, jak i językowe. Nie są to jedyne możliwości, jakimi dysponuje nauczyciel, poszukując oryginalnych materiałów do wykorzystania podczas zajęć. Nieograniczone pole do ich zdobywania daje telewizja, dzięki różnorodności prezentowanej w niej oferty. Programy telewizyjne mogą stać się nieocenioną pomocą podczas zajęć z języka polskiego. Bogactwo kanałów tematycznych, a także wybór programów nadawanych w ogólnodostępnych stacjach telewizyjnych stwarza nauczycielowi możliwość włączenia materiałów audiowizualnych w tok każdej niemal lekcji. Wystarczy przyjrzeć się kilku tematom powracającym w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego na różnych poziomach zaawansowania. Zacznijmy od „podróży”. To temat często wykorzystywany do ćwiczenia czasu przyszłego, a także sprawiającego problemy w języku polskim rozróżnienia „iść, chodzić, jechać, jeździć”. Tu wystarczy się ograniczyć do programów podróżniczych, np. *Kobieta na krańcu świata*, *Misja Martyna*, *Boso przez świat* czy *Makłowicz w podróży*. Można je wykorzystać dwojako. Po pierwsze, fragmenty odcinków można mogą stanowić standardowe ćwiczenia na rozumienie ze słuchu – uzupełnianie luk, pytania prawda – fałsz i wiele innych. Druga opcja to wykorzystanie odcinka podczas zajęć z grupą jednonarodową. Tę formę można polecić szczególnie nauczycielom pracującym na lektoratach zagranicznych. Formą zabawy może się tu stać użycie samego obrazu – jeśli wybrany zostanie odcinek dotyczący kraju pochodzenia studentów, mogą oni zaproponować swój opis przedstawianych wydarzeń lub wręcz napisać alternatywny tekst narracji. O ile wśród odcinków proponowanych przez Wojciecha Cejrowskiego (*Boso przez świat*) lub Martynę Wojciechowską (*Kobieta na krańcu świata*, *Misja Martyna*) łatwej będzie znaleźć te dotyczące krajów Azji, Ameryki Południowej czy Afryki, o tyle na przykład Robert Makłowicz (*Makłowicz w podróży*) podróżuje także po krajach europejskich (Austria, Szwajcaria, Niemcy, Irlandia itp.). Kolejny popularny temat to przewidywanie przyszłości (wykorzystywany podczas omawiania andrzejek lub np. jako sposób na ćwiczenie trybu przypuszczającego). Materiałem pomocniczym mogą stać się w tym przypadku popularne programy, które proponują ludziom dzwoniącym do stacji wróżenie z kart lub konsultację z wróżbitą. Lekcję na temat pogody uatrakcyjnić można żywym materiałem,

czyli prognozą z dowolnego kanału telewizyjnego³²⁹, zamiast sztucznej i niejednokrotnie nudnej „słuchanki” z podręcznika. Tematy i możliwości ich uzupełnienia materiałem audiowizualnym można wymieniać bez końca. Warto dodać, iż w przypadku, kiedy nauczycielowi nie uda się znaleźć programu na konkretny wybrany przez siebie temat, pomocą służy zawsze telewizja śniadaniowa (w polskich stacjach reprezentowana głównie przez programy *Pytanie na śniadanie* oraz *Dzień dobry TVN*), w której codziennie poruszane są najróżniejsze zagadnienia od psychologii, medycyny, kultury (sprowadzającej się najczęściej, ale nie tylko, do dyskusji o strojach i makijażach) po plotki z życia gwiazd. Nawet plotki to gatunek mowy nadający się do wykorzystania podczas zajęć językowych. W podręczniku *Polski krok po kroku* przeznaczonym na poziom A1 znajdziemy lekcję numer 17 pod tytułem *Plotki, plotki. Kto z kim i o czym*. W podręczniku dla studentów na poziomie B2 *Polski mniej obcy* plotka pojawia się z kolei w lekcji 27 *Obroty słów*. Proponuję uzupełnienie tych materiałów tekstami z internetowych serwisów plotkarskich w rodzaju strony Pudelek.pl. Zawierają one informacje o osobach powszechnie znanych, a teksty napisane są kolokwialnym, często prostym językiem i ograniczają się do kilku (ewentualnie kilkunastu) linijek. W praktyce lekcyjnej doskonale sprawdza się zabawa w plotkarski głuchy telefon: każdy ze studentów otrzymuje krótką notkę na temat życia gwiazdy, ma ją przeczytać i zrelacjonować koledze siedzącemu obok. W kolejnej turze każdy opowiada następnej osobie nie historię, którą sam przeczytał, ale tę, którą usłyszał przed chwilą od kolegi. Na koniec nauczyciel konfrontuje historię (plotkę), która powstała, z oryginalnym tekstem. Właściwie każde z poruszanych zagadnień daje się dopasować do lekcji z wybranego podręcznika, dodatkową ich zaletą jest krótkość.

Pomocą dydaktyczną mogą stać się także teleturnieje, które od wielu lat są jednymi z najchętniej oglądanych w polskiej telewizji programów. Poczynając od *Wielkiej gry* nadawanej w telewizji publicznej przez 44 lata, aż po najnowsze tytuły realizowane na podstawie zagranicznych formatów, teleturnieje cieszą się w Polsce ogromną popularnością. Warto jednak na nie spojrzeć nie tylko jak na programy pomagające w poszerzeniu wiedzy o Polsce (*Jeden z dziesięciu*, *Postaw na milion*), ale także jak na doskonały materiał do wzbogacania leksyki studentów (*Familiada*, *Gra w ciemno*) oraz wykorzystywanych przez nich konstrukcji gramatycznych (*Va banque*). Wprowadzenie elementu teleturnieju na lekcji wydaje się niezwykle pożyteczne. Taka forma ćwiczenia wyzwala bowiem w studentach dodatkową motywację, opartą na konkurencji i

³²⁹ Pogoda ma także swój kanał tematyczny, czyli TVN Meteo.

rywalizacji oraz pragnieniu wygranej. W normalnych okolicznościach najchętniej oglądamy teleturnieje na ekranie telewizora.

Siedząc przed ekranem telewizora, widz uczestniczy w teleturnieju biernie, ale angażuje emocje. Cieszy się z wygranej bądź jej zazdrości. W razie niepowodzenia uczestnika w studiu czuje żal, ale również ulgę, że to nie on jest narażony na kpiny i nie on wstydzi się przed milionami widzów” (Godzic 2004, 46).

Jednak jak się okazuje, wszyscy chętnie bierzemy udział w grach, w których stawką jest sukces odniesiony w grupie znajomych, innych studentów oraz nauczyciela. Ze względu na to, iż jedni studenci uczą się szybciej, a inni wolniej, wielu nauczycieli unika rywalizacji podczas zajęć, aby wyeliminować hipotetycznie niekomfortową dla studenta sytuację. Jednak już Johan Huizinga w książce *Homo ludens* poświęconej idei zabawy, gry i rywalizacji pisał:

Jak każdą inną zabawę, tak też i zawody określić trzeba do pewnego stopnia jako bezinteresowne. Oznacza to, iż *przebiegają one same w sobie, a wynik ich nie uczestniczy w koniecznym procesie życiowym danej grupy*. (...) Tu „o coś chodzi”: w zdaniu tym najtreściwiej oddana jest właściwa istota gry i zabawy. Lecz to „coś” nie jest materialnym rezultatem gry (...) polegającym na tym, że *gra się udała lub „wyszła”*. *To udanie się napawa gracza zadowoleniem* (Huizinga 1985, 78).

Uczenie się języka obcego staje się takim elementem rywalizacji. Poniekąd wewnętrznej - przecież sami ze sobą „walczymy” w toku nauczania o zrozumienie kolejnych komunikatów. Techniki rywalizacyjne to metoda, która służy osiągnięciu celu, jakim jest współdziałanie, czyli wzajemne zrozumienie uczestników aktu komunikacji.

Jeden z czterech filarów edukacji przedstawiony w raporcie Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku jest: „uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współzycia z innymi”³³⁰. To właśnie motto przyświeca także nowoczesnej glottodydaktyce, której głównym celem powinno być przystosowanie uczącego się do życia (a właściwie współzycia) we współczesnym, coraz bardziej zglobalizowanym świecie. Odbiorcami sformułowanego w 1993 roku raportu³³¹ miały stać się przede wszystkim osoby i instytucje zajmujące się konstruowaniem

³³⁰ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf, dostęp: 20.06.2015. Nb. jest to niemal wierne powtórzenie dewizy KEN z 1773 roku o kształceniu ucznia, aby „jemu było dobrze i z nim było dobrze”.

³³¹ Komisja tworząca raport powołana została w 1971 roku przez dyrektora generalnego UNESCO.

programów nauczania na wszelkich poziomach edukacji. Twórcy wspomnianego dokumentu konkludowali:

Przeciwwagą dla globalizmu przejawiającego się w gospodarce, technice, kulturze ma być świat bardziej solidarny, określany mianem „nowego humanizmu”, akceptujący szacunek dla innych kultur, wartości duchowych. Bardzo szczególna rola przypada nauczycielowi, który ma być promotorem zmian, orędownikiem wzajemnego zrozumienia i tolerancji. Ma łączyć w edukacji pluralizm wobec innych kultur, szacunek do nich, likwidować podziały pod względem dostępności do nowoczesnych technologii.

Współczesny świat nie tylko zachęca do mobilności, ale wspiera ją za pomocą wszelkich dostępnych środków. Tym samym spotkanie osób studiujących czy pracujących w kraju innym niż kraj urodzenia przestało być zaskakujące i stało się nieodłączną częścią naszej codzienności. Funkcjonowanie w „obcej” kulturze (a odmienna od rodzimej zawsze w jakiś sposób obcą pozostanie), wiązać się musi jednak z jej dogłębnym poznaniem i zrozumieniem. Z premedytacją używam tu słów „poznać” i „zrozumieć”, gdyż jak starałam się wykazać, możliwość „wyuczenia się” obcej kultury wciąż jest kwestią sporną, a odpowiedź na pytanie, czy jest to w ogóle możliwe, to temat na zupełnie osobną rozprawę. Jak udowodniły wyniki ankiet przeprowadzonych zarówno wśród cudzoziemców mieszkających w swoich ojczystych krajach, jak i zamieszkałych w Polsce, czynniki na zawsze determinujące nasze zachowanie to przede wszystkim ojczysta kultura oraz religia (choćby nie była praktykowana). Nawet wśród osób mieszkających za granicą od wielu lat pojawiały się odpowiedzi potwierdzające tezę, iż własny krąg kulturowy stale wpływa na odbiór innych i przez jego pryzmat odczytujemy i oceniamy tradycje, obyczaje i zachowania nam obce.

Jak zatem poznawać odmienną od własnej kulturę? Starałam się wykazać w niniejszej pracy, że film jest współcześnie najlepszą metodą nauczania zarówno obcego języka, jak i obcej kultury. Użyteczność tej metody wykazywali już wybitni polscy specjaliści w zakresie dydaktyki. Wincenty Okoń wśród czterech strategii nauczania/uczenia wydzielił metodę emocjonalną (nauczanie przez przeżywanie), Franciszek Szlosek wyróżniał metody eksponujące (w tym m.in. film), z kolei Zenon Uryga wskazywał na metodę impresyjno-eksponującą (pokaz połączony z przeżyciem)³³². Film, ze względu na funkcje, jakie pełni w dzisiejszym świecie, popularność i dostępność, staje się coraz częściej nie tylko narzędziem do poznawania innej kultury, ale także przyczyną, dla której

³³² Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996; F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom 1995; Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa-Kraków 1996.

zaczynamy się interesować odmienną od własnej kulturą. Zawarta w obcej kinematografii „egzotyka” zazwyczaj staje się katalizatorem dalszych poszukiwań, a w efekcie prowadzi do próby nauczenia się języka danego kraju i poznania jego specyfiki. Z drugiej strony film może stać się także mostem-łącznikiem pomiędzy kulturami. Tę dwoistą naturę współczesnej kinematografii opisuje Tadeusz Lubelski w studium *Kino polskie jako kino narodowe*:

Epoka globalizacji, która dla nas zbiegła się z procesem jednoczenia Europy, w kinie przyniosła efekt paradoksalny. Owszem, z jednej strony mamy – jako widzowie – poczucie, że filmy realizowane w różnych krajach upodobniają się do siebie, a informacje o liczbie widzów (czerpane z tak zwanych *box-office`ów*) potwierdzają, że sukcesy frekwencyjne odnoszą dziś głównie filmy naśladowujące dominujący na świecie model hollywoodzki, często w dodatku mówione po angielsku, i to niezależnie od tego, gdzie były nakręcone i jakiej kultury dotyczą. Z drugiej strony, właśnie obecnie obserwujemy równoległe zachodzącą tendencję odwrotną: do podkreślania w filmach odmiennej specyfiki kultur poszczególnych krajów, do rozpoznawania za pośrednictwem filmów własnej narodowej tożsamości (Lubelski 2009, 5).

Odpowiednie wyważenie poszczególnych części i przedstawienie ich studentom jest z całą pewnością zadaniem dla lektora/wykładowcy. J. Jarzębski napisał:

Człowiek dysponuje nieograniczonymi możliwościami w doborze interesujących go wytworów kultury. Wystarczy jedynie wyciągnąć rękę, jednak czasem nie wiadomo, w którym kierunku. Czytelnik niewyedukowany często potrzebuje kogoś, kto mu tę rękę ustawi pod odpowiednim kątem i wskaże dokładnie, co jest warte jego uwagi³³³.

Zatem nauczyciel/wykładowca/lektor spełnia wobec studenta rolę encyklopedyczną-wyjaśniającą, ale także, a może przede wszystkim, rolę osoby, która powinna wskazać wartościowe teksty kultury.

³³³<https://olgasteliga.wordpress.com/2012/12/05/wartosciowanie-w-sieci-kultury-j-jarzebski-analiza/>,
dostęp: 22.06.2015.

ANEKS

Poziomy znajomości języka polskiego jako obcego

(podaję za: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*)

POZIOM A1

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.

POZIOM A2

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np.: bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.

POZIOM B1

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.

POZIOM B2

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.

POZIOM C1

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi się wypowiadać płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe, dotyczące złożonych problemów wypowiedzi ustne lub pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami, wskaźnikami zespolenia tekstu.

POZIOM C2

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach.

1.1.1. Tematy lekcji zawartych w pakiecie Filtoteka Szkolna wraz z tytułami filmów

1. Kino myśli – *Struktura kryształu*, reż. Krzysztof Zanussi, *Tango*, reż. Zbigniew Rybczyński
2. Moralność kamery – *Nienormalni*, reż. Jacek Bławut, *Z punktu widzenia nocnego portiera*, reż. Krzysztof Kieślowski
3. Obserwacje codzienności – *Cześć Tereska*, reż. Robert Gliński, *Rodzina człowiecza*, reż. Władysław Ślesicki
4. Kadry pamięci – *Jak być kochaną*, reż. Wojciech Jerzy Has, *Portret własny*, reż. Jacek Skalski

5. Obrazy magiczne – *Historia kina w Popielawach*, reż. Jan Jakub Kolski, *Oczy uroczone*, reż. Piotr Szulkin
6. Filmowe przypowieści – *Żywoł Mateusza*, reż. Witold Leszczyński, *Schody*, reż. Stefan Schabenbeck, *Arka*, reż. Grzegorz Jonkajtys
7. Siła symbolu – *Popiół i diament*, reż. Andrzej Wajda, *Krótką historią jednej tablicy*, reż. Feliks Falk, *Chleb*, reż. Grzegorz Skurski
8. Metafory prawdy – *Wszystko może się przytrafić*, reż. Marcel Łoziński, *Szczurołap*, reż. Andrzej Czarnecki, *Siedem kobiet w różnym wieku*, reż. Krzysztof Kieślowski
9. Mówić nie wprost – *Rejs*, reż. Marek Piwowski, *Urząd*, reż. Krzysztof Kieślowski
10. Bez komentarza? – *Defilada*, reż. Andrzej Fidyk, *Egzamin dojrzałości*, reż. Marcel Łoziński
11. Rozdroża historii – *Człowiek z marmuru*, reż. Andrzej Wajda, *Dokąd*, reż. Paweł Kędzierski
12. Zapisy przeszłości – *Usłyszcie mój krzyk*, reż. Maciej Drygas, *Fotoamator*, reż. Dariusz Jabłoński
13. Wokół narodowych stereotypów – *Eroica*, reż. Andrzej Munk, *Ostry film zaangażowany*, reż. Julian Antonisz
14. Gorzki śmiech – *Zezowate szczęście*, reż. Andrzej Munk, *Fotel*, reż. Daniel Szczechura
15. W krzywym zwierciadle – *Hydrozagadka*, reż. Andrzej Kondratiuk, *Polska kronika non camerowa*, reż. Julian Antonisz
16. Współczesne lęki – *Dług*, reż. Krzysztof Krauze, *Nasza ulica*, reż. Marcin Latało
17. Portret zbiorowości – *Sól ziemi czarnej*, reż. Kazimierz Kutz, *Jestem zły*, reż. Grzegorz Pacek
18. Mali bohaterowie – *Abel, twój brat*, reż. Janusz Nasfeter, *Męska sprawa*, reż. Sławomir Fabicki
19. Między fikcją a rzeczywistością – *Ucieczka z kina „Wolność”*, reż. Wojciech Marczewski, *Exit*, reż. Grzegorz Koncewicz
20. Poezja i proza kina – *Aria dla atlety*, reż. Filip Bajon, *Dziewczyny do wzięcia*, reż. Janusz Kondratiuk
21. Kino o kinie – *Amator*, reż. Krzysztof Kieślowski, *Ćwiczenia warsztatowe*, reż. Marcel Łoziński
22. Gry filmowe – *Deja vu*, reż. Juliusz Machulski, *Wyjście na jaw robotników kina z fabryki snów*, reż. Michał Dudziewicz
23. Malarskie inspiracje – *Brzezina*, reż. Andrzej Wajda, *Łagodna*, reż. Piotr Dumala
24. Nowa estetyka – *Gry uliczne*, reż. Krzysztof Krauze, *Strojenie instrumentów*, reż. Jerzy Kucia
25. Esej filmowy – *Iluminacja*, reż. Krzysztof Zanussi, *Prekursor*, reż. Grzegorz Królikiewicz
26. Kim jestem – *Zmruż oczy*, reż. Andrzej Jakimowski, *Gadające głowy*, reż. Krzysztof Kieślowski.

1.1.3. Opis programu Akademii Filmowej

Pierwszy semestr (1908–1959) 1. *Pruska kultura*; 2. *Mogiła nieznanego żołnierza*, reż. Ryszard Ordyński; 3. *Mocny człowiek*, reż. Henryk Szaro; 4. *Młody las*, reż. Józef Lejtes; 5. *Jadzia* reż. Mieczysław Krawicz; 6. *Dziewczęta z Nowolipek*, reż. Józef Lejtes; 7. *Dybuk*, reż. Michał Waszyński; 8. *Strachy*, reż. Eugeniusz Cękański, Karol Szołowski; 9. *Paweł i Gaweł*, reż. Mieczysław Krawicz; 10. *Zakazane piosenki*, reż. Leonard Buczkowski; 11. *Ostatni etap*, reż. Wanda Jakubowska; 12. *Przygoda na Mariensztacie*, reż. Leonard Buczkowski; 13. *Celuloza*, reż. Jerzy Kawalerowicz; 14. *Godziny nadziei*, reż. Jan Rybkowski; 15. *Człowiek na torze*, reż. Andrzej Munk; 16. *Zimowy zmierzch*, reż. Stanisław Lenartowicz; 17. *Zagubione uczucia*, reż. Jerzy Zarzycki; 18. *Kanał*, reż. Andrzej Wajda; 19. *Eroica*, reż. Andrzej Munk; 20. *Popiół i diament*, reż.

Andrzej Wajda; 21. *Krzyż walecznych*, reż. Kazimierz Kutz; 22. *Ostatni dzień lata*, reż. Tadeusz Konwicki, Tadeusz Laskowski; 23. *Baza ludzi umarłych*, reż. Czesław Petelski; 24. *Pożegnania*, reż. Wojciech Jerzy Has; 25. *Pociąg*, reż. Jerzy Kawalerowicz.

Drugi semestr (1959–1971) 26. *Do widzenia, do jutra*, reż. Janusz Morgenstern; 27. *Niewinni czarodzieje*, reż. Andrzej Wajda; 28. *Matka Joanna od Aniołów*, reż. Jerzy Kawalerowicz; 29. *Nikt nie woła*, reż. Kazimierz Kutz; 30. *Zezowate szczęście*, reż. Andrzej Munk; 31. *Nóż w wodzie*, reż. Roman Polański; 32. *Świadectwo urodzenia*, reż. Stanisław Różewicz; 33. *Pasażerka*, reż. Andrzej Munk; 34. *Jak być kochaną*, reż. Wojciech Jerzy Has; 35. *Rękopis znaleziony w Saragossie*, reż. Wojciech Jerzy Has; 36. *Rysopis*, reż. Jerzy Skolimowski; 37. *Salto*, reż. Tadeusz Konwicki; 38. *Faraon*, reż. Jerzy Kawalerowicz; 39. *Słońce wschodzi raz na dzień*, reż. Henryk Kluba; 40. *Sami swoi*, reż. Sylwester Chęciński; 41. *Ręce do góry*, reż. Jerzy Skolimowski; 42. *Żywot Mateusza*, reż. Witold Leszczyński; 43. *Struktura kryształu*, reż. Krzysztof Zanussi; 44. *Trąd*, reż. Andrzej Trzos-Rastawiecki; 45. *Rejs*, reż. Marek Piwowski; 46. *Hydrozagadka*, reż. Andrzej Kondratiuk; 47. *Sól ziemi czarnej*, reż. Kazimierz Kutz; 48. *Perła w koronie*, reż. Kazimierz Kutz.

Trzeci semestr (1971–1981) 49. *Trzecia część nocy*, reż. Andrzej Żuławski; 50. *Iluminacja*, reż. Krzysztof Zanussi; 51. *Palec Boży*, reż. Antoni Krauze; 52. *Na wylot*, reż. Grzegorz Królikiewicz; 53. *Brzezina*, reż. Andrzej Wajda; 54. *Wesele*, reż. Andrzej Wajda; 55. *Sanatorium pod Klepsydrą*, reż. Wojciech Jerzy Has; 56. *Ziemia obiecana*, reż. Andrzej Wajda; 57. *Zakłęte rewiry*, reż. Janusz Majewski; 58. *Noce i dni*, reż. Jerzy Antczak; 59. *Człowiek z marmuru*, reż. Andrzej Wajda; 60. *Wodzirej*, reż. Feliks Falk; 61. *Indeks. Życie i twórczość Józefa M.*, reż. Janusz Kijowski; 62. *Amator*, reż. Krzysztof Kieślowski; 63. *Szpital przemienienia*, reż. Edward Żebrowski; 64. *Aria dla atlety*, reż. Filip Bajon; 65. *Paciorki jednego różańca*, reż. Kazimierz Kutz; 66. *Panny z Wilka*, reż. Andrzej Wajda; 67. *Ćma*, reż. Tomasz Zygadło; 68. *Gorączka*, reż. Agnieszka Holland; 69. *Miś*, reż. Stanisław Bareja; 70. *Dreszcze*, reż. Wojciech Marczewski; 71. *Przypadek*, reż. Krzysztof Kieślowski; 72. *Vabank*, reż. Juliusz Machulski; 73. *Wielki bieg*, reż. Jerzy Domaradzki.

Czwarty semestr (1991–1999) 74. *Austeria*, reż. Jerzy Kawalerowicz; 75. *Wojna światów – następne stulecie*, reż. Piotr Szulkin; 76. *Krzyk*, reż. Barbara Sass; 77. *Matka Królów*, reż. Janusz Zaorski; 78. *Przesłuchanie*, reż. Ryszard Bugajski; 79. *Kartka z podróży*, reż. Waldemar Dziki; 80. *Nadzór*, reż. Wiesław Saniewski; 81. *Seksmisja*, reż. Juliusz Machulski; 82. *Wierna rzeka*, reż. Tadeusz Chmielewski; 83. *Kobieta w kapeluszu*, reż. Stanisław Różewicz; 84. *Kobieta z prowincji*, reż. Andrzej Barański; 85. *Cudzoziemka*, reż. Ryszard Ber; 86. *Zygfyrd*, reż. Andrzej Domalik; 87. *Kornblumenblau*, reż. Leszek Wosiewicz; 88. *Ucieczka z kina "Wolność"*, reż. Wojciech Marczewski; 89. *Jańcio Wodnik*, reż. Jan Jakub Kolski; 90. *Przypadek Pekosińskiego*, reż. Grzegorz Królikiewicz; 91. *Białe małżeństwo*, reż. Magdalena Łazarkiewicz; 92. *Kolejność uczuć*, reż. Radosław Piwowarski; 93. *Psy*, reż. Władysław Pasikowski; 94. *Gry uliczne*, reż. Krzysztof Krauze; 95. *Historie miłosne*, reż. Jerzy Stuhr; 96. *U Pana Boga za piecem*, reż. Jacek Bromski; 97. *Dług*, reż. Krzysztof Krauze; 98. *Wojaczek*, reż. Lech J. Majewski.

2.1. Słownictwo filmowe

Gatunki filmowe – propozycja ćwiczenia na dopasowanie słów do gatunków

WESTERN	HORROR	KOMEDIA	FILM WOJENNY	FILM AKCJI	KOMEDIA ROMANTYCZNA	FILM BIOGRAFICZNY	MUSICAL
gwiazda	morderstwo	śmiech	karabin	pistolet	romans	biografia	piosenka
kapelusz	strach	zabawna sytuacja	wojna	policjant	małżeństwo	zyciorys	taniec
kowboj	morderca	relaks	wojsko	pościg	miłość	prawdziwa historia	śpiew
szeryf	nóż	radość	żołnierz	samochód	placz	fakt	muzyka
koń	krzyk	zabawa	strzelanie	złodziej	kwiaty	znany człowiek	uśmiech
zachód słońca	krw	anegdota	granat	sejf	serce	życie	choreografia

Zawody filmowe – propozycja ćwiczenia słowotwórczego

REŻYSER	reżyserka	reżyseruje	plan filmowy	film
OPERATOR	operatorka	kręci/robi	plan filmowy	zdjęcia
SCENARZYSTA	scenarzystka	pisze	---	scenariusz
SCENOGRAF	scenografka	robi/projektuje	dekoratornia	scenografia dekoracje
KOSTIUMOGRAF	kostiumografka	robi/projektuje kostiumy	studio	kostiumy ubrania
CHARAKTERYZATOR	charakteryzatorka	charakteryzuje	charakteryzatornia	charakteryzacja makijaż
KOMPOZYTOR	kompozytorka	komponuje ³³⁴	---	kompozycja piosenka muzyka
AKTOR	aktorka	gra	plan filmowy	film
MONTAŻYSTA	montażystka	montuje	montażownia	film
PRODUCENT	producentka	produkuje	---	produkcja produkt ³³⁵
DYSTRYBUTOR	dystrybutorka	dystrybuuje	---	---

³³⁴ Najczęściej podawaną przez studentów odpowiedzią jest: komponuje.

³³⁵ Taka odpowiedź jest najczęściej podawana przez studentów, jednak warto zaznaczyć iż w języku polskim słowa produkt używamy raczej w kontekście artykułów spożywczych niż w kontekście filmowym.

Guziuk-Świca B., Butcher A., *Blżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze część II*, Lublin 2011.

Zestawienie tematów w rozdziale FILM:

Andrzej Wajda; Roman Polański; Krzysztof Zanussi; Krzysztof Kiesłowski; Agnieszka Holland; Film w latach 1989-1999: Trudne lata przełomu, Kino artystyczne połowy lat 90., Kino mistrzów, Tematy modne i niemodne, Jan Jakub Kolski; Film w latach 2000-2006: Wspólny mianownik, Inna przestrzeń, Skrzywdzeni i poniżeni, Autor!Autor!, Królowie masowego kina, *Tylko mnie kochaj*, *Na offie*, Czego brak, Krzysztof Krauze; Film – słownictwo.

2.2. Różne rodzaje tłumaczeń audiowizualnych (dubbing, lektor, napisy)

Transkrypt fragmentu filmu *Między słowami* w reżyserii Sofii Coppoli (tłumaczenie filologiczne wykonane przez Kazuhiro Sadakane)

Osoby występujące w scenie: B = bohater, T = tłumaczka, R = reżyser

08:31

R: Panie Bob, pan teraz siedzi w gabinecie. Na stole stoi butelka whisky Suntory (Suntory to nazwa jednej z największych firm napojów w Japonii – A.T.). Rozumie pan? Proszę mówić z silnymi emocjami, powoli, patrząc w kamerę, delikatnie, tak, jakby spotkał się pan ze starym przyjacielem. O, tak, jak Bogie z filmu *Casablanca*. „Na Twoje oczy!” Czas na Suntory!³³⁶

T: On chce, żeby spojrzał pan w kamerę. OK?

B: Tylko tyle?

T: Tak. W kamerę...

B: Chce żebym spojrzał z prawej czy z lewej?

T: On jest już gotów, jednak chciałby zapytać o obrót do kamery. To znaczy, on ma do kamery obrócić się z lewej strony czy z prawej?³³⁷

R: No, to wszystko jedno! Nie ma znaczenia i nie ma czasu, rozumiesz? Bądź pełny napięcia, natychmiast. Spójrz na kamerę, mów powoli. Pasja. Rozumiesz?

T: Z prawej i z napięciem.

B: To wszystko? Wydaje mi się, że on powiedział coś więcej?

³³⁶ „Suntory time”

³³⁷ Bohater mówił *to turn from the right or turn from the left?*, a tutaj napisałam *od lewej strony czy od prawej?* To nie jest błąd. Tłumaczka po japońsku naprawdę tak mówi.

R: Pan mówi nie tylko o whisky, rozumiesz? Tak, jakby pan spotkał się ze starym przyjacielem. Jak najdelikatniej i najłagodniej. I nie zapomnij, że pan mówi w napięciu, z całego serca!

T: Jak stary przyjaciel i do kamery.

B: ...OK.

3.2.1. Telenowełe

Zniekształcone związki frazeologiczne i idiomy pochodzące z serialu *BrzydUla*:

- Trzeba koniecznie wiedzieć, za kim się jest. Zachować jakiś **szkieletor moralny**. Nawet jeśli się popełnia jakieś... drobne błędy – „szkielet moralny”;
- Za chwilę się dowiem, czy wrócę **wozem lub pod wozem** – połączenie związków frazeologicznych: „raz na wozie, raz pod wozem” oraz „wrócić z tarczą lub na tarczy”;
- Jeśli chcesz, żeby cię pokochał, musisz o niego **walczyć drzwiami i oknami** – „pchać się/walić drzwiami i oknami” z domieszką znaczeniową powiedzenia „jeśli wyrzucają cię drzwiami, wejdź oknem”;
- **Z deszczu pod wannę** – „z deszczu po rynnę”;
- **Feliks wstał z popiołów. Podnosi swój włoski łeb** i łypie, kogo by tu zwolnić – „powstać jak feniks z popiołów”;
- **Mam** tutaj mały **Tajwan**. Tak się mówi, jak się ma urwanie głowy – „Sajgon”;
- Ty wiesz, jakie to są **sumy astrologiczne** – „astronomiczne sumy”;
- Aha, tu mi **kaktus jedzie**. Kogo ty chcesz **zrobić w bambusa**? – połączenie „kaktus mi wyrośnie na dłoni” i „tu mi jedzie tramwaj” oraz „zrobić kogoś w bambuko/balona”;
- To jest **grubymi gwoźdźmi zbite** – „szyte grubymi nićmi”;
- **Pączki nierozłączki** – „papużki nierozłączki”;
- Bidota, ciasnota, jedna łazienka... A pralka? **Najwięksi górale** takiej **nie pamiętają** – „najstarsi górale nie pamiętają”;

Gry językowe polegające m.in. na użyciu słów w podwójnym lub błędnym znaczeniu pochodzące z serialu *BrzydUla*:

- Moi rodzice zawsze mówili, żebym **inwestowała** w siebie, a w mieszkanie jeszcze zdążę...

- **Poszłam** po rozum do głowy, czyli na parter.
- Nie pamiętam, kiedy tak dobrze bawiłam się w teatrze. Naprawdę (...), w końcu sztuka **wysoka**. Przecież siedzieliśmy na balkonie.
- Skończyła się era kija, pora wyjąć marchew!
- Zawsze sobie powtarzam: trzeba patrzeć na **światelko w tunelu**. Może to nie pociąg jedzie.
- Powinnam dostać **doktorat** z PR-u. Co najmniej honoris causa.
- Naród trzeba wychowywać, bo się **rozpuści** jak oranżada.
- Jak ktoś jest dla mnie miły, to ja mu **vis à vis**.

3.3. Seriale historyczne

Stirlitz i Kloss – Kabaret OT.TO

W kawiarni siedzę prawie całkiem sam.

Pod oknem jakiś pan porucznik czyta Zeit.

Głowę bym dał, że skądś go znam.

W kawiarni siedzę prawie całkiem sam.

Pod oknem tylko jakiś major czyta Zeit.

Głowę bym dał, że skądś go znam.

Skąd ja go znam?

Wiem, że skądś go znam.

Wiem, na pewno, że go skądś znam.

Już pół godziny temu miał tu być

Z centrali łącznik, lecz nie przyszedł nikt.

Kto wie, może złapali go gdzieś.

Chyba gdzieś wpadł,

Chyba raczej wpadł,

Tak, to pewne, że on gdzieś wpadł.

Wpadł, a pewnie ten porucznik/pan major

Ma mnie śledzić, ot, cholera, co tu robić,

Chyba wiać mi przyjdzie.

Wstyd tak głupio wiać przed czasem,

Będąc kontrwywiadu asem.

Bez instrukcji dziś wymyślę jakiś podstęp.
Wstyd tak głupio wiać przed czasem,
Będąc kontrwywiadu asem.
Bez instrukcji dziś wymyślę jakiś podstęp.
Wiem, podejść i mu powiem,
Że nie jestem tym facetem,
Za którego wziął mnie.
Porucznik wstaje nagle, tak jak ja,
I skurcz uśmiechu krzywi mu pobladłą twarz
Sięga po broń, to samo robię ja.
Więc major mnie rozpoznał, stało się,
Dekonspiracja pełna, trudno, ludzka rzecz,
I najlepszemu zdarza się.
On wie, że wiem.
Ja wiem, że on wie.
On wie, że ja wiem, że on wie.
Ja wiem, że wiem.
On wie, że ja wiem.
Ja wiem, że on wie, że ja wiem.
I strzelamy w jednej chwili:
Ja go trafiam, on mnie trafia...
I zginęli, i zginęli,
I tak zginęli **Stirlitz** i **Kloss**.

3.5.1. Przedmioty

Święta, święta i po świętach – Rodzinka.pl

- Ty się orientujesz, co chłopcy chcą pod choinkę?
- Tak ogólnie.
- Kuba chciałby nowe playstation z nowymi grami, buty na deskę, rower, snowboard, gitarę elektryczną, bokserski worek treningowy, jaszczurkę. Tomek chce nowy laptop, drukarkę laserową, komórkę i skuter. Kacper – iPod, ten nowy, który ma to, czego nie miał tamten.

- 30 giga, 80?
- Nie wiem, w każdym razie ten droższy...
- 80.
- A, i jeszcze własny telewizor ledowy w pokoju, wszystkie sezony *Doktora House`a*, łóżko piętrowe, nie wiem, po co. I jeszcze psa, najlepiej labradora. A poza tym Kuba i Kacper, chcieliby mieć oddzielne pokoje.
- No, tak. To co im kupujemy?
- Kacprowi spodnie narciarskie, Tomkowi jakąś grę, Kubie ze dwie płyty i nowe rękawiczki dla wszystkich.
- Świetnie.

Damska torebka – Pod Budą

Torebka kobiety –

Tajemnica, której wciąż nie mogę zgłębić,

To jest coś, jakby warkocz u komety,

Do ramienia przywiązany księżyc.

W torebce kobiety:

Klucz do domu, tramwajowe są bilety,

Kłębek planów gotowych do snucia,

Papierosy albo guma do żucia,

Portmonetka z maleńkim kasztanem,

Jakiś kwit zapomniany na amen,

Dwie pigułki przeciwko migrenie,

W buteleczce perfumy „Marzenie”.

Torebka kobiety

Pozostanie dla mnie zawsze tajemnicą.

To jest coś, jakby warkocz u komety,

Która właśnie przelatuje nad ulicą.

W kobiecej torebce

Jest długopis i pomięte są przylepce,

Czyjś telefon pisany w pośpiechu

I pomadka czerwona od grzechu,

Jest chusteczka, bo czasem się płacze,
List do nikąd, bo zgubił się znaczek
I maskotka od kogoś na szczęście.
A mnie tak przeczucie szepce,
że czasami w tej torebce,
gdzieś tam na dnie, jest schowane
moje zdjęcie.

3.5.2. Plan dnia, plan tygodnia

Powrót do szkoły – Rodzinka.pl

- No więc, Kacperku, ciebie zapiszemy na plastykę w poniedziałek zamiast we czwartek. Dobrze?
- Ale ja mam gimnastykę w poniedziałek...
- Tomeczku, a ty musisz chodzić akurat w środę?
- Tylko dla mnie zajęć przecież nie przeniosą, nie?
- No, dobrze! No, to w takim razie musimy zacząć wszystko od początku. Słuchajcie, jeśli każdy się wykaże minimum dobrej woli, to naprawdę jakoś to wszystko złożymy do kupy. To, co? Poniedziałek?!
- No, Kuba ma karate.
- Jezu, no, błagam, to jest taka beznadzieja.
- Ja w poniedziałki odpoczywam po weekendzie.
- No widzisz, to już masz poniedziałek załatwiony.
- A moja gimnastyka ?
- O której?
- 16-17.
- No, to kochanie, ty będziesz musiał go odebrać, bo ja mam kolegium w poniedziałki zawsze.
- Nie ma sprawy. Dobra. Wtorek!
- Ja mam piłkę.
- A nie w czwartek?
- Wtorki i czwartki, no i czasem mecze w weekendy.

- Dlaczego on może chodzić trzy razy w tygodniu na piłkę, a ja nie mogę się zapisać na kółko fotograficzne?
- Dlatego, że kółko jest w czwartek, a w czwartek Kacper ma basen.
- No i ty masz angielski przecież.
- Jasne, moje potrzeby zawsze są na końcu.
- Posłuchaj, ja w czwartek nie chodzę na breakdance przez ciebie...
- Skończ, breakdance to jest syf.
- Tak samo jak te twoje zdjęcia, nie rozumiem...
- Ja też chcę chodzić na breakdance!!!
- Ja ze swoich zajęć nie zrezygnuję, spadówa.
- Ja chodzę tylko na piłkę i na ping-ponga.
- Ale ty masz trzy razy w tygodniu piłkę! Trzy razy w tygodniu!!!
- Ja też chcę chodzić na breakdance i na ping-ponga!!!
- Cicho! Koniec! Co to jest?! Nie potraficie sami tego załatwić, to ja was wyręcę. Ciszka!
- Spokój!
- To tak: w poniedziałek – Kacper ma gimnastykę, ja odbieram. Wtorek – Kuba ma piłkę, odbiera Natalia, w środę, no, to jest, że tak powiem, dzień sądu ostatecznego. Jadąc na tai chi, odwozisz Kubę i Kacpra na ich zajęcia, ja odwożę Tomka na jego zajęcia. Potem ty odbierasz Kubę i Kacpra i zawozisz Kubę na jego zajęcia i potem ja zbieram Kubę i Tomka po ich zajęciach. We czwartek Kuba ma piłkę, Kacper ma basen, my idziemy do kina, kochanie i odbieramy was po tym, jak sobie z mamusią obejrzymy seans. W piątek ty znowu jedziesz autobusem na zajęcia swoje i zabierasz Kubę, wpadacie razem po Kacpra i tyle. Okej?
- No, i gra gitara.
- No, panowie, jestem demonem logistyki.
- A mogę w czwartki chodzić do skate parku?
- A ja w środy na kółko fotograficzne?
- Koniec! Stop! Apelacji nie przewiduje się! Szorować mi stąd!
- Imponuje mi ta twoja stanowczość.
- Poczekaj, poczekaj, bo ja zapomniałem, że w środę mam pokera z chłopakami...
- Kacper, Kuba, czy możecie na ten breakdance chodzić w piątek?
- To jak oni zwalniają środę, to ja się zapisuję na kółko, okej?
- Dobra...

- Ja też chcę robić zdjęcia!!!
- Dobra, to ja może...
- Nie!!! Ustalone, odwalone! I apelacji nie uwzględnia się!!!

3.5.3. Zawody

Jaki masz zawód? – Rodzinka.pl

- Tato...
- No?
- Ile zarabia dentysta?
- A z dyszkę miesięcznie pewnie.
- A inżynier?
- To zależy jaki? Co ty znowu masz coś o zawodach?
- Mam opisać, jaki zawód najbardziej lubię.
- Pokaż, co tam wybrałeś? Inżynier 5000, lekarz 8000, dentysta 12000. No, ale to jest lista płac. Liczą się nie tylko pieniądze, ale jeszcze to, czy lubisz tę pracę, którą wykonujesz. Właściwie to jest najważniejsze.
- Skąd mam wiedzieć, jaki zawód najbardziej lubię?
- No, musisz stwierdzić, co cię najbardziej pociąga.
- Pociąga?
- No, na przykład, jeżeli lubisz przyrodę, to możesz zostać rolnikiem albo geologiem, a jeżeli lubisz rysować, to możesz zostać artystą plastykiem albo projektantem mody, albo... no, a ty co lubisz, powiedz mi?
- Lubię przyrodę.
- Co jeszcze?
- Lubię się spotykać z kumplami.
- Czyli praca w zespole.
- I przydałaby się jeszcze jakaś superbryka, np. porsche.
- Dobrze, porsche jest dobre. Czyli chciałbyś zarabiać duże pieniądze.
- I być sławny.

- A, i być sławny. Czyli reasumując: chciałbyś mieć kontakt z naturą, lubisz pracę w zespole, chciałbyś zarabiać dużo pieniędzy, być sławny i bogaty. No, to ci powiem, że ciężko będzie tobą pokierować w życiu, synu.
- Możesz zostać dilerem narkotyków.
- Oj, proszę cię, Kuba.
- No, ale co, hodujesz trawę – kontakt z naturą jest, uciekasz superbryką przed policją, spotykasz ciekawych ludzi, no, i oczywiście masz kupę kasy.
- Ale nie jesteś sławny.
- Ty, jak cię złapią, to po prostu będziesz w telewizji, w gazetach i wszędzie, gdzie się tylko da. Będziesz sławny z imienia i nazwiska.
- Wow!

Jaki masz zawód? – Rodzinka.pl

- Mamo!
- Tak
- Kim jest z zawodu babcia?
- Moja mama? Babcia Janina?
- Tak, mam napisać, czym się zajmują rodzice i dziadkowie.
- No więc, babcia Janina nie miała zawodu jako takiego.
- Czyli nie pracowała?
- Pracowała, ale nie miała zawodu.
- Czyli?
- Była gospodynią domową.
- Nie tylko, przecież zajmowała się dziećmi, to jest o wiele bardziej odpowiedzialne.
- To co mam napisać? Gospodyni?
- Wiesz co, mnie się wydaje, że najlepiej będzie, jak napiszesz, że babcia Janina była matką rodziny.
- Wiesz co to dziwnie brzmi. Matka rodziny to brzmi jak ptaki przyrody.
- Ojciec rodziny to brzmi dobrze, tak? To dumnie brzmi, tak? Możesz jeszcze napisać, że była panią domu.
- No, czyli gospodynią.

- No, może to jest i to samo, ale to jednak chyba brzmi lepiej.
- Przesadzasz.
- To co mam napisać?
- Napisz, że babcia Janina była kobietą, która zajmowała się domem.
- No, służącą od razu najlepiej może jeszcze...
- Pisać służąca?
- No nie, no co ty, nie pisz, że służącą była...
- To co babcia robiła?
- Wiesz co, Kacperku, w tych czasach, kiedy ja i tata byliśmy mali, to dużo kobiet nie pracowało, tylko zostawało w domu, wychowywało dzieci, opiekowało się nimi, gotowało, prało, sprzątało...
- Czyli nie pracowała?
- No, pracowała! Pracowała! W ogóle te kobiety pracowały, ciężko pracowały. Tylko tak się utarło teraz, że praca w domu, to niby, że to nie jest praca.
- Czyli... babcia nie chodziła do pracy, bo miała za dużo pracy. Tak?
- Tak można powiedzieć, dokładnie!
- Czyli co mam napisać?
- Mnie się wydaje, że najlepiej będzie, Kacperku, jak napiszesz, że babcia była matką rodziny.
- Kacperku, napisz, co tam chcesz, że była matką rodziny, czy tam przyjacielem świata, czy opiekunem zwierząt. Pani nauczycielka i tak zrozumie, o co chodzi. Rozumiesz?
- No nie, właśnie nie, akurat nie, bo diabeł właśnie tkwi w szczegółach.
- A pokaż, co tam napisałeś już? Temat: zawody w mojej rodzinie. Moja mama pracuje w gazecie, ma komputer i rządzi innymi.
- No, to zgadza się.
- No, właśnie!
- Tata pracuje w domu. No, ale to napisz, co ja robię.
- Napisałem, że pracujesz w domu!
- No właśnie, a nie napisałeś, co robię. Bo jak tak będzie, że tata pracuje w domu, to wygląda tak, jakbym...
- Nie pracował.

3.5.4. Ochrona środowiska

Butcher A., Janowska I., Przechodzka G., Zarzycka G., *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikowanego z języka polskiego na poziomie C2*, Kraków 2011, s. 177.

ZESTAW I

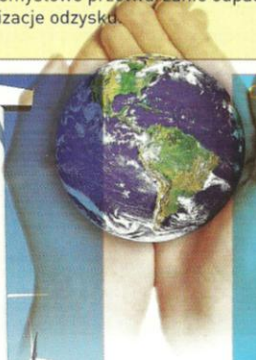
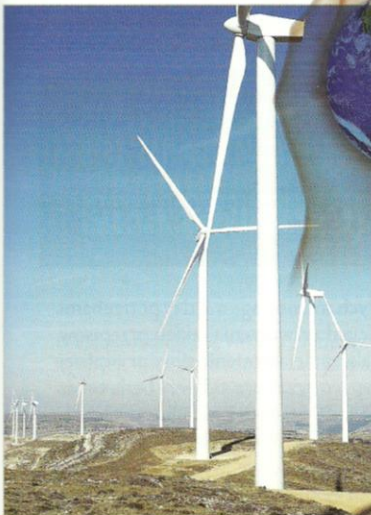
A. Na podstawie przedstawionego materiału proszę przygotować się do wypowiedzi na temat:

- zagrożeń środowiska naturalnego,
- poszukiwania nowych rozwiązań ekologicznych.



SALON RECYKLINGU

Międzynarodowe Targi Poznańskie już po raz czwarty organizują Salon Recyklingu. Jest to wydzielona tematycznie i przestrzennie ekspozycja specjalna. Taka formuła znacznie ułatwia zwiedzającym wyszukanie interesującej ich oferty w bogatej ekspozycji POLEKO. Tematyka salonu obejmuje przemysłowe przetwarzanie odpadów, gromadzenie i wstępne przetwarzanie odpadów, a także organizacje odzysku.



Nie ma wątpliwości – Ziemia nie podgrzała się sama. To działalności człowieka zawdzięczamy wzrost temperatury oceanów i ocieplenie klimatu w ciągu ostatniego półwiecza.

Przykładowy test i zestawy egzaminacyjne

Butcher A., Janowska I., Przechodzka G., Zarzycka G., *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikowanego z języka polskiego na poziomie C2*, Kraków 2011, s. 130-131.

Morze Bałtyckie zamienia się w żywioł nie do opanowania i stopniowo pochłania północ Niemcy, Danię i Holandię. W miejscu starych dobrych Żuław widnieje wielka smutna zatoka. Pod wodą znajdują się Senegal, Paragwaj, Bangladesz oraz dorzecze Amazonki. Części Rosji nie ma już na mapach, a Wielka Brytania przekształca się w archipelag niewielkich wysp. Jednocześnie południowa Europa staje się pustynią... Taką to ponurą wizję świata w 2100 roku snują zwolennicy tezy głoszącej, iż za zmiany klimatyczne odpowiada człowiek. A konkretnie – rozkręcona przez niego przemysłowa machina wysyłająca w powietrze hektolitry trujących wycieków na skalę niespotykaną dotąd w historii. Przyświeca im zbożny cel, misja słynnego protokołu z Kioto podpisanego przez 141 krajów – chcą zahamować zmiany klimatu, doprowadzając do ograniczenia emisji gazów cieplarnianych, w tym głównie dwutlenku węgla. Są oni przekonani, że jeśli nie narzucimy sobie tych ograniczeń, spowodujemy zniszczenie naszego świata. Wyrazem tego lęku są gigantyczne sumy, jakie bogate kraje przeznaczają na ochronę środowiska przed skutkami destrukcyjnej działalności człowieka. Świat ogarnęła ekologiczna gorączka, eliminująca z publicznego dyskursu proste pytania o jej sens.

Bo czy przypadkiem nie przeceniamy swojej roli przyrodzie? Istnieją w niej przecież siły znacznie potężniejsze od kominów naszych fabryk. Co w takim razie spowodowało okresowe ocieplenie w VIII wieku na Grenlandii? Nie mogły go wywołać samochody, samoloty czy elektrownie. Kiedy jednak część naukowców zaczęła formułować te wątpliwości, okazało się, że nikt ich nie chce słuchać.

Łamy „Science” i „Nature”, najbardziej prestiżowych czasopism naukowych na świecie są dla nich zamknięte – poinformował niedawno brytyjski dziennik „Daily Telegraph”, wywołując burzę w środowisku naukowców. Gazeta dowodzi, że rady naukowe obu pism, kwalifikujące nadsyłane artykuły do druku, przyjęły jasną strategię – publikują tylko to, co przemawia za destrukcyjnym wpływem człowieka na klimat.

Przypomina to jako żywo spór między inkwizytorami i Galileuszem oskarżonym o popieranie teorii kopernikańskiej. Po jednej stronie mamy ekologów, instytuty ochrony środowiska i zwolenników protokołu z Kioto, a po drugiej – tych, którym badania naukowe mówią coś zupełnie innego. Stawką w tej grze jest nie byle co, bo klimat naszej planety. I nie ulega wątpliwości, że dzieje się z nim coś niedobrego.

Według raportu ONZ-owskiego Międzyrządowego Zespołu ds. Zmian Klimatu w ciągu ostatnich 150 lat na świecie zrobiło się cieplej o 0,8°C. Tylko z pozoru to niewiele. Wzrost temperatury o ułamek stopnia Celsjusza sprawia, że lodowce gwałtownie topnieją, a rośliny zmieniają cykl wegetacji. Rośnie energia w atmosferze i mnożą się anomalie pogodowe. U nas szaleją huragany i powodzie, a bliżej równika – susze, cyklony i tornada. Istny chaos.

Za ten stan rzeczy – według zwolenników tezy o winie człowieka – mają odpowiadać głównie gazy cieplarniane, zwłaszcza dwutlenek węgla i metan, których stężenie w atmosferze w ostatnich 50 latach gwałtownie się zwiększyło. Gazy te otulają naszą planetę jak kołdra, zatrzymując przy niej całe ciepło słoneczne. Efekt? Jak w szklarni.

Oczywiście idea ograniczenia emisji gazów cieplarnianych jest warta najkosztowniejszych badań. Problem pojawia się wtedy, gdy do akcji wkracza cenzura zamykająca usta myślącym inaczej. Bo prawda, jak zawsze, leży pośrodku.

Ocieplenia lub ochłodzenia nawiedzały ziemię w całej jej historii. Wystarczył jeden wybuch wulkanu, aby wywrócić do góry nogami naszą aurę. Podczas każdej erupcji do stratosfery dostają się ogromne ilości pyłów i dwutlenku siarki, mogące krążyć wokół ziemi nawet przez kilka lat. W 1815 roku wybuch wulkanu Tambora w Indonezji sprawił, że w kolejnym roku w ogóle nie było tam lata.

Gwałtowne ocieplenia mogą być związane ze zmienną aktywnością Słońca – im więcej na nim plam, tym więcej promieniowania do nas dociera. Obserwacje astronomiczne z lat 1645-1715 i 1788-1805 dowodzą, że wyjątkowo mało aktywne słońce spowodowało falę rekordowo niskiej temperatury w tym okresie. Teraz mamy sytuację odwrotną: badania pokazują, że na naszej gwiazdzie pojawia się średnio dwa razy więcej plam niż przez ostatnie 8 tys. lat. Nie przypadkiem zbiegło się to w czasie z globalną falą ocieplenia.

– Za obecny wzrost temperatury w dwóch trzecich odpowiada natura, a tylko jedna trzecia to efekt gospodarczej działalności człowieka – szacuje profesor Czesław Koźmiński, kierownik Zakładu Klimatologii i Meteorologii Morskiej na Uniwersytecie Szczecińskim. Co do procentów zdania mogą być podzielone. Jednak co do tego, czy w ogóle dyskutować o źródłach zmian naszego klimatu – nie powinny.

Jaki masz zawód? – Rodzinka.pl

- A co ty robisz, Tomek? Halo?!
- Wyrzucam słoik.

- A segregacja śmieci to nie łaska? To tylko ja mam myśleć o przyszłości naszej planety Ziemi? Wstyd! Wiesz, ile milionów lat trzeba, żeby taki słoik się rozłożył? I wiesz, co ci powiem, że komu jak komu, ale tobie to się akurat dziwię, że to robisz! To właśnie twoje pokolenie może dożyć katastrofy ekologicznej i takie drobniotki rzeczy właśnie, jak segregacja śmieci, mogą jej zapobiec. Mądrzyć to ty się potrafisz, ale zrobić już coś konkretnego, to nie, to już jest za ciężko! Wiesz, wiesz, zastanów się, jakby wyglądała nasza piękna planeta Ziemia, gdyby wszyscy byli tacy niefrasobliwi. Wystarczy czasami ruszyć głową, wiesz, pomyśleć.
- Po pierwsze, do umycia tego słoika zużyłaś cztery litry wody na luzie, a dobrze wiemy, jak cenna jest woda na naszej pięknej planecie. Po drugie, użyłaś wody ciepłej, którą trzeba było wcześniej ogrzać, powiększyłaś dziurę ozonową, przyczyniłaś się do wysychania rzek i pogłębiłaś w ubóstwie kraje rozwijające się. Po trzecie, jak się tak denerwujesz, to dostajesz ataku gorąca. Zaraz będziesz musiała otworzyć drzwi, mieszkanie się oziębi, będzie trzeba je z powrotem ogrzać. Pogłębi się też globalne ocieplenie. Zatopią się Seszele, no i wyginie spora część fauny polarnej.
- Trzymaj się ciepło.
- Co ty, kociaku, robisz?
- Zabijam polarne niedźwiedzie.

3.5.5. Jedzenie

Co jest do jedzenia? – Rodzinka.pl

- Głodny jestem, co jemy?
- Nie wiem, jestem zmęczona. Nie obrazicie się, jak wam odgrzeje zupę brokułową?
- Nie! Tylko nie brokułową.
- No, to zawsze możemy zamówić pizzę.
- Juhuu! Tak, juhuu! Tak.
- Pizza, ja usłyszałem dobrze, ktoś mówił tutaj słowo pizza.
- Co, chyba jedna duża dla naszej czwórki wystarczy, nie?
- Ze wszystkimi dodatkami.
- Ale bez grzybów.
- I bez zielonej papryki.
- Czyli pepperoni.
- Słuchajcie, to jest jedyne warzywo w tej pizzie, więc chyba możecie się raz przemóc.

- Sos pomidorowy liczy się jak warzywo.
- Ser też.
- Głupi jesteście.
- Sam głupi jesteście.
- Okej, dobra, ja nie lubię pepperoni, więc sprawa jest zamknięta.
- Ja też nie! Wolę szynkę.
- Nie cierpię szynki.
- Dobrze, to może zrobimy tak, że jedną pizzę zamówimy dla was, małolaci, a drugą dla mnie i dla mamy.
- Okej.
- Świetnie.
- Dobra.
- W takim razie dla nas będzie z kozim serem i z rukolą.
- A miało być tak fajnie.
- Fuuj, ser z kozy, wolę pepperoni.
- Ja chcę z szynką albo w ogóle nie jem.
- To nie jedz.
- Chłopcy!
- No, dobrze, to może zaczniemy od... nie wiem, z kabanosem, z boczusiem jakimś, coś takiego?
- Jasne i słoik smalcu na deser.
- Ale rukola jest dobra dla koni.
- Dobra, to mam tak. Z karczochami i z beszamelem.
- No i z rzepą jeszcze, i z trocinami
- To sobie bierzcie, co chcecie.
- Podwójna pepperoni z dodatkowym serem?
- Cztery sery z podwójną szynką.
- Ale w ogóle nie ma się co wysilać, bo mamusia i tak zamówi to, co będzie chciała.
- Pepperoni.
- Szynka.
- Pepperoni, pepperoni.
- Szynka, szynka, szynka.
- Naleśniki z serem.
- Faaaajnie!

3.5.6. Religia

Butcher A., Janowska I., Przechodzka G., Zarzycka G., *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikowanego z języka polskiego na poziomie C2*, Kraków 2011, s.143.

Nieświęte święta

Jeżeli globalizacja ma swoje święto, to jest nim – czy nam się to podoba, czy nie – Boże Narodzenie. Dzwoneczki, choinki, renifery i promocje w sklepach, bożonarodzeniowe reklamy, piosenki oraz filmy coraz większej liczbie mieszkańców Ziemi przypominają, że zbliżają się święta. Przebierańcy w czerwonych płaszczach pojawiają się już nawet w Pekinie czy Tokio, gdzie chrześcijanie stanowią egzotyczną mniejszość. Takie zglobalizowane Boże Narodzenie nie jest już świętem religijnym.

Wydaje się, że to zwyczaj dawania prezentów przesądził o zwycięstwie Bożego Narodzenia w walce z „konkurentem” – Wielkanocą. W promowaniu Bożego Narodzenia zaczęli mieć interes producenci prezentów, ozdób świątecznych itd. Dzięki reklamie systematycznie podkreślali znaczenie święta i tak narodziło się „szaleństwo świątecznych zakupów”, czyli „nowa świecka tradycja”, którą zaakceptować mógł każdy. Pomogła stała data – 25 grudnia, ułatwiająca planowanie cyklu produkcji i sprzedaży.

Wielkanoc (święto ruchome), uznawana za najważniejsze święto chrześcijańskie, jest dużo trudniejsza do przełknięcia przez biznes czy popkulturę. W Polsce ciekawą próbą przekazania jej sensu do kultury popularnej była decyzja dystrybutora filmu *Pasja*, który wyznaczył datę premiery właśnie na Wielkanoc. Mimo to dziś wielu Polaków zamiast rozmyślać nad Zmartwychwstaniem, woli w tym czasie pojechać na tropikalną wycieczkę.

Od 1989 roku straciło na znaczeniu wiele świąt, które nie odnalazły swego sensu w rynkowej gospodarce. Dzień Kobiet 8 marca jest *passé*, bo przypomina o nierównym statusie płci. W pochody pierwszomajowe bawią się już chyba tylko radykalni działacze lewicowi. Niszowa stała się na powrót górnicza Barbórka, a nikt nie świętuje 22 lipca – w PRL głównego państwowego święta.

Błyskawicznie przyjęły się za to – niemal nieznanie przed 1989 rokiem – walentynki, czyli dzień zakochanych. To także święto globalne, a zarazem gotowy przepis na interes. Wycieczka do kina, kolacja, kartka, kwiaty, prezent itd. – gdyby nie święto, niekoniecznie wydalibyśmy pieniądze. Dzięki walentynkom zrobimy to na pewno, i to w ściśle określonym i znanym wiele miesięcy naprzód czasie. A czas to pieniądz.

Bardzo ciekawa walka toczy się między Zaduszkami a Halloween. Te pierwsze mają w naszej kulturze długą tradycję, ale pokolenie najmłodsze, które od 1989 roku może zachwycać się filmami i opowieściami grozy, gotowe jest zaakceptować Halloween – również święto globalne. W listopadzie do mojego mieszkania na stołecznym Mokotowie zapukały dzieci przebrane za zjawy i upiory. Krzyknęły „He-lo-łin” (bo nie ma jeszcze sensownego odpowiednika angielskiego „trick or treat!”). Potem podsunęły koszyk wypełniony nielicznymi łakociami i monetami.

Minęły dwa miesiące i czekam na przybycie kolędników. W zeszłym roku się nie pokazali. A w tym?

Powrót do szkoły – Rodzinka.pl

- Zgadnijcie, co robiliśmy dzisiaj w szkole?
- Uczyliście się?
- Nie, no, nie w klasie.
- Ja naiwny.
- Graliśmy w piłkarzyki.
- Wstawili wam stół?
- No, wygrałem wszystkie mecze.
- Mój Messi.
- Co do jednego. No, po prostu widziałem wszystko i wiedziałem wszystko. No, niesamowita jazda. Jakbym znał każdy ruch przeciwnika.
- Tak, ty wszechwiedzący.
- Co to znaczy?
- Że wiesz wszystko, nawet to, co ma się wydarzyć.
- Jak Bóg.
- Jestem Bogiem piłkarzyków.
- Pan Bóg wie wszystko?
- Tak mówią.
- Pan Bóg wie, co się wydarzy i zna moje myśli?
- Jeśli wierzysz w Boga, to tak. To zna wszystkie twoje myśli.
- Chociaż, jeżeli zna moje myśli, to mu nie zazdroścę.
- No ja też...

- Dlaczego?
- No wiesz, gołe babki i te sprawy. A tak poza tym, na świecie są same masakry, wojny, tortury. A przecież Bogu chodzi o to, żeby wszyscy się kochali, nie?
- Skoro Pan Bóg wie wszystko i wszystko widzi, to czemu z tym nic nie robi?
- No, jak znajdziesz odpowiedź na to pytanie, synku, to nam daj znać. Dobra?
- No, a może Pana Boga nie ma?
- No, miejmy nadzieję, że jest i że nam wszystko wybacza.
- Wszystko? Wszystko?
- Wiesz, Kacperku, bo to jest tak. Pan Bóg wszystko wie i wszystko rozumie, i Pan Bóg rozumie, że ludzie nie są doskonali, że nie zawsze wiedzą, jak się zachować i wybacza wszystko ludziom. Dlaczego? Bo bardzo ich kocha. Rozumiesz?
- Trochę.
- No, to jak zjesz, to sobie to wszystko potem przemyślisz. Dobrze?
- I nikt go nie widział?
- Kogo?
- Boga.
- No, zdania są podzielone.
- Chyba wiem, kim on jest.
- Skoro Pan Bóg wie wszystko i wszystko widzi, i wybacza, i jeszcze nas kocha to chyba musi być nasza mama.

3.5.6.1. Święta rodzinne

Dzień Ojca – Rodzinka.pl

- Wszystkiego najlepszego!
- Sto lat z okazji Dnia Ojca!
- Jak ładnie, że pamiętałeś.
- Dzięki!
- No, otwórz.
- Krawat.
- No, mówiłeś, że nie chcesz popielniczki.

- No tak, ale....
- Ale na pewno będzie tacie świetnie pasował.
- Na pewno. Chyba.
- Nawet go już zawiązałem. Węzeł Windsor. Jest najbardziej skomplikowany, ale najmocniejszy i gładko się go zaciska. Założyć ci?

- Wszystkiego najlepszego, tato!
- Dziękuję ci bardzo syneczku. O kurczę, niezły porszak. Wszystkiego najlepszego z okazji Dnia Ojca, mój najukochańszy tato, którego bardzo kocham. Bardzo ci dziękuję. Dzięki, syneczku.
- Otwórz.
- A to 10 złotych na prezent, o jakim tylko marzysz.
- Dziękuję.
- Wszystkiego najlepszego
- Dziękuję ci, syneczku, Dziękuję ci bardzo. Super prezent naprawdę.

- No, siema. Co tam?
- Wszystkiego najlepszego z okazji Dnia Ojca.
- No. ale mówiłem, żebyś nic nie kupował.
- Oj, dobra, tato, już dwa dni temu kupiłem.
- No, dzięki. Dzięki młody.
- Najlepszego.
- Mam nadzieję, że nie wydałeś wszystkich zaskórniaków swoich.
- No, czego się nie robi dla ojca, nie.
- To miło, żeś pamiętał o swoim staruszk, wiesz? Fajnie! To co, otworzę, co? Fajnie zapakowany nawet, jak na ciebie. O słuchawki. Super.
- No, pomyślałem sobie, że teraz będziesz mógł tak wycilować, na lajcie posłuchać sobie muzyczki.
- Super. No jasne, nie, świetnie.
- To są najlepsze słuchawki na rynku. Wysoka jakość odtwarzania, wiesz, klarowny dźwięk, szerokie pasmo przenoszenia. No, i dopasowane idealnie do użytkownika, czyli do mnie, bo ja kupowałem.
- Super.

- Mogę pożyczyć, bo jadę do kumpla?
- Tak, jasne, jasne. Nie, no spoko.

- I co? Dał ci prezent?
- No.
- Strasznie się nakręcił na te słuchawki. Ciągłe tylko słuchawki i słuchawki. Widać, że mu wiesz, zależało.
- No wiem.
- A pokaż.
- No, te słuchawki.
- Pożyczył!
- Aha!

Spis – Tadeusz Chyła

Kotuś, pieseczek, chrabąszczyk, myszka,
 pchełka, jagniątko, łasiczka, liszka,
 chrząszczyk, motylek, krówka, biedronka,
 kureczka, kózka, wróbelek, stonka,
 język, słowiczek, słoniczka, muszka,
 miś, karaluzek, świerszczyk, papużka,
 pszczołka, jabłuszko, agrest, malinka,
 jagódka, śliwka, gruszka, jeżynka,
 różyczka, bratek, goździk, lilijka,
 chaber, stokrotka, bzik, konwalijka,
 burak, buraczek, burasek, marchewka,
 seler, pietruszka, por i brukiewka,
 dzionek, dzioneczek, gwiazda, gwiazdeczka,
 słonko, słoneczko, Drożynka Mleczna,
 psipsia, kruszynka i jeszcze parę
 – to są imiona, to są imiona mojej starej.

Tambor A. (oprac.), *Czytaj po polsku. T.8: Zofia Nałkowska „Przy torze kolejowym”, Tadeusz Borowski „Proszę państwa, do gazu”*, Katowice 2011.

Wczoraj zostałem zaproszony na urodziny. Rzeczywiście zapomniałem, że w lutym są urodziny Kaśki. Szykowała się wielka ...wyżerka...⁰, bo Kaśka świetnie gotuje i robi rewelacyjne meksykańskieżarcie...¹ Kiedy przyszedłem, okazało się, że nikogo jeszcze nie ma, chociaż była już ósma, aimpreza.....² miała być o szóstej. Wtedy zadzwonił mój telefon, to był Marek. Powiedział, że wszyscy się spóźnią, bo Krzysiek miałskombinować.....³ prezent, ale zapomniał, więc jadą do sklepu. Najpierw myślałem, żebuja.....⁴, ale okazało się, że nie. Nawet nie chciało mi się z nimgadać.....⁵, jak pomyślałem, o której tu dojadą, jak zaczną terazłazić...⁶ po sklepach. W końcu przyjechali po godzinie. Okazało się, że i tak nie kupili tego, co chcieliśmy, bo zabrakło imforsy.....⁷ Krzysiek naprawdę powinien ...oberwać...⁸, miałem ochotę uderzyć go w ten pusty ...łeb.....⁹ Na szczęście prezent, który kupili był bardzo ...fajny...¹⁰ i byłakupa.....¹¹ śmiechu. To był mały pluszowy kotek w pudełku, który po otwarciu pudełka zaczynałdrzeć się.....¹² i podskakiwać. Impreza u Kaśki jak zwykle była bardzo udana.

Madeja A., Morcinek B., *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Katowice 2007.

- Słoneczko / Słonko, myślałeś, gdzie pojedziemy w tym roku na wakacje?
- Nie wiem Żabko / Żabciu / Żabeczko / Żabeńko / Żabuniu. A gdzie byś chciała?
- Nie mam pomysłu, Misiu / Miśku / Misiaczkę / Misieczku / Misiątko.
- Słuchaj, Myszko / Myszczyk / Myszeńko / Mysiu. A co byś powiedziała na góry? Może Zakopane?
- Oj, sama nie wiem, Kotku / Koteczku / Koteńku. A co będziemy tam robili? Wiesz, że nie lubię chodzić po górach, Serduszko / Serdeńko.
- Ależ, Gwiazdko / Gwiazdeczko moja. Przecież nikt nie mówi, że mój Kwiatusek ma sobie męczyć śliczne nóżki. Pojedziemy koźmi nad Morskie Oko. Spodoba ci się, zobaczysz.
- A ty wspominałeś coś ostatnio o Kasprowym, Tygrysku. Tam, zdaje się, wjeżdża kolejka. Może chciałbyś tam też pojechać, Cukierczku.
- Króliczku! To cudowny pomysł.

- Cieszę się niezmiernie, Rybko / Rybeczko / Rybciu / Rybeńko / Rybuniu / Rybuńko, że Ci się podoba.
- Z Tobą mogę jechać, gdzie tylko zechcesz, Mróweczko / Mróweńko ty moja.

3.5.6.2. Boże Narodzenie

Święta, święta i po świętach – Rodzinka.pl

- Mamo, dlaczego się ubiera choinkę?
- Ponieważ, nie wiem... kochanie?
- No, bo taka jest tradycja, syneczku.
- Tyle to mogłam sama wymyślić.
- A co to tradycja?
- Tradycja to jest takie coś, co się robi raz w roku, co roku się robi.
- Robi się co roku, zawsze w tym samym momencie. I na przykład w Boże Narodzenie, syneczku, jest bardzo dużo tradycji. I na przykład tradycją jest, jak się ubiera choinkę.
- I wymienia się opony na zimowe?
- No, tak, synku.
- Nie, no zmienianie opon na zimowe to jest raczej obowiązek, a nie tradycja. A tradycja, wiesz, to jest, jak się je karpia na Wigilię, wiesz.
- Karp jest denny.
- Dlaczego denny?
- Bo żyje przy dnie.
- To jest właśnie kolejna tradycja, wiesz, takie denne dowcipy twojego ojca.
- Akurat to jest piękna tradycja właśnie.
- No, dobrze, a odpowiesz dziecku, dlaczego się ubiera choinkę, czy nie?
- Ojejku, syneczku! Choinkę ubiera się, żeby nam przypomnieć, że to jest ważny czas.
- Ale co to symbolizuje?
- Syndolizuje?

- Symbolizuje, wiesz, symbolizuje od słowa symbol, które oznacza coś, co jakby sprawia, że myślimy, po prostu, myślimy o czymś innym. Znaczy coś, co nam coś przypomina.
- Że co?
- Przestań się śmiać, tylko pomóż.
- Że to jest coś, co nam coś przypomina, ale nie to, o co chodzi.
- Coś co nam coś przypomina, a jest czymś innym.

BIBLIOGRAFIA

- Achtelik A., *Dialog kultur – kultura polska a lokalność*. W: Tambor J., Achtelik A. (red.) *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice 2013, s. 137-144.
- Achtelik A., Serafin B., *Miło mi panią poznać*, Katowice 2005.
- Achtelik A., Tambor J., *Sytuacja glottodydaktyczna – trzecia wartość*, w druku.
- Bajer L., *Serial po polsku. Co o nim wiemy*. „Film” 1974, nr 52, s. 3-5.
- Bajger A., *W kręgu gatunków telewizyjnych na lekcjach języka polskiego*. „Zeszyty szkolne” 2002, nr 4 (6), s. 26-35.
- Bajor E., Madej E., *Wśród ludzi i ich spraw. Język polski dla cudzoziemców. Podręcznik do języka polskiego dla poziomu średniego B2 i zaawansowanego C2*, Łódź 2006.
- Balbus S., *Między stylami*, Kraków 1996.
- Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*, Warszawa 2008.
- Belczyk A., *Thumaczenie filmów*, Wilkowice 2007.
- Benedict R., *Wzory kultury*, przeł. Prokopiuk J., Warszawa 2011.
- Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
- Brodski J. [wywiad przeprowadzony przez J. Tambor]. „Postscriptum” 1993, nr 6(7), s. 15-16.
- Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Hurra po polsku 3*, Kraków 2009.
- Butcher A., Janowska I., Przechodzka G., Zarzycka G., *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikowanego z języka polskiego na poziomie C2*, Kraków 2011.
- Buttler D., *Dobór wyrazów do słownika minimum języka polskiego*. W: Lewandowski J. (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa 1980.
- Cegiełkówna I., *Lektury nieobowiązkowe, czyli czego Jaś się nie nauczy*. „Kino” 2004, nr 4, s. 12-13.
- Chaciński B., *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków 2005.
- Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., *Nauczanie języka specjalistycznego*. W: Ostromęcka-Frączak B. (red.), *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 7/8*, Łódź 1996, s. 69-79.

- Cudak R., *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*. W: Achteлик A., Kita M., Tambor J. (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice 2010, s. 117-130.
- Cudak R., *Notatki do „analizy tekstu kultury”. Na przykładzie pogrzebu*. W: Achteлик A., Tambor J. (red.), *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice 2007, s. 171-186.
- Czechowska A., *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*. W: Dąbrowska A. (red.), *Wrocławska dyskusja o języku obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław 2004, s. 13-19.
- Damm K., Kaczorowski B. (red.), *Kino. PWN Leksykon*, Warszawa 2002.
- Dąbrowska A., *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*. Wrocław 1993.
- Dąbrowska A., Pasieka M., *O czym ma milczeć cudzoziemiec. Tematy i słownictwo nieobecne w podręcznikach języka polskiego jako obcego*. Wrocław 2009, s. 241-257.
- Dopartowa M., *Artystyczne „szkoły polskie” wobec tożsamości narodowej XX i XXI wieku*. W: Lubelski T., Stroiński M. (red.), *Kino polskie jako kino narodowe*, Kraków 2009, s. 11-34.
- Dudzik M., Bakula K. (red.), *Kształcenie językowe w szkole*, t.9, Wrocław 1995.
- Dunaj B. (red.), *Popularny słownik języka polskiego*, Warszawa 1999.
- Dunaj B. (red.), *Współczesny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa 2007.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Białystok 2001.
- Fiolek-Lubczyńska B., *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej. O audiowizualnych tekstach kultury*, Kraków 2004.
- Florea-Hygen M.C., *Obraz wartości w języku polskim (na przykładzie podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego)* [rozprawa doktorska niepublikowana], Katowice 2013.
- Foland-Kugler M., *Cudzoziemiec wobec polskiej reklamy*. W: Garncarek P. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa 2005, s. 230-233.
- Fuksiewicz J., *Film i telewizja w Polsce*, Warszawa 1981.
- Garncarek P. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa 2005.
- Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2010.
- Garncarek P., *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2006.
- Gaszyńska M., *Technika redukcji a adekwatność przekładu*. W: Janowska B., Porayski-Pomsta J. (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. 1, Warszawa 1997, s. 184-199.

- Genette G., *Palimpsesty*. W: Markiewicz H. (red.), *Współczesna teoria badań literackich za granicą* t. 4, cz. 2, Kraków 1992, s. 317-366.
- Giza B., *Stawka większa niż życie – narodziny subkultury fanów*. W: Godzic W. (red.), *30 najważniejszych programów TV w Polsce*, Warszawa 2005, s. 161-174.
- Godzic W., *Kiepscy i inni, czyli triumf sitcomu*. W: Godzic W. (red.), *30 najważniejszych programów TV w Polsce*, Warszawa 2005, s. 183-192.
- Godzic W., *Telewizja i jej gatunki po „Wielkim bracie”*, Kraków 2004.
- Gołębiowska M., Janus-Konarska J., *Słowa z obszarów tabuizowanych w świadomości cudzoziemców uczących się języka polskiego*. W: Grochala B., Wojenka-Karasek M. (red.), *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 18, Łódź 2011, s.183-191.
- Grabias S., *Środowiskowe i zawodowe odmiany języka – socjolekty*. W: Bartmiński J. (red.), *Współczesny język polski*, Wrocław 1993, 223-241.
- Graff A., *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*. Warszawa 2001.
- Grossman E. M., *Film fabularny jako źródło wiedzy studentów zaawansowanych o polskiej kulturze. Kilka uwag praktycznych o zajęciach fakultatywnych*. W: Mazur J. (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin 2000, s. 285-293.
- Guziuk-Świca B., Butcher A., *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*, cz. II, Lublin 2011.
- Halawa M., *Opery mydlane: opowieść w 5. odcinkach*. W: Godzic W. (red.), *30 najważniejszych programów TV w Polsce*, Warszawa 2005, s. 91-100.
- Hendrykowski M., *Z problemów przekładu filmowego*. W: Balcerzan E. (red.) *Wielojęzyczność literatury a problemy przekładu artystycznego*, Wrocław 1984, s. 243-259.
- Hopfinger M., *Literatura i media po 1989 roku*, Warszawa 2010.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. Kurecka M., Wirpsza W., Warszawa 1985.
- Huszczka R., *Honoryfikatywny teatr mowy w japońszczyźnie*. W: Marcjanik M. (red.) *Grzeczność na krańcach świata*, Warszawa 2007, s. 127-157.
- Iwańska M., *Czy żart reklamy jest wart? – perspektywa odbioru reklam humorystycznych*. „Konteksty kultury” 2013, nr 10, 214-226.
- Jackiewicz A., *Film w szkole*. „Film” 1972, nr 37, s. 14.
- Janowska A., *O swoistości derywacji na tle innych sposobów nominacji*. W: Ahtelik A., Kita M., Tambor J. (red.), *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice 2007, s. 28-34.

- Janowska A., Pastuchowa M., *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących. Poziom progowy*, wyd. 4, Katowice 2005.
- Janowska B., Porayski-Pomsta J. (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t.1, Warszawa 1997.
- Janowska I., *Planowanie lekcji języka polskiego*, Kraków 2010.
- Januszkiewicz A., *Tom kultury. Przewodnik po wydarzeniach kulturalnych w Polsce i na świecie*, Poznań 2008.
- Jelonkiewicz M., *Autorska recenzja filmowa przygotowana na zajęcia z cudzoziemcami*. W: Zarzycka G., Rudziński G. (red.), *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 17, Łódź 2010, s. 311-315.
- Jelonkiewicz M., *Film jako tekst kultury w komunikacji interkulturowej (wykorzystanie filmów w nauczaniu cudzoziemców wiedzy o Polsce i jej kulturze)*. „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 2 (2), s. 177-186.
- Jelonkiewicz M., *Film jako tekst kultury w komunikacji interkulturowej. Wykorzystanie filmów podczas zajęć o kulturze polskiej dla cudzoziemców*. W: Mazur J., Rzeszutko-Iwan M. (red.), *Teksty kultury. Oblicza komunikacji XXI wieku*, Lublin 2006, s. 59-66.
- Jelonkiewicz M., *Wybrane metody i techniki audiowizualne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*. W: Miodunka T. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Kraków 1997, s. 147-151.
- Kajak P., *Tematy tabu w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: Grochala B., Wojenka-Karasek M. (red.), *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 18, Łódź 2011, s. 193-199.
- Keff B., „Psy” Władysława Pasikowskiego, czyli Polska jest twardzielem. W: Wiśniewska A., Marecki P. (red.), *Kino polskie 1989-2009 – historia krytyczna*, Warszawa 2010, s. 25-34.
- Kisielewska A., *Polskie tele-sagi. Mitologie rodzinności*, Kraków 2009.
- Kisielewska A., *Serial telewizyjny w badaniach polskich*. W: Fras J. (red.), *Studia nad komunikacją popularną, międzykulturową, sieciową i edukacyjną*, Toruń 2007, s. 30-40.
- Kołodzyński A., Zarębski K.J., *Słownik adaptacji filmowych*, Bielsko-Biała 2011.
- Kornacki K., „Popiół i diament” Andrzeja Wajdy według Jerzego Andrzejewskiego. W: Lubelski T. (red.), *Od Mickiewicza do Masłowskiej*, Kraków 2014, s. 252-277.
- Król T. (red.), *Film na lekcjach. Scenariusze zajęć*, Kraków 2002.
- Kuczok W., *To piekielne kino*, Warszawa 2006.
- Lekcje filmu*. „Film” 2008, nr 9, s. 14.

- Lipińska E., Dąbmska E.G., *Kiedyś wrócisz tu... A Polish Textbook for Intermediate*, Kraków 1997.
- Lipińska E., *Z polskim na ty*, Kraków 2012.
- Lubelski T., *Nasza komedia narodowa*. W: Lubelski T., Stroiński M. (red.), *Kino polskie jako kino narodowe*, Kraków 2009, s. 205-232.
- Lubelski T., *Wstęp*. W: Lubelski T., Stroiński M. (red.), *Kino polskie jako kino narodowe*, Kraków 2009, s. 5-9.
- Łaciak B. [wywiad przeprowadzony przez Jasia Kapełę] *Serial jako źródło wiedzy*. W: Zespół Krytyki Politycznej (red.), *Seriale. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2011, s. 47-60.
- Machwitz Z., *Filmowy „Faraon” jako światowej rangi fenomen artystyczny*. „Tygiel Kultury”, Łódź 1997, s. 78-84.
- Maciejewski Ł., *Byłem Isaurą. „Niewolnica Isaura”, czyli stan wojenny w telewizji*. W: Godzic W. (red.), *30 najważniejszych programów TV w Polsce*, Warszawa 2005, s. 151-160.
- Maciołek M., *Kotuś, pieseczek, chrabąszczyk, myszka... – Spis Tadeusza Chyły jako (pre)tekst do rozważań o konieczności nauczania obcokrajowców słowotwórstwa języka polskiego*. W: Grochala B., Wojenka-Karasek M. (red.), *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 18, Łódź 2011, s. 269-278.
- Madeja A., Morcinek B., *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Katowice 2007.
- Magajewska M., *Wykorzystanie tekstu specjalistycznego w pracy z grupami na poziomie średnim (B2)*. W: Zarzycka G., Rudziński G. (red.), *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 17, Łódź 2010, s. 457-463.
- Majewska M., *Kurs wideo I. Łepkowskiej, W. T. Miodunki i M. Nowckiego „Uczmy się polskiego”*, W: [red. tomu] (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Kraków 1997, s. 153-155.
- Major M., *„Era antybohaterów” w amerykańskiej produkcji telewizyjnej*. „Panoptikum Film/Nowe media/Sztuki wizualne” 2011, nr 10 (17), s. 92-108.
- Martyniuk W., *Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków*. W: Ostromecka-Frączak B. (red.), *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 7/8, Łódź 1996, s. 41-46.
- Matuszewski B., *Nowe źródło historii*. W: Gwóźdź A. (red.), *Europejskie manifesty*, Warszawa 2002, s. 33-39.

- Mazur J. (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin 2000.
- Miodunka W.T. (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2004.
- Miodunka W.T., Seretny A. (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków 2008.
- Morcinek B., *Film popularny w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. „Spotkania Polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia – rocznik 2010-2011. Międzynarodowa Konferencja Akademska w Pekinie”, Pekin 2012, s. 65-70.
- Mrozek W., *Film pamięci narodowej. Najnowsze kino polskie w dyskursie polityki historycznej*. W: Lubelski T., Stroiński M. (red.), *Kino polskie jako kino narodowe*, Kraków 2009, s. 295-320.
- Nurczyńska-Fidelska E., *Historia i romantyzm. Szkic o twórczości Andrzeja Wajdy*. W: Nurczyńska-Fidelska E. (red.), *Kino polskie w trzynastu sekwencjach*, Kraków 2005, s. 9-20.
- Nurczyńska-Fidelska E., Parniewska B., Popiel-Popiołek E., Ulińska H., *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, Warszawa 1993.
- Okoniowa J., *Synonimia i antonimia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: Ostromięcka-Frączak B. (red.), *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 7/8*, Łódź 1996, s. 23-30.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
- Oleksiewicz M., *Sekrety powodzenia*. „Film” 1985, s. 14-16.
- Orbitowski Ł. „Kiler” Juliusza Machulskiego, czyli dlaczego polskie kino gatunkowe nie jest gatunkowe. W: Wiśniewska A., Marecki P. (red.), *Kino polskie 1989-2009 – historia krytyczna*, Warszawa 2010, s. 81-90.
- Osadnik W., *Film po adaptacji powieści: narracja „Wojny polsko-ruskiej pod flagą biało-czerwoną”*. Porównanie przekładu angielskiego powieści i angielskich napisów w adaptacji filmowej Xawerego Żuławskiego. „Postscriptum Polonistyczne” 2010, nr 1 (5), s. 107–130.
- Ostromięcka-Frączak B., *Funkcja pytań w procesie glottodydaktycznym*. W: Ostromięcka Frączak B. (red.), *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 7/8*, Łódź 1996, s. 13-22.
- Ostrowska J., „Czysta krew”, czyli jak demoniczna mniejszość przejmuje władzę! W: Zespół Krytyki Politycznej (red.), *Seriale. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2011, s. 291-296.
- Pastuchowa M., *O słowotwórstwie z perspektywy leksykalnej*. W: Achtelek A., Kita M., Tambor J. (red.), *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice 2007, s. 21-27.

- Pastuchowa M., *Rola nauczania słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców*. W: Achteлик A., Kita M., Tambor J. (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice 2010, s. 9-15.
- Piekot T., Zarzeczny G., *Między zdrowym rozsądkiem a polityczną poprawnością – polskie podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego oczami cudzoziemców*. W: Zarzycka G., Rudziński G. (red.), *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 17, Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, Łódź 2010, s. 517-525.
- Pietrasik Z., *Ubek z wielbłądem. Spis bohaterów współczesnych filmów polskich*. „Polityka” 2012, nr 52/53 (2839), s. 114-117.
- Piotrowski P.K., *Kultowe seriale*, Warszawa 2011.
- Prędoła J., *Obraz Polski i Polaków w najnowszych filmach polskich i możliwość ich wykorzystania w edukacji kulturowej cudzoziemców*. W: Grochala B., Wojenka-Karasek M., W: Grochala B., Wojenka-Karasek M. (red.), *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 18*, Łódź 2011, s. 321-325.
- Rudziński G., *Lista rankingowa słownictwa tekstów naukowych*. W: Gala S. i in. (red.), *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 12*, Łódź 2002, s. 93-104.
- Seretny A., *Strategie uczenia się słownictwa języka polskiego przez cudzoziemców – badania wstępne*. W: Garncarek P. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa 2005, s. 193-202.
- Sitkiewicz P., *Małe wielkie kino*, Gdańsk 2009.
- Sitkiewicz P., *Polska szkoła animacji*, Gdańsk 2011.
- Skowronek B., „*Ciemność, widzę ciemność!*”, czyli spojrzenie na polskie kino popularne jako źródło cytatów. W: Zwierzchowski P., Mazur D. (red.), *Kino polskie wczoraj i dziś*, Bydgoszcz 2011., s. 363-376.
- Skowronek B., *Mediolingwistyka*, Kraków 2013.
- Skudrzyk A., *Homo videns – nowe media a język młodego pokolenia*. W: Achteлик A. Tambor J. (red.), *Sztuka to rzemiosło*. T. 3, *Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice 2013, s. 156-163
- Skudrzyk A., *Polszczyzna mówiona w glottodydaktyce*. W: Achteлик A., Kita M., Tambor J. (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice 2010, s. 52-64.
- Skura M., *Tekst reklamy na lekcji języka polskiego jako obcego*. W: Grochala B., Wojenka-Karasek M. (red.), *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 18*, Łódź 2011, s. 55-62.

- Sławiński J. i in. (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1988.
- Sławiński J. i in. (red.), *Słownik terminów literackich*. Wrocław 2000.
- Sobański O., *Samba Isaura*. „Film” 1985, nr 52.
- Sobolewski T., *Są ofiary*. „Kino” 2014, nr 12, s.98.
- Stachówna G., *Sny o miłości i urodzie życia, czyli polskie filmowe komedie romantyczne*. W: Zwierzchowski P., Mazur D. (red.), *Kino polskie wczoraj i dziś*, Bydgoszcz 2011., s.94-110.
- Stachówna G., *Władcy wyobraźni. Sławni bohaterowie filmowi*, Kraków 2006.
- Stempek M., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., *Polski krok po kroku*, Kraków 2010/2013.
- Stroiński M., *Naród jako wspólnota umierania. Andrzej Wajda, niemiecki idealizm i mesjański witalizm*. W: Lubelski T., Stroiński M. (red.), *Kino polskie jako kino narodowe*, Kraków 2009, s. 85-112.
- Stroiński M., *Wojna polsko-ruska z flagą i bez flagi*. W: Lubelski T. (red.), *Od Mickiewicza do Masłowskiej*, Kraków 2014, s. 412-425.
- Strzelecka A., *Filmy animowane i programy telewizyjne na lektoracie języka polskiego jako obcego (propozycja autorska)*. W: Mazur J., Małycka A., Sobstyl K. (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Lublin 2013, s. 183-191.
- Szałasta-Rogowska B., *Nie jestem turystą. Poezja emigracyjna na zajęciach lektoratowych*. W: Achteлик A., Kita M., Tambor J. (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice 2010, s. 147-160.
- Szłosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom 1995.
- Szybowicz E., *Wojna polsko-ruska Ksawerego Żuławskiego, czyli zerwanie z realizmem*. W: Wiśniewska A., Marecki P. (red.), *Kino polskie 1989-2009 – historia krytyczna*, Warszawa 2010, s. 229-242.
- Ślósarz A., *Lektury licealne a kino komercyjne*, Kraków 2002.
- Tambor A., *Polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien*, Katowice 2012.
- Tambor J., *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: Nycz R., Miodunka W., Kunz T. (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski, językowy obraz świata*, Kraków 2011, s. 311-320.
- Tambor J., Majkiewicz A., *Śpiewając po polsku*, Katowice 2009.

- Tambor J., *Nowe formacje w polszczyźnie na przełomie stuleci. Przemiany w polskim słowotwórstwie*. W: Rytel-Schwarz D., Schwarz W., Nagórko A, Trepte H-Ch., *Język polski 25 lat po przełomie*, Hildesheim, ZÜRICH, New York 2014, s. 117-134.
- Tambor J., *O funkcjach żeńskich raz jeszcze z perspektywy języka polskiego jako obcego*. W: Burzyńska-Kamieniecka A., Libura A. (red.), *Sapientia Ars Vivendi*, Wrocław 2013, s. 345-360.
- Tambor J., *Scham als Basis moderner Tabus. Das Sprechen über Sexualität in der polnischen Gegenwartssprache*. W: Johannsmeyer K.-D., Lehmann-Carli G., Preuss H. (Hg.), *Empathie im Umgang mit dem Tabu(bruch). Kommunikative und narrative Strategien*, Berlin 2014, s. 305-320.
- Tambor J., Tambor A., *Cudzoziemiec w oczach Polaka – odwrotna strona autoportretu. Film jako narzędzie dydaktyczne*. W: Ignatowicz-Skowrońska J., Kobus M. (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna III*. Wydawnictwo PPH Zapol. Szczecin 2013, s.301-314.
- Tomaszkiewicz T., *Przekład audiowizualny*, Warszawa 2006.
- Topol P., *Intermedialne nauczanie języka polskiego*, Poznań 2003.
- Urbańczyk S. (red.), *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Wrocław 1978.
- Uryga Z., *Godziny polskiego*, Warszawa-Kraków 1996.
- Urzędowy wykaz nazw państw i terytoriów niesamodzielnych*, Warszawa 2013.
- Waszakowa K., *Czy można ulec ministrze Joannie Musze? O dystansie między świadomością a normą językową*. W: Rytel-Schwarz D., Schwarz W., Nagórko A, Trepte H-Ch., *Język polski 25 lat po przełomie*, Hildesheim, ZÜRICH, New York 2014, s. 239-262.
- Wawer E., *Czym skorupka za młodu...* „Reżyser” 2001, nr 6, s. 4.
- Wiankowska-Ładyka Z. (red.), *Słownik pojęć i tekstów kultury*, Warszawa 2002.
- Wilczek P., *Czy istnieje kanon literatury polskiej?* W: Cudak R. (red.), *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice 2006, s. 13-26.
- Wilczek P., *Kanon jako problem kultury współczesnej*. „Postscriptum” 2005, nr 49, s. 72-82.
- Wilkoń A., *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 2000.
- Zabłocka-Skorek J., *Polskie kino narodowe oczami licealistów*. W: Lubelski T., Stroiński M. (red.), *Kino polskie jako kino narodowe*, Kraków 2009, s. 351-374.
- Zajiček E. (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, tom: *Film. Kinematografia*, Warszawa 1994.
- Zarzycka G., *Media w nauczaniu języków obcych. Koncepcje teoretyczne i wybrane rozwiązania metodyczne*. W: Pałuszyńska E. i in. (red.), *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 21, Łódź 2014, s. 321-333.

Zarzycka G., *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*. W: Gała S. i in. (red.), *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 12, Łódź 2002, s. 11-41.

Zarzycka G., Rudziński G. (red.), *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 17. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, Łódź 2010.

Zygmunt S., *Suchy chleb dla konia...* „Film” 1996, nr 1, s. 70-73.

Żydek –Bednarczuk U., *Tekst medialny w edukacji glottodydaktycznej*. W: Pałuszyńska E. i in. (red.), *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 21, Łódź 2014, s. 335-343.

FILMOGRAFIA

FILMY FABULARNE, DOKUMENTALNE I ANIMOWANE

1. *50 twarzy Greya*, reż. Sam Taylor-Johnson, prod. USA, 2015.
2. *Animowana historia Polski*, reż. Tomasz Bagiński, prod. Polska, 2010.
3. *Antychryst (Antichrist)*, reż. Lars von Trier, prod. Dania, Francja, Polska, Niemcy, Włochy, 2009.
4. *Baby są jakieś inne*, reż. Marek Kotowski, prod. Polska, 2011.
5. *Bankiet*, reż. Zofia Oraczewska, prod. Polska, 1976.
6. *Barbórka*, reż. Maciej Pieprzyca, prod. Polska, 2005.
7. *Bez wstydu*, reż. Filip Marczewski, prod. Polska, 2012.
8. *Bezsenność w Seattle (Sleepless in Seattle)*, reż. Christopher Nolan, prod. USA, 1993.
9. *Bonnie i Clyde (Bonnie and Clyde)*, reż. Arthur Penn, prod. USA, 1967.
10. *Borat: Podpatrzone w Ameryce, aby Kazachstan rósł w siłę, a ludzie żyli dostatniej (Borat: Cultural Learnings of America for Make Benefit Glorious Nation of Kazakhstan)*, reż. Larry Charles, prod. USA, 2006.
11. *Brzezina*, reż. Andrzej Wajda, prod. Polska, 1970.
12. *Brzydkie słowa (etiuda)*, reż. Marcin Maziarski, prod. Polska, 2009.
13. *Był sobie raz*, reż. Jana Lenica, Walerian Borowczyk, prod. Polska, 1957
14. *C.K. Dezerterzy*, reż. Janusz Majewski, prod. Polska, 1985.
15. *Casablanca*, reż. Michael Curtiz, prod. USA, 1942.
16. *Chce mi się wyć*, reż. J. Skalski, prod. Polska, 1989
17. *Chce się żyć*, reż. Maciej Pieprzyca, prod. Polska, 2013.
18. *Chłopaki nie płaczą*, reż. Olaf Lubaszenko, prod. Polska, 2000.
19. *Co mi zrobisz jak mnie złapiesz?*, reż. Stanisław Bareja, prod. Polska, 1978.
20. *Córy szczęścia*, reż. Marty Mészáros, prod. Polska, Niemcy, Węgry, 2000.
21. *Czarny czwartek*, reż. Antoni Krauze, prod. Polska, 2011.
22. *Czekając na sobotę*, reż. Irena Morawska, Jerzy Morawski, prod. Polska, 2010.
23. *Czerwone i czarne*, reż. Witold Giersz, prod. Polska, 1963.

24. *Człowiek z marmuru*, reż. Andrzej Wajda, prod. Polska, 1976.
25. *Człowiek z żelaza*, reż. Andrzej Wajda, prod. Polska, 1981.
26. *Danny Boy*, reż. Marek Skobecki, prod. Polska, 2010.
27. *Dom zły*, reż. Wojciech Smarzowski, prod. Polska, 2009.
28. *Drogówka*, reż. Wojciech Smarzowski, prod. Polska, 2013.
29. *Dzieci Ireny Sendlerowej*, reż. John Kent Harrison, prod. Polska, USA, 2009.
30. *Dzień świra*, reż. Marek Koterski, prod. Polska, 2002.
31. *Dziewczyna z szafy*, reż. Bodo Kox, prod. Polska, 2012.
32. *Essential Killing*, reż. Jerzy Skolimowski, prod. Francja, Irlandia, Norwegia, Polska, Węgry, 2010.
33. *Galerianki*, reż. Katarzyna Rosłaniec, prod. Polska, 2009.
34. *Gwiezdne wojny: Imperium kontratakuje (Star Wars: The Empire Strikes Back)*, reż. George Lucas, prod. USA, 1980.
35. *Hans Kloss, stawka większa niż śmierć*, reż. Patryk Vega, prod. Polska, 2012.
36. *Hardkor disko*, reż. Krzysztof Skonieczny, prod. Polska, 2014.
37. *Hostel*, reż. Eli Roth, prod. USA, 2005.
38. *Igrzyska śmierci (The Hunger Games)*, reż. Gary Ross, prod. USA, 2012.
39. *Imagine*, reż. Andrzej Jakimowski, prod. Francja, Polska, Portugalia, Wielka Brytania, 2012.
40. *Jesteś bogiem*, reż. Leszek Dawid, prod. Polska, 2012.
41. *Joanna (etiuda)*, reż. Aneta Kopacz, prod. Polska, 2013.
42. *Joanna*, reż. Feliks Falk, prod. Polska, 2010.
43. *Jutro idziemy do kina*, reż. Michał Kwieciński, prod. Polska, 2007.
44. *Kaligula*, reż. Tinto Brass, prod. Włochy, USA, 1979.
45. *Kamienie na szaniec*, reż. Robert Gliński, prod. Polska, 2014.
46. *Katedra*, reż. Tomasz Bagiński, prod. Polska, 2002.
47. *Katyń*, reż. Andrzeja Wajdy, prod. Polska, 2007.
48. *Kevin sam w domu (Home Alone)*, reż. Chris Columbus, prod. USA, 1990.
49. *Kiler*, reż. Juliusz Machulski, prod. Polska, 1997.
50. *Kinematograf*, reż. Tomasz Bagiński, prod. Polska, 2009.
51. *Kingsajz*, reż. Juliusz Machulski, prod. Polska, 1987.

52. *Kobieta na Marsie, mężczyzna na Wenus (De l'autre côté du lit)*, reż. Pascale Pouzadoux, prod. Francja, 2008.
53. *Kobieta samotna*, reż. Agnieszki Holland, prod. Polska, 1981.
54. *Kogel-mogel*, reż. Roman Załuski, prod. Polska, 1988.
55. *Kontrakt*, reż. Krzysztof Zanussi, prod. Polska, 1980.
56. *Krudowie (The Croods)*, reż. Chris Sanders, Kirk De Micco, prod. USA, 2013.
57. *Krzyżacy*, reż. Aleksander Ford, prod. Polska, 1960.
58. *Kto nigdy nie żył*, reż. Andrzej Seweryn, prod. Polska, 2006.
59. *Laura*, reż. Radosław Dunaszewski, prod. Polska, 2010.
60. *Lejdis*, reż. Tomasz Konecki, prod. Polska, 2008.
61. *Listy do M.*, reż. Mitja Okorn, prod. Polska, 2011.
62. *Łagodna*, reż. Piotr Dumala, prod. Polska, 1985.
63. *Made in Poland film*, reż. Przemysław Wojcieszek, prod. Polska, 2010.
64. *Mała Moskwa*, reż. Waldemar Krzystek, prod. Polska, 2008.
65. *Mała wielka miłość*, reż. Łukasz Karwowski, prod. Polska, 2008.
66. *Miasto 44*, reż. Jan Komasa, prod. Polska, 2014.
67. *Miasto ruin*, reż. Damian Nenow, prod. Polska, 2010.
68. *Miejsce urodzenia*, reż. Paweł Łoziński, prod. Polska, 1992.
69. *Między słowami*, reż. Sofia Coppola, prod. Japonia, USA, 2003.
70. *Miś*, reż. Stanisław Bareja, prod. Polska, 1980.
71. *Moja krew*, reż. Marcin Wrona, prod. Polska, 2009.
72. *Mój biegun*, reż. Marcin Głowacki, prod. Polska, 2013.
73. *Nad życie*, reż. Anna Plutecka-Mesjasz, prod. Polska, 2012.
74. *Nie kłam kochanie*, reż. Piotr Wereśniak, prod. Polska, 2008.
75. *Nie lubię poniedziałku*, reż. Tadeusz Chmielewski, prod. Polska, 1971.
76. *Nieodwracalne (Irréversible)*, reż. Gaspar Noé, prod. Francja, 2002.
77. *Niezdogna (Divergent)*, reż. Neil Burger, prod. USA, 2014.
78. *Nigdy w życiu!*, reż. Ryszard Zatorski, prod. Polska, 2004.
79. *Nimfomanka – część I (Nymphomaniac)*, reż. Lars von Trier, 2013.
80. *Nothing Hill*, reż. Roger Mitchell, prod. USA, 1999.

81. *Obietnica*, reż. Anna Kazejak, prod. Polska, 2014.
82. *Obywatel Piszczczyk*, reż. Andrzej Kotkowski, prod. Polska, 1988.
83. *Och, Karol 2*, reż. Piotr Wereśniak, prod. Polska, 2011.
84. *Och, Karol*, reż. Roman Załuski, prod. Polska, 1985.
85. *Ogniem i mieczem*, reż. Jerzy Hoffman, prod. Polska, 1999.
86. *Ojciec chrzestny*, reż. Francis Ford Coppola, prod. USA, 1972.
87. *Ostatnie tango w Paryżu*, reż. Bernarda Bertolucciego, prod. Francja, Włochy, 1972.
88. *Paciorki jednego różańca*, reż. Kazimierz Kutz, prod. Polska, 1979.
89. *Pan Tadeusz*, reż. Andrzej Wajda, prod. Polska, 1999.
90. *Pan Wołodyjowski*, reż. Jerzy Hoffman, prod. Polska, 1969.
91. *Pani Doubtfire (Mrs. Doubtfire)*, reż. Chris Columbus, prod. USA, 1993.
92. *Parszywa dwunastka (The Dirty Dozen)*, reż. Robert Aldrich, prod. Polska, 1967.
93. *Paths of hate*, reż. Damian Nenow, prod. Polska, 2010.
94. *Persona non grata*, reż. Krzysztofa Zanussiego, prod. Polska, 2005.
95. *Pianista*, reż. Romana Polańskiego, prod. Francja, Niemcy, Polska, Wielka Brytania, 2002.
96. *Pierścionek z orłem w koronie*, reż. A. Wajda, prod. Polska, 1992.
97. *Piła (Saw)*, reż. James Wan, prod. USA, 2004.
98. *Piłkarski poker*, reż. Janusz Zaorski, prod. Polska, 1988.
99. *Piotrek trzynastego 2: Skórza twarz*, reż. Piotr Matwiejczyk, prod. Polska, 2013.
100. *Piotrek trzynastego*, reż. Piotr Matwiejczyk, prod. Polska, 2009.
101. *Piotruś i wilk*, reż. Suzie Templeton, prod. Wielka Brytania, Polska, Norwegia, 2006.
102. *Pitbull*, reż. Patryk Vega, prod. Polska, 2005.
103. *Pociąg*, reż. Jerzy Kawalerowicz, prod. Polska, 1959.
104. *Pod mocnym aniołem*, reż. Wojciech Smarzowski, prod. Polska, 2014.
105. *Pokłosie*, reż. Władysław Pasikowski, prod. Polska,
106. *Popiół i diament*, reż. Andrzej Wajda, prod. Polska, 1958.
107. *Poszukiwany, poszukiwana*, reż. Stanisław Bareja, prod. Polska, 1972.
108. *Potop*, reż. Jerzy Hoffman, prod. Polska, 1974.
109. *Pretty Woman*, reż. Garry Marshall, prod. USA, 1990
110. *Przypadek*, reż. Krzysztof Kieślowski, prod. Polska, 1981.

111. *Psy 2. Ostatnia krew*, reż. Władysław Pasikowski, prod. Polska, 1994.
112. *Psy*, reż. Władysław Paikowski, prod. Polska, 1992.
113. *Quo vadis*, reż. Jerzy Kawalerowicz, prod. Polska, 2001.
114. *Ranczo Wilkowyje*, reż. Wojciech Adamczyk, prod. Polska, 2007.
115. *Randka w ciemno*, reż. Wojciech Wójcik, prod. Polska, 2010.
116. *Rejs*, reż. Marek Piwowski, prod. Polska, 1970.
117. *Rezerwat*, reż. Łukasz Palkowski, prod. Polska, 2007.
118. *Rozmowy kontrolowane*, reż. Sylwester Chęciński, prod. Polska, 1991.
119. *Róża*, reż. Wojciech Smarzowski, prod. Polska, 2011.
120. *Ryś*, reż. Stanisław Tym, prod. Polska, 2007.
121. *Sala samobójców*, reż. Jan Komasa, prod. Polska, 2011.
122. *Salo, czyli 120 dni Sodomy (Salò o le 120 giornate di Sodoma)*, reż. Pier Paolo Pasolini, prod. Francja, Włochy, 1975.
123. *Sami swoi*, reż. Sylwester Chęciński, prod. Polska, 1967.
124. *Sara*, reż. Maciej Ślesicki, prod. Polska, 1997.
125. *Schody*, reż. Stefan Schabenbeck, prod. Polska, 1968.
126. *Seksmisja*, reż. Juliusz Machulski, prod. Polska, 1983.
127. *Shrek*, reż. Andrew Adamson, prod. USA, 2001.
128. *Skazany na bluesa*, reż. Jan Kidawa-Błoński, prod. Polska, 2005.
129. *Służby specjalne*, reż. Patryk Vega, prod. Polska, 2014.
130. *Sól ziemi czarnej*, reż. Kazimierz Kutz, prod. Polska, 1969
131. *Sponsoring*, reż. Małgorzata Szumowska, prod. Polska, Niemcy, Francja, 2011.
132. *Srpski film*, reż. Srdjan Spasojević, prod. Serbia, 2010.
133. *Symetria*, reż. Konrad Niewolski, prod. Polska, 2003.
134. *Sztuka spadania*, reż. Tomasz Bagiński, prod. Polska, 2004.
135. *Szwadron*, reż. Juliusz Machulski, prod. Polska, 1992.
136. *Tajemniczy ogród*, reż. Agnieszka Holland, prod. USA, 1993.
137. *Takiego pięknego syna urodziłam*, reż. Marcin Koszałka, prod. Polska, 1999.
138. *Taksówkarz (Taxi Driver)*, reż. Martin Scorsese, prod. USA, 1976.
139. *Tango*, reż. Zbigniew Rybczyński, prod. Polska, 1983.

140. *Tatarak*, reż. Andrzej Wajda, prod. Polska, 2009.
141. *Ted*, reż. Scott MacFarlane, prod. USA, 2012.
142. *Tootsie*, reż. Sydney Pollack, prod. USA, 1982.
143. *Trainspotting*, reż. Danny Boyle, prod. Wielka Brytania, 1996.
144. *U Pana Boga za piecem*, reż. Jacka Bromskiego, prod. Polska, 1998.
145. *Ukraiński rapsod*, reż. Dariusz Marek Skrzędniński, prod. Polska, 2011.
146. *Urodzeni mordercy (Natural Born Killers)*, reż. Oliver Stone, prod. USA, 1994.
147. *Uwikłanie*, reż. Jacek Bromski, prod. Polska, 2011.
148. *Vabank*, reż. Juliusz Machulski, prod. Polska, 1981.
149. *W imię...*, reż. Małgorzata Szumowska, prod. Polska, 2013.
150. *W jego oczach (Eu quero voltar sozinho)*, reż. Daniel Ribeiro, prod. Brazylia, 2014.
151. *Walka żuków*, reż. Władysław Starewicz, prod. Polska, 1910.
152. *Warszawa 1935*, reż. Tomasz Gomoła, prod. Polska, 2013.
153. *Wesele*, reż. Wojciech Smarzowski, prod. Polska, 2004.
154. *Wkręcen*, reż. Piotr Wereśniak, prod. Polska, 2014.
155. *Wojna polsko-ruska*, reż. Xawery Żuławski, prod. Polska,
156. *Wszystko jest liczbą*, reż. Stefan Schabenbeck, prod. Polska, 1966.
157. *Wszystko na sprzedaż*, reż. A. Wajda, prod. Polska, 1968.
158. *Wszystko, co kocham*, reż. Jacek Borcuch, prod. Polska, 2009.
159. *Zabawne grymasy śmiesznych twarzy (Humorous Phases of Funny Faces)*, reż. James Stuart Blackton, prod. USA, 1906.
160. *Zakazane piosenki*, reż. Leonard Buczkowski, prod. Polska, 1946.
161. *Zbliżenia*, reż. Magdalena Piekorz, prod. Polska, 2014.
162. *Zbrodnia i kara*, reż. Piotr Dumala, prod. Polska, 2000.
163. *Złoty środek*, reż. Olaf Lubaszenko, prod. Polska, 2009.
164. *Żywie Białaruś!*, reż. Krzysztof Łukaszewicz, prod. Polska, 2012.

PRZEDSTAWIENIA TEATRALNE

1. *W popielniczce diament*, reż. W. Patlewicz, prod. Polska, 2014.
2. *Do Damaszku*, reż. J. Klata, prod. Polska, 2013.

SERIALE, SERIE

1. *13 posterunek*, reż. Maciej Ślesicki, prod. Polska, 1997-1998.
2. *1920 wojna i miłość*, reż. Maciej Migas, prod. Polska, 2010-2011.
3. *Barbara i Jan*, reż. Hieronim Przybył, Jerzy Ziarnik, , prod. Polska, 1964.
4. *Barwy szczęścia*, reż. wielu, prod. Polska, 2007-do teraz.
5. *Bates Motel*, tw. Anthonz Cipriano, prod. USA, 2013-do teraz.
6. *Bolek i Lolek*, reż. Stanisław Dulz, Alfred Ledwig i in., prod. Polska, 1963-1964.
7. *BrzydUla*, reż. Wojciech Smarzowski, Robert Wichrowski, Filip Zylber, prod. Polska, 2008-2009.
8. *Chirurdzy (Grey`s Anatomy)*, reż. wielu, prod. USA, 2005-do teraz.
9. *Chłopi*, reż. Jan Rybkowski, prod. Polska, 1972.
10. *Czarna żmija (Blackadder)*, scen. Richard Cirtis, Rowan Atkinson, Ben Elton, prod. Wielka Brytania, 1983-1999.
11. *Czarne chmury*, reż. Andrzej Konic, prod. Polska, 1973-1974.
12. *Czas honoru*, reż. Michał Kwieciński, Michał Rosa i in., prod. Polska, 2008-2014.
13. *Czterej pancerni i pies*, reż. Konrad Nałęczki, Andrzej Czekalski, prod. Polska, 1966-1970.
14. *Czysta krew (True Blood)*, reż. John Dahl, Michael Lehmann i in., prod. USA, 2008-2014.
15. *Daleko od noszy*, reż. Krzysztof Jaroszyński, Maciej Kraszewski, prod. Polska, 2003-2009.
16. *Dexter*, reż. Michael Cuesta, Tony Goldwyn i in., prod. USA, 2006-2013.
17. *Doktor Kildare (Dr. Kildare)*, tw. James Komack, prod. USA, 1961-1966
18. *Dom*, reż. Jan Łomnicki, prod. Polska, 1980-1981, 1988, 1996-1997, 2000.
19. *Dr House (House)*, reż. Deran Sarafian, Keith Gordon i in., 2004-2012.
20. *Dynastia (Dynasty)*, reż. Irving J. Moore i in., prod. USA, 1981-1989.
21. *Dzień ostatni, dzień pierwszy*, reż. Stanisław Różewicz, prod. Polska, 1965.
22. *Gotowe na wszystko (Desperate Housewives)*, reż. Larry Shaw, David Grossman i in., prod. USA, 2004-2012.
23. *Hannibal*, reż. David Slade, Peter Medak i in., prod. USA, 2013.
24. *Hrabina Cosel*, reż. Jerzy Antczak, prod. Polska, 1969.
25. *Jak poznałem waszą matkę (How I Met Your Mother)*, tw. Carter Bays, Craig Thomas, prod. USA, 2005-2014.

26. *Jeź Jerzy*, tw. Rafał Skarżycki, Tomasz Lew Leśniak, prod. Polska, 2011.
27. *Kapitan Sowa na tropie*, reż. Stanisław Bareja, prod. Polska, 1965.
28. *Kasia i Tomek*, reż. Jurek Bogajewicz, prod. Polska, 2002-2004.
29. *Klan*, reż. Paweł Karpíński, Jakub Z. Ruciński i in., prod. Polska, 1997-do teraz.
30. *Klub szalonych dziewczic*, reż. Robert Wichrowski, prod. Polska, 2010.
31. *Krecik (Krtek)*, reż. Zdeněk Miler, prod. Czechosłowacja/Czechy, 1957-2002.
32. *Krew z krwi*, reż. Xawery Żuławski, Robert Wichrowski, Leszek Dawid, prod. Polska, 2012-do teraz.
33. *Królowa Bona*, reż. Janusz Majewski, prod. Polska, 1980-1981.
34. *Lekarze*, reż. Filip Zylber, Marcin Wrona, prod. Polska, 2012.
35. *M jak miłość*, reż. Ryszard Zatorski, Natalia Koryncka-Gruz i in., prod. Polska, 2000-do teraz.
36. *Magda M.*, reż. Jacek Borcuch, Maciej Dejczer, Krzysztof Lang, prod. Polska, 2005-2007.
37. *Majka*, reż. Jarosław Banaszek, Arkadiusz Luboń i in., prod. Polska, 2010.
38. *Manuela*, tw. Manoel Carlos, Stella Della Rosa, prod. Argentyna, 1991-1992.
39. *Maria (María de nadie)*, tw. Delia Fiallo, prod. Argentyna, 1985-1986.
40. *Misja Afganistan*, reż. Grzegorz Kuczeriszka, Maciej Dejczer, prod. Polska, 2012.
41. *Miś Uszatek*, reż. Lucjan Dembiński, Marian Kielbaszak i in., prod. Polska, 1975-1987.
42. *Na dobre i na złe*, reż. Maciej Pieprzyca, Krzysztof Rogala i in., prod. Polska, 1999-do teraz.
43. *Na Wspólnej*, reż. Wojciech Adamczyk, Ryszard Bugajski i in., prod. Polska, 2003-do teraz.
44. *Nasze matki, nasi ojcowie (Unsere Mütter, Unsere Väter)*, reż.
45. *Naznaczony*, reż. Patrick Yoka, Katarzyna Adamik i in., prod. Polska, 2009.
46. *Niewolnica Isaura*, prod. Brazylia, 1976.
47. *Ostry dyżur (ER)*, tw. Michael Crichton, prod. USA, 1994-2009.
48. *Podziemny front*, reż. Seweryn Nowicki, Hubert Drapella, prod. Polska, 1965.
49. *Prosto w serce*, reż. Jarosław Banaszek, Filip Zylber i in., prod. Polska, 2011.
50. *Przepis na życie*, reż. Michał Rogalski, prod. Polska, 2011-2013.
51. *Przygody Kota Filemona*, scen. Marek Nejman, Irena Sobańska, prod. Polska, 1972-1981.
52. *Przygody Misia Colargola*, reż. wielu, prod. Polska, 1967-1974.
53. *Przygody pana Michała*, reż. Paweł Komorowski, prod. Polska, 1969
54. *Przygód kilka wróbla Ćwirka*, reż. Ireneusz Czasny, Krystyna Kulczycka i in., 1983-1989.
55. *Przyjaciele (Friends)*, reż. Pamela Fryman, prod. USA, 1994-2004.

56. *Przyjaciele z wesołego lasu (Happy Tree Friends)*, reż. Kenn Navarro, Rhode Montijo, prod. USA, 1999-
do teraz.
57. *Przyjaciółki*, reż. Grzegorz Kuczeriszka, prod. Polska, 2012-
do teraz.
58. *Pszczółka Maja (Mitsubachi Māya no bōken)*, reż. Hiroshi Saitō, Mitsuo Kaminashi, Seiji Endō, prod.
Austria, Japonia, RFN, 1982-1983.
59. *Ranczo*, reż. Wojciech Adamczyk, prod. Polska, 2006-
do teraz.
60. *Reksio*, reż. Lechosław Marszałek, Józef Źwiercina, Ryszard Lepióra, prod. Polska, 1967-1990.
61. *Rodzina zastępcza*, reż. Michał Kwieciński, Wojciech Adamczyk i in., prod. Polska, 1999-2009
62. *Rodzina Soprano (The Sopranos)*, reż. David Chase, Daniel Attias i in., prod. USA, 1999-2007.
63. *Rodzinka.pl*, reż. Patrick Yoka, prod. Polska, 2011-
do teraz.
64. *Sąsiedzi (Pat a Mat)*, reż. Lubimír Beneš, Marek Beneš i in., prod. Czechosłowacja/Czechy, 1976-
do teraz.
65. *Seks w wielkim mieście (Sex and the City)*, tw. Darren Star, prod. USA, 1998-2004.
66. *Siedemnaście mgnień wiosny (Семнадцать мгновений весны)*, reż. Tatiana Lioznowa, prod. ZSRR,
1973.
67. *South Park*, scen. Trey Parker, Matt Stone, prod. USA, 1997-
do teraz.
68. *Spadkobiercy*, tw. Dariusz Kamys, prod. Polska, 1993-
do teraz.
69. *Stawka większa niż życie*, reż. Andrzej Konic, Janusz Morgenstern, prod. Polska, 1967-1968.
70. *Szpiedzy w Warszawie (The Spies of Warsaw)*, reż. Coky Giedroyc, prod. Polska, Wielka Brytania, 2012-
2013.
71. *Szpilki na Giewoncie*, reż. Robert Wichrowski, Filip Zylber, prod. Polska, 2010-2012.
72. *Szpital na peryferiach (Nemocnice na kraji města)*, reż. Jaroslav Dudek, prod. Czechosłowacja, 1977,
1981.
73. *Świat według Kiepskich*, reż. Okł Khamidow, Patrick Yoka, prod. Polska, 1999-
do teraz.
74. *Teraz albo nigdy!*, reż. Grzegorz Kuczeriszka, Maciej Dejczer, prod. Polska, 2008-2009.
75. *The Fall*, reż. Allan Cubitt, Jakob Verbruggen, prod. Wielka Brytania, 2013-
do teraz.
76. *Uczmy się polskiego*, prod. Polska.
77. *Usta usta*, reż. Bartłomiej Ignaciuk, Maciek Kowalczuk i in., prod. Polska, 2010-2011.
78. *W kamiennym kręgu (Ciranda de Pedra)*, reż. prod. Reynaldo Boury, Wolf Maya, prod. Brazylia, 1981.
79. *W labiryncie*, reż. Paweł Karpiński, prod. Polska, 1988-1991.

80. *Wilk i zając (Hy, nozodu!)*, reż. Wiaczesław Kotionoczkin, Władimir Tarasow, Aleksiej Kotionoczkin, prod. ZSRR/Rosja, 1969-1995, 2005.
81. *Włatcy móch*, reż. Bartosz Kędzierski, prod. Polska, 2006-2010.
82. *Wojna domowa*, reż. Jerzy Gruza, prod. Polska, 1965.
83. *Wyjście awaryjne*, reż. Roman Załuski, prod. Polska, 1982.
84. *Yo soy Betty, la fea*, reż. Mario Ribero, prod. Kolumbia, 1999-2001.
85. *Zbuntowany anioł (Muñeca brava)*, reż. wielu, prod. Argentyna, 1998-1999.
86. *Złotopolscy*, reż. Janusz Zaorski, Radosław Piwowarski i in., prod. Polska, 1998-2010.
87. *Zmiennicy*, reż. Stanisław Bareja, prod. Polska, 1986.
88. *Żywe trupy (The Walking Dead)*, tw. Frank Darabont, Robert Kirkman, prod. USA, 2010-do teraz.

PROGRAMY TELEWIZYJNE

1. *Dlaczego ja?*, reż. Okil Khamidow, Grzegorz Jadowski, prod. Polska, 2010-do teraz.
2. *Ewa gotuje*, prow. Ewa Wachowicz, program TV, prod. Polska.
3. *Jersey Shore*, tw. Anthony Beltempo, prod. USA, 2009-2012.
4. *Kobiety, które zabijają (Snapped)*, reż. Bob Hasentufel, Jeffrey Woods i in., prod. USA, 2004-do teraz.
5. *Makłowicz w podróży*, prow. Robert Makłowicz, program TV, prod. Polska.
6. *Masterchef*, reż. Maciej Sobociński, prod. Polska, 2012-do teraz.
7. *Okrasa łamie przepisy*, prow. Karol Okrasa, program TV.
8. *Pamiętniki z wakacji*, reż. Piotr Sarzyński, Okil Khamidov i in., prod. Polska, 2011-2013.
9. *Seryjni mordercy*, reż. Aneta Chwalba, Maciej Muzyczuk, prod. Polska, 2008.
10. *Sędzia Anna Maria Wesołowska*, prod. Polska, 2006-2011.
11. *Szkoła*, prod. Polska, 2014-do teraz.
12. *Top Chef*, program TV, prod. Polska, 2013-do teraz.
13. *Trudne sprawy*, prod. Polska, 2011-do teraz.
14. *Urodzeni, by zabijać (Born to Kill)*, reż. Neil Edwards, Sue McGregor, prod. USA, 2005-2012.
15. *Warsaw Shore: Ekipa z Warszawy*, reż. Cyryl Ziąber, prod. Polska, 2013-do teraz.
16. *Wiem co jem i co kupuję*, prow. Katarzyna Bosacka, program TV, prod. Polska.
17. *Zdrady*, reż. Okil Khamidow, Anna Maszczyńska-Bąk, Piotr Sarzyński, prod. Polska, 2013-do teraz.

Streszczenie

Rozprawa doktorska podejmuje zagadnienie wykorzystania filmu w nauczaniu kultury i języka polskiego jako obcego. Praca zawiera przegląd historii polskiego kina z perspektywy przydatności poszczególnych tytułów filmowych w procesie glottodydaktycznym. Wszystkie pozycje znajdujące się w pracy zostały zaproponowane na podstawie przeprowadzonych wśród studentów i nauczycieli badań i ankiet. Praca dzieli się na trzy rozdziały: wstępny – opisujący stan edukacji medialnej w Polsce i dwa rozdziały praktyczne – traktujące o możliwościach jakie daje wykorzystanie filmów i seriali telewizyjnych na zajęciach z cudzoziemcami.

Na podstawie teoretycznych refleksji na temat stanu edukacji medialnej w Polsce, różnic kulturowych w obszarach tabuizowanych występujących w zetknięciu z obcokrajowcami oraz analizy wartości realioznawczych prezentowanych przez polskie seriale zostały sformułowane praktyczne propozycje pracy z materiałami audiowizualnymi. Na bazie podręczników skierowanych do studentów na różnych poziomach zaawansowania językowego oraz na podstawie jednego ze współczesnych polskich seriali zaproponowane zostały także konkretne scenariusze lekcji. Obszernie przedstawiono w pracy opis trudności występujących w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego przy wykorzystaniu materiałów filmowych i telewizyjnych. Dzięki przeprowadzonym na potrzeby rozprawy badaniom udało się skonstruować ogólną ocenę możliwości jakie wyłaniają się podczas nauczania z wykorzystaniem środków masowego przekazu.

Abstract

The dissertation discusses the issue of using films in the process of teaching Polish language and culture as a foreign. It contains a survey on the history of Polish cinema that is being regarded from a glottodidactic perspective, which requires considering the usefulness of particular movies in the process of teaching Polish language and culture. The selection of movies suggested in the dissertation is based on surveys conducted among students and teachers. The dissertation consists of three chapters: an introductory one, which describes media education in Poland, and the following two describing the research and presenting the possibilities that using movies and TV series while working with foreigners creates.

Guidelines concerning methods of working with audiovisual material are based on theoretical reflection on the condition of media education in Poland and the analyses of cultural differences concerning taboo topics that appear in contacts with foreigners. The accurate representation of the reality in Polish TV series is also assessed in the dissertation. Lesson plans suggested in the dissertation are based on the manuals addressed to students on different levels of language proficiency and one contemporary Polish TV series. The challenges of using film and television materials in teaching Polish language and culture as a foreign are discussed in details. The research conducted for the purposes of the dissertation leads to the attempt of formulating a general opinion on advantages of using mass media in the process of teaching.