



KWARTALNIK POLONICUM

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

NR 18
Warszawa 2015

W numerze:

O JĘZYKU

Multimedia w praktyce dydaktycznej – konieczna innowacja czy innowacyjna konieczność – Anna Seretny, Ewa Lipińska

Samogłoski jako podstawowy materiał foniczny wypowiedzi ustnej – Aleksandra Święcka

Ale zonk! Wokół kategorii błędu, pomyłki i nieporozumienia – Katarzyna Kuś, Anna Rabczuk

Kiedy powstał język – Urszula Swoboda-Rydz

Właściwości dystrybucyjne predykatów czasownikowych o znaczeniu emotywnym: analiza konfrontatywna wybranych czasowników polskich i białoruskich – Natallia Yaumen

O reklamie w nauczaniu języka polskiego jako obcego – Anna Mijas

Wyemituj siebie i ucz się polskiego. O wykorzystaniu portalu You Tube w nauce języków obcych na przykładzie kanałów do nauki języka polskiego jako obcego – Barbara Łukasiewicz

WYDARZENIA

Nagroda POLONICUM 2014 – Anna Mazurkiewicz

O LITERATURZE

Pomiędzy dwiema ojczyznami – Algis Kalėda

Polskie dialogi z Franzem Kafką – Paulina Urbańska

CONTENTS

OF LANGUAGE

Language teaching and the new technology – a necessary innovation or innovatory necessity – Anna Seretny, Ewa Lipińska

Vowels as a basic phonic material in oral utterances – Aleksandra Święcka

Golly zonk! About the category of a mistake, blunder and misunderstanding – Katarzyna Kuś, Anna Rabczuk

When the language originated – Urszula Swoboda-Rydz

The distributive properties of emotive verbal predicates: confrontative analysis of chosen Polish and Belarusian verbs – Natallia Yaumen

About advertisement in teaching Polish as a foreign language – Anna Mijas

Activate yourself with YouTube // Join YouTube videos and learn Polish. Using youTube portal to teach teach foreign languages: examples of channels teaching Polish as a foreign language – Barbara Łukasiewicz

EVENTS

The Award POLONICUM 2014 – Anna Mazurkiewicz

OF LITERATURE

Between two homelands – Algis Kalėda

Polish dialogues with Franz Kafka – Paulina Urbańska

Kwartalnik Polonicum ISSN 1895-8427. 4 punkty w kategorii czasopism naukowych (część B - czasopisma naukowe nieposiadające współczynnika wpływu Impact Factor). **Redaguje Kolegium Redakcyjne:** dr hab. Piotr Garncarek (redaktor naczelny), dr Anna Mazanek (zastępca redaktora naczelnego), dr Anna Mazurkiewicz (sekretarz redakcji), dr Anna Rabczuk (członek kolegium). **Rada Naukowa Kwartalnika Polonicum: Przewodnicząca Rady:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, Uniwersytet Warszawski; prof. dr hab. Grażyna Zarzycka, Uniwersytet Łódzki; prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz, Uniwersytet Warszawski; prof. dr hab. Jolanta Ignatowicz-Skowrońska, Uniwersytet Szczeciński; dr Aleksandra Achtelik, Uniwersytet Śląski; prof. dr hab. Ałła Krawczuk, Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki, Lwów; dr Helena Kazancewa, Białoruski Uniwersytet Państwowy, Mińsk. **Redaktor językowy:** prof. dr hab. Elżbieta Sękowska, **redaktor tematyczny:** prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz. **Kryteria dopuszczania tekstów do druku:** 1. Merytoryczne – dotyczą założeń glottodydaktycznych w obrębie podejść – metod i technik nauczania języka polskiego jako obcego; 2. Tematyczne – dotyczą tekstów kultury w rozumieniu zachowań społecznych – narodowych, etnicznych – zbiorowości polskojęzycznej w kraju i poza jego granicami, rozgrywających się w narracji polskojęzycznej rozumianej współcześnie i historycznie; 3. Naukowe – dotyczą teorii i praktyki nauczania języka rozumianego jako obcy z uwzględnieniem literatury przedmiotu, stanu badań i aparatu badawczego w polskiej i światowej przestrzeni glottodydaktycznej. Każdy tekst jest recenzowany przez dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki afiliowanej przez autora publikacji, a autorzy publikacji i recenzenci nie znają swoich tożsamości. **Lista recenzentów:** dr Aleksandra Guszczewa, Państwowy Uniwersytet Białoruski, Mińsk, dr Wioletta Hajduk-Gawron, Uniwersytet Śląski, dr hab. Anna Seretny, Uniwersytet Jagielloński. **Redakcja wdrożyła procedury ghostwriting i guest authorship:** 1. Wymaga od autorów publikacji ujawniania wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji; 2. Poinformowała autorów, że wszelkie w.w. praktyki są przejawem nierzetelności naukowej i w przypadku ich zdemaskowania, zostaną o nich powiadomione instytucje zatrudniające autorów. Każdy numer zawiera streszczenie artykułów w języku angielskim. Tłum. na jęz. ang. mgr Urszula Swoboda-Rydz. **Adres redakcji:** Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, tel. 22 55 21 530, fax 22 55 21 555, e-mail: kwartalnik.polonicum@uw.edu.pl; www.polonicum.uw.edu.pl. **Projekt okładki:** Jan Garncarek Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych.

A. Seretny, E. Lipińska

Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie
Uniwersytet Jagielloński

Multimedia w praktyce dydaktycznej – konieczna innowacja czy innowacyjna konieczność

Wielu dydaktyków podkreśla, iż sam fakt zastosowania komputerów i Internetu nie zmienia jeszcze jakości kształcenia, nowe media otwierają jedynie drogę dla nowych koncepcji. Potencjał multimediów tylko wtedy będzie w pełni wykorzystany, jeśli będą one nośnikiem ważnych treści, jeśli wykorzystane będą do działań twórczych, a więc jeśli przyczynią się do humanizacji nauczania, zdominowanego dziś przez nurt technokratyczny.

(M. Żylińska, 2007)

1. Era mediów a nauczanie

W drugiej dekadzie XXI wieku trudno sobie wyobrazić naukę oraz nauczanie bez nowoczesnych technologii. Ich intensywny rozwój inspiruje do ciągłego podejmowania „wysiłków zmierzających do implementacji osiągnięć i wytworów świata techniki do praktyki dydaktycznej” (S. Gruzca i in. 2012: 57). Spełniają one także ważną i często bardzo pozytywną rolę w procesie kształcenia językowego. Usprawniają na przykład wykonywanie zadań od dawna znanych i sprawdzonych, przydając im atrakcyjności lub pozwalając na ich multimedialną realizację¹, umożliwiają komunikację synchroniczną i asynchroniczną z użytkownikami znajdującymi się w odległych miejscach, otwierają dostęp do wiedzy zgromadzonej na serwerach. Dzisiejsi uczniowie zazwyczaj dobrze funkcjonują w wirtualnej rzeczywistości, dlatego też rozwijanie ich umiejętności w przestrzeni, w której czują się bardziej gospodarzami niż gośćmi, wydaje się

¹ Np. zadania wyboru wielokrotnego z elementami ikonicznymi, dobieranie z elementami ikonicznymi, interaktywne wypełnianie luk.

rozwiązaniem korzystnym (zob. A. Turula, 2010).

Stosowanie nowych technologii na zajęciach nie jest jednak samo w sobie gwarancją sukcesu dydaktycznego. Istnieje kilka czynników, które mają na to negatywny wpływ. Najważniejszymi i najpowszechniejszymi są: nieumiejętność korzystania z multimediów (w sensie technicznym) oraz nieumiejętne wykorzystywanie ich zasobów. Pierwszy zazwyczaj dotyczy nauczycieli, drugi – uczniów. Sytuacja, w której młodszy wiedzą więcej niż starsi, choć dotyczy to jedynie technicznych umiejętności, tj. gdy „w ławkach siedzą ‘cyfrowi tubylcy’ nauczani przez ‘cyfrowych imigrantów’, a czasami wręcz abnegatów” (M. Żylińska, 2013: 196), może rodzić poważne problemy – zaburzać relacje między nimi oraz negatywnie wpływać na jakość nauczania/uczenia się.

Większość „cyfrowych tubylców” charakteryzują: spostrzegawczość, szybkość przetwarzania informacji, *multitasking*² (przetwarzanie równoległe), pragmatyzm, doskonałe opanowanie

² Pojęcie to oznacza zdolność jednoczesnego wykonywania kilku czynności naraz. Staje się typowym sposobem funkcjonowania dzieci i młodzieży w obecnych czasach.

O JĘZYKU

pracy nad materiałem graficznym, kreatywność, samodzielność, nieliniarne przetwarzanie informacji, opanowanie umiejętności samodzielnego wyszukiwania informacji³. Nauczyciele nie tylko nie mogą pozostać obojętni wobec tych talentów, ale powinni starać się je wykorzystać. Z badań amerykańskich wynika, że dzieci, które odrabiają zadania domowe, jednocześnie słuchają muzyki (84%) lub oglądają w tym samym czasie telewizję (47%), zaś 21% uczniów podczas odrabiania lekcji wykonuje jednocześnie trzy lub więcej czynności (zob. M. Żylińska, 2013: 185-186). Choćby tylko ten fakt powinien uświadomić uczącym, że stopniowo trzeba będzie odchodzić od systemu nauczania opierającego się na wykonywaniu jednej operacji w określonym czasie, np. słuchania wykładu, pisania czy czytania tekstu, na rzecz dydaktyki typu *multitasking*. Innym ważnym czynnikiem, który trudno ignorować w procesie kształcenia, jest wszechobecny w sieci hipertekst, który rządzi się całkiem innymi regułami i wymaga umiejętności nieliniarnego przetwarzania danych, pociągając za sobą konieczność wprowadzania odmiennego systemu przekazywania i egzekwowania wiedzy. Rodzi się też pytanie o zasadność korzystania z „tradycyjnych” podręczników i zeszytów.

Podkreślić jednak należy, że to nauczyciele muszą się dostosować do uczniów, co jest dla nich pewnym wyzwaniem zawodowym i emocjonalnym, gdyż zawsze było na odwrót. W zderzeniu dawnego z nowym, to dawne musi jednak, stopniowo i rozsądnie, ustępować miejsca nowemu. Młodzi ludzie mają teraz diametralnie inne oczekiwania, umiejętności⁴ i potrzeby, niż ich rodzice mieli w swoich czasach szkolnych. Bardziej niż eksperta, którym nauczyciel niewątpliwie być musi, uczniowie potrzebują dziś przewodnika, mentora, doradcy, partnera. W epoce cyfrowej bowiem proces uczenia się coraz częściej podlegać będzie nie tyle ścisłemu kontrolowaniu, ile konstruktywnemu

monitorowaniu, kierunkowaniu. Dzisiejsi uczący powinni się więc oswajać z nowymi technologiami, bo choć one nigdy ich nie zastąpią, to ci, którzy z nich korzystają, zastąpią tych, którzy się przed tym bronią (zob. J. Krajka, 2012).

Ważnym zadaniem stojącym dziś przed nauczycielami, niezależnie od specjalności, jest więc rozwijanie u uczniów tzw. *kompetencji medialnej*. Biegłość w posługiwaniu się mediami elektronicznymi nie jest bowiem tożsama z umiejętnością efektywnego korzystania z ich zasobów, czyli wyszukiwania i selekcji materiału, jego późniejszego opracowania, tworzenia z niepowiązanych informacji, w których gąszczu łatwo się zgubić, nowej, spójnej całości (zob. M. Żylińska, 2013:192). *Kompetencja medialna* pozwoli uczniom, którzy już dziś są członkami społeczeństwa informacyjnego, stawać się częścią społeczeństwa wiedzy, które, mając dostęp do informacji, potrafi je przetwarzać, umie nimi zarządzać⁵.

2. Miejsce mediów w dydaktyce języka

Niniejszy tekst jest próbą udzielenia odpowiedzi na pytanie, jak postrzegają obecność i rolę mediów elektronicznych w procesie kształcenia językowego jego uczestnicy, tj. nauczyciele praktycy, przyszli nauczyciele (słuchacze studiów magisterskich i podyplomowych) oraz sami uczący się. Nauczyciele są bowiem często widziani jako przeciwnicy innowacji, którzy obawiają się, że stosowanie nowych technologii będzie dla nich równoznaczne z uznaniem wyższości swoich podopiecznych (zob. P. Szerszeń, 2010: 56). Uczniów zaś traktuje się zazwyczaj jako entuzjastów wszelkiego rodzaju nowinek technologicznych. W celu weryfikacji powyższych opinii przeprowadzono badania ankietowe, w których wzięli udział:

- nauczyciele języka z różnym stażem (nauczyciele praktycy NP),

³ Szeroko na ten temat pisze M. Żylińska (2013: 220-224).

⁴ Przez co rozumie się nie tylko umiejętność wykonywania kilku rzeczy równocześnie, lecz także biegłość w obsłudze mediów elektronicznych, szybkość w wyszukiwaniu danych itp.

⁵ Społeczeństwo oparte na wiedzy można interpretować jako wyższe stadium rozwojowe społeczeństw informacyjnych (zob. L. Zacher, 2011: 535).

- przyszli nauczyciele języka (słuchacze studiów magisterskich i podyplomowych PN),
- licealiści i gimnazjaliści uczący się języka obcego (uczniowie U).

Łącznie było to 115 osób: 87 kobiet i 28 mężczyzn (zob. tab. 1)⁶, a głównym czynnikiem różnicującym, uwzględnionym w badaniach był status uczestnika procesu kształcenia: nauczyciel praktyk (NP), przyszły nauczyciel (PN) oraz uczeń (U). Respondenci określali swoje stanowisko, posługując się pięciostopniową skalą Likerta⁷ (wyniki w tabeli 2), dokonując wyboru (wyniki w tabelach 3-7 oraz 9), lub odpowiadali na pytanie otwarte (wyniki w tabeli 8).

Tabela 1: Status respondentów, ich liczba, płeć, wiek oraz staż pracy

STATUS	LICZBA	PŁEĆ KM		WIEK	STAZ PRACY W LA- TACH
Uczniowie	55	31	24	16-19 (55 osób)	—
Przyszli nauczyciele	30	29	1	19-24 (21osób) 24-28 (9 osób)	—
Nauczyciele praktycy	30	27	3	25-35 (20 osób) 36-45 (2 osoby) 45+ (8 osób)	1-3 (11osób) 5-10 (9 osób) 11+ (10 osób)

Na początku zostały poddane weryfikacji obiegowe opinie na temat korzystania z nowych technologii w dydaktyce⁸. Wyniki pokazują (zob. tab. 2), że największymi zwolennikami ich stosowania są przyszli nauczyciele. Ich zdaniem, uczący powinni należeć do grona „cyfrowych tubylców”; wierzą również, że poszukiwanie

⁶ Wszystkie tabele w niniejszym tekście są autorskie.

⁷ Gdzie określonym sformułowaniom przypisane były konkretne wartości liczbowe: 1 – zdecydowanie nie, 2 – nie, 3 – nie mam zdania, 4 – tak, 5 – zdecydowanie tak.

⁸ Brak odpowiedzi oznacza, że określona opinia nie pojawiała się w ankiecie kierowanej do danej grupy respondentów.

materiałów w zasobach internetowych rozwija samodzielność uczniów. Wielu uważa, że nauczanie „tradycyjne” będzie stopniowo wypierane przez działania wspomagane komputerowo. Nauczyciele praktycy natomiast widzą konieczność zmian, wyrażając opinię, że korzystanie tylko z jednego podręcznika nie spełnia już swojej roli, a także upatrując w możliwości korzystania z multimediów szansy na tworzenie ciekawszych i bardziej atrakcyjnych pomocy dydaktycznych. Uczniowie nie okazali się takimi wielbicielami stosowania nowych technologii w glottodydaktyce, jak by można było przypuszczać, i nie widzą specjalnej konieczności stosowania ich w szerokim zakresie na zajęciach językowych, mimo iż to oni właśnie są największymi zwolennikami stopniowego wypierania nauczania tradycyjnego przez wspomagane komputerowo. Wśród tej grupy respondentów było też najwięcej przeciwników tradycyjnych zeszytów (choć wynik

Tabela 2: Obiegowe opinie na temat kształcenia a przekonania respondentów

	NP	PN	U
Korzystanie tylko z tradycyjnego podręcznika w nauczaniu języka w XXI wieku to anachronizm.	3,8	3,6	3,0
Stosowanie nowych technologii daje większą szansę na sukces dydaktyczny.	3,8	4,0	2,8
Współczesny nauczyciel języka musi sprawnie poruszać się w świecie nowych technologii.	4,7	4,9	4,8
Narzędzia informatyczne pozwalają tworzyć ciekawsze/bardziej atrakcyjne materiały dydaktyczne.	4,7	4,4	—
Lekcje języka powinny być jak najczęściej multimedialne.	—	—	3,0
Lekcje z wykorzystaniem zasobów internetowych są ciekawsze.	3,9	3,9	3,6
Poszukiwanie materiałów w zasobach internetowych rozwija oraz uczy samodzielności.	4,2	4,5	2,9
Tradycyjne zeszyty to przeżytek.	1,4	1,7	1,9
Nauczanie wspomagane komputerowo powinno stopniowo zastępować nauczanie tradycyjne.	2,0	2,6	3,1

O JĘZYKU

1,9 na 5 trudno uznać za chęć przeprowadzenia rewolucji w tym zakresie). Ci sami respondenci nie są również przekonani, że poszukiwanie materiałów w Internecie uczy samodzielności. Świadczyć to może o tym, że brakuje im wiedzy (?) / umiejętności (?), jak z nich korzystać, jak je organizować, porządkować, czyli *kompetencji medialnej*. Wszystkie grupy były natomiast zgodne co do tego, że współcześni nauczyciele nie mogą być „cyfrowymi imigrantami”.

Kolejną kwestią podlegającą ocenie był poziom zaawansowania, na którym, zdaniem ankietowanych, najlepiej sprawdzają się/ sprawdząby się pomoce multimedialne. Okazuje się, że NP wytypowali poziom B2, a pozostałe grupy – B1 (zob. tab. 3). Ogólnie jednak odpowiedzi rozłożyły się stosunkowo równomiernie z wyjątkiem poziomu A2 w przypadku PN, co trudno wytłumaczyć. Uczniowie po raz kolejny okazali się bardziej sceptyczni niż nauczyciele (przyszli i obecni), gdyż w większości przypadków jedynie połowa z nich była przekonana do zasadności używania mediów elektronicznych na zajęciach językowych.

Tabela 3: *Poziom zaawansowania a wykorzystanie pomocy multimedialnych*

	NP	PN	U
A1	84,0%	63,0%	58,2%
A2	87,0%	30,0%	49,0%
B1	96,0%	90,0%	58,2%
B2	97,0%	87,0%	45,4%
C1	83,0%	77,0%	43,6%
C2	83,0%	77,0%	43,6%

Odpowiedzi respondentów dotyczące treści nauczania, najlepiej nadających się do prezentacji multimedialnej, były natomiast zgodne – wszyscy wskazali na kulturę, a potem na leksykę (zob. tab. 4). Nauczyciele praktycy oraz ci, którzy uczyć dopiero będą, zróżnicowali je w niewielkim stopniu, inaczej niż uczniowie. Z odpowiedzi tych ostatnich generalnie wynika, że prezentacja zagadnień

językowych niekoniecznie wymaga obecności multimediów.

Tabela 4: *Treści nauczania a wykorzystanie pomocy multimedialnych*

	NP	PN	U
Treści gramatyczne	30,0%	40,0%	14,5%
Treści leksykalne	96,7%	80,0%	29,0%
Treści kulturowe	100,0%	83,3%	78,2%

Następne pytanie w nieco inny sposób postawiono poszczególnym grupom respondentów⁹. Nauczycieli (przyszłych i obecnych) poproszono o refleksję na temat zasadności wykorzystania multimediów w celu rozwijania określonych działań językowych. Uczniów natomiast zapytano o korzyści płynące z posiłkowania się nimi w doskonaleniu poszczególnych sprawności.

Nauczyciele praktycy sądzą, że nowe technologie najlepiej sprawdzą się w kształtowaniu umiejętności receptywnych, przyszli nauczyciele zaś, że w interakcyjnych. Obydwie grupy widzą słabe ich zastosowanie w mediacji (zob. tab. 5a). NP widzą więc media elektroniczne jako zasób materiałów, z których można korzystać, drudzy – głównie jako środek umożliwiający komunikację synchroniczną i asynchroniczną. Uczniowie z kolei uważają, że ich stosowanie ma największy sens w przypadku rozumienia ze słuchu (zob. tab. 5b), co wydaje się naturalne, gdyż sprawność ta jest zazwyczaj postrzegana jako trudna do opanowania, w Internecie jest zaś sporo materiałów audialnych, które można wykorzystać dla jej usprawnienia. Połowa respondentów tej grupy widzi również sens korzystania z nowych technologii w celu rozwijania umiejętności komunikowania się. Dziwi natomiast fakt, że uczniowie nie doceniają ich roli w doskonaleniu sprawności czytania, choć to na

⁹ W pytaniu skierowanym do nauczycieli zastosowano terminologię upowszechnioną przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Uczniów zapytano o to samo, posługując się nazewnictwem tradycyjnym, gdyż uznano, że określenia z ESOKJ mogą być dla nich niejasne.

nim głównie opiera się obecność użytkowników w sieci¹⁰.

Tabela 5a: *Działania językowe a wykorzystanie pomocy multimedialnych*

	NP	PN
Działania produktywne	56,6%	43,3%
Działania receptywne	83,3%	63,3%
Działania interakcyjne	66,6%	73,3%
Działania mediacyjne	36,6%	36,6%

Tabela 5b: *Działania językowe a wykorzystanie pomocy multimedialnych*

	U
Mówienie	49,0%
Słuchanie	83,6%
Czytanie	27,2%
Pisanie	7,2%

Respondenci mieli również zaznaczyć określone obszary, w których, ich zdaniem, środki multimedialne znajdują/powinny znaleźć zastosowanie. W odpowiedziach po raz kolejny pojawiły się rozbieżności: NP postawili na prezentację nowego materiału, PN na utrwalanie nowych wiadomości, a U na urozmaicenie zajęć (zob. tab. 6). Dwie pierwsze grupy najmniejszą ich użyteczność widzą w ćwiczeniach typu *WebQuest*¹¹, natomiast uczniowie w kontroli wyników. Odpowiedzi uczących się, którym media elektroniczne kojarzą się przede wszystkim z funkcją ludyczną (gry i zabawy), potwierdzają codzienne obserwacje – młodzi poszukują w internecie głównie rozrywki, dlatego też podobnie postrzegają ich rolę w nauce szkolnej. Fakt, iż uczniowie są niechętni

¹⁰ Użytkownicy internetu także sporo piszą (choć często bez żadnej dbałości o formę, poprawność, styl wypowiedzi), na tym bowiem najczęściej polega komunikacja „screen to screen”.

¹¹ Technika pracy dydaktycznej oparta na idei konstruktywizmu, wykorzystująca możliwości mediów elektronicznych. Jej zasadniczym celem jest pomoc uczącym się w opanowaniu umiejętności poszukiwania informacji w sieci, ich selekcjonowania, opracowywania oraz oceniania ich przydatności.

kontaktom z nauczycielami za pośrednictwem sieci, można próbować tłumaczyć tym, że sferę wirtualną utożsamiają z prywatną, zarezerwowaną dla znajomych/kolegów (komunikacja równorzędna) i nie bardzo widzą w niej miejsce dla uczących (komunikacja nierównorzędna)¹².

Tabela 6: *Zastosowania pomocy multimedialnych*

	NP	PN	U
Prezentacja nowego materiału	80,1%	76,6%	41,8%
Utrwalanie/powtarzanie wiadomości	60,0%	83,3%	41,8%
Urozmaicenie zajęć (gry, zabawy)	73,3%	80,0%	71,0%
Testowanie	30,0%	46,6%	18,2%
Komunikacja z nauczycielem/ uczniem	50,0%	46,6%	20,0%
Ćwiczenia typu <i>webquest</i>	16,6%	33,3%	20,0%
Ćwiczenia interaktywne (np. Na platformie)	36,6%	70,0%	50,9%
Realizacja projektów	66,7%	76,6%	69,0%
Korzystanie z gotowych programów	33,3%	50,0%	49,0%

Nauczycieli praktyków zapytano, jak często wykorzystują środki multimedialne w dydaktyce języka. Okazało się, że najliczniej padała odpowiedź „często” i „od czasu do czasu” (zob. tab. 7), choć w żadnym przypadku nie przekroczyła progu 50%. Nie wiadomo jednak, czy taki stan rzeczy wynika z ich przekonania, że media elektroniczne nie powinny zdominować procesu kształcenia, jest skutkiem braku możliwości ich stosowania (ograniczenia logistyczne), czy też jest przejawem ich cyfrowej niechęci¹³.

¹² Niechęć do pisania maili do nauczyciela może być spowodowana chociażby niepewnością, w jaki sposób się do niego zwracać. *Szanowna Pani/Szanowny Panie* jest z pewnością formą zbyt oficjalną, *Witam* niedopuszczalną, *Proszę Pani/Proszę Pana* – dziwną, bo należąca do języka mówionego, *Drogi Nauczycielu/Droga Nauczycielko* – niestosowaną.

¹³ By przekonać się o tym, co zadecydowało o takiej odpowiedzi, należałoby uzupełnić ankietę np. o protokół głośnego myślenia.

O JĘZYKU

Tabela 7: Wykorzystanie pomocy multimedialnych

NP	
Często	40,0%
Od czasu do czasu	43,0%
Rzadko	7,0%
Wcale	10,0%

Na pytanie otwarte, w jaki sposób stosowanie nowych technologii może przyczynić się do usprawnienia procesu opanowywania języka – nauczyciele (PN i NP) udzielili bardzo zróżnicowanych odpowiedzi (zob. tab. 8). Niemal połowa uważa, że ich obecność na zajęciach podnosi poziom zaangażowania i zainteresowania uczących się. Niespełna 30% badanych jest zdania, że przekaz multimedialny ułatwia przyswajanie materiału, są więc świadomi faktu, że ciekawsze materiały stymulujące pozostawiają trwalsze ślady w pamięci. Zdecydowana większość sądzi natomiast, że media elektroniczne nie umożliwiają kontaktu z żywym językiem (jedynie 10% wskazało taką funkcję). Świadczyć to może o słabej znajomości zasobów internetowych, dzięki którym można przecież oglądać filmy i programy, rozmawiać z innymi użytkownikami. Nie wskazują też na korzyści

Tabela 8: Cele, dla których nauczyciele wykorzystują/ wykorzystywaliby nowe technologie

	NP+PN
zwiększenie poziomu zaangażowania, zainteresowania uczących się (czynnik motywacyjny)	45,0%
podniesienie atrakcyjności zajęć	20,0%
wielość bodźców/wielość poziomów przetwarzania (lepsze przyswajanie/zapamiętywanie)	27,0%
dostosowanie do rzeczywistości, w której dominuje przekaz nieliniarny	15,0%
możliwość komunikowania się z rówieśnikami za granicą	12,0%
podnoszenie poziomu autonomii ucznia	12,0%
zwiększanie kontaktu z żywym językiem	10,0%

płynące z umiejętności nieliniarnego odbioru treści, charakterystycznego, jak już wspomniano, dla „cyfrowych tubylców” (obecność mediów w tej funkcji wskazało jedynie 15% respondentów). Nie mając świadomości, na czym on polega, nie wykorzystują potencjału uczących się do realizacji działań opartych na wykonywaniu kilku czynności na raz. Nie będą też rozumieć ich braku zaangażowania w treści przekazywane wyłącznie w tradycyjny sposób.

Ostatnie pytanie dotyczyło podręcznika, jakiego chcieliby używać nauczyciele i uczniowie¹⁴. Tu rozbieżności między odpowiedziami obu grup były znaczące (zob. tab. 9). Uczniowie, w mniejszym stopniu niż nauczyciele, przywiązują wagę do jego kolorowej szaty graficznej i mniej zależy im na tym, by książce towarzyszył zeszyt ćwiczeń czy nagrania tekstów. Nie są też przekonani co do tego, w jakim języku powinny być w niej formułowane polecenia, komentarze gramatyczne itp. – zwolenników obu rozwiązań (jednojęzycznego i dwujęzycznego) było tyle samo, tj. 47%. Oczekują natomiast, że podręcznik będzie oparty na podejściu komunikacyjnym i umożliwi im poznanie kultury kraju, którego języka się uczą (tak wskazało, odpowiednio, 62% i 64% badanych). Większość NP woli książki kolorowe, opatrzone zeszytem ćwiczeń dla ucznia. Jedynie dla 25% ważne jest, by ich integralną część stanowił poradnik. Wszyscy jednak chcieliby, aby teksty/dialogi/ćwiczenia w nich zawarte były dostępne w wersji audialnej. Ten ostatni czynnik jest także ważny dla PN, choć nieznacznie mniej. Połowa (aż? tylko?) tej grupy badanych uważa natomiast, że podręcznikowi do nauki języka powinien towarzyszyć poradnik, a nikt nie odpowiedział (w kategorii ‘inne’), że pomoce dydaktyczne mają być interaktywne.

¹⁴ Symbol „—”, oznacza, że pytanie nie trafiło do danej grupy respondentów, puste miejsce zaś, że nie udzielili na nie żadnej odpowiedzi.

Tabela 9: *Jaki powinien być nowoczesny podręcznik do nauki języka obcego*

	NP	PN	U
być bogato ilustrowany	60,0%	53,3%	40,0%
być oszczędnie ilustrowany	10,0%	16,7%	20,0%
mieć zeszyt ćwiczeń dla ucznia	93,0%	76,7%	51,0%
mieć CD z nagraniami tekstów	100,0%	90,1%	40,0%
mieć poradnik dla nauczyciela	25,5%	53,1%	—
być jednojęzyczny	—	—	47,0%
być dwujęzyczny	—	—	47,0%
być „bardziej” gramatyczny	—	—	31,0%
być komunikacyjny	—	—	62,0%
być kulturowy	—	—	64,0%
inne: – treści merytoryczne nie powinny być zdominowane przez kolor	33,3%	30,0%	
– powinien mieć nagrania DVD	36,7%		

5. Wnioski

Analiza wyników ankiety pokazuje, że „cyfrowi tubylcy” są bardziej sceptyczni co do zasadności i zakresu stosowania mediów elektronicznych w procesie kształcenia językowego niż obecni lub przyszli nauczyciele (zob. tab. 1, 3, 6). Powody po temu są zapewne różne, jednym z nich może być jednak nieumiejętne, mało kreatywne ich wykorzystanie przez uczących, na co zwraca uwagę m.in. M. Żylińska (2007).

Elektroniczne media należy więc wykorzystywać podobnie jak inne pomoce dydaktyczne, ponieważ nie są one ani „złem koniecznym”, ani „dobrem samym w sobie”. Ich użycie powinno być „przezroczyste”, tzn. całkowicie zintegrowane z procesem kształcenia. Uczniowie nie mają być „motywowani przez zastosowany środek, ale przez ciekawe i poprawne pod względem metodycznym zadania realizowane za jego pomocą” (S. Bax, A. Chambers, 2006, za: J. Krajka, 2012). Nie

podnosi efektywności nauczania sam fakt, że na zajęciach jest „głośniejszy, bardziej kolorowo, szybciej, więcej” (M. Żylińska, 2013).

Reasumując, zadaniem mediów elektronicznych nie jest więc pełnienie funkcji „ozdobnika” lekcji, tworzenie pozorów nowoczesności nauczania, ani – co gorsza – zastępowanie prawdziwego kształcenia, lecz wspieranie rozwoju umiejętności językowych uczniów. By tak się stało, uczący nie mogą być „cyfrowymi imigrantami”, lecz muszą w miarę swobodnie poruszać się w świecie wirtualnym¹⁵. Integrowanie „świata cyfrowego” z warsztatem nauczyciela oraz stosowana przez niego metodologia nauczania wymagają jednak przygotowania zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Dlatego też poznawanie nowych technologii powinno być częścią procesu kształcenia wszystkich przyszłych adeptów tego zawodu, a także przedmiotem szkoleń dla obecnej kadry.

Bibliografia

- Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.
- Grucza S., Dickel A., Burda U., Szerszeń P. (2012), *LISTiG – Wsparcie e-learningowe glotto- i translodydaktycznej*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 6, s. 57-72
- Krajka J. (2012), *The Language Teacher in the Digital Age: A Systematic Approach to Digital Teacher Development*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Szerszeń P. (2010), *Media elektroniczne w glottodydaktyce. Zmiany w edukacji obcojęzycznej i ich implikacje w nauczaniu zinstytucjonalizowanym*, „JOWS”, nr 5, s. 55-59.
- Turula A. (2010), *Nauczyciele języków obcych, moodlemy się!*, „JOWS”, nr 3, s. 58-68.
- Zacher L. (2011), *Transformacje i perspektywy społeczeństw informacyjnych*, <https://www.ur.edu.pl/file/50198/41.pdf> [data dostępu: marzec 2014 r.]
- Żylińska M. (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie nowych technologii*, Wydawnictwo Edukacyjne „Fraszka”, Warszawa

¹⁵ O tym, że nie jest to rzecz bardzo trudna, przekonująco pisze A. Turula (2010).

O JĘZYKU

Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka, nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Nowadays the range of technologies available for use in teaching and learning languages has become very diverse therefore the ways that they are being used in classrooms have become central to language practice. Innovative approaches to language development are often considered necessary in the digital age. Does however the investment we are making in new technologies give us proper value for money? Many researches have

already pointed out that the new technologies do not have any intrinsic value and just their use does not guarantee success in mastering a language. In order to stimulate acquisition they have to be seamlessly integrated into process of learning.

In our study we wanted to find out what approach to new technologies (their presence and role in classroom practice) take three groups of people involved in language learning/teaching process; namely, experienced teachers, future teachers and present pupils as older teachers are very often regarded as people who are “technology unfriendly”, pupils on the other hand are normally perceived as enthusiast of every innovation.

Aleksandra Świącka

Samogłoski jako podstawowy materiał foniczny wypowiedzi ustnej

Samogłoski języka polskiego w ujęciu teoretycznym

W języku polskim wymienia się osiem samogłosek: sześć ustnych – *a, e, i, y, o, u* i dwie nosowe – *ą* i *ę*. Wszystkie samogłoski są otwarte i wszystkie są dźwięczne. Wszystkie również są zgłoskotwórcze, co oznacza, że same mogą tworzyć zgłoskę (sylabę) lub stanowią jej ośrodek, np. *a – le – ja*. O różnicy brzmienia głosek decydują: ruch języka podczas wymawiania samogłoski oraz układ warg. Ruch języka jest podwójny: unosi się mniej lub więcej ku górze i zbliża mniej lub więcej swoją częścią przednią, środkową lub tylną do podniebienia [por. Kochański, Koszutska, Listkiewicz 1974:69].

Jak wygląda położenie narządów artykulacyjnych przy wymowie samogłosek?

a) Samogłoska *a* charakteryzuje się najniższym położeniem języka przy wymawianiu. Nie jest on też ani wysunięty ku przodowi, ani cofnięty. Wargi natomiast są otwarte tak samo jak przy głębokm wdechu. Takie otwarcie warg w literaturze przedmiotu nazywane jest położeniem obojętnym.

b) Przy wymawianiu samogłoski *e* język podnosi się wyżej niż przy *a*, wygina się łukowato oraz przesuwa ku przodowi jamy ustnej, wargi zaś zbliżają się do siebie i nieznacznie spłaszczają.

c) Przy artykulacji samogłoski *i* język unosi się jeszcze wyżej i jeszcze bardziej wysuwa się ku przodowi, a wargi rozciągają się i znacznie spłaszczają.

d) Samogłoska *y* niewiele różni się artykulacją od *i*. Otwór między wargami ma przy wymawianiu *y* kształt płaski, ale wargi są znacznie mniej spłaszczone niż przy *i*.

e) Przy wymawianiu samogłoski *o* język cofa się ku tyłowi jamy ustnej, układ warg jest przy artykulacji *o* dość szeroki i trochę zaokrąglony.

f) Zaokrąglenie warg przy wymowie *u* jest silniejsze niż przy wymowie *o*. Są też one dość silnie wysunięte ku przodowi.

g) Samogłoski nosowe *a* i *ę* różnią się od ustnych głównie tym, że przy ich wymawianiu prąd powietrza przechodzi zarówno przez jamę ustną, jak i nosową.

Jak można scharakteryzować poszczególne samogłoski?

A – otwarta, niska, środkowa;

E – przednia, średnia, płaska;

I – przednia, wysoka, płaska;

Y – przednia, wysoka, płaska;

O – tylna, średnia, okrągła;

U – tylna, wysoka, okrągła;

Ę – przednia, średnia, płaska;

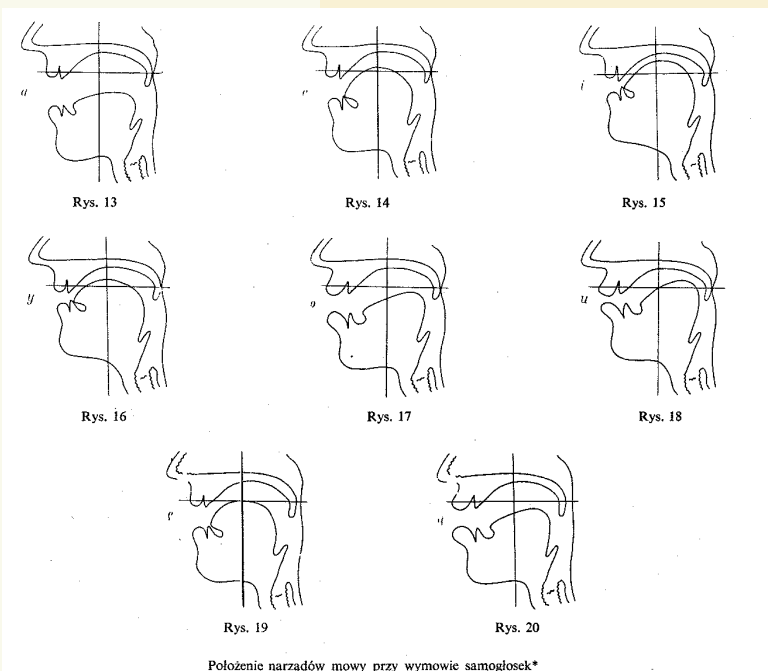
Ą – tylna, średnia, okrągła.

Proszę porównać powyższe opisy z rysunkami poniżej:

Samogłoski w nauczaniu wymowy języka polskiego jako obcego

Jakie problemy z artykulacją polskich samogłosek mają cudzoziemcy uczący się polskiej wymowy? Jak zauważa Lipińska i Seretny, decydującym czynnikiem wydaje się ich język pierwszy (rzadziej, ale również, inny język słowiański, którego się uczyli) [por. Lipińska, Seretny 2005:32]. Ogólnie rzecz ujmując, z wymową samogłosek cudzoziemcy nie mają większych problemów, jak twierdzą autorki, choć pojawiają się momentami pewne trudności.

1. Pewnych kłopotów dostarczać mogą samogłoski nosowe *a* i *ę*, których nie ma w wielu językach. Ponadto ich artykulacja jest uwarunkowana różną pozycją. Nosówki w języku polskim realizowane są wyłącznie przed spółgłoskami szczelinowymi lub w wygłosie (*kęs*, *gęs*, *wąs*, *ida*), natomiast przed spółgłoskami zwartymi i zwarto-szczelinowymi wymawiane są asynchronicznie (*tępy*, *bęc*, *dętka*). Należy zatem przestrzegać studentów – obcokrajowców przed asynchroniczną wymową nosówek przed spółgłoskami szczelinowymi (*kens*, *genś*, *wons*),



(źródło: Kochański, Koszutska, Listkiewicz 1947)

O JĘZYKU

ponieważ jest to wymowa błędna. Problem z nosówkami pojawia się zwykle na początku nauki języka polskiego jako obcego. Jednak później uczący się zazwyczaj nie mają z nimi większych kłopotów.

2. Problemy mogą pojawić się w zakresie poprawnej wymowy, a także odbioru kanałem audytywnym, samogłosek *y*, *i* oraz *e*. Prowadzi to do mieszania par wyrazowych, np. *wejście – wyjście*, *biła – była*, *nowe – nowy*. Literatura przedmiotu podaje, że samogłoski *y* oraz *i* są traktowane w języku polskim jako warianty pozycyjne jednego fonemu: *i* po spółgłoskach miękkich, *y* po twardych [por. Nagórko 1998:33, Lipińska, Seretny 2005: 32]. Obcokrajowcy, którzy nie mają wzorca artykulacyjnego tych samogłosek w swoim języku, popełniają regularne błędy w ich artykulacji, tzn. utożsamiają *y* z zamkniętym *e* w językach, które nie mają rozróżnienia samogłosek otwartych i zamkniętych.

Ćwiczenia fonetyczne na samogłoski w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego

Niestety, w podręcznikach do nauczania języka polskiego zdecydowanie odczuwalny jest brak ćwiczeń fonetycznych. Zaledwie nieliczne posiadają podrozdziały z mniej lub bardziej skromnym inwentarzem ćwiczeń do utrwalania polskiej wymowy. Pozytywnym przykładem rozwiązującym nieco ten problem może być *Start 1* i *Start 2* Kamili Dembińskiej i Agnieszki Małycki. Jest to jeden z pierwszych (a może nawet pierwszy) podręcznik na rynku księgarskim, który proponuje nauczycielom i studentom regularny, konsekwentny kurs fonetyczny. Zamierzeniem auterek jest intensywny trening fonetyczny oraz uświadomienie odbiorcom konieczności ćwiczenia wymowy od pierwszego etapu nauki. Jak twierdzą autorki, „wymowa jest niezbędnym warunkiem bycia zrozumianym. Nieprawidłowa wymowa w o wiele większym stopniu zaburza efektywną komunikację niż popełniane błędy gramatyczne. Nauczanie wymowy zakłada naukę rozpoznawania

dźwięków, a następnie ich produkcję.” Ćwiczenia fonetyczne pojawiają się na końcu każdego rozdziału *Startu 1* i opierają się na zasadzie kontrastu – dana polska głoska jest prezentowana w opozycji do standardowych głosek znanych cudzoziemcom. Jeśli chodzi o samogłoski, o których traktuje niniejszy artykuł, podręcznik *Start 1* proponuje ćwiczenia słuchowe i artykulacyjne na kłopotliwe wyrazy zawierające samogłoski *e*, *i*, *y* [por. Lipińska, Seretny 2005: 32]. Studenci mogą je ćwiczyć w nagłosie, śródgłosie i wygłosie. Podręcznik *Start 1* zawiera także trening fonetyczny samogłosek nosowych *a*, *ę*. Ich artykulacja jest uwarunkowana różną pozycją, co też autorki uwzględniają w materiale w sposób zrozumiały i przystępny.

Najświeższą pozycją, która oferuje odbiorcom kompletny kurs fonetyki języka polskiego z nagraniami, jest podręcznik „*Polski jest cool*”. Świetnie pomyślany zbiór ćwiczeń fonetycznych będących integralną, ważną częścią każdego rozdziału został zainspirowany książką Barbary Karczmarszuk *Wymowa polska z ćwiczeniami* [Karczmarszuk 2012]. I tu również znajdujemy bogaty repertuar przykładów na utrwalanie wymowy polskich samogłosek, ujętych w następujące bloki tematyczne: polskie samogłoski i spółgłoski, nazwy polskich miast, samogłoski ustne: *a*, *o*; samogłoski: *u* (*ó*); samogłoski ustne: *e*, *i*, *y*; samogłoski nosowe: *a*, *ę*.

Autorki obu podręczników w proponowanych zestawach ćwiczeń prezentują jak najbardziej przystępny materiał leksykalny. Wybór słów oznaczających imiona, nazwy geograficzne wydaje mi się trafny o tyle, że nauczyciel może uniknąć frustracji ucznia spowodowanej niezajomością leksyki. Moje doświadczenie w pracy na warsztatach fonetycznych nauczyło mnie, że wyrazy do ćwiczeń nie powinny być bardzo skomplikowane pod względem semantycznym; studenci, zwłaszcza na poziomie początkującym, są bardzo dociekliwi. Tłumaczenie nowych słówek nie powinno zdominować pracy nad fonetyką języka polskiego.

Podręczniki stworzone wyłącznie dla potrzeb nauczania wymowy polskiej to nieocenione źródło

materiałów, a także inspiracji do tworzenia nowych.

Na rynku księgarskim w ciągu ostatnich kilku lat ukazało się kilka takich pozycji, np.

- *Postuchaj, jak mówię* Liliany Madelskiej [Madelska 2010];
- *Szura, szumi, szeleści* Anny Majewskiej – Tworek [Majewska-Tworek 2010];
- *Wymowa polska z ćwiczeniami* Barbary Karczmarszcuk [Karczmarszcuk 2012];
- *Głoski polskie* Marcina Maciołka i Joanny Tambor [Maciołek, Tambor 2012].

Gdzie jeszcze szukać ćwiczeń fonetycznych na samogłoski? (inne pozycje książkowe)

Bardzo bogatym źródłem ćwiczeń na samogłoski, a także pomysłów do pisania innych, dedykowanych obcokrajowcom, są różnego rodzaju podręczniki skierowane do rodzimych użytkowników języka polskiego, którzy mają problem z artykulacją lub z racji wykonywanego zawodu muszą dbać o nienaganną artykulację [por. Toczyska 1992, 1998]. Sprawdzają się także rozmaite pomoce logopedyczne dla dzieci – rymowanki, ćwiczenia obrazkowe, specjalne tablice logopedyczne oraz gry językowe. Inspiracji można szukać w pozycjach typu: *Logopedyczny zbiór wyrazów* Janiny Wójtowiczowej, *Od obrazka do słowa* Danuty Nawrockiej i Hanny Rodak [Nawrocka, Rodak 2014] i wielu innych, których nie brakuje na polskim rynku wydawniczym.

Utrwalanie wybranych samogłosek (głównie) w nagłosie

Poniżej umieszczam kilka gotowych, własnych przykładów, które umożliwiają ćwiczenie i utrwalanie wybranych samogłosek przede wszystkim w nagłosie. Moim zamierzeniem był dobór jak największej liczby internacjonalizmów, co częściowo ułatwia zrozumienie całości.

A

- Agent Antek atakuje amanta w amarantowej apaszcze.
- Akrobata z Anina awansował na aktora.
- Adorator Anny afiszuje się alergią na agrest i ananasy.

E

- Ekspedientka z Elbląga efektownie eksponuje ekstrakt z eukaliptusa.
- Elegancki etnograf edukuje emigranta Eskimosa.
- Ekonomista i emeryt epatują elegancją.

I

- Inteligentny Indianin idzie do instytucji.
- Ilustrator imponuje idyllicznymi ilustracjami irysów.
- Interesant irytuje się ironią impulsywnego inkasenta.

O

- Ogrodnik obchodzi ogród z opiekunem osiedla.
- Oliwia oblała obrus olejem orzechowym.
- Obywatel obawia się obłudnego oficera.

U

- Uczeń nie umie usiedzieć z uwagą.
- Upał w uzdrowisku umęczył Ulę.
- Urzędnik udał się na urodziny urzędniczki.

Przy wykonywaniu wszelkiego rodzaju ćwiczeń fonetycznych wskazane jest używanie małego lusterka, które umożliwi zarówno studentom, jak i nauczycielowi świadomą autokorekcję – włączenie zmysłu wzroku i imitowanie wzoru.

Podsumowanie

Samogłoski to bardzo ważny materiał foniczny wypowiedzi. Mają przewagę nad spółgłoskami, ponieważ:

- emitujemy je bez większych zapór artykulacyjnych;
- są nośnikami intonacji, przycisku i rytmu, czyli warstwy prozodycznej;
- są centrami sylab w wyrazie [por. Toczyska 1992].

Głównym rezonatorem samogłosek ustnych jest jama ustna. Dlatego jeśli ktoś przy zaciśniętych

O JĘZYKU

zębach, leniwym języku niezbyt aktywnie porusza wargami, artykułuje samogłoski mało wyraziste i zamazane. Regularne ćwiczenia samogłosek dają szansę poprawy artykulacji rodzimych użytkowników polszczyzny, lektorów języka polskiego jako obcego oraz ich podopiecznych starających się opanować sztukę polskiej wymowy.

Bibliografia

- Achtelik A., Kita M., Tambor J., 2010, *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Gnome, Katowice.
- Bartnicka B., Kacprzak L., Rohozińska E., 1992, *Vademecum lektora języka polskiego*, WUW, Warszawa.
- Demińska K., Małycka A., 2013, *Start 1*, Warszawa.
- Dubisz S., 2002, *Nauka o języku polskim dla polonistów*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Cienkowski W., 1981, *Język dla wszystkich*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Foland- Kugler M., 2001, *Uczymy polskiego na Wschodzie*, CODN, Warszawa.
- Karczmarski B., 2012, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Lublin.
- Kochański W., Koszutska O., Listkiewicz Z., 1974, *Sekrety żywego słowa*, Warszawa.
- Kram J., 1995, *Zarys kultury żywego słowa*, Warszawa.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Maciołek M., Tambor J., *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Madelska L., 2010, *Posłuchaj, jak mówię,*
- Majewska-Tworek A., 2010, *Szura, szumi, szeleści*, Wrocław.
- Nagórko A., 2002, *Zarys gramatyki polskiej*, PWN, Warszawa.
- Nawrocka D., Rodak H., 2014, *Od obrazka do słowa*, Warszawa.

- Piotrowska – Rola E., Porębska M., 2013, *Polski jest cool*, Lublin.
- Skierkowski M., 2013, *Księga imion*, Warszawa.
- Styczek I., 1983, *Logopedia*, Warszawa.
- Święcka A., materiały własne.
- Toczyńska B., 1998, *Elementarne ćwiczenia dykcji*, Gdańsk.
- Toczyńska B., 1992, *Kama makaka ma!*, Gdańsk.
- Wójtowiczowa J., 1991, *Logopedyczny zbiór wyrazów*, Warszawa.

Strony internetowe

- www.startpolish.pl
www.lilianamadelska.com
www.polskijestcool.com

The subject of the article is the problem of difficulty with the perception and production of Polish language vowels by foreigner students. In phonetics a vowel is a sound in spoken language pronounced with an open vocal tract. The Polish vowel system is relatively simple, with just six oral monophthongs and two nasals, while the consonant system is more complex. The author presents a detailed description of Polish vowels. The very important point of this text is presentation of phonetic difficulties foreigner students have during studying Polish. We also have a list of books, manuals, scientific supports with vowels training and exercises here. The author of this article underlines that correct articulation of vowels gives a guarantee being understood.

Katarzyna Kuś
Anna Rabczuk

Ale zonk! Wokół kategorii błędu, pomyłki i nieporozumienia

Zdarza nam się popełniać błędy – mylimy się w rzeczach i zupełnie nieistotnych, i bardzo ważnych. Pomyłki i nieporozumienia mają różne źródła, mogą wynikać ze złego czy nieprawidłowego wykonania pewnych czynności (mogą przy tym być również wynikiem rozumowań niezgodnych z przyjętymi regułami oraz łamania norm kulturowych, językowych lub konwersacyjnych) albo z zaniechania działań, które powinny być zostać podjęte, lecz nie zostały. Czasem pojawiają się, ponieważ czyniąc coś, wychodzimy z nieprawdziwych założeń co do tego, jak się rzeczy mają i jakie są reguły postępowania, lub z jakichś powodów nie udało nam się dopasować naszych działań do rzeczywistości (tak jest np. gdy nie weźmiemy ze sobą parasola w pochmurny dzień, łudząc się, że nie będzie padać, lub kiedy używamy słowa „bynajmniej” zamiast „przynajmniej”). Błędy mogą też pojawić się, ponieważ źle oceniliśmy czy wykorzystaliśmy nasze własne możliwości poznawcze lub fizyczne (tak jest np. gdy coś przeoczymy, o czymś zapomnimy lub czegoś się nie domyśliliśmy). Ogólnie rzecz ujmując, możemy mówić o błędach wtedy, gdy intencje działającego podmiotu są odmienne od osiągniętych przez niego rezultatów, a rezultaty te oceniane są negatywnie.

Z punktu widzenia nauczania języka obcego problem błędów i nieporozumień ma dwa wymiary. Pierwszy ma charakter społeczny i kulturowy i związany jest z charakterystycznymi w danej społeczności sposobami reagowania (również

językowego) na błędy własne i cudze. Ucząc języka, powinniśmy też przekazywać jak najwięcej treści kulturowych. Zaznajamiamy studentów z obowiązującymi, w tym wypadku w Polsce, kodami socjolingwistycznymi. Prezentujemy więc np. zachowania, które uważane są u nas za gafy. Następnie podajemy recepty łagodzenia, wyjścia z twarzą i zachowania twarzy, a więc uczymy, jak należy przeproszać za błędy, jak reagować na przeproszanie czy jak zwrócić komuś uwagę, że źle postępuje. Pokazujemy, co jest dopuszczalne w polskich kodach socjolingwistycznych, a co świadczy już o popełnieniu nietaktu. Studenci niejednokrotnie sygnalizują potrzebę umiejętności rozróżniania tego, co językowo jest dopuszczalne w konkretnych sytuacjach, a co nie. Okazuje się, że swoboda językowa niekoniecznie przekłada się na swobodę funkcjonowania w nowej, obcej kulturze. Dlatego też dyskusja nad popełnianiem gaf i wychodzeniem z nich z twarzą zgodnie z polskim kodem zachowań jest istotnym elementem edukacji polonistycznej cudzoziemca mieszkającego w Polsce.

Drugi wymiar ma charakter czysto leksykalny – w każdym języku istnieje mnóstwo wyrażen, za pomocą których odnosimy się do różnego rodzaju błędów, pomyłek i nieporozumień. Niezależnie od języka słownictwo związane z konceptualizacją różnego rodzaju niepowodzeń rzadko jest wyróżniane w opracowaniach językowych kategorii znaczeniowych (pewnym

O JĘZYKU

wyjątkiem może być tu np. *Słownik idiomów polskich* pod red. L. Drabik i in., w którym znalazły się m.in. kategorie bezskuteczności, nieporadności, niepowodzenia i pecha). Słownictwo to ma zresztą bardzo zróżnicowany charakter pod względem semantycznym i stylistycznym. Niektóre z jednostek leksykalnych, o których mowa, są zarezerwowane tylko dla poszczególnych sfer życia, inne mają charakter uniwersalny. Możemy bowiem *rąbnąć się*, licząc pieniądze, a także wtedy kiedy coś przepisujemy. Co więcej, kiedy mocno się uderzymy, ktoś może dosadnie skomentować taką scenę, mówiąc: „Ale się rąbnęłaś!”. Niektóre nazwy błędów czy nieporozumień nieodłącznie związane są natomiast z jedną konkretną dziedziną działań. Tak jest na przykład ze specjalnymi czasownikami dotyczącymi niepowodzeń kulinarnych (*rozgotować, przesolić*), rzeczownikami odnoszącymi się do złamania reguł sportowych (*strącenie, zrzutka, skucha, faul*) lub językowo-tekstowych (*literówka, błąd ortograficzny, byk, pleonazm*).



ĆWICZENIA

I. Ćwiczenie B1

W jakich sytuacjach można użyć podanych wyrażzeń? Które z nich są formalne, a które potoczne?

- Bardzo mi przykro. Proszę o wybaczenie.
- Ale ze mnie palant! Naprawdę nie wiem, co powiedzieć.
- Wybacz mi, to się więcej nie powtórzy.
- No dobra, sorry! Ale nie przesadzaj, to w końcu nic takiego.
- Przepraszam, ale to mnie w ogóle nie interesuje.
- Bardzo żałuję, że tak się stało.

Interesującym przykładem pokazującym, z jak zróżnicowanym słownictwem w obrębie kategorii błędów i niepowodzeń mamy do czynienia, jest stosunkowo nowe słowo wywodzące się ze slangu młodzieżowego, a mianowicie *zonk*. Możliwe, że większość młodych ludzi posługujących się nim nie pamięta jego rodowodu, a więc teleturnieju z drugiej połowy lat 90. XX wieku „Idź na całość”, w którym żeby wygrać nagrodę, trzeba było wybrać jedną z trzech bramek. Dwie z nich kryły w sobie wartościowe nagrody, natomiast w jednej znajdowała się nagroda pocieszenia w postaci maskotki – kota w worku o imieniu Zonk. *Zonk* od tamtej pory pojawia się jako wyrażający zdziwienie komentarz do niespodziewanego niepowodzenia, niewłaściwego wyboru, pomyłki, wpadki czy gafy.

W zaprezentowanych ćwiczeniach o charakterze leksykalnym proponujemy bliższe przyjrzenie się zarówno pewnym zleksykalizowanym sposobom odnoszenia się do czynności popełniania błędów, tak w języku potocznym (*rąbnąć się, walnąć się*), jak i w standardowej polszczyźnie (*przejeździć się*), jak też części rzeczowników oznaczających rezultaty niepowodzeń lub pomyłek (*zakalec, masło maślane, literówka*).

Ćwiczenia przedstawione w artykule są przeznaczone dla wyższych poziomów zaawansowania językowego (od B1 w górę), choć podane w nawiasach oznaczenia poziomów są jedynie orientacyjne.

- g) Nie ma co płakać nad rozlanym mlekiem!
- h) Gdybym tylko mogła cofnąć czas! Naprawdę bardzo mi przykro.
- i) Ale zonk!

II. Ćwiczenie B1/B2

Gafy zdarzają się każdemu. Zarówno osoba, która jest nietaktowna, jak i świadkowie *faux pas* mają trudne zadanie, by wyjść z twarzą z danej sytuacji. Odegraj w grupie poszczególne scenki. Zastanów się, co powiedzieć w tych sytuacjach według zasad polskiego *savoir-vivre*'u.

SPÓŹNIENIE

Kobieta umówiła się na spotkanie z mężczyzną. Spóźniła się 20 minut. Co powie ona, a jak zareaguje on? Czy obie strony powiedziałyby te same słowa, gdyby to mężczyzna spóźnił się 20 minut?

KŁAMIEŃ czy MÓWIĘ, CO MYŚLĘ?

Twoja koleżanka kupiła sobie bardzo drogie spodnie. Jest zadowolona ze swojego zakupu. W nowych spodniach wygląda fatalnie. Co powiesz?

GADULSTWO

Twój szef poprosił Cię o przedstawienie Twojego nowego pomysłu. Bardzo się cieszysz, bo długo na to czekałeś. Jednak szef nie daje Ci dojść do głosu. Cały czas Ci przerywa, wchodzi w słowo, schodzi z tematu i opowiada o swoich zupełnie innych pomysłach. Jak zareagujesz? Co odpowie szef na Twoją reakcję?

NADMIERNA CIEKAWOŚĆ

Właśnie wysłuchałeś/aś rozmowy telefonicznej, którą prowadziła siedząca obok Ciebie w pociągu kobieta. Rozmawiała ze swoim chłopakiem, wyraźnie zarzucała mu brak lojalności, teraz płacze. Jeśli w tej sytuacji chcesz coś powiedzieć, to jak zareaguje dziewczyna na Twoje słowa?

PLOKARSTWO

Kobiety siedzące z Tobą w przedziale z wypiekami na twarzy komentują nowy związek kontrowersyjnej celebrytki. Tak się składa, że dobrze znasz jej nowego chłopaka. Jak zareagujesz? Jak powinny zareagować panie?

RÓŻNICE KULTUROWE

Od wielu lat jesteś wegetarianinem i nie pijesz alkoholu. Twoja dziewczyna z Polski zaprosiła Cię na obiad do swoich rodziców. To pierwsze spotkanie z nimi. Chcesz zrobić jak najlepsze wrażenie. Mama dziewczyny właśnie serwuje pyszne tradycyjne flaczki, a tata doprawia kotlety schabowe, woła z kuchni, że już wyciąga schłodzoną wódeczkę. Co zrobisz w tej sytuacji? Jak zareagują rodzice dziewczyny, a jak sama dziewczyna?

III. Ćwiczenie B2

A. Połącz wyrażenia potoczne z lewej kolumny z ich definicjami po prawej stronie.

A.	przekręcić	1.	mówić niejasno, chaotycznie
B.	kwiatek	2.	pomyłka w zabawach dziecięcych
C.	skucha	3.	pomylić się przy liczeniu

O JĘZYKU

D.	motać	4.	błąd ortograficzny
E.	byk	5.	pomylić słowa, fakty, daty
F.	rąbnąć się	6.	błąd merytoryczny albo niezręczne sformułowanie

B. Używając wyrażeń z części A w odpowiedniej formie, uzupełnij zdania.

1. Marta tak, że nawet ci, którzy słuchali jej uważnie, przestali rozumieć.
2. Przez twoją, przegramy w klasy!
3. Ale narobiłeś! Nic dziwnego, że dostałeś jedynkę z wypracowania.
4. Wiesz, ile takich jest w jej artykułach?! Redaktor ma nad czym pracować.
5. Sprawdź jego obliczenia, ostatnio się na 1000 zł.
6. Znowu jej nazwisko – nazywa się Rabczuk, a nie Grabczuk.

IV. Ćwiczenie B2

Przeczytaj wpis blogerki kulinarnej, a następnie wykonaj ćwiczenie. Pogrubione wyrazy dopasuj do wyrażeń w tabeli. Skomentuj także wpis blogerki. Wypowiedz się jako kucharz doskonały/kucharka doskonała.

Moi Drodzy Czytelnicy, witam Was na blogu
„Wzloty i upadki początkującej kulinarnej mężatki”
Czytajcie, komentujcie, a przepisy modyfikujcie!

25.12.2014

W tym roku na kolację wigilijną zaprosiliśmy rodziców mojego męża. Lista dań, które miałam przygotować, nie była bardzo długa. Tradycyjnie to mnie przypadły: barszczyk z uszkami, pierogi, smażony karp, kluski z makiem i piernik. Zaczęłam od barszczyku. Teść twierdził, że **brakuje w nim soli**, ale to nie problem



– każdy może sobie dosypać, ile chce. Gorzej z uszkami – teściowa stwierdziła, że **gotowały się za długo**. Potem przeszliśmy do pierogów. W internecie znalazłam przepis na ciasto drożdżowe. **Ciasta było trochę mało**, ale na kilka pierogów wystarczyło. Następnie podałam rybę – teściowa

O JĘZYKU

twierdziła, że trochę **przesadziłam z solą**, ale myślę, że to kwestia gustu. Narzekała także na to, że **za długo smażyłam** wigilijnego karpia, ale tu znowu nie ma sensu spierać się o szczegóły. Ja lubię chrupiącą, mocno przysmażoną skórkę. Na deser były kluski z makiem i piernik. Teraz matka mojego męża stwierdziła, że makaron **gotowałam za krótko i jest za twardy**. Piernik był boski – ciężki, **wilgotny**, może **trochę niedopieczony w środku**, ale naprawdę smaczny. Jednak teściowej znowu coś nie pasowało. Moi Drodzy, jak Wy poradziście sobie z wigilijną kolacją, no i z teściami? Czekam na Wasze komentarze.



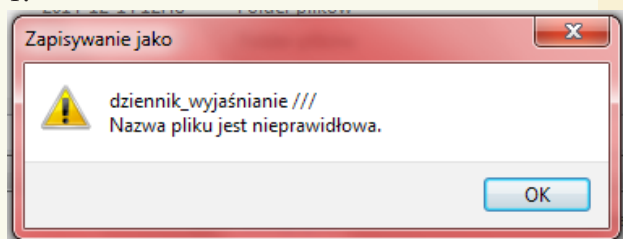
wyrażenie	wyrażenie z tekstu
ciasto nie wyrosło	
Rozgotowane	
nie dosolić	
Zakalec	
Niedogotowane	
Przypalić	
Przesolić	

Miejsce na Twój komentarz:

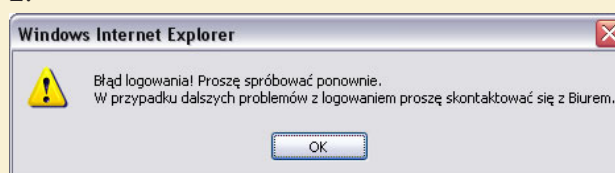
V. Ćwiczenie B2

Rzeczy martwe są złośliwe. Wyobraź sobie, że musisz zaraz wyjść i masz tylko dwie minuty, a chcesz jeszcze wysłać ważny mail, przegrać dokument na dysk zewnętrzny i wydrukować swój referat. Wybierz jeden z komunikatów od 1 do 8 i opisz swemu partnerowi krok po kroku, jak powinien sobie poradzić z problemem.

1.

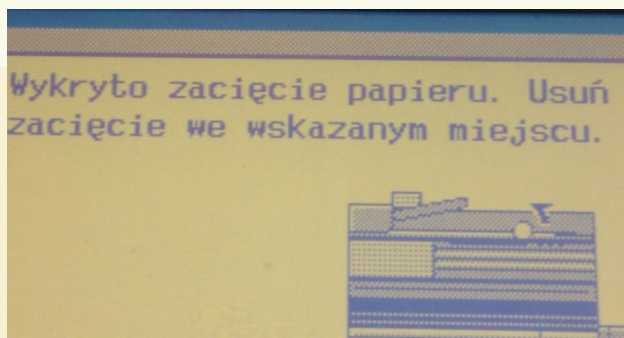


2.

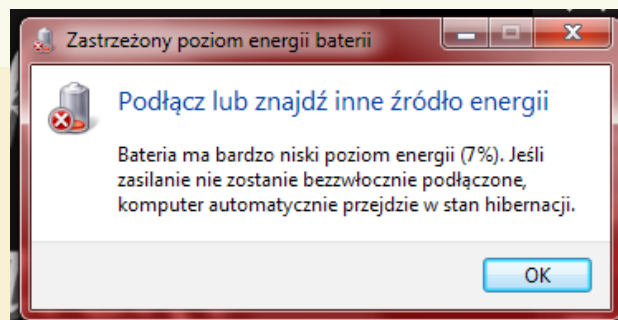


O JĘZYKU

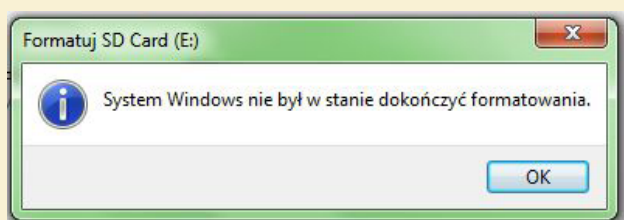
3.



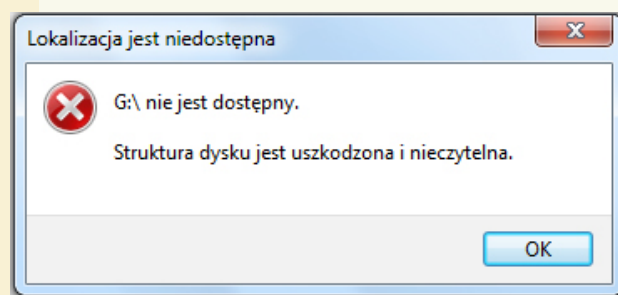
4.



5.



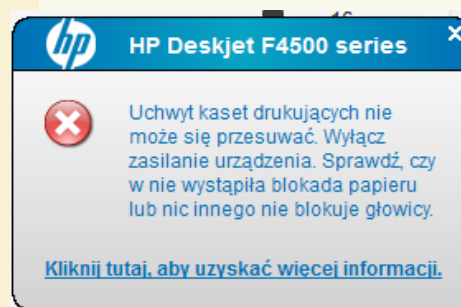
6.



7.



8.



VI. Ćwiczenie B2/C1

Każdy z nas ma czasami tremę. Najpierw połącz wyrazy w odpowiednie kolokacje, a następnie przedyskutuj w grupie, jak radzić sobie ze stresem podczas publicznych wystąpień. Które z wymienionych reakcji fizjologicznych są Ci znajome?

zaszło komuś
komuś się wszystko
zżera mnie
unikać kontaktu
pocą się komuś
piskliwy
nerwowy
luki

tiki
drżenie
wzrokowego
nerwowe
płacze
dłonie
nóg
w gardle

trema
w pamięci

głos
śmiech

VII. Ćwiczenie C1

A. W ramce zostały podane czasowniki oznaczające różnego rodzaju błędy lub pomyłki, które zdarzają się, gdy coś robimy. Uzupełnij tabelkę.

przesłyszeć się
zrobić literówkę

przejęzyczyć się
przeliczyć się

przedawkować
przeoczyć coś

Czynność

Błąd lub pomyłka

mówić	
pisać	
szukać czegoś, wypatrywać czegoś	
słuchać, rozumieć, co ktoś mówi	
oceniać szanse, możliwości	
zażywać jakieś substancje, stosować leki	

B. Uzupełnij dialogi wyrażeniami oznaczającymi błędy i pomyłki. Zadbaj, by wstawione wyrażenia miały odpowiednią formę.

A: Mam dziwne bóle brzucha i trochę mi niedobrze, a mam jeszcze tyle pracy!

B: Mówiłem ci, żebyś nie pił tyle napojów energetycznych, bo w końcu
i już nic nie zrobisz.

A: Przepraszam, czy mógłby mi Pan pomóc? Nie mogę znaleźć na półce książki z taką sygnaturą.

B: Musiał Pan, ponieważ w naszych zbiorach nie mamy książek z sygnaturą zaczynającą się od KL.

A: Ona nie jest socjologiem, jest psychologiem!

B: Tak, wiem, przepraszam, Oczywiście, że jest psychologiem.

A: Wszyscy już wyszli z samolotu, ale wśród przybyłych nie było pana prezesa.

B: Musiałeś go w tłumie, bo właśnie dzwonił i mówi, że czeka na Ciebie pod „Informacją”.

A: Nie wiesz, co słyhać u Wojtka? Ostatnio wydawał mi się jakiś przybity.

B: Chodzi ostatnio niezadowolony, bo spodziewał się awansu, ale Nowym kierownikiem została jego młodsza koleżanka.

A: Dlaczego uważacie, że taka suma nie wystarczy na kupno trzystu litrów farby.

B: Nikt tego nie powiedział, musiałeś Cały czas mówimy o trzystu trzydziestu.

O JĘZYKU

VIII. Ćwiczenie C1/C2

Którymi z podanych przysłów skomentowałbyś opisane sytuacje.

1. Nosił wilk razy kilka, ponieśli i wilka.
2. Gdy się człowiek spieszy, to się diabeł cieszy.
3. Wypadki chodzą po ludziach.
4. Diabeł ogonem nakrył.
5. Złej baletnicy przeszkadza i rąbek u spódnicy.

Sytuacja A: Ania długo przygotowywała się do zawodów, lecz na dwa dni przed konkursem wychodząc z wanny, potknęła się i skrzyła nogę w kostce.

Sytuacja B: Kasia musi zaraz wyjść z domu, nie może znaleźć kluczyków od samochodu, a jest pewna, że jeszcze pół godziny temu widziała je na szafce w przedpokoju.

Sytuacja C: Kasia wiele razy unikała mandatu za przechodzenie przez ulicę na czerwonym świetle, ale w ostatnią niedzielę policjanci nie dali się jej przekonać i musiała zapłacić karę.

Sytuacja D: Ania tłumaczy porażkę swojej drużyny koszykarskiej tym, że sędzia był niesprawiedliwy, kibice niemili, a podłoga źle wypastowana.

Sytuacja E: Ania zasnęła i musiała prędko wybiec z domu na zajęcia. Z tego wszystkiego zapomniała wyłączyć żelazka, zakręcić wody w zlewie i zamknąć okna.

Jaki sens mają te przysłowia? W jakich sytuacjach się ich używa?

IX. Ćwiczenie C1/C2

Uzupełnij fragment tekstu pojedynczymi słowami – spójnikami, zaimkami i przyimkami.

„Nareszcie komedia!” – ...z.....⁰ radosnym okrzykiem ulgi recenzenci witali w 1957 r. pojawienie się na ekranach polskich kin pierwszej części tryptyku Jana Rybkowskiego o przygodach pana Anatola, statecznego, nieco safandulowatego kasjera Państwowego Zakładu Ubezpieczeń. „Kapelusz pana Anatola”¹ film z gatunku komedii pomyłek z elementami kryminalnymi. Jej bohater, poczciwy warszawski urzędnik, będący całkowicie² pantoflem swej energicznej małżonki, kupuje³ pewnego dnia nowy kapelusz. Ten nieistotny⁴ pozoru fakt daje początek całej serii niezwykłych wydarzeń. Oto bowiem pan Anatol, podróżujący do pracy i z pracy środkami komunikacji miejskiej, ilekroć sięga do kieszeni, znajduje tam różne kosztowności: zegarki, bransoletki itp. Niezwykle⁵ zaskoczony i zaniepokojony, zgłasza się na milicję. Jednak cenne drobiazgi nie przestają wpływać⁶ jego kieszeni.

Na podstawie materiałów portalu filmpolski.pl

Sprawdź w słowniku, co znaczy, że ktoś jest *safandulą*. Jakie są synonimy tego słowa? Czy znasz jakiś inny film lub książkę opartą na schemacie *komedii pomyłek*?

X. Ćwiczenie C2

W każdym z przedstawionych zdań znajduje się pleonazm, czyli błąd językowy polegający na użyciu złożonego wyrażenia, w którym jedna część zawiera te same treści co druga. Znajdź pleonazmy i zaproponuj dla każdego zdania dwie parafrazy, jedną zawierającą pierwszą część niepoprawnego wyrażenia, drugą zawierającą drugą część tego pleonazmu.

Przykład

0. Nie lubię myśłami cofać się do tyłu do tamtych czasów.

Odpowiedź:

a) *Nie lubię myśłami cofać się do tamtych czasów.*

b) *Nie lubię oglądać się do tyłu na tamte czasy.*

1. Nagle wieża zachwiała się, a kamienie zaczęły spadać w dół na głowy tłumu zebranego na rynku.
2. Biuro ojca prosperowało coraz lepiej, a nasza sytuacja materialna poprawiała się na lepsze z miesiąca na miesiąc.
3. Bardzo proszę o pilny kontakt, powtarzam jeszcze raz swój numer: 22 303 46 84.
4. Siostra wyszła obrażona, ale już po piętnastu minutach wróciła z powrotem ze łzami w oczach, prosząc, bym jej pomogła.
5. Do tej pory edukacja kończyła się na studiach licencjackich, a jeśli ktoś chciał ją dalej kontynuować, musiał jechać do Warszawy.
6. Propozycja przeniesienia spotkania z wtorku na przyszłą środę spotkała się z przychylną aprobatą wszystkich zebranych.

Odpowiedzi do wybranych ćwiczeń

Ćw. III A: A -5, B-6, C-2, D-1, E-4, F-3

Ćw. III B: motała, 2. skuczę, 3. byków, 4. kwiatków, 5. rąbnął się, 6. przekręciłeś/aś

Ćw. VIII A: A-3, B-4, C-1, D-5, E-4

Ćw. VIII B: *Nosił wilk...* – gdy przez jakiś czas udawało się komuś robić coś złego, ale jego powodzenie się skończyło, *Gdy się człowiek...* – w chwilach pośpiechu pojawiają się nieoczekiwane trudności, *Wypadki chodzą...* – każdemu może się przydarzyć coś złego, *Diabeł ogonem* – gdy czegoś nie można znaleźć, choć na pewno jest w pobliżu, *Złej baletnicy...* – gdy ktoś niekompetentny szuka przyczyn niepowodzeń w drobnych i nieistotnych sprawach.

Ćw IX 1-to, 2-pod, 3-sobie, 4-z, 5-tym, 6-do

O JĘZYKU

The article describes a few channels to learn Polish as a foreign language on YouTube. It displays how YouTube videos can impact the human brain and how they can help students in the learning process. Moreover, the article shows both advantages and disadvantages of using the

particular videos. A part of them can help e.g. to do dictation exercises or to extend lexical resources. On the other hand, there are a few videos which can confuse students by an unclear or vulgar content.

Urszula Swoboda-Rydz

Kiedy powstał język

Coraz więcej uniwersytetów ucząc języka polskiego jako obcego na rocznych kursach przygotowawczych prowadzi również zajęcia z języków specjalistycznych, przygotowując słuchaczy do podjęcia studiów na konkretnych kierunkach. Przedstawiony tekst można polecić studentom medycyny i antropologii kulturowej.

Język jest produktem ubocznym ewolucji. Powstał jako wynik egzaptacji¹ układu nerwowego, która początkowo służyła innym celom niż lingwistyczne u naszych przodków doskonalących swoje narzędzia². Potem w grupach łowieckich wśród osobników z dużą mózgowąszką, którzy już rozwinęli umiejętność planowania i współdziałania, mowa była ważniejsza jako komunikacja niż obserwacja gestów czy wydawanie prostych dźwięków. W czasie ewolucji wytwarzano coraz lepsze narzędzia, a do nich potrzebne były wyćwiczone sekwencje ruchów ręki³, i tak hominidy, czyli człowiekowate, zaczęły mówić na skutek „doskonalenia wielozadaniowych mechanizmów

mózgowych, które służyły konkretnej, a niezbędnej adaptacji, funkcji ruchowej” (Kujawa 1995:100).

Mowa a język

Wśród antropoidów (małp człekokształtnych) istniała komunikacja głosowa, ale nie można jej nazwać stadium prelingwistycznym, podobnie jak 30 typów okrzyków szympansov, w których nie można wyróżnić ani poleceń, ani instrukcji (Tattersall 2001:72-82).

Zwykle mówi się o początkach języka 50 tys., a nawet 100 tys. lat temu. Ale jak kształtował się język u jeszcze wcześniejszych przodków człowieka? Przyjrzyjmy się bliżej trzem hominidom: *homo habilis* (człowiek zręczny), *homo erectus* (człowiek wyprostowany) oraz *homo neanderthalensis* (neandertalczyk) oraz ich możliwościom produkowania mowy.

Pierwsze źródła opisujące *homo habilis* sięgają prawie 2,5 mln lat temu. *Homo erectus* pojawił się w Afryce między 1,7 a 1,8 mln lat temu, a *homo neanderthalensis* w Europie około 130 tys. lat temu. Antropolodzy uważają, że 300 tys. lat

¹ Egzaptacja to wykorzystanie „cech, które obecnie zwiększają przystosowanie organizmu, ale nie powstały w drodze selekcji naturalnej dla ich aktualnej roli” (Gould, Vrba 1982). W oryginale „features that now enhance fitness but were not built by natural selection for their current role”.

² Hewes (1977) opiera swoją hipotezę rozwoju języka na zdolności do wytwarzania i posługiwania się narzędziami (Kujawa 1995:99).

³ William Calvin (1994) uważa, że intelekt człowieka zależy od sprawności mózgu, takich jak wykonywanie szybkich precyzyjnych ruchów rękami po torze parabolicznym (Kujawa 1995:99).

Wiek	Gatunek	Pojemność mózgu	Ogień/ narzędzia	Dwunożność
ok. 5 mln	wspólny przodek małp człekokształtnych (<i>Pongidae</i>) i hominidów (<i>Hominidae</i>)	por. szympansy 300-400 cm ³		ok. 3 mln lat temu – pozycja wyprostowana
4,2-3,9 mln lat	<i>Australopithecus anamensis</i> (KP271)	brak materiału		
3,8 –3,2 mln lat	<i>Australopithecus afarensis</i> (Lucy)	400-600 cm ³	używał ognia?	
3-2 mln lat	<i>Australopithecus africanus</i>	420-500 cm ³	narzędzia kamienne	
2,4-1,8 mln lat	<i>homo habilis</i> (ER-1470)	wyraźna asymetria 500 – 800	manualnie zręczny, podział pracy	
1,9-1,4 mln lat	<i>homo erectus</i>	silniejsza asymetria 800-1000 cm ³	plan mentalny narzędzi; stosuje ogień	
800 tys. lat	<i>homo antecessor</i>	1100-1200 cm ³		
300-200 tys. lat	<i>homo heidelbergensis</i>	1280 cm ³	ujarzmienie ognia	
130-30 tys. lat	<i>homo neanderthalensis</i>	1450 – 1500 cm ³	konceptyjne myślenie, empatia, pochówki, myślistwo	
160-130 tys. lat	kromaniończyk	1350	sztuka, symbolizm	

Tabela źródło: „Pochodzenie człowieka” (red.) K. Kurek i „I stał się człowiek” I. Tattersall

temu zaczęła się wyodrębniać linia hominidów, która doprowadziła do powstania neandertalczyka i człowieka rozumnego *homo sapiens*.

Przy analizie początków języka trzeba mieć na uwadze zależność między językiem a mową. Brak mowy nie wyklucza obecności języka, ale odwrotna relacja nie jest możliwa. Ponadto brak adaptacji hominidów do rozwoju mowy nie oznaczał całkowitego braku mowy (Johansson 2013:38).

Wynn (1998) wysunął hipotezę, że *Homo erectus*, który używał narzędzi, prawdopodobnie stosował dźwięki oraz gesty wskazujące (ja vs. ty, czas teraźniejszy vs. czas przyszły). Badacze nie są pewni, czy dowody oparte na badaniach skamielin mózgu *homo habilis* upoważniają ich do wyciągania wniosków na temat możliwości językowych tych hominidów. Podobnie w przypadku *homo erectus*, nawet jeśli przyjmemy, że miał kształt mózgu podobny do współczesnego, to „trzeba zachować większą ostrożność w identyfikacji obszarów produkcji i rozumienia mowy” Wynn 1998:78).

Dużo spekulacji rodzi się wokół możliwości umysłowych *homo neanderthalensis*, tym bardziej, że jego mózg był większy niż przeciętny mózg *homo sapiens* (Boyd & Silk 2000). Jedni uważają, że mózg neandertalczyka nie był zaadaptowany do mowy (Lieberman 1992 [w:] Luke – Killam 2001:4), a inni, przeciwnie, wierzyli, że struktury neurologiczne oraz proporcja masy mózgu do ciała pozwalały neandertalczycowi na rozumienie symboliki języka (Deacon 1997 [w:] Luke – Killam 2001:4).

Do produkcji mowy potrzebny był oprócz wyspecjalizowanego mózgu, odpowiednio przystosowany układ oddechowy oraz aparat peryferyjny zapewniający:

- fonację (formowanie dźwięków w krtani)
- artykulację (modelowanie dźwięków dzięki mięśniom artykulacyjnym)
- rezonans (wzmocnienia głosu).

O JĘZYKU

Kontrola oddychania

Badacze przyjmują, że *homo erectus* nie potrafił precyzyjnie kontrolować oddychania, natomiast neandertalczyk mógł to robić lepiej. Teza ta jest oparta na pomiarze kanału rdzeniowego. Rozwój unerwienia odcinka piersiowego był niezbędny dla rozwoju mięśni oddechowych klatki piersiowej. Rozwoju tego odcinka rdzenia kręgowego nie można utożsamiać z uzyskaniem postawy dwunożnej wyprostowanej u *homo erectus*, jedynie z rozwojem i kontrolą oddychania przez mięśnie oddechowe. Neandertalczyk wykazywał lepszą kontrolę oddychania, bowiem jego kanał rdzeniowy odcinka piersiowego miał „podobne wymiary jak u współczesnego człowieka” (MacLarnon & Hewitt 1999 [w:] Luke – Killam 2001:5). Mięśnie oddechowe mogły wówczas wytworzyć odpowiednie ciśnienie pod krtanią i wpływać na produkcję głosu. Wysłunięto też kolejną tezę, że kontrola oddychania niezbędna dla produkcji mowy nie była możliwa 1,6 mln lat temu, czyli przed pojawieniem się *homo erectus* (MacLarnon & Hewitt 1999 [w:] Luke – Killam 2001:6).

Krtani i drogi głosowe

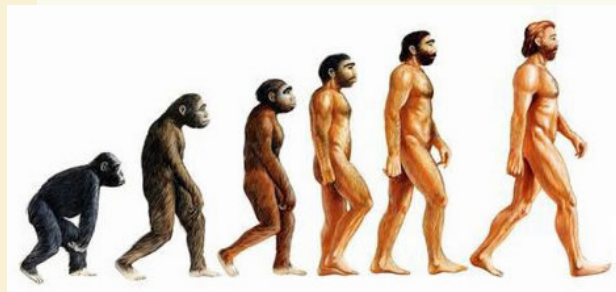
U szympanсів i australopiteków krtani była położona zbyt wysoko dla rozwinięcia rezonatorów, a język był za duży dla szybkich ruchów artykulacyjnych⁴. Lieberman uważa, że ewolucja dróg głosowych rozpoczęła się u pierwszych hominidów – *homo erectus* – i trwała aż do pojawienia się człowieka współczesnego (The Cambridge Encyclopedia of Human Evolution 1996:131). *Homo erectus* mógł mieć zdolności do produkowania „jakby” mowy o wyraźnych cechach spółgłoskowych (Luke – Killam 2001:10).

Neandertalczyk oddychał przez nos i produkował dźwięki nosowe. Odcinek części ustnej gardła

⁴ Obserwacje wczesnych hominidów wykazują zależność pomiędzy położeniem krtani a budową podstawy czaszki (basicranium), co oznaczało, że płaska podstawa czaszki współwystępowała z wysokim położeniem krtani, a czaszka wysklepiona u dołu towarzyszyła niskiemu położeniu krtani (Kujawa 1995:103).

był bardziej wypełniony przez duży język, który nie był w stanie szybko produkować dźwięków mowy. A jego krtani była położona wyżej⁵ niż u współczesnego człowieka (Boyd & Silk 2000 [w:] Luke – Killam 2001: 6) i nie pozwalała na produkcję pełnego zasięgu dźwięków. Mowa neandertalczyka była pozbawiona samogłosek [a], [i] oraz [u]. Brak pewnych dźwięków obniżał również percepcję mowy (Lieberman 1992 [w:] Luke – Killam 2001: 8). W 2008 r. udało się odtworzyć dźwięk wydawany przez neandertalczyka na podstawie budowy jego krtani za pomocą komputera – głoskę [e] (Kurek 2011:105).

Niektórzy naukowcy badali możliwości produkcji mowy na podstawie kości gnykowej, ale ostatecznie nie znaleziono korelacji pomiędzy kształtem drogi głosowej ponad krtanią i wielkością kości gnykowej⁶. Rozważano też budowę podstawy czaszki, która u człowieka pozostawia odpowiednio dużo przestrzeni dla dróg głosowych. Długa droga głosowa u człowieka jest potrzebna do produkcji szerokiej gamy dźwięków.



źródło obrazka: nauka-o-człowieku. blog. onet.pl

Symbolika

Australopithecus afarensis mógł mieć rozwinięty sposób komunikacji, ponieważ żył

⁵ Rolę obniżenia krtani w rozwoju mowy u człowieka podważył kognitywista i biolog Fitch (2010, 2013). Wykazał obecność nisko osadzonej krtani u koali oraz dużych kotów (lwa, tygrysa) i niektórych jeleni. Fitch podnosi rolę organizacji połączeń mózgowo-krtaniowych, które są unikalne i spotykane tylko wśród ludzi.

⁶ Na przykład wielkość kości gnykowej człowieka jest zbliżona do wielkości kości gnykowej świni (Luke – Killam 2001:9).

w zorganizowanych społeczeństwach. Australopiteki miały dobry powód, aby zacząć mówić, ale miały znaczne ograniczenia biologiczne: ich kość gnykowa oraz drogi głosowe były podobne do odpowiadających im struktur anatomicznych małp (Johansson 2013:44).

Homo habilis z uwagi na podział pracy w społecznościach też musiał wykształcić własne formy komunikacji. Asymetria mózgu, która wystąpiła u *homo habilis* musi mieć związek z rozwinięciem zręczności prawej ręki. U *homo erectus* nastąpiła przemiana intelektualna: umiał wytwarzać narzędzia, wiedział, jak to zrobić, potrafił rozpałać ogień, a nie tylko go podtrzymywać (Tattersall 2001:162). Mógł mieć „podstawy języka”, ale trudności z produkcją mowy.

Człowiek współczesny, nazywany rozumnym (*homo sapiens*), jest odrębną gałęzią neandertalczyka, a ich wspólny przodek został zidentyfikowany jako *homo antecessor*. W połowie drogi rozwojowej pomiędzy *homo antecessor* i neandertalczykiem żył *homo heidelbergensis*, który nie wykształcił symboliki myślenia ani złożonych zachowań, chociaż podstawa jego czaszki sugeruje obecność organów potrzebnych w rozwoju mowy (Tattersall 2001:172).

Neandertalczyk miał niewątpliwie wiele zalet. Miał duży mózg i mózg kontrolować swój oddech, miał rozwinięty symboliczny system komunikacji jak współczesny człowiek (Deacon 1997 [w:] Luke – Killam 2001:8). Jednocześnie neandertalczyk wykazywał empatię, opiekował się starszymi i chorymi osobnikami, grzebał zmarłych krewnych, może nawet składał na grobach kwiaty, co wiemy na podstawie dużej ilości pyłków kwiatowych w komorze pochówku (Tattersall 2001:185). Z pewnością współistniał z człowiekiem kromaniońskim 40-10 tys. lat temu na obszarze dzisiejszego Izraela.

Wydaje się, że neandertalczycy byli dość gadatliwi, choć wydawane przez nich dźwięki nie były bardzo wyraźne. Neandertalczyk był myśliwym, ale rozwój myślenia symbolicznego jest wątpliwy, ponieważ nie tworzył jeszcze sztuki naskalnej.

Pochodzenie neandertalczyka

Czy współczesny człowiek pochodzi od neandertalczyka? Neandertalczycy mieli mitochondrialne DNA (mtDNA) w sekwencjach, które nie występują u człowieka współczesnego. Niewyjaśniona jest do tej pory kwestia, czy geny neandertalczyka zostały przejęte, a następnie zgubione przez dryf genetyczny (Kaszycka 2007:91), czy doszło do „nagłego”, czyli mniej pokojowego, zastąpienia ich populacji przez ludzi współczesnych (Tattersall 2001:199). Wydaje się, że porozumiewanie było albo potrzebne do sukcesu reprodukcyjnego między neandertalczycami i kromaniończykami, albo niepotrzebne podczas przypadkowych spotkań w lesie (Johansson 2013:51). Zwolennikiem interakcji między neandertalczykiem i człowiekiem jest Svante Pääbo, który zastrzega, że te kontakty mogły nie dawać potomstwa (Kurek 2011:100).

Pozostaje jeszcze kwestia, jak nazywać sposób porozumiewania neandertalczyka, czy był to protojęzyk⁷, czy język. Johansson (2013) postuluje, aby termin „język” był zarezerwowany dla współczesnego sposobu porozumiewania się z nieograniczoną rekursją. Tę cechę języka jako uniwersalną, czyli obecną w każdym naturalnym języku, przedstawił Noam Chomsky. Ale znaleziono język naturalny, który nie posiada rekursji⁸, jak również istnieją języki pidżyn, które nie są w pełni rozwiniętymi systemami językowymi. Język cechuje dwoistość struktury (*duality of patterning*), to znaczy, że podstawowe dźwięki mowy (fonemy) niemające żadnego znaczenia łączą się w jednostki większe obdarzone znaczeniem (morfemy), a te z kolei we frazy, zdania i argumenty. Poza tym język jest symboliczny (znaczenie jest arbitralne

⁷ prōtos (gr.) – pierwszy

⁸ Jest to język pirahã, którym posługuje się około 350 osób żyjących w puszczy amazońskiej. Osoby mówiące w języku pirahã opisują to, co widzą, posługując się prostymi zdaniami. Język ten nie ma liczebników, podstawowych pojęć kolorów, liczby mnogiej i nie można nim mówić o odległej przeszłości. Jest to jednak język, ponieważ posiada semantykę leksykalną, jest funkcjonalnym systemem komunikacji, w którym użytkownicy prowadzą dyskurs. (Królikowska 2013).

O JĘZYKU

w stosunku do dźwięku) i może się rozwijać⁹. Język zatem ma składnię i semantykę leksykalną. Natomiast protojęzyk to system, który posiada semantykę leksykalną, ale brak mu składni¹⁰. Czy protojęzyk ewoluował powoli w kierunku języka, czy język pojawił się nagle stanowi kolejne sporne zagadnienie wśród badaczy.

Bibliografia:

- Boë L.-J. 2002, *The Potential Neanderthal Vowel Space Was as Large as That of Modern Humans*, Journal of Phonetics, 30, Elsevier Science Ltd., s. 465-484.
- Fitch W.T. 2010, *The Evolution of Language*, Cambridge University Press, Cambridge. online www.mediaserver.unige.ch
- Gould S. J., Vrba E. S. 1982, *Exaptation – a Missing Term in the Science of Form*, Paleobiology, 8(1), s. 4-15;
- Hockett C. F. 1960, *The Origin of Speech*, Scientific American, 203, (3) s. 88-111.
- Johansson S. 2013, *The Talking Neanderthals: What Do Fossils, Genetics, and Archaeology Say?*, *Biolinguistics* 7, s. 35-74.
- Jones S., Martin R. & Pilbeam D. (red.), 1996, *The Cambridge Encyclopedia of Human Evolution*, Cambridge.
- Kaszycka K. A. 2007, *Dwa miliony lat ewolucji człowieka*,

⁹ Hockett (1960) wyróżnił 13 cech języka w swoim artykule *The Origin Speech*.

¹⁰ Johansson uważa, że nie można a priori wykluczyć istnienia samej semantyki bez składni. (2013:40).

- [w:] Grzegorz Bugajczyk, Jacek Tomczyk (red.), *Kontrowersje wokół początków języka*, Katowice, s.87-98.
- Królikowska J. 2013, *Język, poznanie, uniwersalia – dyskusja nad językiem piraha*, [w:] Elżbieta Łukasiewicz i Edward J. Gorzelańczyk (red.), *Psychologia języka*, Bydgoszcz.
- Kujawa B. 1995, *Kto pierwszy przemówił? Uwarunkowania morfologiczne mowy ludzkiej*, *Przegląd antropologiczny*, t. 58, s. 99-105, Poznań.
- Kurek K. (red.), 2011, *Pochodzenie człowieka*, Tom 5 serii dla „Gazety Wyborczej”, Warszawa.
- Lieberman P. 2007, *The Evolution of Human Speech*, *Current Anthropology*, Vol. 48, s.39-66.
- Luke-Killam A. 2001, *Language Capabilities of Homo erectus & Homo neanderthalensis*, *LING* 272, s.1-12.
- Tattersall I. 2001, *I stał się człowiek*, Warszawa.
- Wynn T. 1998, *Did Homo erectus Speak?*, *Cambridge Archaeological Journal* Vol 8, s. 78-81.
- Online Biology Dictionary: www.macroevolution.net/australopithecus-anamensis.html#.VF4vfDSG-JU

Following the review of literature, the author tries to answer the question about the beginning of language and speech among the ancestors of humans. She presents stages of the brain and peripheral vocal apparatus development from *Australopithecus*, a manually skillful *Homo habilis* and *Homo erectus* with a marked cerebral lateralization and the Neanderthal, who had the makings of self-consciousness and symbols. The differences between language and proto-language are also discussed.

Natallia Yaumen

Właściwości dystrybucyjne predykatów czasownikowych o znaczeniu emotywnym: analiza konfrontatywna wybranych czasowników polskich i białoruskich

Polsko-białoruskie badania kontrastywne dotyczyły i nadal dotyczą przede wszystkim dialektologii, fonetyki, leksykologii i frazeologii.

„Badania konfrontatywne składni języka białoruskiego i polskiego to badania, które dopiero się pojawiają, – zaznacza w swojej monografii S.

Ważnik. [...] konfrontatywne badania składni polskiej i białoruskiej są jednym z najbardziej perspektywistycznych kierunków w slawistyce, których opracowanie ma duże znaczenie zarówno ogólnoteoretyczne, jak i praktyczne” [Важнік 2008: 28, 20].

Poziom syntaktyczny systemu językowego nie przez przypadek stał się jednym z priorytetowych obiektów takiego typu badań. Zdaniem A. Kiklewicza, „składnia najbardziej powiązana jest z myśleniem, z zachowaniem społecznym nosicieli konkretnego języka, dlatego najważniejszą i najistotniejszą informację konfrontatywną może dać mianowicie studiowanie formy, struktury i treści jednostek komunikatywnych – wypowiedzeń i tekstów” [Кіклевіч 2001: 150]¹ To właśnie na poziomie składni – przez specyficzne dla każdego języka „sposoby połączenia pojęć” – realizowana jest funkcja zachowania, akumulacji i translacji doświadczenia, tradycji i kultury konkretnego narodu. W związku z powyższym współczesne badania w dziedzinie składni wiążą się przeważnie z problemami wzajemnego oddziaływania kulturowego. Składnia konfrontatywna zyskuje nowy wymiar. Rozwiązywane są kwestie porównania kultur etnicznych i właściwych im sposobów komunikacji.

Konfrontatywny opis systemów składni języków: polskiego i białoruskiego jest jednak słabo opracowany na tle innych dziedzin językoznawstwa. Negatywny wpływ na prowadzenie badań konfrontatywnych składni języka polskiego i białoruskiego mają następujące fakty:

- różny stopień współczesnego rozwoju nauki białoruskiej i polskiej w dziedzinie składni;
- pozorne podobieństwo języka białoruskiego i polskiego na poziomie składni;
- wpływ tradycji językoznawstwa rosyjskiego;
- dynamika normy współczesnego języka białoruskiego (brak ustalonej normy, jej wersja oficjalna oraz innowacyjna) [Polonistyka 2001].

¹ Wszystkie cytaty tłumaczone na język polski przez autorkę tekstu.

Potrzeba pełnego opisu poszczególnych zjawisk składni polskiej i białoruskiej w aspekcie porównawczym jest więc niewątpliwa. Taki opis pozwoli ustalić specyficzne dla każdego z języków cechy składniowo-semantyczne. W wypadku języka białoruskiego stwarza to również możliwość odejścia od panującego w językoznawstwie białoruskim formalnego podejścia do opisu zjawisk językowych, przeprowadzenia badań na innym poziomie, w nurcie nowoczesnych teorii naukowych.

Niżej przedstawiam krótki przegląd pracy powstałej w nurcie badań konfrontatywnych składni dwóch języków pokrewnych, wyniki, a także perspektywy takiego typu analizy.

Przedmiotem badań są właściwości dystrybucyjne polskich i białoruskich czasowników emotywnych analizowane pod względem formalnym i semantycznym. Analizowałam czasowniki, które pozwoliłyby wykazać różnice pod względem możliwości dystrybucyjnych zarówno w obrębie jednego języka, jak i w kontekście porównawczym. W związku z tym z języka polskiego i białoruskiego zostały wybrane predykaty czasownikowe określające negatywne emocje i stany uczuciowe, takie jak: *nienawiść, niepokój, rozczarowanie, smutek, strach, wstyd*.

Leksykalno-semantyczna klasa *nienawiść*: polskie predykaty czasownikowe: *nienawidzić – znieawidzić, nienawidzić się – znieawidzić się*; białoruskie predykaty czasownikowe: *ненавідзець – зненавідзець, узненавідзець, ненавідзець адзін аднаго – зненавідзець, узненавідзець адзін аднаго*.

Leksykalno-semantyczna klasa *niepokój*: polskie predykaty czasownikowe: *niepokoić – zaniepokoić, niepokoić się – zaniepokoić się; obawiać się; bać się; martwić – zmartwić, martwić się – zmartwić się, trwożyć – zatrwożyć, strwożyć, trwożyć się – zatrwożyć się, strwożyć się, lękać się – złąknąć się, ulęknąć się*;

białoruskie predykaty czasownikowe: *непакоіць – занепакоіць, непакоіцца – занепакоіцца; хваляваць – усхваляваць, хвалявацца – усхвалявацца; баяцца – пабаяцца; трывожыць – устрывожыць, трывожыцца – устрывожыцца; турбаваць – патурбаваць, турбавацца – патурбавацца*;

O JĘZYKU

Leksykalno-semantyczna klasa *rozczarowanie*:
polskie predykaty czasownikowe: *rozczarowywać*
– *rozczarować*, *rozczarowywać się* – *rozczarować się*,
zawodzić – *zawieść*, *zawodzić się* – *zawieść się*;
białoruskie predykaty czasownikowe:
расчароўваць – *расчараваць* i *расчароўвацца* –
расчаравацца;

Leksykalno-semantyczna klasa *smutek*:
polskie predykaty czasownikowe: *smucić*, *zasmucać*
– *zasmucić*, *smucić się* – *zasmucić się*, *martwić*,
zmartwić, *zasmartwiać się* – *zasmartwić się*, *martwić*
się – *zmartwić się*, *tęsknić* – *zateknić*, *zateknić się*,
tęsknić się, *markotnieć* – *zmarkotnieć*, *chmurzyć się*,
pochmurnieć, *posepnieć*, *osowieć*;
białoruskie predykaty czasownikowe: *засмучаць*
– *засмуціць*, *засмучацца* – *засмуціцца*, *сумаваць* –
засумаваць, *смуткаваць* – *засмуткаваць*, *туржыць* –
затужыць, *маркоціцца* – *замаркоціцца*, *хмарыцца*
(*хмурыцца*), *пахмурнець*.

Leksykalno-semantyczna klasa *strach*:
polskie predykaty czasownikowe: *bać się*; *straszyć* –
przestraszyć się – *nastraszyć się*, *straszyć* – *przestraszyć*
– *nastraszyć*; *lękać się* – *ulęknąć się* – *złęknąć się* – *złąc*
się; *tchórzyc* – *stchórzyc*; *przerażać* – *przerazić*
przerażać – *przerazić się*.

białoruskie predykaty czasownikowe: *баяцца* –
пабаяцца; *пужаць* – *напужаць*, *спужаць*, *пужацца*
– *напужацца*, *спужацца*; *палохаць* – *напалохаць*,
перапалохаць, *палохацца* – *напалохацца*,
перапалохацца; *страшыць* – *настрашыць*,
застрашыць; *жахацца* – *жахнуцца*.

Leksykalno-semantyczna klasa *wstyd*:
polskie predykaty czasownikowe: *wstydzic się*,
zawstydzac się – *zawstydzic się*, *zawstydzac* –
zawstydzic; *żenować się* – *zażenować się*, *żenować*
– *zażenować*; *zakłopotać się*, *zakłopotać*; *krępować*
się, *krępować*; *peszyć się* – *speszyć się*, *peszyć* – *speszyć*;
stropić – *stropić się*; *onieśmielać*-*onieśmielić*.
białoruskie predykaty czasownikowe: *бянтэжыць*
– *збянтэжыць*, *бянтэжыцца* – *збянтэжыцца*;
сароміць – *пасароміць*, *засароміць*, *саромецца* –
пасароміцца, *засароміцца*; *сумецца*.

Źródło materiału badawczego w języku polskim
stanowi Narodowy Korpus Języka Polskiego,
w języku białoruskim zaś – ze względu na brak

korpusu – jest to strona internetowa:
www.knihi.com będąca zbiorem tekstów
białoruskiej literatury pięknej, zagranicznej
literatury pięknej w tłumaczeniu na język białoruski
oraz utworów publicystycznych, a także inne strony
internetowe w języku białoruskim.

Celem pracy była próba odpowiedzi na
następujące pytania:

- jaka struktura predykato-argumentowa
jest właściwa predykatom czasownikowym
stanów emocjonalnych i jak dana
struktura reprezentowana jest na poziomie
powierzchniowym (formalno-gramatycznym)
w języku polskim i w języku białoruskim?
- jaka współzależność istnieje między konstrukcjami
z czasownikami o znaczeniu ‘bycie w pewnym
stanie emocjonalnym’ i o znaczeniu ‘powodowanie
pewnego stanu emocjonalnego’?
- jak zmienia się dystrybucja syntaktyczna
predykatów czasownikowych w wypadku
czasowników bezprzedrostkowych i ich derywatów
przedrostkowych?

Wyżej wymienionym celom służyły następujące
zadania:

- ustalenie charakterystyk semantycznych
aktantów dla polskich i białoruskich predykatów
czasownikowych wchodzących w ich strukturę
predykato-argumentową;
- przeprowadzenie analizy polskich i białoruskich
konstrukcji syntaktycznych zawierających
predykaty emotywnie;
- ustalenie liczby aktantów obligatoryjnych
i fakultatywnych dla poszczególnych predykatów
czasownikowych w języku polskim
i białoruskim;
- ustalenie rejestru możliwych modeli rekcji
w dwóch językach w przypadku aktantów
imiennych;
- ustalenie innych konstrukcji syntaktycznych,
które tworzą analizowane czasowniki polskie
i białoruskie;
- ustalenie, jak dana sytuacja pozajęzykowa
może być wyrażona przez predykaty stanów
emocjonalnych z częścią *się/-ya* i przez ich
derywaty przechodnie

Niżej podaję przykład szczegółowej analizy jednego z wybranych czasowników z klasy leksykalno-semantycznej *rozczarowanie*.

Rozczarowywać «zawodzić czyjeś oczekiwania, wyobrażenia o czymś, (pozbawiać) złudzeń w stosunku do kogoś, czegoś». Forma dokonana – *rozczarować*.

a. Podmiot – grupa imienna w formie mianownika. Drugi argument obligatoryjny – dopełnienie w formie biernika. Argument fakultatywny – grupa imienna w formie narzędnika.

$N_{nom} - V_f - N_{acc}$

Podoba nam się miasto, ale filmy nas rozczarowały. Zgodnie z przewidywaniami Harcownika prawdziwa matka Anetki głęboko ją rozczarowała.

$N_{nom} - V_f - N_{acc} - (N_{instr})$

Jeszcze kilka dni temu miałam zamiar napisać recenzję książki „50 twarzy Greya”, która rozczarowała mnie swoim niskim poziomem literackim.

Boli mnie zachowanie przyjaciółki, to ona mnie zawiodła, okazała się niełojalna, rozczarowała mnie swoim zachowaniem.

Walencja fakultatywna – grupa imienna w formie dopełniacza z przyimkiem *do*.

$N_{nom} - V_f - N_{acc} - do N_{gen}$

Smutne doświadczenia młodych lat rozczarowały ją do honorów i korzyści płynących z majątku lub urodzenia. Wierzyła tylko w wykształcenie.

b. Treść doznawanego uczucia wyrażona jest w zdaniu podrzędnym, które wprowadza korelat zaimkowy w formie mianownika.

$N_{acc} - V_f - (to), że Sent$

Nawet do Allena podszedłbym tym razem lekko ulgowo, bo choć rozczarowało mnie to, że po poprzednim filmie (pierwszy raz od lat zaskakującym) wrócił na stare śmieci, to jednak nie był to film tak zły jak „Koniec z Hollywood”.

Polecamy, choć trochę nas rozczarowało, że ostry sos pomidorowy to po prostu ketchup.

Exp	Pred	Ag	Caus
[+hum]	rozczarowywać	[+hum], [+abstr]	[+abstr]
N_{acc}	V_f	N_{nom}	$N_{instr}/do N_{gen}$

Exp	Pred	Caus	
[+hum]	rozczarowywać		
N_{acc}	V_f	(to), że Sent	

Analiza wybranych polskich i białoruskich czasowników ujawniła, że predykaty stanów emocjonalnych mają dwie obowiązkowe pozycje aktantowe: pozycję *Experiencera*, tj. doznającego uczucia, oraz pozycję *Bodźca*, który jest jednocześnie przyczyną danego stanu. Czasowniki o znaczeniu ‘powodowanie pewnego stanu emocjonalnego’ mają następującą strukturę predykato-argumentową:

(Ag) – Pred – Exp – (Caus)

Zażenowała mnie swoimi zarzutami. Oniesmiała mnie kiedyś swoją urodą. Określenie to martwiło go od samego początku, gdyż będąc kosmonautą, przeszedł już swoje jako świnka morska.

Гэтая навіна Сцёпкы і не радуе, і не засмучае. Яго змрочны твар, халодныя вочы і суровы голас пужалі іх. Перш, чым адказаць, ён кінуў у яе бок злы позірк, бо яна яўна бянтэжыла хлопца і, мабыць, не адразу ўцяміла

Jeśli chodzi o typy reakcji, to predykaty o znaczeniu ‘powodowanie pewnego stanu emocjonalnego’ występują w następujących konstrukcjach:

- ‘nienawiść’ brak w pol. i biał.
- ‘niepokój’ $N_{nom} - V_f - N_{acc} - (N_{instr})$ pol. i biał.
- ‘rozczarowanie’ $N_{nom} - V_f - N_{acc} - (N_{instr})$ pol. i biał.

$N_{nom} - V_f - N_{acc}$ (*do N_{gen}*) tylko pol.

- ‘smutek’ $N_{nom} - V_f - N_{acc} - (N_{instr})$ pol. i biał.
- ‘strach’ $N_{nom} - V_f - N_{acc} - (N_{instr})$ pol. i biał.
- ‘wstyd’ $N_{nom} - V_f - N_{acc} - (N_{instr})$ pol. i biał.

Predykaty czasownikowe o znaczeniu ‘bycie w pewnym stanie emocjonalnym’ mają następującą strukturę predykato-argumentową: **Exp – Pred – Caus**

Pani Barbara trwożyła się o dzieci, czy nie zagraża im niebezpieczeństwo. Wszyscy bardzo się zmartwili rosnącym deficytem Polski w handlu zagranicznym.

Каталіцкая царква хвалюецца пра ішчасце закаханых.

Усё больш беларусаў баяцца інтэграцыі як з Эўропай, так і з Расеяй.

O JĘZYKU

Jeśli chodzi o typy rekcji, konstrukcje mogą być takie same w obu językach (leksykalno-semantyczna klasa *wstyd*):

białoruski	polski
$N_{nom} - V_f - N_{gen}$ <i>Я пабег, каб не пераішкаджаць яму, каб не саромеўся ён мяне, што я даў яму кавалак хлеба.</i>	$N_{nom} - V_f - N_{gen}$ <i>Dzisiaj niczego nie można osiągnąć za pomocą modlitwy, bo ludzie nie wstydzą się już złych uczynków.</i>
$N_{nom} - V_f - N_{instr}$ <i>Ён збянтэжыўся яе адказам.</i>	$N_{nom} - V_f - N_{instr}$ <i>Znajomy zawstydział się swoim wybuchem gniewu [...].</i>
$N_{nom} - V_f - \text{за } N_{acc}$ <i>Насамрэч пасля такога ўсе засароміліся за сваю маскальскую мову і пачалі размаўляць па-беларуску.</i>	$N_{nom} - V_f - \text{за } N_{acc}$ <i>Podążający za Cieniem wstydział się za niego.</i>
$N_{nom} - V_f - (\text{перад } N_{inst})$ <i>Яна бойкая, яна не сумелася б перад міліцыянерам.</i>	$N_{nom} - V_f - (\text{przed } N_{inst})$ <i>Szwecja jest bardzo tolerancyjnym krajem, w którym osoby przeciwnej płci nie krepują się przed innymi.</i>

Mogą być inne, a także różnić się pod względem liczby możliwych konstrukcji składniowych (leksykalno-semantyczna klasa *niepokój*):

polski	białoruski
$N_{nom} - V_f - N_{instr}$ <i>Dzяржава не умешвалася і не турбавалася здароўем людзей. Яна ду́жа занепакоілася гэтымі клопатамі [...].</i>	$N_{nom} - V_f - N_{instr}$ <i>Zaręba [...] na te wiadomości czekał już szósty dzień i coraz bardziej się niepokoił. Nie mniej trwożył się i własnym losem.</i>
$N_{nom} - V_f - \text{за } N_{acc}$ <i>Яна не трывожылася за сябе, сумленне ў яе было чыстае [...].</i>	$N_{nom} - V_f - \text{о } N_{acc}$ <i>Gwyneth nie martwi się o swoją karierę. Wszedł do przedpokoju ostrożnie, jakby obawiał się o życie. Pewnie zawsze bał się o swoje życie.</i>
$N_{nom} - V_f - \text{пра } N_{acc}$ <i>Арт-дырэктары звольшага не хвалююцца пра твой музычны ўзровень [...].</i>	
$N_{nom} - V_f - / \text{аб } N_{loc}$ <i>Беларус, які хаця б трошкі турбуецца аб сваёй дзяржаўнасці, ці можа праслаўляць, напрыклад "святую царскую сям'ю"?</i>	

Analiza konfrontatywna wybranych polskich i białoruskich predykatów czasownikowych

o znaczeniu emotywnym ujawniła ich podobieństwo zarówno na poziomie powierzchniowym (syntaktycznym), jak i na poziomie głębinowym (semantycznym). Wyniki badań wskazują jednak na to, że bardziej szczegółowa analiza materiału języków pokrewnych daje również możliwość zaobserwowania pewnych różnic w dystrybucji. W związku z powyższym wydaje się cenne przeprowadzenie dalszych badań semantyczno-syntaktycznych, obejmujących także inne pola leksykalno-semantyczne, ponieważ pozwoli to wyodrębnić ogólniejsze tendencje w zakresie różnic we właściwościach dystrybucyjnych polskich i białoruskich czasowników. Oprócz znaczenia teoretycznego bardzo ważny wydaje się aspekt praktyczny takiego typu badań, a mianowicie nauczanie języka polskiego i białoruskiego jako obcego, wzbogacanie opisów leksykograficznych polskich i białoruskich predykatów czasownikowych.

Bibliografia:

- Важнік С., 2008, *Кантрастыўны сінтаксіс польскай і беларускай моў: Семантыка і дыстрыбуцыя дзеяслоўнага прэдыката*, Мінск.
- Кіклевіч А. Важнік С., *Studia nad polszczyzną kresową*, t. X, [w:] *Стан і праблемы польска-беларускага супастаўляльнага сінтаксіса*, s. 161-178.
- Паланістыка – Полоністыка – Polonistyka, 2001: Маладая паланістыка

The article refers to a confrontative description of Polish and Belarusian syntactic systems. It represents an attempt to analyse semantic-syntactic structures containing verbal predicates determining/ that express negative emotions and feelings. A discrimination of similarities and differences in the distributive features of predicates may enrich a lexiconographic description of Polish and Belarusian predicates, and facilitates a glottodidactic process.

Anna Mijas

O reklamie w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Część I. Dla mnie to kompletna chińszczyzna, czyli o problemach z polisemią i o grach homonimicznych

Wykorzystując reklamę jako materiał pomocniczy w nauce języka polskiego jako obcego, lektor powinien zdawać sobie sprawę z dwóch problemów.

Po pierwsze, obcokrajowiec, któremu przedstawiane są treści polskiej reklamy, może nie posiadać wystarczającego zasobu słownictwa lub też jego znajomość gramatyki może być niedostateczna, by mógł właściwie odczytać komunikat reklamowy. Lektor musi więc wcześniej wyposażać studenta w odpowiednią wiedzę leksykalno-gramatyczną, tym bardziej że w reklamie treści językowe są kodowane w sposób niejednoznaczny, a funkcje językowe słów, zwrotów i fraz często są ukryte¹.

Po drugie, lektor musi pamiętać, że reklama, oprócz tego, iż bawi się językiem, gra również obrazami kultury. Polska reklama nawiązuje bowiem do właściwych kulturze polskiej wyobrażeń o świecie, symboli, przekonań i mitów, wartości i stereotypów², których obcokrajowiec może być nieświadomy. Dlatego istnieje obawa, iż nie będzie on w stanie odczytać obecnych w reklamie znaczeń lub też przerysowane tropy polskości zbudują w nim fałszywy obraz naszego narodu. Jeśli zatem lektor decyduje się pokazywać cudzoziemcowi takie

reklamy, musi być przygotowany na szereg często niewygodnych pytań, a także na niewłaściwe reakcje lub po prostu brak zrozumienia komunikatu.

Tego typu problemy stwarzają lektorowi warunki do utrwalenia w atrakcyjny sposób wprowadzonego wcześniej na lekcji materiału leksykalno-gramatycznego. Są też świetną okazją do podjęcia ciekawych dyskusji na temat różnych aspektów kultury, jak i samej reklamy. Przede wszystkim jednak dają cudzoziemcowi szansę zmierzenia się z całym wachlarzem zjawisk językowych występujących w polszczyźnie.

Polisemia i homonimia

Pierwszym problemem, z jakim obcokrajowiec styka się w reklamie, jest zjawisko **polisemii**, czyli posiadania przez jedno słowo kilku znaczeń. Wydaje się ono dla obcokrajowca stosunkowo proste do zauważenia i zrozumienia. Można założyć, iż musi on jedynie przyjąć za pewnik, że wyraz w danej reklamie występuje w kilku konkretnych znaczeniach.

Bardzo dobrą ilustracją jest w tym wypadku seria reklam telewizyjnych, promujących produkty jednej ze znanych polskich sieci sklepów spożywczych Biedronka. Myśl przewodnia cyklu koncentruje się wokół sloganu: *Produkty z Biedronki polecają się (na, do,...)*. Konstrukcja tych reklam oparta jest na polisemii, dzięki której uzyskuje się efekt komizmu.

¹ Patrz: Magdalena Foland-Kugler, *Cudzoziemiec wobec polskiej reklamy* [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. Piotr Garncarek, Centrum „Polonicum”, Warszawa 2005, s. 230.

² Patrz: Piotr Garncarek, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Wyd. DiG, Warszawa 1997, s. 19.

O JĘZYKU

Bohaterami są tu same produkty, które przy okazji gotowania wypowiadają dość humorystyczne kwestie.

Przytoczmy dwa przykłady:

Przykład 1

Warzywa w kuchni stają jedno na drugim, by dosięgnąć do stołu, na którym leży otwarta książka kucharska. Czosnek stojący na samej górze pytany o to, co będzie przygotowywane na obiad, patrząc z bezradnością, odpowiada: *Dla mnie to kompletna chińszczyzna*. Słowem skupiającym uwagę cudzoziemca powinna stać się *chińszczyzna*, użyta w dwóch znaczeniach. Musi on wiedzieć po pierwsze, że wyraz ten w dosłownym sensie to popularne jedzenie pochodzące z kuchni chińskiej, po drugie, że chodzi również o coś trudnego do zrozumienia. Gdy zatem czosnek mówi o chińszczyźnie, okazuje się, że niewiele rozumie z tego, co jest napisane w książce kucharskiej, choć prawdopodobnie na obiad będzie właśnie chińskie jedzenie. Jeśli cudzoziemiec posiada te wiedzę, będzie potrafił dostrzec komizm sytuacji, w której *Produkty z Biedronki polecają się do dań chińskich*.

Przykład 2.

Na polskim stole wielkanocnym w koszyku leżą jajka w skorupkach i rozmawiają ze sobą o abstrakcyjnym, ich zdaniem, malowaniu pisanek przez siedzącą obok dziewczynkę. W pewnym momencie jedno z nich mówi, że nie ma zamiaru iść się malować, a drugie w odpowiedzi: *A ja pójdę, ktoś musi się poświęcić*. Ten przykład wymaga od cudzoziemca zwrócenia uwagi na podwójne znaczenie słowa *poświęcić się*, pierwsze, w którym chodzi o 'poświęcanie się dla dobra jakiejś sprawy, rezygnowanie z czegoś na rzecz tej sprawy'³, w drugim – o związany z polską tradycją kulturową zwyczaj święcenia jajek na Wielkanoc. O ile pierwszy sens powinien być widoczny bez większych problemów, o tyle drugi wymaga od lektora przekazania zagranicznemu studentowi

wiedzy o polskich świętach wielkanocnych i związanego z nimi zwyczaju malowania pisanek i święcenia ich w Wielką Sobotę. Bez znajomości pojęć pochodzących z polskiej tradycji wielkanocnej nie jest możliwe zrozumienie i odczytanie całości reklamy, w której *Produkty z Biedronki polecają się do święconki*.

Do polisemii znaczeń odwołuje się również seria telewizyjnych reklam piwa Żubr. Spróbujmy odnieść się do dwóch:

Żubr *występuje w puszczy*.

Żubr w trawie *puszczy*.

Pierwsza przedstawia kilka żubrów na terenie puszczy, które śpiewają mormorando i w takt nuconej muzyki ruszają łbami w równym tempie. Po chwili oczom odbiorcy ukazują się butelka piwa Żubr i pojawia się głos narratora niejako wygłaszający powyższe stwierdzenie: Żubr występuje w puszczy. By dostrzec kompilację słowną w tym sloganie cudzoziemiec musi wiedzieć, że kluczowym słowem jest tu czasownik *występuje*, mający w tym wypadku podwójne znaczenie. Po pierwsze chodzi o fakt znajdowania się, zamieszkiwania żubra w puszczy, po drugie o branie udziału w przedstawieniu, pokazywanie się na scenie, dawanie występu. Rozpoznanie tego zjawiska nie jest dla obcokrajowca rzeczą łatwą, gdyż nawet w przypadku, gdy posiada on wiedzę dotyczącą poszczególnych znaczeń tego czasownika, a nie jest biegłym użytkownikiem języka, może ich po prostu nie zauważyć.

Podobnie ma to miejsce w drugiej reklamie serii, choć tu mamy do czynienia z nieco innym zjawiskiem językowym, trudniejszym, bo fonetycznym. Początkowo kamera ukazuje nam trawę w puszczy i słyszymy dobiegający z niej dziwny pisk, po czym w kadrze pojawiają się dwa 'piszące w trawie' żubry, a narrator podsumowuje tę scenę stwierdzeniem: Żubr w trawie puszczy. Tym razem w centrum uwagi cudzoziemca powinno stanąć słowo *puszczy*, z jednej strony jako rzeczownik oznaczający *las*, z drugiej, co jest już trudniejsze do zauważenia, jako czasownik brzmiący podobnie do słowa *piszczy*. Prawdopodobnie w tym przypadku łatwiejsze od dostrzeżenia tych dwóch

³ *Słownik języka polskiego*, red. Mieczysław Szymczak, tom II, PWN, Warszawa 1979, s. 852.

paronimów (wyrazy brzmiące podobnie) okazałoby się dla niego skojarzenie z funkcjonującym w języku polskim **związkiem frazeologicznym** *wiedzieć, co w trawie piszczy*, który oznacza tyle, co ‘zorientować się w sytuacji’. Jest to jednak kwestia słownikowej wiedzy, którą musiałby posiadać, by to zauważyć.

Wydawać by się mogło, że powyższe przykłady dowodzą, iż do zrozumienia komunikatu reklam opierających swą konstrukcję na polisemii wystarczy cudzoziemcowi wiedza słownikowa oraz gramatyczna dotycząca fleksji rzeczownika i czasownika, nabyta już na poziomie podstawowym nauki języka polskiego. Jak się jednak okazuje, w niektórych reklamach cudzoziemiec może napotkać dodatkowe utrudnienia związane z faktem, iż jeden wyraz w danym kontekście reklamowym może mieć znaczenie dla kilku części mowy lub też, co trudniejsze, przyjmować różne znaczenia dla tej samej części mowy, ale zależne od formy odmiany, w jakiej wyraz ten się pojawia. Takie zjawisko nie jest polisemią, nazywamy je **homonimią**. O ile np. w sloganie reklamy piwa Żubr występuje w puszczy polisemia słowa *występuje* opiera się na dwóch różnych jego znaczeniach czasownikowych, o tyle w hasle Żubr w cieniu polany wyraz *polany*, pojawiający się z jednej strony jako imiesłów przymiotnikowy od czasownika *polać*, z drugiej zaś jako rzeczownik w formie dopełniacza liczby pojedynczej, stanowi dwie formy homonimiczne. *Oczywistym staje się zatem, że o znaczeniu homonimu decyduje kontekst, w jakim się on pojawia*⁴.

W innym sloganie konstruującym reklamę tego samego piwa mamy z kolei do czynienia z homonimią opartą na innej formie koniugacyjnej tej samej części mowy. Hasło Żubry czekają na polanie zwraca uwagę na wieloznaczność formy biernika liczby pojedynczej wyrażenia *na polanie*, które po pierwsze ma odniesienie do rzeczownika *polana*, a po drugie wskazuje na rzeczownik pochodzący od czasownika *polać* i oznaczający czynność.

⁴ Ewelina Gajewska, *Językowe gry nadawcy z odbiorcą we współczesnym dyskursie reklamy*, „Media i społeczeństwo” nr1/2011, s.129.

Z podobną sytuacją spotykamy się w dialogu konstruującym reklamę ogórków kiszonych Biedronki, w której na widok słoja wypchanego korniszonami, dwa ogórki stojące na blacie wymieniają się spostrzeżeniami:

- *Patrz, patrz, ale mają parcie na szkło.*
- *Przez to się tak kiszą.*
- *A ja to bym popływał w zalewie.*
- *W zalewie? O tej porze roku?*

Gra homonimiczna dotyczy tu sformułowania *pływać w zalewie* i uwarunkowana jest występowaniem wyrażenia przymiotkowego *w zalewie* w formie miejscownika. W takiej postaci odnosi się ono z jednej strony do zbiornika wodnego, jakim jest *zalew*, z drugiej – do rodzaju cieczy, w której pływają ogórki, czyli do tzw. zalewy. Jediną zbieżną formą odmiany tych dwóch wyrazów w liczbie pojedynczej jest miejscownik i to stanowi o homonimii wyrażenia *pływać w zalewie*.

Dla obcokrajowca odrębność polisemii od homonimii jest w gruncie rzeczy niezauważalna i nie ma potrzeby wyjaśniać mu różnic w mechanizmach powstawania tych dwóch zjawisk. Dużo ważniejsze zadanie, a zarazem trudność we właściwym odbiorze komunikatu reklamowego, stanowi dla niego poprawne rozpoznanie form wyrazowych oraz skojarzenie ich ze sobą w podanych zestawieniach. O ile analiza przypadków, zgodnie z wymaganiami certyfikatowymi, powinna być opanowana przez cudzoziemca już na poziomie podstawowym B1 nauki języka polskiego, o tyle formy imiesłowowe mogą okazać się w tej fazie zbyt trudne, będą prawdopodobnie kojarzone bardziej z przymiotnikami. Nie powinno to jednak mieć większego wpływu na zrozumienie sensu komunikatu.

Ponieważ praca z reklamą zawsze powinna mieć aspekt praktyczny, poniżej przedstawiono przykład ćwiczenia obrazującego sposób wykorzystania reklam piwa Żubr na lekcjach języka polskiego jako obcego. Ćwiczenie to oparte jest na polisemii lub homonimii znaczeń i dla lepszego zrozumienia przez cudzoziemca tego typu gier językowych reklamy wykorzystujące poniższe slogany powinny zostać mu wyświetlone.

O JĘZYKU

Ćwiczenie

Proszę przeczytać poniższe slogany z reklam piwa Żubr, podkreślić w nich formy polisemiczne lub homonimiczne, a następnie wpisać je w odpowiednie miejsca w tabeli.

1. ŻUBR – <u>STAWIA SIĘ</u> CZASEM
2. RANO KAWKA WIECZOREM ŻUBR
3. ŻUBR POWSTAJE Z JĘCZMIENIA
4. NOWY ŻUBR CZEKA NA POLANIE
5. DOBRZE POSIEDZIEĆ PRZY ŻUBRZE
6. ŻUBR – WYWARZONY Z NATURY
7. ŻUBR IDZIE ZA ŻUBREM
8. ŻUBR WYSTĘPUJE W PUSZCZY
9. ŻUBR NIGDY SIĘ NIE NUDZI
10. WIOSNĄ CHCIAŁOBY SIĘ OSUSZYĆ ŻUBRA
11. ZAPASY ŻUBRA
12. WIECZOREM PODCHODZI BARDZIEJ
13. ŻUBR ODPOWIADA KAŻDEMU
14. DLA ŻUBRA WARTO WYJŚĆ

SLOGAN REKLAMOWY PIWA ŻUBR	ZNACZENIE 1	ZNACZENIE 2
1. ŻUBR – <u>STAWIA SIĘ</u> CZASEM	podaje się go na stół	sprzeciwia się
2.	robi się go z...	podnosi się, wstaje
3.	mieszka	daje przedstawienie
4.	zbliża się	łatwo się go pije
5.	wytrzeć, pozbawić coś wilgoci lub wody	wypić
6.	daje odpowiedź	pasuje
7.	zwierzęta	napoje
8.	dyscyplina sportu lub walka	ilość produktu przechowywana na później

9.	idą po kolei, „gęsiego”	pije się kolejką za kolejką
10.	na kolegów	na to, żeby go rozlać do kufla
11.	być blisko	spędzać czas na picu alkoholu
12.	spokojny	wyprodukowany z naturalnych produktów
13.	zawsze ma jakieś zajęcie	nigdy nie masz go dość

Bibliografia:

- Foland-Kugler M., *Cudzoziemiec wobec polskiej reklamy* [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej konferencji Glottodydaktycznej*, Garncarek P. (red.), 2005, Centrum „Polonicum”, Warszawa.
- Gajewska E., 2011, *Językowe gry nadawcy z odbiorcą we współczesnym dyskursie reklamy*, „Media i społeczeństwo” nr 1/.
- Garncarek P., 1997, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Wyd. DiG, Warszawa 1997.
- Szymczak M., (red. 1979), *Słownik języka polskiego*, red. Mieczysław, tom II, PWN, Warszawa.

While using advertisements as linguistic aids in teaching Polish as a foreign language, the teacher should consider a few issues. The teacher must equip the student in advance with adequate lexical and grammatical knowledge, especially that linguistic content is coded unequivocally, and linguistic functions of words, expressions and phrases are often hidden; the teacher has to remember that advertisement does not only play with the language, but it also plays with the cultural pictures. Then, if the teacher decides to show some advertisement to foreigner students, he or she must be prepared for a series of awkward questions, unexpected reactions or simply missing the message.

Barbara Łukaszewicz

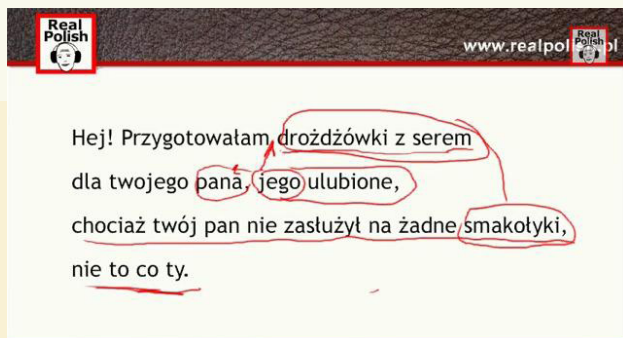
Wyemituj siebie i ucz się polskiego. O wykorzystaniu portalu YouTube w nauce języków obcych na przykładzie kanałów do nauki języka polskiego jako obcego

Wiadomość o zamiarze zniesieniu nauki pisania odręcznego przez fiński rząd skłania do refleksji nad zasadnością i granicami zastępowania tradycyjnych metod nauczania metodami wykorzystującymi rozwój techniki i multimedii. Skoro pisanie odręczne może zostać uznane za nieważną umiejętność, to czy zasoby Internetu mogą zastąpić tradycyjne nauczanie w klasie? To pytanie stawia sobie coraz więcej badaczy i nauczycieli. Zjawiskiem szczególnie wartym analizy są portale społecznościowe, blogi, Wikipedia czy YouTube, które zostały nazwane przez Paula Levinsona *nowymi nowymi mediami*. Ich wyznacznikiem jest dostępność, która pozwala dostosować przekaz do rytmu własnego życia (Levinson, 2010). Ta elastyczność uwidacznia się również w wykorzystywaniu oferowanych przez *nowe nowe media* materiałów edukacyjnych. Lektura bloga językowego czy zasobów Wikipedii, w której można znaleźć słowniki i opisy gramatyczne wielu języków, jest jak edukacyjny *kontent na życzenie*, który nie wymusza na odbiorcach dostosowywania się do wymagań nauczyciela. Nie narzuca też tempa ani częstotliwości pracy, co może stanowić dużą zachętę dla internautów. W przypadku edukacji na szczególną uwagę zasługuje YouTube, który wpasowuje się w wymagania użytkowników przyzwyczajonych do dominacji kultury obrazkowej.

To YouTube daje możliwość równoczesnego oddziaływania na trzy z ośmiu wyróżnionych przez

Howarda Gardnera typów inteligencji – językową, muzyczną i przestrzenną (Berk, 2009d). Korzystanie z jego zasobów jest też okazją do uruchomienia pracy obu półkul (Berk, 2009d). W czasie oglądania przekazu audiowizualnego lewa półkula jest odpowiedzialna za odbiór warstwy językowej (Berk za: Miller, 1997), z kolei prawa półkula skupia się na analizie koloru, obrazu, muzyki czy sztuki (Berk za: Jourdain, 1997; Polk & Kertesz, 1993). Dominującą warstwą mózgu jest neokorteks, który umożliwia m.in. zrozumienie tego, co widzimy i słyszymy (Berk za: MacLean, 1990), co z kolei pozwala na odpowiednią percepcję nagrań na YouTube. Te uwarunkowania sprawiają, że materiały audiowizualne do nauki języka mogą pomóc tzw. *cyfrowym tubylcom* (Berk za: Prensky, 2001, 2006), czyli ludziom urodzonym po 1980 roku, którzy od najmłodszych lat mieli styczność z technologiami. Jednak nie tylko oni mogą spróbować włączyć zasoby YouTube'a do procesu edukacji językowej. Ze względu na przystosowanie mózgu do odbioru przekazów audiowizualnych również ci, którzy do tej pory niechętnie korzystali z zasobów Internetu, powinni spróbować zmierzyć się z materiałami dostępnymi na YouTube. Nastawienie studentów w dużej mierze zależy od lektora i proponowanych przez niego dodatkowych źródeł nauki języka, a także jego nastawienia do wykorzystywania Internetu w edukacji.

O JĘZYKU



Edukacyjne materiały audiowizualne związane z nauczaniem języków obcych mają ogromny potencjał nie tylko z powodu oddziaływania na różne zmysły, ale także z uwagi na tworzące je osoby. Jak twierdzi antropolog kulturowy prof. Michael Wesch z Kansas State University, „YouTube (...) daje ludziom szansę spełnienia emocjonalnych i społecznych pragnień. Stąd jego siła” (Pezda, 2011). Ta możliwość jest wykorzystywana przede wszystkim przez nieprofesjonalistów, którzy zachęteni potencjałem YouTube’a realizują własne przedsięwzięcia. „Każdy konsument jest jednocześnie producentem” – brzmi jedna z zasad dotyczących *nowych nowych mediów* (Levinson, 2010). Żeby nagrać autorski cykl lekcji języka obcego, nie jest konieczne bycie wykwalifikowanym lektorem, nie trzeba też z kimkolwiek konsultować swoich pomysłów. YouTube daje każdemu szansę na realizację swoich koncepcji. Internauta ma poczucie, że oglądane video stworzył człowiek będący dopiero w trakcie procesu samodoskonalenia się, czyli taki jak on sam. To tworzy poczucie wspólnoty i może zachęcić odbiorcę do wirtualnego spotkania z koncepcją przekazywania wiedzy osobie, która reprezentuje inne spojrzenie na język niż nauczyciel. Konsekwencją braku profesjonalizmu jest również autentyczność *nowych nowych mediów* (Levinson, 2010), co może stanowić zachętę dla potencjalnego widza.

Multimedia odgrywają dużą rolę szczególnie wobec języków rzadko nauczanych. Stanowią one ważne źródło języka mówionego, materiałów do czytania czy słuchania ze zrozumieniem (Terantino, 2011). Tę wartość mają również materiały do nauki języka polskiego jako obcego. Na przykładzie sześciu


kanałów do nauki polskiego można zanalizować zarówno największe wady, jak i zalety materiałów wideo do nauki języków obcych.

Po wpisaniu w pasek wyszukiwania *learn Polish* pierwszym kanałem, na jaki natrafi internauta, jest *Learn Polish with PolishPod101.com*, który oferuje materiały na wysokim poziomie estetycznym i merytorycznym. Do oglądania zachęca nie tylko bogata warstwa wizualna filmów, lecz również wieloraka tematyka materiałów wideo. W ramach nauki z kanałem *PolishPod101.com* można poznać polskie święta i tradycje (od Tłustego Czwartku do jarmarku św. Dominika), ćwiczenia na słuchanie ze zrozumieniem dla wszystkich poziomów kompetencji językowej czy też serię krótkich filmów dotyczących liczb i zwrotów grzecznościowych. Zdania wymawiane są dwukrotnie, w wolniejszym i szybszym tempie, ich fragmenty zaznaczane są na kolorowo podczas wypowiedziania poszczególnych słów. W trakcie opowiadania historii polskich tradycji nowe słowa spisywane są na bieżąco w lewym górnym rogu ekranu, pojawia się również ich angielskie tłumaczenie. Kanał oferuje też filmy poszerzające słownictwo tematyczne. Najpierw pojawiają się w nich fotografie lub grafiki ilustrujące poszczególne leksemy, dopiero potem użytkownik poznaje ich angielskie i polskie tłumaczenie. Jest to zgodne z jednym z najczęstszych wymogów *cyfrowych tubylców*, którzy od edukacji w Internecie oczekują, aby na ekranie najpierw pojawiła się grafika, a dopiero potem tekst (Berk za: Prensky, 2001). Autorzy nie zapominają o wizualizacji przekazywanych treści również w wypadku tłumaczeń zaimków wskazujących (symbole płci męskiej i żeńskiej zestawione z leksemami *ten* i *ta*) czy symboli związanych z polskimi świętami i tradycjami (Marzanna i nagranie o pierwszym dniu wiosny).

Dobrym uzupełnieniem dla proponowanych przez *PolishPod101.com* materiałów dla studentów zaawansowanych są dyktanda i tłumaczenia idiomów. Między innymi te materiały znajdują się na kanale *MrRealPolish*. Twórca cyklu nagrań proponuje spisywanie fragmentów polskich seriali, newsów czy wywiadów ze znanymi

O JĘZYKU

słoma	straw
urodzaj	good harvest
równonoc wiosenna	spring equinox
rytuał	ritual
pierwszy dzień wiosny	first day of spring



Marzanna to symbol śmierci, z którą utożsamiano była zima.
Marzanna is a symbol of death, which is associated with winter.

PolishPod101.com

osobami. Prawidłowy zapis i tłumaczenie tekstu są podawane w kolejnym filmie. Autor kanału przed każdym kolejnym podaniem prawidłowego rozwiązania zapewnia, że nagranie było trudne, co pozytywnie oddziałuje na samoocenę ucznia. Nawet jeśli popełnił dużo błędów, to jest zapewniany, że sukcesem jest sama próba spisania nagrania. W przypadku tłumaczeń idiomów autor koncentruje się na umieszczeniu danego wyrażenia w kontekście całego zdania czy dialogu np. *Nie wytrzymam z nim dłużej, on dzieli włos na czworo, to jest nie do wytrzymania.* Po każdym przykładzie użycia idiom powtarzany jest w podstawowej formie (np. *dzielić włos na czworo*), a autor tłumaczy zwrot zarówno w znaczeniu dosłownym (np. *Włos jest bardzo cienutki, podzielenie go na cztery części nie ma sensu*), jak i przenośnym (np. *Jeśli analizujesz coś niepotrzebnie, zajmujesz się niepotrzebnie drobnostkami, to znaczy, że dzielisz włos na czworo*). Wadą filmów jest brak wizualizacji i oddziaływania na zmysł wzroku. Jednak dla użytkowników kanału motywacją może być postać samego twórcy, który odkrył najlepszą dla siebie metodę nauki opartą na analizie krótkich historii, dzięki czemu sam uczy się języków obcych. Jest to też jedyny twórca, który zrezygnował z posługiwania się językiem domyślnym i wypowiada się wyłącznie po polsku.

Pragmatyczne podejście do języka polskiego prezentuje kanał *Foreigners in Poland*, na którym znajduje się sześć nagrań. Są to często przerywane uwagami wyrażanymi po angielsku zaaranżowane sytuacje, które pokazują cudzoziemcowi, jak powinien zachować się w konkretnych sytuacjach. Materiały dotyczą wizyty w restauracji, szukania drogi w obcym mieście, kupowania biletu, nazw



jedzenia, witania się i wywołania dobrego wrażenia na nowo poznanej osobie. Język jest tu pomocą w sytuacjach związanych przede wszystkim ze zwiedzaniem Polski bądź zapoznawaniem się z osobą pochodzącą z Polski. Autorzy często przestrzegają przed zachowaniami typowymi w innych krajach, ale nieaprobowanymi w Polsce, jak np. pstrykanie palcami na kelnerkę czy całowanie się na przywitanie z obcą osobą. Po każdej zaaranżowanej scenie podawane są słowa i zwroty, które powinno się zapamiętać, by poradzić sobie w danej sytuacji. Filmy przedstawiają pozytywny obraz Polski. Nawet jeśli nie wszystko funkcjonuje dobrze, to jest to ujęte w humorystycznej konwencji, np. brak jedzenia w restauracji. Filmy są warte uwagi przede wszystkim ze względu na walory kulturowe, mniej ze względu na naukę samego języka. Polski jest tu narzędziem umożliwiającym niepopęlenie *faux pas* i odnalezienie się w niektórych sytuacjach codziennych.

Próba włączenia do przekazu audiowizualnego muzyki jest podjęta na kanałach *Polish 101* i *Online Language Teachers-French, German, Swiss German, Polish and English*. Na pierwszym kanale muzyka jest tylko tłem dla prezentowanych treści, na drugim kanale część nagrań jest odśpiewywana w rytm melodii. Nie jest to jednak tak pomysłowe połączenie, jak w przypadku pewnego hiszpańskiego nauczyciela, który na swoim kanale *SrMara* umieścił cztery filmy pomagające zautomatyzować koniugację hiszpańskich czasowników. Autor wykorzystuje popularną wśród młodych ludzi muzykę, m.in. hip hop, inscenizuje śmieszne sceny, a nawet przebiera się za mnicha, by w oryginalny sposób przekazać wiedzę na temat hiszpańskiej

O JĘZYKU



www.travellinguist.com

Jak masz na imię? Yak mash na im yeh

koniugacji. W przypadku wymienionych kanałów do nauki polskiego muzyka to tylko dodatkowa atrakcja, ale nie współgra ona z konkretnym konceptem na twórcze wykorzystanie muzyki w procesie glottodydaktycznym. Jedynym ciekawym urozmaiceniem kanału *Online Language Teachers-French, German, Swiss German, Polish and English* jest pomysł na nauczanie słownictwa, np. nazw części ciała, na przykładzie rysunku namalowanego przez dziecko.

Kanałem, którego poziom w zestawieniu z innymi językami rozczarowuje, jest *EasyLanguages – po prostu po polsku*. Easy Languages to inicjatywa, w ramach której można nauczyć się języka na podstawie filmów rejestrujących niezaaranżowane rozmowy ze spotkanymi przechodniami – rodzimymi użytkownikami danego języka. Rozmowy są spisywane u dołu ekranu i tłumaczone na język angielski. Jest to szansa dla ludzi uczących się języków obcych, by poznać naturalny i niespreparowany język, a także oswoić się z akcentem i wymową. Dużym sukcesem okazała się np. edycja niemiecka *Easy German*, która liczy już kilkadziesiąt co tydzień publikowanych filmów, które równocześnie pomagają w nauce języka i pokazują najważniejsze miasta i tradycje Niemiec. Z kolei polska wersja to krótki, niespójny cykl, który wykorzystuje potencjał, jaki mają rozmowy z przechodniami, tylko częściowo. Nie tylko liczba, ale i jakość nagrań nie dorównuje wersji niemieckiej. Już w pierwszym filmie o najważniejszych zwrotach prowadzący używa wulgaryzmu. W tym samym odcinku pojawiają się odpowiedzi Polaków na pytanie o najważniejsze dla obcokrajowca polskie zwroty. Sens wielu z nich jest

niezrozumiały, co może frustrować potencjalnego odbiorcę np. *Idź na wschód, tam musi być cywilizacja* czy *W Szczepreszynie chrząszcz brzmi w trzcinie*. Twórcy kanału podejmują też próbę omówienia zagadnień kulturowych, jak np. stereotypy o Polakach. Jednak i ta część kanału budzi wiele kontrowersji, jak np. wyjaśnienie, dlaczego Polacy na emigracji wchodzą w konflikt z tubylcami: *Polacy wchodzą naturalnie w ostry konflikt z dolnymi warstwami społecznymi w krajach, w których pracują. Jest to zrozumiałe. Oni rzeczywiście stanowią realne zagrożenie dla tej ociążałej, przyzwyczajonej do opiekuńczego nastawienia ich krajów warstwy*. Pojawia się tu schematyczna i jednoznacznie negatywna opinia na temat dolnych warstw społeczeństw, w których funkcjonują polscy emigranci, co nie powinno być akceptowane w nagraniach o charakterze edukacyjnym.

Analiza wybranych kanałów do nauki języka polskiego pokazuje, że nie można ani odrzucić, ani całkowicie zaakceptować wszystkich materiałów do nauki języka, jakie oferuje portal YouTube. Selekcja i dobór nagrań, jakie mogą zainteresować studentów i przekazać im wiedzę w ciekawy sposób, to klucz do wykorzystania kanałów w praktyczny sposób. Rozrywka to główna asocjacja, jaką niesie ze sobą YouTube, i wbrew pozorom to skojarzenie nie musi rozpraszać uczących się. Pozytywne skojarzenia studenci mogą przenieść właśnie na naukę języka. Korzystanie z zasobów YouTube'a ma szansę okazać się dla nich początkiem innego myślenia o nauce języka, która może stać się łącznikiem między wirtualną rozrywką a nauką w realnym życiu. Z drugiej strony należy przypominać studentom, że wpływ multimediów nie jest



Więc jeżeli byście mieli wybrać jedno zdanie, takie najważniejsze,
So if you had to choose one sentence, the most important one,



wystarczający w procesie nauki języka. „To może być cenne narzędzie, ale nie panaceum. Wpływ multimedialnych zależy od tego, jak i w jakim celu są one używane.” – mówi Shelley Pasnik, dyrektorka Center for Children and Technology w Nowym Jorku (Cardine, 2014). Szczególnie pierwsza część wypowiedzi Pasnik powinna być wskazówką przy korzystaniu z internetu w celach edukacyjnych dla *cyfrowych tubylców*, którzy często zbyt ufnie podchodzą do zasobów internetowych. Warto też pamiętać o możliwości samodzielnego nagrywania materiałów dla uczniów. Mogą one pomóc m.in. w poszerzeniu programu nauczania, umożliwieniu studentom nadrobienia braków czy powtórzenia i utrwalenia materiału z lekcji (Pezda, 2011).

Bibliografia podmiotu:

- Easy Languages: Easy German, [online], dostęp: 15.12.2014, dostępne w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=dxYUYw8GPmk&index=1&list=PL3936178A38BB5F87>.
- Easy Languages: po prostu po polsku*, [online], dostęp: 14.12.2014, dostępne w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=JXJWWIDpIOA&list=PL87118B9F7D732678>.
- Easy Languages: Stereotypy o Polakach, [online], dostęp: 14.12.2014, dostępne w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=i6OgNpGft5L>.
- Foreigners in Poland, [online], dostęp: 13.12.2014, dostępne w Internecie: <https://www.youtube.com/user/ForeignersInPoland> oraz <http://www.foreignersinpoland.com/polish-language/learn-polish.html>.
- Learn Polish with PolishPod101.com*, [online], dostęp:

- 13.12.2014, dostępne w Internecie: <https://www.youtube.com/user/PolishPod101>.
- MrRealPolish, [online], dostęp: 13.12.2014, dostępne w Internecie: <https://www.youtube.com/user/MrRealPolish>.
- Online Language Teachers-French, German, Swiss German, Polish and English*, [online], dostęp: 14.12.2014, dostępne w Internecie: <https://www.youtube.com/user/AbcSchoolOfPolish/featured>.
- Polish 101, [online], dostęp: 14.12.2014, dostępne w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=UWNQTcKwjNU&list=PL4D69CE4658CB250D>
- Sr Mara, [online], dostęp: 14.12.2014, dostępne w Internecie: <https://www.youtube.com/user/SrMara>.

Bibliografia przedmiotu:

- Berk R.A., *Multimedia Teaching with VideoClips: TV, Movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom*, [online], dostęp: 12.12.2014, dostępne w Internecie: http://www.sicet.org/journals/ijttl/issue0901/1_Berk.pdf.
- Cardine S., *Is education ready for YouTube?*, [online], dostęp: 12.12.2014, dostępne w Internecie: <http://www.centerdigitaled.com/edtech/Is-Education-Ready-For-YouTube.html>.
- Levinson P., *Nowe nowe media*, Kraków : Wydaw. WAM, 2010, s. 11-13.
- Pezda A., *Koniec epoki kredy*, Warszawa: Agora SA, 2011, s. 127, 143.
- Terantino J.M., *Youtube For Foreign Languages: You have to see this video*, [online], dostęp: 12.12.2014, dostępne w Internecie: <http://lt.msu.edu/issues/february2011/emerging.pdf>.

The article describes a few of channels to learn Polish as a foreign language on YouTube. It displays how YouTube videos can impact the human brain and how they can help students in the learning process. Moreover, the article shows both advantages and disadvantages of using the particular videos. A part of them can help e.g. to do a dictation exercise or to extend lexical resources. On the other hand, there is a few videos which can confuse students by an unclear or vulgar content.

Anna Mazurkiewicz

Nagroda POLONICUM 2014

4 listopada odbyła się uroczystość wręczenia już po raz dziewiąty prestiżowych Nagród POLONICUM 2014. Spotkanie otworzyła pani rektor, prof. dr hab. Marta Kicińska-Habior, następnie głos zabrał dziekan Wydziału Polonistyki, prof. dr hab. Zbigniew Greń. Laureatów przedstawiał i spotkanie prowadził dyrektor Centrum POLONICUM, prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz. Nagrodę POLONICUM 2014 otrzymał **prof. dr hab. Algis Kalėda z Litwy**, zaś dwa równorzędne, prestiżowe Wyróżnienia **prof. Yang Deyou z Chin** oraz **Helena Rajca-Suchocka z Indii**.

W uroczystości wzięli udział m.in. Ksawery Lucjan Burski, polski sinolog i dyplomata, były ambasador Rzeczypospolitej Polskiej w Chinach, Rasa Rimickaitė, attaché kulturalny

Ambasady Litwy, prezes Fundacji „Pomoc Polakom na Wschodzie”, ambasador Janusz Skolimowski. Obecna była także pani Teresa Iglirkowska, wieloletnia wykładowczyni Centrum POLONICUM, która wraz z prof. Leszkiem Cyrzykiem uczyła języka polskiego prof. Yang Deyou w Pekinie przed rokiem 1957. Pani Helena Rajca-Suchocka nie mogła przybyć na uroczystość, ale goście POLONICUM mogli obejrzeć kilkuminutowy film o studentach uczących się języka polskiego w Banaras Hindu University. W imieniu profesora Yang Deyou nagrodę odebrał jego syn, prof. Nian Yang z Kalifornii, który przedstawił krótką prezentację dotyczącą życia i działalności translatorskiej ojca. Wykład kończący uroczystość wygłosił Laureat Nagrody POLONICUM 2014, prof. Algis Kalėda.

Prof. dr hab. Algis Kalėda

Litewski historyk literatury, krytyk literacki i tłumacz. Mieszka w Wilnie. Studiował filologię litewską na Uniwersytecie Wileńskim (1970-1972) oraz filologię polską na Uniwersytecie Jagiellońskim (1972-1977). Pracownik naukowy Instytutu Litewskiej Literatury i Folkloru w Wilnie (w latach 2000-2007 – dyrektor), wykładowca na Uniwersytecie Wileńskim (1993-2007 – kierownik Katedry Filologii Polskiej i jej założyciel). Autor kilku pozycji książkowych, m. in. *Adam Mickiewicz* (Kowno, 1985), *Dzieje literatury litewskiej*,



Sala Balowa Pałacu Tyszkiewiczów-Potockich 24 listopada 2014 r.



Prof. dr hab. Algis Kalėda odbiera Nagrodę POLONICUM 2014

1918-2000 (Warszawa, 2003); *Od M do M.: Szkice o literaturze polskiej i litewskiej* (Warszawa, 2005); *Słownik litewsko-polski, polsko-litewski* (Warszawa, 2007). Opublikował wiele artykułów na temat związków literackich litewsko-polskich oraz teorii i historii literatury. Na język litewski przełożył utwory m. in.: Czesława Miłosza, Wisławy Szymborskiej, Jerzego Szaniawskiego, Witolda Gombrowicza, Brunona Schulza, Bronisława Maja. Za pracę naukową, translatorską i popularyzatorską otrzymał liczne wyróżnienia litewskie i polskie.

Z rekomendacji:

Algis Kalėda aktywnie zajmuje się popularyzacją polskiej literatury na Litwie. Organizuje wiele przedsięwzięć poświęconych polskiej kulturze literackiej i jest ich uczestnikiem. Między innymi brał czynny udział w wielu imprezach poświęconych Cz. Miłoszowi w 2011 r.: w konferencjach, plenerach, dyskusjach i in. Jest współautorem prac na temat twórczości Cz. Miłosza oraz jej związków z literaturą litewską. Tłumaczy z języka polskiego artykuły z dziedziny literatury, które są zamieszczane w litewskich czasopiśmie literackich, m.in. w poczytnym litewskim tygodniku „Literatūra ir menas” (Literatura i sztuka). Jest współautorem słownika polsko-litewskiego/litewsko-polskiego.

Instytut Polski w Wilnie



Prof. Yang Deyou z rodziną (drugi od prawej)

Prof. Yang Deyou

Emerytowany profesor Foreign Language and Literature School, Shanxi University w Chinach, założonego w 1902 r. W latach 1956-57 studiował polonistykę na Uniwersytecie w Pekinie (The Polish section of the Department of Polish and Czech powstała w 1954 r.). W ramach politycznych restrykcji został w 1957 r. przeniesiony na „prowincjonalny” wtedy Shanxi University i zmuszony do zmiany kierunku studiów na filologię angielską. Mimo że musiał opuścić Pekin i porzucić studia polonistyczne, jego fascynacja językiem polskim i polską literaturą sprawiła, że kontynuował naukę na własną rękę i, jak sam mówi, „poznał



Nagrodę odbiera syn Laureata, prof. Nian Yang

WYDARZENIA



Targi Książki w Pekinie, wrzesień 2014

naród polski, jego ducha i kulturę i stał się wielkim miłośnikiem Polski (...), nigdy nie przestałem czytać po polsku i tłumaczyć dzieła polskich pisarzy, nie przerywając pracy nawet podczas trzyletniej klęski żywiołowej i w ciągu dziesięciu lat rewolucji kulturalnej”. Wydał m.in. tłumaczenia *Ziemi obiecanej* Reymonta (I wyd. w 1984, potem liczne wznowienia), Iwaszkiewicza *Wesele pana Balzaka* (1981), *Maskaradę* (1982, 1985), *Ikara* (1983),

Lato w Nohant (2008); opowiadania Borowskiego *Proszę państwa do gazu* (1995, 2012); 5 wierszy Szymborskiej (1997), *Pornografię*, *Transatlantyk*, *Kosmos* Gombrowicza (2013), liczne eseje Kołakowskiego itd. W 2002 roku za wybitne zasługi dla promocji Polski w świecie otrzymał dyplom przyznany przez ówczesnego Ministra Spraw Zagranicznych, Włodzimierza Cimoszewicza.

Z rekomendacji:

Profesora Yanga Deyou poznałem w roku 2000, będąc 'visiting professor' w Appalachian State University. Trochę krępujące jest dla kogoś znacznie młodszego i z nieporównywalnym dorobkiem rekomendować osobę tak zastudzoną dla udostępniania literatury i kultury polskiej tak odległemu kulturowo czytelnikowi, jakim jest mieszkaniec Chin. Profesor Yang otrzymał jako młody naukowiec zadanie poznania języka i kultury polskiej. Jak mi mówił, nie był to jego pierwszy wybór, ale w tym wypadku jest losowi wdzięczny, że tak pokierował jego życiem. Pokochał, bo inaczej tego nie można nazwać, kulturę, historię i język dalekiego kraju europejskiego, którego



Książki przetłumaczone przez prof. Yanga Deyou

nigdy przed naszym spotkaniem nie odwiedził. Pierwsza wizyta w Polsce w 2001 roku, zdaniem Profesora Yanga, umożliwiła mu lepsze rozumienie dzieł literackich i filozoficznych naszego kręgu kulturowego. Pomimo podeszłego wieku Profesor Yang nie ustaje w przybliżaniu dzieł literatury polskiej chińskiemu czytelnikowi.

**Dr Marek Szopski, Uniwersytet Warszawski,
Wydział Neofilologii**



Helena Suchocka ze studentami

Helena Rajca-Suchocka

Od 2000 roku lektorka języka polskiego w Banaras Hindu University, najbardziej prestiżowej i największej wyższej uczelni w Indiach i w Azji. Jest organizatorką, założycielką oraz autorką programu nauczania dwuletniego studium języka polskiego i kultury polskiej (Diploma in Polish Language and Culture), powołanego z jej inicjatywy w 2012 r. Program studium w jej części pozajęzykowej kładzie szczególny nacisk na ukazanie roli i znaczenia Polski w świecie oraz na związki polsko-indyjskie. Co roku na studia jest przyjmowanych ok. 60 osób. Od

lat Ambasada RP w Delhi występuje do polskiego MSZ z prośbą o wsparcie studium (lektorat języka polskiego na Delhi University korzysta ze wsparcia MNiSW), zwłaszcza że w tym roku przypada 60. rocznica nawiązania stosunków dyplomatycznych między Polską a Indiami. W 2012 r. Helena Rajca-Suchocka założyła Fundację Polska-Indie, włączając prowadzenie lektoratu w zakres jej działalności.

Z rekomendacji:

W grudniu 2012 roku miałem okazję odwiedzenia Hinduskiego Uniwersytetu Benareskiego w Waranasi, w Indiach, jako jego alumn, z okazji jubileuszu 150. rocznicy urodzin założyciela tego Uniwersytetu, Pt. Madana Mohana Malaviyi. Przywitała mnie i moją małżonkę na lotnisku w imieniu władz Uniwersytetu Pani mgr Helena Suchocka, która od roku 2000 prowadzi na tym Uniwersytecie lektorat języka polskiego, który, jak się wkrótce dowiedziałem, ma w gruncie rzeczy charakter pełnego studium kultury polskiej i języka polskiego. O działalności Pani mgr Heleny Suchockiej słyszałem już wcześniej, ale dopiero przy okazji tej wizyty uzmysłowilem sobie w pełni, na czym polega niezwykłość tego imponującego przedsięwzięcia. Otóż Pani mgr Helena Suchocka zorganizowała to studium i prowadzi je bez żadnego wsparcia finansowego, zarabiając na życie oraz na wydatki związane z funkcjonowaniem lektoratu jako tłumacz. Dopiero po kilku latach funkcjonowania w ten sposób udało jej się uzyskać formalny patronat naszej placówki dyplomatycznej w Indiach, ale bez żadnych konsekwencji finansowych wynikających z tego patronatu. Przez prowadzone zajęcia przewinęły się już dziesiątki młodych ludzi. Niektórzy z nich uzyskali możliwość doskonalenia swych umiejętności językowych na kursach w Polsce.

Prof. dr hab. M. Krzysztof Byrski, Doctor of Philosophy in Ancient India History and Archeology, Banaras Hindu University (1961-66), Collegium Civitas & Wydział Orientalistyczny UW, były ambasador RP w Indiach (1993-96).

Algis Kalėda

Pomiędzy dwiema Ojczyznami

Wymiary patriotyzmu / tożsamości

Ponad osiemdziesiąt lat temu społeczeństwem litewskim wstrząsnęła wielka tragedia: w Kownie 31 grudnia 1932 popełnił samobójstwo Stanisław Narutowicz (po litewsku podpisywał się *Stanislovas Narutavičius*), sygnatariusz aktu niepodległości Litwy z 1918 roku, starszy brat pierwszego prezydenta Polski, Gabriela Narutowicza. Podobno (oprócz kłopotów osobistych) przeżywał głęboką depresję, obserwując antagonistyczne stosunki pomiędzy dwiema ojczyznami oraz wrogie napaści zarówno ze strony litewskiej, jak i polskiej. Odczuwał wielkie rozczarowanie z powodu nieudanych wysiłków pogodzenia bratnich narodów – przegranej sprawy, o którą walczył przez całe swoje życie, a która w owym czasie znalazła się w ślepych zaułku. Jak wiemy, Litwini nie mogli się pogodzić z utratą Wilna i Wileńszczyzny, traktowali pochód Lucjana Żeligowskiego jako agresję, zaś Polacy na Litwie czuli się szykanowani przez prezydenta Antanasa Smetonę oraz mieli wielki żal do dawnych współobywateli litewskich z powodu stanowczego odrzucenia przez nich idei unijnych.

To tragiczne wydarzenie ma z pewnością nie tylko wymiar osobisty rodu pochodzącego ze Żmudzi, lecz także symboliczny, a nawet historiozoficzny całej zbiorowości. Odzwierciedla egzystencjalne rozdarcie tożsamości ukształtowanej w ciągu wielu stuleci. Z drugiej strony, właśnie ten fenomen kultury pogranicza, nakładania się dwóch, a nawet kilku etnosów w wielu wypadkach stanowił o sile i potężnej kreatywności twórczej teje

zbiorowości. Z tej gleby wyrosło przecież bardzo wiele przepięknych dzieł sztuki, literatury, muzyki i nauki, bez których wręcz nie sposób wyobrazić sobie ani kultury polskiej, ani litewskiej. Tego typu paradygmat w dużym stopniu uformował światopoglądy wielu pokoleń, jego oddziaływanie przejawiało się w różnych dziedzinach, a w sposób wysoce sugestywny szczególnie w literaturze.

W ogóle kwestie tożsamości narodowej, tak aktualne od XIX w., kiedy to kształtowały się państwa etniczne, w ciągu stuleci ulegały przeróżnym transformacjom, przybierały w zależności od czynników historyczno-społecznych rozmaite postacie. Dotyczy to szczególnie narodów Europy Środkowo-Wschodniej, zwłaszcza fenomenalnych modeli identyfikacji litewskości i polskości. Na gruncie kultury litewskiej i polskiej od stuleci ukształtował się szczególnie wariant przynależności narodowej, odzwierciedlający unijne konfiguracje polityczne i tradycyjnie nazywany „gente Lithuanus natione Polonus”. W tym określeniu zawarte zostały dwa istotne wymiary egzystencjalne, zarówno pochodzenie, korzenie etniczne jednostki, jak też jej więzi z konkretnym organizmem państwowym, jej status obywatelskości. Z różnymi *quasi* odmianami model „podwójnego patriotyzmu” był rozwijany w okresie Rzeczypospolitej Obojga Narodów, szczyt popularności osiągnął zapewne w pierwszej połowie XIX wieku (w epoce romantyzmu). Natomiast w latach późniejszych ze względu na odśrodkowe tendencje społeczne i nacjonalistyczne uległ pewnej dekonstrukcji, jak też procesom demitologizacyjnym

i w wielu rozmaitych postaciach przetrwał aż do naszych dni.

Przy analizie tego fenomenu na szczególną uwagę zasługuje przede wszystkim twórczość pisarzy tworzących w języku polskim, blisko związanych z Litwą i w rozmaitych aspektach przedstawiających tematykę litewską. Początki oraz trwałe fundamenty tego rodzaju wyobrażeń literackich można ujawnić, sięgając do źródeł przedstawiania Wielkiego Księstwa Litewskiego. W literaturze i piśmiennictwie tematykę tę ujmowano raczej w kategoriach polityczno-obyczajowych: w utworach sławiono męstwo i szlachetność władców, ich bohaterskie czyny, wyprawy wojenne, zwycięstwa, a także opiewano piękno przyrody, okazałość miast, zamków i pałaców. Ważnym lejtmotywem tych opracowań były poszukiwania genealogiczne, w których odnajdywano wysokie i chlubne pochodzenie litewskich rodów, jak np. pokrewieństwo arystokracji litewskiej z Palemonem i innymi rzymskimi patrycjuszami. Ten mit (jak też inne) utrwalił Maciej Strykowski w swych nadzwyczaj popularnych dziełach: *O początkach wywodach, dzielnościach, sprawach rycerskich i domowych sławnego narodu litewskiego*, żemojdzkiego i ruskiego (1577) i w *Kronice* (1582), które na długie stulecia stały się podstawową kopalnią wiedzy o Wielkim Księstwie. Były traktowane nie tylko jak najpełniejsza baza faktograficzna, ale także (a może przede wszystkim) jako imperatywny kodeks interpretacyjno-wartościujący, w którym odzwierciedliły się patetyczne, pełne podziwu wizje o przeszłości litewskiej.

Tego rodzaju motywy przejawiały się w utworach wielu autorów XVI-XVIII wieków, jak np. Augustyna Rotundusa, Andrzeja Rymszy, Macieja Kazimierza Sarbiewskiego, Eliasza Pielgrzymowskiego, Samuela Dougirda, Daniela Naborowskiego, Stanisława Samuela Szemiota, Adama Naruszewicza, wielu wykładowców i studentów Akademii Wileńskiej. W ich poezji przeważała tonacja panegiryczna, która miała podkreślić nie tylko cnotę i zalety konkretnej osoby, ale także całego narodu. Taki sposób obrazowania

w podniosłej apostrofie, skierowanej do „Senatu i Rzeczypospolitej Litewskiej” (1597) stosuje np. Miłośnik Ojczyzny (Eliasz Pielgrzymowski):

„Jaka dzielność i jaka niezwyciężona siła / Dawna twoja, o drogi mój Litwinie, była, (...) Wielowładny to naród litewski przed laty / Słynął w złoto i męże waleczne bogaty; / Szeroko państwa swego rozciągał granice, / Ojczystych pól warował jak oka źrzenice”¹.

Podstawowym paradygmatem spajającym i wyróżniającym literaturę patriotyczną był stosunek emocjonalny do tego państwa, do ziemi litewskiej. Kiedy pod uwagę weźmiemy tylko bardziej znane utwory pisane po polsku i po litewsku, to one, *nota bene*, w olbrzymiej większości wypadków miały w tym czasie zbieżny wydźwięk patriotyczny. Takie bezkolizyjne postawy ideowe były bardzo charakterystyczne i naturalne wbrew niektórym tendencjom odśrodkowym, albowiem górującym modelem światopoglądowym był patriotyzm litewsko-polski. Zdaniem Juliusza Bardacha, „od drugiej połowy XVII w. kształtowała się wśród stanu panującego Litwy historycznej dwuszczeblowość poczucia narodowego. Odróżniano ściślejszą ojczyznę – Litwę i szerszą – Rzeczpospolitą”². Za arcyważną chronologiczną cezurę w rozwoju problematyki należy uważać koniec XVIII w., kiedy to wydarzenia polityczne (rozbiory, utrata państwowości etc.) nieuchronnie narzuciły konieczność wypracowania nowych sposobów wyrażania postaw patriotycznych.

Pryzmat wizji romantycznych

Fundamentalne zmiany w literackich ujęciach Rzeczypospolitej Obojga Narodów i Litwy zaszły po rozbiorach państwa, kiedy to rozpoczął się długi okres walk o odzyskanie państwowości. Tego rodzaju dążenia w epoce romantyzmu zbiegły się z kształtowaniem nowej koncepcji

¹ Cyt. za: „*Litwo, nasza matko miła...*” *Antologia literatury o Litwie*, Vilnius 1996, s. 73.

² J. Bardach, *O dawnej i niedawnej Litwie*, Poznań 1988, s. 201.

O LITERATURZE

literatury w ogóle: w hierarchii wartości najwyżej oceniano pierwiastki narodowe, ezoteryczny historyzm, ofiarność w walce o wolność itp. Toteż utwory o tematyce narodowo-patriotycznej podlegały w zasadzie podobnym kryteriom oraz opcjom aksjologicznym. Ale w przedstawianiu tego materiału tematycznego bardzo ważnym źródłem inspirującym twórców nadal pozostały mitologiczne wizje autorów epoki poprzedniej. W zasadzie Mickiewiczowskie wyobrażenia o Litwie w dużej mierze zostały oparte na dawniejszych przekazach i źródłach kronikarskich, zwłaszcza M. Strykowskiego³. Wszelako ta faktograficzna konstrukcja nośna posiada już inną wymowę w zależności od koncepcji historiograficznej oraz indywidualnych pomysłów twórczych. Obrazy przedchrześcijańskiej Litwy, jakie moglibyśmy zrekonstruować na podstawie lektury *Grażyny* i *Konrada Wallenroda*, są dość dalekie od przedstawionych w eposie *Pan Tadeusz* – nawet jeśli uwzględnimy różnice wynikające z realiów i kolorytu odmiennych epok. Nie ulega wątpliwości, iż w tym wypadku widzimy dwie Litwy: dla jednej charakterystyczna jest mroczna atmosfera zdrad, podstępów i przeświadczeń o fatalizmie losu, dla drugiej – poczucie więzów z protoplastami i tradycją państwowości, a także ustabilizowana hierarchia społeczna, harmonijny byt oraz trwały ład moralny.

W poglądach Adama Mickiewicza można więc spostrzec bezkolizyjne przechodzenie od małej ojczyzny „domowej” do narodowego organizmu państwowego i dalej – do wielkiego obszaru kulturowego, niepodzielonego przez żadne granice. „Nieraz myślisz, że zdanie urodziłeś z siebie, / A ono jest wyssane w macierzystym chlebie. [...] A tak gdzie się obrócisz, z każdej wydasz stopy, / Żeś znad Niemna, żeś Polak, mieszkaniec Europy” – pisał poeta w wierszu *Do Joachima Lelewela*. Związki pomiędzy poszczególnymi narodami poeta przedstawiał jako dane od Boga, genetycznie wynikające z więzów krwi (tego typu porównania są bardzo częste np. w *Księgach narodu*

³ Por. Hasło „Litwa” w: Marek Piechota, Jacek Lyszczyną, *Słownik Mickiewiczowski*, Katowice 2000, s. 183-185.

polskiego i pielgrzymstwa polskiego). W studium *Mickiewiczowska idea Europy* Józef Bachórz wskazuje także na wspólny „rodowód grecko-rzymski” i podobną „przestrzeń duchową” całego tego obszaru oraz stwierdza: „słowo „rodzina” należało do ulubionych przez romantyków określeń jutra narodów. Mickiewicz jednak stosuje tę frazeologię z większym niż inni upodobaniem i przekonaniem, przejmując zarówno formuły obieguowe, jak i przydając do nich własne. Litwa i Polska są jako mąż i żona. Polska i Francja to siostry. Izrael jest bratem starszym. (...) Narody są członkami wielkiej rodziny europejskiej”⁴.

Te konceptualne interpretacje Mickiewicza można, oczywiście, traktować jako wynik ewolucji osobistych poglądów poety, jako rezultat jego reakcji na bieg aktualnych wydarzeń polityczno-społecznych. Natomiast z drugiej strony, nie sposób nie docenić faktu, że romantyk od wczesnej młodości był nadzwyczaj zafascynowany dawnymi dziejami Litwy (świadczy o tym chociażby poemacik *Żywila*), pociągały go źródła, kształt litewskiej kultury etnicznej. Wiedział o pracach etnograficznych i literackich Dionizasa Poški (Paszkievicza), o poemacie Krisijonasa Donelaitisa *Pory roku*, a także wysoko cenił wkład Liudvikasa Rėzy w popularyzowaniu etnicznej kultury litewskiej⁵. Twórczość oraz idee poety odegrały niezwykle ważną rolę w kształtowaniu tożsamości narodowej Litwinów. W litewskiej nauce do dzisiaj są aktualne rozważania nad formami jego wkładu w rozwój kształtu patriotyzmu litewsko-polskiego i nad znaczeniem *Wieszcz* w umacnianiu poczucia swoistości kultury litewskiej. Wybitny badacz literatury, Vytautas Kubilius, wręcz imperatywnie twierdzi: „Stworzył on emblematyczny krajobraz Litwy, poetycką formułę piękna oraz miłości ojczyzny”⁶. Otóż tu spotkamy się z fenomenalnym zjawiskiem, jakim było oddziaływanie literatury

⁴ J. Bachórz, *Jak pachnie na Litwie Mickiewicza*, Gdańsk, 2003, s. 142-143.

⁵ A. Mickiewicz, *Dziela*, Warszawa: Czytelnik 1955, t. 2, s. 54.

⁶ V. Kubilius, *Įžangos žodis*, w: *Lietuvos kultūra: romantizmo variantai*, Vilnius 2001, s. 7-8.

polskiej na gruncie litewskim w XIX w.: polska poezja, proza i dramat były popularne i lubiane nie tylko wśród elit literacko-kulturalnych, ale także, rzecz można, trafiały „pod strzechy”. Szczególnie ważna dla litewskiej świadomości narodowej była przede wszystkim twórczość tych autorów, którzy w swych dziełach zgłębiali tematykę litewską albo więzami biograficznymi czy genealogicznymi sami byli związani z naszym krajem. Bez większej przesady można stwierdzić, iż „litewski patriotyzm” polskich romantyków A. Mickiewicza, J. Słowackiego, Wł. Syrokomli, J. I. Kraszewskiego czy M. Rodziewiczówny odbierano nieomal na równi z utworami litewskimi Simonasa Daukantasa, Antanasa Baranauskasa, Žemaitė, Maironisa czy Vincasa Krėvė. O niejako samoistnej recepcji i naturalnym przyswojeniu motywów oraz idei polskiej literatury przez litewską świadomość świadczy ich przenikanie do rozmaitych poziomów komunikacji literackiej i społecznej, żywotność tych tradycji. Jak choćby to, że Mickiewicza tłumaczyło ponad 60 litewskich pisarzy XIX-XX w., wśród nich – najwybitniejsi, należący do ścisłej czołówki poezji litewskiej.

Indywidualne i owocne podejście do problematyki Wielkiego Księstwa da się zauważyć także w twórczości innych pisarzy. Stosunkowo oryginalną propozycję mitologicznej interpretacji widzimy u Jana Czeczota, przyjaciela Mickiewicza z lat szkolnych. W rękopisach tego miłośnika litewskiego i białoruskiego folkloru oraz twórcy wielu stylizowanych utworów lirycznych została wierszowana kronika starożytnej Litwy, także oparta na materiale zawartym w dziełach M. Strykowski. W krótkich obrazach przedstawia autor wydarzenia historyczne, opisuje władców państwa i ich losy, w ten sposób tworzy barwną, łatwo wpadającą w ucho i trafiającą do wyobraźni mozaikę poetycką *O Księciu Olgierdzie*.

W ten sposób transformowane mity literackie zbliżają się do twórczości zbiorowej i jeszcze sugestywniej oddziałują na narodową świadomość (próbę połączenia indywidualnej twórczości z folklorem widzieliśmy już w *Żywili* oraz w balladach Mickiewicza).

W szkicu *Życie pośmiertne Wielkiego Księstwa Litewskiego* T. Bujnicki uwypuklił pewne różnice w traktowaniu Litwy przez romantyków emigracyjnych i krajowych; jego zdaniem, „współczesną polską świadomość ‘litewską’ w znacznym stopniu uformowała święta księga Wielkiej Emigracji – *Pan Tadeusz*. Formuła narodowej przynależności wypowiedziana po polsku „Litwo, Ojczyzno moja...”, ugruntowała przeświadczenie o dwuwarstwowej budowie tożsamości obywatela Wielkiego Księstwa: „Gente Lithuanus natione Polonus”. /.../ Inaczej próbował „odzyskiwać” Wielkie Księstwo Litewskie romantyzm krajowy, głównie piórami Władysława Syrokomli i Józefa Ignacego Kraszewskiego. Ich deklaracje „litewkości” wiązały się ściśle z przestrzennym obrazem litewskiego świata, w który wpisują się: pamięć historycznej przeszłości, wsparta na literackich wyobrażeniach Litwy z okresu Giedymina i Witolda, oraz wybór wcześniejszej, przedhistorycznej Litwy legendarnej”⁷.

W gawędach „lirnika wiejskiego” W. Syrokomli pamięć o Wielkim Księstwie Litewskim zabarwiona jest nostalgicznie – chlubną przeszłość autor często porównuje z miłą rzeczywistością, której postrzeganie budzi melancholijne refleksje podmiotu lirycznego. Takie nastroje są charakterystyczne na przykład dla *Kartki z kronik Wilna* (1853): „Stara stolica Giedyminowa, / Wilno, pieszczota pięknej natury, / Pomiedzy gaje, pomiedzy góry, / To kwiat, co w dzikim zielsku się chowa... /.../ Serce uderza tętnem żaloby: / Bo tu Litwina Mekka, Medyna, / Tu jej proroków kolebki, groby!”⁸. Podobne nuty brzmią w najlepszym utworze W. Syrokomli, poemacie *Urodzony Jan Dęboróg* (1852), przesiąkniętym miłością do ojczyźnej ziemi. Właśnie taki stosunek do przeszłości, jak też ukazanie ofiarności Litwinów w walce z Krzyżakami (poemat *Margier*, 1855) spowodowały, iż Syrokomla (jak również J. I. Kraszewski) stał się ulubionym, a nawet *swaim*, wręcz *narodowym* pisarzem dla

⁷ Tadeusz Bujnicki, *W Wielkim Księstwie Litewskim i w Wilnie*, Kraków 2010, s. 43-44.

⁸ Cyt. z: „*Litwo, matko nasza miła...*”, s. 331-332.

O LITERATURZE

litewskich inteligentów i działaczy. W swych pracach akcentowali oni demokratyczność postawy poety, jego ciepły i nadzwyczaj emocjonalny stosunek do wieśniaków, lecz nade wszystko – wątki patriotyczne w utworach historycznych. Należy podkreślić, że wielu z ówczesnych literatów litewskich odczuwało jego wpływ – podobne tonacje można spotkać nawet w twórczości Maironisa (na przykład w wierszach *Zamek Trocki, Wilno przed świtem*). Co prawda, należy zaznaczyć, że pojmowanie twórczości Syrokomli nie było w pełni adekwatne oraz wyczerpujące, a raczej miało funkcję uzupełnienia kontekstu rozwoju literatury litewskiej, zwłaszcza tzw. Auszrininkasów, tj. literatów skupionych wokół głównego pisma narodowego odrodzenia litewskiego „Aušra”.

Józef Ignacy Kraszewski również sięga po folklor litewski (opracowuje studium *Dajnos. Pieśni litewskie*, 1844), tworzy wielką trylogię o mitologicznych pradziejach Litwy „Anafielas” (1840-1845), później nazywaną „litewskim eposem narodowym”, wydaje powieść o ofiarnych walkach Litwinów z Krzyżakami *Kunigas* (1881), nie mówiąc już o mnóstwie innych prac historiograficznych i beletrystycznych. Olbrzymiego wkładu pisarza w penetrację tematyki litewskiej nie sposób przecenić, jak też jego wpływu na kształtowanie nowoczesnego patriotyzmu litewskiego w drugiej połowie XIX wieku. Jak słusznie stwierdza Inesa Szulska, „w trylogii *Anafielas* Kraszewski podjął się takiej rewindykacji i ocalenia od zapomnienia elementów kultury litewskiej (pogańskiej i ludowej), w efekcie czego powstała synteza heroicznej i powszedniej wersji życia zbiorowego. Wprowadzając pojęcie mitu, pisarz nadaje całej kulturze litewskiej status starożytnej, bardzo rozwiniętej pod względem własnej tożsamości kulturowej, posiadającej już wówczas znamiona wspólnoty narodowej”⁹.

⁹ I. Szulska, *Litwa Józefa Ignacego Kraszewskiego*, Warszawa 2011, s. 180.

Kalejdoskop burzliwego stulecia

W XX wieku tematykę patriotyzmu litewskiego wielu pisarzy traktowało jako pewną odskocznnię. W próbach aktualizacji dziedzictwa wielonarodowego państwa wyróżnić należy przede wszystkim koncepcje tzw. *Krajowców*, którzy marzyli o reaktywowaniu dawnego układu współżycia Polaków, Litwinów i Białorusinów. Przyczyny niepowodzenia tego rodzaju pomysłów wymownie sformułował Józef Mackiewicz – podkreślił odmienne stanowiska ugrupowań narodowych i niechętny stosunek władz litewskich¹⁰. Idee te w dużym stopniu odzwierciedliły się w twórczości Czesława Miłosza, zwłaszcza w zbiorach eseistycznych *Rodzinną Europą* i *Szukanie ojczyzny*, gdzie autor rozciąga szeroką historiograficzną panoramę rozmaitych odmian i modeli patriotyzmu litewskiego. Jak zasadnie podsumowuje Andrzej Zieniewicz, „historycznie więc Litwa Miłosza oglądana jest z trzech perspektyw: Litwy sarmacko-romantycznej wobec modernizmu, Litwy narodowo-etnicznej (z refleksami nacjonalizmu) na tle romantyzmu polskiego, oraz Litwy w jej splątaniu z polskością na tle katastrofy Rzeczypospolitej sanacyjnej, zapowiedzi tej katastrofy i jej skutków (łagry, wywózki, przesiedlenia), i to dopiero jest ostatecznym końcem Rzeczypospolitej Obojga Narodów”¹¹. Na wyobraźnię szczególnie oddziałują hipotetyczne wnioski Miłosza: przy innych układach polskojęzyczni pisarze urodzeni na Litwie mogliby tworzyć paralelną literaturę litewską w swoim ojczystym języku, zaś on sam spokojnie siedziałby w bibliotekach wileńskich i pisałby historie o dawnych awanturnikach¹². Wszelako poeta z pewną filozoficzną rezygnacją stwierdza: „Nikt z wajdalołów nie wrócił do rozmowy ojców

¹⁰ Por. J. Mackiewicz, *O pewnej, ostatniej próbie i o zastrzelonym Bujnickim* („Kultura”, 1954, nr 11). Cyt. za: J. Mackiewicz, B. Toporska, *Droga Pani...*, Londyn 1998, s. 53-54.

¹¹ A. Zieniewicz, *Litwa Czesława Miłosza: historia, utopia czy terapia?* – „Polonicum”, nr 17 (Warszawa 2014), s. 4.

¹² Cz. Miłosz, *Po dyktaturze*, In: *Dekada Literacka*, Nr 1 / 2, 2003, Kraków, s. 18.

swoich. / Kto raz jej dźwięku zapomniał, zapomniał na zawsze. [...] Pan Narwid na przykład, pan Gombrys, obaj z żemojtskiej ziemi. / Nie litewscy jesteście poeci, ani ja, ani Litwin Teodor”¹³.

Rozważania oraz poetyckie refleksje noblisty o głębokich korzeniach podwójnej tożsamości wywołują żywy rezonans w społeczeństwie litewskim, w środowisku literackim i naukowym. Ten kompleks zagadnień został na przykład szeroko przedstawiony w zbiorze naukowych studiów *Twórczość Czesława Miłosza: modernistyczna kontynuacja tradycji Wielkiego Księstwa Litewskiego* (2012), wydanym przez Instytut Literatury Litewskiej i Folkloru w Wilnie na podstawie materiałów jubileuszowej konferencji międzynarodowej. Znany badacz litewski, Dariusz Kuolys, podsumowując swą analizę fenomenu noblisty, stwierdza, że w pielęgnowaniu tego dziedzictwa nadzwyczaj duże znaczenie dla niego miały lata nauki w Wilnie, gdzie „razem z innymi dziećmi tego kraju, mającymi takie same nazwiska, jak ich przodkowie z dawnych kronik litewskich, studiował te same dyscypliny i uczył się tych samych autorów, których ich przodkowie poznawali w szkołach tego państwa od XVI wieku”¹⁴.

Pisarze są szczególnie uwrażliwieni na dramatyczne perturbacje minionego stulecia, w sposób głęboko osobisty odczuwają wrogość i antagonizmy między dawnymi przyjaciółmi i braćmi. Takie stany duchowe są wyrażane wręcz *explicitie* i przybierają ton melancholijnego żalu do historii w twórczości Kazimierza Iłłakowiczówny, o czym świadczy chociażby znany wiersz *Słowik litewski* („A śpiewaj coraz dalej, za wszystkich się wypowiedz. /... / Za moich, za mnie, słowika z Litwy, / Za nas, poszarpanych granicami... „)¹⁵. Natomiast w wierszu *Wezwwanie* autorka apeluje: „O Litwo, o ojczyzno, / teraz się do mnie przyznaj!”¹⁶. W podobnych tonach emocjonalne

stany „dwuszczeblowego odczucia patriotycznego” przedstawia znana wileńska poetka, Zofia Bohdanowiczowa (1898–1965). Takie jej utwory jak *Dwie ojczyzny*, *Ziemia miłości*, *Wileńszczyzna*, *A coś zrobię...* są przeplatane tradycyjnymi motywami piękna ojczyzny i nierozzerwalnych więzów łączących oba narody: „Jest mi brat – Litwin tak samo bratem, / Jak i brat – Polak”; „A coś ja zrobię z moim polskim sercem, / Zrośniętym z Litwą?”¹⁷

Indywidualnych psychologiczno-etnicznych przypadków zapewne nie sposób jednoznacznie zidentyfikować, albowiem ściśle osobiste odczucia są tu zrośnięte z utrwalonymi w pamięci zbiorowej (rodziny, grupy społecznej, narodu) wartościami emocjonalnymi oraz stereotypami myślowymi. Tego rodzaju paradygmat ambiwalencji emocjonalnej jest bardzo żywotny wśród pisarzy tej ziemi. Dla wybitnego powieściopisarza, Tadeusza Konwickiego, spuścizna wileńska ma charakter oniryczno-emocjonalny, funkcjonuje raczej jako kod genetyczny czy mitologia osobista i zamyka się w zasadzie w przestrzeni dzieciństwa i młodości pisarza: „Zresztą ja sam, w pocie czoła, pracowałem przy upiększaniu mitu tamtego pogranicza Europy i Azji, prakolebki europejskiej przyrody i azjatyckich demonów, kwicistej doliny wiecznej zgody i przyjaźni ludzkiej. Dopóty upiększałem, aż uwierzyłem w wyidealizowaną krainę, gdzie miłość była intensywniejsza niż gdzie indziej, gdzie kwiaty były większe niż na innych ziemiach, gdzie ludzie byli bardziej ludzcy niż na całym świecie. /.../ Ja pochodziłem z kosmopolitycznego Edenu, z zatopionej Atlantydy pranarodu, prajęzyka, prareligii”¹⁸. Ale losy modelu litewsko-polskiego patriotyzmu nie do końca są podobne do losu „zatopionej Atlantydy”, albowiem żyje on nadal w tradycjach, częstokroć mających permanentny sens mitologiczny¹⁹. Za pewne załamanie

¹³ Cz. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków: Znak, 2011, p. 658.

¹⁴ *Czesławo Miłoszo kūryba: modernioji LDK tradicijū tūsa*, Vilnius 2012, s. 20.

¹⁵ Cyt. z: *Tobie Wilno. Antologia poetycka*, Białystok 1992, s. 39.

¹⁶ „Litwa, nasza matko miła...”, s. 444-450.

¹⁷ „Litwa, nasza matko miła...”, s. 466-471.

¹⁸ T. Konwicki, *Kompleks polski*, Warszawa 1989, s. 77-78.

¹⁹ Rzecz znamienna, iż tego rodzaju dwoistość postaw patriotycznych jest bardzo charakterystyczna dla współczesnych poetów wileńskich. Tak, na przykład, jedna z najwybitniejszych autorek z tego kręgu Alicja Rybalko pisze: „Litwo z plakatów, afiszów, nalepek, / jak mało mi przypominasz tę piękną kubicę, /

O LITERATURZE

historycznego paradygmatu „Litwo, Ojczyzno moja!” można uważać książkę Jana Widackiego (pierwszego ambasadora Polski na Litwie po 1990 roku) o znamienym tytule *Litwo, Ojczyzno nie moja*. W niej współczesny polski intelektualista jakby uogólnia wiadomości o Litwie, pojmowanie jej historii i kultury, podsumowuje znaczenie tego toposu dla kultury polskiej. Autor stwierdza, iż rozbieżności w ocenie stosunków polsko-litewskich w obecnym etapie nie mają sensownych podstaw, albowiem do wspólnej spuścizny wszyscy mają równe prawa²⁰. A do wspólnej cennej spuścizny na pewno należy i przebogata tradycja patriotyzmu litewsko-polskiego.

Bibliografia

- „*Litwo, nasza matko miła...*” *Antologia literatury o Litwie*, Vilnius 1996, s. 73.
 Bachórz J., 2003, *Jak pachnie na Litwie Mickiewicza*, Gdańsk, s. 142-143.
 Bardach J., 1988, *O dawnej i niedawnej Litwie*, Poznań, s. 201.
 Bujnicki T., 2010, *W Wielkim Księstwie Litewskim i w Wilnie*, Kraków, s. 43-44.
 Konwicki T., 1989, *Kompleks polski*, Warszawa, s. 77-78.

którą poznałam kiedyś. /... / Dlaczego krzyczysz na mnie, ty, królowa / polsko-litewskiej biedy? (Alicja Rybałko, *Wiersze*. Wybór, Vilnius, 2003 s. 82).

²⁰ Jan Widacki, *Litwo, Ojczyzno nie moja*, Kraków: Universitas, 2005, p. 8.

- Kubilius V., 2001, *Įžangos žodis*, w: *Lietuvos kultūra: romantizmo variantai*, Vilnius, s. 7-8.
 „*Litwo, nasza matko miła...*” *Antologia literatury o Litwie*, Vilnius 1996, s. 73.
 Mackiewicz J., 1954, *O pewnej, ostatniej próbie i o zastrzelonym Bujnickim* „Kultura”, nr 11.
 Mickiewicz A., 1955, *Dzieła*, Warszawa,, t. 2, s. 54.
 Miłosz Cz., 2003, *Po dyktaturze*, w: *Dekada Literacka*, Nr 1 / 2,, Kraków, s. 18.
 Miłosz Cz., 2011, *Wiersze wszystkie*, Kraków: Znak,, p. 658.
 Piechota M., Lyszczyna J., 2000, *Słownik Mickiewiczowski*, Katowice, s. 183-185.
 Rybałko A., 2003, *Wiersze*. Wybór, Vilnius, s. 82.
 Szulska I., 2011, *Litwa Józefa Ignacego Kraszewskiego*, Warszawa, s. 180.
 Widacki J., *Litwo, Ojczyzno nie moja*, Kraków: Universitas, 2005, p. 8.
 Zieniewicz A., 2014, *Litwa Czesława Miłosza: historia, utopia czy terapia?*, Warszawa, s. 4.

In the article, the author investigates the issues related to traditions and the development of two-tier Polish-Lithuanian paradigm of patriotism. This model of identity had already been formed in the literature of the Great Lithuanian Kingdom, reached its peak in the literature of romanticism, especially, in Adam Mickiewicz works. Evolution of the topos in the XX century took place among dramatic disputes between the two nations; it was characterized by the transformations of tradition and procedures of demythologization. The identity model has manifested itself individually in the works of Czesław Miłosza, Tadeusz Konwicki and other outstanding writers associated with Lithuania.

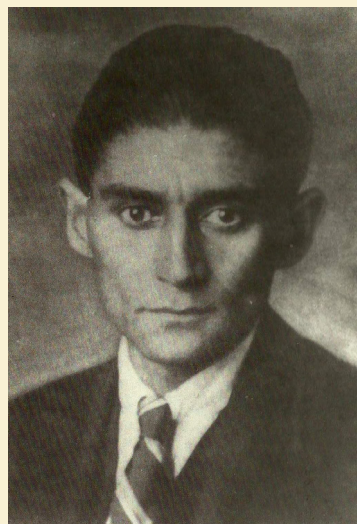
Paulina Urbańska

Polskie dialogi z Franzem Kafką

W 2015 roku mija sto lat od pierwszego wydania opowiadania Franza Kafki *Przemiana*. Ta symboliczna data stała się dla mnie powodem do podjęcia refleksji nad dziejami recepcji jego twórczości w Polsce. Celem podjętych rozważań będzie tym samym ogólne uporządkowanie i usystematyzowanie złożonych i wielorakich form obecności pisarstwa Kafki w kulturze polskiej.

Klasyczny model recepcji dzieła danego autora w kulturze narodowej składa się z trzech elementów: przekłady jego utworów, wypowiedzi krytyczne na ich temat oraz nawiązujące do nich teksty literackie. Spojrzenie z tych trzech perspektyw: translatoologicznej, krytycznoliterackiej i intertekstualnej pozwala na namysł nad zagadnieniem obecności twórcy „obcego” (twórcy innej kultury i innego języka) w danej kulturze narodowej, jak również może stać się podstawą do monograficznego ujęcia recepcji jego twórczości w tej kulturze.

Pierwszą książką Franza Kafki, która ukazała się w Polsce (w 1935 roku), był *Proces* w tłumaczeniu Brunona Schulza, a właściwie jego narzeczonej, Józefiny Szelińskiej. Po kilku wznowieniach tego wydania w 2008 roku opublikowano nowe, pełniejsze tłumaczenie Jakuba Ekiera oparte na źródłowej edycji *Procesu* (Frankfurt am Main, 1990). Perturbacje historyczne (druga wojna światowa oraz panowanie doktryny realizmu socjalistycznego) skutecznie udaremniły publikowanie dzieł Kafki w Polsce. Dopiero zmiany, który nastąpiły wraz z odejściem od socrealizmu – zwłaszcza otwarcie na literaturę zachodnioeuropejską – umożliwiły ponowne wydawanie utworów Kafki. Po roku 1956 ukazał się zbiór opowiadań *Wyrok*, powieść *Zamek* oraz *Listy do Mileny*, nieco później – w latach 60. – wybór małych próz *Nowele i miniatury*, powieść *Ameryka*



oraz *Dzienniki 1910-1923*, w latach 70. *Listy do Felicji i inne z lat 1912 – 1916* oraz *List do ojca*, zaś w latach 80. *Dociekania psa*. Natomiast w roku 2012 zostały wydane – wcześniej nietłumaczone na język polski – mniej znane listy Kafki (tom *Listy do rodziny, przyjaciół, wydawców*). W Polsce opublikowano także trzy wydania zbiorowe dzieł Kafki: pierwsze – liczące 5 tomów w 1993 w wydawnictwie Puls, drugie – liczące 2 tomy w 1994 w Państwowym Instytucie Wydawniczym oraz trzecie – liczące 3 tomy w 2008 również w Państwowym Instytucie Wydawniczym. Jakość tłumaczeń utworów obcego autora w kulturze narodowej kształtuje jego „wizerunek” w tej kulturze, a także sposób odbioru przez krytyków

O LITERATURZE

i pisarzy zajmujących się jego twórczością. Wśród najbardziej znanych tłumaczy prozy Kafki można wymienić: Lecha Czyżewskiego, Jakuba Ekiera, Romana Karsta, Irenę Krońską, Juliusza Kydryńskiego, Krzysztofa Radziwiłła, Kazimierza Truchanowskiego, Roberta Urbańskiego i Jana Wertera.

Recepcja krytyczna twórczości Franza Kafki w Polsce liczy już prawie wiek. Pierwsze wzmianki o niemieckojęzycznym pisarzu pojawiły się w 1924 roku w międzywojennych czasopismach żydowskich. Wczesnym świadectwem przyswajania jego dorobku kulturze polskiej były dwie krótkie recenzje *Ameryki* oraz *Procesu* i *Zamku* zamieszczone w „Wiadomościach Literackich” odpowiednio w 1927 (Izydor Berman, *Ameryka Kafki*) i 1928 roku (Artur Pręcki, *Arcydzieło Franza Kafki*). Ich autorzy zwrócili uwagę na „kreacje bohaterów zawsze osamotnionych, niezdolnych do zrozumienia prawidłowości rządzących rzeczywistością i zawsze ponoszących klęskę w walce z tymi zasadami”¹. Szerszemu poznaniu pisarstwa Kafki przeszkodziły wydarzenia lat 1939-1955. Dopiero w 1956 roku wraz z październikową „odwilżą” rozluźnienie cenzury otworzyło możliwość ponownego pojawienia się osoby i twórczości Kafki w kulturze polskiej. Recepcję tę rozpoczęła książka Romana Karsta *Drogi samotności: rzecz o Franzu Kafce* (1960), której wydanie poprzedził artykuł tego autora *Franz Kafka. Studium* opublikowany w „Twórczości” w 1958 roku. W latach 60. wśród wypowiedzi krytycznych częste były głosy sytuujące prozę niemieckojęzycznego pisarza w nurcie egzystencjalizmu. Tak ukierunkowaną recepcję prozy Kafki w Polsce kształtowała wtedy w znacznej mierze – swego czasu odkrywca – wykładnia Alberta Camusa zawarta w eseju *Mit Szyfą* (1943). Często było wówczas określanie Kafki mianem „czarnego pisarza”. Inne kierunki interpretacji jego twórczości w tej dekadzie oraz w dekadach następnych wyznaczyły



także odczytania: alegoryczno-symboliczne, hermeneutyczne, semiotyczne, socjologiczne, polityczne, psychoanalityczne, biografistyczne i – popularne szczególnie w ostatnich latach – badania judaistyczne.

Transformacja polityczna roku 1989 nie spowodowała radykalnego poszerzenia zakresu recepcji dzieła Kafki. Otwarcie swobodnych możliwości jego wydawania towarzyszyła bowiem ekspansja kultury popularnej i masowej, która rozmijała się z tym dziełem (choć z czasem próbowała na swój sposób wchłaniać pewne jego elementy). Dzisiaj stan polskiej recepcji krytycznej twórczości Kafki można określić jako stan swoistej wielości – spotkania rozpoznają dawniejszych i nowszych. Dawniejsze prace między innymi Zbigniewa Bieńkowskiego, Romana Karsta, Edwarda Kasperskiego, Stefana Kaszyńskiego,

¹ Agata Zawiszewska, *Zachód w oczach liberałów. Literatura niemiecka, francuska i angielska na łamach „Wiadomości Literackich” (1924-1939)*, Szczecin 2006, s. 68.

Jana Kurowickiego, Zofii Mocarskiej-Tycowej czy Marka Wydmucha – by przywołać tylko wybranych i ważniejszych autorów zajmujących się prozą Kafki – choć istotne w swoim czasie, niejednokrotnie powtarzały odczytania oparte na utartych schematach i kliszach interpretacyjnych. Lektura pisarstwa autora *Wyroku* była często redukowana do jego legendy biograficznej i profetycznej, co znacznie zubożało proponowane interpretacje. Konsekwencją takiego myślenia i pisania o Kafce są powracające do dziś określenia niemieckojęzycznego pisarza jako artysty egzystencjalnego absurdu czy profety XX-wiecznych totalitaryzmów. Sytuację tę można skomentować słowami Łukasza Musiała i Arkadiusza Żychlińskiego, którzy we wstępie do książki *Nienasyconie. Filozofowie o Kafce* zauważyli:

(...) każdy interpretator pozostaje dzieckiem swego czasu i odczytanie wczoraj jeszcze świeże, jutro już może okazać się zwietrzałe. Nie należy mylić obecnej (...) krytyki literaturoznawczego status quo z uogólniającym dezawuuowaniem polskiej recepcji dzieła Kafki. (...) Wszystkie one kształtowały w swoim czasie – i niekiedy czynią to nadal – perspektywy kolejnych modeli lekturowych, żaden z nich jednak nie zdołał jak dotąd w znaczący sposób wpłynąć na dominujący wzorzec interpretacyjny².

Alternatywne sposoby myślenia o twórczości Kafki – mniej więcej od roku 2000 – przedstawiają prace chociażby wspomnianego już Łukasza Musiała i Arkadiusza Żychlińskiego, Grzegorza Jankowicza, Daniela Kalinowskiego, Małgorzaty Klentak-Zabłockiej czy Michała Pawła Markowskiego, zbliżając polski odbiór do współczesnej myśli zachodniej oraz otwierając go na dotąd nieobecne w Polsce sposoby odczytywania tej twórczości, na przykład w kontekście literatur „małych ojczyzn”. Podsumowując recepcję krytyczną prozy Franza Kafki w Polsce, warto ponadto zauważyć, że do tej pory nie powstała książka, która w rzetelny i całościowy sposób zebrałaby, usystematyzowała i zinterpretowała historię tej recepcji.

Na odbiór dzieła danego pisarza w kulturze narodowej składają się także utwory literackie

nawiązujące do obcego wzorca estetycznego i artystycznego. Polscy autorzy – co warto podkreślić – podjęli dialog z Kafką we wszystkich gatunkach literackich. Jednymi z pierwszych, którzy w swojej twórczości odnieśli się do autora *Zamku*, byli poeci: Stanisław Grochowiak w wierszu *Franz Kafka z tomu Menuet z pogrzebaczem* (1958) i Mieczysław Jastrun w utworze o takim samym tytule z tomu *Genezy* (1959). Podobnie jak w wypadku recepcji krytycznej, utwory literackie inspirowane pisarstwem Kafki były publikowane po październikowej „odwilży”. Wybrane i ciekawsze interpretacje życia oraz pisarstwa Kafki to wiersze: *Ja, Kafka* z tomu *Sezon* (1969) Rafała Wojaczka, *Kafka i Schulz* z tomu *Kartagina i inne wiersze* (1987) Wacława Iwaniuka, poemat *przerwana rozmowa* z tomu *Płaskorzeźba* (1991) Tadeusza Różewicza i *Pośmiertna wizja Franza Kafki* Andrzeja Ogrodowczyka, powieści: *Oskarżam pana, doktorze Kafka* (1991) Andrzeja Tuziaka, *Ostatnia amerykańska powieść* (1993) Piotra Czekańskiego-Sporcka, *Stacja metra – Franz Kafka* (1994) Jerzego Pluty, *Kochany Franz* (1999) Anny Boleckiej oraz dramaty Tadeusza Różewicza: *Odejście Głodomora* (1979) i *Pułapka* (1982). Autorzy wymienionych utworów najczęściej odwoływali się w nich do biografii Kafki, traktując ją jako punkt wyjścia do snucia refleksji o uniwersalnych doświadczeniach ludzkich i wykorzystując do namysłu nad sytuacjami granicznymi w życiu człowieka. Natomiast z twórczości praskiego pisarza podejmowali przede wszystkim – czasami polemicznie – wątki egzystencjalne.

Wśród wymienionych pisarzy szczególnie przypadkiem fascynacji osobą i dziełem Kafki stanowi Tadeusz Różewicz. Autor *Kartoteki* poświęcił mu większość swojego życia, próbując zgłębić tajemnicę jego pisarstwa. Świadectwem tych trwających przez kilka dekad dociekań pozostaje obszerna sekwencja różnych gatunkowo utworów Różewicza (szkice np. *Brama*, *Strahovski Kamieniołom*, dramaty *Odejście głodomora* i *Pułapka*, wiersze np. *przerwana rozmowa*, *Tego się Kafce nie robi* i *Zamknąłem*). Wśród nich najważniejszą propozycją literackiego wniknięcia w głąb biografii Kafki jest dramat

² *Nienasyconie. Filozofowie o Kafce*, pod red. Łukasza Musiała i Arkadiusza Żychlińskiego, Kraków 2011, s. 11.

O LITERATURZE

Pułapka oraz poemat *przerwana rozmowa*, który pierwotnie został pomyślany jako jego prolog. *Pułapka* to jeden z najbardziej wyrazistych i sugestywnych literackich portretów duchowych Kafki w literaturze polskiej. Sceny dramatu ukazują wydarzenia z życia niemieckojęzycznego pisarza, przy czym utwór Różewicza – choć oparty na materiałach biograficznych – nie ma charakteru dokumentalnego, a przedstawione w nim zdarzenia nie zachowują porządku chronologicznego. Tytułowa „pułapka” może być rozumiana na kilka sposobów: jako zmaganie się artysty z własnymi ambicjami, presją rodziny i najbliższego otoczenia, a także z kulturą i tradycją. Dramat ukazuje, jak główny bohater jako człowiek i pisarz jest ograniczony własnymi fobiami, lękami oraz rolami wynikającymi z uwarunkowań etnicznych, społecznych, religijnych i językowych. W każdej scenie Kafka pojawia się w charakterystycznym czarnym garniturze, który staje się – by tak rzec – uniformem sprawiającym, że zawsze jest taki sam: jednowymiarowy, płaski, wręcz uprzedmiotowiony. Według Różewicza główny bohater ponosi klęskę, ponieważ rola artysty nie przyniosła mu „ocalenia”, którego oczekiwał, co więcej, spowodowała, że wpadł w „pułapkę” własnego ciała – nie potrafił zaakceptować swojej cielesności, a tylko ona umożliwiała mu pisanie. Jedyną rzeczą, jaką mógł w tej sytuacji uczynić, było podjęcie decyzji o spaleniu rękopisów. Można zatem uznać, że tak tragicznie przedstawiona biografia autora *Głodomora* staje się dla Różewicza przede wszystkim próbą zmierzenia się z dwoma zmitologizowanymi tematami: obrazem samego Franza Kafki oraz problemem odwiecznego konfliktu artysty ze światem.

Kolejnym utworem, który nawiązuje do biografii Kafki, jest poemat *przerwana rozmowa*. W dopisku zatytułowanym *Post factum* poeta wyznał, że w jego zamyśle był to tekst o charakterze pożegnalnym, zamykający wieloletnie obcowanie z osobą i dziełem Kafki. Jego konstrukcyjną podstawę stanowi dziesięć krótkich notatek autora *Zamku*, które zostały później wydane pod wspólnym tytułem *Gespraechsblätter* oraz fragmenty–cytaty

z pierwszowojennych i powojennych gazet. Równoległe i naprzemiennie z tymi fragmentami – które za Danielem Kalinowskim można by nazwać konfrontacją „prawdy biograficznej” z „prawdą artystyczną”³ – rozwija się w formie intymnego, autoironicznego wyznania monolog głównego bohatera, który jest wycieńczony i znękanym śmiertelną chorobą. Zasadne wydaje się wrażenie, że fragmenty *przerwanej rozmowy* bezpośrednio odsyłające do biografii Kafki są jednocześnie pretekstem czy raczej powodem do snucia ogólniejszej refleksji o świecie i zagubionych w nim jednostkach, a nie wyłącznie poetycką opowieścią o ostatnich dniach życia pisarza. Potwierdzają to obszernie – szczególnie pod koniec poematu – fragmenty opowiadające o I wojnie światowej i gorzka diagnoza świata, myśl o powtarzalności pewnych procesów w historii i niemożności ich uniknięcia. Ponadto Różewicz rozpoznaje jeszcze jedno uniwersalne doświadczenie, jakim jest choroba, która poprzez bezwzględnie działające prawa biologii uniemożliwia głównemu bohaterowi dotychczasowe funkcjonowanie i tworzenie literatury. Założona przez Różewicza wewnętrzna niespójność *przerwanej rozmowy* pełni zatem kilka różnych funkcji: wyraża rozpad świata, który w okolicznościach wojny i kresu monarchii austro-węgierskiej odchodzi w przeszłość oraz przede wszystkim jest wyrazem rozproszenia bohatera poematu i zagubienia każdego, kto próbuje zmierzyć się z zagadką praskiego pisarza.

Zrekonstruowane przeze mnie dzieje recepcji twórczości (i biografii) Kafki były próbą usystematyzowania wieloaspektowych form jego obecności w literaturze (szerzej: kulturze) polskiej. Umożliwiło to nie tylko wstępne uporządkowanie rozproszonych dróg interpretacji tego pisarstwa, lecz także spojrzenie pod innym kątem na literaturę i kulturę narodową oraz jej twórców, którzy ukazywali się jako tłumacze, interpretatorzy i czytelnicy twórczości Franza Kafki. Rozpoznanie historii, płaszczyzn i kierunków tej recepcji może służyć

³ *Twórczość Franza Kafki. Tożsamość kulturowa i literacka*, pod red. Daniela Kalinowskiego, Słupsk 2005, s. 217.

diagnozie wielu ważnych wątków i problemów kultury polskiej XX wieku oraz przemian, jakie w niej zaszły (między innymi politycznych, społecznych, estetycznych) i wpłynęły na jej obecny kształt.

Bibliografia:

- Kalinowski D., 2006, Światy Franza Kafki: sekwencja polska, Słupsk.
Karst R., *Franz Kafka. Studium*, „Twórczość” 1958, nr 6.
Musiał Ł., Żychliński A., (red.), 2011, *Nienasycenie. Filozofowie o Kafce*, pod red., Kraków.
Kasperski E., (red.) 2004, *Poetyka egzystencji: Franz Kafka na progu XXI wieku*, Warszawa.
Kalinowski D., (red.) 2005, *Twórczość Franza Kafki. Tożsamość kulturowa i literacka*, Słupsk.

- Wydmuch M., 1982, *Franz Kafka*, Warszawa.
Zawiszewska A., 2006, *Zachód w oczach liberałów. Literatura niemiecka, francuska i angielska na łamach „Wiadomości Literackich” (1924-1939)*, Szczecin.

The object of thought have done Franz Kafka's reception in Poland, which counts almost age. Looking at this issue from three perspectives: translatology, literary criticism and intertextual allows to systematize the presence of multiple forms of Kafka's writing in Polish culture. Furthermore diagnosis of history, areas and directions of the reception can serve the diagnosis of many important themes and issues of the twentieth century Polish culture and the changes that have taken place in this culture.