

Romuald Cudak

**TEKST POETYCKI W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM
CUDZOZIEMCÓW NA POZIOMIE ŚREDNIM**

Znać język to tyle, co mówić danym językiem. Cóż jednak znaczy to ogólne sformułowanie? Wydaje się, że cel nauczania/uczenia się języka można definiować jako kształtowanie takich sprawności (umiejętności) językowych, które umożliwiają uczącemu się aktywne uczestnictwo w życiu wspólnoty, dla której dany język jest językiem rodzimym, oraz w rzeczywistości socjokulturowym, która stanowi naturalne środowisko dla wyuczonego języka. Byłoby to więc, po pierwsze – używanie języka w takiej postaci, w jakiej posługują się nim rodzimi użytkownicy, po drugie – umiejętność sprawnego porozumiewania się w ramach takiej wspólnoty nie ograniczona tutaj tylko do tzw. przekazywania informacji, lecz rozszerzona na umiejętność językowego zachowania się i działania poprzez język. Po trzecie wreszcie – umiejętność sprawnego myślenia w tym języku. Tak określony cel nauczania może być zrealizowany poprzez postępowanie dydaktyczne wyznaczane zwłaszcza przez dwie teorie języka: teorię komunikacyjną i teorię stworzoną przez językoznawstwo kognitywne¹.

¹ Tezę, iż uczyć się języka uczymy się nie tyle komunikować, co myśleć, stawia także H.-G. Gadamer (*Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 1979). On również, co ważne dla późniejszych rozważań tego artykułu, zwraca uwagę, że słowo jest esencjonalnie metaforyczne, a znaczenie literalne to nic innego jak zapomniana metafora. Pisząc o komunikacyjnej teorii języka, myślę przede wszystkim o pracach Johna L. Austina, jak również o pracach z zakresu socjolingwistyki i etnografii mówienia (dokonania D. Hymesa). Teorię komunikacyjną propaguje H. G. Widdowson. Piszą o tym szeroko: W. Martyniuk, *Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków*, [w:] *Kształcenie specjalistyczne cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodzianis” 1996, *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 7/8; idem, *Autentyzm i autonomia w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, red. W. Miodunka, Kraków 1997, jak również J. Mazur, *Rola*

Jak wiadomo, teoria komunikacyjna głosi, że język jest nie tyle systemem reguł tworzenia poprawnych zdań, ile raczej narzędziem (środkiem), który służy komunikacji między ludźmi. Trzeba go zatem opisywać w kategoriach aktów mowy, które wyrażają określone intencje pragmatyczne użytkownika, posiadają swoistą strukturę i odnoszą się do pewnych tematów lub pojęć. Zastosowanie tej teorii do nauczania języków obcych zyskało miano tzw. podejścia komunikacyjnego, w którym sformułowany cel nauczania koncentruje się na kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej. Nauczanie, któremu przyświeca ta teoria, skupia więc swoje wysiłki na poznaniu jak najszerszego repertuaru funkcji językowych (zachowań przez język, aktów illokucyjnych), jak również – i co ważniejsze – repertuaru różnicowań w artykulacji wypowiedzi, które realizują te funkcje.

Komunikacyjna teoria języka wyrasta w opozycji do strukturalnych, systemowych opisów języka jako reguł budowania poprawnych w danym języku zdań. Ma to swoje konsekwencje w sposobach organizowania materiału nauczania. Jak pisze Martyniuk:

Zamiast klasycznych lekcji „o bierniku”, czy „o trybie przypuszczającym” mamy w podręcznikach lekcje pt. „Wyrażanie prośby” czy „Wyrażanie przypuszczenia”. Nowoczesny nauczyciel zastępuje klasyczne schematy nauczania, np. kilkunastu różnych rodzajów odmiany rzeczowników, nowymi schematami nauczania kilkunastu różnych sposobów wyrażania np. intencji prośby².

Wydaje się jednak, że dobrze zaprojektowane postępowanie komunikacyjne bierze również pod uwagę fakt, że uczenie sprawności komunikacyjnej nie może polegać na wyuczaniu wyidealizowanych, tzw. typowych rozwiązań komunikacyjnych, że musi zaprezentować nie tylko zróżnicowane sposoby artykułowania danej funkcji, lecz również cały wachlarz jego możliwych rozwiązań. Inaczej mówiąc, nauczanie kompetencji komunikacyjnej musi być realizowane jako „wykształcenie umiejętności posługiwania się językiem obcym, tak jak komunikują się, używając go, jego rodzimi, autentyczni użytkownicy”³, czyli skojarzone również z postulatem kształcenia w warunkach autentyczności języka i w oparciu nauczania na tekstach autentycznych.

Jak wiadomo, teoria druga również wyrasta w opozycji do teorii strukturalnych, zwłaszcza transformacyjno-generatywnych, aczkolwiek jest teorią języka jako struktury myślenia. Przypomnijmy: gramatyka kognitywna

kształcenia specjalistycznego w przygotowaniu merytorycznym i komunikacyjnym cudzoziemców, [w:] Kształcenie specjalistyczne... Omawiając założenia i tezy językoznawstwa kognitywnego korzystam przede wszystkim z opracowań: E. Tabakowska, Gramatyka i obrazowanie, Kraków 1995; też: Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu, „Teksty Drugie” 1990, z. 3; G. Lakoff, M. Johnson, Metafory w naszym życiu, Warszawa 1988.

² W. Martyniuk, *Praca z tekstem...*, s. 42.

³ W. Martyniuk, *Autentyzm i autonomia...*

jest modelem aktywności językowej człowieka, a więc tego, jak ludzie wrażliwą myślą oraz rozumieją i interpretują wypowiedzi. Punktem wyjścia językoznawstwa kognitywnego jest teza, iż język ma charakter symboliczny, a ów symbolizm obejmuje wszystkie płaszczyzny systemu – od poziomu fonetycznego, przez morfologię, składnię, leksykę aż po pragmatykę. Zatem centralną rzeczywistością języka nie jest struktura, lecz znaczenie. Co więcej, okazuje się, że granice pomiędzy zjawiskami językowymi są płynne, że oprócz zjawisk prototypowych istnieją zjawiska pośrednie, których w rzeczywistości językowej jest większość i że to one faktycznie (choćby w postaci metaforycznych rozszerzeń interpretacji prototypowych) stanowią prawdziwą rzeczywistość języka, są naturalne w procesie porozumiewania. Drugą niezwykle ważną tezą jest to, że metafora, a więc fakt uchodzący do tej pory za peryferie języka, stanowi jego centrum i obszar powszechności. Jest ona narzędziem poznania i działania, wpływając na nasz sposób postrzegania i myślenia. Każde pojęcie ma charakter metaforyczny, zatem jego znaczenie można uchwycić w postaci sieci semantycznej. Znaczenie, poprzez konceptualizację, jest wyrazem tego, jak użytkownicy danego języka wyrażają myśli⁴.

Postulaty metodyczne związane z kognitywizmem można więc ująć – siłą rzeczy w luźny i na pewno niekompletny – zbiór zadań, w którym trzeba byłoby umieścić: konieczność wyuczania żywego języka, a nie formalizacji (użyć idealnych) i struktur prototypowych, zwrócenie uwagi na metaforyczny i frazeologiczny zasób języka oraz sposoby metaforyzowania pojęć w danym języku, wyuczanie semantyki słowa (i systemu) jako rozbudowanej sieci znaczeniowej, wyuczanie reguł symbolizacji danego języka⁵.

Jeśli tak zakreślimy sposoby realizacji kształtowania podstawowych sprawności językowych, to okaże się, że wartościowy materiał do wyuczania języka może stanowić tekst poetycki. Co więcej, można chyba zaryzykować tezę, że jest w tym zakresie jednym z najlepszych typów tekstu dydaktycznego.

W kształceniu cudzoziemców tekst poetycki może być wykorzystany trojako. Po pierwsze – w sposób niejako naturalny – może funkcjonować w dziedzinie kształcenia literackiego jako fakt historycznoliteracki, a więc jako realizacja określonej konwencji literackiej, dokument prądu literackiego, dzieło z dorobku twórcy itd. Po drugie – tekst poetycki, jak każdy tekst

⁴ O metaforze jako elemencie języka, dzięki któremu osiągane jest poczucie wspólnoty pomiędzy uczestnikami komunikacji, pisze Ted Cohen. Zob. pracę T. Dobrzyńskiej, *Uwarunkowania kulturowe metafory*, [w:] *Mówiąc przenośnie. Studia o metaforze*, Warszawa 1994, w której autorka szerzej referuje to stanowisko.

⁵ O wykorzystaniu gramatyki kognitywnej w nauczaniu języka jako obcego piszą m. in.: K. Korzyk, *Gramatyka kognitywna a nauczanie języka obcego* oraz I. Nowakowska-Kempna, *Niektóre aspekty nauczania języków obcych w świetle semantyki antropologicznej i kognitywnej*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako ojczystego, etnicznego i obcego*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław 1992. Tu zob. także: U. Żydek-Bednarczyk, *Językowy i pozajęzykowy obraz świata w tekstach dla cudzoziemców*.

literacki, może stanowić pośredni dokument w zapoznawaniu cudzoziemców z kulturą, obyczajami czy wydarzeniami epoki, w jakiej powstawał; może funkcjonować jako fakt kulturowy i historyczny. Po trzecie wreszcie, tekst poetycki jako fakt także językowy może służyć po prostu poznawaniu i doskonaleniu znajomości języka.

W wywiadzie udzielonym kwartalnikowi „Szkoły”, na pytanie, jak najlepiej i najefektywniej uczyć się języków obcych, Brodski mówił:

Najlepszy sposób, żeby się nauczyć języka, to tłumaczyć. Trzeba nakazywać studentom, by tłumaczyli wiersze lub dramaty. Szczególnie wiersze. Bo kiedy tłumaczy się prozę czy prostą informację, szuka się jednego, dokładnego, ostatecznego znaczenia. A bardzo często w języku jedno słowo oznacza wiele rzeczy, nieprawda? [...] I właśnie, kiedy tłumaczy się prozę, przekłada się tylko jedno znaczenie, a kiedy tłumaczy się wiersze, wtedy rozumie się, że poeta miał jeszcze coś więcej na myśli. I dlatego wyucza się od razu trzech znaczeń [...] To naprawdę rozsądny sposób uczenia się języka. Ja tak nauczyłem się angielskiego [...] To na pewno bardziej efektywny sposób opanowania języka niż np. wyuczanie się gramatyki. To najlepszy program na lekcje: tłumaczenie wierszy i trochę czytania dramatów⁶.

Zapewne jest w tej wypowiedzi nieco poetyckiej emfazy. Trzeba pamiętać także, że jest to głos nie tylko genialnego poety, ale również doskonałego tłumacza-samouka, głos nawiązujący w gruncie rzeczy do prywatnego doświadczenia. Można rzec wreszcie, że oryginalność tych stwierdzeń nie tkwi przecież w postulatcie sięgania po materiał literacki w nauczaniu języka jako obcego, bo jest to stara i powszechnie używana metoda w pracy glottodydaktycznej. Jej istotność zawarta jest natomiast w tym, że praca z tekstem poetyckim w postaci tłumaczenia zyskała tutaj swoisty priorytet i została uznana za metodę najlepszą oraz najefektywniejszą w nauczaniu/uczeniu się języka obcego. Niech to zatem będzie pretekst, aby opisać faktyczne pożytki i wartość dydaktyczną wykorzystania utworu poetyckiego jako tekstu dydaktycznego, jak również, aby opowiedzieć o sposobach wykorzystania tekstu poetyckiego w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców w działaniach Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ.

Przywołane metody kształcenia sprawności językowej zakładają przede wszystkim pracę z tekstem (wypowiedź, a nie system dostarcza „naturalnego” i „żywego” języka), zwłaszcza zaś z tekstem autentycznym. Obojętne, czy ów tekst autentyczny będziemy rozumieć jako tekst „zaczepnięty z życia”, czy też jako tekst umożliwiający indywidualne przeżycie i interpretację prowadzącą do uczynienia nowego języka *modus operandi* uczącego się⁷, tekst poetycki zawsze niemal idealnie będzie spełniał oba warunki.

⁶ Czesław Miłosz i Josif Brodski. Rozmawiała Jola Tambor, „Postscriptum” 1993, nr 6(7), s. 15–16.

⁷ Postulat H. G. Widdowsona dotyczący autentyczności tekstu wiąże się z koniecznością stosowania w nauczaniu języka jako obcego tekstów, które są wziętymi z życia przykładami użycia języka (H. G. Widdowson, *Comment: Authenticity and Autonomy in ELT*, „ELT Journal” 1996, vol. 50, nr 1). W niezwykle interesującym, ale i polemicznym szkicu Waldemar

Drugą ważną zaletą tekstu poetyckiego jest to, że jego bytowość zawiesza niejako zewnętrzne funkcje językowe – utwór literacki jako akt mówienia w zasadzie nie spełnia żadnego aktu illokucji czy perlokucji. Natomiast jego istotą jest to, że potrafi inscenizować wewnętrzne (wewnątrztekstowe), skomplikowane i przebogate w swoich przebiegach sytuacje komunikacyjne zarówno w wymiarze czysto funkcjonalnym, jak i pragmatycznym, kulturowym i społecznym⁸. Powtórzmy – inscenizować, a nie symulować czy „preparować”, jak robią to przygotowywane, nieautentyczne teksty dydaktyczne.

W obszerze tekstu poetyckiego rozgrywają się klasyczne i charakterystyczne dla języka naturalnego, zwłaszcza w jego odmianie mówionej, „gry językowe”. Jest on również wzorcowym obszarem – jak mówi Lyotard⁹ – „językowej agonistyki”.

W swojej króciutkiej wypowiedzi Brodski błyskotliwie wskazuje na podstawową naturę języka (wieloznaczność), rozumiejąc go jako znaczenie (semantykę), a nie system (gramatykę). W sposób wzorcowy naturę tę odzwierciedla struktura tekstu poetyckiego. Chodzi tu o ekwiwalencję i pewien wzmoczony stan skupienia. O to, że nomadyczna, kłączowata semantyczna struktura tekstu pełna węzłów i przejść jest idealnym polem obserwacji semantyki języka¹⁰. Ale chodzi także o to, że obok struktur osobliwych, charakterystycznych tylko dla danego tekstu i świadczących o jego oryginalności, obszar jej ujawnia bardzo często semantykę typową dla języka, w którym tekst się realizuje.

Teza ta jest przecież ważna także dla przeświadczenia o symbolicznym charakterze języka. Nacechowanie semantyczne elementów formalnych – bo o to przecież tu chodzi – jest najlepiej widoczne właśnie w tekście poetyckim. Tu również można znaleźć realizacje typowe dla danego języka.

Tyle stwierdzeń ogólnych motywujących podjęcie pracy z tekstem poetyckim jako tekstem dydaktycznym. Trzeba jednak powiedzieć jeszcze, że w przypadku polskiej poezji współczesnej sytuacja jest o tyle zachęcająca, że poezja od dłuższego czasu jest szczególnie bliska mowie potocznej, interioryzuje ją bądź w postaci metafor potocznych i frazeologizmów, bądź

Martyniuk proponuje „autentyczność” interpretować w kategoriach wypracowanych przez hermeneutykę do opisu interpretacji tekstu (W. Martyniuk, *Autentyzm i autonomia...*).

⁸ O statusie utworu poetyckiego jako aktu komunikacji wyczerpująco pisze R. O h m a n n, *Akty mowy a definicja literatury*, „Pamiętnik Literacki” 1980, z. 2. Zob. także idem, *Literatura jako akt*, [w:] *Studia z teorii literatury. Seria II*, Wrocław 1988. Tamże ciekawy szkic J. I. Lewina, *Liryka w świetle komunikacji*.

⁹ J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna*, Warszawa 1997, s. 45.

¹⁰ Przywołuję tu oczywiście poststrukturalne koncepcje utworu literackiego (poetyckiego) jako semantyki „otwartej”, niesystemowej, o czym pisze m. in. R. Barthes czy J. Kristeva. Interesujące jest to, że siatka pojęciowa, z jakiej korzysta R. W. Langacker przy opisie znaczenia językowego (m. in.: model sieciowy, węzeł, terminy notabene zaczerpnięte z terminologii „internetowej”), jest wykorzystywana przez Barthesa przy opisie semantyki utworu poetyckiego.

idiolektów, bądź zapisów sytuacji komunikacyjnych czy wreszcie – gatunków mowy. Jest to więc idealny niemal materiał do wyuczania języka.

Realizacja ostatecznego celu nauczania osiąga swój stan największego skupienia na poziomie zaawansowanym i średnio zaawansowanym – poziomie może najmniej wyrazistym, o zatartych granicach autonomii, będącym – jak wskazuje mowa – bardziej introdukcją do poziomu zaawansowania i elementem stojącym po tej stronie w ostrej opozycji: poziom dla początkujących – poziom dla zaawansowanych. Do poziomu średnio zaawansowanego i zaawansowanego odnoszą się więc rozważania o postępowaniu metodycznym i tu należałoby szukać przede wszystkim miejsca dla wykorzystania tekstu poetyckiego w nauczaniu języka. Zdając sobie sprawę z wagi wykorzystania tekstu poetyckiego jako tekstu dydaktycznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego Szkoła Języka i Kultury Polskiej UŚ podjęła zadanie wydawania serii „Biblioteki Interpretacji”. Jest to seria, w której ukazują się antologie wierszy współczesnych poetów polskich opatrzone bogatymi komentarzami językowymi, stylistycznymi i literackimi. Książki są przeznaczone przede wszystkim dla cudzoziemców, którzy znają język polski na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Celem publikacji jest przybliżenie czytelnikowi współczesnej poezji polskiej, ale także – i co równie ważne – doskonalenie na „materiale” poetyckim znajomości języka polskiego¹¹.

Tekst poetycki jest wykorzystywany na prowadzonych przez Szkołę kursach – zajęciach językowych. Dzieje się to najczęściej na kursach wakacyjnych, ponieważ w czasie roku Szkoła przeważnie prowadzi intensywne kursy językowe dla początkujących. Natomiast na kursach wakacyjnych, gdzie zajęcia językowe toczą się w grupach dla początkujących, średnio zaawansowanych i zaawansowanych, tekst poetycki jest przedmiotem zainteresowania na poziomie drugim i trzecim. Zajęcia w tym przypadku mają charakter analizy i interpretacji utworu, aczkolwiek sama praca z tekstem ma dwa cele. Bywa, że utwór funkcjonuje tu po części jako przykład realizacji typowych zasad konstrukcji wiersza i są to wówczas zajęcia z poetyki. Takie zajęcia są częste w grupach dla zaawansowanych. Bywa i tak, że tekst poetycki zyskuje swoją dumną autonomię i jest rozważany w kategoriach oryginalności i niepowtarzalności jako fakt samoistny¹². W obu przypadkach, rzecz oczywista, nie da się tego osiągnąć bez analiz

¹¹ Seria jest wydawana pod redakcją R. Cudaka i J. Tambor. Ukazały się do tej pory dwie pozycje: D. Pawelec, *Czytając Barańczaka*, Katowice 1995 oraz J. Olejniczak, *Czytając Miłosza*, Katowice 1997.

¹² Brodski w cytowanym wywiadzie postuluje faktycznie to, żeby nie traktować wiersza jako faktu czysto językowego (nie chodzi o poznawanie języka w tekście poetyckim), lecz żeby poznawać język poprzez poezję. Dlatego zaleca tłumaczenie, a więc interpretację i sprawozdanie z jej wyników, a nie czystą analizę językową tekstu. O takiej dynamicznej równowadze chętnie myślimy wykorzystując poezję w naszej pracy.

językowych. W programach nauczania dla grup średnio zaawansowanych i zaawansowanych nie ma jasno sprecyzowanych założeń oraz celów, w jaki sposób tego typu zajęcia mają służyć nauce języka, a więc, co mają kształtować, doskonalić i czego nauczać. Nie ma też sprecyzowanego repertuaru tekstów. Trzeba jednak skonstatować, że ustaliły się pewne reguły tak rozumianej pracy z tekstem poetyckim.

Wybór tekstów jest dokonywany przeważnie w obrębie poezji współczesnej, dla której gra językowa różnorodnie rozumiana jest centralną kategorią definiowania i rozumienia poezji i dla której język jest podstawowym i zasadniczym punktem odniesienia. Na zajęcia dla poziomu średnio zaawansowanego wybór dokonywany jest w obszarze tych konwencji, dla których zasadniczym punktem odniesienia jest mowa potoczna i gdzie funkcja metajęzykowa w Jakobsonowskim rozumieniu jest obszarem kształtowania się funkcji poetyckiej. Jak nietrudno zauważyć, chodzi w tym przypadku o tzw. poezję lingwistyczną, a ulubieńcem jest poezja Mirona Białoszewskiego, zwłaszcza zaś jego późniejsza twórczość¹³.

Aby umotywić przydatność tej poezji do nauczania/uczenia języka w skojarzeniu z uczeniem o języku, przypatrzmy się dwu przykładom. Oto wiersz z tomu *Rozkurz*¹⁴ (*Pada deszcz*):

Pada deszcz.
 Leży.
 – Kto idzie?
 Przeszedł dreszcz.

Wiersz niesłychanie prosty w swojej warstwie leksykalnej. Może tylko należałoby wyjaśnić słowo *dreszcz*, wskazując, że znaczy tyle, co 'uczucie zimna połączone z mimowolnymi ruchami ciała', wskazując jego synonimy: *ciarki*, *mrowie*, jak również związki frazeologiczne, w jakich występuje (*mieć dreszcze*, *przeszedł mnie dreszcz*) oraz ich znaczenie. Wiersz prosty w warstwie leksykalnej, albowiem jest to utwór oparty na grze językowej, która wykorzystuje polisemię związaną z ciągiem: *iść – przejść – padać – leżeć* i z szeregiem metafor, którymi opisujemy zjawiska atmosferyczne: *deszcz*, *śnieg* (*pada*, *spadł*, *idzie*, *przeszedł*, *przechodzi*, *leży*) oraz metafor związanych z człowiekiem.

¹³ Przytoczmy przynajmniej jedną wypowiedź poety: „to, co ja piszę, jest związane jakoś z tym, co się dzieje dookoła, z językiem mówionym, łowionym. Szukam tych żywych docieków [...] Ja nie wybieram, jak mówiłem, języka. Łapię ten, który jest obok” (K. Nastulanka, *Sami o sobie*, Warszawa 1975).

¹⁴ Cyt. za: M. Białoszewski, *Rozkurz*, Warszawa 1980. Powstały również analizy językowe utworów poetyckich Ewy Lipskiej podejmujące zagadnienia cech tekstu poetyckiego jako tekstu przydatnego w nauce języka polskiego jako obcego. Zob.: M. Pastuch, *Ewy Lipskiej postscriptum do języka*, „Postscriptum” 1993, nr 4 oraz J. Tambor, „Dyktando” *Ewy Lipskiej, czyli kilka językoznawczych uwag o poezji*, *ibidem*, 1997, nr 21.

Potoczny frazeologizm *pada deszcz* o stałym znaczeniu został odfrzeologizowany w tym sensie, że słowo *pada* aktualizuje w wierszu także znaczenie 'upada', 'przewraca się'. Konsekwencją tego jest pojawienie się słowa *leży*, skoro bowiem pierwszy wers opisuje dokonujący się proces, to drugi wers powiadamia o jego zakończeniu i aktualnej sytuacji. Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że w języku polskim *deszcz* może *padać*, ale jednak nie może *leżeć*. Poetycki zapis „stanu deszczu” odwołuje się tu do frazeologizmów związanych ze słowem *śnieg* i ustala swoistą ekwiwalencję. Skoro bowiem *śnieg* także *pada* i kiedy *spadnie*, to *leży*, to być może stan taki winien przysługiwać również deszczowi. Sytuacja, jaką wytwarza gra językowa z dwu pierwszych wersów, zostaje jednak odmetaforyzowana i spersonifikowana poprzez wersy następne. Standardowe pytanie „Kto idzie?” wprowadza bowiem sytuację, kiedy dopytujemy się o osobę, nie widząc jej dokładnie, ale jednocześnie przywołuje jak echo wyrażenie *idzie deszcz* (= nadchodzi, zbliża się, nadciąga). Wreszcie ostatni wers *przeszedł deszcz* poprzez paronomastyczne zestawienie *dreszcz-deszcz* i możliwości reakcyjne czasownika *przeszedł* przywołuje swoje echo w postaci: *przeszedł deszcz*. Sytuacja zagrożenia, zaniepokojenia, lęku, jaka stoi za formułą *przeszedł dreszcz*, udziela się drugiemu zjawisku. W istocie Białoszewski wykorzystuje typową metaforykę potoczną – personifikację zjawisk przyrodniczych i atmosferycznych i dzięki opisanej grze językowej łączy dwa plany: deszczu i upadku człowieka w kategoriach zagrożenia, niepewności, lęku.

Jeszcze inny przykład to wiersz *Arabi do nas*, z cyklu *Wycieczka do Egiptu*, z tego samego tomu:

Arabi na nas
 – Bolanda gut or-bis
 – tak tak i-bis
 i anu-bis

Podobnie jak poprzednio warto byłoby wyjaśnić, że „orbis” to polskie biuro podróży organizujące – jako jedyne w czasach PRL – zagraniczne wycieczki, można wyjaśnić także często turystyczno-handlowy charakter tych wycieczek. Jest w tym przypadku miejsce na rozważenie typowego przecież błędu Arabi: Arabowie, można skorzystać z okazji i w związku z pojawieniem się arabskiej nazwy Polski (*Bolanda*), porozmawiać choćby o nierozpoznanianiu opozycji: bezdźwięczna (*Polska : Polonia : Polanda*) – dźwięczna (*Bolanda*). Jest miejsce na omówienie rozbudowanej gry językowej, której podstawą jest tutaj paronomazja i pewnego modelu świata, jaki wiersz niesie.

Oto pojawia się nazwa – pamiętajmy, wiersz pochodzi z wycieczki poety do Egiptu – biura podróży: *Orbis* (w wierszu *or-bis*), ale w kontekście poprzedniego słowa, które jest zapisem angielskiego wyrazu *good* może być

odczytana również jako ang. *or*, czyli *lub*, oraz *bis*, czyli najogólniej – ‘powtórzenie’. Ta cząstka staje się paronomastyczną motywacją pojawienia się wyrazu *ibis* (ptak czczony w starożytnym Egipcie) i podobnego rozpisania go na *bis* i na *i*, które może być spójnikiem (podobnie jak poprzednie *lub*), albo też ang. *I*, czyli ‘ja’. I wreszcie na tej samej zasadzie pojawia się *Anubis* – jako postać z panteonu religijnego Egiptu (podobnie więc jak *ibis*) oraz jako wyraz podobnie brzmiący jak *Orbis* i *Ibis*. Ta klasyczna metafora językowa budowana na słowie i jego związkach paronomastycznych, często stosowany przez Białoszewskiego chwyt artystyczny we wczesnych wierszach, ma tutaj inne funkcje. Warto zauważyć, że wiersz ma postać zapisanych „kwestii”. Można więc odczytać go jako wyobrażoną rozmowę (dialog). Pierwsza kwestia, poprzedzona kreską (–), byłaby w swym dosłownym sensie wypowiedzią Arabów do Polaków (*Arabowie na nas*, to tyle, co ‘mówią do nas o nas’, por. potocznie *mówić na nas* zam. *mówić o nas*). Jest to zatem ciepła opinia o Polakach, polskim biurze podróży, a stanowi to zapewne także metaforyczny skrót podziwu dla naszych umiejętności godzenia turystyki i handlu, jaką przejawialiśmy w tamtych latach. Całość tekstu imituje sposób transkrypcji staroegipskich hieroglifów w alfabecie łacińskim. Byłby to sygnał, że wypowiedź Arabów została zrozumiana jako wypowiedź w „narzeczu angielsko-arabskim”. Dlatego też Polacy usiłują odwzajemnić uprzejmość (druga kwestia poprzedzona drugą kreską), imitując odpowiedź na tekst sformułowany w tymże narzeczu i dotyczący tego, a której tematem jest to, co stanowi *gut* w kulturze arabskiej (*ibis*, *anubis* = zabytki, kultura). W tak odczytanym tekście wiele jest znakomicie uchwyconego klimatu podróży polskich do Egiptu tamtych lat, wizerunku podróżującego Polaka, jak również żartu ze stopnia znajomości języków obcych przez Polaków i powierzchownej wiedzy o kulturze innych narodów.

Od sześciu lat na wakacyjnych kursach organizowanych przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej UŚ przeprowadzany jest „turniej tłumaczy”. Do udziału w tym turnieju są zachęcani uczestnicy z grup zaawansowanych i średnio zaawansowanych. Są to osoby, które uczestniczą w seminariach dla studentów polonistik i slawistik, jak również ci, którzy wybierają seminarium „ogólne”, czyli tzw. wiedzę o Polsce, a są studentami kierunków pozafilologicznych i pozahumanistycznych.

„Turniej tłumaczy” jest w istocie, obok językowych gier i językowych zajęć dodatkowych, jeszcze jedną formą uczenia języka polskiego, przy czym dbamy również, aby zachowany był aspekt „literacki” tego turnieju. Generalnie chodzi o to, aby studenci dokonali przekładu proponowanego utworu poetyckiego z języka polskiego na ich język rodzimy. „Turniejowość” nie zakłada w tym przypadku ostrej, profesjonalnej konkurencji, współzawodnictwo jest raczej symboliczne. Idzie przede wszystkim o mobilizację jak największej ilości uczestników w tej zabawie i o doprowadzenie

jej (zainteresowania się tekstem) do końca w postaci stworzenia przekładu. Powstałe przekłady są drukowane w specjalnych tomach oraz publikowane na stronach internetowych Szkoły i jest to jedyne, wspólne dla tych wszystkich, którzy pracę zakończyli, uhonorowanie udziału w turnieju i jedyna nagroda.

Trzeba przyznać, że turniej cieszy się olbrzymią popularnością. Propagowany już na początku kursu na zajęciach językowych i na seminariach mobilizuje na ogół większość uczestników grup zaawansowanych i średnio zaawansowanych, część z nich później wykrusza się, ale liczba dostarczonych przekładów bywa pokaźna.

Prace nad przekładem polegają na wspólnych dyskusjach na zajęciach i seminariach, jak również na indywidualnych rozmowach i konsultacjach z pracownikami, którzy „czuwają” nad turniejem; są to zarówno lektorzy języka polskiego, jak i literaturoznawcy.

W roku 1992 turniej tłumaczy został zainicjowany przekładami wiersza Bolesława Leśmiana *** (*Mrok na schodach. Pustka w domu*), zebraliśmy wówczas 11 tekstów. W 1993 r. zaproponowaliśmy wiersz K. K. Baczyńskiego i była to propozycja mało udana. W następnych latach – w 1994 r. wiersz Kazimierza Wierzyńskiego *** (*Jestem, jak szampan*) miał 19 przekładów, w 1995 r. liryk Czesława Miłosza *Wyznanie* miał również 19 przekładów, wiersz Mirona Białoszewskiego *Skakanka Ufoistki* w 1996 r. pozyskał sobie 21 przekładów, a w tym roku *Ogrodniczki* Jarosława Iwaszkiewicza zostały przełożone 20 razy. Liczba uczestników turnieju jest zwykle większa niż liczba przekładów, ponieważ powstają także translacje zbiorowe.

Jak zostało powiedziane, teksty do przekładu zostają dobrane w czasie kursu. Generalną zasadą, jaka przyświeca temu wyborowi, jest przekonanie, że turniej ma być jedną z form uczenia języka. Traktujemy więc tekst poetycki jako swoisty materiał do nauczania języka i pod tym kątem dobieramy konkretne utwory. Staramy się jednak honorować również stronę literacką – wyborowi towarzyszy chęć prezentacji dobrej poezji, prezentacji ciekawych zjawisk poezji współczesnej oraz dobór takiego materiału, na którym w sposób niezobowiązujący można byłoby przeprowadzić pokazową analizę i interpretację utworu literackiego dla tych, których ciekawi oryginalność artystyczna tekstu.

Tłumaczenie jest swoistym imperatywem wewnętrznym w uczeniu się języka obcego. Wyzwala się ono na pewnym etapie nauki w każdym z nas jako konieczność i jest sprawdzianem możliwości wniknięcia w świat, którego produktem i obrazem jest tłumaczony tekst. I tak pracę przekładową staramy się rozumieć. Nie jest to działanie, którego efektem byłoby „przyswojenie” tekstu dla kultury języka, na który tłumaczy się tekst, ale po prostu interpretacja tekstu, obcowanie z tekstem i przeżywanie świata, w jakim powstał jako świata oswojonego; świata, który może być moim

doświadczeniem. Każdy wiersz niesie również nieco inne problemy, z którymi uczestnicy turnieju zmagają się z pomocą lektorów i wykładowców. Piękny liryk Leśmiana został zaproponowany, aby m. in. pokazać symboliczny charakter typowych również dla mowy potocznej środków stylistycznych (paralelizm składniowy, anaforyczność wypowiedzi), symboliczny charakter szyku zdaniowego, jak również rozbudowaną sieć semantyczną ważnego dla wiersza słowa *śnieg*. W wierszu Miłosza *Wyznanie* próbowaliśmy analizować sytuację komunikacyjną wpisaną w tekst, poetykę enumeracji oraz związany z nią sposób oglądu i rozumienia świata. W *Skakance Ufoistki* fascynowała nas dykcja wypowiedzi będąca wyraźną aluzją do wyliczanek dziecięcych i związana z nią – poprzez rzeczywistość gry i zabawy, w której wyliczanki są realizowane – autonomia i wydzielenie świata, w którym się mówi. Podglądaliśmy interioryzację mowy potocznej w wierszu, aż po potknięcia językowe. Podglądaliśmy metaforykę wiersza, która umożliwia przedstawienie wyobrażonego porwania przez UFO jako ekstatycznego, religijnego porwania do nieba na wzór tego, co się dzieje w opowieściach biblijnych. Wreszcie spotkanie z *Ogrodniczkami* Iwaszkiewicza stało się wspaniałą lekcją polskiego słowotwórstwa, ujawniania się znaczeń kontekstowych, lekcją semantyki porównawczej i konfrontacją językowych i pozajęzykowych obrazów świata.