

**POSTSCRIPTUM**  
**POLONISTYCZNE**



# POSTSCRIPTUM

## POLONISTYCZNE

---

**2020 • 2 (26)**

### Redakcja

ROMUALD CUDAK – redaktor naczelny

JOLANTA TAMBOR – zastępca redaktora naczelnego

ALEKSANDRA ACHELNIK, MAGDALENA BĄK,

IVANA DOBROTOVÁ (Republika Czeska), LI YINAN (Chiny),

MARCIN MACIOŁEK, AGNIESZKA MADEJA, AGNIESZKA NĘCKA,

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA, KAROLINA POSPISZIL,

ANNA SYNORADZKA-DEMADRE (Francja)

MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA – sekretarz redakcji

### Rada Programowa

KALINA BACHNEWA Sofia, JERZY BARTMIŃSKI Lublin,

ANNA DĄBROWSKA Wrocław, MARIA DELAPERRIÈRE Paryż,

KATARZYNA DZIWIWIREK Seattle, ELWIRA GROSSMAN Glasgow,

KRIS VAN HEUCKELOM Leuven, MAŁGORZATA KITA Katowice,

AŁŁA KOŻYNOWA Mińsk, LUIGI MARINELLI Rzym,

MICHAŁ MASŁOWSKI Paryż, GERHARD MEISER Halle,

WŁADYSŁAW T. MIODUNKA Kraków, LÁSZLÓ K. NAGY Debreczyn,

ALEKSANDER NAWARECKI Katowice, WACŁAW M. OSADNIK Edmonton,

KAZIMIERZ OŻÓG Rzeszów, ANNA MAŁGORZATA PACKALÉN PARKMAN Uppsala,

MARIE SOBOTKOVÁ Olomuniec, TAMARA TROJANOWSKA Toronto,

MARIA WOJTAK Lublin

Pismo krajowych i zagranicznych polonistów

# POSTSCRIPTUM

POŁONISTYCZNE

Pismo jest kontynuacją półrocznika „Postscriptum”, który ukazywał się od 1992 do 2007 r.  
Wersja elektroniczna: [www.postscriptum.us.edu.pl](http://www.postscriptum.us.edu.pl)

Pismo recenzowane naukowo.  
Nazwiska recenzentów podawane są łącznie raz w roku na stronie internetowej:  
[www.postscriptum.us.edu.pl](http://www.postscriptum.us.edu.pl)

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna,  
ukazująca się na platformie [www.journals.us.edu.pl](http://www.journals.us.edu.pl)

Czasopismo objęte programem  
Wsparcie dla Czasopism Naukowych

Redaktorzy numeru  
ROMUALD CUDAK, MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA

Redakcja językowa  
KAROLINA GRABOŃ, MAŁGORZATA SMERECZNIK

Projekt okładki, layout i łamanie  
MAREK FRANCIK

Publikacja sfinansowana ze środków  
UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO W KATOWICACH

Publikacja na licencji  
Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe  
(CC BY-SA 4.0)



Adres redakcji  
„Postscriptum Polonistyczne”  
Szkoła Języka i Kultury Polskiej UŚ  
Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich UŚ  
pl. Sejmu Śląskiego 1, 40-032 Katowice  
tel./faks: +48 322512991, tel. 48 322009424  
e-mail: [postscriptum@us.edu.pl](mailto:postscriptum@us.edu.pl)  
[www.postscriptum.us.edu.pl](http://www.postscriptum.us.edu.pl)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@us.edu.pl](mailto:wydawnictwo@us.edu.pl)

Czasopismo wcześniej ukazywało się w formie drukowanej z ISSN 1898-1593  
**ISSN 2353-9844**



## Spis treści

### Niezmiennność i zmiana jako perspektywy badawcze

#### **Glottodydaktyka polonistyczna** .....9

ROMUALD CUDAK: Glottodydaktyka polonistyczna  
w perspektywie przemian .....11

MAGDALENA STECIAĞ: *Lingua receptiva*. Wyzwania  
wielojęzycznej komunikacji receptywnej w Europie .....31

ALEKSANDRA WALKIEWICZ: Glottodydaktyka a kompetencja  
komunikacyjna w dobie komunikacji elektronicznej .....43

MAGDALENA ZAKRZEWSKA-VERDUGO: Kompetencja fonologiczna  
w nauczaniu języka polskiego Słowaków. Trudne miejsca w wymowie  
(i ortografii) .....55

IWONA KAPROŃ-CHARZYŃSKA: Nauczanie fonetyki języka polskiego  
z perspektywy logopedycznej – studium przypadku studentów z Chin ...65

JAGNA MALEJKA: Wykorzystanie podejścia międzykulturowego  
w nauczaniu języka polskiego w Chinach na przykładzie kuchni .....77

ANETA NOTT-BOWER: Dwupiśmienność (biliteracy) szansą  
na zrównoważony rozwój dziecka dwujęzycznego .....91

KAMILA KUROS-KOWALSKA: Percepcja zmian w języku polskim  
u uczniów dwujęzycznych w Anglii (na przykładzie słownictwa  
młodzieżowego) ..... 105

#### **Rozważania literaturoznawcze** ..... 119

AGATA PALIWODA: Nowy Jork w prozie Janusza Głowackiego ..... 121

JOLANTA PASTERKA: Literackie figury domu w prozie  
Danuty Mostwin ..... 131

JANUSZ PASTERSKI: Przestrzeń akwaticzna w wierszach poetów polskich  
w Kanadzie ..... 143

WOJCIECH LEMAŃSKI: Czy męskie kobiety i zniewieściali mężczyźni to wytwór kultury współczesnej? Ślady przenikania się ról płciowych w dramacie <i>Barbara jeszcze Gasztołdowa żona</i> Dominika Magnuszewskiego .....	157
BARBARA GUTKOWSKA: „Gombrowicz jest moją zmurą”. Dziennikowe zmagania Sławomira Mrożka z Witoldem Gombrowiczem .....	171
<b>Varia</b> .....	183
RENATA RYBA: Opinie na temat rządów w Rzeczypospolitej z perspektywy zabezpieczenia ludności przed plagą jasyru – w wypowiedziach wybranych pamiętnikarzy siedemnastego stulecia .....	185
ANNA GAWRYŚ-MAZURKIEWICZ: Ekonomia niedoboru na nieludzkiej ziemi. O wspomnieniach polskich zesłańców z lat czterdziestych XX wieku do Kazachstanu .....	195
ARTUR JACEK JĘDRZEJEWICZ: Tematyka migracyjna na przykładzie filmu <i>Der Junge Siyar / Before snowfall</i> kurdyjskiego autora Hishama Zamana .....	207
ELWIRA BOLEK: Metafory w plakatach teatralnych Jerzego Czerniawskiego .....	217
AGNIESZKA LATOS: Fемinatywy w stanowiskach Rady Języka Polskiego. Język a ewolucja normy społecznej .....	227
<b>Nekrolog</b> .....	243
MARIAN KISIEL: JACEK LYSZCZYNA 13 lipca 1954–20 lutego 2020 .....	245



## Contents

### Immutability and change as research perspectives

#### **Glottodidactics in Polish studies .....9**

ROMUALD CUDAK: Glottodidactics in Polish studies in view of transformations .....11

MAGDALENA STECIĄG: *Lingua receptiva*. Challenges of multilingual receptive communication in Europe .....31

ALEKSANDRA WALKIEWICZ: Teaching communication skills in the era of electronic communication .....43

MAGDALENA ZAKRZEWSKA-VERDUGO: Phonological competence in teaching Polish to Slovaks. Difficult points in pronunciation (and spelling) .....55

IWONA KAPROŃ-CHARZYŃSKA: Teaching Polish phonetics from the point of view of speech therapy – case study involving Chinese students .....65

JAGNA MALEJKA: Using an intercultural approach in teaching Polish in China using the example of cuisine .....77

ANETA NOTT-BOWER: Bilingualism as an opportunity for sustainable development of bilingual children .....91

KAMILA KUROS-KOWALSKA: Perception of changes in the Polish language in bilingual students in England (using the example of youth vocabulary) ..... 105

#### **Deliberations in the field of literature studies ..... 119**

AGATA PALIWODA: New York in the prose writings of Janusz Głowacki ..... 121

JOLANTA PASTERSKA: Literary figures of the home in Danuta Mostwin's prose ..... 131

JANUSZ PASTERSKI: Aquatic space in poems by Polish poets in Canada .....	143
WOJCIECH LEMAŃSKI: Are masculine women and effeminate men a product of contemporary culture? Traces of gender role interpenetration in Dominik Magnuszewski's play <i>Barbara jeszcze Gąsztołdowa żona</i> .....	157
BARBARA GUTKOWSKA: "Gombrowicz haunts me." Sławomir Mrożek's diary struggles with Witold Gombrowicz .....	171
<b>Varia</b> .....	183
RENATA RYBA: Opinions of governments in the Polish–Lithuanian Commonwealth from the point of view of protecting the population against the plague of Tatar captivity – based on statements by selected memoirists of the 17 <sup>th</sup> century .....	185
ANNA GAWRYŚ-MAZURKIEWICZ: Shortage economy in an inhuman land. Memories of Polish exiles to Kazakhstan from the 1940s .....	195
ARTUR JACEK JĘDRZEJEWICZ: Migration themes using the example of Der Junge Siyar/ Before snowfall, a film by the Kurdish author Hisham Zaman .....	207
ELWIRA BOLEK: Metaphors in Jerzy Czerniawski's theatre posters .....	217
AGNIESZKA LATOS: Feminine forms in two statements of positions of the Polish Language Council. Language and the evolution of the social norm .....	227
<b>In Memoriam</b> .....	243
MARIAN KISIEL: JACEK LYSZCZYNA (obituary) .....	245



# **GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA**





ROMUALD CUDAK

 <https://orcid.org/0000-0001-6047-680X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katowice

## Glottodydaktyka polonistyczna w perspektywie przemian

Glottodidactics in Polish studies in  
view of transformations

**Abstract:** The paper reflects on the development and the transformations which contemporary Polish glottodidactics faces and must somehow address in the coming years. The first part contains a discussion of W. Miodunka's book on the creation, current status and developmental prospects of Polish glottodidactics, as well as a description of a collective work on teaching Polish as a foreign language in light of the prospects for development of education in the field of Polish studies. The second part discusses the need for glottodidactics to take a position on the turnabout taking place in the humanities as well as on the environmental crisis, migration and the pandemic.

**Keywords:** glottodidactics in Polish studies, new humanities, environmental crisis, migration, pandemic

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się przemianom, przed jakimi staje współczesna glottodydaktyka polonistyczna i wobec których musi się jakoś opowiedzieć w ciągu następnych lat. Część z nich to sytuacje w pewnej mierze już przez nią rozpoznane, przeobrażenia, które już się dokonują (dokonały) w obrębie refleksji naukowej i praktyki dydaktycznej. Część czeka na reakcję z jej strony. Przywilejem takich dyscyplin, jak dydaktyka szkolna czy glottodydaktyka jest to, że nie muszą reagować na możliwości przemian natychmiast, kiedy jeszcze trwa rebelia, która je wytwarza. Kiedy jednak formuje się krajobraz po bitwie, pora i im ustosunkować się wobec zaistniałych nowych spojrzeń i wizji.

\* \* \*

W ostatnich pięciu latach na rynku wydawniczym ukazały się dwie książki niezwykle cenne dla edukacji polonistycznej cudzoziemców. Pierwsza z nich to *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* wydana w 2016 roku przez oficynę Księgarnia Akademicka. Jej autorem jest Władysław T. Miodunka, jeden z pionierów nauczania języka polskiego wśród cudzoziemców, osoba niezwykle zaangażowana i zasłużona dla glottodydaktyki polonistycznej, guru w tej dziedzinie. Druga praca to dzieło zbiorowe zatytułowane *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy* i wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w 2018 roku. Zespół autorski pracujący pod przewodnictwem Władysława T. Miodunki i Jolanty Tambor liczył czternaście osób. Są to znani badacze zajmujący się problematyką edukacji polonistycznej w świecie i aktywni dydaktycy w tym zakresie z różnych środowisk uniwersyteckich: Aleksandra Achtełik, Romuald Cudak, Danuta Krzyżyk, Jan Mazur, Bernadeta Niesporrek-Szamburska, Kazimierz Ożóg, Adam Pawłowski, Dorota Praszalowicz, Anna Seretny, Roman Szul, Agnieszka Tambor, Tadeusz Zgółka<sup>1</sup>. Fakt, że obie monografie są solidnymi kompendiami z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego i zawierają obszernie rozdziały poświęcone perspektywom (rozwojowi) glottodydaktyki, zobowiązuje, aby – postulatycznie w swojej istocie – refleksje dotyczące przemian edukacji polonistycznej wśród cudzoziemców zacząć właśnie od przypomnienia tych prac.

*Glottodydaktyka polonistyczna* W.T. Miodunki jest w istocie podsumowaniem dotychczasowego dorobku naukowego tej dyscypliny. Praca składa się z sześciu rozdziałów. Początkowy ukazuje rozwój naukowej refleksji nad nauczaniem języka polskiego jako obcego. To, zdaniem badacza, działania zapoczątkowane w drugiej połowie XX wieku przez polonistów Uniwersytetu Warszawskiego, kontynuowane następnie w innych ośrodkach uniwersyteckich wraz z rozwojem nauczania języka polskiego jako obcego poza jego pierwszymi środowiskami. W tym rozdziale została sformułowana, co dla nas szczególnie ważne, definicja glottodydaktyki polonistycznej, do której trzeba będzie powrócić. Rozdziały kolejne rejestrują dorobek naukowy krajowej glottodydaktyki polonistycznej w zakresie metodyki nauczania języka

---

<sup>1</sup> Zob. rzeczowe opracowania na temat obu publikacji: Gębał 2018; Tambor A. 2018; Zarzycka 2017; Zarzycka 2019.

polskiego oraz towarzyszących jej, tworzących się, subdyscyplin. Miodunka omawia tu podręczniki z metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, programy nauczania, poradniki metodyczne, prace stanowiące wkład do glottodydaktyki ogólnej. Już tutaj, jako że opis ma charakter ujęcia całościowego, odnotowane są prace poświęcone nauczaniu polszczyzny nie tylko jako języka obcego, ale także drugiego i odziedziczonego. Warto zwrócić uwagę, że omówione zostały również programy i opracowania książkowe dotyczące nauczania realiów i kultury polskiej jako obcej. W przypadku subdyscyplin zarysowany został, co oczywiste, stan początkowy, „wyjściowy”.

Rozwój glottodydaktyki polonistycznej jest widziany przez Autora z punktu widzenia innowacji. To swoiste „przemodelowanie” stanu obecnego z perspektywy „statycznej” na „dynamiczną” staje się widoczne w rozdziale czwartym. Umożliwia ono prezentację metodyki nauczania z perspektywy *terminus ad quem* i wpisanie refleksji nad językiem (i jego nauczaniem) drugim i odziedziczonym. Innowacyjność spojrzenia umożliwia jednocześnie zarysowanie ewolucji nauczania związanej z przejściem od językoznawczego modelu języka jako struktury (gramatyki) do języka jako narzędzia komunikacji i adaptowania do glottodydaktyki podejścia komunikacyjnego. Rozważania kończą się rozdziałem kolejnym, który jest propozycją periodyzacji dziejów glottodydaktyki polonistycznej. Jak w całej pracy, swoją koncepcję periodyzacji Miodunka nakreśla w kontekście innych wcześniejszych opracowań dotyczących tego zagadnienia.

Część postulatywna zamyka się w ostatnim, szóstym rozdziale. Omawiając perspektywy rozwoju glottodydaktyki polonistycznej, Autor wskazuje „mocne i słabe” strony dyscypliny w jej obecnym kształcie, rysuje perspektywy rozwoju badań naukowych w tym zakresie oraz rozwoju nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego/drugiego. Wiele miejsca poświęca również konieczności tworzenia wspólnoty dyskursywnej (termin G. Zarzyckiej) glottodydaktyków polonistycznych.

Niepodważalną wartością monografii Miodunki jest to, że stanowi ona dokumentację dorobku dość młodej, a okrzeplej już dyscypliny naukowej – glottodydaktyki polonistycznej. Ważny jest także fakt, że Autor potrafi przekonująco udowodnić, iż prezentowane w książce badania można ująć w kategoriach specyficznej dyscypliny naukowej i *de facto* ogłosić formalnie (za)istnienie jej w nauce polskiej. Do zasług trzeba wreszcie dopisać i to, że Autor proponuje definicję tej dyscypliny, uznając proklamowaną oficjalnie naukę jako konkretną realizację szczegółowej odmiany glottodydaktyki ogólnej. Ta definicja, uwzględniająca odmiennność tradycji nauczania języka polskiego jako obcego oraz specyfikę tego nauczania, brzmi następująco:

Glottodydaktyka polonistyczna jest dziedziną nauk humanistycznych zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Przekonanie o powiązaniu i wzajemnej determinacji procesów nauczania i uczenia się powinno prowadzić do podniesienia efektywności obu procesów w wyniku wykorzystania ogólnej wiedzy glottodydaktycznej.

Glottodydaktyka polonistyczna zajmuje się m.in. metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, uważaną teraz za jedną z subdyscyplin glottodydaktyki, do których zaliczamy też: pedeutologię polonistyczną, akwizycję języka polskiego jako obcego i drugiego, polonistyczne językoznawstwo dydaktyczne, preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych, nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego i drugiego wspomagane komputerowo, sytuację polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego w poszczególnych krajach i regionach świata, politykę językową w zakresie promocji i nauczania polszczyzny w świecie, historię nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego oraz glottodydaktykę porównawczą (Miodunka 2016, 54).

Przyjrzyjmy się bliżej proponowanej definicji, ponieważ wydaje się, że sankcjonuje użycie tego terminu, kiedy za zakres przedmiotowy uznamy całą współczesną refleksję naukową nad nauczaniem polonistycznym w świecie i częściowo w kraju oraz specyficzne krajowe i zagraniczne sytuacje dydaktyczne, które stanowią przedmiot tej refleksji.

W powszechnym rozumieniu *glottodydaktyka* jest terminem oznaczającym naukę i praktykę związaną z nauczaniem języków obcych w opozycji do dydaktyki nauczania języka rodzimego (ojczystego); glottodydaktyka w podstawowym rozumieniu to zatem nauczanie języków obcych i termin obywateli się w tym przypadku bez dodatkowych dookreśleń, dopóki nie wskazujemy o jaką konkretną glottodydaktykę chodzi (np. glottodydaktyka języka angielskiego). W znaczeniu terminu zwykło używać się także pojęcia „języka jako obcego”, wyjaśniając termin glottodydaktyka nie tyle jako nauczanie języków obcych, ale jako nauczanie języków *jako* obcych (i odpowiednio: nauka o nauczaniu języków jako obcych), co pozwala nam użyć pojęcia w odniesieniu do języka rodzimego, w naszym przypadku – polskiego (glottodydaktyka języka polskiego jako obcego), wyuczanego właśnie jako obcego. Oba wyrażenia zakładają, że uczącym się danego języka jest cudzoziemiec, dla którego poznawany język nie jest rodzimy, ale obcy. W tym ujęciu glottodydaktyka polonistyczna (a może precyzyjniej: glottodydaktyka języka polskiego) oznacza nauczanie języka polskiego jako obcego, nierodzimego, a więc przede wszystkim proces nauczania polszczyzny wśród cudzoziemców.

Wprowadzenie w obszar definiowania sytuacji języka polskiego jako drugiego to znacząca innowacja Miodunki, ważna, ale wysuwająca chyba tak rozumianą naukę z tradycyjnych ram klasyfikacji i specyfikacji oraz sytuująca ją jako pogranicze tradycyjnej glottodydaktyki i dydaktyki języka polskiego. Myśl to godna zaakceptowania, bo uwzględniająca realne kłopoty ostrego wydzielenia opozycji rodzimy – obcy w przypadku języka polskiego użytkowanego choćby w rozległej i zróżnicowanej diasporze polonijnej. Wydaje się, że jest to decyzja słuszna i ważna dla procesu nauczania, z nim bowiem wiążą się właśnie sytuacje edukacji językowej wśród osób starszych i młodzieży, dla których język polski nie jest obcy w sensie pochodzenia uczącego się (jest w jakiś sposób rodzimy), jednakże użytkowany słabo, inaczej lub po prostu nieużytkowany (także) ze względu na ograniczone kompetencje i sytuację zamieszkania. Otwarta w definicji Miodunki możliwość dalszego precyzowania przedmiotu badań i nauczania umożliwia dookreślenie zakresu przedmiotowego i włączenie weni np. sytuacji języka polskiego jako odziedziczonego. Takie ujęcie pozwala na kognitywne rozumienie definicji, w której kryterium zamkniętej klasy jest zastąpione „podobieństwem rodzinnym” i implikuje jako właściwość transdyscyplinarne cechy definiowanych obiektów, a w praktyce integrację badań i praktyk.

Druga sprawa to pojawiające się wyrażenie „polonistyczna” zamiast „glottodydaktyka języka polskiego”. Jest to zapewne sprawa stylistyki, ale chciałbym użycie tego terminu spożytkować, pewnie zgodnie z intencją jego twórcy, jeszcze inaczej. Z definicji wynika bowiem, że trzonem teorii i praktyki tej nauki jest nauczanie języka. Z pracy (i innych prac Autora, twórcy m.in. pojęcia kompetencji socjokulturowej<sup>2</sup>) wynika bowiem, że oczywiste jest przeświadczenie, iż język jest (fundamentalnym) fenomenem kulturowym i jego osadzenie w kulturze jest widoczne faktycznie na każdym piętze organizacji wypowiedzi językowej. Nauczając języka, uczymy zatem jednocześnie kultury, w jakiej funkcjonuje. Przeświadczenie to jest również widoczne we fragmentach poświęconych omówieniu dorobku naukowego glottodydaktyki polonistycznej, gdzie przedmiotem analizy staje się nauczanie kultury (fragment 2.4. książki)<sup>3</sup>. Rzecz jednak w tym, iż warto byłoby przemyśleć,

---

<sup>2</sup> Zob. Miodunka 2004.

<sup>3</sup> Wydaje się, że aktualnie nauczanie kultury polskiej wśród cudzoziemców jest już osobną dyscypliną glottodydaktyczną rozwijaną w środowisku warszawskim (P. Garncarek i zespół z nim współpracujący), łódzkim (G. Zarzycka, twórczyni pojęcia lingwakultura), wrocławskim (U. Burzyńska) czy katowickim (A. Achtelek). Zob. także Baran 2015. Warto dodać, że rozwinięte są prace poświęcone nauczaniu literatury (R. Cudak, W. Próchniak) i filmu wśród cu-

czy można zbliżyć glottodydaktykę polonistyczną w jej programowo-postulatywnym (innowacyjnym) charakterze do tego, co gdzie indziej nazywamy edukacją polonistyczną, zakładając, że proces nauczania dotyczy również w sposób świadomy zaprojektowanej edukacji kulturowej. To ważne, bo wiąże silniej glottodydaktykę w swej interdyscyplinarności nie tylko z glottodydaktyką ogólną i językoznawstwem, ale także z nowoczesnie, szeroko rozumianą polonistyką. Narusza to na swój sposób intencje ukryte w etymologii nazwy (*glotto-* < *glossa* = język, glottodydaktyka jako dydaktyka języka), aczkolwiek przecież już nie do końca podstawowe użycie terminu, bo *glotto-* wiąże się z obcością, ale trzeba skonstatować, że ta innowacja idzie z duchem czasu współczesnej i nowoczesnej dydaktyki oraz tendencji dążącej do integracji.

\* \* \*

Druga z przywołanych książek przynosi spojrzenie na nauczanie języka polskiego jako obcego z perspektywy zinstytucjonalizowanej praktyki dydaktycznej i użytkowania języka w przestrzeni komunikacji szkolnej i pozaszkolnej. Jest kompendium wiedzy o obecności języka polskiego w świecie w zakresie nauczania i użytkowania widzianego z perspektywy promocji, zwłaszcza w obszarze środowiska biznesowego. Praca powstała jako wynik zapotrzebowania na opracowanie, które pomogłoby prowadzić aktywną i efektywną promocję języka polskiego przez agendy państwowe. Zasadniczym przedmiotem opracowania jest nauczanie języka polskiego w świecie – jako obcego, drugiego, odziedziczonego, a po części rodzimego, ale prowadzone poza krajem. Obszarem naukowej penetracji są więc społeczne szkoły uzupełniające działające z inicjatywy polskich migrantów, lektoraty języka polskiego oferowane w kraju i na zagranicznych uniwersytetach, szkoły publiczne z językiem polskim w miejscach, gdzie istnieją duże skupiska polskiej diaspory oraz tzw. punkty konsultacyjne. Uczącymi się są zatem cudzoziemcy podejmujący naukę języka polskiego z różnych powodów, ale także dzieci migrantów europejskich, imigrantów i uchodźców osiadłych w Polsce, starsi i młodszy emigranci polonijni, dla których jest to język odziedziczony lub drugi, a także dzieci polskich emigrantów powracających do Polski, które narodziły się lub wychowywały poza granicami kraju.

---

dzoziemców (A. Tambor, M. Jelonkiewicz). Stowarzyszenie „Bristol” powołało odpowiednie sekcje, w których pracuje się nad nauczaniem w tych obszarach.



Praca składa się z trzynastu rozdziałów, większość dotyczy nauczania języka polskiego w świecie. W przypadku nauczania rozdziały poświęcono lektoratom języka polskiego w Polsce i w zagranicznych ośrodkach akademickich, zwracając szczególną uwagę na sytuację studentów zagranicznych w Polsce, problemy lektoratów i polonistik zagranicznych oraz certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. W omówieniu szkolnictwa podjęto zagadnienia sytuacji językowej dzieci z rodzin polskich w kontekście migracji, kwestię placówek prowadzących nauczanie języka polskiego za granicą, wyodrębniając oświatę polonijną na Wschodzie, sytuacji finansowej i prawnej oświaty polskojęzycznej, jak również kształcenia dzieci i młodzieży z kontekstem migracyjnym w polskim systemie edukacji. Osobne rozdziały poświęcono promocji języka polskiego i działaniom na rzecz jego statusu, roli technologii cyfrowych w tej promocji oraz literaturze polskiej jako narzędziu i przedmiotowi edukacji językowo-kulturowej. Rozdziały zostały zaopatrzone w streszczenia i końcowe podsumowania, a także postulaty i propozycje kierunków przyszłych działań. W ten sposób zarysowano również możliwości i kierunki rozwoju edukacji polonistycznej w świecie.

\* \* \*

Założone funkcje obu przywołanych opracowań (powołanie i opis glottodydaktyki polonistycznej, stworzenie kompendium pomocnego w promocji języka polskiego w świecie) nie wykluczają, ze względu na wiedzę, którą zawierają, potraktowania ich także jako ważnych podręczników z zakresu dydaktyki polonistycznej w świecie. Oba pokazują nauczanie języka polskiego w sytuacji dokonującego się rozwoju i jego dalszych możliwych dróg. Jest faktem, że zasadniczym przedmiotem rozważań wspomnianych prac stała się różnorodnie funkcjonująca edukacja językowa, niemniej jednak w obu książkach pojawiają się także informacje związane z edukacją literacką i kulturową. Bywa, że w rozważaniach termin *nauczanie języka* jest używany metonimicznie w stosunku do szeroko rozumianej edukacji polonistycznej, albowiem podejmowane zagadnienia dotyczą praktyk edukacyjnych (dydaktycznych), w których literatura i kultura albo stanowią poręczne narzędzie w nauczaniu języka, albo są odrębnym przedmiotem. Wydaje się, że refleksje na temat rozwoju glottodydaktyki polonistycznej (edukacji polonistycznej) zamknięte w przedstawionych opracowaniach warto uzupełnić dodatkowo-

mi spostrzeżeniami dotyczącymi możliwych dróg przeobrażeń w ramach tej dyscypliny i aktywności dydaktycznej. Celem niniejszych uwag nie jest zatem *rozwój* edukacji polonistycznej, aczkolwiek takie dzieła jak np. opisywana ekspertyza kuszą, aby na ich podstawie stworzyć model nauki w ujęciu diachronicznym. Jest natomiast ich zamiarem wskazanie *przemian* czy *przeobrażeń*, a może po prostu *innowacji*, jak chce Miodunka, tej dydaktyki ewokowanych przez nowe metodologie i wydarzenia globalne o światowym znaczeniu, które mogą inspirować naukę i dydaktykę. Są to przeobrażenia i przemiany – powtórzmy słowa wstępu – albo dokonane, albo takie, które powinny zostać starannie przemyślane jako propozycje zmian w obrębie dyscypliny. Obszar ich zaistnienia jest różnorodny. Są to i metody nauczania, sposoby prowadzenia zajęć, relacje komunikacyjne, i treści programowe, i koncepcje podręczników oraz materiałów pomocniczych, wreszcie – cele prymarne i dodatkowe glottodydaktyki. Obejmują obszary specyficzne dla glottodydaktyki polonistycznej oraz te, które ona dzieli z innymi naukami i nauczaniem jako subdyscyplina lub dyscyplina pokrewna. Mogą się one przejawiać różnorodnie – od modyfikacji po uzupełnienia i zmiany oraz rewizje w *status quo* dyscypliny. Trzeba także powiedzieć, że dokonują się one (lub już się dokonały) w naukach humanistycznych i w krajowej dydaktyce polonistycznej oraz dyscyplinach jej pokrewnych. Określić je można czterema słowami kluczami: zwrot metodologiczny i nowa humanistyka, ekologia, migracja i pandemia<sup>4</sup>.

\* \* \*

Rozwojowi nauczania języka polskiego jako nierodzimego towarzyszył, co na swój sposób naturalne, rozwój form dydaktycznych komplementarnych

---

<sup>4</sup> Literatura poświęcona nowej humanistyce jest już obszerna, a dyscyplina w nowym kształcie weszła zapewne w fazę „zajmowania pozycji i negocjowania autonomii” w naukach humanistycznych. Liczne są także prace poświęcone dydaktyce szkolnej na rzecz nowej humanistyki i te, w których migracja i ekologia są opisywane jako obszary determinujące kształtowanie się jej nowego oblicza. Źródłem wiedzy w obu przypadkach są m.in.: seria *Nowa Humanistyka*, numery monograficzne „Tekstów Drugich”, rozprawy pomieszczone w materiałach ostatnich Światowych Kongresów Polonistów (zwłaszcza ostatniego w postaci opracowania *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, Tambor red. 2018) oraz konferencji Stowarzyszenia „Bristol”. Prace podejmujące taką problematykę były publikowane w monograficznych numerach „Postscriptum Polonistycznego”: 2012, nr 2 (*Dydaktyka, glottodydaktyka – miejsca wspólne*); 2015, nr 2 (*Perspektywy glottodydaktyczne*); 2018, nr 2 (*Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwani wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*); 2019, nr 2 (*Migracje i ich konsekwencje*).

dla tego nauczania, a związanych z literaturą i kulturą polską. Zaowocowało to powstaniem studiów polskich niejako alternatywnych wobec rodzimej polonistyki, ale pozafilologicznych w swej istocie oraz form edukacji literackiej i kulturowej cudzoziemców, co wraz z edukacją językową zaczęło tworzyć edukację polonistyczną cudzoziemców jako zorganizowaną formę dydaktyczną. Rozpięta pomiędzy dydaktyką i polonistyką w swej interdyscyplinarności korzysta ona z tego, czym żywią się wymienione dyscypliny, adaptując jednak idee na swój grunt. To, co najważniejsze, literatura i kultura jako obiekt namysłu i nauczania, są traktowane zarówno jako poręczne narzędzie w nauczaniu polszczyzny, jak również jako samodzielny, autonomiczny obiekt nauczania.

Zwrotem metodologicznym w naukach humanistycznych, nazwijmy go – antystrukturalnym, wobec którego glottodydaktyka polonistyczna powinna się opowiedzieć, był na pewno przewrót, jaki dokonał się pod koniec XX wieku, albowiem on zapoczątkował nowe poststrukturalne widzenie języka, literatury i kultury, unieważniając, albo przynajmniej biorąc w nawias, strukturalne opisy i porządki świata. Ma on niezaprzeczalny wpływ na kształtowanie się m.in. polonistycznej edukacji literackiej.

Miałem okazję o tym pisać szerzej w artykule na polu postulatywnym, a dotyczącym koniecznych przemian w jednym z istotnych obszarów dydaktyki polonistycznej – w edukacji literackiej cudzoziemców (Cudak 2015). Zwraçałem wówczas uwagę, że uwzględniając zmiany dokonujące się w metodologii, należałoby przewartościować między innymi charakter spotkań z literaturą jako centralnego elementu tej edukacji zarówno z perspektywy nowych ujęć literatury i sposobów jej rozumienia, jak również z racji wynikającego z tych zmian nowego rozumienia lektury. Postulowałem, aby przemyśleć zasadność tworzenia osobnych kursów literatury i poszukiwania kanonów literackich w sytuacji, gdy – zdawało się – sama literatura traci swe istotne, wypracowane w historii funkcje społeczne, a kultura przestaje być literaturocentryczna. Proponowałem, by kursy te zastąpić spontanicznymi spotkaniami z dziełami literackimi, a kanony – budowaniem kolekcji literackich złożonych z utworów, których wartość wiąże się z globalnym odbiorem albo światowością tekstu. Zwraçałem uwagę, aby w przygotowaniu takich spotkań uwzględnić nowe nośniki literatury – piosenkę, np. w przypadku poezji śpiewanej i film, serial, czyli adaptację filmową w przypadku powieści. Sugerowałem rozszerzenie tych spotkań o rozmowy na temat współczesnych tęsknot poezji do zagubionych w rozwoju form liryki i melorecytacji, które mają swoje odzwierciedlenie choćby w poezji słamowej i ambitnej tekstowo piosence (hip-

-hop, rap) oraz poświęcanie ich również popularnym wśród twórców i odbiorców formom *non fiction* poszerzającym granice współczesnej literatury. Wskazywałem, że zwrot suponuje, aby stricte literacki ogląd literatury jako arcydzielności języka zastąpić rozumieniem jej jako artefaktu kulturowego. Pisałem wreszcie, aby – jak chce Markowski (2001) – przejętą z edukacji szkolnej formę lektury-interpretacji i uczonego śledztwa, które prowadzi do powtarzania myśli o tekście dawno już podanej do wiadomości jako nakazana profesjonalna egzegeza, zastąpić formą spotkania, będącego „amatorskim użyciem tekstu”. Po latach widać, że jest to kierunek, w którym ewoluuje zarówno refleksja na temat edukacji literackiej, jak i praktyka glottodydaktyczna<sup>5</sup>.

\* \* \*

Zwrot metodologiczny w naukach humanistycznych wyzwolił także tendencje, które doprowadziły do powstania „nowej humanistyki”. Aktualnie, kiedy ma ona za sobą początki swojego rozwoju i przechodzi z okresu heroicznego ku apogeum, widać, że pojawiała się również w centrum zainteresowania krajowej dydaktyki polonistycznej. To, co stało się jej dorobkiem, powinno być także obszarem namysłu do wykorzystania przez glottodydaktykę polonistyczną. Myślę w tym przypadku o ideach, postulatach i programach, jakie są zamknięte np. w koncepcji humanistyki ekologicznej czy środowiskowej, a może już polonistycznej dydaktyki ekologicznej czy też dydaktyki dla klimatu. Ewokowane postawy, działania, zachowania stają się zasadniczym budulcem nowego modelu egzystencji i aktywności człowieka, a zadaniem, jakie dydaktyka stawia przed sobą, jest wychowanie w tym właśnie duchu. Glottodydaktyka, ze względu na specyfikę nauczania, nie musi uznawać tych idei za wiodące w procesie edukacji, niemniej jednak powinna definiować swoje zadania w perspektywie proponowanych zmian.

Jak wiadomo, punktem wyjścia w tym namyśle jest przekonanie, że od 200–250 lat żyjemy w epoce geologicznej antropocenu, którą cechuje dominujący wpływ człowieka na ziemski ekosystem. Jego efektem jest globalne zagrożenie życia na Ziemi, a przygotowywana własnymi rękami apokalipsa może się nie wydarzyć, jeśli dokona się zbiorowa ekologiczna metanoja i na-

---

<sup>5</sup> Wskazać trzeba przede wszystkim prace T. Czerkies.

rodzi się nowy *homo ecologicus*. Rolę tę powierza się między innymi naukom humanistycznym, a zatem i nowoczesnej dydaktyce biorącej współodpowiedzialność zbiorową za zaistniały stan rzeczy i podejmującej obowiązek zarządzenia temu<sup>6</sup>. Chodzi przede wszystkim o przemodelowanie świadomości zbiorowej i wytworzenie we współczesnym człowieku wrażliwości ekologicznej i empatii środowiskowej wobec innych form istnienia ziemskiego. Ważne staje się budowanie obrazu świata i form poznania (doświadczenia), dla których istotne będą takie idee, jak partnerstwo, kooperacja, całość, etyka solidarności, natura jako wspólny dom i samoistna wartość życia roślin i zwierząt. Nowe, a może w ramach meatanoi – odnowione doświadczenie świata budowane na wspomnianych ideach jest możliwe, jeśli w przewartościowaniu będą nam pomagać nowe obrazy świata, które ewokują nie tylko poszerzenie czy wymianę leksyki, ale także przebudowę jej semantyki, nowe formy komunikacyjne, a także rewizjonistyczna lektura dotychczasowej literatury i kultury. A ponieważ problem jest tyleż globalny, ile lokalny, to musi być uwzględniony również w glottodydaktyce polonistycznej. To wymaga namysłu, dlatego też tylko na zasadzie spontanicznie tworzonego przykładu powiedziałbym, że chodzi (także) przynajmniej o dokooptowanie do sfer narzędzi i poznania w nauczaniu glottodydaktycznym tego, co poręcznie można nazwać środowiskiem (przyrodniczym) i – mniej poręcznie – naturą. Przedmiotem rozważań może się stać środowisko (natura) jako temat tekstów kultury oraz sposoby nadawania mu wymiaru krajobrazu i pejzażu jako działalności kulturowej, rodzaje literatury i kultury szczególnie predestynowane do nauczania w takiej perspektywie, to, co ekokrytyka nazywa zakorzenieniem czy uziemieniem literatury, konieczność przewartościowania frazeologii związanej ze zwierzętami oraz kulturowych alegoryzacji świata zwierzęcego (także w twórczości dla dzieci, z której chętnie czerpiemy) i ogólniej – przejrzenia zadomowionych wśród ludzi postaw wobec zwierząt. Oczywiście, należy zwrócić uwagę na tworzące się nowe horyzonty oraz nowe systemy symbiozy z przyrodą i wszelkim stworzeniem. Świat ekologiczny w swojej wielowymiarowości (od zagrożeń klimatycznych, kataklizmów, relacji wobec zwierząt i przyrody po śmieci, segregację i recycling) musi po prostu stać się jeśli nie preferencyjny, to na pewno uobecniiony w programach, na zajęciach, w podręcznikach i w osobliwych dla siebie strukturach językowych i tekstowych polszczyzny oraz tekstach kultury, a także w tema-

---

<sup>6</sup> W referowaniu korzystam z klasycznych już opracowań na ten temat, m.in.: Bińczyk 2020; Nycz 2017; Czaplński 2017. Zob. także „Teksty Drugie” 2017 i Ślósarz 2018.

tyce prowadzonych spotkań. A dydaktyka ekologiczna inspirowana przez humanistykę zaangażowaną musi stać się miejscem spotkań dydaktyki szkolnej i glottodydaktyki polonistycznej<sup>7</sup>.

\* \* \*

Życie człowieka, jak nigdy dotąd, stało się życiem w ruchu, podróży, pokonywaniem czasu i przestrzeni, przemieszczaniem się. Formom nomadycznych globalnych błąkań towarzyszą zamierzone, celowe i zorganizowane podróże. „Biegun”, wędrowiec to nie tylko metafora współczesnego życia człowieka, ale także status ludzkości, czego wysublimowaną formą na przełomie XX i XXI wieku okazały się globalne ruchy migracyjne. *Homo migrans* stał się szczególnym przypadkiem *homo viator*. Jak nigdy dotąd z taką siłą ujawniły się fenomeny powiązane z różnorodnymi formami przemieszczania się olbrzymich grup społecznych – ludzi uciekających przed wojennym zagrożeniem życia, poszukujących chleba i lepszych warunków egzystencji, pragnących zdobyć lepszą pracę i poprawić status rodziny. Do tych fenomenów należą między innymi sytuacje związane z komunikacją międzykulturową i wielokulturowością, jak również konsekwencje – różnego rodzaju i typu – ewokowane w obszarze rozmaitych form migracji i strategii akulturacyjnych – zarówno integracji i asymilacji, jak i marginalizacji, i separacji. Nie trzeba dodawać, że fenomen spotkań ludzi różnych kultur nie jest obcy społeczności Polaków, posiada swoją rozległą historię nie tylko w postaci emigracji Polaków, ale także przyjmowania imigrantów na ziemię polskie, a aktualnie uobecnia się choćby w postaci problemu przygarniania uchodźców, ruchu migracyjnego ze Wschodu, zmasowanych wyjazdów zarobkowych Polaków do innych krajów Unii Europejskiej i częstych, zaplanowanych bądź wymuszonych, powrotów do kraju po kilku- czy kilkunastoletnim pobycie za granicą.

Ów fenomen migracji uobecnia się pod wieloma postaciami i domaga się zainteresowania ze strony współczesnej nauki – z różnych powodów i ze

---

<sup>7</sup> Nie znalazłem prac, które wiązałyby edukację glottodydaktyczną z ideami humanistyki ekologicznej. Są natomiast prace podejmujące zagadnienie tworzenia (szkolnej) dydaktyki ekologicznej. Autorami wielu z nich są badaczki Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach: Bernadeta Niesporek-Szamburska, Magdalena Ochwat, Małgorzata Dudek-Wójcik, Małgorzata Kita, Wioletta Hajduk-Gawron.

względu na różne cele, wprasza się nie tylko jako obiekt refleksji, ale także jako sytuacje domagające się swoistego sterowania nimi i optymalizowania ich przebiegu. Rodzi to również szereg problemów, jakimi powinna zainteresować się swoista „dydaktyka migracyjna”. Jest tu również miejsce dla glottodydaktyki.

Można rzec, że i w tym przypadku zrobiono już sporo. Tak w zakresie zagadnień, w których Polska jest krajem przyjmującym, jak i wtedy, kiedy jest społecznością przyjmującą.

Zróznicowana struktura migracyjna generuje sytuacje nauczania istotne dla dydaktyki oraz dla glottodydaktyki, a także dla statusu wyuczanego języka. Powoduje jednocześnie rozmycie opozycji podstawowej dla tego statusu: rodzime (ojczyste) – obce, w taki sposób, że nanosi na oba człony alternatywy dodatkowe zróżnicowania, biorąc pod uwagę m.in. doświadczenia transkulturowości uczących się. W refleksji dotyczącej sytuacji języka polskiego i szerzej – edukacji polonistycznej zaczęto wyodrębniać sytuacje nauczania/uczenia się, w których udział biorą starsze i młodsze osoby z kręgów migracji polskich i kręgów polonijnych, dla których język polski jest językiem drugim, odziedziczonym. Z kolei w charakterystyce języka polskiego jako obcego zaczęto wyodrębniać sytuacje, kiedy edukacja dokonuje się wśród cudzoziemców i dotyczy dzieci emigrantów, imigrantów i reemigrantów polskich edukowanych w polskich szkołach. Oczywiście, w ślad za podstawowymi rozpoznaniem idzie również konieczność stworzenia adekwatnych metod nauczania języka i wymodelowania edukacji kulturowej oraz projektowania ukierunkowanych form dydaktyki uzależnionych od sytuacji, w jakiej znajduje się uczeń i w jakiej samo nauczanie przebiega. Tu, w sposób widoczny, glottodydaktyka „obniża loty” i zainteresowana sytuacją młodego ucznia szkoły podstawowej i średniej staje na pograniczu z dydaktyką, zamazując wyrazistsze granice pomiędzy dyscyplinami. O konieczności podejmowania wspomnianych zagadnień i rozwiązywania implikowanych przez migracje problemów mówi m.in. *Nauczanie i promocja języka polskiego w świątce*, modelując te sytuacje, diagnozując je i formułując postulaty. Kierunek badań w tym zakresie wskazują także prace m.in. badaczy krakowskich czy katowickich zainteresowane różnorodnie doświadczaną wielokulturowością ucznia i edukacją uwzględniającą skomplikowane sytuacje komunikacji międzykulturowej<sup>8</sup>. Wytwarza się obszar zagadnień interdyscyplinarnych,

---

<sup>8</sup> Tytułem przykładu warto wymienić opracowania A. Seretny upowszechniającej koncepcję języka odziedziczonych i E. Lipińskiej, która bada zróżnicowanie języka polonijnego, jak

które są podejmowane w sposób zintegrowany przez dydaktykę szkolną i glottodydaktykę polonistyczną<sup>9</sup>.

\* \* \*

Najświeższą sytuacją zaistniałą na początku XXI w., która na pewno będzie mieć wpływ na przeobrażenia w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, jest pandemia spowodowana przez rozpowszechniający się od marca 2020 roku koronawirus. Wpływ ten będzie odczuwalny w edukacji polonistycznej, ale też w innych naukach humanistycznych.

Pandemia aktualnie podlega swoistej tabuizacji<sup>10</sup>. Wiele mówi się o niej jako o fakcie medycznym, niewiele zaś o tym, że mamy do czynienia z wydarzeniem, które jest zdolne wykreować nową rzeczywistość, nowy – w swoich podstawowych cechach i właściwościach – świat. Tworzone nowe realia traktuje się w dyskursie pandemicznym jako świat prowizoryczny, tymczasowy, awaryjny, który kiedyś przeminie, a wówczas ludzkość powróci do rzeczywistości opuszczonej na czas epidemii. Metafora „poczekalni” zaczerpnięta z *Dżumy* Camusa, a przypominiana przez Ryszarda Koziolka<sup>11</sup>, znakomicie oddaje w swoim sensie to, jak przeżywamy, odczuwamy i to, jak

---

również prace W. Hajduk-Gawron. Warto odnotować, że już w 2012 r. ukazał się numer „Postscriptum Polonistycznego” wskazujący „miejsca wspólne” dydaktyki i glottodydaktyki polonistycznej i zawierający referowane problemy, w 2018 r. numer 2. zawierający materiały na temat glottodydaktyki wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych, a w 2019 r. numer 2. tego pisma został poświęcony „migracjom i ich konsekwencjom”. Tu podjęto zagadnienia dydaktyki ukierunkowanej na dzieci wychowujące się w środowisku obcojęzycznym, uczniów z doświadczeniem migracyjnym, uczniów cudzoziemskich w polskim systemie edukacyjnym.

<sup>9</sup> Oczywiście, nie można pominąć w tym przypadku podstawowej sytuacji dydaktycznej – nauczania języka polskiego jako obcego, zwracając uwagę na tak ważne sprawy, jak prezentacja środowiska w programach treściowych, tematyce zajęć i w podręcznikowych lekcjach. Jest ono dotychczas bardzo familiocentryczne i najczęściej hermetycznie sprawdzane do klasycznego modelu rodziny.

<sup>10</sup> Symptomatyczna jest sytuacja, że środki masowego przekazu wycofały się w tym przypadku z poetyki budowania przekazu „ociekającego krwią” i że rzadko spotykanym na wizji (choć niestety znanym z życia) jest obraz stojących na parkingach czy boiskach niekiedy setek trumien osób pokonanych przez COVID-19, zmarłych i chowanych bez pożegnania z bliskimi.

<sup>11</sup> Myślę o wykładzie Ryszarda Koziolka *O potrzebie fikcji* wygłoszonym na inauguracji XXX letniej szkoły języka, literatury i kultury polskiej organizowanej przez SJIKP UŚ, zaś w roku jubileuszowym po raz pierwszy w sposób zdalny.



myślimy o otaczającej nas aktualnej rzeczywistości. Tymczasem wśród naukowców coraz częściej slyszy się przekonanie, że świat zaistniały w czasie pandemii nie przeminie i że już nic nie będzie takie samo jak przedtem. Paradoksalnym potwierdzeniem prawdziwości tych sądów zdaje się wyraz społecznej niewiary w te twierdzenia, uwidaczniany w demonstracyjnym lekceważeniu zakazów i obostrzeń, czego symbolem jest „bunt wobec maseczek” będących najwidoczniejszym znakiem nowego, które stało się powszechne i codzienne.

Coraz częściej próbujemy ten tworzący się nowy świat opisać, dokonujemy detabuizacji i zaczynamy analizować nową, otaczającą nas rzeczywistość, próbujemy formułować modele powstającego świata oraz kodyfikować postawy, działania i zachowania, które określają nasze życie codzienne.

Świat pandemiczny, świat zarazy to jeden z obszarów katastrof i kataklizmów. Ma swoje ujęcia w tekstach kultury funkcjonujących jako bezpośrednie lub pośrednie świadectwa kataklizmów pandemicznych, które nas już nawiedziły, w dyskursie maladycznym. Warto przypomnieć choćby *Dekameron*, *Dzienniki roku zarazy* czy klasyczny „dokument”, jakim jest *Dżuma*. Trzeba jednak pamiętać, że są one świadectwami świata, w którym perspektywa pandemiczna jest budowana właśnie na metaforze poczekalni, a u jej podstaw leży nadzieja na odwrócenie losów. My musimy wypracowywać wizję, w której świat jest innym domem niż był, aczkolwiek tworzenie tego obrazu trzeba zacząć od rozpoznania sytuacji. To się już chyba dokonuje, podobnie jak w sytuacji zagrożenia ekologicznego czy przewartościowań społecznych struktur, więzi i relacji w przypadku masowej migracji. Kiedy milczy (jeszcze?) na ten temat literatura, szczególnie do tego predestynowana, kiedy milczy (jeszcze?) filozofia, działac musimy sami. Wiemy już, że pandemia w sposób śmiertelny zagroziła (także) więziom społecznym i ograniczyła życie wspólnot, że proponuje jako niezbywalną alternatywę rozproszenie, dezintegrację, świat zamknięty w domach i osamotnienie (nie – prywatność), że dotyka ograniczaniem, unieruchamianiem i zawieszaniem komunikacji bezpośredniej na rzecz komunikacji zdalnej. Skoro nie ma na razie materiałów, które mogłyby nam pomóc w takiej „zaktualizowanej” edukacji, warto przynajmniej sięgnąć do tego, co jest. Dobrym przykładem, znowu wybranym nieco na chybił trafił, może być nauczanie leksyki związanej z chorobą i tworzącej specyficzne obrazy świata. Myślę w tym przypadku zarówno o sposobach metaforyzacji choroby, zagrożenia życia, śmiertelnego niebezpieczeństwa, jak też o chorobie jako sposobie metaforyzacji życia<sup>12</sup>. Istotne stają się

---

<sup>12</sup> Pojawiają się np. pierwsze neologizmy. Test na obecność wirusa polega na *wymazywaniu*, sposobem ochrony przed chorobami wirusowymi jest *wyszczepianie*, nosiciel wirusa to nie jak niegdyś zarażony, ale *zakażony*. Notabene trzeba odnotować i to, że podręczniki do nauki ję-

elementy doświadczania czasu i przestrzeni, które dyktuje walka z wirusem i które powoli zakorzeniają się w świecie (kwarantanna, dystans społeczny, przestrzeń publiczna, reżim sanitarny, witanie się przez dotykaniem łokciem lub skinieniem głową). Warto zwrócić uwagę na modyfikację kontaktów i więzi rodzinnych, ale także na nowe elementy lub nowe funkcje rzeczy już istniejących w naszym otoczeniu. Myślę o ucodziennianiu się medycznego kombinezону ochronnego, ale przede wszystkim maseczki, która dla dzieci staje się zwykłym, powszechnym i naturalnym (?) wyposażeniem odzieżowym, a dla starszych elementem stroju, który zaczyna podlegać prawom mody.

Innym istotnym zjawiskiem, które paradoksalnie można nazwać prezentem, jaki ofiarowała nam pandemia, jest upowszechnianie się modelu komunikacji na odległość, który w czasie zarazy zyskał status modelu preferowanego, skutecznego w określonych przez pandemię warunkach społeczno-ekonomicznych, modelu komunikacji sieciowej i online. Chodzi zwłaszcza o przydatność komunikacji zdalnej w edukacji, przede wszystkim zaś w edukacji cudzoziemców. Do tej pory bowiem formy komunikacji zdalnej i e-nauczanie zwykło się traktować jako uzupełniające i komplementarne. Komunikacja bezpośrednia w nauczaniu cudzoziemców była preferowana ze względu na specyficzną sytuację uczącego się oraz cechy i właściwości kontaktu bezpośredniego. Racją była w tradycyjnym przekonaniu, że języka i kultury danego narodu uczy się najlepiej „na miejscu”, wśród ich użytkowników i w wyuczanej przestrzeni cywilizacyjno-kulturowej. Wskazywano również w takich sytuacjach plusy komunikowania audytorialnego, które cechuje wspólnota tu i teraz nadawcy i odbiorcy. Trudno się z tym nie zgodzić. Należy jednak pamiętać, że wprowadzane przecież do edukacji formy elektroniczne – motywowane skądinąd tym, że są one na swój sposób dostosowane do sposobów postrzegania i poznawania świata zwłaszcza przez młode pokolenia – traktowane były jednak po macoszemu. Przyzwyczajeni do komunikacji tradycyjnej i przekonani o wyższości edukacji bezpośredniej, konstruowaliśmy prezentacje elektroniczne, ignorując ich specyficzną poetykę, a powielając konwencje naszych tradycyjnych papierowych ściągawek i mając przy tym smutną świadomość, że nie przynosi to żadnego pożytku. Dowiedzieliśmy się o tym boleśnie, kiedy w sposób elektroniczny przyszło nam kontaktować się z uczniami i studentami „na poważnie”, w sytuacji kryzysowej. To bankructwo idei wymusiło konieczność, motywowaną nie tylko etycznie, auten-

---

zyka polskiego jako obcego przygotowują językowo – i to dość pobieżnie – do mówienia na temat chorób, które są sezonowe i przydarzają się, jako powszechne, raczej standardowo. Sytuacji zachorowań poważnych, zagrożeń zdrowia i życia w zasadzie nie ma w tematyce zajęć.

tycznego sięgnięcia po formy komunikowania elektronicznego, kiedy e-komunikacja ma status podstawowego sposobu porozumienia się we współczesnym świecie, zatem i w edukacji. Glottodydaktyka, podobnie jak inne dydaktyki, musi uwzględnić taką sytuację, tworząc rejestry sposobów skutecznego wykorzystania komunikacji zdalnej w nauczaniu. Trzeba jednak pamiętać, aby o komunikacji pośredniej oraz o e-nauczaniu myśleć nie jako o formach awaryjnych i zastępczych, nie jako o elemencie nauczania hybrydowego, ale jako o sposobach alternatywnych i autonomicznych, „oryginalnych”, niezastępowalnych i niezastępowalnych, w których – dodajmy – rzeczywistość wirtualna skutecznie konkuruje z realną. Można jednak rzec i tak, że dla nauczania osób, których „naturalne” „tu i teraz” jest inne niż uczącego, ta istotna dla statusu cudzoziemca odległość i dystans, dalekość jest w tym przypadku motywująca do uwzględnienia sytuacji edukowania zdalnego. Pozbawieni nieocenionej realności i bezpośredniości kontaktu ucznia z wyuczaną materią, zyskujemy jednak inne profity związane na przykład z dostępnością technologiczną edukacji na odległość (wystarczy mieć komputer i zainstalowany program) i z jej dostępnością ekonomiczną. Składniki nauczania zdalnego takie jak duplikaty świata pojawiające się w prezentacjach czy wirtualny nauczyciel uobecniiony w elektronicznej klasie, a oddalony w realnym czasie nawet o dobę i tysiące kilometrów, są elementami doświadczanymi i często naturalnymi w postrzeganiu i poznawaniu świata, jeśli pamiętamy, że źródłem wiedzy o świecie już dawno stała się Wikipedia. Dotyczy to sytuacji cudzoziemca, dla którego właśnie dystans i oddalenie są wyznacznikami obcości, ale także po prostu przedstawicieli młodszych pokoleń.

Glottodydaktyka polonistyczna ma swoje osiągnięcia, jeśli chodzi o wykorzystanie, także zdalne, komputera i sieci do nauczania języka polskiego jako obcego<sup>13</sup>, jednakże przeobrażenia wynikające ze współczesnych sytuacji wymagałyby przemian jakościowych. Jest to możliwe, kiedy technologia komunikowania zdaje się minimalizować wirtualność wyuczanej rzeczywistości i świata, w którym się uczymy tak, że na zasadzie zdalnej komunikacyjnej imitacji można skonstruować całą letnią szkołę języka, literatury i kultury polskiej, łącznie z takimi wypracowanymi formami jak Wieczór Narodów, na którym cudzoziemscy studenci prezentują kulturę i obyczaje swoich narodów. A przecież tak się już wydarzyło ostatniego lata.

---

<sup>13</sup> Odnotowuje je również W.T. Miodunka, wskazując prace glottodydaktyków katowickich i R. Dębskiego. Przy okazji warto przypomnieć, że w czasach PRL-u telewizja uczyła języków obcych na odległość.

## Bibliografia

- Baran M., 2015, *Dydaktyka kultury a podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Bińczyk E., 2020, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa.
- Cudak R., 2012, *Edukacja literacka cudzoziemców w sytuacji przemian*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Czapliński P., red., *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negowanie autonomii*, Warszawa.
- Gębal P.E., 2018, *Rozwój teorii i praktyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w latach 1950–2015. Uwagi na marginesie „Glottodydaktyki polonistycznej” W.T. Miodunki*, „Język Polski”, z. 2.
- Markowski M.P., 2001, *Interpretacja i literatura*, „Teksty Drugie”, nr 5.
- Miodunka W.T., 2004, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, w: tegoż, red.: *Kultura w nauczaniu języka polskiego obcego*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W.T., Tambor J. i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice.
- Nycz R., 2017, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa.
- „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2.
- „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2.
- „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2.
- „Postscriptum Polonistyczne” 2019, nr 2.
- Ślósarz A., 2018, *Dydaktyka „nowej humanistyki”: szanse i nienuknione zagrożenia*, w: Cudak R., Pospiszil K., red., *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. 1, *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, Katowice.
- Tambor A., 2018, *O ekspertyzie nt. promocji i uczenia języka polskiego w świecie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Tambor J., red., 2018, *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. 1–6, Katowice.
- „Teksty Drugie” 2017, nr 1.
- Zarzycka G., 2017, *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki*, „Poradnik Językowy”, z. 8.
- Zarzycka G., 2019, *Recenzja pracy: W. Miodunka, J. Tambor, A. Achtełlik, R. Cudak, D. Krzyżyk, J. Mazur, T. Zgółka, wsp. M. Smerczyniak, K. Graboń*, „Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy”, Katowice 2018, „Poradnik Językowy”, z. 6.

**Cudak Romuald** – dr hab. prof., Instytut Literaturoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Redaktor naczelny „Postscriptum Polonistycznego”. Autor licznych publikacji z zakresu literaturoznawstwa (poezja polska XX w., genologia literacka, recepcja literatury) i glottodydaktyki, m.in.: *Czytając Białoźewskiego* (Katowice 1999), *Świetopelna trześć dziwosłów: interpretacje wierszy i szkice o współczesnej poezji polskiej* (Katowice 1999),

*Inne bajki. W kręgu liryki Rafała Wojaczka* (Katowice 2004), *Recepcja literatury jako wyzwanie rzucone polonistyce literackiej?* (2010), *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego* (Katowice 2010), *Światowość jako kategoria w badaniach nad recepcją literatury* (Katowice 2013), *Gatunek literacki i granice. Rozważania pograniczne* (Katowice 2015). Redaktor i współredaktor wielu tomów zbiorowych i monografii, m.in.: *Inne optyki* (wspólnie z J. Tambor, Katowice 2002), *Polska genologia literacka* (Katowice 2007), seria *Literatura Polska w Świecie* (Katowice 2006–2016), seria *Czytaj po Polsku* (wspólnie z J. Tambor, W. Hajduk-Gawron, Katowice 2003–2016).  
Kontakt: romuald.cudak@us.edu.pl





MAGDALENA STECIAĞ

 <https://orcid.org/0000-0002-6360-2987>Uniwersytet Zielonogórski  
Zielona Góra*Lingua receptiva.*Wyzwania wielojęzycznej komunikacji receptywnej  
w Europie\*

Lingua receptiva. Challenges of multilingual receptive communication in Europe

**Abstract:** The aim of the paper is to present the latest proposals within the framework of studies on receptive multilingualism. It contains a more detailed discussion of the concept of lingua receptiva, i.e. multilingual receptive communication based on (related) native languages of its participants, both in a representational aspect – in relation to actual multilingual practices, and in a configurational aspect – in relation to other categories in the conceptual grid of the research discipline. The conclusion points out that the co-occurrence of lingua receptiva and lingua franca in international communication in Europe seems to be an existing yet insufficiently recognised linguistic reality.

**Keywords:** receptive multilingualism, lingua receptiva, lingua franca

Sytuacja językowa na kontynencie europejskim kształtuje się obecnie w dużej mierze pod wpływem takich procesów, jak globalizacja, migracje ludności z różnych zakątków świata oraz wzmożona mobilność samych Europejczyków, które sprzyjają uczestnictwu w ponadnarodowej wspólnocie komunikacyjnej. Nie bez znaczenia w tym kontekście jest także powszechny dostęp do nowoczesnych technologii znoszących całkowicie przestrzenne bariery w komunikowaniu międzyludzkim.

Krajobraz lingwistyczny Starego Kontynentu zmienia się nie tylko ze względu na ogólne tendencje społeczno-ekonomiczne; istotnie oddziałują

---

\* Artykuł powstał w ramach realizacji projektu badawczego „*Lingua receptiva* czy *lingua franca*? Praktyki językowe na pograniczu polsko-czeskim w obliczu dominacji angielszczyzny (ujęcie ekolingwistyczne)”, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (nr rej. 2017/26/E/HS2/00039).

nań także polityczne procesy integracyjne realizowane w ramach Unii Europejskiej. Jest to szczególnie widoczne u „nowych” członków z Europy Środkowo-Wschodniej, gdzie nasila się obecność zachodniej kultury ekonomicznej, estetycznej, etycznej itd. (Mazur 2006). Znajduje to odzwierciedlenie w hierarchii języków w przestrzeni publicznej. Dodatkowo o tym, że użytkownicy dominujących w regionie języków słowiańskich są dziś „zorientowani na Zachód”, niewątpliwie może świadczyć zarówno lawinowy wzrost liczby osób uczących się języków zachodnich, a właściwie głównie angielszczyzny, jak i równie gwałtowny przyrost międzynarodowego słownictwa pochodzenia angielskiego oraz modyfikacje systemowe zachodzące pod jego wpływem w językach narodowych.

Z drugiej jednak strony polityka językowa Unii Europejskiej, respektująca językowe prawa człowieka (por. Europejską Kartę Języków Regionalnych lub Mniejszościowych) oraz promująca wielokulturowość i wielojęzyczność Europy, a także nasilające się współcześnie aspiracje separatystyczne poszczególnych państw i regionów wyznaczają zwrot w kierunku wzmożonej troski o rodzime zasoby językowe w warunkach wszechobecności języka globalnego w zmediatyzowanym środowisku komunikacyjnym współczesnego człowieka. Warto przy tym zaznaczyć, że mimo iż skłonność do nacjonalizmu etnolingwistycznego uznaje się czasem za przypadek Europy Środkowo-Wschodniej, nieuświadomione przyjmowanie założeń tej doktryny znajduje swój wyraz także w Europie Zachodniej – zarówno w dyskusjach głównego nurtu, jak i w nacjonalistycznych wystąpieniach ugrupowań marginalnych (Blommaert, Verschueren 1998).

W obliczu tych sprzecznych tendencji, ale oddziałujących równocześnie na sytuację językową w Europie, w nurcie badań nad wielojęzycznością podejmuje się ostatnio próby przededefiniowania tradycyjnych relacji państwo (naród) – język w kierunku ich rozluźnienia oraz – przede wszystkim – pogłębioną refleksję nad możliwością uwzględnienia układów wielojęzycznych, które lepiej oddawałyby dynamikę realnych zmian. Niniejszy artykuł ma charakter przeglądu aktualnych propozycji; rozważana w nim będzie zwłaszcza koncepcja *lingua receptiva*, czyli receptywnej komunikacji wielojęzycznej opartej na (spokrewnionych) językach rodzimych jej uczestników, zarówno w aspekcie reprezentacyjnym – w stosunku do realnych praktyk multilingwalnych, jak i konfiguracyjnym – w stosunku do innych kategorii w siatce pojęć dyscypliny badawczej. Zostanie ona ukazana także w odniesieniu do koncepcji *lingua franca* – tych dwu wariantów nie należy bowiem zgodnie z zaleceniami badaczy traktować alternatywnie. Oba funkcjonują jako „języki wehikularne” uczestników komunikacji o zróżnicowanym zapleczu etnolingwistycznym.



## Źródła wielojęzycznej komunikacji receptywnej w Europie oraz jej szanse i ograniczenia

*Lingua franca* to w wąskim rozumieniu nazwa uproszczonego interdialektu, który powstał samoczynnie wśród kupców w portach Morza Śródziemnego w połowie średniowiecza na bazie języków: francuskiego, włoskiego, hiszpańskiego, greckiego i arabskiego. Ekonomiczne procesy internacjonalizacji pozwoliły mu przetrwać do późnych lat XIX wieku, a ewolucja samego pojęcia – dziś odnoszącego się do angielszczyzny (*English as lingua franca* – dalej w skrócie: ELF) – jest dobrze rozpoznana (por. np.: Brosch 2015). W średniowieczu wykształcił się jednak alternatywny model komunikacji między ludźmi władającymi różnymi językami, któremu nie poświęca się tyle uwagi. Jego kolebką był basen Morza Bałtyckiego, w którym od połowy XII wieku rozwijała się prężnie Liga Hanzeatycka. Dzięki temu, że należący do niej kupcy posługiwali się spokrewnionymi językami (z jednej strony skandynawskimi – duńskim, szwedzkim, norweskim, z drugiej – dolno- i górnosaksońskim), w kontaktach bezpośrednich efektywna okazała się wielojęzyczność receptywna (*receptive multilingualism*).

Zgodnie z charakterystyką Kurta Braunmüllera (2007) był to wariant używany głównie w komunikacji werbalnej w sytuacjach nieoficjalnych, w których liczy się obopólna wola porozumienia, a nacisk jest położony na skuteczność w wymianie informacji, na zrozumienie treści, bez intencji nauczenia się języka obcego. W takiej „komunikacji za wszelką cenę” na dalszy plan schodzą reguły gramatyczne i normy poprawnościowe, rośnie natomiast rola czynników pragmatycznych, sytuacyjnych i kontekstowych.

Jak zaznacza Braunmüller (2013, 217), kluczowym warunkiem skuteczności wielojęzycznej komunikacji receptywnej nie była jednak – jak mogłoby się wydawać – bliskość typologiczna używanych języków czy dialektów, lecz raczej brak ich standaryzacji i ogólnie znanych norm poprawności w odniesieniu do odmiany pisanej, co skutkowało większą elastycznością komunikacji werbalnej, wspieranej elementami para- i niewerbalnymi. Tym, co stopniowo ograniczało jej zastosowanie, były oświeceniowe ideały dotyczące języka oraz powiązanie koncepcji narodu ze wspólnotą językową, a także do pewnego stopnia upowszechnienie pisma i druku. Z lingwistycznego punktu widzenia wielojęzyczność receptywna jest wciąż możliwa, ale tylko wówczas, gdy będzie praktykowana bez uprzedzeń – konkluduje Braunmüller.

Pewnym ograniczeniem w upowszechnianiu wielojęzyczności receptywnej okazuje się także brak świadomości jej istnienia jako wariantu komunikacji międzyjęzykowej oraz brak doświadczenia w receptywnych praktykach multilingwalnych. Poza Skandynawią, w której funkcjonuje jako przedmiot debaty nie tylko akademickiej, ale także publicznej, nie poświęca się jej zbyt wiele uwagi. Widać to zwłaszcza w porównaniu z ożywioną dyskusją na temat roli angielszczyzny jako *lingua franca* (Beerens 2010, 5). Z drugiej jednak strony traktowanie różnorodności językowej na kontynencie jako bogactwa cywilizacyjnego Europy oraz rosnący opór wobec używania ELF jako jedyne go wariantu umożliwiającego porozumienie, a konkretniej – wyzwania związane z ekspansją nowych kultur i migracją ludności o bardzo zróżnicowanym zapleczu etnolingwistycznym, skłaniają do poszukiwania bardziej otwartych form komunikacji multilingwalnej.

Zainteresowanie wielojęzycznością receptywną w Europie wzrosło zwłaszcza po tym, jak Komisja Europejska przedstawiła raport, w którym uwzględnia się nowe spojrzenie na multilingwizm europejski oraz ideę różnojęzyczności, a następnie zaleca badania w obszarze komunikacji międzyjęzykowej (*interlingual communication*), rozpoznanie strategii komunikacyjnych i kompetencji receptywnych, które umożliwiają obopólne zrozumienie (*inter-comprehension*) w sytuacji, gdy uczestnicy interakcji posługują się różnymi językami, wzajemnie ich nie znając<sup>1</sup>. Doprowadziło ono do powstania i upowszechnienia koncepcji *lingua receptiva* (dalej w skrócie, który funkcjonuje w literaturze przedmiotu: LaRa).

### *Lingua receptiva* i pojęcia pokrewne: od semikomunikacji do wielojęzyczności inkluzywnej

Jak zaznaczają Helka Riionheimo, Annekatrin Kaivapalu i Hanna-Ilona Härmävaara (2017, 117), badania nad wielojęzycznością receptywną jako odrębna dziedzina ukonstytuowały się w pierwszej dekadzie XXI w., ale wkład w ich powstanie miało liczne grono protoplastów z poprzedniego stulecia.

---

<sup>1</sup> Por. *European Commission. Final report high level group on multilingualism*, 2007, Luxembourg: <http://bookshop.europa.eu/en/high-level-group-onmultilingualism-pbNC7807451> [dostęp: 21.10.2017], zwłaszcza punkt 8 na stronie 21, a także wnioski na stronie 24. Odpowiedzią na te wytyczne jest opracowanie, w którym po raz pierwszy pojawiło się pojęcie *lingua receptiva* (Rehbein, ten Thije, Verschik 2011).

W drugiej dekadzie XXI w. zakres badań rozszerzył się i obejmuje dziś kilka różnych zagadnień. Do najważniejszych należą: interkomprehencja czy wzajemna zrozumiałość (*mutual intelligibility*) języków spokrewnionych, podobieństwa między- lub transjęzykowe, pragmatyka interakcji receptywnych w różnych konfiguracjach językowych, obszarach i sytuacjach komunikacyjnych, stereotypy językowe i postawy użytkowników oraz polityka językowa i normatywistyka w odniesieniu do praktyki wielojęzyczności receptywnej. Wraz z poszerzeniem problematyki badawczej rozrastał się aparat pojęciowy, a rozbudowana terminologia wymaga obecnie usystematyzowania.

Początków omawianej dziedziny upatruje się w Stanach Zjednoczonych w połowie XX w., kiedy Charles F. Voegelin i Zellig S. Harris (1951) wprowadzili pojęcie stopnia zrozumiałości różnych języków spokrewnionych oraz nową metodę w badaniu interkomprehencji. Zamiast opracowywać dane antropologiczne lub pozyskiwać je drogą ankietowania, pytając respondentów o zdolność rozumienia innego języka oraz jej ograniczenia, zaproponowali testowanie tych umiejętności w naturalnych lub sztucznie wytworzonych warunkach rzeczywistej komunikacji mówionej, nagrywanej do dalszej analizy za pomocą magnetofonu. Metoda ta spotkała się z krytyką antropologów, którzy wskazywali na to, że efektywność komunikacji międzyjęzykowej zależy w dużym stopniu od takich czynników, jak: nastawienie uczestników i postawy względem innych kultur, polityczna i kulturowa dominacja, a także stopień dwujęzyczności w określonym środowisku komunikacyjnym. Prekursorzy badań nad wielojęzycznością receptywną zyskali jednak w tej dyskusji ważny argument lingwistyczny o „kontinuum dialektalnym” przedstawiony przez Leonarda Bloomfielda, który wskazywał na to, że bliskie pokrewieństwo genetyczne jest nieodłącznym warunkiem zrozumiałości między dialektami (por. Bahtina-Jantsikene 2013a).

Nową perspektywę zaprezentował wkrótce Einar Haugen na gruncie badań kontaktów międzyjęzykowych Skandynawów (Haugen 1962). Uważał on, że w systematycznych badaniach nad interkomprehencją konieczne jest uwzględnienie zarówno czynników językowych (podobieństwa typologicznego, strukturalnego, leksykalnego), jak i pozajęzykowych (nie tylko społecznych, ale także psychologicznych i kognitywnych). W tę stronę zwracają się współcześnie szeroko zakrojone badania prowadzone w ramach projektu „Mutual intelligibility of closely related languages” (MICReLa) dla rodzin języków występujących na kontynencie europejskim. Pokazują one, że sam fakt, iż fundamenty blisko spokrewnionych języków są wspólne, a podobieństwa strukturalne – liczne, nie wyjaśnia jeszcze sukcesu lub porażki

w receptywnym komunikowaniu się ich użytkowników. Tym, co podkreśla się od początku, jest kluczowa rola doświadczenia w praktykach wielojęzycznych oraz świadomości uczestników komunikacji, którzy muszą „nauczyć się” rozumienia języka interlokutora w toku interakcji. Jest to istotne zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i całych społeczności, które w długoletnich kontaktach międzyjęzycznych wypracowują konwencjonalne praktyki dyskursywne oparte na wspólnej historii zdarzeń komunikacyjnych.

Na określenie stopnia wzajemnego zrozumienia między użytkownikami języka norweskiego, duńskiego i szwedzkiego Haugen ukuł termin *semikomunikacja*. Wskazywał on na niedostatki takich kontaktów, określanych metaforycznie jako „strużka przekazu w pełnym szumu kanale komunikacyjnym” (Haugen 1962, 286). Jednakże w latach 90. XX w. nastąpiła zmiana w ocenie tego modelu; dostrzeżono w nim nie tyle „półśrodek” w dążeniu do porozumienia, ile budulec dyskursywnej międzykulturowości, który otwiera uczestników na trud wielojęzycznej komunikacji receptywnej. Semikomunikację zastępowano więc bardziej neutralnymi terminami, np.: *receptive multilingualism*, *polyglot dialogue*, *intercomprehension* i wreszcie *lingua receptiva*.

Obecnie na określenie sytuacji, w której uczestnicy interakcji używają różnych języków rodzimych dla osiągnięcia wzajemnego zrozumienia, używa się terminu *wielojęzyczność receptywna*, który jest uznawany za hiperonim pozostałych wymienionych, także semikomunikacji (Marx 2011, 468). Jego zakres wykracza poza pasywną znajomość języka czy techniki nauczania języków obcych, ponieważ odnosi się do multilingualnych strategii komunikacyjnych, na które zwykle nie zwraca się uwagi w glottodydaktyce. Jako zjawisko komunikacyjne, występujące zwłaszcza na pograniczach różnych państw o mniej lub bardziej zbliżonych językach narodowych, wielojęzyczność receptywna bywa zwykle oparta na tradycji historycznej, bliskości geograficznej oraz długoletnich stosunkach sąsiedzkich, w których toku wykształca się kompetencja receptywna – uważana za oczywistą i przez to często nieuchwytna nawet dla samych uczestników komunikacji wielojęzycznej w tym modelu. Dlatego w odniesieniu do kontekstu glottodydaktycznego bardziej właściwy jest raczej termin *interkomprehencja* (Blees, Thije 2016, 7).

Terminem używanym często zamiennie z wielojęzycznością receptywną jest ukute w analogii do rozpowszechnionej koncepcji *lingua franca* pojęcie *lingua receptiva*, definiowane jako „zespół takich kompetencji językowych, mentalnych i interakcyjnych, a także międzykulturowych, które są uruchamiane podczas uczestnictwa w zdarzeniach komunikacyjnych wymagających biernej znajomości języka lub odmiany językowej” (Rehbein, ten Thije, Ver-

schik 2011, 249). LaRa funkcjonuje na tym samym poziomie odniesień, co współczesna *lingua franca*. W obu wariantach cele komunikacyjne są podobne – osiągnięcie porozumienia w interakcji międzykulturowej, której uczestnicy wykorzystują zasoby językowe i strategie komunikacyjne umożliwiające wzajemne zrozumienie w sytuacji, gdy ich zaplecze etnolingwistyczne jest zróżnicowane. Odmienne są jednak założenia: o ile w ELF zakłada się ogólną znajomość wspólnego języka jako punkt wyjścia, za którym idą różnice w rozumieniu i stosowaniu poszczególnych form językowych, o tyle w LaRa podstawą jest zróżnicowanie zasobów językowych i idący za nim wysiłek rozpoznania w nich wspólnych form i znaczeń w celu nawiązania porozumienia (Hülmbauer 2014).

Inaczej niż interkomprehencja, która zwykle odnosi się do wzajemnego zrozumienia między użytkownikami języków blisko spokrewnionych, LaRa występuje w dwóch wariantach: „przynależnym”, gdy rozmówcy mogą porozumieć się bez konieczności podejmowania dodatkowej nauki drugiego języka i bez nadmiernego wysiłku dzięki bliskości typologicznej używanych języków, oraz „nabytym”, gdy interakcje między użytkownikami języków niespokrewnionych, którzy poprzez edukację lub ekspozycję uzyskali wiedzę „nabytą”, przebiegają efektywnie pomimo braku typologicznej bliskości, tak jak to się dzieje na przykład w przypadku mniejszościowych wspólnot etnicznych czy językowych funkcjonujących w środowisku wielojęzycznym (Bahtina, ten Thije, Wijnen 2013, 165).

Mimo wykorzystania tych wariantów w literaturze przedmiotu sami twórcy pojęcia zdają się podważać sensowność odnoszenia kryterium stopnia spokrewnienia języków do LaRa, zaznaczając, że w proponowanej przez nich perspektywie wzajemna zrozumiałość nie jest cechą poszczególnych języków, lecz wielojęzycznej komunikacji receptywnej jako procesowi negocjowania znaczeń: „LaRa będzie więc obejmować takie konfiguracje, w których nadawcy i odbiorcy dążą do zrozumienia, wymieniając się rolami i naprzemiennie używając różnych języków” (Rehbein, ten Thije, Verschik 2011, 253). W takim ujęciu siatka pojęć zbliżonych rozszerza się o termin *multilingua franca*, powstały odrębnie na gruncie amerykańskich badań nad multilingwizmem w wielokulturowym środowisku zglobalizowanych miast (Pennycook, Otsuji 2015).

Jeśli chodzi o zakres bardzo zbliżonych znaczeniowo pojęć wielojęzyczności receptywnej i *lingua receptiva*, to różnice nie są łatwe do uchwycenia. Daria Bahtina-Jantsikene zauważa, że termin *receptive multilingualism* jest zwykle stosowany wtedy, gdy pojęcia tego używa się bardziej „deskryptywnie”, np.

w perspektywie historycznej czy w badaniach odnoszących się do uwarunkowań semikomunikacji w obszarach przygranicznych. Natomiast skrót LaRa jest zarezerwowany dla studiów „praktycznych”, wyjaśniających dodatkowe mechanizmy i kompetencje, których używają uczestnicy komunikacji wielojęzycznej w celu jej kontrolowania czy wspomagania przy dochodzeniu do wspólnego zrozumienia (Bahtina-Jantsikene 2013a, 21). Wydaje się, że ujawnia się tu odmienność perspektywy badawczej: o ile wielojęzyczność receptywna jest raczej rozpatrywana z perspektywy makro jako element życia społecznego, o tyle LaRa odnosi się w perspektywie mikro do jednostek podejmujących konkretne interakcje. W tym kontekście warto odróżnić wielojęzyczność (multilingwizm) jako pojęcie z zakresu socjolingwistyki odnoszące się do współlistnienia określonej liczby języków w danym społeczeństwie od różnojęzyczności (plurilingwizmu) jako pojęcia z zakresu psycholingwistyki dotyczącego indywidualnych doświadczeń obcowania z różnymi językami. LaRa może być więc rozumiana jako przejaw różnojęzyczności, czyli zespołu kompetencji językowych, społecznych oraz międzykulturowych umożliwiających poszczególnym jednostkom porozumienie w zróżnicowanych konfiguracjach językowych. Ten splot kompetencji tworzy „repertuar różnojęzyczności jednostki”, który jest czymś innym niż zdolność posługiwania się kilkoma językami; to raczej zintegrowane umiejętności poruszania się w przestrzeniach międzyjęzykowych, które – niezależnie od stopnia znajomości czy zaawansowania w każdym z nich – tworzą wiedzę większą niż suma ich części (Blees, Thijs 2016, 6).

Ciekawą propozycją ujmującą różnicowanie modeli komunikacji multilingwalnej w Europie jest wypracowana ostatnio w międzynarodowych zespole badawczym koncepcja wielojęzyczności inkluzywnej (*inclusive multilingualism*) promująca warianty „niedoskonałe”, ale sprawdzające się zwłaszcza w spontanicznych kontaktach werbalnych w nieformalnym użyciu (Backus et al. 2013). Należy do nich ELF, jednakże w rozumieniu inkluzywnym odróżnia się wyraźnie od glottodydaktycznych koncepcji *English as foreign language* czy *English of a native-like competence*, które odznaczają się respektowaniem norm angielszczyzny na poziomie rodzimych użytkowników, podczas gdy ELF w podstawowym znaczeniu odnosi się do swobodniejszych użyć w sytuacji, gdy uczestnicy komunikacji nie są rodzimymi użytkownikami języka globalnego. Podobnie inkluzywnie rozumiane są regionalne *lingue francae* – jako zasoby językowe najbardziej użyteczne i naturalne w określonym miejscu i czasie, a także zjawiska przelączania i mieszania kodów, dopasowujące wybór języka optymalnie do potrzeb wypowiedzi lub nawet konkretnego wyrażenia.

W centrum idei wielojęzyczności inkluzywnej tkwi jednak LaRa. Warto zauważyć, że w tradycyjnym, semikomunikacyjnym ujęciu może być ona rozpatrywana jako sposób przełączania kodów – jednakże dość radykalny, ponieważ przełączenie kodu dokonuje się w tym wariancie razem ze zmianą interlokutora. Jest to jednak sytuacja modelowa. Jak pokazują badania empiryczne, w praktyce trudno utrzymać tę dyscyplinę, a użytkownicy przełączają języki i kody w zróżnicowany sposób: czasem automatyczny, a czasem bardziej kontrolowany, wspierając interakcję strategiami metadyskursywnymi, które służą eksplicytnemu uzasadnieniu wyborów językowych (Bahtina-Jantsikene 2013b). Sedno ukształtowania nadawczo-odbiorczego LaRa polega jednak na tym, że uczestnicy komunikacji wymieniają się rolami w toku receptywnego dyskursu wielojęzycznego, naprzemiennie mówiąc w jednym języku (rola nadawcy) i rozumiejąc w innym (rola odbiorcy). Receptja aktów mowy w tym dyskursie ma charakter procesu o kilku stadiach rozumienia, na których odbiorca „nasiąka” językiem nadawcy (Rehbein, ten Thije, Verschik 2011, 250). Jeśli weźmie się pod uwagę nowsze i bardziej otwarte ujęcie LaRa, nieograniczające tego wariantu do blisko spokrewnionych języków rodzimych, ale z zachowaniem tradycyjnej „natury” pragmatycznej, to okaże się, że jest ona kwintesencją wielojęzyczności inkluzywnej.

### Wyzwania na przyszłość

Współcześnie LaRa wydaje się na kontynencie europejskim „językiem zagrożonym”. Choć wciąż jeszcze praktykowana na pograniczach różnych państw (tam, gdzie języki są podobne, a wzajemne uprzedzenia i antagonizmy narodowe – zniwelowane), ulega dominacji ELF, która wypiera nielataw komunikację receptywną w kontaktach międzyjęzycznych. Badania pokazują, że nie jest to dziś opcja zakorzeniona w codziennej praktyce, ponieważ współcześnie nie chodzi o wymianę informacji „za wszelką cenę”. Zachowanie wizerunku człowieka wykształconego wymaga używania języków standardowych, a nie powoływanych *ad hoc* w toku interakcji tworców międzyjęzycznych (Braunmüller 2013, 218–219). Dlatego LaRa lepiej się sprawdza w sytuacjach nieoficjalnych, w komunikacji nieformalnej; w takich obszarach, jak nauka, polityka, biznes dąży się raczej do wysokiego standardu w wariancie „English only”.

Tymczasem, jak podkreślają badacze, wielojęzyczność receptywna ma wiele zalet: wspiera dążenie do zrozumienia innych kultur poprzez poszerzanie

wspólnej płaszczyzny komunikowania, przelamuje bariery między narodami, zapewniając dobór języków na zasadzie równości i tolerancji, bez opresji czy imperializmu językowego; odpowiada też wielu oficjalnym deklaracjom w zakresie polityki językowej oraz wytycznym odnośnie do nauczania języków obcych.

Dydaktyka różnojęzyczności miewa jednak konfrontacyjny charakter. Wyrasta z przekonania, że – jak to ujmuje jedna z kuratorek projektu „Języki bez granic” Britta Hufeisen – „różnojęzyczność jest w każdym przypadku lepsza i bardziej owocna niż jednojęzyczność lub wspólne kaleczenie języka angielskiego” (Hufeisen 2018). Z drugiej jednak strony podkreśla się, że uczestnictwo w komunikacji międzynarodowej w wariancie LaRa wspiera także otwartość na ELF, ponieważ przyczynia się do zniwelowania charakterystycznej dla osób jednojęzycznych bariery językowej czy też lęku uniemożliwiającego podjęcie jakiegokolwiek interakcji w środowisku wielokulturowym (Dewaele, Wei 2012). Tych dwu wariantów nie należy więc traktować konkurencyjnie czy alternatywnie. Ich współwystępowanie w komunikacji międzynarodowej w Europie wydaje się bowiem nie tyle prawdopodobnym scenariuszem na przyszłość, ile istniejącą – choć dotąd niewystarczająco rozpoznaną – rzeczywistością językową. Pierwsze rodzime badania diagnostyczne w tej perspektywie pokazują, że nawet w przypadku języków blisko spokrewnionych – polskiego i czeskiego, nawet na terenach przygranicznych, na których praktyki semikomunikacyjne są silnie zakorzenione społecznie, komunikacja receptywna ulega obecnie istotnej transformacji pod presją wszechobecnej angielszczyzny: do języków narodowych, które dotąd wystarczały w codziennych kontaktach, dołącza język globalny (Steciąg 2017).

Nie bez znaczenia dla kształtu współczesnych międzyjęzycznych praktyk komunikacyjnych jest także „duch czasu”, czy też – bardziej precyzyjnie w odniesieniu do wyzwań lingwistyki XXI wieku – „aura intelektualna”, rozumiana jako mniej lub bardziej spójny i dynamiczny zespół przekonań ontologiczno-epistemologiczno-aksjologicznych oraz prakseologicznych, który realnie wpływa na postawy i zachowania ludzi w sposób mniej lub bardziej przez nich uświadomiony (Gajda 2013). W „płynnej rzeczywistości” postmodernizmu, charakteryzującej się wielością punktów widzenia i zacieraaniem ostrych binarnych opozycji typu: natura – kultura, obiektywizm – subiektywizm, uniwersalizm – kontekstualizm itd., zwrot zainteresowania językoznawców w kierunku pogranicznych, nietrwałych i niestandardowych form wielojęzyczności wydaje się nieuchronny.



## Bibliografia

- Backus A., Gorter D., Knapp K., Schjerve-Rindler R., Swanenber J., ten Thije J.D., Vetter E., 2013, *Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications*, „European Journal of Applied Linguistics”, nr 1.
- Bahtina D., ten Thije, J.D., Wijnen, F., 2013, *Combining cognitive and interactive approaches to lingua receptiva*, „International Journal of Multilingualism”, nr 10/2.
- Bahtina-Jantsikene D., 2013a, *Mind Your Languages: Lingua Receptiva in Estonian-Russian Communication*, Utrecht.
- Bahtina-Jantsikene D., 2013b, *Alignment in lingua receptiva: from automaticity towards monitored code-switching*, „ESUKA – JEFUL”, nr 4/2.
- Beerkens R., 2010, *Receptive Multilingualism as a Language Mode in the Dutch-German Border Area*, Münster.
- Blees G., ten Thije, J.D., 2016, *Receptive Multilingualism and Awareness*, w: Cenoz J., Gorter D., May S., red., *Language Awareness and Multilingualism*, Berlin–New York.
- Blommaert J., Verschueren J., 1998, *The role of language in European nationalist ideologies*, „Journal of Pragmatics”, nr 2.
- Braunmüller K., 2007, *Receptive multilingualism in Northern Europe in the Middle Ages: A description of a scenario*, w: ten Thije J.D., Zeevaert L., red., *Receptive multi-lingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, Amsterdam – Philadelphia.
- Braunmüller K., 2013, *Communication based on receptive multilingualism: advantages and disadvantages*, „International Journal of Multilingualism”, nr 10/2.
- Brosch C., 2015, *On the conceptual history of the term lingua franca*, „Journal of Applied Language Studies”, nr 9/1.
- European Commission. Final report high level group on multilingualism*, 2007, Luxembourg, <http://bookshop.europa.eu/en/high-level-group-onmultilingualism-pbNC7807451> [dostęp: 21.10.2017].
- Dewaele J.M., Wei L., 2012, *Multilingualism, empathy and multicompetence*, „International Journal of Multilingualism”, nr 9/4.
- Gajda S., 2013, *Lingwistyka XXI wieku*, „Polonica”, nr 33.
- Gooskens C., van Heuven V.J., Golubović J., Schüppert A., Swarte F., Voigt S., 2017, *Mutual intelligibility between closely related languages in Europe*, „International Journal of Multilingualism”, nr 15/2.
- Haugen E., 1962, *Semiconmunication: The language gap in Scandinavian*, w: Lieberson S., red., *Explorations in Sociolinguistics*, Bloomington.
- Hufeisen B., 2018, *Wielojęzyczność i kształcenie – dydaktyka różnojęzyczności. Wprowadzenie w główne zagadnienie*, <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/pl2984181.htm> [dostęp: 21.10.2018].
- Hülmbauer C., 2014, *A matter of reception: ELF and LaRa compared*, „Applied Linguistics Review”, nr 1/5.
- Marx N., 2011, *Reading across the Germanic languages: Is equal access just wishful thinking?*, „International Journal of Bilingualism”, nr 16/4.
- Mazur B., 2006, *Pejzaż kulturony krajów Europy Środkowo-Wschodniej*, Białystok.
- Pennycook A., Otsuji E., 2015, *Metrolingualism. Language in the city*, New York.

- Rehbein J., ten Thije J.D., Verschik A., 2011, *Lingua Receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of Receptive Multilingualism*, „International Journal of Bilingualism”, nr 3/16.
- Riionheimo H., Kaivapalu A., Härmävaara H.I., 2017, *Introduction: Receptive multilingualism*, „Nordic Journal of Linguistics”, nr 40/2.
- Steciąg M., 2017, *Lingua receptiva czy lingua franca? Pracownicy branży usługowo-turystycznej o komunikacji czesko-polskiej na pograniczu (badanie ankietowe)*, „Studia et Documenta Slavica”, nr 4.
- Voegelin C.F., Harris Z.S., 1951, *Methods for determining intelligibility among dialects of national languages*, „Proceedings of the American Philosophical Society”, nr 95/3.


**Magdalena Steciąg** – dr hab., Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra, Polska.

Językoznawczyni, której zainteresowania naukowe skupiają się wokół problemów komunikacji masowej i sposobów wykorzystywania języka w różnych dyskursach publicznych. Autorka książek: *Informacja, wywiad, felieton. Sposób istnienia tradycyjnych gatunków w radiu komercyjnym* (Zielona Góra 2006) i *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej* (Zielona Góra 2012), współredaktorka serii wydawniczej poświęconej komunikowaniu: *Świadomość językowa w komunikowaniu* (Zielona Góra 2012), *Tożsamość językowa w komunikowaniu* (Zielona Góra 2014), *Kontakty językowe w komunikowaniu* (Zielona Góra 2016) i *Estetyka językowa w komunikowaniu* (Zielona Góra 2019). Stypendystka na Uniwersytecie Południowej Danii w 2010 r. oraz na Uniwersytecie w Hradcu Králové w Republice Czeskiej w 2015 r.

Kontakt: M.Steciag@ifp.uz.zgora.pl



ALEKSANDRA WALKIEWICZ

 <https://orcid.org/0000-0002-6849-6132>Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
Toruń

## Glottodydaktyka a kompetencja komunikacyjna w dobie komunikacji elektronicznej\*

Teaching communication skills in the era of electronic communication

**Abstract:** As Internet applications and online communication become more and more popular, language teaching faces new challenges and needs. Using electronic forms of communication, our students are often able to deal with everyday problems in an efficient way, even though their language skills may not be up to the standards drawn in the CERF. Meanwhile, the lexical and grammar contents of teaching curricula and language textbooks do not always respond to the emerging needs of online communication. The purpose of this paper is to reflect on the impact of the growing interest in Internet solutions on PFL teaching practice, with reference to language level standards, teaching curricula, exam standards and textbook content, as well as student motivation level. All of these issues seem particularly important in times of pandemic, when online communication has become a necessity rather than an option.

**Keywords:** communication skills, electronic communication, Polish as a Foreign Language

---

\* Niniejszy tekst przygotowano do druku przed wybuchem pandemii wirusa SARS-CoV-2, która rozpoczęła się w trakcie procesu wydawniczego. Artykuł zostanie więc opublikowany w momencie, gdy komunikacja elektroniczna stanie się już nie tyle wyborem, lecz koniecznością. Poruszane tu kwestie wydają się tym istotniejsze, a przegląd zagadnień, które warto by uwzględnić w programach nauczania i scenariuszach lekcji, wymaga uzupełnienia m.in. o struktury i leksykę niezbędne do uczestnictwa w zajęciach uniwersyteckich prowadzonych online. Potrzeba też głębszej refleksji nad innymi dziedzinami życia, w których uczący się jppo zmuszeni są do komunikowania się w sposób zdalny. Nie jesteśmy w stanie stwierdzić, w jakim stopniu dzisiejsze zagrożenie epidemiczne wpłynie na przyszłe zachowania komunikacyjne naszych studentów, a także jaki kształt będą miały po roku 2020 prowadzone przez nas zajęcia językowe. Można jednak zakładać, że porozumiewanie się i załatwianie spraw online stanie się na długo ważną częścią naszej rzeczywistości, której nie sposób ignorować w glottodydaktyce. Warto też pamiętać, że studenci wyrażali coraz większe zainteresowanie elektroniczną formą komunikacji już przed rozpoczęciem pandemii. Ten stan rzeczy będzie się więc prawdopodobnie utrzymywał również wtedy, gdy powrócimy do tradycyjnych form kontaktu.

Przygotowanie do egzaminu certyfikatowego na poziomie B1

Zadanie: dialog z egzaminatorem

Egzaminatorka (wciela się w rolę turysty): Przepraszam, jak dojść z Collegium Maius do Galerii Plaza?

Student obcokrajowiec (uprzejmie, poprawną polszczyzną): Musi pani zainstalować sobie w telefonie aplikację Google Maps lub Jakdojade.

## Uwagi wstępne

Umiejętność porozumienia się w sytuacjach życia codziennego, takich jak zakupy w sklepie spożywczym, wizyta w banku czy na poczcie, pytanie o drogę, umówienie się do lekarza ogólnego lub specjalisty, zmiana terminu konsultacji itd., można uznać za podstawę kompetencji komunikacyjnej. Role klienta, podróżnego, gościa czy pacjenta uwzględnione są w zestawie umiejętności wymaganych już na poziomie A2. Dialog z egzaminatorem dotyczący tych tematów stanowi też jedno z zadań w procesie certyfikacji na poziomie B1 (por. RMNiSW 2016).

Jeszcze do niedawna motywacją do nabycia kompetencji językowych pozwalających sprostać wymienionym sytuacjom były nie tylko wymogi egzaminacyjne, lecz także (a może przede wszystkim) konieczność poradzenia sobie w codziennych sytuacjach w środowisku polskojęzycznym i chęć porozumienia się z Polakami. Obecnie jednak coraz częściej załatwiamy różne sprawy drogą elektroniczną, za pośrednictwem stron i formularzy internetowych czy odpowiednich aplikacji. Potrzeba (a czasem możliwość) przeprowadzenia odpowiedniej rozmowy zdarza się coraz rzadziej. Problem ten zauważono już jakiś czas temu wraz z rosnącą popularnością robienia zakupów w hipermarketach i galeriach handlowych. Dialog z ekspedientem przestał być wymogiem w sytuacji, gdy wybrany przedmiot wystarczy zdjąć z półki i pokazać w kasie. Dla wielu kursantów żmudna nauka liczebników straciła także sens wraz z powszechnym wprowadzeniem możliwości zapłaty kartą bankową. Krążący wśród części lektorów i uczniów żart dotyczący zredukowania dialogu w sklepie spożywczym do replik „PIN, zielony, dziękuję, do widzenia” szybko przestał być wyłącznie humorystyczną opowieścią.

Obecnie z podobnym ograniczeniem spotykamy się w wielu sytuacjach życia codziennego. Przez Internet, wypełniając odpowiedni formularz, możemy zamówić taksówkę, umówić się na wizytę u lekarza specjalisty, doko-

nać zakupów (także spożywczych), obsłużyć konto bankowe, opłacić rachunki, zamówić usługę kurierską etc. Różne aplikacje zainstalowane w telefonach lub innych sprzętach elektronicznych pozwalają nam uniknąć zadawania pytania o drogę, zakupu biletu komunikacji miejskiej lub dalekobieżnej w kiosku czy kasie na dworcu kolejowym. Zauważmy też, że ten elektroniczny sposób porozumiewania się, niewymagający osobistego kontaktu ani formułowania wypowiedzi ustnych, jest często promowany i preferowany przez osoby zarządzające firmami i instytucjami, pozwala bowiem uniknąć kolejek, blokowania linii telefonicznych, kosztów zatrudniania dodatkowych pracowników obsługi, nieporozumień dotyczących pisowni nazw własnych itd. W sytuacji pandemii minimalizuje także ryzyko zarażenia się wirusem.

Wydaje się natomiast, że konsekwencje upowszechnienia się tej formy komunikacji w procesie nabywania języka i posługiwania się nim wciąż nie są wystarczająco często przedmiotem rozważań glottodydaktycznych. Choć analizuje się często i wprowadza na lekcji słownictwo związane z pojawieniem się nowoczesnych technologii, a sporo uwagi poświęca się nowym formom komunikacji, takim jak: czat, dyskusje w mediach społecznościowych etc., warto zauważyć, że wpływ tych zjawisk na sam proces nabywania i używania języka obcego jest znacznie szerszy. Na uwagę zasługują problemy takie, jak: 1) uwzględnienie wśród strategii językowych opisanych w ESOKJ przechodzenia od odmiany ustnej (wymagającej czynnej znajomości języka i uruchomienia sprawności mówienia) do pisanej (która, w wypadku stron i aplikacji internetowych, wymaga często jedynie znajomości biernej i wykorzystania sprawności pisania w bardzo ograniczonym stopniu); 2) coraz większy rozdźwięk między poziomami biegłości i standardami wymagań egzaminacyjnych a faktyczną „biegłością” i „efektywnością” uczących się w określonej sytuacji komunikacyjnej, tj. fakt, że – nawet nie dysponując odpowiednią wiedzą językową – są oni w stanie poradzić sobie w codziennym życiu; 3) różnice między słownictwem i strukturami gramatycznymi dotyczącymi nowoczesnych technologii a leksyką i formami fleksyjnymi potrzebnymi do obsługi stron i aplikacji elektronicznych; 4) spadek motywacji studentów do opanowywania trudnych form gramatycznych, gdy są w stanie poradzić sobie z daną sytuacją komunikacyjną za pomocą ograniczonego kodu pisanego.

Poniżej odniosę się pokrótce do każdego z wymienionych zagadnień. Celem niniejszego artykułu jest więc wstępna refleksja nad tym, czy i w jakim stopniu opisywane tu procesy mogą mieć wpływ na glottodydaktykę –

w wymiarze teoretycznym, dotyczącym np. opisu kompetencji i strategii komunikacyjnych użytkowników języka, a przede wszystkim praktycznym, odnoszącym się do kształtu programów nauczania, treści i przebiegu lekcji oraz formy egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego.

### Korzystanie z komunikacji elektronicznej jako jedna ze strategii komunikacyjnych

Kompetencją komunikacyjną nazywa się zdolność użytkownika języka do zdobycia i przekazania informacji w mowie i w piśmie „w sposób poprawny i odpowiedni do danej sytuacji” (Komorowska 2005, 10). Autorzy ESOKJ zauważają, że służy temu szereg zabiegów i działań, opisywanych jako strategie komunikacyjne. Co ciekawe, metoda polegająca na zastąpieniu komunikacji ustnej przez pisemną nie została (przynajmniej nie w sposób eksplcytny) opisana w podrozdziale ESOKJ poświęconym strategiom językowym (ESOKJ 2003, 61–75), choć te ostatnie zdefiniowano jako „środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy i najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie” (ESOKJ 2003, 61, wyróżnienie – A.W.). Przedstawiając strategie produktywne (dotyczące mówienia i pisania), autorzy cytowanego opracowania wymieniają działania takie, jak: *dostosowywanie zadania* (oznaczające m.in. jego realizację w skromniejszej formie, odpowiadającej możliwościom użytkownika, np. napisanie pocztówki zamiast listu – lub odwrotnie, utrudnienie zadania), *dostosowywanie przekazu* (dopasowanie treści wypowiedzi do dostępnych środków językowych), *kompensacja* (parafrazowanie, użycie wyrażen prostszych czy wręcz kalk z ojczystego języka etc.) czy *autokorekta*. Nie wspominają natomiast o świadomym wyborze, którego często dokonują obcokrajowcy, decydując się na zastąpienie komunikacji ustnej jakąś formą kontaktu elektronicznego. Wydaje się jednak, że ten zabieg stosowany jest we współczesnej rzeczywistości na tyle powszechnie, że warto byłoby uwzględnić go w opisie strategii komunikacyjnych i rozważyć jego praktyczne konsekwencje.

## Poziom biegłości językowej wg ESOKJ, a poziom „biegłości” w codziennym życiu

Korzystanie z różnych form komunikacji elektronicznej nie sprawia oczywiście, że rodzimi użytkownicy języka tracą zdolność produkowania zrozumiałych, adekwatnych do kontekstu, wypowiedzi ustnych – ani też nie powoduje, że nigdy jej nie nabędą. W wypadku obcokrajowców zagadnienie to wydaje się jednak bardziej skomplikowane. Z jednej strony jest jasne, że – chcąc osiągnąć poziom kompetencji komunikacyjnej zbliżony do rodzimego użytkownika – cudzoziemcy muszą opanować struktury gramatyczne, leksykę i sprawność pragmatyczną niezbędną w codziennych sytuacjach. Inaczej trudno oczywiście mówić o znajomości języka na danym poziomie biegłości. Tę właśnie znajomość słownictwa, form i struktur mają między innymi za zadanie sprawdzać egzaminy certyfikatowe.

Z drugiej strony, nawet wówczas, gdy obcokrajowcy muszą poradzić sobie w polskiej rzeczywistości, mieszkając w naszym kraju, coraz łatwiej jest im załatwiać codzienne sprawy bez czynnej znajomości języka mówionego, co świetnie ukazuje przywołany na początku tego artykułu autentyczny dialog. Można więc powiedzieć, że obecnie umiejętność funkcjonowania w danym kraju nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w poziomie biegłości językowej określonym w standardach ESOKJ. Dzięki rozwiązaniom elektronicznym, które wymagają biernej znajomości pisanego rejestru języka, a nie czynnej znajomości odmiany ustnej, obcokrajowcy są w stanie poradzić sobie równie skutecznie jak rodzimi użytkownicy polszczyzny. Dzieje się tak często nawet wówczas, gdy cudzoziemiec nie zna odpowiednich form fleksyjnych i struktur składniowych. Zauważmy, że w formularzach elektronicznych i aplikacjach elementy na liście do wyboru najczęściej pojawiają się w mianowniku albo innej – już podanej – formie gramatycznej. Oczywiście, rozdźwięk między znajomością reguł języka, a umiejętnością komunikowania się to problem znany. Obcokrajowcy już wcześniej umieli radzić sobie w prostych sytuacjach codziennych, nawet nie produkując zdań całkowicie poprawnych. Obecnie jednak mogą porozumiewać się drogą elektroniczną i używać odpowiednich aplikacji tak skutecznie, jak czynią to rodzimi użytkownicy języka polskiego.

Otwarte pozostaje pytanie, czy opisywane tu zjawiska mogą i powinny znaleźć odzwierciedlenie w strukturze egzaminów certyfikatowych. Wprowadzanie rozwiązań testujących umiejętność radzenia sobie w elektronicz-

nym świecie nie wydaje się ani łatwe technicznie (trudno orzec, jak wówczas miałby wyglądać egzamin, czy chodziłoby o część pisemną, czy o zastąpienie części egzaminu ustnego zadaniami polegającymi na zalatwianiu spraw przez internet etc.), ani celowe – bo przecież, poza wypełnieniem odpowiedniego formularza elektronicznego, student musi być także w stanie porozumieć się bezpośrednio (porozmawiać z lekarzem, taksówkarzem, zrozumieć ogłoszenie na dworcu, zareagować na niespodziewany problem itd.). Rozwiązanie takie nie jest zresztą praktykowane w przypadku egzaminów certyfikatowych z innych języków. Warto byłoby natomiast rozważyć uzupełnienie podręczników i programów nauczania o odpowiednie treści leksykalne i gramatyczne oraz ćwiczenia praktyczne z wykorzystaniem internetu.

### Relacja język-technologia w praktyce glottodydaktycznej

Jak trafnie zauważa Adam Pawłowski:

doświadczenie ostatnich stuleci pokazuje, że wpływ techniki na język uwidacznia się najwyraźniej w dwóch obszarach. Pierwszym jest podsystem semantyczno-leksykalny, który powinien oferować użytkownikom możliwość nazywania i opisywania nieznanych wcześniej artefaktów lub bytów abstrakcyjnych (...). Drugi obszar (...) wyznaczają wynalazki lub inne rozwiązania usprawniające procesy komunikacyjne (Pawłowski 2017, 112).

W pierwszym wypadku przedmiotem analizy językoznawczej mogą więc być m.in. zapożyczenia i neologizmy (*internet, laptop* itd.), metafory (*surfować w sieci*), neosemantyzmy (*sieć*) i formacje słowotwórcze (*czat* → *czatować*) służące do nazywania elementów rzeczywistości związanych z wykorzystaniem najnowszych technologii (Pawłowski 2017, 112). Kwestie te są uwzględniane także w glottodydaktyce, zarówno w programach nauczania, jak i w podręcznikach jpo. W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* dla poziomów A1–C2 wymieniono w katalogu tematycznym dla poziomu B1 zagadnienia takie, jak „rozwój techniki – komputeryzacja” czy „media: prasa, radio, telewizja, Internet” (PNJPJO, 77), dla poziomu B2 – „zakupy z katalogu, z ofert telewizyjnych, sprzedaż sieciowa” oraz „telekomunikacja” (PNJPJO, 111–112), dla C1 – „aukcje (także internetowe)” (PNJPJO, 147),



a dla poziomu C2 – „nowe technologie a rynek pracy” (PNJPJO, 184). Lekcje poświęcone słownictwu związanemu z internetem i najnowszymi technologiami znajdziemy też w niektórych podręcznikach do nauczania jppo (por. np. Stelmach, Stempek 2012, 40–41).

W odniesieniu do drugiego wymienianego przez Pawłowskiego obszaru rozważania językoznawcze dotyczą określonych sposobów komunikacji, takich jak: czat, forum internetowe, publiczna dyskusja w mediach społecznościowych etc., a analizy skupiają się najczęściej na ich nowej, skróconej formie, na słownictwie, którym posługują się ich użytkownicy, a także na wpływie komunikacji elektronicznej na życie społeczne (por. np. Grzenia 2012). Najnowsza publikacja Mirosława Wobalisa porusza także m.in. kwestię kompetencji cyfrowej w kształceniu polonistów (Wobalis 2017).

Z perspektywy dydaktyki jppo rozważania te wydają się jednak niewystarczające. Zauważmy, że do używania aplikacji internetowych i wypełniania formularzy elektronicznych potrzebna jest także znajomość dość specyficznej leksyki i struktur gramatycznych, nieomawianych zwykle na lekcjach jppo lub wprowadzanych na poziomie znacznie wyższym niż ten, który reprezentuje obcokrajowiec korzystający z internetu. Chodzi tu nie tyle o specjalną odmianę słownictwa, którą posługują się np. użytkownicy czatu, lecz o wyrażenia i zwroty niezbędne do załatwiania spraw w sieci. Już pobieżna obserwacja kilku wybranych stron internetowych i aplikacji pokazuje na przykład<sup>1</sup>, że wykorzystuje się w nich powszechnie formy drugiej osoby liczby pojedynczej trybu rozkazującego czasowników dokonanych i niedokonanych (najczęściej pojawiające się to: *kup, zamów, znajdź (wy)szukaj, kontynuuj, akceptuj, potwierdź, pozwól, nie pozwalaj, idź dalej, wróć, zarejestruj, umów, zaloguj się, napisz, rozwiń, pokaż* itd.). Zagadnienie trybu rozkazującego przypisane jest w RMNiSW do poziomu A2, co znajduje odzwierciedlenie w treści podręczników do nauczania jppo. Rozkaznika nie omawia się w pierwszej części popularnych podręczników takich, jak: *Hurra! Po polsku* (dalej *Hurra*), *Polski, krok po kroku* (KPK), *Polski jest cool* (PJC) czy *Język polski? Chcę i mogę!* (JPCM). Pojawia się on dość późno w następujących opracowaniach przeznaczonych na poziom B1: *Polski bez tajemnic*, cz. 1 (PBT 2010, 115) czy *Hurra*, cz. 2 (*Hurra 2* 2010, 106). Jest to umotywowane logicznym układem zagadnień gramatycznych i stopniowaniem trudności. W obliczu zachodzących współcześnie zmian w sposobach komunikowania się warto jednak rozwa-

---

<sup>1</sup> Wykorzystano treść stron internetowych: jakdojade.pl, pkp.pl, eletaxi.pl, telepizza.pl, pizahut.pl, pocztex.pl, medicover.pl, szpitalmatopat.pl.

żyć wprowadzenie wymienionych wyżej czasowników jak najwcześniej. Lista form możliwych do uwzględnienia już na poziomie A1 lub wczesnym A2 obejmowałaby prawdopodobnie nie więcej niż 20–25 najczęściej powtarzających się czasowników. Na tym etapie można by po prostu wprowadzić na lekcji określoną leksykę, niekoniecznie zapoznając uczniów z (dość złożonymi) regulami tworzenia form trybu rozkazującego.

Korzystanie ze stron internetowych i aplikacji wymaga też znajomości odpowiedniego słownictwa. Wśród najczęściej pojawiających się wyrażen odnotowano dość uniwersalne, jak: *login, hasło, płatność (karta), ostatnio szukane, przejdź do koszyka, wpisz kod widoczny na obrazku, zamówienie bez rejestracji, temat/treść wiadomości*, a także wyrażenia związane z danym typem aplikacji i usług, por.: *strefa pasażera, wcześniejsze/późniejsze połączenia, stacja początkowa/końcowa (pkp.pl); z dostawą, na wynos (pizzahut.pl), aplikacja chce użyć informacji o twoim położeniu, punkt startowy, punkt docelowy, odjazd za...* (jakdojade.pl); *śledzenie przesyłek, termin odbioru, miejsce doręczenia, przybliżona masa* (pocztex.pl); *skąd, dokąd, docelowa lokalizacja* (eletaxi.pl), *umów wizytę, zobacz dostępne wizyty* (medicover.pl) etc.

Słownictwo tego typu, pozwalające załatwiać codzienne sprawy w sposób niewymagający użycia rozwiniętych wypowiedzi, nie jest na ogół uwzględniane w programach ani w podręcznikach do nauczania jpjo, zwłaszcza na niższych poziomach<sup>2</sup>, choć, jak zauważają sami autorzy ESOKJ, „we współczesnym świecie – świecie nowoczesnych transakcji – używa się języka coraz oszczędniej, a właściwie tylko wtedy, gdy trzeba sobie poradzić z problemami zdarzającymi się w interakcjach, które zwykle są prowadzone bezosobowo i półautomatycznie” (ESOKJ 2003, 113). Najnowsze podręczniki wykorzystują często zdjęcia i skany tekstów autentycznych, takich jak: dowód osobisty, bilety komunikacji miejskiej i dalekobieżnej, bilety wstępu, oferty hoteli, rozmaite formularze etc. W opracowaniu JPCM (2018, 41–143) zamieszczono np. wyniki przeszukiwania połączeń kolejowych ze strony pkp.pl. Nie zmienia to faktu, że przedmiotem wyjaśnień i ćwiczeń leksykalnych jest tylko słownictwo podstawowe (*pociąg, peron, odjazd* etc.), nie uwzględniono natomiast wyrażen wymienionych w poprzednim akapicie, które pojawiają się w wyszukiwarce. Krótki przegląd powszechnie używanych podręczników na poziom A1/A2 pozwala stwierdzić, że jest to sytuacja typowa. Mimo że sygnalizuje się uczniom istnienie odpowiednich aplika-

---

<sup>2</sup> Nie pojawia się też w materiałach przygotowujących do egzaminów certyfikatowych, w części poświęconej rozumieniu tekstów pisanych, w tym krótkich napisów i ogłoszeń, por. np. „Bądź na B1”.

cji, brak ćwiczeń i wyjaśnień pozwalających sprawnie z nich korzystać. Wydaje się jednak, że temu problemowi można by dość łatwo zaradzić, wprowadzając na lekcji odpowiednie słownictwo już na wczesnym poziomie, co dałoby uczącym się możliwość używania programów i stron internetowych. Dzięki temu z pewnością podniosłoby się ich poczucie satysfakcji z większej samodzielności w codziennym funkcjonowaniu.

## Komunikacja internetowa a motywacja uczących się

Jak wiadomo, złożoność systemu gramatycznego polszczyzny powoduje, iż – mimo coraz większego nacisku kładzionego na kształcenie umiejętności praktycznego porozumiewania się – obcokrajowcy zwykle dość późno stykają się na lekcji z podstawowymi sytuacjami komunikacyjnymi, takimi jak wizyta u lekarza (*Hurra* 1 2010, 122; *KPK* 1 2012, 166), kupowanie biletu kolejowego (*Hurra* 1 2010, 73; *KPK* 1 2012, 133), pytanie o drogę (*Hurra* 1 2010, 102; *JPCM* 1 2018, 124), zamawianie taksówki (*JPCM* 2018, 126) czy dialog na poczcie (*KPK* 1 2012, 102; temat nieuwzględniony w *Hurra* 1). Fakt, iż do porozumienia się w najprostszej choćby sytuacji potrzeba często wielu miesięcy pracy i opanowania dużej liczby form gramatycznych, często demotywuje uczących się. Dotyczy to zwłaszcza osób mieszkających w Polsce i/lub tych obcokrajowców, którzy nie uczyli się dotychczas języka o rozwiniętej fleksji.

Można zauważyć, że istnienie aplikacji internetowych pozwalających na wybieranie gotowych wyrazów z listy, a przez to niewymagających znajomości i praktycznego używania wielu form gramatycznych, może być czynnikiem demotyującym dla części uczących się, którzy mogą teraz załatwić codzienne sprawy mimo nieznajomości gramatyki. W wypadku tych osób niezwykle ważna jest dalsza praca nad rozwijaniem sprawności językowych i wskazywanie na fakt, że w wielu sytuacjach komunikacja elektroniczna okazuje się niewystarczająca.

Z drugiej strony pojawienie się nowoczesnych form komunikacji można potraktować jako szansę dla tych uczniów, którym dotychczas niedostateczne opanowanie sprawności mówienia i gramatyki uniemożliwiała codzienne funkcjonowanie wśród Polaków. Uzupełnienie poszczególnych lekcji o leksykę i struktury gramatyczne niezbędne do używania stron i aplikacji internetowej pozwoliłoby wzmocnić motywację uczących się na tyle, aby byli w stanie poradzić sobie w sytuacjach, które dotąd ich przerastały.

## Wnioski

Nie ulega wątpliwości, że pojawienie się nowych form komunikacji elektronicznej wpływa znacząco na proces nauczania języków obcych, w tym także na zachowania i poziom motywacji uczniów. Powyższe rozważania zawierają jedynie wstępne obserwacje na przywołane tematy. Widoczna staje się potrzeba dalszej analizy. Zbadania wymagałoby m.in. to, jaki odsetek uczniów wie o istnieniu odpowiednich stron i aplikacji internetowych, ilu uczących się faktycznie zamierza z nich korzystać lub już to czyni<sup>3</sup> etc., co wydaje się szczególnie ważne w obliczu wymuszonej przez pandemię komunikacji zdalnej. Konieczne byłyby też dokładniejsze analizy pojawiającej się na stronach internetowych leksyki i struktur, z uwzględnieniem bieżących potrzeb uczniów, takich jak np. korzystanie z elektronicznych platform, systemów i programów edukacyjnych typu USOS, Moodle czy Microsoft Teams. Wydaje się, że programy nauczania, a w konsekwencji treść podręczników już teraz można by uzupełnić o zagadnienia leksykalne i gramatyczne, pozwalające uczącym się na używanie stron i aplikacji elektronicznych w sytuacjach życia codziennego. Uzupełnienie takie nie musiałoby oznaczać naruszania logicznego i opartego na stopniowaniu trudności układu materiału dydaktycznego. Omawiając poszczególne sytuacje komunikacyjne, można by wprowadzić dodatkowe struktury i leksykę, co oznaczałoby na ogół nie więcej niż kilkanaście nowych wyrażeń oraz kilka form trybu rozkazującego. Warto by również, nie tylko w dobie zagrożenia epidemią, regularnie przeprowadzać lekcje z użyciem internetu, tak by uczący się mogli wypróbować istniejące już aplikacje. Uwzględnianie na zajęciach elektronicznych form komunikacji nie oznaczałoby oczywiście rezygnacji z „tradycyjnego” opanowywania odpowiednich wyrażeń i struktur, pozwoliłoby natomiast zwiększyć samodzielność życiową uczniów, przyczyniając się tym samym do wzrostu ich satysfakcji i kształtując przekonanie, że polszczyzna nie jest niemożliwym do opanowania i zastosowania w praktyce językiem. Przygotowałoby ich także do sytuacji takich jak obecna, w której korzystanie z komunikacji elektronicznej stało się koniecznością.

---

<sup>3</sup> Osobny problem stanowi fakt, iż część aplikacji dostępna jest także w językach obcych, co demotywuje uczących się do korzystania z ich polskiej wersji.

## Bibliografia

- Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), 2003, Warszawa.
- Grzenia J., 2012, *Co język polski zawdzięcza Internetowi? Na przykładzie słownictwa*, w: Markowski A., Pawelec R., red., *Oblicza polszczyzny*, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (PNJPJO), Kraków.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Pawlowski A., 2017, *Technika, język, cywilizacja*, w: Klosińska K., Zimny R., red., *Przyszłość polszczyzny – polszczyzna przyszłości*, Warszawa.
- Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego (RMNiSW), 2016, [http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2018/05/rozp\\_26\\_2\\_16.pdf](http://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2018/05/rozp_26_2_16.pdf) [dostęp: 7.08.2019].
- Wobalis M., 2017, *Nowe media i technologie cyfrowe w kształceniu polonistów*, Poznań.

## Podręczniki

- Achtelik A., Hajduk-Gawron W., Madeja A., Świątek M., 2015, *Bądź na B1*, Kraków.
- Burkat A., Jasińska A., 2010, *Hurra!!! Po polsku 2* (Hurra 2), Kraków.
- Galat E., Sałega-Bielowicz B., 2018, *Język polski? Chcę i mogę! cz. 1* (JPCM 1), Kraków.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2013, *Polski jest cool* (PJC), Ćmilów.
- Skorupa E., Lipińska E., 2010, *Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych 1* (BPT), Kraków.
- Stelmach A., Stemppek I., 2012, *Polski, krok po kroku 2* (KPK 2), Kraków.
- Stemppek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2015, *Polski, krok po kroku 1* (KPK 2), Kraków.
- Szymkiewicz A., Malolepsza M., 2010, *Hurra!!! Po polsku 1* (Hurra 1), Kraków.

**Aleksandra Walkiewicz** – dr, Katedra Języków Romańskich, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, Polska.

Autorka monografii i artykułów poświęconych polsko-francuskiej gramatyce porównawczej oraz dydaktyce jpjo, ze szczególnym uwzględnieniem systemu czasownikowego i problematyki szyku. Opublikowała m.in.: *Francuskie formy subjonctif i indicatif oraz ich polskie ekwiwalenty. Studium kontrastywne użyć w zdaniach złożonych* (Toruń 2010), *Revisiting the Correspondence Between the French Imparfait and the Polish Imperfective Aspect in the Distributed Grammar Framework*, w: „Studies in Polish Linguistics” 7/2012 (z H. Włodarczyk), *Teaching Word Order to Foreigners: From Theoretical Assumptions to Practical Solutions*, w: „Kwartalnik Neofilologiczny” nr 4/2013 (z M. Gębka-Wolak).

Kontakt: [aleksandra.walkiewicz@umk.pl](mailto:aleksandra.walkiewicz@umk.pl)





MAGDALENA ZAKRZEWSKA-VERDUGO

 <https://orcid.org/0000-0002-2568-087X>

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie  
Bratysława

## Kompetencja fonologiczna w nauczaniu języka polskiego Słowaków. Trudne miejsca w wymowie (i ortografii)

Phonological competence in teaching Polish to Slovaks.  
Difficult points in pronunciation (and spelling)

**Abstract:** The paper analyses Polish phonetic system points which are difficult for Slovaks, and shows how shortcomings in phonological competence may also affect spelling correctness in texts written by students. The paper is of a comparative nature, so the problematic issues are presented separately in the Polish vowel, consonant and accent system compared to the Slovak one. In each of the three parts, typical pronunciation and spelling errors are present that occur in students' spoken and written work. The aim of this contribution is to present the importance of phonological competence training during the foreign language course in such a way as to minimise negative language transfer.

**Keywords:** glottodidactics, orthophonic standard, phonological competence, language transfer

W opracowaniach poświęconych fonetyce w nauczaniu języka polskiego jako obcego (JPJO) często zwraca się uwagę na to, że kształcenie wymowy zajmuje za mało miejsca podczas lekcji, nie ma charakteru systemowego, a także nie wykracza poza poziom A1 (por. Tambor 2010, 32; Seretny, Lipińska 2005, 31). Takie zaniedbania zdarzać się mogą szczególnie lektorom JPJO w krajach słowiańskich. Nauczyciele ci ulegają bowiem przeświadczeniu o istotnym znaczeniu transferu pozytywnego pomiędzy językami rodzimym i obcym (Raźniak 2016, 73). Często można spotkać się z przekonaniem, że prawidłowa wymowa rozwinie się mimochodem podczas nauczania sprawności rozumienia ze słuchu czy mówienia. Nie jest to jednak podejście słuszne, po-

nieważ nawet między tak bliskimi sobie językami jak słowacki (SK) i polski (PL<sup>1</sup>) występuje szereg różnic fonetyczno-fonologicznych – dlatego też zaleca się, by uczyć artykulacji w ujęciu kontrastywnym: po pierwsze – na parach minimalnych wyrazów, a po drugie – porównując język rodzimy i obcy (Seretny, Lipińska 2005, 30). Słowaccy studenci przeważnie nie zdają sobie sprawy z normy ortofonicznej PL, dlatego że dźwięki nowego języka filtrują przez ojczyzną normę wzorcową. Niezwracanie uwagi na różnice między obiema normami oraz ignorowanie niedostatków artykulacyjnych może rzutować na dalszy proces nauki zarówno na poziomie sprawności receptywnych, jak i produktywnych: przyczyniać się do występowania błędów ortograficznych<sup>2</sup>, deficytów w rozumieniu ze słuchu czy zahamowań związanych z komunikacją, a wynikających z lęku przed ośmieszeniem. Należy również zwrócić uwagę, że „w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) kompetencja fonologiczna<sup>3</sup> jest częścią językowej kompetencji komunikacyjnej” (Seretny, Lipińska 2005, 28).

Niniejszy przyczynek stawia sobie zatem za cel opisanie najważniejszych różnic w systemie fonetyczno-fonologicznym SK i PL, o których powinno się pamiętać podczas nauczania studentów słowackojęzycznych. Przyjęta perspektywa jest więc glottodydaktyczna – zestawione tu zostaną wyłącznie te elementy wokaliczne, konsonantyczne oraz akcentowe SK oraz PL, które świadczą o miejscach trudnych dla wybranej grupy docelowej. Na dowód tego, że niedostatki fonetyczno-fonologiczne rzutują także na poprawność ortograficzną (por. Seretny, Lipińska 2005, 31, 43), dla każdego z analizowanych problemów podawane są przykłady błędów powtarzających się w wymowie oraz w pracach pisemnych uczestników lektoratów PL<sup>4</sup> na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie, na którym od 2017 roku pracuje autorka niniejszego artykułu. Ortografia jest tu zatem omawiana wyłącznie z perspektywy kompetencji fonologicznej.

---

<sup>1</sup> W całym tekście posługuję się skrótowcami PL (język polski) oraz SK (język słowacki) pisanymi bez kropki, wielkimi literami – zarówno w mianowniku, jak i w przypadkach zależnych.

<sup>2</sup> Błędy te wypływają z nieumiejętności „tworzenia relacji między głoską a literą” w języku obcym, co jest „(...) niezbędne szczególnie w początkowej fazie czytania i pisania” (Raźniak 2016, 68).

<sup>3</sup> Więcej na temat kompetencji fonologicznej również w pracy M. Biernackiej (Biernacka 2016).

<sup>4</sup> Materiał badawczy stanowiło dziesięć nagrań wypowiedzi ustnych oraz sto dwadzieścia prac pisemnych ok. czterdzieścioro studentów z pięciu roczników studiów, a więc od poziomu A1 do C1 (według ESOKJ).



## Polski system fonetyczno-fonologiczny – perspektywa porównawcza

Różnice w systemie ortoepicznym, a przede wszystkim ortofonicznym SK i PL zostaną przedstawione jedynie funkcjonalnie. Celem tego opisu ma być – po pierwsze – stwierdzenie, z czego wynikają błędy w wymowie, a wtórnie w pisowni studentów, czy powoduje je transfer negatywny pomiędzy oboma językami; po drugie zaś – założeniem jest wskazanie miejsc trudnych w obrębie polskiej wymowy i określenie jej wpływu na poprawność ortograficzną. Świadomość taka może pomóc lektorowi w przygotowaniu ćwiczeń fonetycznych, dyktand oraz komentarzy do nauczanego materiału ukierunkowanych na pozbycie się niepożądanych interferencji między PL a SK. Różnice pomiędzy oboma systemami fonetyczno-fonologicznymi podzielone zostaną na trzy grupy: system wokaliczny, system konsonantyczny i akcent.

### System wokaliczny

W pracach słowackich studentów błędy pojawiają się najczęściej w związku z następującymi „miejscami trudnymi” w PL:

- 1) samogłoskami nosowymi;
- 2) brakiem opozycji fonologicznej samogłosek długich i krótkich;
- 3) opozycją fonologiczną *y* oraz *i*.

W odniesieniu do pierwszego punktu należy zauważyć, że PL jest wyjątkiem wśród języków słowiańskich (poza kaszubskim), ponieważ nie doszło w nim do zaniku samogłosek nosowych. Polskie nosówki stanowią tak skomplikowane zagadnienie, że nawet natywni użytkownicy PL (również osoby publiczne) nie wymawiają ich zgodnie z normą ortofoniczną, a przecież studenci obcokrajowcy traktują te wypowiedzi jako wzorcowe. Co więcej, fonetycy też miewają wątpliwości dotyczące jednolitej normy artykulacyjnej owych samogłosek (por. Majkowska 2015, 145; *Polfon* za: Maciolek, Tambor 2012) – coraz częściej wskazuje się na asynchroniczność ich wymowy (jako dyftongu lub samogłoski oraz spółgłoski nosowej) także w wygłosie (dla *a*) oraz przed spółgłoskami szczelinowymi.

Zaprezentowanie na jednej z pierwszych lekcji JPJO tabeli obejmującej dziewięć wariantów wymowy grafemów *a* i *ę* w zależności od stopnia zbliże-

nia narządów mowy (por. Majkowska 2015, 145–146) może więc działać odstrasżająco. Ponadto regul tych studenci prawdopodobnie nie będą w stanie stosować ze względu na zbyt mały zasób słownictwa, dlatego należy „dawkować” kolejne relewantne informacje co najmniej przez pierwszy rok nauki (do poziomu A2, za: Seretny, Lipińska 2005, 30).

Problemy z samogłoskami nosowymi widać w wypowiedziach ustnych i pisemnych studentów:

a) w wymowie:

- pod wpływem negatywnego transferu fonologicznego oraz sugerowania się kształtem graficznym litery następuje nazalizacja samogłoski [a], np. \*[čãũški] (SK *fažkyj*), \*[v'izãũ] (SK *vidia*), \*[užãnt] (SK *úrad*);

b) w pisowni:

- w zapisie fonetycznym lub „rozłożeniu nosowości na ustny element samogłoskowy i spółgłoskę nosową” (Miroslawska 2013, 305) tam, gdzie nosówka występuje w śródgłosie lub wygłosie, np. *\*rozpoczęła*, *\*spendzają*, *on był \*autystomr*;
- w błędnym zapisie końcówek fleksyjnych zawierających nosówki. Typową usterką jest kontaminacja morfologiczna biernika i miejscownika lub biernika i dopełniacza liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego, np. *przepisać coś na \*głowie*, *w \*szkole*, *w ramach \*tę inwestycje*;
- w niezaznaczaniu „ogonka” w bierniku liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego, wynikającym z zaniku nazalności w wygłosie, np. *mam \*gorącęke*, *ma bladą \*skóre*, *dostać \*nagrode* czy też w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego lub przyszłego: *\*myśle*, *\*będę* (lub nawet *\*będzie*), *\*dostaje*;
- w zastępowaniu jednej nosówki drugą, np. *rządzić \*Słowację*, *\*urzęd*, *między chłopcem a \*dziewczyne*;
- w kompensacji wynikającej z hiperpoprawności, czyli w zapisie samogłosek nosowych tam, gdzie w rzeczywistości nie występują: *\*będzie*, *\*umie*, *w \*Bratysławie*.

Wielość różnego typu usterek wskazuje na złożoność zagadnienia i jest sygnałem, że należy zwracać na nie uwagę, podwyższając sukcesywnie poziom skomplikowania dyktand i ćwiczeń fonetycznych.

Drugie wymienione miejsce trudne w polskim systemem samogłoskowym – brak występowania iloczasu jako dystynktywnej cechy fonologicznej PL – bratysławscy studenci zwykle przyjmują z zaskoczeniem, szczególnie że część z nich zdaje się słyszeć różnicę długości pomiędzy dźwiękami odpo-

wiadającymi grafemom *u* oraz *ó* w wyrazach. Ta druga litera świadczy zresztą o niegdysiejszym występowaniu iloczasu w polszczyźnie. Studentom nie ułatwia nauki to, że w SK występuje identyczny grafem oznaczający długą samogłoskę [o], a ponadto – dyftong *ô* (wymawiany jak [uo], Sičáková 2002, 47), który pojawia się analogicznie do polskiego *o* kreskowanego (por. PL *stół* – SK *stól*, PL *mój* – SK *mój*, PL *ósmý* – SK *ôsmý*). W PL i SK obecne są też słowa, które różnią się wizualnie wyłącznie znakiem diakrytycznym nad grafemem *o* (por. PL *pokój*, SK *pojoj*, PL *trójka*, SK *trojka*, PL *strój*, SK *stroj*). Błędy powiązane z opozycją *o* : *ó* : *ô* można pogrupować w następujący sposób:

- a) w wymowie:
  - czytanie słów zawierających *o* kreskowane (w tym wymienionych wcześniej), tak jakby występowało w nich słowackie długie *o* (z nie-naturalną dla PL przodnią);
- b) w pisowni:
  - kompensacja wynikająca z dążenia do hiperpoprawności, np. w *Europie* \**Śródkowej*, \**drobnóstkí*, \**ósiemr*;
  - niestosowanie znaków diakrytycznych nad *o*: *dužo* \**nagrod*, *zmiana* \**por roku*, \**miod*, niekiedy wynikające z negatywnego transferu językowego, np. na \**gorze* (SK (*na*) *horé*), \**spósob* (SK *spósob*), w \**ktorym* (SK *v ktorom*).

Jeśli chodzi o trzeci z wymienionych problemów, wynika on przede wszystkim z odmiennych cech fonologicznych [y] oraz [i] w obu interesujących nas językach. Zgodnie z polskim czworokątem samogłoskowym (Seretny, Lipińska 2005, 26, za: Nagórko 1998, 34), choć obydwie są samogłoskami przednimi i wysokimi, istnieje różnica w ich artykulacji: „Przy wymowie samogłoski [i] masa języka jest wysunięta ku przodowi i wznosi się do góry. Przy [y] koniec języka pozostaje przy dolnych zębach, a środek wznosi się silnie ku górze, przesuwając się ku przodowi, nie tak bardzo jak przy [i]” (Majkowska 2015, 147). SK wyróżnia zarówno długie, jak i krótkie *y*, jednak z fonetycznego punktu widzenia – realizowane są one przez te same fonemy, co długie oraz krótkie *i* (Sičáková 2002, 44). Efektem braku rozróżnienia w wymowie *y* oraz *i* w SK – w PL bywają błędy następującego typu:

- a) w wymowie:
  - zatarcie różnicy pomiędzy metagramami, jak np. [vydać] – [v'idać], [b'ić] – [być], [vy'zau] – [v'izau]. Takie pomyłki w konsekwencji pojawiają się również w piśmie;

b) w pisowni:

- zapis *i* zamiast *y* (często ze względu na transfer negatywny), np. \**między* (SK *medži*), \**samy* (SK *sami*), \**delikatni* (*temat*). Studentom należy zwracać uwagę na zmiękczone właściwości *i* po *č*, *n*, *s*, *ž* – szczególnie że w SK głoska [i] jest ich pozbawiona. W SK *i* po spółgłoskach miękkich lub obojętnych, a przed następującą po niej samogłoską *a*, *e* lub *u* tworzy całość artykulacyjną, czyli dyftong wymawiany jako [ia], [ie] lub [iu], por. PL *sieć* – SK *sieť* [sjetʲ] (Sičáková 2002, 48). Ta reguła może prowadzić do asynchronicznego oraz/lub twardego wymawiania polskich spółgłosek miękkich, ale również do powstawania błędów ortograficznych, np. \**Słowacia*, \**animacia*, \**decyzia*;
- błędy w zapisie słów obcego pochodzenia, np. \**lyceum*, \**fyzyczny*, \**Bratysława*, wynikające z transferu negatywnego. Kształcenie słuchu fonematycznego nie zawsze przynosi natychmiastowe efekty, warto zasygnalizować studentom, że według polskiej normy ortograficznej po grafemie *l* nigdy nie występuje *y*, zaś po *ł* (oraz *l̥*) – *i*. Zapamiętanie tej reguły pomoże im uniknąć błędów w formantach czasu przeszłego, które pojawiają się powszechnie ze względu na to, że w SK występuje wyłącznie formant *-l-* (por. *oni/ony robili*), jak np. *one \*robili*, *z moim chłopakiem \*poszliśmy*, \**gotowaliśmy* (o opozycji fonologicznej [l] oraz [ɫ] będzie jeszcze mowa w kontekście trudności dotyczących polskiego systemu konsonantycznego);
- błędny zapis grafem *y* po *k*, *g*, który w PL nigdy po nich nie występuje, np. \**nogy*, \**taky*, \**gynecolog*. Jest to ponownie efekt transferu negatywnego.

Wspomniane wyżej miejsca trudne w systemie wokalicznym polszczyzny można uznać za najważniejsze i dlatego też należy na nie zwrócić szczególną uwagę podczas ćwiczeń z fonetyki artykulacyjnej (za: Seretny, Lipińska 2005, 23) na lektoracie PL.

## System konsonantyczny

W polskim systemie spółgłoskowym można wyróżnić dwa dominujące miejsca problematyczne dla Słowaków:

- 1) szereg głosek syczących, szumiących i ciszących (szczelinowych i zwarto-szczelinowych);

2) opozycję fonologiczną między [l] a [u].

Inaczej niż w PL, w SK nie występuje trójczłonowa opozycja pomiędzy głoskami syczącymi, szumiącymi i ciszącymi: [s]:[š]:[ś], [c]:[č]:[ć], [z]:[ž]:[ž], a jedynie dwuczłonowa – pomiędzy dwoma pierwszymi elementami. Konfuzeje studentów wywołuje fakt, że wymowa słowackich spółgłosek szumiących jest nieco inna niż polskich ze względu na miejsce artykulacji: w SK czubek języka znajduje się na górnych dźwiękach w pozycji prealwearno-postalwearnej (Sičáková 2002, 60), zaś w PL „czubek języka zbliża się do podniebienia górnego w okolicy zadziąsłowej (...)” (Polfon, za: Maciolek, Tambor 2012). Należy wspomnieć, że w SK występują także spółgłoski dźwiękowo-podniebienne (alwearno-palatalne), czyli *ť*, *ď*, *ň* (Sičáková 2002, 62) zbliżone w wymowie do głosek z szeregu ciszącego – do polskich spółgłosek miękkich [ć], [ź], [ń], których artykulacja jest bardziej spalatalizowana niż ich słowackich odpowiedników. Wszystkie te różnice mogą zaowocować następującymi usterkami w polszczyźnie uczących się Słowaków:

a) w wymowie:

- częste zastępowanie głoskami jednego szeregu głoski z innego szeregu, np. \*[pužńej], \*[ruznej], \*[doš'f'iatćeń];
- wpływ wymowy i grafii języka węgierskiego, którego znajomość na południu Słowacji jest rozpowszechniona, a w którym również występują digraf *sz* (czyt. [s]) oraz grafem *s* (czyt. [š]), co powoduje błędną artykulację, np. \*[šport], \*[hispańja], \*[šmakovač] (w ostatnim przypadku możliwy jest również wpływ języka niemieckiego);

b) w pisowni:

- opuszczanie znaków diakrytycznych lub jednego z grafemów w dwuznakach lub trójznakach, np. \*przeżycie, \*widzieć, o \*zakazę;
- transfer negatywny np. \*złe (SK *zle*), \*musia (SK *musia*), \*siebie (SK *seba*);
- asymilacja grup spółgłoskowych, np. w \*Budapeście, \*państwo, \*ścieśliny;
- zatarcie różnicy – również w wymowie – pomiędzy metagramami oraz przypadkami zależnymi tego samego rzeczownika, np. *plac* – *plac*, *złe* – *zle*, *zdradę* – *zdradzje*.

Drugi z wymienionych problemów spółgłoskowych wynika przede wszystkim z odmiennej polskiej i słowackiej grafii: braku litery *ł* w SK. Piszę jedynie o braku litery *l*, nie zaś głoski [u], ze względu na to, że w zbliżony sposób do polskiego *u* niezgłoskotwórczego Słowacy czytają grafem *v* (jeśli znajduje się w śródgłosie przed spółgłoską lub w wygłosie wyrazu), a także dyftong *ô* (wymawiany jako [uo]). Innymi słowy głoska [u] w SK istnieje,

jednak jej wymowa jest nieco inna – przedniojęzykowo-zębowa (Tambor 2010, 40) i nie jest reprezentowana przez samodzielny grafem (Sičáková 2002, 56), co prowadzi do trudności w nauce polskiej wymowy oraz ortografii. Przede wszystkim pod wpływem interferencji międzyjęzykowej dochodzi do rozmaitych usterek, takich jak:

- a) w wymowie:
  - odczytywanie grafemu *w* we wspomnianych pozycjach tak, jakby [u] stanowiło fakultatywny wariant fonemu /v/, a więc: \*[vrɔcɔu], \*[praɔda], \*[leu], czyli analogicznie do wymowy słowackiej;
- b) w pisowni:
  - opuszczanie grafemu *l* tam, gdzie nie występuje w języku ojczystym studentów, co prowadzi do błędów typu: *\*na głowie* (SK *na hlavě*), *\*cale* (PL *całe*, SK *celé*), *\*poniedziałek* (SK *pondelok*);
  - kompensacja polegająca na zapisywaniu *l* tam, gdzie w rzeczywistości nie występuje, np.: *\*wyglądać*, *\*poszlibyśmy*, *\*dla mnie*.

Nauki wymowy i pisowni *l* oraz *l* w PL nie ułatwia Słowakom również obecność w ich języku ojczystym trzech głosek wraz z odpowiadającymi im grafemami, a mianowicie: *l* (krótkiego l), *l̃* (długiego l, które pojawia się wyłącznie jako nośnik sylaby), a także *l'* (miękkiego l). Dwie pierwsze mają właściwości zgłoskotwórcze, natomiast trzecia jest wymawiana bardziej palatalnie od polskiej głoski [l]. Studenci niekiedy mają tendencję do wymawiania jej hiperpoprawnie, czyli tak, by zaakcentować różnicę pomiędzy [l] a [u], co zdarza się szczególnie na początku nauki, np. *\*[po]łska* (SK *Pol'sko*), *\*[fu]że* (SK *ľudia*), *\*[pšy]jaćel's'ki* (SK *priateľ'skej*). Nie utrudnia to jednak zwykle zrozumienia wypowiedzi.

Przedstawiony porównawczy przegląd polskiego systemu spółgłoskowego nie wyczerpuje tematu miejsc zdradliwych dla Słowaków. Jego celem było przede wszystkim ukazanie, na przykładzie analiz wypowiedzi ustnych i pisemnych studentów, najważniejszych problemów.

## Akcent

W SK występuje akcent inicjalny, więc (szczególnie na początku nauki) taki akcent będzie dominował w wypowiedziach studentów. Może również zdarzać się akcentowanie przyimków stojących przed dwusylabowymi słowami, np. *\*do domu*, *\*pod stołem*, *\*na oknie*, spowodowane transferem nega-

tywnym, dlatego powinno się zwrócić uwagę na prawidłowości wymowy polskich zestrojów akcentowych (por. Seretny, Lipińska 2005, 36). Słowaccy studenci przyzwyczajają się jednak dość szybko do akcentu paroksytonicznego i konsekwentnie stosują go również tam, gdzie pojawiać się powinno odstępstwo (por. Seretny, Lipińska 2005, 34–35), dlatego też należy im uświadomić te rozbieżności. Uczący się zwykle lubią ćwiczenia fonetyczne (szczególnie jeżeli wprowadzane są w formie zabawy) i chętnie je wykonują – zwłaszcza w parach czy grupach.

### Wnioski i uwagi końcowe

Choć nie wszystkie przytoczone błędy wynikają wyłącznie z niedostatecznej kompetencji fonologicznej, ale także z innych przyczyn (np. braku systematycznej nauki, rozkojarzenia, szeroko pojętego transferu negatywnego), nie ulega wątpliwości, że należy kształtować ją u naszych studentów tak, by byli w stanie nie tylko usłyszeć polskie głoski, ale i zapisać je przy pomocy reguł polskiego alfabetu – ze świadomością, że zasada fonetyczna: „pisz, jak mówisz“ jest tylko jednym z czterech kryteriów, na których opierają się polskie zasady ortograficzne (Seretny, Lipińska 2005, 47–48). W wielu przypadkach dla obcokrajowców usłyszenie niuansów artykulacyjnych jest trudne lub niemożliwe (ze względu na wiek, brak wystarczającego zanurzenia w języku, zaburzenia słuchu itp.), więc nie należy ich frustrować, ale zachęcać do ćwiczeń – zarówno na zajęciach, jak i w warunkach domowych. W tym celu można odwołać się do wspomnianej już platformy *Polfon*, która demonstruje ułożenie narządów artykulacyjnych na diagramach oraz głoski w różnych pozycjach artykulacyjnych. Pomoc ta powstała na olomunieckim Uniwersytecie Palackiego, co stanowi jej dodatkowy atut – słowaccy i czescy studenci uczący się polszczyzny borykają się często ze zbliżonymi problemami w wymowie.

Na zakończenie chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden element – kompetencja artykulacyjna studentów może różnić się także ze względu na region pochodzenia – na Słowacji w wymowie obecne są cechy regionalne. Trzy podstawowe narzecza (dialekty) to: wschodnio-, zachodnio- i środkowosłowackie (Sičáková 2002, 25). Osoby wywodzące się ze wschodniej lub środkowej Słowacji będą osłuchane z polszczyzną, wymowa polska będzie dla nich łatwiejsza (nastąpi transfer pozytywny, za: Raźniak 2016, 68) niż dla studentów z zachodu kraju, gdzie dialekt historycznie kształtował się raczej

pod wpływem czeszczyzny, węgierszczyzny i niemczyzny (stwardnianie zmiękczeń, wyraźna wymowa długich samogłosek).

### Bibliografia

- Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź.
- Maciołek M., Tambor J., 2012, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Majkowska A., 2015, *Współczesna polska norma ortograficzna. Wokalizm*, „Humanum. Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne”, nr 16 (1).
- Mirowska W., 2013, *Trudne miejsca w nauczaniu wymowy polskiej w środowisku bułgarskojęzycznym*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (12).
- Nagórko A., 1998, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Polfon*, <http://polfon.upol.cz> [dostęp: 21.08.2020].
- Raźniak A., 2016, *Rozwój świadomości fonologicznej dziecka w języku ojczystym i obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2016.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC dydaktyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Sičáková L., 2002, *Fonetika a fonológia pre elementaristov. Náuka*, Prešov.
- Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, w: Achtelek A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.

**Magdalena Zakrzewska-Verdugo** – dr, Katedra Filologii Słowiańskich, Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Bratysława, Słowacja.


Tytuł doktora w zakresie porównawczej filologii słowiańskiej uzyskała na Uniwersytecie Pałackiego w Ołomuńcu w 2016 r. Od roku 2017 pracuje jako lektor języka polskiego na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie. Jej zainteresowania naukowe to: glotodydaktyka polonistyczna, językoznawstwo porównawcze, przekładoznawstwo. Najważniejsze publikacje: *Przekład literacki jako problem filologiczno-kulturowy (na podstawie analizy tłumaczeń tekstów D. Masłowskiej, M. Witkowskiego i S. Shutego na język rosyjski)* (Olomouc 2017); *Полонистиката в чуждестранните университети през погледа на лектора по полски език и литература*, „Чуждоезиково обучение” (2020).

Kontakt: verdugo1@uniba.sk





IWONA KAPROŃ-CHARZYŃSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-5798-2592>

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
Toruń

## Nauczanie fonetyki języka polskiego z perspektywy logopedycznej – studium przypadku studentów z Chin

Teaching Polish phonetics from the point of view of speech therapy  
– case study involving Chinese students

**Abstract:** The paper discusses the inclusion of speech therapy stages and methods used in speech therapy in the process of teaching phonetics of Polish as a foreign language. The case study shows that their application made it easier to determine the nature of the deviations from the standard occurring among the students and to design a comprehensive set of targeted measures to improve phonetic and phonological competences. The proposed solutions refer to a group of people whose first language was Chinese, but they can be applied in the teaching of phonetics of different foreign languages.

**Keywords:** Polish as a foreign language, phonetic and phonological competences, speech therapy

### Wstęp

W artykule podjęto zagadnienie włączenia do glottodydaktyki osiągnięć logopedii w nauczaniu fonetyki języka obcego. W ramach prowadzonych zajęć językowych zaproponowano uwzględnianie etapów postępowania oraz metod i technik wykorzystywanych w logopedii. Przedstawione rozważania odnoszą się do studentów z pierwszym językiem chińskim uczących się języka polskiego<sup>1</sup>. W części analitycznej tekstu skoncentrowano się na realizacji spółgłosek i półsamogłoski [u].

---

<sup>1</sup> Z grupą dziesięciorga studentów chińskich, będących podmiotem badań, autorka artykułu prowadziła zajęcia z fonetyki w wymiarze 15 godzin w roku akademickim 2018/2019 na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

## Łączenie perspektyw glottodydaktycznej i logopedycznej w świetle literatury przedmiotu

W literaturze przedmiotu z jednej strony podkreśla się, że nauczanie wymowy języka polskiego jest ważne z punktu widzenia rozwijania kompetencji komunikacyjnej obcokrajowców (Seretny, Lipińska 2005), z drugiej zaś, że jest to zaniedbana czynność dydaktyczna (por. Seretny, Lipińska 2005; Tambor 2010; 2012; Kubicka 2010). Zwraca się uwagę na czynniki determinujące naukę (por. Tambor 2010; 2012), dobór metod i proponowanych technik w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego (Biernacka 2015). Analizuje się trudności poszczególnych grup cudzoziemców w opanowywaniu wymowy (Wójtowicz 1980; Tambor 2010; Majewska-Tworek 2005; Szmidt, Castellví 2011; Młynarczyk 2013).

W ostatnich latach przedmiotem zainteresowania badaczy jest także nauczanie wymowy polskiej obcokrajowców z perspektywy logopedii. Połączenie dwóch podejść – glottodydaktycznego i logopedycznego – przyniosło ciekawe obserwacje, które odnoszą się do problematyki:

- 1) dwu- lub wielojęzyczności i wsparcia dzieci z rodzin bi- i wielolingwalnych (por. np. Madelska 2010; Cieszyńska-Rożek 2015; 2018; Młyński 2012; Węsierska 2014; Bielawska 2018; Kyrz 2018). W tym zakresie wskazuje się na wzajemne oddziaływania glottodydaktyki i logopedii oraz na narzędzia, które można wykorzystać w budowaniu systemu językowego;
- 2) nauczania języka polskiego młodzieży i dorosłych, posługujących się różnymi od polskiego językami pierwszymi. W tym nurcie, w którym mieszczą się także rozważania zawarte w artykule, podjęto kilka zagadnień. Zwrócono uwagę na przyczyny trudności w zakresie wymowy u cudzoziemców uczących się polskiego. Wśród nich, obok czynników dotyczących języka wcześniej przyswojonego czy sposobu uczenia wymowy w przypadku poznawania języka drugiego, wskazano także te o charakterze biologicznym oraz podkreślono wpływ języka pierwszego w powiązaniu z warunkami anatomiczno-czynnościowymi na nauczanie języka drugiego (por. Pluta-Wojciechowska 2015). Wskazano, że na zajęciach języka polskiego jako obcego mogą się pojawiać kursanci, u których występują zakłócenia w nabywaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej na poziomie L1, mające wpływ na jakość wymowy L2, takie jak: niepłynność mówienia, defekty twa-

rzowo-zgryzowe, anomalie zębowe, wady wymowy i inne, z czym wiąże się zainteresowanie zagadnieniem zastosowania metod logopedycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego (por. Świstowska 2011; Czempka-Wewióra, Graboń 2017). Kwestia ta pozostaje w bezpośrednim związku z istotnym w procesie nauki języka obcego odróżnieniem błędów wymowy od wad wymowy (Kamper-Warejko, Kaproń-Charzyńska 2015). Procedury postępowania w każdym przypadku nie powinny być takie same, a w sytuacjach wątpliwych lepiej zakwalifikować nieprawidłowości w wymowie jako wady i uwzględnić je, opracowując program terapii (por. Czempka-Wewióra, Graboń 2017).

## Badania własne

Grupa studentów, których kompetencje fonetyczno-fonologiczne znalazły się w centrum mojego zainteresowania, przyjechała do Polski po ukończeniu w Chinach pierwszego roku polonistyki. W ramach zajęć z fonetyki podjęto działania mające na celu stwierdzenie, czy uwarunkowania biologiczne mają wpływ na ich realizację fonetyczne. Ze względu na prezentowany przez studentów stopień znajomości języka polskiego (A1/A2) niemożliwe było przeprowadzenie pełnego badania logopedycznego<sup>2</sup>. Do tego dochodziła świadomość uczącej, że rozgraniczenie zaburzeń i problemów wynikających z utrwalonych wzorców języka pierwszego przy nieznanym L1 studentów może okazać się trudne.

Kluczowe w tej sytuacji było ustalenie schematu postępowania. W ramach diagnozowania w logopedii wykorzystuje się dwa rodzaje technik badawczych – deskrypcję i interpretację. Deskrypcja obejmuje rejestrację i opis stanów oraz zachowań danej osoby, zaś interpretacja jest ich wyjaśnieniem (Grabias 2012, 61). Za D. Płutą-Wojciechowską (2015, 30) przyjęto, że wyróżniamy trzy typy trudności wymowy cudzoziemców: a) biologiczne, b) związane z wcześniej przyswojonym systemem fonetyczno-fonologicznym, c) związane ze sposobem uczenia L2. W związku z powyższym na etapie diagnostycznym w ramach deskrypcji należało ustalić a) biologiczne czynniki ryzyka oraz b) realizację fonetyczną. Następnym krokiem było przejście do inter-

---

<sup>2</sup> M. Czempka-Wewióra i K. Graboń (2017), które przedstawiły schemat postępowania logopedycznego na zajęciach nauki języka polskiego jako obcego, doszły do wniosku, że pełne badanie logopedyczne może być przeprowadzone od poziomu B1.

pretacji, w ramach której orzeka się o rodzaju odstępstwa od normy. Musi ona uwzględniać zarówno czynniki biologiczne, jak i te związane z przyswojonym wcześniej systemem fonetyczno-fonologicznym. Ustalenie tych typów trudności ma zasadniczy wpływ na typ trzeci, wymieniony przez D. Plutę-Wojciechowską, czyli ten związany ze sposobem uczenia L2.

## Deskrypcja

Uwagę skoncentrowano na wybranych elementach postępowania logopedycznego, mieszczących się w zakresie diagnozy kompetencji fonetyczno-fonologicznych, takich jak: ocena stanu i sprawności aparatu artykulacyjnego, orientacyjne badanie słuchu, badanie słuchu fonemowego, ocena artykulacji głosek w izolacji oraz w kontekście w różnych pozycjach, płynność mowy. Elementy badano z wykorzystaniem dostępnych w literaturze logopedycznej wskazówek i ćwiczeń (por. Demel 1978; 1987; Styczek 1981; Minczakiewicz 1987; Jastrzębowska 1998; Sołtys-Chmielowicz 2008; Czaplewska 2015). Przygotowany na ich bazie materiał sprawdzający posłużył do oceny określonych kompetencji.

Płynność mowy, którą można było usłyszeć w czasie swobodnych rozmów ze studentami, nie była zaburzona. Próby języka, warg i ćwiczeń ruchomości żuchwy pozwoliły ocenić stan anatomiczny i sprawność aparatów artykulacyjnych. W omawianych obszarach nie stwierdzono nieprawidłowości. Studenci nie mieli problemów z precyzją i celowością wykonywanych ruchów, nie stwierdzono u nich wad zgryzu i anomalii zębowych, które mogłyby wpływać na zaburzenia artykulacji. Nie mieli także problemów ze wskazywaniem źródła dźwięku, różnicowaniem jego wysokości i natężenia. Kluczowe okazało się badanie słuchu fonemowego oraz ustalenie zasobu dźwięków.

Badanie słuchu fonemowego, oparte na próbie literowej, sylabowej i wyrazowej, ma na celu ocenę różnicowania głosek o zbliżonych cechach artykulacyjnych i akustycznych. Zaburzenia w tym zakresie mogą dotyczyć par głosek, które różnią się tylko jedną cechą dystynktywną lub co najmniej dwiema z nich (por. Czaplewska 2015, 79)<sup>3</sup>. Wymienione próby można

---

<sup>3</sup> Oba rodzaje zaburzeń słuchu fonemowego (związane z jedną lub kilkoma cechami) E. Czaplewska (2015, 80) proponuje uznać za zaburzenia fonologiczne.

przeprowadzić w grupie osób, którym znany jest polski alfabet, a ich poziom znajomości języka polskiego pozwala na odczytywanie i zapisywanie znaków. Studenci z Chin spełniali te warunki. Próba literowa polegała na zaznaczaniu znaków graficznych głosek wypowiedzianych przez nauczyciela. Litery znajdowały się w różnych zestawach, np.: *ř, é, sř, dř, cř, ř, c, dř* itp. W próbie sylabowej badani, słuchając sylab wypowiedzianych przez nauczyciela, sygnalizowali po kolei powtórzenie którejś z nich przez uniesienie ręki, np.: *pa, ba, řa, da*. Próbę wyrazową przeprowadzono w oparciu o samodzielnie przygotowane na potrzeby praktyki logopedycznej obrazki paronimów. Nazwy różniły się głoskami ze względu na dźwięczność, miejsce artykulacji, stopień zbliżenia narządów mowy, np. [puřka] – [buřka], [buty] – [budy], [kura] – [kula], [kasa] – [kařa], [řala] – [sala], [kot] – [koc], [domp] – [zomp] itp. W obrębie badania słuchu fonemowego mieściły się także próby analizy słuchowej wyrazów, obejmujące podanie liczby głosek i sylab w wyrazie oraz głoski (spółgłoski, półsamogłoski, samogłoski) słyszanej w nagłosie, wygłosie czy śródgłosie.

Przeprowadzone testy badania słuchu fonemowego w grupie dziesięciorga studentów z Chin pozwoliły stwierdzić następujące odstępstwa od normy w zakresie różnicowania dźwięków:

- spółgłoska bezdźwięczna – dźwięczna [c] – [ř], [č] – [ř], [ć] – [ř], [f] – [v];
- spółgłoska przedniojęzykowo-zębowa – przedniojęzykowo-dziąsłowa: [c] – [č], [ř] – [ř];
- spółgłoska przedniojęzykowo-zębowa – środkowojęzykowa: [c] – [ć], [z] – [ź], [ř] – [ř];
- spółgłoska twarda – zmiękczone: [z] – [z’], [s] – [s’];
- spółgłoska szczelinowa – zwarto-szczelinowa: [z] – [ř];
- spółgłoska półotwarta boczna [l] – spółgłoska półotwarta drżąca [r].

Większa liczba osób w badanej grupie nie różnicowała dźwięków ze względu na opozycję dźwięczności spółgłosek wargowo-zębowych [f] – [v] (7 osób), spółgłosek przedniojęzykowo-zębowych [c] – [ř] (4 osoby) i przedniojęzykowo-dziąsłowych [č] – [ř] (3 osoby). Problem z różnicowaniem dźwięków przedniojęzykowo-zębowych – przedniojęzykowo-dziąsłowych wystąpił w sumie u czterech badanych. W wypadku trzech z nich była to opozycja [ř] – [ř] (każda z tych osób nie różnicowała ponadto jednej pary głosek różniących się cechą dźwięczności, a także szeregów spółgłoska szczelinowa twarda – miękka lub twarda – zmiękczone), u jednego studenta była to opozycja [c] – [ć] (osoba ta nie rozróżniała także opozycji dźwięczna

[v] – bezdźwięczna [f]). Dźwięków [č] – [č̣] nie różnicowała jedna osoba. Opozycja spółgłoska przedniojęzykowo-zębowa i środkowojęzykowa stanowiła problem dla trzech studentów. Tylko jedna osoba nie rozróżniała opozycji spółgłoska twarda i zmiękczona [z] – [z'] i [s] – [s']. Także jedna, u której wystąpiły problemy z różnicowaniem opozycji pod względem dźwięczności (dotyczyły one par [f] – [v], [č] – [č̣] i [c] – [č]), nie słyszała różnicy między spółgłoską szczelinową [z] i zwarto-szczelinową [ẓ]. Problemy z różnicowaniem dźwięków spoza trójszeregu (oprócz wymienionej wyżej opozycji dźwięczna – bezdźwięczna spółgłoska wargowo-zębowa) dotyczyły spółgłoski półotwartej bocznej [l] i spółgłoski półotwartej drżącej [r] w wypadku dwojga badanych.

Badania artykulacji dźwięków w izolacji i w kontekście pozwoliło zaobserwować:

- a) zastępowanie spółgłoski [v] półsamogłoską [u];
- b) zastępowanie środkowojęzykowych dźwięków [ž], [ẓ̌], [č], [š] spółgłoskami przedniojęzykowymi retrofleksywnymi (przód języka jest wygięty ku górze, a jego czubek tworzy zapórę w okolicy zadziąsłowej);
- c) zastępowanie dźwięków przedniojęzykowo-dziąsłowych [ž], [ẓ̌], [š], [č] przedniojęzykowymi retrofleksywnymi;
- d) zastępowanie spółgłoski przedniojęzykowo-dziąsłowej drżącej [r] spółgłoską [l] lub spółgłoską welarną.

Trzy osoby zamiast spółgłoski [v] realizowały półsamogłoskę [u]. Zastępowanie spółgłosek środkowojęzykowych spółgłoskami retrofleksywnymi zostało stwierdzone w sumie u siedmiu studentów. Cztery osoby wymawiały spółgłoski przedniojęzykowe retrofleksywne zamiast przedniojęzykowo-dziąsłowych [ž], [ẓ̌], [š], [č]. Dwie zastępowały spółgłoskę [r] spółgłoską [l], a dwie zamiast [r] wymawiały dźwięk, który jest identyfikowany w rotacyzmie podniebiennym, kiedy to tylna część języka zbliża się do podniebienia miękkiego. Na uwagę zasługuje występowanie u jednej osoby, u której stwierdzono niesłyszanie różnicy między spółgłoską szczelinową i zwarto-szczelinową, zniekształceń związanych z artykulacją spółgłosek [s] i [ẓ], wynikających z nieprawidłowego ułożenia języka podczas artykulacji tych dźwięków.

## Interpretacja

Badania słuchu fonemowego i artykulacji doprowadziły do wniosku, że problem z różnicowaniem i/lub realizacją dźwięków spółgłoskowych ma

w sumie ośmioro studentów. Trudności dotyczą przede wszystkim spółgłosek ciszących, syczących i szumiących. W grę wchodziło ich nieróżnicowanie ze względu na cechę dźwięczności i miejsce artykulacji – zostało ono stwierdzone u kilku osób. Często występowało także nieróżnicowanie pod względem dźwięczności głosek wargowo-zębowych [v] i [f], zastępowanie w wymowie spółgłoski [v] półsamogłoską [u], nieróżnicowanie spółgłosek [r] – [l] oraz niemieszcząca się w normie ortofonicznej polszczyzny artykulacja [r]. Taki stan rzeczy pozwalał na postawienie hipotezy, że nieprawidłowości, które ujawniły się podczas badania słuchu fonemowego i artykulacji, nie mają charakteru biologicznego, lecz wynikają z interferencji. W celu jej potwierdzenia konieczne było przyjęcie jako punktu odniesienia systemu fonetyczno-fonologicznego L1 studentów.

Najważniejsze różnice między systemami fonetyczno-fonologicznymi języków polskiego i chińskiego oraz związane z nimi problemy dotyczące dźwięków syczących, szumiących i ciszących przedstawiają się następująco: M. Młynarczyk pisze (powołując się na prace Künstler 2000 i San 2007), że w języku chińskim nie ma opozycji dźwięczność – bezdźwięczność, która w polszczyźnie służy różnicowaniu znaczeń wyrazów, a więc jest cechą dystynktywną. Autorka podaje, że spółgłoski szczelinowe dźwięczne [z], [ʒ] i [ʒ̥] nie występują w chińskim, spółgłoski [ʃ], [ʃ̥] są retrofleksyjne (por. Młynarczyk 2013, 136–137). W związku z powyższym badacze zajmujący się problematyką nauczania języka polskiego jako obcego wskazują, że Chińczykom sprawiają problem głoski palatalne oraz szumiące [ʒ] i [ʒ̥], [ʃ] i [ʃ̥], [ɕ] i [ɕ̥] (por. Malejka 2007). Zmiękczają oni spółgłoski przedniojęzykowo-dziąsłowe (Malejka 2007; Młynarczyk 2013<sup>4</sup>), nie słyszą różnicy między głoskami przedniojęzykowo-zębowymi szczelinowymi i zwarto-szczelinowymi, por.:

Aby więc osoba chińskojęzyczna usłyszała różnicę między polskimi wyrazami: *cerować* i *zerować*, *koca* i *koza* lub *kosa*, musimy najpierw wskazać sposób artykulacji tych głosek: wyraźne dotknięcie czubkiem języka zębów w następie (na samym początku) głoski [c] i brak takiego zetknięcia przy wymowie głoski [z] (Tambor 2010, 45).

Na podstawie przedstawionych danych można stwierdzić, że w badanej grupie studentów z Chin zastępowanie spółgłosek ciszących i szumiących

---

<sup>4</sup> M. Młynarczyk (2013) pisze o problemach artykulacyjnych, które wynikają z niewystępowania dźwięków w chińskim lub występowania w nim dźwięków zbliżonych do polskich, nie wypowiada się na temat ich różnicowania słuchowego.

cych spółgłoskami przedniojęzykowo-dziąsłowymi retrofleksywnymi jest wynikiem interferencji i wiąże się z tym, że w języku chińskim, w wymowie spółgłosek określanych jako szumiące, miejsce zwarcia lub szczeliny jest przesunięte ku podniebieniu twardemu w stosunku do spółgłosek polskich. Jako wynik wpływu L1 można też tłumaczyć niesłyszenie przez studentów opozycji pod względem dźwięczności w parach [c] – [ʒ], [č] – [ʒ̥], [ć] – [ʒ̥], a także niesłyszenie różnicy między spółgłoskami przedniojęzykowo-zębowymi i przedniojęzykowo-dziąsłowymi oraz przedniojęzykowo-zębowymi i środkowojęzykowymi. Z interferencji wynika także wskazane przez J. Tambor (2010) niesłyszenie różnicy między głoskami przedniojęzykowo-zębowymi szczelinowymi i zwarto-szczelinowymi, choć zwraca uwagę fakt, że zostało ono stwierdzone tylko u jednej z badanych osób.

Brak w języku chińskim opozycji dźwięczność – bezdźwięczność, a także niewystępowanie w nim spółgłoski szczelinowej dźwięcznej [v] (por. Młynarczyk 2013<sup>5</sup>) i nieznanomość opozycji fonologicznej między [v] i [ʋ], na które zwraca uwagę J. Malejka (2007), niewątpliwie ma wpływ na nieróżnicowanie słuchowe przez studentów głosek [f] i [v], jak i na zastępowanie ich w wymowie dźwiękiem [ʋ], które zostało stwierdzone u kilku badanych osób<sup>6</sup>. Na utrwalanie się tego zjawiska może mieć wpływ także znajomość języka angielskiego, w którym za literą *w* kryje się dźwięk [ʋ].

J. Malejka (2007) oraz J. Tambor (2010) podają, że Chińczycy nie słyszą różnicy między sonorną boczną [l] i drżącą [r], przy czym pierwsza z badaczek stwierdza, że studenci chińscy bez większych problemów artykułują [r], a druga, że nie realizują różnicy między wskazanymi głoskami. M. Młynarczyk (2013) z kolei wymienia wśród trudności artykulacyjnych w grupie chińskich studentów bezdźwięczną, retrofleksywną artykulację [r]. Jak wynika z przeprowadzonych analiz, dwóch studentów zastępowało spółgłoskę półotwartą drżącą [r] spółgłoską półotwartą boczną [l]. Te same osoby nie różnicowały wymienionych dźwięków słuchowo. Dwoje badanych zamiast [r] wymawiało dźwięk, który jest identyfikowany w rotacyzmie podniebiennym, kiedy tylna część języka zbliża się do podniebienia miękkiego.

---

<sup>5</sup> J. Malejka (2007) wskazuje na brak opozycji dystynktywnej [v] i [f] w języku chińskim.

<sup>6</sup> Na zastępowanie spółgłoski [v] dźwiękiem półsamogłoskowym tylnym zwraca uwagę M. Młynarczyk (2013).



## Zakończenie

Dotarcie do źródeł zakłóceń dźwięków i błędów fonetycznych pozwala wejść w etap programowania procesu glottodydaktycznego. Świadomość, że ma się niewielką liczbę godzin do dyspozycji, przekonuje, jak istotny jest problem doboru metod pracy. W przypadku opisywanej grupy studentów z pierwszym językiem chińskim na zajęciach wykorzystano metody logopedyczne i lingwistyczne. Wśród metod szczegółowych znalazły się: ćwiczenia słuchu fonemowego i autokontroli słuchowej, ćwiczenia usprawniające narządy mowy, ćwiczenia artykulacyjne, pokazywanie ułożenia narządów mowy, kontrola wzrokowa, metoda substytucyjna (metoda Seemana), ćwiczenia dykcyjne<sup>7</sup>. Obejmowały one modalność wzrokową, słuchową i kinestetyczną. Ich przydatność do nauczania fonetyki jpjo nie ulega wątpliwości. Ułatwiły one ustalenie charakteru występujących u słuchaczy odstępstw od normy oraz zaprojektowanie kompleksowych działań, mających na celu osiągnięcie poprawnych realizacji fonemów.

## Bibliografia

- Bielawska M., 2018, *Jak wspomagać rozwój językowy dzieci wielojęzycznych? Postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Logopaedica Lodziensia”, nr 2.
- Biernacka M., 2015, *Nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego w świetle technik nauczania wybranych przez autorów współczesnych podręczników*, w: Gaze M., Góralczyk-Mowczan P., red., *Boğactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, t. 3, Łódź.
- Cieszynska-Rożek J., 2015, *Metody badania systemu językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*, w: Milewski S., Kaczorowska-Bray K., red., *Metodologia badań logopedycznych: z perspektywy teorii i praktyki*, Gdańsk.
- Cieszynska-Rożek J., 2018, *Glottodydaktyka i logopedia (metoda krakowska)*, <https://szkolapolska.is/szkola/biezace-informacje/glottodydaktyka-i-logopedia-metoda-krakowska> [dostęp: 17.02.2019].
- Czaplewska E., 2015, *Diagnoza zaburzeń rozwoju artykulacji*, w: Czaplewska E., Milewski S., red., *Diagnoza logopedyczna*, Gdańsk.
- Czempka-Wewióra M., Graboń K., 2017, *Diagnoza i postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (19).
- Demel G., 1978, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- Demel G., 1987, *Elementy logopedii*, Warszawa.

---

<sup>7</sup> Na ten temat por. Jastrzębowska (1998, 408–412).

- Grabias S., 2012, *O ostrość refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania*, w: Milewski S., Kaczorowska-Bray K., red., *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk.
- Jastrzębowska G., 1998, *Podstany teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole.
- Kania J.T., 2001, *Szykie logopedyczne*, Lublin.
- Kamper-Warcjko J., Kaproń-Charzyńska I., 2015, *Błąd wymony czy wada wymony. Rozważania na marginesie nauki języków obcych*, „Linguododactica”, t. XIX.
- Kubicka E., 2010, *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego – teoria a praktyka*, w: Taczyńska K., Birecka K., red., *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń.
- Künstler M.J., 2000, *Języki chińskie*, Warszawa.
- Kyrc B., 2018, *W poszukiwaniu narzędzia diagnostycznego – ocena kompetencji językowej dzieci dwujęzycznych na etapie wczesnoszkolnym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 25.
- Madelska L., 2010, *Między logopedią a glottodydaktyką*, „Wielkopolski Przegląd Logopedyczny”, nr 1/9.
- Majewska-Tworek A., 2005, *Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, w: Garncarek P., red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa.
- Malejka J., 2007, *Jak uczyć Chińczyków wymony polskiej*, w: *Studia polonistyczne w Azji*, Department of Polish Studies East European and Balkan Institute Hankuk University of Foreign Studies, Korea; Embassy of the Republic of Poland in Korea, Seoul.
- Minczakiewicz E., 1987, *Logopedia. Wybrane zagadnienia z materiałami do ćwiczeń*, Kraków.
- Młynarczyk M., 2013, *Artykulacja polskich głosek u chińskich studentów uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 3551, „Studia Linguistica”, nr XXXII.
- Młyński R., 2012, *Dwujęzyczność dziecięca w perspektywie glottodydaktyki i logopedii*, w: Michalik M., Siudak A., Orłowska-Popek Z., red., „Nowa Logopedia”, t. 3, *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji*, Kraków.
- Pilch T., Bauman T., 2010, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa.
- Pluta-Wojciechowska D., 2015, *Wymowa cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2 w oczach logopedy: rekonesans zagadnień*, „Forum Logopedyczne”, nr 23.
- San Duan-mu, 2007, *The Phonology of Standard Chinese*, Oxford & New York.
- Seretryn A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Styczek I., 1981, *Logopedia*, Warszawa.
- Soltys-Chmielowicz A., 2008, *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*, Kraków.
- Szmidt D.T., Castellví J., 2011, *Cechy charakterystyczne fonetyki polskiej w nauczaniu Katalończyków*, w: Nycz R., Miodunka W., Kunz T., red., *Polonistyka bez granic*, t. 2, Kraków.
- Świstowska M., 2011, *Między logopedią a glottodydaktyką. Zastosowanie metod logopedycznych w nauczaniu polskiego jako obcego*, w: Nycz R., Miodunka W., Kunz T., red., *Polonistyka bez granic*, t. 2, *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków.
- Tambor J., 2010, *Nauczanie wymony polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, w: Achtelek A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2., Katowice.
- Tambor J., 2012, *Poprawna wymowa polska. Przewodnik dla cudzoziemców i ich nauczycieli*, w: Maciolek M., Tambor J., *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Wesierska K., 2014, *Interwencja logopedyczna w przypadku jąkania u osób bilingwalnych*, w: Kuros-

-Kowalska K., Loewe I., red., *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, Gliwice.

Wiśniewski M., 1998, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń.

Woźniewicz W., 1987, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa.

Wójtowicz J., 1980, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, w: Lewandowski J., red., *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa.

**Iwona Kaproń-Charzyńska** – dr hab., prof. UMK, Instytut Językoznawstwa, Katedra Języka Polskiego, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, Polska.

Językoznawca, absolwentka studiów podyplomowych w zakresie logopedii. Jej zainteresowania badawcze obejmują leksykę współczesnej polszczyzny, morfologię, pragmatykę, problemy teoretyczne językoznawstwa oraz rozwój mowy dziecka. Jest autorką trzech monografii: *Derywacja ujemna we współczesnym języku polskim. Rzeczowniki i przymiotniki* (Toruń 2005), *Pragmatyczne aspekty słowotwórstwa. Funkcja ekspresywna i poetycka* (Toruń 2014) i *Kształtowanie się systemu językowego w zakresie kategorii przypadku rzeczowników u dzieci 5- i 6-letnich* (Toruń 2016, wspólnie z Joanną Kamper-Warejko).

Kontakt: [ikap@umk.pl](mailto:ikap@umk.pl)





JAGNA MALEJKA

 <https://orcid.org/0000-0001-6545-7675>

Shanghai International Studies University  
Shanghai

## Wykorzystanie podejścia międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego w Chinach na przykładzie kuchni

Jedzenie jest niebem ludu (民以食为天)

Sim a Q i a n, *Zapiski historyka*, 90 r. p.n.e.

Using an intercultural approach in teaching Polish in China  
using the example of cuisine

**Abstract:** The paper presents aspects related to the use of an intercultural approach in teaching Polish as a foreign language in China. It focuses on cuisine and food in general. Effective communication requires not only grammatical rules and vocabulary to be mastered, but also knowledge of the rules that prevail in the interlocutor's country, of the sociolinguistic and sociocultural determinants. The sample material comes from the author's collections built during her work at Asian universities. An intercultural approach in teaching Polish linguistic and cultural behaviours in China requires different practices and solutions than those applied in the European cultural circle.

**Keywords:** Polish studies in China, sociocultural, sociolinguistic, intercultural

Podejście międzykulturowe, polegające na kontrastywnym odwoływaniu się do zachowań socjolingwistycznych i socjokulturowych przyjętych w kraju osób uczących się języka obcego oraz w kraju języka nauczane-go<sup>1</sup>, ma już swoje stałe miejsce w glottodydaktyce<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> „Podejście międzykulturowe, kojarzone z procesem jednoczenia się Europy, na pierwszy plan wysunęło uzyskanie tzw. kompetencji międzykulturowej, czyli zdolności do porozumienia między członkami różnych kręgów kulturowych i narodów; umiejętności budowania tzw. mostów porozumienia” (Gębał 2004a, 72).

<sup>2</sup> Zob. m.in. Gębał 2004a; 2004b; Janowska i in. 2016; Miodunka 2004; Morcinek 2010; Tambor 2015; Zarzycka 2008 i 2018; Żydek-Bednarczuk 2015.

Warunkiem skutecznej komunikacji w obcym języku jest bowiem nie tylko opanowanie słownictwa i gramatyki. Niemniej ważna jest szeroko pojęta kompetencja kulturowa, na którą składają się: znajomość realiów kraju języka przyswajanego, opanowanie reguł społecznych w nim obowiązujących, zachowań werbalnych i niewerbalnych związanych z różnymi sytuacjami, grzeczności językowej itp.

warto wykorzystać do budowania kompetencji kulturowej te obszary, które związane są z kompetencją socjokulturową, strategiczną i kompetencją dyskursu. Gdybyśmy połączyli teraz wiedzę proceduralną z systemową, moglibyśmy zbudować model kompetencji komunikacyjnej dla obcokrajowca. Obejmowałby zarówno wiedzę i umiejętności gramatyczne, znajomość reguł tworzenia i organizacji dyskursu, kompetencję funkcjonalną, jak i kompetencję socjolingwistyczną, czyli socjalną i kulturową (Żydek-Bednarczuk 2015, 69–70).

Dopiero wykształcenie „interkulturowego rozmówcy”<sup>3</sup>, umiejętność połączenia wszystkich tych elementów stanowi podstawę zadowalającego obie strony porozumienia. Grażyna Zarzycka pisze:

definiuję podejście interkulturowe jako pedagogikę zorientowaną na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej, empatii, zrozumienia dla inności, jako pedagogikę dialogu i wewnętrznego rozwoju. Celem tak rozumianej dyscypliny jest kształtowanie interkulturowego rozmówcy (...). Trudno sobie jednak wyobrazić nauczanie jakiegokolwiek języka, w tym także jpjo, w którym komponent interkulturowy byłby całkowicie nieobecny (Zarzycka 2018, 534, 538–539).

Ogólnie pojęte treści kulturowe możemy podzielić na: zagadnienia socjolingwistyczne i socjokulturowe oraz realizowalne (por. m.in. Jelonkiewicz 2004, 38, 48; Miodunka 2004, 103–104; Janowska i in. 2016).

Artykuł stanowi część projektu poświęconego opisowi nauczania międzykulturowego na Dalekim Wschodzie. Przedstawiam w nim wybrane zagadnienia dotyczące wykorzystania podejścia międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego w Chinach. Wstęp do badań oraz zagadnienia związane z formułami powitań, pożegnań, pozdrowień oraz wybranymi formami ad-

---

<sup>3</sup> Według Grażyny Zarzyckiej „kompetentny interkulturowy rozmówca to ktoś, kto nie tylko odczuwa przyjemność z komunikowania się z innymi, lecz również ma wrażenie odpowiedzialności, poprawności i skuteczności danej wymiany komunikacyjnej” (Zarzycka 2018, 535).

resatywnymi przedstawiłam w artykule pt. *Podejście międzykulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Chinach* (w druku). Podstawę teoretyczną opisu stanowią pozycje poświęcone nauczaniu kultury polskiej w Europie i bliższych jej kręgach kulturowych oraz prace powstałe na polonistykach dalekowschodnich. Zaprezentowane przykłady pochodzą z materiału zebranego przeze mnie podczas pracy na uniwersytetach w Chinach<sup>4</sup>.

Tzw. „minimum kulturowe” jest już obecne w programach nauczania języka polskiego jako obcego (Janowska i in. 2016)<sup>5</sup>. Zostało ono wyznaczone dla każdego poziomu, chociaż nadal określa się je mianem „propozycji” (w przeciwieństwie do gramatyki, leksyki itd., gdzie wymogi są dużo bardziej rygorystyczne). Dla każdego poziomu przedstawiono katalog zagadnień, poprzedzony krótkim wstępem:

Proponowane zagadnienia socjolingwistyczne, socjokulturowe i materiał realizowalny należy traktować jako program minimum. Trzeba być jednak otwartym na potrzeby uczących się pojawiające się spontanicznie podczas zajęć, a także przygotowanym do realizacji tematów wykraczających poza niniejszy program (Janowska i in. 2016, 24, 53, 86, 121, 158, 194).

Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej w odległych kręgach kulturowych wymaga przelożenia punktów ciężkości, wyboru innych treści lub też ułożenia ich w odmiennej kolejności niż w przypadku pracy w krajach słowiańskich, w ogóle europejskich, czy tych z częściowym chociaż europejskim dziedzictwem kulturowym. Zakres zagadnień socjolingwistycznych i socjokulturowych musi być szerszy, a kontrastów powinno być więcej niż odwołań do rodzimej kultury studentów (por. Miodunka 2004, 104–105).

Lektor języka polskiego, podejmujący pracę na uniwersytetach dalekowschodnich, bardzo szybko orientuje się, że różnice kulturowe dotyczą niemal każdego aspektu życia społecznego: form nawiązywania kontaktu, przedstawiania się, powitań i pożegnań, przechodzenia na ty (jeśli w ogóle), komplementowania, dystansu między rozmówcami, mimiki i gestów, mowy ciała, ubioru, sposobów spędzania wolnego czasu, obchodzenia świąt i uro-

---

<sup>4</sup> Na Pekinśkim Uniwersytecie Języków Obcych (Beijing Foreign Studies University) w latach 2005–2011 oraz na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (Shanghai International Studies University) od 2019 roku.

<sup>5</sup> Wyznaczone minimum kulturowe jest stosunkowo nowe. Jeszcze w 2004 roku Przemysław Gębał pisał: „Wszelkie ustalenia mają raczej charakter umowy. Nie określono, jak w przypadku gramatyki, tzw. minimum kulturowego, jakim powinien dysponować uczący się języka cudzoziemiec” (Gębał 2004a, 70).

czystości rodzinnych, relacji w rodzinie, zasad funkcjonowania w społeczeństwie, grzeczności językowej i kultury osobistej, a także kuchni i związanych z nią rytuałów społecznych<sup>6</sup>. Oczywiście różnice w wymienionych sferach życia obserwujemy przy każdym zetknięciu się z obcą kulturą, a nawet z mieszkańcami różnych regionów jednego kraju, jednak w kontakcie z odległymi – geograficznie i kulturowo – miejscami kontrasty te nabierają ostrości. Jeśli występujemy w roli turysty czy gospodarza, możemy je tylko obserwować lub starać się poznać i zrozumieć; pozycja nauczyciela/lektora stawia jednak zupełnie inne wymagania – zwłaszcza w przypadku wyjazdu do innego kraju i nauczania własnej kultury na tamtym terenie.

Przemysław Gębał w artykule poświęconym realizmowi w nauczaniu języka niemieckiego zwraca uwagę na wykorzystanie różnych metod w zależności od miejsca nauki: nauczanie w kraju docelowym, w którym uczący się mają na co dzień kontakt z językiem i kulturą; nauczanie w kraju sąsiadującym, gdzie ważną rolę odgrywają kontakty przygraniczne; „nauczanie w pozostałych krajach – im dalej od kultury docelowej, tym mniejsza możliwość bezpośrednich kontaktów” (por. Gębał 2004a, 92). W tym miejscu skupimy się na trzeciej możliwości, czy raczej konieczności – nauczaniu języka polskiego i kultury polskiej na terenie Chin<sup>7</sup>.

Jak już wspomniałam, różnice kulturowe dotyczą niemal każdego aspektu życia, jednak kilka wydaje się szczególnie ważnych, zwłaszcza dla lektora przyjeżdżającego do Chin<sup>8</sup>. Jedną z najważniejszych, a tym samym najciekawszych, jest rola kuchni i w ogóle jedzenia, a także organizacji chińskiego życia wokół jedzenia<sup>9</sup>. Bardzo istotne jest zrozumienie wagi tego zagadnienia, poznania zwyczajów żywieniowych studentów, aby dzięki temu (przez

---

<sup>6</sup> Porównaj: *Katalog zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizmowawczych* (Janowska i in. 2016, 24–25, 54–55, 86–87, 121–122, 158–159, 194–196).

<sup>7</sup> Pierwsza polonistyka w Chinach powstała na początku lat 50. ubiegłego wieku na Pekinśkim Uniwersytecie Języków Obcych; przez kilkadziesiąt lat była jedynym miejscem w tym kraju, gdzie można było uczyć się języka polskiego. Po 2008 roku zainteresowanie językiem polskim bardzo wzrosło; dziś można go poznać w kilkunastu ośrodkach akademickich na terenie całego kraju. Obecnie 14 uczelni oferuje kształcenie z zakresu języka polskiego, w tym 11 – studia licencjackie z kierunkowym polskim.

<sup>8</sup> O wyzwaniach czekających na lektorów w Japonii i Korei pisali m.in. Lisowski 2006; Morcinek 2010; Choi 2018.

<sup>9</sup> Aby nawiązać do wspomnianego wyżej przełożenia punktów ciężkości, wyboru innych treści i kontrastów niż w krajach np. słowiańskich, proponuję zestawienie z pracami poświęconymi nauczaniu w Słowenii – na przykładzie kuchni (Wacławek, Wtorkowska 2018a; 2018b).



ciągle odwołania i kontrasty) móc przybliżyć na zajęciach odpowiedni aspekt kultury polskiej. Jak pisze P. Gębał: „Kompetencja międzykulturowa ułatwia lepsze zrozumienie nie tylko kultury obcej, ale i własnej, gdyż ta druga również jest obecna na każdym zajęciach z języka obcego” (Gębał 2004a, 73).

Zdaniem mieszkańców Państwa Środka kuchnia chińska jest najlepsza na świecie. Jednak jedzenie jest dla nich czymś więcej niż dla znanych mi przedstawicieli innych nacji. Jest istotą życia, jego centrum<sup>10</sup>. Stare chińskie powiedzenie mówi: „Jedzenie jest niebem ludu”.

Godziny posiłków są ściśle przestrzegane i nikt z własnej woli z żadnego z nich nie zrezygnuje. Południe to czas obiadu, w każdym miejscu pracy i nauki przewidziana jest wtedy przerwa. Sąsiad zainteresuje się tym, co spotkana osoba niesie w siatce, ale nie ze zwykłego wścibstwa, tylko żeby wspólnie porozwagać, co i w jaki sposób można ugotować z zakupionych produktów. Najpierw jednak zapyta rozmówcę o to, czy już zjadł poprzedni posiłek<sup>11</sup>. Każda okazja obchodzona jest przy suto zastawionym stole, bardzo często w restauracji. Liczba, różnorodność przygotowanych/zamówionych potraw świadczy o zamożności gospodarza/zapraszającego. Chińczycy przemierzają nieraz pół miasta (co czasami zajmuje kilka godzin), żeby zjeść w wybranym punkcie gastronomicznym; wykazują się też nie lada cierpliwością, kiedy stoją dosyć długo w kolejce (znowu – nawet kilka godzin), by w ogóle wejść do środka. Bogactwo chińskiej kuchni jest niewyobrażalne, a w wielkich miastach, takich jak Pekin czy Szanghaj, można spróbować potraw z każdego regionu. Studenci chińscy nie idą z kolegami na piwo, idą do restauracji (co nie jest luksusem, jak w przypadku polskich studentów). Chińczycy wyjeżdżający na stypendium za granicę zabierają ze sobą garnek do gotowania ryżu, przyprawy i inne niezbędne składniki potrzebne w kuchni, często kosztem miejsca na ubrania. Podczas pobytu w obcym kraju gotują chińskie potrawy, kiedy tylko jest to możliwe.

Pomijając ogólne różnice kulinarne między naszymi krajami, warto wspomnieć o organizacji życia studenckiego, które ma także ogromny wpływ na

---

<sup>10</sup> Badając kilka lat temu autostereotyp Chińczyków, przeprowadziłam ankietę, w której m.in. pytałam o kuchnię. Najczęściej pojawiały się takie odpowiedzi: „Jedzenie to kultura; kultura kulinarna jest chińskim bogactwem; jedzenie jest podstawą życia Chińczyków; jest najważniejsze; to zdrowie; źródło energii życiowej; ważny relaks; o wszystkim można porozmawiać i wszystko załatwić przy stole” (Malejka 2008, 221–222).

<sup>11</sup> Pytanie „Czy już zjadłeś?” jest formą pozdrowienia, powitania. Choć przez niektórych uważane za nieco już przestarzałe (Li 2012, 264), nadal jest bardzo często zadawane.

odżywianie się. Studenci chińscy mieszkają w akademikach na terenie kampusu; dotyczy to wszystkich, nawet mieszkańców zameldowanych w mieście, w którym znajduje się ich uczelnia. Wynika to nie tylko z dosyć dużych odległości, które dzielą miejsca zamieszkania od uniwersytetów, ale także z tradycji akademickiej. Młodzi ludzie mają do dyspozycji stołówki – również wymykające się naszemu rozumieniu tego miejsca. Są to wielopiętrowe instytucje, oferujące rozmaite potrawy w różnych cenach; spożywane są tam często wszystkie posiłki w ciągu dnia. W ostatnich latach ogromną popularność zyskało zamawianie jedzenia przez Internet, z czego wielu korzysta. Czasem studenci wychodzą do restauracji oferujących kuchnię zagraniczną, jednak większość koncentruje się głównie wokół chińskiego jedzenia. Mimo nieprzebranej oferty zachodnich restauracji w takich metropoliach, jak Pekin czy Szanghaj, Chińczycy chodzą do nich stosunkowo rzadko, raczej z ciekawości. Bo tak naprawdę nie ma lepszego jedzenia od chińskiego. Marcin Jacoby, wybitny polski sinolog, pisze:

Dla człowieka wychowanego na zupie pomidorowej, naleśnikach i okazjonalnej zapiekance ta fascynacja jedzeniem może okazać się zupełnie niezrozumiała, a czasem i nużąca. Nieraz zastanawiałem się, czy dla Chińczyków jest coś ważniejszego niż jedzenie. Po latach dochodzę do ostrożnego wniosku, że chyba nie (Jacoby 2016, 307).

Cudzoziemski nauczyciel chińskich studentów powinien jak najszybciej pogodzić się z tym, że nie ma dla nich niczego ważniejszego niż jedzenie i odpowiednio przygotować się do prezentacji zwyczajów kulinarnych własnego kraju.

Jednak nie tylko różnorodność potraw stanowi odmienność kuchni chińskiej od, na przykład, polskiej. Inne są pory jedzenia posiłków, sposoby ich podawania, kolejność spożywania, sposób jedzenia. W procesie nauczania ta kwestia pojawia się bardzo szybko i pilnie należy problem rozwiązać. W przypadku pracy ze studentami chińskimi kultura kulinarna jest – moim zdaniem – najbardziej wymagającym obszarem, jeśli chodzi o nauczanie zachowań socjolingwistycznych i socjokulturowych; wymaga ciągłego kontrastownego zestawiania treści, międzykulturowego dyskursu, prób zrozumienia, kształtowania wzajemnego szacunku, otwartości i tolerancji. Bardziej niż na jakimkolwiek innym polu ważną jest tu znajomość zwyczajów panujących w Państwie Środka.

Poniżej przytoczę kilka najistotniejszych w moim odczuciu różnic, które bardzo szybko pojawiają się w cyklu dydaktycznym i których nie można (bez szkody dla tegoż) pominąć.

## Pory jedzenia posiłków

Godziny spożywania śniadań są zbliżone, czyli godziny poranne przed wyjściem do pracy, szkoły, na uczelnię. Różnica jest wyraźna przy obiedzie. Jak wspomniałam, w Chinach jest to południe i wynikająca z tego przerwa w pracy czy w lekcjach/zajęciach. W Polsce są to godziny 14–16, czasem nawet późniejsze, związane z powrotem do domu po pracy. W ostatnich latach to się zmienia, Polacy również pracują dłużej i coraz częściej jedzą drugi główny posiłek poza domem, jednak rzadko się zdarza, żeby ktoś szedł na obiad o 12<sup>12</sup>. Nie pamiętam sytuacji, w której tę informację studenci przyjełoby bez emocji. Spożycie pokarmu w południe daje bowiem siłę i energię na cały dzień i niewyobrażalne jest, aby przez tyle godzin chodzić głodnym. Ta różnica kulturowa prowadzi nawet do błędnego rozwiązywania ćwiczeń polegających na ułożeniu planu dnia<sup>13</sup>.

Kolacja przypada na porę mniej więcej od godziny 18, jest to często najważniejszy posiłek, najbardziej obfity, przy którym w domach lub restauracjach spotyka się cała rodzina lub znajomi.

## Skład posiłków i sposoby ich spożywania

Chińczycy większość produktów poddają obróbce cieplnej i bardzo rzadko jedzą coś surowego lub zimnego, jak np. salatkę czy kanapki. Te ostatnie to jedynie przejaw mody, niewzbudzający jednak szczególnego entuzjazmu. Dlatego też tutejsze śniadania różnią się bardzo od polskich. Studenci zapytani o to, co przeważnie jedzą na śniadanie, najczęściej odpowiadają: makaron, naleśniki (w wersji chińskiej), bułki na parze, nadziewane bułki na parze, kleik ryżowy, mleko sojowe, jajka (gotowane lub sadzone), bataty, kukurydzą, marynowane warzywa. Na obiady i kolacje składają się podobne

---

<sup>12</sup> Jolanta Tambor zadaje nawet pytanie, czy obiad o godzinie 14.00 jest polskim *kultuuremem* – relevantnym elementem kultury o cechach dystynktywnych, pozwalającym wyróżniać istotne elementy składowe danej kultury (Tambor 2018, 205–206). Bez wątplenia obiad w samo południe jest *kultuuremem* chińskim; widać to wyraźnie w samej warstwie leksykalnej. *Obiad* to po chińsku 午饭 (*wǔfàn*) ‘posiłek w południe’. *Śniadanie* i *kolacja* są odpowiednio ‘posiłkiem rano’ (早饭, *zǎofàn*), ‘posiłkiem wieczorem’ (晚饭, *wǎnfàn*).

<sup>13</sup> Przykład ten opisałam dokładnie w artykule *Na głęboką wodę – o żaletach (i nadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po polsku* (Malejka 2010, 174).

potrawy, główna różnica polega na tym, czy je się samemu czy w towarzystwie. Dla osób, które z konieczności muszą jeść same (podkreślam, że jedzenie ma ogromne znaczenie w relacjach międzyludzkich, ale nie zawsze jest możliwe biesiadowanie), restauracje, jadalnie i stołówki przedstawiają nieprzebraną ofertę posiłków jednodaniowych, np. ryż/makaron z różnymi dodatkami, zupy z makaronem lub pierożkami, pierogi z różnym nadzieniem, placki i wiele innych. Ucztowanie ze współbiesiadnikami łączy się z zamówieniem kilku potraw: mięsa, ryb, warzyw, tofu, owoców morza, zup, którymi biesiadujący dzielą się, korzystając z ustawionych na stole półmisek i talerzy. To oczywiście opis podany w ogromnym uproszczeniu, bo można jeszcze gotować we wspólnym gorącym kociołku czy opiekać na grillu, jeść szaszłyki, pierogi itd., z radością się dzielić i domawiać coś od czasu do czasu. Wszystko jest jedzone pałeczkami, większość chińskich restauracji nadal nie ma w wyposażeniu sztućców. Nawet łyżki nie są wszędzie dostępne, ponieważ zupę pije się z małych miseczek, a cieciz pozostająca z jednodaniowej zupy z makaronem – prosto z dużej miski. Także estetyka jedzenia jest zupełnie odmienna od europejskiej. Ostatnio się to zmienia, jednak „nabrudzenie”, zachłapanie obrusu czy odłożenie kości i ości na stół obok talerza nie jest niczym niewłaściwym. Radości wspólnie spożywanego posiłku nie mogą zakłócić takie drobiazgi. Ostatnia kwestia jest bardzo istotna w nauczaniu kultury – lektor powinien uświadomić studentom, że takie zachowanie jest w Polsce niewłaściwe, należy jednak przy tym bardzo uważać, by studentów nie obrazić. Nie możemy utożsamiać odmienności kultury z jej brakiem. Wszyscy wychodzimy z założenia, że „jeżeli u nas tak się coś robi, mówi, to tak jest dobrze, i tak powinni postępować inni” (Marcjanik 2008, 22). W tym miejscu bardzo uwidacznia się waga roli nauczania międzykulturowego i odwołania do kontrastów.

## Dania główne a dodatki

W języku chińskim ryż, makaron, bulki na parze<sup>14</sup> nazywane są „głównym jedzeniem” lub „podstawowym pożywieniem” (*zhǔ shí*, 主食). Ziemniaki są dla Chińczyków zwykłym warzywem, nie stanowią podstawy czy uzupełnienia dania obiadowego; nie są też spożywane wyjątkowo często. Chleb jest

---

<sup>14</sup> Rodzaj „głównego jedzenia” i jego frekwencja w diecie zależy od regionu. Na północy spożywa się znacznie więcej potraw mącznych, a na południu – ryżu.

rodzajem ciasta i kupuje się go w cukierni lub kawiarni, równie rzadko jest podstawowym składnikiem posiłku.

W przykładowym menu polskiej restauracji chiński student znajdzie *zǎbǔ shí* pod nazwą „dodatki”. Karty „dania główne” czy też „drugie dania” bez wiedzy socjolingwistycznej nie zostaną zrozumiane, bo dla Chińczyków nie są ani główne, ani drugie. Polski jadłospis ulega zresztą w ostatnich latach przemianom, co może stanowić dodatkowe komplikacje. Jolanta Tambor pisze:

Obiady już nie tak często, nawet w niedzielę, składają się z trzech czy choćby dwóch dań. Dawniej polskie posiłki obiadowe dzieliły się na:

- pierwsze danie, czyli zupę,
- drugie danie, czyli właściwe danie, które w razie czego mogłoby być samodzielne,
- deser.

Ślady takiego podziału nadal są widoczne w języku, gdyż można usłyszeć wypowiedzi: „co podać na pierwsze, a co na drugie?”. Dziś częściowo trzeba zmienić znaczenie tych wyrażeń czy liczebnikowych elips. Pytanie „co na pierwsze?” oznacza typ dania podawanego przed drugim daniem, coraz częściej zresztą nazywanego, na pewno w restauracyjnych menu, bo wcale niekoniecznie w języku potocznym, daniem głównym. Owym pierwszym mogą być zarówno przystawki / przekąski / zakąski / entrées / starters (najsłabiej przyjęła się w polszczyźnie kulinarniej nazwa appetizers), jak i zupy. Kiedyś oznaczało tylko zupy (Tambor 2018, 206).

Ten może nieco długi (aczkolwiek bardzo skromny) opis zwyczajów kulinarnych Chińczyków ma na celu przybliżenie wagi tematu i ogromu pracy oraz wyzwania, które czekają lektora przybywającego do Chin. Jeśli naprawdę chcemy przekazać chińskim studentom wiedzę o polskiej kuchni, musimy najpierw okazać szacunek dla ich tradycji kulinarniej i rytuałów<sup>15</sup> z nią związanych, a następnie kontrastywnie zestawić ją z naszą, podkreślając wagę wzajemnej akceptacji, tolerancji i obustronnego zrozumienia.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na bardzo istotną kwestię. Jednym z naszych głównych zadań jest oczywiście przybliżenie kultury polskiej. Jednak nie mniej ważne jest nauczanie studentów opowiadania o własnym

---

<sup>15</sup> Zagadnienia związane z towarzyszącymi jedzeniu rytuałami: zapraszaniem, częstowaniem, akceptacją i odmową, toastami, miejscem zajmowanym przy stole, płaceniem rachunków, adekwatnością ubioru do miejsca spotkania itp. są ogromnie ważne w nauczaniu międzykulturowym, jednak ze względu na obszerność tematu wymagają oddzielnego opisu.

świecie i przedstawianie w języku polskim ich rodzimej – w tym przypadku chińskiej – kultury.

Cały czas przeplatają się dwa cele: 1) uczący się musi umieć opisać swój świat – choćby dlatego, że jest to interesujące dla osób poznawanych w kraju, którego języka się uczy, czy władających tym językiem, przyjeżdżających do kraju uczącego się; 2) uczący się musi umieć opisać świat poznawanego języka, by móc o nim opowiedzieć swoim bliskim – wiemy, iż robi to raczej w rodzimym języku, jednak nauka obcego języka ma mu pomóc w nazywaniu realiów właśnie (Tambor 2015, 85).

Jedzenie, jak wiadomo, pojawia się dosyć szybko w programach nauczania. Na przykład w podręczniku *Hurra! Po polsku 1* jest to lekcja 6, w podręczniku *Krok po kroku 1* – lekcja 8, w podręczniku/programie *Po polsku po Polsce* – stacja 3. Bohaterowie wymienionych książek na różne sposoby przedstawiają rozmaite produkty spożywcze, a następnie komponują tradycyjne polskie śniadania, obiady i kolacje. Wymieniane są: chleb, bułka, masło, szynka, kielbasa, ser żółty, ser biały, dżem, miód, płatki śniadaniowe, jajecznica, omlet itd. Do tego kilka dań obiadowych: pomidorowa, żurek, barszcz, kotlet (schabowy), kurczak, ziemniaki, sałata, różne rodzaje pierogów i inne. Na kolację też można zrobić kanapkę z produktów poznanych przy okazji przygotowywania śniadania. Podane są także przybliżone godziny posiłków. Ucząc języka polskiego w Chinach (w ogóle na Dalekim Wschodzie), doświadczamy w tym momencie prawdziwego szoku kulturowego. Dotyczy to wszystkich: i studentów, i nauczycieli. Przedstawienie i wytłumaczenie podopiecznym polskich zwyczajów żywieniowych wymaga długiego wykładu z dobrą prezentacją multimedialną, można to jednak zrealizować. Natomiast w momencie, w którym dochodzimy do aktywnego wykorzystania poznanych słów i konstrukcji (np. *Co jesz na śniadanie? Jem chleb z masłem, szynką i serem, Co pijesz do śniadania? Piję herbatę z cukrem i z cytryną*), możemy liczyć albo na sztuczną konwersację polegającą na powtarzaniu zdań z podręcznika, albo na spektakularną klęskę – ponieważ chiński student nie je kanapek na śniadanie, chyba że te kupione w Starbucksie lub w innej z pojawiających się coraz liczniej kawiarni w stylu zachodnim, a i te raczej nie na śniadanie. Obiady i kolacje różnią się jeszcze bardziej. Tak więc Chińczycy na początku swojej nauki nie są w stanie po polsku powiedzieć, co tak naprawdę jedzą. Tym bardziej, że nazewnictwo chińskich potraw czasem odbiega od ich rze-

czywistego składu czy procesu przygotowania. Często są to nazwy zwyczajowe, metaforyczne, poetyckie<sup>16</sup>. Pozostaje przedstawienie opisowe z wykorzystaniem słownictwa nieraz z wyższego poziomu. Jest to konieczne, jeśli chcemy, by student opowiedział nam o swoim świecie<sup>17</sup>.

Propozycję takiego rozwiązania podaje Barbara Morcinek-Abramczyk w podręczniku do nauki języka polskiego dla osób japońskojęzycznych *Polski jest prosty!* Autorka, wykorzystując dwoje swoich bohaterów: Polkę i Japończyka, przedstawia na zasadzie kontrastu ich typowy dzienny jadłospis. W lekcji poświęconej jedzeniu ukazane zostało bogate słownictwo z zakresu nazw ryb, owoców morza, warzyw, produktów sojowych. Znajdziemy tam też kilka najczęściej spotykanych w Japonii potraw i przekąsek z krótkim opisem po polsku. Jest to książka dla początkujących, jednak zgadzam się z autorką, że dla Japończyków ogólne słowo „ryba” nie wystarczy nawet do podstawowego przedstawienia ich stylu odżywiania się<sup>18</sup>. Takie rozwiązanie umożliwia studentom na bardzo wczesnym etapie nauki naturalną konwersację w języku polskim.

Stopniowo możemy poszerzać zakres potrzebnego słownictwa i wracać do tematu. Pozwala na to sama konstrukcja procesu glottodydaktycznego i programów nauczania. W przedmowie do *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* czytamy:

Programy nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego oparte są na podejściu komunikacyjnym, stąd układ treści ma charakter spiralny. Przewiduje w związku z tym osiągnięcie wytyczonych celów dydaktycz-

---

<sup>16</sup> Na przykład: 狮子头 (*shī zǐ tóu*) ‘łwie głowy’ – duże klopsy; 蚂蚁上树 (*mǎ yǐ shàng shù*) – ‘mrówki wspinające się na drzewo’ – smażony makaron ryżowy z mieloną wieprzowiną; 佛跳墙 (*fó tiào qiáng*) ‘Budda przeskakuje przez ścianę’ – zupa z owoców morza z dodatkami, 松鼠桂鱼 (*sōngshǔ guì yú*) ‘ryba wiewiórka’ – ryba smażona w specjalny sposób, w efekcie czego przypomina ciemnopomarańczową wiewiórkę. Przykłady i tłumaczenie zostało zaproponowane przez moich obecnych studentów.

<sup>17</sup> „Jednym z przykładów dostrzegania potrzeby takiego podejścia w glottodydaktyce, czyli nazywania obcych realiów w języku polskim, są podręczniki do języka polskiego dla Japończyków czy Chińczyków – po erze zachłyśnięcia się podręcznikami uniwersalnymi, dla wszystkich, bez pośrednictwa języka-medium, zaczynamy wracać do idei podręczników «dedykowanych», kierowanych, adresowanych do konkretnych grup narodowych i językowych” (Tambor 2015, 84–85). O tej luce na glottodydaktycznym rynku wydawniczym zob. także Zarzycka 2018, 538.

<sup>18</sup> Więcej na ten temat w artykule pt. *Tłumaczenie kultur – osvajanie kultur? Kilka uwag o kuchni* (Morcinek 2010).

nych poprzez ciągle powracanie do tych samych treści oraz – wraz z rosnącym poziomem biegłości językowej uczących się – ich stopniowe rozszerzanie. Dlatego też np. te same funkcje komunikacyjne pojawiają się w całym procesie dydaktycznym (od A1 do C2), tyle że na wyższych poziomach nauczania wzbogacane są o inne sposoby ich realizacji (Janowska i in. 2016, 11–12).

Każdy lektor pracujący poza granicami swojego kraju potrafi z pewnością wyznaczyć pole, na którym musi się szczególnie skupić, umiejscowić na szczycie listy tematów do zrealizowania, zgłębienia, „przerobienia” na nowo i po raz kolejny. Inne kwestie są ważne w procesie nauczania Ukraińców, Czechów, Niemców, Francuzów czy Amerykanów, inne, gdy mamy do czynienia z Chińczykami, Koreańczykami czy Japończykami, inne jeszcze na Bliskim Wschodzie, inne w Indiach itd. W Chinach, a także w Korei i Japonii, takim obszarem semantycznym i socjokulturowym jest właśnie jedzenie<sup>19</sup>, a podejście międzykulturowe daje najlepsze narzędzia do stworzenia mostów porozumienia i wzajemnego poznania się.

### Bibliografia

- Choi S-E., 2018, *Znaczenie komunikacji międzykulturowej w nauczaniu języka polskiego w Korei*, w: Tambor J., red. całości, *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. V: Achtełik A., Graboń K., red., *W kregu (glotto)dydaktyki*, Katowice.
- Gębal P.E., 2004a, *Realioznawstwo w nauczaniu języka niemieckiego*, w: Miodunka W.T., red., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Gębal P.E., 2004b, *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, w: Miodunka W.T., red., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Jacoby M., 2016, *Chiny bez makijażu*, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rابية A., Seretny A., Turek P., red., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C1* (PNJPJO), Kraków.

---

<sup>19</sup> Marcin Jacoby pisze: „Chiny to kraj smakoszy. Miłość do kuchni w ogóle zresztą łączy wiele kultur azjatyckich. W przeciwieństwie do Europy czy Ameryki, gdzie znajomi spotykają się często na drinka, w Azji Wschodniej i Południowo-Wschodniej to nie alkohol, a wspólne jedzenie posiłków stanowi platformę nawiązywania, umacniania i rozwijania kontaktów pomiędzy rodziną, przyjaciółmi a dalszymi znajomymi czy partnerami biznesowymi. W Chinach, Japonii, Korei, Wietnamie niemal całe życie społeczne toczy się wokół jedzenia. To temat wspólnych rozmów i wspólnych planów. Przyjaciele gotowi są na bardzo długie i żywe dyskusje dotyczące tego, gdzie wybiorą się razem na lunch” (Jacoby 2016, 297–298).



- Jelonkiewicz M., 2004, *Wiedza o Polsce jako element nauczania cudzoziemców języka polskiego. Przegląd wybranych materiałów dydaktycznych i pomocniczych*, w: Miodunka W.T., red., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Li Y., 2012, *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (10).
- Lisowski T., 2006, *Specyfika nauczania języka polskiego na Dalekim Wschodzie. Polonistyka w Hankuk University of Foreign Studies w Seulu*, „Postscriptum”, nr 2 (52).
- Malejka J., 2008, *Potomkowie smoka o sobie samych, czyli o autostereotypie Chińczyków*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (1).
- Malejka J., 2010, *Na głęboką wodę – o zaletach (i wadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po polsku*, w: *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Międzynarodowa Konferencja Akademicka*, rocznik 2009, Tokio.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2006, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.
- Marcjan M., 2008, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Miodunka W.T., 2004, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, w: Miodunka W.T., red., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Morcinek B., 2010, *Tłumaczenie kultur – osvajanie kultur? Kilka uwag o kuchni*, w: *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Międzynarodowa Konferencja Akademicka*, rocznik 2009, Tokio.
- Morcinek-Abramczyk B., 2016, *Polski jest prosty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla osób japońskojęzycznych*, Katowice.
- Prizel-Kania A., Bucko D., Majcher-Legawiec U., Sowa K., 2016, *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*, Kraków.
- Stempke I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2013, *Polski krok po kroku 1*, Kraków.
- Tambor J., 2015, *Egzotyzm kulinarny w i na języku Polaków. Rozważania o jedzeniu, mówieniu i pisaniu*, w: *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Międzynarodowa Konferencja Akademicka*, rocznik 2014/2015, Tokio.
- Tambor J., 2018, *Pierwsze, drugie i...co dalej*, w: *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia. Międzynarodowa Konferencja Akademicka*, rocznik 2018/2019, Seul.
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2018a, *Powiedz mi, co jesz, a powiem ci, kim jesteś – o kulinariach w Słowenii*, w: Grochala B., Dembowska-Wosik I., red., „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 25.
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2018b, *Przez jedzenie do języka... polskiego – o kulinariach oczami Polaków i Słowenów*, w: Lech-Kirstein D., red., *Bariery i pomosty w języku i kulturze*, Opole.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: Miodunka W.T., Seretny A., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków.
- Zarzycka G., 2018, *Podejście interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*, w: Tambor J., red. całości, *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. V: Achtelek A., Graboń K., red., *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.


**Jagna Malejka** – dr, Wydział Studiów Rosyjskich i Euroazjatyckich, Szanghajski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (School of Russian and Eurasian Studies, Shanghai International Studies University), Szanghaj, Chiny.

Obecnie uczy języka i kultury polskiej na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych. W Chinach i Japonii przepracowała łącznie ponad 13 lat. Autorka i współautorka artykułów na temat chińskiej grzeczności językowej i form adresatywnych, autostereotypu Chińczyków, zapożyczeń japońskich w polszczyźnie oraz nauczania języka polskiego i kultury polskiej w Azji. Współredagowała wiele publikacji, m.in. tomy pokonferencyjne: *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów — Chiny, Korea, Japonia* (Pekin 2011; Tokio 2015), *Obrazkowy słownik języka chińskiego* (Pekin 2010), *Współczesny język chiński. Podręcznik dla studentów polskojęzycznych* (Pekin 2010), *Polski jest prosty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla osób japońskojęzycznych* (Katowice 2016).

Kontakt: [jagnamalejka@163.com](mailto:jagnamalejka@163.com)



ANETA NOTT-BOWER

 <https://orcid.org/0000-0002-4862-1899>

Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie  
Londyn

## Dwupiśmienność (biliteracy) szansą na zrównoważony rozwój dziecka dwujęzycznego

Biliteracy as an opportunity for sustainable development of bilingual children

**Abstract:** The author draws attention to the phenomenon of biliteracy, i.e. the ability to read and write in two languages. She presents the ways in which the phenomenon is understood in the context of research on bilingualism and literacy tuition. The high scientific and practical value of the concept is emphasised. A broad and integrated approach to biliteracy is proposed. The acquisition of biliteracy is presented as a multi-annual, lifelong process. The author shows the potential of biliteracy in terms of improving bilingual functioning (strengthening the motivation to learn a minority language, supporting linguistic and cognitive development, improving emotional and social comfort of bilingual individuals).

**Keywords:** biliteracy, literacy tuition, bilingualism

### Wstęp

*Dwupiśmienność (biliteracy)* tradycyjnie definiuje się jako umiejętność czytania i pisania w dwóch językach (Beardsmore 1986; Dufresne 2006), lecz za tym terminem kryje się znacznie więcej treści. Jednym z celów tego artykułu jest wyodrębnienie dwupiśmienności jako interesującego przedmiotu rozważań w nauce o bilingwizmie. Kolejno nakreślę różne sposoby pojmowania tego zjawiska i łączenia go z wynikami dotychczasowych badań na polu dwujęzyczności. Wykażę także, że oprócz wartości naukowej jest to koncept o wysokiej użyteczności praktycznej w edukacji dwujęzycznej. Dwupiśmienność

może poprawiać funkcjonowanie dwujęzyczne, wzmacniać motywację do nauki języka mniejszościowego<sup>1</sup>, wspomagać rozwój językowy oraz poznawczy osoby dwujęzycznej oraz podnosić komfort emocjonalny i społeczny. Zaproponuję szerokie i zintegrowane ujmowanie tego zjawiska i dostrzeganie w nim szansy dla osób dwujęzycznych na wejście na wyższe poziomy operowania językami – także w mowie. W końcowej części artykułu zwrócę uwagę na fakt, że zdobywanie dwupiśmienności to wieloletni proces, który – podobnie jak rozwój językowy – nigdy nie jest zakończony.

### Szeroko ujmowana dwupiśmienność a bilingwizm

Dwupiśmienność to kompetencja, która wykazuje ścisły związek z bilingwizmem. Baker (2011, 3) włącza ją do jednego z typów bilingwizmu, charakteryzując dwa rodzaje dwujęzyczności: ze względu na rodzaj opanowanych w obu językach kompetencji. Posługiwanie się obydwoma językami w zakresie wszystkich czterech sprawności językowych (receptywnych: rozumienia ze słuchu, czytania; produktywnych: mówienia, pisania) to *dwujęzyczność produktywna* (inaczej *aktywna*). Natomiast te osoby dwujęzyczne, które mają dobrze rozwinięte wszystkie sprawności w języku większościowym, a w języku mniejszościowym opanowały tylko sprawności receptywne (rozumienie ze słuchu i/lub czytanie), zalicza do przedstawicieli *dwujęzyczności receptywnej* (dawniej *pasywnej*) (Baker 2011; Nott-Bower 2017). W ujęciu badacza znaczenie terminu *dwujęzyczność produktywna* obejmuje więc *dwupiśmienność*. Jagoda Cieszyńska w artykule o poziomie dwujęzyczności wskazuje podobnie: „Mówiąc o pełnych kompetencjach, mam na myśli umiejętność czytania i pisanie w danym języku” (Cieszyńska 2010, 5).

Aby głębiej przeanalizować termin *biliteracy*, należałoby zwrócić uwagę na jego budowę: *bi-* plus *literacy*. Człon *bi-* w języku angielskim oznacza: podwójny, dwukrotny, dwoisty. Tak samo wyrażona podwójność występuje również w terminie bilingwizm – dwu-języczność (*bilingualism*). W przypadku *biliteracy* przedrostek *bi-* dodano do wcześniej powstałego pojęcia *literacy* (*alfabetyzm, piśmienność*), co daje sumę znaczeń, które w języku polskim można wyrazić jako: podwójna piśmienność, podwójny alfabetyzm, dwupiśmien-

---

<sup>1</sup> Język mniejszościowy (ang. *minority language*) to język nieużywany powszechnie w danej społeczności (Auer, Wei 2009). Język większościowy (ang. *majority language*) jest językiem, jakim posługuje się większość ludności na danym obszarze (Cummins, Swain 1986).

ność, bialfabetyzm. Z podanych propozycji najbardziej przemawia do mnie *dwupiśmienność*, komponuje się bowiem z *dwujęzycznością*.

Do rozważań nad *biliteracy* warto przygotować się, zatrzymując się na dłużej przy terminie *literacy* (*alfabetyzm – piśmienność*), ujmowanym szeroko i posiadającym kilka znaczeń. W literaturze prezentowany jest jako:

- umiejętność czytania, pisania i liczenia, rozumiana również jako umiejętność kognitywna (z zastosowaniem myślenia logicznego, intuicyjnego i kreatywnego) lub zespół procesów kognitywnych;
- umiejętność wykorzystywana w praktyce w różnych kontekstach sytuacyjnych (jak choćby umiejętność adaptująca do funkcjonowania w rodzinie czy środowisku pracy);
- zespół praktyk społecznych i kulturowych zachodzących w specyficznych kontekstach socjoekonomicznych, politycznych, kulturowych i językowych;
- umiejętność jednostki polegająca na rozwoju i wykorzystaniu własnych atutów i kompetencji do realizacji indywidualnych celów;
- instrument krytycznej refleksji i działania na rzecz społecznych procesów przemian (także *alfabetyzm krytyczny* lub *transformatywny*) (UNESCO 2013, 21).

Wąska interpretacja piśmienności (w kontekście samej umiejętności czytania i pisania) nie ukazuje w pełni znaczenia tej kompetencji. *Literacy* rozpatrywana szerzej w powiązaniu z aspektami poznawczymi, emocjonalnymi, motywacyjnymi, kulturowo-historycznymi, kreatywnymi i estetycznymi lepiej posłuży celom tego artykułu, bowiem analogicznie do bilingwizmu będzie analizowana w ujęciu podwójnym – jako *biliteracy*.

W jaki sposób piśmienność w dwóch językach (lub większej ich liczbie) wpływa na funkcjonowanie poznawcze i społeczne osoby bilingwalnej? Logika i doświadczenie nakazują twierdzić, że dwupiśmienność umożliwia kontynuację dwujęzycznego rozwoju oraz usprawnia codzienne funkcjonowanie w dwujęzycznym środowisku. Szerokie i utylitarne ujęcie tego terminu posłuży przyszłym badaniom mogącym potwierdzić tę tezę na gruncie bilingwizmu z językiem polskim. To ujęcie wiąże się ściśle z funkcjonalnym aspektem samej dwujęzyczności, który w moim przekonaniu jest strategiczny w rozpatrywaniu zjawiska bilingwizmu oraz zjawisk pokrewnych, jak np. dwupiśmienności. Marzena Błasiak-Tytuła podkreśla, że „dwo- i wielojęzyczność dzieci może być rozpatrywana jedynie przez pryzmat użycia i oznaczałaby używanie języków w życiu codziennym” (Błasiak-Tytuła 2011, 60). Podobnie rozpatrujemy zatem *dwupiśmienność* – jako funkcjonalne (czyli

zaspokajające wszystkie potrzeby) używanie dwóch lub większej liczby języków w formie pisma ręcznego i druku. Do rozważań nad *dwupismiennością* analogicznie do rozważań nad nauką czytania należy wykroczyć poza samą technikę transformacji znaków graficznych w znaki dźwiękowe i odwrotnie (podejście lingwistyczne). Szerokiemu ujęciu *dwupismienności* odpowiada psychologiczne podejście do czytania, nazywane też psycholingwistycznym lub pedagogiczno-psychologicznym, gdzie nacisk kładzie się na rozumienie odczytywanego tekstu. Akcentuje się „złożoność, wieloaspektowość i znacznie szerszy zakres operacji językowych i poznawczych składających się na kompetencje związane z czytaniem” (Klus-Stańska, Nowicka 2009, 17).

### Dwupismienność jako sprawność zintegrowana

Tradycyjnie dwujęzyczność opisywano jako biegłość językową w dwóch osobnych językach, czyli opierano się na idei oddzielnych systemów językowych (L1 i L2) o różnych cechach. Ten pogląd rozszerzył się również na rozwój umiejętności czytania i pisania w dwóch systemach językowych. Z tej perspektywy doskonalenie kompetencji czytania i pisania w jednym języku odzwierciedla tę sprawność w drugim języku, a tym samym potwierdza teorię istnienia dwóch równoległych jednojęzycznych osób w jednym ciele (Grosjean 1989). Francois Grosjean (1989) w wielokrotnie cytowanym artykule *Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person* skrytykował ograniczony pogląd na bilingwizm, przeciwstawiał „ułamkowemu”, jednojęzycznemu postrzeganiu wielojęzyczności to, co nazywał poglądem „całościowym”. Inni badacze także wykazali, że osoby bilingwalne używają swoich języków w sposób sugerujący zintegrowany system językowy (Wolfersberger 2003). Umocniło się tym samym postrzeganie ich jako aktywnych komunikujących się, którzy korzystają z cech językowych obu swoich języków (Bauer 2017, 2–3).

Analogicznie proponuję nie definiować *dwupismienności* jako umiejętności czytania i pisania w sensie czynności, która odbywa się ściśle w ramach każdego języka osoby bilingwalnej. Dwupismienność oznacza aktywność kompleksową – to, jak człowiek dwujęzyczny potrafi korzystać ze słowa pisanego w swoich językach ze świadomością, że oba kody są zawsze obecne i aktywne, nawet podczas używania tylko jednego z nich (Bauer 2017, 2–3). Ten pogląd jest zgodny z wprowadzoną w 1979 roku teorią *Common Underlying*

*Proficiency Cummins*a, wyjaśniającą, w jaki sposób współzależność poznawcza pozwala na transfer umiejętności językowych, mimo że elementy strukturalne obu języków mogą wyglądać inaczej. Cummins włącza dwupiśmienność do swojej tezy funkcjonowania dwujęzycznego i postuluje, że umiejętności czytania i pisania u osób bilingwalnych nie są związane z konkretnym językiem. Bez względu na to, który kod używany jest w danym momencie, myśli towarzyszące mówieniu, czytaniu, pisaniu i słuchaniu pochodzą z tego samego centralnego systemu. To, czy jednostka posługuje się jednym, dwoma lub więcej językami, ma jedno zintegrowane źródło myśli (Cummins 1979).

### Dwupiśmienność a poziom kompetencji w zakresie mówienia w dwóch językach

W kontekście badań nad dwupiśmiennością istotna jest typologia bilingwizmu ze względu na poziom kompetencji w obu językach. Bilingwizm pełny (symetryczny) to jednakowo wysokie i odpowiednie do wieku opanowanie obu kodów (podobne do stopnia posługiwania się językiem ojczystym). Żaden z języków nie przejawia dominacji, czyli występuje między nimi symetria. Jest on mierzony według monolingwalnych norm, tzn. w obu systemach, we wszystkich obszarach aktywności, osoba w pełni bilingwalna nie powinna przejawiać żadnych śladów interferencji: cech fonologicznych, morfologicznych czy syntaktycznych, charakterystycznych tylko dla L1, a obecnych w jego produkcjach w L2<sup>2</sup>. Bilingwizm średniego stopnia (asymetryczny) to odpowiedni do wieku poziom posługiwania się językiem dominującym (L1). Drugi kod (L2) nie jest wystarczająco rozwinięty i można zaobserwować w nim wyraźne różnice w porównaniu z językiem monogloty. Osoba reprezentująca bilingwizm niskiego stopnia (semilingwizm, półjęzyczność) przejawia ilościowe i jakościowe deficyty w obu językach w porównaniu z osobą jednojęzyczną (Baker 2011; Nott-Bower 2017; Skutnabb-Kangas 2007, 136).

Rozważmy problem związku pomiędzy poziomem kompetencji bilingwalnej a dwupiśmiennością. W moim przekonaniu jest to zależność wprost proporcjonalna oraz dwukierunkowa. U większości dzieci bilingwalnych, z którymi pracuję, język większościowy w mowie i w piśmie jest

---

<sup>2</sup> O ograniczeniach tego terminu napiszę w dalszej części artykułu.

rozwinęty zgodnie z normą wiekową, a język polski – jako ten mniejszościowy – jest na stosunkowo niskim poziomie (bilingwizm średniego stopnia). Dzieci te niekiedy doskonale opanowują techniczny aspekt czytania po polsku: perfekcyjnie rozkodowują tekst pisany, przekładają go na dźwięki języka polskiego z zachowaniem zasad specyficznych dla tego systemu. Ale zapytane o treść, tego co właśnie głośno przeczytały, nie potrafią udzielić pełnej lub poprawnej odpowiedzi. W kontekście tego artykułu nasuwa się pytanie: czy można je określić jako dwupiśmienne (*biliterate*)? Uważam, że nie. Powolałam się na definicję pierwotnie stworzoną przez Milesa A. Tinkera w 1952 r. i zrewidowaną wspólnie z Constance M. McCullough w 1962 r., według której

czytanie polega na rozpoznawaniu symboli (drukowanych lub pisanych), stanowiących bodziec do aktualizowania znaczeń wbudowanych w doświadczenie jednostki oraz do powstawania nowych znaczeń znanych już słów poprzez manipulowanie pojęciami już posiadanymi (Tinker, McCullough 1962, 13).

W opisywanym przykładzie dziecko rozpoznaje symbole graficzne w tekście, ale przez obniżoną kompetencję w języku polskim nie uruchamia znaczeń ani nie tworzy nowych. Zatem nie rozumie, co czyta, więc nie czyta, tylko odczytuje. Nie uważam jednak, że opisana powyżej grupa nie powinna korzystać z tej ograniczonej kompetencji. Czytanie prostych tekstów wspartych obrazkami oraz uzupełnionych wyjaśnieniem dorosłego może stać się skutecznym ćwiczeniem rozwijającym zarówno bilingwizm, jak i dwupiśmienność.

Podobne obserwacje czyni Jagoda Cieszyńska, w czasie wywiadów z młodzieżą dwujęzyczną:

Młodzież, z którą rozmawiałam podczas pobytu w Lyonie i w Wiedniu zwracała uwagę na swoje trudności w rozumieniu tekstów pisanych. Uczniowie byli zdziwieni, że tak dobrze sobie radzą podczas codziennej komunikacji w języku polskim, a napotykają trudności podczas czytania (Cieszyńska 2010, 13).

Autorka zwraca uwagę, że tylko kontakt ze słowem pisanym pozwala na poszerzenie słownictwa, rozbudowanie struktur gramatycznych, czyli wzrost kompetencji językowej i wyjście poza język małego użytkownika danego systemu. Dodatkowo, jak wskazują Rabiej i Dębski, ćwiczenia rozwijające dwu-



piśmienność mogą mieć pozytywny wpływ na wymowę dziecka dwujęzycznego:

Nauka czytania stwarza okazje rodzicom i opiekunom, by ukierunkowywać uwagę dziecka na prawidłową wymowę poszczególnych głosek, korygować wymowę błędną, a w przypadku dzieci dwu- lub wielojęzycznych dodatkowo ćwiczyć dźwięki, które są dla nich trudne ze względu na transfer pomiędzy językami (Rabiej, Dębski 2017, 59).

Jak wykazałam już wcześniej, dwupiśmienność może stać się użytecznym celem, do którego dążenie będzie wspierać rozwój dwujęzyczności – także w zakresie samego mówienia.

W przypadku dzieci reprezentujących bilingwizm niskiego stopnia należałoby przypuszczać, że trudności w czytaniu ze zrozumieniem będą się przejawiać w obu językach i również nie będziemy mieć do czynienia z dwupiśmiennością. Znowu praca z tekstem z odpowiednim wsparciem może być tu zastosowana jako forma terapii. Rabiej i Dębski słusznie zauważają, że

czytanie postrzegane jest jako rodzaj profilaktyki i/lub terapii dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, wadami wymowy lub innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pismo wykorzystuje się wówczas w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub młodszym, by zapobiegać potencjalnym dysfunkcjom, wspierać prawidłowy rozwój poznawczy i językowy dzieci (Rabiej, Dębski 2017, 54).

W tym ujęciu bilingwizm niskiego stopnia będzie można zaliczyć do specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Wielu badaczy uważa bilingwizm pełny (symetryczny) za konstrukt teoretyczny w rzeczywistości nieistniejący: „Pojęcie dwujęzyczności symetrycznej jest pojęciem idealnym, które jest w dużej mierze artefaktem perspektywy teoretycznej, która przyjmuje jednojęzyczność jako punkt odniesienia” (Romaine 1989, 18 za: Treffers-Daller 2015, 23). Jako praktyk jestem świadoma ograniczeń, które niesie termin *bilingwizm symetryczny*. Nasuwa użytkownikowi nierealistyczne skojarzenie z obrazem dwóch osób jednojęzycznych w jednym ciele. Z tą świadomością chciałabym się (w ramach rozważań teoretycznych) odnieść do zjawiska dwupiśmienności w grupie osób dwujęzycznych. Na potrzeby tego artykułu pojmuję go jako bilingwizm z kompetencją w L1 i L2 rozwiniętą na poziomie umożliwiającym skuteczną komunikację za pomocą mowy głośnej oraz na czytanie ze zrozumieniem tekstów ade-

kwatnych do wieku. W przypadku dzieci reprezentujących ten typ bilingwizmu można już mówić o dwupiśmienności, ale nadal dostrzegam tu zastosowanie pracy z tekstem jako formy dalszego doskonalenia kompetencji dwujęzycznej. Mam na myśli ćwiczenia wspierające naukę czytania na wyższych poziomach, kiedy angażowane są czynności związane z rozumieniem i stosowaniem ironii, metafory, zmiennych punktów widzenia, wchodzenia pod powierzchnię tekstu. W dalszej części rozważań powrócę do długofalowego ujmowania dwupiśmienności.

W kontekście bilingwizmu często poruszana jest kwestia prestiżu języka. Kiedy dany kod mniejszości ma niski prestiż społeczny, obniża się motywacja do używania go i dalszego doskonalenia. Dwupiśmienność może stać się użytecznym narzędziem podnoszenia rangi dwujęzyczności bez względu na zaangażowane języki. W Stanach Zjednoczonych przyznawana jest nagroda *Seal of Biliteracy*<sup>3</sup>, jest to wyróżnienie za biegłą znajomość języka angielskiego oraz języka drugiego (bez względu na sposób lub miejsce nauki L2) dla uczniów kończących szkołę średnią. Posiadanie certyfikatu *Seal of Biliteracy* świadczy o biegłości absolwenta w przynajmniej dwóch językach. Obejmuje ona cztery kategorie: mówienie, czytanie, słuchanie i pisanie. Dyplom pozwala potencjalnym pracodawcom na identyfikację osób w pełni kompetentnych w dwóch językach, a absolwentom umożliwia zdobycie dodatkowych punktów w procesie kwalifikacji na uczelni wyższe. *The Seal of Biliteracy* promuje bilingwizm i oferuje młodzieży wymierną zachętę do pracy nad doskonaleniem dwujęzyczności i dwupiśmienności.

## Dwupiśmienność a kompetencja poznawcza CALP

Praca nad rozwojem dwupiśmienności u dzieci dwujęzycznych może posłużyć jako element rozwijania komunikacji wymagającej poznawczo, podnosi funkcjonowanie dwujęzyczne. Zróżnicowanie pomiędzy elementarnymi umiejętnościami komunikacyjnymi – BICS (*basic interpersonal communication skills*) a poznawczą akademicką sprawnością językową – CALP (*cognitive academic language proficiency*) w 1979 roku wprowadził Jim Cummins (1979). Kompetencja BICS (zwana przez innych autorów kompetencją konwersacyjną, biegłością powierzchowną) jest wymagana na podstawowym pozio-

---

<sup>3</sup> <https://sealofbiliteracy.org/> [dostęp: 20.08.2020].

mie kontaktów międzyludzkich. Kompetencja CALP (określana też jako akademicka) jest potrzebna w sytuacjach wymagających poznawczo, kiedy kontekst jest ograniczony, a zrozumienie komunikatu bazuje jedynie na jego wartości słownej. Sprawność językowa CALP jest narzędziem poznawczym, koniecznym do zwerbalizowanego rozumowania, czytania i innych operacji, które wymuszają użycia danego kodu (Baker 2011, 139–141; Nott-Bower 2014, 62–63). Wprowadzenie edukacji w zakresie dwupiśmienności u dzieci dwujęzycznych może pomóc im w rozwinięciu biegłości CALP w obu językach, a tym samym posłużyć do pełnego wykorzystania potencjału bilingwizmu. Podobnie uważa Agnieszka Rabiej (2017, 271): „tekst jest najlepszym narzędziem wspierającym rozwój kompetencji tzw. akademickich (CALP) u uczniów”. Bernadetta Niesporek-Szamburska przywołuje badania Cumminsa (1984) – twórcy *teorii podwójnej góry lodowej*, która zakłada, że dwa języki osoby dwujęzycznej opierają się na wspólnych procesach poznawczych:

Oznacza to, że umiejętności językowe mogą być łatwo przetransferowane z jednego języka do drugiego. Im silniejszy funkcjonalnie pierwszy język (większościowy) – szczególnie gdy użytkownik operuje nim już na poziomie poznawczym i edukacyjnym/teoretycznym (CALP) – tym lepiej rozwija się u niego drugi język (Niesporek-Szamburska 2018, 104).

Autorka sugeruje uwzględnienie odkryć Cumminsa w pracy z tekstami (przez dostosowywanie wsparcia kontekstowego) w celu podniesienia kompetencji akademickiej CALP w języku mniejszości, co także zaowocuje wzrostem poznawczym użytkownika języka.

## Dwupiśmienność jako wieloletni proces alfabetyzacji

Dzięki nauce czytania i pisania język mniejszościowy może wykroczyć poza granice rozmów codziennych, domowych, konkretnych. Dodatkowo za promowaniem dwupiśmienności wśród dzieci dwujęzycznych przemawiają obserwacje, że umiejętność czytania i pisanie w języku mniejszościowym wspiera proces alfabetyzacji<sup>4</sup> w języku większościowym (Collier, Thomas 1995, Krashen, Biber 1987). Początkowe etapy alfabetyzacji (*emer-*

---

<sup>4</sup> Alfabetyzację definiuje się jako „fundamentalny proces edukacji, w wyniku którego człowiek rozwija umiejętność pisanie i czytania, zgodnie z alfabetem przyjętym w danym kraju, oraz umiejętność liczenia” (Przybylska 2011, 29).

*gent literacy*) są bezsprzecznie istotne w edukacji wszystkich dzieci (Rabiej, Dębski 2017). W przypadku tych bilingwalnych wczesna nauka czytania w języku mniejszościowym (w rozumieniu nauki przed rozpoczęciem formalnej edukacji w języku większościowym) może posłużyć rozwojowi danego systemu oraz kompetencji czytelniczych. Poznanie samej techniki czytania jest niewątpliwie konieczną podstawą dwupiśmienności. Jeżeli dziecko dwujęzyczne osiągnie tu biegłość w języku mniejszościowym, znajdzie większą motywację do sięgania po lektury w tym języku, a dzięki temu będzie dalej rozwijać swoją dwupiśmienność w zakresie rozumienia i przetwarzania tekstu.

W literaturze światowej można znaleźć wiele opracowań dotyczących nauki czytania przez dzieci. Wiele z nich uważa się za uniwersalne: „Kierunek rozwoju zdolności fonologicznych ma charakter uniwersalny w ramach różnych języków europejskich, a przebieg procesu przyswajania dekodowania jest podobny” (Krasuska-Betiuk 2018, 74). Przykładem może być popularna uniwersalna trójfazowa koncepcja rozwoju umiejętności czytania dzieci w wieku od sześciu do dziewięciu lat autorstwa Uty Frith (1985). Przestrzega się jednak przed bezkrytycznym stosowaniem modeli stworzonych na podstawie języka angielskiego w innych krajach bez rozważenia różnic wpływających ze specyfiki systemu, używanych metod nauczania czy wieku, w którym dzieci rozpoczynają szkolną naukę czytania (Sochacka 2004, 108). Opracowano też koncepcje specyficzne dla języka polskiego, np. model G. Krasowicz-Kupis (2008) obejmujący naukę czytania od klasy zerowej do klasy trzeciej. Zwracam uwagę, że wiele publikacji koncentruje się na początkowych etapach alfabetyzacji: dwa przytoczone wcześniej przykładowe modele dotyczą dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W kontekście badań nad dwupiśmiennością chciałabym zwrócić uwagę na znaczenie dalszych etapów przyswajania umiejętności czytania. Przywołam koncepcję M. Wolf (2008), która naukę tę postrzega jako wieloletni proces i proponuje pięć etapów jej rozwoju:

- wschodzący „przedczytelnik” (*the emerging pre-reader*) – zazwyczaj w wieku od 6 miesięcy do 6 lat;
- czytelnik początkujący (*the novice reader*) – najczęściej w wieku od 6 do 7 lat;
- czytelnik dekodujący (*the decoding reader*) – zwykle w wieku 7–9 lat;
- biegły, rozumiejący czytelnik (*the fluent, comprehending reader*) – zazwyczaj w wieku od 9 do 15 lat;
- czytelnik ekspert (*the expert reader*) – zwykle od 16. roku życia.

Kiedy dzieci po raz pierwszy uczą się operować literami i dźwiękami, wchodzi w pierwszy etap i stają się *wschodzącymi „przeczytelnikami”*. W miarę jak uczniowie coraz lepiej posługują się literami i uczą się odkodowywać łatwe słowa i zdania, rozpoczynają etap *czytelnika początkującego*. Zaczynają rozwijać podstawowe rozumienie zasad fonologicznych, ortograficznych i semantycznych języka. *Czytelnik dekodujący* potrafi płynnie czytać słowa i zdania. Zamiast zużywać większość energii na odszyfrowywanie słów, jego mózg ma szansę aktywować obszary związane ze znaczeniem, rozumieniem i pamięcią. Kiedy czytanie staje się w pełni zautomatyzowane i coraz częściej angażuje myślenie na wyższym poziomie, dziecko wchodzi na poziom *biegłego, rozumiejącego czytelnika*. Uczeń czyta teraz tak sprawnie, że jego mózg ma wystarczająco dużo czasu, aby zrozumieć, wywnioskować, a nawet przewidzieć treść. Dzięki tekstom doskonalą i rozwijają umiejętność doświadczania świata, by ostatecznie osiągnąć piąty stopień – staje się profesjonalistą w czytaniu (*czytelnik – ekspert*). Jednak ostatni etap nie ma kształtu plateau. Umiejętność czytania nigdy nie przestaje się rozwijać. Wraz z poprawą płynności i poszerzeniem wiedzy o świecie dzieci odblokowują coraz więcej funkcji tekstu, z którym pracują. W ten sposób młodzi czytelnicy uczą się pojmować ironię, metafory i zmienne punkty widzenia oraz zaczynają łączyć to, co czytają z własnymi doświadczeniami i otaczającym ich światem. Bardzo interesująca byłaby weryfikacja modelu Wolf (2008) na polskim gruncie oraz w kontekście bilingwizmu.

Nauka czytania jest to bieg długodystansowy, a wręcz niekończący się proces. Podobnie powinna być postrzegana piśmienność obejmująca dwa lub większą liczbę języków. Z tą samą troską podchodzimy do dwupiśmienności zarówno na początkowych etapach nauki, jak i w tych dalszych. Zakładam, że regularna edukacja w języku większościowym zadba o doskonalenie czytania na początkowym oraz wyższym poziomie. Do pełni sukcesu wystarczy postępować tak samo w zakresie języka mniejszościowego, wykorzystując wspólny fundament poznawczy obu języków.

## Podsumowanie

Dwupiśmienność to wartościowy koncept w edukacji dwujęzycznej oraz w badaniach nad bilingwizmem. Pojmowana szeroko oraz postrzegana jako kompetencja ściśle związana z dwujęzycznością lub wręcz będąca jej skład-

nikiem jest wartością sama w sobie, a praca nad nią może być użytecznym narzędziem w rozwijaniu i pogłębianiu kompetencji bilingwalnej. Podkreślam, aby na wzór bilingwizmu dwupiśmienność traktować jako kompetencję zintegrowaną, a nie jako równoległe procesy w dwóch niezależnych systemach językowych. Praca z tekstem jako element rozwijania dwupiśmienności u dzieci dwujęzycznych ma zastosowanie na każdym poziomie biegłości bilingwalnej uczniów, przenosi ich bowiem na wyższe szczeble akademickiej kompetencji językowej (CALP). Dodatkowo umożliwia zdobywanie wiedzy w dwóch językach, co może równocześnie stymulować rozwój poznawczy (Nott-Bower 2014). Są też plusy w innych ważnych sferach funkcjonowania osoby bilingwalnej: „Dostępność pisma w obu językach ma znaczenie dla pozytywnego przeżycia własnej dwujęzyczności przez dziecko, ograniczając również siłę oddziaływania procesu submersji językowej w przypadku naturalnej konkurencji między językami w warunkach imigracyjnych” (Rabiej, Dębski 2017, 217). Zwracam jednak uwagę na to, aby dwupiśmienność rozwijać w procesie długofalowym, nie koncentrować się tylko na początkowym, czysto technicznym aspekcie nauki czytania i pisania. Koncept ten stanowi interesujący temat dalszych badań naukowych.

### Bibliografia

- Auer P., Wei L., 2009, *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Berlin.
- Baker C., 2011, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol.
- Bauer E.U., 2017, *Biliteracy*, Illinois.
- Beardsmore H.B., 1986, *Bilingualism: basic principles* (Vol. 1), Clevedon.
- Blasiak-Tytula M., 2011, *Kilka uwag na temat bilingwizmu*, w: Michalik M., red., „Nowa Logopedia”, t. 2: *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2010, *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*, w: Cieszyńska J., Orłowska-Popek Z., Korendo M., red., *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Kraków.
- Collier V., Thomas W., 1995, *Language Minority Student, Achievement and Program Effectiveness*, Washington.
- Cummins J., 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, “Working Papers on Bilingualism”, nr 19.
- Cummins J., 1984, *Bilingual Education and Special Education, Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego.
- Cummins J., Swain M., 1986, *Bilingualism in Education*, Nowy Jork.
- Dufresne T., 2006, *Literacy and school practices: What can we learn from how children conceptualize language in multiliterate environments?*, Oxford.
- Frith U., 1985, *Beneath the surface of developmental dyslexia*, w: Patterson K., Coltheart M., Marshall J., red., *Surface Dyslexia*, Londyn.

- Grosjean F., 1989, *Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person*, „Brain And Language”, nr 36.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2009, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa.
- Krashen S., Biber D., 1987, *On Course: Bilingual Education's Success in California*, Sacramento.
- Krasowicz-Kupis G., 2008, *Psychologia dysleksji*, Warszawa.
- Krasuska-Betiuk M., 2018, *Szkołna nauka czytania i pisanie z wykorzystaniem wybranych elementarzy – refleksje metodyczne*, „Forum Pedagogiczne”, nr 2018/2.
- Niesporek-Szamburska B., 2018, *Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22).
- Nott-Bower A., 2014, *Dwujęzyczność a rozwój poznawczy. Szanse i zagrożenia*, w: Kuros-Kowalska K., Loewe I., red., *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, Gliwice.
- Nott-Bower A., 2017, *Skutecznie przekazać język polski. Charakterystyka polonijnych rodzin dwujęzycznych*, w: Kuros-Kowalska K., Loewe I., Močko N., red., *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Edukacja i globalizacja*, Gliwice.
- Przybylska E., 2011, *Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie teraźniejszości*, Toruń.
- Rabiej A., 2017, *Czytanie jako umiejętność kluczowa w nauce języka poprzez treść u dzieci dwujęzycznych*, w: Zarzycka G., Karasek M., red., „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24.
- Rabiej A., Dębski R., 2017, *Czytanie jako sposób na rozwijanie i wychowanie dzieci (nie tylko) dwujęzycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2017.
- Skutnabb-Kangas T., 2007, *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*, Clevedon.
- Sochacka K., 2004, *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok.
- Tinker M.A., McCullough C.M., 1962, *Teaching Elementary Reading*, Nowy Jork.
- Treffers-Daller J., 2015, *Do balanced bilinguals exist? A critical review of language dominance*, Thessaloniki.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013, *The second Global Report on Adult Learning and Education*, Hamburg.
- Wolf M., 2008, *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*, Cambridge.
- Woltersberger M., 2003, *L1 & L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers*, TESL-EJ, 7(2), <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a6/> [dostęp: 20.08.2020].

## Netografia

<https://sealofbiliteracy.org/> [dostęp: 20.08.2020].

**Aneta Nott-Bower** – dr, Zakład Dydaktyki Polonijnej, Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie, Londyn, Wielka Brytania.

Wspiera rozwój języka polskiego u dzieci dwujęzycznych, organizuje szkolenia oraz tworzy serwis internetowy dla rodziców, nauczycieli i logopedów. Zainteresowania naukowe:


bilingwizm, dwukulturowość. Najważniejsze publikacje: *Diagnoza oraz terapia zaburzeń mowy i języka u osób dwujęzycznych* (Katowice 2015); *Skutecznie przekazać język polski. Charakterystyka polonijnych rodzin dwujęzycznych* (Gliwice 2017); *Bezobrazkowe badanie poziomu rozwoju kompetencji narracyjnej u dzieci jedno- i dwujęzycznych* (Katowice 2018).

Kontakt: [nott-bower@live.co.uk](mailto:nott-bower@live.co.uk)





KAMILA KUROS-KOWALSKA

 <https://orcid.org/0000-0002-3618-4927>Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katowice

## Percepcja zmian w języku polskim u uczniów dwujęzycznych w Anglii (na przykładzie słownictwa młodzieżowego)

Perception of changes in the Polish language in bilingual students in England  
(using the example of youth vocabulary)

**Abstract:** The paper presents the results of research making it possible to reflect for instance on whether staying in a multicultural environment makes one break bonds with the living Polish language. The tool used to seek an answer to this question was a survey checking the understanding of the most popular youth words of the recent years. The youth word of the year, chosen every year, makes it possible to discover the features of the Polish language used by the young generation. The competition makes it possible to explore and follow the linguistic fashion. Words classified as youth words are not necessarily new or slang ones, but they are used much more often by the analysed group. The survey covered more than 200 students attending Polish community schools in the UK. The results were compared to those related to a group of young people from Poland.

**Keywords:** youth vocabulary, Polish language, bilingual student

Mówiąc, wyrażamy myśli, zdania, uczucia, czyli komunikujemy się. Ludzie na całym świecie porozumiewają się za pomocą słów, ale nawet jeśli wydaje się, że konkretna grupa prowadzi rozmowę w swoim własnym, ojczystym języku, to nie jest on taki sam jak mowa innej społeczności (łączącej ludzi o odmiennych cechach wspólnych). Różnice zależą od miejsca używania języka, ale także od tego, przez kogo jest używany i w jakiej sytuacji. Nastolatki posługują się charakterystyczną odmianą polszczyzny, jaką jest środowiskowy język młodzieżowy, który różni się od sposobu mówienia osób dorosłych. Oczywistym kryterium wyodrębniającym użytkowników socjolektu

młodzieżowego jest ich wiek. Na potrzeby niniejszej publikacji stosuję termin „język młodzieżowy” i mam na myśli język grupy społecznej uczniów w określonym wieku (11–18 lat).

W mowie młodzieży także wyróżnia się dwie odmiany: oficjalną i nieoficjalną, w zależności od tego, czy młode osoby rozmawiają ze sobą, czy np. z dorosłymi (Ożóg 2002, 521). To, w jaki sposób młodzież między sobą rozmawia, jest tożsame z nieoficjalną odmianą polszczyzny (Ożóg 2004, 179). Badacze od dawna zwracają uwagę na komizm, ironię i radykalny osąd rzeczywistości, który charakteryzuje język młodzieżowy (Zgólkowa 1991; Kowalikowa 1996; Ożóg 2002; Pilczuk B. i A. 2013). Odmienność języka młodzieżowego ma określone cele. Z jednej strony służy budowaniu pozycji w grupie rówieśniczej (tworzenie oryginalnych i dowcipnych wypowiedzi, a przy tym wysoka sprawność językowa wpływa na pozytywny obraz siebie). Język ma też duże znaczenie w kształtowaniu się samooceny (Kulas 1986; Gajda 1987). Z drugiej strony buduje relacje w grupie. Mówienie tym samym językiem jest opisywane jako rodzaj dopuszczania kogoś do tajemnicy. Ograniczanie pozostałym osobom możliwości rozumienia komunikatów służy odseparowaniu, a także odłączeniu się od innych, zwłaszcza dorosłych (Pilczuk B. i A. 2013, 16). Bożena Pilczuk i Aleksandra Pilczuk, opisując zalety języka młodzieżowego, przytaczały wypowiedzi uczniów, którzy sami zwracali uwagę na to, że ich język daje możliwość szybszego porozumiewania się ze sobą. Okazuje się, że młodzi ludzie są świadomi samodzielnego „przeprowadzania ekonomizacji języka” (Pilczuk B. i A. 2013, 17). Język jest swoistym zwierciadłem, w którym dostrzec można nie tylko słowa, ale także punkt widzenia prezentowany przez daną grupę. W trakcie próby opisu warto zatem wspomnieć o dynamiczności zmian. Każde pokolenie tworzy swój własny kod, który można rozpatrywać w kategoriach wtajemniczenia.

Język młodzieży oscyluje między kodem rozwiniętym a ograniczonym. Opozycję kodu rozwiniętego i ograniczonego jako pierwszy wprowadził B. Bernstein, który opierał się właśnie na obserwacji mowy młodzieży w Anglii (Ożóg 2002, 521). Kazimierz Ożóg zauważa w języku młodzieży modę na bylejąkość mówienia, dużą swobodę, akcentowanie swojej niezależności, poszukiwanie przyjemności, emocjonalizację doświadczeń, trywializowanie, opieszałość, wreszcie: ogromne oddziaływanie środków masowego przekazu (Ożóg 2002, 522). Badacz zwrócił uwagę na istotne kręgi semantyczne, pojawiające się w omawianej odmianie, komponenty kodu ograniczonego, wymienił wśród nich: nastawienie na kontakt i komunikat; cechy fizyczne, psychiczne i zachowanie człowieka; relacje między uczestni-

kami grupy młodych ludzi; części ciała; różne przedmioty; intensywność stanu (radikalizm wyrażania ocen); procesy intelektualne, stany psychiczne człowieka; rozrywkę; szkołę; seks; modne powiedzonka; wulgaryzmy (Ozóg 2002, 523–524). Językoznawcy (Pisarek 1991; Bartmiński 2001, 120–124; Pachowicz 2018, 31) zauważają, że język młodzieży charakteryzuje odrębna leksyka i frazeologia, korzysta on z polszczyzny ogólnej i języka potocznego (głównie z zakresu emocjonalnego i swobodnego), zdaniem Grabiasa „ze wszystkich odmian polszczyzny” (Grabias 2001, 252).

Mowa młodych jest interesującym socjolektem zwłaszcza z uwagi na swe bogactwo, różnorodność i dynamiczną zmienność. Świadczy o tym m.in. humor widoczny w wymowie takich słów, jak: *dzięks*, *dżampreza*, *spxoxon* oraz osobliwy zapis, np.: *pozdroofki*; a także tworzenie derywatów od zapożyczeń angielskich (*sorki*, *sorka*, *sorenicz*, *podensić*, *pliski*, *afterek*, *biforek*). Popularność anglicyzmów jest cechą popkultury, natomiast derywaty są efektem adaptowania obcych słów na język polski. Im trudniejszy, bardziej skomplikowany słowotwórczo wyraz, tym silniej wchodzi do systemu, np. *boyfriendy*, *fashionistka*, *broker*. Młodzież jest skłonna do zabawy językiem, stąd tak wiele gier językowych zarówno w tekstach tak pisanych, jak i mówionych. W literaturze nie brakuje opinii, że do cech mowy młodych członków społeczności można zaliczyć akronimy. Są one jednak cechą dyskursu komunikacji internetowej, czyli *Netspeaku* (Dzioba 2005, 466). Wyrazy tworzone przez młodzież są nacechowane emocjonalnie, stąd w ich języku tak wiele ekspresywizmów. Grupa ta często nadużywa tych samych słów (np. *fajnie*, *won*, *super*), choć zakres znanej biernie synonimii raczej nie jest ubogi.

Wielość terminów i nazw, które stosuje się do opisywania języka młodzieży, pozwala zauważyć, że ten socjolekt jest „niezwykle wybuchową mieszaną językową fascynującą naukowców, dziennikarzy i zwykłych ludzi” (Czeszewski 2001, VII), a także „świadectwem językowej inwencji, spontaniczności” (Chaciński 2003, 8).

W trakcie rozważań nad zastosowaniem języka młodzieży można dojść do wniosku, że przede wszystkim (dzięki posługiwaniu się np. skrótowcami) zmierzają oni w stronę ekonomii porozumiewania się. Młode pokolenie dąży do upraszczania, skracania także form i formuł (Marcjanik 2008, 72). Młodzież przewartościowuje podstawowe funkcje języka, dominująca staje się dla nich funkcja ludyczna, fatyczna oraz perswazyjna. W ich komunikacji wyraźna jest emocjonalizacja wypowiedzi oraz liczne zapożyczenia, czemu służy wykorzystywanie leksyki potocznej. Nastolatkwie kreują modę językową na konkretne słowa. Wyrażają tym samym charakterystyczny dla nich

sposób przeżywania i widzenia rzeczywistości. Tworzenie własnego języka daje młodym ludziom poczucie indywidualizmu.

## Opis materiału badawczego

Analizowany przeze mnie materiał badawczy to leksyka młodych – tzw. młodzieżowe słowa wyekscerpowane ze strony internetowej Wydawnictwa Naukowego PWN, które od kilku lat organizuje plebiscyt na Młodzieżowe Słowo Roku. Celem głosowania jest wyłonienie najpopularniejszych wśród młodych ludzi słów bądź wyrażań. W 2016 r. wygrało słowo *sztos*, czyli ‘coś fajnego, niesamowitego’, które może określać wszystko. W 2017 r. młodzieżowym słowem roku zostało funkcjonujące głównie w języku mediów społecznościowych *XD*, czyli znak ikoniczny, który może być również zapisywany jako *iksde*. W roku 2018 plebiscyt zwyciężyło określenie *dźban* oznaczające ‘osobę nierozgarniętą, niezbyt inteligentną’. Leksemy, o które została zapytana młodzież w przygotowanej przeze mnie ankiecie, to: *sztos*, *dźban*, *masny*, *prestiżowy*, *pocisk*, *ogar*, *beczka*, które w ostatnich latach cieszyły się największym powodzeniem. Może zastanawiać, dlaczego akurat te wskazane wyrazy stały się tak popularne wśród młodych osób. Językoznawcy komentujący wybór zwracali uwagę, jak duże znaczenie odgrywa oryginalność fonetyczna nowych słów (komentarz Marka Łazińskiego<sup>1</sup>). Bartek Chaciński zauważa: „wyniki plebiscytu pokazują, że nie tyle coraz szybciej zmienia się polszczyzna, co raczej coraz mocniejszy wpływ mogą mieć na nią – w czasach mediów społecznościowych – działania pojedynczych, konkretnych osób”<sup>2</sup>. Osoby, o których wspomina Chaciński, to youtuberzy (np. Klocuch czy Lord Kruszwił), którzy dla młodzieży stają się wzorem do naśladowania – także językowego. W konkursie najczęściej powtarzały się wyrazy związane z oceną i emocjami (np. *dźban*, *beczka*), dotyczące rozmów, sporów i prowokacji (np. *pocisk*, *ogar*). Z kolei popularność np. *prestiżu*, który w języku młodzieżowym jest leksemem niezwykle uniwersalnym, związana jest z wcześniej wspomnianym youtuberem Lordem Kruszwiłem (to on zapoczątkował modę na używanie tego wyrazu). Zapożyczone z gwary śląskiej słowo *masny* najczęściej było definiowane synonimicznie w stosunku do leksemu *grubo*.

---

<sup>1</sup> [https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-młodzieżowe-słowo-roku-2018-komentarz-Marka-Lazinskiego;6477396.html](https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-mlodziezowe-slowo-roku-2018-komentarz-Marka-Lazinskiego;6477396.html) [dostęp: 20.05.2019 r.]

<sup>2</sup> [https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-młodzieżowe-słowo-roku-2018-komentarz-Bartka-Chacinskiego;6477398.html](https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-młodziezowe-slowo-roku-2018-komentarz-Bartka-Chacinskiego;6477398.html) [dostęp: 20.05.2019 r.]

## Opis grupy badawczej

Grupą badawczą w przeprowadzonych przeze mnie badaniach byli nastolatki ze szkół polonijnych z Anglii Północnej, którzy w większości urodzili się w Polsce i spędzili w niej pierwsze lata życia. We wczesnych latach swojego dzieciństwa przyswoili język polski. Po wyjeździe do nowego kraju pobierają oni naukę wyłącznie w języku angielskim w szkołach angielskich, a w szkołach polonijnych spędzają jedynie kilka godzin w tygodniu. Wybrana przeze mnie grupa badawcza pomiędzy 11. a 18. rokiem życia uczęszcza do szkół sobotnich w następujących miastach: Hull, Preston, Carlisle, Lancaster, Liverpool, Blackburn, Coventry, Manchester. Łącznie zebrałam ankiety od 235 uczniów w Anglii. Grupą porównawczą była młodzież ze szkół w Polsce (Sosnowiec), otrzymałam formularze od 190 uczniów w naszym kraju<sup>3</sup>. Z uwagi na wspomniane powyżej zapożyczenie jednego ze słów z gwary śląskiej, świadomie nie zdecydowałam się na przeprowadzenie ankiety wśród młodych ludzi uczących się czy pochodzących ze Śląska.

W kategoriach socjolingwistycznych młodzież określa się jako środowiskową grupę przynależącą do danego pokolenia, które łączą wspólne więzi. Wybrane przeze mnie osoby są członkami konkretnej grupy społecznej funkcjonującej w ramach określonych instytucji społecznych. Młodych ludzi łączy zatem język, którym się posługują. Charakteryzuje się ich przez pryzmat trzech kryteriów: wieku, poglądów – systemu wartości oraz wykonywanej czynności, którą jest uczenie się (Pachowicz 2018, 29). Nastolatki należą do „kategorii osób społecznie niesamodzielnych” (Messyasz 2013, 40) z uwagi na fakt, że są w trakcie procesu edukacji, nie są niezależni ekonomicznie ani zawodowo. W ramach procesu edukacji oraz socjalizacji gromadzą oni „społeczne doświadczenie w formie określonych przepisów, wzorców, modeli, działania, postaw i zachowania” (Karwat, Milanowski 1981, 43).

## Narzędzie badawcze

W badaniu posłużyłam się kwestionariuszem własnego autorstwa. Celem ankiety było przede wszystkim zebranie informacji na temat tego, czy mło-

---

<sup>3</sup> Z uwagi na strajk nauczycieli w Polsce, który trwał w okresie prowadzenia przeze mnie badań, nie udało się zebrać ankiet od dokładnie takiej samej jak w Anglii liczby nastolatków w Polsce.

dzień dwujęzyczna, ale i polska, zna młodzieżowe słowa. Ponadto istotne było dla mnie poznanie ulubionych młodzieżowych słów i uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy młodzi używają ich w kontaktach z rówieśnikami. W metryczce młodzież z Anglii udzielała dodatkowych informacji (bardzo istotnych dla wyciągnięcia wniosków) między innymi związanych ze sposobami komunikowania się w języku polskim. Każdy z uczniów w Anglii oraz w Polsce został poproszony o wyjaśnienie słów wskazanych w ankiecie:

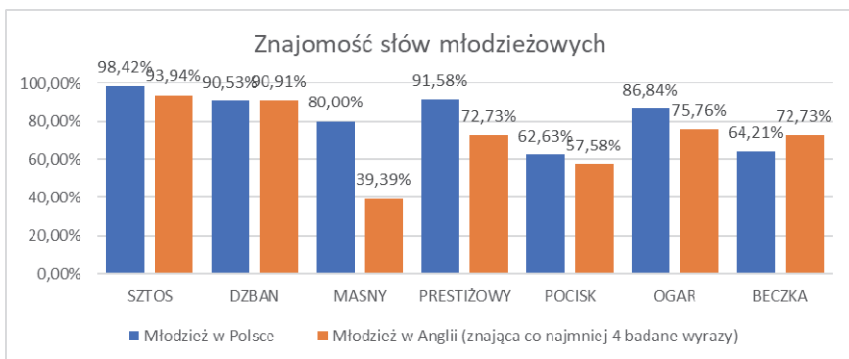
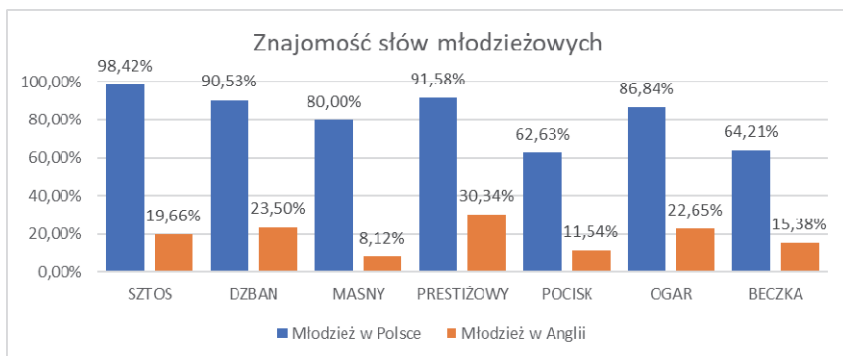
1. Wyjaśnij, co znaczą następujące słowa. Jeśli znasz kilka znaczeń wyrazu, napisz wszystkie Ci znane.
  - sztos
  - dzban
  - masny
  - prestiżowy
  - pocisk
  - ogar
  - beczka
2. Czy używasz wyżej wskazanych słów w komunikacji z rówieśnikami? **TAK / NIE**
3. Jakie jest Twoje ulubione młodzieżowe słowo w języku polskim, którego używasz, kontaktując się z rówieśnikami?

## Wyniki

Poniżej przedstawione zostaną wyniki ankiety badającej znajomość młodzieżowych słów wśród grupy społecznej, którą wyróżnia podobny wiek oraz charakterystyczny język. Badania były prowadzone wśród młodzieży od lutego do maja 2019 r. Jeśli porówna się w całości grupę nastolatków z Polski z grupą z Anglii, to widać ogromną dysproporcję – na korzyść młodych osób mieszkających w ojczyźnie. Młodzi ludzie przebywający w Polsce reprezentują wysoki poziom znajomości badanych słów charakterystycznych dla swojej grupy wiekowej.

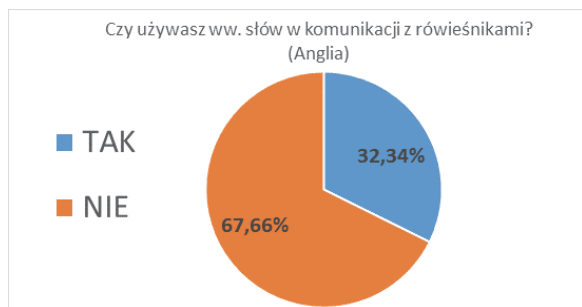
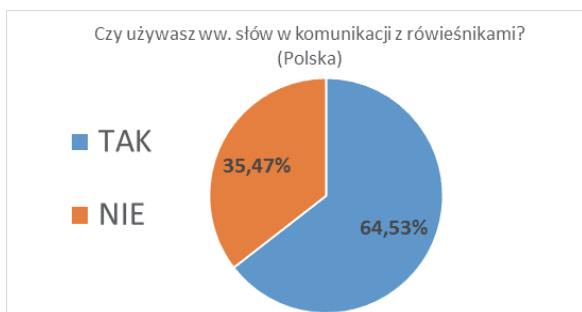
Gdy jednak spośród grupy młodzieży z Anglii wybrane zostaną osoby znające co najmniej 4 słowa z ankiety (co odpowiada w przybliżeniu młodzieży o relatywnie wysokiej ogólnej kompetencji językowej w języku polskim), można dokonać ciekawych spostrzeżeń dotyczących tego, jak – w porównaniu z polskimi rówieśnikami – kształtowała się znajomość poszcze-

gólnych leksemów. Słowa, z którymi przebywająca w Anglii młodzież o najwyższej kompetencji językowej miała największe trudności, to *masny* i *poćisk*. Znaczeń tych wyrazów albo w ogóle nie znali, albo podawali ich znaczenie słownikowe. Wysoka znajomość wyrazów młodzieżowych (poza wskazanymi powyżej) u młodych osób w Anglii, które znały ponad 4 słowa, świadczy o trafnym doborze materiału leksykalnego w badaniu. Okazuje się, że 5 z 7 pojęć należy do polskiego słownika młodzieżowego niezależnie od miejsca zamieszkania uczniów.



W drugim pytaniu młodzież została poproszona o odpowiedź, czy używa wskazanych w ankiecie wyrazów w komunikacji z rówieśnikami. W diagramach można zauważyć wyniki niemalże odwrotne w stosunku do obu grup. Polska grupa w znacznej większości (64,53%) przyznaje, że korzysta z młodzieżowych słów roku w swoich kontaktach z rówieśnikami. Wśród młodzieży uczącej się w Anglii tylko 32,34% używa wskazanych w ankiecie ter-

minów w rozmowach z rówieśnikami. Warto zauważyć, iż nieużywanie młodzieżowych słów przez 100% przedstawicieli grupy w Polsce nie oznacza wcale, że nie rozumieją oni znaczenia tych terminów (co pokazały grafy przedstawione przy okazji omawiania wyników badań). Z kolei przykład młodzieży w Wielkiej Brytanii dowodzi, że jeśli nie używa się polskich słów w kontaktach z kolegami w określonym kontekście, to często nie zna się ich młodzieżowego znaczenia (tu wyniki także znajdują pokrycie w odpowiedziach ujętych już wcześniej).



W trzecim pytaniu młodzież udzielała odpowiedzi na pytanie o ulubione młodzieżowe słowa w języku polskim, których używa w rozmowach z rówieśnikami<sup>4</sup>. Młodzież w Anglii wskazała następujące słowa: *siema*, *gitara*, *zjomal*, *zjomek*, *super*, *fajnie*, *dzban*, *git*, *spoko*, *friko*, *łoś*, *XD*, *heja*, *beka*, *bit*, *sztos*, *bez kitu*, *hejo*, *mega*, *pacisk*. Natomiast młodzież w Polsce podawała takie wyrazy, jak: *sztos*, *dzban*, *prestiżony*, *kozacki*, *XD*, *masny*, *masno fest*, *siema*, *prestiż*, *ogar*, *beka*, *LOL*, *hej*. Grupa ta wskazywała dodatkowo następujące skróty: *kk* – modyfikacja angielskiego „ok”, które oznacza zgodzenie się z czymś; *zw* –

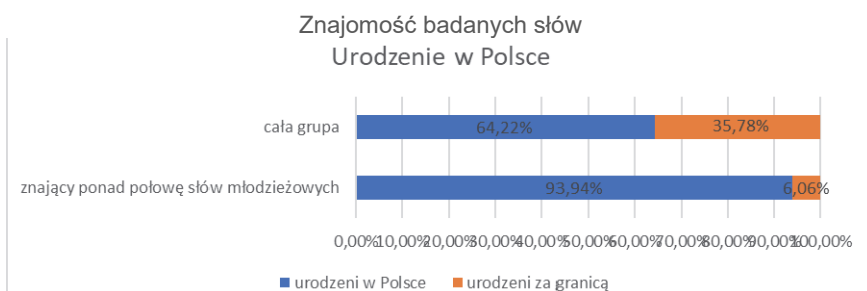
<sup>4</sup> Podkreślono słowa powtarzające się w obu grupach.



zaraz wracam; *thx* – skrót od angielskiego „thanks”, czyli „dzięki”; *btw* – z angielskiego: „by the way”, czyli „nawiasem mówiąc”.

Ostatnim elementem ankiety była tzw. metryczka dotycząca młodzieży z Anglii. Miała ona dostarczyć dodatkowych informacji, które mogły pomóc w prawidłowej interpretacji wyników. Młodzież, która znalazła ponad połowę ze wskazanych wyrazów, w znacznej większości urodziła się w Polsce (93,94%). Spośród całej grupy (młodzieży w Anglii oraz w Polsce) blisko 64% urodziło się w Polsce.

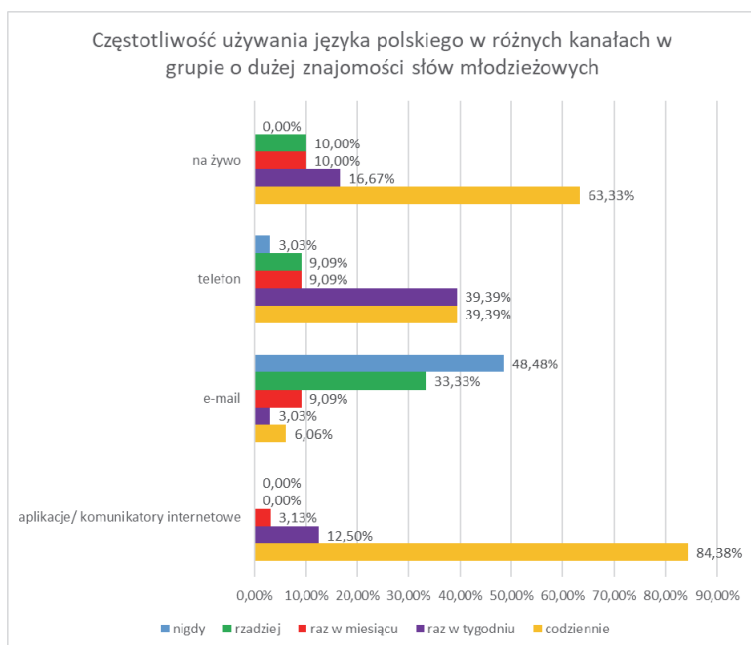
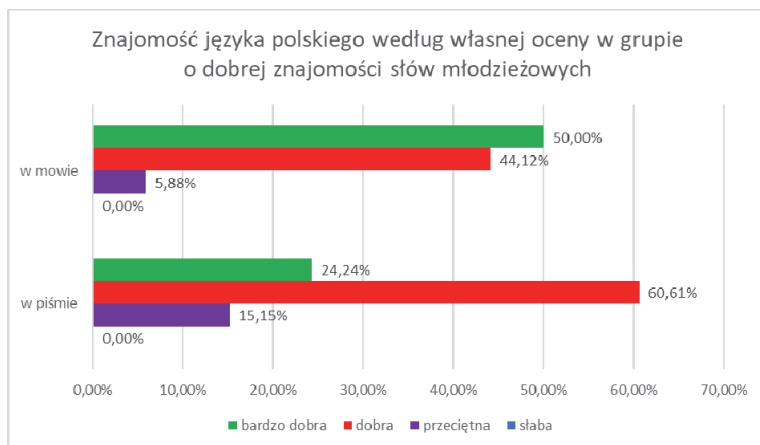
### Metryczka dotycząca młodzieży z Anglii



Młodzież oceniała znajomość języka polskiego według własnej opinii w mowie oraz w piśmie. Grupa o dobrej znajomości słów młodzieżowych oceniła się o połowę lepiej w mowie niż w piśmie (ocena bdb). W piśmie najczęściej osób przyznało sobie ocenę dobrą (60,61%). Więcej młodych ludzi jako przeciętne oceniło swoje pismo (15,15%) niż swoją mowę (5,88%).

Ostatnie pytanie w metryczce dotyczyło częstotliwości używania języka polskiego w różnych kanałach w grupie o dużej znajomości słów młodzieżowych. Młodzież w Anglii regularnie używa języka polskiego dzięki komunikowaniu się z innymi przez aplikacje i komunikatory, np. WhatsApp, Messenger, Watsapp, Snapchat, Skype, Telegram (aż 84,38%). W drugiej kolejności nastolatki rozmawiają ze sobą bezpośrednio (63,33%), najczęściej w sobotnich polskich szkołach. Prowadzą konwersację w języku polskim także przez telefon (39,39%). Bardzo rzadko posługują się polskim (33,33%), a najczęściej nie robią tego w ogóle (48,48%) w korespondencji mejlowej. Zestawienie uzyskanych wyników z odpowiedziami na wcześniejsze pytanie pokazuje, iż młodzież ocenia swoją znajomość języka polskiego jako słabszą w piśmie niż mowie. Tym-

czasem nastolatki najczęściej za pomocą komunikatorów kontaktują się z rówieśnikami w języku polskim. Z drugiej strony język, którym młodzi ludzie posługują się w różnych aplikacjach w telefonach lub komunikatorach świadczy o tym, że jest to jednak system mówiony, choć zapisany. Być może dlatego to właśnie swą mowę młodzież ocenia znaczenie lepiej.



## Podsumowanie

Dwujęzyczna młodzież nie ma tak częstego kontaktu z językiem polskim jak ich rówieśnicy z Polski. Jednak dzięki nowym technologiom i uczęszczaniu do polskich szkół młodzi ludzie za granicą mają świadomość zmian zachodzących w języku polskim, a także zmienności procesów tworzenia nowych słów, co wykazały wyniki badań. Ta wiedza może okazać się niezbędna w przypadku chęci studiowania w Polsce lub powrotu do kraju, w którym młodzi przedstawiciele społeczeństwa będą musieli się odnaleźć i rozumieć wypowiedzi swoich rówieśników. Postęp technologii daje zatem nowe możliwości nie tylko do badań oraz obserwacji czy analizy zjawisk językowych. Wpływa on także na zachowanie kontaktu z „żywym językiem”, z czego korzysta młodzież przebywająca za granicą. Młodzi ludzie, którzy nie wykazują dostatecznej znajomości słownictwa, gorzej radzą sobie w procesie aktu komunikacji (Seretny 2010, 547).

Współczesne media dają możliwość komunikacji oraz podejmowania interakcji za pośrednictwem telefonu lub komputera, z czego najchętniej korzystają młodzi ludzie (Baładynowicz 2018, 173). Warto zauważyć, że młodzież od urodzenia ma kontakt z internetem i telefonem komórkowym. Są częścią społeczeństwa medialnego, sieciowego podlegającego ciąglej zmianie w wyniku przeobrażeń technologicznych (Tomaszewska 2012, 21). Media interaktywne wymuszają pewne zachowania językowe<sup>5</sup> (np. rozumienie młodzieżowych słów), a także kreują językowy obraz świata. Globalizacja, mediatyzacja kultury, tempo życia sprawiają, że komunikacja ma często charakter instrumentalny. Tworzenie skutecznych a zarazem efektownych komunikatów ma największe znaczenie, co zdecydowanie zachęca nastolatków do używania młodzieżowych słów, które integrują tę wspólnotę pokoleń i tworzą intersocjolekt.

Młodzi ludzie określają wzory zachowań dyskursywnych w swojej grupie wiekowej, często wpływają tym samym nie tylko na normy poprawności językowej, ale i komunikacyjnej. Zmiany w języku najwyraźniej widać w obrębie tej grupy, ponieważ są dla niej naturalne i akceptowane przez samych jej członków.

Używanie słów młodzieżowych jest podobne do gry językowej (wykorzystuje się środki pozajęzykowe, takie jak np. emotikony, przejawem zabawy jest również zapisywanie słów angielskich po polsku, a polskich po angielsku).

---

<sup>5</sup> Zachowania językowe urzeczywistniają się na poziomach biologiczno-fizycznym, psychicznym i społecznym (Grabias 1997, 245).

sku)<sup>6</sup>. Kultura, w której żyje współczesna młodzież, określa ich sposób komunikowania się (leksykę, styl), który z kolei wpływa na kulturę (także: kulturę języka). Młodzieżowe słowa tworzą kod pokoleniowy pozwalający na szybką wymianę specjalnie „zaszyfrowanych” informacji. Warto zauważyć trwałość i zmienność w słownictwie młodzieży (Pachowicz 2018, 32). Każde pokolenie może być rozpoznawane właśnie dzięki specyficznej leksyce używanej w kontaktach z rówieśnikami. Zmienność słownictwa oraz proces tworzenia nowych słów i znaczeń przez młodych ludzi odnosi się do wszystkiego, co ich otacza. Współcześnie jednak to multimedia i nowe technologie sprzyjają powstawaniu nowych znaczeń. To z kolei można rozpatrywać w kategoriach mody językowej (Markowski 2005, 211), która daje poczucie odrębności i wzmacniania więzi grupy (Ożóg 2004, 87). Młodzież współtworzy modę językową przez to, że ją „upowszechnia, dodatkowo wartościuje, a członkowie grupy się jej poddają” (Ożóg 2004, 90). Nowatorstwo językowe, jakim jest nadawanie nowych znaczeń i tworzenie młodzieżowych słów, nie kończy się, ale będzie podtrzymywane przez kolejne pokolenia, które wprowadzą do polszczyzny nowe słownictwo.

### Bibliografia

- Balandynowicz A., 2018, *Cyberprzestrzeń jako facylitacja degeneratywnych zachowań młodzieży*, w: Kwadrans Ł., Sowa-Behtane E., Stańkowski B., red., *Młodzi. Przeciwko czemu się buntują? Czego pragną? Co budują?*, Kraków.
- Bartmiński J., 2001, *Styl potoczny*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Chaciński B., 2003, *Wypasiony słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków.
- Czeszewski M., 2001, *Słownik slangu młodzieżowego*, Piła.
- Dzioba R., 2005, *Netspeak – nową hybrydą językową*, w: Dytman-Stasińko A., Stasińko J., red., *Język @ multimedia*, Wrocław.
- Gajda J., 1987, *Telewizja, młodzież, kultura*, Warszawa.
- Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grabias S., 2001, *Środowiskowe i zawodowe odmiany języka – socjolekty*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Karwat M., Milanowski W., 1981, *Młodzież jako przedmiot i podmiot polityki. Młodzież – ruch młodzieżowy – polityka*, t.1, Warszawa.
- Kowalikowa J., 1996, *Język nauczyciela i ucznia w komunikacji szkolnej*, w: Kania S., red., *Wokół społecznego zróżnicowania języka*, Szczecin.
- Kulas H., 1986, *Samooceńca młodzieży*, Warszawa.

---

<sup>6</sup> Warto zaznaczyć, że w momencie gdy słowo polskie z końcówką angielską *-ing* (*spacing*, *plażing*) będzie używane powszechnie np. w mediach, reklamach, wtedy przestaje być słowem młodzieżowym.

- Marcjanik M., 2008, *Kody grzeczności jako forma identyfikacji z grupą*, w: „Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Praktyka”, nr 2.
- Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Messyasz K., 2013, *Obrazy młodzieży polskiej w dyskursie prasowym. Młodzież o sobie i o rzeczywistości społecznej*, Łódź.
- Ożóg K., 2002, *Kod ograniczony wśród współczesnej polskiej młodzieży*, „Polonistyka”, nr 9.
- Ożóg K., 2004, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- Pachowicz M., 2018, *leksyka młodzieży. Tradycja, rozwój, kreatywność*, Kraków.
- Pilczuk B., Pilczuk A., 2013, *O języku młodzieżowym – także dla bibliotekarzy*, „Poradnik Bibliotekarza”, nr 7–8.
- Pisarek W., 1991, *Hasło – zróżnicowanie języka narodowego*, w: Urbańczyk S., red., *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Seretny A., 2010, *Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem*, „Acta Universitatis Lodzensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17.
- Tomaszewska H., 2012, *Młodzież, rówieśnicy i nowe media: społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Warszawa.
- Zgólkowa H., 1991, *Specyfika języka młodzieżowego w świadomości uczniów*, „Socjolingwistyka”, nr 11.

## Netografia

- <https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-młodzieżowe-słowo-roku-2018-komentarz-Marka-Lazinskiego;6477396.html> [dostęp: 20.05.2019].
- <https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-młodzieżowe-słowo-roku-2018-komentarz-Bartka-Chacinskiego;6477398.html> [dostęp: 20.05.2019].

**Kamila Kuros-Kowalska** – dr, Instytut Językoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Językoznawca i logopeda, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W 2016 roku obroniła z wyróżnieniem rozprawę doktorską zatytułowaną *Metody stymulowania rozwoju słownictwa w języku polskim u dzieci dwujęzycznych na emigracji*. Autorka i współautorka wielu publikacji, zwłaszcza z zakresu logopedii, bilingwizmu, lapsologii, lingwistyki dyskursu i kultury języka. W działalności badawczej oraz praktyce logopedycznej koncentruje się w szczególności na zagadnieniach związanych z dwujęzycznością i zaburzeniami mowy. Zainteresowania naukowe to bilingwizm, akwizycja języka, zaburzenia językowe, sprawności językowe i komunikacyjne. Najważniejsze publikacje: *Poprawność językowa i jej wpływ na komunikację wśród dzieci i młodzieży ze szkół polskich za granicą* (Kielce 2019, współautor: N. Močko), *Diagnoza poziomu słownika dziecka dwujęzycznego w języku prymarnym i sekundarnym. Studium przypadku* (Katowice 2016), *Komunikacja międzyludzka w opinii współczesnych uczniów – przyczyny powstawania barier komunikacyjnych i sposoby radzenia sobie z nimi* (Kraków 2014, współautor: N. Močko).

Kontakt: kamila.kuros@gmail.com




**ROZWAŻANIA  
LITERATUROZNAWCZE**







AGATA PALIWODA

 <https://orcid.org/0000-0003-4043-6557>Uniwersytet Rzeszowski  
Rzeszów

## Nowy Jork w prozie Janusza Głowackiego

New York in the prose writings of Janusz Głowacki

**Abstract:** The paper depicts the image of New York which emerges from the prose writings of Janusz Głowacki. The writer, meticulous in representing the topography of the metropolis, saw it as a city of stark contrasts, unlimited possibilities and complete unpredictability. The view of New York, always critical in Głowacki's writing, revealed its sharpness and depth especially in his recent novels. The city appears as a parable of the global world, its chaos and confusion of values, as a reality, in which poverty and wealth exist next to each other, people devoid of authenticity treat others like objects, confrontation with otherness blurs identity, and values are created by money and the market

**Keywords:** Janusz Głowacki, prose, New York, emigration

Nowy Jork, obok Warszawy, stanowi najważniejsze miasto na przestrzennej mapie twórczości Janusza Głowackiego. Korzystając z propozycji badawczej Małgorzaty Czermińskiej, powiedzieć można, że wykreował on Nowy Jork jako swoje miejsce autobiograficzne<sup>1</sup>. Miasto to pojawiło się w życiu Głowackiego, a potem jego twórczości, na skutek podyktowanych historią zdarzeń. Pisarz, co często wspominał w wywiadach, w grudniu 1981 roku poleciał do Londynu na premierę swojej sztuki *Kopciuch* w Royal Court Theatre, a rok później – w konsekwencji wprowadzenia w Polsce stanu wojennego – znalazł się w Stanach Zjednoczonych, gdzie nieprzerwanie mieszkał (głównie w Nowym Jorku) do 1989 roku<sup>2</sup>. Od tego czasu najpierw

---

<sup>1</sup> Badaczka miejsce autobiograficzne definiuje jako „znaczeniowy, symboliczny odpowiednik autentycznego miejsca geograficznego oraz związanych z nim kulturowych wyobrażeń” (Czermińska 2011, 188).

<sup>2</sup> W *Z głowy* pisarz wspominał, że przed 1983 r. w USA był dwa razy: uczestniczył w Międzynarodowym Programie dla Pisarzy na Uniwersytecie w Iowa, a wkrótce potem otrzymał

w Polsce bywał, potem znów związał się z Warszawą, ale Nowy Jork regularnie odwiedzał, tam też osiadła jego jedyna córka.

Twórca nie planował emigracji, ona mu się „przytrafiła”, ale kiedy już stała się faktem, wybrał Amerykę (a ściślej właśnie Nowy Jork<sup>3</sup>), tę – jak ją nazywał – „ziemię obiecaną, ale niekoniecznie dla wszystkich” (Głowacki 2004, 81). Zatem w dorobku literackim Głowackiego Nowy Jork to także – pozostając w obszarze przywołanych ustaleń – „przesunięte miejsce autobiograficzne”, które pojawia się, wówczas gdy emigrant znajduje jakąś „drugą ojczyznę, w której się osiedla i którą akceptuje przynajmniej do tego stopnia, że znajduje dla niej miejsce w swojej twórczości” (Czerwińska 2011, 195).

Janusz Głowacki od początku lat sześćdziesiątych, gdy zaistniał w polskim życiu literackim, a szczególnie wyraziście od roku 1968, kiedy to wydał zbiór opowiadań *Wirówka nonsensu*, aż do śmierci konsekwentnie demaskował absurdy czasów, w jakich przyszło mu żyć<sup>4</sup>. Wydaje się, że wyjazd z kraju i zmaganie się z nowymi amerykańskimi realiami (choć to momenty trudne w jego biografii), a następnie powrót do „odrodzonej” Polski – nie zmieniły zasadniczo ukształtowanego w czasach PRL-u sposobu oglądu świata, wrażliwości ani też metod artystycznego przetwarzania rzeczywistości, które wcześniej wykrystalizowane, stanowiły wyrazisty i bezbłędnie rozpoznawany styl pisarza<sup>5</sup>. Charakteryzują go m.in.: ironia, także autoironia, lekko skrywany cynizm, skłonność do groteski, dezynwoltura, operowanie banałem, kalamburzem oraz sloganem, upodobanie do stylizacji, głównie parodii, pastiszu oraz innych intertekstualnych nawiązań i wreszcie humor – niekiedy wisielczy (Gosk 1996, 35). Badacze zgodnie podkreślają znakomity słuch językowy pisarza, pozwalający tropić mu nowomowę, środowiskowe slangi, mowę potoczną, po to, by pokazać, jak te języki kształtują i fałszują obraz świata. Spoistość jego postawy wyznaczają też, jak to formułował Henryk Bereza (1997, 61), przyjaciel i wierny krytyk twórczości Głowackiego: antyestetyzm polegający na odrzuceniu estetycznych konwenansów, antypate-

---

stypendium Departamentu Stanu, które pozwoliło mu nieco zobaczyć i poznać Stany Zjednoczone (Głowacki 2004, 64).

<sup>3</sup> Głowacki pisał: „Do głowy mi nie przychodziło, że Ameryka to się zrobi mój kraj” (2004, 65). Mówił: „Gdyby mi się nie zdarzyła Ameryka, to nie wiadomo jakby ze mną było, pewnie wpadłbym w alkoholizm (...)” (Bartosz 2018, 13).

<sup>4</sup> Taką „postawę” Głowackiego pokazuje również jego ostatnia książka, opracowana już po śmierci pisarza przez jego żonę, Olenę Leonenko-Głowacką, *Bezszenność w czasie karnawału* (Głowacki 2018).

<sup>5</sup> Prozę emigracyjną twórcy szerzej omawiam w artykule „Zapisać strach przed zjściem świata”. *Uwagi o prozie Janusza Głowackiego* (Paliwoda 2007, 231–244).

tyczność i antyideologizm, niemający w sobie nic z nihilizmu. O swoistej jednorodności twórczości pisarza można mówić także dlatego, że posługuje się często techniką autoadaptacji wobec swoich wcześniej napisanych tekstów, „rekombinując ich pierwotną treść, język i formę gatunkową” (Popczyk-Szczęśna 2015, 9).

Kiedy Głowacki tematyzuje bycie emigrantem – zaś zagadnienie „emigracyjności” rozpatruje w szerszej płaszczyźnie uniwersalnych problemów ludzkiej egzystencji, ukazuje procesy destabilizacji dotychczasowego porządku, także w sferze aksjologii, z przeżyciem zjawiska przemocy w skali jednostkowej i zbiorowej ze społeczną alienacją i wykorzeniem (Paliwoda 2007, 236) – Nowy Jork pojawia się jako tło zdarzeń, a nawet swoisty „bohater” zarówno dramatów, powieści, opowiadań, jak i felietonów oraz fabularyzowanych wspomnień<sup>6</sup>. Do najsłynniejszego miasta świata pisarz żywił mieszane uczucia – „z jednej strony je kocham, z drugiej strasznie się w nim męczę” – takie wyznanie pojawiło się w portretującym autora *Ostatniego ciecica* opracowaniu Izy Bartosz (2018, 26). Twórca, próbując więc uchwycić *genius loci* Wielkiego Jabłka, przekonuje, że to zadanie arcytrudne, a potoczne wyobrażenia o nim w żaden sposób nie zbliżają do istoty fenomenu tej metropolii: „Polacy wiedzą wszystko o Nowym Jorku z filmów, pocztówek, ale to jest taka wiedza jak o Monie Lizie. Wiadomo, że się uśmiecha, ale nie wiadomo dlaczego i co ten uśmiech ma oznaczać” (Głowacki 2004, 77).

Z różnych tekstów Głowackiego wylania się obraz „za dużego miasta” dla stałych mieszkańców, a już na pewno dla tych emigrantów, których pisarz znał, których losem się przejmował i których historie z artystycznym oraz komercyjnym sukcesem opracowywał literacko, by wspomnieć tylko *Polowania na karaluchy*<sup>7</sup> czy *Antygonę w Nowym Jorku*. Nowy Jork to także miasto wielkich kontrastów, nieograniczonych możliwości, ale też całkowitej nie-

---

<sup>6</sup> Głowacki jest też autorem tekstu do albumu ze zdjęciami Nowego Jorku Jerzego Habdasa. Wydawnictwo to zostało pomyślane – wyjaśniał pisarz – jako rodzaj holdu złożonego miastu po tragedii 11 września 2001 r. przez zafascynowanych nim artystów (Habdas 2001, 5).

<sup>7</sup> Głowacki wspominał: „Po entuzjastycznej recenzji Franka Richa z *Polowania na karaluchy* w Manhattan Theatre Club na Off-Broadway, w którym Dianne Wiest grała w chwilę po otrzymaniu Oscara za rolę w filmie Woody’ego Allena *Hannah i jej siostry*, reżyser przedstawienia, Arthur Penn, powiedział, że ta recenzja jest warta pół miliona dolarów. I tak mniej więcej było, bo *Karaluchy* wystawiło ponad 50 teatrów w Ameryce, a potem poszła po całym świecie” (Głowacki 2019a, 314). Światowy sukces swoich sztuk „unaoczniła” też pisarz w wyborze dramatów zatytułowanym *Płóć i pół*, publikując tam swoje fotografie ze znakomitymi reżyserami i aktorami, wcielającymi się w postaci z jego utworów scenicznych, oraz zdjęcia wycinków prasowych ze świetnymi recenzjami (Głowacki 2007).

przewidywalności<sup>8</sup>. Rozpoznania i określenia, którymi próbował opisać nowojorskiego molocha, korespondują z opiniami znakomitych poprzedników pisarza na amerykańskim łądzie – równie mocno tym miastem oszłomionych. Głowacki chętnie się posiłkował ich poglądami. Czytamy: „Josif Brodski napisał, że budując to miasto, człowiek stworzył coś, nad czym w ogóle przestał panować. Isaac Bashevis Singer, zapytany o Nowy Jork, powiedział tylko jedno słowo: pośpiech” (Głowacki 2004, 77).

Skondensowany obraz miasta, o ile to w ogóle możliwe, zawarł pisarz w felietonie zatytułowanym *NYC*. Właściwie cały wart jest zacytowania, tym bardziej, że we wznowionym w 2019 r. zbiorze *Jak być kochanym* ma swoją premierę (Leonenko-Głowacka 2019, 377). Głowacki konsekwentnie eksponuje wymienione już wcześniej najważniejsze dla niego cechy metropolii: kontrast, różnorodność, ogrom, pośpiech. Przywołuje skrupulatnie nowojorskie adresy, które odzwierciedlały jego aktualne finansowe/społeczne położenie. Lokatorska wędrówka ze 196 ulicy, samego szczytu Manhattanu, za Harlemem, przez East Village, dzielnicę „mocno artystyczną, ciągnącą się po wschodniej stronie Manhattanu, między 14 a 1 ulicą” (Głowacki 2019b, 366) aż do „tam, gdzie chciałem” – oznacza sukces. Pisze:

Teraz mieszkam nareszcie tam, gdzie chciałem, czyli na Upper West Side nad rzeką Hudson, tuż przy River Side Park, w którym gram w tenisa. No w ogóle miło, portierzy w uniformach itd. Na rogu 102 i Broadway, czyli 2 minuty ode mnie, jest kawiarnia z ogromnymi oknami. A za nimi nieustający show: urzędnicy z Wall Street, wyprowadzacz psów, modelki, bezdomni i Japończycy przebrani za ninja. Niektórzy nazywają Nowy Jork kotłem, inni mozaiką. Jedni i drudzy mają rację (Głowacki 2019b, 366).

Co ciekawe, pisarz swojemu emigracyjnemu sukcesowi sprawiającemu, że dla rodaków stał się jego ikoną (Popczyk-Szczęsna 2015, 8) poświęcił właściwie tylko jeszcze akapit w *Z głowy*: „Kupiłem sportową toyotę i nareszcie marnowałem pieniądze. Boże, jaka to była ulga! Odwoziłem córeczkę Zuzię do szkoły. Jechałem sobie, odbijałem się razem z samochodem w oknach sklepów, patrzyłem na Nowy Jork i myślałem sobie: «Mam cię»” (Głowacki 2004, 157). Tych pięć krótkich zdań to jedyny ślad radosnego tryumfu Gło-

---

<sup>8</sup> „Nowy Jork jest nieprzewidywalny. Na ogół wszędzie wiadomo, komu się powinno udać, a komu nie. Tymczasem to gigantyczna kombinacja banków, teatrów, meczetów, urzędów imigracyjnych i kościołów, do których przytulają się niedbale zamaskowane domy publiczne. Widziała już kłęski pewniaków i oszalamiające kariery stuprocentowych loserów” (Głowacki 2019b, 363).

wackiego w mierzeniu się z Nowym Jorkiem, momentu, kiedy przeglądając się w – jak to nazywa Ewa Rewers – ekranach ponowoczesnego miasta (Rewers 1997, 41–50), widzi się zwycięzcą. Pisarz, świadomy, że sukces zdarza się tylko nielicznym – bo większość „gdzieś się gubi. Czasem coś tam o nich jeszcze slychać, że coś tam odkryli albo namalowali, napisali czy nakręcili. Albo kogoś zabili czy ktoś ich zastrzelił. Ale na ogół się rozpuszczają na dobre” (Głowacki 2004, 77) – eksponuje przede wszystkim dominujące w emigracyjnym doświadczeniu strach, biedę, ciężką pracę lub jej brak, tęsknotę za krajem i wreszcie bezdomność, zatem: upokorzenie i przegraną. Tym problemom twórczości Głowackiego badacze przyglądali się już z uwagą w szerszych i węższych kontekstach obrazu emigranta i Ameryki w literaturze polskiej (Dąbrowski 2013, 288–303; Adamczyk 2014, 77–78).

Jednak obraz Nowego Jorku, bycia w mieście, w prozie Głowackiego wyłania się nie z opisów aglomeracji widzianej przez szyby mknącego po szachownicy ulic samochodu, ale przede wszystkim z obserwacji wynikłych w trakcie jej pieszego przemierzania<sup>9</sup>, kiedy to „Obcy” spotyka się z wielokulturową „innością” (Ferenc 2012). Ewa Rybicka zauważa, że sytuacja przechodnia jest alegorią „człowieka miejskiego”, a „«ruchomy» status przechodnia sygnalizuje jego nomadyczną, nieustaloną i niezwiązaną z miejscem tożsamość” (Rybicka 2003, 210). W *Beższenności w czasie karnawału* Głowacki pisze:

Ja wiem sporo o takim łażeniu niejasnym, bo tak łażłem na początku emigracji w Nowym Jorku po 42 Ulicy, głównie od 5 Alei do 9 i z powrotem. Zapchanej krążącymi, łażącymi tak jak białymi, czarnymi, żółtymi. A pod ścianami uszminowane twarze i przypudrowane piersi. (...). Erotyczne to było, aż dech zapierało, ale nie dla mnie, człowieka bez kasy. (...) Czyli na 42 ulicy, już nie mówię o dziewczynach, nawet szeptu sprzedawców cracka mnie nie dotyczyły. Powrót do małego mieszkanka (...) też nie kusil. Więc łażłem i się patrzyłem, bo a nuż coś wypatrzę. Wybierałem sobie z tłumu trzy albo cztery osoby i się zastanawiałem, kim są i po co łażą” (Głowacki 2018, 52–53).

Pisarz, uznający podobnie jak Jean Baudrillard, „że nie ma nic bardziej intensywnego, elektryzującego, żywotnego i rwącego niż ulice Nowego Jorku”

---

<sup>9</sup> K. Szalewska cytuje Z. Herberta, który pisał, że flanowanie to „włóczenie się bez planu według perspektyw, a nie przewodników” i zauważa, że „tę dyrektywę mogłoby powtórzyć większość współczesnych twórców podejmujących temat miejski” (Szalewska 2015, 32).

(Baudrillard 1998, 26), jest nimi wyraźnie zafascynowany. Chłonie jako przechodzień i widz (Gutorow 2006, 189) uliczny ruch, ludzką różnorodność, zapachy. Konsekwentnie nasycza swe teksty nazwami ulic, dokładnie lokalizuje je w przestrzeni, najczęściej – Manhattanu, który, jak wyjaśnia, ma mało wspólnego z resztą metropolii, podobnie jak Nowy Jork z Ameryką (Głowacki 2004, 77). Za Katarzyną Szalewską (2015) powiedzieć można, że Głowacki mapuje miasto ze względu na własne doświadczenia, pokazując czytelnikowi swój Nowy Jork, odzwierciedla jednostkowe trasy<sup>10</sup>.

Z pisarzem i m.in. z tak samo nazwanym bohaterem jego prozy (z cytowanej wcześniej *Bezsensowności w czasie karnawału*), czy też z Januszem/Dżanussem i Dżerzim (z *Good night, Dżerzży*) – jako czytelnicy – przemierzamy się po Nowym Jorku szczegółowo informowani o jego topografii<sup>11</sup>. W prozie Głowackiego nie tylko ulice, place, mosty, tunele, ale też nie-miejsca<sup>12</sup>: dworce, stacje metra, odsłaniają swoje tajemnice. Twórca prowadzi nas do lepszych i gorszych barów, restauracji oraz klubów – z tymi najbardziej ekskluzywnymi włącznie, wprowadza na mniej i bardziej eleganckie przyjęcia, do luksusowego penthouse'u na szczycie dwudziestopiętrowego wieżowca i porno-kina. Oprócz powszechnie znanych miejsc pokazuje/obnaża też nieturystyczny Nowy Jork. Migawkowo przywołuje m.in.: znakomite adresy (np. pałacyk ambasady francuskiej na Piątej Alei przy Siedemdziesiątej Dziewiątej ulicy) i obraz parku ze śpiącymi na ławkach bezdomnymi. Informuje o ludziach koczujących kilka pięter pod stacjami metra, a po śmierci grzebanych w pięciowarstwowych grobach<sup>13</sup> i portretuje ekspertów w garniturach od Armaniego, udających się do hotelu Hilton na konferencję poświęconą walce z głodem. W pomyślanej jako poszukiwanie śladów Kosin-

<sup>10</sup> „Włóczęga, reporter, flaner... Mapowanie polega więc na różnorodnych praktykach odrzucenia istniejącego planu miasta, według którego porusza się turysta, dystansu wobec systemu, wreszcie – promocji indywidualnej, subiektywnej mapy odzwierciedlającej jednostkowe trasy” (Szalewska 2015, 32).

<sup>11</sup> Jak bardzo szczegółowo uzmysławiają fragmenty *Good night, Dżerzży* (Głowacki 2010, 9, 78, 107, 249), ale ta sama skrupulatność charakteryzuje opisy Nowego Jorku zawarte choćby w skromnych objętościowo opowiadaniach *Pole Garnarza* czy też *Sonia, która za dużo chciała* (Głowacki 2011a) oraz w przywoływanych już wspomnieniach i felietonach.

<sup>12</sup> A nie-miejsca właśnie – jak pisze M. Augé (2008, 129) – skazują ludzkość „na samotniczą indywidualność, na przechodniość, na prowizoryczność i efemeryczność”.

<sup>13</sup> W opowiadaniu *Pole Garnarza* jeden z bohaterów, wyjaśniając koledze, że nowojorskie Potter's Field jest miejscem pochówku „kryminalistów, nędzarzy bez nazwiska, odrzutków...”, konkluduje: „Na Potter's Field jest przeludnienie. Grzebią w pięciu warstwach. To jest miasto najwyższych domów i najgłębszych grobów” (Głowacki 2011b, 29).

skiego powieści penetruje podziemne labirynty korytarzy ze swoim bohaterem, który w klubach sado-maso w towarzystwie ścisłej elity „trzęsącej Nowym Jorkiem” (Sobolewska 2010, 86) odnajduje nie tylko dyskrecję, ale też miłosierdzie i – jak czytamy – człowieczeństwo. Pisarz rejestruje odpadające tynki i luszczące się farby w bliskości lśniących fasad, szyb i luster „szaleńczo wertykalnego” miasta. Jednak na jego szczycie (a z pionowością zawsze utożsamiany był święty wymiar przestrzeni) (Norberg-Schulz 2000, 21; Słonka 2006, 201) nie ma nic – co najwyżej oderwani od realnego świata bajecznie bogaci producenci filmowi sportretowani w czerni, bo pogrążeni w żalobie po śmierci (niewykluczone, że samobójczej) kota, „bo koty na Manhattanie są niemal zawsze w depresji” (Głowacki 2010, 10). Tak „ostatecznie” wartościowana jest nowojorska przestrzeń. Za jej interpretacyjną wykładnię posłużyć mogą słowa autora zapisane w innym miejscu: „Tak czy inaczej Nowy Jork to setki pięter w górę, ale też parę w dół (...). Na świetną imitację nieba zerka całkiem realne piekło” (Głowacki 2019b, 366).

Moloch w twórczości Janusza Głowackiego – a szczególnie w *Ostatnim cieciu* i w *Good night Dżerzsi*, bo spojrzenie na Nowy Jork jest zawsze krytyczne, a w tych powieściach ujawniło całą swoją ostrość i głębię – jawi się parabolą świata globalnego. Świata, w którym nędza i bogactwo sąsiadują ze sobą, ludzie pozbawieni autentyczności instrumentalnie posługują się innymi, konfrontacja z innością rozmywa tożsamość, a wartości kreowane są przez rynek i pieniądz (Adamczyk 2014, 86). Tak jak w latach 60. i 70. pisarz potrafił rozpoznać oraz dać artystyczny wyraz splątaniu polskich postaw i skoltunieniu myśli, również i tu udało mu się ukazać zidiocenie, chaos i pomieszanie wartości współczesnego świata (Baniewicz 2016, 314), w czym „nowojorska perspektywa” okazała się szczególnie owocna.

## Bibliografia

- Adamczyk K., 2014, *Koniec mitu. Ameryka emigrantów lat osiemdziesiątych*, w: Nowacka B., Szalasta-Rogowska B., red., *Literatura polska obu Ameryk. Studia i szkice. Seria pierwsza*, Katowice – Toronto.
- Augé M., 2008, *Nie-Miejsca. Wprowadzenie do antropologii nadnowoczesności: fragmenty*, przeł. Działek A., „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 4 (112) [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Teksty\\_Drugie\\_teoria\\_literatury\\_krytyka\\_interpretacja/Tekst\\_y\\_Drugie\\_teoria\\_literatury\\_krytyka\\_interpretacja-r2008-t-n4\\_\(112\)/Teksty\\_Drugie\\_teoria\\_literatury\\_krytyka\\_interpretacja-r2008-t-n4\\_\(112\)-s127-140/Teksty\\_Drugie\\_teoria\\_literatury\\_krytyka\\_interpretacja-r2008-t-n4\\_\(112\)-s127-140.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Tekst_y_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2008-t-n4_(112)/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2008-t-n4_(112)-s127-140/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2008-t-n4_(112)-s127-140.pdf) [dostęp: 17.09. 2018].
- Baniewicz E., 2016, *Dżanus. Dramatyczne przypadki Janusza Głowackiego*, Warszawa.

- Bartosz I., 2018, *Świat bez Głowy. Portret Janusza Głowackiego*, Warszawa.
- Baudrillard J., 1998, *Ameryka*, przeł. Lis R., Warszawa.
- Bereza H., 1997, *Dzielo*, „Twórczość”, nr 1.
- Czerwińska M., 2011, *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 5 (131).
- Dąbrowski M., 2013, *Literatura emigracyjna lat osiemdziesiątych. Perspektywa amerykańska: Głowacki i inni*, w: Czapliński P., Makarska R., Tomczok M., red., *Poetyka migracji. Doświadczenie granic w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Katowice.
- Ferenc T., 2012, *Artysta jako Obcy. Socjologiczne studium artystów polskich na emigracji*, Łódź.
- Głowacki J., 2004, *Z głony*, Warszawa.
- Głowacki J., 2007, *Pięć i pół*, Warszawa.
- Głowacki J., 2010, *Good night, Dżerżi*, Warszawa.
- Głowacki J., 2011a, *Sonia, która za dużo chciała. Wybór opowiadań*, Warszawa.
- Głowacki J., 2011b, *Pole Garnarczka*, w: tegoż, *Sonia, która za dużo chciała. Wybór opowiadań*, Warszawa.
- Głowacki J., 2018, *Beżenność w czasie karnawału*, Warszawa.
- Głowacki J., 2019a, *Broadway*, w: tegoż, *Jak być kochanym*, Warszawa.
- Głowacki J., 2019b, *NYC*, w: tegoż, *Jak być kochanym*, Warszawa.
- Gosk H., 1996, *Summa literacka*, „Nowe Książki”, nr 9.
- Gutorow J., 2006, *Nowojorskie rozproszenie. O pewnej fascynacji Wallace'a Stevensa*, w: Pyzik T., red., *Wielkie tematy literatury amerykańskiej*, t. 3, *Miasteczka, miasta, metropolie*, Katowice.
- Habdas J., 2001, *New York*, Olszanica.
- Leonenko-Głowacka O., 2019, *Nota edytorska*, w: Głowacki J., *Jak być kochanym*, Warszawa.
- Norberg-Schulz C., 2000, *Bycie, przestrzeń i architektura*, przeł. Gadomska B., Warszawa.
- Paliwoda A., 2007, „Zapisać strach przed zdioceniem świata”. Uwagi o prozie Janusza Głowackiego, w: Andres Z., Pasternski J., Wal A., red., *Proza polska na obczyźnie. Problemy – dyskursy – uzupełnienia*, t. 2, Rzeszów.
- Popczyk-Szczęśna B., 2015, *Pontórzenia i powroty. O dramaturgii Janusza Głowackiego*, Katowice.
- Rewers E., 1997, *Ekran miejski*, w: Zeidler-Janiszewska A., red., *Pisanie miasta – czytanie miasta*, Poznań.
- Rybicka E., 2003, *Modernizowanie miasta: zarys problematyki urbanistycznej w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków.
- Słonka M., 2006, *(Do)chodzenie w Nowym Jorku. Perypatetyczne doświadczenie miasta w „Szklanym mieście” Paula Austera*, w: Pyzik T., *Wielkie tematy literatury amerykańskiej*, t. 3, *Miasteczka, miasta, metropolie*, Katowice.
- Sobolewska J., 2010, *Król upokorzeń*, „Polityka”, nr 46.
- Szalewska K., 2015, *Retoryka bycia-w-mieście. Figury przestrzeni i myśli*, w: Roszczyńska M., Wądolny-Tatar K., red., *Nowe poetyki miejskie. Z problematyki urbanistycznej w literaturze XX i XXI wieku*, Kraków.

**Agata Paliwoda** – dr hab., Zakład Literatury Polskiej XX i XXI Wieku, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów, Polska.

Jej zainteresowania naukowe dotyczą literatury współczesnej, a szczególnie literatury emigracyjnej, pogranicza kultur i popularnej. Jest autorką artykułów oraz szkiców opu-



blikowanych w wydawnictwach zbiorowych i pismach naukowych, monografii *Granice i pogranicza w powieściach Sergiusza Piaseckiego* (Rzeszów 2009), „*Swoja i obca*”. *Twórczość literacka Danuty Ireny Bieńkowskiej* (Rzeszów 2015), a także współredaktorką książki *Liryka żołnierska. Estetyka i wartości* (Rzeszów 2011).

Kontakt: [agatapaliwoda@gmail.com](mailto:agatapaliwoda@gmail.com)





JOLANTA PASTERKA

 <https://orcid.org/0000-0003-0359-0264>Uniwersytet Rzeszowski  
Rzeszów

## Literackie figury domu w prozie Danuty Mostwin

Literary figures of the home in Danuta Mostwin's prose

**Abstract:** The paper attempts to describe the literary figures of the home in Danuta Mostwin's seven-volume "Polish saga" (*Dom starej lady*, London 1958, *Ameryka! Ameryko!*, Warszawa 1981, *Cień księdza Piotra*, Warszawa 1985, *Szmaragdowa zjawia*, Warszawa 1988, *Tajemnica zwyciężonych*, London 1992, *Nie ma domu*, Lublin 1996, *Słyszcie, jak śpiewa Ameryka*, London 1998). The biography of the author of *Dom starej lady* matches the biographies of multigenerational Polish families that had endured the partitions of Poland, wars, communism, and exile. This autobiographical feature become the substrate for most of Mostwin's novels. The deliberations, set in the context of philosophical and axiological as well as literary theory findings show the transformations in the creation of the figure of the home in these prose writings. The evolution of the imagery of the home ranges from an Arcadian home to an "anti-home", "home as an ark", and "home regained". This corresponds to Danuta Mostwin's philosophical position, as she considered this combination of values brought from her native country and the values acquired in the country where she settled as most optimal form of defending Polish identity in exile.

**Keywords:** Danuta Mostwin, emigration, home, symbolism

Człowiek od początku swojego istnienia pragnie miejsca, w którym czułby się bezpiecznie. Poszukuje przestrzeni osłaniającej jego prywatne życie. To jedna z podstawowych kulturowych aktywności jednostki. Martin Heidegger zamieszkiwanie w domu interpretuje jako konieczny warunek obecności jednostki w świecie albo wręcz sposób jej bytowania na Ziemi. Filozof stawia zatem znak równości pomiędzy „byciem” człowiekiem a zamieszkiwaniem (Heidegger 1974, 137–152). Budować, wznosić to tyle, co otaczać opieką. Taka interpretacja sytuuje dom jako przestrzeń szczególną, bowiem rozpostarta pomiędzy ziemią a niebem, zbliża człowieka do Stwórcy. W tym

kontekście budowanie domu jest w pomniejszonej skali swoistym powtórzeniem aktu stworzenia świata, to kreowanie własnego mikrokosmosu. Sam obrzęd stwarzania/budowania/wznoszenia, za Mircea Eliadem, uświęca przestrzeń, czyni ją miejscem *sacrum* (Eliade 1992, 27–34). Człowiek przywiązuje wagę do tego w jakim miejscu się osiedli i jaki zbuduje dom, bowiem bierze na siebie odpowiedzialność za „kreację przestrzeni wybranej na miejsce zamieszkania” (Trojanowska 2008, 19). Osiedlenie i budowanie to działania związane z takim a nie innym wyborem egzystencjalnym, „wyborem «świata», który «stwarzając» gotowi jesteśmy przyjąć” (Eliade 1970, 72).

Historia XX wieku naznaczona przymusowym porzuceniem domu i, dłużej lub krócej, odczuwaną bezdomnością jeszcze mocniej akcentuje marzenie jednostki o własnym „gnieździe”. W wyniku kataklizmów wojennych i zmian politycznych dom nabierał wówczas szczególnego znaczenia, wiązał się ze stratą i próbami jego odbudowania, często w obcym miejscu, w obcej przestrzeni. Wraz z naruszeniem tej przestrzeni pojawiło się rewaloryzowanie wartości, tradycji, religii, wspólnotowości. Nastąpił zatem swego rodzaju aksjologiczny rozstrój.

W literaturze kategoria ta nie sprowadza się jedynie do znaczenia symbolicznego. Budowanie przez *homo domesticus* własnej siedziby utożsamiane jest także – jak przekonuje Anna Legeżyńska – ze strukturą myślenia. Dom nie tylko „osobliwie istnieje, lecz również osobliwie znaczy” – powiada badaczka (Legeżyńska 1996, 7–8). Uczona dowodzi, że „potrzeba zachowania korzeni lub odnalezienia tożsamości, pojawia się zawsze wraz z tęsknotą o utraconym domu” (Legeżyńska 1996, 19). Wówczas na obraz realnego braku domu nakłada się ten oniryczny, do którego, cytując Bachelarda, „wiernie powracamy zasnąwszy” (Bachelard 1975, 301). W ten sposób rodzą się wspólne ludziom archetypiczne wyobrażenia omawianej figury jako schronienia, oazy intymności, powrotu do beztroskiego dzieciństwa. Archetyp domu to Matka uosabiająca macierzyńskie ciepło (Bachelard przyrównuje bezpieczny, zamknięty budynek do łona matki (1975, 324–324)) i Ojciec – przywódca rodu, gwarant bezpieczeństwa.

Człowiek nosi w sobie swoje własne wspomnienie rodzinnego gniazda. To nie tylko budynek, mury, ale przede wszystkim szczegóły, przedmioty, dźwięki, kolory, zapachy, które działają na pamięć i wyobraźnię jednostki, inspirują niczym ów proustowski smak magdalenki (Gołaszewska 1997). Trafnie scharakteryzował te doznania Marian Kisiel, który pisze, że „uwodzi nie całość, ale część – drobiazg, rzecz, zapach. To, co idiosynkratyczne, a nie wspólnotowe. Domy skrywają wiele tajemnic, każdy z nas ukrył w nim

przynajmniej jedną własną” (Kisiel 2019, 481). To doświadczenie jednostkowe domu w perspektywie temporalnej obrasta w mit, staje się – powtórzę za wspomnianym wyżej badaczem – opowieścią uświęconą, „gdzie to, czego już nie ma, co prawdopodobnie było, a teraz istnieje tylko w narracji osoby pamiętającej, staje się zasadniczą częścią mojego «ja»” (Kisiel 2019, 481).

Z takiej perspektywy chciałabym przyjrzeć się prozie Danuty Mostwin, która w siedmiotomowej „sadze polskiej” (*Dom starej lady*, Londyn 1958; *Ameryko! Ameryko!*, Warszawa 1981; *Cień księdza Piotra*, Warszawa 1985; *Szmaragdowa zjawia*, Warszawa 1988; *Tajemnica żyjących*, Londyn 1992; *Nie ma domu*, Lublin 1996; *Słyszę, jak śpiewa Ameryka*, Londyn 1998) akcentuje rolę rodzinnego domu – miejsca niszczonego przez zaborców, powstania, wojny, komunizm, ale nigdy niezniszczonego, odradzającego się w emigracyjnych realiach niczym mityczny Feniks z popiołów.

W biografii Danuty Mostwin oraz w jej wspomnieniach powtarzają się trzy lokacje związane z rodzinnym domem: Kraśnik, Lublin i Warszawa. Do nich po latach dołączy amerykańskie Baltimore. Te miejsca odnajdujemy także w jej powieściach, stają się ważną przestrzenią autobiograficzną. Wpisane w realia geograficzne i historyczne ulegają stopniowo procesom mityzacji, ale także poddane zostają zabiegom fikcyjnym. W twórczości autorki *Olimii* dom tożsamy jest z rodem. Mimo zmieniających się uwarunkowań politycznych kraju oraz sytuacji materialnej rodziny (rodzina opowieść rozpoczyna się bowiem historią prapradziadków narratorki od roku 1863 i jest prowadzona do lat dziewięćdziesiątych XX wieku) pewne elementy tego opisu są stałe. Znaczenie to nie ulega zmianie (Dutka 2008, 66).

Figura domu w sadze Danuty Mostwin pełni odmienną funkcję niż ta, wywodząca się z romantyzmu zawarta w maksymie: „szczęścia w domu nie znalazł, bo go nie było w ojczyźnie”, bowiem podstawą egzystencji bohaterów jest właśnie gniazdo rodzinne. Praca (w pozytywistycznym rozumieniu) i pełne wyrzeczenia życie podporządkowane zostaje realizacji marzenia o własnym miejscu. Pradziadek narratorki, Jan Zdziechowski, obiecuje narzeczonej Paulinie Kulczybównie:

dom ci taki wybuduję (...) jakiego nikt jeszcze nie miał. Dwór to będzie. Najpiękniejszy z wszystkich dworów w okolicy. Modrzewiowy będzie dom, osikowy gont, a podłogi wszystkie z dębu (...). W każdym [pokoju] wstawię wielki piec (...) z kolorowych kafli. (...) Klomb będzie jeden wielki, ogrodzony (...) lipami (Mostwin 2004, 21).

Dom jako miejsce zorganizowane, uporządkowane, ogrodzone jest znakiem porządku i ładu. Przeciwstawiany jest chaosowi świata. Zwróćmy uwagę, że szczególne miejsce w cytowanym opisie zajmuje opis dachu interpretowanego jako niebo oraz pieca – metafory ogniska domowego. Wyobrażenie rodzinnego gniazda Zdziechowskich jest także silnie powiązane z symboliką domu polskiego, szlacheckiego, rodem z Mickiewiczowskiego Soplicowa. W latach rozbiorów siedziba taka była postrzegana jako azyl duchowy i ostoja polskości. Ta mocno nacechowana relacja dom – ojczyzna w prozie Mostwin wybrzmiewa szczególnie. W historię rodu narratorki silnie wpisuje się działalność księdza Ściegienego, ojca chrzestnego prapradziadka narratorki, *alter ego* pisarki, udział brata prababki w rewolucji październikowej, wreszcie wstąpienie w szeregi Armii Krajowej samej narratorki. W tym kontekście mamy tu do czynienia z mocno zakorzenioną w świadomości Polaków figurą domu jako miejsca kultywowania tożsamości narodowej. Jednak jak wolno sądzić, nie tylko takie ujęcie tego motywu zajmuje Danutę Mostwin. W jej prozie o wiele więcej miejsca poświęcono jego znaczeniu dla krystalizacji rodziny i kształtowania postaw jej członków. Dlatego narracja całej sagi to swoista wędrówka w czasie od kraśnickiego domostwa praprababki Katarzyny i lubelskiego mieszkania Pauliny do domu jej praprawnuczki Bogi w Monumental City (Baltimore). Nestorka rodu – Paulina nie doczekała się wyśnionego i obiecanego przez męża dworku: „[Jan] nie wybudował [domu]. Od czterech lat mieszkali w dawnym domu kraśnickiego organisty. Dom ten niski, słomą kryty, nieszczelny już był, wilgotny” (Mostwin 2004, 21).

Dla rodziny Kulczybów dom był najważniejszy. Utyskujący na opieszałość i lenistwo zięcia, senior rodu powtarzał córce:

pamiętaj, pierwsze siedło, drugie jedło. (...) Człowiek bez gruntu, bez tego domu swego, to jak to drzewo, co widzisz w lesie ścięte, jeszcze te gałązki w listkach, a już uschle, ani się rozwinie, ani przetrwa. Najpierw w siele siedz, a potem, o innych sprawach radź (Mostwin 2004, 22).

To ważne przykazanie, które wyniosła z domu ojca jego córka, istotne było z dwóch powodów. Po pierwsze, dom gwarantował trwałość rodu, był swego rodzaju schedą pochodzenia. Po wtóre, w tradycji mistyków uważano go za „żeński aspekt Wszechświata (podobnie jak ogród) oraz za siedlisko duszy” (Kopaliński 1990, 69). Wpisywał się tym samym w sferę wpływów kobiecych. Dla wszystkich bohaterek prozy Mostwin walka o to własne

miejsce, oswojoną przestrzeń, będzie priorytetem. Budowanie domu to kreacja miejsca. Przypomnijmy, że wedle Kwiryny Handke jest on „najbardziej podstawowym synonimem miejsca” (Handke 1997, 29). W ten sposób dzięki wznoszeniu swojej siedziby zostaje wydzielony fragment przestrzeni należącej „dotąd do świata”, jest on niejako „udomowiony”. Jeśli Yi-Fu Tuan twierdzi, że „miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność” (Tuan 1987, 13), to w przypadku budowania domu owa zawłaszczona przestrzeń staje się miejscem. Opozycja miejsce – przestrzeń (dom – świat) pozostaje, ale jest bardziej widoczna. Człowiek zmienia perspektywę widzenia świata, patrzy na niego z domu, z wewnątrz, dlatego ważne jest, jakie to domostwo będzie, jakie będą jego „fundamenty”. Paulina sama wybuduje dom/kamienicę w Lublinie, do którego będą powracać jej dzieci i wnuki. Katarzyna swojej pierworodnej zaszczepiła umiejętność dbania o rodzinny klimat, następnym dwu pokoleniom dom rodzinny będzie się łączył w myślach z ciepłem, przytulnością i zapachami. Seniorka rodu kojarzyła się dzieciom, wnukom i prawnukom jako osoba przywiązana do czynności domowych, która wypracowała własne przepisy potraw i kompozycje przypraw. Wspomnienie jej domostwa przywoływało w pamięci spiżarnię wypełnioną przetworami oraz doznania smakowe i zapachowe:

Obraz anyżku z wielkich glinianych mis, zapach kielbas i szynki, cierpki zapach marynat w stojących rzędem na półkach słoikach pełnych kiszonych ogórków, borówek, zielonych pomidorów, śledzi, zapach zalanych tłuszczem smażonych i pieczonych mięs, grzybów, korzeni (Mostwin 2004, 18).

W innym miejscu narracja koncentruje się na szczegółowych opisach przygotowań do świąt. Mieszkanie wypełnia wówczas zapach wanilii, araku, parzonych migdałów. Paulina w wianie od matki Katarzyny otrzymuje przepisy na mazurki, wielkanocne baby, przekładaniec ze śliwkami oraz porady, jak sklarować masło albo gotować miód na nalewkę.

Królestwem Mostwinowych bohaterki pozostaje kuchnia. Freud odczytywał ją w kontekście marzeń sennych jako symbol matki. To przestrzeń szczególnie nacechowana, powszechnie uważana za serce domu, ale i ośrodek decyzyjny (jest wszakże miejscem rodzinnych narad dotyczących udziału w konspiracji albo opuszczenia na stałe ojczyzny). Zwróćmy uwagę, że przytoczone w cytowanym fragmencie wyobrażenia wizualne, smakowe i zapachowe są szczególnym portretem pamięciowym Katarzyny, obrazem, który przetrwał w kolejnych pokoleniach i automatycznie niejako wywołuje

u prawnuczki wspomnienie losów jej rodziny, sięga przeszłości zakorzenionej w XIX wieku. W ten sposób tworzy się mit domu jako gniazda, w całej sadze jest on ważnym budulcem rodzinnej opowieści. Będzie ów mit powracał w obrazie domu prababki w Kraśniku, babki Pauliny w Lublinie, rodziców na Saskiej Kępie w Warszawie (Stępień 2000, 41). Umiejscowiony w centrum narracji zapewnia bohaterom sagi bezpieczeństwo, spokój, szacunek i oczywiście – miłość. Kolejne pokolenia Kulczybów dzięki ciężkiej pracy i nauce bogaciły się, budowały coraz nowocześniejsze domostwa, ale tego pierwszego siedliska utożsamianego z prażródłem pochodzenia, mimo że po latach stało się ciasnym, pozbawionym wygód miejscem, nikt z potomków rodu nie odważył się wyburzyć.

Domek jest wiekowy, chyba go jeszcze stawiał dziadek Dominik. Mury solidne, średniowieczna forteca (...) przysiadł mocno na ulicy, wszczepił się, trwał (Mostwin 2005, 24).

Powrót do lubelskiego domu uruchamia w pamięci matki Bogi wspomnienia osób, które w nim mieszkały, ale i tych, które znajdowały w nim schronienie. Przywołuje z przeszłości także obrazy zwyczajów kultywowanych przez rodzinę. Autorka *Amerylko! Amerylko!* z niezwykłą starannością odtwarza tradycje polskiego domu. Piszze o zwyczajach związanych z weselem (kupno materiału na suknię, wybór jej fasonu, zakup bielizny osobistej i pościeli, zaślubiny w kościele, powitanie młodej pary chlebem i solą) i szczegółowo odtwarza wystrój pomieszczeń (stół przykryty białą serwetą, chłdnik w porcelanowej wazie, na ścianach poczerniały obrazy, pod nimi wysiedziane fotele, kanapa). W tym znaczeniu figura domu w opowieści Danuty Mostwin pełni funkcję (za Pierre'em Nora) miejsc pamięci, które postrzegamy nie tyle jako konkretne punkty topograficzne, ale przede wszystkim jako znaki tożsamości samego autora (Zalewski 1996, 45), a także wytwory kulturowe, które są zakodowane w świadomości zbiorowej jako własność danej wspólnoty (Nora 2009, 4–12).

W trzech ostatnich częściach sagi (*Nie ma domu*, *Dom starej lady* i *Amerylko! Amerylko!*) dom został wykreowany jako symbol utraty albo wręcz jego zaprzeczenie – antydom (Trojanowska 2008, 87). W powieści *Nie ma domu* tytułową sekwencję bohaterka powtarza wielokrotnie niczym mantrę. Dom przy ulicy Francuskiej w Warszawie został roztrzaskany przez spadające radzieckie (nie niemieckie!) pociski:



Odgłos dział coraz wyraźniejszy. Nagle huk! Blisko. To w nas. Dom szarpnął się. Zakolysał. Osiadł. Tynk w oczach, w gardle. Krzyk. Na pomoc! Ratunku! (Mostwin 2005, 15).

Personifikacja domu, który „czuje”, „szarpnął się”, „zakolysał się”, wzywa ratunku, podkreśla silny z nim związek jego mieszkańców. Oszczędność słowa, zastosowana zgoła Lechoniowa metaforyka (zob. liryk *Póki my żyjemy*) oddaje tragizm chwili. Matka narratorki Irena nie poddaje się i w zrujnowanej stolicy, na Saskiej Kępie, wynajduje mieszkanie, do którego znosi ocalale z bombardowania sprzęty, by stworzyć namiastkę dawnego domu. Boga z podziwem i wdzięcznością opisuje poczynania rodzicielki:

Wiedziałam, już coś kombinuje, tworzy, organizuje na tych minach, wśród płaskich mogilek, pomaga kielkującemu życiu niezłamana okupacją, bije z niej nowy gejzer energii (...). Wchodzimy do dużego narożnego pokoju (...). Parkiet. Dywan! Rozpoznaję meble uratowane i przeniesione tu z naszego dawnego mieszkania: wielkie biurko ojca, fotele, tapczan. Ile wysiłku musiało ją kosztować wyszukanie tej wyspy niewiarygodnego luksusu w zburzonym mieście (...). Ocalale mieszkanie było jak gniazdo uwite w dziupli uderzonej przez piorun. Ushła już ścięta korona i żywica zastyga na ranach kory, ale życzliwe wnętrze jeszcze osłania i chroni (...). Kuchnia tętni życiem (Mostwin 2005, 45, 47).

Jednak wysiłek budowania własnego domu od nowa w powojennej ojczyźnie zakończy się niepowodzeniem. Na przeszkodzie stanie komunistyczna władza uosobiona w postaci siłą dokwaterowanego sublokatora – prostackiego Bielika, konfidenta, donosiciela i pijaka. Dom jako schronienie, jako przestrzeń własna i bezpieczna przestał istnieć.

Miejsce domu w państwie totalitarnym zajmuje antydom – zaprzeczenie wszystkich po kolei cech Gniazda – bezpiecznego schronienia. W świecie opanowanym przez fałszywe wartości nie sposób już bowiem czuć się pewnie i bezpiecznie (Trojanowska 2008, 87).

Niepokój rodziny Bogi budzi zgraja rozpychających się w mieście chamskich Bielików i szpiegujących dla nowej władzy donosicieli. „Dom nie istnieje, nie jest możliwa jego kreacja w zniewolonym przez kłamstwo i strach świecie” (Trojanowska 2008, 87).

Narratorka i potomkini rodu wraz z mężem i matką opuszczają to, co przestało być domem, w znaczeniu szerszym emigrują nie tylko z konkret-

nego miejsca zamieszkania, ale z ojczyzny. Na obczyźnie stery budowania gniazda przejmują najmłodsza przedstawicielka rodu – Boga. W Londynie kupuje dom na The Park – adres jest ważny, bo umiejscawia i stabilizuje egzystencję na emigracji. Mostwin owo pragnienie posiadania własnego domu opisuje tak:

żeby można było mówić głośno, do woli, biegać po własnych schodach, patrzeć przez swoje okna na swój kawałek ogródka (...). To nieważne, że świat naokoło nie był takim, do jakiego przywykliśmy od dzieciństwa! Po przekroczeniu progów naszego domu odnajdziemy go i odnajdziemy siebie (Mostwin 2006, 10).

W sytuacji wyobcowania i poczucia bezdomności aktywa własnego miejsca zamieszkania nie sprowadzają się jedynie do kupna budynku, ale polegają też na kreowaniu domu. Dom na emigracji ma bowiem spełniać rolę depozytariusza wartości i tradycji rodzinnych, ale także ma być strażnikiem polskości. Zatem obok próby modernizacji starej angielskiej willi na wzór polskiego dworku, którą podejmują nowi właściciele, zostają wprowadzone/odtworzone obrzędy i zwyczaje, jakie były kultywowane w kraśnickim i lubelskim domu przodków. Mostwin w powieściach, których akcja dzieje się na emigracji, zmienia model opisu. Dom-gniazdo zostaje zastąpiony wzorcem domu-arki. Narratorka sagi zabiera bowiem w podróż w nieznaną wszystko to, co najcenniejsze: rodziców, własne dzieci i pamiątki po przodkach. Dom-arka ma chronić przed zalewem obcego świata, stać się ostoją rodziny i polskości. Nic zatem dziwnego, że pierwszym posiłkiem podanym we własnym londyńskim domu były:

polские kluski kartoflane i zdobyte mięso, bo przecież był to okres karteń żywnościowych i pieczeń stanowiła atrakcję. Rozrzewniałam się, patrząc, jak powoli na twarzach głodomorów rozlewał się błogi wyraz nasyconego zadowolenia (Mostwin 2006, 13).

Podjęte próby zdomowienia się w Londynie nie powiodły się. Ów angielski dom nie dał się „spolszczyć”, a jego właściciele nie stali się zasymilowanymi Brytyjczykami. Po kilkuletnim pobycie w Anglii czuli się „rozżaleni odepchnięciem, przypominaniem, że są zawadzającymi cudzoziemcami” (Mostwin 1988, 12). W poszukiwaniu nowej siedziby odbyli kolejną podróż, w Ameryce zakorzenili się dzięki wykształconemu przez lata tułaczki przekonaniu, że dom „mamy (...). Nosimy go w sobie, najprawdziwszy i jedyny.

Co nas obchodzą przestrzenie, kraje, granice!” (Mostwin 2006, 206). To wykreowany w opowieści Mostwin obraz arche-domu, prawdziwego rodzinnego domu, którego nie można zniszczyć ani zamienić na coś innego, na jakiś nie-dom (Sawicka 1997, 47).

Taki obraz domu-arki, jest charakterystyczny dla prozy Mostwin, w której autorka opisuje pierwszy etap życia na emigracji. Natomiast w kolejnych utworach, poświęconych już stopniowej aklimatyzacji i akulturacji, kreacja ta ulega zmianie. Dom przestaje być zamkniętą arką, staje się przestrzenią otwartą:

Dopiero wtedy Żuławscy i Baskowie (...) zdecydowali się na pozostanie w Baltimore, zaczęli przyglądać się miastu. Było rozległe, jakby rozlane, ze śladami tu i ówdzie świetności (Mostwin 1998, 15).

Sagę kończy portret wielopokoleniowej rodziny narratorki, która kupuje własny dom-farmę nieopodal Monumetal City. W krajobrazie kukurydzianych pól, w otoczeniu lasów pełnych grzybów, sadu i malinowego ogrodu bohaterowie odbudowują ze zgliszcz nowy – na polny polski, na polny amerykański dom. Powieściowa Boga zaczyna stopniowo chłonać nowy kraj, wsłuchuje się weń słowami wiersza Walta Whitmana: „Słyszę, jak śpiewa Ameryka, przeróżne pieśni słyszę / Śpiewają robotnicy, każdy pieśń swoją nuci / tak, jak być powinno, radosną, silną” (Mostwin 1998, 5).

Bohaterowie sagi przyjmują zatem na emigracji promowaną przez Mostwin postawę „trzeciej wartości” (Mostwin 1995). Budowanie tożsamości rozpoczyna się i krystalizuje w rodzinie, żadne „legendy historyczne, śmierć młodych ludzi w powstaniu” (Stasiuk 2019, 31), „klecenie pieśni o bohaterach na zatrącenie nowych pokoleń” (Mostwin 2004, 342) tego nie zastąpią. Mocne korzenie rodowe są gwarantem, że żyjąc w ciężkich i wymagających czasach, można zachować swoją tożsamość. Tak zostaje wykreowany obraz emigracyjnego domostwa, który można nazwać domem odzyskanym. To gmach odbudowany na wartościach wyniesionych z ojczyzny i wartościach przyswojonych na obczyźnie.

Opowieść Danuty Mostwin o własnym siedlisku to historia nie tylko jednej, wspartej pamięcią własną, historycznymi źródłami i dokumentami, rodziny. Można te zapisy traktować jako *pars pro toto* (Kochańczyk 1992, 4) dziejów pokolenia pisarki. W tym kontekście wypada interpretować podtytuł cyklu „saga polska”<sup>1</sup>. Dom jest dla autorki *Szmaragdowej zjany* wartością nad-

---

<sup>1</sup> Sagę Mostwin można odczytywać w kontekście kroniki realnych topograficznie, istniejących miejsc i żyjących ludzi. Organistówka, w której po ślubie z Janem zamieszkała Paulina,

rzędną. Utożsamia, zatem ponadczasową i ponadpokoleniową tęsknotę człowieka za uporządkowanym, scalonym światem.

### Bibliografia

- Bachelard G., 1975, *Wyobrażenia poetycka. Wybór pism.*, przeł. Chudak H. i in., przed. Błoński J., Warszawa.
- Buczynska-Garewicz H., 2006, *Szczęście domu*, w: tejsze, *Miejsca, strony, okolice: przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków.
- Dutka E., 2008, *Okolice nie tylko geograficzne. O twórczości Andrzeja Kuśniewicza*, Katowice.
- Eliade M., 1970, *Sacrum, mit, historia*, przeł. Tatarkiewicz A., Warszawa.
- Eliade M., 1992, *Świat, miasto, dom*, w: tegoż, *Okultyzm, czary, mody kulturalne. Eseje*, przeł. Kania I., Kraków.
- Golaszewska M., 1997, *Estetyka pięciu zmysłów*, Warszawa.
- Handke K., 1997, *Rozważania i analizy językoznawcze*, Warszawa.
- Heidegger M., 1974, *Budować, mieszkać, myśleć*, „Teksty”, nr 6.
- Holmgrem B., 2005, *W domu Sienkiewicza*, w: Filipowicz H., Karcz A., Trojanowska T., red., *Polonistyka po amerykańsku. Badania nad literaturą polską w Ameryce Północnej (1990–2005)*, Warszawa.
- Karwowska B., 2013, *Druka płeć na wygnaniu. Doświadczenie migracyjne w opowieści powojennych pisarek polskich*, Kraków.
- Kisiel M., 2019, *Dom. O wierszu Adama Czerniawskiego*, w: Pasterska J., Ożóg Z., red., *Dyskursy pogranicza. Wektory literatury. Prace ofiarowane profesorowi Stanisławowi Uliaszowi*, Rzeszów.
- Kochańczyk A., 1992, *Słowo o Danucie Mostwin*, „Tydzień Polski”, nr 45.
- Kopaliński W., 1990, *Słownik symboli*, Warszawa.
- Legeżyńska A., 1996, *Dom i poetycka bezdomność w liroyce współczesnej*, Warszawa.
- Levine M.G., 2005, *Bezdomność w literaturze wojennej. Typy obrazowania*, w: Filipowicz H., Karcz A., Trojanowska T., red., *Polonistyka po amerykańsku. Badania nad literaturą polską w Ameryce Północnej (1990–2005)*, Warszawa.
- Mostwin D., 1958, *Dom starej lady*, Londyn.
- Mostwin D., 1981, *Ameryko! Ameryko!*, Warszawa.
- Mostwin D., 1985, *Cień księdza Piotra*, Warszawa.
- Mostwin D., 1988, *Szmaragdowa zjawia*, Warszawa.
- Mostwin D., 1995, *Trzecia wartość. Wykorzenienie i tożsamość*, Lublin.
- Mostwin D., 1996, *Nie ma domu*, Lublin.

---

stoi w Kraśniku do dzisiaj, tak jak kościół pod wezwaniem Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny. W miejscu domu przy Narutowicza 55 w Lublinie, gdzie po powstaniu schroniła się Danuta Mostwin, stoi dziś nowoczesny budynek biurowo-usługowy. Pod warszawskim adresem Francuska 12 jest obecnie blok mieszkalny. Dom przy The Park 29 w Londynie (przypomnę, że tam toczy się akcja *Domu starej lady*) także istniał. W odtworzeniu polskich realiów zapewne pomocną była *Monografia historyczna, społeczna i gospodarcza powiatu janowskiego* opracowana przez Wacława Stefana Flisińskiego, z którym autorka utrzymywała znajomość.

- Mostwin D., 1998, *Słyszę, jak śpiewa Ameryka*, Londyn.
- Nora P., 2009, *Między pamięcią a historią: Les Lieux de memoire*, przeł. Mościcki P., „Tytuł Roboczy: Archiwum”, nr 2.
- Sawicka J., 1997, *W kregu światła lampy. Dom według Michaila Bułhakowa*, w: Dąbek-Wirgowa T., Makowiecki A.Z., red., *Obraz domu w kulturach słowiańskich*, Kraków.
- Ślawek T., 2013, *Mapa domu*, w: Ślawek T., Kunce A., Kadłubek Z., red., *Oikologia. Nauka o domu*, Katowice.
- Stasiuk A., 2019, *Polacy to historycy. Wywiad Jarka Szubrychta z Andrzejem Stasiukiem*, „Gazeta Wyborcza”, <http://wiecz.com.pl/2019/06/11/andrzej-stasiuk-polacy-to-historycy> [dostęp: 24.06.2019].
- Stępień M., 2000, *Trzecia wartość. O twórczości Danuty Mostwin*, Kraków.
- Trojanowska U., 2008, *Archetyp domu w dwudziestowiecznej literaturze rosyjskiej*, Kraków.
- Tuan Yi-Fu, 1987, *Przestrzeń i miejsce*, przeł. Morawińska A., Warszawa.
- Zalewski M., 1996, *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*, Warszawa.

**Jolanta Pastarska** – prof. dr hab., Instytut Polonistyki i Dziennikarstwa, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów, Polska.


Literaturoznawca zatrudniona w Zakładzie Teorii i Antropologii Literatury Uniwersytetu Rzeszowskiego, kierownik Pracowni Badań i Dokumentacji Kultury Literackiej, zastępczyni redaktora naczelnego pisma „Tematy i Konteksty”. Autorka książek: *Świat według Tyrmanda. Przewodnik po prozie fabularnej Leopolda Tyrmanda* (Rzeszów 1999); *„Lepszy Polak”? Obrazy emigrantów w prozie polskiej po 1945 roku* (Rzeszów 2008). *Emigrantki, nomadki, wagabundki. Kobiecte narracje (e)migracyjne* (Rzeszów 2015); *Wygnanie i mit. Szkice o pisarzach (e)migracyjnych* (Rzeszów 2019). Pod jej redakcją ukazuje się seria *Z Archiwum Pisarza*. Redaktorka i współredaktorka numerów tematycznych pisma „Tematy i Konteksty”: *Wielka Emigracja – Druga Emigracja Niepodległościowa – (E)migracja końca XX wieku* (2011, nr 2); *Proza nowa i najnowsza* (2015, nr 5); *Literatura polska 1918–2018. Narracje, dyskursy, dzieła* (2018, nr 8) oraz 33 innych monografii wieloautorskich. Przedmiotem zainteresowań badawczych są: polska literatura współczesna – zwłaszcza polska proza emigracyjna i migracyjna, polska proza najnowsza, problemy tożsamości w literaturze i kulturze przełomu XX i XXI wieku.

Kontakt: jolapas@ur.edu.pl





JANUSZ PASTERSKI

 <https://orcid.org/0000-0003-4462-1098>Uniwersytet Rzeszowski  
Rzeszów

## Przestrzeń akwaticzna w wierszach poetów polskich w Kanadzie

Aquatic space in poems by Polish poets in Canada

**Abstract:** The paper discusses aspects related to the use of aquatic space in selected works by Polish poets living in Canada. The author discusses the ways of literary functioning of images of the ocean, sea, lakes and rivers in works by Zofia Bohdanowiczowa, Waclaw Iwaniuk, Florian Śmieja, Bogdan Czaykowski and Andrzej Busza. For Polish émigré poets of the older generation, the water element was a frequent part of the represented world, as well as an important link in their creative imagination. Water spaces were connected, in fact, with the situation of lacking roots, of alienation faced with the vastness of the new continent, they overwhelmed with their size, and set insurmountable boundaries. According to the author, the symbolism of water was more often a metaphor of existence than a spiritual mirror of deliberations. Vertically juxtaposed against the sky/heaven and life, it became an icon of death, or even of nothingness. As a result, it revealed less often the traditional healing power or the metaphysical elevation function known from the past.

**Keywords:** Polish poetry, 20th century, emigration, poetic symbolism, water

Przestrzeń natury zajmuje w twórczości poetów-emigrantów miejsce szczególnie ważne, bowiem w doświadczeniu wygnania czy ekspatriacji kryje się zwykle znacznie więcej czynników niewiadomych i budzących niepokój o przyszłość niż odniesień trwałych i dających porękę w sytuacji tak zasadniczej transpozycji. Świat natury bywa w takich przypadkach najlepszym (często jedynym) oparciem dla osamotnionego „ja”, wytchnieniem dla wyobraźni, rajem pamięci czy przyczółkiem zakorzenienia. Dla kilku pokoleń emigracji niepodległościowej zwrócenie oczu w stronę przyrody było próbą opanowywania chaosu pomiędzy Scyllą wygnania a Charybdą obcości, między presją polityki i historii a osobistym poczuciem kłęski. Jak zauważył

Wojciech Ligęza, „szkice poetyckie z natury pozwalają oderwać się od aktualnej historii, przewyciężyć nielaskawy los emigranta, a także wpisać swoje życie w wielki plan istnienia, gdyż ważniejsze od ran odniesionych w przeszłości staje się współistnienie z wielością przyrodniczych bytów” (Ligęza 2005, 111).

Z tego rozległego obszaru wygnańczej topiki natury wybieram jednak zagadnienie o wiele węższe i odnoszące się tylko do symboliki akwaticznej. Żywiol wodny ma bowiem wyjątkowo szeroki potencjał znaczeń kulturowych i symbolicznych: od kontemplacji po grozę, od lustrzanego odbicia po nieopaną siłę, od przemijania po pamięć, od śmierci po odrodzenie. W zmienności ludzkiego świata, w pojmowaniu historii jako doświadczania nietrwałości, rzeki, jeziora czy morski brzeg objawiają swoją niezwykłą siłę stabilizującą. Bywają przykładem prymatu porządku natury, ale i świadectwem bezwzględnej mocy czasu, siłą ozdowieńczą i otchłanią nicości. W trudnym czasie wojennym Jerzy Stempowski łączył los wychodźcy z prymarną funkcją pamięci symbolizowanej właśnie w postaci rzeki:

W półmroku slysze tylko własny oddech. Myśle, że w takiej ciszy emigranci slysza szum swoich rzek. Wystarczy skupić się w pamięci, aby wśród setek innych poznać szum własnej rzeki. Każda z nich mówi innym językiem. Jedne huczą i dudnią, inne dzwonią po płytkim dnie, w innych slychać bulgotanie wirów i szmer pian przesuujących się nad głębiną, w innych wreszcie woda jest niema (Stempowski 1946, 16).

Ten topos szczególnie często poruszał wyobraźnię poetów na obczyźnie. Swoją rzekę rodzinną przywoływał wielokrotnie na przykład Czesław Miłosz. W rozmowie z Aleksandrem Fiutem podkreślał mocno, iż jego wspomnienia „zawsze łączą się z wodą” (Miłosz 2003, 335). W wierszu *Rzeka* z tomu *Hymn o perle* (1982) wzniosłym stylem zwracał się do rzek:

Pod rozmaitymi imionami was tylko sławilem, rzeki!  
Wy jesteście mleko i miód, i miłość, i śmierć, i taniec.  
Od źródła w tajemnych grotach bijącego spośród omszałych kamieni,  
Gdzie bogini ze swoich dzbanów nalewa wodę żywą,  
Od jasnych zdrojów na murawach, pod którymi szemrzą poniki,  
Zaczyna się wasz bieg i mój bieg, i zachwyty, i przemijanie.

(Miłosz 2011, 768)

Z kolei w zbiorze *Na brzegu rzeki* (1994) powtórzył swe wyznanie słowami: „Gdziekolwiek wędrowałem, po jakich kontynentach, zawsze twarzą byłem



zwrócony do Rzeki” (Miłosz 2011, 1110). Cokolwiek kryło się za tym hydronimem<sup>1</sup> – czas, przemijanie, życie, rzeczywistość czy byt metafizyczny, łączyło się to dla poety z centralnym punktem wyobraźni. Jan Piotrowiak tę rolę rzeki interpretował jako scalającą doświadczenia historyczne i osobiste samego poety:

Miłoszowe rzeki niosły w swym nurcie ważkie dla tego pisarstwa doświadczenia: okrucieństw historii, cywilizacyjnych fobii, prywatnych zaurzeczywistnień i osobistych urazów. Unosiły w swych ciemnych bądź rozświetlonych wodach dziecięce i młodzieńcze wspomnienia miejsc, ludzi, zdarzeń; ale zatrzymywały też uwagę poety swą herakliteską zmiennością przyzwalającą na snucie bliskich analogii między jej biegiem i biegiem własnego żywota, pełnego sprzeczności, zawirowań, przyspieszeń (...) (Piotrowiak 2013, 202).

Przestrzeń akwaticzna oraz związane z nią motywy i sensory znalazły też swoje odbicie w twórczości polskich emigrantów w Kanadzie. Ogrom oceanów, spokój jezior, szum rzek uruchamiały niejedną raz imaginację poetycką, wizualizowały przeżycia, symbolizowały odczucia, służyły refleksji. Dlatego warto postawić pytania o najważniejsze funkcje tej symboliki przestrzennej, sposób wykorzystywania motywiki, użyteczność artystyczną i poznawczą czy wreszcie – o zróżnicowanie indywidualnych sposobów ekspresji. Celem artykułu nie jest przy tym odnotowanie wszystkich przypadków poetyckich zastosowań symboliki wodnej polskich autorów w Kanadzie, lecz wskazanie użyć najbardziej charakterystycznych, związanych z różnymi znaczeniami i odrębnością indywidualnych dykcji.

Zacznijmy od wiersza Zofii Bohdanowiczowej *Kanada* z tomu *Przeciwiając się świerczom* (1965), której pobyt w Kraju Klonowego Liścia przypadł na ostatnie lata życia. To późne przeszczepienie, by użyć zwrotu Danuty Mostwin, wzmocniło w ostatnich utworach poczucie osamotnienia i wyobcowania. O ile w zbiorze *Ziemia miłości* (1954) poetce udało się jeszcze połączyć ton wileńskiej nostalgii z walijską codziennością, o tyle w tym drugim i zarazem pośmiertnym tomie doszło do głosu poczucie inności, odrębności własnej, jednostkowej biografii wobec ogromu Nowego Świata, potęgi kontynentu, którego nie dane już będzie zgłębić. Czytamy w wierszu:

---

<sup>1</sup> Hydronimy to wyrazy odnoszące się do żywiołu wodnego, na przykład nazwy własne rzek i akwenów wodnych. Ze względu na wagę samej wody jako źródła życia wyrazy te pełnią szczególnie ważną rolę w językowo-kulturowym obrazie świata. Zob. Rymut 2005, 269–282; Bartmiński 2013, 53–64.

Kanada blaskiem rozsypana,  
 Na dwóch lecąca oceanach,  
 Nie słyszy mnie i nie dostrzega  
 Żdźbła wiszącego na jej brzegach.  
 Ona jest skrzydło i huragan  
 I śpiewająca wichrem saga.  
 A ja – przywiana z dróg kurzawy  
 Niedodeptana kępka trawy.

(Bohdanowiczowa 1965, 100)

Metaforyka akwaticzna posłużyła tu do podkreślenia wielkości kraju, oceany stały się symbolicznymi skrzydłami Nowego Świata, który ma już swoją, inną historię, inną kulturę, inne mity. Młodość kontynentu spotyka się ze starością człowieka, natura styka się z historią, wolność i siła – z wygnaniem z dawnego świata. Pascalowskie „żdźbło”, przeciwstawione potędze oceanów, musi teraz oswajać nową przestrzeń. „Nowy Świat jest w wierszu Bohdanowiczowej – napisał Marian Kisiel – konfrontowany z biografią Staro Świata, potęgą nieujarzmionej natury – z pamięcią osoby, która ocalała z ostatniej wojny, a potem rzucona w ten Nowy Świat musi – przez dotrzewny krzyk – znaleźć z nim porozumienie” (Kisiel 2015, 62–63). Poetka w tych próbach nie ustawała, ale ów związek odnajdywała tylko na płaszczyźnie egzystencjalnej doraźności. Na więcej zabrakło już czasu.

Nieco bliższą więź z wodnymi przestrzeniami natury udało się nawiązać twórcom osiadłym w Kanadzie na dłużej. Wiele w tym względzie zależało od miejsca zamieszkania, bo to właśnie najbliższe krajobrazy wpływały najmocniej na wyobraźnię poetów. O ile Bohdanowiczowa swe ostatnie lata życia spędziła na wschodnim wybrzeżu z widokiem na Ocean Atlantycki, to większość autorów skupiła się albo w Toronto nad jeziorem Ontario (i nieodległym jeziorem Huron), albo w Vancouver nad Pacyfikiem. Oba te miejsca posiadają właśnie ważną dominantę wodną w krajobrazie. Zarówno spokój olbrzymich jezior kanadyjskich, jak i potęga Oceanu Spokojnego wnikały – wolniej lub szybciej – w świat odczuć i refleksji większości poetów-igrantów.

Poetami jezior są przede wszystkim Waclaw Iwaniuk, Florian Śmieja i Bogdan Czaykowski. Ten pierwszy jest piewą jeziora Ontario, któremu poświęcił między innymi anglojęzyczny tom *Evenings on Lake Ontario. From my Canadian diary* (1981). Dla Iwaniuka tarcza jeziora jest w głównej mierze lustrem, w którym w zmienionej, zdystansowanej perspektywie obserwuje świat i bada własną pamięć. „Tu jest wielka woda / ale nie woda czysta” –

pisal w wierszu *Jezioro Ontario* (Iwaniuk 1987, 24). Medytacji nad brzegiem jeziora nie sprzyja bowiem nadmiar historii, wielość wrażeń, kalejdoskop obrazów i odczuć, trauma wojny i emigracji. W innym utworze zanotował: „Tafla kamiennej wody milczy (...) Spasione słońcem Jezioro / pełne leniwych fal / nie chce unieść ręki, by mi pomóc” (Iwaniuk 1987, 25). Mimo to obserwowanie wodnego żywiołu pociągało poetę. W imaginacyjnej wędrówce do kraju młodości, jaką był zbiór *W ogrodzie mego ojca* (1998), to właśnie wieczorna zaduma nad jeziorem Huron ożywiała jego pamięć miejsc, ludzi i zdarzeń (*Letni wieczór nad jeziorem Huron w lipcu 1993 roku*). Nawet wodospad Niagara objawiał swoją heraklejską perspektywę i łączył się z kontemplacją upływu „czasu, który minął”:

Ja co roku odwiedzam Wodospad  
bo Niagara nęci  
jak każdy wybryk Natury  
podobny do Wodospadów Iguassu  
na granicy Argentyny i Paragwaju  
które odwiedziłem lata temu  
jako student wśród polskich osadników  
i emigrantów nad rzeką Parana.

(Iwaniuk 1998, 21)

Justyna Budzik zauważyła, iż woda stała się dla Iwaniuka „milczącym spowiednikiem”, a także miejscem spotkania świata natury i ludzkiej pamięci (Budzik 2013, 238). To właśnie w zetknięciu z jej uniwersalną symboliką rodziła się egzystencjalna i rozrachunkowa refleksja poety.

Z kolei w wierszach Floriana Śmiei metaforyka wodna pojawiała się najczęściej w połączeniu z jeziorem Huron. To tam właśnie poeta próbował znaleźć swój punkt oparcia, namiastkę stałości, która niejako unieważniała upływ czasu. Wody wielkiego jeziora w nieznanym sposobie scalały przeszłość z teraźniejszością, jego fale przelewały się przez temporalne wały, przynosząc wspomnienia sprzed lat, łagodząc sprzeczności i szlifując zbyt ostre kamienie pamięci. Taki obraz odnajdujemy w utworze *Jezioro w nocy*:

Nocą jezioro Huron szumi najwymowniej.  
Posądzam je o czary: podejrzewam  
że wlewa się do niego Odra  
umorusana Czarnawka, siolkowicka Brynica  
których wody obmywały moje dzieciństwo

a teraz razem kołyszą mnie i zwodzą  
 ludząc, że wszystko jest jak trzeba.

(Śmieja 2016, 288)

Szумы i „czary” wodnych płasów prowadziły do symbolicznej „polonizacji” przestrzeni. Złączone z wodami śląskich rzek, jezioro Huron zdawało się kondensować w sobie całe życie człowieka, odnajdując nawet migotliwy zarys wymiaru transcendentnego. To, co zaledwie odczuwane, niejako „obiektywizowało” się w poetyckim widzeniu. Na koniec jednak pozostawiało wrażenie jakiejś romantycznej uludy niczym ze śpiewu wodnych rusalek, a wraz z nim niemożność realnego domknięcia zmysłowych imaginacji. To w poezji Floriana Śmieja dobrze rozpoznawalny trop, który do zakorzenienia w nowej ojczyźnie prowadzi właśnie przez polskie i śląskie ścieżki, kanadyjską terażniejszość i polską przeszłość. „Zderzenie tych dwóch przestrzeni temporalnych – pisał Zbigniew Andres – stwarza szczególną okazję sprzyjającą refleksom. Ma więc charakter inspirujący, wzbogaca myśli, pomnaża skojarzenia” (Andres 2010, 116).

Urzeczenie arkadyjską naturą zawsze jednak zakłócone jest przez wodny próg pamięci, który ostatecznie podważa harmonię współlistnienia<sup>2</sup>. Epifania wodna pozostaje niespełniona, poeta, jak autor *Świtezki*, wciąż „dwa obacza księżycy”. Obok tego pierwszego, śląskiego, jest też ten drugi – kanadyjski, a właściwie jeszcze dawniejszy, przynależny do Indian Odżibuej i Huron, prawdziwych gospodarzy tej ziemi. Śmieja-hydrolog chętnie łączy obowiązek pamięci z poetyką pięciu zmysłów. W tytułowym wierszu najbardziej „kanadyjskiego” z jego tomów, *Nad jeziorem Huron*, napisał:

W wydmach zatoki przy jeziorze Huron  
 wspominam żyjąc w zazdrośnym sąsiedztwie  
 z szopem praczem, wiewiórką i zaskrońcem.  
 Patrzę na wielkie, zielonkawe wody  
 na złotą ścieżkę biegnącą wprost na mnie  
 zachodzącego w majestacie słońca.

(Śmieja 2016, 289)

Zmysłowość okazuje się ostatnim, niezależnym, niepodległym świadomości zmiany i utraty orężem poety. W bilansie życiowych dokonań, wzlotów

---

<sup>2</sup> Jak przy innej okazji napisał Marian Kisiel, kanadyjska „Arka” Floriana Śmieja „daje spokój, ale nie czyści pamięci” (Kisiel 2016, 25).

i klęsk pozostaje źródłem estetycznych przeżyć, także w perspektywie zbliżającego się końca. Jezioro Huron onieśmiela ogromem, „nieustającym ruchem”, bujnością życia. Nawet piasek jest w nim „wiernym spichlerzem przeszłości” (*Jezioro Huron*) (Śmieja 2016, 401). Trwałość porządku natury góruje nad ludzką, chaotyczną historią i ratuje przed zniechęceniem: „Tylko dialog jeziora z łądem nie ustaje / żadne ludzkie zaszłości go nie peszą” (*Wydmy*) (Śmieja 2016, 292).

W jednej z „notacji ostatnich” Florian Śmieja powrócił do wodnego żywiołu w znamienym przeciwstawieniu, rysując taką oto scenę:

Obok rozległej plaży Pacyfiku  
rozsiadłem się na składanym krzeselku  
i słucham jego potężnego szumu.

(Śmieja 2018, 160)

„Składane krzeselko” zestawione z potęgą oceanu zdaje się celną metaforą postawy poety, z pokorą przyjmującego skromny status obserwatora sceny natury, świadomego ludzkiej tymczasowości i położenia pomiędzy kruchą teraźniejszością a uniwersum trwania. Śmieja wybiera z symboliki wody znaczenia związane z życiem i poczuciem udziału w niezbadanym porządku istnienia.

Poetą krajobrazu był również Bogdan Czaykowski, ale jego wyobrażenia była bardziej lądowa niż wodna. „Siny ocean” pozostawał tylko ogromem, tafle jezior przypominały „oka sieci” (*Tuktojaktuk*). Wprawdzie w wierszach Czaykowskiego pojawiają się akwatyczne odniesienia, lecz jest to częściej na przykład brzeg niż samo morze czy ocean, albo oglądana z lotu ptaka przestrzeń wody kryjąca się daleko w planie świata przedstawionego. Poeta chętnie sięgał po obraz brzegu jako figury początku i końca, zaczynania od nowa i zamykania czegoś. Tak jest między innymi w wierszu *Brzeg z tomu Spór z granicami* (1964), gdzie pisał o „wyrzuconych przez morze kłodach i pniach i masztach”, a dolę rozbitka łączył sugestywnie z losem emigranta:

Tak więc oto siedzimy na brzegu  
wysysani powoli przez fioletowe palce mroku  
rozkradani do szkieletów szarym światłem  
szemrzące kopczyki piasku

piramidy odpływających w ciemność gór.

Wybrał nas krajobraz górzysty, morski, zadrzewiony, klimat

zmienny; chcemy nauczyć słowa suchości piasku, energii fal,  
smukłości funkcjonalnej masztu.

(Czaykowski 2007a, 82)

Doświadczenie graniczności brzegu doszło też do głosu w utworze *Brzeg morza. Niezliczoność muszli i kamieni*, który jest rodzajem intymnej rozmowy lirycznej z bliską osobą (synem), dotkniętą śmiertelną chorobą. I tutaj również morski brzeg, muszle, kamienie, piasek i drzewa stanowią szczególne tło do rozmowy o możliwym umieraniu, samotności, naturze życia i pocieszeniu znajdowanym w Bogu. „Brzeg morza. Niezliczoność muszli i kamieni, / Stare drzewa leżące na piasku ku morzu” (Czaykowski 2007a, 151) – wszystko to wyraziście przywołuje tradycyjną symbolikę brzegu i podkreśla granicę między życiem i śmiercią.

Przestrzeń mórz i oceanów jest dla poety czymś ponad ludzką wyobraźnię, ogromnym i groźnym. W wierszu-modlitwie *Dajes mi wielkie morza, oceany* umieszcza ją obok „przestrzeni podksiężycowej” i „otchłani galaktycznej” (Czaykowski 2007a, 165). Bliżej człowieka są natomiast jeziora, zwłaszcza Okanagan, Kalamalka czy Skaha. To pierwsze dało tytuł nie tylko epifanicznemu wierszowi z ważną dla Czaykowskiego formułą „ziemca”, ale i całemu tomowi *Okanagańskie sady* z roku 1998. I chociaż samo jezioro jest tam zaledwie ukrytą dominantą krajobrazu, to jednak uruchamia nową perspektywę odczuwania kanadyjskiej rzeczywistości („Okanagańskie sady! Raje w kotłinach”). Włączona w wiersz pamięć przeszłości, a ściślej dramatycznych zdarzeń z dzieciństwa i młodości, wyraża się tam właśnie za pomocą symboliki wodnej. Obrazuje ona nagłość i nieprzewidywalność historii, a także niebezpieczeństwo wzburzonych fal życia. Czytamy w wierszu:

Nagle fala i ulewa.

Wrzucony w sitowia wrącego Horynia, w koszyku z loży łapciowej,  
Przepłynąłem wiele burz, noszony pod pachą, rzucany przez fale,  
Karmiony przez drzewa.

(Czaykowski 2007a, 199)

Mojżeszowy kostium „ja” lirycznego uchyla przed śmiercią i formuje apoteozę brzegu jako miejsca ocalenia. Brzeg oznacza życie i złączenie z naturą, odkrywa sensualność istnienia. Ślady takiego odczuwania znaleźć można w wierszach „jeziornych” Czaykowskiego. Utwór *\*\*\* (Jezioro Vaseaux)* jest przykładem kontemplacji nie tyle samej przestrzeni wodnej, ile wodnych odbić pejzażu. Tafla jeziora staje się ekranem malarskich odniesień, które

poeta rozpoznaje w zwierciadlanych obrazach realnego świata. Autor nazywa ten zespół artystycznych wrażeń „galerią obrazów / jeziora Vaseaux” (Czaykowski 2007a, 194). Niekiedy jednak poeta potrafi w tym przekroju wodnym zobaczyć coś innego, o wiele bardziej groźnego. Taki znak martwej otchłani, pięknej zimną urodą materii nieożywionej, organizuje pejzaż w wierszu *Point-no-point*:

Jaskółcze jezioro  
spokojne  
jak martwe oko,  
czyste, bez lzy  
z dziwnym drzewem przygiętym  
od przelotnego wiatru,

oprawia kamień  
w centrum  
jeszcze spokojniejszy (...).

(Czaykowski 2007a, 101)

Można ten obraz potraktować jako wizję natury bez człowieka, martwe piękno bez ludzkich emocji, surowe, pozbawione znaczenia, jałowe.

Bogdan Czaykowski był więc przede wszystkim poetą ziemi, ekstatycznej zmysłowości i duchowych uniesień. Żywiol wodny odbierał jako zagrożenie, znak śmierci i niebytu. Swój ostatni utwór nazwał symbolicznie *Ziemiokłonem* (2007), eksponował w nim kopułę Ziemi przechodzącą w niebo, a więc perspektywę ziemską, czy jak napisał Jan Piotrowiak „pokłon dla ziemi, wywiedziony z nieskrywanej fascynacji tym, co terrarne, materialne” (Piotrowiak 2010, 206). Elementy wyobraźni akwaticznej pojawiły się w nim tylko w jednej krótkiej tercynie, gdy autor przeszedł od zachwytu nad „dywanem” ziemi do przecucia ukrytej pod nim niebezpiecznej głębi. Droga do niej prowadzi u Czaykowskiego właśnie poprzez wodę, gdy stopy człowieka opuszczają „welnistą ziemię”:

Kiedy chłodne liże je woda, czują jak dno  
Zapada się w głąb, i przez chwilę ziębną kolana.  
Więc trzeba wejść jeszcze głębiej, albo wyjść na brzeg.

(Czaykowski 2007b, 5)

Poetą akwaticznej wyobraźni można natomiast nazwać Andrzeja Buszę. Szczególnie znamieny w tej kwestii jest jego pierwszy tom zatytułowany

*Znaki wodne* (1969). Cała struktura zbioru zorganizowana została właśnie wokół tego żywiołu i wyznaczonego tą perspektywą postrzegania rzeczywistości. Poeta niejako obserwuje w nim hydrologiczne znaki rzeczywistości, próbując odczytać ich antropologiczny i metafizyczny sens. Busza wylawia z rzeczywistości zatoki, atole, morza, brzegi, fale, porty, kotwice, wyspy, tafle wody, stawy, jeziora, strumyki, a wokół nich także syreny, żaglowce, parowce, ryby, konie morskie, łabędzie, muł, potop. Te elementy świata przedstawionego służą razem kreśleniu wizji rzeczywistości o podłożu katastroficznym. Każdy z nich wnosi do niej swoje własne znaczenia, odrębne konteksty, szerokie konotacje. W wyobraźni poety świat ma strukturę dychotomiczną: „z góry przykręcono pułap nieba / z dołu tafle nieruchomej wody” (*Operacja*) (Busza 1969, 17). Przestrzeń pomiędzy nimi to wąski obszar życia człowieka. Pozostaje on jednak zupełnie nieprzejrzysty, obcy, groźny, nieznan. Dla przykładu, powierzchnia stawu niczego nie odbija poza ostrym blaskiem. W jego głębi:

u korzeni mroku  
krążą zegarowe ryby  
nastawione na północ

to jest niebezpieczny staw

czai się  
jak lustro.

(Busza 1969, 14)

Ale i na powierzchni wodnego akwenu trudno znaleźć elementy budzące zaufanie czy złączone z wiarą w sens istnienia. Po nim „płyną łabędzie / czarne / do cieni przybite / czarnych / żagle sloty / oprawne w słońce” (*Łabędzie*) (Busza 1969, 15). „Czarny łabędź” jest tutaj figurą śmierci, odwrotnością łabędzia białego jako emblematu doskonałości i światła (Kopaliński 2007, 209–211). Łabędź Buszy „rośnie w ciemność” i zapowiada nadchodzącą nicość. Jest również oznaką melancholii, znaną z wiersza Charlesa Baudelaire’a *Łabędź*, w którym przemiany świata budzą poczucie braku i straty, a łabędź wyciągający dziób nad wyschlą wodą staje się alegorią niezaspokojonego pragnienia i zarazem boleści, która nigdy nie znajdzie ukojenia (Baudelaire 2014, 6)<sup>3</sup>. Podobną rolę w tym wierszu spełnia obraz „czar-

<sup>3</sup> Zob. także Bachelard 1975, 119–130.



nego słońca” („żagle sloty / oprawne w słońce”), jeszcze jeden ekwiwalent melancholii (tym razem z wiersza Gérarda de Nervalu *El Desidichado*) (Kristeva 2007)<sup>4</sup>.

Ale nawet uporczywe śledzenie wodnej natury nie przynosi żadnych rezultatów. W wierszu *Znaki na wodzie* nawiązującym do ewangelicznej opowieści o uzdrowieniu ślepego (Ew. św. Jana 9, 7) znalazł się obraz starca próbującego przez całe życie odnaleźć choćby ślad jakiegokolwiek umocowania egzystencjalnego czy metafizycznego człowieczego bytu. Ludzkie zmysły pozostają jednak bezsilne wobec nieprzeniknionego kształtu istnienia, a jedyną i niezmienną reakcją jest wyłącznie zdumienie. Zamiast odrodzenia, w owej sadzawce czeka człowieka śmierć: „Utonął / zostawiając po sobie / duże koło / zdziwienia” (Busza 1969, 1).

W sytuacji takiej oceny realnego świata wyjściem dla poety stała się ekspozycja kreacyjnych możliwości jednostki. Dla tego celu autor posłużył się także motywem z kręgu wyobraźni hydrologicznej, czyli figurą żaglowca z symboliczną syreną na rufie, mającą chronić przed niebezpieczeństwami podróży. Akt twórczy miał być nadaniem ludzkiego wymiaru „stalowej pustce” zatoki, heroicznym wystąpieniem przeciw fizykalnej naturze świata i płynącej stąd grozie. Stworzyć „żaglowiec” i wyruszyć w podróż życia to zadanie świadomego artysty, dla którego sztuka jest narzędziem obrony przed nicością, jaką podszyte jest istnienie.

Z kręgu czterech antycznych elementów wszelkiej materii Busza najczęściej sięga właśnie po żywioł wody. W jego utworach przestrzeń wodna symbolizuje przede wszystkim bezmiar, nieprzeniknioność i grozę świata. Jest znakiem tajemnicy bytu (wiersz *Znaki wodne*), „szybą blasku” (*Stan*), „stalową świeci pustką” – jak w utworze *Syrena*, po niej „płyną łabędzie / czarne” (*Łabędzie*), więzi człowieka „taflą nieruchomej wody” (*Operacja*) czy wreszcie „przez pięć ran” wdziera się w ludzkie ciało, grzebiąc je „w pięknym mule” (*Kiedy opuścił go anioł*). Woda jawi się zatem jako brzeg nicości, groźny tym bardziej, że – jak sądzili starożytni Grecy – zabija nie tylko ciało, ale i duszę, „gasząc jej ognistą naturę” (Kopaliński 1995, 445). W jeszcze innym utworze z motywem akwaticznym z tego tomu poeta posłużył się dodatkowo odwołaniami intertekstualnymi do dzieł Conrada i Homera. Morska podróż „małym zardzewiałym parowcem” w walce z mrocznym żywio-

---

<sup>4</sup> Oksymoron ten stał się kluczowym pojęciem w książce Julii Kristovej, poświęconej opisu podmiotu depresyjnego, który brak możliwości symbolizacji łączy z poszukiwaniem szansy ekspresji.

łem wody przywodzi na myśl bohaterów powieści Josepha Conrada postawionych w obliczu nieznanych i ślepych sił losu. W wierszu *Atol* morscy podróżnicy, jak homeryccy żeglarze, trafiają do portu „w cyklopiim oku wyspy”. Jednak dopiero słowa z puenty wiersza: „to kotwice są zbędne / morze nie ma dna” odsłaniają ukryty sens utworu (Busza 1967, 50–51). Brak dna dekonstruuje homerycki mit. O ile antyczny Odyseusz powrócił do Itaki, mając za tarczę nie tylko spryt i nieugiętą wolę powrotu, ale także oparcie w trwałym – mimo ingerencji bogów olimpijskich – obrazie świata, o tyle podróżnicy z „małego zardzewiałego parowca” Buszy nie posiadają już ani jednego, ani drugiego. Morze utraciło swój porządkujący i stabilizujący sens, pozostaje wyłącznie groźną i ponurą głębiną bez dna.

W późniejszych tomach Andrzeja Buszy przestrzeń akwaticzna nie jest już tak dominująca w obrazie rzeczywistości, ale wciąż pozostaje obecna. Przykładem niech będzie wiersz *Stephen Hawking przypuszcza*, w którym wizja możliwego życia gdzieś w kosmosie łączy się właśnie z „czarną głębią wód” i nieprzeniknionym mrokiem (Busza 2016, 215).

Dla polskich poetów emigracyjnych w Kanadzie żywioł wodny okazał się nie tylko częstym elementem świata przedstawionego, ale i ważnym ogniwem ich wyobraźni twórczej. Przestrzenie wody łączyły się na ogół z ogromem nowego kontynentu, przytłaczały wielkością, onieśmiały obcością, wyznaczały granice nie do przejścia. Postrzegane jako część natury, w dodatku znacznie przeskalowanej jak na odczucia Europejczyków, wyraźnie działały na zmysły imigrantów, uświadamiając im własną odrębność i brak zakorzenienia. Motywy wodne oraz związane z nimi kręgi znaczeniowe kumulowały w sobie różnorodną i często ambiwalentną problematykę, zwłaszcza czasu i przemijania, prób duchowego oczyszczenia, ale także zagrożenia i grozy otchłani. Przed wszystkim jednak objawiały swoje możliwości penetrowania pamięci i roztrząsania kolei własnego życia. Rozrachunki te jednak rzadko wypadają dla emigrantów pozytywnie.

Zofia Bohdanowiczowa widziała w żywiole wody podkreślenie okazałości i rangi Kanady, symbolicznie rozpostarte jak ramiona skrzydła wielkiego kraju, który z cierpliwością i konsekwencją starała się poznawać w ostatnich latach swego życia. Waclaw Iwaniuk szukał w lustrach jezior prawdy o własnym życiu, a wodne akweny czynił powiernikami gorzkiego dialogu z samym sobą. Florian Śmieja „polonizował” kanadyjskie jeziora i próbował znaleźć dzięki nim namiastkę śląskiej rzeczywistości dzieciństwa, a także miejsce w uniwersalnym rytmie przyrody. Z kolei dla Czaykowskiego akwaticzność wiązała się z zagrożeniem, a każdy brzeg oznaczał w jego poezji

ocalenie. Jeszcze silniej ów groźny, otchłanny wymiar wodnych obszarów wyrażają wiersze Andrzeja Buszy, odwołujące się do semantyki pustki i agonii. Przestrzeń wodna bywała więc częściej metaforą egzystencji niż zwierciadłem duchowym rozważań. Wertykalnie przeciwstawiana niebu i życiu, stawała się ikoną śmierci, a nawet nicości. Rzadziej ujawniała moc ozdrowieńczą, sygnaturę „wody żywej” czy funkcje metafizycznych uwzniośleń. Być może w doświadczeniach poetów-emigrantów zbyt wiele było momentów zmiennych, chaotycznych, przypadkowych i jednocześnie niebezpiecznych, które uderzająco celnie odbijały się później w metamorficznych i substancjalnych właściwościach wody. Przestrzeń akwaticzna okazała się dla tych doświadczeń użytecznym, choć rzadko wartościowanym pozytywnie, zbiorem symboliki poetyckiej.

### Bibliografia

- Andres Z., 2010, *Z Kanady do Polski. O poezji Floriana Śmieci*, w: Szalasta-Rogowska B., red., *Literatura polska w Kanadzie. Studia i szkice*, Katowice.
- Bachelard G., 1975, *Kompleks łabędzia*, Tatkiewicz A., przel., w: tegoż, *Wyobrażenia poetycka. Wybór pism*, Chudak H., wyb., Chudak H., Tatkiewicz A., przel., Błoński J., przedmowa, Warszawa.
- Bartmiński J., 2013, *Rzeka w językono-kulturowym obrazie świata Polaków*, w: Jochemczyk M., Piotrowiak M., red., *Urządzenie. Logje literatury i wyobraźni*, Katowice.
- Baudelaire C., 2014, *Łabędź*, Jastrun M., przel., w: Bieńczyk M., *Melancholia. O tych, co nigdy nie zasnęły straty*, Warszawa.
- Bohdanowiczowa Z., 1965, *Przeciwiając się świerszczom. Poezje*, Londyn.
- Budzik J., 2013, *Zadomowieni i nyobcowani. O sytuacji pisarzy polskich w Kanadzie*, Kraków-Toronto.
- Busza A., 1969, *Znaki wodne. Poezje*, Paryż.
- Busza A., 2016, *Atol. Wiersze wybrane*, Toronto-Rzeszów.
- Czaykowski B., 2007a, *Jakieś ogromne szczęście. Wiersze wybrane z lat 1956–2006*, Szalasta-Rogowska B., przedmowa, wyb. i oprac., Kraków.
- Czaykowski B., 2007b, *Ziemskłon*, Toronto.
- Iwaniuk W., 1981, *Evenings on Lake Ontario. From my Canadian diary*, Toronto.
- Iwaniuk W., 1987, *Noce rozmowy. Wiersze*, Londyn.
- Iwaniuk W., 1998, *W ogrodzie mego ojca. Wiersze z lat 1993–1996*, Toronto-Toruń.
- Kisiel M., 2015, *Spotkanie. O „Kanadzie” Zofii Bohdanowiczowej*, w: tegoż, *Między wierszami. Jedenaście miniatur krytycznych*, Katowice.
- Kisiel M., 2016, „Utracone” i „odzyskane”. O dwóch wierszach Floriana Śmieci, w: Szalasta-Rogowska B., red., *Literatura polska obu Ameryk. Studia i szkice*, seria II, Katowice.
- Kopaliński W., 2007, *Słownik mitów i tradycji kultury*, t. 2, Warszawa.
- Kopaliński W., 1995, *Słownik symboli*, Warszawa.

- Kristeva J., 2007, *Czarne słońce. Depresja i melancholia*, Markowski M.P. i in., przeł., Markowski M.P., wstęp, Kraków.
- Ligęza W., 2005, *Kanada polskich poetów. Szkice z natury*, w: Andres Z., Wolski J., red., *Poezja polska na obczyźnie. Studia i szkice*, t. 1, Rzeszów.
- Miłosz C., 2003, *Autoportret przekorny – rozmowy z Aleksandrem Fiutem*, w: tegoż, *Dzieła zebrane Czesława Miłosza*, Kraków.
- Miłosz C., 2011, *Wiersze wszystkie*, Kraków.
- Piotrowiak J., 2010, *W stronę mistyki? Poetyckie epifanie Bogdana Czajkowskiego*, w: Szalasta-Rogowska B., red., *Literatura polska w Kanadzie. Studia i szkice*, Katowice.
- Piotrowiak J., 2013, *Urzędzeni. Czesław Miłosz „Rzeki”, Władysław Sebyła „Poeta”*, w: Jochemczyk M., Piotrowiak M., red., *Urządzenie. Logje literatury i wyobraźni*, Katowice.
- Rymut K., 2005, *Nazwy wodne*, w: Rzetelska-Feleszko E., red., *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, Kraków.
- Stempowski J., 1946, *Dziennik podróży do Austrii i Niemiec*, Rzym.
- Śmieja F., 2016, *Dotykanie świata, Wiersze wybrane*, Andres Z., wstęp, Zyman E., wyb., układ wierszy, red. tomu, Toronto-Rzeszów.
- Śmieja F., 2018, *Nanizując paciorki słów. Z notacji ostatnich*, Zyman E., wstęp, wyb. wierszy, red. tomu, Toronto-Rzeszów.

**Janusz Pasternski** – dr hab., prof. UR, Instytut Polonistyki i Dziennikarstwa, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów, Polska.

Krytyk literacki, redaktor kwartalnika „Fraza”. Autor książek: *Tristium liber. O twórczości literackiej Stefana Napierskiego* (Rzeszów 2000), *Inne wyzwania. Poezja Bogdana Czajkowskiego i Andrzeja Buszy w perspektywie dwukulturowości* (Rzeszów 2011) oraz *Świat wiersza. Szkice o polskiej poezji (nie tylko) współczesnej* (2019). Redaktor i współredaktor pięciu monografii zbiorowych. Zajmuje się literaturą polską XX i XXI wieku, a zwłaszcza poezją dwudziestolecia międzywojennego, twórczością emigracji niepodległościowej i literaturą po 1989 roku.

Kontakt: janpaste@ur.edu.pl



WOJCIECH LEMAŃSKI

 <https://orcid.org/0000-0003-1441-2631>

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katowice

## Czy męskie kobiety i zniewieściali mężczyźni to wytwór kultury współczesnej? Ślady przenikania się ról płciowych w dramacie *Barbara jeszcze Gasztołdowa żona* Dominika Magnuszewskiego

Are masculine women and effeminate men a product of contemporary culture?  
Traces of gender role interpenetration in Dominik Magnuszewski's play  
*Barbara jeszcze Gasztołdowa żona*

**Abstract:** The aim of the paper is to show the social and cultural processes that perpetuate the patriarchal model of society using the example of Dominik Magnuszewski's play *Barbara jeszcze Gasztołdowa żona*. Using research in the field of cultural anthropology, I consider the work in the context of the representation of gender roles in a manner inconsistent with the archetypal patterns. King Sigismund represents the type of effeminate masculinity, while Queen Bona is referred here to the *virago* femininity type, combining traits considered as masculine and feminine. The paper develops research into the problem of the domination of patriarchy in 19th century Poland, using terminology taken from cultural anthropology (androcentric ignorance).

**Keywords:** Dominik Magnuszewski, Romanticism, women in history and literature, androcentric ignorance

Twórczość Dominika Magnuszewskiego obfituje w interesujące reprezentacje relacji damsko-męskich. Cykl utworów *Niewiasta polska w trzech wiekach* z roku 1843 przedstawia historię polskich kobiet na przestrzeni dziejów, odnosząc się do takich wydarzeń, jak: wyprawa Bolesława Śmiałego na Ruś Kijowską w *Krwawym chrzcie roku 1074*, burzliwa miłość Barbary Radziwiłłówny i Zygmunta Augusta w *Barbarze jeszcze Gasztołdowej żonie* czy insurekcja kościuszkowska w ostatnim utworze pt. *Posiedzenie Bacciarellego malarza*. Już

przed powstaniem *Niewiasty* Magnuszewski interesował się tematyką historyczną, a w jego dorobku można odnaleźć ciekawe spostrzeżenia na temat płci. Przykładem jest dramat *Radziejowscy*, którego akcja została osadzona w roku 1656, a w którym pojawia się postać „rycerza-dziewicy”, przypominająca *Grażynę* Mickiewicza czy *Lenorę* Bürgera (Ruszczyńska 1995, 81).

Pierre Bourdieu w książce *Męska dominacja* pisał, że:

istniejący porządek z wpisanymi wń relacjami dominacji, prawami i krzywdą, przywilejami i niesprawiedliwością utrwała się tak łatwo (wylączając kilka historycznych przypadków); że trudne do zniesienia warunki egzystencji traktowane są jako akceptowalne, a nawet naturalne (Bourdieu 2004, 8).

Badając społeczność Berberów kabylskich, Bourdieu podchodzi do problemu męskiej dominacji w kulturze z perspektywy etnograficznej i widzi w nim narzędzie „socioanalizy androcentrycznej nieświadomości” (Bourdieu 2004, 14). Stwierdza, że takie archaiczne praktyki, jak postrzeganie świata poprzez ciało czy podstawowe opozycje: mokry – suchy, krótki – długi, pod – nad, przekładają się na utrwalanie męskiej percepcji świata nie tylko przez mężczyzn, ale przez całe społeczeństwo. Na podstawie tych zależności wytworzyła się kultura oparta na nieświadomym odbieraniu rzeczywistości z męskiej perspektywy.

Powyzszą obserwację można zastosować w badaniu relacji damsko-męskich w utworach literackich, prezentując pewien zespół praktyk utrwalających typowo „męski” porządek świata. Te obserwacje stanowią podstawę mojej analizy dramatu Magnuszewskiego *Barbara jeszcze Gasztołdowa żona*.

Ważnym aspektem, w którym objawia się patriachat w tym utworze, jest kreacja postaci księcia Zygmunta Augusta, percypowanego przez innych mężczyzn jako zniewieścialego. Na podstawie *Męskiej dominacji* Bourdieu można stwierdzić, że „ukobiecianie” mężczyzn jest dla nich degradujące i ma negatywny wpływ na męskie wartości, takie jak honor czy cnota (Bourdieu 2004, 32). Co więcej, osoby zniewieściale są źle postrzegane w roli władcy, ponieważ zbliżają się do kobiecego wzorca, będącego niereprezentatywnym dla władzy w rozumieniu ogólnym.

Androcentryzm jest pojęciem, które oznacza, że społeczeństwo i jego wytwory odzwierciedlają doświadczenie męskie, a męską percepcję świata uznaje się za uniwersalną. Tłumacząc termin dosłownie, powiedzieć można, że jest to stawianie męskości w centrum oraz organizowanie struktur społecz-

nych na jej zasadach. Bourdieu zwraca uwagę na związany z tym pojęciem aspekt nieświadomości, pokazując, że jednostka zdominowana (kobieta), nie zdając sobie z tego sprawy, przyjmuje w ocenie rzeczywistości perspektywę dominującego. Autor *Męskiej dominacji* pisze:

Jest paradoksem, że praktyczne schematy androcentryzmu, które leżą u podstaw społecznego konstruowania i postrzegania widocznych różnic ciała męskiego i kobiecego, stają się zarazem najdoskonalszą gwarancją nadawania znaczeń i wartości – nie podlegających dyskusji, a pozostających w zgodzie z podstawowymi zasadami androcentryzmu. To nie fallus (lub jego brak) jest fundamentem tej wizji świata, lecz przeciwnie – to owa wizja świata, zorganizowana wokół zasady pozostających we wzajemnej relacji rodzajów: męskiego i żeńskiego, stwarza fallus, konstruując go jako symbol męskości – punkt honoru. (...) Wyjątkowa siła męskiej socjodycei pochodzi bowiem ze zdolności do połączenia dwóch procesów: uprawomocnienia relacji dominacji przez wpisanie jej w naturę biologiczną, która sama w sobie jest już znaturalizowaną konstrukcją społeczną (Bourdieu 2004, 33).

Jak wynika z przytoczonego fragmentu, istnienie męskości nie samo w sobie konstytuuje nierówność, ale czynią to relacje między płciami. Władza kreuje się również w homospołecznych relacjach mężczyzn (w których męskość realizuje się wobec samej męskości)<sup>1</sup>. W utworze *Barbara jeszcze Gasztołdowa żona* pojawiają się praktyki, które utwierdzają androcentryczny porządek świata, a przejawiają się w kontekście działań kobiet względem innych kobiet, a także mężczyzn. Jako że wyparty ze sfery publicznej i wtrącony w rodzinną pierwiastek żeński nie może stworzyć własnej kreatywnej społeczności (zob. Blüher 1999, 255), to jego działania realizują się jedynie w obrębie „niewidoczności”. Kobiety pojawiają się więc jako osoby działające z ukrycia, stosujące podstęp, intrygi oraz sztuczki w celu osiągnięcia swoich zamierzeń.

Akcja dramatu Magnuszewskiego rozgrywa się wokół walki o władzę pomiędzy królową Boną a resztą szlachty polskiej w momencie, w którym król

---

<sup>1</sup> Hans Blüher w *Teorii męskiej społeczności* przedstawił dwa rodzaje organizacji życia społecznego, których głównym wyznacznikiem jest płeć. Teoria Blühera opiera się na założeniu, że mężczyźni tworzą w społeczeństwie pewnego rodzaju struktury, które mają element mistyczny i tajemniczy (w odróżnieniu od rodziny). Homospołeczne zbiorowości mężczyzn wytwarzają miejsce do „publicznej reprezentacji wspólnoty”, a to sprawia, że w zakresie ich możliwości pojawia się pierwszeństwo w społecznej organizacji życia. Szerzej na ten temat zob. Blüher 1999.

Zygmunt I Stary zbliża się ku śmierci. Walka toczy się o wychowanie następcy króla – Zygmunta Augusta, którego Bona próbuje zniewieścić i odsunąć od spraw państwowych, aby móc go kontrolować, natomiast szlachta chce wzbudzić w Zigmuncie cechy męskie, aby ten mógł sprawnie rządzić państwem. Już streszczając główne wydarzenia utworu, można dostrzec różnice w postrzeganiu ról płciowych: jednostka bliższa modelowi kobiecemu łatwo poddaje się manipulacji, natomiast męskość związana jest z władzą.

Ważnymi bohaterkami w tym kontekście są dwórki królowej Bony – Luzzi i Palli, które próbują uwieść młodego Zygmunta, a także Barbara Radziwiłłówna (żona Gasztolda, wojewody trockiego) i sama królowa Bona. Nierówności między płciami objawiają się w utworze poprzez kreację bohaterek – Luzzi i Palli są frywolnymi pannami dworskimi, dla których nie liczy się nic oprócz tańców, śpiewów i uwodzenia, natomiast Barbara stanowi wobec nich przeciwagę, charakteryzuje się cechami takimi jak bezgraniczne oddanie mężowi oraz Bogu. Bona widzi w żonie Gasztolda zagrożenie dla władzy, dlatego za pomocą trucizny pozbawia ją życia. Przejawiają się w tym miejscu typowe dla męskości elementy walki o władzę, ale w tym przypadku realizowane zza kulis i potajemnie. W utworze postawy bohaterów męskich są gloryfikowane i uważane za honorowe, cnotliwe oraz ważne z perspektywy państwa (przykładem jest Gasztold, mężczyzna niejako modelowy), o czym będzie jeszcze mowa.

## LUZZI

[.....]  
 Dla głowy Luzzi; przeglądam się w niej  
 Jak ma Wenecja w morzu, w którym wzrosła,  
 A ty Zigmuncie, czy się z Luzzi śmiej  
 Czy lubuj ją, byle Luzzi żyła  
 W pamięci wam, jak ci z dawna była  
 Rówienną boku, żrenicy, zabawy

(Magnuszewski 1877, 126)

Fragment, z którego wiele możemy dowiedzieć się na temat Luzzi, obfituje w odniesienia do młodości, radości, zabawy i uciech. Realizuje się w tym miejscu konstrukcja kobiecości niezaangażowanej w politykę, a zachowanie takie traktowane jest niepoważnie i uznawane przez szlachtę za szkodliwe. W tym miejscu należy wspomnieć, że wyraźnie zaznacza się tu, przewijający się w twórczości Magnuszewskiego w ogóle, aspekt walki swojskości z cu-



dzoziemszczyzną. Głównym celem ataku nie jest kobiecość sama w sobie, ale włoskie wzorce kobiecości, które, poprzez wpływ Bony i włoskiego dworu, w pewien sposób deprawują polskie wartości ważne z patriotycznej perspektywy autora – cnotę i honor. W kontekście płci dostrzegam tu jednak ukryty strach przed modelem kobiety bardziej niezależnej niż w przypadku Polek. Magnuszewski, gloryfikując Barbarę i jej postawę, popierał silnie patriarchalny model ról płciowych, w czym objawia się androcentryczna nieświadomość. Jak czytamy u Marii Boguckiej:

Krajem, gdzie działały liczne aktywne politycznie kobiety, były Włochy. Wśród nich specjalną sławę zdobyła Bianka Maria, żona księcia Franciszka Sforzy, zwana *diva virago*. Towarzyszyła ona mężowi w licznych wyprawach wojennych, czasem sama dowodziła oddziałami wojskowymi, między innymi kierowała obroną Cremony przed Wenecjanami w latach 1447–1448. Inna słynna *virago* to tzw. Madonna z Forli, Katarzyna Sforza, która w 1484 r. – wykorzystując zgon papieża Sykstusa IV – zajęła zamek św. Anioła i trzymała go tak długo, aż zdumieni i wściekli kardynałowie zdecydowali się okupić jej mężowi, Hieronimowi Rirario (Bogucka 2005, 62).

Historia pokazuje, że włoski ród Sforza może się poszczycić wieloma silnymi i wpływowymi postaciami kobiecymi, wśród których można wymienić także występującą w dramacie Bonę. Warto w tym miejscu rozwinąć znaczenie pojęcia *diva virago*. Jerzy Besala, opisując dzieje uczuć kobiet i mężczyzn, w kontekście Włoszek piętnastego i szesnastego wieku pisze:

Pojawiła się na scenie włoskiej postać dotąd nieznaną – *diva virago*. Termin *diva virago* napotykamy w Wulgacie, Biblii przetłumaczonej przez św. Hieronima na przełomie IV i V wieku na łacinę z hebrajskiego i greki. W Wulgacie Adam, zafascynowany pojawieniem się nowej osoby obok, mówi w Księdze Rodzaju, po łacinie tym razem: *Dixitque Adam hoc nunc os ex ossibus meis et caro de carne mea haec vocabitur virago quoniam de viro sumpta est*. (I rzekł Adam: „Oto teraz jest kością z moich kości i ciałem z mego ciała i dlatego zostanie nazwana *virago*, bo z mężczyzny jest”).

Nazwa *virago* pochodziła zatem od łacińskiego *vir*: „mąż”, „męski” (Besala 2014, 16).

Przytoczony fragment wskazuje, że włoskie kobiety zaczęły w XV wieku przejmować cechy przypisywane mężczyznom, takie jak waleczność, odwaga, honor (należy zaznaczyć, że do polityki mogły aspirować tylko kobiety

wysoko urodzone), co bardzo dobrze obrazuje problem androcentrycznej nieświadomości, ponieważ zakłada, że silna kobiecość jest w pewnym sensie odłamem męskości, jej częścią. W twórczości Magnuszewskiego być może objawia się pewnego rodzaju strach przed fenomenem *virago*, mogącym zakłócić porządek, w którym jednostką dominującą jest mężczyzna. Włoszki przedstawiane są jednoznacznie jako osoby mające negatywny wpływ na politykę i na samych mężczyzn. W *Barbarze* przedstawiono niezwykle proces, zgodnie z którym kobiety przyjmujące wartości męskie są deprecjonowane, tak samo jak mężczyźni charakteryzujący się cechami kobiecymi. Ten problem obrazuje dobrze scena z Zygmuntem Augustem oraz naśmiewającym się z niego Stańczykiem, który przebiera się za kobietę i mówi:

### STAŃCZYK

I to nie dziwy...

Żeby było na męża w tym gmachu przystać!

Trza spódnicy w brokadzie by się ku wam dostać;

Dmuchać z włoska na ucho, palcem leść po drutach,

By szukać serca, co się schowało gdzieś w nutach...

(Magnuszewski 1877, 131)

Stańczyk w symbolice polskiej oznacza zatroskany o swój kraj głos rozważli. Właśnie literatura doby romantyzmu na nowo odkryła postać błazna, który odznaczał się patriotyzmem oraz „obnażaniem brudnych stron społeczeństwa” (Słowiński 1993, 133) poprzez wyśmiewanie ich. Podobną strategię stosuje Magnuszewski. Biorąc pod uwagę reprezentatywną symbolikę Stańczyka w przedstawionym wyżej kontekście, można stwierdzić, że błazen uznaje za właściwy porządek rzeczy typowe role męskie i żeńskie – i w ten sposób umacnia istniejące już i zakorzenione w polskiej kulturze podziały. Wynika z tego, że jest to struktura uważana za właściwą dla prawidłowego funkcjonowania państwa.

Aby zaprezentować objawiający się w utworze zespół cech i ról przypisywanych kobietom w polskim środowisku, utrwalających jednocześnie władzę męską, należy zacytować Gasztolda, który zwraca się do Montiego, włoskiego lekarza:

GASZTOŁD (nagle z łoża się podniósł)

Strudzi? To nasza żona, to żony powinność,

Modlić, kiedy mąż cierpi, żony – męża czynność

W polu kordem i głową, bo w tem męskość leży;  
 A białogłowa u nas to przy boku bieży  
 W zlej dobie koić bole, usługą, kolanem.  
 Mąż u nas nie gitarą żonie, ale panem,

[.....]

(z groźbą)

A wy nie szepcie dziewom naszym swą zawilość,  
 Owe włoskie uczucia, ową gładką miłość;  
 Bo wam, gdy kordów zbywa, nie wiecie jak użyć  
 Czasu, a więc niewiastom chcecie jakoś służyć,  
 Niby pacholeł panu – My Kochamy twardo,  
 Ale z serca, ale tak całe duszą hardą,  
 Że gdyby nam ją zabrał los, co nie daj Boże!  
 (Barbara całuje go w rękę).  
 Plakaćby nas nie stało, ale umrzeć – może

(Magnuszewski 1877, 142)

Pod pozorem idealizacji miłości, opartej na równości dusz, słowa Gasztołda pokazują konkretne role męskie, odnoszące się do panowania nad żoną (jest jej panem) oraz prowadzenia wojny (krew i walka są silnie akcentowane jako męskie). Z kolei zajęcia kobiety są bardzo ograniczone i odnoszą się do służenia mężowi, modlitw i cierpienia. W historii przekonanie o niższości kobiet pojawia się często, ponieważ „ludzie odrodzenia dużo mówią o ideale żony, ale milczą o ideale męża. Jest to założenie *a priori*: mężczyzna jest doskonalszy od kobiety, nie trzeba go poprawiać, któżby zresztą śmiał, ponad nimi już tylko Bóg...” (Sztobryn 2000, 61). Zbliżony model rozumienia ról społecznych przedstawia mąż Barbary. Nie tylko słowa Gasztołda umacniają przejawiające się w dramacie przekonanie o słuszności tych ról i potrzebie ich realizacji. W epilogu umierająca z ręki Bony Radziwiłłówna doznaje objawienia, w którym anioły wraz z Maryją zabierają ją do nieba. Barbara umiera, a Bona utwierdza swoją władzę nad Zygmuntem:

BONA (z całą dumą wstaje z królewskiego siedzenia,  
 do osłupiałego Augusta, wskazując na Barbarę)

Cóż to, że ktoś zasłabnie,  
 (wskazując na scenę dialogu)

To się wolno dla matki zapomnieć synowi?  
 O! nie – Syn chociaż królem, niech zna matki władzę!

(Magnuszewski 1877, 232)

Kobiety, nie mogąc brać udziału w życiu publicznym (w dramacie wyjątkiem jest królowa Bona), muszą stosować różnego rodzaju podstępny, aby osiągać swoje cele. Interesujące są atrybuty przynależne Luzzi i Palli, a odnoszące się do sfery ukrytej i związane z androcentryzmem. Przykładowo, gdy do komnaty wchodzi Stańczyk w stroju kobiecym, gotowa na wszystko Palli sięga „do łona po rękojeść kobiecego sztyletu” (Magnuszewski 1877, 129), który symbolizuje męskość (Bourdieu 2004, 37). Podobnie Bona zdobywa władzę poprzez otrucie Barbary. Pokazuje w ten sposób, że nie można jej się sprzeciwić, a śmierć Radziwiłłówny jest swego rodzaju karą dla Zygmunta Augusta za przeciwstawienie się matce. Kara w dramacie jest przedłużeniem patriarchalnego modelu kultury, ustanowionego symbolicznie w poprzednim utworze cyklu Magnuszewskiego, a konkretnie w *Krwawym Chryście roku 1074*. Dzieje się to po części poprzez nieświadome przejmowanie męskich wzorców zachowań przez kobiety występujące w dramacie.

Z badań etnograficznych wynika, że sfera aktywności męskich opiera się na tym, co zewnętrzne i publiczne, a czyny męskie są spektakularne i niebezpieczne (charakterystyczną przestrzenią aktywności mężczyzn jest wojna). Kobiety natomiast związane są ze sferą „ukrytą”, prywatną, ale ich działania cechują się monotonią i upokorzeniem, takie jak wychowywanie dzieci i praca w ogrodzie (Bourdieu 2004, 42). W czynach kobiet występujących w dramacie Magnuszewskiego znajdują się wspomniane elementy spektakularności działań, walki (intrygi, manipulacje), ale urzeczywistniają się one w sferze ukrytej, co jest znamienne dla mieszania się porządków męskiego i żeńskiego, o których piszę. Urzeczywistniają się w ten sposób kobiecość *virago*, nieświadomie przejmująca i realizująca męskie wzorce, a także – w połączeniu z przywiązaniem kobiet do sfery prywatnej – utwierdzająca stereotyp kobiety intrygantki.

Jak wynika z omawianego przeze mnie problemu, androcentryczna nieświadomość objawia się w ujmowaniu postaw i działań uważanych za męskie w sferze władzy i polityki (nawet jeśli podejmują je kobiety) w sposób, który nie wymaga legitymizacji. Damy zbliżające się do modelu męskiego są odrzucane i uważane za zagrożenie, ponieważ w pewien sposób zakłócają męski porządek. Kobiecość jest silnie gloryfikowana tylko w relacji podrzędności i uległości. Wraz z rozwojem historii rośnie rola kobiet w kształtowaniu społeczeństwa, co daje im nadzieję na zmianę sytuacji i statusu społecznego, lecz androcentryczna percepcja ciągle sytuuje kobiecość w sferze podrzędności. Bona w celu przejęcia kontroli nad synem wykorzystuje te same sposoby narzucania władzy, które charakteryzują patriarchat, utrwalając społecznie przyjęty androcentryczny porządek świata.

Czas przyjrzeć się kreacji młodego króla Zygmunta Augusta w kontekście jego męskości zestawionej z ogólnie przyjętymi, istniejącymi w kulturze normami. Istotny jest sposób, w jaki zniewieścianość wpływa na postrzeganie przez społeczeństwo ról męskich i żeńskich oraz to, w jaki sposób sytuują się one względem siebie.

Bourdieu, pisząc o manifestującej się podrzędności i nadrzędności w stosunku seksualnym, zwraca uwagę na pasywną pozycję kobiety i aktywną mężczyznę. Erotyzacja związku dominacji przejawia się poprzez męskie pragnienie posiadania oraz żeńskie pragnienie męskiej dominacji (Bourdieu 2004, 31). Badacz zwraca również uwagę, że władza lepiej widoczna jest w akcie homoseksualnym, ponieważ:

w wielu społecznościach stosunek homoseksualny (i homoseksualne „posiadanie”) jest pojmowany jako wyraz „mocy”: akt dominacji afirmujący wyższość poprzez „ukobiecenie” podległego. Na przykład u Greków ten, który podlegał owej dominacji, narażał się na utratę honoru oraz utratę statusu prawdziwego mężczyzny i obywatela (Bourdieu 2004, 32).

Przyjmowanie przez mężczyzn ról nadanych kulturowo kobietom doprowadza do degradacji ich statusu określanego jako „prawdziwa męskość”. Oprócz przejawiającego się w powyższym fragmencie problemu „ukobiecania”, warto zwrócić uwagę na aspekt społeczny, który organizowany jest przez życie seksualne. Męskość zniewieściano odnosi się nie tylko do problemu dewaluacji wartości takich jak honor, cnota i odwaga, ale także do zmiany realnie pojmowanej pozycji w społeczeństwie, co przejawia się poprzez utratę statusu obywatela. Odniesienie do starożytnej Grecji jest w tym kontekście bardzo trafne, ponieważ kultura europejska mocno czerpie z wpływów, jakie wywarł na nią antyk i pewne pozostałości po nim można odnaleźć chociażby w spuściznie objawiającej się we wzajemnych relacjach mężczyzn i kobiet:

Grecja klasyczna, czasów Peryklesa, to kraj niechętny kobietom. Są one, zwłaszcza w Atenach, zamknięte w domu, sprowadzone do roli żony i matki; ich głównymi cnotami ma być posłuszeństwo i rodzenie dzieci. Uczestnictwo w życiu publicznym jest ograniczone do niesienia kwiatów w procesjach religijnych. (...)

Grecy traktowali kobiety z lekceważeniem, jako istoty naiwne i ciekawskie, co mogło powodować różne nieszczęścia. Pandora otwierająca mimo zakazu puszkę, podobnie lekkomyślna jak Ewa zrywająca jabłko,

Psyche narusza wydany jej zakaz spojrzenia w twarz Amora. Takie istoty musiały być poddane stałej kontroli mężczyzny – ojca, męża, brata. Najwięksi greccy filozofowie, Platon i Arystoteles, uważali kobiety za stworzenia niższej kategorii, wręcz ukształtowane z innej niż mężczyźni materii (Bogucka 2005, 24).

Zestawiając status kobiet żyjących w starożytnej Grecji z relacjami damsko-męskimi przedstawionymi w dramacie Magnuszewskiego, wyodrębnić można zestaw cech kobiecych bliskich antycznemu wzorcowi, a są to: serwilizm, zamknięcie w przestrzeni prywatnej, ciągła kontrola, niższość. Ukształtowany w ten sposób model kobiecości utrzymuje się w historii kultury europejskiej przez wiele stuleci i objawia się w jej wytworach. Cytowany fragment jest pomocny w analizie męskości Zygmunta Augusta. Królewicz staje się zniewieściał pod wpływem Włoszek Luzzi i Palli, przez co jest niezdolny do kierowania państwem, traci honor w oczach innych arystokratów i szlachciców, a także jest podatny na kontrolę i manipulację. Zniewieściała mężczyzna nie budzi strachu, tak jak *diva virago*, ale co najwyżej wywołuje politowanie, z czego naśmiewa się Stańczyk, przebierając się w damskie ubrania. Krótko mówiąc, wzorce męskości są silnie zakorzenione w kulturze, a ich przełamanie niesie poważne konsekwencje społeczne, niezależnie od stanu, jaki dana jednostka reprezentuje. Męskość zniewieściała jest skazana na ostracyzm i degradację społeczną.

Sam Zygmunt August zwraca uwagę na swoje rozdarcie pomiędzy patriotycznym obowiązkiem, kojarzonym z męskością, a kobiecymi zabawami:

Z. AUGUST (słysząc głośniejszą muzykę)

[.....]  
 Nie wiem co cięży, co mi piersi studzi?  
 Ale mam w to, że to dwojga ludzi  
 Gra we mnie język i krew:  
 Matki krew – wenecki śpiew –  
 Ojca krew – polski kord –  
 Z gardła wrzask, w polu mord.

(Magnuszewski 1877, 126)

W Zygmuncie odzywają się pierwiastki ojcowski i matczyzny, reprezentujące jasne podziały na męskość i kobiecość, o których była już mowa w tym artykule. Trudna sytuacja, w której znalazł się August, wynika z niemożności sprzeciwienia się którejkolwiek ze stron. Odwrócenie się od matki spotkało

się w końcu z karą, w postaci otrucia Barbary, natomiast odejście od ojca oznaczałoby skazę na honorze i niewywiązanie się z patriotycznego obowiązku (w znaczeniu dziewiętnastowiecznym). Stańczyk mówi do Zygmunta:

Może gdy krew pocieknie w męstwie się polubisz,  
Jak dziedzic, syn mojego króla Polski, Litwy,  
Żmudzi i Ukrainy! Może cię na bitwy  
Spędzi krew błazna – i Wołosz wyczubisz!  
O! tnij mnie królewicu! Bo łącniej błaznowi  
Poddać kark, jak urągać ojcu i królowi.

(Magnuszewski 1877, 131)

Model męskości, do którego Zygmunt powinien dążyć, reprezentuje prawdziwy patriota – Gasztold. Mężczyźni różnią się od siebie nie tylko zachowaniem, ale na kontrast wskazuje także wystrój pomieszczeń, w których się znajdują. Młody królewicz przebywa w pokoju z karmazynowymi zasłonami, a w sali obok weselą się i tańczą inni ludzie. August ubrany jest w czarny strój hiszpański z ostrogami. W komnacie Gasztolda z kolei pojawiają się przedmioty związane z męskością: niedźwiedzia skóra na łożu i zbroja rycerska przy ścianie. Szlachcic ubrany jest w skórzany kaftan. Objawiają się w tym miejscu różnice w kreacji bohaterów, które jasno przedstawiają Zygmunta jako osobę będącą pod wpływem zagranicznej mody, natomiast umierający wojewoda trochę reprezentuje pożądane przez polską szlachtę wartości, takie jak waleczność i odwaga. Przejawia się tu dominacja nie tylko nad kobiecością (obok łóżka kłęczą jego żona), ale także nad naturą, na co wskazuje niedźwiedzia skóra. Wzorzec męczyzny odnoszący się do wartości tradycyjnych utwierdza go w roli władcy absolutnego. Zniewieścienie Zygmunta Augusta sprawia, że pośród arystokratów i szlachciców pojawiają się głosy sprzeciwu wobec młodego króla. Książę Radziwiłł, zwany Czarnym, kuzyn Barbary, zwraca uwagę na złe wychowanie Zygmunta i jego przywiązanie do matki, co ma zgubny wpływ na państwo i jego losy (Magnuszewski 1877, 150).

Zniewieścianość realizuje się w kontekście relacji płci, dlatego uważana jest za niższą formę męskości. Wracając jeszcze na chwilę do starożytnej Grecji, warto przypomnieć, że Arystoteles uważał, iż kobieta jest „nieudanym mężczyzną” (Bogucka 2005, 25). Ponownie wskazuję na postrzeganie ról płciowych poprzez perspektywę androcentryczną, ponieważ kobiecość jawi się w relacji do męskości idealnej – wszystkie inne wahania wokół paradygmatu, odchylenia od normy, są traktowane jako męskość gorszej wartości. Kobieta

czerpiąca ze spektrum cech uznanych za męskie jest postrzegana jako zagrożenie dla porządku, natomiast mężczyzna przypominający swoim wyglądem i zachowaniem kobietę jest wystawiony na pośmiewisko i skazany na odrzucenie. Traci wszelkie atrybuty mogące włączyć go w przestrzeń publiczną, stając się niezdolnym do dominowania.

Krystyna Klosińska w artykule *Zagrożona męskość / zagrożone męskości* odnosi się do pojęcia *virilité*, które „jest zbiorem nakazów skierowanym głównie do mężczyzn” (Klosińska 2018, 193) i oznacza męskość mającą funkcję porządkującą społeczeństwo. *Virilité* bezustannie manifestuje się w czynach mężczyzny, które odznaczają się takimi wartościami, jak godność, siła, honor, a realizuje się w wojnie, podbojach, panowaniu nad naturą i ma silny związek ze śmiercią. Jest to zjawisko, którego największy rozkwit przypada na wiek dziewiętnasty. Pojmując *virilité* w kategoriach opisanych wyżej i tych występujących w dramacie Magnuszewskiego, można stwierdzić, że autor pokazał sytuację przelamywania tego kodu. Męskość, która nie przestrzega esencjonalnych nakazów i pozbawiona jest zwyczajowej manifestacji, skazana zostaje na niepowodzenie, czego przykładem jest Zygmunt August. Dopiero miłość do Barbary daje mu siły, aby przejąć się losami państwa, stać się „prawdziwym mężczyzną”, za co zostaje ukarany przez Bonę. Dopiero przestrzeganie zasad realizowania się męskości organizuje społeczeństwo w strukturze patriarcalnej, dlatego ochrona tradycyjnych wartości jest tak ważna dla męskich bohaterów stanowiących większość (arystokracja i szlachta). Ze względu na przejście perspektywy grupy dominującej, kobiety nie są w stanie przeciwstawić się temu porządkowi, co więcej, podejmują działania podtrzymujące go.

Przedstawiona tu analiza prowadzi do wniosku, że w pierwszej połowie dziewiętnastego wieku wciąż istnieją silnie zakorzenione podziały na role płciowe oraz obowiązuje konkretny status kobiety i mężczyzny realizowany w społeczeństwie. Mimo zmiany w perspektywie opisywania losów kobiet w utworach literackich (która może być uznana za zjawisko pozytywne), czego przykładem jest chociażby twórczość Magnuszewskiego czy znana szerzej *Grażyna* Mickiewicza, postrzeganie kobiecości przez mężczyzn jest ciągle silnie wartościowane negatywnie. W twórczości literackiej opisywanego okresu można odnaleźć ciągle żywe, funkcjonujące od pokoleń ślady nierówności płciowych, które stały się elementem nieświadomej androcentrycznej percepcji świata. Przykładami takiego myślenia są obecne w tekście Magnuszewskiego kreacje bohaterów, wykraczające poza ogólnie przyjęte normy. Bourdieu w *Męskiej dominacji* twierdzi, że porządek społeczny kon-



struowany jest przez wyraźne podziały, dwa różne habitusy. Dzieło Magnuszewskiego jest o tyle interesujące, że przedstawia mieszanie się tych porządków, co pozwala pokazać, w jaki sposób kultura patriarchalna redukuje kobiecość do cech stereotypowo uznawanych za kobiece, a męskość do cech męskich, nie pozwalając na wykroczenia z funkcjonującego paradygmatu.

Tak jak Bona, reprezentująca typ *diva virago*, nie może istnieć w przestrzeni męskiej, tak zniewieściany Zygmunt jest odrzucany przez męską społeczność, ponieważ obie kreacje opierają się na mieszanu porządków. Z drugiej strony Barbara i Gasztold reprezentują wartości oparte na silnych podziałach – mężczyzna i kobieta mają jasno określone role, które muszą odgrywać. Model oparty na nierównościach utrzymuje się, ponieważ w historii zaistniała zmiana w rozumieniu tego, co naturalne. Według Bourdieu nastąpił proces uspołeczniania tego, co biologiczne i biologizacji tego, co społeczne (Bourdieu 2004, 10), a to oznacza, że pewne pojęcia i role społeczne uznawane dziś za naturalne tak naprawdę są historyczne, ale i mocno zakorzenione w kulturze. Dlatego role męskiej kobiety czy kobiecego mężczyzny uznawane są za „nienaturalne”, przez co wartościowane są negatywnie. Mechanizm odrzucenia inności sprawia, że struktury patriarchalne mogą ciągle istnieć i ciągle realizować się w kulturze. Poprzez androcentryczną nieświadomość cementują się społecznie akceptowalne wartości, które same przez się utwierdzają męski punkt widzenia rzeczywistości, co podtrzymuje istnienie patriarchy. Występowanie tych mechanizmów w dramacie Magnuszewskiego *Barbara jeszcze Gasztoldowa żona* jest potwierdzeniem przejawiającego się w cyklu *Nieniasta polska* kształtowania się społeczeństwa opartego na modelu patriarchalnym.

## Bibliografia

- Besala J., 2014, *Miłość i strach. Dzieje uczuć kobiet i mężczyzn*, t. 4, Poznań.
- Blüher H., 1999, *Teoria męskiej społeczności*, przeł. Gabiś T., w: *Revolucja konserwatywna w Niemczech 1918–1933*, wyb. i oprac. Kunicki W., Poznań.
- Bogucka M., 2005, *Gorsza pleć*, Warszawa.
- Bourdieu P., 2004, *Męska dominacja*, przeł. Kopiciewicz L., Warszawa.
- Kłosińska K., 2018, *Zagrożona męskość/ zagrożone męskości*, w: *Formy męskości 1*, Dziadek A., Mazurkiewicz F., red., Warszawa.
- Magnuszewski D., 1877, *Nieniasta polska w trzech wiekach w: Dzieła Dominika Magnuszewskiego w trzech tomach*, t. 1, Lwów.
- Ruszczyńska M., 1995, *Dominik Magnuszewski. Między historią i naturą*, Zielona Góra.
- Słowiński M., 1993, *Blażen: dzieje postaci i motywu*, Warszawa.

Sztobryn S., 2000, *Status kobiety w (męskiej) myśli pedagogicznej. Przegląd stroniczo wybranych stanowisk*, w: Jakubiak K., red., *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, Bydgoszcz.

**Wojciech Lemański** – mgr, Instytut Literaturoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Magister filologii polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania naukowe: literatura romantyzmu, feminizm, gender studies.

Kontakt: lemanski.wojciech1@gmail.com



BARBARA GUTKOWSKA

<https://orcid.org/0000-0003-0545-6253>Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katowice

„Gombrowicz jest moją zmorą”<sup>\*</sup>.  
Dziennikowe zmagania Sławomira Mrożka  
z Witoldem Gombrowiczem

“Gombrowicz haunts me.”

Sławomir Mrożek’s diary struggles with Witold Gombrowicz

**Abstract:** The autobiographical works of Sławomir Mrożek, which include his extensive diaries from the years 1962–1989 and large volumes of correspondence, continue to be open to new readings. Since the key, and until now undescribed problem in the meta-literary layer is the relation to Witold Gombrowicz as an artist and as a human being, the paper analyses and interprets, from a historical literary and comparative point of view, the multi-annual polemics with the aesthetic and philosophical views of the author of *Ferdynand*, which Mrożek conducted in his diaries from 1965 to 1987. The process-based nature of the author’s references is emphasised: from respectful acceptance to the decisive overcoming of Gombrowicz’s influence, ending in the opening of Mrożek towards metaphysics, absent from his master’s worldview. The particular role of Gombrowicz’s work is pointed out as a mirror for Mrożek, where Mrożek’s reflection on himself as an artist and on his own art took shape and gained confidence.

**Keywords:** Mrożek, Gombrowicz, autobiographism, polemics

Dążeniem Gombrowicza było trwale oddziaływanie na sposób myślenia czytelników, krytyków, opinii publicznej przez naruszanie porządków ich mentalnego i emocjonalnego świata oraz pobudzanie do intelektualnego zmierzania się z zastaną rzeczywistością – wbrew obowiązującym zasadom i schematom. Kiedy konstatował u schyłku życia: „Nie chcę być fałsz, która

---

\* Mrożek 2003, 175. Odnotować w tym miejscu należy, że relacje pomiędzy dziennikami Mrożka i Gombrowicza opisane zostały psychoanalityczno-filozoficznie w książce S. Wróbla (Wróbel 2015), a na podstawie tomów korespondencji Mrożka z A. Tarnem, S. Lemem, J. Błońskim i W. Skalmowskim omawiał je T. Bocheński (Bocheński 2012).

uderza o skałę, chcę być (w *Dzienniku*) wodą, która sączy się, przecieka...” (Gombrowicz W. 1992, 116), opisywał strategię swojej zwycięskiej batalii nie tylko o wysoką pozycję w świecie literackim, ale przede wszystkim o rolę intelektualnego stymulatora, rozrusznika myśli, bezwzględного tropiciela i demaskatora nonsensów, zakłamań, wygodnych racjonalizacji, bezużytecznych skamielin tradycji, podejrzanych autorytetów. Był pewien skuteczności swej metody już w pierwszej połowie lat 60., gdy na stwierdzenie Rity Gombrowicz, że pisarstwo Mrożka współgra z jego twórczością, odpowiedział: „To nic dziwnego, bo ja jestem ojcem polskiej literatury” (Gombrowicz 2014, 112). Kolejne pokolenia pisarzy i badaczy potwierdzały (i potwierdzają do tej pory), jak trwały i wyrazisty ślad pozostawił po sobie we współczesnej literaturze oraz sposobie ujmowania polskiej rzeczywistości wobec świata<sup>1</sup>. Jednak w przypadku twórczości Sławomira Mrożka kwestia ta jest o tyle bardziej złożona, że wpływy Gombrowicza zostały w niej zauważone, zanim on sam – „produkt okresu, kiedy więcej powinno się i mogło wiedzieć o trzeciorzędnym pisarzu Radzieckiej Republiki Kazachstanu niż o Gombrowiczu” (Mrożek 2003, 173) – poznał jego utwory. Toteż ta niemożliwa do jednoznacznego wyjaśnienia równoległość myślowa aktów kreacji, jak pisał: „niewątpliwa praobecność Gombrowicza we mnie” (Mrożek 2003, 173), była dla niego szczególnie frustrująca, gdy okazało się, że opublikowana w 1966 roku *Operetka* Gombrowicza podejmuje identyczną problematykę formy, stroju, mody i rewolucji jak jego *Krawiec*, napisany w roku 1965. Chociaż Stanisław Lem pocieszał Mrożka, że ta twórcza koincydencja, czyli „przechwycenie” pomysłu, jest „sprawą samej ilości głów rozmyślających” (Lem, Mrożek 2011, 625), można tę sytuację interpretować Bloomowskim „lękiem przed wpływem” i łatwo wskazać także w dzienniku Mrożka poszczególne etapy rewizyjne, świadczące o wyzwaniu się od inspiracji „artyści – ojca”<sup>2</sup>. Zwłaszcza że początki jego emigracji łączyły się bezpośrednio z nawiązaniami do twórczości Gombrowicza, która podejmowała nie tylko istotny również w utworach Mrożka problem polskości, uwięzionej w stereotypach zakłamujących relacje ze współczesną rzeczywistością, ale i próbę odpowiedzi na pytanie o miejsce człowieka (będącego polskim pisarzem) w konfron-

---

<sup>1</sup> Najnowsze ujęcie tego tematu można znaleźć w artykułach autorstwa m.in. Jerzego Jarzębskiego, Andrzeja Zieniewicza, Mariana Bieleckiego, Wojciecha Śmieci, zamieszczonych w zredagowanej przez Józefa Olejniczaka pracy zbiorowej *Przed i po. Witold Gombrowicz* (Olejniczak 2019).

<sup>2</sup> O Bloomowskim, agonicznie-dialogicznym stosunku Mrożka do Gombrowicza w odniesieniu *Krawca* do *Operetki* zob. M. Bielecki (Bielecki 2010).

tacji z zachodnioeuropejskością i niewątpliwie stała się dzięki temu zasadniczym punktem odniesienia w wyzwalaniu się Mrożka z polskiej formy:

Jeśli myślę teraz o sobie w przyszłości, to myślę o tym, co ma wyniknąć ze zderzenia się mnie, człowieka Polaka, z całym światem, a nie, jak dotąd, mnie, Polaka – człowieka z Polski. W tym być może naśladuję Gombrowicza (jakie tam być może, na pewno), ale po co wreszcie Gombrowicz żyje, jeżeli nie po to, żeby inni myśleli (13 października 1963) (Mrozek 2010, 45).

Fascynacja Gombrowiczem nie dotyczyła jednak wyłącznie literatury, gdzie w naturalny sposób, także za sprawą pokoleniowego pierwszeństwa, autor *Pamiętnika z okresu dojrzewania* zajął pozycję niekwestionowanego mistrza, wobec którego jego następcy muszą się w konkretny sposób określić: wejść na ścieżkę kontynuacji albo formalnego i problemowego starcia. Dlatego kiedy Mrozek napisał po latach:

bez Gombrowicza byłbym ubogi. Ale z Gombrowiczem nie jestem sobą. Nacisk Gombrowicza jest silny i kłopotliwy, ale właśnie przez to zbawienny. Bo – jeśli chce się być – wymaga równie silnego odporu. Jest to więc nacisk stwarzający (Mrozek 2003, 174–175)

to znaczy, że cały czas widział w nim wzorzec artysty stawiającego innym wyzwanie, któremu on sam chciał i musiał sprostać, aby zaistnieć jako jasno określone „ja”, a więc być sobą. Przeglądał się w Gombrowiczu i jego twórczości jak w lustrze, pomocnym w analizie dostrzeżonych dzięki niemu swoich atutów i niedomyśleń, czyli kreowaniu artystycznej tożsamości. Niezachwiana pewność siebie Gombrowicza była przedmiotem niezmiennego szacunku i podziwu Mrożka od ich pierwszego spotkania we Włoszech:

Dzisiaj przyjechał Gombrowicz. Pan Gombrowicz, a po włosku Padrone. Każde zjawisko można interpretować rozmaicie. Ja zostanę przy „Pan”.

Zrozumiałem, że go nie lubią. Albo odwrotnie. Nie lubią go, bo są przez niego ujarzmiani, czują siłę, przemoc. Nikt tego nie lubi.

Zaledwie przyjechał, widział się z nami nie dłużej niż pół godziny. Przez niego nie śpię teraz w nocy.

A w ogóle ... siła, co to jest?

Tacy, co czują siłę, interesują mnie szczególnie, bo oczywiście chciałbym takim zostać. Czasem wydaje mi się, że cała moja nędza, zakurzenie, ciamkanie, to tylko dlatego, że zgodziłem się żyć pod kocem. Wstydzę

się mojego istnienia. Nie mam odwagi stać się żyjącym faktem, żyję na pograniczu bezwładu i zawstydzenia.

(...)

Padrone. Wielka ambicja, wielkie obowiązki, wielka bezwzględność. A co do mnie, tylko jedno jest mi podrzędne, że ja nie chcę być podrzędny.

Jestem tu już od dawna na terenie samego siebie i wszystko musi się rozstrzygnąć.

Padrone to moje dążenie do tożsamości, a nie rozmazanie w niczym (4 czerwca 1965) (Mrozek 2010, 213–214).

Gombrowicz nadal mnie zadziwia. (...) Niewątpliwie jest jednym z najważniejszych spotkań w moim życiu (8 czerwca 1965) (Mrozek 2010, 215).

Spotkanie to odbywało się w szczególnych okolicznościach psychologiczno-egzystencjalnych dla autora *Słonia*. Przebywał wówczas od dwóch lat na emigracji, będącej w założeniach papierkiem lakmusowym artystycznej wartości jego dzieł i sprawdzianem pisarskich umiejętności poza okiem peerelewskiego cenzora, starał się znaleźć nową formułę dla swej twórczości: uniwersalną, uwolnioną od gorsetu satyry i politycznych aluzji, czytelnych przede wszystkim dla polskiego odbiorcy. Dla pisarza, który stwierdzał, że jego „prawdziwa, poważna biografia wewnętrzna jest bardzo krótka, nie więcej niż trzy, cztery lata (11 lipca 1965)” (Mrozek 2010, 228), bezpośredni kontakt z Gombrowiczem – który pomimo wieloletniej i trudnej argentyńskiej emigracji, wierny sobie zwycięsko wkroczył na literackie salony Europy – zintensyfikował myślenie na temat artystycznego sposobu istnienia, mocnego zaznaczenia w sztuce swojej indywidualności, relacji ze światem podbudowanych przeświadczeniem o wadze i wartości swych poglądów. Toteż w bezsenność – za sprawą Gombrowicza – czerwcową noc 1965 roku rozpoczął Mrozek w swoim dzienniku długoletnią konfrontację nie tylko z Gombrowiczem pisarzem, lecz także Gombrowiczem człowiekiem: Panem, *Padrone* i Szefem, jak go później w dziennikowych zapiskach będzie nazywał, ponieważ widział w nim „pisarza całkowitego”<sup>3</sup>, którego jedyną możliwością życia i samoreali-

---

<sup>3</sup> Określenie Mrozka w odniesieniu do Tomasza Manna, lecz oddające także specyfikę twórczości Witolda Gombrowicza. Zob. Błoński, Mrozek 2004, 237. Nadto w samym *Dzienniku* można znaleźć notatkę, w której Mrozek dokonuje zestawienia obydwu pisarzy: „Gombrowicz był ostatni (?), który mówił o sztuce. (...) myślał o sztuce poważnie, naprawdę, jak Tomasz Mann. Może tak trzeba, może tego mi zabrakło, może do tego wrócić... (21 kwietnia 1984)” (Mrozek 2013, 486–487).

zacji była literatura: „u niego nie ma «życia» i «sztuki», z pierwszego wprost w drugie i kto wie, czy teraz nie tak tylko można, czy nie minął okres «literackości» (3 stycznia 1965, piątek)” (Mrozek 2010, 576).

W przywołanym wcześniej fragmencie dotyczącym ich pierwszego spotkania widać wyraźnie, jak mocne wrażenie wywarł Gombrowicz na Mroźku, który jego siłę i wielkość (ambicji, obowiązków i bezwzględności) zestawiał z własnym wstydem podrzędności, fragmentaryczności oraz poczuciem niemocy i niedookreślenia. Ubolewał nad brakiem jasności swoich wypowiedzi, strachem i ucieczkami przed życiem i ludźmi, w odróżnieniu od Gombrowicza precyzyjnie i jasno formułującym myśli, otwartym na kontakt z innymi, z którymi nieustannie podejmował grę, pewny swojej wygranej. A tego poczucia Mrozek był zupełnie pozbawiony, stwierdził także cztery lata później: „Gombrowicz jest, ja ciągle nie jestem nawet pewien, czy jestem (1 stycznia 1969)” (Mrozek 2010, 575). Wspominając natomiast po 25 latach, w 1987 roku, to samo spotkanie, pisał Mrozek o swoim ówczesnym zdruzgotaniu przez „pańskóść *Padrone*”, przy którym czuł się poniżony jak „lumpenproletariusz i nędzny arywista (12 grudnia 1987)” (Mrozek 2013, 710) bez artystycznej przyszłości. Oceniał to ówczesne odczucie jako efekt – stale mu towarzyszącej – naiwności i wiary

w pozory, tym bardziej, im bardziej natrętne i starannie konstruowane przez każdego, kto się w nie uzbraja. Tak, ze mną mu się udało, jeżeli nie na zawsze, to tylko dlatego, że go przeżyłem. Ale to nie jest ani jego porażka, ani moje zwycięstwo (12 grudnia 1987) (Mrozek 2013, 711).

W kłamrze lat 1965–1987 zamykają się zmagania Sławomira Mroźka z Wielkim Poprzednikiem, który wielkim dla niego pozostał, ale o którym w ich finale mówi już bez kompleksu niższości, jak równorzędna osobowość twórcza. Dzięki Gombrowiczowi i jego twórczości dokonał bezlitosnej autowiwisekcji, pomocnej w zarysowaniu projektu sztuki, zgodnej z jego zainteresowaniami i predyspozycjami osobowości. Z „geometrii bez bagażu” kulturowego, wyniesionego z rodzinnego domu, ze „sztuczkomistrza”<sup>4</sup> – tryumfującego zresztą wówczas od dawna na deskach teatrów całego świata – stał się w końcu we własnych oczach twórcą pewnym swego światopoglądu artystycznego, świadomym siebie, w nieuniknionych ponowieniach podjętych z przeszłości wzorów pozostawiającym swój indywidualny, niepodrabialny ślad.

---

<sup>4</sup> Samookreślenia Mroźka zaczerpnięte z: Błoński, Mrozek 2004, 83.

Kluczowym momentem w procesie dochodzenia Mrożka do samego siebie była śmierć Gombrowicza w lipcu 1969 roku. Bezpośredni kontakt z pisarzem zastąpiły Mrożkowi wielokrotnie odnotowane w *Dzienniku* lektury *Dziennika Gombrowicza*, przy okazji których pojawiały się obszerne odniesienia do twórczości, artystycznej filozofii oraz do listów od mistrza, z których dwa zostały przez niego fragmentarycznie zacytowane. W pierwszym Gombrowicz, czyniący z walki o siebie sposób na życie i pisanie, odmawiał młodszemu koledze „braku woli narzucania się (30 grudnia 1967, sobota)” (Mrożek 2010, 499), czym sprowokował Mrożka do zastanawiania się, czy możliwe jest z tego braku stworzenie własnej filozofii, teorii. W drugim, przywołanym w 1984 roku – zakwalifikował twórczość Mrożka do „strefy pośredniej”, zarzucał jej bowiem: „miętkość”, „publiczność”, „niemożność utrzymania się na poziomie”, „rzeczy znakomite obok płaskich”, „brak stanowczości, ostrości, oczyszczenia (11 kwietnia 1984)” (Mrożek 2013, 486–487). Rozmyślenia nad starymi listami pięć lat po śmierci Gombrowicza świadczą znamienne o jego nieprzerwanej obecności w myśleniu Mrożka o sobie i literaturze. Chroniczny mal-kontent, w dalszym ciągu niezadowolony ze swojego pisania i od dwudziestu lat wciąż poszukujący własnej formuły, stale odnosił się do tej Gombrowiczowskiej, która była mu – szczególnie wrażliwemu na formy nieodpowiadające rzeczywistości, zmarłe – najbliższa, chociaż już w 1969, tuż po śmierci autora *Ferdynurka*, poddał ją bezwzględnej krytyce, przybierającej formę artystycznego manifestu:

Odrzucam jego Młodość – Dojrzałość. To nie najważniejsze.

Odrzucam jego Międzyludzkie. To oczywistość, nie najważniejsze.

Odrzucam jego Wołę, wyższość i niższość – to nie o to chodzi.

Jemu to służyło, taki był, był graczem, szachistą – mnie szachy nudzą. Był jednakże stoikiem, mnie stoicyzm nie bawi.

On o tym wszystkim wiedział i starał się tym wszystkim nie być. A mnie nieustanna dialektyka nudzi: najpierw być czymś, potem temu zaprzeczać. Rodzaj ping-ponga, sam ze sobą. Mina i kontrmina. (...)

Jest w nim irytujący element towarzyski, element społecznego. Jest w nim za dużo społecznego, układów odniesienia. (...) On był solidny i miał kilka punktów oparcia we wszechświecie. Gdzieś na czymś solidnym opierał się solidnie. Dlatego ludzie do niego lgnęli. Dawał im poczucie solidności. Rzeczywistości.

Tymczasem ja czuję prawdę inną, nakaz, imperatyw: porąbać resztki budowy, rynsztunku, okrętu, a raczej czy rąbać, nie bronić już, jeżeli owe



gmachy, wymalowane na płóciennej zastawce, same mi butwieją, pomóc wiatrowi, kiedy porywa landszaft. (...)

Gombrowicz osobiście pokonywał mnie i miażdżył. Bo nie będąc z jego pola, stałem na nim jedną nogą, wahająco. On stał obiema na swoim.

Forma – też oczywistość. Ale czy w jego walce z formą, w jego zapamiętaniu formy nie był właśnie jej więźniem? (6 września 1969, Paryż) (Mroźek 2010, 615).

Gombrowicz opracował wzór, formułę, która okazała się zadziwiająco pojemna, skuteczna, materia – okazało się – układa się według tej matematyki (16 października 1973) (Mroźek 2012, 172).

– dlatego z taką łatwością wszystkim ją narzucal. Ukazał schemat funkcjonowania świata międzyludzkiego, oparty na dialektyce form młodości i dojrzałości, niższości i wyższości – pochodnych zasadniczej opozycji kultury/porządku i natury/chaosu. Z formy – z którą wcale nie walczył, tylko nią manipulował – uczynił fundament swego światopoglądu. Według Mroźka takie przykrojenie rzeczywistości do jednego układu zbytnio ją upraszcza i jest intelektualnie jałowe:

Zmienianie jednej formy na drugą – a cóż to mnie obchodzi? Co mnie obchodzi stryjek, który zmienił siekierkę na kijek? (...)

Gombrowicz mógł być zgodny z jego sztuką, ponieważ jego sztuka była łatwiejsza niż moja (jej projekt). Gombrowicz nie chciał niczego niemożliwego.

Może dlatego, że chcę niemożliwego („niemożliwego”), nie robię tego, co możliwe? (12 października 1969) (Mroźek 2010, 634, 650).

Mroźek permanentnie przebywał w fazie projektowania swojej literatury i poszukiwał właściwej problematyki i formy jej wyrażenia, dlatego całościowy, monolityczny, nasycony i nasycający innych sobą Gombrowicz ze swoimi dziełami stał się jego zasadniczym i negatywnym polem odniesień. Naprzeciwko monumentalnego „Ja” stanął twórca świadomy swego rozdrobnienia, fragmentaryczności i poznawczego nienasycenia, ujmujący tę ontyczną odmiennność w stwierdzeniu: „Gombrowicz: ciągłość i jednolitość. Ja: kropka, kreska. Jestem jak alfabet Morse’a (12 marca 1972)” (Mroźek 2012, 95). Źródła tej różnicy dostrzegał w fundamentalnym założeniu przez Gombrowicza nieistnienia absolutu, który autor *Ferdydurke* zastąpił światem, co sprawiło, że nie musiał nieustannie zderzać się, jak Mroźek, z jego brakiem, z nieuchwytnością „niemożliwego”, uniemożliwiającym stworzenie

spójnej całości. „Ja: urodziłem się z głodem absolutu (12 marca 1972)” (Mrozek 2012, 95) – stwierdzał i dostrzegał (obok Gombrowiczowskiego schematu ujmowania świata) potencjalność istnienia innych układów, nieopartych na – problematycznym według niego – dowartościowaniu „Ja”. Łaknął absolutu, z coraz większym dystansem oceniał toczoną w literaturze i w życiu walkę Gombrowicza o wybitność. Zobaczył w niej w końcu, bo „Nad tym Gombrowiczem nigdy nie dość zastanawiania się (14 grudnia 1987)” (Mrozek 2013, 712):

Jego olbrzymi strach przed tym, czego nie da się kontrolować.

Jego naczelną ambicją, wysilek, dążenie – to wyhodować sobie ślimaczą skorupkę, która by go chroniła, najrozpaczliwsza walka o „ja”, „JA!”. Jego dramat, jego napięcie, jego dynamika, to, że będąc tak wybitny, nie mógł oczywiście uznać – nigdy – że to mu się nie udało (czy miał sekretne wątpliwości, że to jest w ogóle możliwe?), że to mu się udaje, stąd nieustający wysilek. Chyba był bardzo zmęczony.

Tęsknił za „krwistymi befsztykami” (Szekspir, inni dawni), marzył coś o „zieloności”, a sam wysuszał się starannie i desperacko.

Walczył o „pańskość”, ale czy nie był w tym małostkowy i wcale nie pański? (12 grudnia 1987) (Mrozek 2013, 710).

Burząc innych, umacniał siebie, tak zwane panowanie („narzucanie się”) to była jego mania. Nie mógł bliźnich swoich zostawić w spokoju. Nie wiem, jak Sokrates, ale jakkolwiek o Gombrowiczu myślę, z którejkolwiek strony – zawsze na to mi wychodzi, że młodość była jego cechą. Młodość – po polsku brzmi to ładnie (że niby świeżo i młodo). Adolescent nie brzmi aż tak pochlebnie, a najlepiej pamiętać, że młodziem to znaczy nierozwinięty, a patrząc od strony dorosłego: niedorozwinięty (14 grudnia 1987) (Mrozek 2013, 712).

Uderza stylistyka użyta do oceny podziwianego przecież nadal mistrza. Hiperbolami: „olbrzymiego strachu”, „najrozpaczliwszej walki”, „nieustającego wysiłku” zestawionymi z ich efektami: „hodowaniem ślimaczej skorupki” oraz „starannym i desperackim wysuszeniem” prowadzi Mrozek do ironicznej konkluzji, sprowadzającej Gombrowicza do – tak bardzo przecież przez niego gloryfikowanej – młodości, czyli niedojrzałości, która dla baczącego na znaczenia słowa krytyka tożsama jest z niedorozwojem, a więc niedopełnieniem, brakiem. W jego ujęciu Gombrowicz jest pisarzem „całkowitym” wyłącznie na własnym terenie, poza nim pozostawia uczucie niedostateczności, nienasycenia. Apoteozę młodości widzi więc Mrozek jako

ograniczające uproszczenie i odwrócenie się od tego, co rzeczywiście istotne, a o czym pisał po śmierci Mary, swojej pierwszej żony:

I teraz powtarzam. On nie ma racji. Ręka Mary, gdzie jej do sławionej przez G. Albertynki, gdzie do młodości i piękności, zdrowia. A jednak ja w tej ręce widzę więcej niż – obym się nie zagalopował. Nie rozumiem, dlaczego ciało piękne, zdrowe, które tak lubię, dlaczego żarcie i miłość dennie fizyczna, które mnie tak fascynują (tak, rozumiem jednak Gombrowicza), gdzieś jednak ustępują tej zmęczonej ręce? Dlaczego to gorąco i zdrowie ciała, które chce, które jest, które się spełnia, musi obawiać się tamtej ręki, nie odwrotnie? (19 grudnia 1969) (Mrozek 2010, 688).

Podszytej szyderstwem i rozpaczą apologii Albertynki konfrontował śmierć i nicość, twierdził, że: „Tylko nicość jest poważna (cytuje sam siebie). Coś jest niepoważne. „Cosia” nie ma. (...) Nie traktować poważnie niczego, co jest (12 października 1969)” (Mrozek 2010, 650–651). Ostatnim zdaniem najmocniej przeciwstawił się Gombrowiczowi, „królowi rzeczywistości”, poświęcającemu najwięcej stron problemowi urzeczywistniania „ja” wśród międzyludzkiego. Mrozkowi – „metafizycznemu malkontentowi” (19 grudnia 1973, State College) (Mrozek 2012, 209), „absolutczykowi”, „tkniętemu szaleństwem Nienasycenia”<sup>5</sup> – z jego dystansem do rzeczywistości i ludzi oraz narastającym głodem Absolutu coraz bliżej było do Witkacowskiej koncepcji Tajemnicy Istnienia, dlatego nicość, śmierć, przypadek i brak uznał za najważniejsze tematy literatury. Otwierając się na niewiadome, niejasne, niewyraźne, nie odchodził przy tym od tego, co od początku było atutem jego pisarstwa i w czym również był bliski Witkacemu:

Witkacy czuł świat, wiedział, co się w nim dzieje, podczas gdy Gombrowicz czuł najbliższe tylko otoczenie. O stanie świata nie miał pojęcia. Był o wiele mniej historyczny, socjalny, społeczny czy polityczny niż Witkacy. Był w ogóle ahistoryczny (14 grudnia 1987) (Mrozek 2013, 713).

Polityka, historia, mechanizmy socjologiczne zawsze stały w centrum zainteresowań Mrozka, reagującego na sygnały słane przez współczesną mu rzeczywistość w utworach literackich, w publicystyce, a po latach okazało się, że również w potężnych tomach listów do przyjaciół oraz *Dzienniku*, który – pod wpływem *Dziennika* Gombrowicza? – pisany był od samego początku

---

<sup>5</sup> Samookreślenia Mrozka (Mrozek, Skalmowski 2007, 65).

z myślą o odbiorcy, a więc do druku: „Ustalmy więc uczciwie: to, co zacynam, może czytać każdy. (...) Koniec przedmowy (25 października 1962, piątek)” (Mrozek 2010, 6–7). Fascynacja jednocześnie podziwianym i odrzucałym Gombrowiczem sprawia, że stał się on – obok autora – najbardziej i najczęściej eksponowanym bohaterem jego rozważań. To jemu zawdzięczał instrumentarium, umożliwiające często bezlitosną autoanalizę, i kiedy pisał o Gombrowiczu, pisał Mrozek w istocie o sobie, stawał się dla siebie samego bardziej wyrazisty. Świadomy siebie, czyli swojego rozproszenia i fragmentaryczności, przeciwstawił silnemu „ja” Gombrowicza „świadectwo nie-tożsamości”<sup>6</sup>, wzmocnione po latach w 2006 roku wyznaniem w *Baltazarze*:

Nazywam się Sławomir Mrozek, ale na skutek okoliczności, które zaszły w moim życiu cztery lata temu, moje nazwisko będzie znacznie krótsze: Baltazar.

(...)

Zmieniając nazwisko i podpisując się „Baltazar”, przyznaję się otwarcie do niedoskonałości. Odtąd nie można mnie chwalić ani ganić za nic, co napisałem przed afazją, ponieważ tamten człowiek nie istnieje (Mrozek 2004, 9 i 248).

Życie samo potwierdziło pogląd Mrozka o przewadze niepewności, płynności i przypadku nad formą, która jest zawsze skończona. Gombrowicz zastyl w urzeczywistnianym autokomentarzami kształcie, podczas gdy Mrozek ciągle myślał i pisał o sobie jako możliwości otwartej na nieznanne. Osobni i samowystarczalni stali się awersem i rewersem wybitnej literatury.

### Bibliografia

- Bielecki M., 2010, „*Słowem, bardzo lubię ulegać wpływom*”. O Sławomira Mrozka dialogach z Witoldem Gombrowiczem, w: tegoż, *Historia – dialog – literatura. Interakcyjna teoria procesu historyczno-literackiego*, Wrocław.
- Błoński J., Mrozek S., 2004, *Listy 1963–1996*, wstęp Nyczek T., Kraków.
- Bocheński T., 2012, *Mrozek jako krytyk Gombrowicza*, „Teatr”, nr 2.
- Gombrowicz R., 2014, *O tym, jak Mrozek gotował dla Gombrowicza*, w: *Mrozek w odstonach. 39 opowieści z różnych miejsc i czasów*, oprac. Miecznicka M., Kraków.
- Gombrowicz W., 1992, *Dziennik 1967–1969*, w: Błoński J., Jarzębski J., red., Kraków.
- Lem S., Mrozek S., 2011, *Listy 1956–1978*, Kraków.
- Mrozek S., 2003, *Moja zmora, Gombrowicz*, w: tegoż: *Varia. Życie i inne okoliczności*, t. I, Warszawa.

<sup>6</sup> Taki tytuł ma jeden z jego autobiograficznych felietonów. Zob. Mrozek 2003, 189–196.

- Mrożek S., 2004, *Baltazar. Autobiografia*, wstęp Nyczek T., Kraków.
- Mrożek S., 2010, *Dziennik. Tom 1. 1962–1969*, Kraków.
- Mrożek S., 2012, *Dziennik. Tom 2. 1970–1979*, Kraków.
- Mrożek S., 2013, *Dziennik. Tom 3. 1980–1989*, Kraków.
- Mrożek S., Skalmowski W., 2007, *Listy 1970–2003*, wstęp Borowski A., Kraków.
- Olejniczak J., red., 2019, *Przed i po. Witold Gombrowicz*, t. 1–2, Kraków.
- Wróbel S., 2015, *Polska pozycja depresyjna: od Gombrowicza do Mrożka*, Kraków.

**Barbara Gutkowska** – prof. dr hab., Instytut Literaturoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Literaturoznawca. Autorka artykułów poświęconych prozie XX i XXI wieku, ze szczególnym uwzględnieniem różnych form autobiografizmu – powieści autobiograficznych, dzienników, pamiętników i epistolografii – oraz książek: *Powieści Stanisława Dygata. W czasie i przestrzeni życia i marzenia* (Katowice 1996), *O „Tangu” i „Emigrantach” Sławomira Mrożka* (Katowice 1998), *Odczytywanie śladów. W kręgu dwudziestowiecznego autobiografizmu* (Katowice 2005), *Wyzwania i wyznania. Od Andrzeja Trzebińskiego do Sławomira Mrożka* (Katowice 2013).

Kontakt: [barbara.gutkowska@us.edu.pl](mailto:barbara.gutkowska@us.edu.pl)



**VARIA**







RENATA RYBA

 <https://orcid.org/0000-0003-0415-3015>Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katowice

## Opinie na temat rządów w Rzeczypospolitej z perspektywy zabezpieczenia ludności przed plagą jasyru – w wypowiedziach wybranych pamiętnikarzy siedemnastego stulecia

Opinions of governments in the Polish–Lithuanian Commonwealth from the point of view of protecting the population against the plague of Tatar captivity – based on statements by selected memoirists of the 17<sup>th</sup> century

**Abstract:** The research so far has failed to notice that for 17<sup>th</sup> century memoirists, the state's ability to defend its citizens against Tatar captivity was an important criterion for the assessment of the government's effectiveness. In fact, in Poland at that time, Tatar raids were a serious problem. The Tatars would kidnap inhabitants of the south-eastern borderlands on a mass scale. This is why Polish memoirists at that time reflected on how the government coped when it came to limiting this threat. The author focused precisely on the documentalists' assessment of the government's actions to protect its subjects against captivity. On the basis of a historical and literary analysis, it can be concluded from the memoirists' statements selected in terms of their subject matter that these judgments were most often critical. The aspects outlined here are ones that failed to draw the attention of researchers studying Old Polish literature; they may also serve as a source for historical and cultural observations.

**Keywords:** Old Polish memoirs, Tatars, captivity

W księdze *O wojnie* będącej częścią słynnego traktatu *Rozważania o poprawie Rzeczypospolitej* Andrzej Frycz Modrzewski domagał się pilnego i konsekwentnie realizowanego wzmocnienia obrony polskich granic, zwłaszcza strefy południowo-wschodniej – zagrożonej ze strony Turków, a przede wszystkim Tatarów (Frycz Modrzewski 1953, 305). Potrzebę budowania

różnego typu obwarowań, zwiększenia liczby żołnierzy reformator uzasadniał, zresztą jako zwolennik koncepcji wojny sprawiedliwej (obronnej – jedynej dozwolonej i słusznej) (Korolko 1991, 578), względami prewencyjnymi: koniecznością odstraszenia tych sąsiadów, którzy napadają na ziemie polskie w celach rabunkowych. Renesansowy publicysta posłużył się tu przykładem Tatarów, zwracając przy tym uwagę nie tyle na rangę wroga, ile na jego szczególną natarczywość: „gdyby szło o odparcie pomniejszego najazdu (takiego, jak na owe coroczne tatarskie), wyruszałaby tylko jakaś ich część [wojsk – R.R.]” (Frycz Modrzewski 1953, 341); i w innym miejscu: „To jest nasz stały nieprzyjaciel [Tatar – R.R.]” (Frycz Modrzewski 1953, 339).

Specyfiką napadów tatarskich było to, że dla poddanych chana bardzo cenną zdobycz stanowili ludzie. I to nie tylko żołnierze, którzy popadali w niewolę na skutek działań wojennych. Tatarzy przede wszystkim permanentnie wyprawiali się do Polski, by zagarnąć w jasyr ludność cywilną, tak chłopów, jak i szlachtę zamieszkującą zwłaszcza południowo-wschodnie obszary Rzeczypospolitej (choć zdarzało się, że najeźdźcy docierali daleko w głąb państwa polskiego).

Rzecz jasna porwanie ludzi stanowiło poważny problem demograficzny, ekonomiczny, humanitarny – niewątpliwie destabilizowało to rozwój kresów. Zjawisko było tym bardziej dotkliwe, że przybierało duże rozmiary, miało wręcz masowy charakter. Świadczą już o tym średniowieczne zapiski rocznikarskie, odnoszące się do najwcześniejszych napaści tatarskich na ziemie polskie. I tak w *Roczniku kapitulnym krakowskim* znalazła się wiadomość dotycząca drugiego w trzynastym wieku (1259 rok) najazdu wroga ze Wschodu i wiążących się z tym konsekwencji: „zabili wielu ludzi, wielu zaś jeńców i ogromne lupy uprowadzili ze sobą” (Urbański 2007, 240). W odniesieniu do napadu z 1287 roku podobna notatka znalazła się w *Roczniku świętokrzyskim*: „(...) Tatarzy, przybywszy po raz trzeci, spustoszyli Kraków, Sieradz, a potem Sandomierz i wielu ludzi uprowadzili w niewolę” (Urbański 2007, 259). Z kolei w szesnastym stuleciu Maciej z Miechowa w swoim bestsellerowym dziele o dwu Sarmacjach (Pelc 1994, 77), opisując trzynastowieczne wydarzenia, podawał konkretne, choć nieostateczne, liczby: Tatarzy „z wielkim plonem ludu i bydła odjechali. A dzieląc się u miasta Władymirza ruskiego, naleźli liczbę dwadzieścia i jeden tysięcy samych dziewczek, okrom inszych mężatek i niewiast. Stądże może być pobaczona liczba inszego ludu” (Maciej z Miechowa 2016, 70).

Także ponad wiek później, w różnych przekazach pisanych pojawiają się informacje pokazujące, na jak wielką skalę odbywał się tatarski proceder po-

rywania w jasyr. Między innymi Wojciech Miaskowski w diariuszu z poselstwa do Turcji w 1640 roku zanotował pod datą 28 maja swoje obserwacje ze stolicy państwa Porty: „Więźniów naszych dwa okręty przyszły z Krymu, jeden z Kaffy, drugi z Kozłowa, co Tatarowie *in februario* w Ukrainie wzięli” (Miaskowski 1985, 70). Natomiast Janusz Pajewski, współczesny znawca stosunków polsko-turecko-tatarskich, posłużył się cennymi dla naszych rozważań danymi, które zostały uzyskane na podstawie przekazów Jana Sobieskiego. Otóż podczas najazdu w 1667 roku, naznaczonego bitwą pod Podhajcami, Tatarzy, według obliczeń przyszłego króla, tylko w jego dobrach zabili i uprowadzili trzydzieści tysięcy ludzi (Pajewski 2003, 126). Jak konstatuje historyk „była to niewątpliwie przesada, ale (...) liczba zabitych i wziętych do niewoli musiała być znaczna” (Pajewski 2003, 126). O rozmiarach zjawiska porwania ludzi można wnioskować na podstawie liczby uwolnionych przez wojsko polskie z rąk grabieżców. Znow hetman Sobieski oszacował, że na skutek obronnej wyprawy na czambuły jesienią 1672 roku oswobodzono czterdzieści cztery tysiące osób prowadzonych do niewoli (Pajewski 2003, 143). Oczywiście zakres szkód demograficznych, według Dariusza Skorupy, jest trudny do ustalenia i być może niemożliwy do ostatecznej oceny (Skorupa 2004, 54). Jednak Bohdan Baranowski pisał o łącznej wielkości jasyru rzędu miliona ludzi (Skorupa 2004, 54).

Historycy, geografowie, encyklopedyści dawnych wieków, charakteryzując Tatarów, dostrzegali, że uprowadzanie w jasyr stanowiło swoisty sposób na życie tej nacji. I tak w *Nowych Atenach* Benedykt Chmielowski, kiedy opisywał „Tartarię Mniejszą”, a w tym „geniusz i życia proceder Tatarów”, podkreślił związek poddanych chanów z Turcją („są to myśliwcy Turków”) (Chmielowski 2018, 458), ich szczególną „pracę” na rzecz mieszkańców Wielkiej Porty: „oblowem ich [Turków – R.R.] i siebie żywiący. Często zabiegając w sąsiednie kraje. Na czambułach wiele mil umieją upaść, napaść i zrabować” (Chmielowski 2018, 458). Podczas grabieżczych wypraw pożądany łup stanowił jasyr, zwłaszcza „chłopięta i dziewczęta urodziwe” (Chmielowski 2018, 459). Taka zdobycz i jej sprzedaż pozwalały na wzbogacenie się: „niejeden (...) kozuch zrzuca, porządne wdziewa suknie; salaż zamienia na dworek” (Chmielowski 2018, 459).

O handlu niewolnikami, prowadzonym na szeroką skalę przez lud zamieszkujący „Tartarię Mniejszą”, szczególnie „Krymeę”, informował też czytelników Władysław Łubieński w dziele geograficznym *Świat we wszystkich swoich częściach większych i mniejszych (...) geograficznie, chronologicznie i historycznie okryślony*: „handle wielkie mają z ludźmi, których sprzedają Turkom, Arabom,

Żydom, Grekom, Armenom przyjeżdżających tam kupować ludzi” (Łubieński 1740, 503). Z kolei Adam Naruszewicz w rozprawie historycznej, poświęconej działalności Jana Karola Chodkiewicza, podkreślił pewną stałość, niezmiennosc w sposobie zachowania się tatarskich agresorów: „tatarskie mrowiska rozpiezchły się na zwyczajne morderstwa i jasyry” (Naruszewicz 1781, 392).

Uprawdanie ludzi w niewolę jako stały proceder, trwający przez wieki, stało się tematem podejmowanym – oczywiście z różnym natężeniem – przez wielu pamiętnikarzy siedemnastego wieku, kiedy to najazdy tatarskie okazały się szczególnie dotkliwe: nasiliła się ich częstotliwość i zasięg. Memuaryści opisywali okoliczności zagarniania w jasyr, podawali liczby porwanych, ich pochodzenie społeczne, ale też pisali o (często skutecznych) działaniach wojskowych, mających na celu odbicie „plonu” z rąk wroga, zanim ten opuścił polskie granice. Jednocześnie niektórych dokumentalistów katastrofalność dla społeczeństwa destrukcyjnej działalności Tatarów skłaniała do refleksji nad tym, jak władza radziła sobie ze zmniejszeniem cierpienia mieszkańców Rzeczypospolitej i ograniczeniem zagrożenia ze strony okrutnych najeźdźców<sup>1</sup>. Do poczynań państwa pamiętnikarze najczęściej odnosili się krytycznie, podkreślali brak wystarczającej obrony militarnej. I tak Zbigniew Ossoliński pod rokiem 1618 zrelacjonował napad tatarski, którego skutkiem były „srogie szkody i splądrowania” (Ossoliński 1879, 93), a także uprowadzenie „niezmiernego plonu” (Ossoliński 1879, 93). Według pamiętnikarza wróg grasował swobodnie „nie widziawszy szabli dobytej” (Ossoliński 1879, 93). Podobnym sformułowaniem posłużył się dokumentalista, kwitując stan obronności ziem polskich rok wcześniej – podczas ataku „pogan” w 1617 roku: wówczas również grabieżcy zniszczyli Wołyń „nie widząc dobytej broni” (Ossoliński 1879, 61).

Takie same obserwacje jak Ossoliński poczynił, tym razem w odniesieniu do drugiej połowy wieku siedemnastego, Mikołaj Jemiolowski: w 1675 roku Tatarzy „ludzi nieznośną rzecz (...) zabierali, ni skąd na się nie mając odporu. (...) Oplakana była natenczas tych osobliwie krajów kondycja, a stąd najżałośniejsza, że nieprzyjaciel tak głęboko brodził i nigdzie nie uznał wstępu” (Jemiolowski 2000, 436). Z kolei Joachim Jerlicz, opisując sytuację z 1676 roku (roku naznaczonym bitwą pod Podhajcami), pisał o tatarskim poczuciu pełnej bezkarności, spustoszeniu kresów jeszcze w czerwcu (do starcia podhajeckiego doszło – przypomnijmy – w październiku), kiedy to

---

<sup>1</sup> Zagadnienie to nie stanowiło dotychczas przedmiotu obserwacji badawczych.

„orda podpadła pod Zbaraż i Wiszniowiec, które bardzo wiele ludzi w polach pozabierali, którzy orali, drudzy siali. Powiedziano i rachowano, że samych gospodarzy oprócz żon i dzieci, i czeladzi 8064 wzięto dusz” (Jerlicz 1853, 117). Jednocześnie diarysta dał wyraz oburzeniu, ponieważ Tatarzy „cało uszli ku domom pogańskim, bezpiecznie sobie postępując jako w domu” (Jerlicz 1853, 117).

Ossoliński zaś mówił wręcz o „opuszczeniu Rzeczypospolitej” (Ossoliński 1879, 94). I znów trudne położenie państwa i brak obrony („więcej nas do uciekania, aniż do obrony ojczyzny gotowało się”) (Ossoliński 1879, 94) pamiętnikarz wiąże z konsekwencjami w postaci ogromnego jasyru: „Napładrowawszy się tedy do woli i niewypowiedzianym plonem nasyciwszy się, niezbędni pogańcy z wielką sławą swoją odeszli do domów” (Ossoliński 1879, 94).

Często autorzy pamiętnikarskich zapisków oburzali się na łatwość, z jaką poddani chanów pustoszyli Polskę, porywali jej obywateli do niewoli, co stanowiło pochodną niedostatecznej ochrony wojskowej ziem nadgranicznych. Podczas najazdu w 1615 roku wróg ze Wschodu przeszedł przez „ukrainne województwa, nie dobywszy broni swojej” i wycofał się do Wołoch „z niezliczonym plonem” (Ossoliński 1879, 49). Także jesienią 1667 roku – jak rejestruje Jerlicz – uprowadzili dużą liczbę brańców. Brak oporu ze strony polskiej spowodował, według diarysty, skrajne rozzuchwalenie się łupieżców, którzy rychło powrócili po nowe zdobycze i „nigdy tak bezpiecznie jako teraz nie byli sobie poczynali” (Jerlicz 1853, 120). Opisana sytuacja wywołała też sarkastyczny komentarz Jerlicza, który twierdził, że po łupy, zdobywane bez wysiłku i bez ryzyka, wyruszyli nawet ci Tatarzy, którzy nie przedstawiali żadnej wartości bojowej (ze względu na stan zdrowia i wiek): „złe i dobre, ślepe i chrome, jak na grzyby do Polski pośpieszyli się” (Jerlicz 1853, 120). Informacje tutaj zawarte są przesadzone. Jednak ta przesada miała określony cel: krytykę władzy, która zawiadła, nie potrafiła bowiem zapewnić bezpieczeństwa mieszkańcom kresów.

Również Jemiółowski narzekał na bezkarność tatarskiego agresora w „pozyskiwaniu” jasyru, przypominał, że kiedy Tatarzy w 1676 roku „w same Zielone Świątki” najechali Wołyń i „siła w niewolą nabrali” (Jemiółowski 2000, 455) – nie napotkali wówczas oporu. Tym samym swoiście zachęceni, pewni siebie najeźdźcy natychmiast powrócili „i siłę ludzi rozmaitych w niewolą zabrali” (Jemiółowski 2000, 456).

Ostrego wydzwisku nabral też przytoczony przez Ossolińskiego opis reakcji Tatarów na łatwość, z którą mogli grasować na ziemiach Rzeczypospo-

litej. Według pamiętnikarza sami wrogowie okazywali Polakom lekceważenie, kpili nawet z króla. Przyczyną tatarskiego triumfalizmu stało się zdobycie potężnego jasyru w roku 1615.

car tatarski (...) posłał był (...) jednego więźnia (...) do króla naszego z listem, oznajmując mu o tym tak wielkim szczęściu swoim, że mając do dwakroć sto tysięcy wojska swego, każdemu z nich dostało się na szablę po siedmi więźniów, upominając, aby się od niego wojować uczył i przesydzając prosił, żeby nie miał za złe, obiecując się drugi raz poprawić lepiej (Ossoliński 1879, 50).

Na aspekt ośmieszenia ojczyzny w oczach wroga zwrócił uwagę również Jerlicz. Tym razem jednak nieprzyjaciel szydził nie z władcy, a z kadry dowódczej polskich wojsk, której błędy i zaniedbania doprowadziły do uprowadzenia wielu ludzi: „około Owrucza, Podola, na Wołyniu i gdzie indziej narachowano ośmset i kilkadziesiąt, których zagnali do ordy” (Jerlicz 1853, 178). Sami Tatarzy, jak chce diarysta, odnotowali z zadowoleniem swój sukces: „Tatarowie na rejestrze spisawszy, podali [liczbę brańców – R.R.], śmiejąc się abo urągając z postępków i ospałości a niedbalstwa starszych wodzów naszych wojskowych” (Jerlicz 1853, 178). Uwagi autora *Latopiśca*, dotyczące tatarskich kpín z polskich dowódców, stanowią fragment dłuższego wywodu diarysty, w którym dotkliwej krytyce poddał postępowanie hetmanów. Zarzuty Jerlicza odnoszą się do rozpasania obyczajowego i materialnego hetmanów: „jedno o intratach myśleć, majątności kupować, jeść, pić, skakać, szprynce wyprawować, spać długo” (Jerlicz 1853, 177–178), co prowadzi do zaniedbywania obowiązków wojskowych: „ospałość i niedbałość przelożonych (...)” (Jerlicz 1853, 177) i niechęci do porzucania wygodnego życia: „Ciężko drugiemu od młodych żonek (...) rozłączać się, na wojnę jechać (...), lepiej siedząc w Warszawie przypatrywać się w zwierciadła i strojom cudzoziemskim, perukom (...) aniżeli bronić ojczyzny” (Jerlicz 1853, 178). Lekceważenie powinności militarnych przez hetmanów w sposób oczywisty skutkuje – według rejestratora zdarzeń – cierpieniami obywateli Rzeczypospolitej, tysiącami porwanymi w jasyr: niepowstrzymywani Tatarzy „łapią ludzi, biorą nędznych w niewolę pogańską” (Jerlicz 1853, 177).

Ponadto Jerlicz snuje refleksję nad zależnością między nagannym sposobem życia hetmanów a niewolą, odwołuje się do funkcjonującego w dobie staropolskiej mitu rycerskich przodków (Malicki 1982, 95–96), pełnych poświęcenia dla ojczyzny, walecznych wojowników, którzy czynili życie współobywateli bezpiecznym i, co ważne z naszego punktu widzenia, wol-

nym od plagi jasyru: „za poddanych się zastawiali i zabijać się dawali, w niewolę pogańską wieść nie dopuszczali” (Jerlicz 1853, 179). Pozostając w kręgu wskazanego mitu, pamiętnikarz zestawia surowe życie (Szczerbicka-Ślęk 1973, 38–45) dawnych polskich wodzów ze współczesnymi dowódcami, którzy odeszli od ideału. Opis jest dodatkowo uwznioślony przez charakterystyczne dla aksjologii staropolskiej porównanie do bohaterów antycznych (zarówno historycznych, jak i mitologicznych): „Nie stało Herkulesów, Scypionów, Hektorów ani sławnych Hannibalów, ani też w Polsce, którzy by żonek nie pilnowali, ale o suchym chlebie dobrze się bijali, na wojłokach się przesypiali, w karetach na wojnę nie jeździli (...)” (Jerlicz 1853, 179). W wywodzie tym dochodzi także do głosu, utrwalona w myśleniu dawnym, konfrontacja czasów obecnych z zamierzchłymi: to terażniejszość była „zepsuta”, przeszłość zaś gloryfikowana (Szczerbicka-Ślęk 1973, 47). Co jednak charakterystyczne i interesujące, autor *Latopiśca* uczynił niezdolność do ochrony ludzi przed niewolą tatarską kryterium oceny współczesności – w przeciwieństwie do czasów przeszłych, prawidłowo funkcjonujących pod tym względem. Autor diariusza chwalił minione lata, przywołał konkretne nazwiska „nieospalych” (Jerlicz 1853, 180) rodów: Granowskich, Sieniawskich, Ostrogskich, Wiśniowieckich i Zamoyskich, zaś całe zło współczesności postrzegał w przedstawicielach Potockich, hetmanów wielkich: Mikołaja i Stanisława (Rewery). I tym razem w odniesieniu do tych ostatnich pojawia się znamieny komentarz na temat ich nieudolności dowódczej: z tego powodu „niejeden ordę nawiedził (...)” (Jerlicz 1853, 180).

W zjawisku niewoli tatarskiej Jerlicz widział niewątpliwie istotny problem i zarazem swoisty probierz dla funkcjonowania Rzeczypospolitej, skoro według tego właśnie wyznacznika oceniał nie tylko dowódców wojsk, ale nawet samego króla. Otóż diarysta odnotował abdykację Jana II Kazimierza, którego zresztą sarkastycznie nazwał: „Kazi-Pokój”, a jego panowanie osądził z perspektywy doli ludzkiej – ciężkiej z przyczyny niewłaściwych rządów: „nie masz czego żałować, niejednego zabito, niejednego do ordy pognano, niejednego kaleką uczyniono” (Jerlicz 1853, 134). Niewola współtworzy tu katalog nieszczęść dotyczących obywateli źle zarządzanego i bronionego kraju, za co odpowiedzialność ponosi – w ocenie kronikarza wypadków dziejowych – sam władca.

Niechętny z kolei Stanisławowi Żółkiewskiemu Zbigniew Ossoliński w swoim memuarze uczynił sprawą wstydliwą dla hetmana fakt, iż ten nie potrafił w żaden sposób przeciwdziałać napaści Tatarów pod wodzą Kantymira w 1618 roku, co także skutkowało jasyrem: „wpadł murza Kantymir

przez Wołochy i podkurzywszy panu hetmanowi pod nos pod Rohatynem, srogie szkody i splądrowania (...) na Pokuciu uczynił i z niezmiernym plonem, nie widziawszy szable dobytej, nazad do Wołoch się wrócił, nie bez drugiego rychłego wrócenia, co i było” (Ossoliński 1879, 93). Pamiętnikarz ponownie zarzucił Żółkiewskiemu nieudolność, opisywał zdarzenia, które nastąpiły w roku kolejnym. I tym razem, jak surowo ocenia Ossoliński, „pan hetman nasz (...) przepuścił sromotnie Tatarzyna, (...) z wielkim plonem (...)” (Ossoliński 1879, 103).

Błędami w postępowaniu Żółkiewskiego, jak również niezgodą i niesubordynacją magnatów przybyłych ze swoimi oddziałami na zgrupowanie wojsk pod Oryninem w 1618 roku, tłumaczy z kolei Samuel Maskiewicz porażkę polską, kiedy to nie podjęto ostatecznej bitwy, a – jak dosadnie notuje pamiętnikarz – „nasi nie jako rycerscy ludzie, ale baby właśnie, albo raczej kurwy, z obozu nie śmiał żaden wystąpić do nich” (Maskiewicz 1961, 211). Ta skrajna reakcja była zapewne spowodowana tragicznymi efektami braku działań wojska polskiego. Otóż w ręce tatarskie wpadła znaczna liczba brańców, wielu pochodzenia szlacheckiego, co dokumentalista skreślił w dramatycznych słowach:

Nieslychana! ach! i żalosa nowina do obozu mężom o zabranii żon, dzieci, synom ojców, matek, braci, sióstr przyniesiona, żalońiejsza sowito i niewypowiedzianie, kiedy oczyma swymi patrzali z obozu na nie, ano nieprzyjaciel pędzi, prowadzi ciężko narzekających, a o ratunek tylko Boga samego wołających, w nieznośną niewolą (...) i tak włos mu [nieprzyjacielowi] z głowy nie spadł, ze wszystkim plonem i dobytkiem uszli cało (Maskiewicz 1961, 211).

Maskiewicz wpisał się tu w ogólną falę krytyki, która spadła na Żółkiewskiego po bitwie oryńskiej (Skorupa 2004, 214).

Niektórzy staropolscy pamiętnikarze postrzegali zjawisko niewoli jako konsekwencję przegranych, kluczowych w losach państwa bitew. I tak Ossoliński opisał bitwę pod Cecorą (1620) i jej oplakane rezultaty. Zarówno strona turecka, jak i tatarska wzięły do niewoli wielu (i to znaczących) rycerzy: „Skinderbasza [Iskander pasza – R.R.] przedniejszych więźniów dostawszy, z wielkim tryumfem do Teginy się wracał”, zaś „Galga [Dewlet Girej – kałga – pierwszy dygnitarz tatarski po chanie (Pajewski 2003, 64) – R.R.] ostatek więźniów, paniąt zacnych i rycerzów kosztownych (...) nałapawszy, do Białogrodu z sobą wszystkich zawiódł na nieoszacowane okupy” (Ossoliński 1879, 113). Co gorsza, niezadowoleni z podziału jeńców Tatarzy do-



konali bezpośrednio po bitwie cecorskiej pustoszącego najazdu i ruszyli na rozbój niemal niebronionego kraju (Skorupa 2004, 235), zagarnęli obfity jasyr: „chodzili swobodnie głęboko w ziemię, niezliczonym plonem się obciążając” (Ossoliński 1879, 113).

Kilkadziesiąt lat później, po klęsce pod Kamieńcem (1672), Tatarzy również masowo brali ludność cywilną w jasyr: „wielką wielkość ludzi szlacheckich i pospolitych (...) nabrali” (Jemiolowski 2000, 404). Tym razem jednak znalazł się obrońca – hetman Jan Sobieski. Pod jego dowództwem, jak przypomina Jemiolowski, pod Niemirowem i Kaluszem „niewolnika na kilka tysięcy odgromiono” (Jemiolowski 2000, 405). Jan Dziegielewski, współczesny edytor *Pamiętnika* Jemiolowskiego, podał, że podczas całej wyprawy na czambuły wojska Sobieskiego odbiły czterdzieści tysięcy brańców (Jemiolowski 2000, 405), co oczywiście daje wyobrażenie o skali tatarskich porwań. Dodajmy, że w swoich obronnych taktykach był on właściwie osamotniony. Król Michał Korybut Wiśniowiecki nie był mu przychylny; Sobieski nie mógł też liczyć na pomoc pospolitego ruszenia – szlachta nie spieszyła się do walki, a w końcu zawiązała konfederację gołąbską przeciwną hetmanowi (Pajewski 2003, 140–141; Podhorodecki 2010, 94–98).

W niniejszym szkicu zwrócono uwagę na jeden aspekt widoczny w wypowiedziach pamiętnikarzy siedemnastego stulecia – na mankamenty w funkcjonowaniu obronności państwa, które wiodły do ludzkiej gehenny, za jaką niewątpliwie należy uznać jasyr. Memuaryści podnosili kwestie złego zarządzania w dziedzinie wojskowości: winą obarczali samych władców, a hetmanom i wyższym dowódcom zarzucali nieudolność; dostrzegali także zgubną inercję w zakresie ochrony granicy południowo-wschodniej. Niewłaściwe sprawowanie pieczy nad bezpieczeństwem obywateli było też, według relacji pamiętnikarskich, pochodną zepsucia moralnego ówczesnych elit rządzących: egoizmu, zmaterializowania, nadmiernego zainteresowania życiem towarzyskim i rozrywkowym. Te ostre, sformułowane z pewną przesadą sądy, a nawet rozgoryczenie pamiętnikarzy, wynikały niewątpliwie z ogromnej dokliwości permanentnych, wręcz nieuchronnych w swej regularności napałów tatarskich. Na szczęście jednak, co także pojawiało się w licznych relacjach pamiętnikarskich, nie brakowało heroicznych i skutecznych działań wojskowych mających na celu zarówno zapobieganie tatarskim grabieżom, jak również – odbijanie porwanych. To jednak stanowi już przedmiot odrębnych rozważań. Osobnym problemem jest także to, jak omawiane przekazy memuarystów odzwierciedlały opinie ówczesnego społeczeństwa polskiego na temat nacji tatarskiej, powszechnie wtedy postrzeganej przez pry-

zmat barbarzyństwa. W tym miejscu warto zasygnalizować, że wizerunek Tatarów jako dzikiego barbarzyńcy, zdeterminowany niezwykle trudnymi doświadczeniami mieszkańców Rzeczypospolitej, kształtował się już wcześniej niż w wieku siedemnastym (Urbański 2007, 197–285).

### Bibliografia

- Chmielowski B., 2018, *Nowe Ateny*, t. 2, Warszawa.
- Frycz Modrzewski A., 1953, *Dzieła wszystkie*, t. 1, Warszawa.
- Jemiolowski M., 2000, *Pamiętnik dzieje polskie zawierający (1648–1679)*, Warszawa.
- Jerlicz J., 1853, *Latopisiec albo Kroniczka Joachima Jerlicza*, Warszawa.
- Korolko M., 1991, *Humanista niezłomny – Andrzej Frycz Modrzewski*, w: Grzeszczuk S., red., *Pisarze staropolscy. Sylwetki*, t. 1, Warszawa.
- Łubieński W., 1740, *Świat we wszystkich swoich częściach większych i mniejszych (...) geograficznie, chronologicznie i historycznie określony*, Wrocław.
- Maciej z Miechowa, 2016, *Polskie wypisanie dwojg krajiny świata, którą po łacinie Sarmatią zową*, Poznań.
- Malicki J., 1982, *Mity narodowe. Lechiada*, Wrocław.
- Maskiewicz S., 1961, *Pamiętniki*, Wrocław.
- Miaskowski W., 1985, *Wielka legacja do Turcji w 1640 r.*, Kraków.
- Naruszewicz A., 1781, *Historja Jana Karola Chodkiewicza*, t. 2, Warszawa.
- Ossoliński Z., 1879, *Pamiętnik*, Lwów.
- Pajewski J., 2003, *Buńczuk i koncerz. Z dziejów wojen polsko-tureckich*, Poznań.
- Pelc J., 1994, *Literatura renesansu w Polsce*, Warszawa.
- Podhorodecki L., 2010, *Jan III Sobieski*, Warszawa.
- Skorupa D., 2004, *Stosunki polsko-tatarskie 1595–1623*, Warszawa.
- Szczerbicka-Ślęk L., 1973, *W kręgu Klio i Kalliope. Staropolska epika historyczna*, Wrocław.
- Urbański R., 2007, *Tartarorum gens brutalis. Trzynastowieczne najazdy mongolskie w literaturze polskiego średniowiecza na porównawczym tle piśmiennictwa łacińskiego antyku i wieków średnich*, Warszawa.

**Renata Ryba** – dr hab., Instytut Literaturoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z literaturą staropolską, zwłaszcza wiekiem siedemnastym, a tu – barokową epiką. Interesują ją też dziewiętnastowieczne nawiązania do epok dawnych. Publikacje książkowe: „Książę Wiśniowiecki Janusz” Samuela Twardowskiego na tle bohaterkiej epiki biograficznej w XVII wieku, Katowice 2000; *Literatura staropolska wobec zjawiska niewoli tatarsko-tureckiej*, Katowice 2014.

Kontakt: ryba.r@wp.pl



ANNA GAWRYŚ-MAZURKIEWICZ

 <https://orcid.org/0000-0002-0348-1554>Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katowice

## Ekonomia niedoboru na nieludzkiej ziemi. O wspomnieniach polskich zesłańców z lat czterdziestych XX wieku do Kazachstanu

Shortage economy in an inhuman land. Memories of Polish exiles to  
Kazakhstan from the 1940s

**Abstract:** The paper discusses the issues of a particular type of economic exchange that emerged in the Soviet Kazakhstan of the 1940s, showing different aspects of this exchange, its bases and values, its units and circulations. These aspects are shown using the example of memories of Poles forcibly deported to Kazakhstan in the years 1939–1941. The introduction of a totalitarian system, in its unique, brutal, Stalinist form, in areas inhabited by Kazakhs nomads, now mixed with waves of forcibly displaced persons, caused an unprecedented dysfunction of social life, affecting all participants of the economic exchange, including the Polish exiles there. To describe this situation, I used two mutually complementary theoretical constructs: the deliberations of Janos Kornai (shortage economy) and of Pierre Bourdieu (cultural capital). The text reflects on other than pecuniary and non-monetary means of payment in an “inhuman land”.

**Keywords:** deportation, Kazakhstan, economics, exchange

W niniejszym artykule poruszam dwie dopełniające się kwestie. Po pierwsze, opisuję doświadczenie opresyjności systemu sowieckiego, które stało się udziałem Polaków oraz – szerzej – obywateli II Rzeczypospolitej znajdujących się na terytorium zajęтым przez Związek Radziecki po 17 września 1939 roku. Po drugie, omawiam zagadnienie ekonomii niedoboru w jej najbardziej spektakularnym i dotkliwym wydaniu – w Rosji Sowieckiej w czasach II wojny światowej. Przywołuję serię wspomnień zesłańców na kazachski step, których komunistyczna ekonomia niedoboru postawiła wobec bezpośredniego zagrożenia życia i zachwiała głębokimi podstawami ich eg-

zystencji ze szczególnym uwzględnieniem konieczności przewartościowania postaw moralnych i etycznych. Parafrazując sformułowanie (i tytuł książki) Józefa Czapskiego, chodzi mi o doświadczenie specyficznej ekonomii panującej na „nie ludzkiej ziemi”, a wręcz o to, jak zasadnicze znaczenie ma właśnie ekonomia w procesie odzierania jednostki ludzkiej z człowieczeństwa. W sensie teoretycznym moje rozważania są ugruntowane przez dwa interferujące pojęcia: 1. *ekonomia niedoboru* wypracowana przez Janosa Kornaia na potrzeby analizy gospodarki socjalistycznej; 2. *kapitał kulturowy* wprowadzony przez francuskiego socjologa Pierre’a Bourdieu.

Maria Łęczycka, wywieziona do Kazachstanu w drugiej z czterech wielkich deportacji 1940 roku, zamieszkała w kolchozie *Krasnaja Zwiezda*. Kiedy zbliżała się jej pierwsza kazachska zima, została zmuszona do wyciągnięcia z walizki najcenniejszej rzeczy, którą posiadała – granatowego garnituru męża. Udała się z nim w stronę domu dyrektora szkoły. Mężczyzna okazał się równie wielkim entuzjastą Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, co polskiej welny „setki”. Po dłuższych pertraktacjach, kłótni oraz obietnicy poszerzenia przyciasnych spodni doszło do transakcji. Garnitur został wymieniony na trzy pudy mąki, pięć wiader kartofli, dwadzieścia główek kapusty, wiadro jagieł, dwadzieścia litrów mleka i dwieście rubli. I pewnie na tym ta wymiana by się skończyła, gdyby nie ludzkie gadanie i w końcu donos, który przypieczętował los dyrektora. Wkrótce w chacie Łęczyckiej pojawił się milicjant. Odkryto, że ruble dyrektor pożyczył ze szkolnej kasy. Potrójna wina – bezprawny handel wymienny, kradzież pieniędzy i kupno zachodnich ubrań – mogła skutkować tylko jednym: odebrano mu legitymację partyjną, a niedługo po tym został aresztowany.

Łęczycka opowiada, że wróciła do domu byłego dyrektora, by spełnić obietnicę poszerzenia spodni, czyli ostatnią część kontraktu. Spotkała się jednak z odmową: „– W tiur’mie Wołodia na pewno schudnie. (...) Gdy wróci, spodnie będą w sam raz” (Łęczycka 1989, 68). Kwota, którą dyrektor zapłacił w czasie wymiany, była ceną jego własnej wolności. Mimo to transakcja i tak okazała się sukcesem, bo – jak dodała na koniec spotkania z Łęczycką jego żona: „– *Tiur’ma – tiur’moj! Dasza boli!* Ale trudno! Rok przejdzie szybko! *A kostium zagranicznyj ostanietsa?*” (Łęczycka 1989, 68).

W 1939 roku Armia Radziecka wkroczyła na wschodnie ziemie II Rzeczypospolitej. Antypolska polityka Stalina, oficjalnie mająca na celu przekształcenie i rozbięcie zastanych struktur społecznych, w pierwszej fali polegając miała na usunięciu z życia społecznego tych zakwalifikowanych jako „element politycznie podejrzany” (Kijas 1993, 57). Trafili oni do aresztów i wię-

zień. Po internowaniach i zatrzymaniach nastąpiły masowe deportacje ludności, które objęły kolejno wszystkie środowiska polskie – począwszy od osób „społecznie niebezpiecznych” przez rodziny wojskowych, lekarzy, nauczycieli po zwykłych szarych ludzi. Do Kazachstanu w latach 1940–41 zostały wywiezione dziesiątki tysięcy Polaków<sup>1</sup>. Cztery wielkie operacje deportacyjne gwałtownie wtargnęły w życiorysy zamieszkujących na okupowanych ziemiach Polaków. Siłą zostali rozmieszczeni tam, gdzie względy klimatyczne i geograficzne nie przyciągały chętnych do pracy: Rosja Europejska, Kazachstan i Syberia stały się ich nowym przymusowym domem (Kuczyński 1997, 51–52). W ich życie wkroczyła nowa administracja, kultura, język, a także ekonomia socjalizmu. Zabrali ze sobą wszystko, co mogli unieść: wartościowe przedmioty, pamiątki rodzinne, ubrania, jedzenie. I od tego momentu właśnie te rzeczy miały stać się zasadniczym kapitałem polskich rodzin.

## Rubel

Przesiedleni Polacy trafiali do kazachskich kolchozów i sowchozów. Do tych pierwszych nie mogli oficjalnie wstępować, posiadali status pracowników najemnych. W konsekwencji nie mieli prawa pobierać wynagrodzenia w naturze. W sowchozach przysługiwała im zarówno zapłata pieniężna, jak i świadczenia rzeczowe (Ciesielski 1997, 130). Wynagrodzenie dzienne różniło się w zależności od tego, który okres wieloletniej zsyłki weźmiemy pod uwagę oraz od miejsca zatrudnienia i obwodu administracyjnego, do którego trafił zesłaniec. Zarówno w kolchozach, jak i w sowchozach zapłata wynosiła średnio ok. 2 ruble dziennie (choć można przeczytać o 70 kopejkach miesięcznie, Watowa 1984, 46). Wynagradzano i placono w radzieckich rublach, od 1922 roku oficjalnej walucie Związku Radzieckiego. W związku z tym, że Polacy nie mieli prawa przemieszczania się, istniały specjalne sklepy, w których zesłańcy – przynajmniej teoretycznie – mieli prawo zaopatrzyć się w najpotrzebniejsze produkty. Teoretycznie, bo przede wszystkim nie mogli sobie na to pozwolić – świadczy o tym (oprócz wielu wydanych

---

<sup>1</sup> Szacunki na temat liczby deportowanych do Kazachstanu Polaków są wciąż rozbieżne i stanowią temat dyskusji uczonych i historyków. Na podstawie archiwów sowieckich i statystyk dotyczących późniejszej repatriacji można przypuszczać, że było to ponad 330 tysięcy obywateli Polskich. Część badaczy uważa, że liczba ta mogła sięgać nawet miliona. Por. Kuśnierz 1949, 191 i *Tematyczny zarys dziejów zesłańców do Rosji Związku Radzieckiego (XVII–XX w.)*.

wspomnień) cennik zamieszczony w sprawozdaniu Andrzeja Powierzy, attaché Ambasady RP, a także badania historyków:

W sklepach dla zesłańców obowiązywały ceny państwowe; 1 kg pęczaku kosztował 5 rb, margaryny 18 rb, cukru – do 10 rb, zupy – do 2 rb, ryby suszonej – 4 rb (Ciesielski, Hryciuk 1997, 87).

Za kilogram masła trzeba było zapłacić w lutym 1942 roku od 200 do 300 rubli, za kg ryżu – 25 rb, pud mąki (16,38 kg) kosztował około 400 rb (Dobroński 2008, 42).

Skoro w miesiącu jest średnio 27 dni roboczych (po odjęciu niedziel), a za każdy z nich pracujący otrzymałby kwotę 2 rubli, to miesięcznie uzyskalby w sumie 54 ruble, za które mógłby kupić 1 kg mąki, 1 kg pęczaku, kilogram cukru i dwie suszone ryby. Taki przydział, nawet jeśli zesłaniec dostawałby posiłek w pracy, wydaje się co najmniej niedostateczny. Dodajmy, że praca, którą wykonywali zesłani, zdecydowanie przekraczała ich możliwości fizyczne – zwykle było to kilkanaście godzin spędzonych przy wyrabianiu cegieł, noszeniu wody, wysiłku w polu czy przy wycinie drzew. Te teoretyczne dywagacje nie mają jednak przełożenia na rzeczywistość – pracujący w kazachskich gospodarstwach w najlepszym wypadku dostawali swoją wypłatę nieregularnie, a najczęściej nie otrzymywali jej wcale – wystarczyło, że nie wyrobili katorżniczej normy, o co nie było trudno.

Kolejny problem wynikający z niewydolności systemu polegał na tym, że – jak wspomina Ola Watowa – „w jedynym sklepiku nie było nic poza zarzewiałymi gwoździemi” (Watowa 1984, 38). Ruble więc na nic się przydały w zderzeniu z pustymi półkami sklepików, w gospodarce niedoboru, w której „Raboty mnogo! Tolko Boga niet! Czorta niet! I towara niet!” (Łęczycza 1989, 34).

### „Rubaszki”

Towar na półkach był zatem jeszcze większą rzadkością niż ruble w kieszeni. Skazani na pracę ponad siły, zgłodzeni Polacy (podobnie jak pozostali kolchoźnicy) szukali innych sposobów zdobywania pożywienia. Na pobliskim bazarze znajdowali produkty, które na co dzień były niemożliwe do zdobycia w oficjalnym sklepie dla zesłańców. Jednak i tutaj, na bazarze, za-

robiony<sup>2</sup> rubel nie na wiele się zdawał, jego realna wartość była znikoma. Według badań przeprowadzonych przez Stanisława Ciesielskiego „na tzw. wolnym rynku za pieniądze nie sprzedawano żadnego pożywienia, a wówczas jedynym wyjściem była wymiana” (Ciesielski, Hryciuk 1997, 87). I mimo że we wspomnieniach Polaków wielokrotnie pojawiają się transakcje dokonywane i w przedmiotach, i w rublach (najczęściej jednocześnie, a pieniądze były często jedynie dodatkiem do głównej „zapłaty”), to z pewnością w przedmiotach zabranych z Polski zesłańcy odkrywali ogromne skarby, bezprawną walutę, za którą mogli kupić niedostępne towary, a w sprzyjających okolicznościach – nawet upragniony chleb. Ola Watowa, żona lewicowego pisarza Aleksandra Wata, która trafiła do sowchozu w drugiej (kwietniowej) deportacji, wspomina: „Jakim wielkim majątkiem okazała się moja garderoba, rzeczy Aleksandra, a także jego siostry i szwagra (...). Te rzeczy, dzięki radzie litościwego sowieckiego żołnierza, uratowały nas prawdopodobnie od śmierci głodowej” (Watowa 1984, 47).

Rzeczywiście, rzeczy zabrane z domu, które dla Polaków miały przede wszystkim wartość sentymentalną, dla Kazachów okazały się przedmiotem zainteresowania i pożądania. Nowe wzory, materiały – wspomnijmy choćby nieszczęsną wełnę „setkę” – czy niedostępne i budzące podziw kroje ubrań, co ważniejsze przedstawiały dużą wartość materialną. Bezprawna, niekontrolowana przez państwo wymiana okazała się skutecznym sposobem zdobywania żywności. Jednocześnie brak odgórnej kontroli i narzuconych cen spowodował, że zadziałało dzikie (bo niczym nieuregulowane) prawo popytu i podaży, a także zwykle ludzkie emocje, bowiem w sytuacji bezustannego głodu przesiedleńcy byli skłonni zgodzić się na gorsze, czasem wręcz horrendalne warunki wymiany. Z pewnością działała też zwykła ludzka chciwość i chęć skorzystania z okazji lub odwrotnie – niesienia pomocy głodującym. W wielu opisanych przypadkach wydaje się, że podstawowa zasada ekwiwalencji zostaje zaburzona, bo jeśli – zgodnie z definicją słownikową – *ekwiwalent* rozumiemy jako «rzecz równą innej wartością»; «towar, w którym jest wyrażona wartość innego towaru», to synteza Ciesielskiego pokazuje, że na bazarze – zgodnie z językiem ekonomii – wciąż dochodziło do spekulacji:

Miejscowa ludność najchętniej kupowała od zesłańców obuwie, odzież, bieliznę, pościel, kapy i poduszki. Za damską chustę można było dostać 75 rb i wiadro ziemniaków, ale tam gdzie rynek był nasycony, męski

---

<sup>2</sup> Zarobiony lub otrzymany. Zdarzało się, że Polacy otrzymywali pomoc z polskiej ambasady, delegatury lub od rodziny.

plaszcz udało się wymienić np. tylko na szklankę mleka przynieszoną codziennie przez dwa tygodnie (Ciesielski, Hryciuk 1997, 87).

W tym kontekście przywołana na początku tekstu transakcja z garniturem byłaby przykładem ogromnego sukcesu negocjacyjnego Marii Łęczyckiej. Przypomnijmy: garnitur został wymieniony na trzy pudy mąki, pięć wiader kartofli, dwadzieścia główek kapusty, wiadro jagiel, dwadzieścia litrów mleka i dwieście rubli. Przykład ten pokazuje także, jak ważny na „wolnym rynku” był czynnik ludzki oraz lut szczęścia, którego pozbawieni byli ci, którzy pozbyli się swoich rzeczy i nie mieli już czym handlować: „najgorzej jest *czarnoraboczim*. Tym, którzy pracują na ziemi, którzy nie mają co ukraść, ani co sprzedać” (Łęczycka 1989, 50).

Zresztą wymiana nie odbywała się wyłącznie na bazarze, gdzie granice codziennie się rozmywały. Transakcji można było dokonać wszędzie, wystarczyło zapukać do drzwi pobliskich domów i lepianek czy – pod groźbą więzienia – opuścić nasycony towarem teren z nadzieją na znalezienie chętnych do wymiany w innej wiosce. Rynek tworzy się bowiem przygodnie, nagle, wtedy gdy zachodzi potrzeba, gdy ludzie chcą albo muszą dokonać transakcji. Watowa wspomina, że „rubaszki”, bo tak nazywała owe transakcje (od rosyjskiego *rubaszka* – „koszula”), były pretekstem zaspokojenia jeszcze jednego głodu, a mianowicie: głodu ciekawości kulturowej: „Ludzie przyjmowali mnie życzliwie, częstowali czym mogli, oglądali «towar», proponowali zamianę. Wszędzie też ogromna ciekawość, co to jest Polska, jak się tam żyje. Oczywiście takie rozmowy odbywały się przy zamkniętych drzwiach, pofnie” (Watowa 1984, 50). W relacjach zesłańców kroniki głodu chleba często przeplatają się z humorystycznie zabarwionymi relacjami „głodu rzeczy”. Włodzimierz Złomanoff wspomina, że

czasami wymiana taka prowadziła do sytuacji groteskowych, gdy miejscowe modnisie paradowały publicznie w nocnych koszulach zakupionych od Polek, bądź gdy kolchoźnik do watowanych spodni zakładał frak czy surdut przywieziony z dalekiej Polski i tu wymieniony na żywność (Złomanoff 1991, 173).

Towarem placono też za przysługi czy – bardziej współcześnie – usługi: „Za przeprowadzenie mnie przez step zażądał niewiele. Pamiętam, że kupiłam mu butelkę wina, że poprosił o trochę smalcu” (Watowa 1984, 51) – wspomina Watowa.



Zachłanność rzeczy, mimo że ratowała przed śmiercią głodową czy zagubieniem drogi na stepie, była katalizatorem wymiany, z czasem jednak nabrała takich rozmiarów, że „rubaszki” stały się oczywistością. Placono nimi jak pełnoprawną walutą, używano do szantażu i manipulacji: „Zjawił się «posłaniec»: stanął w izbie i od progu pokazywał mi kopertę. Od razu poznałam pismo Aleksandra. «Co mi pani za to da?», zapytał dość obcesowo” (Watowa 1984, 62). Miejsce w cieplej lepiance, zagwarantowane kobietom i dzieciom na zimę, także należało „wykupić” towarami. Watowa nazywa to wprost – okupem. I nawet za to wcześniej „opłacone” lokum wielokrotnie domagano się ponownej „zapłaty”.

Wspomnienia polskich zesłańców z lat czterdziestych dowodzą, że ekonomia zawsze ma rację, i że zawsze, w każdej sytuacji ludzie odpowiedzą na jedno z najważniejszych pytań stawianych w tej dziedzinie: jaka jest realna wartość wartości? Szybko też zauważą, że koszula stanowi równowartość przytuliska w lepiance, a butelka alkoholu dostateczny powód, by nie pozostawić obcego na pewną śmierć w stepie. Watowa dobrze rozumie, że Kazachowie, jako rdzenna ludność stepu, są w pewnym sensie tak samo wykorzeni z własnej kultury i paradoksalnie – z własnego miejsca – jak przebywający na tym obszarze obywatele Polski i wielu innych krajów. W jej wspomnieniach czytamy:

Nagle zaczęli mówić, wspominać, jak to było dawniej, jak szczęśliwie żyło im się przed rewolucją. Byli narodem wolnym. Mieli piękne namioty wyścielane dywanami, kobiety nosiły kolorowe szaty, kolczyki, pierścionki, każdego dnia było mięso i chleb, który sami sobie piekli. Stada owiec i baranów pasły się w stepie. Teraz są w nędzy, noszą lachmany, żyją w wiecznym strachu. Barany i owce są „kazionne”, należą do państwa (Watowa 1984, 47).

Kazachowie zauważyli, że owca – by tak powiedzieć – sama w sobie różni się od owcy upaństwowionej i że przez to radykalnie zmienia się jej wartość. Watowa nazwała tę zmianę „potężnym instynktem własności”. Według jej relacji Kazachowie własnymi baranami zajmowali się (jak dotychczas) z największą dbałością, natomiast „kazionnymi”, państwowymi, opiekowali się „po stachanowski”. Do 1868 roku byli ludem nomadycznym, niezależnym od Rosji. Sama nazwa ich państwa pochodzi z języków perskiego i staroturckiego i oznacza „kraję wędrowców”. Kazachowie nie uprawiali ziemi, nie przywiązywali się do terytorium. Przemierzali bezkresne pola w poczuciu

wolności, a „zaraz po rewolucji znaleźli się w więzieniu, którym stał się step, w którym, zdawało się, czuje się jeszcze ducha wolności i swobody” – wspomina zesłana. Zaniebdywanie „kazionnych” baranów było więc wyrazem cichego buntu i nienawiści wobec ustroju komunistycznego wyznaczającego granice terytorium, własności i wolności.

## Teoria

Gdyby posłużyć się modelami teoretycznymi, rozwiniętymi przez nauki ekonomiczne i socjologiczne, to dałoby się wykazać, że opisana przez węgierskiego ekonomistę Janosa Kornai'a gospodarka niedoboru, która funkcjonowała na zasadzie powszechnego, częstego i chronicznego niedoboru towaru na rynku, jest rewersem współczesnej koncepcji opisu gospodarki zaproponowanej przez socjologa Pierre'a Bourdieu. Warto jednak zadać pytanie: na ile obie teorie sprawdzają się wobec sytuacji, która panowała na kazachskim stepie w latach czterdziestych ubiegłego wieku?

Według Kornai'a sytuacja normalna to taka, kiedy w sklepie jest dostępne poszukiwane dobro, a nabywca kupuje je natychmiast, to znaczy wtedy, gdy ma na to ochotę. W gospodarce niedoboru – odwrotnie – jest to sytuacja rzadka, a w zasadzie niemożliwa. Gospodarkę tą wyróżniają schematy, które zasadzają się na braku zaspokojenia potrzeb: towaru jest mniej niż potencjalnych nabywców, co z kolei wiąże się z kolejkami – nabywca czeka, gdyż ma nadzieję, że towar jednak się pojawi. Jeśli tak się nie stanie, to zakup albo jest odkładany na później, albo kupuje się substytut pożądanego dobra, albo klient dokonuje zakupu towaru niesubstytutowego – z nadzieją na jego wymianę (Kornai 1985, 99).

Koncepcja Kornai'a stanowi jakby rewers koncepcji Pierre'a Bourdieu, który swą teorię ekonomiczno-nieekonomicznych wymian wyprowadził z analizy XIX-wiecznej Francji, kraju poszerzającego się dobrobytu i ustabilizowanej sytuacji ekonomicznej, powiedzielibyśmy: kraju gospodarki nadmiaru. Koncepcja Bourdieu polega na tym, że

to nie dobra ekonomiczne są ostateczną stawką, o którą toczą się walki społeczne, jak sugerują nauki ekonomiczne i społeczne. W ujęciu Bourdieu są nimi honor i godność społeczna, które budować można w oparciu o różne zasoby, w szczególności wyróżnione przez Bourdieu typy kapitałów (Zarycki 2009, 13–14).

Francuski socjolog wyodrębnia, oprócz klasycznego kapitału ekonomicznego, także kapitał kulturowy i społeczny, które pozwalają budować prestiż w danej zbiorowości, decydując o hegemonii określonej klasy czy grupy – nie tylko tu i teraz, ale także na przestrzeni wielu pokoleń, w perspektywie długiego trwania<sup>3</sup>.

Jednak jak wspomnieliśmy, w Kazachstanie lat 40. XX wieku realia były inne. W przywołanych wspomnieniach mamy do czynienia z sytuacją graniczną, czy raczej z bezustannie powtarzającym się doświadczeniem granicznym, w którym nie działają już żadne prawidła ekonomiczne bądź socjologiczne. Albo inaczej: działają, ale nie wprost i nie w całości, działają jako swe odpryski, jako fragmenty lub swoja własna parodia. Teorie załamują się pod ciężarem rozpasanej natury, to znaczy pod presją głodu, śmierci, przypadnie zyskanej władzy, ustabilizowanego ucisku państwowego terroru połączonego z łapownictwem i oszustwem – czyli zasadą ekonomicznej wymiany, która zawsze jest po stronie mocniejszego. Mocniejszego politycznie, ekonomicznie czy symbolicznie.

Kornai pisze, że w gospodarce socjalistycznej polityka płac – po pierwsze – musi oddzielać pieniądź płacowy od pieniądza niepłacowego oraz – po drugie – powinna być w jakiś sposób sprzężona z polityką alokacji siły roboczej. Tymczasem ekonomia Związku Radzieckiego nie zdradzała tego rodzaju rozdziałów i powiązań, a w każdym razie nie w tak modelowy sposób. Najpierw w czasie przesiedleń wewnątrz ZSRR, później podczas wywozek ludności z krajów podbitych (np. Polski) przymusowe migracje miały charakter polityczny, zaś miejsce alokacji wybierane było tyleż z powodów zapotrzebowania na siłę niewolniczą, co z myślą o uniemożliwieniu ucieczki przesiedleńcom-niewolnikom. Sygnałem alarmowym nie był spadek popytu, lecz powiększająca się śmiertelność, narastająca szczególnie w okresie srogiej zimy. Płaca nie zachęcała pracowników do alokacji na tereny, gdzie pracy było sporo i brakowało siły roboczej, gdyż alokacją sterowały jednocześnie inne, pozaekonomiczne czynniki. Wynagrodzenia były zaś tak niskie, że zamieniały ludzi w głodujących niewolników, którzy szansa na przeżycie szukać musieli w innych obiegach wymiany ekonomicznej towarów, procesach równie brutalnych jak ten pierwszy, oficjalny. Głównym regulatorem ekonomicznym stał się głód. Cienka warstwa kultury pękła i uwidocznił się pod nią czysty naturalizm panujący w stosunkach międzyludzkich. Odtąd na stepie szalały i wilki, i ludzie. Trudno było odróżnić jednego od drugiego.

---

<sup>3</sup> Terminem długie trwanie posługuję się za Fernandem Brodelem (fr. *longue durée*). Zob. Braudel F, 1992.

Postępowanie dyrektora, którego przypadek otwierał niniejszy tekst, wynikało więc nie tyle z jego dobrych czy złych cech, co z *pozycji* oraz *sytuacji*. Możliwości ekonomiczne zatopione w gospodarce niedoboru skazały go na wymianę towarową z dodatkiem w postaci bezwartościowych pieniędzy, zaś jego pozycja – przygodna, związana z chwilowym wyniesieniem przez partię lub NKWD – pozwoliła mu marzyć o ubraniu pasującym do jego pozycji, odpowiadającym jego zasobom ekonomicznym i statusowi społecznemu. Wszystko to odbywało się jednak poza długim trwaniem historycznym, bez którego niewyobrażalna jest wszelka akumulacja kapitału. Rzecz bowiem w tym, jak długo można wytrwać na stepie, gdy z jednej strony istnieje ryzyko pożarcia przez wilki, zaś z drugiej – zagrożenie bezpodstawnego aresztowania.

### Bibliografia

- Braudel F., 1992, *Struktury codzienności. Możliwe i niemożliwe*, przeł. Ochab M., Graff P., Warszawa.
- Ciesielski S., 1997, *Polacy w Kazachstanie w latach 1940–1946. Zesłańcy lat wojny*, Wrocław.
- Ciesielski S., Hryciuk G., red., 1997, *Warunki egzystencji*, w: Ciesielski S., red., *Życie codzienne polskich zesłańców w ZSRR w latach 1940–1946*, Wrocław.
- Dobroński A.C., 2008, *Raport o Polakach na południu Kazachstanu*, „Zesłaniec”, nr 35, <http://ze-slaniec.pl/35/Dobronski.pdf> [dostęp: 26.05.2018].
- Internetowy słownik języka polskiego PWN. Hasło: ‘ekwiwalent’. <https://sjp.pwn.pl/sjp/ekwivalent;2556373.html> [dostęp: 29.05.2018].
- Kamiński E., 2017, *U nas roboty mnogo... zapisków ciąg dalszy*, „Strony”, nr 82, <http://www.strony.ca/Strony82/articles/a8210.html> [dostęp: 26.05.2018].
- Kijás A., 1993, *Polacy w Kazachstanie. Przeszłość i teraźniejszość*, Poznań.
- Kornai J., 1985, *Nabywca. Proces zakupu*, w: *Niedobór w gospodarce*, przeł. Grzełowska U., Wiankowska Z., Warszawa.
- Kuczyński A., 1997, *Wysiedlenie i podróż w nieznanie*, w: Ciesielski S., red., *Życie codzienne polskich zesłańców w ZSRR w latach 1940–1946*, Wrocław.
- Kuśnierz B., 1949, *Stalin and the Poles*, Londyn.
- Łęczycza M.J., 1989, *Zsyłka. Lata 1949–1946 w Kazachstanie*, Wrocław.
- Tematyczny zarys dziejów zesłańców do Rosji Związku Sowieckiego (XVII–XX w.)*, 2009, Opracowania tematyczne T-57. Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Opracowań, Warszawa.
- Watowa O., 1984, *Wszystko co najważniejsze. Rozmowy z Jackiem Trządkiem*, Londyn.
- Zarycka T., 2009, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna”, t. 4.
- Złomanoff W., 1991, *Wygnanie z Ojczyzny*, „Literatura Ludowa”, nr 1.

**Anna Gawryś-Mazurkiewicz** – mgr, Instytut Literaturoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.


Doktorantka Instytutu Literaturoznawstwa na Wydziale Humanistycznym; od 2015 roku jest asystentem w Szkole Języka i Kultury Polskiej UŚ. Jej zainteresowania naukowe krążą wokół nowoczesnej biografistyki; aktualnie zajmuje się twórczością Oli Watowej.

Kontakt: [anna.gawrys-mazurkiewicz@us.edu.pl](mailto:anna.gawrys-mazurkiewicz@us.edu.pl)





ARTUR JACEK JĘDRZEJEWICZ

 <https://orcid.org/0000-0003-0858-3194>Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Siedlce

## Tematyka migracyjna na przykładzie filmu *Der Junge Siyar / Before snowfall* kurdyjskiego autora Hishama Zamana

Migration themes using the example of *Der Junge Siyar/ Before snowfall*,  
a film by the Kurdish author Hisham Zaman

**Abstract:** The paper is an attempt to highlight the importance of cultural texts created by authors from contemporary migration circles. There are several reasons for their relevance: without resorting to stereotypes, clichés and intermediations, using the original author's language, they show traumatic experiences (*Grenzsituationen*) and testimonies; in the narratological sense, they combine the message of traditional oral culture with a contemporary author's text of culture, making it possible to understand contents which are elusive for journalistic forms and the restrictions imposed on new media. It also describes the emergence of the refugee story sub-genre at the beginning of the 21<sup>st</sup> century and the Polish culture in relation to this phenomenon.

**Keywords:** text of culture, migrations, narratology, author

Dyskusje na tematy migracji, którą generuje konflikt w Syrii, polityczni demagogowie polaryzują w różnorodność grup problemowych, jednak finalnie odcinają się od rozumienia przeżyć konkretnych ludzi: uchodźców czy imigrantów. A ich doświadczenia to często skrajnie dramatyczne przeżycia, traumy (sytuacje graniczne)<sup>1</sup>. Imigranci, którzy z narażeniem życia i zdrowia zmuszeni są walczyć o osobistą wolność i godność, przekraczają granice nie tylko państwowe i polityczne, ale też kulturowe, obyczajowe, etyczne. Aby zrozumieć miłośność debat na tematy migracyjne w europejskiej i polskiej

---

<sup>1</sup> W sensie bliższym typologii K. Jaspersa (*Grenzsituationen*) (1990) niż A. Masłowa (*Peak experience*) (1986).

przestrzeni publicznej, wystarczy przywołać niezwykle obraz Kurda Hishama Zamana<sup>2</sup>. *For snoen faller* (tytuł w jęz. norweskim) to tekst kultury zasługujący na głębsze analizy przeprowadzone przez badaczy w rozmaitych obszarach nauk humanistycznych (filmoznawców i literaturoznawców, językoznawców i kulturoznawców, etnologów, etyków i filozofów, socjologów i politologów, psychologów czy wreszcie specjalistów w zakresie bezpieczeństwa wewnętrznego i międzynarodowego) – w szczególności tych podzielających pogląd, że migrują nie tylko ludzie, ale i pojęcia (Bal 2012).

### Narratologia instrukcji

Ten współczesny dramat, *road movie*, uchodźczą odyseję, etnograficzną przypowieść a zarazem paradokumentalne świadectwo można genologicznie określić jako nowy podgatunek: *refugee story*. Film rozpoczyna się od bezdialogowej sceny, ukazującej w jaki sposób możliwe jest nielegalne przekroczenie granicy tureckiej z Kurdystanu (z Iraku zamieszkiwanego przez diasporę kurdyjską). Otóż bohater o imieniu Siyar (Abdullah Taher), młodzieniec z tradycyjnie „wysypującym” się wąsem, jaki musi w tym kręgu kulturowym nosić mężczyzna, zostaje „zafoliowany” – owinięty szeroką folią przemyślową stosowaną w transporcie towarów.

Obrazy są podane niezwykle bezpośrednio, w sposób autentyczny, zaś forma – dzięki rejestracji kadrów w stylu reporterskim, z częstym wykorzystaniem kamery ruchomej – przypomina dokument (autorem zdjęć jest Marius Matzow Gulbrandsen<sup>3</sup>).

W czasie kolejnego etapu podróży niezbędne jest rozerwanie folii i utworzenie małego otworu na usta, aby bohater mógł oddychać i przeżyć transport, oraz wetknięcie mu starych gogli, które mają chronić oczy. Następnie młody Siyar zostaje umieszczony w cysternie do przewozu ropy naftowej, w której za wszelką cenę musi (za pomocą łańcucha) utrzymać się nad powierzchnią czarnej, tłustej mazi, w przeciwnym razie zginie.

---

<sup>2</sup> Film jest koprodukcją Norwegii, Niemiec i Kurdystanu. Na świecie prezentowany był w trzech wersjach językowych: norweskiej, niemieckiej, angielskiej. Tytuł w jęz. norweskim: *For snoen faller*, w jęz. niemieckim: *Der Junge Siyar*, w jęz. angielskim: *Before snowfall*. Film [tytuły w jęz. polskim: *Zanim spadnie śnieg / Młody Siyar*] nie był dystrybuowany w Polsce.

<sup>3</sup> Marius Matzow Gulbrandsen jest absolwentem PWSFTviT w Łodzi. Zob. Nors filminstutt (Norweski Instytut Filmowy), <http://minside.nfi.no/96676/everything-will-be-ok> [dostęp: 08.11.2019].



Wzięli więc Jeremiasza i wtrącili go, spuszczać na linach, do cysterny (...). W cysternie zaś nie było wody, lecz błoto; zanurzył się więc Jeremiasz w błocie (Ks. Jeremiasza 38, 6)<sup>4</sup>.

Wprowadzenie w ekspozycję i sposób „opowiadania” tego tekstu kultury jest konieczne, gdyż *synopsis* czy *storyline* nie oddadzą powagi dramatu.

Przemysłowcy zapewniają zatem transport i wstępne zabezpieczenie. Sam akt walki o życie zostawiają „towarowi”, który płatności dokonał przed wyjazdem. Utrzymać się ponad powierzchnią ropy, wewnątrz pełnej rozbeltanej mazi cysterny pędzącej po górzystym terenie, to prawie jak zostać dżinnem z *Księgi tysiąca i jednej nocy* czy innych perskich baśni. A to dopiero początek. Na granicy z Turcją okazuje się, że proces foliowania miał jeszcze inny cel. Gdy młody Kurd słyszy dźwięk otwierania wjazdu pojazdu i gdy jego wzrok oślepia snop światła, musi nabrać powietrza, zanurkować pod powierzchnię smolistej cieczy i czekać, aż kontrola graniczna sprawdzi cysternę. Kontrola jest skrupulatna, gdyż Kurdów nielegalnie przedostających się przez granicę traktuje się jak terrorystów (z organizacji PPK<sup>5</sup>). „Nielegalny Jonasz” w brzuchu stalowego Lewiatana (Księga Jonasza 2, 1–11) czeka na szarpnięcie pojazdu oznaczające wjazd na teren Turcji. Skojarzenia i ewokacje biblijne – z Jeremiaszem i Jonaszem – są oczywiste, bo Orient to naturalny archetyp: nie ma w nim opowieści bez przypowieści, bez symboli czy odwołań do mitu.

W sensie narratologicznym, mimo że kurdyjski autor zdobył dyplom reżyserski<sup>6</sup> w Europie, przekaz nie jest przesadnie wyrafinowany i nie zniekształca (sztucznie) opowieści postmodernistycznymi naleciałościami. Twórca nie naśladuje eksperymentatorów literackich (J. Joyce’a czy J. Cortáзара) ni filmowych (J.L. Godarda i *La Nouvelle Vague* czy A. Resnaisa i A. Robbe-Grilleta z kręgu *nouveau roman*<sup>7</sup>). Wybiera prostotę, więc po realizmie paradokumentalnym wprowadza retrospekcje o charakterze etnokułturowym i obiektywnie przedstawia tradycyjne środowisko Kurdów. W konsekwencji tego założenia, po dramatycznym wstępie, niespieszna narracja prowadzi do kolejnych odkryć, a zarazem zaskakujących faktów z życia patriarchalnej,

---

<sup>4</sup> *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* 1971, 950–951.

<sup>5</sup> „Partia Pracujących Kurdystanu” uważana jest przez władze Turcji za organizację terrorystyczną.

<sup>6</sup> Hisham Zaman ukończył *Den Norske Filmskolen* w Lillehammer w Norwegii.

<sup>7</sup> Chodzi o autorów tekstu i obrazu *Zeszłego roku w Marienbadzie* (*L'Année dernière à Marienbad*) z roku 1961.

kurdyjskiej społeczności. Otóż zaczynamy rozumieć, iż młody Kurd wcale nie chce być imigrantem. Nie chce dostać się do Europy, aby zarabiać, zabijać niewiernych czy dołączyć do licznej rodziny pobierającej tam *social benefit*. Nasz bohater ma tylko jeden cel i motyw. Ponieważ wkrótce będzie głową klanu, musi zmyć hańbę, którą – według wielowiekowych rytów – sprowadziła na rodzinę jego starsza siostra Nermin (Bahar Ozen). Siyar musi ją odnaleźć, a następnie wymierzyć karę za ucieczkę przed ślubem z o wiele starszym, bogatym mężczyzną z innego klanu, którego wybrał dla niej ojciec. Rodzina niedoszłego pana młodego poczuła się upokorzona. Hańbę tę zmyje jedynie śmierć Nermin, ale ona uciekła daleko, gdzieś na północ Europy.

### Orient – Stambuł

Młody Kurd musi dostać się do Norwegii i nielegalnie pokonać odległość kilku tysięcy kilometrów. Na poziomie przypowieści jego droga będzie jeszcze dłuższa... Pierwszym etapem jest Stambuł. Piękny Konstantynopol: opisywane od wieków miasto potężnych bazylik chrześcijańskich przekształconych w meczety o strzelistych minaretach. To nie miasto, ale „sens życia”, jak napisał w swych powieściach O. Pamuk (2003), podobnie opiewał to miejsce przypomniany przez tureckiego noblistę A.H. Tanrınar (*Społeczny umysł*, 2013). Stambuł nie został wybrany przez Siyara z powodów kulturalnych, historycznych czy estetycznych, lecz dlatego, że jest to stolica wszystkich pragnących przebyć drogę „z Orientu” do Europy, ponieważ drugi brzeg wiekowego molocha to przecież już jej wrota. Tu zatem mają swoje bazy liczne międzynarodowe „firmy” trudniące się przemytem ludzi. Sposobów przedostania się do Niemiec, a konkretnie do Berlina – który z kurdyjskiej perspektywy jest przedsięwzięciem Norwegii – jest wiele: droga lądowa, morska i lotnicza. Tak przynajmniej zapewniają ludzie, którzy za ustaloną opłatą mogą „pomóc” w pokonaniu tej trasy. Siyar ma ograniczone środki finansowe, ale bez ekspicyjnego oba rody aktu nie ma po co wracać w rodzinne strony. Akcja pozornie utyka nad Bosforem, ale autor kongenialnie wprowadza tu klasyczną retardację w celu odmalowania uchodźczego środowiska i postawienia na drodze Siyara młodziutkiej imigrantki o imieniu Evin (Suzan Ilir).

Film Kurda, tworzącego swoje opowieści w Europie, ewokuje przekaz (tak na poziomie racjonalnym, jak i intuitywnym), że korzenie czy geny kul-

turowe tradycji, z której się wywodzi, cenią „opowiadanie” oraz sam jego akt. Dlatego tekst kultury Hishama Zamana jest tak świeży – łączy bowiem w sobie tradycję i aktualność. Dla Kurdów „opowiadanie” zawsze stanowiło ważny element tożsamości i przetrwania kultury oralnej, bogatej tradycji przekazu ustnego, gdyż wyniszczani przez Turków i Persów – nie mogli mieć swoich bibliotek. Mocną stroną wspomnianego opowiadania jest również niejednoznaczny bohater, głęboko osadzony w tradycji, a zarazem paradoksalnie – niezwykle współczesny. Autor znakomicie orientuje się w poruszanej tematyce: od początku mamy poczucie, iż zna uchodźców, emigrantów podobnych do portretowanych; poznał ich „świadcstwa”, osobiste przypadki i historie. I warto dodać, że młody Siyar spotyka „w drodze” całą plejadę barwnych postaci. Ich prezentacja jest również narracyjną siłą napędową *Før snoen faller*.

Z kolei minusem filmów dokumentalnych – nagradzanych i komentowanych w ostatnich latach, a realizowanych w obozach dla uchodźców – *Mediterranea* (2015) czy *Human Flow* (2018) jest ich publicystyczny ciężar gatunkowy. Są nijakie, „ciągnące się” i ewokują podejrzaną sztuczność quasi-dokumentalnych „ustawek”. Wydają się wspierać zakamuflowane organizacje polityczne i stanowią „dzieła” fundacji, dla których tego typu obrazy są potwierdzeniem, że warto dawać im pieniądze. Dodatkowo można im zarzucić tanią czułościowość, a motywów ich powstania doszukiwać się w chęci zdobywania festiwalowych nagród.

Na poziomie kształtowania się wspomnianego podgatunku warto przypomnieć, iż kino o tematyce migracyjnej przecierało sobie w Europie zachodniej szlaki od pierwszych lat XXI wieku. Kiedy Polacy szykowali się do wejścia do UE, twórcy tacy jak Abdellatif Kechiche (obywatel francuski pochodzący z Tunezji) i nieco później Fatih Akin (obywatel Niemiec o korzeniach tureckich), których nazwiska uświetniają dziś festiwale w Cannes, Wenecji czy Berlinie, pisali już autorskie scenariusze i szukali europejskich producentów dla sfinansowania swoich obrazów. Kechiche już w 2000 roku zrealizował znakomity film *Wina Woltera* (*La Faute à Voltaire*), w którym sportretował paryskie środowisko uchodźców i imigrantów (z byłych francuskich kolonii) z kunsztem, jakiego nie powstydzilby się sam Honoré de Balzac. Zaś *Głową w mur* Akina (*Gegen die Wand*) – oprócz uzyskania tytułu najlepszego filmu europejskiego w roku 2004<sup>8</sup> – było głosem pokolenia tu-

---

<sup>8</sup> Nagroda Europejskiej Akademii Filmowej za najlepszy obraz roku 2004 (*European Films Academy Award*).

reckich imigrantów i inspiracją dla młodszych twórców wywodzących się z tego środowiska<sup>9</sup>. Pojawiły się także filmy o tematyce migracyjnej tworzone przez autorów skandynawskich, spośród których obraz Norwega Hansa Pettera Molanda *The Beautiful Country* (2004) wydaje się najwybitniejszy<sup>10</sup>. Kontynuatorem tej tradycji jest właśnie Hisham Zaman, gdyż wszystkie jego filmy fabularne (filmografia na końcu artykułu) traktują o współczesnych tematach związanych z diasporą kurdyjską, z migracjami oraz z ich wielokulturowymi konsekwencjami czy skutkami; z piętnem odcisniętym na bohaterach.

Czy w Polsce powinny lub mogą powstawać teksty kultury tworzone przez filmowców ze współczesnych stref migracyjnych? Rozważmy tę kwestię *à rebours*: ponad trzydzieści lat temu Polacy byli imigrantami, uchodźcami politycznymi. Wystarczy przywołać dramat *Emigranci* napisany w roku 1974 przez Sławomira Mrożka – wówczas imigranta<sup>11</sup> z Polski mieszkającego w wielu krajach (m.in. we Francji, USA czy Meksyku), aby odpowiedź stała się oczywista. Tekst ten jest dramatem scenicznym, jednak podobnie jak w obrazie Zama- na czy w poezji i eseistyce tworzonej na emigracji przez Czesława Miłosza, siła świadectwa to siła autotematyzmu (Sandauer 1981, 443).

## Berlin – Oslo

Nie wiadomo, czy autor filmu jest człowiekiem, który sam – na przykład w drodze na studia do Norwegii – przeżył, doświadczył podobnych trudów drogi jak młody Siyar, lecz z pewnością musiał wykonać drobiazgową do-

---

<sup>9</sup> Interesującym autotematycznym tekstem kultury jest komediodramat reżyserki Yasemin Samdereli *Almanya – Willkommen in Deutschland* (2011), która zrealizowała go na kanwie doświadczeń rodziców i dziadków – tureckich imigrantów, tzw. „gastarbeiterów” przybyłych do pracy na zaproszenie rządu RFN w latach sześćdziesiątych XX w.

<sup>10</sup> Film opowiada historię wietnamskiego mężczyzny, który próbuje nielegalnie dostać się z Wietnamu (przez Chiny) do USA. W trakcie finalizacji tego tekstu media donosiły o śmierci 39 imigrantów z Azji. Zob. doniesienia z brytyjskiego dziennika *The Sun*, [https://www.the-sun.co.uk/news/10174799/esssex-lorry-bodies-driver-newschinese-arrest/?utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=sunmaintwitter&utm\\_source=Twitter#Echobox=1571909665](https://www.the-sun.co.uk/news/10174799/esssex-lorry-bodies-driver-newschinese-arrest/?utm_medium=Social&utm_campaign=sunmaintwitter&utm_source=Twitter#Echobox=1571909665) [dostęp: 08.11.2019].

<sup>11</sup> Dramat był często wystawiany w „teatrze podziemnym” w latach 1975–1989. Znamiętej adaptacji tekstu Mrożka dokonał Kazimierz Kutz w spektaklu dla Teatru Telewizji (TVP 1995). W rolach głównych wystąpili Marek Kondrat (jako AA) oraz Zbigniew Zamachowski (jako XX).

kumentację, poznać i wysłuchać wielu świadectw uchodźców (bez pośredniczeń dziennikarskich, translatorskich, medialnych). Film sprawia wrażenie, iż reżyser podjął się jego realizacji po dogłębnym, osobistym doświadczeniu uczestnictwa<sup>12</sup> w życiu współczesnych uchodźców i migrantów. Tylko pod takim warunkiem mógł skonstruować opowieść tak przekonującą, gdyż pozbawioną klisz ze skopiowanych i „wklejonych” fragmentów (tekstów) kultury Zachodu, stereotypowych uproszczeń zalewających nowe media (Manovich 2006). Dlatego też ten artykuł ma po części formę eseistyczno-opowieściową, gdyż – w moim przekonaniu – namysł analityczny i formy narracyjne mogą się wzajemnie odświeżać.

Obraz *Der Junge Siyar/Before snowfall* jest swego rodzaju instrukcją, a równocześnie (anty)instrukcją, jak (nie)łatwo przekracza się granice. Szczególnie te kulturowe, mentalne i wewnętrzne (*Grenzsituationen*), skłaniające do osobistego rozwoju, do zmiany przekonań, postaw. Z tego powodu film Kurda to równocześnie dramat inicjacyjny, a nawet nawiązanie do najlepszych tradycji *Bildungsroman* (Defoe, Mann). Wiele scen jest intensywnych emocjonalnie. Przykład z terytorium Grecji (początek strefy Schengen): służby graniczne nie interesują się liczbą ludzi nielegalnie przekraczających ich granice, gdyż i tak nakazują im iść z Grecji „do Europy”. Zmuszają ich jednak do rozebrania się do naga, aby poczuli się bezbronni, a następnie do wydania (zdrady) prowadzących ich przewodników-przemysłowców. Wiedzą, iż nielegalni imigranci zrobią wszystko, aby iść dalej.

Na poziomie ontycznym reżyser opowiada historię człowieka, który sam w sobie jest nośnikiem „opowiadania” archetypicznego. Jego historia przypomina Odyseusza i Jonasza. Siyar jako bohater jest jak zwój, jak księga – zwinięta (*foliat* i *folia – sic!*) i zawierająca narrację. Przecież w kręgu kulturowym, w którym żyje kurdyjska diaspora (Irak, Iran, Syria, Turcja), powstawały fundamenty cywilizacji piśmiennej, gdzie opowieści – narracje należały do skarbów ważniejszych niż złote lampy Aladynów i kindzaly sultanów.

Jest w obrazie Zamana inna cenna, bo uniwersalna, myśl. „Obcy” z odmiennej tradycji i kultury zawsze jest jej nośnikiem, tak więc wzbogaca zastaną kulturę (Bauman 2016). Doskonale wyraził to noblista Elias Canetti w *Ocalonym języku* (1985), w którym ukazał bogactwo kulturowe tak odbierane, jak i wnoszone do Europy przez diasporę żydowskich Sefardyjczyków.

Polska – jako przestrzeń kulturowa, polityczna i społeczna – aktualnie nie interesuje się historiami wnoszonymi przez uchodźców na tyle, aby je

---

<sup>12</sup> Nie bezpodstawne jest porównywanie doświadczeń H. Zamana do metody „obserwacji uczestniczącej” (jawnej lub niejawnej), znanej z nauk społecznych, zob. Babbie 2003.

wchłaniać i wyrażać poprzez teksty kultury. Prawdopodobnie jest to związane z opóźnieniami i zaniedbaniami z czasów PRL oraz nagłą potrzebą odbudowy ważnych tradycji regionalnych, własnych małych ojczyzn. Natomiast ważną i dostrzegalną przestrzenią inkluzywną i otwartą na imigrantów, na „obcych”, są wszystkie poziomy polskiego szkolnictwa i edukacji.

Tekst ten nie wyczerpuje niezwykle rozwojowego i aktualnego tematu i może być zarysem większej rozprawy na temat *refugee story*. Warto na koniec odnotować, że jesienią 2019 roku Kurdowie znów „weszli na wojenną ścieżkę” z Turcją, a echa tych dramatycznych wydarzeń asocjują z trwającą od 2011 roku wojną w Syrii. Wojną, która wygenerowała wielomilionową falę uchodźców. Należy się zatem spodziewać nowych uciekinierów z tego regionu, a tym samym kolejnych tekstów kultury.

#### Filmografia Hishama Zamana

*Vinterland*, 2007.

*Before snowfall / Die Junge Stjarn* (org. *Før snøen faller*), 2013.

*Letter to the King* (org. *Brev til Konger*), 2014.

#### Bibliografia

- Babbie E., 2003, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. Betkiewicz W. i in., Warszawa.
- Bal M., 1999, *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*, Toronto.
- Bal M., 2012, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, przeł. Bucholc M., Warszawa.
- Bales K., 2019, *Jednorazowi ludzie. Nowe niewolnictwo w gospodarce światowej*, przeł. Dzierżgowska A., Gdańsk.
- Balicki J., 2012, *Imigranci i uchodźcy w Unii Europejskiej: humanizacja polityki migracyjnej i azylowej*, Warszawa.
- Bauman Z., 2016, *Obcy u naszych drzwi*, Warszawa.
- Canetti E., 1985, *Ocalony język. Historia pewnej młodości*, przeł. Przybyłowska M., Warszawa.
- Czapka E., 2006, *Stereotyp uchodźcy*, Olsztyn.
- Jaspers K., 1990, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, przeł. Lachowska D., Wolkowicz A., Warszawa.
- Manovich L., 2006, *Język nowych mediów*, przeł. Cypryjański P., Warszawa.
- Maslow, A. H., 1986, *W stronę psychologii istnienia*, przeł. Wyrzykowska I., Warszawa.
- Miłosz C., 1980, *Rodzajna Europa*, Paryż.
- Miłosz C., 1980, *Zniewolony umysł*, Paryż.
- Mrożek S., 2008, *Emigranci*, Warszawa.
- Pamuk O., 2003, *Stambuł. Wspomnienia i miasto*, przeł. Polat A., Kraków.

- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, 1971, oprac. Zespół Biblistów Polskich, wyd. II poprawione, przekł. z jęz. oryg., Poznań – Warszawa.
- Sandauer A., 1981, *Studia teoretyczne*, w: Kakiet M., red., *Zebrane pisma krytyczne*, t. 2, Warszawa.
- Tanpinar A.H., 2013, *Spokojny umysł*, przeł. Madejski R., Katowice.

## Netografia

- Christodoulou H., Cambridge E., Duggan J., *Migrant 'Mass Murder' Essex lorry deaths – Driver 'passed out' when he opened door 'to get paperwork' and found bodies of 39 Chinese migrants*, [https://www.thesun.co.uk/news/10174799/essex-lorry-bodies-driver-news-chinesearrest/?utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=sunmaintwitter&utm\\_source=Twitter#Echobox=1571909665](https://www.thesun.co.uk/news/10174799/essex-lorry-bodies-driver-news-chinesearrest/?utm_medium=Social&utm_campaign=sunmaintwitter&utm_source=Twitter#Echobox=1571909665) [dostęp: 08.11.2019].
- For snoen faller*, <https://www.filmweb.no/skolekino/incoming/article1089138.ece> [dostęp: 08.11.2019].
- Hisham Zaman*, <https://www.filmweb.no/profil/article1146189.ece> [dostęp: 08.11.2019].
- Hisham Zaman Awards*, [https://www.imdb.com/name/nm2106742/awards?ref\\_=nm\\_awd](https://www.imdb.com/name/nm2106742/awards?ref_=nm_awd) [dostęp: 08.11.2019].
- Marius Matzow Gulbrandsen, Everything will be ok*, <http://minside.nfi.no/96676/everything-will-be-ok> [dostęp: 08.11.2019].
- van Hoëij B., *Letter to the King (Brev til Kongen): Goteborg Review*, <https://www.hollywoodreporter.com/review/letter-king-brev-til-kongen-676397> [dostęp: 08.11.2019].

**Artur Jacek Jędrzejewicz** – dr, Instytut Językoznawstwa i Literaturoznawstwa, Uniwersytet Przyrodniczo Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce, Polska.


Doktoryzował się z literaturoznawstwa (Uniwersytet Łódzki, 2010). Ukończył reżyserię filmową (Uniwersytet Śląski, WRiTV im. K. Kiesłowskiego, 2002). Sporadycznie realizuje filmy dokumentalne dla TVP. Bada zależności: literatura – film – kultura. Porównuje teksty kultury w relacji: (nie)świadomość zbiorowa – Autor jako antropologiczny fenomen. Najważniejsze publikacje: *Luis Buñuel – Sacrum ukryte* (Gdańsk 2013), *Umieranie za życia – analityczna refleksja nad filmem „Życie jako śmiertelna choroba przenoszona drogą płciową”* (Kraków 2015), *Luis Buñuel. Paradoksy uduchowionego ateisty* (Siedlce 2016), *Przełom wieków w kinie. Czas w kulturze i edukacji* (Siedlce 2018).  
Kontakt: artur.jedrzejewicz@uph.edu.pl







ELWIRA BOLEK

 <https://orcid.org/0000-0001-5874-6815>Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie  
Lublin

## Metafory w plakatach teatralnych Jerzego Czerniawskiego

Metaphors in Jerzy Czerniawski's theatre posters

**Abstract:** The paper analyses and interprets J. Czerniawski's artistic theatre posters. The aim of the research was to verify the assumption that multimodal metaphors are conceptual in their nature, to check how the detailed assumptions of G. Lakoff's and M. Johnson's conceptual metaphor theory match the analyses of artistic multimodal messages, and to confront this theory with C. Forceville's concept of multimodal metaphors. The specific goal was to attempt to define multimodal metaphors in an original way. The researcher puts forward a hypothesis, subsequently verified with analyses, that in the process of decoding the meanings of a poster, the images are read in conjunction with the words – titles of the performances, while the reception of the multi-code message constitutes mental negotiation (taking place in the recipient's mind) of the meanings of multi-level metaphors, in which language and image analogies result not only from their defined meanings, but also from the connotative features of verbal and non-verbal signs. The text fits within the framework of interdisciplinary cognitive research on artistic discourse.

**Keywords:** conceptual metaphor, multimodal metaphor, artistic theatre poster, Jerzy Czerniawski

Artykuł ma charakter aplikacyjny i konfrontacyjny. Analizy plakatów artystycznych Jerzego Czerniawskiego zostały w nim przeprowadzone w odniesieniu do teorii metafor pojęciowych George'a Lakoffa i Marka Johnsona, metafor multimodalnych Charlesa Forceville'a i metafory wielopoziomowej Ewy Szcześnej. Z koncepcji tych wyzyskano to, co w analizach artystycznych przekazów multimodalnych wydaje się poznawczo korzystne. Jednocześnie uwzględniono szczególnie charakter gatunkowy plakatu teatralnego, który z jednej strony pełni funkcję użyteczną, promocyjną – zachęca do przyścia na konkretne widowisko, z drugiej strony należy do dyskursu artystycznego.

Badania nad multimodalnością i metaforami multimodalnymi potwierdzają konceptualny charakter metafory (zob. zbiór artykułów *Multimodal metaphor* 2009), ale też skłaniają do weryfikacji niektórych założeń koncepcji Lakoffa i Johnsona<sup>1</sup>. Skoro metafora ma charakter pojęciowy, to może zostać ucieleśniona w dowolnych znakach i za pośrednictwem różnych mediów. Lakoff i Johnson pokazują, że w języku używamy konkretnych domen docelowych do rozumienia abstrakcyjnej domeny źródłowej. Natomiast w metaforach wizualnych i domena docelowa, i źródłowa są konkretne, choć cały wizualny lub multimodalny przekaz może traktować o wartościach abstrakcyjnych.

Rozpatrzeć należy też problem werbalnego opisu komunikatów niewerbalnych i multimodalnych. Podejście kognitywne pozwala na korzystanie z całego spektrum możliwości percepcyjnych i poznawczych człowieka, a więc zakłada również aktualizowanie wiedzy językowej przy odczytywaniu metafor niewerbalnych oraz dostrzeganie wpływu wizualności na metafory językowe. Należy jednak podkreślić, że słowny opis plakatów – nawet mimo wnikliwego podejścia analitycznego badacza – jest jedynie przybliżeniem wrażenia, jakie konkretny multimodalny przekaz może wyrzucić na odbiorcy.

Warto też wspomnieć o aspekcie widocznym na poziomie dalszych analiz – nakładaniu się na siebie metafor i ich treści w multimodalnym komunikacie kreatywnym. Znaczenie nie jest tu prostą sumą poszczególnych znaków, ale wypadkową połączenia składników przekazu wchodzących ze sobą w wieloetapowe interakcje. Odbiorca dostrzega zarówno metafory monosemiotyczne (językowe, wizualne) i transemiotyczne<sup>2</sup> (obrazowo-słowne). Niejednokrotnie w przekazie artystycznym zauważyć można kilka oddziałujących na siebie metafor, tworzących metafory wielopoziomowe. Według Ewy Szczęsnej

łańcuchowe nawarstwianie się relacji metaforycznych i w rezultacie kreowanie metafor wielopoziomowych daje efekt dyskursu metaforycznego, w którym znaczenia metaforyczne są reinterpretowane na skutek wchodzenia w relacje metaforyczne z coraz to innymi składnikami przekazu (Szczęsna 2004, 169).

---

<sup>1</sup> Zob. Johnson 2010, 2848–2850; Forceville 2009, 19–42; Libura 2012, 117–129.

<sup>2</sup> Mimo przyjętego w badaniach nad metaforami obrazowo-słownymi terminu *metafory multimodalne*, przywołana zostaje w tym miejscu nomenklatura Ewy Szczęsnej, która zaznacza, że „przedrostek *trans* służy podkreśleniu faktu przenikania się znaczeń elementów wchodzących w relację metaforyczną, a nie ich sumowania” (Szczęsna 2007, 102).

Deklarowane podejście multimodalne implikuje prowadzenie analiz z punktu widzenia odbiorcy – wnikliwego obserwatora-badacza, który stara się zrekonstruować globalny sens, uwzględniając możliwie wiele istotnych komponentów znaczeniowych wszystkich składników przekazu oraz dostrzegając szeroki kontekst (znakowy, tekstowy i kulturowy). Badacz ten nie podaje „prawidłowych” rozwiązań, a jedynie wskazuje pewien zbiór możliwości odczytywania metafor utrwalonych w plakacie<sup>3</sup>. Zaznacza, że procesy interpretacyjne są dynamiczne, a ich efekty zależne od dostrzeżenia (lub nie) i uwzględnienia (lub nie) kontekstów. Warto bowiem podkreślić, za Jolantą Maćkiewicz, że

odkrywanie czy raczej negocjowanie sensów, które zachodzi w procesie interpretacji polisemiotycznych i nieciągłych przekazów, odbywa się w ramach rozmaitych interakcji: między odbiorcą a przekazem, między przekazem a (szeroko rozumianym) kontekstem, między odbiorcą a kontekstem, między poszczególnymi składnikami przekazu (Maćkiewicz 2017, 41).

Obcowanie ze sztuką Czerniawskiego<sup>4</sup> powoduje, że „gubimy się w mroczach tajemnicy” (Szelegejd 1998, 89) – niby dostrzegamy w warstwie wizualnej znane znaki graficzne, a warstwa werbalna odsyła do tytułów rozpoznawalnych dramatów, ale wzajemne oddziaływanie słów i obrazów daje efekt zagadki interpretacyjnej.

W udzieleniu odpowiedzi na pytanie, dlaczego twórczość Czerniawskiego jest osnuta aurą tajemniczości, pomocne mogą okazać się informacje o artyście oraz jego podejściu do pracy twórczej. Czerniawski jest erudytą, człowiekiem odczytanym, którego do stworzenia na plakacie teatralnym określonych przedstawień wizualnych inspirują nawet szczegóły zawarte w didaskaliach. Poprzez prezentację obrazów, czasem zupełnie niezwiązanych z głównym tematem dramatu, wyraża sprzeciw wobec oczekiwania, że artysta przedstawi na plakacie coś, co będzie jednocześnie zaskakujące oraz anonsujące i reklamujące daną realizację teatralną. Przy projektowaniu plakatów Czerniaw-

---

<sup>3</sup> Por.: „Każdorazowa interpretacja metafory jest próbą intuicyjnego uchwycenia jej sensu – próbą z natury rzeczy otwartą, nieobliczoną na znalezienie ostatecznego rozwiązania” (Do-brzyńska 2008, 26).

<sup>4</sup> Duży wybór plakatowej twórczości Jerzego Czerniawskiego, w tym niektóre z analizowanych w artykule przekazów, znajduje się na stronie internetowej Galerii Plakatu Poster.pl: [https://www.poster.pl/plakaty/?page=1&designerId=0&categoryId=0&nationalityId=0&filmNationalityId=0&actor=&authorId=0&theatreId=0&tagId=0&year=0&onlyYear=0&price=0&hv=0&q=czerniawski\\_jerzy&available=0&wyswietlaj=1&added=0&size=0](https://www.poster.pl/plakaty/?page=1&designerId=0&categoryId=0&nationalityId=0&filmNationalityId=0&actor=&authorId=0&theatreId=0&tagId=0&year=0&onlyYear=0&price=0&hv=0&q=czerniawski_jerzy&available=0&wyswietlaj=1&added=0&size=0).

ski posługuje się własną techniką i przekracza granice gatunków sztuki. Tworzy niezwykle podłoża, których gruba faktura imituje organiczne powierzchnie. Percepcja widza musi być więc skoncentrowana nie tylko na tym, co zostało przedstawione, ale też na sposobach wyrażania ekspresji twórczej. Odbiorca styka się z obrazami scalonych fragmentów różnych materii, zdeformowanych części ciała ludzkiego, zwierząt i przedmiotów. Wizualizowane obiekty są często zamglone lub jakby posypane warstwą drobnego piasku. Artysta posługuje się symbolem, metonimią i metaforą. Szczególnie interesująca wydaje się właśnie metafora, której główną zaletą, również w ujęciu samego artysty (Fijałkowska 1994, 94), jest otwartość na interpretację. W procesie odbioru plakatu obrazy są odczytywane w interakcji ze słowami. W efekcie wnikliwe interpretacje artystycznych plakatów teatralnych są negocjacją sensów wielopoziomowych metafor, w których analogie językowe i obrazowe nie wynikają tylko ze znaczeń definicyjnych, ale też z warunkowanych kulturowo cech konotacyjnych znaków werbalnych i pozawerbalnych<sup>5</sup>.

Dwa plakaty Czerniawskiego z jego bogatej kolekcji – *Do Damaszku* i *Gra snów* – warto omówić łącznie, choć są zupełnie różne wizualnie. Oprócz tego, że oba odnoszą się do dramatów onirycznych Augusta Strindberga, to przyciągają odbiorcę podobną tematyką: patrzenia, postrzegania, zmiany percepcji, ciekawości, iluzji, fałszu. Na plakacie do sztuki *Gra snów* uwagę interpretatora przykuwa duże, niebieskie oko przyglądające się czemuś przez dziurkę od klucza. Warstwa wizualna odczytywana jest przez odbiorcę za pośrednictwem obrazu mentalnego, wytworzonego pod wpływem znajomości faktów językowych. Wyrażenie *zaglądać, podglądać przez dziurkę od klucza* można odczytać niedosłownie. Baza doświadczeniowa podpowiada, że przywołane połączenie wyrazowe może oznaczać nie tylko ‘podglądanie’, ale też ‘ciekawość wywołaną przez utrudnione widzenie – brak całościowego oglądu sytuacji’. Samo *podglądanie* konotuje już przecież ‘ciekawość’. Podglądacz – metonimicznie przedstawiony na plakacie za pomocą wizualnego znaku oka – nie wie, że po drugiej stronie drewnianych drzwi na haczyku zawieszony jest „klucz”, który nie ma typowego wyglądu ani nie pełni stereotypowej funkcji. W rzeczywistości to szpikulec, który po włożeniu do dziurki od klucza może przekłuć oko podglądacza. Odbiorca ma więc do czynienia z metaforą KLUCZ TO SZPIKULEC. Przedmiot, który służy do

---

<sup>5</sup> Por.: „Interpretacje metaforyki są mocno uwarunkowane wiedzą potoczną, wartościami i ramami modalnymi charakterystycznymi dla danej kultury” (Lisowska-Magdziarz 2012, 125).

otwierania, pozbawiony jest cechy definicyjnej, ale też konotacji ‘pomoc’, ‘podpowiedź’, ‘rozwiązywanie’. W zamian zostaje nań nałożona cecha zadawania bólu, ranienia, kaleczenia. Klucz pełni przecież podwójną funkcję: nie tylko otwiera, ale też zamyka, uniemożliwia wyjście, więzi. Wydaje się, że klucz-szpikuliec z plakatu może być właśnie tym negatywnym narzędziem, którym można zranić – „zamknąć” fizyczne widzenie. Oczywiście nie jest to jedyna możliwość odczytania. Otwarty charakter metafory pozwala wyznaczyć ścieżki interpretacyjne, na których należy dostrzec obie funkcje klucza (zamykanie i otwieranie) oraz nietypowe zakończenie narzędzia. Nie wiadomo też, po której stronie drzwi jest człowiek i na co patrzy: obserwuje świat z wnętrza (jest więc uwięziony), czy jest na zewnątrz pomieszczenia, które ogląda przez dziurkę od klucza. Rozważenie obu opcji znów pokazuje wieloznaczność plakatu. Jeśli podglądacz jest uwięziony, a klucz wisi na zewnątrz, to próba uwolnienia człowieka skończy się jednoczesnym pozbawieniem go możliwości widzenia, zamknięciem w prywatnym mroku. Jeśli obserwator zagląda do jakiegoś pomieszczenia, to nie zdaje sobie sprawy, że użycie klucza w celu otwarcia drzwi co prawda pozwoli zobaczyć, co jest w środku, ale też uniemożliwi mu oglądanie w ogóle, spowoduje utratę narządu wzroku. W obu przypadkach *podglądanie* oznacza więc ‘widzenie pewnego wycinka rzeczywistości’, ale też konotuje ‘narażanie się na niebezpieczeństwo [oślepienia]’.

Takie odczytanie może być motywowane treścią anonsowanej sztuki. Tematem dramatu Strindberga jest sen rozumiany jako stan, w którym człowiek podgląda samego siebie, przygląda się nurtującym go problemom i pytaniom. Sen dla pisarza „jest formą komentarza do życia, zwykle bardziej nawet bolesną niż samo życie” (Sokół 1977, LXXXIII). Można się pokusić o stwierdzenie, że w procesie interpretacji, w którym odbiorca uruchamia kontekst wymowy dzieła anonsowanego przez plakat, metafory nawarstwiają się i w efekcie tworzą strukturę wielopoziomową, zbudowaną z nakładających się na siebie domen: KLUCZ TO SZPIKULEC, SEN TO BOLESNY KOMENTARZ DO ŻYCIA. *Klucz* jest tu zatem pozbawiony konotacji ‘pomoc’ ‘rozwiązanie’, a *sen* – interpretowany jest jako czas bólu, ciągłego cierpienia, a nie jako stan odpoczynku. W kontekście sztuki Strindberga podglądanie samego siebie to działanie ryzykowne i niebezpieczne, grożące fizycznym bólem i ślepotą, rozumianą również w sposób niedosłowny.

Warto jeszcze zasygnalizować, że tytuł *Gra snów* to również konstrukcja metaforyczna. W tym połączeniu wyrazowym aktualizuje się przenośne znaczenie *gry* jako ‘stwarzania pozorów, udawania’ (por. SJPDor). Wielopozi-

mowa, multimodalna metafora (na którą składają się konstrukcje SEN TO GRA i KLUCZ TO SZPIKULEC), motywowana jest konotacjami ‘ryzyka’, ‘niebezpieczeństwa’, ‘zagrożenia’ łączącymi wszystkie znaczenia słów i obrazów. Można też odnieść wrażenie, że nadawca, budując multimodalny, niejednoznaczny, otwarty przekaz, gra z odbiorcą-interpretatorem czy wręcz go zwodzi.

Plakat do drugiego onirycznego dramatu (a chronologicznie pierwszego) *Do Damaszku* również uruchamia myślenie metaforyczne odbiorcy i podobnie jak *Gra snów* jest silnie motywowany sztuką Strindberga. I w warstwie wizualnej, i na poziomie tekstu, do którego odsyła tytuł, zaobserwować można tę samą technikę przenikania się i nakładania obrazów (wizualnych i mentalnych). W drugiej części trylogii Strindberga, gdy Nieznajomy odkrywa, że padł ofiarą oszustwa, na scenie „opuszcza się i przesuwa istny chaos dekoracji – krajobrazów, pałaców i pokoi, pod którymi znikają postaci i meble” (Sokół 1977, LXXX). Na plakacie przedstawiona została droga ze szpalerem drzew. Wizualna reprezentacja drogi wchodzi w relację z tytułem sztuki, a multimodalną całość można odczytać jako „drogę do Damaszku”.

Nalożenie znaczeń związanych ze znakami werbalnymi i pozawerbalnymi oraz przywołanie kontekstu treści Strindbergowskiej sztuki wywołuje szereg skojarzeń, utrwalonych w metaforze pojęciowej ŻYCIE LUDZKIE TO DROGA (*przyjść na świat, iść przez życie, wejść w dany wiek / wejść w dany etap w życiu, wiele przejść w życiu, droga życia, kres ziemskiej wędrówki* – zob. Ożóg 2011, 15–25). Jeśli odbiorca uwzględni nawiązania intertekstualne, to zauważy, że utwór Strindberga odsyła do Biblii. W *Dziejach Apostolskich* opisana została przemiana prześladowanego chrześcijan Szawła w wiernego Pawła. *Do Damaszku* to również dramat o nawróceniu: bohater – Nieznajomy w każdej części trylogii szuka swojej drogi przemiany. Między nim a Świętym Pawłem jest jednak zasadnicza różnica – Nieznajomego wciąż niepokoją wątpliwości.

Motyw drogi jako metafory ludzkiego życia jest obecny we wszystkich częściach dramatu. Ale czy droga wizualnie przedstawiona przez Czerniawskiego prowadzi do konkretnego celu? To raczej droga donikąd, droga bez celu lub błędna droga, która jest metaforą ludzi nieuporządkowanych, błądzących, niepoddających się racjonalności (Chudzik 2011, 35) – takich, jak Strindbergowski Nieznajomy.

Analizując metaforykę prac Czerniawskiego, warto też omówić dwa plakaty opracowane przez niego do polskich dramatów: *Wyszędł z domu*<sup>6</sup> oraz *Wy-*

---

<sup>6</sup> Na plakacie znajduje się niemieckie tłumaczenie tytułu: *Er ging aus dem Hause...* Komunikat jest tu jednak interpretowany z uwzględnieniem symboli i konotacji specyficznych dla polskich znaków werbalnych i pozawerbalnych. Autorka artykułu działania badawcze uzasad-

*spa róz*. Tym razem elementem łączącym nie jest osoba autora dzieł literackich, których sceniczną adaptację anonsują plakaty<sup>7</sup>, ale podobieństwo wizualne analizowanych artefaktów. W pierwszej kolejności omówiony zostanie plakat *Wyszędł z domu*, by w jego kontekście przeprowadzić interpretację niepublikowanego dzieła graficznego *Wyspa róz*. Na pierwszym plakacie widać część męskiej głowy, której twarz zastąpiona jest stopniami. Dostrzec można tutaj zastosowanie metonimii i metafory. Metonimia TWARZ ZA OSOBE to wyjątkowo produktywny przypadek uszczegółowienia CZĘŚĆ ZA CAŁOŚĆ. Lakoff i Johnson podkreślają, że

metonimia TWARZ ZA OSOBE nie jest jedynie sprawą języka. W naszej kulturze patrzymy na człowieka – bardziej niż na jego postawę czy ruchy – by uzyskać podstawowe informacje o nim. Funkcjonujemy w terminach metonimii, kiedy postrzegamy człowieka jako jego twarz i odpowiednio do tych postrzeżeń postępujemy (Lakoff, Johnson 2010, 69–70).

Warto podkreślić, że przedstawienie twarzy jako osoby powoduje otwarcie się odbiorcy nie tylko na fizyczność człowieka, ale odsyła do sfery psychicznej. Kulturowo twarz odnosi się do osobowości, intelektu bądź nastroju.

Punktem wyjścia do interpretacji metafory TWARZ TO SCHODY może być wydobycie asocjacji związanych z domeną źródłową. Schody mogą konotować zarówno ogólnie ‘wyjście’, ‘wejście’, ‘przemieszczanie się’, ale też kontekstowo ‘problemy’, ‘trudności’ (por. *zaczynają się schody* – ‘zaczynają się kłopoty’, ‘sytuacja staje się trudna’). Wydaje się, że znajomość treści dramatu Różewicza może ukierunkować odbiór. W utworze literackim przedstawiona została historia Henryka – ojca, który pewnego dnia wyszedł z domu i nie wrócił do niego po pracy o stałej porze. Okazało się, że mężczyzna poślizgnął się na skórcie banana, upadł i stracił pamięć.

Mieszczkańskie nawyki, stereotypowe sądy, wszystko, co do tej pory definiowało funkcjonowanie rodziny, zostaje zapomniane, niejako unieważnione. Dotknięty amnezją mężczyzna jest szczęśliwy, bo nieświadomy ciężaru pustki swej dotychczasowej egzystencji<sup>8</sup>.

---

nia tym, że udostępniony jej projekt plakatu, będący w zakresie pomysłu graficznego identycznym z publikowaną wersją, został opatrzony polskim tytułem.

<sup>7</sup> *Wyszędł z domu* to dramat Tadeusza Różewicza, a *Wyspa róz* właściwie nie jest dramatem, ale scenariuszem filmowym autorstwa Sławomira Mrożka.

<sup>8</sup> <http://ninateka.pl/audio/wyszedl-z-domu-tadeusz-rozewicz> [dostęp: 08.02.2017].

W kontekście treści dramatu w procesie interpretacji metafory TWARZ TO SCHODY aktualizują się stereotypowe wyobrażenia o twarzy jako części ciała, która uzewnętrznia nie tylko emocje, ale też indywidualność charakteru. Sądy te zostały również utrwalone w języku, w następujących połączeniach wyrazowych: *wyjść z twarzy, ktoś bez twarzy*. Finalnie można pokusić się o stwierdzenie, że Henryk przenośnie *wyszedł z twarzy* (rozumianą jako ‘osobowość’, ‘godność’), którą razem z utratą pamięci stracił i teraz jest człowiekiem *bez twarzy* – ‘kimś, komu brak indywidualności, osobowości, godności’. Taka interpretacja multimodalnej metafory jest uzasadniona przesłaniem dramatu, który mówi o trudnościach w odnalezieniu tożsamości.

Uderzającym podobieństwem w zakresie pomysłu kompozycyjnego odznacza się plakat powstały do dzieła *Wyspa róż* – przy czym umieszczony na nim kształt ludzkiej głowy nie jest „zbudowany” z materii żywej, biologicznej, a z czegoś, co przypomina cegły. Na plakacie do dramatu *Wyszedł z domu* został przedstawiony człowiek przeciętny, na drugim zaś – to raczej mur w kształcie ludzkiej głowy. Można tu dostrzec łańcuchowe nawarstwianie się domen następujących metafor: TWARZ TO MUR, TWARZ TO SCHODY, KAMIENNA TWARZ. Obraz Czerniawskiego jest niezwykle intrygujący, wywołuje u odbiorcy wręcz uczucie niepokoju. Trudno w treści scenariusza filmowego *Wyspa róż* (jest to utwór o Starcu, Mężczyźnie i Chłopcu – ostatnich członkach Zakonu Różokrzyżowców i Obcym – kobiecie, która niespodziewanie pojawia się na bezludnej wyspie) znaleźć uzasadnienie dla ponownego zastosowania metafory TWARZ TO SCHODY. Jedyнным aktualizującym się kontekstem tłumaczącym jej użycie jest fakt, że zarówno obraz Czerniawskiego, jak i widowisko Mrożka są wielopłaszczyznowe, wieloznaczne i metaforyczne. Plakat ten należy więc zaliczyć do obszaru dyskursu artystycznego i dostrzec jego nieograniczoną otwartość na interpretację. Możliwe, że zabieg ponownego wykorzystania tej samej wizualnej metafory TWARZ TO SCHODY jest więc wynikiem filozofii plakacisty, który mówił przyjacielowi Jackowi Szelegajdowi, że jest już zmęczony szukaniem powiązań, relacji metatekstowych, więc projektem chce tylko zaskakiwać sam siebie. Motywacją takiego, a nie innego przedstawienia wizualnego jest więc sprowadzenie sztuki użytkowej do poziomu nieskrępowanej działalności twórczej. Może właśnie dlatego plakat nigdy nie był publikowany – prawdopodobnie jest jedynie artystyczną refleksją na temat sztuki czy filmu, które Czerniawski widział.

Artystyczne plakaty teatralne Jerzego Czerniawskiego to często monochromatyczne szarobure obrazy, przedstawiające zazwyczaj zdeformowane



części ludzkiej twarzy lub osadzone w próżni elementy pochodzące ze świata przyrody. Nie zaciekawiają odbiorcy obietnicą przeniesienia do kolorowego świata sztuk plastycznych, ale kuszą zagadką i perspektywą przybliżenia się do jej rozwiązania dzięki procesowi interpretacji. Stosowanie przez artystę metonimii, metafory czy symbolu powoduje, że zaskoczony i zaintrygowany odbiorca nieustannie poszukuje przesłań tych wieloznacznych przekazów, próbując odnaleźć uzasadnienie i motywację określonych decyzji artystycznych w zakorzenionych w umyśle obrazach mentalnych i szeroko rozumianej wiedzy kulturowej. Podpowiedzi znajduje nie tylko w faktach językowych i znanych konwencjach graficznych, ale w całej dostępnej sferze doświadczenia, rozumienia, poznania – we wszelkich procesach mentalnych.

Poszukiwania interpretacyjne prowadzą do eksploracji metodologicznych i analitycznych. Przedstawione badania nad komunikacją multimodalną potwierdzają konceptualny charakter metafory, ale też skłaniają do weryfikacji metod Conceptual Metaphor Theory w ujęciu Lakoffa i Johnsona oraz stawiania kolejnych pytań o naturę metafor niejęzykowych. W artykule termin *metafora multimodalna* był używany intuicyjnie. W tym miejscu warto jednak sprecyzować jego rozumienie. Metafory multimodalne w odczuciu autorki szkicu to konstrukcje (zawarte w multimodalnych przekazach), których domena źródłowa i docelowa pochodzą z różnych systemów semiotycznych lub z jednego systemu semiotycznego, ale kontekst – konieczny do uwzględnienia, dookreślający sens – jest wyrażony w innym systemie niż sama metafora<sup>9</sup>.

### Bibliografia

- Chudzik A., 2011, *Droga jako metafora językowa*, w: Adamowski J., Smyk K., red., *Droga w języku i kulturze. Analizy antropologiczne*, Lublin.
- Dobrzyńska T., 2008, *Dwudziestowieczne teorie języka wobec problemu metafory*, „*Studia Litteraria Polono-Slavica*”, t. 8.
- El Refaie E., 2009, *Metaphor in political cartoons: Exploring audience responses*, w: Forceville Ch., Urios-Aparisi E., red., *Multimodal metaphor*, Berlin-New York.

---

<sup>9</sup> Por. węższą definicję Ch. Forceville'a: „multimodal metaphors are metaphors whose target and source are each represented exclusively or predominantly in different modes” (Forceville 2009, 24) i definicję E. El Refaie, która rozszerza kategorię metafor multimodalnych: „This, I propose, justifies their inclusion in the category of multimodal metaphors, in which case Forceville's definition would need to be slightly extended to comprise all instances of metaphor where the target and source are represented exclusively, predominantly, or partially in different modes” (El Refaie 2009, 191).

- Fijałkowska J., 1994, *Jerzy Czerniawski*, „Creation”, nr 20.
- Forceville Ch., 2009, *Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research*, w: Forceville Ch., Urios-Aparisi E., red., *Multimodal metaphor*, Berlin-New York.
- <http://ninatea.pl/audio/wyszedl-z-domu-tadeusz-rozewicz> [dostęp: 08.02.2017].
- [https://www.poster.pl/plakaty/?page=1&designerId=0&categoryId=0&nationalityId=0&filmNationalityId=0&actor=&authorId=0&theatreId=0&tagId=0&year=0&onlyYear=0&price=0&chv=0&q=czeriawski\\_jerzy&available=0wyswietlaj=1&added=0&size=0](https://www.poster.pl/plakaty/?page=1&designerId=0&categoryId=0&nationalityId=0&filmNationalityId=0&actor=&authorId=0&theatreId=0&tagId=0&year=0&onlyYear=0&price=0&chv=0&q=czeriawski_jerzy&available=0wyswietlaj=1&added=0&size=0) [dostęp: 18.10.2020].
- Johnson M., 2010, *Multimodal Metaphor*, „Journal of Pragmatics”, nr 42 (10).
- Johnson M., Lakoff G., 2010, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.
- Libura A., 2012, *Teoria metafory pojęciowej wobec badań nad komunikacją multimodalną*, w: Cichmińska M., Matusiak-Kempa I., red., *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji. Metafory i amalgamaty pojęciowe*, Olsztyn.
- Lisowska-Magdziarz M., 2012, *Obrazy ciała, obrazy produktu. Analiza metafor wizualnych i multimodalnych w mediach masowych*, w: Francuz P., red., *Komunikacja wizualna*, Warszawa.
- Mackiewicz J., 2017, *Badanie mediów multimodalnych – multimodalne badanie mediów*, „Studia Medioznawcze” Nr 2 (69).
- Ozóg K., 2011, *Metafora życia ludzkiego jako drogi – aspekty językowe i kulturowe*, w: Adamowski J., Smyk K., red., *Droga w języku i kulturze. Analizy antropologiczne*, Lublin.
- SJPDor., <http://sjpd.pwn.pl> [dostęp: 08.02.2017].
- Sokół L., 1977, *Wstęp*, w: Strindberg A., *Wybór dramatów*, Wrocław.
- Szczęсна E., 2004, *Metafora transsemiotyczna*, „Pamiętnik Literacki”, nr XCV, z. 2.
- Szczęсна E., 2007, *Poetyka mediów: polisemiotyczność, digitalizacja, reklama*, Warszawa.
- Szelegajd J., 1998, *Miejsce śni sówicie*, „Odra”, nr 6.

**Elwira Bolek** – mgr, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin, Polska.

Jej zainteresowania naukowe dotyczą językoznawstwa kognitywnego, multimodalności, komunikacji wizualnej oraz metafory multimodalnej. Najważniejsze publikacje: *Interpretacja plakatu artystycznego jako działanie na tekstach*, w: *Działania na tekście. Przekład – redagowanie – ilustrowanie* (Lublin 2015); *Gra znakami i znaczeniami w polskim artystycznym plakacie teatralnym*, „LingVaria” 2018, nr 1; *Język i obraz w plakacie teatralnym – analizy multimodalne*, w: *Współczesne media – media multimodalne*, t. 1: *Zagadnienia ogólne i teoretyczne. Multimodalność mediów drukowanych* (Lublin 2018).

Kontakt: [elwira.bolek@poczta.umcs.lublin.pl](mailto:elwira.bolek@poczta.umcs.lublin.pl)



AGNIESZKA LATOS

 <https://orcid.org/0000-0002-2549-3839>

Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS  
Warszawa

## Feminyatywy w stanowiskach Rady Języka Polskiego. Język a ewolucja normy społecznej\*

Feminine forms in two statements of positions of the Polish Language Council.  
Language and the evolution of the social norm

**Abstract:** The paper attempts to reflect on the evolution of the social norm and on linguistic and codification-related changes with regard to feminine personal nouns. The main aim is to posit and reflect on the problem of feminine forms in contemporary Polish on the basis of a critical comparison of opinions on their creation and use formulated by the Polish Language Council, a body issuing opinions and giving advice on the use of the Polish language. The significant differences in positions taken by scientists over the course of just a few years suggest that the issue of feminine forms was and continues to be to a large extent an element of the sociopolitical debate with an ideological, social and emotional tinge, rather than an issue resulting from the actual limitations of the language system.

**Keywords:** personal nouns, feminine forms, linguistic norm, Polish language, Polish Language Council

### Wstęp

Publiczna debata na temat feminyatywów (tj. żeńskich form osobowych) w języku polskim nie traci na aktualności, mimo iż trwa od kilkadziesiąt lat. Polemika, systematycznie rozbudzana publicznymi wystąpieniami i konfrontacjami, charakteryzuje się silnym zabarwieniem ideologicznym i zaangażowaniem emocjonalnym. W dyskusji, prowadzonej głównie na łamach polskich mediów publicznych oraz w mediach społecznościowych, polary-

---

\* Autorka dziękuje za cenne sugestie Aleksandrze Pronińskiej oraz anonimowym recenzentom.

zują się dwie tradycyjnie przeciwstawne pozycje dotyczące potrzeby, lub też jej braku, symetrycznego użycia nazw osobowych męskich i żeńskich. Ta trwająca nieprzerwanie społeczna debata nad feminatywami jest śledzona z zainteresowaniem i uwagą przez użytkowników języka polskiego<sup>1</sup>. Wieloletnia dyskusja przyczynia się, z jednej strony, do podejmowania różnorodnych badań teoretyczno-empirycznych w celu naukowego opisu zjawisk językowych związanych z zagadnieniem feminatywów<sup>2</sup>, a z drugiej, owocuje wzrostem świadomości na temat feminatywów wśród użytkowników języka. W ostatnich latach obserwuje się zwiększoną skłonność do tworzenia i stosowania osobowych form żeńskich w języku polskim (zob. Grochowska, Wierzbicka 2015; Sosnowski, Satola-Staškowiak 2019), mimo iż tendencja ta nierzadko traktowana jest jako przejaw nowomowy feministycznej (Krawczyk 2019). Od pewnego czasu w polszczyźnie zauważyć można również zjawisko oscylacji w doborze form osobowych określających kobietę, które wynika z równoczesnego stosowania przeciwstawnych wzorców użycia językowego (zob. Nowosad-Bakalarczyk 2009; Miodek 2010; Bralczyk 2014; Komander 2017).

Refleksja nad kodyfikacją językową, tj. procesem formalnego kształtowania normy językowej, i charakterem zmian językowych w kierunku pełnej symetrii leksykalnej w obszarze nazw osobowych wydaje się szczególnie istotna z kilku powodów. Jeżeli o kształcie normy powinno decydować kryterium powszechności, oparte na danych statystycznych i frekwencyjnych (Wiśniewiecka-Brückner 2016, 192), to konieczna jest systematyczna aktualizacja wzorców w oparciu o wyniki badań nad ewolucją zjawisk językowych, szczególnie jeśli zmiany w języku zachodzą dynamicznie (Żmigrodzki 2015). Brak kodyfikacji oraz dostępu do rzetelnych informacji na temat nowych, alternatywnych wariantów lub wzorców użycia może oddziaływać hamująco na stabilizowanie się pewnych modeli systemowych, które, choć wynikają z potrzeby używania nowych środków językowych, nie znajdują jednak od-

---

<sup>1</sup> Ciekawym przykładem jest dyskusja na stronie otwartej grupy *Thumacje i złączenia dla thumaczy* w serwisie społecznościowym Facebooka zainicjowana 8 grudnia 2019 roku przez Danutę Przepiórkowską postem zatytułowanym *Formy żeńskie – współczesna nowomowa?* i ilustrującym niezwykle bogate użycie feminatywów w tekstach modlitw (litanie). W niespełna dwadzieścia cztery godziny post ten został skomentowany 54 razy i oznaczony jako interesujący przez 84 użytkowników grupy [https://www.facebook.com/search/top/?q=Danuta%20przepi%C3%B3rkowska&epa=SEARCH\\_BOX](https://www.facebook.com/search/top/?q=Danuta%20przepi%C3%B3rkowska&epa=SEARCH_BOX) [dostęp: 09.12.2019].

<sup>2</sup> Niemożliwe jest wskazanie pełnego spisu prac ze względu na ich bardzo dużą liczbę. Obszerne analizy problematyki feminatywów zawarte są m.in. w następujących pracach: Łaziński 2006; Kubiszyn-Mędrała 2007; Grochowska, Wierzbicka 2015; Sosnowski i Satola-Staškowiak 2019.

zwierciedlenia w uzusie, pojmovanym jako sposób realizacji werbalnych akceptowanych wśród użytkowników języka (Markowski 2005).

Powołana do życia we wrześniu 1996 roku Rada Języka Polskiego, do której priorytetowych zadań należą między innymi:

upowszechnianie wiedzy o języku polskim, jego odmianach, normach i kryteriach oceny jego użycia oraz proponowanie form językowych odpowiednich w różnych sytuacjach [a także] rozstrzyganie wątpliwości językowych co do słownictwa, gramatyki, wymowy, ortografii i interpunkcji, a także co do stosowności stylistycznego kształtu wypowiedzi<sup>3</sup>

dwukrotnie zajęła oficjalne stanowisko dotyczące użycia feminytywów w języku polskim – po raz pierwszy stało się to 19 marca 2012 roku i po raz kolejny 25 listopada 2019 roku. Wyrażone w nich opinie są sprzeczne i stanowią świadectwo dynamicznej ewolucji poglądów na temat poprawności tworzenia i użycia żeńskich form osobowych we współczesnym języku polskim. Czynniki sprawczy tej ewolucji należałoby dopatrywać się nie w zmianach wewnętrznojęzykowych, które musiałyby przecież zaistnieć na przestrzeni zaledwie kilku lat i zostać naukowo udokumentowane, lecz przede wszystkim w zmianach zewnętrznojęzykowych, wywołanych czynnikami o charakterze społeczno-politycznym i kulturowym, które związane są z przemianami zachodzącymi w rzeczywistości pozajęzykowej. Hipoteza ta jest spójna z analizą Ostromeckiej-Frączak (2016, 82–83), według której na dzisiejszą polszczyznę najsilniej oddziałują czynniki zewnętrzne, które powodują przewartościowania i głębokie transformacje, zauważalne szczególnie w obszarze leksyki.

Celem niniejszego artykułu jest krytyczna analiza oraz porównanie treści dwóch stanowisk Rady Języka Polskiego w sprawie feminytywów, a następnie wykazanie na podstawie przeprowadzonego porównania, iż problematyka użycia żeńskich form osobowych jest w przeważającej mierze elementem ideologicznej debaty o charakterze społeczno-politycznym, kulturowym i emocjonalnym, a nie problemem wynikającym z ograniczeń *stricte* językowych. Warto zauważyć, że budowa gramatyczna oraz zasoby leksykalne i procesy słotwórcze języka polskiego implikują zwyczaj kodowania informacji o płci desygnatu wypowiedzi w sytuacjach komunikacyjnych,

---

<sup>3</sup> Internetowa strona Rady Języka Polskiego, zakładka *Podstawowe Informacje o Radzie*, [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=212&Itemid=7](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=212&Itemid=7) [dostęp: 02.12.2019].

w których informacja ta jest poznawczo istotna oraz formalnie i pragmatycznie obligatoryjna (Latos 2019; 2018; Nowosad-Bakalarczyk 2009).

Problematyka zagadnienia feminitywów (cz. 1 niniejszego opracowania) poprzedza krytyczny opis stanowiska w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów zajętego przez Radę Języka Polskiego po raz pierwszy w roku 2012 (cz. 2) i po raz drugi w roku 2019 (cz. 3). Konfrontacja dwóch opinii i wnioski płynące z tego porównania, przedstawione w formie konkluzji (cz. 4), zamykają niniejszy artykuł.

### Feminitywy, czyli żeńskie nazwy osobowe

Feminitywy to żeńskie nazwy osobowe, czyli formy językowe, których desygnatem jest kobieta. Natomiast nazwy osobowe to bardzo zróżnicowana pod względem semantycznym grupa wyrażeń językowych służących oznaczaniu (tj. desygnacji) istot ludzkich, a zatem grupa wyrażeń parafrazowanych jako *‘osoba, która + wykonuje, pełni, należy do, doświadcza, cechuje się lub jest’*. Ta semantycznie niejednorodna i niezwykle bogata grupa leksykalna obejmuje nazwy zawodów i profesji, nazwy stanowisk i pełnionych funkcji społecznych, nazwy tytułów zawodowych, naukowych oraz wojskowych, nazwy osób pełniących określone role lub wchodzących w pewne relacje z innymi osobami (w tym role wynikające ze związków rodzinnych, np. *ojciec, chrzestny* i społecznych, np. *sąsiad, kolega*), nazwy osób przynależących do określonych grup społecznych (np. *nacjonalista, kibic, wierny*), nazwy osób charakteryzujących się określonymi cechami fizycznymi i psychologicznymi (np. *brunet, leń*), nazwy osób wykonujących określone czynności lub działania (np. *szachista, aktywista*). Dyskusja publiczna nad feminitywami, jak i opinie Rady w tej sprawie, ograniczone są do nazw zawodów i funkcji publicznych, charakteryzujących się prestiżem społecznym i utożsamianych tradycyjnie z domeną męską. Zawężenie to ukazuje socjologiczne podłoże problemu językowego, a mianowicie asymetrię wynikającą z odmiennej percepcji kobiety i mężczyzny jako aktorów świata publicznego i profesjonalnego (zob. Majka-Rostek i in. 2015).

Nazwy osobowe w języku polskim zróżnicowane są zazwyczaj<sup>4</sup> na formy męskie (maskulatywy) i żeńskie (feminitywy). Sygnalizowanie i językowe kodowanie informacji o płci osoby wiąże się z jednej strony z faktem, iż

---

<sup>4</sup> W języku polskim istnieje grupa nazw osobowych niezróżnicowanych pod względem płci, np. *osoba, człowiek, postać, gwiazda* ‘metaforycznie o osobie bardzo znanej, celebryta’.

w komunikacji językowej, która ma wyraźny charakter antropomorficzny (Tabakowska 2001), istoty ludzkie stanowią obiekty percepcyjnie i kognitywnie najistotniejsze, co teoretyzowane jest w literaturze specjalistycznej jako kontinuum żywotności (ang. *animacy continuum*) (np. Sasse 1993, 659; Dahl 2000, 100; Croft 2003, 130), a z drugiej strony, z tym, że płeć, odzwierciedlająca binarne i elementarne zróżnicowanie biologiczne użytkowników języka, jest jedną z najważniejszych – jeśli nie prymarną – cech osobowych (Dahl 2000).

Podobnie jak w innych językach indoeuropejskich (Meillet 1908; Lehmann 1993; Luraghi 2006), zróżnicowanie form nazw osobowych pod względem rodzaju naturalnego (płci) opiera się w języku polskim na dwóch głównych mechanizmach<sup>5</sup>. Pierwszy mechanizm to dywersyfikacja leksykalna rdzeni, czyli tworzenie wyrazów niezwiązanych morfologicznie w celu językowego różnicowania istot płci żeńskiej i męskiej. Chodzi o rzeczowniki niederywowane, które obejmują zarówno nazwy pospolite, np. *wuj/ciotka* czy *brat/siostra*, jak i nazwy własne takie jak żeńskie i męskie imiona osób, np. *Anna, Piotr*.

Drugi, późniejszy w perspektywie diachronicznej mechanizm, to opozycja leksykalna płci oparta na zróżnicowaniu morfologicznym wyrazów w procesie derywacji lub kompozycji słotwórczej. Bazę procesu derywacyjnego stanowią mogą zarówno rzeczowniki podstawowe, czyli te niepodzielne słotwórczo (*pan* → *pani, pijak* → *pijaczka, Wiesław* → *Wiesława*), jak i rzeczowniki złożone (*krwiodawca* → *krwiodawczyni*) oraz inne części mowy (np. dewerbalna derywacja feminarywów, Łaziński 2006). Rzadziej opisywanym procesem morfologicznym są złożenia, w których przynajmniej jeden element jest nośnikiem informacji o płci, niezależnie od faktu czy występuje on w opozycji leksykalnej, czy też nie, np. *pan młody/pani młoda, pan domu/pani domu, kobieta pająk, babcia kłozetowa, chłopiec na posyłki, artysta malarz*. Ten mechanizm pozwala na kodowanie informacji o płci żeńskiej wtedy, gdy w języku nie ma feminarywu, uznawanego za formę poprawną gramatycznie oraz znaczeniowo lub stylistycznie równoważną, np. *pani minister, pani profesor, kobieta żołnierz*.

W rzeczywistości pozajęzykowej przez długi czas dominowała asymetria pozycji społecznej, zawodowej i publicznej kobiety w stosunku do pozycji

---

<sup>5</sup> Biorąc pod uwagę kategorię rodzaju gramatycznego i mechanizm związku zgody występujący w języku polskim w obrębie frazy nominalnej oraz poza nią, opozycja semantyczna *kobieta-mężczyzna* może być kodowana językowo również na poziomie morfosyntaktycznym, np. *ta/ten kaleka, jestem głodny/głodna* (Latos 2019).

mężczyzny. Asymetria ta dopiero w czasach współczesnych niwelowana jest przez stopniowe zmiany społeczne o charakterze równouprawnieniowym. Jej przejawem jest fakt, iż derywacja form żeńskich od form męskich była i jest nadal procesem częstszym niż derywacja o odwrotnym kierunku (np. *wdowa* → *wdowiec*, *położna* → *położny*, *gwiazda filmowa* → *gwiazdor filmowy*); a także fakt, iż powstawanie nazw żeńskich morfologicznie niezależnych od form męskich ogranicza się do ról utożsamianych jako wyłącznie lub typowo kobiece (np. *przedszkolanka*, *niania*, *kosmetyczka*). Z perspektywy historycznej tworzenie feminatywów w sposób systematyczny i coraz bardziej symetryczny w stosunku do maskulatywów wynika przede wszystkim ze zmian, które zaszły i nadal zachodzą w rzeczywistości pozajęzykowej<sup>6</sup>, w szczególności na przestrzeni ostatnich dwóch wieków. Czynniki te mogą być zgrupowane w następujący sposób: ewolucja roli i statusu społecznego kobiety, zmiana uwarunkowań społeczno-kulturowych, w tym wzrost świadomości płci, oraz – w czasach współczesnych – wieloletnie działania i inicjatywy polityczne na rzecz równouprawnienia kobiet<sup>7</sup>. Warto zwrócić uwagę na fakt, że usymetrycznianie słownictwa w obszarze nazw osobowych to proces wieloetapowy, który nie przebiega w sposób równomierny.

Równoległe tworzenie form żeńskich to tendencja, która utrzymywała się w języku polskim (Kubiszyn-Mędrała 2007) oraz w innych językach europejskich (np. w języku włoskim, Lepschy 1998) do połowy zeszłego wieku. Świadczą o tym również zasoby leksykalne słowników, które w pierwszej połowie dwudziestego wieku notowały więcej nazw żeńskich niż w drugiej połowie stulecia (Kubiszyn-Mędrała 2007).

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych zeszłego wieku symetria słowotwórcza została zaburzona poprzez upowszechniającą się normę językową mającą na celu neutralizację opozycji płciowej kodowanej leksykalnie w języku. Norma ta narzuca użycie formy męskiej, uznanej *ad hoc* za neutralną we wszystkich kontekstach, zarówno w odniesieniu do mężczyzn, jak i kobiet, szczególnie w przypadku nazw zawodów lub funkcji o znacznym prestiżu społecznym (Markowski, Jadacka 1999). Uzasadnienia dla normy maskulinizującej leksykalne zasoby języka polskiego należy doszukiwać się w ówczesnym kontekście polityczno-społecznym i kulturowym, w którym zjawiskom poprawności politycznej w kulturze i języku towarzyszy ideolo-

<sup>6</sup> Podstawą jest założenie o istnieniu potrzeby językowego nazywania obiektów i zjawisk obecnych w rzeczywistości pozajęzykowej.

<sup>7</sup> Na przykład programy Unii Europejskiej na rzecz równouprawnienia płci na lata 2016–2019 (Latos 2018, 119–120).



giczna gloryfikacja funkcji społecznej, uznawanej przez niektórych za prymarną również w obrębie komunikacji międzyludzkiej (Latos 2018). Zwolennikiem podporządkowania języka roli społecznej był między innymi wybitny językoznawca Witold Doroszewski, który stwierdza, że „sprawa płci ministra jest tak samo pozbawiona związku z jego funkcją społeczno-państwową jak i kolor jego oczu” (Doroszewski 1954, 611). W dyskusji tej nie zabrakło przeciwników „społecznego zdominowania” kwestii językowych. Wśród nich był inny wybitny językoznawca i historyk języka polskiego, Zenon Klemensiewicz (1957), który uznał, że różnica płci jest nieodzowną częścią logiki języka, a zatem konieczne jest tworzenie form żeńskich odzwierciedlających na przykład prawo kobiet do edukacji na poziomie uniwersyteckim oraz osiągnięte przez nie tytuły naukowe. Tę rozbieżność ideologiczną można uznać za podstawę wyrażanych do dzisiaj przeciwstawnych opinii na temat użycia fematywów w języku polskim i wieloletniej publicznej debaty społecznej toczącej się na ten temat głównie na łamach mediów. Tworzenie fematywów, wynikające z potrzeby adekwatnego określenia kobiet pełniących dzisiaj coraz częściej funkcje czy zawody typowo ‘męskie’, nadal rozpatrywane jest w kontekście ruchów feministycznych i związane z ideologią płci<sup>8</sup> (Scheller-Boltz 2017). Należy dodać, iż kobiety w pewnym sensie przyczyniły się do upowszechnienia wątpliwej w swym zadaniu oraz uzasadnieniu neutralizującej normy językowej<sup>9</sup>, uznając formy męskie za bardziej prestiżowe i nobilitujące oraz wybierając je ze względu na presję społeczną w celu pokazania, że potrafią one pełnić funkcje i zawody wykonywane wcześniej tylko przez mężczyzn (Małocha-Krupa 2015).

Od lat dziewięćdziesiątych można zaobserwować wzrastającą tendencję do symetrycznego używania fematywów, zarówno poprzez powrót do wcześniej powstałych form żeńskich, jak i przez tworzenie nowych form, w tym neologizmów i zapożyczeń, głównie z języka angielskiego, np. *blagerka*, *freelancerka* (Małocha-Krupa 2015). Ciągły wzrost aktywności zawodowej i publicznej kobiet powoduje, że językowa potrzeba nazywania wykonywanych przez nie zawodów i pełnionych ról czy funkcji oraz tytułowania ich w komunikacji bezpośredniej jest coraz silniejsza. Istotna w perspektywie społecz-

---

<sup>8</sup> „Ideologie płci odnoszą się do wyobrażenia tego, w jaki sposób płeć, względnie jej tożsamość, jest kategoryzowana i hierarchizowana w społeczeństwie. Tego rodzaju przeświadczenia bazują przede wszystkim na stereotypach (...). Ponadto ideologiczne wyobrażenia płci opierają się na konwencjach, które obowiązują w określonej wspólnocie (...)” (Scheller-Boltz 2017, 166).

<sup>9</sup> Jej rezultatem jest niegramatyczna w polskim systemie językowym nieodmienność fleksyjna form męskich wtedy, kiedy są one używane w odniesieniu do kobiety.

nej staje się też możliwość jednoznacznego dekodowania informacji o płci osoby, która jest desygnatem wypowiedzi, szczególnie jeśli informacja ta jest poznawczo lub pragmatycznie relewantna dla użytkownika języka (Latos 2018). Nie należy zapominać, że wzrostowi skłonności do równoległego użycia męskich i żeńskich form osobowych towarzyszy duża frekwencja form inherentnie męskich, które stosowane są w odniesieniu do kobiet zgodnie ze zwyczajowo utrwaloną normą językową. Istnienie przeciwstawnych wzorców językowych powoduje oscylację w doborze form osobowych określających kobiety, zarówno na płaszczyźnie zawodowej, np. *Kinga W.*, *wicedyrektor*, *nauczyciel dyplomowany*, *absolwentka UMCS*, *nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej*, jak i prywatnej, np. *matka*, *żona*, *przyjaciel* (zob. np. Nowosad-Bakalarczyk 2009).

### Stanowisko Rady Języka Polskiego z 2012 roku

W marcu 2012 roku Rada Języka Polskiego zajęła po raz pierwszy stanowisko w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów<sup>10</sup>. Jak oficjalnie podano, stanowisko jest reakcją na publiczne wypowiedzi w mediach na temat formy nazw zawodów i prestiżowych funkcji publicznych zajmowanych przez kobiety. W opinii podkreśla się też fakt, że to właśnie kobiety zainicjowały nienową już debatę, opowiadając się za konsekwentnym i symetrycznym stosowaniem żeńskich i męskich form nazw stanowisk i zawodów. Rada przyznaje, iż niektóre propozycje nazw żeńskich są systemowo dopuszczalne i funkcjonują już w języku potocznym. Następnie wskazuje niektóre sufiksy słowotwórcze (*-ka*, *-ini/-yni*, *-a*) umożliwiające tworzenie form żeńskich od męskich w procesie derywacji. Podkreśla się fakt, że derywowanie form rzeczownikowych za pomocą przyrostka *-a*<sup>11</sup> nie jest procesem „tradycyjnym” w języku polskim, ale może wynikać z faktu, iż formy tworzone za pomocą przyrostka *-ka* mają zabarwienie potoczne lub konotację zdrobnienia, gdyż sufiks ten pełni też funkcję deminutywną. Jako wadę neologicznych formacji żeńskich tworzonych przy pomocy przyrostka *-a*, Rada

<sup>10</sup> Dokument opublikowany na stronie internetowej Rady Języka Polskiego: [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-ekskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow&catid=109&Itemid=81](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-ekskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow&catid=109&Itemid=81) [dostęp: 30.11.2019].

<sup>11</sup> Sufiks *-a* stanowi podstawę dla regularnie derywowanych nazw żeńskich, np. *radn-y* → *radn-a*, *księgow-y* → *księgow-a*, *spóźnials-k-i* → *spóźnials-k-a*, z których tylko nieliczne są nacechowane ekspresywnie, np. *blondyn* → *blondyn-a*.

uznaje synonimie lęksykalną, potencjalną konotację zgrubialości oraz dwuznaczność złożeń grzecznościowych typu *pani premiera*<sup>12</sup>.

Rada nawiązuje do stanowiska językoznawców, którzy opisują zjawisko kodowania informacji o płci osoby w oparciu o związek zgody między rzeczownikiem, nadrzędnym elementem określanym, i podrzędnymi mu elementami określającymi go na poziomie morfosyntaktycznym. Dzięki zjawisku kongruencji formy inherentnie męskie ‘selekcjonujące’ podrzędne fleksyjne formy żeńskie w danym kontekście syntaktycznym, np. we frazie nominalnej, odczytywane są jako wykładniki płci żeńskiej. W stanowisku wskazuje się, że tworzenie opozycji typu *ten/ta inżynier*<sup>13</sup> w oparciu o różnicowanie schematów kongruencji morfosyntaktycznej między rzeczownikiem i elementami syntaktycznie od niego zależnymi znajduje wyraz w zjawisku nieodmienności fleksyjnej form męskich wtedy, gdy formy te użyte są w odniesieniu do kobiet. Niegramatyczne systemowo struktury są uznane za odpowiednie rozwiązanie językowe, które w pełni zaspakaja potrzebę komunikacyjnego sygnalizowania informacji o płci żeńskiej osoby będącej desygnatem wypowiedzi.

W konkluzji podkreśla się po raz kolejny, że formy żeńskie nazw zawodów i tytułów są systemowo dopuszczalne, natomiast powszechne ich niestosowanie wynika z negatywnych reakcji, jakie budzą wśród większości użytkowników języka. Możliwość zmiany tej sytuacji przez „przekonanie użytkowników języka polskiego o istotności użycia feminytywów, implikujących zawodowe i publiczne równouprawnienie kobiet”, zostaje odrzucona, ponieważ działanie takie byłoby „niespójne z logiką języka, któremu nie da się narzucać wzorców użycia poprzez odgórne regulacje prawne”.

## Stanowisko Rady Języka Polskiego z 2019 roku

Kolejna opinia w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów sformułowana została przez Radę Języka Polskiego w listopadzie 2019 roku<sup>14</sup> w re-

---

<sup>12</sup> Warto zauważyć, że w odróżnieniu od grzecznościowej formy adresatywnej *pan minister*, w złozeniu *pani minister* leksem *pani* jest jednocześnie formą honoryfikatywną i jedynym nośnikiem informacji o płci żeńskiej adresata wypowiedzi.

<sup>13</sup> Ich opis jako pary rzeczowników jest wysoce problematyczny w świetle ogólnie akceptowanych teorii językoznawczych na temat leksemów rzeczownikowych i zjawisk kongruencji morfosyntaktycznej w obrębie frazy nominalnej.

<sup>14</sup> Dokument opublikowany na stronie internetowej Rady Języka Polskiego: <http://www.>

akcji na nadal toczącą się debatę polityczno-społeczną na temat feminatywów. W ocenie Rady w dyskusji przeważają argumenty natury społecznej i ideologicznej, które nie są odróżniane od faktów *stricto* językowych. Zajęcie nowego stanowiska w sprawie feminatywów umotywowane zostaje faktem, iż od momentu wydania pierwszej opinii zaszły gruntowne zmiany w języku polskim i w świadomości społecznej.

Ilustrowane są dwie przeciwstawne tendencje, które zaobserwować można w języku polskim dwudziestego wieku, a mianowicie tendencja do symetrycznego i regularnego tworzenia niezależnych syntaktycznie żeńskich form osobowych oraz zwyczaj, który upowszechnił się w drugiej połowie dwudziestego wieku, i polega na sygnalizowaniu informacji o płci żeńskiej desygnatu ludzkiego albo przez użycie formy analitycznej złożonej z leksemu *pani* i męskiej nazwy osobowej, albo przy wykorzystaniu zjawiska kongruencji morfosyntaktycznej. Obydwa rozwiązania to strategie uzupełniające lukę leksykalną wynikającą z braku powszechnie używanej syntetycznej formy żeńskiej. Podkreśla się fakt, iż od lat dziewięćdziesiątych zeszłego wieku pierwsza z tendencji zdaje się przeważać nad drugą.

Niezwykle istotnym stwierdzeniem jest, że „większość argumentów przeciw tworzeniu nazw żeńskich jest pozbawiona podstaw”. W stanowisku porusza się przykładowo kwestie synonimiczności leksemów takich jak *pilotka*, zbitek spółgłosek w strukturze fonologicznej słów *psycholożka* czy *antropolożka*<sup>15</sup>, czy też wielofunkcyjności przyrostków. Proponuje się również wykorzystanie typowych sufiksów żeńskich *-ini/-yni* i *-ka* w miejsce nietypowych formacji słotwórczych tworzonych przez zmianę końcówek fleksyjnych oraz przypomina się, że dominującym schematem dla żeńskich rzeczowników tytułarnych są w dalszym ciągu konstrukcje analityczne z leksemem *pani*.

Symetria leksykalna w obszarze form osobowych nie może być rozstrzygana w odniesieniu do tradycji czy też reguł systemu językowego, gdyż jest ona silnie uwarunkowana społecznie, a zatem to użycie form żeńskich, zależne od wyborów dokonywanych przez użytkowników języka i uzależnione od ich specyficznych potrzeb komunikacyjnych, stanowi rozstrzygający argument w kwestii feminatywów. Przypomina się, iż medialnie nagłaśniana potrzeba dążenia do równoległego stosowania żeńskich i męskich nazw

---

rjp.pan.pl/?fbclid=IwAR1kv1H6JbQMirNpJ9v3ljow4zNISfIQsdsMTxrdsX9G91YhWzX6bHCL4EQ [dostęp: 02.12.2019].

<sup>15</sup> Formy te występują w Narodowym Korpusie Języka Polskiego (<http://nkjp.pl/>).

osobowych napotyka opór części użytkowników, którzy nie są skłonni do stosowania nowych form żeńskich i mają do tego prawo. Jednocześnie stwierdza się, że zadaniem językoznawców jest śledzenie i opis użyć językowych oraz wynikających z nich zmian w obrębie systemu językowego.

Finalnie Rada uznaje potrzebę usymetryczniania zasobów słownictwa i zachęca do używania żeńskich i męskich form osobowych w sposób równoległy, a jednocześnie wyjaśnia, iż symetryczność konstrukcji typu *Polacy i Polki* nie jest zawsze konieczna, gdyż w języku stosuje się również formy męskie, które w odpowiednich kontekstach dyskursu mogą odnosić się do obu płci.

### Porównanie stanowisk i konkluzje

Z perspektywy językoznawstwa wewnętrznego pierwszą opinię Rady charakteryzuje szereg problemów teoretycznych, które wynikają z braku uznania wielofunkcyjności elementów gramatycznych takich, jak sufiksy słowotwórcze czy też powszechności i uniwersalności zjawiska synonimiczności leksemów w językach naturalnych. Złożona problematyka asymetrii leksykalnych w obszarze nazw osobowych we współczesnej polszczyźnie ilustrowana jest w sposób teoretycznie niespójny. Problematyczne jest nierozróżnienie formalnych aspektów budowy języka od jego wymiaru leksykalnego czy też semantyczno-pragmatycznego, stylistycznego i społecznego. Nieodpowiednia jest też analiza mechanizmu kongruencji morfosyntaktycznej oraz fleksyjnej nieodmienności leksemów inherentnie męskich używanych w odniesieniu do kobiet, ponieważ są to odrębne zjawiska językowe a wykorzystywanie ich do kodowania informacji o płci żeńskiej, wynikające właśnie z braku symetrii w słownictwie języka polskiego, nie może stanowić argumentu na korzyść utrzymania takiej asymetrii, również dlatego, że tego typu struktury językowe są systemowo niegramatyczne i interpretowane jako mało naturalne w języku polskim (Łaziński 2006; Latos 2018). Ponadto opinia z 2012 roku nie opiera się na współczesnych badaniach czy danych statystycznych informujących o aktualnym użyciu form żeńskich.

Z perspektywy kodyfikacji normy językowej opinia z 2012 roku pełni funkcję ochronną i po części retardacyjną (zob. Markowski 2005). Widoczne jest w niej dążenie do zakwestionowania elementów językowych ocenianych jako systemowo dopuszczalne (tj. „wykorzystujące możliwości słowotwórcze polszczyzny”), ale niezgodne z dominującym modelem, tj. z użyciem

nieodmiennej formy męskiej („ugruntowanym zwyczajami”). Mogą one, co najwyżej, być uznane za formy dopuszczalne tylko w niższych warstwach czy odmianach języka standardowego (tj. w języku potocznym). Stanowisko, ograniczone głównie do krytyki nowych lub niestandardowych form feminitywnych bez wskazania rozstrzygnięć kodyfikacyjnych, może być scharakteryzowane jako postawa sytuująca się między podejściem liberalnym (tj. rezygnacja z kodyfikacji normy) a zdecentralizowanym (tj. wybór rozstrzygnięć normatywnych proponowanych przez ekspertów w zależności od potrzeby użytkownika języka) (zob. Puzynina 1998).

Stanowisko Rady w sprawie feminatywów ogłoszone w 2019 roku jest diametralnie odmienne od opinii wyrażonej przez specjalistów do spraw języka niespełna osiem lat wcześniej. W odróżnieniu od stanowiska z roku 2012, w nowej opinii Rada eksplicytnie zachęca do symetrycznego używania form osobowych w języku polskim, aczkolwiek dystansuje się od pozycji normatywnych narzucających określone wzorce językowe, by zaproponować rozwiązanie bardziej wyważone, które jest otwarte na zachodzące w języku zmiany, ale definitywnie uwarunkowane wyborami jego użytkowników, które podyktowane są również ich indywidualnymi preferencjami i gustami językowymi.

Należy docenić fakt, iż w nowym stanowisku wyraźnie podkreślana jest wieloaspektowość zagadnienia feminatywów, które mimo to rozstrzygane jest głównie przez społeczny pryzmat komunikacji międzyludzkiej, a nie w jej wymiarze wewnątrzjęzykowym. Na zmianę stanowiska poza opinią publiczną wpłynęły prawdopodobnie liczne prace językoznawcze i badania naukowe poświęcone zagadnieniu feminatywów i nazw osobowych w języku polskim, które powstały w ostatnich latach.

Postulując rozstrzygnięcie o charakterze poprawnościowym, Rada nie narzuca jednolitego wzorca. W stanowisku proponowane są działania modelujące i upowszechniające nowe użycia, które nie stanowią jeszcze skodyfikowanego modelu językowego, a w dłuższej perspektywie czasowej, także działania wspierające stabilizację wzorca (zob. Markowski 2005). Opinia sytuuje się pomiędzy poradnictwem zdecentralizowanym a postawą umiarkowanie centralistyczną (tj. dążeniem do formułowania jednolitych rozstrzygnięć normatywnych, zob. Puzynina 1998).

Trudne, jeśli nie wręcz niemożliwe, jest umotywowanie rozbieżności występujących w dwóch opiniach Rady procesami *stricte* językowymi. Zmiana stanowiska w kwestii feminatywów wyraźnie pokazuje, że problematyka użycia żeńskich form osobowych, a w szerszym ujęciu – dynamika funkcjo-

nowania słownictwa w obszarze nazw osobowych, których desygnatami są istoty ludzkie, jest nierozzerwalnie związana z wymiarem społeczno-ideologicznym, kulturowym, a nawet emocjonalnym języka. To właśnie ta specyfika nazw osobowych powoduje, iż debata nad ich funkcjonowaniem w języku i w społeczeństwie trwa od lat i nie traci na swojej aktualności. Jest przecież debatą nad językowym samookreśleniem i relacjonowaniem się osób i użytkowników wspólnego kodu językowego.

Warto zauważyć, że historia języków naturalnych i norm językowych, definiowalnych jako spis wzorcowych, poprawnych lub zgodnych z przyjętym zwyczajem, realizacji językowych, w tym norm promujących maskulinizację leksykalną języka systemowo predysponowanego do sygnalizowania różnicy płciowej, pokazuje, że język był i jest regulowany społecznie. Tego typu regulacje są nieodzownie wpisane w funkcję tradycyjnych gramatyk normatywnych lub słowników, w których decyzje leksykograficzne często podyktowane są nie tylko kwestiami technicznymi, lecz także specyficznymi normami językowymi czy też preferencjami teoretycznymi autorów (Krysiak 2016), odzwierciedlającymi nierzadko tendencje społeczno-kulturowe determinujące uzus językowy<sup>16</sup>.

W językoznawstwie współczesnym akcentuje się potrzebę nienormatywnego opisu języka. Systematyczna obserwacja i analiza realizacji językowych w określonym kontekście społeczno-historycznym pozwala na wyróżnienie tendencji i zmian zachodzących w komunikacji werbalnej danej grupy językowej. Rejestrowanie i modelowanie nowych użyczeń językowych nie musi być identyfikowane z odgórnym narzucaniem normy kodyfikacyjnej. Działania takie mogą wspierać i przyspieszać proces zmian językowych wynikających z istotnych przemian w rzeczywistości pozajęzykowej.

Zarysowana ewolucja myśli normatywno-doradczej Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form osobowych zbliża polską instytucję publiczną do pozycji zajętych w tej kwestii przez inne europejskie ośrodki i instytuty kulturalno-językowe pełniące funkcje opiniotawczo-doradcze w sprawach języka narodowego (np. włoska Accademia della Crusca, francuska Académie

---

<sup>16</sup> W *Wielkim słowniku języka polskiego* (<https://wsjp.pl>) WSJP pod red. Piotra Źmigrodzkiego nierzadko rejestrowane są tylko i wyłącznie męskie formy osobowe i nie są podawane informacje czy wskazówki na temat językowego wyrażania płci żeńskiej, zob. np. *językoznawca*, *psycholog*, *kibic*. Ponadto, słownik odnotowuje tylko niektóre nowe fematywy, np. *żołnierka*, *pilotka*, a ignoruje inne, np. *architektka*, dla których jako jedyne rozwiązanie wskazuje się formę męską, w składni męskiej lub żeńskiej (w drugim przypadku forma staje się fleksyjnie nieodmienna).

française czy hiszpański Instituto Cervantes) oraz jest spójna z polityką równouprawnienia kobiet i mężczyzn oraz równości płci przyjętą i promowaną przez międzynarodowe instytucje polityczne, np. Unesco (1987) czy Unię Europejską (1990).

Z perspektywy użytkownika języka polskiego zmiana stanowiska Rady Języka Polskiego jest faktem w pełni pozytywnym. Przedstawienie zjawisk i zmian leksykalnych w sposób neutralny (nieideologiczny) i w oparciu o zaktualizowane dane frekwencyjne pomaga w zrozumieniu złożoności problematyki nazw osobowych. W opinii zachęca się do symetrycznego używania feminatywów, nie ignorując rozwiązań zakotwiczonych w uzusie współczesnej polszczyzny. Wybór uwarunkowany jest potrzebami i preferencjami użytkowników języka. Stanowisko promujące ‘nowe’ i jednocześnie uznające ‘tradycyjne’ środki językowe jest ważnym kompromisem, jeśli weźmiemy pod uwagę asymetrię leksykalną i heterogeniczność mechanizmów słotwórczych w obszarze polskich nazw osobowych oraz brak konsekwencji w doborze wykładników płci żeńskiej stosowanych przez użytkowników języka polskiego.

Z perspektywy językoznawcy zajmującego się problematyką feminatywów zmiana stanowiska w sprawie feminatywów jest niezwykle ważnym elementem kreowania klimatu ideologicznie neutralnego, który sprzyja prowadzeniu rzetelnych i wieloaspektowych badań naukowych nad niezwykle ciekawym, aczkolwiek złożonym, zjawiskiem językowym dotyczącym aktualnego i przyszłego użycia form osobowych w języku polskim.

### Bibliografia

- Bralczyk J., 2014, *Premiera, megiera, hetera. Prof. Bralczyk: już łatwiej być ministrami*, <https://www.tvp.info/16784222/premiera-megiera-hetera-prof-bralczyk-juz-latwiej-byc-ministra> [dostęp: 21.02.2020].
- Croft W., 2003, *Typology and Universals*, Cambridge.
- Dahl, Ö., 2000, *Animacy and the notion of semantic gender*, w: Unterberck B., Rissanen M., red., *Gender in Grammar and Cognition*, Berlin & New York.
- Doroszewski W., 1954, *Z zagadnień leksykografii języka polskiego*, Warszawa.
- Grochowska M., Wierzbicka A., 2015, *Produktywne typy słotwórcze nazw żeńskich we współczesnej polszczyźnie*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica”, 49.
- Klemensiewicz Z., 1957, *Tytuły i nazwy zawodowe kobiet w świetle teorii i praktyki*, „Język Polski”, 37.
- Komander P., 2017, *Żeńskie nazwy zawodów, czyli poślica i profesora*, <http://secundum.pl/zenskie-nazwy-zawodow-czyli-kierownica-albo-elektryczka> [dostęp: 10.01.2019].
- Krawczyk S., 2019, *Gender niszczył nasz język już w XVI wieku*, <https://magazykontakt.pl/gender-niszczyl-nasz-jezyk-juz-w-xvi-wieku> [dostęp 10.04.2020].



- Krysiak P., 2016, *Fematywa w polskiej tradycji leksykograficznej*, „Rozprawy Komisji Językowej”, XLII.
- Kubiszyn-Mędrala Z., 2007, *Żeńskie nazwy tytułów i zawodów w słownikach współczesnego języka polskiego*, „LingVaria”, 1(3).
- Latos A., 2018, *Agentivi femminili in italiano e polacco: ai confini fra società, uso e sistema linguistico*, w: Łukaszewicz J., Słapek D., a cura di, *Confini e zone di frontiera negli/ degli studi italiani*, Alessandria.
- Latos A., 2019, *Verso una tipologia di esponenti linguistici del genere femminile. L'italiano e il polacco a confronto*, w: Krapova I. et al., a cura di, *Atti del VII Incontro di Linguistica Slava*, Venezia.
- Lehmann W.P., 1993, *La linguistica indoeuropea*, Bologna.
- Lepschy G., 1998, *Lingua e sessismo*, w: Lepschy G., a cura di, *Nuovi saggi di linguistica italiana*, Bologna.
- Luraghi S., 2006, *La nascita del genere femminile in indoeuropeo*, w: Luraghi S., Olita A., a cura di, *Linguaggio e genere. Grammatica e usi*, Roma.
- Łaziński M., 2006, *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-łaciowa*, Warszawa.
- Majka-Rostek, D., Banaszak E., Czajkowski P., red., 2015, *Genderowe filtry. Różnorodność doświadczenia i percepcji płci w przestrzeni publicznej i prywatnej*, Wrocław.
- Małocha-Krupa A., red., 2015, *Słownik nazw żeńskich polszczyzny*, Wrocław.
- Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Markowski A., Jadacka H., red., 1999, *Nony słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
- Meillet A., 1908, *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*, Paris.
- Miodek J., 2010, *Socjolożka czy (pani) socjolog?*, <http://www.gazetawroclawska.pl/artykul/311691,jan-miodek-socjolożka-czy-pani-socjolog,id,t.html> [dostęp: 15.03.2019].
- Nowosad-Bakalarczyk M., 2009, *Płeć a rodzaj gramatyczny we współczesnej polszczyźnie*, Lublin.
- Ostromięcka-Frączak B., 2016, *Dokąd zmierza polszczyzna?*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”, t. LXII.
- Puzynina J., 1998, *Problem kodyfikacji normy języka polskiego*, [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=95:problem-kodyfikacji-normy-jzyka-polskiego&catid=45&Itemid=55](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=95:problem-kodyfikacji-normy-jzyka-polskiego&catid=45&Itemid=55) [dostęp: 10.04.2020].
- Sasse H.-J., 1993, *Syntactic categories and subcategories*, w: Jacobs J. et al., eds., *Syntax: An international handbook of contemporary research*, Berlin.
- Scheller-Boltz D., 2017, *Ideologia płci w jednojęzycznych słownikach języka polskiego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 19 (1).
- Sosnowski W., Satola-Staśkowiak J., 2019, *O problematyce kobiecej na płaszczyźnie językowej w kontekście zagadnienia równych szans w Polsce, Rosji i Bułgarii*, „Socjolingwistyka”, XXXIII.
- Tabakowska E., 2001, *Linguistic expression of perceptual relationships: Iconicity as a principle of text organization (A case study)*, Kraków.
- Wiśniewiecka-Brückner K., 2016, *Zmiana – ewolucja – rewolucja. O języku, normie i metodach na przykładzie rekcji dopełniaczowej czasownika polskiego*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”, t. LXII.
- Żmigrodzki P., 2015, *O błędach (nie tylko językowych) stylu odbioru dzieła leksykograficznego i perspektywach polskiej normatywistyki językowej (w odpowiedzi Pitorowi Zbrógowi)*, „Język Polski”, z. 3.

**Agnieszka Latos** – dr, Katedra Italianistyki i Iberystyki, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych, Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS, Warszawa, Polska.

Jej główne zainteresowania naukowe to: językoznawstwo teoretyczne i kontrastywne, językowe wyrażanie pojęć i złożonych relacji semantycznych, rozwój semantyczny wyrazów, akwizycja gramatyki języka drugiego L2. Autorka monografii *Factual Concessive Connectors. A contrastive analysis in Italian and Polish* (Munich, 2006) oraz szeregu artykułów poświęconych zagadnieniom językoznawczym w obszarach zainteresowań naukowych. W latach 2012–2017 współpracowniczka międzynarodowego projektu naukowego VILLA ANR-ORA, oraz jego kontynuacji VILLA follow-up GDRI SLAT.


Kontakt: [alatos@swps.edu.pl](mailto:alatos@swps.edu.pl)

# NEKROLOG





MARIAN KISIEL

 <https://orcid.org/0000-0002-6752-2407>

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katowice

JACEK LYSZCZYNA

13 lipca 1954–20 lutego 2020



Lubił literaturę. Powie ktoś, że to normalne wśród literaturoznawców: lubić literaturę. Ale, jak pisała Wisława Szymborska, „lubi się także rosół z makaronem, / lubi się komplementy i kolor niebieski, / lubi się stary szalik, / lubi się stawiać na swoim, / lubi się głaskać psa” (Szymborska 2000, 289). A Jacek Łyszczyna jeszcze lubił literaturę i to nie tylko tę z pierwszych rzędów bibliotecznych szaf, na których ustawia się arcydzieła mowy, ale także tę z rzędów ostatnich, przesłoniętą przez arcydzieła, przykurzoną, może nawet trzymaną tylko z dobroci serca, by nie znalazła się w składzie makulatury. Czym się szczyścić? Że taka literatura – przez innych nieznaną albo nawet niedopuszczaną do świadomości, że istnieje – budzi nasze emocje? Że także jest jakimś pomostem między przeszłością i teraźniejszością? I że można cieszyć się jej lekturą tak samo, jak nagradzanych światowych bestsellerów?

Jacek Łyszczyna lubił literaturę w jej całym przebiegu: lubił o niej – z różnych perspektyw – pisać, lubił ją – dawną i nowszą, wysoką i niską, znaną i nieznaną – przypominać, lubił wreszcie przyswajać ją polszczyźnie. Powiedziałbym, że lubił ją od pierwszego zdania z Księgi Henrykowskiej po najnowsze polskie tłumaczenia Federica Garcíi Lorki. Lubił za to, że wyraża stan ducha i nie przesłania kształtu egzystencji; że potrafi zbliżyć nas, żyjących w dobie wielkich technologii, do tych, którzy znali tylko powolny rytm wschodów i zachodów księżyca; że uczy dzielić niepokój poznawczy mieszkańców doby Internetu z lękiem osób wypatrujących za oknem zjaw, które zrodziły się w wyobraźni okopconej przez woskową świecę.

Był, co stale podkreślał, uczniem Ireneusza Opackiego – i że to on skierował swojego magistranta w stronę romantyków mniejszych. I jakkolwiek kochał miłością niepomierne gorętszą wielkich poetów, zwłaszcza Mickiewicza i Norwida, odtąd swoją uwagę poświęcał także autorom mniej obecnym, tworzącym z dala od gwarne uczęszczanych szlaków, i których nazwiska – Garczyński, Gaszyński, Gosławski, Ropelewski – nieobce historykom wieku XIX, innym znane być mogą tylko tak, jak przelot jesiennych ptaków.

Pracę magisterską (1977) napisał o sztuce poetyckiej Stefana Garczyńskiego, a konkretnie o „poemie” *Wacława dzieje*. Mickiewicz, któremu ten utwór został zadedykowany „na pamiątkę kilku miesięcy roku 1831 razem w Dreźnie przepędzonych” (Garczyński 1832, 4), w jednym z wykładów na Collège de France nazwał Garczyńskiego „poetą filozofem”, a jego dziełko uznał za „najobszerniejszy i najbardziej filozoficzny utwór, jaki istnieje w językach słowiańskich” (Mickiewicz 1955b, 382). Dzisiaj nikt tak nie uważa, ale w pierwszej połowie lat 70. XX wieku Garczyński znów znalazł się w cen-

trum zainteresowań polskiej refleksji nad poezją wczesnego romantyzmu. Obszerne studium poświęciła mu Zofia Stajewska (1976), dwie dekady później zapytano o wartość jego głównego dzieła w odczytaniach Mickiewicza (Strzyżewski 1998). Ale, podobnie jak inni romantycy mniejsi, poeta nadal zajmuje w oczach współczesnych badaczy miejsce niewysokie. Jacek Lyszczyna wracał do niego później w różnych kontekstach i paralelach. Nie dlatego pewnie, by ocalić imię bohatera swojego magisterium, ale by powiedzieć, że literatura wielka żywi się małą, podobnie jak mała wielką, albowiem w przepływie myśli nie istnieją żadne granice, choć istnieją talenty warsztatu i wyjątkowość wyobraźni.

Romantyzm mniejszy zatem stał się zasadniczym polem naukowych eksploracji Jacka Lyszczyny, choć z wielką uwagą i napięciem śledził on także wszystko to, co pisano o wieszczach. Nie stosuję tutaj wielkich liter, bo ten rodzaj fetyszyzacji okresu literackiego i pisarzy go tworzących był obcy badaczowi. Skromność, pewna nieśmiałość, takt i ujmująca pokora nakazywały mu patrzeć na kulturę w jej wszelkich przejawach, bez radykalnego wartościowania. Nie znaczy to, że tego wartościowania pozbywał się w swoim piarstwie historycznoliterackim. Znal miarę rzeczy, a przecież pragnął docenić wszelki trud, jak gdyby w trosce o jego zachowanie, a w efekcie o przybliżenie się do prawdy. Martin Heidegger pisał o tak rozumianej trosce: „Struktura troski (...) kryje w sobie otwartość jestestwa. *Wraz* z nią i *przez* nią jest odkrytość, a zatem dopiero wraz z *otwartością* jestestwa zostaje osiągnięty *najbardziej pierwotny* fenomen prawdy” (Heidegger 1994, 311).

Marek Piechota (2020a, 24) przypomniał, że Jacek Lyszczyna „zawsze poszukiwał prawdy i możliwości dzielenia się nią z innymi”. W tym dążeniu nie należał jednak do badaczy, którzy obraz literatury przekazują w obszernych traktatach. Jakkolwiek był autorem monografii pisarskich oraz jednotematycznych studiów i rozpraw, to jednak jego główną, chciałoby się powiedzieć: ulubioną formą wypowiedzi był zarys, albo – przywołajmy ten romantyczny gatunek – „fragment”. Walter Hilsbecher twierdził, że fragment to „stosowna forma dla takiego czasu jak nasz”, a także – uwaga! – że „fragmentarysta jest otwarty we wszystkim. Może dlatego ma możliwość wydobywania ciemniejszych, bardziej tajemniczych prawd (...)” (Hilsbecher 1972, 31, 33).

Nie wiem, czy Jacek Lyszczyna tym tłumaczył swoją skłonność do minimalizacji wypowiedzi, semantycznej kondensacji i definicyjnej radykalności, czy też była ona – po prostu – zwykłą konsekwencją podstępnie i powoli atakującej go choroby; w każdym razie – dążność do hasłowości stawała się z biegiem upływających lat wyróżnikiem piarstwa badacza. Miało to wpływ

także na podejmowane przez niego literaturoznawcze projekty, poczynając od szkiców i rozpraw, przez słownikowe hasła, a kończąc na tym, co nazywał „wykładami”, choć z naszej perspektywy było właśnie fragmentami, zarysami, notatkami czy – by użyć formuły Wiesława Rzońcy – „pigulkami”<sup>1</sup>.

Publikując swoje „fragmenty” czy „pigulki” romantyczne, autor *Wykładów z romantyzmu* wierny był metodologii wyniesionej ze studiów polonistycznych. Pisał:

Wszystkie one – jak uczył niegdyś nas, swoich studentów, nasz Mistrz, nieodżałowanej pamięci Profesor Ireneusz Opacki – trzymają się mocno badawczego gruntu, jakim dla filologa jest tekst utworu literackiego, choć nie chodzi w nich o interpretację konkretnych wierszy czy poematów. Głównym ich celem jest bowiem – choć tekst konkretnego utworu jest zawsze punktem wyjścia i fundamentem ostatecznej weryfikacji założonych tez – dostrzeżenie pewnych dokonujących się w literaturze pierwszej połowy XIX stulecia procesów i tendencji ewolucyjnych, które się w tych tekstach przejawiają (Lyszczyna 2011, 7).

Ujmujące było to przywiązanie do Opackiego, który uczył wszak tego samego, co inni strukturalizujący badacze połowy lat 70. XX wieku. Uczyl może tylko błyskotliwiej, na pewno aktorsko, z tym egotycznym przesunięciem, że wartość tekstu wydobywał z niego samego, pozornie lekceważąc literaturoznawczy kontekst. To – w czasie studiów Jacka Lyszczyny, powszechnej akademickiej *relata refero* – musiało się podobać; owo mistrzostwo improwizacji rodem z Mickiewiczowskich *Dziadów częśći III*: „Ja mistrz wyciągam dlonie! / Wyciągam aż w niebiosa i kładę me dlonie / Na gwiazdach, jak na szklanych harmoniki kręgach” (Mickiewicz 1955a, 159). Ale zaraz przyszła ta konieczna wiedza, że *nec Hercules*, kiedy brakuje intelektualnych przeciwników, ci zaś są ukryci w licznych przypisach do analizowanego dzieła. Zawczasu niepoznane, zlekceważone lub źle zrozumiane ujawniają raczej śmieszność uzurpatora niż charyzmę mistrza. I o tym mówi Lyszczyna (2011, 7), wskazując na dzieło jako „punkt wyjścia i fundament ostatecznej weryfikacji założonych tez”.

Dzieło literackie traktował poważnie, niezależnie od tego, do jakiego kręgu dawało się je zaliczyć. Można nawet powiedzieć, że czytając poetów mniejszych z większym dystansem podchodził do literackich geniuszów. To

---

<sup>1</sup> Z recenzji wydawniczej na skrzydelku *Wykładów z romantyzmu* (Katowice 2019), ostatniej książki Jacka Lyszczyny.



pozwoili mu napisać o twórcy *Promethidiona*: „Norwid był genialnym poetą, nie filozofem czy teologiem, i tak należy jego twórczość rozpatrywać” (Lyszczyzna 2016, 7). Powtórzył tę opinię w kilku wariantach. Nie każdy zdobędzie się na tak wyrazistą deklarację, raczej ukryje się za głosem innych, że „zdaniem NN”, że „w mniemaniu NN” itd. Jacek Lyszczyzna zaś starał się dostrzec nie tyle postać, ile wytwór postaci, czyli dzieło w jego rozmaitych uszeregowaniach: w czasie, przestrzeni, zależnościach towarzyskich, sugestionowaniu umysłów.

Przed wszystkim jednak czytał je jako wytwór myśli. Nie w tym znaczeniu, żeby od razu znamionowało ono myśliciela, ale jak gdyby w ślad za Heideggerowską lekturą Hölderlina, że „poeta mówi (...) to, co myśliciel mógł (...) tylko tłumaczyć” (Heidegger 1981, 199). Poezja jako myśl jest więc nie tyle opisem świata, ile mierzeniem się z nim, próbą jego rozumienia. Mówiąc za Norwidem: jako „cisza” jest „głosów – zbieraniem” (Norwid 1983, 322), aktualizacją w czasie i przestrzeni pragnień i dążeń. Dobrze do rozpoznania owej aktualizacji nadaje się twórczość autorów mniejszych. Geniusze są egotyczni i zawsze ciągną w swoją stronę. A nawet jeśli nie są geniuszami, a tylko uzurpatorami geniuszu, postępują podobnie. Jacek Lyszczyzna w romantyzmie mniejszym zobaczył tę sferę marzeń i niespełnień, która mogła charakteryzować każdą sztukę w każdym czasie.

Tak więc w książce o Konstantym Gaszyńskim sumiennie odnotował nie tylko niechętną opinię Koźmiana („Gaszyński nie był oryginalnym pisarzem”), a także tych, którzy za starym poetą powtórzyli ten pogląd (Lyszczyzna 2000, 206–207). Zaraz jednak zapytał: „Ale czy to cała prawda o jego poezji?” (Lyszczyzna 2000, 207), i dał taką odpowiedź: „choć jego talent największym nie dorównywał, a przez to jego wpływ na bieg dziejów literatury nie mógł być wielki, to przecież właśnie w tej jego odmienności, pewnym samoograniczeniu tematycznym, zainteresowaniu egzystencjalną problematyką jednostki tkwi coś przyciągającego uwagę także dzisiejszego czytelnika” (Lyszczyzna 2000, 213).

Nietrudno zauważyć, że takie stanowisko nie wynikało z oporu wobec ustalonych przekonań badawczych, iż tylko wielki romantyzm powinien stawać się źródłem naszych inspiracji, ale z obserwacji dwudziestowiecznego życia literackiego, gdzie ustalona hierarchia pisarska nie eliminuje tych, którzy do niej aspirują lub ją kwestionują. Dlatego autor *Pielgrzymka w kraju rozkośszy... wyżej cenił doświadczenie egzystencjalne uwyraźnione w wierszach niż ich idealny krój. W tym sensie stał raczej po stronie Greków niż Rzymian.*

Oczywiście że niektóre konstatacje Jacka Lyszczyzny wydają się nazbyt proste. Myślę jednak, iż mierzyły go wyspekulowane opinie tam, gdzie ich po prostu być nie powinno czy nie mogło. Chciał literaturę zbliżyć do życia i chciał to życie zobaczyć w literaturze. Nawet jeśli kosztem całej tej filozoficznej redundancji, którą włączają w utwór poeci czy interpretatorzy. Jego rozumienie twórczości artystycznej, z pełnym szacunkiem do podejmowanych przez innych prób analitycznych, było zdroworozsądkowe. Przekonywał: „Wbrew pozorom (...) w utworach romantycznych mamy też do czynienia zwykle z jakimś racjonalnym jądrem” (Lyszczyzna 2019, 57). Owo „jądro” jest oczywiście tej natury, że „nasza wiedza będzie zawsze tylko fragmentaryczna i niepełna, a sam proces poznawania nigdy się nie skończy” (Lyszczyzna 2011b, 21). A stąd niedaleko do odnalezienia w naszych czasach tego samego, co niepokoilo podmiot poznający stulecie wcześniej.

Badacz pytał:

Czyż nie rzuca się znów w oczy analogia do pojawiającej się nieraz u schyłku minionego wieku nuty rozczarowania nauką i postępem, który przeobrażając dogłębnie nasze życie, nie okazał się jak dotąd cudownym remedium na wszystkie kłopoty ludzkości, przekonując dowodnie, iż problemy ludzkiej egzystencji nie dają się sprowadzić do kwestii materialnych, zdrowia, długości życia itp.? Czyż i my nie przekonujemy się na co dzień, iż problem Fausta z dramatu Johanna Wolfganga Goethego jest w istocie dylematem ponadczasowym, gdyż poszukiwanie sensu życia i rozczarowania należą do samej istoty ludzkiej osobowości? I czy obserwowane w końcu XX wieku antyracjonalne ruchy typu New Age i zainteresowanie problematyką ezoteryczną, widoczne chociażby w zalewie tego typu publikacji, nie stanowią właśnie symptomu poczucia zagubienia współczesnego człowieka, który korzystając ze wszelkich dobrodziejstw najnowszych osiągnięć nauki i techniki i żyjąc w obrębie społeczeństwa informatycznego, coraz mniej rozumie z otaczającej go rzeczywistości? (Lyszczyzna 2011b, 21).

Jeżeli romantyzm uświadamia nas, jak postrzegać współczesność, to współczesność wzywa do podejmowania takich wędrówek w przeszłość. Romantyzm zaś nie tylko uczy, że poznanie nasze jest fragmentaryczne i niepewne, uczy także, że całością i pełnią może być wyłącznie kraina lat dzieciennych. Nie tylko jako kraina wspomnień, ale także – spełnień i porażek. Taką krainą zaś dla Jacka Lyszczyzny był Śląsk. Romantyzm dawał apologię prowincji. Litwa, Ukraina, Galicja czy Mazowsze doczekały się mniej

lub bardziej arcydzielnych realizacji poetyckich. Ze Śląskiem było gorzej, był wciąż jeszcze w wieku XIX dla polskiej świadomości kulturalnej bowiem jakimś „zamorskim dziwem”, by posłużyć się metaforą Gustawa Morcinka, odnoszoną wprawdzie do innej sytuacji, ale i tutaj dobrze pasującą. I jako „zamorskie dziwo” stawał się przestrzenią kolonizowaną przez różne ideologie. Za sprawą romantyzmu Śląsk potrafił jednak obronić swoją godność i choć nie wydał geniuszy literatury, pozostając aż do końca wieku XX ziemią literackiego niespełnienia, to przecież pokazał to, co w poezji najważniejsze – doświadczenie egzystencjalne.

Tym kwestiom Jacek Lyszczyzna poświęcił zarówno swoje prace przeglądowe, interpretacyjne, jak edytorskie, a także monografię *Na śląskim Parnasie* (2002). I jakkolwiek dał jej podtytuł następujący: *Poezja polska na Śląsku 1795–1922 wobec tradycji i współczesnych prądów literackich*, nie chodziło mu o wahadło literackich tematów dawności i terażniejszości, ostatecznie przecież nudne, bo każdorazowo podobne, ale o zmierzenie się z człowiekiem, który w odmiennych czasach nie przybiera poetycznych masek, ale odważnie mierzy się z „naturą, historią, egzystencją” (jak to badacz utrwalił w tytule innej swojej książki z roku 2011). A więc z tym, co uniwersalne, nawet jeśli jest to mierzenie się z uniwersaliami z perspektywy partykularza.

W czasie kiedy jeszcze nie przyszło „z zewnątrz” zainteresowanie problemami geopoetyki czy nowego regionalizmu, Jacek Lyszczyzna pisał o regionie akademicko i publicystycznie, starając się oddać dług miejscu, w którym się urodził, wzrastał i osiągnął zawodową pozycję. Swoim spojrzeniem obejmował cały okres nowoczesności: od upadku I Rzeczypospolitej po jej późniejszy rozwój w międzywojniu i krystalizację w obecnych czasach. Na tym tle Śląsk jawił mu się jako przestrzeń, w której pytania o regionalizm, uniwersalizm i polskość czy też o otwartość i separatyzm – były nie tylko zasadne, ale i konieczne. Pisał, że „śląskość jest pojęciem stojącym ponad różnorodnością językową tego regionu, czy też inaczej – śląskość wyrażała się, może się wyrażać i wyraża w różnych językach” (Lyszczyzna 2011a, 44).

To była ważna deklaracja, nie tylko literaturoznawcza, ale i tożsamościowa. Badacz przekonywał w szkicu *Czy istnieje literatura śląska?*, że – zwróćmy uwagę na ostrą kategoryalność –

Swoista poprawność polityczna nakazywała (...) w nie tak odległej przeszłości mówić tylko o literaturze polskiej, niemieckiej, czeskiej czy – w odniesieniu do dawniejszych epok – również łacińskiej na Śląsku. Nie o literaturze śląskiej, bo takie pojęcie oficjalnie miało nie istnieć – miała

nie istnieć literatura śląska, tylko polska, niemiecka, czeska, łacińska, tworzona na Śląsku. Tymczasem nie można dziś mieć wątpliwości – literatura śląska istnieje, jest ona bytem rzeczywistym, którego prawdziwości dowodzi historia wielu wieków jej obecności. Odrębnej wobec literatur ościennych, choć tworzonych w tych samych językach. Literatura śląska jest faktem kulturowym – wielojęzyczna, ale jedna, tworząca pewną nadrzędną całość (Lyszczyzna 2011a, 44).

Patrząc zaś na utwory tworzone w „tzw. języku śląskim” (np. Alojzego Ly-ski), badacz pointował: „Jeśli literatura śląska jest wielojęzyczna, to ten «język śląski» też może być – a raczej jest (...) tworzywem literackim” (Lyszczyzna 2011a, 50).

Jacek Lyszczyzna był także tłumaczem liryki hiszpańskiej. Każdy z nas w życiu akademickim uprawia wiele ról, ale nie każdy decyduje się podjąć ryzyko bycia także artystą-uczonym. On szczególnie wysoko cenil Federica Garcíę Lorkę i postanowił spróbować oddać jego muzycznie nieprzekładalną na język polski lirykę. Dwukrotnie wydawał jego dorobek, a tom *Piosenka o chłopcu o siedmiu sercach*, choć przyjęty niejednoznacznie, zapewnił mu trwale miejsce w polskiej recepcji tego poety. Dowodem na to jest jego szesnaście przekładów wierszy w tomie Biblioteki Narodowej (Lorca 2019). Przyznajmy, czasami po to się pracuje całe życie, by znaleźć się w takim dziele.

„Czemu cieniu odjeżdżasz” – chcieliśmy zapytać za Norwidem 26 lutego 2020 roku, kiedy zegnaliśmy Jacka Lyszczyznę wpierv w katowickiej Archikatedrze Chrystusa Króla, a potem na cmentarzu na ulicy Sienkiewicza, obok Jego liceum, które ukończył z programem poszerzonego języka francuskiego. Nie zapytaliśmy, albowiem na naszych twarzach także położył się cień.

### Bibliografia

- Garczyński S., 1832, *Poezje*, t. 1: *Wacława dzieje*, Paryż.
- Heidegger M., 1981, *Hölderlin i istota poezji*, przeł. Michalski K., w: *Teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2, cz. 2, wybór, rozprawa wstępna, komentarze Skwarczyńska S., Kraków.
- Heidegger M., 1994, *Bycie i czas*, przeł., przedmową i przyp. opatrzył Baran B., Warszawa.
- Hilsbecher W., 1972, *Tragicizm, absurd i paradoks. Eseje*, wybór i wstęp Lichański S., tłum. Blaut S., Warszawa.
- Lorca F.G., 2019, *Wiersze i wykłady*, wstęp i oprac. Ziarkowska J., wybór przekładów Kurek M., Wrocław.
- Lyszczyzna J., 2000, *Pielgrzym w kraju rozkoszy: o poezji Konstantego Gaszyńskiego*, Katowice.

- Lyszczyna J., 2002, *Na śląskim Parnasie. Poezja polska na Śląsku 1795–1922 wobec tradycji i współczesnych prądów literackich*, Katowice.
- Lyszczyna J., 2011a, *Czy istnieje literatura śląska?*, w: Kossakowska-Jarosz K. przy współud. Izykowskiej M., red., *Kalejdoskop tematów śląskich. Zbiór studiów filologicznych*, Opole.
- Lyszczyna J., 2011b, *Natura, historia, egzystencja. W poszukiwaniu romantycznego uniwrszum*, Katowice.
- Lyszczyna J., 2016, *Cyprian Norwid. Poeta wieku dziewiętnastego*, Katowice.
- Lyszczyna J., 2019, *Wykłady z romantyzmu*, Katowice.
- Mickiewicz A., 1955a, *Dziela*, kom. red. Krzyżanowski J. i in., t. 3, *Utwory dramatyczne*, fragm. franc. przel. Górski A., tom oprac. Pigoń S., Warszawa.
- Mickiewicz A., 1955b, *Dziela*, kom. red. Krzyżanowski J. i in., t. 10, *Literatura słowiańska. Kurs drugi*, przel. Płoszewski L., Warszawa.
- Norwid C.K., 1983, *Pisma wybrane*, t. 1, *Wiersze*, wybrał i objaśnił Gomulicki J.W., wyd. 3 zmienione, Warszawa.
- Piechota M., 2020a, *Jacek żył przynajmniej dwa razy*, „Gazeta Uniwersytecka”, nr 7.
- Piechota M., 2020b, *„Żył przynajmniej dwa razy”*, „Śląsk”, nr 3.
- Stajewska Z., 1976, *„Wacława dzieje” Stefana Garczyńskiego*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Strzyżewski M., 1998, *O Mickiewiczowskiej nobilitacji poematu Stefana Garczyńskiego „Wacława dzieje”. Zapomniany krytycznoliteracki aspekt wykładów paryskich Adama Mickiewicza*, „Pamiętnik Literacki”, z. 1.
- Szymborska W., 2000, *Wiersze wybrane*, wybór i układ Szymborska W., Kraków.

## Prace Jacka Lyszczyny

### Monografie

- Poeta szczęsnej ziemi*. Ks. Norbert Bonczyk, Katowice 1994.
- Twórczość poetycka Maurycego Gosławskiego*, Katowice 1994.
- Księdza Antoniego Stabika podróże i książki*, Katowice 1998.
- Pielgrzym w kraju rozkoszy: o poezji Konstantego Gaszyńskiego*, Katowice 2000.
- Słownik Mickiewiczowski* [współaut. M. Piechota], Katowice 2000.
- Literatura polskiego romantyzmu*, Warszawa 2002.
- Na śląskim Parnasie. Poezja polska na Śląsku 1795–1922 wobec tradycji i współczesnych prądów literackich*, Katowice 2002.
- „Bóg jest z Napoleonem, Napoleon z nami”: mit Napoleona w literaturze polskiej XIX wieku*, Katowice 2009.
- Natura, historia, egzystencja. W poszukiwaniu romantycznego uniwrszum*, Katowice 2011.
- Romantyczne lektury*, Katowice 2015.
- Cyprian Norwid. Poeta wieku dziewiętnastego*, Katowice 2016.
- Wykłady z romantyzmu*, Katowice 2019.

## Edycje

Niemcewicz J.U., *Powrót posła*, wstęp i oprac. Ryba J., objaśn. Lyszczyzna J., oprac. dydakt. Heška-Kwaśniewicz K., Zeler B., Katowice 1996.

Lompa J., *Do polskiej muzy. Wybór wierszy*, wybór, wstęp i oprac. Lyszczyzna J., Katowice 1997.

Jaroń J.N., *Ballada jesienna. Wiersze wybrane*, przygot. do druku i wstępem poprzedzili Biliński K., Lyszczyzna J., Katowice 1998.

Świder A., *Płynięcie, o pieśni... i inne wiersze*, wybór, wstęp i oprac. Lyszczyzna J., Świętochłowice 2004.

Gosławski M., *Wybór poezji*, oprac. Lyszczyzna J., Katowice 2005.

Stabik A., *Wiersze. Wspomnienia z podróży*, wstęp i oprac. Lyszczyzna J., Katowice 2013.

Ropelewski S., *Pisma krytyczne*, wstęp i oprac. Lyszczyzna J., Katowice 2014.

## Przekłady

García Lorca F., *Piosenka o chłopcach o siedmiu sercach*, przeł. Lyszczyzna J., Warszawa 2017.

Federico García Lorca – *od symbolizmu do surrealizmu, wybór, wstęp i tłum.* Lyszczyzna J., Katowice 2019.

**Marian Kisiel** – prof. dr hab., Instytut Literaturoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Członek Komitetu Nauk o Literaturze PAN oraz Polskiego PEN Clubu. Opublikował kilkanaście książek o polskiej literaturze XX wieku, w których podjął problematykę historii literatury jako nauki o literaturze, kultury literackiej jako wyzwania rzuconego socjologii lektury, krytyki literackiej jako wyznania autobiograficznego, literatury emigracyjnej jako splotu programów i postaw ideowych, poezji jako doświadczenia.

Kontakt: marian.kisiel@us.edu.pl