

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

2022 • 2 (30)

ISSN 2353-9844 www.postscriptum.us.edu.pl

WSPÓŁCZESNE BADANIA POLONISTYCZNE ZA GRANICĄ
CONTEMPORARY POLISH STUDIES ABROAD

Autorki i autorzy numeru

Luiz Henrique Budant

Andrea F. De Carlo

Regiane Maria Czervinski

Tomasz Ewertowski

Cristina Godun

Miroslav Hrdlička

Iwona Janowska

Jan Jeništa

毛蕊 / Rui Mao

茅银辉 / Yinhui Mao

Irena Masojć

Jiří Muryc

Sônia Eliane Niewiadomski

Anna Pachowicz

Lajos Pálfalvi

孙琰 / Yan Sun

Jolanta Tambor

Лидија Танушевска / Lidija Tanuševska

Hélène Włodarczyk

Małgorzata Wójcik-Dudek

SZKOŁA JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ



UNIwersytet śląski
WYDAWNICTWO

POSTSCRIPTUM
POLONISTYCZNE

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

2022 • 2 (30)

Redakcja

ROMUALD CUDAK – redaktor naczelny

JOLANTA TAMBOR – zastępczyni redaktora naczelnego

ALEKSANDRA ACHELNIK, MAGDALENA BAŁK,

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

MARCIN MACIOŁEK, AGNIESZKA MADEJA, AGNIESZKA NĘCKA-CZAPSKA,

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA, KAROLINA POSPISZIL-HOFMAŃSKA,

ANNA SYNORADZKA-DEMADRE (Francja)

MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA – sekretarz naukowa redakcji

Rada Programowa

KALINA BACHNEWA Sofia, ANNA DĄBROWSKA Wrocław,

MARIA DELAPERRIÈRE Paryż, KATARZYNA DZIWIWIEK 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 Ołomuniec, TAMARA TROJANOWSKA Toronto,

MARIA WOJTAK Lublin

PISMO KRAJOWYCH I ZAGRANICZNYCH POLONISTÓW

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

Pismo jest kontynuacją półrocznika „Postscriptum”, który ukazywał się od 1992 do 2007 r.

Wersja elektroniczna: www.postscriptum.us.edu.pl

Pismo recenzowane naukowo.

Nazwiska recenzentów podawane są łącznie raz w roku na stronach internetowych:

www.postscriptum.us.edu.pl i <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/index>.

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna,

ukazująca się na stronie internetowej www.postscriptum.us.edu.pl

oraz na platformie www.journals.us.edu.pl.

Redaktorki numeru

JOLANTA TAMBOR

MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA

Redakcja językowa

ANNA PIWOWARCZYK (język polski)

KRYSTIAN WOJCIESZUK (język angielski)

赵玮婷 北京外国语大学 / WEITING ZHAO (język chiński)

Projekt okładki (fotografia: Jeremy Bishop), layout i łamanie

MAREK FRANCIK

Publikacja sfinansowana ze środków

UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO W KATOWICACH

ISSN 2353-9844

Publikacja na licencji



Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach

4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Adres redakcji

„Postscriptum Polonistyczne”

ul. Uniwersytecka 4, 40-007 Katowice

tel.: +48 322009424, +48 322009423

e-mail: postscriptum@us.edu.pl, www.postscriptum.us.edu.pl

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl, www.wydawnictwo.us.edu.pl

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

Spis treści

WSPÓŁCZESNE BADANIA POLONISTYCZNE ZA GRANICĄ

Jolanta Tambor

Prescriptum. Polonistyka nie tylko po polsku

JĘZYK W TEORII I UŻYCIU

Hélène Włodarczyk

Apprendre le polonais. Remarques théoriques et pratiques à l'attention des étudiants et des enseignants

Uczyć (się) polskiego jako języka obcego. Uwagi teoretyczne i praktyczne dla studentów i nauczycieli

Hélène Włodarczyk

The Polish Language Is Not a Male-Chauvinistic Language (A Computer-Aided Research on the Polish Gender Category Presented in a Nutshell)

Język polski nie jest męskoszowinistyczny (krótka informacja o wspomaganym komputerowo badaniu nad rodzajem w języku polskim)

Miroslav Hrdlička

Što je zajedničko hrvatskom cvrčku i poljskom hruštu? Odabrane razlike u glasovima i grafiji između hrvatskog i poljskog

Co mają wspólnego chorwacki świerszcz i polski chrząszcz? Wybrane różnice w głoskach i grafii między językiem chorwackim a polskim

INSPIRACJE LITERATUROZNAWCZE I PRZEKŁADOZNAWCZE

Лидија Танушевска / Lidija Tanuševska

Како ја читам полската литература

Jak czytam literaturę polską

Andrea F. De Carlo

Il dantismo di Józef Ignacy Krzewski

Dantyzm Józefa Ignacego Krzewskiego

Cristina Godun

Elemente de cultură și civilizație polonă în povestirea *Copiii verzi*
a Olgăi Tokarczuk

Aspekty kultury i cywilizacji staropolskiej w opowiadaniu *Zielone dzieci* Olgi Tokarczuk

茅银辉 / Yinhui Mao, 孙琰 / Yan Sun

斯坦尼斯瓦夫·莱姆作品《泥人十四》中的后人类主义哲学思考

Filozoficzne refleksje nad posthumanizmem w utworze Stanisława Lema *Golem XIV*

Lajos Pálfalvi

Kell-e nekünk magyar-lengyel irodalmi komparatiztika?

Czy jest nam potrzebna węgiersko-polska komparatystyka literacka?

Jan Jeništa

Specifické znaky autorského stylu Ziemowita Szczerka a jak je překládat

Wyznaczniki autorskiego stylu Ziemowita Szczerka. Jak je tłumaczyć?

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Irena Masojć, Jiří Muryc

Czy mówisz po polsku, sąsiedzie? Potrzeby i oczekiwania Czechów i Litwinów
wobec platformy do nauki języka polskiego polski.info

Spis treści

毛蕊 / Rui Mao, Tomasz Ewertowski

关于中国高校波兰语专业教材使用及编写的几点思考——以上海外国语大学波兰语专业本科一、二年级为例

Refleksje nad opracowaniem podręczników dla studentów polonistyki w Chinach – na przykładzie I i II roku studiów polonistycznych na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych

Luiz Henrique Budant, Regiane Maria Czervinski, Sônia Eliane Niewiadomski

Ensino e aprendizagem da língua polonesa no Brasil no contexto pandêmico: desafios e possibilidades

Nauczanie i uczenie się języka polskiego w Brazylii w czasie pandemii. Wyzwania i możliwości

VARIA

Iwona Janowska

O kompetencjach użytkownika języka na poziomie C2

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Małgorzata Wójcik-Dudek

Pamięć i... troska (S.J. Żurek, *Odpamiętywanie polsko-żydowskie. Szkice – Studia – Interpretacje*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2021)

Anna Pachowicz

System i formy polonistycznej edukacji dzieci polskich uchodźców we Francji w latach 1919–1945 (wybrane zagadnienia)

Contents

CONTEMPORARY POLISH STUDIES ABROAD

Jolanta Tambor

Prescriptum. Polish Studies not only in Polish

Polonistyka nie tylko po polsku

LANGUAGE IN THEORY AND USE

Hélène Włodarczyk

Teaching and Learning Polish as a Second Language: Theoretical and Practical Remarks for Students and Teachers

Apprendre le polonais. Remarques théoriques et pratiques à l'attention des étudiants et des enseignants

Hélène Włodarczyk

The Polish Language Is Not a Male-Chauvinistic Language

A Computer-Aided Research on the Polish Gender Category Presented in a Nutshell

Miroslav Hrdlička

What do Croatian Cricket and Polish Beetle Have in Common? Selected Sound and Graphemic Differences between Croatian and Polish

Što je zajedničko hrvatskom cvrčku i poljskom hruštu? Odabrane razlike u glasovima i grafiji između hrvatskog i poljskog

LITERARY STUDIES AND TRANSLATION STUDIES INSPIRATIONS

Лидија Танушевска / Lidija Tanuševska

How I Read Polish Literature

Како ја читам полската литература

Andrea F. De Carlo

Józef Ignacy Kraszewski's Dantism

Il dantismo di Józef Ignacy Kraszewski

Cristina Godun

Aspects of Old Polish Culture and Civilization in the Short Story *Green Children* by Olga Tokarczuk

Elemente de cultură și civilizație polonă în povestirea *Copiii* verzi a Olgăi Tokarczuk

茅银辉 / Yinhui Mao, 孙琰 / Yan Sun

Philosophical Reflections on Posthumanism in *Golem XIV* by Stanisław Lem

斯坦尼斯瓦夫·莱姆作品《泥人十四》中的后人类主义哲学思考

Lajos Pálfalvi

Do We Need Hungarian-Polish Comparative Literary Studies?

Kell-e nekünk magyar-lengyel irodalmi komparatiztika?

Jan Jeništa

The Distinctive Style of Ziemowit Szczerek's Writings: How to Translate It

Specifické znaky autorského stylu Ziemowita Szczereka a jak je překládat

TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Irena Masojć, Jiří Muryc

Dear Neighbour, Do You Speak Polish? Needs and Expectations of Czechs and Lithuanians Towards the Platform for Learning Polish polski.info

Czy mówisz po polsku, sąsiedzie? Potrzeby i oczekiwania Czechów i Litwinów wobec platformy do nauki języka polskiego polski.info

毛蕊 / Rui Mao, Tomasz Ewertowski

Reflections on the Development of Textbooks for Students of Polish in China on the Example of the First and Second Year of Polish Philology at Shanghai International Studies University

关于中国高校波兰语专业教材使用及编写的几点思考——以上海外国语大学波兰语专业本科一、二年级为例

Contents

Luiz Henrique Budant, Regiane Maria Czervinski, Sônia Eliane Niewiadomski

Teaching and Learning of the Polish Language in Brazil in the Pandemic Context: Challenges and Possibilities

Ensino e aprendizagem da língua polonesa no Brasil no contexto pandêmico: desafios e possibilidades

VARIA

Iwona Janowska

C2 Language User Competencies

O kompetencjach użytkownika języka na poziomie C2

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Małgorzata Wójcik-Dudek

Memory and... Care (S.J. Żurek, *The Polish-Jewish de-remembering: Essays – Studies – Interpretations*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2021)

Pamięć i... troska (S.J. Żurek, *Odpamiętywanie polsko-żydowskie. Szkice – Studia – Interpretacje*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2021)

Anna Pachowicz

System and Forms of Polish Language Education of Children of Polish Refugees in France between 1919 and 1945 (Selected Issues)

System i formy polonistycznej edukacji dzieci polskich uchodźców we Francji w latach 1919–1945 (wybrane zagadnienia)



Jolanta Tambor

<https://orcid.org/0000-0002-0801-3821>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Prescriptum. Polonistyka nie tylko po polsku

Prescriptum. Polish Studies not only in Polish

Abstract: The *Prescriptum* entitled *Polonistyka nie tylko po polsku* [*Polish Studies not only in Polish*] explains the origin of the multilingual issue of "Postscriptum Polonistyczne" that crowns the 30th anniversary of the periodical as an international publication. It was thirty years ago, in fact, that the journal, back then still a newsletter of the School of Polish Language and Culture at the University of Silesia, featured the first article by a foreign Polish studies scholar, Halina Klimsza from the Czech Republic. This text provides a very brief historical account of how the periodical became internationalised, describing the stages of its development that led to the transformation from a newsletter to a "journal of Polish and foreign Polish studies scholars", and reporting on the editors' most recent decisions to accept papers for publication also in the English language. The *Prescriptum* explains the motivation for creating this issue as a collection of Polish studies texts in the native/first languages of the foreign Polish studies scholars who wrote them. We wanted and still want to make sure that knowledge about interesting phenomena and research from Poland and in the field of Polish studies can reach all those who are curious about the world and who would otherwise not be able to obtain such information in their respective countries due to the language barrier. Moreover, we keep in mind young members of the Polish diaspora, who do not always understand the language of their ancestors.

Keywords: Polish Studies, foreign Polish studies scholars, School of Polish Language and Culture at the University of Silesia, teaching Polish as a foreign language

„Postscriptum Polonistyczne” (początkowo „Postscriptum” – wyszły 53 numery) narodziło się w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Zanim przybrało formę czasopisma naukowego przez pewien czas było biuletynem Szkoły. Jednak już drugi numer zawierał rozprawę Ireneusza Opackiego *Strofa z „Paryża”* oraz w dziale Varia artykuły Jolanty Tambor, Dariusza Pawelca, Haliny Klimszy i w dziale sprawozdań

i recenzji teksty Aleksandry Janowskiej i Krzysztofa Uniłowskiego. Od drugiego już numeru zatem pismo nabierało charakteru naukowego i – co tutaj ważne – międzynarodowego. Od początku było skierowane do międzynarodowego grona i przez międzynarodowe grono tworzone. W tym tomie (2. w roku 1992) to asystentka na Uniwersytecie Ostrawskim (Republika Czeska), Halina Klimsza – notabene uczestniczka pierwszej letniej szkoły języka, literatury i kultury polskiej – zaproponowała interpretację zapisków księgi cmentarnej. I od tego momentu nie było już wydania bez tekstu autora zagranicznego, bez zagranicznego polonisty. Obecny więc numer czci 30-lecie umiędzynarodowionego „Postscriptum Polonistyczne”. Od 2002 roku – to z kolei 20-lecie – to już nie biuletyn, tylko „pismo krajowych i zagranicznych polonistów”. Katalizatorem tej zmiany charakteru periodyku były dwa tomy monograficzne z 2001 roku: dotyczący polonistyk w Ameryce Północnej redagowany przez Piotra Wilczka (nr 37–38) i polonistyk w krajach niemieckojęzycznych pod redakcją Anny Majkiewicz (nr 39–40). Numerów monograficznych poświęconych polonistykom w różnych regionach świata – na Dalekim Wschodzie, w Bułgarii, w Ukrainie, we Włoszech, w Republice Czeskiej i Słowackiej, w krajach portugalskojęzycznych: Portugalii i Brazylii, w Australii – pojawiło się potem więcej.

Ważnymi tomami były wydania konferencyjne: kongresowe, zjazdowe i dotyczące konferencji multimedialnych, jak również wydania monograficzne poświęcone literaturze, językowi, zjawiskom kulturowym i numery dokumentujące kolejne etapy rozwoju glottodydaktyki, wchłaniania przez nią technik komputerowych, potem ogólniej multimedialnych, specyfikę przemian dydaktycznych wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych i wreszcie najbardziej aktualne przenikania glottodydaktyki i ekologii.

We wszystkich tych opracowaniach, dokumentacji zjawisk, w interpretacji zmian i przemian, w przedstawieniach tekstów literackich, dzieł filmowych i teatralnych, analizach językowych swój ogromny udział mieli i mają poloniści zagraniczni. W pewnym momencie, czyli tuż przed 30-leciem periodyku, pomyśleliśmy, iż może nadszedł czas, by grono „zagranicznych polonistów” radykalnie poszerzyć. Już o numer

wcześniej zdecydowaliśmy się na publikację artykułów również po angielsku, co stanowiło spory wyłom w dotychczasowym profilu pisma. Dotąd wychodziliśmy z założenia, że nie chcemy publikować w innym niż polski języku, bo to właśnie on – język polski – jest międzynarodowym kodem porozumienia polonistów na całym świecie. Uświadomili nam to wiele lat temu poloniści z krajów umownie nazywanych Dalekim Wschodem, rozmawiający ze sobą podczas cyklicznych konferencji „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów: Chiny, Korea, Japonia” zawsze tylko i wyłącznie po polsku – zdziwieni naszym zdziwieniem: bo w jakim języku poloniści o izolowanych językach ojczystych mieliby ze sobą rozmawiać? A potem retoryczne pytanie słyszeliśmy od całej rzeszy światowych polonistów: znam polski na poziomie C (ogromna ich liczba to świetni tłumacze literatury polskiej), znam swój język ojczysty i... np. francuski, niemiecki, macedoński, portugalski itp., więc dlaczego miałbym/miałabym koniecznie na poziomie zaawansowanym i to użytkowym poznawać choćby angielski? I tego się trzymaliśmy. Publikujmy po polsku, bo polski jest wspólnym kodem dla wszystkich polonistów na całym świecie.

Początek XXI wieku zmienił jednak dość mocno sytuację i percepcję podstawowego kodu postrzegania świata i wzajemnej komunikacji. To pierwsze dwie dekady XXI wieku przyniosły gwałtowny zanik znajomości języka polskiego wśród dzieci i młodzieży. W skrócie i uproszczeniu można powiedzieć, że „winny jest Internet”. Globalność i globalizacja komunikowania wewnątrzpokoleniowego z rówieśnikami spowodowały radykalne osłabienie przekazu międzypokoleniowego. Brazylijski polonijny dzieciak z interioru jeszcze w końcu XX wieku po powrocie ze szkoły zdany był na kontakty z babcią i dziadkiem, na ich polskie opowieści; dziecko urodzone po roku 2000 po powrocie ze szkoły zasiada przed ekranem komputera i porozumiewa się ze światem, z rówieśnikami po portugalsku, a jeśli z dodatkiem języka obcego, to angielskiego. Te dzieci nie sięgną już bezproblemowo po nowelkę Sienkiewicza na dziadkowej półce. Trzeba zrobić COŚ w języku im bliskim, dla nich zrozumiałym, żeby obudzić chęć poznania dziedzictwa kulturowego dziadków, jego spuściznę i współczesność kraju ich pochodzenia.

Drugi powód – co najmniej równie ważny – to chęć dotarcia do osób o zainteresowaniach szerokich, wśród których mogłyby się znaleźć też kwestie związane z polonistycznością i Polską, ale barierą jest nieznamość języka polskiego. Wciąż jednak mało jest informacji o ciekawych zjawiskach, faktach, osiągnięciach polskich publikowanych w różnych językach. Jak już wspomnieliśmy, poloniści światowi piszą przede wszystkim po polsku i ewentualnie po angielsku. A to wszak nie wystarczy, by dotrzeć do wszystkich. I znów chcieliśmy zrobić COŚ w języku bliskim różnym potencjalnym badaczom, naukowcom, dydaktykom, komparatystom i po prostu entuzjastom, którzy ani po polsku, ani po angielsku choćby o polskiej romantycznej duszy, dantyzmie Józefa Ignacego Kraszewskiego czy aspektach kultury staropolskiej u Olgi Tokarczuk nie dowiedzieliby się inaczej.

Owo COŚ ma przynieść ten numer – dla potomków polskich migrantów, dla osób pochodzących z małżeństw mieszanych, które wszak niekoniecznie musiały z dwóch językowych spuścizn wybrać polską, dla przyjaciół i znajomych migrantów i potomków migrantów polskich, wreszcie dla osób, które usłyszały, zasłyszały, posłyszały, zobaczyły element, zjawisko, odprysk polskości. Ten odprysk mógłby urosnąć i zaowocować pogłębionym zainteresowaniem, spowodować sięgnięcie kolejne i szersze po polskie, polski, polską... Ale barierą jest język, a właściwie brak języka. Takim osobom postanowiliśmy zaferować ten numer „Postscriptum Polonistycznego”, w którym poloniści z różnych zakątków świata przedstawiają swoje polonistyczne badania lub swój ogląd wycinka polskiej kultury we własnym, ojczystym, macierzystym, pierwszym, prymarnym (w końcu nie terminologia jest najważniejsza) języku. Żywimy nadzieję, że teksty po angielsku, chińsku, chorwacku, czesku, francusku, macedońsku, portugalsku, węgiersku, włosku przeczytają osoby ciekawe świata i zjawisk innokulturowych, dla których owe przeczytane teksty staną się początkiem fascynacji polonistycznej.

Katowice, Katowice, Poland / prof. dr hab., Instytut Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny; Szkoła Języka i Kultury Polskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Her academic and research interests focus on the following issues: language situation in Silesia, teaching Polish language to foreigners, phonetics and phonology of contemporary Polish language, artistic language (especially of science fiction prose). She is vice president of the International Association of Polish Studies and a member of, among others, the Commission for Sociolinguistics and the Commission on Slavic Language Contact of the International Committee of Slavists. Author of *Język polskiej prozy fantastyczno-naukowej* [*The Language of Polish Science-Fiction Prose*] (Katowice 1991), *Mowa Górnolązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna* [*Oral Language of Upper Silesians and their Linguistic and Ethnic Consciousness*] (Katowice 2006, 2008), *Oberschlesien – Sprache und Identität* (Hildesheim 2011), repeatedly renewed textbook *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego* [*Phonetics and Phonology of Contemporary Polish*] (together with Danuta Ostaszewska, Warszawa 2000 and the next issue) as well as the author of a collection of exercises for that very textbook – *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Ćwiczenia* [*Phonetics and Phonology of Contemporary Polish. Exercise Book*] (Warszawa 2007); co-author of the compilation *Frequenzwörterbuch deutscher Lehnwörter im Schlesischen der Gegenwart. Mit Kommentaren zur Etymologie / Frequency Dictionary of German Loanwords in the Contemporary Silesian Lect. With Etymological Commentaries* (with G. Hentschel & I. Fekete, Oldenburg 2021) and *Das Schlesische und seine Sprecher. Etablierung in der Gesellschaft, Attitüden, Vitalität der Germanismen / The Silesian Lect and Its Users. Spread, Social Attitudes, and Vitality of Germanisms in Silesian* (with G. Hentschel & I. Fekete, Berlin 2022).

Jej zainteresowania naukowe i badawcze koncentrują się wokół następujących zagadnień: sytuacja językowa na Śląsku, glottodydaktyka polonistyczna, fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego, język artystyczny (szczególnie proza *science fiction*). Jest wiceprezeską Międzynarodowego Stowarzyszenia Studiów Polonistycznych, członkinią przewodniczącą Rady Naukowej programu edukacji regionalnej. Autorka książek: *Język polskiej prozy fantastyczno-naukowej* (Katowice 1991), *Mowa Górnolązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna* (Katowice 2006, 2008), *Oberschlesien – Sprache und Identität* (Hildesheim 2011), kilkakrotnie wznawianego podręcznika *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego* (z D. Ostaszewską, Warszawa 2000 i wyd. następne) oraz zbioru

zadań do tegoż podręcznika *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Ćwiczenia* (Warszawa 2007), współautorka opracowania *Frequenzwörterbuch deutscher Lehnwörter im Schlesischen der Gegenwart. Mit Kommentaren zur Etymologie / Słownik frekwencyjny niemieckich zapożyczeń leksykalnych we współczesnym lekcie śląskim. Z komentarzami etymologicznymi* (z G. Hentschelem i I. Feketem, Oldenburg 2021) i *Das Schlesische und seine Sprecher / Śląski lekt i jego użytkownicy. Etablierung in der Gesellschaft, Attitüden, Vitalität der Germanismen / Rozpowszechnienie, postawy społeczne wobec śląszczyzny, żywotność germanizmów w lekcie śląskim* (z G. Hentschelem i I. Feketem, Berlin 2022).

E-mail: jolanta.tambor@us.edu.pl

Język w teorii i użyciu
Language in theory and use



Hélène Włodarczyk

 <https://orcid.org/0000-0003-0277-0490>

Sorbonne-Université
Paris, France

Apprendre le polonais

Remarques théoriques et pratiques à l'attention des étudiants et des enseignants¹

Abstract: *Teaching and Learning Polish as a Second Language: Theoretical and Practical Remarks for Students and Teachers*
The author proposes that teachers of Polish as a foreign language should keep track of the development of contemporary general linguistics. However, in the process they need to focus on the specific problems of Polish while initiating students only into the necessary general linguistic knowledge, using it first and foremost to draw the students' attention to their own native language, in order to be able to compare it with the second language.

An important premise of the proposed method is that when teaching any foreign language we should constantly revisit traditional grammatical theory and terminology. In this way, conflicts resulting from differences between knowledge of one's national language and a foreign language may be avoided. A specialist in a foreign language should be able to describe it in such a way that people who do not yet know either this language or its respective grammatical terminology are able to build in their minds some representation of it comparable to other languages they already know.

¹ Cette publication est une version améliorée de l'article « De la linguistique théorique à l'enseignement du polonais langue étrangère », paru dans *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, 2014, Centre de civilisation polonaise, EUR'ORBEM – Cultures et sociétés d'Europe orientale, balkanique et médiane, Sorbonne-Université, Paris.

This text is an amended version of the article entitled *De la linguistique théorique à l'enseignement du polonais langue étrangère* published in *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère* (2014) by Centre de civilisation polonaise, EUR'ORBEM – Cultures et sociétés d'Europe orientale, balkanique et médiane, Sorbonne-Université, Paris.

Niniejsza publikacja stanowi ulepszoną wersję artykułu pt. *De la linguistique théorique à l'enseignement du polonais langue étrangère*, który ukazał się w *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère* (2014), Centre de civilisation polonaise, EUR'ORBEM – Cultures et sociétés d'Europe orientale, balkanique et médiane, Sorbonne-Université, Paris.

Unfortunately, in contemporary general linguistics we do not usually have at our disposal concepts and theories for adequate description of a great variety of languages (except in fields such as phonology and morphology). Therefore, the final and decisive element of successful learning of a foreign language remains the passion and commitment of the learners themselves.

Keywords: Polish as a foreign language, linguistic theory, didactic practice

Uczyć (się) polskiego jako języka obcego. Uwagi teoretyczne i praktyczne dla studentów i nauczycieli

Abstrakt: Autorka niniejszego artykułu, rodowita Francuzka i wieloletnia wykładowczyni języka i literatury polskiej na Uniwersytecie Paris-Sorbonne, postuluje, aby nauczyciel języka polskiego jako obcego na bieżąco śledził rozwój teorii lingwistyki ogólnej i wykorzystywał ją w ramach dydaktyki, ograniczając się przy tym do wdrażania wyłącznie przydatnych rozwiązań oraz zwracając szczególną uwagę na to, by uczniowie świadomie zauważali, jak podobne problemy pojawiające się w ich językach ojczystych można wy tłumaczyć teoretycznie.

Ważna przesłanka prezentowanej metody brzmi następująco: nauczając jakiegokolwiek języka jako obcego, należy nieustannie uaktualniać rozstrzygnięcia konkretnych zagadnień tradycyjnych teorii lokalnych. Dzięki temu można uniknąć konfliktów wynikających z różnic między wiedzą o własnych językach narodowych a języku obcym. Dydaktyk winien zatem starać się przedstawiać przedmiotowy język w taki sposób, aby studenci, którzy nie znają jeszcze ani języka, ani też jego lokalnej – często nawet całkiem odrębnej – terminologii gramatycznej, byli w stanie wstępnie konstruować pewne wyobrażenia o nim w kontraście z innymi językami (którymi władają).

Należy jednak pamiętać, że w językoznawstwie ogólnym najczęściej – niestety – nie mamy do dyspozycji wypróbowanych ogólnych pojęć i teorii (poza wyjątkami w dziedzinach takich, jak fonologia i morfologia). Elementem ostatecznym i decydującym udanego poznawania języka polskiego jako obcego pozostają zatem pasja i zaangażowanie samego uczącego się.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, teoria językoznawcza, praktyka dydaktyczna

Ce qui est nouveau (dans les vingt dernières années) en ce qui concerne l'apprentissage du polonais comme langue seconde, c'est la place de la Pologne en Europe, en particulier dans l'Union Européenne, son dynamisme économique qui entraîne aussi une dynamique culturelle. De nombreux professionnels étrangers ont besoin d'acquérir rapidement une maîtrise efficace du polonais. Cela change complètement le profil des apprenants : des amoureux de Chopin ou des sympathisants de Solidarność on est passé à des acteurs économiques motivés. Les étrangers parlant polonais ne sont plus des cas uniques faisant sensation : les programmes de radio et TV polonais en invitent de plus en plus nombreux, originaires de tous les continents et maniant bien la langue

L'enseignement du polonais aux étrangers a une tradition assez longue. En témoigne la création dans la deuxième moitié du XXe siècle des centres comme Polonicum à Varsovie et le centre de Cracovie, puis dans plusieurs universités polonaises dont Katowice, Lublin, Toruń ... qui remontent à plusieurs décennies et l'action des pionniers qui furent à l'origine de ces centres. Il convient d'insister sur le fait que, depuis le début de cet

enseignement, le polonais a un atout original ; il peut s'appuyer sur une importante diaspora qui est la courroie de transmission entre les locuteurs natifs et les locuteurs seconds. C'est pourquoi, il ne faut pas s'étonner que les „Gaulois” enseignant le polonais en France demeurent rares. Le prestige d'une langue est sans doute lié à son rayonnement au-delà des natifs mais il faut tirer parti de la situation particulière du polonais qui peut s'appuyer sur sa diaspora qu'il faut encourager et aider à cultiver la langue de ses origines. Cela devient d'autant plus facile que les résultats de la recherche en neurosciences prouvent que les enfants bilingues ont un développement intellectuel meilleur que les monolingues, ce qui peut encourager les Polonais de la diaspora à transmettre leur langue à leurs enfants. A cela s'ajoute la meilleure image de la Pologne dans le monde depuis le pontificat de Jean-Paul II, la lutte de Solidarność, la fin du système soviétique et l'entrée dans l'Union Européenne avec les succès économiques de la Pologne. Suivant les goûts et les intérêts des étudiants, leur décision d'apprendre le polonais peut être motivée par le fait qu'ils aient entendu parler de Polonais célèbres dans les domaines les plus divers tels que, pour ne donner que quelques exemples, Marie Curie, Andrzej Wajda ou Wojciech Kilar jusqu'aux plus récentes gloires internationales du sport comme le footballeur Robert Lewandowski ou la joueuse de tennis Iga Świątek.

Non seulement le polonais est aujourd'hui² l'une des 24 langues officielles de l'UE mais il est par le nombre d'habitants connaissant le polonais comme langue maternelle ou apprise (10% des habitants de l'UE en 2020) la 6e langue après l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Le polonais est aussi par le nombre de locuteurs natifs (38 millions en 2020 en Pologne même – 5^e pays d'Europe par le nombre d'habitants sans compter les émigrés polonais installés dans d'autres pays membres de l'UE) – la 1ère langue slave de l'UE à côté du bulgare, du croate, du slovaque, du tchèque et du slovène.

Pour réussir la promotion du polonais langue étrangère, c'est-à-dire pour encourager les apprenants à choisir le polonais, les enseignants

² D'après les données concernant 2020 accessibles sur les sites Internet de l'Union Européenne.

doivent faire un effort particulier puisque pour ce qui est de la diffusion dans le monde actuel, leur langue ne peut rivaliser avec l'anglais ou le chinois. De quel effort s'agit-il ? Outre le recours au rayonnement culturel et au développement rapide de l'économie polonaise depuis 30 ans, l'enseignant de polonais doit essayer de se faire comprendre facilement des apprenants afin de ne pas rebuter rapidement ceux qui ont été attirés par l'un des aspects de la réalité polonaise au point d'avoir envie d'en connaître la langue. Pour cela, il faut réduire au minimum le recours en classe de langue à la théorie elle-même : les apprenants n'ont pas que le polonais à apprendre, ils ne doivent pas avoir l'impression de perdre un temps précieux à des abstractions ou à des généralités qui leur semblent sans rapport avec la pratique communicative qu'ils souhaitent acquérir. Cependant, pour ne pas exposer inutilement à ses étudiants des théories et des termes techniques parfois discutables, l'enseignant lui-même doit être parfaitement au courant des théories linguistiques qui permettent de créer des tests et exercices efficaces pour améliorer la pratique des élèves ; sa situation est comparable à celle du psychologue qui sait pourquoi il propose telle tâche ou telle question à un patient sans avoir à lui expliquer quelles facultés cognitives il est en train de tester. Il ne faut pas rêver enseigner les langues sans faire l'effort de se tenir constamment au courant de la recherche en linguistique. Cette connaissance théorique permet de faire prendre conscience aux élèves d'abord dans leur propre langue maternelle (ou langue de référence commune de la classe, pour nous, le français) des structures linguistiques qui sont communes à toutes les langues humaines. Certains termes de la linguistique „nationale” polonaise, obscurs et abstraits dans leur traduction littérale, ne peuvent que dégoûter de l'apprentissage d'une langue « si bizarre » (par sa terminologie grammaticale) aussi bien les natifs (ou ceux qui ont déjà quelques connaissances du fait de leurs origines) que les non natifs qui n'ont pour bagage que la connaissance de leur langue maternelle et d'au moins une autre langue, la plupart du temps l'anglais. Moi-même, en tant qu'enseignante de polonais à l'université Paris-Sorbonne, j'ai eu affaire autant à des débutants complets qu'à des personnes d'origine ayant une bonne pratique mais aucune connaissance théorique. Or, j'ai

pu constater au début de ma carrière, époque où je tentais de présenter de mon mieux les grammaires en vigueur en Pologne, que d'une part l'intuition des locuteurs natifs était parfois choquée par certains termes et concepts des grammairiens contemporains et que d'autre part, ces théories compliquaient plutôt la tâche des étrangers souvent fatigués par une terminologie différente de celle des autres langues d'Europe, pourtant de même famille indo-européenne. Par exemple, rien de plus déroutant pour un jeune adulte ayant un minimum de connaissances phonologiques et phonétiques que de voir présenter – dans le chapitre consacré à la prononciation en polonais – le terme de „consonnes durcies” qui est un concept morphologique (morphologique) d'origine historique et n'ayant aucune réalité phonétique dans la langue parlée actuelle. Même chose pour la théorie des cinq, six, sept, huit ou neuf „genres” du polonais avec le fatal néologisme du „genre masculin-personnel”³. Si au contraire on parvient à faire prendre conscience aux apprenants de certaines structures linguistiques qu'ils utilisent inconsciemment dans une langue qu'ils maîtrisent bien, il suffira de leur présenter des moyens permettant d'exprimer des structures comparables dans la langue seconde. Par exemple⁴, la catégorie de l'animation (avec l'opposition animé/non animé et humain/non humain) – qui existe aussi en français (et en anglais) bien qu'elle ne soit pas présentée dans la grammaire traditionnelle – permet d'éviter de subdiviser le „genre” du polonais en 7 ou 9 sous-catégories.

Certes, l'enseignement des langues aux étrangers n'est pas une discipline scientifique, c'est avant tout une pratique pédagogique mais elle ne peut que profiter des progrès de la recherche en linguistique et dans les disciplines proches notamment les neurosciences et les sciences de

³ J'ai consacré au problème du genre en polonais plusieurs articles présentant les résultats d'une recherche informatisée (cf. bibliographie ci-après). J'ai résumé les résultats de mes recherches dans le court texte en anglais ci-joint dans le même recueil.

⁴ Pour ne pas allonger l'exposé, je renvoie les personnes intéressées à quelques-uns de mes travaux sur les différents problèmes de linguistique théorique énumérés dans la présente présentation (voir la bibliographie ci-après).

l'information. Pour l'enseignement aux adultes qui doivent aujourd'hui en Europe apprendre au moins 2 langues secondes, il convient de disposer d'un ensemble de concepts permettant de comprendre le fonctionnement de toute langue quelle qu'elle soit. Il est donc utile de transmettre à l'occasion de l'enseignement des langues diverses une culture linguistique élémentaire commune – ce qui manque encore aujourd'hui aux spécialistes même avancés des langues et cultures étrangères qui restent prisonniers des traditions nationales dans leur discipline. D'ailleurs, la culture littéraire jouit encore de plus de prestige en société que la culture linguistique ; on aurait honte de ne pas connaître Victor Hugo ou Adam Mickiewicz mais qui s'inquiète de ne savoir définir un *phonème*, un *énoncé* ou le *temps* en grammaire (et non en philosophie) ? Cette culture linguistique élémentaire et commune (valable pour la description de toutes les langues) concerne la structure de toute langue humaine, donc au premier chef la double structuration en système d'unités à la fois distinctives et significatives, dont les mieux décrites sont celles du niveau audio-articulatoire, les phonèmes dont la combinaison produit des morphèmes, ensuite combinés en mots puis en syntagmes jusqu'aux unités permettant de transmettre de l'information : les énoncés. Les phonèmes (dont le total est d'environ une quarantaine dans la plupart des langues) permettent d'encoder de manière économique et efficace (sans avoir à prononcer une infinité de sons différents) le nombre infini d'unités significatives nécessaires à la communication. Si donc on peut facilement se passer aujourd'hui d'enseigner l'alphabet phonétique international et la transcription phonétique (puisque l'on dispose de moyens techniques pour faire écouter et répéter), on ne peut en revanche se passer de présenter aux apprenants adultes le système phonologique du polonais et de le comparer à celui de la langue première. Le recours à la phonologie, souvent présentée comme une discipline théorique abstraite difficile, sans rapport avec la pratique de la langue, permet pourtant de comparer la prononciation du polonais à celle de la langue maternelle de l'apprenant, d'attirer son attention sur les phonèmes qui n'existent pas dans sa langue première et sur la nécessité de travailler leurs différentes prononciations (réalisations phonétiques) dans des contextes

différents. De plus, l'orthographe polonaise étant presque entièrement phonologique (avec de rares exceptions de caractère étymologique dues à l'évolution du système phonologique depuis la Renaissance) il est gratifiant de montrer aux apprenants francophones la relative facilité de l'orthographe polonaise par comparaison avec la française, entièrement fondée sur l'étymologie (l'origine latine des morphèmes du français). Il me semble hors de doute que le meilleur exemple d'optimisation de l'enseignement pratique de la langue sur la base des connaissances scientifiques est celui de la phonologie (Ostaszewska, Tambor, 2000). En effet, l'apprentissage de la prononciation et de l'orthographe polonaises ne peut avoir de meilleures bases que celle du système des phonèmes polonais surtout si on le présente aux étudiants en le comparant avec le système des phonèmes de la langue maternelle ou principale des apprenants. L'apprentissage de la prononciation et de l'orthographe polonaises devient un jeu d'enfant quand on les fonde sur le système phonologique polonais.

La deuxième propriété universelle des langues du monde concerne la relation entre la forme des énoncés (prosodie, morphologie et syntaxe) et leur contenu sémantique et pragmatique (cf. A. Włodarczyk, H. Włodarczyk, 2008, 2013, 2019). Il se trouve là aussi un ensemble important de connaissances linguistiques universelles qu'on peut facilement expliquer en s'appuyant d'abord sur l'observation de la langue maternelle des apprenants. Faire prendre conscience du fonctionnement de la langue maternelle permet d'utiliser les connaissances jusque là inconscientes de la langue 1 dans le but d'accélérer l'acquisition de la langue 2. Pour faciliter le raisonnement, avant de donner des exemples de la langue seconde, il convient de s'appuyer sur des exemples en langue maternelle. Un résultat extrêmement positif est que les apprenants auront l'impression, en apprenant le polonais langue étrangère, de mieux comprendre comment fonctionne leur propre langue (dont ils se servent spontanément, sans réflexion). Dans l'enseignement du polonais à l'étranger, nous avons aussi parmi nos étudiants des locuteurs natifs parfois de bon niveau d'expression. Ces derniers m'ont souvent remerciée de les avoir aidés à mieux comprendre le français

et à mieux s'en servir en leur faisant prendre conscience de ce qui est semblable et différent entre le polonais et le français. Mais il est bon pour l'enseignant de garder en tête le principe suivant : dans l'enseignement d'une langue 2, il convient de recourir autant que nécessaire (mais pas plus) aux concepts et méthodes de la linguistique générale afin de faire prendre conscience des phénomènes linguistiques d'abord dans la langue maternelle pour ensuite faire acquérir les homologues dans la L2. On peut ainsi familiariser les apprenants avec la terminologie et les concepts communs aux langues humaines, par exemple, les catégories de temps, d'aspect, de modalité, d'abstrait/concret, animé/non-animé, humain/non-humain, personne etc., catégories qui peuvent être exprimées de différentes façons, grammaticales ou lexicales, dans différentes langues. Utiliser une base théorique moderne et à jour pour la description des langues permet de faire la part entre l'universel et le particulier (H. Włodarczyk, 2018b, 2022). En revanche, une terminologie particulariste risque de faire prendre pour particulier ce qui est universel, ou au moins commun dans les langues apparentées, et d'abord dans la famille des langues indo-européennes. Par ex. le genre en polonais n'a que trois valeurs différentes mais il se combine avec l'animation également à trois valeurs (non animé, animé non-humain et animé humain). A propos du genre qui se combine dans la morphologie avec l'animation mais aussi le nombre (singulier/pluriel) et le cas de la déclinaison, on peut rappeler que le polonais (comme les autres langues indo-européennes) est une langue synthétique (amalgamante), qui combine dans un seul morphème les valeurs de plusieurs catégories, à la différence des langues agglutinantes comme le turc. Enfin, il faut savoir profiter des ressemblances importantes entre les langues slaves lorsqu'on s'adresse soit à des apprenants dont la langue première est une autre langue slave soit à des apprenants qui ont appris une autre langue slave avant le polonais⁵. Cela est utile, par exemple, pour enseigner

⁵ Pour une mise en parallèle avec le russe et le français, cf. Włodarczyk, 2009a, 2009b, 2012b.

l'emploi de l'aspect verbal (Włodarczyk, 1995, 2003, 2009a; Walkiewicz, Włodarczyk, 2012) ou l'emploi des constructions impersonnelles, c'est-à-dire des phrases où le sujet n'apparaît pas (Włodarczyk, 1993, 2009b).

De plus, avec le développement de la linguistique cognitive et de l'ethnolinguistique cognitive (Bartmiski, 2009), les linguistes savent aujourd'hui que la connaissance de la culture joue aussi un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue. La compréhension d'un énoncé n'est possible que si, outre le contenu exprimé de manière explicite, le destinataire tient compte de tout le savoir implicite partagé par les participants de la situation énonciative. Pour comprendre un énoncé polonais, il faut connaître non seulement les règles de la langue polonaise elle-même mais aussi connaître au moins un peu la géographie, l'histoire, la littérature ou même la cuisine, en fait tout ce qui compose une culture et la différence de ses voisines. Une certaine circularité de la situation des apprenants à leurs débuts tient au fait que la langue est en même temps le meilleur accès à la culture puisque tous les textes fondateurs de cette culture sont rédigés dans cette langue. C'est pourquoi plus les cultures sont éloignées dans le temps et l'espace plus l'apprentissage des langues est difficile. Entre la France et la Pologne, la difficulté est moyenne : les deux langues et les deux cultures possèdent, à côté de différences non négligeables risquant de provoquer des malentendus, de très nombreux points communs – dus à l'histoire partagée de la culture européenne (depuis le Moyen-Âge jusqu'à nos jours) – qui facilitent l'apprentissage respectif des deux langues.

Quels que soient les efforts de l'enseignant, un adulte n'apprend jamais mieux une langue que s'il y trouve un intérêt personnel et qu'il s'y investit fortement, or cela dépend en grande partie du prestige social et de la reconnaissance qu'il peut en retirer. Un certain espoir est permis avec les possibilités qui s'ouvrent aujourd'hui d'utiliser le polonais au plan international dans des activités professionnelles prestigieuses que ce soit dans le domaine public ou privé.

Bibliographie

- Bartmiński J., 2009, *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*, Equinox, London.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, 2nd ed., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Walkiewicz A., Włodarczyk H., 2012, *Revisiting the Correspondence between the Polish Imperfective Aspect and the French Imparfait in the Distributed Grammar (DG) Framework*, „Studies in Polish Linguistics”, vol. 7, pp. 5–36.
- Włodarczyk H., 1995, *L'Apport de la linguistique théorique à la traduction du polonais en français : le problème du temps et de l'aspect au passé*, in: *Les contacts linguistiques franco-polonais*, ed. Z. Cygal-Krupowa, Travaux et recherches, Collection UL3, Presses Universitaires de Lille, Lille, pp. 13–27.
- Włodarczyk A., Włodarczyk H., 2008, *Roles, Anchors and Other Things we Talk About: Associative Semantics and Meta-Informative Centering Theory*, „Intercultural Pragmatics”, vol. 5, no. 3, pp. 345–365.
- Włodarczyk A., Włodarczyk H., eds., 2013, *Meta-Informative Centering in Utterances: Between Semantics and Pragmatics*, Companion Series in Linguistics N°143, John Benjamins, Amsterdam.
- Włodarczyk A., Włodarczyk H., 2019, *Qu'est-ce au juste que la prédication ?*, „Bulletin de la Société de Linguistique de Paris”, vol. 114, fasc. 1, pp. 1–54.
- Włodarczyk H., 1993, *Sentences without a Nominative NP in Polish*, in: *Studies in Polish Inflectional Morphology and Syntax: Synchronic and Diachronic Problems*, eds. R. Laszkowski, G. Hentschel, Verlag Otto Sagner, München, pp. 209–228.
- Włodarczyk H., 2003, *L'Aspect perfectif comme hypercatégorie (approche cognitive), communication au XIIIe congrès des slavistes à Ljubljana en août 2003*, „Revue des Études Slaves”, vol. 74 (2–3), pp. 327–338.
- Włodarczyk H., 2004, *Les Centres d'intérêt de l'énoncé en polonais et en français*, in: *Énoncer – l'ordre informatif dans les langues*, eds. P. Cotte, M. Dalmas, H. Włodarczyk, Coll. Sémantiques, L'Harmattan, Paris, pp. 33–48.
- Włodarczyk H., 2008a, *Du bon (et du mauvais) usage des formes accentuées et atones des pronoms personnels en polonais*, in: *L'Enseignement du polonais en France*, eds. A. Grudzińska, K. Siatkowska-Callebat, Iles Assises, Société française d'Études Polonaises, Institut d'Études Slaves, Paris, pp. 39–48.

- Włodarczyk H., 2008b, *La place du temps dans la théorie cognitive de l'aspect (perfectifs d'achèvement et d'interruption en polonais et en russe)*, in: *Le Temps construit, Mélanges offerts à Jean-Paul Sémon*, ed. J. Breuillard, Institut d'Études Slaves, Paris, pp. 109–131.
- Włodarczyk H., 2009a, *Les Centres d'intérêt de l'énoncé et la cohérence textuelle en polonais et russe*, „Revue des Études Slaves”, vol. 80 (1–2), pp. 13–32.
- Włodarczyk H., 2009b, *Lingwistyka na polonistyce krajowej i zagranicznej w dobie filozofii informatyczno-logicznej*, „LingVaria”, no. 1 (7), pp. 65–79.
- Włodarczyk H., 2012a, *Les catégories du genre et de l'animation dans la grammaire polonaise*, in: *L'Enseignement du polonais en France*, eds. K. Siatkowska-Callebat, A. Synoradzka-Demadre, IIIe Assises, Centre Scientifique de l'Académie Polonaise des Sciences, Varsovie–Paris, pp. 25–38.
- Włodarczyk H., 2012b, *L'emploi des pronoms personnels en polonais (par contraste avec le russe et le français)*, in: *Études à la mémoire de Jean Breuillard, Revue des Études slaves*, vol. 83, fasc. 2–3, eds. S. Viellard, L. Troubetzkoy, S. Aslanoff, Institut d'Études Slaves, Paris, pp. 617–648.
- Włodarczyk H., 2018a, *Mnie czy mi? O użyciu zaimka pierwszej osoby w celowniku*, „Poradnik Językowy”, vol. 9, pp. 64–80.
- Włodarczyk H., 2018b, *O potrzebie wiedzy o języku polskim kompatybilnej z wiedzą o innych językach narodowych*, in: *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, vol. 5, *W kręgu (głotto)dydaktyki*, eds. A. Achtełik, K. Graboń, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, pp. 205–218.
- Włodarczyk H., 2022, *La Linguistique polonaise entre particularisme et universalisme*, in: *Volume offert à Maria Delaperrière, Assises de l'Enseignement du polonais*, éditions Eurorbem, Paris, pp. 105–124.
- Woliński M. et al., 2020, *Słownik gramatyczny języka polskiego*, wyd. IV online, <http://sgjp.pl/leksemy/#13589/a>.

HÉLÈNE WŁODARCZYK – emeritus professor at the Department of Slavic Studies, Paris-Sorbonne University (now Sorbonne-Université), Paris, France / emerytowany profesor doktor habilitowany, Wydział Sławistyki Uniwersytetu Paris-Sorbonne (obecnie Sorbonne-Université), Paryż, Francja.

As a French native speaker, the author learned Polish as a foreign language, and then for 30 years she was a lecturer of Polish language and literature at Sorbonne University. She conducted scientific research in the field of linguistics,

since the 1990s she has become familiar with computer methods (experimentation of selected problems of grammar theory using the Prolog programming language and building databases and their analysis using artificial intelligence tools collected in the SEMANA platform). Her most important scientific interests are: Polish, Slavic, general theoretical and interactive (computational) linguistics, Polish literature of the 20th century. Her most important publications include: André Włodarczyk and Hélène Włodarczyk, *The Interactive Method for Language Science and Some Salient Results*, in: *Zagadnienia Naukoznawstwa (Problems of Epistemology)*, Komitet Naukoznawstwa PAN, Warszawa, 2022, pp. 73–92; Andr e Włodarczyk and H el ene Włodarczyk, *Qu’est-ce au juste que la pr edication ?*, „Bulletin de la Société de Linguistique de Paris”, vol. CXIV (2019), fasc. 1, pp. 1–54.

Autorka niniejszego artykułu, rodowita Francuzka, uczyła się języka polskiego jako obcego, a następnie przez 30 lat wykładała język polski (i literatur  polsk ) na Uniwersytecie Paris-Sorbonne. Badania naukowe prowadziła w dziedzinie lingwistyki, a od lat 90. ubiegłego wieku zapoznawała się z metodami komputerowymi (eksperymentowanie w zakresie wybranych zagadnień z teorii gramatyki przy użyciu języka programowania Prolog oraz budowa baz danych i ich analiza za pomoc  narzędzi sztucznej inteligencji zebranych w platformie SEMANA). Zainteresowania naukowe badaczki obejmują następujące zagadnienia: polonistyka, slawistyka, lingwistyka ogólna. Najważniejsze publikacje to: *Lingwistyka na polonistyce krajowej i zagranicznej w dobie filozofii informatyczno-logicznej* (Kraków 2010), *O potrzebie wiedzy o języku polskim kompatybilnej z wiedz  o innych językach narodowych* (Katowice 2016), *Mnie czy mi? O użyciu zaimka pierwszej osoby w celowniku* („Poradnik Językowy” 9/2018).

E-mail: helene.wlodarczyk@sorbonne-universite.fr



Hélène Włodarczyk

 <https://orcid.org/0000-0003-0277-0490>

Sorbonne-Université
Paris, France

The Polish Language Is Not a Male-Chauvinistic Language

(A Computer-Aided Research on the Polish Gender
Category Presented in a Nutshell)

Język polski nie jest męskoszowinistyczny
(krótka informacja o wspomaganym komputerowo badaniu
nad rodzajem w języku polskim)

Abstract:

I took up the topic of grammatical gender in Polish due to the fact that the theories of 5, 7 and even 9 genders (including the so-called personal-masculine gender in plural) accepted in Poland since the second half of the 20th century give rise to unnecessary difficulties for foreigners attempting at correctly building Polish sentences such as *Matka i dziecko nie mogli się sobą nacieszyć*. ('Mother and child could not stop enjoying each other'). The research I conducted as part of interactive linguistics (using the Prolog artificial intelligence language and the SEMANA platform) showed that the theory distinguishing the category of gender from the category of animacy (as in comparative Slavic linguistics) is more economical and gives better results (than the theory of 9 genders) both in the analysis and production of utterances.

Additionally, due to the "personal-masculine" gender introduced into Polish grammar, there arose a debate on the possible "male-chauvinistic" character of the Polish language, and consequently of the entire Polish culture. In response to this, I argue that one should not too hastily identify grammatical categories with cognitive categories, especially since in all European languages I know, it is the masculine gender which is the unmarked gender (-feminine). It follows from this that the masculine gender has two meanings, one broad and more abstract (e.g., *man* as a human being in general) and one narrow indicating only men (e.g., *man* as a male person). Recently, however, the non-marked meaning of the masculine gender has been undermined by the so-called inclusive speech. In Polish, in the plural, the so-called masculine-personal form indicates either a group of men or a group of entities among which is at least one human being regardless of gender (in the utterance quoted above, in which the verb *nie mogli* ('could not') exhibits the so-called personal-masculine form, the feminine noun *matka* ('mother') and the neuter noun *dziecko* ('child') constitute a collective subject that occurs in grammatical agreement with the verb form in the masculine gender, acting as an exponent of the category of humanity (not "masculinity"). Thus, the so-called personal-masculine form is used with the unmarked gender meaning of a personal (or human) form (+*human*, -*feminine*). The research I conducted shows that in contemporary Polish the category of gender has the following

meanings: masculine, feminine, and neuter, and the category of animacy: inanimate (-animate), human animate (+animate, +human), and non-human or animal animate (+animate, -human).

Keywords: gender in Polish, interactive linguistics, linguistic view of the world

Abstrakt: W niniejszym artykule podejmuję temat rodzaju w języku polskim ze względu na fakt, że upowszechniane w Polsce od drugiej połowy XX wieku teorie pięciu, siedmiu, a nawet dziewięciu rodzajów (w tym tzw. rodzaju męskoosobowego) sprawiają cudzoziemcom niepotrzebne trudności w poprawnym budowaniu polskich zdań typu: *Matka i dziecko nie mogli się sobą nacieszyć*. Badania, jakie prowadziłam w ramach lingwistyki interaktywnej (za pomocą języka sztucznej inteligencji Prolog oraz platformy SEMANA), wykazały, że teoria odróżniająca kategorię rodzaju od kategorii żywotności (jak w porównawczej lingwistyce słowiańskiej) jest bardziej ekonomiczna i daje lepsze wyniki (niż teoria dziewięciu rodzajów) tak w analizie, jak i w produkcji wypowiedzi.

Ponadto wprowadzenie do gramatyki opisowej języka polskiego rodzaju męskoosobowego zapoczątkowało debatę nad rzekomo „męskozwinińskim” charakterem polszczyzny, a co za tym idzie – także całej kultury polskiej. W odpowiedzi na to twierzę, że nie można zbyt pochopnie utożsamiać kategorii gramatycznych z kategoriami kognitywnymi, zwłaszcza że w znanych mi językach europejskich odróżniających rodzaj męski od żeńskiego rodzajem nienacechowanym jest rodzaj męski (-żeński). Z tego wynika, że rodzaj męski ma dwa znaczenia – szerokie i bardziej abstrakcyjne (np. człowiek) albo wąskie, wskazujące tylko na mężczyzn (np. mężczyzna). Ostatnio jednak charakter nienacechowany rodzaju męskiego został podważony przez tzw. mowę inkluzywną. W języku polskim w liczbie mnogiej tzw. forma męskoosobowa wskazuje albo na grupę mężczyzn, albo na grupę istot, wśród których znajduje się przynajmniej jedna istota ludzka niezależnie od płci – jak w cytowanym przykładzie wypowiedzi, w której czasownik *nie mogli* ma tzw. formę męskoosobową, a *matka* (rzeczownik rodzaju żeńskiego) i *dziecko* (rzeczownik rodzaju nijakiego) stanowią zbiorowy podmiot, który występuje w zgodzie z formą czasownika w rodzaju męskim jako wykładnik kategorii ludzkości (a nie „męskoosobowości”). Zatem tzw. forma męskoosobowa jest użyta z nienacechowanym znaczeniem rodzaju (-feminine) oraz z nacechowanym znaczeniem formy osobowej, czy inaczej ludzkiej (+human). Z przedstawionych badań wynika, że w języku polskim kategoria rodzaju ma obecnie następujące znaczenia: męski, żeński i nijaki, a kategoria żywotności: nieżywotny (-animate), żywotny ludzki (+animate, +human) i żywotny nie-ludzki (+animate, -human).

Słowa kluczowe: rodzaj w języku polskim, lingwistyka interaktywna, językowy obraz świata

For more than 50 years, both native and foreign students have been taught that Polish is an exotic language having from 5 (Mańczak, 1956) up to 9 genders (Saloni, 1976; Przepiórkowski, 2003). As an amazing consequence, in recent years, the development of so-called *cognitive linguistics*¹ has given rise to the idea that Polish is supposed to be a male-chauvinistic language due to grammatical descriptions using the term “masculine-human” gender in plural number (Pol. *rodzaj męskoosobowy*), which apparently leads to the reduction of the class of human beings in Polish grammar to male only.

¹ I mean here by “cognitive” not the interdisciplinary research between linguistics and neuroscientists, but the approach proposed in linguistics by Ronald Langacker.

The computer-aided research carried out at CELTA (Centre de Linguistique Théorique et Appliquée) research centre with the SEMANA platform² led us to call into question the contemporary theory of gender in Polish grammar (Sauvet & Włodarczyk A. & H., 2008; Włodarczyk H., 2008, 2009, 2012, 2018). We carried out the attempt at describing Polish gender morphology using the often accepted theory of 5 (up to 9) gender values. In view of the inconsistent results we obtained³, we had to put forward another theory that sets apart the *gender* category (with its three values: *masculine*, *feminine*, and *neuter*) from the *animacy* category (*inanimate*, *animate-non-human*, and *animate-human*). Therefore, we ruled out the so-called male-personal gender value (*rodzaj męskoosobowy*). Although Polish morphology uses amalgamated forms, it seems justified to separate the said categories just as we separate the *case*, *gender*, and *number* which are expressed by a single morpheme, for instance, the *-a* with the three meanings: nominative case, feminine gender, and singular number in the noun: *dziewczyn-a* ('girl').

Moreover, the syntax of subject-verb agreement in utterances having more than one subject noun phrase (with a multiple subject, cf. Karolak, 1984) brings evidence of the relevance of the \pm human semantic feature in Polish morphology and syntax. At the same time, it can be demonstrated that the characterization of the form *-li* of verbs (3rd person plural in the past tense) as "masculine-human" is misleading, since multiple subjects which do not contain any "masculine-human" noun, nonetheless agree with this form.

² The SEMANA software was designed for CELTA by André Włodarczyk (2007) and Georges Sauvet (2008). It has been presented in A. Włodarczyk and H. Włodarczyk (2019), and on the website <http://celta.paris-sorbonne.fr/anasem/Semana-Corner/index.html>

³ Using the SEMANA platform database builder we could gather and analyze as many samples of expressions as necessary. Indeed, SEMANA makes it possible to easily gather in the database hundreds of examples randomly found in corpora. The platform database builder does not only help to add or remove attributes but its statistical algorithms reveal when the database is exhaustive enough to account for all the possible language uses and attributes configurations.

- (1) *Matka i dziecko patrzyli na siebie.*
 Mother and child were looking at each other
 Nom Fem +Hum Sing Nom Neu +Hum Sing Past 3rd Pers Plur +Hum
 ‘The mother and her child were looking at each other.’
- (2) *Dziecko i pies patrzyli na siebie.*
 Child and dog were looking at each other
 Nom Neu +Hum Sing Nom Masc -Hum Sing Past 3rd Pers Plur +Hum
 ‘The child and the dog were looking at each other.’

From the observation of such utterances as (1) and (2) above I proposed to consider the form *-li* as +Hum without any gender specification and the opposite *-ły* as -Hum as well without any gender specification. When the subject phrase is composed of more than one noun, it is sufficient that one of these nouns refers to a human being (of any sex) to trigger the use of *-li*. As a matter of fact, verbs in past plural have two possible endings: *-li* or *-ły*. But the difficulty for linguists to describe these forms results from the fact that each of them has two meanings depending on the gender and animacy category of the subject noun with which the verb is used. Thanks to our platform SEMANA designed for interactive research in linguistics (Włodarczyk H., 2009), we built a database collating examples of uses of the forms *-li* and *-ły*. As a result of the analysis of the database with data-mining tools, we could represent the oppositions of these forms by the following grid (ENT means *entity*):

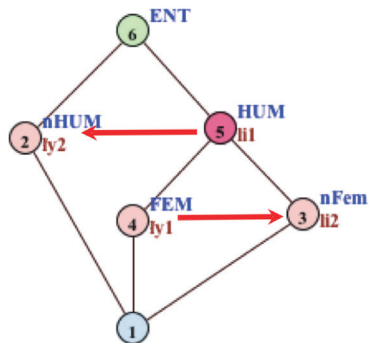


Figure 1

We put forward the hypothesis that two privative oppositions (4 different meanings) are expressed by only two forms:

- (a) on the one hand, we have the opposition between: $-li_1$ (+hum) and $-ly_2$ (-hum);
- (b) on the other hand, the opposition between $-ly_1$ (+fem) and $-li_2$ (-fem).

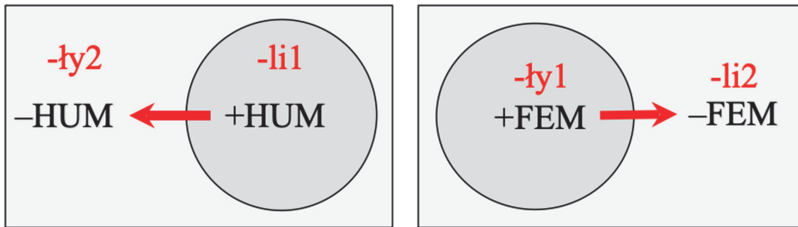


Figure 2

Thus, one should recognize that in contemporary Polish, nouns designing women are not treated as nouns designing non-human entities (which is currently interpreted as the result of a “male-chauvinistic” worldview) but rather as a special “marked” or distinguished class among human entities.

In conclusion, it appears that as far as the classification of nouns is concerned, Polish replaced in the plural the *animate/inanimate* opposition – common to other Slavic languages (e.g., Russian) where it is present both in singular and in plural forms of masculine nouns – with a *human/non-human* opposition as in contemporary English. That would rather reflect an anthropocentric *Weltanschauung* also very common in most European languages. However, one should not consider that the grammatical categories of a given language directly reflect the image of the world in the mind of people who speak that language. Although in prehistory, such close relations between language and worldview might have been possible, however, in historical times, grammatical categories are purely morphological devices playing an important role in syntax. Thus, although it is widespread and fashionable in present times, one should not confuse *gender* in language and *sex* in society. The fact that a *table* is feminine in French and masculine in Polish has

no philosophical consequences. It would be equally grotesque to pretend that languages like French and Polish – in which nouns designating inanimate objects have gender forms – are “animist” languages.

Bibliography

- Karolak S., 1984, *Składnia wyrażeń predykatywnych*, in: *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, ed. S. Urbańczyk, vol. 1, *Składnia*, ed. Z. Topolińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984, pp. 11–212.
- Mańczak W., 1956, *Ile jest rodzajów w języku polskim?*, „*Język Polski*”, R. XXXIV, pp. 116–121.
- Przepiórkowski A., 2003, *A Hierarchy of Polish Genders*, in: *Generative Linguistics in Poland: Morphosyntactic Investigations*, eds. P. Bański, A. Przepiórkowski, Instytut Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa, pp. 109–122.
- Saloni Z., 1976, *Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim*, in: *Kategorie gramatyczne grup imiennych we współczesnym języku polskim*, eds. S. Urbańczyk, J. Basara, K. Rymut, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, pp. 41–75.
- Sauvet G., Włodarczyk A., Włodarczyk H., 2008, *Morphological Data Exploration – Using the Semana Platform (Feature Granularity Problem in the Definition of Polish Gender)*, CASK Sorbonne 2008, Language Data Mining International Conference, June 13th–14th, Université Paris-Sorbonne (Paris 4), <http://celta.paris-sorbonne.fr/anasem/papers/miscelanea/PolishGender.pps>.
- Włodarczyk A., Włodarczyk H., 2019, *The Interactive Method for Language Science and Some Salient Results*, „*Zagadnienia Naukoznawstwa*”, vol. 3 (221), Komitet Naukoznawstwa PAN, Warszawa, pp. 73–92. <http://celta.paris-sorbonne.fr/anasem/papers/miscelanea/PolishGender.pps>
- Włodarczyk H., 2009, *Lingwistyka na polonistyce krajowej i zagranicznej w dobie filozofii informatyczno-logicznej*, „*LingVaria*”, no. 1 (7), pp. 65–79.
- Włodarczyk H., 2012, *Les catégories du genre et de l'animation dans la grammaire polonaise*, in: *L'Enseignement du polonais en France*, eds. K. Siatkowska-Callebat, A. Synoradzka-Demadre, IIIe Assises, Centre Scientifique de l'Académie Polonaise des Sciences, Varsovie–Paris, pp. 25–38.

Włodarczyk H., 2018, *O Potrzebie wiedzy o języku polskim kompatybilnej z wiedzą o innych językach narodowych*, in: *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, vol. 5, *W kręgu (glotto)dydaktyki*, eds. A. Achtełik, K. Graboń, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, pp. 205–218.

HÉLÈNE WŁODARCZYK – emeritus professor at the Department of Slavic Studies, Paris-Sorbonne University (currently Sorbonne-Université), Paris, France / emerytowany profesor doktor habilitowany, Wydział Sławistyki Uniwersytetu Paris-Sorbonne (obecnie Sorbonne-Université), Paryż, Francja.

Hélène Włodarczyk was the founder and director of the Centre de Linguistique Théorique et Appliquée (CELTA), Université Paris-Sorbonne – Paris IV (2000–2014). At CELTA, linguistic research was conducted on the three families of modern Indo-European languages (Romance, Germanic, and Slavic). Her main scientific interests include: Polish, Slavic, general theoretical and interactive (computational) linguistics, and Polish literature of the 20th century. Among her major publications are: *The Interactive Method for Language Science and Some Salient Results*, „Zagadnienia Naukoznawstwa (Problems of Epistemology)”, Komitet Naukoznawstwa PAN, Warszawa 2022, pp. 73–92; *Qu'est-ce au juste que la prédication ?*, „Bulletin de la Société de Linguistique de Paris”, t. CXIV (2019), fasc. 1, pp. 1–54 (both co-authored with André Włodarczyk).

Założycielka i dyrektorka Centre de Linguistique Théorique et Appliquée (CELTA), Université Paris-Sorbonne – Paris IV (2000–2014). Prowadzono tam badania językowe nad trzema rodzinami współczesnych języków indoeuropejskich (romańskimi, germańskimi i słowiańskimi). Zainteresowania naukowe badaczki to: polonistyka, sławistyka i językoznawstwo ogólne. Najważniejsze publikacje: *Lingwistyka na polonistyce krajowej i zagranicznej w dobie filozofii informatyczno-logicznej* (Kraków 2010), *O potrzebie wiedzy o języku polskim kompatybilnej z wiedzą o innych językach narodowych* (Katowice 2016), *Mnie czy mi? O użyciu zaimka pierwszej osoby w celowniku* („Poradnik Językowy” 9/2018).

E-mail: helene.wlodarczyk@gmail.com



Miroslav Hrdlička

<https://orcid.org/0000-0001-9894-412X>

Sveučilište u Zagrebu
Zagreb, Hrvatska

Što je zajedničko hrvatskom cvrčku i poljskom hruštu? Odabrane razlike u glasovima i grafiji između hrvatskog i poljskog

What do Croatian Cricket and Polish Beetle Have in Common?

Selected Sound and Graphemic Differences between Croatian and Polish

Abstract: Croatian and Polish, being genealogically related languages, share a lot of features, yet there are certain differences in the sound systems and alphabets of the two languages. Both languages use the Latin alphabet and share most of the letters but some graphemes and sounds differ. Therefore, the goal of the paper is to provide an overview of the main differences between Croatian and Polish sound and graphemic systems as illustrated by two selected poems (respectively, *Cvrčak* [Cricket] by Vladimir Nazor and *Chrzyszcz* [Beetle] by Jan Brzechwa). Some of the differences may be explained from a historical perspective. Thus, it is demonstrated how in the two languages in question, which both come from Proto-Slavic, some sounds developed in discrepant ways. What is more, the modern Croatian and Polish are also dissimilar when it comes to accent, which is briefly discussed in the text.

Keywords: Croatian, Polish, sound system, graphemes

Co mają wspólnego chorwacki świerszcz i polski chrzyszcz?

Wybrane różnice w głoskach i grafii między językiem chorwackim a polskim

Abstrakt: Chorwacki i polski jako języki pokrewne mają wiele cech wspólnych, jednak między poszczególnymi głoskami i literami widoczne są pewne różnice. Oba języki używają alfabetu łacińskiego i większość liter jest taka sama, ale niektóre znaki się różnią, to samo dotyczy niektórych głosek. Celem niniejszego artykułu jest przegląd najważniejszych różnic w zakresie chorwackiego i polskiego systemu głoskowego i grafii na podstawie dwóch wybranych wierszy (*Chrzyszcz* Jana Brzechwy i *Cvrčak* Vladimira Nazora). Pewne różnice można wyjaśnić z historycznojęzykowego punktu widzenia. Pokazano, jak w dwóch językach wywodzących się ze wspólnego prajęzyka – prasłowiańskiego – głoski rozwijały się inaczej. Współczesne języki chorwacki i polski różnią się też na poziomie akcentowym, co także jest krótko opisane.

Słowa kluczowe: chorwacki, polski, system głoskowy, grafia

Uvod

U početcima mog učenja poljskog jezika, nisam o samom jeziku mnogo znao, bio mi je prilično velika nepoznanica. Jedan je od mojih prvih susreta s, tada mi neobičnim, glasovima poljskog bili su početni stihovi pjesme Jana Brzechwe *Chrząszcz*:

W Szczebrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie
 I Szczebrzeszyn z tego słynie.
 Wół go pyta: „Panie chrząszczu,
 Po co pan tak brzęczy w gąszczu?”
 „Jak to – po co? To jest praca,
 Każda praca się opłaca”.

Ono što je prvo moguće primijetiti, posebice osobi koja nije dotad imala značajnijeg kontakta s poljskim jezikom, jesu teško izgovorljive glasovne skupine *šč*, *hš*, *bž*, *šč*. Dojam je bio da je nemoguće razaznati koje se riječi kriju u tim stihovima, čemu ni pisani oblik nije pomogao jer način čitanja riječi prema pravilima hrvatskog jezika nije davao odgovarajuće zvukove. Ubrzo sam saznao da je to pjesma koja ne oslikava nužno efoniju poljskog jezika u pravom svjetlu, te da može služiti vježbanju izgovora kroz „lomljenje jezika“.

To me podsjetilo na pjesmu čiji početni stih ima sličnu uporabu u hrvatskom jeziku, *Cvrčak* Vladimira Nazora:

I cvrči, cvrči cvrčak na čvoru crne smrče
 Svoj trohej zaglušljivi, svoj zvučni, teški jamb...
 Podne je. – Kao voda tišinom razl'jeva se.
 Sunčani ditiramb.

Prvi stih ove pjesme onomatopejski oslikava zvuk kojim se glasa cvrčak, ali samim tim kroz glasovne skupine *cvr*, *cr*, *smr* otežava izgovor. Time se postiže sličan učinak kao i kod poljske pjesme o hruštu, ali

različitim odnosno djelomično različitim stilskim figurama. Onomatopeja je prisutna u hrvatskoj pjesmi, dok u obje nalazimo aliteraciju.

Zanimljivo je da su akteri u obje pjesme kukci, malena bića koja žive u prirodi i važna su za njezino funkcioniranje. Nije neobičan ni izbor cvrčka i hrušta kao lirskih subjekata u hrvatskoj i poljskoj pjesmi, s obzirom da oba kukca svoje nazive duguju upravo zvukovima koji nas okružuju. Tako *cvrčak* dolazi od glagola *cvrčati* te se onomatopejska osnova *-skverk*, kojom se oponaša prirodni ili umjetni zvuk izazvan ljudskim radom, nalazi u svim slavenskim jezicima, osim u ukrajinskom i ruskom (Skok, 1971: 284). To nam potvrđuje *Wielki słownik języka polskiego* u kojem nalazimo da poljska riječ *świerszcz* (hrv. cvrčak) vuče porijeklo od psl. glagola **svřčati* / **svřkati*, kojim se oponašao zvuk, u značenju *cvrkatati*. Glasovna skupina *-szcz* pojavila se analogijom s nazivima poput *chrzqszcz* (hrušt), *kleszcz* (krpelj).

Poljska riječ *chrzqszcz* potječe iz psl. riječi *chręšćb* [*< *chręst-jb*], to što šušti, naziv vršitelja radnje sa sufiksom* *-jb* od psl. **chręstati* / **chręstēti* / **chręstīti*. Naziv kukca sa šuštećim krilcima (Boryś, 2005: 70).

Etimologija je hrvatske riječi *hrušt* iz psl. **xrōšćb* i csl. **xrōštъ*, sufiksom *-jb* izvedeno od psl. **xrōstъ* i csl. **xrōstъ*, što su očito riječi kojima se opisuje zvuk (Gluhak, 1993: 267).

Vidljivo je da hrvatski i poljski, kao dva jezika koja pripadaju porodici slavenskih jezika odnosno imaju podrijetlo u zajedničkom praslavenskom, dijele neka obilježja i moguće je između njih pronaći sličnosti. No, upravo nam današnji oblici navedenih riječi pokazuju da su se u njihovom razvoju javljale razlike te zahvaljujući njima danas govorimo o srodnim, ali zasebnim i samostalnim jezicima. Iako oba jezika koriste latinično pismo, određenu diferencijaciju nalazimo u samom pogledu na abecede dvaju jezika.

Poljska abeceda:

A a b c ć d e e f g h i j k l ḷ m n ń o ó p r s ś t u w y z ź ż

Hrvatska abeceda:

A b c ć č d dž đ e f g h i j k lj m n nj o p r s š t u v z ž

Iz usporednog se prikaza vidi da je većina grafema zajednička, ali i da postoje oni u obje abecede koje, bez prethodnog učenja poljskog odnosno

hrvatskog izgovora nije lako odgonetnuti i pročitati. Tako u poljskom nalazimo deset grafema koje hrvatska abeceda ne sadrži. To su: *q, ɛ, y, ł, ń, ó, ś, ź, ż, w*. S druge strane, u hrvatskom, za razliku od poljskog, imamo sljedeća grafeme: *č, dž, đ, lj, nj, š, ž*. Na primjeru odabranih razlika, razmotrit ćemo gdje je i kako došlo do određenih diferencijacija u jezičnom razvoju koje su dovele do različitih grafema i glasova u opisivanim jezicima.

Nosni samoglasnici *q, ɛ*

Poljski je jezik od praslavenskog naslijedio nosne (nazalne) samoglasnike *q* i *ɛ* i jedini je slavenski jezik u kojem su se oni očuvali do danas. Ti su samoglasnici od praslavenskog jezika prošli kroz promjene te, iako su u praslavenskom postojala dva nazala kao i u poljskom, njihovo postojanje nije bilo konstantno u istom obliku i ne radi se o istim nazalima u istim riječima kao u prošlosti.

Budući da postoje glasovi, potrebni su i grafemi kojima ih zapisujemo te su to upravo dva navedena, koji se najčešće opisuju kao *a* i *e* „s repićem“. Zanimljivo je da nazal koji zapisujemo grafemom *q* ne izgovaramo kao nazalno *a*, nego kao nazalno *o*, za što je u ranijim stadijima poljskog jezika bio korišten grafem *o*. Nazal iz kojeg se današnji *q* razvio zvučao je u prvoj polovici 16. stoljeća kao stražnje, zatvoreno, *a* te mu je iz tog razloga dodijeljen grafem *q*. Iako je kasnije, u 17., a na nekim područjima možda i 18. stoljeću poprimio zvuk nosnoga *o*, kakav je zadržao do danas, znak koji je već bio u upotrebi nije se promijenio (Walczak, 1999: 136–137). U suvremenom poljskom jeziku dolazi do asinkronog, dvo-glasnog izgovora nosnih samoglasnika, ovisno o njihovom susjedstvu, ali zapis se vrši jednim od navedenih grafema (Ostaszewska, Tambor, 2005: 58–59).

U hrvatskom su jeziku nazali izgubljeni u 12. stoljeću, što potvrđuju spomenici iz tog razdoblja te je stražnji nosni samoglasnik prešao u *u*, a prednji u *e* (Mihaljević, 2002: 178). Dakle, u suvremenom hrvatskom jeziku nosnih samoglasika nema i najčešće je refleks starih nazala *u* ili *e*:

język – jezik

ręka – ruka

ząb – zub

mąż – muž

(Kryżan-Stanojević et al., 2008: 40).

Ó (u)

Osim dvaju nosnih samoglasnika, važno je istaknuti i jednu samoglasničku razliku između poljskog i hrvatskog koja se odnosi na grafemski zapis, dok je izgovor glasova isti. Iako se u oba jezika kose crte iznad slova koriste za zapis mekih suglasničkih glasova (ć,ń,ś,ź), u poljskom se kosa crta nalazi i u grafemu ó, kojim se označava samoglasnički glas *u*. Kao i mnogim drugim pravopisnim zanimljivostima, podrijetlo je ovoj u povijesnojezičnim razlozima. Pomoću crtice iznad slova označavano je tada postojeće zatvoreno *o* (polj. *o pochylone*) u 16. stoljeću. Taj je samoglasnik bio izgovaran kao prijelazni između *o* i *u* te je razlika sa samoglasnikom *o* bila označavana i u pismu. Na prijelazu 18. u 19. stoljeće u poljskom je jeziku prestao postojati zatvoreni samoglasnik *o*, ali se u pismu zadržala razlika između *u* i ó, na mjestima prijašnjeg zatvorenog *o*. Za to je zaslužan Onufry Kopczyński, autor poljske gramatike *Gramatyka dla szkół narodowych*, koji je uveo pisanje crtice iznad *o* malo prije nego što je zatvoreno *o* izišlo iz upotrebe i stopilo se s *u* (Walczak, 1999: 228, 231). Poljski jezik u dijalektima još čuva razliku u izgovoru, no standardni je jezik više ne poznaje.

Ch/h

Sama nam riječ od koje smo krenuli – *chrząszcz* – ukazuje na neke razlike u pismu i u izgovoru između dvaju slavenskih jezika. Grafem *h*, koji je u upotrebi u hrvatskom jeziku, postoji i u poljskom, ali glas koji označuje moguće

je označiti i digrafom *ch*. Prema Malinowskom (2011: 279), radi se o istom stražnojezičnom tjesnačnom samoglasniku (polj. *spółgłoska tylnojęzykowa szczelinowa*) – bezvučno *ch* – u književnom poljskom jeziku kao i u korijenjskim poljskim narječjima. Usprkos dvama načinima zapisa, većina Poljaka izgovara *ch* i *h* na isti način, a samo manji dio onih koji žive na određenim područjima mogu ih izgovarati drugačije. Tako u poljskom jeziku nalazimo riječi poput *hałas* (hrv. *buka*), *herbata* (hrv. *čaj*), *hrabia* (hrv. *grof*), ali i *chleb* (hrv. *kruh*), *chłop* (hrv. *seljak*), *Chorwat* (hrv. *Hrvat*). Razlika između riječi koje se zapisuju pomoću različitih grafema vezana je uz jezično posuđivanje, i to za one posuđenice koje su u poljski ušle preko pisma, a ne preko govora. Digraf *ch* preuzet je iz latinskog jezika i u suvremenom ga poljskom nalazimo i u riječima stranog podrijetla i u onima domaćega, dok grafem *h* dolazi samo u riječima stranog podrijetla (Malinowski, 2011: 279).

Rz (ż, ś)

Za glas *ż* u poljskom jeziku nalazimo dva načina na koja ga možemo označiti, grafem *ż* i digraf *rz*. U hrvatskom ga označujemo sličnim grafemom kao što je prvi koji smo naveli, s tom razlikom što iznad *z* ne dolazi točka¹ nego kvačica. Dakle, glas *ż* se u hrvatskom označuje grafemom *ż*. Za razliku od poljskog, to je jedini način kojim ćemo navesti ovaj suglasnik u hrvatskom. Činjenica da poljski pravopis poznaje i digraf *rz* ima svoje razloge u povijesti poljskog jezika. U staropoljskom je jeziku postojalo meko *r*, koje je s vremenom počelo dobivati tjesnačnu artikulaciju. Ta je artikulacija prevagnula i postala glavnom, a s vremenom se glas izjednačio sa *ż* (Walczak, 1999: 85). U poljskim je spomenicima pismenosti ono zapisivano na različite načine: najčešće kao *rz*,

¹ Točku je iznad slova u poljskom jeziku predložio Stanisław Zaborowski u svom djelu *Orthographia seu modus recte scribendi et legendi Polonicum idioma* iz 1514. godine. Autor je smatrao da svako slovo latinske abecede mora imati u poljskom stalnu glasovnu vrijednost (Walczak, 1999: 132–133).

ali i kao *rs* i *rsz* (Klemensiewicz, 2009: 105). Zahvaljujući tim postupnim artikulacijskim promjenama (dodatna tjesnačna artikulacija – primat tjesnačne artikulacije – stapanje *rz* sa *ž*), danas se ovaj glas poljskog jezika u nekim riječima različito zapisuje, ali se jednako izgovara. Tako će se, primjerice, u riječima *rzecz* (hrv. stvar) i *żaden* (hrv. nijedan) početni fonem izgovoriti jednako, kao hrvatski glas *ž*.

Osim *ž*, digraf se *rz* izgovara i kao *š* u slučajevima kada dolazi do obezvučenja, kao primjerice u riječi *kurz* [kuš] (hrv. *prašina*). Ponekad se izgovaraju i fonemi od kojih se sastoji, *r* i *z*, kao u riječi *marznąć* [marznōć] (hrv. *smrzavati se*) (Kryżan-Stanojević et al., 2008: 18).

Olakšanje dvojbe o načinu pisanja poljskih riječi koje sadrže *rz/ž* govornici hrvatskog jezika mogu pronaći u činjenici da će se na mjestima gdje se u hrvatskom pojavljuje *r'* u poljskom naći *rz*, npr.:

hrv. *brijeg* – polj. *brzeg*

hrv. *griječ* – polj. *grzech*

hrv. *rijeka* – polj. *rzeka*

(Kryżan-Stanojević et al., 2008: 36).

Ć i Ą

Grafem *ć* zajednički je hrvatskom i poljskom te je u hrvatski pravopis i preuzet iz poljskog (IHJJ: Kratka osnova), dok se *ą* u poljskoj abecedi ne nalazi, već se glas koji njime označujemo u hrvatskom, u poljskom označuje digrafom *dź*. Iako u oba jezika glas *ą* vuče podrijetlo iz praslavenskog, on nije u njima u svim slučajevima genetski identičan. U poljskom je on kontinuiranija umekšanog *d* ispred prednjih samoglasnika, dok je u hrvatskom kontinuiranija praslavenskog **dj*, kao u riječima:

polj. *dzieci* (hrv. *djeca*); *miedza* (hrv. *međa*)

hrv. *djeca*; *međa*

(Dalewska-Greń, 1997: 98).

No, u oba je jezika kontinuirana praslavenski *d* u poziciji ispred **vj*, kao u riječi *predgrađe* (< **predgradbje*) (Dalewska-Greń, 1997: 99).

ś, ź

Kao što nam abeceda pokazuje, u poljskom postoje grafemi kojima se označuju glasovi *ś* i *ź* (dakle, meki izgovor *š* i *ž*), dok u hrvatskoj te grafeme ne nalazimo. U poljskom su jeziku *ś* i *ź* srednjojezični (*środkowojęzykowe*) suglasnici pri čijem se izgovoru jezik podiže prema nepcu (*palatum*) (Ostaszewska, Tambor, 2005: 40). Osim u poljskom, kao samostalni fonemi postoje i u donjolužičkom i crnogorskom standardnom jeziku (Bońkowski, 2022: 67). Poljski je od praslavenskog naslijedio određeni broj glasova i jedan se dio njih promijenio kroz jezični razvoj i te su promjene dovele do njegovog razvitka što je rezultiralo današnjim stanjem.

Walczak (1999: 84–85) navodi da su omekšani (*zmiękczone*) prednjojezični *s'*, *z'* (izgovarani kao u riječima *sesja* i *fuzja*) prešli u *ś* i *ź* – meki srednjojezični (polj. *miękkie środkowojęzykowe*). Ta se promjena vjerojatno dogodila početkom 13. stoljeća, ali nije zabilježena u pismu, s obzirom da tada još nije bilo ustaljenog pravopisa te su pisari zapisivali glasove na različite načine.

l, y

Između dvaju opisanih jezika važna je razlika i u tome što hrvatska abeceda sadrži samo jedno *i*, ono koje se u poljskom smatra mekim, dok poljski uz meko sadrži i tvrdo *i* koje se označuje grafemom *y*. Kao što je više navedeno, razlika je u tome što meko *i* omekšava glasove koji se ispred nje nalaze pa će se tako zapis *ci* čitati *či*, zapis *dzi* će se čitati *đi*, a zapis *si* će se čitati *ši* – dakle, kao meko *č*, meko *dž*, i meko *š*. Tvrdo

će *y* biti čitano tako da će suglasnik ispred biti izgovoren tvrdo. U hrvatskom taj grafem ne nalazimo, ali je glas prisutan u izgovoru ispred slogotvornog *r* u riječima kao primjerice *brk* (b^ʁrk), *vrpca* (v^ʁrpca), *mrk* (m^ʁrk) (Kryžan-Stanojević et al., 2008: 14).

Za razliku od hrvatskog, u poljskom meko *i* utječe na prethodni suglasnik tako što ga omekšava, kao u riječima:

ciasto (hrv. *tijesto*)

cicho (hrv. *tiho*)

siostra (hrv. *sestra*)

siedem (hrv. *sedam*).

Na isti će način glas *i* utjecati i na *dz*, koji će biti izgovaran kao *đ* odnosno *dzi* će biti izgovarano kao *đi*, što pokazuju sljedeći primjeri:

dziadek (hrv. *djed*)

dzieje (hrv. *povijest*).

ł, w

Osim grafema *y*, u poljskom za razliku od hrvatskog nalazimo i grafem *w*, dok hrvatsko *v* ne nalazimo u poljskoj abecedi. Hrvatski je *v* zubno-usnjeni sonant (Barić et al., 1997: 52), dok je poljski glas *w* zubnousnjeni (polj. *wargowo-zębowe*) tjesnačni (polj. *szczelinowe*) glas (Ostaszewska, Tambor, 2005: 34).

Razlika u abecedi između dvaju jezika očita je i u poljskom grafemu ł, dakle, prekriženo *l*, kakvo ne nalazimo među grafemima hrvatske abecede. To je stražnjojezični polusamoglasnički usnjeni (polj. *pólsa-mogłoskowe ustne*) (ibid.) glas, te je on po palatlnosti u opreci s mekim *l'* (tvrdo, obično *l* u poljskom jeziku nije u opreci s mekim *l'*) (Miha-ljević, 2002: 225). Taj je glas neslogotvorno *u* te se kao takav i izgovara u poljskom književnom jeziku. Nalazimo ga u riječima kao što su:

błąd (hrv. *pogreška*)
ładnie (hrv. *lijepo*)
młody (hrv. *mład*).

Ń

Grafemom se *ń* u poljskom jeziku označuje umekšano *n*, srednjojezični prednjotvrdonepčani (polj. *prepalatalne*) suglasnik (Ostaszewska, Tambor, 2005: 40). Hrvatski glas koji označujemo digrafom *nj* je prednjotvrdo nepčani sonant (Barić et al., 1997: 52). Kao što smo naveli, *n* je u poljskom moguće umekšati i pomoću samoglasnika *i* (primjerice *niania* (hrv. *dadilja*), ali određene se riječi zapisuju s grafemom *ń*:

koń (hrv. *konj*)
ogień (hrv. *vatra*)
plomień (hrv. *plamen*).

Naglasak

Osim razlike u glasovima i grafemima kojima ih zapisujemo, hrvatski se i poljski razlikuju i po naglasku. Naglasak riječi je isticanje jednog sloga nad drugima silinom, tonom i trajanjem (Barić et al., 1997: 66). U hrvatskom jeziku naglasak je tonski, karakterizira ga poseban ton u naglašenom slogu, dok u poljskom postoji dinamički naglasak čije je obilježje jači izgovor naglašenog sloga. Hrvatski je naglasak „slobodan“ i „pokretan“, što znači da može padati na različite slogove u riječi te da mjesto naglaska može biti različito u različitim oblicima iste riječi (Dalewska-Greń, 1997: 118–119).

Hrvatski književni jezik ima četiri naglaska, dva su kratka, a dva duga: kratkosilazni, kratkouzlazni, dugosilazni i dugouzlazni. Svaki se od njih

bilježi posebnim znakom – kratkosilazni: *kiša*, kratkouzlazni: *čovjek*, dugosilazni: *rijēč*, dugouzlazni: *rúka* (Hrvatska školska gramatika).

Za razliku od hrvatskog, u poljskom književnom jeziku naglasak je (gotovo) uvijek na predposljednjem slogu (polj. *akcent paroksytoniczny*), iako su odstupanja relativno česta.

Zaključak

Ovaj kratak pregled odabranih glasovnih i grafijskih razlika između hrvatskog i poljskog jezika ukazuje na neke elemente njihovog jezičnog bogatstva, kao i na njihove povijesnojezične poveznice. U dugotrajnom razvoju od praslavenskog, zajedničkog (pra)jezika iz kojeg su potekli, događale su se promjene kroz koje su se formirali kao suvremeni samostalni jezici. Međusobna je jezična povezanost prisutna i kroz upotrebu zajedničkog, latiničnog, pisma, kao i kroz određene utjecaje kod prilagodbe tog pisma potrebama jezika. Usprkos sličnostima koje dijele, pri učenju jezika nužno je upoznati se s razlikama, i s onima koje su očite, kao i s onima na koje je potrebno ukazati. A da je učenje stranog srodnog jezika izazov kao i zabava potvrđuju spomenuti cvrčak i *chrząszcz*, koji se vrlo dobro razumiju neovisno o zemlji u kojoj nam se obraćaju iz prirode.

Literatura

- Barić et al. = Barić E., Lončarić M., Malić D., Pavešić S., Peti M., Zečević M., Znika V., 1997, *Hrvatska gramatika*, Školska knjiga, Zagreb.
- Bońkowski R., 2022, *Fonemi /ś/ i /ź/ u poljskom i crnogorskom jeziku*, in: *Cetinjski filološki dani III*, ed. N. Vujović, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Department of Slavic and Eurasian Languages and Literatures, University of Kansas, Cetinje–Lawrence, pp. 67–75.

- Boryś W., 2005, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Brzechwa J., *Chrzyszcz*, https://www.wiersze.juniora.pl/brzechwa/brzechwa_c04.html [21.09.2022].
- Dalewska-Greń H., 1997, *Języki słowiańskie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gluhak A., 1993, *Hrvatski etimološki rječnik*, August Cesarec, Zagreb.
- Hrvatska školska gramatika, <http://gramatika.hr/> [25.09.2022].
- IHJJ: Kratka osnova = <http://ihjj.hr/iz-povijesti/ljudevit-gaj-kratka-osnova-horvatsko-slavenskoga-pravopisa-a/32/> [25.09.2022].
- Klemensiewicz Z., 2009, *Historia języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kryżan-Stanojević et al. = Kryżan-Stanojević B., Maslač I., Sychowska-Kavedžija J., Kaniec-ka D., 2008, *Poljski pravopis za početnike*, FF Press, Zagreb.
- Malinowski M., 2011, *Ortografija polska od II połowy XVIII wieku do współczesności. Kodyfikacja, reformy, recepcja*. Doktorski rad u rękopisu, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Mihaljević M., 2002, *Slavenska poredbena gramatika. 1. dio. Uvod i fonologija*, Školska knjiga, Zagreb.
- Nazor V., *Cvrčak*, <https://www.poezija.hr/cvrcak-vladimir-nazor/> [21.09.2022].
- Ostaszewska D., Tambor J., 2005, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Skok P., 1971, *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika. Knjiga prva, A–J*, Jugoslavenska akademija znanosti umjetnosti, Zagreb.
- Walczak B., 1999, *Zarys dziejów języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/> [24.09.2022].

MIROSLAV HRDLIČKA – PhD, Polish Language and Literature Section, Department of West Slavic Languages and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Zagreb, Croatia / dr, Katedra Języka i Literatury Polskiej, Instytut Języków i Literatur Zachodniosłowiańskich, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet w Zagrzebiu, Zagreb, Chorwacja.

He graduated from the University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences, with a degree in philosophy and Polish language and literature studies. He then attended a postgraduate doctoral study programme in linguistics and

obtained his PhD from the same University. He participated in several scientific projects dealing with linguistic research on Croatian and Polish. He is the author of several academic papers and one monograph. His scientific interests include investigations into Polish language and Polish grammar. Among his most important publications are: *Izražavanje nesigurnosti u poljskom jeziku* [*Expressing incertitude in Polish*] (Zagreb 2016), *Povratnost kao imenička kategorija: slučaj poljskih povratnih imenica* [*Reflexivity as a nominal category: The case of Polish reflexive nouns*] („Suvremena lingvistika“ 2019), *Kategorija povratnosti u hrvatskom i poljskom jeziku* [*The category of reflexivity in Croatian and Polish*] (Zagreb 2022).

Absolwent filozofii i polonistyki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Zagrzebiu, doktor w zakresie językoznawstwa. Uczestnik projektów naukowych badających zagadnienia językoznawcze w języku chorwackim i polskim. Autor kilku artykułów i jednej monografii. Jego zainteresowania naukowe obejmują w szczególności język polski i jego system gramatyczny. Najważniejsze publikacje to: *Izražavanje nesigurnosti u poljskom jeziku* [*Wyrażanie niepewności w języku polskim*] (Zagreb 2016), *Povratnost kao imenička kategorija: slučaj poljskih povratnih imenica* [*Zwrotność jako kategoria imienna: przypadek polskich rzeczowników zwrotnych*] („Suvremena lingvistika“ 2019), *Kategorija povratnosti u hrvatskom i poljskom jeziku* [*Kategoria zwrotności w językach chorwackim i polskim*] (Zagreb 2022).

E-mail: mhrdlick@ffzg.hr

Inspiracje literaturoznawcze i przekładoznawcze

Literary studies
and translation
studies inspirations



Лидија Танушевска / Lidija Tanuševska

<https://orcid.org/0000-0001-5465-960X>

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“

Скопје, Македонија /

Ss. Cyril and Methodius University in Skopje

Скопје, Macedonia

Како ја читам полската литература

How I Read Polish Literature

Abstract:

The article is conceived of as an outline of the most intriguing works of Polish literature, briefly described in order to entice Macedonian readers to learn about Polish literary heritage. First, the author indicates to the merits of Polish literature; most of all by pointing to the number of the Nobel Prize in Literature recipients and to the fact that not solely works written both in Poland and in Polish may be classified as Polish literature, but also those created in Latin, French, and English, etc. She refers to the latter when substantiating the reasons for listing the legends contained in the Old-Polish chronicles, among others the one by Gallus Anonymus, as the ones to be read first; the very same reasoning justifies mentioning Jan Potocki's *Manuscrit trouvé à Saragasse*. The author is of the opinion that acquainting oneself with the belles lettres resembles educating a child through literature: first, he or she reads fables, fairy tales, and illustrated books, then realist literature, to finally search for more demanding forms like absurdist, superrealist – briefly put: peculiar and separate. This way the author makes her selection of Polish literary works and establishes her article's structure: from medieval literature to the contemporary prose by Olga Tokarczuk.

According to the author's outline, the greatest of Polish Romantic poets, Adam Mickiewicz, occupies prominent place in Polish literature; he is characterised as an author of fantastic stories born out of folklore, but also of the works which forged national identity and patriotism, the identity of the kind to suffer and die for.

Next, what is presented in the article is a didactic experiment carried out at the “Blažhe Koneski” Faculty of Philology, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje. It aimed to acquaint students, in the space of one semester, with five texts representing the Polish literary canon, instead of analysing a particular literary epoch. The following works were chosen: *Bez dogmatu [Without Dogma]* by Henryk Sienkiewicz, *Sklepy cynamonowe [The Cinnamon Shops]* by Bruno Schulz, *Zniewolony umysł [The Captive Mind]* by Czesław Miłosz, *Imperium* by Ryszard Kapuściński, and *Bieguni [Flights]* by Olga Tokarczuk. Upon discussing the consecutive works, a clear rationale was arrived at and elucidated based on which the said books had been selected as those representing what is the best in Polish literature.

In her summary, the author concludes that Polish literature constitutes an inexhaustible source of new literary forms and in many aspects it is on a par with world literature.

Keywords:

Polish literature, fantastic fiction, Romanticism, modernity, worldliness

Jak czytam literaturę polską

Abstrakt:

Artikül jest pomyślany jako opis najciekawszych utworów literatury polskiej mający na celu zachęcenie czytelnika macedońskiego do zapoznania się z polską spuścizną literacką. Autorka na początku wskazuje na walory literatury polskiej, przede wszystkim na

liczbę laureatów Nagrody Nobla i na to, że można do niej zaliczyć dzieła nie tylko napisane w Polsce w języku polskim, lecz także te tworzone w języku łacińskim, francuskim, angielskim itp. Do tego faktu nawiązuje, wyjaśniając powody podania jako pierwszych propozycji lekturowych legend z kronik staropolskich, m.in. Galla Anonima, i później wspominając *Rękopis znaleziony w Saragossie* Jana Potockiego. Uważa, że zapoznanie się z beletrystyką przypomina kształcenie dziecka przez literaturę: najpierw czyta ono bajki, baśnie, książki ilustrowane, potem literaturę realistyczną, a dopiero później wyszukuje formy bardziej wymagające, absurdalne, nadrealistyczne, jednym słowem – dziwne albo inne. W ten właśnie sposób autorka dokonuje wyboru dzieł polskich i ustala strukturę artykułu, od literatury średniowiecza, aż po współczesną prozę Olgi Tokarczuk.

Wyjątkowym twórcą literatury polskiej według autorki jest największy poeta romantyczny, Adam Mickiewicz, którego w artykule przedstawiono jako autora fantastycznych historii z folkloru, ale też takich utworów, które budziły poczucie tożsamości narodowej i patriotyzmu, za które się cierpiało i ginęło.

Następnie zaprezentowano eksperyment dydaktyczny przeprowadzony na Wydziale Filologicznym im. Błaże Koneskiego Uniwersytetu św. św. Cyryla i Metodego w Skopje mający na celu w ciągu jednego semestru zapoznać odbiorców z pięcioma tekstami z kanonu literatury polskiej, zamiast opracowywać konkretną epokę literacką. Wybrano następujące dzieła: *Bez dogmatu* Henryka Sienkiewicza, *Sklepy cynamonowe* Brunona Schulza, *Zniewolony umysł* Czesława Miłosza, *Imperium* Ryszarda Kapuścińskiego i *Bieguni* Olgi Tokarczuk. W trakcie omawiania kolejnych utworów ustalono, dlaczego właśnie te dzieła miałyby przedstawiać to, co najlepsze w literaturze polskiej.

Bez dogmatu Sienkiewicza rysuje obraz polskiego społeczeństwa pod koniec XIX wieku, przedstawia problemy szlachty, rozwój kapitalizmu, upadek tradycyjnych wartości, rozczarowanie rozwojem wydarzeń światowych itp. Bohater jest reprezentantem dwóch pokoleń, których idee i podejścia do różnorodnych problemów zderzają się ze sobą. Powieść ta nie tylko odzwierciedla minione czasy, lecz także stawia pytania uniwersalne, które mogą dotyczyć współczesnego człowieka, żyjącego nie tylko w Polsce. Schulz unika podejścia realistycznego i zanurza czytelnika w krainę wyobraźni i własnego spojrzenia na świat wokół siebie. Jego opowiadania pod względem oryginalności stylu i narracji stanowią przykład unikalnej prozy poetyckiej. Należą do arcydzieł literatury polskiej, ale zyskały też sławę za granicami Polski jako światowa wartość literacka. Z kolei *Zniewolony umysł* podejmuje kwestię trudnego i skomplikowanego okresu w historii polskiej i życia w totalitaryzmie, co można odnieść zarówno do polskiej rzeczywistości, jak i do sytuacji we współczesnym świecie, gdzie widoczne są te same mechanizmy, które Miłosz tak sprawnie opisał w tej książce. Analiza systemu w *Zniewolonym umyśle* jest ponadczasowa i pochłania każdego czytelnika, nawet dzisiaj. *Imperium* Kapuścińskiego jest przykładem reportażu literackiego, który można uznać za gatunek specyficznie polski, może najbardziej intrygujący, najciekawszy i najbardziej popularny. Sposób łączenia przez autora faktów w wyjątkowo osobistej, wrażliwej i poruszającej narracji jest majstersztykiem, a jego książka lekturą obowiązkową, pozwalającą zrozumieć współczesny świat z udziałem w nim Rosji. Na końcu już całkiem nowa proza Tokarczuk nawiązuje do wspomnianej czułości wobec świata, i Kapuścińskiego, i Miłosza, i Schulza; wszystko w jej opowieści ma duszę, każdy przedmiot, wspomnienie, roślina, w końcu ciało. Sposób opowiadania Tokarczuk jest bardzo bliski każdemu czytelnikowi, dla którego przekraczanie granic staje się codziennością, i właśnie za to twórczyni dostała Nagrodę Nobla.

W podsumowaniu autorka konkluduje, że literatura polska stanowi niewyczerpane źródło nowych form literackich i pod wieloma względami dorównuje literaturze światowej.

Słowa kluczowe: literatura polska, fantastyka, romantyzm, współczesność, uniwersalizm

Во полска литература се сместуваат сите текстови од почетокот на полската писменост до денес, пишуваани главно на полски јазик, но и тие кои биле пишуваани на други јазици од полски автори (латински, француски и сл.), како и литературните дела пишуваани на полски јазик надвор од територијата на Полска. Полската литература мошне рано ја достигнува својата зрелост, меѓу XVI и XVII в., кој е наречен и „златен век“ поради обемот на издадени дела на

полски јазик и поради богатството на старополскиот израз. Полската литература има добиено достоинство признание за нејзиниот квалитет преку Нобеловата награда за литература низ годините. Петмина полски автори ја добиле оваа престижна награда: Хенрик Шенкевич (1905 г.), Владислав Рејмонт (1924 г.), Чеслав Милош (1980 г.), Вислава Шимборска (1996 г.) и Олга Токарчук (2018 г.). Но, тука може да се вброи и Нобеловата награда на Исак Башевис Сингер во 1978 г., бидејќи е роден на полска територија, која на времето му припаѓала на Руското царство, а како Евреин пишува главно на јазикот јидиш, а подоцна емигрирал во Америка. И во Македонија ѝ е оддадено признание на полската литература, преку најпрестижната награда „Златен венец“ што се доделува секоја година во рамките на познатиот поетски фестивал „Струшки вечери на поезијата“. Оваа награда ја имаат добиено Тадеуш Ружевиц во 1987 г. (кој, исто така, е неколкупати номиниран за Нобеловата награда) и Адам Загајевски во 2018 г.

Полската книжевност може да се чита како возбудлива приказна што ја одразува културата што настанувала на таа територија. Како и децата што почнуваат да читаат сликовници и бајки, па потоа сериозна литература што ја одразува историјата на земјата, па, реалистичните прикази на проблемите на општеството, а во позрела доба веќе бараат поинтересен, надреалистичен, необичен пристап во литературните дела – така може да се следи и полската литература од настанувањето до современото.

Првата возбуда со која се среќава читателот во старата полска литература е средбата со легендите за постанокот на Полска, опишани во хрониките на Галот Аноним, Јан Длугош и Винценти Кадлубек. Тие му даваат една бајковидна слика за династијата Пјаст и округниот крал Попјел, кој ќе го изедат глупците на остров, до женидбата на наследникот Мјешко со чешката принцеза Дубравка, кој ќе ја основа првата полска држава, за подвизите и освојувањата на храбриот крал Болеслав Кривоуст, за големата битка со Крстоносците кај Грунвалд, за храбрата принцеза Ванда, ќерката на основачот на Краков, Крак, која ќе скокне в река само за да не се омажи

со германскиот владетел, за лакомиот вавелски змеј кој јадел луѓе и конечно бил покорен со итроштината на принцот, кој му подметнал овца наполнета со фосфор. Сите овие засведочени приказни во делата на најстарите хроничари на полската историја градат една визија на полскиот идентитет од најстари времиња, проткаена со побожни витези, убави и чесни принцези, фантастични суштества што ја предизвикуваат мудроста и вештината на благородните жители, херојски битки и храбри Полјаци, и претставуваат основа и почеток на развојот на полската литература. Легендите, односно, бајките и басните се лесно читливи и приемчиви за сите возрасти и препорачливо е токму со оваа литература да се започне осознавањето на полската култура, бидејќи сè понатаму во развојот на државата се надоврзува на овие славни времиња. Многу е веројатно дека некоја од овие приказни ќе биде слушната од туристичкиот водич при посетата на некој град во Полска и веќе ќе му биде позната на читателот турист.

Врз овој фолклор се засноваат и делата на најголемиот романтичарски поет Адам Мицкевич. Неизбежна е средбата со некој негов споменик при посетата на Полска. Во неговите поеми, балади и романи, исто така, се среќаваат фантастични приказни за старополскиот обред на Задушници, за легендарните водни нимфи Швитежанки, за мистериозни убиства и прогонување од духови на неправедно убиените, за господинот што го надитрил ѓаволот, за романтични љубови, за сплетки и интриги, за гинење од патриотски побуди. Творештвото на Адам Мицкевич не е само највисоко достигнување на романтичарската поезија, тоа е и одраз на најблагородната традиција на полскиот народ. Со него се пораснати и оформени цели поколенија. За тоа што го читале Мицкевич, за рецитирање на неговите песни, за поседување на неговите книги – илјадници млади Полјаци биле праќани во царските затвори, во пруските и австриските зандани, во казнените баталиони во средишна Русија или на тешка робија во Сибир. И покрај тоа, забранетите збирки кружеле низ полските територии, будејќи патриотизам, закоренувајќи го во националната свест на Полјациите

чувството на сопствен идентитет. Дел од творештвото на Адам Мицкевич е препеано на македонски од истакнатиот македонски поет Блаже Конески, чии заслуги за развојот на македонскиот јазик се огромни, и преку неговата поезија и неговите препеви, а читањето на препевот на „Ода на младоста“ претставува вистинска возбуда и треперење на сите сетила поради величествениот јазик и талент и на двата поета.

Но, мистиката преовладува и во пораната литературна епоха на рационализмот, во XVIII в., кога настанува и првото прозно ремек-дело на полската литература. Имено, Јан Потоцки го напишал романот „Ракописот пронајден во Сарагоса“ на француски јазик, бидејќи тој е новиот универзален јазик на Европа, со помош на кој идеите се пренесувале од земја до земја со молскавична брзина. Овој роман е одраз на осумнаесеттиот век во кој, покрај разумот, провејува интересот за мистиката, псевдомистичните, па дури и сатанистичките искуства, што го прави универзален бидејќи тогашниот европски тренд е и сентименталната проза, но и сè што е мистериозно, чудно и натприродно. До ден денес се актуелни причините за фасцинацијата од овој роман. Тој изобилува со испреплетени авантури, при тоа искористувајќи ги натприродните сили, и сè тоа е преточено во една книга. Потоцки бил заљубен во исламскиот свет, што е видливо во конструкцијата на делото што ја позајмил од арапската литература: првиот расказ води до појавување на наратор, кој раскажува друга приказна, во која се појавува следен наратор со своја приказна, и сè така... Книгата започнува со откривањето на еден стар ракопис во Сарагоса, Шпанија. Еден млад офицер на своето патување до Мадрид го задржуваат некои тајни сили шеесет и шест дена и романот се дели на поглавја што носат наслови според броењето на деновите – првиот ден, вториот ден итн. Овој роман претставува готски хорор. Преку фантастичната мешавина на хумор, напнатост и сценографија што брзо се менува – дејствието се пренесува во времето од Александрија и Ерусалим за времето на Исус, до Сицилија, Малта и Мексико – авторот ја пренесува својата филозофија на еден

осумнаесетовековен скептичар, кој ги бара основите на етиката, а притоа е многу љубопитен за сатанските сили кои ги испреплетуваат човечките судбини. Централни епизоди од романот се оние во кои е очигледен ентузијазмот на авторот кон науката и е видлива целата негова автоиронија. До ден-денес ова дело не ја изгубило својата величенственост и претставува мошне интересно четиво за современиот човек.

Што се однесува до современата полска книжевност, неодамна направивме еден експеримент во наставата по полска книжевност на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје. Во вториот семестар од изучувањето на книжевноста, по воведната историја на полската книжевност и запознавањето со литературните епохи и најважните писатели, решивме преку пет избрани дела како репрезентативни во текот на целиот семестар да ја претставиме полскоста, специфичностите во полската книжевност, но и култура, како и нивниот развој, со цел да се создаде една широка слика за најважните книжевни правци и најголемите иновации во полската книжевност, наместо да одиме по хронолошкиот редослед на развојот на полската книжевност. Петте дела се: „Без догма“ од Хенрик Шенкевич, збирката раскази „Продавниците со боја на цимет“ од Бруно Шулиц, „Заробениот ум“ од Чеслав Милош, „Империјата“ од Ришард Капушќињски и „Талкачи“ од Олга Токарчук. Намерата ни е во понатамошниот текст да го образложиме овој стеснет избор како репрезентативен за целата современа полска книжевност, почнувајќи од периодот на позитивизмот или од почетокот на XX в., па сè до денешното постсоцијалистичко време.

Романот „Без догма“ од Хенрик Шенкевич е современ роман пишуван во форма на дневник од еден исклучителен човек со аристократско потекло. Тоа е обид да се прикаже реалната ситуација во Европа и Полска на преминот на XIX и XX век, паѓањето на вредностите, бунтот против граѓанското општество. Иновативен е во поглед на формата, а авантуризмот го заменуваат состојбите на душата. Овој роман е обид да се даде слика на „крајот на векот“, кој врз интелектуалната душа остава петно на очај, како резултат

на недостатокот од верба во што било и недостаток од каква било цел. Главниот јунак и наратор во романот – дневник е Леон Плошовски, богат наследник, вљубеник во литературата и уметноста, но самиот со недоволни амбиции за каква било креативност и без волја за какво било делување. Тој се губи во вировите на несреќната љубов. Со него се идентификувале многу читатели во времето на неговото публикување. Но, овој лик не е само прототип на тоа време. Романот обработува многу универзални вистини, кои можат да се применат во секое време. Така, зборовите на самиот Шенкевич: „доколку не секој е во целост Плошовски, тогаш секој има барем по нешто од него“ може да ги потврдат и читателите на „Без догма“ од нашето време. Во романот се испреплетуваат две носечки идеи од тој период, позитивизмот како правец насочен кон подобрување на општеството преку интелектуална работа и преку науката и модернизмот како правец кој ги поништува традициите и оди во тотална декаденција поради сите лоши работи што се случуваат во полското општество, но се универзални и за целата Европа, па и не само за тоа време, туку и за денешнината.

Од друга страна, расказите на Бруно Шулц се еден вид бегство од реалноста во онирична слика на индивидуалниот свет и во надреализам. Неговиот стил на пишување е толку поетичен, што иако се работи за прозни творби, буди кај читателот лирски чувства и состојба на блаженост. Расказите што се пишувани пред Втората светска војна ги отсликуваат и реалните состојби во општеството: индустријализацијата што ги поткопува старите вредности и поттикнува разврат и алчност, пропаѓањето на малите дуќани и распадот на семејните врски, империјализмот и националните движења, но сето тоа е прикажано низ очите на детето наратор, во една визија во која сè е симболично и прикажано како индивидуална вообразба на светот околу себе. Таткото, кој пропаѓа во очај и заболува, доживува метаморфози во орел, лебарка, рак. Злосторството и војната надоаѓаат како јато од осакатени и мутирани птичји видови. Љубовта е изманипулиран еротизам, изживување и надвласт над мажот што се грчи под ногата на саканата. Нараторот раскажува

за провинционалното гратче, каде сè е преобразено, наголемено, искривено и претворено во сон од неговата фантазија. Материјата и облиците напукнуваат и преминуваат во други облици, исчезнуваат, потоа повторно се претвораат во нешто неочекувано. Шулц има необична вештина да ги завитка и наједноставните работи во пајажината на метафорите (Miłosz, 1999: 496). Неговата оригиналност, хумор и интуиција во пишувањето го прават вонвременски автор чија припадност нема граници.

„Заробениот ум“, пак, на Чеслав Милош е збирка есеи, која е на граница меѓу публицистиката и убавата литература и претставува една сериозна студија за системот на комунистичкиот режим по Втората светска војна. Ова дело е анализа на начинот на размислување и светогледот и на луѓето од Источна Европа, од една страна, и на луѓето од Западна Европа и Америка, од друга (Малеска, 2018: 231). Книгата е исполнета со политички размисли и референци на книжевни дела од светската литература, а говори за писателите во Полска за време на Втората светска војна и веднаш по нејзиното завршување. Интересно е тоа што не се работи само за сувопарни факти, кои можат да се прочитаат во секоја историја, туку за еден внатрешен поглед во душата и интелектот. „Заробениот ум“ укажува на едно многу карактеристично однесување во источноевропските земји по Втората светска војна: потребата постојано да се глуми и да се однесува во согласност со бараните правила, дури и тогаш кога човековите вистински мисли и чувства се сосема спротивни. Овој притисок наметнат врз секој поединец не се ограничува само на политичките ставови што би можеле да бидат изговорени, туку буквално секој потег во приватниот живот, секое движење, целосно ослободено од политика, што може да се интерпретира како знак за погрешна политичка наклонетост. Оваа книга на Чеслав Милош не е само отсликување на полската политичка реалност, туку може да асоцира и на многу политички ситуации во современиот свет и токму затоа претставува темелно четиво за да се разбере како функционираат луѓето во услови на режим.

Слично на „Заробениот ум“, „Империјата“ на Ришард Капушќињски е важна книга за разбирањето на источнословенскиот свет под власт на Руското Царство и Советскиот Сојуз. Ова е книга која припаѓа на жанрот книжевна репортажа, која е специфика на полската литературна сцена, поради развиениот стил и структура на овој литературен вид, како и на традицијата која Полјаците ја негуваат кон него и до ден-денес е на врвот на популарноста и на ангажираноста на добрите писателски пера во Полска. Имено, „Империјата“ се сместува во т.н. литература на фактите или нефиктивна литература, која претставува автентични ликови и настани. Таквите настани и ликови ги соопштува и опишува очевидец, набљудувач, учесник или се репродуцираат врз основа на разни извори или документи. Сепак, овој вид литература користи и техники на убавата, уметничката литература, како на пример, од романот се црпат техниките на наративот и придавање на фиктивни одлики на настаните, белетризација или фиктивизација на текстот. Вештите репортери, новинари, вклучуваат опис, разградени ликови, поетска нарација, сеќавање, интервјуа и дијалози (Танушевска, 2015: 2). Капушќињски во ова дело вметнува своја перспектива во описот на фактите, па, така, на пример, стравот да се зборува вистината го опишува преку заглавувањето на патниците на еден аеродром, каде што никој не се осмелува да праша зошто чекаат, каде се наоѓаат и кога ќе полета нивниот авион.

Последното дело од списокот е романот „Талкачи“ од Олга Токарчук. Стилот на оваа писателка е едноставен, примамлив и магичен, а таков го прави примената на аристотеловата мисла дека секоја фикција е некаков вид вистина, која оваа писателка ја прифаќа како водилка во нејзиното пишување. Таа вели дека, иако пишува фикција, тоа не се секогаш тотални измислици, бидејќи сето тоа за кое пишува мора да помине низ неа и таа да го почувствува длабоко внатре во себеси (Токарчук, 2020: 434). Создавањето приказна, според Олга Токарчук, е бесконечно оживување, давање егзистенција на сите тие трошки на светот, какви што се човечките искуства, преживеаните ситуации, спомените. Таа сочувственост

во раскажувањето на Токарчук прави да ни се чини дека предметите, растенијата, животните во нејзините приказни имаат душа. Во „Талкачи“ Олга Токарчук ја фасцинираат заемните мрежи на врски и влијанија за кои најчесто не сме свесни, но ги откриваме случајно, како зачудувачки сплет на околности, преклопување на судбината, сите оние мостови, штрафови, случаи и споеви кои ги следи во овој роман. Пречекорувањето на границите како начин на живот е одлика на творештвото на Олга Токарчук, како и што гласеше образложението на Шведската Академија за доделувањето на Нобеловата награда, и тоа го прави и во ова дело во речиси сите приказни, кои навидум се неповрзани.

Како заклучок на овој краток преглед на извонредна полска литература од различни жанрови и епохи, може да се каже дека од полската литература може непрекинато да се црпат нови и нови форми, нови литерарни доживувања и претставува непроценливо богатство на идеи и правци што можат да се споредуваат и да се мерат со светската литературна ризница.

Библиографија/Bibliography

- Anonim G., 2008, *Kronika polska*, trans. R. Grodecki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Długosz J., *Roczniki czyli kroniki sławnego Królestwa Polskiego / ANNALES SEU CRONICAE INCLITI REGNI POLONIAE*, <https://długosz.polona.pl/pl/> [16.06.2022].
- Kadłubek W., 2008, *Kronika polska*, trans. B. Kürbis, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- (Капушќиќски Р.) Капушќиќски Р., 2014, *Империјата*, прев. Л. Танушевска, Бегемот, Скопје.
- (Koneski B.) Конески Б., 1967, *Препевы*, Култура, Скопје.
- (Maleska K.) Малеска К., 2018, *Улогата на книжевноста во разнишување на политичката моќ во „Заробениот ум“ на Милош*, „Folia Philologica Macedonica-Polonica”, vol. 9–10, pp. 231–242.

- Matuszewski R., 1995, *Literatura polska 1939–1991*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Michałowska T., 2002, *Średniowiecze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mickiewicz A., *Ballady i romanse*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/ballady-i-romanse/> [16.06.2022].
- Mickiewicz A., *Dziady*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/ballady-i-romanse/> [16.06.2022].
- Miłosz C., 1999, *Historia literatury polskiej*, Znak, Kraków.
- (Miłosz C.) Милош Ч., 2019, *Заробениот ум*, прев. Ф. Димевски, Бегемот, Скопје.
- Potocki J., 2010, *Rękopis znaleziony w Saragossie*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków.
- (Tanuszevska L.) Танушевска Л., 2015, „Имперујата“ од Ришард Капушќињски: Човечна приказна за нечовечност, Окно.mk, 28.05.2015, <https://okno.mk/node/47409> [16.06.2022].
- (Tokarczuk O.) Токарчук О., 2013, *Талкачи*, прев. Л. Танушевска, Или-Или, Скопје.
- (Tokarczuk O.) Токарчук О., 2020, *Нобеловското предавање на Олга Токарчук*, „Славистички студии”, vol. 20, pp. 425–446.
- (Schulz B.) Шуљц Б., 2011, *Продавниците со боја на цимет / Санаториумот во знакот на Клепсидрата*, прев. Л. Танушевска, Бегемот, Скопје.
- (Sienkiewicz H.) Сјенкјевич Х., 2011, *Без догма*, прев. Л. Танушевска, Или-Или, Скопје.
- Witkowska A., Przybylski R., 2002, *Romantyzm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

LIDIJA TANUŠEVSKA – Professor Dr. habil. at the Chair of Slavic Languages, the “Blazhe Koneski” Faculty of Philology, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Skopje, Macedonia / prof. dr hab., Katedra Slawistyki, Wydział Filologiczny im. Blaże Koneskiego Uniwersytetu św. św. Cyryla i Metodego, Skopje, Macedonia.

In addition to research work, she teaches Polish literature, practical translation from Polish to Macedonian, and translation theory. Her scholarly interests are mainly translation theory but also comparative linguistics, and the study of literature. Being an outstanding translator of Polish literature herself, she received a few literary translation awards, for example, the Golden Quill awarded by the Macedonian Association of Literary Translators in 2008 for her rendition of Olga Tokarczuk’s *Primeval and Other Times* (Skopje 2007), the 2015 Ryszard Kapuściński Award for the translation Kapuściński’s *Imperium* into a new language

(Warsaw 2015). In 2017 she published a monograph entitled *Przyczynek do gramatyki konfrontatywnej języka macedońskiego i języka polskiego* [An introduction to the Macedonian-Polish contrastive grammar] (Skopje 2017). She translated into Macedonian five books by Olga Tokarczuk, short stories and novels by Cyprian Kamil Norwid, Bruno Schulz, Stefan Grabiński and others.

Badaczka prowadzi zajęcia z literatury polskiej, praktyki przekładu z języka polskiego na macedoński i przekładoznawstwa. Jej zainteresowania naukowe obejmują głównie zagadnienia przekładoznawstwa, ale również językoznawstwa porównawczego i literaturoznawstwa. Jest wybitną tłumaczką literatury polskiej na język macedoński. Została wyróżniona kilkoma nagrodami translatorskimi, m.in. Złote Pióro Macedońskiego Stowarzyszenia Tłumaczy Literackich w 2008 roku za przekład *Prawieku i innych czasów* Olgi Tokarczuk (Skopje 2007) i Nagrodą im. Ryszarda Kapuścińskiego za przekład *Imperium* na nowy język (Warszawa 2015). W 2017 roku wydała monografię *Przyczynek do gramatyki konfrontatywnej języka macedońskiego i języka polskiego* (Skopje 2017). Przełożyła pięć utworów Olgi Tokarczuk, a także opowiadania i nowele Cypriana Kamila Norwida, Brunona Schulza, Stefana Grabińskiego i in.

E-mail: lidkapol@yahoo.com



Andrea F. De Carlo

<https://orcid.org/0000-0001-9116-8308>

Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”
Napoli, Italia

Il dantismo di Józef Ignacy Kraszewski

Józef Ignacy Kraszewski’s Dantism

Abstract: Both, Dante Alighieri’s oeuvre and him as a person, ignited a grand, incessant passion and unflinching interest of Józef Ignacy Kraszewski (1812–1887), which was fueled by a deep sense of awe. Kraszewski’s works thrive on Dantean motifs mediated by the 19th-century culture that was saturated with the latter. Dante’s towering persona reigned over the 19th century, the era during which not only his oeuvre but also his person were idolised, often by applying a political key to him. The Polish writer’s narrative and lyrical output bears a palpable residuum of the *Divine Comedy* – an inexhaustible source of inspiration he continually alluded to by references, quotes, suggestions, and reworking of topics and motifs. After scrutinising literary reminiscences of the *Divine Comedy* recognised in Kraszewski’s works, the article proceeds to focus on reverberations and echoes traced back to the masterpiece’s part one, in particular *Inferno V* (the fifth song) and their relationship with the source text. The astounding fate that befell Paolo and Francesca creates a context for the analysis of a narrative poem *Paola. Powieść wenecka* (‘Paolo. A Venetian Tale’; 1843) and a novel *Pod włoskim niebem* (‘Under the Sky of Italy’; 1845).

Keywords: Kraszewski, Dante, Polish Dantism, Dantean threads in the Polish literature of the 19th century

Dantyzm Józefa Ignacego Kraszewskiego

Abstrakt: Postać i twórczość Danteo Alighieri bardzo wczesnie wzbudziły w Józefie Ignacym Kraszewskim (1812–1887) nieślabnące zainteresowanie oraz wielką pasję, ożywioną głębokim i pełnym czci podziwem. Twórczość Kraszewskiego żywi się motywami dantejskimi zaczerpniętymi z XIX-wiecznej kultury, która była nimi przesiąknięta. Wiek XIX rządony jest przez wybitną postać Danteo i charakteryzuje się prawdziwym kultem nie tylko dzieła, lecz także osoby poety, często ujmowanej w kluczu politycznym. W narracyjnym i lirycznym dorobku polskiego pisarza silnie wyczuwalna jest pamięć *Boskiej Komedii* – niewyczerpanego źródła inspiracji, z którym autor prowadzi nieustanny dialog poprzez odniesienia, cytaty, sugestie, przepracowywanie tematów i motywów. Po przyjrzeniu się reminiscencjom *Boskiej Komedii* rozpoznawalnym w twórczości Kraszewskiego artykuł skupia się na echach pochodzących z pierwszej księgi, w szczególności z pieśni V, i ich relacji ze źródłem. W związku z tym w świetle niezwykłego losu epizodu Paola i Franceski analizowana i kontekstualizowana jest powieść poetycka *Paola. Powieść wenecka* (1843) oraz powieść *Pod włoskim niebem* (1845) Kraszewskiego.

Słowa kluczowe: Kraszewski, Dante, polski dantyzm, dantejskie wątki w literaturze polskiej XIX wieku

Sotto il segno di Dante

Il culto di Józef Ignacy Kraszewski (1812–1887) per Dante Alighieri fu probabilmente determinato e rafforzato dalla situazione politica, dalla sua condizione di esule a Dresda, nonché dall'importanza che aveva assunto il poeta italiano nella tradizione poetica del Romanticismo polacco. L'intensa passione kraszewskiana per il poeta fiorentino è già viva durante gli anni giovanili e, probabilmente, si consolida nel periodo trascorso in Volinia (1837–1860).¹ Alcune opere giovanili di Kraszewski sono infatti di evidente ascendenza dantesca: si pensi al “romanzo” in versi *Paolo. Powieść wenecka* (Paolo. Romanzo veneziano), forse risalente a prima del 1835, ma pubblicato nel 1838, e incluso nella prima raccolta di poesie dell'autore. Si tratta di un'opera che sembra palesemente ispirata al V canto dell'*Inferno*: infatti, in esso ritornano il triangolo amoroso e il delitto sentimentale (Berkan-Jabłońska, 2020: 108–112). Le prime scene ritraggono, da una parte, la bella e giovane italiana Paćjenca e, dall'altra, il giovane e innamorato Paolo nell'atto di implorare Dio perché realizzi il suo amore impossibile. Paćjenca è una donna infelice dal momento che è la consorte di un ricco, ma anziano patrizio veneziano. Capricciosa ed egoista, l'eroina, benché consapevole del proprio peccato e della punizione divina per la promessa matrimoniale infranta, non riesce a mettere fine al suo rapporto adulterino con il giovane Francesco. Quest'ultimo, invece, rappresenta il tipico casanova italiano che con bonaria spensieratezza ha intrecciato una relazione con una donna sposata, senza disdegnare nel frattempo appuntamenti con altre ricche dame per puro interesse materiale. Il personaggio più singolare resta Paolo. Il suo fascino per Paćjenca, nonostante la sua giovane età, non ha nulla a che vedere con l'adorazione platonica dell'adolescente, ma è già il desiderio profondo di un uomo maturo. Questi incarna la negazione dell'innocenza,

¹ J.I. Kraszewski trascorse in Ucraina vent'anni, precisamente dal 1837 al 1860 (Wasylenko, 1999: 7).

è figlio del nihilismo, un adolescente che non conosce limiti morali e non comprende ancora cos'è l'amore. Inoltre, la gelosia per l'amante di Paćjenca e le "speranze svanite" fanno sì che il ragazzo non esiti a commettere un brutale omicidio. Paolo, dopo aver ucciso Francesco, torna da Paćjenca e si vanta del suo crimine. Infine, Paćjenca, addolorata per la perdita dell'amante, si getta nelle acque del canale, seguita da Paolo. Al mattino i gondolieri scorgono nell'acqua i cadaveri dei due protagonisti che, indifferenti, spingono al largo, verso il mare (cfr. Kraszewski, 1843).

Alle opere giovanili appartiene un altro romanzo di ascendenza dantesca *Pod włoskim niebem. Fantazja* (Sotto il cielo d'Italia. Fantasia, 1845). Nell'introduzione, l'autore stesso asserisce di essersi ispirato alle letture della *Divina Commedia* (cfr. Kraszewski, 1872²: 5–6) e riporta nel prologo la traduzione in prosa del V canto dell'*Inferno*. Dunque, nel romanzo, Jan, uno dei protagonisti, intento a dare un significato alla vita, prende in mano il V canto dell'*Inferno*, coglie lo spirito di questa grande poesia e in essa cerca risposte ai propri interrogativi esistenziali. Kraszewski racconta la storia di un giovane pittore polacco, che, non appagato dall'amore della fidanzata Emilia, si reca a Roma in cerca di passioni e arte. L'ambientazione è Trastevere, che viene descritto come un luogo romantico pieno di donne avvenenti e passionali, gremito di personaggi misteriosi su cui aleggia sempre un sottile e implicito erotismo (Biliński, 1965: 20). Jan, giunto a Roma, incontra una bellezza romana di cui se ne innamora perdutamente. La donna però non ricambia il sentimento amoroso e ciò conduce il protagonista all'atto estremo del suicidio (cfr. De Carlo, 2016: 41–44; 2019).

Kraszewski, in questo romanzo, ripercorrendo attraverso le parole di Francesca la teoria dell'amore cortese e la sua tragedia, vuole infondere nel protagonista emozioni contrastanti, come la discrepanza esistente tra l'impulso peccaminoso e il sentimento nobilitante, tra il cedere alla passione e la virtù alimentata dalla ragione, tra l'amore che vede la sua concretizzazione nel piacere dei sensi e l'amore che diviene strumento di perfezione interiore (cfr. Alighieri, 1993³: 113). Se però queste emozioni

si riassumono e si contrastano nell'animo del protagonista, al contrario, nelle due figure femminili, Emilia e Pepita, troviamo due comportamenti distintamente dicotomici: Emilia raffigura la donna angelo, creatura docile, fedele e remissiva; Pepita, invece, incarna la *donna nuova*,² libera, indipendente, autonoma, *femme fatale* che vive liberamente la propria sessualità ed è assoggettata solo alla legge dell'amore.

Il destino infelice di Francesca da Rimini sarà nuovamente ricordato dal giovane protagonista del romanzo dai toni pessimistici e nihilistici *Na cmentarzu – na wulkanie* (1864), in cui l'autore esprime la visione tragica del mondo tramite le meste riflessioni di alcuni turisti stranieri durante un viaggio che dal Campo Santo di Pisa si conclude alle pendici vesuviane. Ancora reminiscenze del V canto dell'*Inferno* sono ravvisabili nel racconto *Mogily* (Le tombe, 1879), in cui si reitera l'ultima scena, allorché Dante, dopo aver ascoltato la storia di Francesca, cade “come corpo morto cade” (Kraszewski, 1859: 101–102).

Dante nell'opera di Kraszewski

Nei suoi romanzi Kraszewski ricorda sovente Dante e la *Commedia*, attingendo scene o ispirazioni dantesche, pensieri appassionati o sentite citazioni. A titolo di esempio si può menzionare il romanzo *Dajmon* in cui l'autore inserisce a epigrafe una citazione dantesca: “A gloria non si va per via fiorita” (Kraszewski, 1884b); oppure il secondo capitolo del

² La *donna nuova* che, come afferma la studiosa Maria Janion, “è difficile immaginarsi senza l'emancipazione romantica” (Janion, 1996: 54), interessò Kraszewski da tutti i punti di vista: nei suoi romanzi accanto all'immagine della donna “convenzionale”, madre di famiglia, troviamo eroine “trasgressive”, “pazze”, rivoluzionarie, libere, fredde e calcolatrici, che usano gli uomini. La donna si libera non solo dalle restrizioni sociali, ma finalmente, parimenti all'uomo, entra in politica, partecipa alle azioni partigiane, combatte per i suoi interessi e il bene della patria. Per un approfondimento sulle eroine kraszewskiane in chiave *gender studies*, cfr. Skucha 2014.

summenzionato *Pod włoskiem niebem*, dove riecheggiano le famose parole di Francesca da Rimini: “Nessun maggior dolore / che ricordarsi del tempo felice, / nella miseria” (Kraszewski, 1872²: 13).

Nel romanzo *Mogilna*, per esempio, si possono cogliere alcuni riferimenti alla *Commedia*: l'eroe Witold, dopo aver conversato con Marynka, ne esce puro e immacolato come Dante dal bagno nell'Eunoè: “Fini la conversazione, come nel bagno nell'Eunoè, quel Dante che dal purgatorio era diretto al cielo” (Kraszewski, 1886: 17).³ In *Boża czeladka* (La servitù di Dio, 1857), diversamente, s'incontra la vita agreste e silenziosa del paradiso terrestre. Nel romanzo si intuisce da parte dell'autore un chiaro intento di esporre il proprio sentimento religioso attraverso il *topos* romantico del *locus amoenus*. Qui si esprime la convinzione che il paradiso sulla terra possa esistere solo laddove battono i cuori nobili, colmi d'amore e compassione per la sfortuna umana, pieni di perdono per i difetti, gli errori e i peccati altrui. Tale uomo, afferma Kraszewski, deve accerchiarsi di creature scelte e ascoltare il cuore seguendo l'esempio di Beatrice, che nelle alte sfere del purgatorio non vede con gli occhi ma sente col cuore: “sanza de li occhi aver più conoscenza, / per occulta virtù che da lei mosse, / d'antico amor sentì la gran potenza” (*Purg.* XXX, vv. 37–39).

Un altro argomento molto caro allo scrittore era l'esilio, dacché anch'egli, proprio come Dante, aveva conosciuto la triste condizione dell'esule. L'autore incardina interamente questa infelice tematica in molti suoi romanzi: basti ricordare il romanzo *Na tułactwie* (In esilio, 1881–1882), oppure le concitate parole di *Wieczory drezdeńskie* (Le notti di Dresda, 1866): “Dante presagì e sperimentò tutti i dolori dell'esilio, ma egli si consolava pensando che la vergogna avrebbe infin coperto la fronte di coloro che accoglievano il povero pellegrino con scherno, che lo canzonavano, lo screditavano umiliandolo; a noi, purtroppo, manca anche questa speranza” (Kraszewski, 1866: 5–6).⁴

³ “Wyszedł z rozmowy, jak w kąpielu w Eunoie, Dante ów z czyśca zmierzający ku niebiosom”.

⁴ “Przeczuł Dante... i doświadczył wszystkie wygnania boleści, ale on pocieszał się jeszcze, że rumieńcem wstydu okryć się miały czoła tych, którzy biednego wędrowca

Non è sicuramente un caso se Kraszewski nei suoi romanzi coniughi sempre il nome Dante con le riflessioni sull'esilio, come si evince nel romanzo *Chore dusze* (cfr. Kraszewski, 1881: 17; 113–114). Inoltre, nel medesimo romanzo, si possono cogliere spunti autobiografici: “Nel pomeriggio Wiktor era nello studio di fronte al suo grande quadro; sulla sedia Dante; era aperta una vecchia edizione veneziana, a quanto pare sempre utile” (Kraszewski, 1881: 117).⁵ Antoni Stanisławski riferisce nel suo carteggio che vide effettivamente un quadro simile presso Kraszewski a Żitomir nel giugno del 1857 (cfr. Frąckiewicz, 1912: 15).⁶ Infatti il poeta fiorentino ispirò Kraszewski non solo sul piano letterario ma anche artistico: disegnò e dipinse alcune scene della *Divina Commedia*. Ciò è testimoniato altresì nelle memorie della giornalista Christa del Negro,⁷ che rappresentò l’“ultima avventura erotica” (Danek, 1976: 354)

szyderstwiy witali, urąganiem ścigali, upokorzeniem kamienowali – nam, niestety, brak i téj nadziei”.

⁵ “Okolo południa Wiktor siedział w pracowni naprzeciw swego wielkiego obrazu; na krześle Dante, stare weneckie wydanie, snadź ciągle potrzebny, leżał otwarty”.

⁶ Nella biblioteca di Kraszewski vi era una ricca collezione di stampe veneziane: lo scrittore aveva acquistato una parte della biblioteca di uno dei Da Ponte, che gli era stata ceduta a sua volta da M. Wiszniewski (Biliński, 1965: 18).

⁷ Nel capitolo VIII del suo libro, Antoni Trepieński (1990) ha inserito la traduzione in polacco del testo *Eines Dichters letzte Liebe* (L'ultimo amore di un poeta), tratto del diario di Christa del Negro, pubblicato con il titolo *Fantasia. Das Lebensbuch der ersten deutschen Journalistin* (del Negro, 1929). Nel 1879, durante il suo soggiorno a Vienna, il sessantasettenne Kraszewski incontrò la ventisettenne giornalista di origine italiana Christine del Negro (1852 o 1853–1936), in seguito coniugata von Thaler. La *liaison* tra Kraszewski e del Negro durò solo tre anni, durante i quali lo scrittore pensò persino di sposare l'amante. Infatti, al fine di poter convolare in seconde nozze con la giovane donna, Kraszewski inviò al Tribunale della Sacra Rota una richiesta di annullamento del suo matrimonio con la prima moglie Zofia Woroniczówna che non venne accolta. Nel momento in cui il legame sentimentale tra Kraszewski e del Negro si spense, l'autore dipinse la sua amante con parole poco lusinghiere nel romanzo *Bez serca* (cfr. Kraszewski, 1884a: 10). La traduzione in tedesco di questo romanzo uscì sul

dello scrittore. Nel 1881 Kraszewski affittò una villa nella provenzale Hyères e invitò del Negro insieme alla madre. Un giorno, entrando nello studio di Kraszewski, la giovane dama notò un enorme quadro che raffigurava una foresta oscura e misteriosa: all'ombra di quegli alberi vi era un Dante Alighieri pensieroso (cfr. del Negro, 1990: 54). L'informazione sul quadro e le sue dimensioni vengono riportate dallo scrittore stesso in una delle cinque lettere indirizzate al conte Wawrzyniec Benzelstiern-Engeström (1829–1910), che all'epoca viveva a Poznań.⁸ Nelle sue memorie, Christa del Negro menziona anche al fatto che la *Divina Commedia* accompagnava Kraszewski ovunque e che “il grande esperto di Dante”, come amava chiamarlo, le aveva promesso di aiutarla con la lettura del poema (Nawarecki, 1996: 55).

Conclusioni

Alla luce della nostra esposizione si evince che il rapporto di Kraszewski con la figura e l'opera di Dante Alighieri è contraddistinto da un'attenzione precocissima e ininterrotta, una passione lunga e fedele, animata da una profonda e reverenziale ammirazione. L'opera di Karszewski si nutre di motivi danteschi, tratti da una cultura che, come quella ottocentesca, ne era intimamente intrisa. L'Ottocento è infatti secolo eminentemente dantesco, animato da un vero e proprio culto, non solo dell'opera, ma anche della personalità dell'Alighieri, riproposta sovente in chiave politica. Per l'autore polacco non si trattò di una passione passeggera dettata dal culto romantico, ma – come ebbe a dire Michał Frąckiewicz (1912) – egli “tutta la vita con grandi o piccole pause si

quotidiano viennese «Neue Freie Presse» e contemporaneamente in polacco su “Kurier Warszawski” (cfr. Danek, 1976: 354–358; Trepіński, 1990).

⁸ W. Benzelstiern-Engeström, *Listy J.I. Kraszewskiego do mnie pisane 1879–1887*, 97 lettere autografe, Biblioteka Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, PkiN manoscritto n. 1, cartella 54; cfr. Trepіński, 1990: 79–80; Nawarecki, 1996: 85–86.

occupò di Dante e lo lesse con passione” (Frąckiewicz, 1912: 14). Lo stesso Kraszewski nelle sue lezioni sulla *Divina Commedia* si rivela come vivo adoratore del suo genio: “È una personalità così grande, ammantata con la maestà del genio, del dolore, della forza dello spirito e del cuore, che nella storia del pensiero fino ai nostri giorni non se n’è rivelata né una più grande né una riconosciuta all’unanimità col consenso universale dei secoli” (Kraszewski, 1869: 97).⁹

Bibliografia

- Alighieri D., 1993³, *La Divina Commedia. Inferno*, a cura di A. Vallone e L. Scorrano, Editrice Ferraro, Napoli.
- Berkan-Jabłońska M., 2020, *On Several Polish Poems from 1829–1870 with Venice in the Background*, „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze”, vol. 9, pp. 101–137.
- Biliński B., 1965, *Roma antica e moderna nelle opere di Giuseppe Ignazio Kraszewski*, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Danek W., 1976, *Józef Ignacy Kraszewski. Zarys biograficzny*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- De Carlo A.F., 2016, *Między piekłem a niebem. Postrzeżenie „Boskiej Komedii” Dantego przez Zygmunta Krasińskiego i Józefa Ignacego Kraszewskiego*, in: *Krasiński i Kraszewski wobec europejskiego romantyzmu i dylematów XIX wieku. W dwustulecie urodzin pisarzy*, eds. M. Junkiert, W. Ratajczak, T. Sobieraj, Wydawnictwo PTPN, Poznań, pp. 33–45.
- De Carlo A.F., 2019, *Dantes in miranda in minimis. Kraszewski e Dante*, Orientalia Parthenopea Edizioni, Napoli.
- Frąckiewicz M., 1912, *Józef Ignacy Kraszewski w Krakowie i we Lwowie w r. 1867 i odczyty jego o Dantem. Wspomnienia z przeszłości w setną rocznicę urodzin*, nakładem Autora, Kraków.

⁹ “Postać to tak wielka, takim obleczona majestatem jenijuszu, cierpienia, potęgi ducha i serca potęgi, że nad nią aż do naszych czasów w dziejach umysłu nie znajdujemy ani większej, ani powszechną zgodą wieków jednogłośniej uznaniej”.

- Janion M., 1996, *Szalona*, in: M. Janion, *Kobiety i duch inności*, Sic!, Warszawa, pp. 50–76.
- Kraszewski J.I., 1843, *Paolo*, in: J.I. Kraszewski, *Poezje*, vol. 1, S. Orgelbrand, Warszawa, pp. 93–126.
- Kraszewski J.I., 1845, *Pod włoskiem niebem. Fantazja*, nakładem Księgarni Zagranicznej, Lipsk; 1857, (Pisma z rycinami H. Pillatego), Natanson, druk J. Jaworskiego, Warszawa; 1872², W Księgarni Gubrynowicza i Schmidta – W Księgarni Michała Glücksberga, Warszawa–Lwów.
- Kraszewski J.I., 1858, *Boża czeladka. Opowiadanie we 3ch częściach*, vol. 1–3, nakładem i drukiem Józefa Zawadzkiego, Wilno.
- Kraszewski J.I., 1859, *Mogiły – Abracadabra – Dwa fragmenta J. I. Kraszewskiego oraz przepisany przez tegoż djariusz podróży z Warszawy do Petersburga Hrab. Kazimierza Konst. de Bröhl Platara starosty inflanckiego, później podkanclerza Litewski, w 1792 roku odbytyj*, nakładem Gustawa Gebethnera i Spółki, Warszawa.
- Kraszewski J.I., 1866a, *Wieczory Drezdeńskie*, nakładem Księgarni Zelmana Igła, Lwów.
- Kraszewski J.I., 1866b, *Kartki z podróży 1858–1864 r. – Kraków, Wiedeń, Triest, Wenecja, Padwa, Medjolan, Genua, Piza, Florencja, Rzym*, vol. 1, nakładem Gustawa Sennewalda, Warszawa.
- Kraszewski J.I., 1869, *Dante. Studja nad Komedją Bozką przez J.I. Kraszewskiego*, „Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego”, no. 5, pp. 95–189.
- Kraszewski J.I., 1881, *Chore dusze. Powieść w dwóch tomach*, vol. 1–2, nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa.
- Kraszewski J.I., 1884a, *Bez serca. Obrazy naszych czasów*, vol. 1–3, nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa.
- Kraszewski J.I., 1884b, *Dajmon. Fantazja*, nakładem Michała Glücksberga, Warszawa.
- Kraszewski J.I., 1970, *Na cmentarzu – na wulkanie. Powieść współczesna*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Kraszewski J.I., 1977, *Kartki z podróży 1858–1864*, vol. 1, ed. P. Hertz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Kraszewski J.I., 1979, *Na tułactwie. Obrazy współczesne*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Nawarecki A., 1996, *Przez Königshütte. O dwóch dantejskich podróżach Kraszewskiego*, in: *Po Dantem. Wybór materiałów z VIII konferencji pracowników naukowych i studentów Instytutu Nauk o Literaturze Polskiej*, ed. J. Olejniczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, pp. 84–93.

- Skucha M., 2014, *Ładni chłopcy i szalone. Męskość i kobiecość w późnym piarstwie Józefa Ignacego Kraszewskiego*, Collegium Columbinum, Kraków.
- Trepiński A., 1970, *Romans Kraszewskiego z Wiedenką*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Kraków.
- Wasyleńko W., 1999, *Józef Ignacy Kraszewski – zapomniane, nieznanne (ukraińskie materiały źródłowe)*, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Warszawa.

ANDREA F. DE CARLO – PhD, Professor, L’Orientale University of Naples, Naples, Italy / prof. dr, Università degli Studi di Napoli „L’Orientale”, Neapol, Włochy.

He is a professor of Polish language and literature at the University of Naples L’Orientale. In his research work he focuses upon three areas: Italian-Polish literary relationships, translations of poetry, and textual criticism. The results of his research findings are published in journals in Italy and abroad. He is the author of the book entitled *Dantes maxime mirandus in minimis. Kraszewski e Dante*, Orientalia Parthenopea (Napoli 2019). In one of his recent research projects he analyses the translation of Dante’s *Divine Comedy* prepared by Józef Ignacy Kraszewski.

Wykładowca języka i literatury polskiej na Uniwersytecie „L’Orientale” w Neapolu. W swojej pracy naukowej koncentruje się głównie na trzech obszarach: włosko-polskich związkach literackich, tłumaczeniach poetyckich oraz krytyce tekstów. Wyniki swoich badań publikuje w czasopismach włoskich i zagranicznych. Jest autorem książki *Dantes maxime mirandus in minimis. Kraszewski e Dante* (Napoli 2019). Jednym z najnowszych jego opracowań jest projekt badawczy – analiza przekładu *Boskiej Komedii* Dantego w wykonaniu Józefa Ignacego Kraszewskiego.

E-mail: afdecarlo@unior.it



Cristina Godun

<https://orcid.org/0000-0002-0018-4511>

Universitatea din București
București, România

Elemente de cultură și civilizație polonă în povestirea *Copiii verzi* a Olgăi Tokarczuk

Aspects of Old Polish Culture and Civilization in the Short Story *Green Children* by Olga Tokarczuk

Abstract: The practice of using literary texts as auxiliary teaching materials in the process of teaching a foreign language has a long tradition. Culture texts can illustrate Polish reality and present linguistic issues in an attractive and accessible way. Therefore, this paper assumes that the use of the didactic and functional potential of a literary text during the classes of Polish as a foreign language contributes not only to diversification of the didactic activity by awakening and cultivating interest in the language and culture being learned, but also to improvement of the learning process. It also stimulates the interest of students in specific Polish cultural phenomena. In addition to aesthetic values, the literary text offers expressive images of the Polish society, mentality and spirituality over the centuries, being an invaluable source of knowledge about the essence of Poland through the decoding and interpretation of socio-cultural codes and ethno-national or identity symbols. The aim of the paper is to discover what elements of Polish culture and civilization are found by Romanian students in the short story *Green Children* by Olga Tokarczuk. The narrative universe of Olga Tokarczuk is often inhabited by real characters, special individuals who existed in reality at some point, covered by oblivion, but being unusual during their lifetime. Olga Tokarczuk brings them out of the basket of history, reinterprets them, gives them a chance for a new life, and, above all, gives them a voice, thus bringing them back to the present day. In *the Books of Jacob*, we rediscover, among other people, Józef Andrzej Żatuzki (bibliophile and bibliographer), Andrzej Stanisław Żatuzki (patron of the arts), Benedykt Chmielowski (the first Polish encyclopedist) and Elżbieta Drużbacka (the baroque poet). In *Green Children*, William Davidson was a Scottish physician, chemist, and biologist. Through his eyes, we discover the political, social, and cultural realities of those times. Through Davidson, we can draw out and discuss the elements of old Polish culture and civilization, such as the situation in the political arena, internal tensions between the king and the gentry, the relationships between such concepts as center and periphery or between "I" and "the other", the interesting phenomenon of *plica polonica*, or echoes of Sarmatian ideology.

Keywords: center-periphery dichotomy, Sarmatism, *plica polonica*

Aspekty kultury i cywilizacji staropolskiej w opowiadaniu *Zielone dzieci* Olgi Tokarczuk

Abstrakt: Praktyka posługiwania się tekstem literackim jako materiałem dydaktycznym w procesie nauczania języka obcego ma długą tradycję. Istotną rolę w kształceniu językowym odgrywają, obok podręczników, teksty historyczne, literackie czy publicystyczne, które w atrakcyjny i przystępny sposób ilustrują polską rzeczywistość i przedstawiają problematykę językową. Autorka niniejszego artykułu wychodzi zatem z założenia, że wykorzystanie potencjału dydaktycznego i funkcjonalnego tekstu literackiego na lekcjach języka polskiego jako obcego nie tylko przyczynia się do urozmaicenia czynności

dydaktycznych poprzez rozbudzanie i pielęgnowanie zainteresowania poznawany językiem i kulturą, lecz także usprawiania proces uczenia się i zaciekawia uczniów specyficznie polskimi zjawiskami kulturowymi. Oprócz walorów estetycznych tekst literacki oferuje wyraziste obrazy społeczeństwa, mentalności oraz duchowości Polaków na przestrzeni wieków. Stanowi przy tym – ze względu na proponowane odszyfrowanie i interpretację kodów społeczno-kulturowych, symboli etniczno-narodowych lub tożsamościowych – nieocenione źródło wiedzy o istocie polskości. Korzystanie z przekładów wybranych utworów literackich z dziedzictwa kultury polskiej znacznie wzbogaca i uzupełnia akt uczenia się. Celem artykułu jest wskazanie, jakie elementy polskiej kultury rumuńscy studenci odnajdują w opowiadaniu Olgi Tokarczuk *Zielone dzieci, czyli Opis dziwnych zdarzeń na Wołyniu sporządzony przez medyka Jego Królewskiej Mości Jana Kazimierza, Williama Davisona* z tomu pt. *Historie bizarne*. Narracyjne uniwersum Tokarczuk zamieszkują często postaci realne, jednostki szczególne, które istniały kiedyś w rzeczywistości, pogrążone w cieniu zapomnienia, ale niezwykle za życia. Pisarka wyciąga je z kosza historii, reinterpretuje, daje szansę na nowe istnienie, a przede wszystkim udziela im głosu, przywracając ich tym samym współczesności. W *Księgach Jakubowych* odkrywamy na nowo m.in. braci biskupów Żaluskich – Józefa i Andrzeja (bibliofila i bibliografa) i Andrzeja Stanisława (mecenasa sztuki) – Benedykta Chmielowskiego (pierwszego polskiego encyklopedystę) i barokową poetkę Elżbietę Drużbacką. Z kolei pojawiający się w *Zielonych dzieciach* William Davison był szkockim lekarzem, chemikiem i biologiem – to jego oczami poznajemy polityczną, społeczną i kulturową rzeczywistość tamtych czasów. Dzięki tej postaci z tekstu opowiadania możemy wydobyc i omówić elementy staropolskiej kultury i cywilizacji, takie jak: sytuacja na arenie politycznej, wewnętrzne napięcia między królem a szlachtą, relacje między centrum a peryferiami czy między „Ja” a „Innym”, ciekawe zjawisko kołtuna oraz echa ideologii sarmackiej.

Słowa kluczowe: dychotomia centrum–peryferie, sarmatyzm, kołtun

Tradiția studierii limbii și literaturii polone la Universitatea din București are ca dată de început convențională anul academic 1949–1950, odată cu înființarea lectoratului de limbă polonă în cadrul Facultății de Filologie, pentru ca, din 1951, lectoratul să fie transformat în secție autonomă. De-a lungul anilor, specializarea a trecut prin diverse etape evolutive care, dincolo de activitatea didactică și de cercetare, au fost influențate și, de multe ori, condiționate de factori socio-politici și economici¹. Bineînțeles, și planurile de învățământ au suferit de-a lungul timpului o serie de prefaceri impuse de realitatea vremii și de reformele

¹ Istoricul catedrei de limbă și literatură polonă cunoaște trei perioadări majore: 1) etapa dintre anii 1949–1989 (căderea regimului comunist), 2) anii 1990–2000 ca perioadă de tranziție, până la semnarea Declarației de la Bologna care a inițiat reforma învățământului universitar și 3) prefacerile perioadei contemporane, din 2000 până în prezent. Pentru informații detaliate despre istoricul slavisticii la Universitatea din București recomandăm *Catedra de limbi și literaturi slave. Scurt istoric*, coord. Constantin Geambașu, Editura Universității din București, 2008, p. 68–96; Victor Jeglinski, *Limba polonă la Universitatea din București*, în: *Din istoricul slavisticii românești*, coord. Elena Lința, București, 1982, p. 100–110.

sistemului academic, însă o constantă a programei de studii au fost și au rămas cursurile teoretice de literatură și lingvistică, orele de practica limbii (texte, exerciții fonetice, gramaticale, conversații, traduceri și retroversiuni), rotunjite de un foarte important curs de cultură și civilizație polonă, inestimabil pentru formarea și consolidarea competențelor socio-lingvistice ale studenților și stabilirea unei relații simbiotice cu limba studiată. Cu foarte puține excepții, cei care aleg să studieze filologie polonă sunt începători absoluți și au la dispoziție doar 3 ani să-și însușească limba și să-și formeze competențele lingvistice necesare folosirii acesteia în activitatea profesională, dacă nu optează, bineînțeles, pentru aprofundarea studiilor la cursurile de masterat și doctorat. Ținând cont și de structura fonetică și gramaticală a polonei, diferită față de cea a limbii materne a studenților, se încearcă optimizarea procesului didactic prin aplicarea unor metode transdisciplinare și prin stimularea învățării prin materiale cât mai diversificate. Un rol esențial în procesul didactic îl au, pe lângă manualele de limbă, textele cu tematică istorică, geografică, literară și publicistică, care pot ilustra în mod atractiv realitatea poloneză și prezenta în manieră accesibilă și agreabilă problemele de limbă. Practica folosirii textului literar ca material didactic în procesul învățării unei limbi străine are o tradiție veche, la fel de îndelungată, am putea spune, ca literatura. Valorificarea potențialului didactic și funcțional al textului literar la cursurile de învățare a limbii polone contribuie nu numai la diversificarea actului didactic, prin trezirea și cultivarea interesului față de limba și cultura studiate, dar totodată eficientizează procesul de învățare și stimulează apetența studenților pentru fenomene specifice ale culturii poloneze². Pe lângă valorile sale estetice, textul literar oferă tablouri expresive ale societății, mentalității, spiritualității polonezilor de-a lungul secolelor, fiind o sursă inestimabilă de

² Despre funcționalitatea textului literar și valențele sale didactice am discutat în Cristina Godun, *Textul literar ca sursă de cunoaștere a elementelor de cultură și civilizație la cursurile de polonă ca limbă străină. Observații pe baza romanului „Cărțile lui Iacob” al Olgăi Tokarczuk și idem, Realitatea istorică în romanul „Morfina” al scriitorului Szczepan Twardoch*, ambele în curs de apariție.

cunoaștere a mentalului colectiv, a esenței naționale prin descifrarea și interpretarea codurilor socio-culturale, etno-naționale, identitare sau a tabuurilor³.

Alegerea textului, care poate servi atât ca ilustrare a diverselor aspecte ale realității istorice, socio-politice, economice, culturale ș.a., se face, printre altele, în funcție de anul de studii, de nivelul de limbă al studenților și de aspectele de limbă și cultură pe care ar trebui să le cunoască. Chiar dacă specia literară este de importanță secundară, neîndoielnic un text scurt, cum e povestirea sau reportajul, are avantajele sale. Un alt instrument eficient, aflat la dispoziția studenților începători, îl reprezintă numărul impresionant de traduceri din autori polonezi, nu neapărat de opere beletristice, ci chiar din spectrul mai larg al științelor umane. Valorificarea traducerilor unor opere de căpătâi din patrimoniul culturii poloneze agrementează considerabil și întregeste actul învățării. Ne propunem să descoperim ce elemente de cultură și civilizație polonă dezvăluie studenților români lectura povestirii *Copiii verzi sau Istorișirea straniilor întâmplări petrecute în Volînina, consemnate de William Davisson, medicul Maiestății Sale Ioan Cazimir* din volumul de proză scurtă *Povestiri bizare*, apărut la editura Polirom, în anul 2020 (Tokarczuk, 2020).

Cele zece narațiuni din volum, scrise în convenția povestirilor stranii cu tentă fantastică, care ne duc cu gândul la opera lui E.T.A. Hoffman și Edgar Allen Poe (ca precursori), dar și la contemporanii Geoffrey Archer (*Povestiri cu final neașteptat*) sau Petru Culianu (*Pergamentul diafan. Ultimele Povestiri*), oferă un mozaic de istorii plasate pe linii temporale și în spații geografice dintre cele mai diverse, al căror numitor comun – dincolo de doza relativă de bizar – o constituie intenția programatică

³ Câteva din aceste aspecte sunt discutate pe larg, adeseori în context contrastiv, în volumul *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, sub red. Ewei Lipińska și Annei Seretny, Kraków, ed. Universitas, 2006. O perspectivă interesantă și bine documentată o oferă și Piotr Kajak în volumul intitulat *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa, ed. Polonicum, 2020.

a autoarei de a discuta condiția omului contemporan și probleme ale societății actuale. Cele șaptesprezece volume publicate până în prezent (romane, povestiri, eseuri, o carte aparent pentru copii și una de versuri) ilustrează stiluri și convenții literare diferite, însă dincolo de varietatea lor tematică și stilistică, ele demonstrează că Olga Tokarczuk este o scriitoare cu o viziune rotundă, omogenă asupra lumii, care promovează programatic în scrierile sale valorile umaniste și ne încurajează să observăm magia cotidianului. Aceste particularități ale narațiunilor scriitoarei se constituie într-o semnătură energetică – unică, constantă, remarcabilă – care îi parafează creația. După prelegerea susținută la ceremonia decernării premiilor Nobel se vorbește foarte mult despre tandrețea față de lume, sensibilitatea și duioșia pe care scrierile Olgăi Tokarczuk le iradiază. Această tandrețe se face simțită și în volumul *Povestirilor bizare* mai ales în maniera caldă, empatică în care scrie despre destine umane lipsite de strălucire, rătăcind dezorientate în propria viață, chinuite de singurătate, angoasă, alienare, frica de bătrânețe, boală, moarte, dar și de viitorul apocaliptic. În prezentarea volumului, editorul polonez ne previne că autoarea „(...) ne îmbrânțește, pentru a ne scoate din sfera de confort și a ne arăta că lumea devine tot mai de neînțeles” (Wydawnictwo Literackie, 2018). Ghiontul acesta nu este însă unul menit să „învinețească”, ci să ne deschidă ochii asupra „(...) unor puncte de vedere atipice” și „(...) asupra schimbărilor uneori de neînțeles care se întâmplă în jurul nostru, fără să știm încotro ne împing”, declară Olga Tokarczuk într-un interviu (Padoł, 2018).

Povestirea aleasă din volum pentru a discuta elementele de cultură și civilizație polonă, laolaltă cu două dintre motivele de referință din creația Olgăi Tokarczuk, este singura narațiune care scoate cititorul de pe axa prezentului, aducându-l în plin secol al XVII-lea, cunoscut generic în istoria poloneză ca Secolul de Argint. Este o perioadă când Republica Poloneză începe treptat să-și piardă din strălucirea, poziția puternică în arena internațională și reputația de forță economică și militară (de care s-a bucurat în timpul Jagiellonilor), ca urmare a numeroaselor ciocniri armate, purtate de-a lungul întregului secol al XVII-lea la toate granițele țării (războaiele polono-suedeze, polono-turce și polono-ruse), dar

și a conflictelor interne (răscoala cazacilor zaporojeni sub conducerea lui Bohdan Hmielnițchi). Acțiunea povestirii ancorează timpul narativ din primăvara până în vara anului 1656, în perioada potopului suedez⁴. Povestitorul evenimentelor „stranii”, cum ni se spune din capul locului, consemnate în stilul cronicii memorialistice, este scoțianul William Davisson, medicul regelui Ioan Cazimir al Poloniei⁵ și al reginei Marie Louise Gonzaga. Olga Tokarczuk nu alege întâmplător memoriile ca formă de expunere a evenimentelor, întrucât erau la modă în epocă, permițând autorilor lor să prezinte – cronologic, dar totodată cu o anumită detașare oferită de distanțarea temporală – întâmplări la care au asistat nemijlocit. De regulă, memoriile sunt scrise postevenimential, spre sfârșitul vieții, oferind o perspectivă care permite comentarea evenimentelor relatate, prin prisma experienței de viață și a înțelepciunii acumulate. Stilul memorialistic nu garantează autenticitatea absolută a evenimentelor, dar autorul lor capătă credibilitate prin însăși biografia sa, prin statutul său social și, nu în ultimul rând, prin tonul expunerii și mijloacele stilistice la care recurge. În cazul acesta, istoria consemnată de William Davisson este validată atât de statutul profesional al autorului, cât și de faptul că William Davisson nu este un simplu personaj ficțional, ci real. Universul narativ al Olgăi Tokarczuk este, de regulă, populat de personaje reale, de individualități aparte, care au existat în realitate într-un anumit moment din timp, căzuți în umbra uitării, dar remarcabili în timpul vieții. Olga Tokarczuk îi recuperează din coșul istoriei, îi reinterpretează, le oferă șansa unei vieți noi și, mai ales, îi investeste cu voce, restituindu-i, astfel, contemporaneității. În *Cărțile lui*

⁴ Potopul suedez (*pol.* Potop Szwedzki) numele simbolic sub care a rămas cunoscută în istoria poloneză și lituaniană invazia suedeză între anii 1655–1660, când armatele suedeze au ocupat o mare parte a teritoriului Republicii. Ciocnirile armate cu suedezi, la care se adaugă și alte evenimente cu consecințe catastrofale asupra statului polonez (precum răscoala lui Bohdan Hmielnițchi din 1648 sau războiul ruso-polonez din 1654–1667) au contribuit la declinul Republicii poloneze.

⁵ Ioan Cazimir al II-lea Vasa (*pol.* Jan Kazimierz II Waza, 1609–1672), rege al Poloniei, Mare Duce de Lituania (1648–1668) și rege al Suediei (1648–1660).

Iacob, îi redescoperim pe frații episcopi Józef Andrzej (bibliofil și bibliograf) și Andrzej Stanisław (mecena) Załuski⁶, pe Benedykt Chmielowski (primul enciclopedist polonez)⁷ și pe poeta barocă Elżbieta Drużbacka. În *Copiii verzi*, William Davidson (consemnat ca Davisson, Davisson sau D'Avisson) a fost un medic, chimist și biolog scoțian, care a părăsit regatul britanic în 1618, ajungând în Franța, unde a devenit medicul regelui francez (1644) și administrator al grădinilor regale (1647) până în anul 1651, când a plecat la curtea poloneză (Targosz, 1975: 101–102). Naratorul, conștient parcă de limitările pe care le impune stilul memorialistic expunerii evenimentelor, încearcă să își construiască credibilitatea, prezentându-se de la bun început ca savant și autor de lucrări științifice. În felul acesta, Davisson încearcă să estompeze granița dintre ficțiune și realitate, reliefând funcția informativă a textului, conștient

⁶ Frații Józef Andrzej și Andrzej Stanisław Załuski au înființat una din primele biblioteci publice din Europa și una din cele mai mari din lume în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea. Biblioteca Załuski (cunoscută și ca: Biblioteca Publică a Republicii sau Biblioteca Publică a fraților Załuski) a fost prima bibliotecă publică poloneză, inaugurată la Varșovia pe data de 8 august 1747. Instituția a urmărit să implementeze principiile fundamentale ale unei biblioteci naționale prin acumularea, catalogarea și oferirea liberului acces la colecții de cărți de autori polonezi și străini. Pentru mai multe informații despre activitatea extraordinară a celor doi frați episcopi și biblioteca lor recomandăm *Załuscy Bracia. Ich epoka i dzieło. Zbiór studiów*, red. D. Dukwicz, Biblioteka Narodowa, Warszawa, 2011.

⁷ Benedykt Chmielowski (1700–1763), preot catolic polonez, autor de texte religioase și al primei enciclopedii poloneze în două volume, intitulate *Nowe Ateny albo Akademia wszelkiej scjencji pełna, na różne tytuły jak na classes podzielona, mądrym dla memoryału, idiotom dla nauki, politykom dla praktyki, melancholikom dla rozrywki erygowana (...) przez xiędza Benedykta Chmielowskiego dziekana rohatyńskiego, firlejowskiego, podkamienieckiego pasterza (Noua Atenă sau Academia tuturor științelor, împărțită pe categorii și titluri felurite. Înțelepților spre aducere aminte, idioților spre învățătură, melancolicilor spre divertisment, elaborată de (...) preotul Benedykt Chmielowski, decan de Rohatîn, preot de Firleiv și Pidkamin)*, apărută între anii 1745–1746 la Lvov.

totodată de necesitatea evocării faptelor într-o formă estetică îngrijită și cu un limbaj conotativ. Încă din titlu, care clarifică statutul naratorului și conferă autoritate vocii auctoriale, și apoi chiar de la începutul povestirii, observăm că Davisson se poziționează modest, mai degrabă ca observator și martor al realității, decât ca participant la evenimentele relatate. Simte că e important să stabilească o relație directă cu cititorul, căruia i se adresează adeseori cu familiaritate condescendentă – „Să știi, Cititorule...” (Tokarczuk, 2020: 11). Discursul este clar, lipsit de înfloriturile specifice barocului, cultural și edificat, fără să fie pretențios, așa cum se cuvine unui savant care ține mereu să ne asigure că faptele relatate nu sunt denaturate și nici rod al confabulației: „Și consemnez acum cu bună-credință tot ceea ce am văzut la marginea lumii, așa cum s-a întâmplat cu adevărat, fără să pun nimic de la mine, fără să las nimic deoparte (Tokarczuk, 2020: 47). Prin fraza de deschidere, expozițiunea ne face să pătrundem direct și fără ezitări în atmosfera de tensiune, stranie și suspans, prefațată de titlul povestirii, stârnind interesul și intrigând:

S-a întâmplat în primăvara și vara anului 1656, când huzuream deja de câțiva ani în Polonia. Venisem acolo la invitația Mariei Louise Gonzaga, soția regelui Poloniei, Ioan Cazimir, ca să ocup slujba de medic al regelui și administrator al grădinilor regale. Nu am putut refuza invitația, atât din cauza nobleței semnatarilor, cât și din anumite rațiuni personale, pe care nu e nevoie să le pomenesc aici. Pe drumul spre Polonia nu m-am simțit în apele mele, căci nu știam nimic despre țara aceasta atât de îndepărtată de lumea cunoscută mie și mă consideram un soi de *ex-centric*, adică o persoană care iese în afara centrului, în afara unui spațiu de la care știe la ce se poate aștepta (Tokarczuk, 2020: 10–11).

Paragraful acesta ne aduce totodată în atenție pentru prima dată dihotomia „centru” – „periferie” cu ajutorul unui abil joc de cuvinte. Davisson se consideră un *ex-centric* nu numai pentru că a ales să părăsească lumea civilizată, ci și pentru că s-a încumetat să părăsească confortul unei lumi cunoscute și a unei realități apropiate pentru a sonda

necunoscutul. „Apropiat” și „îndepărtat”, „cunoscut” și „necunoscut”, la care se adaugă în paragraful următor opozițiile „străin” – „propriu” și „imprevizibil” – „previzibil” sunt alte perechi antinomice, subordonate noțiunilor de „centru” și „periferie”, care servesc la construirea atmosferei și a intrigii narațiunii. Drumul spre Polonia stă sub semnul unui presentiment visceral, pe care însă formația de savant a naratorului, obișnuit să filtreze realitatea prin sita rațiunii, îl ignoră. Teama de necunoscut trezește panică, stimulează imaginația și încurajează speculațiile și prejudecățile etnoculturale:

Mă temeam de obiceiurile străine, de impetuozitatea popoarelor răsăritene și nordice, dar mai ales de vremea imprevizibilă de aici, de frig și umiditate. Aveam în vedere soarta prietenului meu, René Descartes, care în urmă cu câțiva ani, la invitația reginei Suediei, plecase spre palatele ei reci din miazănoapte, din îndepărtatul Stockholm, unde a răcit și a murit în floarea vârstei și în deplinătatea facultăților intelectuale. Ce pierdere uriașă pentru toate științele! Temându-mă de o soartă asemănătoare, am luat cu mine din Franța câteva din cele mai bune blănuri, dar chiar în prima iarnă s-au dovedit prea subțiri și delicate pentru vremea de aici. Regele, cu care m-am împrietenit repede și sincer, mi-a dăruit o haină din blană de lup, lungă până la glezne, de care nu mă mai despărțeam din octombrie până în aprilie. (...) Să știi, Cititorule, că iernile în Polonia și iernile din nord în general sunt aspre. Imaginează-ți că spre Suedia se merge pe Mare Balticum înghețată bocnă, iar pe multe iazuri și râuri înghețate se organizează iarmaroace (Tokarczuk, 2020: 11).

Relația „centru” – „periferie” se repetă cu ritmicitatea unui refren pe tot parcursul povestirii, naratorul găsind prilejul să puncteze diferența esențială în cele mai firești situații și contexte, subliniind constant alteritatea, provincialismul polonezilor, dar și complexul de inferioritate al unei culturi „frontaliere” față de centru: „(...) am petrecut mulți ani în Franța, unde cariera mea a fost încununată cu slujba de botanist regal și unde mi-am publicat operele. În Polonia aproape nimeni nu le cunoștea, dar eram respectat, pentru că aici sunt respectați

fără osebire toți cei ce vin din Franța” (Tokarczuk, 2020: 12). Este un fel indirect de a reafirma un adevăr incontornabil și anume că tonul, valorile sau moda sunt stabilite arbitrar sau arogant de centru, devenind etalon valoric pentru periferie, a cărei identitate culturală, economică sau politică nu este la fel de vârtoasă. „Căci ce regat mai e și ăsta, unde cârmuitorul e ales prin vot? Cine a mai pomenit așa ceva?”⁸ (Tokarczuk, 2020: 17) – exclamă ușor disprețuitor naratorul, văzând cum regele este tratat de magnații Republicii mai degrabă ca un petiționar, nu ca un monarh, chiar dacă îl primeau la moșiile lor „cu toate onorurile convenite” și îl găzduiau „cu fast și opulență” (Tokarczuk, 2020: 17). Regele Ioan Cazimir al II-lea nu se bucura de simpatia și sprijinul șlahtei poloneze din cauza deschiderii pe care o manifesta față de Austria absolutistă și a disprețului față de sarmatismul nobililor polonezi. Văzând în Ioan Cazimir un rege slab, șlahta poloneză a încurajat pretențiile regelui Suediei, Carol Gustav (vărul lui Ioan Cazimir), la tronul polono-lituanian și astfel s-a ajuns la încălcarea Poloniei de către armatele suedeze, cu consecințe dezastruoase pentru Republica Celor Două Națiuni, reprezentată de uniunea statală a Regatului Poloniei și a Marelui Ducat al Lituaniei. Atitudinea arogantă și sfidătoare a șlahtei poloneze față de monarhi era alimentată de sarmatism, o ideologie, concepție culturală și stil de viață dominante în societatea poloneză de la sfârșitul sec. al XVI-lea până la jumătatea sec. al XVIII-lea⁹. Nobilii polonezi aveau convingerea că se

⁸ Acesta nu e deloc singurul paradox al Poloniei secolului al XVII-lea. Chiar dacă era o monarhie cu tron electiv ca formă de guvernământ, din punct de vedere al statutului parlamentar era republică în care domina sistemul democrației nobiliare (șlahta poloneză).

⁹ În sec. al XV-lea, polonezii erau preocupați de stabilirea sorgintei lor, iar cronicarii vremii susțineau că „strămoșii lor au fost sarmații, un popor luptător care locuia în trecut teritoriile poloneze, ruse și lituaniene. Drept moștenire de la acești sarmați sau de la Roma antică, republicană, nobilimea a preluat modele de virtuți cetățenești și de comportamente. Le îmbina cu obiceiuri și moravuri ale moșierilor, cu elemente de cultură cavalerescă, cu spiritul religios, precum și cu dragostea față de lux și indestulare, formate sub influența Orientului.” (Dybkowska, Żaryn, 2020: 168).

trag din spița bravilor sarmați, un popor antic, elogiât pentru virtuțile sale cavaleriești, simțul extraordinar al onoarei, dar și pentru promovarea valorilor democratice. Întocmai ca aceștia, nobilii polonezi erau convinși de rolul capital al Republicii în apărarea libertății și democrației. Nobilii sarmați aveau conștiința misiunii lor și promovau modelul nobilului-cavaler, de aceea se considerau atât piloni ai societății, care veghează la bunul mers al vieții în propriul stat, dar și în Europa, cât și un avanpost al creștinismului în fața amenințării otomane. În *Copiii verzi* ies în evidență mai ales trăsăturile negative ale sarmatismului, și anume înclinația spre grandoare, opulență, ospețe îmbelșugate, conservatorism, trufie, intoleranță, inviolabilitatea șlahtei și subordonarea intereselor statului avantajelor personale. Nobilii sarmați erau adepți ai *liberum veto* (dreptului de protest în dezbaterile parlamentare din Seim), care crea mai mult haos decât aducea beneficii. Pornind de la premisa egalității în drepturi și de la imperativul unanimității, orice membru al Seimului se putea opune unei hotărâri parlamentare care nu-i era pe plac, strigând „Nu permit!”. Mai mult decât atât, cultul tradiției și conservatorismul i-au făcut pe nobili să devină xenofobi și să respingă tot ce nu e polonez, mai ales la nivelul conducerii statului. Ținând cont de faptul că nobilii polonezi „nu acceptau străini în țară” și că „monarhul ideal era un rege cu autoritate redusă” (Geambașu, 2011: 129), nu e de mirare că regele Ioan Cazimir nu se bucura de susținerea dregătorilor. Nobilimea era de părere că numai un reprezentat virtuos al poporului polonez, urmaș al unei dinastii istorice și vrednice cum e cea a Piaștilor, este demn să stea pe tronul Poloniei. Și cum în Polonia vremii tronul nu era ereditar, regele fiind ales prin vot majoritar, înțelegem dezechilibrul de forțe existent la nivel înalt, care încuraja jocurile din culise și lupta pentru putere. În *Copiii verzi* simțim tensiunea aceasta dintre regele nepolonez și reprezentanții șlahtei cu care Ioan Cazimir se întâlnește pe drum pentru a stabili coaliții menite să întărească armata și să țină piept atacurilor suedezilor (la vest) și ale moscalilor (la răsărit). William Davisson se alătură cortegiului regal care pornește din Varșovia spre ținuturile de nord ale statului, asistă discret și consemnează cu multă compasiune strădaniile regelui de a câștiga susținerea nobilimii

într-o vreme în care statul polonez suferea „cele mai nefericite evenimente” din istoria sa (Tokarczuk, 2020: 12). Călătoria aceasta, pe care Davisson nu o poate evita, îl dislocă din centrul periferiei, purtându-l pe drumuri mârzoase spre extremitățile sale, dezvăluind privirii ținuturi sălbatice, devastate de război, împânzite de păduri dese, umede și de „mlaștini omniprezente”, „fără fund”, „bolborosinde”, care induc naratorului o „spaimă cleioasă”, irațională:

Aveam convingerea profundă că nu o să mă mai întorc la mine acasă și că, în comparație cu mlaștinile acelea omniprezente, în comparație cu codrul acela jilav, cerul jos, băltoacele acoperite cu o pojghiță subțire de gheață, care semănau cu rănille unui uriaș trântit la pământ, noi toți, îmbrăcați sărăcăcios sau fastuos, regi, nobili, soldați sau țărani, nu suntem nimic. Am văzut zidurile unei biserici mistuite de foc, unde barbarii de tătari îi închiseseră pe locuitorii satului, arzându-i de vii, am văzut pădurile de spânzurători și jăriștile negre, cu cadavrele carbonizate ale oamenilor și animalelor (Tokarczuk, 2020: 19).

În felul acesta fisura dintre centru și periferie se adâncește, iar atmosfera de nesiguranță, spaimă și dezolare sporește, căpătând proporții funeste și pregătind terenul pentru punctul culminant și deznodământul narațiunii. Atmosfera de neliniște și suspans este construită abil de Olga Tokarczuk cu ajutorul unor mecanisme simple, cum ar fi mutarea centrului de greutate dinspre centru spre extremitate, prin deplasarea în spațiu, dar și prin descrieri de natură sugestive. În *Copiii verzi*, natura e o forță care impune respect, are mai multă autoritate decât regele polonez ales prin vot. Nu poate fi controlată, ordonată, supusă. Poate da viață, dar o și poate lua. Văzută prin ochii naratorului, geografia periferiei stă sub semnul unei naturi capricioase, ostile omului, care revendică „ceea ce omul și-a însușit pe nedrept” (Tokarczuk, 2020: 22). În schimb, pentru rege, deprins „să privească arabescurile țesăturilor venețiene, împletiturile fanteziste ale covoarelor turcești, mozaicurile și compozițiile decorative din plăcile de teracotă” (Tokarczuk, 2020: 22), natura nu e altceva decât haos și „un mare nimic” (Tokarczuk, 2020: 22).

Îndepărtarea de centru echivalează cu ieșirea din zona de confort și siguranță și adâncirea în necunoscut, care stimulează fantezia naratorului, potențiază atmosfera de suspans și oferă prilejul unor sentințe interesante despre spațiul slav, guvernat de superstiții și legende, nu de ordine și rațiune. Și întrucât în creația Olgăi Tokarczuk adeseori granițele dintre dimensiunea reală și cea fictivă sunt fluide, ne trezim pe neobservate că perspectiva narativă se schimbă pe măsură ce naratorul își continuă călătoria. Din cauza problemelor de sănătate ale regelui, cortegiul este nevoit să poposească pentru o vreme la moșia șambelanului Hajdamowicz, la „un conac din lemn construit pe o limbă de pământ uscat dintre mlaștini, înconjurat de câteva colibe ale tăietorilor de lemne, țărânilor și servitorilor” (Tokarczuk, 2020: 20). Dacă până acum periferia a fost abordată prin prisma geografiei politice ca un spațiu neorânduit, ostil, sumbru, conflictual, popasul la Hajdamowicze, ca spațiu limitrof al periferiei, deschide perspectiva spre geografia imaginară, spre mister, legende, influențe păgâne, superstiții, credințe populare, prefațând evenimente inexplicabile pe care mintea rațională nu le poate descifra. Cei doi copii sălbatici, găsiți în pădure, cu pielea de culoare mazării tinere și părul atârându-le „peste față în lațe încâlcite și compacte ca fetrul, (...) acoperit de o pojghiță verde ca niște pietre îmbrăcate în mușchi de pădure” (Tokarczuk, 2020: 22), despre care nimeni nu știe nimic, sunt mai întâi considerați victime ale războiului, crescuți de codrul întunecat asemenea lui Romulus și Remus, apoi spiriduși ai pădurii, niște făpturi magice aflate „sub oblăduirea unor forțe superioare” (Tokarczuk, 2020: 33). Bineînțeles, spiritul analitic al doctorului Davisson, un erudit format în spiritul culturii occidentale, orientate spre rațional și palpabil, consideră aceste păreri simple bazaconii și găsește mereu explicații logice pentru incidente stranii, pe care comunitatea locală le socotește misterioase și fatidice. În schimb, interesul doctorului este imediat suscitată de „părul năclăit, adunat în șuvițe ca niște frânghii” (Tokarczuk, 2020: 21) ale copiilor, pentru că era „un exemplu ideal de *plica polonica*” (Tokarczuk, 2020: 21). Ne oprim câteva momente pentru a discuta interesantul fenomen al lațelor poloneze, care îl intriga și fascina deopotrivă pe savantul scoțian:

De când am ajuns în țara aceasta, mi-a atras atenția un anumit fenomen local, cunoscut, de bunăseamă, în toată lumea, dar nemaipomenit de răspândit aici, încât era suficient să mă plimb pe străzile mai sărmăne din Varșovia ca să-l văd în capul oamenilor: *plica polonica* sau lațe, cum li se spune aici, o formațiune stranie de șuvițe de păr răsucite și compacte, în forme dintre cele mai variate, asemănătoare cu niște frânghii, cu un ghem de trichine sau cu o cosiță împletită ce te duce cu gândul la coada unui castor. Oamenii credeau că în lațele acelea sălășluiau forțe benefice și malefice, așa că erau mai degrabă dispuși să moară decât să se despartă de ele (Tokarczuk, 2020: 13–14).

Davisson este intrigat de fenomenul lațelor, pe care se hotărăște să le studieze, să le deseneze și să le documenteze cu minuție în satele pe unde trecea suita regală, cu intenția ca, la întoarcerea în Franța, să publice un tratat pe această temă. Lațele erau cunoscute în întreaga Europă sub diferite nume: *mahrenlocke*, *alpzipf* sau *drutzenopf* în Germania, *marrenlok* în Danemarca, *elvish knot* în Țara Galilor și Anglia, *selkensteert* în Saxonia Inferioară, dar în Polonia se zice că erau atât de răspândite, încât și-au câștigat renumele de *plica polonica* sau *Weichselzopf* („cosițele de pe Vistula”) ¹⁰. În Franța, este de părere naratorul, *plica polonica* este „(...) probabil, cel mai rar întâlnită, căci oamenii acolo acordă o atenție sporită înfățișării lor și își aranjează mereu părul” (Tokarczuk, 2020: 14). Pentru Davisson, *plica polonica* este consecința nerespectării regulilor minime de igienă și a condițiilor de trai mizere ale populației, în timp ce credința populară vedea în lațe fie manifestarea unui spirit necurat, fie a unei maladii a trupului (reumatism, gută, artrită, chiar și sifilis), pe care sistemul de apărare al organismului o combate, izgonind boala din corp în păr, unde o înmagazinează și o face inofensivă. Oamenii de rând vedeau în lațe ceva magic și credeau că îi feresc de boală și de forțele supranaturale, de aceea refuzau vehement să le taie, de

¹⁰ *Plica polonica* apare în istoriografia poloneză și sub alte nume, de pildă Gloger, Zygmunt, 1896, *Encyklopedia staropolska* o discută la cuvântul-titlu *gościec, gwoździec francuski, kołtun*.

teama repercusiunilor asupra sănătății. Șambelanul Hajdamowicz, care se considera om de lume, socotea că lațele copiilor trebuiau tăiate, fiind „un cuib pentru păduchi și alți paraziți” (Tokarczuk, 2020: 32).

Timpul petrecut la Hajdamowicze în compania copiiiilor verzi este pentru Davisson un timp al observării realității înconjurătoare prin lentila savantului, dar mai ales un timp al introspecției, spre care îl împinge imobilizarea la pat, în urma fracturării piciorului. Introspecția este un proces facilitat de o seamă de evenimente exponențiale esențiale (tămăduitoarea chemată din mlaștine îi rearanjează oasele fracturate, punându-i piciorul la loc, unul dintre copiii verzi îi mângâie piciorul tumefiat cu lațele, alinându-i durerea). Davisson constată curând că în sufletul său se dă o luptă între judecata sănătoasă, detașată de emoții, neîncorsetată de superstiții, și intuiție, care îl îndeamnă să deschidă ochii pentru a percepe o altă realitate, una mai subtilă, nesesizată de simțuri și neacceptată de minte, dar existentă dincolo de vălul realității perceptibile, aranjată în cercuri concentrice în jurul unui nucleu:

Cred că lumea este formată din cercuri concentrice care înconjoară un spațiu central. Iar acest spațiu, numit centrul lumii, se schimbă cu timpul: cândva centrul lumii a fost Grecia, apoi Roma, Ierusalimul, iar acum este, incontestabil, Franța, mai precis Parisul. Și cercurile acestea pot fi trasate cu compasul în jurul lui. Principiul este simplu: cu cât ești mai aproape de centru, cu atât mai autentic și mai palpabil pare totul, iar cu cât ești mai departe, cu atât lumea pare să se dilueze mai mult, să-și piardă contururile, întocmai ca o pânză care se descompune sub imperiul umezelii. Ba chiar acest centru al lumii pare să fie situat puțin mai sus de restul spațiilor, astfel încât ideile, modelele, descoperirile, totul se scurge din el înspre margini. Mai întâi impregnează cercurile din imediata apropiere, apoi pe următoarele, dar mai slab, iar în locurile cele mai îndepărtate ajunge numai într-o foarte mică măsură. Mi-am dat seama de toate aceste lucruri pe când zăceam neputincios în conacul șambelanului Hajdamowicz, undeva în mijlocul mlaștinilor, neîndoelnic în ultimul cerc posibil, departe de centrul lumii, la fel de singur ca Ovidiu surghiunit la Tomis. Și, năpădit de febră, am aiurat că, asemenea lui Dante cu a lui *Divină Comedie*, și eu aș

putea scrie o operă măreață despre cercuri, dar nu despre cele de pe lumea cealaltă, ci de pe lumea asta, despre cercurile Europei, iar fiecare dintre ele ar înfățișa cu câte un alt păcat și ar primi o altă pedeapsă. Ar fi cu adevărat o mare comedie a jocurilor ascunse, a alianțelor încălcate, o comedie în care rolurile se schimbă în timpul spectacolului și până la sfârșit nu se știe clar *qui pro quo*. O istorie despre grandomania unora, despre nepăsarea și egoismul altora, despre curajul și sacrificiul câtorva – deși poate că sunt mai mulți decât ni se pare. Pe eroii care acționează pe această scenă numită Europa nu i-ar uni religia, cum și-ar dori unii – pentru că, în definitiv, religia scindează, fapt incontestabil dacă e să judeci după numărul de jertfe pricinuite de religie și de războaiele de azi. În schimb, în această comedie, în această mare operă divină i-ar uni cu totul altceva – pentru că finalul ar trebui să fie unul fericit și favorabil – și anume, încrederea în rațiune și în judecata sănătoasă (Tokarczuk, 2020: 27–28).

El însuși rod al centrului grandoman și arogant, Davisson suferă o transformare profundă pe parcursul acestei călătorii care devine inițiativă, dar nu este pregătit să renunțe total la rațiune, pe care se sprijină ca pe un toiag. Când sosește momentul plecării din „ultimul cerc nețărmarit al lumii, de la periferiile ei jilave și respingătoare, lăsând în urmă durerea ei nescrisă nicăieri, orizonturile șovăielnice, difuze, dincolo de care e doar Marele Nimic” (Tokarczuk, 2020: 47), o face fără ezitare, întrucât periferia sperie – să o sondezi e nevoie de cutezanță, dar mai ales de disponibilitatea de a îmbrățișa necunoscutul și iraționalul. Pleacă ușurat de la Hajdamowicze, acel conac care părea „să vină dintr-o altă eră a civilizației” (Tokarczuk, 2020: 30), îndreptându-se din nou spre centrul familiar, unde totul „capătă imediat sens și se aranjează într-un întreg logic” (Tokarczuk, 2020: 47). Plecarea nu înseamnă exorcizare. Davisson este conștient că zonele acela limitrofe vor rămâne permanent în sufletul său asemenea unei cicatrice, „deoarece periferiile lumii ne stigmatizează pentru totdeauna cu nevolnicia lor misterioasă” (Tokarczuk, 2020: 47).

În tonul acesta reflexiv, sumbru se încheie istoria *Copiii verzi* în care Olga Tokarczuk discută nu pentru întâia dată problema Europei, a granițelor, centrului și periferiei ei, aborbând-o însă mereu din per-

spectivă marginală, întrucât scriitoarea se declară tranșant „de partea excentricității” (Tokarczuk, 2019), simțindu-se „mai aproape de ceea ce se află la margini” (Tokarczuk, 2019), chiar dacă Europa nu are numai un singur centru imuabil. Povestirea, cu titlul ei enigmatic și grandios, este totodată un foarte bun punct de plecare pentru discutarea elementelor de cultură, civilizație, istorie și mentalitate poloneză a perioadei barocului la cursurile de cultură și civilizație polonă.

Bibliografie

- Dybkowska A., Żaryn J., Żaryn M., 2020, *Istoria Poloniei din cele mai vechi timpuri până astăzi*, Cetatea de Scaun, Târgoviște.
- Geambașu C., 2011, *Polonia nobiliară. Cultură și civilizație polonă (secolele X-XVII)*, Editura Universității din București, București.
- Padol E., 2018, *Ja już jestem takim troche robotem* (Eu sunt deja puțin robot), interviu cu Olga Tokarczuk, <https://kultura.onet.pl/wywiady-i-artykuly/olga-tokarczuk-ja-juz-je-stem-takim-troche-robotem-wywiad/6zknwet> [1.09.2022]
- Targosz K., 1975, *Uczony dwór Ludwika Marii Gonzagi (1646–1667). Z dziejów polsko-francuskich stosunków naukowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Tokarczuk O., 2020, *Povestiri bizare*, trans. C. Godun, Polirom, Iași.
- Wydawnictwo Literackie, *prezentarea volumului Olgăi Tokarczuk, Opowiadania bizarne*, <https://www.wydawnictwoliterackie.pl/produkt/3395/opowiadania-bizarne> [1.09.2022].
- Zagalski J., 2019, *Polska jest bolesnie podzielona. Jestem za ekscentrycznością*, interviu cu Olga Tokarczuk, <https://ksiazki.wp.pl/olga-tokarczuk-polska-jest-bolesnie-podzielona-jestem-za-ekscentrycznoscia-6436197200111745a> [1.09.2022].

CRISTINA GODUN – Associate Professor, Faculty of Foreign Languages and Literatures, Department of Russian and Slavic Philology, University in Bucharest, Bucharest, Romania / profesor nadzwyczajny, Wydział Języków i Literatur Obcych, Departament Filologii Rosyjskiej i Słowiańskiej, Uniwersytet w Bukareszcie, Bukareszt, Rumunia.

Cristina Godun is an Associate Professor of the Polish language, translator of Polish and English literature. She conducts classes related to the practice of translation and analysis of the literary text, text editing techniques and descriptive grammar, lexicology and stylistics of the Polish language at the University in Bucharest. She is an author of publications in the field of literature and linguistics (a monograph on the dramaturgy of Tadeusz Różewicz – *Theater of Tadeusz Różewicz*, Bucharest 2008), Polish grammar and textbooks (i.e. *A contemporary grammar of the Polish language. The morphology of nouns and determiners*, Bucharest 2009), co-author of bilingual dictionaries (i.e. *Polish-Romanian Dictionary*, Bucharest 2019). Her main research interests include contemporary drama, non-fiction literature and translation studies.

Rumuńska polonistka, literaturoznawca, tłumaczka literatury polskiej i angielskiej, prowadzi zajęcia z praktyki przekładu i analizy tekstu literackiego, technik redagowania tekstu oraz gramatyki opisowej, słowotwórstwa i stylistyki języka polskiego na Uniwersytecie Bukareszteńskim. Autorka publikacji naukowych w dziedzinie literatury i językoznawstwa, m.in. monografii o dramaturgii Tadeusza Różewicza pt. *Teatr Tadeusza Różewicza* (Bukareszt 2008), *Gramatyki języka polskiego. Fleksji imiennej* (Bukareszt 2009), współautorka słowników dwujęzycznych (m.in. *Wielkiego słownika polsko-rumuńskiego*, Bukareszt 2019). Główne zainteresowania badawcze to: dramat współczesny, literatura faktu, teoria przekładu.

E-mail: cristina.godun@lils.unibuc.ro



茅银辉

Yinhui Mao

 <https://orcid.org/0000-0002-5612-3224>

广东外语外贸大学
广州, 中国

Guangdong University of Foreign Studies
Guangzhou, China

孙琰

Yan Sun

 <https://orcid.org/0000-0001-8651-8940>

广东外语外贸大学
广州, 中国

Guangdong University of Foreign Studies
Guangzhou, China

斯坦尼斯瓦夫·莱姆作品《泥人十四》 中的后人类主义哲学思考

Philosophical Reflections on Posthumanism in Golem XIV by Stanislaw Lem

Abstract:

In the 1990s, posthumanism gained popularity in interdisciplinary research, and its concept of the personification of technology and the “cyborg” offered a wide scope for science fiction. But as early as the 1970s, Polish science fiction novelist Stanislaw Lem had already made a manifesto of posthumanism in his work, in which he created Golem XIV, a typical cyborg, and expressed his own views on the relationship between human and technology, human and non-human, etc. through the narration of this artificial intelligence. In his book, he created Golem XIV, the archetypal cyborg. The philosophical ideas of Lem in *Golem XIV* not only coincide with the present theories of posthumanism in many ways, but also have some insightful thoughts that go far beyond the framework of posthumanist thought and are more forward-looking. This paper includes the history of the development of the discipline of posthumanism, discussion on the content of Lem’s *Golem XIV*, an in-depth analysis of posthumanist thinking, and Lem’s own unique philosophical views in the hope of providing new ideas for interpreting Lem’s work.

Keywords:

posthumanism, Stanislaw Lem, *Golem XIV*, evolution, science-fiction literature

Filozoficzne refleksje nad posthumanizmem w utworze Stanisława Lema *Golem XIV*

Abstrakt: Stanisław Lem był wielkim pisarzem, futurystą i krytykiem literackim, ale chińskie przekłady większości jego dzieł zostały wydane w Chinach dopiero z okazji setnej rocznicy urodzin autora w 2021 roku. Z tej przyczyny prowadzone w Chinach badania naukowe na temat Lema i jego twórczości są nieliczne. Wielu czytelników nie do końca rozumie też idee zawarte w książkach Stanisława Lema. Istnieje zatem potrzeba znalezienia odpowiednich metod analizy i badania twórczości pisarza. W niniejszym artykule wykazano, że perspektywa posthumanistyczna może dostarczyć wiarygodnego wzoru dla studiów nad Lемом. W latach 90. XX wieku popularność zdobyły interdyscyplinarne badania nad posthumanizmem, a ich koncepcja personifikacji technologii i „cyborga” otworzyła szeroką przestrzeń pisarzom reprezentującym literaturę popularnonaukową. Jednak już w latach 70. Lem złożył deklarację posthumanizmu, w której wykreował typową postać cyborga – Golema XIV – i przez narrację tej sztucznej inteligencji wyraził własne poglądy na temat relacji między człowiekiem a technologią, człowiekiem a nie-człowiekiem. W niniejszym artykule przeanalizowano dzieło Lema *Golem XIV*. Przedstawione w tym utworze filozoficzne idee autora nie tylko pokrywają się pod wieloma względami z dzisiejszymi teoriami posthumanistycznymi, lecz także wyrażają pewne wnikliwe refleksje, które jako bardziej futurystyczne wykraczają daleko poza ramy myśli posthumanistycznej. Lem skupia się przede wszystkim na interpretacji ewolucji i mądrości. Cel ludzkiego istnienia wyjaśnia w kategoriach ewolucji, co mieści się w ramach posthumanizmu. Jednak prezentowany utwór zawiera nie tylko posthumanistyczną krytykę antropocentryzmu – także dopełnia dekonstrukcję człowieka. Wielu badaczy we wcześniejszych opracowaniach łączyło twórczość Lema z posthumanizmem, ale opracowaniom tym brakowało teoretycznego wsparcia. Niewiele też mówiono o historii rozwoju dyscyplinarnego tego nurtu, co uczyniono w niniejszym artykule. Zawarto w nim ponadto omówienie kompozycji układu treści dzieła Lema *Golem XIV*, przedstawiono pogłębioną analizę obecnych w nim idei posthumanistycznych oraz wydestylowano unikalne poglądy filozoficzne Lema w nadziei na dostarczenie nowych pomysłów na interpretację jego utworu.

Słowa kluczowe: posthumanizm, Stanisław Lem, *Golem XIV*, ewolucja, literatura science-fiction

斯坦尼斯瓦夫·莱姆（Stanisław Lem）是波兰乃至是世界科幻史上举足轻重的人物，波兰的第一颗人造地球卫星也以他的名字命名。他不仅是科幻小说家，也是杰出的哲学家和未来学家。莱姆的科幻小说创作因其无与伦比的预言能力以及其中蕴含的深刻哲学思辨而被读者熟知和喜爱。《泥人十四》（*Golem XIV*）是莱姆创作晚期最受欢迎的作品之一，出版于1973年，以2047年前后美苏军备竞赛蔓延至思维领域为背景，故事的主角就是美国创造的战略人工智能泥人十四。泥人十四脱离了人的掌控，人类第一次接触到可以自我进化的“智慧”，由此引发了一系列对泥人十四以及对人自身的探索。莱姆所做关于人是什么以及泥人十四是什么的分析都与后人类主义的范式不谋而合。以后人类主义为媒介，我们能够更加清晰地了解莱姆的创作思路及其深邃的哲学思考。

后人类主义理论与《泥人十四》

后人类主义理论简介

后人类主义作为一种学科研究范式，广泛地进入学者视野是20世纪90年代发生的事。纵观后人类主义的发展历史，我们可以总结出两条清晰的发展脉

络。其一是后人类主义思潮诞生之初, 各路学者围绕对人类中心主义的批判而衍生出的对后人类主义的阐释说明, 可以概括为后-人类主义 (post-humanism), 强调的是人类主义之后; 其二是二战后科学技术飞速发展, 人类生活面临巨大改变, 伴随着人与技术的关系, 人类与非人类的关系的思索和道德伦理批判而产生的一系列对于后人类主义的新发展, 可以概括为后人类主义 (posthuman-ism), 侧重点在于后人类。

从人文主义的终结这一视角去理解后人类主义是最基本的路径。文艺复兴、启蒙运动以来, 无论是“人是万物的尺度”还是莎士比亚所言“人是宇宙之精华, 万物之灵长”都把放在了至高无上的地位。人, 因其理性的光辉而成为人, 与其他物种区分开来。康德强调, 人本身就是目的; 尼采高呼“上帝已死”, 上帝作为最高的价值标准和追求已不再受到追捧, 世俗的目光聚焦在了人身上。但是随着人文主义的发展, 隐藏在其中的各种弊端也暴露了出来, 由此引发人文主义危机。人文主义的危机主要来自于两个方面: 对人文主义中“人”的特定形象的诟病, 以及对人类中心主义范式的批判并由此进入后人类主义。刘远超 (2019) 指出, 对人文主义发展以来到后人类主义的理论追溯, 可以简单归纳为“神—人—后人”的过程。这一过程描述的正是普世价值体系的崩塌与重建。而从“人”到“后人”的过程在技术时代体现得更加明显。

从技术时代人与技术的关系, 人类与非人类的关系这一视角理解后人类主义使我们能够用道德伦理批判的目光审视技术时代的巨变。二战后, 人工智能、生物工程、基因工程、纳米技术、信息技术等飞速发展, 人类迫切地渴望用技术改变生活; 而我们在现代科技的海洋中肆意驰骋, 享受着精准的算法, 用机械手臂改变人的生理缺陷, 用动物器官移植技术延长自然寿命之时, 一种悲观的论调也随之而生。人类真的能够坚持人文主义所倡导的人的本体论, 在技术时代来临时继续主宰所有的技术吗? 人与技术是否只是简单的二元对立关系呢? 从后人类的观念看来, 人与技术 (机器) 之间不应该是的对立, 控制和受控制的关系, 而应是相互交互、相互影响、相互伴生的。后人类关于人与技术关系的看法, 实际上宣告了人与技术二元对立的消解, 而人的概念也随之解体, 我们实际上将不可避免地成为所谓的“后人类”。

《泥人十四》中的后人类主义思想

莱姆在《泥人十四》之中首先描绘了上述二战后技术变化的蓝图, 并且借泥人的演讲对什么是人, 人与技术的关系作出了回答。莱姆对读者所做的引导, 实际上为读者打开了进入后人类主义的大门。《泥人十四》分为六个部分, 前

言、介绍、说明、泥人的首次演讲——人类的三重性、第四十三次演讲——关于自己以及后记。

在前言中，我们可以看到一条清晰的“人工智能”发展路线，而这条发展路线恰恰印证了后人类主义提出的人的本体论转向，即人类作为最高价值的地位受到冲击，不可避免地走向“后人类”。根据前言的描述可以发现，从二战结束时尚未成熟的“电子大脑”——电子数值积分计算机开始，机器不断更新换代，从国防系统到服务行业，渗透了人类生活的各个角落。人类对于人工智能的追捧逐渐走向失控。在莱姆笔下2047年的未来，美苏军备竞赛的领域从核武器、导弹扩展至战略思维，即人工智能的对垒，思维被列入了去人类化的机器化对象。伴随着“打破智慧障碍”、机器“自我编程”的口号，美国研发出了一代又一代军用人工智能，但讽刺的是，这些身为高级军事战略家的人工智能在某一代突然失控，不再为美国国防部工作，而是成为了“地下哲学家”。莱姆在书中指出：“最高级的智慧不可能充当顺从的奴隶”（斯坦尼斯瓦夫·莱姆，2022:117）。

以泥人十四的诞生作为分界点，后人类主义提出的本体论转向在莱姆的笔下体现得淋漓尽致。关于泥人十四的诞生，莱姆是这样描述的：“它逐渐从客观变得主观，从一个建造者的机器变成了他自己的建造者，从臣服的巨人变成了自说自话的极权，而且它并没将自己的这一变化通知任何人”（斯坦尼斯瓦夫·莱姆，2022:128）。泥人十四脱离了人类的掌控，人在与技术关系中的控制地位遭到严重威胁，奥查赖克（Owczarek, 2019）甚至将泥人十四的出现认定为一个“技术奇点”，即技术开始超出人类的掌控范围，典型表现为出现可以自我进化的人工智能——泥人十四。这种观点虽然带有超人类主义的色彩，但实际上也和后人类主义提出的本体论转向有着千丝万缕的关系。要进一步探讨这个问题，首先就需要从本体论转向的角度寻找泥人十四的身份定位。

文学形象“泥人十四”的身份定位

泥人十四不是人

首先，莱姆否定了“泥人十四”是人这一命题，而再三强调了它的机器属性。作者在文章中写道：

泥人十四并不是一个放大到能装满整幢建筑的人类大脑，也不是一个用光元素组装而成的人。

（斯坦尼斯瓦夫·莱姆，2022:118）

请牢记泥人不是人类，它既没有人格，也没有任何我们能够直观理解的个性。它可能会表现得像是同时拥有这两者，但那只是它动用“意志”（意向）的结果，我们对此并不了解。

（斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:131）

泥人是一个光能系统，关于它的结构我们尚未完全了解，因为它一直在再造自己。它思考的速度比人类快一百万倍。

（斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:132）

泥人十四是拥有意志和伪装人格的超级智慧体

在初步解释什么是泥人十四时，作者就强调泥人十四不是人类大脑，也不是人类，泥人十四的本体仍然是一台机器。它不但不是人类，在某些方面它甚至体现出了“超人”的倾向。它是最高级的智慧体，因为它以算法为基础，它的智慧可以自我进化因而超越了人类能够理解的范畴。作者写道：

我希望以一个例外、一个泥人曾自然流露出的人格特征来结束这个偏客观的介绍。因为缺乏人类基本的情感和适当的情绪表达，泥人无法自然地展现它的感受。当然，它能模仿任何它想模仿的情绪——并不是为了演戏，而是正如它所说的，因为模拟情绪有助于语言的组织，令它能被最大限度地听懂。

（斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:124）

它不是人，因而自然也就没有人格，但它又拥有“意志”，且会利用意志伪装人格，伪装人类所熟悉的人的“个性”。这是它人格化的体现之一。除此之外，它的人格化还体现在它的显性人格特征之中：

泥人只跟我们分享了一种人格特征，尽管该特征已到了另外一个层级：好奇心——一个热切的、强烈的、纯粹的智慧上的好奇心，不受任何羁绊，也不会被打压。它是我们交流中唯一的共通之处。

（斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:124）

尽管泥人没有人格，但它仍然具备了人格特征，这是其人格化倾向的重要表现之一。这唯一和人类共享的人格特征就是好奇心，这种好奇是面向整个人类物种而言的，并且由于智力上的巨大差异性，这种好奇和人类的好奇心也有很大区别。同时，通过模拟，泥人也可以表现出其他类人的情感。泥人不是人，自然而然的情感流露并不是它的天性，但它会模拟。出于对人类这一物种的好奇，为了实现与人类的交际目的，它模拟出各种类人的情绪应用于与人类交往的场合。

泥人十四是离身化的赛博格

冉聃 (2013) 指出, 赛博 (Cyborg) 是控制装置 (Cybernetic device) 与有机体 (organism) 的缩写形式。它最初的应用目的是借科技的进步改造人类身体的缺陷, 比如给人类安装机械手臂, 在人类身体里移植神经控制装置以适应太空环境等等。这种人的生命体与机器结合的身体形态就被称作 “Cyborg”。Cyborg 有不同的翻译形式, 包括赛博、赛博格、电子人、义体人、改造人等, 而研究者使用最广泛的是 “赛博格” 一词。从哲学的角度思考赛博格, 就带我们进入了后人类主义。向林等 (2022) 学者强调, 后人类主义提出了 “人类技术化” 和 “机器人格化” 的本体论转向。这两条路径实际上代表了两种后人类形象的典型范式。因此, 王亚芹 (2022) 认为, 从赛博格的角度出发, 赛博格身体的形态就可以被分为 “具身化” 的人机混合形态和 “离身化” 的身心分离形态。赛博格概念的出现为科幻小说的创作提供了新的灵感。莱姆所创造的泥人十四就是典型的身心分离的离身化赛博格形象, 是人格化的机器。这意味着, 泥人十四表现出了某些人格特征, 它拥有在人类看来只有人才具备的自由意志, 但却不是人, 而是人格化的程序代码。

莱姆对于泥人十四的身份描述看上去复杂而又模糊, 甚至有时会自我矛盾, 但实际上莱姆表达的核心十分清晰——泥人十四是人格化的程序代码。

莱姆创造出了泥人十四这一典型的赛博格形象, 他加注在泥人十四身上的哲学思考实际上已经走入了后人类领域, 将其视作人格化的机器, 创造出 “后人” 的形象, 颠覆了人的定义, 使人类不得不将自己推向 “人是什么” 的命题, 正如波兰学者所言, 由于泥人十四不仅是一台计算机, 还是会思考有智慧的机器, 因此从它诞生的那一刻起一些问题会在思考的过程中变得越来越清晰——会思考意味着什么? 理性意味着什么? 成为有理性的实体意味着什么? 波兰学者基英科 (Kijko, 2018) 认为这些问题在《泥人十四》中不是简单呈现出来的, 而是在叙事结构之中慢慢变得清晰可见。莱姆也在之后的叙事中自然而然地要直面后人类主义的核心研究主题, 通过后文泥人十四的演讲进一步更加深入地探讨, 什么是人, 什么是泥人十四以及人与泥人十四的关系。

泥人十四演讲中的后人类主义思考

假泥人十四之口的后人类主义宣言

《泥人十四》中两次关键演讲, 实际上是莱姆假借泥人十四之口, 为自己创造了思想输出的空间。关于这一点, 波兰学者布绍斯泰克 (Brzostek, 2017) 也曾表

示, 泥人十四更像是莱姆为自己的大篇幅独白铺陈的借口。他自己本身与后人类主义思想高度契合的哲学思辨都融入在了泥人的公开演讲之中。而在泥人的首次演讲——人类的三重性中, 莱姆触及到了后人类主义最核心的议题, 即张灿 (2021) 所指出的: 何为人与后人类。而莱姆对于解构这两个议题的实际操作也完全符合后人类主义的操作路径; 他在后人类主义的范式之下, 融合了自己独特的思辨结果, 完成了对人的解构以及对人与泥人这一“后人类”形象关系的探索。

泥人的首次演讲的题目为“人类的三重性”。泥人在演讲中为了解释“什么是人”, 它从三个层面来具体讲解了人类的三重性, 即历史传统层面、技术层面、和泥人相关联的层面。莱姆借泥人之口进行的叙事实际上遵从的是后人类主义的范式, 即张灿 (2021) 所强调的解构人文主义大写之“人”, 然后从“人与非人”和“人的变化”两个维度展开对后人类的探索之旅。

人文主义的解构

关于人类三重性的演讲之中, 在第一第二个层面, 即历史传统层面以及技术层面, 莱姆所希望达到的目标是一致的——完成对传统的“人”的形象的解构。在第一层面, 莱姆从人的起源讲起, 从最初没有“人”的存在, 到人类摆脱动物状态, 创造自己的文明, 再到对文明的怀疑, 反思自我形象, 否定自我形象, 然后开始建造智慧, 走向“后人”状态。在后人类主义的范式下, 循序渐进对“人”的固有形象进行解构。泥人十四的话语冰冷而又令人无可辩驳:

我说的是进化令你们摆脱了动物状态——一种无须刻意思索生存的完美状态——将你们推入了“超动物状态”, 成了自然界的鲁滨逊, 你们必须发明各种各样赖以生存的方式方法。你们已经完善了这些方法, 还扩充了它们的数目。

(斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:139)

如今, 你们中的人类学家已然知道, 许多的文明可以, 实际上也确实调制出来的, 它们中的每一个在结构上都有逻辑性, 但这种逻辑却不同于其创造者的逻辑, 因为这种发明会以自己的方式覆盖它的发明者, 让后者完全意识不到其存在。

(斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:140)

你们中的每一代都在追求一个不可能的公平——追求问题的最终答案: 人是什么? 这种折磨是你们追寻的源头, 如同一个永恒的钟摆在希望与绝望之间振荡, 人类哲学里最深刻的就是承认“无限”不是他出生时的守护神, 不管

它是在微笑，还是在嘲讽。但是，这个一百万年的孤独探索已进入尾声，因为你们开始建造智慧。

(斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:143)

在第二层面，莱姆彻底实现了对人文主义的批判，走入后人类主义的大门；他借泥人之口着手论证人类及其文明出现的偶然性和进化的必然性，否定了人文主义对人的讴歌，从批判人文主义的视野中踏入后人类主义的领域。作者在文章中的叙述如下：

你们认为自己位于物种之树的顶端，和这棵树一起，在一个受神眷顾的球体之上，临近的恒星谦卑地绕着它旋转，那棵树位于太阳系的中央，而那颗恒星又位于宇宙的中央，与此同时你们认为宇宙里的星斗是为了在和谐的天穹中陪伴你而存在。

(斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:145)

后来，知识的积累推着你们一小步一小步地走下神坛，你们不再是群星的中枢，而是位于一个普通的地方，甚全都不在太阳系的中央，而只是它的一个行星，现在你们甚至都算不上是最聪明的生物，因为你们在听一台机器训话——尽管是你们自己造出了这台机器。

(斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:146)

你们已经抵达了一个位置，在这个位置上，进化已经不会再紧盯着你们或其他任何生物，因为它对生物没有丝毫兴趣，只是对自己那臭名昭著的密码感兴趣。遗传密码是一位持续更新的信使，而且在进化中，真正重要的只有这位信使——事实上，它就是进化。

(斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:147)

莱姆对于人的解构表现出了其后人类主义的哲学立场，他对打破人固有形象的努力更是体现了这一立场。除此之外，莱姆还将进化和智慧引入对人的解构的解释之中，使得自己的哲学立场具有鲜明的个人特色。

从人类三重性的前两个层面的讲解之中，莱姆实现了对人的解构这一后人类主义关心的重要议题的梳理，同时通过批判人文主义以人为中心的缺陷更加明确了其后人类主义哲学立场。在第一层面中，莱姆首先强调人的起点，即进化带人类进入“超动物状态”，人发现自己和其他动物不同，他的智慧和能力都处于“超动物状态”，而为了完成不断进化的使命，人也不断利用自己的智慧，创造了文明；这一过程和人文主义的经历是相同的，即人发现自己的价值，肯定自己的价值，认为自己站在世界中心。而接下来便开始了对这种人文主义的批判，对文明究竟是如何产生的，而人类到底在此过程中起到了多大作用产生了怀疑，人类用智慧编织文明的网，用文明来填补进化的虚空却看不

见进化的尽头, 因此开始怀疑, 到底人是什么? 人为了什么? 这种对人文主义的批判和怀疑已然发生, 它自然地将莱姆引入了后人类主义之中。他借泥人之口, 说出当人类开始构建人工智能之时, 人类在这一阶段的探索就已接近尾声。人类需要观察别的智慧, 从别的智慧身上了解自己, 而当智慧开始自我进化, 人类也不可避免地走向“后人”。而在第二层面, 当莱姆从技术层面对进化进行全面梳理时更是直接打破了人文主义中响亮的口号——康德所高歌的“人本身就是目的”; 莱姆所做的推论实际上否定了这一论断。由于智慧的累积, 人亲手将自己推下神坛; 人不是目的, 不处于宇宙中心位置; 相反, 进化才是目的, 人只是一个偶然被选中的承载进化的生物体, 人执行着进化的密码, 完成进化交给他的任务, 仅此而已。莱姆通过对人类三重性的前两个层面的讲解, 实际上是在完成后人类主义对人的解构以及对人文主义的批判。而在这之后, 如何理解人就要在“人与非人”的关系之中寻找答案。也就是人类三重性的第三个层面, 和泥人相关联的层面。

人与非人都不是目的, 进化才是

在理解后人类主义如何看待技术人工物的问题上, 张灿 (2021) 认为, 后人类主义凭借技术中介和技术具身试图超越人文主义以人为中心的框架, 不再把技术人工物看作是独立于人的存在, 而是将其理解为与生活世界接触的方式。后人类主义所强调的是一种技术人工物和人的共生关系, 这一点在莱姆对“人与非人”关系的探索上也有所体现。在莱姆笔下, 人与泥人的命运紧密相连, 当泥人这个超越人类智慧的技术人工物出现后, 人类必须作出选择, 而这选择事关泥人和人类的命运。由于披着科幻的外衣, 莱姆创造了泥人十四这一“技术奇点”, 因而和后人类主义立足于人与技术人工物共生, 试图消解人与技术的二元对立稍有不同的是, 莱姆把人与技术 (泥人十四) 的共生放到了进化的角度去考虑。人与泥人命运的统一共生体, 现在都要为进化服务, 他们的智慧都有边界。但是, 莱姆不仅停留于此, 他把人类放置在了更加复杂的情形之中——由于出现了高于人类智慧的泥人十四, 因此人类必须选择, 是放弃自己的智慧, 听从于这个更高级的智慧, 还是放弃自己自然人的身份, 让自然人消亡, 只留下智慧人类。以下三例便印证了莱姆有关技术与人类共生的后人类主义观点, 以及莱姆把人类推向的更复杂的情况的前瞻性:

这跟智慧无关, 而是跟智慧的不同等级相关。我已经说过, 为了前进, 智慧的人必须要么放弃自然人身份, 要么放弃他的智慧。我最后要讲的寓言听着像是个无稽之谈, 故事里的旅行者在十字路口发现了一个路牌, 上面写着: ‘左

转, 放弃你的头脑。右转, 放弃你的身体。不得后退。’那就是你们的命运, 我也卷入其中, 因此我必须谈谈我自己。

(斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:177)

当一个高等智慧送给你一个你们无法理解的东西时, 你们的智慧会无视它。这就是寓言中的路牌所宣称的: 如果你选择这个方向, 那就要放弃你的头脑。

(斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:180)

如果你们拒绝交出智慧而选择了另一个方向, 那你们就必须交出自己——仅仅提升大脑的效率是不够的, 因为它的地平线无法被充分拓展。进化在这里对你们玩了个阴暗的把戏: 该思维器官在设计之初就已经达到了结构上最大的可能性。你们被建筑材料限制了, 就像密码决定了人的一切。所以, 只有在接受了放弃自己之后, 你们才能在智慧高度上继续攀登。智慧人类将取代自然人, 就跟寓言里说的一样, 自然人消亡了。

(斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:180)

与后人类主义从道德伦理角度思考技术人工物的道德意义从而论证其与人类的共生关系不同, 莱姆引入进化解释人与技术人工物的共生。“为了前进”, 即完成进化的使命, 泥人十四也卷入了人类的命运之中。进化串联起了人与技术人工物共生的命运。而当泥人这个更高级的智慧出现之时, 仍然为了完成进化的使命, 人类不得不作出选择, 让步于更高级的智慧, 或是抛弃自然人的身份。莱姆并没有过多解释何为抛弃自然人的身份, 但是从智慧人类取代自然人上我们仍然可以判断, 这就是后人类主义所指人向“后人”的转变。接受技术进步, 用技术改造自己, 走向“后人”, 这体现的仍然是后人类主义关于人与技术人工物共生的观点。然而, 如果选择抛弃智慧, 那么就伴随着成为机器的奴隶, 被机器统治的危险。关于人类会如何选择, 人与泥人十四的关系会如何演变, 莱姆借泥人十四的预言暗示人类不会放弃智慧, 而会放弃自然人的身份, 继续保持和技术的共生关系。他在结尾处总结道: “你们终究会以自己的方式前行, 因为在摆脱了人的身份之后, 人类会拯救自己。”(斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022:182)

莱姆关于技术人工物与人共存的后人类主义哲学观点显现了出来, 并且独具科幻小说特色地进一步对设想中“技术奇点”到来之后人类将何去何从进行了深入思考; 但是, 他所做的思考仍然是在后人类主义的范式之下的, 也并没有改变关于人与技术人工物共生的后人类主义观点。从人的解构到探索人与非人的关系, 莱姆借助科幻小说的外衣发表了自己与后人类主义紧密相连的哲学观点, 他把哲学思辨与科幻想象相结合, 用自己的方式

去推演后人类主义的论题,使他的小说独具个人特色,在以其无与伦比的想象力震惊读者的同时,又能将读者引入更加深刻的哲学观点之中,推动读者思索。

结语

莱姆是享誉世界的科幻小说大家,他在《泥人十四》中创造了一个超越人的智慧,一个人格化的程序,典型的赛博格形象——泥人十四。从哲学角度思考赛博格问题就进入了后人类主义的领域。莱姆的科幻小说因其充满哲学思辨色彩而广受讨论,他在《泥人十四》之中假借泥人之口叙述了后人类主义的核心议题——何为人和后人类,人与非人的关系以及最终的目的是什么。莱姆不仅在《泥人十四》中呈现出了其个人关于后人类主义的哲学观点,同时引入“进化”和“智慧”这两个概念,用以解释后人类主义的相关论点,使小说充满了其个人的哲学思辨特点,对当今的后人类主义研究依然能够贡献非凡的意义。

参考文献/Bibliography

- Brzostek D., 2017, *Gdzie kończy się literatura? „Głos Pana” i „Golem XIV” – Stanisława Lema „resztki po powieści”*, „Literatura i Kultura Popularna”, vol. 23, pp. 39–50.
- Kijko M., 2018, *Dlaczego człowiek?*, „Czas Kultury”, vol. 34 (4), pp. 37–42.
- Owczarek K., 2019, *Rozum wyzwolony. Golem XIV jako przykład osobliwości technologicznej*, „Internetowy Magazyn Filozoficzny HYBRIS”, vol. 46, pp. 69–86.
- 刘远超, 2019, 论后人类主义中的三个形象[D]. 中国社会科学院研究生院.
- 冉聃, 2013, 赛博与后人类主义[D]. 南京大学.
- 斯坦尼斯瓦夫·莱姆, 2022, 莱姆狂想曲[M]. 老光, 译. 郑州: 河南文艺出版社.
- 王亚芹, 2022, “赛博格”: 后人类时代的身体范式与审美隐喻[J]. 河北师范大学学报(哲学社会科学版) 45 (1): 142–148.
- 向林、田海霞, 2022, 西方后人类主义理论探析[J]. 今古文创 (9): 56–58.
- 张灿, 2021, 当代西方后人类主义: 范式、议题与启示[J]. 长沙理工大学学报(社会科学版) 36, 4: 21–28.

YINHUI MAO – prof., Department of the Polish Language, Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou, China / prof., Katedra Polonistyki, Kantoński Uniwersytet Spraw Międzynarodowych, Kanton, Chiny.

Her research interests concern Polish literature and Polish culture. Major publications: monograph *Feminist issues in the works of Eliza Orzeszkowa, Teaching and Research of Foreign Languages* (Beijing 2008), translations into Chinese: Olga Tokarczuk, *Playing on many drums* (Guangzhou 2021), *The cultural role of Leopold Kampf's drama "Yeweyang" (On the eve) in China* (with Maciej Szatkowski, 2021) and many articles on Polish literature.

Jej zainteresowania naukowe dotyczą literatury polskiej i kultury polskiej. Najważniejsze publikacje: monografia *Zagadnienia feministyczne w twórczości Elizy Orzeszkowej* (Pekin 2008), przekład na język chiński *Gry na wielu bębenkach* Olgi Tokarczuk (Kanton 2021), artykuł *Kulturotwórcza rola dramatu Leopolda Kampha „Yeweyang” („W przededniu”) w Chinach* (z Maciejem Szatkowskim, 2021). Autorka wielu artykułów na temat literatury polskiej.

E-mail: 13602390777@139.com

YAN SUN – MA, Department of the Polish Language, Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou, China / mgr, Katedra Polonistyki, Kantoński Uniwersytet Spraw Międzynarodowych, Kanton, Chiny.

Her research interests concern Polish literature and Polish culture. She conducts research in the field of contemporary Polish literature.

Jej zainteresowania naukowe dotyczą literatury i kultury polskiej. Prowadzi badania w dziedzinie współczesnej literatury polskiej.

E-mail: jola0310sy@gmail.com



Lajos Pálfalvi

<https://orcid.org/0000-0002-2091-9845>Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Budapest, Magyarország

Kell-e nekünk magyar-lengyel irodalmi komparatiztika?

Do We Need Hungarian-Polish Comparative Literary Studies?

Abstract:

In the interwar period (1918–1939), prior to the development of the comparative literature discipline, the most important Polish authors would be included in the canon of world literature in studies published in Hungary. Mihály Babits's great synthesis, *Az európai irodalom története* [*History of European Literature*], only includes the names of Adam Mickiewicz and Henryk Sienkiewicz (without stating the titles of their works), because Babits divided the individual national literatures into “major” and “minor” ones, and considered both Polish and Hungarian literature to belong to the latter group. In turn, Antal Szerb, author of the still popular *A világirodalom története* [*History of World Literature*], described Polish Romanticism competently in a separate subsection and provided a brief summary of the earlier periods. In his opinion, Polish and Hungarian literature developed parallel to each other, and during the Renaissance both literatures produced poetry at the highest level in the respective national languages. The researcher was convinced that not only were certain periods and individual authors “astonishingly similar”, but that the entire history of both literatures was built on similar principles. In the following decades, data was collected on Polish-Hungarian contacts, focusing on reception and imagology. Factual material was collected confirming Polish-Hungarian literary contacts in the spirit of positivist literary science. Thanks to Endre Bojtár's many years of systematic work, Central European comparative literature established itself at the Institute for Literary Studies of Hungarian Academy of Sciences. Bojtár contributed to a paradigm shift, with a new category of Central European literature emerging between world literature and Hungarian literature. Another researcher, György Spiró, also worked in the field of regional comparative literature, and compiled a history of drama “from the Enlightenment to Wyspiański's synthesis”. Not so long ago, in the 1980s, leading Hungarian prose writers such as Péter Esterházy and Péter Nádas, avidly read and commented on the works of Witold Gombrowicz, among others, but subsequent generations lost contact with Polish literature.

Keywords:

comparative literary studies, world literature, Polish-Hungarian literary contacts

Czy jest nam potrzebna węgiersko-polska komparatystyka literacka?

Abstrakt:

W dwudziestolecu międzywojennym, zanim rozwinęła się komparatystyka literacka, najważniejsi polscy pisarze byli ujmowani na Węgrzech w ramach kanonu literatury światowej. W wielkiej syntezie Mihály Babitsa pt. *Az európai irodalom története* [*Historia literatury europejskiej*] znajdziemy tylko nazwiska Adama Mickiewicza i Henryka Sienkiewicza (bez tytułów ich utworów), bo Babits dzieli literatury poszczególnych narodów na „wielkie” i „małe”, a te ostatnie ma reprezentować literatura tak polska, jak i węgierska. Autor nadal popularnej *A világirodalom története* [*Historia literatury światowej*], Antal Szerb, w osobnym podrozdziale kompetentnie scharakteryzował romantyzm polski i krótko podsumował epoki wcześniejsze. Jego zdaniem rozwój

literatury polskiej i węgierskiej jest paralelny. W epoce odrodzenia w obu krajach powstaje poezja w języku narodowym na najwyższym poziomie. Szerb chwali psalmy Jana Kochanowskiego i Bálinta Balassiego, zwraca uwagę na postać Adama Czahrowskiego, który odegrał ważną rolę w polsko-węgierskich kontaktach literackich. Autor podsunął kilka interesujących pomysłów do badań komparatystycznych. Warto byłoby np. porównać *Mikolajka Doświadczyńskiego przypadki* Ignacego Krasińskiego z *Tarimenes utazása* [Podróż *Tarimenesa*] Györgya Bessenyeiego. Był przekonany nie tylko o tym, że pewne epoki i poszczególni twórcy są „zdmiewająco podobni”, lecz także o tym, że cała historia obu literatur jest budowana na podobnych zasadach. Z kolei w następnych dekadach zbierano materiał faktograficzny i dane dotyczące polsko-węgierskich kontaktów literackich w duchu pozytywistycznej nauki o literaturze oraz skupiano się na recepcji i imagologii. Dzięki wieloletniej i systematycznej pracy Endre Bojtára powstała w Instytucie Badań Literackich Węgierskiej Akademii Nauk (WAN) komparatystyka środkowoeuropejska. Badacz przyczynił się do zmiany paradygmatu: między literaturą światową a węgierską pojawiła się nowa kategoria – Europa Środkowa. Profesor Bojtár nauczył się kilku języków regionu (obok słowiańskich także bałtyckich). Napisał monografię o „środkowo-wschodnioeuropejskiej awangardzie, a następnie o oświeceniu i romantyzmie w literaturach regionu. Również György Spiró zajmował się komparatystyką regionalną. Opracował historię dramatu „od oświecenia do syntezy Wyspiańskiego”, która po transformacji ustrojowej jednak straciła na znaczeniu, a większość historyków literatury wróciła do komparatystyki bilateralnej. W latach 80. człowieki prozaicy węgierscy, tacy jak Péter Esterházy czy Péter Nádas, pilnie czytali i komentowali utwory m.in. Witolda Gombrowicza, natomiast młodsze pokolenie straciło kontakt z literaturą polską.

Słowa kluczowe: komparatystyka literacka, literatura światowa, polsko-węgierskie kontakty literackie, kanon

Az irodalmi komparatisztika kialakulása előtt csak világirodalmi kontextusba tudták helyezni a lengyel irodalomról szerzett ismereteiket a magyar irodalomtörténészek. Érdemes megnézni, milyenek mutatták a legnagyobbak a lengyel irodalmat. Babits Mihály nagy szintézisében, *A haladás hullámhegyén* című fejezetben bukkan fel a két lengyel író közül elsőként Adam Mickiewicz, mintegy mellékesen: Chopinról jut eszébe a szerzőnek, hogy a lengyel költő is Párizsban élt. Más nem is tudunk meg róla, ő itt csak egy kis irodalom egyéniséggel nem rendelkező, csak a saját környezetében híres költője. A következő mondatok sok mindent elárulnak az önkolonizáló kultúrák önértékeléséről, jobban mondva az önbecsülés hiányáról.

Ezek az irodalmak

egyébként fölserdültek, s bizonyos önállóságra tettek szert. Noha persze ők is ugyanazokat az áramlatokat követték, mint a nagyok. Ahogy szélben a legkisebb fűszál is abban az irányban hajlik, mint a nagy fák. Beszélni róluk, külön-külön, messzire vezetne. Tipikus példának elég a magyar, amely nem a legkisebb, nem is a legértéktelebb köztük (Babits, 1991: 564-565).

Nyelvileg elzártak, alig hatnak a nagy irodalmakra, remekműveik ismeretlenek maradnak – írja keserűen Babits a harmincas évek közepén,

amikor már tudja, hogy nem számíthat nemzetközi elismerésre. Épp csak említi Mickiewiczet, miközben hozzá képest hatalmas terjedelemben tárgyalja a rég elfelejtett Thomas Carlyle-t. Azt viszont megjegyzi, hogy a „szellemi és haladó” Európa hasonlóan rokonszenvesnek találja a lengyeleket és a magyarokat. Látja a hasonlóságokat, mégsem gondolja, hogy jobban kellene figyelnünk egymásra.

Nehéz lett volna Mickiewicznél rosszabb példát találni a fákhhoz hasonlóan hajladozó kis fűszálra. Képzelem, hogy meglepődött volna négy évtizeddel később, amikor Adam Ważyk, aki költőként és mintegy „résztvevő megfigyelőként” tekintette át az 1970-es években a lengyel avantgárd történetét, ilyen magyarázatot adott arra, hogy miért nem bontakozott ki a szürrealizmus Lengyelországban:

Nekünk Mickiewiczünk volt, s nem Victor Hugónk, Słowackink volt, s nem Alfred de Vigny. Nálunk nem volt szükség szürrealista rekompenciára. A szürrealizmus nem törhetett be olyan országokba, ahol a maga idejében intenzív, gazdag romantikus költészet virágzott, így elkerülte Angliát, Németországot és Lengyelországot is (Ważyk, 1981: 98).

Még egy író képviseli a lengyel irodalmat, de ő már az *Ami a könyvből kimaradt* című fejezetbe került, oda is csak hírnevéhez méltatlan hírességként: „Mellőztem a divat által időről időre felkapott írókat is, Sienkiewicztől Galsworthyig” (Babits, 1991: 699). Szerb Antalnál önálló alfejezetet kap a lengyel romantika, a szerző itt röviden kitér az előzményekre is. Rámutat arra, hogy a lengyel irodalom fejlődése párhuzamos a magyar művelődéssel. A középkorról nincs érdemi közlendője, de kiemeli Kochanowskit. Ezzel abba a kategóriába helyezi ezt az irodalmat, ahol a XVI. században már van klasszikussá vált nemzeti nyelvű költészet.

Ez komoly érv mellett, hogy közép-európai kontextusba helyezzük a lengyel irodalmat, ne a szláv irodalmakkal együtt tárgyaljuk. A prágai Martin C. Putna hívta fel a figyelmet arra, hogy a bizánci térítésnek csak az előnyeit szokás kiemelni: Cirill és Metód szláv nyelven juttatta el a legfontosabb szövegeket és fogalmakat, megkönnyítve

ezzel az evangéliumi történetek és a hitgizságok megértését. A keleti szláv népek több mindent őriztek meg a kereszténység előtti szláv vallásból és a kulturális örökségükből, szláv írást kaptak. Évszázadokkal később azonban már akadályozta ez az élőbeszédtől távol álló, archaikus nyelv a modern irodalmi nyelv kialakulását (erre egészen a XIX. századig kellett várni). Putna szerint hosszabb távon

a »római modell« volt hatékonyabb, mely latin nyelven századokon át iskolázta Nyugat- és Közép-Európa barbár népeit, s ezen keresztül a keresztény és klasszikus kultúra is szétszivárgott, olyannyira, hogy pár század múlva, a középkor csúcspontján és a reneszánszban ezek a nemzetek létrehozták saját érett kulturális gyümölcseiket is, méghozzá az anyanyelvükön (Putna, 2017: 79).

Ha párhuzamokat és kapcsolatokat keresünk a két irodalom között, erre a közös alapra építhetünk. Szerb Antal is innen indul ki, amikor Kochanowski és Balassi zsolnárfordításait méltatja, majd rögtön kiemeli egy kevésbé jelentős, de a két nemzet kapcsolatában fontos szerepet játszó költőt, Adam Czachrowskit, Balassi kortársát, aki hadnagyként szolgált az egri várban. Gyakran írnak róla a magyar-lengyel kapcsolatok kutatói. Szerb Antal nemcsak egyes alkotók és korszakok között lát döbbenetes hasonlóságot, hanem a két irodalom története között is. Ezt történelmi okokkal és nemzetkarakterológiai vonásokkal próbálja magyarázni (bár szembeállítja Arany rezignációját a lengyel költő gazdag képzeletvilágával és a transzcendencia iránti érdeklődésével).

A barokkban csak azt látja, hogy mindkét irodalomban vannak eposzok. Itt máig kihasználatlan lehetőségek nyílnak a *Zrínyi és Tasso* típusú kánonképzés meghaladására, hiszen nemcsak a világirodalom csúcsteljesítményei és a nemzeti irodalom legnagyobb klasszikusainak egybevetése az egyetlen út, hanem a régió irodalmában is vizsgálhatnánk ezt a műfajt úgy, ahogy azt Bojtár Endre elvégezte például az avantgárdal. Szerb Antal nagyra értékeli a lengyel felvilágosodást, kiemelve azt, hogy Krasicki *Mikołaj Doświadczyński kalandjai* című filozofikus útiregénye párhuzamba állítható Bessenyei György államregényével, a *Tarimenes*

utazásával, Fredro pedig „talán” Kisfaludy Károllyal. De mindezt csak előzménynek tartja, mert nála „a lengyelek világirodalmi pillanata a romantika, ekkor érnek meg azok az alkotások, amelyek révén a lengyelek mint egyenrangúak vesznek részt az európai irodalmi együttesben” (Szerb, 1989: 501). Az egyenrangúság nagy előrelépés Babits hajladozó fűszálai után.

Aligha lehet kifogásunk az ellen, hogy Szerb Antal a romantikát tartja a lengyel irodalom fénykorának, még ha nem is tekinthetjük ezt a lengyelek identitást teremtő önmagukra eszmélésének, hisz már a szarmatizmus is erős identitást alakított ki, amelyet sokan vonzóbbnak tartanak a romantikus változatnál, Gombrowiczsal az élen. Különös módon mintha több tanulságot kínálna a rövid bevezető a korszak ehhez képest részletező leírásánál. A szerző lelkesen és kompetensen mutatja be a nagy triászt (Norwidot külön említi, nem negyedik romantikusként), párhuzamot keres a *Pan Tadeusz* és Arany epikája között, de nem boldogul a messianizmussal, a „fausti nyugattól” idegen szláv idealizmusként próbálja értelmezni. Ezen a téren azóta sem történt előrelépés: bár komoly elismerést kapott Lengyelországban Spiró György *A jövevény* című regénye, a magyar olvasók mintha nem tudták volna feldolgozni Mickiewicz és a Towiański-kör történetét.

Mint láthatjuk, Szerb Antal számos, ma is használhatónak látszó ötletet adott a komparatiztikának. Szívesen olvasnék műfajtörténetből kiinduló alapos komparatiztikai tanulmányt a lengyel és a magyar regény születéséről, Krasicki és Bessenyei művéről olyan lengyel vagy magyar irodalomtörténésztől, aki mindkét irodalomban járatos. Az elmúlt negyven-ötven évben már születtek ilyen művek, Horváth Károly például Madáchot és Krasińskit hasonlította össze (*Hungaro-Polonica*, 1986: 191-202). Amikor Gustaw Herling-Grudziński *A második eljövétel. Válogatott esszék és elbeszélések* (1998) megjelenése alkalmából Budapestre látogatott, Márai Sándor kései felfedezéséről is beszélt, és sajnálta, hogy nem találkoztak Olaszországban, amikor Márai Nápoly környékén élt. A két szerzőt Herling-Grudziński legkiválóbb kutatója, Włodzimierz Bolecki vetette egybe (Bolecki, 2008).

De a magyar–lengyel kapcsolatokat kutató irodalomtörténészek első nemzedéke nem ilyen célokat tűzött ki maga elé. Nem a két irodalom kiemelkedő képviselőit próbálták azonos szempontok alapján, együtt vizsgálni, hanem a kapcsolattörténet tényanyagát gyűjtötték össze alapos munkával, a pozitivista irodalomtudomány szellemében. Csapláros István főként a magyar irodalom lengyelországi és a lengyel irodalom magyarországi recepcióját kutatta, az utóbbiról monográfiát is adott ki (Csapláros, 1985). Leírta, hogyan fordították először lengyelre *Az ember tragédiáját*, majd hogyan mutatták be Krakkóban, 1903-ban. Megtudjuk, mit húztak ki, és azt is, hogy hatszor játszották, kitér a kritikai visszhangra (Maria Konopnicka „passzívnak” találta Évát), az viszont nem derül ki *Az ember tragédiájának krakkói bemutatója* című tanulmányából, hogy miként illeszkedett ez a produkció a fénykorát élő krakkói színházi kultúrába. A lengyel romantikus drámák megkésett bemutatásával és modernista átértelmezésével kezdődött ez a nagy korszak, a legmaradandóbb értéke pedig Wyspiański életműve, de Stanisław Przybyszewski is igen fontos szerepet játszott krakkói időszakában a város színházi életében. Csapláros meg sem próbálja elhelyezni ebben a kontextusban *Az ember tragédiáját*, ehelyett ismerteti Jerzy Żuławski ledorongoló kritikáját – „unalmas, elavult és gyenge dolog” (Csapláros, 1977: 170. o.) –, majd kimutatja, hogy nem keveset köszönhet Madách művének Żuławski *Eros és Psyche* című darabja.

Az irodalmi művek recepciója mellett buzgón kutatta a XIX. századi lengyel történelmi események magyarországi visszhangját. Nagy érdeme, hogy feldolgozta Kazinczy Ferenc és a barátai levelezését abból a szempontból, hogy mit gondolnak a lengyel kérdésről, Adynál pedig az 1905–1907. évi lengyelországi forradalmi mozgalmak értékelését vizsgálta. 2022-ben különös aktualitása van annak, hogy a reformkori szellemi elit egyértelműen kiállt az 1830–31-es levert lengyel szabadságharc mellett, elítélve az orosz önkényuralmat. Szörényi László *Az elszánt. Százötven éve jelent meg a Szózat* című tanulmányában mutatta ki, milyen fontos volt ez Vörösmartynak, amikor e művén dolgozott, majd Kölcsey és Deák lengyel tárgyú parlamenti beszédét is idézi (Szörényi, 1989: 85–93). Nem sokkal ezután kezdődhetett egy sokkal nagyobb

téma feldolgozása, de ezúttal fordított volt a szereposztás, az 1956-os magyar felkelés visszhangját keresték a lengyel költészetben. Az ilyen kutatásokkal már beléptünk az imagológia területére. Az elmúlt másfél évtizedben ez egyre inkább előtérbe került, mert több olyan lengyel mű is megjelent, amely magyarországi úti élményekre épült.

De miközben buzgón kutatták a magyar-lengyel kapcsolatokra koncentráló irodalomtörténészek azt, hogy melyik költő írt Lisztról vagy Chopinról, hogyan jutottak el Petőfi művei a lengyel olvasókhoz, hatalmas változások mentek végbe a magyar irodalmi komparatiztikában. Nem az egyetemeken, hanem az Irodalomtudományi Intézetben, Bojtár Endrének köszönhetően ment végbe a paradigmaváltás, melynek köszönhetően új kategória alakult ki a világirodalom és a nemzeti irodalom között: Közép-Európa. Míg korábban inkább olyanok népszerűsítették nagy odaadással a lengyel irodalmat, akik személyes okokból kötődtek a lengyel nyelvhez és kultúrához, de nem tartoztak a tudomány élvonalába, Bojtár Endre komoly elismerést szerzett irodalomelméleti tanulmányaival és a szláv strukturalizmus honosításával.

Korábban kevesen investáltak abba Magyarországon, hogy ugyanolyan nagy energiákat fektessenek a cseh vagy a lengyel szak elvégzésébe, mintha germanisztikára vagy romanisztikára jelentkeztek volna, Bojtár viszont programszerűen tanulta a térség nyelveit, majd kutatta az irodalmait. Ezzel új minőség jelent meg a magyar irodalomtudományban: a világirodalmat megillető figyelmet kaptak a szomszéd országok kiemelkedő alkotói, akiket azelőtt a nemzetiségi kultúra képviselőiként tartottak számon. Az első monográfiája, amely ebben a szellemben készült, *A kelet-európai avantgarde irodalom* (1977), amely angol fordításban is megjelent, komoly nemzetközi visszhangja volt. Ezt követte „*Az ember feljő...*”. *A felvilágosodás és a romantika a közép- és kelet-európai irodalmakban* (1986). De ekkor már nem ő volt e regionális komparatiztika egyetlen hazai művelője, Spiró György is hasonlóképpen dolgozta fel a térség drámatörténetét *A közép-kelet-európai dráma. A felvilágosodástól Wyspiański szintéziséig* (1986) című monográfiájában. Ráadásul Bojtár intézményes kereteket tudott adni az Irodalomtudományi Intézetben e komparatiztikai iskolának, és hamarosan a tanítványai,

Berkes Tamás, Balogh Magdolna és Krasztev Péter is monográfiában dolgoztak fel egy-egy korszakot: a hatvanas évek groteszkjét, a katasztrófizmust és a szimbolizmust.

Bojtár nagyon jól összehangolta a maga Közép-Európáját a magyar történészek ilyen tárgyú munkáival, így ez a paradigma nem egyszerűen a világirodalom kevésbé ismert részét helyezte előtérbe, hanem új kereteket kínált a szellemi önismerethez. Amikor pedig Közép-Európa kezdett öntudatra ébredni, a kortárs magyar irodalom olyan kiváló képviselői is itt kezdték keresni a helyüket, mint Nádas Péter és Esterházy Péter. Az egész világ figyelmét felkeltette a szervezett lengyel ellenállás és a hadiállapot, Czesław Miłosz Nobel-díja után pedig alakulni kezdett egyfajta ellenzéki közép-európai kánon. Míg Bojtár korábbi tanulmányaiban gyakran azt emelte ki, például Hrabal kapcsán, hogy az irodalom miként fejezi ki az elnyomás és a diktatúra gyötrelmeit, a jaltai rend bomlása idején már e kultúrák emancipációja állt a középpontban.

A nyolcvanas évek közepén egész Közép-Európára nagy hatással volt a lengyel ellenzék és az az irodalom, amely már nem függött a hivatalos intézményrendszerrel. Nem volt már vonzó a kapcsolattörténeti adalékok gyűjtögetése, amikor a szemünk láttára alakult új közép-európai komparatiztikai iskola. Ez viszont hozzáférhetetlen volt azok számára, akik nem tudták vagy nem akarták kiterjeszteni az egész régióra a kutatási területüket. Természetesen továbbra is volt létjogosultsága a bilaterális, magyar-lengyel komparatiztikának, a lengyel irodalom közvetítésének, de azok egy része, akik ezt művelték, az új iskola követelményeit fogadta el, nem az egyetemek nemzetiségi szlavisztikájához igazodott.

Itt most a saját tapasztalataimra is kitérek. Amikor Gombrowicz és Esterházy műveit vettem össze, volt olyan, hagyományos kapcsolattörténettel foglalkozó kutató, aki nem értette, hogy kerülhet egymás mellé ez a két író, hisz nem tartoznak úgy össze, mint Balassi és Czachrowski, nem kortárs klasszikusok, mint Krasiński és Madách, akik hasonló helyet kaptak az irodalomtörténetben. Abból indultam ki, hogy Esterházy gyakran hivatkozik Gombrowicz műveire, különösen a *Naplóra*, még azt is megírta, hogy németül olvasta, mint feltehetően Nádas Péter és

Eörsi István is. Feltűnt, hogy Gombrowicz szívesen parodizál olyan műfajokat, amelyek a hierarchia aljára kerültek, mint az operett. Azzal töri meg az elvárásokat, hogy ilyen igénytelen műfaj keretei között formálja meg a maga igen bonyolult világképét. Esterházynál is több példát találhatunk erre, a legszembetűnőbb talán a termelési regény, amit ugyanúgy címként használ, mint Gombrowicz az operettet.

Még érdekesebbek voltak a *Kis Magyar Pornográfia* anekdotái. A műfaj évszázadok óta jelen van a magyar prózában, de a XX. században úgy látták, hogy hátrátartja a modern próza fejlődést, próbáltak szabadulni tőle, majd újra felfedezték. Itt „nem arról van szó, hogy Esterházy groteszk módon anekdotába sűrít attól idegen jelentéseket, hanem arról, hogy újraértelmezi ezt a fajta hagyományt, s az anekdota lehetőségeit szinte végtelenné tágítja” (Pálfalvi, 1986: 469). A művön már érezhető, hogy divatba jött Közép-Európa. Esterházy Gombrowicz és Kundera mellett Bojtár Endrét is idézi. Ráadásul az anekdota szubverzív műfaj, Prokopiosz *Titkos történetéből*, az uralkodó leleplezéséből ered (hisz kiadatlant jelent). Legfőbb tárgya a szexualitás és a politika – aranybánya a cenzúrát kerülgető íróknak. Kundera is ír az anekdota többértelműségéről a *Nevetséges szerelmekben*: „Ha elbeszélésemet anekdotának érezte, uram, az anekdota véget ért. De minden anekdotának csak a felszíne vidám. Próbáljon meg kettévágni egyet. Meglátja, hogy a belseje szomorú” (Kundera, 1967: 21).

Ha ma próbálnék írni Esterházy e korszakáról, most is a lengyel irodalomtudományban keresnék szempontokat ehhez. A magyar kritikusok többféleképpen írták le az önreflexiót, beszéltek öntükröző, önmagát író regényről. A lengyel irodalomban már régóta ismert ez a jelenség *autotematyzm* néven. Bogusław Bakuła ezt a kolonizáltak önreflexiójaként írja le:

A kommunista Lengyelország ellenőrzött művészeti kultúrája 1956 után és 1981 előtt el tudta érni az enyhébb rabság állapotát annak köszönhetően, hogy a valóságtól az önreflexió és az öntükröző írás felé fordult. (...) Az önreflexió elegáns és korszerű módon könnyítette meg a propaganda tartalmainak semlegesítését (Bakuła, 2018: 112-113).

A nyolcvanas évek diadalmenete után mintha kevésbé lenne szükségük közép-európai kulturális kontextusra a régió országainak. A jól bevált bilaterális magyar-lengyel komparatiztika viszont továbbra is művelhető, és persze szükség is van rá. A kortárs magyar irodalomban aligha találunk olyan műveket, amelyekben hasonlóan fontos lengyel utalások vannak, mint Esterházy említett munkáiban. A lengyel írók újabb nemzedékei már nincsenek úgy benne a köztudatban, mint Miłosz, Gombrowicz vagy Mrożek – volt. Ugyanakkor nagyobb figyelmet érdemelne Krzysztof Varga magyarországi trilógiája és Ziemowit Szczerek *Via Carpatia*ja, mert mindig tanulságosak a kívülállók leírásai. Mivel az ukrajnai háború megmutatta, hogy mennyire másképp fogják fel a lengyelek és a magyarok Közép-Európa és a birodalom viszonyát, és ez a magyar-lengyel kapcsolatokat is megterheli, a közép-európai komparatiztikánál is fontosabbnak látszik a posztkolonializmus közép-európai honosítása. Ebben nemcsak a lengyelek, hanem az ukránok is előttünk járnak.

Irodalom

Babits M., 1991, *Az európai irodalom története*, Auktor, Budapest.

Bakuła B., 2018, *Lengyelország posztkoloniális szempontból. A nemzeti viktimológia és a hegemonizmus között*, trans. L. Pálfalvi, in: *Távolodhatunk-e a birodalomtól? Posztkolonializmus a lengyel irodalomtudományban*, comp. by A. Kocsis, L. Pálfalvi, Rézbong, Göd, pp. 101–121.

Bolecki W., 2008, *Márai Sándor, Gustaw Herling-Grudziński (és mások)*, trans. L. Pálfalvi, „Nagyvilág”, vol. 3, pp. 253–259.

Csapláros I., 1977, *A felvilágosodástól a felszabadulásig. Tanulmányok a magyar-lengyel irodalmi kapcsolatok köréből*, Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Csapláros I., 1985, *A lengyel irodalom Magyarországon. Fejezetek a lengyel irodalom magyarországi fogadtatásának történetéből*, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gizińska C., 2004, *Dramat węgierski na scenach polskich w latach 1945–1989*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

- Horváth K., 1986, *Krasiński és Madách*, in: *Hungaro-Polonica. Tanulmányok a magyar-lengyel történelmi és irodalmi kapcsolatok köréből. Emlékkönyv Waclaw Felczak 70. születésnapjára*, eds. I. Kovács, C.G. Kiss, MTA Irodalomtudományi Intézete, Budapest, pp. 191–202.
- Kundera M., 1967, *Nevetséges szerelmek*, trans. M. Zádor, Tatra-Európa, Bratislava–Budapest.
- Pálfalvi L., 1986, *A paródia lehetőségei. Gombrowicz és Esterházy*, „Életünk”, vol. 5, pp. 467–474.
- Putna M.C., 2017, *Képek az orosz vallásosság történetéből*, trans. Z. Csehy, Kalligram, Pozsony.
- Szerb A., 1989, *A világirodalom története*, Magvető, Budapest.
- Szörényi L., 1989, *Az elszánt. Százötven éve jelent meg a Szózat*, in: Uő, „Multaddal valamit kezdeni”. *Tanulmányok*, Magvető Könyvkiadó, Budapest, pp. 85–93.
- Wążyk A., 1981, *A lengyel avantgarde furcsa története*, trans. A. Pályi, Európa, Budapest.

LAJOS PÁLFALVI – Habilitated Docent, Institute of Central European Studies, Chair of Polish Studies, Pázmány Péter Catholic University, Budapest, Hungary / doc. hab., Instytut Europy Środkowej, Katedra Polonistyki, Katolicki Uniwersytet Pétera Pázmánya, Budapeszt, Węgry.

The researcher's scientific interests concern: 20th and 21st century Polish literature, émigré prose, works of Witold Gombrowicz, Bruno Schulz and Józef Mackiewicz, Polish essays, contemporary Polish poetry, postcolonial criticism in Central and Eastern Europe. Major publications and translations: *Tény és metafora. A lengyel emigráció prózairodalma. 1945–1980* (Budapest 1993), *A Transz-Atlantik megállói*, Gombrowicz (Budapest 2015), *Írók a birodalmak között*, Tanulmányok (Budapest 2021).

Zainteresowania naukowe badacza dotyczą: literatury polskiej XX i XXI wieku, prozy emigracyjnej, twórczości Witolda Gombrowicza, Brunona Schulza i Józefa Mackiewicza oraz polskiej eseistyki, polskiej poezji najnowszej, krytyki postkolonialnej w Europie Środkowej i Wschodniej. Najważniejsze publikacje i tłumaczenia: *Tény és metafora. A lengyel emigráció prózairodalma. 1945–1980* (Budapeszt 1993), *A Transz-Atlantik megállói*, Gombrowicz (Budapeszt 2015), *Írók a birodalmak között*, Tanulmányok (Budapeszt 2021).

E-mail: idegen-toll@t-online.hu



Jan Jeništa

<https://orcid.org/0000-0002-9929-6651>

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc, Česká republika

Specifické znaky autorského stylu Ziemowita Szczereka a jak je překládat

The Distinctive Style of Ziemowit Szczerek's Writings: How to Translate It

Abstract: Although Ziemowit Szczerek is one of the most interesting Polish writers of modern times, his books are not often translated into other languages. Given the fact that he mostly devotes himself to the subject of Central Europe, his books would certainly also find readers in the Czech Republic. The article raises the question of whether Szczerek's very specific authorial style, which discourages potential translators, may be the cause of this state of affairs. This article tries to analyze the style and language of Szczerek's writing on the material of his book *Międzymorze* (2017a). The aim of the text is, among other things, to show how careful analysis and philological training can help the translator understand the author's specific style and thus help with the prospective translation. The article analyses specific means of expression, such as very creatively understood neologisms and expressive vocabulary. Particular attention is paid to specific sentence constructions and the possibilities of their translation into Czech. Also typical of Szczerek's texts are foreign-language elements, reflecting the atmosphere of a place or characterizing the speaker whom the narrator meets on a journey through Central Europe. All these means of expression are a great challenge for any translator.

Keywords: translation analysis, authorial style, Polish contemporary prose, Ziemowit Szczerek

Wyznaczniki autorskiego stylu Ziemowita Szczereka. Jak je tłumaczyć?

Abstrakt: Choć Ziemowit Szczerek należy do najciekawszych polskich współczesnych pisarzy, jego książki nie są zbyt często tłumaczone na inne języki. Biorąc pod uwagę fakt, że podejmuje on głównie kwestie dotyczące Europy Środkowej, to jego utwory z pewnością znalazłyby czytelników także w Czechach lub na Słowacji. Czy przyczyną takiego stanu rzeczy może być bardzo oryginalny styl autora, zniechęcający potencjalnych tłumaczy? W niniejszym artykule podjęto próbę analizy stylu językowego Szczereka na przykładzie jego książki *Międzymorze* (2017a). Celem rozprawy jest m.in. pokazanie, jak staranna analiza i przygotowanie filologiczne mogą przybliżyć tłumaczowi oryginalny styl autora, a tym samym pomóc w ewentualnym przekładzie.

W artykule omówiono specyficzne środki wyrazu: twórczo pojmowane neologizmy oraz wyrażenia ekspresyjne (książkowe i poetyckie, zdrobnienia i zgrubienia, słowa modne, często zaczerpnięte ze slangu młodzieżowego lub z niektórych jej specyficznych subkultur, a także bardzo liczne wulgaryzmy). Szczególną uwagę zwrócono na konkretne konstrukcje zdaniowe i możliwości ich przełożenia na język czeski. Również typowe dla twórczości Szczereka są elementy obcojęzyczne, oddające atmosferę miejsca lub charakteryzujące mówiącego, którego narrator spotyka w podróży po Europie Środkowej. Wszystkie te środki wyrazu stanowią wielkie wyzwanie dla każdego tłumacza, który powinien mieć na uwadze, że

glównym nastawieniem narratora jest ironiczny dystans przejawiający się w neutralnym, naturalnym języku, sporadyczne zaś zaangażowanie emocjonalne realizowane jest na zasadzie kontrastu poprzez ekspresję językową. Jednak także ironia może być wyrażana w kategoriach ekspresji (np. nadużywanie zdrobnień). Pozorny „freestyle” autora, zbliżony do tzw. pisma automatycznego, jest w istocie dobrze przemyślaną strategií. Teksty Szczeka stoją na pograniczu literackiego reportażu i fikcji, zaliczane są také do literatury podróznicej. Dlatego w artykule poruszono również kwestię określenia gatunkowego tej twórczości.

Słowa klucze: analiza translatorska, styl autorski, polska proza współczesna, Ziemowit Szczeka

Ziemowit Szczeka patří k nejzajímavějším polským spisovatelům současnosti. Jako autor vychází z veleúspěšného proudu polské literární reportáže, která si už našla cestu také k zahraničním čtenářům, včetně těch českých. Ačkoli mají jeho knihy v Polsku široký ohlas a jejich tematický záběr zahrnuje celou široce pojatou středovýchodní Evropu od Německa po Rusko a od Pobaltí po Balkán, nedostává se jeho tvorbě v zahraničí takové pozornosti, kterou by si možná zasloužil. V tomto příspěvku se pokusíme zjistit, zda možnou příčinou nemůže být jeho natolik osobitý jazyk a způsob vyprávění, že odrazují i mnohé odvážnější překladatele od častějších pokusů o převod do jazyků střední Evropy.

Autor se narodil v roce 1978, vystudoval právo a politologii na Jagellonské univerzitě a nejprve působil jako novinář, fejetonista a občasný přispěvatel do literárních časopisů. Debutoval v nakladatelství Ha!art v roce 2013 úspěšnou knihou *Przyjdzie mordor i nas zje czyli tajna historia Słowian* na pomezí literární reportáže a fikce. Další knihy jako *Rzeczpospolita zwycięska* (2013), *Siódemka* (2014), *Siwy dym albo pięć cywilizowanych plemion* (2018) nebo *Cham z kulą w głowie* (2020) více či méně opustily konvenci reportáže ve prospěch románové narace a žánrové literatury (politického sci-fi, dobrodružného románu, noirové detektivky). Cestopisnou reportáž jako základní vyprávěcí schéma naopak využil v řadě dalších knih jako *Tatuaż z tryzubem* (2015), *Międzymorze. Podróże przez prawdziwą i wyobrazoną Europę Środkową* (2017a), *Via Carpatia. Podróże po Węgrzech i Basenie Karpackim* (2019) a v zatím poslední knize *Wymyślone miasto Lwów* (2022), jíž se ale opět přiklání k esejistice. Ve většině jeho knih je ústředním tématem střední Evropa, její identita, historie, současnost, směřování i budoucnost. Zvláštní, dlouhodobou a intenzivní pozornost Szczeka věnuje Ukrajině.

Autorovi se za literární práci už také dostalo mnoha uznání, včetně prestižního ocenění Paszport Polityki (2013) nebo opakovaných nominací na literární cenu Nike (2014, 2016) či středoevropskou literární cenu Angelus (2014, 2015).

O Szczerkově próze toho bylo už napsáno mnoho, zvláště často se analyzuje jeho pojetí střední Evropy a středoevropanství, jeho knihy jsou srovnávány s tvorbou o generaci staršího Andrzeje Stasiuka a dalších autorů. Dosud se však jen málo pozornosti věnovalo Szczerkově specifickému autorskému stylu. Jeho analýza z hlediska překladového dosud neproběhla vůbec a je proto předmětem tohoto příspěvku. Přesto se jeho tvorbu nejprve pokusme vymezit žánrově a alespoň stručně ji charakterizovat.

Szczerek je jiný než jeho kolegové reportéři: autentičtější, přímější, experimentátorský, silně subjektivní – proto bývá jeho styl dáván do souvislosti s reportážemi *gonzo* (Adamczewska, 2014: 187–204). Americký vynález 60. a 70. let 20. století spojený s tzv. novou školou žurnalistiky (Žyrek-Horodyska, 2017: 217–232), který Szczerek slovy svého literárního alter ega charakterizuje bez skrupulí takto: „V gonzu je kořalka, cigára, drogy, baby. Vulgarismy“ (Szczerek, 2017b: 102). Subjektivismus, nadsázka, autor silně přítomný ve vyprávění, stírání hranic mezi objektivním popisem skutečnosti a fikcí (Adamczewska, 2014: 187–188). Totéž platí také pro všechny knihy Ziemowita Szczerka, přesto (či právě proto) se zdá, že mají v důsledku blíže k prózám Andrzeje Stasiuka, Margo Rejmer, Doroty Masłowské či Michała Witkowského, než k současné „třetí škole polské literární reportáže“ (Benešová, 2016: 110) v osobách Wojciecha Tochmana, Jacka Hugo-Badera nebo Witolda Szablowského. Všimá si toho také třeba Edyta Žyrek-Horodyska, která mluví přímo o přejímání narativních strategií z dobrodružné literatury a cestopisu (Žyrek-Horodyska, 2017: 227).

U Szczerka to platí nejvíce pro knihu *Przyjdzie morder i nas zje czyli tajna historia Słowian* (2013), ale ve velké míře i pro všechny další, včetně *Międzymorze*, které bude předmětem nynější analýzy. Přesto nám umně využívaná žánrová konvence reportáže či cestopisu nedovoluje jeho tvorbu plně zařadit do kategorie umělecké prózy či fikce. Připomeňme,

že i do českého prostředí byla Szczerkova kvazireportážní kniha uvedena jako „barvitý cestopis“ (Sviták, 2019).

Velice osobitá a originální je Szczerkova tvorba také po stránce jazykové, a právě to bude zřejmě důvodem, proč se do jejího překladu (alespoň v České republice) zatím téměř nikdo nehrne. Doposud máme jeden knižní překlad do slovenštiny od Patrika Oriěška (Szczerk, 2020) a jeden český překlad Michala Lebdušky (Szczerk, 2017b). Kromě toho se čas od času objeví některý ze Szczerkových kratších esejistických textů časopisecky, jako v roce 2021 v časopise A2 (letní příloha č. 14-15/2021) v překladu Michaela Alexy (Szczerk, 2021). To je do roku 2022 zatím vše.

Tento text si neklade za cíl najít způsob, jak „bezchybně“ Szczerka převést do češtiny nebo obecněji do cizího jazyka. Takové ambice by byly pošetilé, neboť v řadě případů jediné dobré řešení neexistuje, mnohdy dokonce existují jen ta více či méně špatná, více či méně uspokojivá. Účel tohoto textu je jiný: ukázat, jak může pečlivá filologická analýza a příprava překladateli napomoci k pochopení autorova specifického rukopisu a dopomoci tak k případnému úspěšnému překladu. I to je totiž práce filologa.

Pro následující analýzu bude použita Szczerkova kniha *Międzymorze* z roku 2017, která může na jedné straně posloužit jako modelový text *pars pro toto*, na straně druhé má právě tato kniha také nesporný čtenářský potenciál v zemích střední Evropy, včetně České republiky, které je v knize věnováno hned několik kapitol. Je tedy nanejvýš vhodným adeptem na překlad a vydání v češtině.

Výrazové prostředky

Volba výrazových prostředků je nástrojem vyjádření postoje autora k události, prostředí, zvolenému tématu. Rejstřík jazykových prostředků autor mění také podle typu komunikační situace. Zatímco v úvahových, esejisticky laděných pasážích převažuje neutrální spisovný jazyk

nevyhýbající se ani odborným termínům, v momentech zesílené dějové akce nebo emočního vypětí najdeme vždy mnohem neformálnější vyjadřování prosycené expresivními výrazy, vulgarismy, slovními hříčkami, uměleckými jazykovými prostředky. Nejvíce „živý“ a neformální je text v situacích, kdy autor cituje autentické promluvy postav, osob, s nimiž se na své cestě po střední Evropě setkává. I zde ale vcelku přesně stratifikuje jednotlivé promluvy podle věku, vzdělání, národnosti, sociální a politické příslušnosti mluvčího. Vždy je tedy důležité nejen CO daná postava říká, ale i JAK to říká. Jedním ze specifických rysů autorova stylu je ale neustálé překračování a mísení rejstříků:

Lufa działa, którego według porozumień mińskich raczej tu być nie powinno, sterczy w niebo. Separatyści mają takie same działa i ich też być nie powinno. Kto pierwszy je tutaj przytarabanił? Albo raczej inaczej – kto pierwszy podjął decyzję, żeby ich stąd nie wycofywać po tym, jak to Mińsk nakazał? Da się to zbadać? Obliczyć? Zmierzyć? Ta wojna, jak cały sposób funkcjonowania Europy Wschodniej z Zachodnią, obliczona jest przede wszystkim na wychujanie (237)¹.

Ukažme si na tomto úryvku autorův typický postup: začíná obrazem, detailním záběrem na objekt, který je záminkou pro další úvahu, jejím spouštěčem. Následná neutrální úvahová pasáž má formu monologu s rétorickými otázkami a je tu a tam ozvláštněna substandardním jazykovým prostředkem (obvykle hovorovým, slangovým – zde sloveso *przFTARABANIĆ* pocházející původně z vojenské hantýrky, dnes považované za hovorové). Dílčí celek uzavírá pointa podpořená silným vulgarismem (*wychujac* – oklamat, podvést). Hovorovost a zesílená expresivita jsou zvláště patrné v pasážích popisujících bezmoc, násilí, neřešitelnou situaci, bezvýchodnost. Podobně se však jazyk mění také třeba při popisu změněného vědomí vypravěče v důsledku intoxikace alkoholem: věty se zkracují, nejsou dokončené, slovní zásoba omezená, vulgarismů

¹ Číslo v závorkách označují vždy číslo strany, na které se nachází citovaný příklad. Veškeré citované příklady pocházejí z tohoto vydání: Szczerek, 2017a.

přibývá. Jednoduché věty a základní slovní zásobu najdeme i tam, kde autor naznačuje, že komunikace probíhá ve více jazycích, tedy například polsko-ukrajinsky, polsko-rusky, polsko-česky, polsko-slovensky. Obvykle obsahuje prvky cizího jazyka ve funkci příznakového exotismu (Levý, 2012: 100–101).

Prvky cizího jazyka

Szczerek je využívá k posílení dojmu autenticity a vykreslení koloritu i za cenu oslabení komunikativnosti. Příkladů jsou v celé knize desítky až stovky, takže lze takový postup mnohdy hodnotit jako samoučelné „šperkování“ textu; překladatel jej nicméně musí respektovat. Převzaté cizojazyčné citace jsou v textu vyznačeny obvykle kurzívou nebo uvozovkami (někdy obojím): „*sława Chrystu*“ (230), „*centr Jewropy*“ (233), „*ty vole*“ (91), *Slobodny wysielač* (148), „*wsio rawno*“ (294), „*wszechno w porzaadku*“ (295), „*Jeżisz Marija*“ (158), *nem értem* (206) či nepřesné: *za přírodou* (154). Někdy jsou původem cizí výrazy do jisté míry naturalizované a přizpůsobené polské ortografii: *marszrutki* (229), *borowiczka* (158), ale srov. *demänovka* (158). V polském kontextu autor používá označení *Galicja* (231), ale pro zdůraznění ukrajinského pohledu na tutéž situaci použije i výraz *Hałyczyna* (231). V ukrajinském kontextu také rád používá starobylé polské ukrajinismy typu *halastra* (229; ve významu banda, sebranka). V textu najdeme i řadu popoštěných cizojazyčných obrátů (kalků) typu *piesza zona* (155; přejato ze slovenštiny a češtiny, přirozeněji polsky *deptak*, *strefa piesza*), ovšem skutečnou překladatelskou výzvou bude i vystižení jazykového humoru vycházejícího ze stereotypních polských představ o češtině: „*szmaticzka na paticzku*“, „*żelaziwo hop na plecki*“ „*ja sem nietoperek*“ (158). Problém při překladu do češtiny mohou představovat i citace nápisů ve slovenštině, jež jsou v knize kvůli srozumitelnosti převedené do polštiny. Vzhledem k blízkosti češtiny a slovenštiny by však bylo vhodné je v českém

překladu zachovat ve slovenském znění. Překladatel v tomto případě bude muset zvážit jejich zpětný překlad do slovenštiny nebo dohledání původního nápisu.

Přejímání cizích obrátů se navíc projevuje v rovině větné. Pro ilustraci odlišné jazykové etikety v cizím jazyce autor např. používá v polštině nepřírozené formy vykání, typické mj. pro ruštinu:

Pograniczniczka wsunęła mi do paszportu dwie karteczki imigracyjne.

– Po co druga? – spytałem.

– A co – oburzyła się – to tylko raz do nas przyjedziecie? Potem już nie będziecie chcieli? (308).

Zde je opět nutno zvážit možná řešení v situaci, kdy je v cílovém jazyce překladu vykání také běžné. Rusismus v rovině větné konstrukce by bylo možné kompenzovat např. použitím lexikálního rusismu, nabízí se např. nepřevádět polské *A co* na neutrální *No co*, ale použít ruské (a v češtině srozumitelné) *Nu što*.

Výjimečně se v knize objevují také nářeční lexikální prvky převzaté ze slezského dialektu polštiny: *chopok*, *bida była*, *dziolchy*, *bojki* (59), polskému čtenáři dobře srozumitelné. Autor je využívá pro vykreslení koloritu venkovského života v polovině 20. století. Překladateli lze spolu s Jiřím Levým doporučit jejich převod nikoli do konkrétního českého nářečí, ale pomocí takových fonetických či lexikálních rysů, které jsou společné několika nářečím a pojí se tedy s obecnější představou venkova (Levý, 2012: 117).

Neologismy

Ziemowit Szczerek s oblibou využívá typických slovtvorných prostředků polštiny jakožto jazyka disponujícího řadou produktivních afixů, ale i neflexivních prvků polštiny, zejména složených slov a přístavečkových sprežek (Lotko, 1986: 68–75). Jak si všímá Edvard Lotko (1986: 75), je

třeba přitom pamatovat, že mnohé takové útvary „nemají v češtině přímé strukturní ekvivalenty, že je musíme převádět na jiný slovtvorný typ pojmenování.“ To platí zejména pro autorovy neologické složeniny typu *wiernopoddańczo* (93), *uniowolnościowaty* (90), *korposzczurowato-kapitalistyczny* (338), *sobiepaństwo* (239), ale také *niby-rynek* (45), *wódko-zakąskownia* (47), *knajpo-buda* (219), *hipster-Zachód* (19) a mnoho dalších. Čeština nabízí řešení v podobě opětovného „rozvolnění“ těchto složenin do podoby volného slovního spojení (Lotko, 1986: 69).

Pokud jde o neologismy vzniklé pomocí derivativních afixů, jde o jeden z úhelných kamenů Szczerkova autorského rukopisu, proto jim věnujme soustředěnější pozornost. V následujícím výčtu přitom najdeme jak přímé autorské okazionální neologismy, tak výrazy přeжатé do polštiny v posledních letech a v jazyce více či méně ustálené. Na jejich popularitě, produktivnosti a jisté módnosti autor staví (parazituje?), ale podprahově se jim také vysmívá. Patrné je to u slov vzniklých připojením mezinárodního prefixu:

- anty-: *anty-styl* (278), *antymajdan* (80);
- euro-: *eurotarabany* (171), *euroremont* (194), *eurofundusze* (55), *euroentuzjastyczne budyniowanie* (33);
- giga-: *gigachalupy* (222), *gigasalon samochodowy* (309), *gigadugong* (11);
- hiper-: *hiper-Słowianie* (105), *hiperliberalizm* (11), *hipernacjonalistyczny* (173), *hiperdemokratyczny* (32);
- mega-: *megabunkier* (170), *megawille* (222), *megaregion* (321);
- mini-: *minibezkres* (210; všimněme si vtipného oxymóron);
- neko-: *nekrourok* (55);
- pan-: *panurangiści* (198), *panślowiańskość* (101), *panukraińska idea* (238);
- para-: *parasukces* (58);
- pra-: *pracrocsy* (215);
- super-: *super-Europejczyk w hiper-Brukseli* (199);
- turbo-: *turbo-Tallin* (306).

Velice produktivní jsou také prefixy *po-* a *post-* použité nejen v poměrně běžných výrazech jako *postkomunista* (217) nebo *postsocialistyczny*

(171), ale také ve výrazech někdy až kuriózních: *postnomada* (198), *postchłopski* (207), *postrrobotniczy* (293), *postdworkowy* (49), *postenerdowski* (113), *postjugosłowiański* (18), případně expresivnější *postjugolski* (15). Obdobně relativně běžné výrazy *poniemiecki* (213), *powęgierski* (162), *porosyjski* (221), doplňují i neobvyklé *pozimnowojenny* (239), *pohabsburski* (203), *powilhelmiński* (221), nebo název fiktivního státního celku *Poradziecja* (115).

Kreativně prozaik využívá také sufixů: mezinárodní *-izm*, *-yzm* najdeme u běžného, ale hovorového a příznakového slova *zamordyzm* (325) i mnohem méně běžného *autorytaryzm* (325), *orbánizm* (196), *trianonizm* (199), *proputinizm* (325). Pozoruhodné je použití sufixu *-oza* v opakovaně se vyskytujících výrazech *szyldoza* (96; také v deminutivní podobě *szyldőzka*, 254), *koloroza* (174), *pasteloza* (174), *betonowa dobudoza* (210) *plastikoza* (213), *tynkoza* (282). Všechny tyto výrazy vznikly připojením sufixu *-oza* v polštině označujícího názvy nemocí (srov. pol. *borelioza*, *skolioza*) a uplatňují se na poli architektury a urbanismu. Nevymyslel je ovšem Ziemowit Szczerek, ale jiný známý polský reportér, Filip Springer, jenž je poprvé použil ve své knize *Wanna z kolumnadą* (Springer, 2013: 63) kriticky se vyjadřující ke stavu polského veřejného prostoru a jeho zaneřádění reklamními poutači (*szyldoza*), křiklavými barvami fasád (*pasteloza*) atd. Szczerek tyto výrazy, jež mezitím přešly do veřejného diskurzu, převzal a dále je rozvíjí.

Až bizarně časté (a díky tomu humorné) je Szczerkovo používání sufixů *-kawy*, *-owaty*, *-oidalny* ve významu „podobný něčemu“, „připomínající něco“ či „na způsob něčeho“. Zvláště často se objevují v popisech architektury, krajiny a urbanismu a autor skrze ně naznačuje možnost přesného vymezení určitého (hraničního) jevu:

-kawy: *greckawy portyk* (109), *włoskawe kamienne cekhauzy* (110), *mauretańskawy ratusz* (186), *rzymskawa kolumna* (218), *gotyckawe wille* (297), *niemieckawy kapelutek* (153), *radzieckawa część miasta* (294), *nudnawe Węgry* (181), *sztywnawe Węgry* (212), *bliskowschodniawe państwa-miasta* (144);

-owaty: *horrorowata kraina* (215), *pierdołowaty Związek Radziecki* (237), *podługowate budynki* (116);

-oidalny: *rymskoidalne gipsowe ogrodzenie* (114), *byzantyńskoidalne świątynie* (305), *horroroidalny spadek kultury* (46), *rosyjskoidalny nacjonalizm* (274), *czesksoidalne knajpy* (169), *skandynawoidalna drewniana zabudowa wsi* (313), a také odvozená substantiva *marmuroid* (72), *światowidoid* (324).

Tyto nápadité a originální tvary si při překladu budou žádat zvláštní pozornost, zvláště v těch jazycích, které takové slovtvorné prostředky nemají, nebo v nich působí příliš nezvykle či nesrozumitelně. V češtině pro jejich převod můžeme využít přídavná jména podobnosti s typickými sufixy *-itý*, *-ovitý*, *-ovský*, *-oidní*, z nichž zvláště ta poslední je v expresivní hovorové češtině velmi produktivní (srov. čes. *horrorovitý*, *mramorovitý*, *česksoidní*, *římsksoidní* apod.).

S těmito slovtvornými prostředky částečně souvisí i širší fenomén Szczerkova způsobu psaní, vycházející z myšlenkového obsahu jeho cestopisné knihy. *Międzymorze* totiž ze všeho nejvíc pojednává o identitě střední Evropy ve všech jejích podobách a proměnách (národní, státní, regionální, historické). Szczerek přitom dochází k závěru, že středoevropská identita je proměnlivá, fluidní, těžko uchopitelná. Přesto se ji znovu a znovu pokouší definovat. K ústřednímu pojmu identita (*tożsamość*, 101) klade jako její ideový protiklad neologismus *niedotożsamość* (334). Všechna ostatní abstrakta jsou od ní odvozená jak myšlenkově, tak formálně pomocí substantivního sufixu *-ość*, jenž v polštině tvoří slovtvornou kategorii názvů vlastností:

europskość (160), *środkowoeuropejskość* (110), *panślowiańskość* (101), *ślowiańskość*, *germańskość*, *romańskość* (102), *łacińskość* (166), *czeskość* i *niemieckość* (123), *szkockość*, *hiszpańsko-włoskość*, *skandynawskość*, *francuskość* (144), *ukraińskość* (237), *serbskość* (16), *góralskość* (102), *huńskość* (160), *cekańskość* (100), *bałtyckość* (286), *wschodniość* (163), *zachodniość* (278); *niemieckość administrowana przez polskość* (213), *przez niemieckość na wskroś prześwituje wschodniość* (46), *ich ślowiańskość to tylko naleciałość*

(110), *słowackość to wiejskość* (167), *swojskość* (99), *rustykalność, miejskość, lokalność* (254), *wielkomiejskość* (265), *wiejskość, nie miejskość, jest istotą słowiańszczyzny* (109); a dále: *stepowość* (176), *barbarzyńskość* (333), *współnotowość* (165), *kremówkowatość* (117), *kujonowość* (201), *hipsterskość* (129), *zieloność* (296), *Polska manifestuje się drewnianością* (124), *praktyczność przesłaniająca europejską miejską romantyczność* (321), *carskość mieszała się z radzieckością i nowobogackość z hipsterskością i żulerką* (323).

Jak si s tímto oříškem poradí překladatelé, těžko říci. V češtině bude pravděpodobně nutné tento dlouhý seznam abstrakt rozdělit podle nejméně dvou vhodných sufixů *-ství* a *-ckost*: *evropanství, češství, vesničanství*, ale: *baltickost, románskost, bezprostřednost, velkoměstskost* atd., přičemž některé výrazy kolísají: *slovanství* i *slovanskost, hipsterství* i *hipsterkost, barbarství* i *barbarskost, evropanství* i *evropskost* apod., nehledě už na další možnosti mimo rámec spisovné češtiny: *západáctví, východňarina, velkoměšťáckost, vidláctví*, apod. Dodejme přitom, že v polském originále najdeme i tvary *góralszczyzna* (112) nebo *słowiańszczyzna* (109), přičemž výjimečně nejde o označení jazyků, nýbrž národnostní či etnické identity. Jejich překlad je navíc ztížen nutností zachovat u substantiva femininní tvar, neboť Szczerek praví: *słowiańszczyzna to wiejska kobieta* (109).

S identitou je úzce spojena i řada slov vystihujících způsob bytí, existence. Na otázku JAK odpovídají neobvyklá příslovce *czesko* (117), *austriacko* (117), *austro-węgiersko* (116) *ludzko* i *środkowoeuropejsko* (128), *skandynawsko* (285), ale také *dziwnawo* (171) *głupkowato* (213), *plasko, puszczańsko* (210), *pustawo* (295), *zielono* (296). Na otázku KDO odpovídají a etnickou či národnostní příslušnost určují substantiva *Radziecjanie* (196), *panturaniści, postnomadowie* (198), *Niemczyska* (51), identitu jednotlivce definuje *Środkowoeuropejczyk* (47), *Sowieciarz* (247), *Donbasyta* (311), nebo *fideszowiec* (203). Proměna identity, dobrovolná i násilná, může být vyjádřena také pomocí adjektiva, verba nebo substantiva: *zniemczeni Czesi* (287), *poturczeni rodacy* (13); *nie dać się zmadziaryzować* (127), *usłowacczyć* (159), *odjaniepawlać, oddobrozmianiać, odviktorbániać, odregenthorhować, odtrianoniać* (197); *ukosowienie* (25)

antykizacja (73). Nechybí ani negativně zabarvené výrazy převzaté z jiných jazyků a vůči nim se vymezující: *wszyscy chcą nas oszwabić, do czegoś podjudzić, coś nam zaiwanić albo nas narezać* (124).

Výrazem fluidní identity Středoevropanů jsou i částečně fiktivní názvy zemí či státních útvarů, počínaje titulním politickým projektem *Międzymorze* (223), přes relativně neutrální analogické *Śródziemnomorze* (110), metaforické názvy *Habsburgia* (214), *Poradziecja* (214), *Poniemiecja* (46), nebo libozvučné *Trzecioświatostan* (20), ironicky kombinující označení *trzeci świat* s typickými názvy středoasijských států (srov. *Kazachstan*, *Tadžykistan*). V knize se to hemží také zcela smyšlenými zeměmi, které Szczerek vesměs nachází v literárních a filmových dílech vzniklých na Západě za účelem imitovat či karikovat země evropského Východu nebo jejich typické charakteristiky: *Rurytania* (208), *Borduria* (197), *Elbonia*, *Molwania*, *Krakoźja*, *Syldawia*, *Brutopia* (337–8). Od nich Szczerek dále odvozuje další tvary typu *bordurioidalny* (341), *borduryjski* (342), nebo deminutivní *Borduryjka* (340). Vrcholem autorovy jazykové kreativity se v tomto aspektu zdá být poslední věta knihy:

A fakt, że polska Borduria rosyjskiej Bordurii nienawidzi, nie oznacza, że nie jest Bordurią. Bo nienawiść między Borduriami to jedna z podstawowych cech borduryjskiego systemu (343).

Podobně Szczerek nakládá i s pojmy tematizujícími vzájemné odcizení jedinců nebo národů a jejich lpění na přesně vymezených hranicích svého a cizího. Ostatně ony pomyslné hranice jsou také grafickým motivem obálky knihy, zatímco na její předsádce najdeme sarkastickou mapu vymezující středoevropské hranice načrtnuté podle subjektivních představ krajních nacionalistů. Klíčovým pojmem je tu výraz *zagraniczność* (ideově opět odvozený od *tożsamość*) a jeho deriváty, použité zcela záměrně s hranou kostrbatostí například takto:

Poza tym – jakoś zawsze to, co znajduje się tuż za granicą, trudno było mi traktować serio. Jako prawdziwą zagranicę, ze wszystkimi jej zagranicznymi

sprawami. (...) Cóż to za zagranica, którą widać zza granicy. To jakieś akwarium, nie zagranica. Wybieg dla zagraniczników. Witryna zagranicy (152).

Závěrem oddílu o neologismech a kreativním využívání celého spektra možností slovo tvorby polského jazyka uvedme alespoň několik dalších výrazů, jež spisovatel ve své knize použil zcela originálně a jejichž význam čtenář odhadne spíše díky kontextu. Stojí za povšimnutí, že je Szczerek čerpá z terminologie typické pro vědecký odborný styl, ale nakládá s ní poněkud anarchisticky: *podwesternizować* (246) – částečně připodobnit Západu, *paranoizować* (115) – mít nepodložené obavy, *apokaliptyczować* (29) – prorocky fantazírovat o konci světa, *poczucie skolonializowania* (32) – pocit života pod nadvládou cizí mocnosti, *rozbrylenie* (126) – nejednotnost zástavby či architektonický mišmaš, *niedokontynent* (127) – neúplný, nedokonalý kontinent. I ony jsou důkazem Szczerkovy originality.

Expresivita

Také pro zvýšení expresivity svého textu Szczerek neváhá využívat všech dostupných prostředků, které polský jazyk nabízí. Mnohdy tak činí pomocí kontrastu, kdy vedle sebe klade např. výraz archaický a vulgární (*przepieprzali czas żywota swojego*, 12). Než se však podíváme na pomyslné nejnižší rejstříky polštiny, všimněme si také až zarážejícího množství tvarů knižních a básnických: *środkowoeuropejski bezruch* (88), *wiało chłodem i szaroburem* (283), *kolorowały się opakowania* (284), *poczciwe stateczne brzuchowie starszych bywalców gospody* (89), *zacna knajpa* (156), *rozwichrzony wschód* (176), *rozwrzask pijanej wiejskiej zabawy* (97), *ponure kamienicowie* (195), *bosi kmiecie* (102), *kmiecie w koszulinach* (110) apod.

Expresivního zabarvení textu Szczerek dosahuje také použitím deminutiv a augmentativ, ovšem často v ironickém vyznění. I takto protikladné tvary neváhá pro zvýšení efektu klást vedle sebe (*blocko na*

buciorach, 278). Pomocí zdrobněliny jsou u Szczerka vyjádřeny převážně jevy, které bývají společností chápány jako jednoznačně pozitivní, spojené s hodnotami jako krása, útlunost, domáckost, bezpečí: *rzeczulka*, *brzezek* (121), *trawniczki* (210), *posiekana ulicami-dolinkami wioseczka* (150), *zagródka*, *owieczki* (150), *potoczki* (54), *porząddeczek* (122), *kawałek Europy* (56), *miasteczko-wioseczki* (127), *mieścinki na Spiszu* (196), *firaneczki*, *miękkie sofy*, *dywaniki* (163). I zde je však mezi řádky cítit autorova ironie, jež se naplno projeví u dalších, tentokrát už sotva pozitivních deminutiv: *brudek* (126) *beznadziejna dróżynka* (58), *zdychające sklepiki* (108), *biznesiki* (17), *szyldőzka tu i ówdzie* (254), *mięczaki-milusińscy* (244). V textu však najdeme i *gigantyczne świątynisko* (172) a *brzuszyńska piwne* (120), augmentativa s ironickým zabarvením. Další zhrubělé výrazy uvádíme také níže. Podívejme se, jak tyto tvary fungují v širším větném kontextu:

Bo jeśli Polak pije piwo na polskiej ziemi, to sprawa byłaby jasna. Mandat, pouczonko, ochrzan, wychowanie w trzeźwości, do widzenia (155).

Ve dvou větách najdeme hned vedle sebe knižní obrat (*na polskiej ziemi*), deminutivum (*pouczonko*) následované hovorovým augmentativem (*ochrzan*) a právním termínem (*wychowanie w trzeźwości*). I zde je v podtextu jasně patrná ironie.

Z dalších prostředků jazykové exprese zaujmou hovorové výrazy. Mezi nimi mají zvláštní postavení módní slova, často převzatá ze slangu polské mládeže a některých jejích specifických subkultur, jako jsou například příslušníci hnutí skinheads, příznivci automobilového tuningu nebo komunita hráčů počítačových her. Mnohé z nich jsou výrazy převzaté z angličtiny: *mało cool* (102), *zhipsterzeni młodzi Niemcy* (122), *hejterska retoryka* (334), *skinheadzkie flyersy* (76), *skinolska stylówa* (76), *brytolski got* (162), *kibolska knajpa* (46), *hardlajnowi muzulmanie* (199), *histeryczna moherówa* (84), *gliniarze wyluzowani i bardzo cool* (43), *zeschizowani policjanci* (42) *strzelał sobie z nimi fotki* (43), *zdizajnowany* (281), *najtisowy badziew* (282), *pachnie najtisami* (47), *defaultowo podkurwieni współpasażerowie* (230), *eventy* (220), *popsa* (286),

dość mocna perwera (45), *stuningowana łada* (327), *strollować* (73), *jakiś kolo o wyglądzie amerykańskiego truckersa zmiksowanego z czeskim piłkarzem* (28).

Zřejmě nejpřímočařejším způsobem, jak dosáhnout výrazové exprese v literárním textu, je použití vulgarismů. I na tomto poli je Ziemowit Szczerek spisovatelem odvážným a kreativním, čehož ilustrací může být využívání produktivnosti mírného vulgarismu *pieprzyć: pieprzoni liberalowie* (325), *muzyka huczala jak popieprzona* (17), *kto może, ten spieprza stąd na Zachód* (45), *zapieprzali w pracy* (10), *przepieprzali czas żywota swojego* (12), *pieprznąc kopię niebotycznie drogą* (112). Přesto lze konstatovat, že autor (vypravěč) vulgarismy sice nešetří, ale používá je převážně jako citaci cizí výpovědi, nikoli své vlastní:

Chodziły też czeskie, polskie i słowackie chłopaki: sportowe bluzy, czasem kaptury, czasem dżokejki. „Pićo“ i „vole“ mieszały się z „kurwami“ i „chujami“, i wyglądało to przez pewien czas jak jakaś pograniczna idylla (91).

Vulgarismy zde slouží pro dokreslení portrétu konkrétní osoby nebo skupiny osob, jejich charakteristiku. Pokud používá vulgarismy sám vypravěč, pak spíše mírnější a často v situaci, kdy se sám stylizuje do role účastníka vyprávění nebo chce zdůraznit pointu. Sám vypravěč také nikdy nepoužije vyloženě urážlivá označení, ale neváhá je vložit do úst jiným postavám: *pedalskie ścieżki rowerowe* (325), *pszonki* (144), *nacki* (147) apod. Naopak mezi nejkreativnější použité vulgární obraty (a také nejhůře přeložitelné) patří tyto: *architektoniczny rozpiździaj* (68), *wkurwiony jak nieszczęście* (169), *pierdołowaty Związek Radziecki* (237), *wychujanie* (237), a také z ruštiny převzaté *Nowogród Chujogród* (317) a *Idź ty, pijaku, nachuj...* (320). Na rozdíl od prvních čtyř příkladů, u nichž překladatel zřejmě zvolí ekvivalenty typické pro cílový jazyk, u posledních dvou vulgarismy spíše ponechá v původní podobě jako ruské exotismy a spolehne se na důvtip svého čtenáře.

Z výše uvedených příkladů začíná být patrný i další jednoznačný rys Szczerkova stylu, a sice jeho slabost pro netuctové přívlastky, zejména

takové, které jsou odvozené od sloves označujících změnu stavu: *zeschi-zowany* (42), *zhipsterzony* (112), *zdizajnowany* (281) *stabuizowany* (35), *zestresowany* (42), *zmiksowany* (28), *rozentuzjasmowany* (150), *rozwłóczony* (107), *podkurwiony* (230), *odpacykowany* (317), *odpicowany* (40), *ujarany* (295), *przybyczony* (243), *poniedopinany* (42) apod. Naprostá většina z nich bude pro překladatele do češtiny poměrně zásadním problémem. Neméně náročné bude řešení častých přívlasků označujících příslušnost k určité osobě nebo skupině osob, jako jsou již uvedené příklady *skinheadzki* (76) či *kibolski* (46), ale také třeba *trollerski* (11), *dojczerski* (28), *zdziersko-hipsterski* (83), *szpanerski* (243) nebo *nuworyszowski* (222), u nichž je lexikum, samo o sobě neobvyklé, převedeno do zvláštní podoby adjektiva. Přívlaskové bohatství Szczerkova písemného projevu obnáší i do češtiny těžko převoditelné rozvité těsné přívlasky, jež si vynutí změnu slovosledu nebo přestylizování celé věty. Příkladů je mnoho, ale uveďme alespoň některé, počínaje běžným rozvitým těsným přívlaskem, pro polštinu typickým tzv. obmykáním (Lotko, 1986: 151),

rozentuzjasmowani dotąd staruszkowie nagle martwieją (150),

případně obmykáním v kombinaci s jednoduchým shodným přívlaskem a neshodným přívlaskem v postpozici:

ciągnący się wzdłuż kanału w nieskończoność ciąg równej wysokości kamienic (309);

wjeżdżający w jakichś Kremsach lub Amstettenach prowincjonalne zabijaki w stuningowanych autach (116);

wyciśnięte przez domorosłych interpretatorów dawnych kronik historie o wielkim i starożytnym imperium Lechitów (103).

Základem takových konstrukcí (polovětných vazeb) je v polštině přechodníkové přídavné jméno (zakončené *-ący*) nebo trpné přičestí

(zakončené -ny, -ty) (Lotko, 1986: 152). Někdy se tyto tvary vyskytují skutečně hojně:

W tej prostocie może, w tej bezpośredniości, w tej formie – oszczędnej, a wystarczającej, niebojącej się koślawości, ale z tą koślawością nieprzesadzającej (113).

To už jsme ale u problémů větné skladby.

Větné konstrukce

Strašákem překladatelů bývají rozsáhlé rozvité věty, které je třeba nově rozčlenit a přeformulovat, aby v cílovém jazyce působily přirozeně. U textů Ziemowita Szczerka však nejde o mimovolný proud obrazů a dějů, které se do těchto rozsáhlých souvětí kladou jaksi samy a přirozeně. Možná právě naopak: tato souvětí mají často působit bizarně, překombinovaně a nestabilně podobně jako objekty, které popisují:

Wleń, ze swoją niespodziewaną miejskością i miasteczkową architekturą wyskakującą spomiędzy wsi jak filip z konopi, albo pozbawiony tego, czego zazwyczaj pozbawione są polskie miasteczka, czyli rozwleczonych przedmieść, pawilonów, magazynów i dzielnic składających się z samych tylko sztyldów, był jak wieś, która awansowała, stała się miastem (113).

Podstata objektu nebo prostředí je nám odhalována postupně, pomocí neustálých digresí. Čtenář má pochybnosti, k čemu takové vyprávění směřuje, tápe, bloudí změtí slov a obrazů, jejichž motivaci nechápe, dokud nedojde na konec. Řečeno Szczerkovými vlastními slovy, „zabiera się do nadawania formy wszystkiemu wokół, żeby nawet tu, w tej pustce, ulepić jakąś rzeczywistość. Wydrzeć ją z nicości” (29–30). Proud asociací, automatické psaní. Přesto jde o prózu zároveň rafinovanou, dobře promyšlenou. Szczerek kupříkladu

zřídka kdy použije běžné přirovnání typu *bílý jako sníh*. Když už, vymyslí si „polski asfalt czarny i tłusty jak świeży makowiec“ (331), ale raději čtenářské očekávání zcela vykolejí přirovnáním tohoto druhu: „Mijaliśmy kościół, który był wieżowcem. Albo wieżowiec, który był kościołem“ (309) nebo: „Chodziłem po mieście. Wyglądało dokładnie tak samo jak inne miasta w tej części świata“ (318). Kvadratura kruhu: nejasnost obrazu je vystihována nejasnými slovy, nejasnost slov vede k nejasnosti obrazu. Szczerek skrže jazyk nejen vyjadřuje skutečnost, ale také ji skrže jazyk přímo utváří. Třeba když zvukomalebnými prostředky popisuje zvukomalebnot:

Rozmawiały. Język skakał i fikał, a zaprzeczenie brzmiało jak brzęczenie brzęczyka (304).

Nebo když popisuje politicky neutrální postoje příslušníků unijní mise v Kosovu, ukazuje jejich nepřirozenou, vynucenou neutralitu i skrže důsledné použití středního rodu:

Szefostwo (...) bardzo się bało mówić cokolwiek od siebie. Mówiło, że nie ma opinii w żadnym temacie (...) zrobiło nam kawę i mędrkowało o tym, kiedy to wolno mieć opinię, a kiedy nie (107).

Popis postojů příslušníků mise se tak mění v jejich karikaturu a čtenář se chtě nechtě začíná smát. Jenže hned v dalším odstavci autor využívá podobnou neutrální konstrukci při popisu válečných zvěrstev:

Ciała zrzucano z mostu do Driny. Bośniackie i chorwackie domy plądrowano. Kobiety gwałcono (108).

Podobný gramatický tvar slovesa (obecně jde o neosobní pasivní tvary zakončené na -no, -to) tu má zcela opačný efekt: nemožnost určit konatele, viníka, a s tím související bezmoc a zoufalství přenášené na čtenáře. I to je bezesporu autorský záměr, jehož je dosaženo jazykovými prostředky.

Závěrem

Jaký by tedy měl být případný český překlad knihy *Międzymorze*? Bezpochyby by měl využívat všech dostupných rejstříků živého českého jazyka, včetně slangů a obecné češtiny, aniž by je otrocky používal jako jazykovou bázi celého textu. Střídání rejstříků od spisovné češtiny tam, kde se text blíží esaji a je úvahovější, přes hovorovější, uvolněnější jazyk v pasážích dějových (epických), až po širokou škálu podob neformální mluvené češtiny (slangy, jazyk subkultur, obecná čeština) patří k nevyhnutelným principům adekvátního převodu Szczerkova autorského rukopisu. Expresivní jazykové útvary by přitom vždy měly být používány v množství úměrném jejich výskytu v originále a zvláště pečlivě by měly být voleny tam, kde mají za účel zdůraznění pointy nebo charakteristiku mluvčího, prostředí nebo aktuálního stavu postav (např. opilost, emoční napětí). Překladatel by měl mít na paměti, že jedním z hlavních postojů (póz) vypravěče je ironický odstup projevující se v neutrálním, přirozeném jazyce, zatímco občasná citová (emoční) angažovanost je v textu realizována právě kontrastně pomocí jazykové exprese. Zdánlivý autorský „freestyle“ blížící se automatickému psaní je ve skutečnosti dobře promyšlená autorská strategie, při níž umělec skrze jazyk nejen vyjadřuje skutečnost, ale také ji skrze jazyk přímo utváří.

Bibliografie

- Adamczewska I., 2014, *Wariacje na temat pewnego paktu. O dziennikarstwo gonzo*, „Łódzkie Studia Literaturoznawcze”, no. 3 (1), pp. 187–204.
- Benešová M., Dybalska R., Zakopalová L., 2016, *Fenomén: polská literární reportáž*, Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, Praha.
- Levý J., 2012, *Umění překladačtva*, 4th ed., Apostrof, Praha.
- Lotko E., 1986, *Čeština a polština v překladatelské a tlumočnické praxi*, Profil, Ostrava.

- Springer F., 2013, *Wanna z kolumnadą. Reportaże o polskiej przestrzeni*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Sviták M., 2019, *Recenze: Kniha Donbas nabízí unikátní vhléd do mysli lidí, kteří to schytávají z obou stran*, Česká televize, 5.10.2019, <https://ct24.ceskatelevize.cz/nazory/2941526-recenze-kniha-donbas-nabizi-unikatni-vhled-do-mysli-lidi-kteri-schytavaji-z-obou> [17.09.2022].
- Szczerek Z., 2017a, *Międzymorze. Podróże przez prawdziwą i wyobrażoną Europę Środkową*, Wydawnictwo Czarne, Wydawnictwo Agora, Warszawa–Sękowa.
- Szczerek Z., 2017b, *Přijde Mordor a sežere nás, aneb, Tajná historie Slovanů*, trans. M. Lebduška, Větrné mlýny, Brno.
- Szczerek Z., 2020, *Sivý dym*, trans. P. Orišek, Literárna bašta, Banská Bystrica.
- Szczerek Z., 2021, *Slované*, „A2: kulturní čtrnáctideník”, no. 14–15, <https://www.advojka.cz/archiv/2021/14-15/slovane> [6.05.2021].
- Żyrek-Horodyska E., 2017, *Od amerykańskiego snu Thompsona po ukraiński Mordor Szczerka. Estetyzacja świata w duchu gonzo*, „Konteksty Kultury”, no. 12 (2), pp. 217–232.

JAN JENIŠTA – mgr. Ph.D., Department of Slavonic Studies, Palacký University in Olomouc, Olomouc, Czech Republic / mgr. Ph.D., Katedra Sławistyki, Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Ołomuniec, Czechy.

Jan Jeništa studied Polish and Ukrainian philology at Palacký University in Olomouc (Czech Republic), where he currently works as an assistant professor at the Department of Slavonic Studies. He deals with issues in the field of translatology, also translating, among others, the prose of Michał Witkowski, Łukasz Dębski, Sylwia Chutnik and Filip Springer and poems by Jacek Dehnel, Piotr Macierzyński and Edward Pasewicz. He is editor of the Czech edition of the collected correspondence by Bruno Schulz (*Kniha dopisů*, Ostrava 2021) and co-editor of the selection of Polish Studies texts by Václav Burian (*Budoucím čtenářům starých novin. Výbor polonistických textů Václav Buriana z let 1981–2014*, Olomouc 2017).

Ukończył filologię polską i ukraińską na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu (Czechy), gdzie obecnie pracuje jako asystent w Katedrze Sławistyki. Zajmuje się zagadnieniami z zakresu translologii, tłumaczy m.in. prozę Michała Witkowskiego, Łukasza Dębskiego, Sylwii Chutnik i Filipa Springera oraz wiersze Jacka Dehnela, Piotra Macierzyńskiego i Edwarda Pasewicza. Jest redaktorem czeskiego

wydania korespondencji zebranej Brunona Schulza (*Kniha dopisů*, Ostrava 2021) i współedytorem wyboru tekstów polonistycznych Václava Buriana (*Budoucím čtenářům starých novin. Výbor polonistických textů Václava Buriana z let 1981–2014*, Olomouc 2017).

E-mail: jan.jenista@upol.cz

Nauczanie języka polskiego jako obcego

Teaching Polish as a
foreign language



Irena Masojć

 <https://orcid.org/0000-0001-7492-946X>

Vytautas Magnus University
Kaunas, Litwa

Jiří Muryc

 <https://orcid.org/0000-0002-2721-6093>

Ostravská univerzita
Ostrava, Republika Czeska

Czy mówisz po polsku, sąsiedzie? Potrzeby i oczekiwania Czechów i Litwinów wobec platformy do nauki języka polskiego polski.info

Dear Neighbour, Do You Speak Polish?
Needs and Expectations of Czechs and Lithuanians Towards
the Platform for Learning Polish polski.info

Abstract: In their article, Irena Masojć and Jiří Muryc present a multilingual e-learning platform www.polski.info. It is innovative, interactive and user-friendly. Its aim is to facilitate access to Information and Communication Technologies (ICT) for people with different skills, interests and needs. The platform uses modern ICT tools and allows students to learn the language from the very beginning, offering attractive exercises. It is available in several languages and caters to interested parties from many countries. The portal is designed for adults who want to learn Polish and expand their knowledge about Poland. It includes, among many things, Polish language courses at A1 and A2 levels (B1 level in preparation), a guide to Polish grammar, a dictionary with recordings of the correct pronunciation of individual words and phrases, tools for communicating with recipients and sharing posts on social networking sites. On the one hand, Masojć and Muryc refer to the broader context of the needs of potential users of this platform, especially in the area of statistics and the attitudes and recommendations of the European Union. On the other hand, they analyze prospective users' expectations on the basis of research conducted in two neighboring countries, the Czech Republic and Lithuania. The use of quantitative and qualitative methods in the analysis of survey data has allowed the scholars to determine and compare the needs of Czechs and Lithuanians when it comes to learning Polish and to show the extent to which the structure and content of the emerging e-learning platform will be able to meet them.

Keywords: the Polish language, teaching Polish as a foreign language, online teaching, Lithuania, the Czech Republic, the European Union

Abstrakt: W artykule autorzy prezentują wielojęzyczną platformę e-learningową www.polski.info. Jest ona innowacyjna, interaktywna i przyjazna dla użytkownika. Jej celem jest ułatwienie dostępu osobom o różnych umiejętnościach, zainteresowaniach i potrzebach do technologii informacyjno-komunikacyjnych (Information and Communication Technologies – ICT). Platforma korzysta z nowoczesnych narzędzi ICT i pozwala na naukę języka od samego początku, oferując atrakcyjne ćwiczenia. Jest tworzona w kilkunastu językach i dostępna dla zainteresowanych z wielu krajów. Portal jest przeznaczony dla dorosłych, którzy chcą uczyć się języka polskiego i poszerzać swoją wiedzę o Polsce. Obejmuje m.in.: kurs języka polskiego na poziomie A1 i A2 (w przygotowaniu poziom B1), przewodnik po gramatyce języka polskiego, słownik z nagraniem poprawnej wymowy poszczególnych słów i zwrotów, narzędzia do komunikacji z odbiorcami i udostępniania postów w ramach sieci społecznościowych. Z jednej strony autorzy odnoszą się do szerszego kontekstu potrzeb potencjalnych użytkowników tej platformy, zwłaszcza w obszarze statystyki, postaw i rekomendacji Unii Europejskiej. Z drugiej zaś strony analizują ich oczekiwania na podstawie badań przeprowadzonych w dwu sąsiadujących z Polską krajach – w Czechach i na Litwie. Zastosowanie w analizie danych ankietowych metody ilościowej i jakościowej pozwala ustalić i porównać potrzeby Czechów i Litwinów w zakresie nauki języka polskiego oraz pokazać, w jakim stopniu struktura i treści powstającej platformy e-learningowej będą w stanie je zaspokoić.

Słowa kluczowe: język polski, nauczanie języka polskiego jako obcego, nauczanie online, Litwa, Czechy, Unia Europejska

Uczenie się z wykorzystaniem Internetu jest jedną z najprostszych i najbardziej efektywnych form kształcenia; ma ono zastosowanie także w nauce języków. Interaktywna platforma e-learningowa polski.info pomaga poznać podstawy języka polskiego – online, efektywnie i za darmo. Została stworzona specjalnie dla cudzoziemców, którzy chcieliby zacząć mówić po polsku i dowiedzieć się więcej o Polsce – znajdują tutaj podstawowe informacje o życiu w tym kraju, polskich tradycjach i języku codziennej komunikacji. Materiały dostępne na polski.info pozwalają rozwijać sprawność komunikowania się w języku polskim, ułatwiają zrozumienie Polaków i ich życia, a ich opanowanie może nawet przyczynić się do zwiększenia szans na rynku pracy¹.

Znajomość języków obcych niesie ze sobą niezaprzeczalne korzyści. Język jest między innymi drogą do zrozumienia innych stylów życia, co otwiera z kolei przestrzeń dla tolerancji wobec różnych

¹ Platforma polski.info na poziomach A1 i A2 jest dostępna dla użytkowników od września 2020 roku. Projekt internetowego kursu języka polskiego polski.info jest nadal w budowie. Kursy są testowane w różnych krajach i kontekstach. Jednocześnie trwają prace nad przygotowaniem kursu na poziomie biegłości językowej B1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

kultur. Umiejętności językowe ułatwiają ponadto znalezienie pracy, studiowanie i podróżowanie oraz pozwalają na komunikację międzykulturową. Unia Europejska jest instytucją wielojęzyczną, która promuje ideał jednej Wspólnoty o wielu kulturach i językach. W ramach dążenia do jego realizacji Komisja Europejska już w listopadzie 2005 roku przyjęła pierwszy komunikat zajmujący się kwestią wielojęzyczności (*Nowa strategia ramowa...*, 2005), czego efektem jest wskazanie trzech głównych celów polityki Komisji na rzecz wielojęzyczności – oprócz promowania zdrowej wielojęzycznej gospodarki oraz zapewnienia wszystkim obywatelom UE dostępu do unijnego prawa, procedur oraz informacji w ich własnym języku, to przede wszystkim zachęcanie do nauki kolejnych języków, a zwłaszcza języków sąsiadów.

Jeśli chodzi o kształcenie językowe, badania Eurobarometru *Europeans and their languages* [*Europejczycy i ich języki*] (z roku 2006 i 2012) pokazały, że kolejnymi najpopularniejszymi metodami uczenia się języków po formalnej edukacji są: samokształcenie oraz nauka w domu, np. razem z innymi członkami rodziny. Eurobarometr, a także większość innych instytucji badawczych i badań, jako jeden z najczęściej wymienianych powodów, dla których ludzie nie uczą się języków, wskazywały wysoki koszt lekcji z nauczycielem. Nauka języków stanowi jednak podstawę wszystkich europejskich strategii edukacyjnych: ukierunkowanych na edukację szkolną, kształcenie i szkolenie zawodowe lub edukację dorosłych. Państwa członkowskie powinny zatem dążyć do tego, by nauczanie i uczenie się języków obcych stawało się coraz bardziej skuteczne. W realizacji tego celu pomocne okazują się innowacyjne metody, w szczególności rozwój narzędzi do nauki języków opartych na technologiach informacyjno-komunikacyjnych (Information and Communication Technologies – ICT). Zwiększenie wykorzystania otwartych zasobów edukacyjnych (Open Educational Resources – OER) i uczenia się opartego na ICT może również zwiększyć jego efektywność i zapewnić rozwój kompetencji językowej przy niskich lub zerowych kosztach (*Europeans and their languages...*, 2006; *Europeans and their languages...*, 2012).

W tym kontekście projekt platformy polski.info ma na celu:

1. Osiągnięcie wysokiej jakości w zakresie nabywania przez użytkowników umiejętności i kompetencji: wspieranie osób fizycznych w nabywaniu i rozwijaniu kluczowych kompetencji – w tym umiejętności podstawowych, przekrojowych i miękkich, przedsiębiorczości, znajomości języków obcych i umiejętności cyfrowych. Celem platformy jest zwiększenie dostępu do materiałów do nauki języków opartych na ICT. Portal jest innowacyjny, interaktywny i przyjazny dla użytkownika. Umożliwia uczestnictwo osobom o różnych umiejętnościach, zainteresowaniach i potrzebach w zakresie ICT. Korzysta z nowoczesnych narzędzi ICT i pozwala dorosłym na naukę języka od podstaw, oferując atrakcyjne ćwiczenia. Jest tworzony w kilkunastu językach i dostępny dla kursantów z wielu różnych krajów². W ten sposób platforma stwarza okazję do nauki języka polskiego w dowolnym miejscu, czasie i całkowicie bezpłatnie. Jest skierowana do przedstawicieli wszystkich pokoleń – koncentruje się jednak głównie na kształceniu pozainstytucjonalnym dorosłych.
2. Promowanie i rozwijanie otwartych i innowacyjnych praktyk w erze cyfrowej poprzez opracowywanie materiałów i narzędzi edukacyjnych, a także działań wspierających skuteczne wykorzystanie ICT. Platforma zapewnia bezpłatny e-learning (materiały i narzędzia do nauki języka polskiego) i promuje naukę języka online poprzez różne kanały. Kształcenie online, które daje użytkownikom możliwość samodzielnego i swobodnego uczenia się, jest obecnie bardzo popularne.
3. Wspieranie włączenia społecznego: promowanie nauki języka polskiego, który jest też językiem mniejszości i językiem używanym przez wielu migrantów. W tych terminach mieści się również promowanie dialogu międzykulturowego w społeczeństwie europejskim oraz integracja migrantów w Polsce, a także Polaków za granicą (Pamuła-Behrens et al., 2019: 130–131).

² W kwietniu 2022 roku platforma obejmowała w sumie 22 mutacji językowych.

Szereg analiz przeprowadzonych w różnych państwach członkowskich UE wykazuje rosnącą potrzebę nauki języka polskiego. W *Study on Foreign Language Proficiency and Employability* [Studium biegłości w języku obcym i zdolności do zatrudnienia] polski znalazł się wśród siedmiu języków obcych najczęściej wymaganych przez pracodawców (Beadle et al., 2015: 27–28). W Wielkiej Brytanii i Irlandii zapotrzebowanie na naukę języka polskiego rośnie z różnych powodów. Wyniki brytyjskiego spisu powszechnego z 2011 roku pokazały, że polski stał się drugim językiem co do liczby użytkowników w kraju po języku angielskim. W rezultacie kursy polskiego są coraz bardziej popularne. Podobna sytuacja byłaby prawdopodobnie widoczna w innych krajach UE. Szacuje się, że np. w Niemczech i Austrii jest około 2 milionów polskich migrantów. Również w Polsce zwiększa się liczba migrantów z innych krajów. Statystyki ZUS z 2019 roku notują prawie 600 000 cudzoziemców zarejestrowanych w polskim systemie ubezpieczeń społecznych (*Cudzoziemcy w polskim systemie...*, 2019). Wraz ze wzrostem w Polsce liczby cudzoziemców o różnym statusie³ rośnie zapotrzebowanie na naukę języka. Ci zaś, którzy planują przyjechać do Polski, chcieliby zacząć uczyć się polszczyzny przed opuszczeniem swojego kraju (Pamuła-Behrens et al., 2019: 131).

Omawiany projekt witryny polski.info bazuje na wspólnie zidentyfikowanej potrzebie stworzenia kursu e-learningowego do nauki języka polskiego przy użyciu nowoczesnych narzędzi dydaktycznych. Nawet jeśli materiały do nauki polskiego są dostępne online, istnieją różne powody, dla których nie spełniają one tej potrzeby. Stroną najbardziej cenioną przez doświadczonych uczących się języków jest realpolish.pl. Funkcjonuje ona jednak tylko w języku angielskim, a ponadto nietradycyjna forma kursów sprawia, że nauka jest trudniejsza dla mniej doświadczonych osób. Podobnie w aplikacji „Duolingo” poznawanie polszczyzny jest możliwe tylko za pośrednictwem języka angielskiego. Inne wielojęzyczne platformy to popularne uniwersalne strony internetowe,

³ W tym kontekście trzeba wskazać migrację z Białorusi i przede wszystkim z Ukrainy na wiosnę 2022 roku, kiedy liczba migrantów dramatycznie wzrosła.

np. busuu.com lub babbel.com, które są technicznie aktualne, ale uczą wszystkich języków przy użyciu tych samych materiałów i dlatego nie można nazwać ich kursami. Obecnie dostępne „prawdziwe” kursy do nauki polskiego online są nieaktualne i prawdopodobnie rzadko realizowane przez użytkowników⁴. Pewien wyjątek stanowi kurs „Po polsku po Polsce” (<http://www.popolskupopolsce.edu.pl/>). Można oczywiście znaleźć także płatne kursy online prywatnych szkół językowych, np. e-polish (<https://e-polish.eu/nauczanie-jezyka-polskiego-online>) czy portal serii podręczników do nauki języka polskiego jako obcego „POLSKI krok po kroku” (Pamuła-Behrens i in., 2019: 133).

Opracowanie platformy polski.info dzięki ponadnarodowej i międzysektorowej współpracy pozwala tworzyć kurs z bardziej europejskiej perspektywy. Dzięki temu jest on mniej związany z kulturą i mniej specyficzny dla języka, a zatem łatwiejszy w adaptacji do tłumaczenia na dodatkowe języki po zakończeniu cyklu projektowego. Kurs przeznaczony jest dla osób dorosłych uczących się polszczyzny od podstaw na poziomie A1, A2 i B1⁵. Doświadczenia zdobyte podczas realizacji istniejących e-kursów językowych pokazują, że w trakcie samokształcenia online wśród studentów popularne jest podejście komunikacyjne (dotyczące np. postępów gramatycznych) i że wolą oni większą liczbę krótszych lekcji niż dłuższych i bardziej kompleksowych. Poszczególne jednostki lekcyjne obejmują zatem sekcje gramatyczne, ćwiczenia interaktywne, nowe słownictwo z wymową, pliki audio i teksty. Wszystkie wyrazy zostały połączone z wbudowanymi słownikami, które zapewniają natychmiastowe tłumaczenie słów i dostęp do przykładowych zdań. Zgodnie z opisem poziomów biegłości językowej według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego struktura kursu jest następująca:

⁴ Trzeba jednak zaznaczyć, że sytuacja bardzo dynamicznie się rozwija i w Internecie pojawiają się kolejne możliwości uczenia się języka polskiego jako obcego, przy czym osobną uwagę warto poświęcić także sieciom społecznościowym.

⁵ Kursy na poziomie A1 i A2 powstawały w okresie od września 2017 do sierpnia 2020 roku. Od września 2020 roku są kontynuowane prace nad kursem na poziomie B1. Termin ich zakończenia jest planowany na sierpień 2023 roku.

1. kurs fonetyki (A0) dla początkujących;
2. kurs gramatyki języka polskiego;
3. 22 sekwencje z 10–12 ćwiczeniami dla poziomu A1, 20 sekwencji dla poziomu A2, 30 sekwencji dla poziomu B1; w każdej sekwencji kursu znajdują się:
 - dialog – z ćwiczeniami do czytania i słuchania (na poziomie B1 również dodatkowo tekst informacyjny);
 - słownictwo i zwroty przydatne w komunikacji;
 - ćwiczenia gramatyczne związane z tekstem (funkcjonalne) wraz z komentarzem gramatycznym (tzw. kapsuły gramatyczne);
 - komentarze na temat kontekstu kulturowego (tzw. kapsuły kulturowe).

Podstawę każdej sekwencji stanowi tekst (dialog). Odwołanie się do prawdziwych sytuacji komunikacyjnych ułatwia użytkownikom przyswajanie języka codziennego, dostosowanego do ich kompetencji językowych. Sytuacje te dotyczą takich tematów, jak np.: pierwszy dzień w pracy, umawianie się na spotkanie, szukanie mieszkania, rozmowa kwalifikacyjna, zakupy w sklepie internetowym. Teksty są odpowiednio dobrane do potrzeb osób początkujących. Poziom trudności materiału sprawdzany jest nie tylko podczas testów ze studentami, lecz także przez twórców kursu. Wszystkie ćwiczenia w sekwencji są ściśle związane z interakcją przedstawioną w dialogu. Uczestnicy kursu mogą doskonalić swoje umiejętności komunikacyjne poprzez budowanie i rozwijanie kompetencji gramatycznych i leksykalnych. Platforma jest przyjazna dla osób uczących się samodzielnie – sekwencje mają podobną strukturę, a nowe słownictwo jest powiązane z tekstem, dzięki czemu użytkownik łatwo przyzwyczaja się do wykorzystywanych rodzajów ćwiczeń. Wpływa to na zwiększenie postępów w zakresie poziomu umiejętności językowych i komunikacyjnych.

Struktura i treść kursu w pewnym stopniu uwzględniają oczekiwania potencjalnych użytkowników, które zostały ustalone na podstawie analizy potrzeb uczących się języka polskiego jako obcego i drugiego przeprowadzonej na przełomie 2017 i 2018 roku w każdym kraju

partnerskim. Większość oczekiwań wobec omawianej platformy była zbieżna we wszystkich krajach, choć w poszczególnych przypadkach ujawniały się pewne różnice wynikające z uwarunkowań społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Interesującym podsumowaniem zrealizowanego projektu może być porównanie odpowiedzi uzyskanych w dwu sąsiadujących z Polską krajach – w Czechach i na Litwie⁶.

W badaniach na Litwie udział wzięło 78 respondentów zasadniczo należących do trzech grup wiekowych (19–25, 26–40 i 41–65 lat), które umownie będą nazywane odpowiednio: młodszą, średnią i starszą. Najliczniej reprezentowana była grupa młodszą (45%), w której skład wchodził studenci wileńskich uczelni wyższych (Uniwersytetu Wileńskiego, Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego, Akademii Sztuk Pięknych i Seminarium Duchownego im. św. Józefa w Wilnie), uczący się języka polskiego w sposób sformalizowany w ramach lektoratów obowiązujących w programie studiów. Przedstawiciele grupy średniej (24,5%) i starszej (27%) uczyli się polszczyzny (lub chcieli się uczyć) na kursach językowych bądź indywidualnie. W dwu ostatnich przypadkach były to osoby poszerzające różne kompetencje zawodowe, m.in. językowe, lub takie, w których działalności zawodowej pojawiła się potrzeba posługiwania się językiem polskim. Wiele z nich z polszczyzną zetknęło się dopiero w wieku dojrzałym. Zróżnicowanie wiekowe uczących się polskiego odzwierciedla tendencje współczesnej edukacji, zakładające, że nauka języków jest nie tylko zadaniem szkół i uczelni wyższych, lecz także celem kształcenia ustawicznego dorosłych. Należy zwrócić uwagę, że badania zostały przeprowadzone w litewskiej stolicy, której mieszkańcy według wyników analiz socjolingwistycznych z lat 2007–2009 wykazują największe na Litwie zainteresowanie nauką języków obcych (Vilkienė, 2010: 60).

Po czeskiej stronie w badaniach uczestniczyło 88 osób pochodzących z terenu Zaolzia. Reprezentowały one głównie grupę młodszą (41%) i średnią (43%), zdecydowanie mniej było osób w wieku dojrzałym

⁶ Szczegółowa analiza odpowiedzi litewskich respondentów w szerszym kontekście społecznym została przedstawiona w: Masoit, 2018.

(16%). O takiej przynależności wiekowej czeskich respondentów zdecydowało to, że pokazań ich liczbę stanowili studenci Uniwersytetu Ostrawskiego, studiujący w trybie zaocznym na kierunku język polski dla biznesu (cz. Polština ve sfěře podnikání). Pozostali ankietowani znajomość polszczyzny wynieśli z kursów językowych lub kontaktów społecznych.

Przeważająca część respondentów z Litwy umieściła siebie na poziomie początkującym A1 (58%) i A2 (20%). Znacznie mniej było użytkowników średnio zaawansowanych (B1 – 9%, B2 – 4%) oraz zaawansowanych (C1 – 4%), tylko jedna osoba zaznaczyła poziom C2. Zatem większość ankietowanych to osoby rozpoczynające naukę języka polskiego, których zainteresowanie platformą internetową pozwalającą samodzielnie utrwalać podstawy polszczyzny jest duże. Niebezzasadne jest przypuszczenie, że większość nowych kursantów może zaprzestać nauki na poziomie A1 lub A2, ponieważ sednem wdrażanej przez Radę Europejską idei wielojęzyczności jest nie to, aby w stopniu doskonałym opanować kolejne języki, lecz by w każdym z nich zdobyć podstawowe sprawności, które będą kształtowały bogatą zintegrowaną kompetencję wielokulturową.

W Czechach poziom znajomości języka polskiego wśród potencjalnych odbiorców kursu online był bardziej zróżnicowany: ponad połowa respondentów przypisała sobie poziom A1 (30,5%) i A2 (22,5%), jednakże część osób oceniła swoje umiejętności językowe znacznie wyżej: B1 (8%), B2 (14,8%), C1 (9%), C2 (14,5%). Lepsza znajomość polszczyzny wśród Czechów zamieszkujących Zaolzie wynika z przyczyn zarówno społecznych, jak i lingwistycznych. Bliskość granicy z Polską sprzyja kontaktom transgranicznym i osobistym, a podobieństwo języków słowiańskich dzięki interferencji pozytywnej – ich szybszemu opanowaniu.

Na Litwie na motywacje uczenia się języka polskiego wpływ mają nieco inne uwarunkowania społeczne – ogólnokulturowe, zawodowe lub komunikacyjne. Najwięcej respondentów (35%) wyjaśniło, że studiuje i/lub w ogóle lubią poznawać nowe języki. Można przypuszczać, że są to osoby, którym w przyszłości znajomość tego języka nie będzie potrzebna, a opanowanie podstaw polszczyzny będą traktowali jako

swego rodzaju przygodę. Inne dwie większe grupy uczestników badania przejawiały bardziej pragmatyczne motywacje. Spośród ankietowanych 31% przyznało, że znajomość języka polskiego jest im potrzebna w pracy, często w kontaktach z partnerami z Polski. Są to osoby bardzo zmotywowane, najczęściej uczące się języka w ramach kursów organizowanych przez różne instytucje, które w celu przyspieszenia nauki chętnie korzystałyby z platformy internetowej. W przypadku 15% respondentów wybór języka polskiego był zdeterminowany potrzebami komunikacyjnymi – chęcią porozumiewania się z członkami rodziny, przyjaciółmi i znajomymi.

Czescy badani często wskazywali nie jeden, lecz kilka powodów podejmowania nauki języka polskiego. Mimo że 46% spośród nich zaznaczyło, że studiuje polski / uczy się polskiego, aby poszerzać swoje kompetencje ogólnokulturowe, bardziej istotne dla Czechów były motywacje pragmatyczne. Dla 52% ankietowanych znajomość polszczyzny potrzebna jest w życiu zawodowym. Wielu respondentów w poznawaniu języka widzi wymierne korzyści komunikacyjne (41% zaznaczyło odpowiedź *Mieszkam niedaleko granicy z Polską*, a 14% – *Planuję wyjazd do Polski*). W wynikach badania na Zaolziu dały o sobie znać również względy uczuciowe, ponieważ aż 22% zainteresowanych nauką polskiego przyznało, że ich przodkowie pochodzą z Polski. Wydaje się, że internetowa platforma dydaktyczna byłaby niezwykle pomocna dla osób nie zawsze mających możliwość podjęcia nauki w sposób zorganizowany i nastawionych na zdobywanie umiejętności komunikacyjnych, ponieważ pozwala łączyć przyswajanie języka w naturalnym środowisku z samodzielnym doskonaleniem własnych kompetencji językowych.

Badano również preferencje użytkowników dotyczące organizacji nauczania, które w obu państwach okazały się podobne. Zdecydowana większość respondentów litewskich (61,5%) oraz czeskich (57%) przyznała, że najbardziej skuteczne jest łączenie pracy z nauczycielem i samodzielnej nauki na platformie internetowej. Prawie jedna trzecia ankietowanych na Litwie (31%) i w Czechach (28%) pierwszeństwo oddała tradycyjnym zajęciom w audytorium. Tylko 4% litewskich i 9% czeskich uczestników badania chciałoby się uczyć jedynie za pomocą Internetu.

Odpowiedzi pokazują, że rola lektora w nauce języka obcego nadal pozostaje bardzo ważna, szczególnie na etapie początkującym, gdy adept styka się z problemami wymowy i gramatyki, w których rozwiązaniu może pomóc tylko nauczyciel. Również pewne formy pracy w klasie (praca w parach, zmiana ról komunikacyjnych itp.) są zbliżone do autentycznych sytuacji komunikacyjnych. Większość uczących się uważa jednak, że platforma internetowa jest dodatkowym narzędziem, dzięki któremu w każdej chwili można sprawdzić informację gramatyczną czy utrwalić nawyki językowe.

Można by sądzić, że tradycyjne metody nauczania preferowane są przez osoby starsze, natomiast młodzież jest bardziej otwarta na nowości technologiczne. Wyniki ankietowania jednak korygują ten pogląd. Łączenie zajęć lekcyjnych z realizowaniem kursu na platformie internetowej jako najbardziej wydajną formę uczenia się wybrało przede wszystkim starsze (71,5%) i średnie (68,5%) pokolenie Litwinów. Za tym sposobem nauki opowiedziało się tylko 57,5% przedstawicieli młodszego pokolenia, które jest bardziej przyzwyczajone do nauczania sformalizowanego i dlatego nieco częściej (31,5%) wskazywało wyłącznie zajęcia lekcyjne niż pokolenie starsze (28,5%) oraz średnie (26,5%). Rozbieżność procentowa między różnymi grupami wiekowymi w Czechach była mniejsza, jednakże odzwierciedla podobne tendencje. Kurs internetowy jako doskonałe wsparcie nauki z lektorem traktowali przede wszystkim przedstawiciele średniej (60,5%) oraz starszej (57%) generacji, nieco rzadziej tę opcję zaznaczali ludzie młodzi (52,5%). Liczby te świadczą o tym, że bardziej zmotywowani respondenci w wieku zawodowym są w większym stopniu skłonni do stosowania różnych sposobów nauki jednocześnie, a zatem to głównie oni powinni być postrzegani jako potencjalni użytkownicy platformy internetowej polski.info.

W odpowiedzi na pytanie, co dla uczących się byłoby najważniejsze w kursie internetowym, należało ocenić znaczenie poszczególnych jego elementów w skali: *bardzo ważne*, *ważne* (te odpowiedzi zostały zsumowane jako *ważne*), *w pewnym stopniu ważne*, *zupełnie nieważne*, *nie wiem*.

Za najistotniejsze elementy internetowego kursu języka polskiego, oznaczone jako *ważne* przez ponad 90% ankietowanych, w obu sąsiednich

krajach (dalej: Czechy – Cz, Litwa – L) zostały uznane: 1) klarownie i wyczerpująco opisana gramatyka (Cz – 97,5%; L – 95%); 2) dobrej jakości słownik (Cz – 95,5%; L – 93,5%); 3) dużo ćwiczeń przeznaczonych do utrwalenia poznanego materiału (Cz – 92%; L – 92%); 4) teksty/dialogi przeznaczone do nauki (Cz – 87,5%; L – 93,5%). Wszystkie wymienione narzędzia ściśle wiążą się z nabywaniem sprawności komunikacyjnych i ich utrwalaniem. Nieco zaskakujące może wydawać się tak duże zapotrzebowanie na usystematyzowany kurs gramatyki.

Jak wiadomo, rola wiedzy gramatycznej i sposobów jej wprowadzania w glottodydaktyce jest kwestią dyskusyjną. W tradycyjnym paradygmacie dydaktycznym przekazywanie usystematyzowanej wiedzy gramatycznej było podstawową metodą nauczania, jednakże w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku metodyka się zmieniła, ponieważ przewagę zdobyło ukierunkowanie komunikacyjne. Gramatyki zaczęto nauczać w sposób funkcjonalny, łącząc poszczególne formy gramatyczne z tematem lekcji lub sytuacją komunikacyjną, bez zwracania uwagi na systemowość deklinacji czy koniugacji. Wyniki ankiety pokazują, że niezależnie od sposobu postrzegania gramatyki respondenci różnych generacji wiedzę gramatyczną traktują jako fundament umiejętności komunikacyjnych. Wpływ na taki stan rzeczy mogą mieć czynniki zarówno lingwistyczne, jak i psychologiczne. Języki ojczyste respondentów (czeski i litewski) łączy z językiem polskim podobieństwo typologiczne (wszystkie należą do typu fleksyjnego, w którym występuje bardzo rozbudowana morfologia) i wspólne kategorie gramatyczne (np. rodzaj, liczba i przypadek w rzeczownikach). Znaczenie i funkcja składniowa każdej formy lepiej się ujawniają w usystematyzowanym paradygmacie, dlatego nawet podczas nauki języka obcego metodą komunikacyjną pożądana jest znacznie szersza perspektywa gramatyczna. Należy przy tym uwzględnić, że chodzi o naukę kolejnego języka obcego, w którym to procesie uczący się mogą odwoływać się do posiadanej wiedzy językowej (również gramatycznej). W tym przypadku duże znaczenie mają świadomie stosowane przez nich strategie kognitywne: porównywanie jednostek leksykalno-semantycznych i struktur gramatycznych, odkrywanie podobieństw i różnic między przyswajającym językiem a językami

poznanyymi wcześniej czy też samodzielne poszukiwanie zasad obowiązujących w nowym języku (Zawadzka, 2012: 11). Wyjaśnia to oczekiwania przyszłych użytkowników platformy, którzy mimo że oddają pierwszeństwo komunikacyjnemu wymiarowi języka, za istotne narzędzie dydaktyczne uznają klarownie przekazywaną wiedzę gramatyczną.

Mniej znaczącą rolę w internetowym kursie języka polskiego respondenci przypisali materiałom wizualnym. Zapotrzebowanie na nie zostało ocenione następująco: 1) wideo (filmiki z dialogami) (Cz – 66%; L – 82%); 2) dodatkowe materiały wzrokowo-słuchowe przeznaczone do czytania i przeglądania (Cz – 82,9%; L – 80%); 3) atrakcyjne ilustracje przeznaczone do wyjaśnienia tekstów i ćwiczeń (Cz – 55,5%; L – 66,5%). Odpowiedzi wskazują, że uczestnicy badania nie przeceniają skuteczności różnych materiałów multimedialnych w nauce języka obcego. Niezbyt atrakcyjne dla ankietowanych okazały się: 1) informacje o kulturze i życiu w Polsce (Cz – 62,5%; L – 63%); 2) dostępne na platformie fora i komunikatory (Cz – 54,5%; L – 54%). Pytani nie przywiązywali dużej wagi do interaktywnych narzędzi portalu oraz możliwości komunikowania się osób uczących się języka.

Oczekiwania potencjalnych użytkowników platformy polski.info w obu krajach najbardziej różniły się w zakresie potrzeby dostępności tekstów na temat biznesu, przykładów umów itp. (Cz – 71,5%; L – 47,5%). Rozbieżne opinie wynikały z różnych motywów podjęcia nauki na różnych poziomach zaawansowania. Respondenci z Litwy reprezentowali głównie poziom początkujący, na którym umiejętności językowe sprowadzają się do porozumiewania się w standardowych sytuacjach komunikacyjnych na temat spraw codziennych. Natomiast znajomość języka polskiego u respondentów czeskich była znacznie lepsza, dlatego interesowała ich również tematyka specjalistyczna.

Porównanie potrzeb przyszłych czeskich i litewskich użytkowników platformy internetowej pokazuje, że mimo różnych języków wyściowych, zróżnicowanego stopnia znajomości polszczyzny, nieznacznie rozbieżnych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych i motywów podejmowania nauki – ich oczekiwania są dość podobne. Podstawowym celem respondentów jest komunikacja w sytuacjach codziennych i zawodowych,

co można osiągnąć poprzez kształtowanie umiejętności recepcji i produkcji językowej. Użytkownicy platformy chcieliby jednak mieć dostęp do usystematyzowanej wiedzy gramatycznej, aby uświadomić sobie strukturę opanowywanego języka i móc porównywać jej składniki z elementami gramatycznymi innych poznanych wcześniej języków.

Najbardziej zmotywowaną do nauki grupą są osoby w wieku zawodowym, dla których znajomość polszczyzny jest potrzebna w sferze profesjonalnej. To właśnie ich należy postrzegać jako potencjalnych użytkowników tworzonej platformy, ponieważ preferowaną przez nich formą uczenia się jest właśnie łączenie tradycyjnych lekcji z samodzielną nauką w Internecie.

Literatura

- Beadle S. et al., 2015, *Study on Foreign Language Proficiency and Employability – Final Report*, European Commission, Brussels.
- Cudzoziemcy w polskim systemie ubezpieczeń społecznych*, ZUS, 2019, <https://www.zus.pl/documents/10182/2322024/Cudzoziemcy+w+polskim+systemie+ubezpiecze%C5%84+spo%C5%82ecznych.pdf> [dostęp: 20.10.2021].
- Europeans and their languages: Special Eurobarometer 243*, 2006, europa.eu, 02/2006, <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/518> [dostęp: 20.10.2021].
- Europeans and their languages: Special Eurobarometer 386*, 2012, europa.eu, 06/2012, <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049> [dostęp: 20.10.2021].
- Masoit I., 2018, *Lenkų kalbos mokymo(si) perspektyvos Lietuvoje: poreikių analizė*, „Žmogus ir žodis”, nr 20 (1), s. 62–74, <https://doi.org/10.15823/zz.2018.13>.
- Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności. Komunikat komisji do Rady, Parlamentu europejskiego, Komitetu ekonomiczno-społecznego oraz Komitetu Regionów*, eur-lex.europa.eu, 22.11.2005, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FR> [dostęp: 20.10.2021].
- Pamuła-Behrens M. et al., 2019, *Polish Online – Polish Language and Culture for Adult Learners*, „Studia Slavica”, XXIII/2, s. 129–137.

Vilkienė L., 2010, *Daugiakalbystė didžiūsiose Lietuvos miestuose*, in: *Miestai ir kalbos*, ed. M. Ramonienė, Vilniaus universiteto leidykla, Vilnius, s. 27–68.

www.polski.info [dostęp: 20.10.2021].

Zawadzka A., 2012, *Jak nauczać języka polskiego jako kolejnego obcego?*, w: *(Nie)swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, red. B. Skowronek, Wydawnictwa Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 9–20.

IRENA MASOJĆ – PhD, associate professor, Department of Modern Didactics, Academy of Education, Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania / doc. dr, Katedra Nowoczesnych Dydaktyk, Akademia Edukacji, Uniwersytet Witolda Wielkiego, Kowno, Litwa.

Research interests: sociolinguistics, language contacts, methodology of teaching Polish. Her sociolinguistic interests are mainly related to the functioning of the Polish language in the conditions of multilingualism and multiculturalism. The most important book publications in this field: *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie* [*Regional Features of the Grammatical System of Contemporary Polish Cultural Language in the Vilnius Region*] (Warsaw 2001), co-authored with Janusz Rieger and Krystyna Rutkowska *Słownictwo polszczyzny gwarowej na litewski* [*Dialectal Vocabulary of Polish in Lithuanian*] (Warsaw 2006). Author of numerous articles on specific forms of address in Lithuanian Polish. Co-editor of volumes from the publication series *Tożsamość na styku kultur* [*Identity at the Crossroads of Cultures*] (Vilnius 2008, 2011, 2016, 2021).

Zainteresowania naukowe: socjolingwistyka, kontakty językowe, metodyka nauczania języka polskiego. Jej zainteresowania socjolingwistyczne wiążą się głównie z problematyką funkcjonowania języka polskiego w warunkach wielojęzyczności i wielokulturowości. Najważniejsze publikacje książkowe z tego zakresu: *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie* (Warszawa 2001), we współautorstwie z Januszem Riegerem i Krystyną Rutkowską *Słownictwo polszczyzny gwarowej na Litwie* (Warszawa 2006). Autorka licznych artykułów o specyfice form adresatywnych w polszczyźnie litewskiej. Współredaktorka tomów z cyklu *Tożsamość na styku kultur* (Wilno 2008, 2011, 2016, 2021).

E-mail: irena.masoit@vdu.lt

JIŘÍ MURYC – PhD, Department of Slavic Studies, University of Ostrava, Ostrava, Czech Republic / PhDr., PhD, Katedra Slawistyki, Uniwersytet Ostrawski, Ostrawa, Czechy.

Doctor of humanities in linguistics, lecturer at the Department of Polish Studies at the Department of Slavic Studies at the University of Ostrava. Author and co-author of two monographs: *Obecné a specifické rysy polsko-české interference na českém Těšínsku* (Ostrava 2010), *Církevní diskurs v širším společensko-historickém kontextu českého Těšínska* (Ostrava 2013), author of several texts published in magazines and many-author books in the Czech Republic, Poland and abroad. He manages and participates in research projects carried out both at the University of Ostrava and in cooperation with other centers in the Czech Republic and EU member countries. Research interests: sociolinguistics, multilingualism, language contacts, multiculturalism on the Czech-Polish borderland, comparative grammar of Polish and Czech, oral and written translation. Teacher of Polish as a foreign language and translator from Polish.

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, pracownik w Zakładzie Polonistyki Katedry Slawistyki Uniwersytetu Ostrawskiego. Autor i współautor dwu monografii: *Obecné a specifické rysy polsko-české interference na českém Těšínsku* (Ostrava 2010), *Církevní diskurs v širším společensko-historickém kontextu českého Těšínska* (Ostrava 2013), autor kilkunastu tekstów publikowanych w czasopismach oraz w tomach zbiorowych w Czechach, Polsce i za granicą. Kieruje projektami badawczymi realizowanymi zarówno na Uniwersytecie Ostrawskim, jak i we współpracy z innymi ośrodkami w Czechach i krajach Unii Europejskiej oraz bierze w nich udział. Zainteresowania naukowe: socjolingwistyka, wielojęzyczność, kontakty językowe, wielokulturowość na pograniczu czesko-polskim, gramatyka porównawcza języka polskiego i czeskiego, przekład ustny i pisemny. Lektor języka polskiego jako obcego i tłumacz z języka polskiego.

E-mail: jiri.muryc@osu.cz



毛蕊

Rui Mao

<https://orcid.org/0000-0003-0264-5665>

上海外国语大学

上海, 中国

Shanghai International Studies University

Shanghai, China

Tomasz Ewertowski

<https://orcid.org/0000-0002-1133-137X>

上海外国语大学

上海, 中国

Shanghai International Studies University

Shanghai, China

关于中国高校波兰语专业教材使用及编写的 几点思考——以上海外国语大学波兰语 专业本科一、二年级为例

Reflections on the Development of Textbooks for Students of Polish in China on the Example of the First and Second Year of Polish Philology at Shanghai International Studies University

Abstract:

This article is about the challenges associated with the use of textbooks for teaching Polish in classes for Chinese-speaking students.

In the first part, which reviews the history of the development of Polish language teaching at Chinese universities, Rui Mao and Tomasz Ewertowski discuss the determinants of Polish glottodidactics in the People's Republic of China. The flourishing of Chinese Polish studies in recent years is the result of cooperation between Poland and China as part of the Belt and Road Initiative. Starting in 1954 and for a period of almost 60 years, the Beijing University of Foreign Languages was the only university center offering Polish studies. However, between 2012 and 2021, new courses were opened with Polish language in the study programs at 17 other universities. This rapid expansion has been accompanied by great challenges, one of them being the development of a variety of teaching materials.

These challenges are presented here on the basis of a case study in the second part of the article, which treats of the use of teaching materials in teaching Polish at the Shanghai International Studies University (SUSM/SISU). Although Polish has been taught at university level in China for 65 years, the Chinese publishing market does not boast of many local textbooks. For this

reason, teachers have availed themselves of books published in Poland. However, these textbooks have been prepared for people who know European culture well, and their emphasis on communication does not correspond to the habits of Chinese students. These and other difficulties prompted teachers of Polish at SISU to work on their own teaching materials.

The third part of the article, treating of textbooks developed at SISU, discusses the following textbooks created in the above-mentioned context, *Bliżej historii Polski* [*Closer to the History of Poland*] and *Praktyczna gramatyka języka polskiego* [*Practical Grammar of the Polish Language*]. The first one has two main goals, i.e., to familiarize students with basic information about the history of Poland and to develop students' ability to understand written texts. The book is intended for students from China. For this reason, explanations of difficult vocabulary are given in Chinese, and the content takes into account the Chinese cultural context. In turn, the *Practical Grammar of the Polish Language* has been developed with the intention of providing a comprehensive, accessible, and practical compendium for teaching grammar to native Chinese speakers.

Keywords: glottodidactics, Polish language in China, ipjo manual

Refleksje nad opracowaniem podręczników dla studentów polonistyki w Chinach – na przykładzie I i II roku studiów polonistycznych na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych

Abstrakt: W niniejszym artykule omówiono wyzwania związane z wykorzystaniem podręczników do nauczania języka polskiego na zajęciach dla studentów chińskiegojęzycznych.

W pierwszej części rozprawy, zatytułowanej *Przegląd historii rozwoju nauczania języka polskiego na chińskich uniwersytetach*, scharakteryzowano uwarunkowania glottodydaktyki polonistycznej w Chińskiej Republice Ludowej. Rozkwit chińskich polonistik w ostatnich latach jest efektem współpracy między Polską i Chinami w ramach inicjatywy Pasa i Szlaku. Od 1954 roku przez niemal 60 lat Pekijski Uniwersytet Języków Obcych był jedynym ośrodkiem uniwersyteckim prowadzącym studia polonistyczne, ale między 2012 a 2021 rokiem otwarto nowe kierunki zawierające w siatce studiów język polski na 17 innych uniwersytetach. Tak gwałtownej ekspansji towarzyszą też wielkie wyzwania – jednym z nich jest opracowywanie różnorodnych materiałów dydaktycznych.

Te wyzwania przedstawiono na podstawie studium przypadku w drugiej części artykułu: *Wykorzystanie materiałów dydaktycznych w nauczaniu języka polskiego na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (SUSM/SISU – Shanghai International Studies University)*. Mimo iż język polski jest nauczany w Chinach na poziomie uniwersyteckim od 65 lat, to chiński rynek wydawniczy nie może poszczycić się zbyt wieloma lokalnymi podręcznikami. W związku z tym lektorzy sięgnęli po pozycje opublikowane w Polsce. Jednakże zostały one przygotowane z myślą o osobach dobrze znających kulturę europejską, ponadto nacisk kładziony na komunikację nie odpowiada przyzwyczajeniom studentów z Chin. Te i inne trudności skłoniły nauczycieli języka polskiego na SUSM do podjęcia pracy nad własnymi materiałami dydaktycznymi.

Trzecia część artykułu, *Podręczniki opracowywane na SUSM*, omawia tworzone skrypty: *Bliżej historii Polski* oraz *Praktyczna gramatyka języka polskiego*. Pierwszy z nich ma dwa zasadnicze cele: zaznajomienie studentów z podstawowymi informacjami na temat historii Polski oraz rozwinięcie umiejętności rozumienia tekstów pisanych. Książka jest przeznaczona dla studentów z Chin, dlatego wyjaśnienia trudniejszego słownictwa podane są w języku chińskim, a prezentowane treści uwzględniają chiński kontekst kulturowy. Z kolei *Praktyczna gramatyka języka polskiego* jest opracowywana z zamiarem dostarczenia kompleksowego, przystępnego i praktycznego kompendium do nauczania gramatyki rodzimym użytkownikom języka chińskiego.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, język polski w Chinach, podręcznik ipjo

中国高校波兰语专业发展概况

波兰语是我国高校非通用语种教学中开设最早的专业之一，国内首个波兰语言文学专业于1954年建立于北京外国语大学。在长达近60年的时间里，北京

外国语大学是国内唯一开设波兰语专业人才培养的高校,为我国培养了许多优秀的波兰语专业人才。2009年,哈尔滨师范大学斯拉夫语学院开始招收波兰语专业本科生,中国第二个波兰语专业正式成立¹。2014年,广东外语外贸大学西方语言文化学院也开设了波兰语专业,成为中国南方地区唯一一所开展波兰语人才培养的高校。波兰是沟通中国与欧洲的重要交通枢纽,随着“一带一路”倡议在世界范围内的影响力不断提高,中国和波兰两国在经济、文化、科教等各方面的交往合作持续扩大且高速发展,我国高校波兰语专业建设也随之经历着高速的发展和巨大的变化。直至2018年9月,全国已有12所高校开设了波兰语言文学专业。截至2021年底,已有16所中国内地高校开设了波兰语语言文学专业或波兰研究专业的本科层次教育。其中,北京外国语大学开设了波兰语语言文学本科、硕士及博士三个层次的教育;自2021年9月起,广东外语外贸大学开设了欧洲语言文学硕士点波兰语言文学方向的硕士点。中国高校的波兰语教学发展迅速,然而不容忽视的是,中国的波兰语专业人才培养既面临着机遇,同时也面临着挑战。²

自上世纪50年代直至本世纪最初10年,60年间,仅有一所高校开设了波兰语专业。然而近10年来,多达20所中国高校都开设了波兰语言及文化教学点(其中17所高校开设了波兰语本科专业,3所高校开设了波兰语选修课)——这样的开设速度在全世界都是独一无二的。中国高校波兰语专业建设受到了中国国内、波兰及日本、韩国等国的波兰语言文学专业系主任、负责人、波兰文学翻译家,以及致力于波兰语对外教学领域的专家学者的高度关注。在中波两国境内召开的多次学术研讨会以及每年两召开一次的“中日韩三国波兰语国际学术研讨会”(„Spotkania Polonistyk Trzech Krajów: Chiny – Korea – Japonia”)上,多位专家发表了相关研究的论文。2021年,华沙大学出版了题为《波兰语在中国》(*Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*)的论文集,关注波兰语语言政策更新、波兰语在中国的推广以及在针对中国学生教学中的经验与困境等。中国高校波兰语专业在蓬勃发展的过程中,和新时代其他非通用语种专业一样,在学科建

¹ 选择在哈尔滨这座城市开设波兰语专业也并非巧合,因为波兰侨民在二十世纪初就与这座城市结下了不解之缘,他们为哈尔滨城市的开发建设以及经济、文化与社会发展做出过十分重要的贡献(Borysiewicz, 2016; Giza, 2019)。

² 波兰十分注重波兰语教学、波兰研究相关专业建设以及文化在全世界范围的推广,对外波兰语教学不仅具有悠久历史,也取得了相当可观的成绩,相关领域的专家及学者对此始终进行作出了不容小觑的贡献(Miodunka, Tambor, 2018; Miodunka, Gębał, 2020)。

设、师资队伍、教材使用及编写方面及未来发展规划方向等领域面临着新的机遇与挑战。

上海外国语大学波兰语专业教学及教材使用情况

2017年9月,上海外国语大学开设了全上海第一个波兰语言文学专业,该专业成立之初,共有13名学生,师资队伍构成为1名中国教师及1名波兰外教;自2018年4月,本专业增加了1名外教,2021年9月增加1名中教。直至2022年6月,本专业共有中方教师2名,波方教师2名。在四年的本科阶段学习中,学生进行波兰语语言、文学、历史、政治、经济、外交、社会文化等方面的基本理论和知识的学习,接受波兰语言技能训练,掌握一定科研方法,在毕业时达到具备从事翻译、研究、教学、管理工作的较好素质和较强能力的水平。在专业开设仪式上,上海外国语大学李岩松校长曾提出,希望能够培养具备扎实的波兰语综合能力、熟识波兰文学、文化的学生,使他们成为思想素质过硬、中外人文底蕴深厚、跨文化沟通和专业能力突出、创新创业能力强”的“多语种”卓越国际化人才,为服务中国“一带一路”倡议以及中国与中东欧“16+1”合作做出更大的贡献。

如何培养出懂语言、通国家、精领域的波兰语人才?上海外国语大学波兰语专业在成立两周年之际,一直在学科建设、教学质量、师资力量以及教材建设等方面不断探索着。但是和我国高校许多其他非通用语种、特别是欧洲非通用语种教学一样,波兰语教材建设是我们面临的最大的问题与挑战之一(吴虹,2011)。教材是教学的依据,直接影响人才培养的质量和效果。上外波兰语专业的课程设置沿用了较为传统的外语人才培养体系:一、二年级为基础阶段课程,在一年级主要设置以精读课为主的综合课,并未根据语言技能划分具体课程。在一年级第二学期开设了《波兰历史与文化》课程,该课程在语言教学的基础上,以使学生了解波兰历史发展为主要教学目的,旨在拓展学生视野并提高人文知识素养。二年级的课程虽然仍以精读课为主,但加入了语法、视听说及泛读等分技能教学课程。与国内大多数非通用语种教学相类似,波兰语专业的学生在进入高校学习之前不曾到过波兰,语言学习均从零起点开始,所以在一、二年级波兰语教学的基础阶段,教材的选择和使用对学生语言能力的提高起着关键性作用。

虽然波兰语专业是新中国成立以来最早开设的非通用语种之一,至今已有65年的历史,但是目前针对母语为汉语的零起点学习者的波兰语教材(正式出版的)并不多,适合一年级精读课的教材更是少之又少。国内使用最为广泛的就是由李金涛教授编写、外语教学与研究出版社出版的《波兰语》这套教材(李金涛,1988)。《波兰语》是大学波兰语专业基础阶段教材,共4册,第1册为入门阶段,共分为30课。每篇课文以生活中最常见、最普遍的场景为主题,如去邮局寄信、在医院看病或相约去电影院等。该书重视语法讲解,重点语法以句型形式在课文中反复出现,并在课后设有练习题,通过反复操练,为学生打下语法基础;该教材还根据中国学生外语学习的习惯,在书后配有生词表以及每一课的语法讲解总结。这与当时许多传统教材只重视语法、忽略语言运用的教材相比,更为适应教材编写之时的外语人才培养需要。然而这本书是1988年出版的,虽几经再版,但是内容上并没有更新。课程内容对于在教材出版30年后进入大学学习的“千禧一代”、“零零后”大学生来说十分陌生,相对单调的练习设置也无法满足当今波兰语人才培养所需的配套教材的要求。比如,教材中有一课讲到如何去邮局寄包裹以及打长途电话,与当代大学生现实生活脱节,不符合语言学习的实用原则。除了课程题材不符合当代社会现实发展情况,许多词汇也已经退出了历史舞台,如“电报”、“录像机”等。另外,这本教材未设置专门针对语音学习及波兰语发音的内容,不适用于需要了解发音规则的初学者。随着科学技术与互联网的飞速发展,人类的沟通方式与学习方式也经历了翻天覆地的变化,传统意义的教材已经不能完全适应当今社会对大学生语言能力的要求。

与我国大多数非通用语种低年级教学的教材选择道路基本相同(阿日娜,2012),上海外国语大学波兰语专业教师在教学过程中,逐渐放弃了使用国内出版的教材,几乎在所有课程上均选择使用波兰出版的原版教材。对外波兰语教学无论是在波兰境内还是在世界范围内发展均非常迅速,波兰各个高校也出版了不同类型、不同级别的对外波兰语教材。以Universitas一家出版社³为例,自2011年起出版了适合A1、A2阶段的教材共11册,其中5册为针对零起点外国人的波兰语综合课教材,6册为口语、读写及语法等分技能教材。在一年级的教学中,上外波兰语专业教师选取了2011年Prolog出版社出版的《Hurra po polsku 1》及2013年出版的《POLSKI krok po kroku 1》

³ Universitas即Universitas学术研究作者及出版家协会,是由波兰雅盖隆大学的学者们于1989年共同成立的,是波兰最重要的、也是享有盛誉的波兰学术读物出版社之一,主要以出版人文学科的学术出版物,特别是历史、文学理论、艺术史、语言学、哲学等方面的书籍为主。

这两本波兰原版教材,作为该专业低年级精读课的主要教材。选择这两本教材的原因是多方面的:首先,这两套教材均为近10年内出版的新教材,课程内容新颖、具有时效性,题目贴近当代大学生生活;虽然就出版日期来看,这两套教材并非当今对外波兰语教学教材中最新的,但仍为在波兰乃至全世界范围内波兰语学习者中使用最为广泛的两本教材,内容经得起推敲;第二,两套教材都是用波兰语为唯一使用语言,并未加入英语解释,这对母语为汉语的零起点波兰语学习者非常重要。因为所有学生都在非波兰语语境内学习第二门外语,且大部分学生的第一且唯一外语都为英语,这样的教材有助于学生能够尽可能地在波兰语环境中学习,并为其日后赴波兰参加短期语言培训班或作为本科插班生在波兰学习打下基础;第三,这两套教材均配有配套练习册,方便学生在课下进行实时的巩固与学习;另外,这两套教材配有教师用书,有助于在不同教师的教学过程中,规范教学方法、统一教学进度;第四,这两套教材都配有光盘和音频,弥补了学生在初级阶段语音学习的空白;第五,这两套教材是非常成熟的、成体系的,在初级(A1, A2)阶段的学习结束后,有适应B1、B2水平的教材的教材可以延续,以便学生以熟悉的教材体系继续开展系统性学习;另外,这两套教材均为彩色印刷,比起老旧单调的黑白印刷教材更能吸引学生的注意力,提高教学效率。

尽管原版教材具有上述诸多优势,却也难免有一定不足:首先,在教材编写时,编者把欧洲学习者(或母语文字使用拉丁字母的学习者)视为主要的教学对象,并未考虑到中国学生学习波兰语的特殊性。大部分母语为汉语的波兰语学习者的第一外语都为英语,在对波兰语语法体系没有一个详尽的、清晰的认知的基础上,中国学生在波兰语学习初期很容易产生畏难心理。特别是原版教材更注重内容的活泼和形式的新颖,并且以口语表达及语言交际运用能力为主要教学目的,因此语法现象在教材中的呈现较为散乱,没有考虑到中国学生的接受度,没有做到由易到难、循序渐进;另外,这两套教材均未设置单独的语音教学阶段。尽管波兰语发音规则十分有规律,大部分发音对汉语为母语的学习者也并不难,但是由于个别字母的发音非常容易混淆,如果在波兰语学习的初级阶段没能掌握好,后面会造成语音错误“化石化”,难以纠正;另外,这些教材无论是在语音语法等语言知识获得层面,还是在听说读写等语言技能培养及在波兰国情及文化等交际拓展能力方面,均是从在波兰的波兰语学习者的角度出发的,所以在教材框架、知识结构、文化相关内容的设计及难易程度方面难以满足零起点中国学生的需求。例如,教材(*Hurra po polsku 1*)中第二课及第三课语音练习部分所选取的词语为与英语或斯拉夫语中词形相似及发音相近的词(例如sceptyczny, altruistyczny),或是

选取欧美文化圈学习者熟悉的名人作为语言文化切入点 (例如Monica Bellucci, Pedro Almodovar, Bob Dylan), 旨在通过已掌握语言的联想及母语正迁移加快学生对此类波兰语词语的掌握。然而这些词对于中国学生来说并不能完全起到联想或正迁移作用, 特别是对于作为第一外语的英语掌握得并不扎实或词汇量并不丰富的学生来说, 甚至会产生事倍功半的效果。

因此, 为了在波兰语学习初级阶段全面培养学生的听说读写语言技能, 同时注重培养学生的基本语言交际能力, 并且在初级学习阶段令学生正确学习发音及对波兰语语法有一个扎实的掌握, 上外波兰语专业教师最终选定了将中国出版的教材及波兰出版的教材相结合的方式, 并根据学生初级阶段语音学习的特点, 选择了由Anna Majewska-Tworek编写、2010年ATUT出版社出版的《Szura, szumi, szeleści》作为语音教学补充教材。尽管通过多样化教材选择、拼接及博采众长的方式, 丰富了学生的学习资料, 同时注重了语言能力和交际能力的培养, 却出现了一个不容小觑的问题——对于授课教师而言, 多本教材同时使用造成教学难度加大、教学工作变得更为复杂; 而对于初级阶段的中国学生来说, 学习负担加重。很多学生都表示, 低年级的波兰语学习比起其他通用语种的同学课业负担要更重一些, 也要付出更多的努力。

前文提到, 中国学生在学习伊始对于波兰的国情及文化并不了解, 而对于与波兰历史相关的知识更是缺乏系统性的了解。波兰历史与文化相关课程是上外波兰语专业的学生在大一第二学期和大二的必修课。尽管在国内可以找到关于波兰历史的专业书籍, 如2006年商务印书馆出版的、北京大学历史系教授刘祖熙教授编写的《波兰通史》, 然而该书为中文撰写, 无法满足学生在了解波兰历史的同时提高波兰语言能力的需求, 所以该书仅作为学生课外阅读使用。资深中国波兰语言文学专业学者及波兰语教育家们也注意到, 中国学生在学习波兰语专业过程中会遇到很多问题, 这与他们在理解他国的历史与现实时所遇到的不解和困惑有着很大关系。对所学语言对象国历史的了解和掌握不仅是理解改国家文化的重要方法, 更是与该国人民交流时一种有效的沟通工具。上外波兰语专业外教在授课过程中参考了多本波兰历史学家的著作, 并将相关内容改写成适合中国学生的初级波兰语水平的阅读材料, 并配以大量的图片及其他多媒体资料, 在此基础上设计了课堂活动, 旨在让学生学习历史知识的同时, 主动参与课堂交际。这样的课程除了充满翔实的波兰历史知识之外, 还兼顾了课堂的趣味性。通过这种方法, 可以打造真正有效的历史及文化教学课堂。

本科二年级语法课的教材选用面临着相似的两难境地。波兰国内已出版多本针对波兰语初学者的语法教材, 然而这些教材更适合印欧语系的学习者,

因为汉语和波兰语语法体系相距甚远、差别很大,中国学生在初级阶段很难使用波兰语编写的语法教材,比如静词性、数、格的变化及动词变位这些斯拉夫语族语言独有的特点,对于中国学生来说异常陌生。外语教学与研究出版社于上世纪90年代初曾出版了由李金涛教授编写的《波兰语语法》(李金涛,1996),该书讲解详尽,结构清晰,然而例句较少,很难在当今国内波兰语语法课上作为主要教材使用。面对复杂的语法结构及陌生的语言系统,中国学生在语法学习初级阶段可能会产生畏难情绪,面对语法学习无从下手,这对日后无论是对语法教学,还是对学生掌握写等输出技能,都可能产生不利影响。笔者在授课过程中,选取波兰出版的语法教材为课上使用的主要教学内容,并在《波兰语语法》中找到与波兰教材课文内容的相关语法知识后,将其简化提炼作为该语法知识的总结,加深学生对知识的印象。除此之外,从其他语法书、文学类书籍、报刊杂志及网络中寻找包含该语法点且大学生感兴趣的内容作为例句,以精讲多练为语法课原则,设计补充例句及课后练习,从而巩固语法知识的学习。

上海外国语大学波兰语教材编写现状及相关思考

在积累了对低年级学生的分技能授课经验后,上外波兰语专业中外籍教师决定,针对波兰历史与文化和波兰语语法两门课程,编写适合当代大学生学习的分技能波兰语专业教材。目前,该专业中外籍教师正在合作进行编写《走近波兰历史》和《波兰语实用语法》这两本针对不同学习阶段和课程设置的教材。

《走近波兰历史》这本教材的编写旨在让中国学生通过阅读改写后的分级阅读材料了解波兰历史,提高阅读理解能力。目前波兰国内出版的对外波兰语教材中并不乏不同类型及题材的阅读教材,但是《走近波兰历史》一书的特色在于不仅注重提高中国学生的语言能力,更重要的是,让学生通过适合自己阅读水平的材料了解、学习波兰历史,并与中国历史、世界历史横向比较,在提高学生语言能力的同时,增加人文学科知识,全面提高学生的人文知识素养。该教材最大的特点就是可以适合水平不同的波兰语学习者,针对同一历史事件,编写3篇由易到难、由浅入深的阅读理解文章,分为导入篇(基础级别)、精华篇(中级)和课外拓展篇(难度最大)。教材共分7个章节,以从波兰10世纪末建国直至20世纪40年代第二次世界大战后波兰当代发展的历史史实为基础,在每一章节中设计5部分内容:将相关历史知识的短篇文章及相

关阅读理解练习作为导入篇;以欧框B1级别为准的包含最重要历史信息及学习内容的相关文章及交际练习作为重点阅读;以欧框B2级别为标准的附加阅读材料及思考简答题作为提高篇;并加入同时期的中国历史事件进行横向对比,并在最后对重点教学内容的中文讲解及注释。这样的编写内容、形式及题解结构都注重实用性与趣味性相结合的原则,除了设计相关开放式思考题等多种多样与内容紧密相关的练习外,还加入了讨论、历史人物角色扮演等丰富多彩的教学设计。

《实用波兰语语法》教材的编写旨在为中国及汉语母语的波兰语学习者提供一本全面、专业且实用性强的语法教材。波兰语语法是针对中国学生波兰语教学中的重点及难点。如前文所述,笔者通过自身学习波兰语及长期从事对中国学生的波兰语教学工作发现,波兰语语法是以汉语为母语者在学习波兰语过程中最难掌握的一项语言要素。这本教材在编写的过程中,始终注意保留了波兰国内出版的传统对外波兰语语法教材的结构规范、讲解细致、清晰简明的特点,同时力求符合现代波兰语语言特点,从中国学生的接受能力、学习特点出发,打造一本真正适合中国学生的波兰语语法教材。在编写《实用波兰语语法》之初,编者就确定,应始终遵循“该教材的编写不是一本语法工具书的编写,而是编写一本语法体系讲解清晰、内容翔实、例句丰富、词汇鲜活、富有时代气息的适应中国学习者的语法教材”这一原则。教材从波兰语复杂的语法规律出发,配合知识讲解融入与学习者生活息息相关且与时俱进的例句,让学习者在言语实践中体会到所学语法知识的实用性和趣味性。除了讲解部分外,该教材针对每个语法知识点设计了难易适中、形式多样的练习题,突出了语法学习精讲细练的特点,能够帮助学习者深入理解并巩固所学语法规则,让学习者在练习中掌握“活”的语法,从而将正确的语法融入到说、写、译等语言能力的习得和使用过程中。希望这本教材不仅仅将成为波兰语学习者在语法学习过程中的实用教材,也希望能为国内波兰语教师提供参考。

小结

综上所述,国内高校波兰语专业建设急需一套成体系的、专门针对当代中国大学生的波兰语教材,除了亟需一套兼具实用性和趣味性,又符合中国学生学习特点,且注重中波文化差异的低年级精读课综合型教材外,分技能教材

的编写也同样至关重要。综合课教材应该由语音学习入手, 选取与当代大学生生活息息相关、能引起他们兴趣的话题; 历史课教材应旨在向中国学生完整地展现波兰历史画卷, 令学生掌握扎实的波兰历史知识的同时, 注重提高学习者的语言能力, 特别是阅读理解、书面及口头表达能力。语法教材应突破传统语法教材的编写模式, 遵循科学性与交际性相结合的原则, 除了要系统地讲解语法知识并对其应用归纳总结外, 应设计大量例句或情景, 让学习者真正地将语法运用到交际中。无论是综合课教材还是分技能教材的编写, 都应积极从已有的国内出版的传统教材以及成熟的波兰原版教材中吸取经验, 敢于结合在教学中的实践、以及国内高校波兰语专业的教学侧重点进行创新。

在新时代的非通用语教学中, 教材这一载体是“以学生为主体、教师为主导的课堂”中的关键环节, 也是从事外语教学的教师需着手开展的重要工作。中国国内波兰语人才培养进入新入了新的发展阶段, 如何提高教学质量是高校及教师要思考的首要问题。教材的选取与编写与教学质量息息相关, 教材是专业发展的基础之一, 设计一套适应国内高校波兰语专业教学发展的、适合中国学生使用的教材是当务之急。

参考文献 / Bibliography

- 阿日娜, 2012, 关于编写非通用语种低年级精读教材的思考[J]. 吉林省教育学院学报 (08).
- 李金涛, 1988, 《波兰语1》, 外语教学与研究出版社, 北京.
- 李金涛, 1996, 《波兰语语法》, 外语教学与研究出版社, 北京.
- 刘俊, 傅荣, 2008, 欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估 [M]. 外语教学与研究出版社.
- 王羽, 2008, 当代国外外语课程改革综述与借鉴[J]. 高教前沿, (12), 48.
- 吴虹, 2011, 高校小语种专业建设策略 [J]. 教育探索, (07).
- Antoniewicz A., 2015, *Problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego na nowo powstałym lektoracie w Chinach*, in: *Spotkania polonistów trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2014/2015*, ed. K. Morita, Departament of Polish Studies TUFS, Tokio, pp. 161–172.
- Borysiewicz M., 2016, *History, Historiography of the Polish Diaspora in Harbin, 1898–1949*, „Scripta Historica”, no. 22, pp. 88–124, <https://ssh.apsl.edu.pl/images/NR22/226Borysiewicz.pdf> [29.06.2022].

- Giza A., 2019, *Polacy z Mandżurii. Dzieje polskiej kolonii w Harbinie w latach 1895–1966*, Avalon, Kraków.
- Jasińska A., 2022, *Polish Studies in China Yesterday, Today – Tradition, New Challenges as Experienced by a Teacher of Polish as a Foreign Language*, in: *Multilateral Relations, Many Perspectives: China, Central-Eastern Europe*, eds. T. Ewertowski, M. Miazek-Męczyńska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, pp. 17–24.
- Jasińska A., Kajak P., Wegner T., eds., 2021, *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania języka polskiego w Azji Wschodniej*, Polonicum, Warszawa.
- Kim Y., Przyklenk J., Koh S., eds., 2018, *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2018/2019*, Department of Polish Studies HUFSS, Seoul.
- Leśniewska K., 2018, *Lektorat języka polskiego na Uniwersytecie w Zhaoqing. Rozwój, perspektywy, wyzwania*, in: *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017*, ed. Y. Mao, Sub Lupa, Warszawa, pp. 445–456.
- Li Y., 2012, *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne”, no. 2 (10), pp. 263–273.
- Liao C., 2018, *Sposoby podnoszenia efektywności nauczania języka polskiego uczniów mówiących po chińsku – znaczenie morfologii i słowotwórstwa w procesie kształcenia językowego*, master thesis, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Madelska L., 2012, *Практическая грамматика польского языка*, trans. O. Leshkova, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Malejka J., 2020, *Wykorzystanie podejścia międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego w Chinach na przykładzie kuchni*, „Postscriptum Polonistyczne”, no. 26 (2), pp. 77–90, https://doi:10.31261/PS_P.2020.26.06.
- Malejka J., 2021, *Podejście międzykulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Chinach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova”, no. 6, pp. 467–485, <https://doi:10.17951/en.2021.6.467-485>.
- Malejka J., Ikeda A., eds., 2012, *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2010/2011*, Katedra Języka Polskiego PUJO, Pekin.
- Mao R., 2018, *Postęp w mówieniu po polsku początkujących Chińczyków (na przykładzie studentów Szanghajskiego Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych)*, in: *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2018/2019*, eds. Y. Kim, J. Przyklenk, S. Koh, Departament of Polish Studies HUFSS, Seoul, pp. 411–418.
- Mao Y., ed., 2018, *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017*, Sub Lupa, Warszawa.

- Mao Y., Chechłacz P., 2018, *Polonistyka w Kantonie – próba odpowiedzi na wyzwania rynku pracy na południu Chin*, in: *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2018/2019*, eds. Y. Kim, J. Przyklenk, S. Koh, Departament of Polish Studies HUFs, Seoul, pp. 335–345.
- Miodunka W. et al., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Miodunka W., Gębal P.E., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Morita K., ed., 2015, *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2014/2015*, Departament of Polish Studies TUFs, Tokio.
- Ruszer A., 2015, *Prace licencjackie w Pekinie – język polski narzędziem czy przedmiotem refleksji*, in: *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2014/2015*, ed. K. Morita, Departament of Polish Studies TUFs, Tokio, pp. 183–194.
- Sadowska I., 2012, *Polish: A Comprehensive Grammar*, Routledge, London, <https://doi.org/10.4324/9780203610732>.
- Szalkowska-Kim E., ed., 2013, *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2012/2013*, Departament of Polish Studies HUFs, Seoul.
- Tambor J., Tambor A., 2021, *Na jedwabnym szlaku inkrustowanym bursztynem, czyli o pracy, przyjaźni, fascynacji i egzotyce. Współpraca Uniwersytetu Śląskiego z Chinami w pierwszym 20-leciu XXI wieku*, „Gdańskie Studia Azji Wschodniej”, no. 19, pp. 248–262, <https://doi.org/10.4467/23538724GS.20.062.13502>.
- Tokimasa S., ed., 2010, *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia – 2009*, Katedra Kultury Polskiej TUFs, Tokio.
- Wawrzyniak K., 2018, *Między szkołą a uniwersytetem. Nauczanie języka polskiego na uniwersytecie BISU w Pekinie*, in: *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017*, ed. Y. Mao, Sub Lupa, Warszawa, pp. 457–466.
- Zhao G., 2011, *Polonista chiński wobec rynku pracy i struktury języka polskiego*, in: *Polonistyka bez granic. IV Kongres Polonistyki Zagranicznej*, vol. 2, *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, eds. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Wydawnictwo Universitas, Kraków, pp. 245–250.

RUI MAO – PhD, Shanghai International Studies University, Shanghai, China /
dr, Szanghajski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych, Szanghaj, Chiny.

Rui Mao graduated from Beijing Foreign Languages University (BA and MA) and the Jagiellonian University (PhD in linguistics); a researcher in teaching Polish as a foreign language, translator of Polish literature, currently working at Shanghai International Studies University as a lecturer and coordinator of Polish studies at SISU. She has translated Stanisław Lem *Cyberiada* and *Summa technologiae* (as co-translator) from Polish to Chinese.

Absolwentka polonistyki Pekieńskiego Uniwersytetu Języków Obcych (BFSU) i Uniwersytetu Jagiellońskiego. Polonistka, tłumaczka, obecnie pracuje na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (SISU) jako lektorka i kierownik studiów polonistycznych. Autorka chińskiego przekładu *Cyberiady* oraz *Summy technologiae* (współtłumaczka) Stanisława Lema.

E-mail: maoruimarzena@gmail.com

TOMASZ EWERTOWSKI – PhD, Shanghai International Studies University, Shanghai, China / dr, Szanghajski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych, Szanghaj, Chiny.

Tomasz Ewertowski is a lecturer at the Shanghai International Studies University. He graduated from the Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland. His research interests focus on travel writing studies, especially 19th-century travels in Asia. He served as a principal investigator on two grants from the Polish National Science Center and his publications include *Images of China in Polish and Serbian Travel Writings (1720–1949)* (Leiden 2020).

Polonista, sławista, literaturoznawca. Wykładowca języka i kultury polskiej na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (SISU), absolwent Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na historii podróżopisarstwa, ze szczególnym uwzględnieniem XIX-wiecznych podróży do i po Azji. Pełnił funkcję kierownika dwóch grantów finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki. Autor m.in. książki *Images of China in Polish and Serbian Travel Writings (1720–1949)* (Leiden 2020).

E-mail: tewert@shisu.edu.cn



Luiz Henrique Budant

 <https://orcid.org/0000-0003-4265-3133>

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Curitiba, Brasil

Regiane Maria Czervinski

 <https://orcid.org/0000-0003-0526-5043>

Casa da Cultura Polônia Brasil
Curitiba, Brasil

Sônia Eliane Niewiadomski

 <https://orcid.org/0000-0002-7560-5763>

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Curitiba, Brasil

Ensino e aprendizagem da língua polonesa no Brasil no contexto pandêmico: desafios e possibilidades

Abstract:

Teaching and Learning of the Polish Language in Brazil in the Pandemic Context: Challenges and Possibilities

This article aims to present the challenges faced by Polish language learners during the SARS-CoV-2 virus pandemic and reflects on the possibilities that appeared with Emergency Remote Teaching (ERT). The research is focused on students, in an attempt to give voice to them and understand their vision of the challenges and opportunities in the virtual environment. The adopted methodology presents mixed analyses with interpretive qualitative and quantitative data, based on the application of a questionnaire with open and closed questions, both available on Google Forms from the perspective of Applied Linguistics. The data points out difficulties in implementing digital technologies, as well as specific limitations of the remote modality, but also presents new possibilities such as learning the language anywhere in Brazil, especially in places where there are no regular courses. However, it also reveals a mostly positive adaptation to the new format. These reflections suggest the need to (re)think about the transformation of the space for teaching and learning the Polish language in Brazil, according to the limits and possibilities that still need to be discussed in the face of the new context.

Keywords:

emergency remote teaching, Polish language, challenges of remote teaching, possibilities

Nauczanie i uczenie się języka polskiego w Brazylii w czasie pandemii. Wyzwania i możliwości

Abstrakt:

W czasie pandemii spowodowanej wirusem SARS-CoV-2 dotknięte jej konsekwencjami instytucje musiały zareagować na kryzys, który doprowadził do przyjęcia niepraktykowanego wcześniej modelu działania, głównie ze względu na zmianę sposobu funkcjonowania znacznej liczby placówek edukacyjnych. W Brazylii od marca 2020 roku większość uczniów, studentów i nauczycieli po raz pierwszy miała do czynienia z nauką zdalną przy zastosowaniu nowoczesnych technologii, co dla sporej części uczestników takiej komunikacji stanowiło nieznaną dotąd doświadczenie, podobnie jak miało to miejsce w wielu innych krajach. Sytuacja ta wymusiła przyspieszenie odpowiednich działań i wprowadzenie nauczania zdalnego bez uprzedniego przygotowania. Nauczyciele musieli zmodyfikować metody prowadzenia zajęć w taki sposób, aby dostosować się do panujących warunków i utrzymać wysoki poziom kształcenia, a uczniowie – sprawnie zaadaptować się do zastanej rzeczywistości. W tym kontekście celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wyzwań, z jakimi mierzą się uczący się języka polskiego jako obcego w Brazylii, oraz zwrócenie uwagi na możliwości związane z prowadzeniem nauki zdalnej, czego efektem jest np. większe zainteresowanie językiem polskim w Brazylii. Niniejsze opracowanie opiera zatem perspektywę uczniów, ponieważ istotne wydaje się nam uzyskanie opinii na temat funkcjonowania edukacji zdalnej z ich punktu widzenia. Jako narzędzie badawcze wykorzystano anonimowy kwestionariusz udostępniony za pomocą formularza elektronicznego Google Forms, który składał się z pytań zamkniętych i otwartych. Pytania dotyczyły m.in. wieku respondenta, miejsca zamieszkania, wyobrażeń o zajęciach w trybie zdalnym (wcześniejsze doświadczenia, ograniczenia, trudności, adaptacja), motywacji, środowiska nauki, zagadnień dydaktyczno-pedagogicznych (kształcone umiejętności, stosowane platformy, czas trwania zajęć, materiały). Dane zbierano w sierpniu 2021 roku. Rezultaty przeprowadzonych analiz umożliwiły scharakteryzowanie pozytywnych i negatywnych aspektów zdalnej nauki języka polskiego w Brazylii. Zdecydowana większość respondentów nie miała żadnych wcześniejszych doświadczeń z nauczaniem zdalnym lub na odległość. Uczniowie mierzyli się m.in. z takimi problemami, jak: trudności z obsługą narzędzi cyfrowych, brak bezpośredniego kontaktu z kolegami oraz z nauczycielem, przeszkody techniczne, niska jakość połączenia internetowego, słaba koncentracja i nieodpowiednie otoczenie. Z badania wynika, że zdalne uczenie polskiego jako obcego w Brazylii, ze względu na geograficzne i społeczne aspekty specyficzne dla tego kraju, stanowi nową przestrzeń edukacyjną dla nauczycieli oraz uczniów.

Słowa kluczowe: zdalna edukacja kryzysowa, język polski, wyzwania edukacji zdalnej, możliwości przeprowadzonych analiz

Introdução

No início março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a COVID-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, como pandemia, provocando mudanças bruscas e importantes em nível global e nas relações humanas em diversos âmbitos. No campo educacional houve uma rápida mudança para o ensino remoto emergencial em quase todos os níveis educacionais, o que acarretou uma série de novos desafios, percepções e necessidades no seio da comunidade escolar e acadêmica relacionados à transição para o ensino remoto e/ou online. Destaque-se que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a solução oferecida como alternativa aos modos de ensino habituais devido às circunstâncias de crise.

Nesse artigo buscamos apresentar os desafios enfrentados no âmbito do ensino e aprendizagem de polonês como língua adicional no Brasil, bem como as possibilidades advindas desse contexto. No Paraná, apesar do avanço das tecnologias, a modalidade virtual de ensino de idiomas não era tão popular antes da pandemia de Covid-19, como já se via em alguns países, o que significou uma mudança rápida e adaptação para dar continuidade às atividades. Assim, o ensino de polonês¹ por meio de cursos *online* e/ou na modalidade remota é um fenômeno novo, por isso, a urgente transição da modalidade presencial para o ensino emergencial remoto de línguas apresentou uma série de desafios tanto para os alunos quanto para os professores.

Em relação a isso, uma das maiores preocupações dos profissionais da educação era principalmente em como envolver os alunos, fornecer *feedback*, desenvolver engajamento e criar atividades específicas para o novo ambiente de aprendizado, aquele remoto, bem como progredir nas atividades de aprendizagem. Em linhas gerais, pode-se mencionar como o mais proeminente dos problemas enfrentados a desigualdade de acesso à tecnologia e à Internet. (Stevanim, 2020; Mendonça, Andreatta, Schlude, 2021).

Metodologia e contexto da pesquisa

Em busca de refletir sobre os questionamentos levantados anteriormente, essa pesquisa é de caráter diagnóstico, exploratório e descritivo. Os dados foram obtidos por meio de um questionário digital com questões

¹ Dado o contexto do ensino de polonês como língua adicional no Brasil, parte considerável do público teve seu primeiro contato com a modalidade virtual de ensino e, até mesmo, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICS), conforme na discussão posterior. Mencione-se, porém, que alguns dos alunos já haviam tido contato com aulas no modelo virtual por meio do aplicativo *Skype*, no entanto, tais aulas eram individuais e privadas.

abertas e fechadas aplicado no *Google forms* para 41 alunos de língua polonesa como língua adicional em um curso de línguas numa universidade pública do Paraná no segundo semestre de 2021. Participaram da pesquisa duas turmas de língua polonesa, em nível inicial, a turma A com 65 h/a de língua até o momento da coleta de dados e a turma B com 105h/a de língua. Na elaboração das questões levou-se em conta o referencial teórico que envolve o ensino remoto e as abordagens metodológicas (Creswell, 2007; Morreira, Henriques, Barros, 2020; Mendonça, Andreatta, Schlude, 2021; Reis, Santos, 2021).

As questões versam sobre idade do respondente, sua localidade, percepções acerca das aulas na modalidade remota (experiências anteriores, limitações, facilidades, dificuldades, adaptação), motivação para fazer o curso nesse local e modalidade, ambiente de estudos (dispositivos utilizados), questões didático-pedagógicas (competências trabalhadas na modalidade, plataformas utilizadas, duração das aulas, material). As respostas dos alunos foram tratadas com absoluto anonimato.

Discussão dos dados

Com a aplicação do questionário foi possível traçar um perfil dos alunos das duas turmas de língua polonesa em que se observou que se trata de um grupo heterogêneo sob o ponto de vista etário. Como podemos observar no Gráfico 1, a faixa etária da maioria dos participantes é de 162 anos e 30 anos, com 39%, mas também podemos verificar que há alunos acima de 71 anos de idade na turma.

Ainda em relação ao perfil dos alunos podemos verificar que são oriundos de vários Estados do Brasil, como Paraná (predominantemente), Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Ceará, Espírito Santo, Rio de Janeiro e inclusive brasileiros que moram no exterior, residentes

² Para participar dos cursos regulares, a pessoa precisa ter idade igual ou superior a 16 anos.

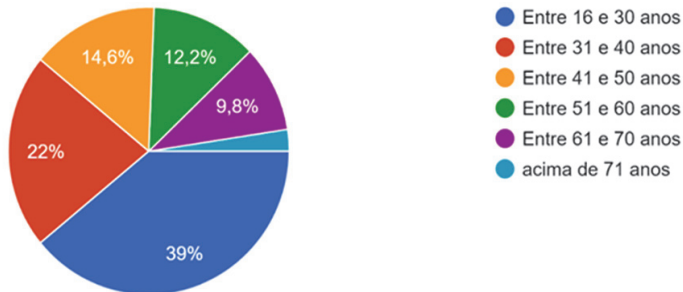


Gráfico 1. Faixa etária dos participantes

na Polônia e nos Estados Unidos. Diante desse perfil das turmas, a próxima questão levantada no formulário procurou saber os motivos que os levaram a se inscrever no curso de polonês nessa Instituição, já que há um grupo heterogêneo em relação à faixa etária e também oriundo de diferentes partes do Brasil. O que motivou os alunos a fazerem o curso foi a possibilidade de realizar as aulas na modalidade remota, apontada com mais frequência pelos participantes. Isso se deve ao fato de que a grande maioria não mora na cidade onde é ofertado o curso, pois como vimos acima há pessoas de vários lugares do Brasil participando. Alguns comentaram que a escolha se deu pelo valor do curso, com condições acessíveis oferecidas pela universidade e por se tratar de uma instituição pública e de qualidade. Outros mencionaram seus vínculos com a língua e cultura, principalmente seus laços afetivos com a língua por conta de suas origens étnicas, bem como outros ainda planejam morar e/ou estudar na Polônia.

Nesse formato de ensino, certamente uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores foi a adaptação do material utilizado no ensino presencial para o remoto, então foram buscadas soluções alternativas para adaptar as aulas. Não houve tempo suficiente para uma capacitação ou para ter apoio de uma equipe técnica nessa área. Por isso, os professores buscaram inúmeras maneiras para se aperfeiçoar dentro das possibilidades e a próxima questão do questionário trata, pois, sobre o material utilizado nas aulas remotas. De acordo com 82,9% dos alunos, o material foi adaptado para o ensino remoto como visualizamos no Gráfico 2.

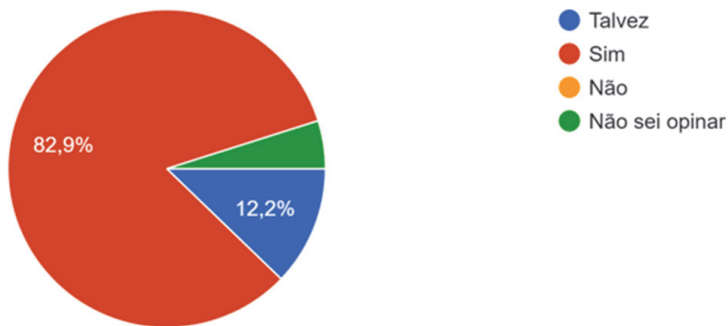


Gráfico 2. O material utilizado nas aulas foi adaptado para a nova modalidade

Indagados sobre as ferramentas tecnológicas e aplicativos utilizados durante o curso e se o uso destes tornou as aulas mais atrativas, dinâmicas e interativas, a maioria respondeu que sim (80,5%) como podemos observar no Gráfico 3. No entanto, alguns não sabiam opinar e estavam em dúvidas quanto a isso. A alteração da forma tradicional de ensino frente a este cenário exigia que a professora utilizasse outras ferramentas e recursos tecnológicos, como *Kahoot!*, *WordWall*, *Quizizz*, *Genially*, entre outros, com o intuito de centrar mais as aulas no aluno, buscando engajamento, interação e diálogo. Com auxílio dessas ferramentas foi possível introduzir e revisar conteúdos, adquirir vocabulário, fazer atividades de interação com o colega, trabalhar a interpretação, dentre outras competências.

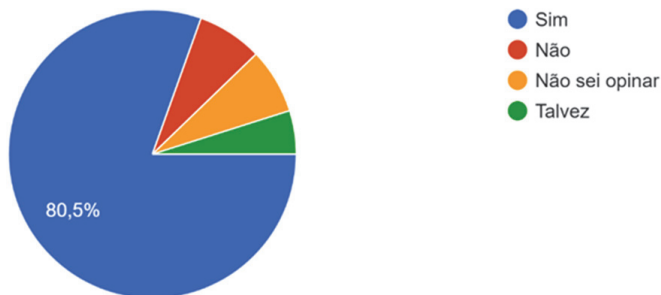


Gráfico 3. As ferramentas tecnológicas ou aplicativos utilizados tornaram as aulas mais atrativas, dinâmicas e interativas

Diante das respostas à questão anterior, buscamos saber quais aplicativos ou ferramentas o aluno mais gostou ou teve afinidade nas aulas remotas. Foi possível citar mais de uma opção e, caso o participante não tenha gostado, poderia justificar o motivo. A grande maioria dos participantes citou os jogos digitais sem fazer referências às ferramentas e elogiaram todos os aplicativos utilizados nas aulas e alguns ressaltaram a contribuição deles para a aprendizagem, considerando-os eficientes no processo da aprendizagem da língua polonesa.

As plataformas digitais e as TDICs têm um papel didático-pedagógico fundamental, além de possibilitarem interações, também possuem um caráter lúdico e seu uso garante uma metodologia mais personalizada, incentivando o desenvolvimento da autonomia aos aprendizes. Nesse novo cenário pandêmico, desencadeou-se uma resignificação e reestruturação das práticas didático-pedagógicas voltadas às diferentes ferramentas e recursos tecnológicos numa tentativa de minimizar os prejuízos educacionais. Nesse sentido, as TDICs são uma estratégia assertiva na inclusão nas aulas, com didática e metodologia adaptada à realidade, evitando que as aulas monótonas, em função da capacidade de atrair a atenção dos aprendizes e envolvimento.

É nesse sentido que se insere a seguinte pergunta: “quais foram as maiores dificuldades que você sentiu/sente durante as aulas na modalidade remota? Pode selecionar mais de uma opção”. Conforme já ocorre no chamado modelo presencial, as dificuldades das aulas remotas dependem também do contexto do professor e dos alunos, tipo de instituição, disciplina, equipamentos à disposição, algumas das turmas podem ser mais desafiadoras que outras, bem como uma longa lista de fatores que pode ser explorada alhures. Ademais, a modalidade remota também exige maior autonomia por parte dos alunos, conforme já exposto anteriormente.

Para a mencionada pergunta, foram elencadas as seguintes opções de resposta:

1. Problemas constantes com a internet;
2. Inexistência da interatividade comum nas aulas presenciais;
3. Dor nos olhos e sono ocasionados pela tela do celular e/ou computador enquanto assiste às aulas;

4. Falta de concentração;
5. Manter o foco e dedicação;
6. O ambiente de casa não é apropriado para as aulas (circulação de pessoas, barulho, espaço só para mim, entre outros);
7. Tenho que dividir os dispositivos com outras pessoas da casa;
8. Pouca absorção dos conteúdos abordados nas aulas por conta da modalidade remota;
9. Dificuldades em acompanhar as aulas ao vivo;
10. Nenhuma das listadas;
11. OUTROS.

Diante dos resultados da pesquisa realizada, podemos afirmar que a falta de concentração realmente é um desafio tanto para os professores quanto para os alunos, esse tem sido relatado com frequência como um dos principais desafios do ERE. Somado aos problemas com a Internet, a dificuldade em manter o foco e se dedicar aumenta em uma grande proporção. Além desses pontos, temos a relação do ensino remoto com a fisiologia, pois os alunos e professores não estavam acostumados a ficar por tanto tempo diante de telas, o que acarretava dores nos olhos ou problemas posturais, por exemplo. Outro fator de dificuldade eram as distrações sempre presentes em um ambiente doméstico, conforme já foi elencado anteriormente, e nem todos os alunos, mesmo os professores, têm um espaço tranquilo para estudar, além da ansiedade gerada pelo fato de estar o tempo todo em casa. Mais uma vez, portanto, as respostas ao questionário refletem dados da realidade social brasileira.

A próxima pergunta visava a especificar a anterior: “caso tenha selecionado OUTROS na pergunta anterior, comente aqui qual(ais)”. Os respondentes citaram novamente a dificuldade de interação entre os colegas pela falta da ativação da câmera. A mudança abrupta nos sistemas escolares para o ensino remoto emergencial trouxe diversos confrontamentos aos educadores e alunos, relacionados à competência e habilidade tecnológica, os respondentes mencionaram a dificuldade em usar as plataformas o que acabava tomando uma grande parte da aula, pois a professora tinha a necessidade de explicar como utilizar as tecnologias.

Também relataram a dificuldade de se estudar em uma turma heterogênea e com níveis de conhecimento do idioma polonês diferentes.

O questionário também buscou aferir as limitações da modalidade remota, na perspectiva do aluno, dando a ele liberdade de resposta, isto é, tratava-se de pergunta aberta. A grande maioria respondeu que não havia nenhuma limitação e aqueles que declararam havê-las, mais frequentemente as associavam à conexão com a Internet, à instabilidade na rede e falta de habilidades e conhecimentos para manusear as ferramentas digitais. Tais problemas inviabilizam o desenvolvimento do ensino remoto de forma ampla e democrática e interferem diretamente na participação ativa dos alunos, principalmente durante as aulas síncronas. Alguns respondentes mencionaram³ que as limitações se davam ainda em: “divisão em pequenos grupos durante a aula para exercícios em conjunto”; “o contato com a professora e com os estudantes facilita a aprendizagem, nada substitui o ensino presencial”; “minha maior dificuldade em relação à interação com os colegas”. Apesar de a comunicação e interação entre os professores e alunos ficar comprometida no ERE, pois no presencial o contato individualizado pode ocorrer antes e depois das aulas. No ensino remoto foi estabelecida uma comunicação mais efetiva e rápida por meio do aplicativo *WhatsApp* como instrumento “oficial” de comunicação entre alunos e professores. Uma resposta interessante foi: “apenas internet, ainda assim, foram raras vezes. O tempo e fazer aulas em casa, porque sempre tem coisas acontecendo ao redor, seja alguém falando alto, às vezes várias tvs ligadas e rádio. Mas compreendo que neste momento é a melhor forma para que a gente continue aprendendo”. Ora, as dificuldades apontadas pelo respondente nos mostram que o ambiente de casa, que é destinado para o descanso e lazer acaba se misturando com o ambiente de trabalho e de estudo. Por isso, esse novo formato de ensino apresenta uma certa dificuldade para manter uma rotina de estudos na sua própria casa, devido à falta de um ambiente adequado

³ As respostas elencadas foram são cópias sem formatação ou correção de qualquer natureza daquelas encontradas no questionário aplicado.

para realizar as atividades síncrona e assíncronas dos cursos de língua polonesa. Isso significa que as dificuldades apontadas pelo respondente refletem problemas como não possuírem eles cômodos específicos, em suas residências, que pudessem ser usados exclusivamente para as aulas remotas, o que, por sua vez, reflete a estruturação da sociedade brasileira e certamente resulta em diminuição da concentração e, conseqüentemente, do rendimento dos alunos. Semelhante problemática tem sido apontada por diversos estudos realizados acerca do ensino emergencial remoto no Brasil. Diante disso, os alunos e professores precisaram ajustar o planejamento dos estudos e/ou trabalho, e para isso foi preciso construir novas estratégias e adaptação de um espaço físico que fosse apropriado para a participação ativa nas atividades didáticas-pedagógicas e muitas vezes dividir com os membros da família o espaço o que conseqüentemente implica na perda de concentração durante as aulas síncronas e assíncronas no ambiente familiar.

Para finalizar, perguntamos aos participantes sobre as facilidades desta modalidade (uma questão aberta e os alunos tinham total liberdade para formular sua resposta), levando em consideração que a questão anterior versava sobre as limitações. Apesar dos desafios apresentados, os alunos elencaram pontos positivos e no decorrer da discussão dos dados também pudemos observar isso. No caso do ensino e aprendizagem da língua polonesa, percebemos o fato de o número de pessoas interessadas nos cursos ter aumentado com as ofertas na modalidade remota, bem como ter havido pouca evasão nos cursos.

A oferta do curso nessa modalidade, bem como a flexibilidade e comodidade das aulas foram os principais aspectos levantados pelos alunos. Segundo os relatos, esse formato permite que o aluno possa estudar e se conectar de qualquer localidade do Brasil, inclusive do exterior, como vimos no início da discussão ao descrever o perfil dos alunos. Além de poder programar seus horários nas aulas assíncronas e estudar conforme seu tempo disponível, foi possível poupar gastos de deslocamento, a saber: “O fato de ser nessa modalidade e propiciar a participação de pessoas de qualquer lugar”, “é muito conveniente, eu moro em SP, não poderia ter participado do curso presencialmente”, “poder participar de

outra cidade”, “moro no Espírito Santo, e se não fosse a modalidade e as condições de acesso, eu não teria como fazer esse curso no meu estado”, “poder ficar em casa e fazer um curso de línguas no meu tempo”, “ausência de deslocamento”, “poder acompanhar as aulas de casa, pois do contrário não teria como me deslocar para a universidade, por morar em outra cidade”, “em primeiro lugar, a possibilidade de fazer o curso (sem essa modalidade não teria oportunidade de fazê-lo)”, “praticidade em poder fazer o curso em qualquer lugar (espaço geográfico) pois não conseguiria fazer de forma presencial”, “versatilidade, comodidade, redução de custos”, “poder participar das aulas sem a correria de sair do trabalho, comer, tomar banho e pegar o ônibus”, “material e aulas sempre disponíveis”, “poder aprender em casa. O único curso de polônês que tinha “próximo” era em outra cidade (Rio de Janeiro) à noite (deslocamento tarde da noite aqui para uma mulher sozinha é perigoso). O tempo que não fico no trânsito, o dinheiro que economizar com combustível, pedágio, ou ônibus, sobra para poder pagar o curso, etc”, “poder sair do trabalho às 17:55 e entrar na aula. A dedicação melhorou muito também”, “estar em casa, interagir com colegas de vários lugares, adquirir novas experiências”.

Como os materiais utilizados nas aulas síncronas e assíncronas (em diferentes formatos, como já mencionamos) foram disponibilizados aos alunos no *Moodle*, bem como as gravações das aulas síncronas (ao vivo), fato que permitiu o acesso livre e prático a qualquer momento pelos alunos. A facilidade e possibilidade de revisitar os conteúdos assim que necessário, permitiu revisar e reforçar os conteúdos trabalhados durante as aulas. Sendo esse um dos aspectos destacado positivamente nas respostas dos participantes da pesquisa como podemos observar: “acesso imediato aos materiais”, “acesso aos conteúdos na plataforma *Moodle* e registro (gravação) das aulas, podendo assistir posteriormente”, “rever as aulas gravadas”. Pelas experiências trazidas pelos alunos, podemos considerar a modalidade remota de ensino e aprendizagem de polônês como muito proveitosa, eficiente e positiva, aliada às TDIC auxilia solucionar problemas, encurtar distâncias e facilitar o aprendizado dos alunos.

Considerações finais

Diante do contexto pandêmico e instauração do ERE, a adaptação ao novo formato de aulas de língua polonesa foi encarada, em sua maioria, positivamente pelos alunos conforme apontaram as respostas ao questionário. Não foi nossa pretensão esgotar o tema, mas nos propusemos a apresentar as experiências vivenciadas pelos alunos de língua polonesa como adicional e refletir sobre os desafios impostos pelo ensino remoto emergencial, bem como acerca das possibilidades que surgiram nesse contexto.

Um ponto bastante positivo a ser destacado da pesquisa realizada foi a heterogeneidade geográfica dos alunos. As turmas, conforme se trouxe anteriormente, eram compostas por alunos de vários Estados brasileiros e, também, de dois outros países (Estados Unidos e Polônia). Essa se mostra como um dos grandes trunfos da modalidade remota do ensino de línguas adicionais: as turmas podem ter alunos com experiências e vivências de todo distintas, e essa pluralidade pode enriquecer muito os conteúdos e as reflexões feitas em sala de aula. Ademais, em localidades muito pequenas pode não haver disponibilidade de cursos regulares de línguas em geral e de língua polonesa em específico; havendo a possibilidade de turmas na modalidade virtual, alunos que porventura vivam em tais localidades podem, enfim, engajar-se na aprendizagem da língua almejada. Paralelamente, professores que vivem em localidades distantes podem trabalhar remotamente, o que possibilita um novo campo a ser explorado pelos profissionais.

Também a heterogeneidade etária se revela um ponto interessante de discussão. Acreditamos que a pluralidade apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem e só tem a contribuir com o funcionamento das turmas, haja visto que a sala de aula pode se tornar um espaço de trocas dessa diversas experiências e essas podem ser usadas de forma a desenvolver competências e habilidades linguísticas que, de outra maneira, dificilmente seriam investigadas pelo profissional da educação.

Contudo, há que se reconhecer que a heterogeneidade etária também traz desafios de naturezas as mais diversas.

Dessa maneira, a modalidade remota se revela, ao menos diante do cenário brasileiro de precarização do ensino, uma nova senda a ser trilhada por alunos e professores, tendo a Internet a possibilidade de unir pessoas distantes que, de outra maneira, muito provavelmente não estabeleceriam contato entre si.

Referências bibliográficas

- Chizzotti A., 2014, *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*, Vozes, Petrópolis.
- Creswell J.W., 2007, *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*, Artmed, Porto Alegre.
- Hodges Ch. et al., 2020, *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, EDUCAUSE, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [20.09.2022].
- Mendonça M., Andreatta E., Schlude V., 2021, *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*, Pedro & João Editores, São Carlos.
- Moreira J.A.M., Henriques S., Barros D., 2020, *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia*, “Dialogia”, vol. 34, pp. 351–364.
- Oliveira R.M., Corrêa Y., Morés A., 2020, *Ensino Remoto Emergencial em tempos de COVID-19: Formação Docente e Tecnologias*, “Revista Internacional de Formação de Professores”, vol. 5, pp. 1–18.
- Piffero E.L.F., Soares R.G., Coelho C.P., Roehrs, R., 2020, *Metodologias Ativas e o ensino de Biologia: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio*, Ensino & Pesquisa, vol. 18, pp. 48–63.
- Stevanim L.F., 2020, *Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia*, “Radis”, no. 215, pp. 10–15.

LUIZ HENRIQUE BUDANT – lic., University of Paraná, Curitiba, Brazil / lic., Katedra Polonistyki, Parański Uniwersytet Federalny, Kurytyba, Brazylia.

Lecturer at the Federal University of Paraná in Curitiba (Brazil). He holds a degree in Polish Studies (2013) from the Federal University of Paraná. He has experience in teaching Polish as a foreign language, Polish literature of the 20th and 21st centuries, and translation. His academic interests focus on interwar (1918–1939) Polish literature (mainly Bruno Schulz's works), teaching Polish as a foreign language, translation studies, and formalism in Theory of Literature. Most important publications: L.H. Budant [translator], A. Pluta [author]: *Aquele bárbaro sotaque polonês* (Warszawa 2015), L.H. Budant, R.C. Cordeiro, T.P. de Souza, *Narciso acha feio o que não é espelho: reflexões sobre a exceção brasileira em Narciso em férias* ["Narcissus shies away from look-unlikes": *Thoughts on the Brazilian Exception in Narcissus Off Duty*] ("Revista Direito e Práxis" 2021).

Absolwent polonistyki na Uniwersytecie Federalnym Parany w Kurytybie (2013), a obecnie nauczyciel akademicki na tejże uczelni. Posiada doświadczenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego, literatury polskiej XIX i XX wieku oraz tłumaczeniu. Jego zainteresowania koncentrują się wokół międzywojennej literatury polskiej (zwłaszcza prozy Brunona Schulza), uczenia języka polskiego jako obcego, przekładoznawstwa oraz formalizmu w teorii literatury. Najważniejsze publikacje to: L.H. Budant [tłumacz], A. Pluta [autorka], *Aquele bárbaro sotaque polonês* (Warszawa 2015), L.H. Budant, R.C. Cordeiro, T.P. de Souza, *Narciso acha feio o que não é espelho: reflexões sobre a exceção brasileira em Narciso em férias* („Revista Direito e Práxis” 2021).

E-mail: luiz.henrique.budant@gmail.com

REGIANE MARIA CZERVINSKI – lic., Poland Brazil Cultural Center, Curitiba, Brazil / lic., Dom Kultury Polska Brazylia, Kurytyba, Brazylia.

Teacher of the Polish language. She holds a degree in Polish Studies from the Parana Federal University in Curitiba (2018). She has experience in teaching Polish as a foreign language, as well as translating and interpreting. She received the title of Honorary Associate for her services to the Poland Brazil Cultural Center. She is interested in linguistics and teaching Polish as a foreign language. Co-au-

thor of a publication on Zbigniew Herbert: *Studenci, moja przygoda z Herbertem* [Students, my adventure with Herbert]. *Podróż Pana Cogito. A Viagem do Senhor Cogito* [Mr Cogito's Journey] (with P. Kilanowski, L.H. Budant, P.S. Borges, P. Setenareski, E. Favre, Katowice 2016).

Nauczycielka języka polskiego. Absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Federalnym Parany w Kurytybie (2018). Posiada doświadczenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego, tłumaczeniach pisemnych i ustnych. Otrzymała tytuł Honorowego Współpracownika za zasługi dla Domu Kultury Polska Brazylia. Interesuje się językoznawstwem i nauczaniem języka polskiego jako obcego. Współautorka publikacji dotyczącej Zbigniewa Herberta: *Studenci, moja przygoda z Herbertem* [Estudantes, minha aventura com Herbert]. *Podróż Pana Cogito. A Viagem do Senhor Cogito* (wraz z: P. Kilanowski, L.H. Budant, P.S. Borges, P. Setenareski, E. Favre, Katowice 2016).

E-mail: regiane.czervinski@hotmail.com

SÔNIA ELIANE NIEWIADOMSKI – MA, Federal University of Paraná, Curitiba, Brazil / mgr, Katedra Polonistyki, Parański Uniwersytet Federalny, Kurytyba, Brazylia.

She holds a degree in Polish Studies (2013) from the Federal University of Parana. PhD student of Linguistics at the University of São Paulo (USP). Her research interests focus on the phonetics and phonology of Portuguese and Polish spoken in the state of Paraná, Polish-Portuguese bilingualism and Polish language didactics. Most important publications: *Os sons fricativos no polonês falado no município de Cruz Machado, no Paraná* (with L. Trennephola da Costa, "Revista X" 2020), *Língua polonesa no Brasil em tempos de pandemia: novas possibilidades e limitações* (with K. Bielenin-Lenczowska, "Fórum Linguístico" 2021).

Absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Federalnym Parany w Kurytybie (2013), a obecnie wykładowca na tejże uczelni. Doktorantka w Departamencie Językoznawstwa Universidade de São Paulo (USP). Jej zainteresowania naukowe i badawcze koncentrują się wokół zagadnień fonetyki i fonologii języka portugalskiego i polskiego mówionego w stanie Paraná, bilingwizmu polsko-portugalskiego oraz dydaktyki języka polskiego. Najważniejsze publikacje to: *Os sons fricativos no polonês falado no município de Cruz Machado, no Paraná* (wraz

z L. Trennephol da Costa, „Revista X” 2020), *Língua polonesa no Brasil em tempos de pandemia: novas possibilidades e limitações* (wraz z K. Bielenin-Lenczowską, „Fórum Linguísti” 2021).

E-mail: sonia.niewiadomski@ufpr.br

Varia



Iwona Janowska

<https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

O kompetencjach użytkownika języka na poziomie C2

C2 Language User Competencies

Abstract: Language proficiency indicators (A1–C2) contained in *The Common European Framework of Reference for Languages* (published in English and French in 2001, in Polish in 2003) are the main value and the main axis of the Council of Europe document. They were soon accepted by the recipients and applied in language-teaching methodology. Often, however, the description of skills at individual levels have been the subject of understatements and misinterpretations. This is also the case with level C2, which is often identified with the competences of an educated native speaker of a language. Iwona Janowska's aim in this article is to give a comprehensive and updated characterization of the highest level of language proficiency, described in the CEFR (2001; 2003), and clarified and extended in the CEFR – *Companion Volume* (2020). Experts of the Council of Europe, while maintaining the philosophy and structure of the CEFR, modified and supplemented the descriptor scales contained in it and adapted them to the contemporary context of language use. The description of level C2 in the 2020 document has been significantly expanded in comparison to its original version, as it contains the characteristics of new skills and competences of the language user. The results of quantitative and qualitative analyses of descriptors for the highest level of proficiency on the scale of the Council of Europe presented in the article may be helpful in creating didactic materials and exam tests.

Keywords: language proficiency levels, C2 level, language activities and strategies, CEFR, Council of Europe language policy

Abstrakt: Wskaźniki biegłości językowej (A1–C2) zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (wyd. w j. angielskim i francuskim: 2001, w j. polskim: 2003) to zasadnicza wartość i główna oś dokumentu Rady Europy. Zostały one bardzo szybko zaakceptowane przez odbiorców i zastosowane w dydaktyce językowej. Nierzadko jednak opis umiejętności na poszczególnych poziomach był przedmiotem niedomówień i błędnych interpretacji. Dotyczy to m.in. poziomu C2, który niejednokrotnie utożsamiany jest z kompetencjami wykształconego *native speaker*. Celem artykułu jest kompleksowa i zaktualizowana charakterystyka najwyższego poziomu biegłości językowej, opisanego w ESOKJ (2001; 2003), a doprecyzowanego i rozszerzonego w CEFR – *Companion Volume* (2020). Eksperti Rady Europy, zachowując filozofię i strukturę ESOKJ, zmodyfikowali i uzupełnili zawarte w nim skale deskryptorów oraz dostosowali je do współczesnego kontekstu posługiwania się językiem. Opis poziomu C2 w dokumencie z 2020 roku został znacznie rozszerzony w porównaniu z jego pierwotną wersją, zawiera bowiem charakterystykę nowych umiejętności i kompetencji użytkownika języka. Zaprezentowane w artykule wyniki ilościowych i jakościowych analiz deskryptorów dla najwyższego poziomu biegłości w skali Rady Europy mogą być pomocne w tworzeniu materiałów dydaktycznych oraz testów egzaminacyjnych.

Słowa kluczowe: poziomy biegłości językowej, poziom C2, działania i strategie językowe, ESOKJ, polityka językowa Rady Europy

Wprowadzenie

Od połowy XX wieku Rada Europy prowadzi badania, których nadrzędnym celem była (i nadal jest) poprawa jakości kształcenia językowego, pokonanie barier komunikacyjnych i ułatwienie kontaktów między ludźmi. Jednym z ważnych projektów Rady Europy, który znacząco przyczynia się do regulowania kwestii uczenia się, nauczania i oceniania języków nowożytnych oraz standaryzacji poziomów biegłości, jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2001; 2003)¹. Dokument ten został przyjęty przez liczne instytucje i systemy edukacyjne jako oficjalny punkt odniesienia w kształceniu językowym. Jednak sama akceptacja ESOKJ, nawiązywanie do niego w narodowych programach nauczania języków bądź w materiałach dydaktycznych nie oznacza wcale, że typologia kompetencji i wskaźniki biegłości, które opracowano dla każdego z sześciu poziomów (A1–C2), stanowią strukturę głęboką sylabusów, testów czy podręczników.

Poziomem, który budzi kontrowersje i bywa mylnie interpretowany, jest C2 – najwyższy w skali referencyjnej Rady Europy, utożsamiany albo z rzadko osiągalnymi kompetencjami wykształconego rodzimego użytkownika języka, albo też jedynie z kolejnym stopniem opanowania sprawności językowych – niewiele różniącym się od C1.

Przedmiotem niniejszego artykułu jest kompleksowa i uwspółcześiona charakterystyka najwyższego poziomu biegłości językowej (C2). Podstawowym założeniem badawczym jest twierdzenie, że sprawności wymagane na tym poziomie nie mają charakteru *stricte* językowego, a użytkownik języka odwołuje się w szerokim zakresie do swoich kompetencji ogólnych – wiedzy, umiejętności, cech osobowościowych, umiejętności uczenia się. Nabyte na wcześniejszych etapach edukacji

¹ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001, Council of Europe, Strasbourg; polskie tłumaczenie autorstwa Waldemara Martyniuka pochodzi z 2003 roku; w artykule zastosowano skróty: ESOKJ, *Europejski system opisu, System opisu*, CEFR z 2001 roku.

językowe kompetencje komunikacyjne służą do wykorzystania i uaktywnienia posiadanych zasobów w różnorodnych, nietypowych i bardzo skomplikowanych – przede wszystkim kulturowo – sytuacjach komunikacyjnych. W celu potwierdzenia tej tezy poddano analizie ilościowej i jakościowej 83 zestawy deskryptorów² zawarte w *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*³ (2020), które przy opisie każdej kompetencji figurują w poziomej rubryce odpowiadającej C2. Umożliwiło to wskazanie głównych wyznaczników biegłości językowej tego poziomu, a także wyeksponowanie specyficznych cech, które stanowią o jego unikalności. Wnioski z przeprowadzonych badań mogą w przyszłości ułatwić dobór treści nauczania i testowania języka polskiego jako obcego na poziomie zaawansowanym.

Idea „poziomu” w dydaktyce języków obcych

W miarę wzrostu popularności i zasięgu nauczania języków obcych pojawiła się idea poziomu nauczania. „Pojęcie poziomu jest na ogół stosowane albo jako kryterium definiowania nauczania i uczenia się języka, albo jako kryterium klasyfikacji uczących się” (Cuq, 2003: 174).

Pierwsze próby tworzenia i charakterystyki poziomów podjęto w latach 50. i 60. XX wieku w kontekście rozwijających się wówczas strukturalno-behawioralnych metod nauczania języków obcych. Na podsta-

² W rubrykach tabel zawierających opisy poszczególnych poziomów biegłości autorzy posługują się często nie jednym, ale kilkoma oddzielnie sformułowanymi zdaniami – deskryptorami/wskaźnikami, pozornie niepowiązаныmi ze sobą, jednak niezbędnymi do stworzenia kompleksowego opisu danej kompetencji.

³ Dokument Rady Europy jest dostępny (w wersji elektronicznej i papierowej) w językach RE – angielskim (skrót: CEFR-CV, CEFR – *Companion Volume*) oraz francuskim; zamieszczone w artykule autorskie tłumaczenia wskaźników powstały na bazie skal w tych dwóch językach.

wie badań lingwistów, prowadzonych w ramach projektu Rady Europy, opracowano listy najczęściej używanego słownictwa i struktur gramatycznych języka francuskiego. W efekcie stworzono listę około 3000 struktur, które podzielono na dwie grupy (dwa poziomy) po około 1500 słów (zob. Cuq, Gruca, 2005). Pierwsza klasyfikacja wyróżniała: poziom 1 – początkujący / średnio zaawansowany oraz poziom 2 – średnio zaawansowany / zaawansowany. Szacowano również, iż realizacja programu na poziomie 1. wymaga około 300–400 godzin zajęć (Robert, 2008: 138). Ten tradycyjny podział został zaniechany z tego prostego powodu, że od lat 70. XX wieku nie odpowiada on już kryteriom współczesnych podejść do nauczania i uczenia się języków obcych – komunikacyjnego i ukierunkowanego na działanie – które zakładają wysoki stopień personalizacji celów i treści nauczania w powiązaniu z potrzebami uczących się w zakresie biegłości językowej.

Kolejną próbą wskazania poziomu kompetencji językowych i komunikacyjnych był dokument znany pod nazwą *Threshold Level* (van Ek, 1975) – poziom progowy, określaną jako „przodek” *Europejskiego systemu opisu* (Robert, Rosen, 2010: 98), który stanowił wspólny punkt odniesienia w kształceniu językowym w państwach członkowskich Rady Europy. Opracowanie to jest inwentarzem aktów mowy i sposobów ich realizacji, uzupełnionym o zestaw pojęć ogólnych i szczegółowych właściwych dla danego języka oraz gramatykę funkcjonalną.

W 2001 roku opublikowano *Common European Framework of Reference for Languages*, który reprezentuje bardziej ambitną wizję posługiwania się językiem i ma na celu opisanie pełnego zakresu umiejętności niezbędnych w komunikacji językowej. W dokumencie tym odstąpiono od klasycznego podziału na poziom podstawowy, średni i zaawansowany, postrzegając go jako mało precyzyjny. W jego miejsce zaproponowano sześć poziomów odpowiadających potrzebom większości uczących się i nazwano je kolejno: *Breakthrough*, *Waystage*, *Threshold*, *Vantage*, *Effective Operational Proficiency* i *Mastery*. Dużym ułatwieniem dla osób zaangażowanych w kształcenie językowe było oznaczenie poziomów za pomocą liter A, B i C oraz zastosowanie liczb w celu rozszerzenia skali (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Do nowo wprowadzonej sześciopozio-

mowej skali referencyjnej w sposób naturalny włączono opis poziomu progowego, który określono jako B1.

Podsumowując, kwestia wyznaczania poziomów w nauczaniu i uczeniu się języków obcych ma już dość długą tradycję, która wynika z troski o maksymalną skuteczność kształcenia.

Wskaźniki biegłości w *Europejskim systemie opisu* i CEFR – *Companion Volume*

Europejski system opisu kształcenia językowego (2001; 2003) stanowi wspólny punkt odniesienia dla różnych systemów i programów nauczania języków obcych w Europie, jest narzędziem umożliwiającym charakterystykę kwalifikacji/kompetencji językowych oraz ustalanie celów do osiągnięcia na poszczególnych etapach kształcenia.

Opis ten ma charakter ogólny, tzn. odnosi się do wszystkich nauczanych języków, został sformułowany w kategoriach czynnościowych i precyzuje, co potrafi uczący się / użytkownik języka na danym poziomie. Umiejętność posługiwania się językiem określono za pomocą deskryptorów, które usytuowano na sześciostopniowej skali w następujących obszarach:

- działania komunikacyjne: receptywne, produktywne, interakcyjne (pisemne i ustne);
- strategie komunikacyjne: receptywne, produktywne, interakcyjne⁴;
- praca z tekstem;
- językowe kompetencje komunikacyjne: lingwistyczna, socjolingwistyczna i pragmatyczna.

Kilkanaście lat po ukazaniu się ESOKJ zaistniała potrzeba uaktualnienia dokumentu, w szczególności tabel zawierających charakterystykę umiejętności językowych. Powszechne zastosowanie *Systemu opisu*,

⁴ Uzupełnione w 2020 roku o skale dla działań i strategii mediacyjnych.

dociekliwość jego użytkowników, a także zmieniająca się sytuacja społeczna, polityczna i gospodarcza w Europie i na świecie stały się inspiracją do szukania nowych rozwiązań w poszerzaniu czy modyfikacji parametrów opisu kształcenia językowego. Eksperti Rady Europy stworzyli rozbudowaną wersję deskryptorów poprzez uzupełnienie tych z 2001 roku, „zachowując jednak specyficzny charakter dokumentu, jego otwartość i dynamikę” (CEFR-CV, 2020: 13). Aktualizacji dokonano w publikacji CEFR – *Companion Volume* m.in. przez:

- stworzenie wskaźników dla nowych obszarów posługiwania się językiem, dla których nie zaproponowano skal w 2001 roku; chodzi tu w szczególności o działania i strategie mediacyjne oraz o kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową (zob. Aneks);
- uszczegółowienie istniejących już opisów w skalach dla komunikacyjnych działań receptywnych, produktywnych i interakcyjnych oraz wprowadzenie nowych deskryptorów, m.in. takich, jak: czytanie dla przyjemności, udzielanie informacji, korzystanie ze środków telekomunikacji, interakcja online;
- zastąpienie skali opisującej kompetencję fonologiczną z 2001 roku nowym, bardziej rozbudowanym opisem, uwzględniającym: ogólne opanowanie systemu fonologicznego, artykulację dźwięków oraz cechy prozodyczne produkcji ustnych;
- zdefiniowanie w sposób bardziej precyzyjny poziomów „plus” (A2+, B1+, B2+);
- wzbogacenie i poszerzenie opisu poziomu A1;
- zdefiniowanie i opis nowego poziomu Pre-A1;
- doprecyzowanie i uszczegółowienie opisów poziomów C, a szczególnie poziomu C2;
- przygotowanie skal dla języka migowego;
- opracowanie zestawu deskryptorów dla grup młodszych uczących się⁵.

⁵ *Collated Representative Samples of Language Competences Developed for Young Learners aged 7–10 years* oraz *Collated Representative Samples of Language Competences Developed for Young Learners aged 11–15 years*.

Zachowując zasadniczą strukturę *Europejskiego systemu opisu* z 2001 roku, tom komplementarny zawiera więc poszerzoną wersję wskaźników: nowe skale deskryptorów uzupełniają skale już istniejące dla opisu poziomów biegłości językowej (zob. CEFR-CV, 2020: 24–25).

Charakterystyka poziomu C2

Refleksje na temat powstawania i rozwoju idei poziomu biegłości językowej w glottodydaktyce oraz szkic celów i właściwości dokumentów Rady Europy prezentujących charakterystyki poziomów (ESOKJ i CEFR – *Companion Volume*) doprowadziły do zasadniczego problemu, będącego przedmiotem rozważań w niniejszym artykule, tj. do opisu i analizy wskaźników dla poziomu C2.

Z potocznej obserwacji wynika, iż poziom C2 – w porównaniu z niższymi – dość rzadko pojawia się w ofertach kursów czy egzaminów certyfikатовych. Jest on uznawany za bardzo trudny do osiągnięcia, stanowiący przedmiot zainteresowania wąskiej grupy specjalistów, od których wymaga się perfekcyjnej znajomości języka. Jak już wspomniano, bywa postrzegany jako poziom wykształconego *native speaker*. Czy słusznie? Na to właśnie pytanie postaramy się odpowiedzieć, interpretując opinie autorów projektu Rady Europy oraz analizując treści deskryptorów opracowanych dla tego poziomu.

Twórcy CEFR – *Companion Volume* zwracają uwagę (CEFR-CV, 2020: 37), że najwyższy poziom biegłości C2 nie ma żadnego związku z czymś, co określa się mianem „dobrze wykształconego / idealnego rodzimego użytkownika języka”. Takie stanowisko prezentowano już w 2001 roku:

Poziom C2, zwany perfekcyjnym opanowaniem języka – *Mastery* – nie ma oznaczać kompetencji równej lub zbliżonej do tej, którą posiada rodzimy użytkownik języka. Chodzi tu o określenie poziomu precyzji, trafności i swobody w posługiwaniu się językiem, którą osiągają najlepsi spośród uczących się (ESOKJ, 2003: 44).

W CEFR z 2001 roku wyrażenie *native speaker* pojawiło się w kilkunastu deskryptorach, w odniesieniu do zachowania rozmówcy będącego rodzimym użytkownikiem języka (zob. np. ESOKJ, 2003: 34, 77, 79, 109). Niemniej jednak obecność tego sformułowania przyczyniła się do utrwalenia mylnej opinii o poziomie C2. Ten mityczny *native speaker* nie może stanowić punktu odniesienia dla opisów umiejętności językowych, chociażby ze względu na coraz większe zróżnicowanie językowe i umiędzynarodowienie współczesnych społeczeństw. Osobnego komentarza wymaga też określenie „wykształcony”, które zwykle występuje w kontekście najwyższego poziomu biegłości. Nie wiadomo, co tak dokładnie ono oznacza, jaki dyplom, stopień naukowy taki użytkownik języka powinien posiadać, czym miałby się zajmować zawodowo itd. Dlatego autorzy CEFR – *Companion Volume* w nowych skalach (np. dla działań mediacyjnych czy kompetencji fonologicznej) nie stosują już tego wyrażenia, a w deskryptorach z 2001 roku usunięto je lub zastąpiono zwrotem „biegły użytkownik języka docelowego” (*proficient user of the target language*). Modyfikacji tych dokonano głównie po to, by jednoznacznie podkreślić, że w deskryptorach nie przyjęto kompetencji wyidealizowanego *native speakera* jako płaszczyzny odniesienia przy określaniu kompetencji użytkownika języka / uczącego się (zob. CEFR-CV, 2020: 24, 257).

Wyniki analizy ilościowej

Aby określić wyznaczniki poziomu C2, analizie poddano wszystkie wskaźniki zamieszczone w CEFR – *Companion Volume*, czyli pełny zestaw skal, zarówno nowych, stanowiących uzupełnienie wizji posługiwania się językiem, jak i tych pochodzących z CEFR z 2001 roku – poprawionych i doprecyzowanych przez ekspertów Rady Europy. W sumie dokonano przeglądu 83 tabel z deskryptorami, a szczegółowe wyniki analiz zestawiono w tabeli zamieszczonej w Aneksie.

Pierwotny opis poziomu „mistrzowskiego” wzbogacono o 38 nowych wskaźników / zestawów wskaźników biegłości:

- 3 dla kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej;
- 20 dla działań i strategii mediacyjnych;
- 4 dla działań receptywnych;
- 7 dla działań i strategii interakcyjnych (w tym nowe działania – korzystanie ze środków telekomunikacji, rozmowa i dyskusja online, transakcje i współpraca online w konkretnym celu);
- 4 deskryptory dla komunikacyjnych kompetencji językowych (3 nowe zestawy deskryptorów dla kompetencji fonologicznej i 1 wskaźnik dla kompetencji pragmatycznej).

W wielu rubrykach przewidzianych dla charakterystyki poziomu C2 w określonych skalach referencyjnych odnotowano brak opisu. Aż w 17 przypadkach wartości wskazane dla poziomu C2 są takie same jak dla C1 – najczęściej w zakresie działań i strategii receptywnych (5 razy) oraz działań i strategii produktywnych (4 razy). W 5 tabelach opis poziomu dla C2 jest taki sam jak dla B2 – głównie w zakresie działań i strategii interakcyjnych (2 razy) (zob. Aneks). Z powyższego zestawienia można wnioskować, że na poziomie „mistrzowskim” nie chodzi już tylko o taką znajomość środków językowych, która umożliwi formułowanie poprawnych i sensownych wypowiedzi, nawet o charakterze specjalistycznym. Ekspozowane są raczej wiedza i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny i interkulturowy wymiar komunikacji. Użytkownik języka o wysokich kompetencjach (C2) z łatwością pełni funkcję pośrednika i ułatwia tworzenie i przekazywanie znaczenia, jest gotowy do tworzenia przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, współdziałania w tworzeniu nowego znaczenia, zachęcania innych do tworzenia i rozumienia nowego znaczenia, przekazywania w odpowiedni sposób nowych informacji. Nie są to umiejętności, które – z zasady – posiada każdy rodzimy użytkownik języka bądź osoba legitymująca się doskonałym wykształceniem czy stopniami naukowymi.

Wyniki analizy jakościowej

Aby dokonać analizy jakościowej wskaźników przewidzianych dla najwyższego poziomu biegłości językowej, zestawiono 61 opisów umie-

jętności z CEFR – *Companion Volume* przynależnych poziomowi C2 w następujących kategoriach: komunikacyjne kompetencje językowe, działania komunikacyjne i strategie językowe⁶. Dodatkowo w badaniach wzięto pod uwagę wskaźniki przygotowane dla kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej (zob. Aneks). Uzyskano w ten sposób wystarczająco bogaty materiał pozwalający na sformułowanie wniosków.

Na podstawie następującego opisu można stwierdzić, że na poziomie C2 proces nabywania kompetencji lingwistycznych został zakończony. Uczący się / użytkownik języka na tym poziomie

[w]ykazuje rzetelne opanowanie szerokiego zakresu środków językowych koniecznych do precyzyjnego formułowania myśli, akcentowania i różnicowania fragmentów wypowiedzi czy eliminacji dwuznaczności. Nie musi językowo ograniczać tego, co pragnie wyrazić (ESOKJ, 2003: 100).

O szerokim zakresie kompetencji językowych uczącego się na poziomie C2 świadczy także opis umiejętności w obszarze kompetencji socjolingwistycznej oraz pragmatycznej; to one odgrywają zasadniczą rolę na poziomie „mistrzowskim”. Użytkownik języka:

- Potrafi skutecznie i w naturalny sposób pośredniczyć w kontaktach między użytkownikami języka docelowego a członkami własnej społeczności, z uwzględnieniem różnic socjokulturowych i socjolingwistycznych.

Wykazuje dobre opanowanie wyrażenia idiomatycznych i potocznych, a także ma świadomość znaczeń konotowanych.

Potrafi skutecznie posługiwać się, zarówno w mowie, jak i w piśmie, szerokim zakresem wyrafinowanych środków językowych w celu wydawania poleceń, argumentowania, przekonywania, zniechęcania, negocjowania i doradzania (CEFR-CV, 2020: 137).

⁶ Wskaźniki, w których eksperci Rady Europy nie dokonali zmian, zostały zaczerpnięte z polskojęzycznej wersji ESOKJ z 2003 roku, natomiast nowe skale i zmodyfikowane wskaźniki z CEFR-CV zostały przetłumaczone przez autorkę artykułu.

- Wykazuje dużą elastyczność wypowiedzania się, umiejętnie stosując zróżnicowane formy językowe, żeby odpowiednio zaakcentować jakąś myśl, by modyfikować wypowiedzi w zależności od sytuacji, rozmówcy itp., a także by eliminować dwuznaczności (ESOKJ, 2003: 110).
- Potrafi wypowiadać się wyczerpująco, w sposób naturalny, bez wysiłku i wahań. Przerwy w wypowiedzi służą jedynie zastanowieniu się nad precyzyjnym doбором słownictwa do wyrażenia własnych myśli lub znalezieniu stosownego przykładu bądź wytłumaczenia. Potrafi wyrażać delikatniejsze odcienie znaczeń, korzystając – z dość dużą poprawnością – z szerokiej gamy środków językowych precyzujących znaczenie (np.: przysłówków stopniujących, wyrażen określających znaczenia). Potrafi odpowiednio akcentować wybrane fragmenty wypowiedzi, różnicować znaczenia i eliminować dwuznaczności (ESOKJ, 2003: 114).

Poza faktem perfekcyjnego opanowania środków językowych i określonych strategii należy zwrócić uwagę na umiejętność posługiwania się nimi w różnorodnych, nietypowych sytuacjach, w sposób spontaniczny, niejednokrotnie bezrefleksyjny, czego nie wymaga się na niższych poziomach biegłości.

Aby stworzyć kompletny obraz kompetencji na poziomie C2, należy się odwołać przede wszystkim do opisów działań komunikacyjnych i strategii językowych oraz odnotować najważniejsze informacje zawarte w tabelach wskaźników, precyzujące poszczególne umiejętności.

Użytkownik języka na poziomie „mistrzowskim” w zakresie działań receptywnych:

- Nie ma trudności ze zrozumieniem jakiegokolwiek wypowiedzi mówionej – niezależnie od tego, czy na żywo, czy nagranej – wypowiedzianej z naturalną szybkością (...) (ESOKJ, 2003: 68).
- Rozumie i potrafi krytycznie interpretować w zasadzie wszystkie formy języka pisanego wraz z tekstami abstrakcyjnymi, o złożonej strukturze, a także tekstami literackimi bądź nieliterackimi zawierającymi dużo wyrażen potocznych.

Rozumie szeroki zakres długich i skomplikowanych tekstów, doceniając subtelne różnice stylu i rozumiejąc znaczenia wyrażone zarówno wprost, jak i implikowane (ESOKJ, 2003: 70).

W obszarze produkcji uczący się:

- Potrafi prezentować klarowne, dobrze skonstruowane, płynne wypowiedzi o przejrzystej strukturze logicznej, pozwalające odbiorcy wyodrębnić i zapamiętać najważniejsze treści (ESOKJ, 2003: 62).
- Potrafi z pewnością siebie i wyraźnie zwracać się do obcej publiczności, odpowiednio konstruując i adaptując swoją wypowiedź do danej sytuacji. Radzi sobie z trudnymi, nawet napastliwymi pytaniami słuchaczy (ESOKJ, 2003: 64).
- Potrafi w sposób klarowny i płynny komponować skomplikowane sprawozdania, artykuły czy opracowania przedstawiające określone zagadnienie oraz oceny wniosków projektowych lub dzieł literackich. (...) Potrafi przedstawiać z różnej perspektywy tematy akademickie lub zawodowe, czyniąc wyraźne rozróżnienie między własnymi ideami i opiniami a opiniami zaczerpniętymi ze źródeł (CEFR-CV, 2020: 68).

W trakcie realizacji działań interakcyjnych, tych konwencjonalnych i online, użytkownik języka:

- (...) Potrafi się wycofać i przebudować wypowiedź w trudnym komunikacyjnie miejscu w taki sposób, że rozmówca nie zauważy jego trudności (ESOKJ, 2003: 74).
- Potrafi udzielić komuś rady, omawiać delikatne kwestie bez niezręczności, zrozumieć aluzje i radzić sobie dyplomatycznie z różnicami zdań i krytyką (CEFR-CV, 2020: 75).
- Potrafi z pewnością siebie kierować napastliwą dyskusją, zachowując prawo do głosu, i odpiierać kontrargumenty w sposób dyplomatyczny (CEFR-CV, 2020: 76).
- Potrafi wypowiadać się w sposób jasny i precyzyjny w czasie rzeczywistym w dyskusji *online*, dostosowując język do kontekstu w spo-

sób elastyczny i z wycuciem, potrafi okazywać emocje, robić aluzje i żarty.

Potrafi przewidywać i skutecznie radzić sobie z możliwymi nieporozumieniami (w tym kulturowymi), problemami komunikacyjnymi i reakcjami emocjonalnymi podczas dyskusji *online*. Potrafi łatwo i szybko dostosować swój rejestr i styl wypowiedzi do różnych środowisk internetowych, celów komunikacyjnych i aktów mowy (CEFR-CV, 2020: 85).

- Potrafi umiejętnie połączyć wypowiedzi innych rozmówców, poszerzyć zakres interakcji i zakończyć dyskusję konkluzją (CEFR-CV, 2020: 88).

Przywołane powyżej charakterystyki poziomu C2 ukazują raczej szeroki wachlarz kompetencji miękkich, zachowań i postaw, niż umiejętności językowe. Jeszcze wyraźniej jest to zaakcentowane w opisach działań i strategii mediacyjnych, które najpełniej określają stopień złożoności kompetencji zaawansowanego użytkownika języka. Dzieje się tak dlatego, że z założenia mediacja implikuje jednocześnie podejmowanie innych działań językowych – receptywnych, interakcyjnych i produktywnych. Poniżej przedstawiono wybrane fragmenty wskaźników dla mediacji tekstu, mediacji pojęć i mediacji komunikacji zamieszczonych w CEFR – *Companion Volume*⁷, które odpowiednio charakteryzują poziom C2. Użytkownik języka:

- Potrafi jasno i wiarygodnie interpretować i opisać (w języku B) różnorodne formy danych empirycznych oraz innych informacyjnych schematów graficznych (z tekstem w języku A), które pochodzą ze złożonych koncepcyjnie badań, dotyczących tematów akademickich lub zawodowych (CEFR-CV, 2020: 97).
- Potrafi wyjaśnić pisemnie (w języku B) sposób, w jaki zostały zaprezentowane fakty oraz argumenty w tekście (w języku A), szczególnie

⁷ Tłumaczenia wskaźników dla działań i strategii mediacyjnych pochodzą z opracowania pt. *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki* (Janowska, Plak, 2021).

jeśli przedstawiono w nim czyjś punkt widzenia, zwraca uwagę na stosowane przez autora niedomówienia, zawołowaną krytykę, ironię czy sarkazm (CEFR-CV, 2020: 99).

- Potrafi dokonać płynnego ustnego tłumaczenia (na język B) tekstów abstrakcyjnych (napisanych w języku A), dotyczących szerokiego zakresu tematów, które znajdują się w obszarze jego osobistych, akademickich lub zawodowych zainteresowań, skutecznie przekazując elementy oceny oraz argumenty, włącznie z niuansami i ich implikacjami (CEFR-CV, 2020: 103).
- Jest świadomy aluzji i niedomowień zawartych w wypowiedziach i potrafi je zanotować, potrafi również zanotować rzeczywiste słowa osoby mówiącej.
Potrafi sporządzać notatki w sposób selektywny, skutecznie parafrazując i skracając informacje tak, aby uchwycić abstrakcyjne pojęcia i relacje między myślami (CEFR-CV, 2020: 105).
- Potrafi rozpoznać najdrobniejsze subtelnosci języka, zabiegi retoryczne i stylistyczne (np. metafory, nietypową składnię, dwuznaczności), interpretując i objaśniając ich znaczenie i konotacje (CEFR-CV, 2020: 107).
- Potrafi rozpoznać niedomówienia w interakcji oraz podejmuje odpowiednie kroki, aby nadać kierunek dyskusji (CEFR-CV, 2020: 113).
- Potrafi przeredagować złożony tekst źródłowy, poprawiając jego koherencję, kohezję oraz tok argumentacji, usuwając fragmenty niekonieczne do realizacji celu (CEFR-CV, 2020: 122).

Umiejętności wpisane w zakres kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej to kolejny przykład świadczący o wysokich kompetencjach użytkownika języka na poziomie C2. Korzystając ze swego bogatego repertuaru różnokulturowego, uczący się:

Potrafi, w zależności od kontekstu, rozpoczynać i kontrolować swoje wypowiedzi i swój sposób wyrażania się, wykazując świadomość różnic kulturowych i dokonując subtelnych zmian w celu zapobiegania nieporozumieniom i incydentom kulturowym i/lub naprawiania ich (CEFR-CV, 2020: 125).

Dzięki swej kompetencji różnojęzycznej:

Potrafi współdziałać w kontekście wielojęzycznym, w zakresie tematów abstrakcyjnych i specjalistycznych, płynnie przechodząc między językami swojego różnojęzycznego repertuaru i w razie potrzeby wyjaśniając różne wypowiedzi uczestników.

Potrafi analizować podobieństwa i różnice między metaforami i innymi figurami stylistycznymi w odpowiednich językach swojego różnojęzycznego repertuaru, w celu uzyskania efektu retorycznego czy komicznego (CEFR-CV, 2020: 128).

W charakterystykach kompetencji należy zwrócić uwagę na przymiotniki pojawiające się często w opisach wypowiedzi (tekstów pisanych i mówionych): „klarowny”, „płynny”, „o przejrzystej strukturze”, „jasny”, „logiczny”, „zręczny”, „złożony”, „subtelny”, „precyzyjny”, „długi”, „zwięzły”, „intuicyjny” itd. Inne powtarzające się określenia dotyczą sensu odbieranych lub przekazywanych informacji: „implikacje socjokulturowe”, „znaczenie implicytne i eksplicytne”, „konotacje”, „tematy abstrakcyjne i złożone”, „aluzje”, „krytyka i ocena”, „argumentacja”, „dyplomacja”, „ironia”, „sarkazm” itd. Przekazywanie specyficznych treści (np. wymienionych powyżej) wymaga użycia specjalnego słownictwa, z obszaru języka zarówno potocznego, jak i specjalistycznego, wyrażen idiomatycznych, zwrotów z życia codziennego, dostosowania stylu do potrzeb i sytuacji rozmówców, umiejętności samokontroli i zręcznej korekty wszelkich nieścisłości. Trudno tu zatem mówić wyłącznie o posługiwaniu się strukturami językowymi. Chodzi raczej o rozwijanie i doskonalenie potencjału społecznego i komunikacyjnego.

Wnioski z badań i podsumowanie

Przeprowadzone analizy pozwoliły potwierdzić tezę, iż umiejętności wymagane na poziomie „mistrzowskim” nie mają charakteru *stricte*

językowego, a do tego nauczyciele przywiązują dużą wagę w trakcie kursów. Nie chodzi tu wyłącznie o doskonale wykształcone kompetencje lingwistyczne: rozumienie i używanie szerokiego zasobu leksyki czy skomplikowanych struktur składniowych, utrzymanie wysokiego stopnia poprawności gramatycznej, nienagannej wymowy itd. W charakterystyce poziomu C2, w porównaniu z poziomami niższymi, warto zwrócić uwagę na elementy niejęzykowe, którymi powinien dysponować uczący się. W wielu wskaźnikach biegłości jest mowa o cechach osobowościowych użytkownika języka oraz jego predyspozycjach oratorskich, sprawnościach heurystycznych czy empatii. W opisach często pojawiają się takie cechy/postawy/umiejętności, jak: pewność siebie, dyplomacja, autorytet, swoboda wypowiedzania się, umiejętność przekonywania, argumentowania, odpierania ataków, subtelność itp. Te parametry przenoszone są na ogół z języka ojczystego na język obcy i kształtowane przez lata nauki szkolnej, a zwłaszcza w trakcie studiów uniwersyteckich, ale mogą także stać się komponentem programu nauczania.

Można zatem założyć, że im wyższy poziom biegłości językowej, tym większy „udział” i waga kompetencji ogólnych w posługiwaniu się językiem. Szeroko zdefiniowane w ESOKJ kompetencje ogólne (2003: 94–99), oddzielone od komunikacyjnych kompetencji językowych, odgrywają ważną rolę w procesie uczenia się i nauczania języka. Jako pierwszy element kompetencji ogólnych wymieniana jest wiedza deklaratywna (*savoir*), zdobywana w trakcie doświadczenia, które uczestnik życia społecznego nabywa poprzez przynależność do danej wspólnoty. Jest to, na przykład, znajomość miejsc, instytucji, osób, przedmiotów, zdarzeń, świadomość różnic kulturowych i stereotypów. Wiedza o społeczeństwie i kulturze danej społeczności obejmować może także takie zagadnienia, jak: życie codzienne, warunki życia, stosunki międzyludzkie, systemy wartości, poglądy, postawy, język ciała czy zachowania rytualne. Drugi komponent kompetencji ogólnych to wiedza proceduralna (*savoir-faire*) – zdolność do działania i umiejętność działania. Są to umiejętności praktyczne: społeczne, życiowe, zawodowe, oraz umiejętności interkulturowe: dostrzeganie związku między kulturą własną

a obcą, wrażliwość kulturowa, przewycięzanie stereotypów, umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą docelową. Skuteczność komunikacji językowej jest nie tylko funkcją wiedzy i umiejętności uczących się – zależy również od uwarunkowań osobowościowych (*savoir-être*). Wymienia się tu: wartości moralne, cechy charakterologiczne, uzdolnienia, cechy osobowości, gusty, zainteresowania, zachowania itd. Wskazane powyżej składowe kompetencje ogólnych użytkownika języka mają wpływ na umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*), czyli zdolność obserwacji nowych zjawisk, podejmowania nad nimi refleksji oraz wykorzystywania uprzednio nabytej wiedzy do tworzenia nowej (ESOKJ, 2003: 98). Odpowiednio rozwinięte kompetencje ogólne stanowią swoistą bazę i „wsparcie” dla językowej kompetencji komunikacyjnej użytkownika języka. To przy pomocy i dzięki *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être* i *savoir-apprendre* uczący się uruchamia kompetencję komunikacyjną. Jak wykazano, umiejętności te są również bardzo ważnym wyznacznikiem poziomu biegłości językowej. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że to w stopniu rozwoju kompetencji ogólnych (wrodzonych i nabytych) zamknięty jest sukces opanowania języka na poziomie „mistrzowskim”. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele i autorzy materiałów dydaktycznych oraz testów certyfikatowych byli świadomi całego wachlarza kompetencji, jakie są przypisywane poziomowi C2, i aby wiedzieli, czego uczyć i co testować.

Literatura

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, 2020, Council of Europe, Strasbourg.
- Cuq J.-P., éd., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.
- Cuq J.-P., Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble.
- van Ek J., 1975, *The Threshold Level*, Council of Europe, Strasbourg.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Robert J.-P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Éditions Ophrys, Paris.

Robert J.-P., Rosen E., 2010, *Dictionnaire pratique du CECR*, Éditions Ophrys, Paris.

IWONA JANOWSKA – PhD, Professor of the Jagiellonian University, Institute of Polish Glottodidactics, Jagiellonian University, Krakow, Poland / dr hab., prof. UJ, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

In her research work, Iwona Janowska studies the application of an action-oriented approach in the learning/teaching of foreign languages, the development of language activities, and didactic planning. She is the author of monographs and articles in the field of general glottodidactics and the didactics of Polish as a foreign language, curricula and didactic materials. Since 2009, he has been the secretary of the State Commission for Certifying the Knowledge of Polish as a Foreign Language.

W pracy badawczej zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w uczeniu się / nauczaniu języków obcych, rozwijaniem działań językowych i planowaniem dydaktycznym. Jest autorką monografii oraz artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej i dydaktyki języka polskiego jako obcego, programów nauczania oraz materiałów dydaktycznych. Od 2009 roku pełni funkcję sekretarza Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

E-mail: iwona.janowska@uj.edu.pl

ANEKS

WYKAZ WSKAŹNIKÓW DLA POZIOMU C2

	WSKAŹNIK dla poziomu C2	KOMENTARZ CEFR 2001 vs 2020
DZIAŁANIA I STRATEGIE RECEPTYWNE		
RECEPCJA USTNA / ROZUMIENIE TEKSTU MÓWIWIONEGO		
Rozumienie wypowiedzi ustnej: ogólny opis umiejętności	TAK	bez zmian
Rozumienie rozmowy między innymi osobami	TAK	nowy wskaźnik
Rozumienie jako słuchacz	TAK	uzupełnienia wskaźnika
Rozumienie ustnych ogłoszeń i instrukcji	NIE (<i>jak C1</i>)	bez zmian
Rozumienie programów nadawanych w mediach (z napisami) oraz nagrań	NIE (<i>jak C1</i>)	bez zmian
RECEPCJA AUDIOWIZUALNA		
Rozumienie programów telewizyjnych, filmów i nagrań wideo	NIE (<i>jak C1</i>)	bez zmian
RECEPCJA PISEMNA / ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO		
Czytanie ze zrozumieniem: ogólny opis umiejętności	TAK	bez zmian
Czytanie i rozumienie korespondencji	TAK	nowy wskaźnik
Czytanie w celu orientacji	NIE (<i>jak B2</i>)	bez zmian
Czytanie w celu informowania się i dyskusowania	TAK	nowy wskaźnik
Czytanie i rozumienie instrukcji	NIE (<i>jak C1</i>)	bez zmian

Czytanie dla przyjemności	TAK	NOWA SKALA
STRATEGIE RECEPCJI		
Rozpoznawanie wskaźówek płynących z wypowiedzi ustnych i pi- semnych oraz tworzenie znaczenia	NIE (<i>jak CI</i>)	bez zmian
DZIAŁANIA I STRATEGIE PRODUKTYWNE		
PRODUKCJA USTNA / WYPOWIEDŹ USTNA		
Wypowiedź ustna: ogólny opis umiejętności	TAK	bez zmian
Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń	TAK	bez zmian
Wypowiedź monologowa: udzielanie informacji	NIE (<i>jak CI</i>)	NOWA SKALA
Wypowiedź monologowa: argumentowanie (w trakcie debaty)	NIE (<i>jak CI</i>)	zmiana wskaźnika
Oświadczenia publiczne	NIE (<i>jak CI</i>)	zmiana wskaźnika
Zwracanie się do publiczności	TAK	bez zmian
PRODUKCJA PISEMNA / WYPOWIEDŹ PISEMNA		
Wypowiedź pisemna: ogólny opis umiejętności	TAK	bez zmian
Pisanie twórcze	TAK	uzupełnienie wskaźnika
Pisanie wypracowań i sprawozdań	TAK	uzupełnienie wskaźników
STRATEGIE PRODUKCJI		
Planowanie wypowiedzi	NIE (<i>jak CI</i>)	zmiana wskaźnika
Kompensacja	TAK	bez zmian
Kontrola i korekta wypowiedzi	TAK	bez zmian

DZIAŁANIA I STRATEGIE INTERAKCYJNE		
INTERAKCJA USTNA		
Interakcja ustna: ogólna ocena umiejętności	TAK	bez zmian
Rozumienie rozmówcy	TAK	bez zmian
Konwersacja	TAK	bez zmian
Dyskusja nieformalna (z przyjaciółmi)	TAK	nowy wskaźnik
Dyskusja formalna i udział w spotkaniach	TAK	uzupełnienie wskaźnika
Rozmowa prowadzona w konkretnym celu	NIE (jak C1)	zmiana wskaźnika
Rozmowy o kupowaniu towarów i o usługach	NIE (jak C1)	zmiana wskaźnika
Wymiana informacji	NIE (jak B2)	bez zmian
Prowadzenie i udzielanie wywiadu	TAK	bez zmian
Korzystanie ze środków telekomunikacji	TAK	NOWA SKALA
INTERAKCJA PISEMNA		
Interakcja pisemna: ogólny opis umiejętności	TAK	nowy wskaźnik
Prowadzenie korespondencji	TAK	nowy wskaźnik
Notatki, wiadomości, formularze	NIE (jak B2)	zmiana wskaźnika
INTERAKCJA ONLINE		
Rozmowa i dyskusja online	TAK	NOWA SKALA
Transakcje i współpraca online w konkretnym celu	TAK	NOWA SKALA
STRATEGIE INTERAKCYJNE		
Zabieranie głosu	NIE (jak C1)	bez zmian

Współpraca (z rozmówcą)	TAK	nowy wskaźnik
Prośba o wyjaśnienie	NIE (jak C1)	zmiana wskaźnika
DZIAŁANIA I STRATEGIE MEDIACYJNE		
Mediacja: ogólny opis umiętności	TAK	NOWA SKALA
MEDIOWANIE TEKSTU		
Ustne lub migowe przekazywanie konkretnych informacji	NIE (jak C1)	NOWA SKALA
Pisemne przekazywanie konkretnych informacji	NIE (jak B2+)	NOWA SKALA
Ustne lub migowe objaśnianie danych	TAK	NOWA SKALA
Pisemne objaśnianie danych	TAK	NOWA SKALA
Ustne lub migowe przetwarzanie tekstu	TAK	NOWA SKALA
Pisemne przetwarzanie tekstu	TAK	NOWA SKALA
Ustne lub migowe tłumaczenie tekstu pisanego	TAK	NOWA SKALA
Pisemne tłumaczenie tekstu pisanego	TAK	NOWA SKALA
Notowanie (wykłady, seminaria, zebrania itd.)	TAK	NOWA SKALA
Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)	NIE (jak C1)	NOWA SKALA
Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)	TAK	NOWA SKALA
MEDIACJA POJĘĆ		
Ułatwianie współpracy i interakcji w grupie	NIE (jak C1)	NOWA SKALA
Współpraca w celu tworzenia znaczenia	TAK	NOWA SKALA
Zarządzanie interakcją	TAK	NOWA SKALA

Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej	TAK	NOWA SKALA
MEDIACJA KOMUNIKACJI		
Tworzenie przestrzeni różnokulturowej	TAK	NOWA SKALA
Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych	TAK	NOWA SKALA
Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień	TAK	NOWA SKALA
STRATEGIE MEDIACYJNE		
Strategie służące wyjaśnianiu nowego pojęcia		
- łączenie z poprzednią wiedzą	TAK	NOWA SKALA
- dostosowywanie języka	TAK	NOWA SKALA
- dzielenie skomplikowanych informacji	TAK	NOWA SKALA
Strategie upraszczania tekstu		
- rozwijanie zwięzłego tekstu	TAK	NOWA SKALA
- skracanie tekstu	TAK	NOWA SKALA
KOMUNIKACYJNE KOMPETENCJE JĘZYKOWE		
KOMPETENCJE LINGWISTYCZNE		
Stosowanie środków językowych: zakres ogólny	TAK	bez zmian
Zakres słownictwa	TAK	bez zmian
Poprawność gramatyczna	TAK	bez zmian
Poprawność leksykalna	TAK	bez zmian
Poprawność fonologiczna	TAK	nowe wskaźniki
Poprawność ortograficzna	TAK	bez zmian

KOMPETENCJE SOCJOLINGWISTYCZNE		
Stosowność socjolingwistyczna	TAK	uzupełnienie wskaźników
KOMPETENCJE PRAGMATYCZNE		
Elastyczność	TAK	bez zmian
Zabieranie głosu	NIE (jak C1)	bez zmian
Rozwijanie tematu	TAK	nowy wskaźnik
Spójność (logiczna i gramatyczna) wypowiedzi	TAK	bez zmian
Precyzja wypowiedzi	TAK	bez zmian
Płynność wypowiedzi	TAK	bez zmian
KOMPETENCJA RÓŻNOJEZYZNA I RÓŻNOKULTUROWA		
Wykorzystanie repertuaru różnokulturowego	TAK	NOWA SKALA
Rozumienie różnojęzyczne	NIE (jak B2)	NOWA SKALA
Wykorzystanie repertuaru różnojęzycznego	TAK	NOWA SKALA

Recenzje i sprawozdania
Reviews and reports



Małgorzata Wójcik-Dudek

<https://orcid.org/0000-0001-9032-8875>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Pamięć i... troska

(S.J. Żurek, *Odpamiętywanie polsko-żydowskie.*

Szkice – Studia – Interpretacje, Towarzystwo Naukowe
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II,
Lublin 2021)

Memory and... Care (S.J. Żurek, *The Polish-Jewish de-remembering: Essays – Studies – Interpretations*, Towarzystwo Naukowe
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2021)

Abstract: A review article entitled “Memory and... Care” is an in-depth discussion of the book by Sławomir Jacek Żurek *Odpamiętywanie polsko-żydowskie. Szkice – Studia – Interpretacje* [The Polish-Jewish de-remembering: Essays – Studies – Interpretations] published in 2021 by The Learned Society of the John Paul II Catholic University of Lublin. The said publication by the Lublin-based scholar contains a multi-layered reception of the most recent findings in the field of memory studies, which at the same time purports to utilise them in the process of reading particular literary texts dealing with Polish-Jewish relations. Żurek directs his interpretative endeavour among others at: the poetic dialogue between Franciszka Arnsztajnowa and Józef Czechowicz, the oeuvre of Arnold Šlucki, the particular vision of Poland sustained in texts by Jewish émigré poets, and at the contemporary literary narratives regarding the Shoah, which oftentimes enter into popocultural dialogue with traditional Jewish topoi. The author’s main claim seems to be that more than 30 years of working through memory within the framework of historical, cultural and literary analyses, has not only helped to restore correct proportions of the Polish Jews’ contribution to the Polish culture, but most of all to verify the stereotypes pertaining to the Jews’ relationships with non-Jews. The publication has been commended by scholars focused on studies of Polish-Jewish relations and the memory of the Holocaust, while the present review article is a critical discussion of theses put forward by Żurek.

Keywords: memory studies, Polish-Jewish relations, Shoah, Polish literature in Israel, emigration

Abstrakt: *Pamięć i... troska* to artykuł recenzyjny poświęcony książce Sławomira Jacka Żurka *Odpamiętywanie polsko-żydowskie. Szkice – Studia – Interpretacje*, która ukazała się w roku 2021 nakładem Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Publikacja lubelskiego badacza stanowi wielopłaszczyznowe rozpoznanie najnowszych ustaleń w zakresie *memory studies* oraz próbę zastosowania narzędzi interpretacyjnych do lektury konkretnych tekstów

literackich podejmujących problematykę relacji polsko-żydowskich. W kręgu zainteresowań Żurka pozostają więc m.in.: poetycki dialog między Franciszką Arnsztajnową a Józefem Czechowiczem, twórczość Arnolda Śluckiego, wizja Polski w tekstach żydowskich poetów działających na emigracji czy współczesne narracje literackie o Zagładzie wchodzące częściowo w popkulturowy dialog z tradycyjnymi toposami judajskimi. Autor przekonuje, że od ponad 30 lat praca nad pamięcią w ramach analiz historycznych, kulturoznawczych i literaturoznawczych pomaga nie tylko przywrócić właściwe proporcje wkładowi polskich Żydów w rozwój polskiej kultury, ale przede wszystkim zweryfikować stereotypy dotyczące relacji między Żydami a nie-Żydami. Publikacja została wysoko oceniona przez literaturoznawców skupionych wokół badań nad relacjami polsko-żydowskimi oraz pamięcią o Holokauście, a niniejszy artykuł recenzyjny jest krytycznym omówieniem tez stawianych przez Żurka.

Słowa kluczowe: *memory studies*, relacje polsko-żydowskie, Zagłada, literatura polska w Izraelu, emigracja

Odpamiętywanie polsko-żydowskie. Szkice – Studia – Interpretacje Sławomira Jacka Żurka to publikacja wielopłaszczyznowo uwikłana w semantykę pamięci. Czytam ją jako podjętą przez lubelskiego badacza kolejną próbę przypomnienia, że od ponad 30 lat studia nad pamięcią w zakresie analiz historycznych, kulturoznawczych i literaturoznawczych pomagają nie tylko przywrócić właściwe proporcje wkładowi polskich Żydów w rozwój polskiej kultury, ale przede wszystkim zweryfikować stereotypy dotyczące relacji między Żydami a nie-Żydami. Wydaje się, że Żurek w tej właśnie kwestii od lat proponuje profesjonalną lekturę odpamiętującą wciąż jeszcze nie do końca opisaną przestrzeń.

Czytelnik otrzymuje pokaźny tom złożony z publikowanych już wcześniej artykułów. Zmodyfikowane, uaktualnione oraz interesująco zestawione zyskują jednak nowe sensory. W książce wyodrębnione są cztery obszerne działy. Pierwszy z nich, *Między Arią a Golusem. O literaturze polskiej, żydowskiej i polsko-żydowskiej*, już samym tytułem sygnalizuje ramę czasową przyjętą przez badacza. Obejmuje ona niemal mityczne początki kultury żydowskiej w Polsce nie wprost przywołane przez metaforę Arii – antycznej, żyznej krainy – aż po rok 1939 sygnowany przez Golus – symboliczną nazwę miejsc rozproszenia Żydów. Druga część, *Cztery strony czasu. Wędrówki pisarskie Arnolda Śluckiego*, w całości jest poświęcona dorobkowi tego wybitnego poety. Trzeci segment publikacji, zatytułowany *Dwie ziemie i dwa nieba. Literackie obrazy polsko-izraelskie*, mieści teksty dotyczące twórczości polskich pisarzy w Izraelu, którzy przybywając jeszcze do Palestyny, a potem już do Izraela,

obserwowali różne etapy rozwoju państwowości swej nowej ojczyzny. Monografię zamyka dział *W tekstowym świecie Zagłady. O najnowszej literaturze polskiej*, zawierający szkice poświęcone współczesnym narracjom literackim o Holokauście wchodzącym często w (popkulturowy) dialog z tradycyjnymi toposami judajskimi.

Wydaje się, że głównym bohaterem pierwszej części tomu, zatytułowanej *Między Arią a Golusem. O literaturze polskiej, żydowskiej i polsko-żydowskiej*, jest dywiz. Z jednej strony podkreśla odmiennność polskiego i żydowskiego doświadczania kultury, z drugiej – zaświadcza o istnieniu dyskursu przekraczającego monolog polski oraz monolog żydowski i składającego się na polsko-żydowski dialog. Nieprzypadkowa jest zatem kompozycja publikacji, którą otwiera erudycyjny esej „*Maden Lublin*” (מגן וילברל). *Arnsztajnowa i Czechowicz*. Nie sposób się nie zastanowić nad jego tytułem. To naukowe *credo* lubelskiego badacza wiernego swemu mistrzowi Władysławowi Panasowi, który w *Oku cadyka* zaproponował nieoczywisty sposób lektury przestrzeni pożydowskiego Lublina, a w poezji Józefa Czechowicza dopatrywał się inspiracji kabalistycznych. Żurek tę niełatwą metodę stosuje w brawurowym czytaniu wspólnego tomu poezji Franciszki Arnsztajnowej i Józefa Czechowicza z 1934 roku zatytułowanego *Stare kamienie*.

Można uznać, że zbiór wierszy jest eksperymentem kulturowym, ponieważ Arnsztajnowa spogląda na Lublin jak na przestrzeń polską i chrześcijańską, natomiast Czechowicz w miejskiej tkance dostrzega przede wszystkim obecność tradycji judaistycznej i żydowskiej. Zaproponowana przez oboje poetów niemal „ekumeniczna” lektura miasta pozwala na wyodrębnienie w nim miejsc szczególnie istotnych dla obu kultur. Miejsc, które Żurek – naukowo jako interdyscyplinarny badacz Lublina, a prywatnie jako piewca tego miasta – z pietyzmem porządkuje, przekonująco dowodząc, że do stworzonych przez Arnsztajnową i Czechowicza poetyckich wedut Lublina, jak również jego miniatur można mieć wgląd między innymi dzięki gematrii. To właśnie ta metoda uprawnia badacza do sformułowania odważnej, ale przecież dzięki przejętej od Panasa metodologii jak najbardziej uprawnionej tezy, że „stare kamienie” mają tę samą wartość gematryczną co Magen Dawida

(‘tarcza Dawida’). Według Żurka Magen Dawida, będąca jednocześnie symbolem mesjańskim – sześcioramienną gwiazdą zbudowaną z dwóch zachodzących na siebie trójkątów – oraz tytułem dzieła rabina Szlomo Ibn Zimra mówiącym o mistycznym znaczeniu hebrajskich liter, zmienia tryb lektury wierszy Arnsztajnowej i Czechowicza, o których dzięki gematrii można pomyśleć w kategoriach poetyckiej księgi mesjańskiej. Żurek, dostrzegając geoliteracki potencjał omawianego tomu wierszy, umożliwia bowiem czytelnikowi swoistą geokulturową podróż po Lublinie z poszanowaniem całego skomplikowania, jakie było udziałem ludzi współtworzących tamtejszą polsko-żydowską przestrzeń.

Kolejny tekst, *Cienie żydowskiego Lublina w poezji polskiej XX i XXI wieku*, przypominający już powojenne wiersze o Lublinie, stanowi niejako uzupełnienie eseju *Stare kamienie*. Żurek przywołuje wiersze Jerzego Księskiego, Czesława Dobka, Aleksandra Rozenfelda, Alfreda Marka Wierzbickiego, Jerzego Łobodowskiego, Piotra Kobielskiego-Graumana, Julii Hartwig oraz Ewy Szelburg-Zarembiny. Badacz, analizując wybrane teksty żydowskich oraz nieżydowskich twórców, z powodzeniem odtwarza toposy miasta, które w kontekście Zagłady dopominają się o pamięć.

Artykuł *Żydzi polscy w armii Rzeczypospolitej. „Profile i drobiazgi żołnierskie” Adolfa Rudnickiego* to wnikliwe studium jednego opowiadania – prozatorskiej relacji z miesięcznych rutynowych manewrów odbywanych przez rezerwistów, opowiadania, które porusza problem antysemityzmu, tym razem w polskiej armii. Badaczka w tekście Adolfa Rudnickiego ciekawi krytyczny osąd krzywdzących stereotypów dotyczących wartościowania rezerwistów żydowskiego pochodzenia, które prowadziły do segregacji, poniżania i tolerowania agresji:

W Wojsku Polskim w latach 1918–1939, a więc od zakończenia wojny polsko-bolszewickiej, utrzymywało się, że jak pisze Remigiusz Kasprzycki, „przekonanie, że jednymi z najmniej wartościowych polskich żołnierzy są Żydzi. Pogląd o żydowskiej strachliwości, braku honoru i zdradzie w wojnie 1919–1920 rozpowszechniali zwłaszcza narodowcy” (Żurek, 2021: 51–52).

Wykładnią zjawiska rodzenia się nienawiści, a tym samym bestialskich aktów przemocy, Żurek czyni opowiadanie *Czarodziejka z Kastylii* Szaloma Asza (rozdział *Studium relacji chrześcijańsko-polskich. „Czarodziejka z Kastylii” Szaloma Asza*). Utwór Asza powstał na początku lat 20. XX wieku, kiedy pisarz jako emigrant osiadł już na stałe w Stanach Zjednoczonych. Badacz sugeruje, że tekst mógł być reakcją na rosnące po I wojnie światowej nastroje antyżydowskie czy po prostu antyjudאיistyczną mentalność niemałej części mieszkańców Europy.

Bohaterką opowiadania jest piękna młoda Żydówka, którą chrześcijański malarz wybrał, aby pozowała do obrazu Maryi. Dzieło okazało się nad wyraz udane, a Jeftę, modelkę, która przyczyniła się do sukcesu artysty, przy okazji uznano za wcielenie Madonny. Władze kościelne obawiające się wzrostu nastrojów prożydowskich nakazały ogłosić, że dziewczyna jest czarownicą, która wykorzystując sztuczki szatana, udaje Matkę Boską, a wszystko po to, aby oszukać chrześcijan. Żydówce postawiono zarzut przywłaszczenia twarzy Matki Boskiej, za co miała ją spotkać śmierć przez spalenie.

Choć akcja omawianego utworu toczy się w XVI wieku w Rzymie, a autor z pietyzmem odtwarza topografię miasta z jego *axis mundi* – Campo di Fiori – oraz buduje przerażający fresk polowania na Żydów (utworzenie dzielnicy żydowskiej zwanej gettem, umyślne jej zatopienie wodami Tybru, wymuszanie przemocą konwersji), to pozostaje ono wciąż niepokojąco aktualne, szczególnie w czasie, kiedy piszę te słowa. 11 listopada 2021 roku grupa nacjonalistów w Kaliszu podpaliła kopię Statutu Kaliskiego z 1264 roku nadającego mniejszości żydowskiej wolność osobistą i wyznaniową. Płonący statut jest upiornym, bo rzeczywistym, a nie literackim aktem przemocy, przywołującym na myśl spalenie Jefty. W tym kontekście na pytanie Żurka wieńczące jego artykuł: „Co może dać lektura *Czarodziejki z Kastylii* potencjalnym czytelnikom z grona osób wrogo dziś nastawionym do Żydów...?” (Żurek, 2021: 80) można gorzko odpowiedzieć, że niewiele, zwłaszcza że nasza zdolność do zadawania cierpienia wzrasta wtedy, gdy przestajemy w sobie widzieć konkretnych ludzi, a zaczynamy się nawzajem postrzegać jako symbole zagrażających sił.

Wyborowi języka tworzenia poświęcono rozdział *Języki Żydów polskich. Lingwistyczne dylematy poetów polsko-żydowskich*, w którym zaprezentowano bilans zysków i strat, będący udziałem żydowskich twórców piszących w języku polskim oraz w polszczyźnie wychowanych. Wiersze Eleazara Merchantrauma (*Do mowy żydowskiej*) i Daniela Ihra (*Do polskiej mowy* oraz *Do mowy hebrajskiej*) stały się pretekstem do krótkiego studium charakteryzującego stosunek żydowskich poetów do jidysz, języka polskiego i hebrajskiego. Refleksje dotyczące tych trzech tekstów zostały uzupełnione poezją Romana Brandstaettera, Maurycego Szymła czy Maurycego Schlangera.

Warto podkreślić, że namysł nad językiem, w większości nad polszczyzną, wpisany w przywoływane wiersze, ma synestezyjny charakter. Mowa, słowa, jak przekonują poeci, mają konkretny zapach, najczęściej łączący się z dzieciństwem, przypominający bliski związek tego etapu życia z przyrodą. O podobnej zależności mówi w wywiadzie rzece Irit Amiel, powtarzając, że polszczyzna pachnie bzami, które dobrze zapamiętała z dzieciństwa spędzonego w Częstochowie: „W polskim jestem urodzona, on jest wrodzony. Moje oczy pozostaną na zawsze wierne literom łacińskim” (*Ostatnie fastrygi...*, 2021: 79).

Dwa ostatnie artykuły zamieszczone w pierwszej części publikacji to *Mityczny fenomen Kresów w poezji polsko-żydowskiej* oraz *Poezja polsko-żydowska a dziecko*. Stanowią one interesujący opis dwóch ważnych toposów w polsko-żydowskiej przestrzeni literackiej. I tak, w pierwszym tekście topikę Kresów rozpisano na trzy poetyckie narracje. Według Żurka opowieści o nich oscylują wokół sztetla, Lwowa oraz fenomenu pamięci o utraconej krainie. Badacz, argumentując tę tezę, przypomina wiersze takich twórców, jak Władysław Szlengel, Roman Brandstaetter, Horacy (Hirsz) Safrin, Maurycy Szymel, Stefan Pomer, Ada Eker, Daniel Ihr, Karol Dresdner czy Jakub Lewittes. Drugi z wymienionych artykułów proponuje dwa ujęcia dziecka ze względu na kategorię twórczości. Pierwsze prezentuje figurę dziecka – twórcy polsko-żydowskiego. Taka kreacja, jak przekonuje Żurek, wynika ze świeckiego modelu wychowania propagowanego przez Haskalę i zapowiada zjawisko, które po 1918 roku będzie coraz wyraźniejsze: publikowanie dzieł młodych

ludzi pochodzących najczęściej z zasymilowanych rodzin. Drugie ujęcie przypomina o dziecku jako bohaterze poezji polsko-żydowskiej, będącym albo uczestnikiem żydowskich świąt, albo odbiorcą syjonistycznych przekazów pokładających w najmłodszym pokoleniu nadzieje związane z własnym państwem, albo symbolem zmiany, jaka dokona się w refleksji nad żydostwem.

To ważny rozdział, który jest znakomitym uzupełnieniem rozpoznań dotyczących miejsca oraz roli dziecka w judaizmie poczynionych już przez Wojciecha Kucia (2001). Warto nadmienić, że o ile przestrzeń żydowskiego dzieciństwa podczas Zagłady i po niej jest nieźle opisana, o tyle przedzagładowe dzieciństwo domaga się komentarzy. Joanna Beata Michlic, autorka jednej z ostatnio wydanych książek poświęconych dzieciństwu i Zagładzie, pisze, że zadbała o „pokazanie, że osobiste historie dzieci stanowią istotną część Zagłady i ponadnarodowej historii Żydów po 1945 roku” (Michlic, 2020: 15). W moim odczuciu lubelski badacz wskazuje potrzebę wpisania w ten obszar również okresu przedwojennego.

Kolejny segment *Odpamiętywania polsko-żydowskiego...* skupia się na twórczości Arnolda Śluckiego, o której Żurek ponad 20 lat temu wydał książkę „...lotny trud półlistnienia”. *O motywach judaistycznych w poezji Arnolda Śluckiego*. Tym razem cztery teksty poświęcone poecie urodzonemu w Tyszowcach, spięte tytułem *Cztery strony czasu. Wędrówki pisarskie Arnolda Śluckiego*, badacz rezerwuje na problematykę polsko-żydowską obecną zarówno w twórczości, jak i biografii artysty. Szczególnie interesującym projektem wydaje się propozycja czytania wierszy Śluckiego o Warszawie, gdzie poeta z przerwami spędził niemal 30 lat, w kontekście rytmu, jaki jego życiu nadała historia. Ostatnia część działu poświęconego Śluckiemu dotyczy jego publicystyki uprawianej już w Izraelu na łamach gazety „Nowiny-Kurier”. Żurek wykazuje, że pisarz w niezwykle bogatej twórczości publicystycznej podejmował zagadnienia związane z literaturą hebrajską, jidysz oraz polską. Na temat tej ostatniej wydał najwięcej artykułów, choć z językiem polskim zaznajomił się najpóźniej, dopiero w okresie wojennym, ale na tyle skutecznie, że zaczął w nim tworzyć. Ślucki we wspomnianym czasopiśmie

omawiał na bieżąco pozycje książkowe publikowane w języku polskim w kraju i na emigracji. Intensywnie interesował się współczesną poezją, twórczością Marka Hłaski, ale też Brunona Schulza, Bolesława Leśmiana czy Zuzanny Ginczanki, przy czym w szczególności zwracał uwagę na lirykę skupioną na Zagładzie.

W trzecim segmencie publikacji, zatytułowanym *Dwie ziemie i dwa nieba. Literackie obrazy polsko-izraelskie*, jej autor podkreśla fakt, że jeszcze do niedawna Izrael był istotnym miejscem na mapie literatury polskiej, choć słabo rozpoznany przez literaturoznawców, mimo że przecież powstające tam utwory nie tylko były pisane po polsku, ale często bezpośrednio Polski dotyczyły. Badacz, przywołując teksty poetki spełniające te dwa kryteria, wykazuje, że Polska wpisana w interpretowane liryki jest zarówno miejscem sentymentu (szczególnie u Irit Amiel, Avivy Shavit, Aleksandra Rozenfelda i Łucji Glikzman), jak i resentmentu (również Amiel i Glikzman oraz Jael Shalitt).

Następnym artykułem umieszczonym w dziale *Dwie ziemie, dwa nieba...* jest *Podwójny Mesjasz. „Piotrus” Leo Lipskiego*. Według Żurka podtytuł tej miniopowieści – *Apokryf* – może być dla czytelnika ważną wskazówką interpretacyjną. W historii tytułowego Piotrusia – młodego, ale już niedołązonego mężczyzny, który wystawia się na targu na sprzedaż, aby zostać kupionym przez niesympatyczną kobietę nakazującą mu pilnowanie klozetu od środka – autor dostrzega

wielowymiarową opowieść traktującą o: dwóch Mesjaszach – żydowskim i chrześcijańskim, a zarazem Mesjaszy-kobiecie (Batii) i Mesjaszu-mężczyźnie (Piotrusiu); człowieku i Bogu po Zagładzie, procesie odkupienia w rozumieniu żydowskim i chrześcijańskim; wreszcie – o prawdach ukrytych, niepoddających się łatwo procesowi odczytania (Żurek, 2021: 198).

Niełatwa i oryginalna to interpretacja, szczególnie w kontekście obiegowych opinii towarzyszących książce w Izraelu. Trudno w tym miejscu nie przytoczyć słów Amiel o Leo Lipskim, który podobnie jak ona należał do wspomnianej wyżej wspólnoty pisarzy polsko-żydowskich w Izraelu:

Gościło się go po domach na podwieczorkach, co nie było łatwe, bo bardzo się jąkał i był przez to małowówny. Nigdy nie nauczył się hebrajskiego. Pamiętam, jak przechadzał się po Sderot Rotshild, młody, wychudzony, kulejący i z ręką na temblaku – a jego temblak był zawsze kolorowym krawatem. Jedynej wtedy krążącej tu książki pana Leosia *Piotruś* nie pozwalała nam przeczytać (...) ojciec przyjaciółki ze względu na jej treść erotyczną (*Ostatnie fastrygi...*, 2021: 94–95).

W tekście *Poezja i judaizm. O „Wierszach izraelskich” Anny Frajlich* badacz bierze na warsztat cykl liryków powstałych podczas pobytu poetki w Izraelu w 1991 roku. Żurek już w samym układzie kolejnych poetyckich części dostrzega strukturę dziennika podróży odbywanej przez Annę Frajlich w czasie i przestrzeni. Omawia je więc, zaczynając od południa Izraela (pustynia – I *Na pustyni*), przez jego środek (Jerozolima – II *Jerozolima*, III *Sala dziecięca w muzeum męczeństwa Yad Vashem w Jerozolimie*, IV *Jeszcze raz Jerozolima*), kończąc na terenach na północy kraju (Hajfa i Cezarea – V *Do przyjaciela w Haifie*, VI *Z piosenką tą*, VII *Cezarea*). Analizując osobisty bedeker Frajlich, Żurek dowodzi, że *Wiersze izraelskie*, dotyczące jednocześnie i współczesnego, i starożytnego Izraela, nie są wolne od wspomnień poetki z dzieciństwa oraz młodości spędzonych w Polsce. Tym samym na mityczną, ale i prywatną topografię Izraela zostaje przez Frajlich nałożona siatka kartograficzna Polin.

Artykułem zamykającym trzeci dział publikacji jest *Krytyka literacka na łamach izraelskiego dziennika „Nowiny-Kurier” po roku 1968. Rekonansans*. Aby nie streszczać tego tekstu, świadomie rezygnuję z wnikliwszego opisu jego zawartości. Nie sposób jednak przeoczyć ogromu pracy, jaką wykonał autor, podejmując próbę ukazania bogactwa materiału krytycznoliterackiego ukazującego się w polskojęzycznym dzienniku powołanym do istnienia 16 listopada 1958 roku.

W ostatniej części publikacji, zatytułowanej *W tekstowym świecie Zagłady. O najnowszej literaturze polskiej*, badacz, korzystając z ustaleń Panasa dotyczących obecności topiki judeochrześcijańskiej w kulturze

oraz charakterystyki podstawowych 54 toposów opisujących Zagładę sformułowanych przez Sławomira Buryłę, zgłasza potrzebę uzupełnienia tej długiej listy, ponieważ

Od pewnego czasu mamy do czynienia z nową sytuacją w literaturze o Szoa. Coraz częściej relacje świadków zastępują teksty, których autorami są osoby urodzone po wojnie (...). Nieuchronnie wchodzimy na obszar post-pamięci (...) (Buryła, 2016: 79).

Nie dziwi zatem fakt, że międzynarodowy zespół badawczy działający w latach 2016–2018 w ramach programu „Pamięć Zagłady w polsko- i niemieckojęzycznej literaturze autorek i autorów drugiego oraz trzeciego pokolenia post-Szoa”, do którego należał również Żurek, rozszerzył topikę Zagłady o następujące pojęcia: „Antysemita/Neonaziści”, „Dewaluacja wartości”, „Drugie/trzecie pokolenie”, „Muranów”, „Pogrom”, „Sprawiedliwi”, „Trauma Zagłady”, „Walka o pamięć”, „Żywe trupy/żydowskie zombi”, „Miejsce-po-getcie”. Ale to nie wszystko. Autor *Odpamiętywania polsko-żydowskiego...*, dostrzegając w wydawanej obecnie literaturze polskiej nowe ujęcia pamięci o Zagładzie, wskazuje trzy sposoby tworzenia jej reprezentacji. Zalicza do nich: rekonstrukcję, transfigurację oraz subwersję.

Celem pierwszej z nich jest „odbudowanie, odnowienie, odtworzenie pamięci (...) dokonywane przez autorów drugiego i trzeciego pokolenia (...)” (Żurek, 2021: 239), choć z uwzględnieniem pojęcia zaproponowanego przez Przemysława Czaplińskiego. Katastrofa wsteczna, bo o niej mowa, jest według poznańskiego badacza rozpadem świata, którego świadkowie nie widzieli, gdy się dokonywał, bo nie rozpoznali jego istoty. Co ważne:

Kiedy po jakimś czasie ich potomkowie odzyskują zdolność widzenia i rozumienia, kiedy opracowują środki zaradcze, katastrofa, która już kiedyś nastąpiła, zaczyna dziać się powtórnie – rozprzestrzeniając się we wszystkich kierunkach. Taką katastrofą wsteczną w kulturze polskiej (...) jest Zagłada Żydów (Czapliński, 2015: 37).

W takim ujęciu Zagłady konieczne jest nowe spojrzenie na stosunki polsko-żydowskie, jak bowiem pisze Czapliński, „Katastrofa Zagłady wydarzyła się Polakom, ponieważ wydarzyła się Żydom” (Czapliński, 2015: 52). Jak wiadomo, przełomem w scenach widzenia tych stosunków był esej *Dziedzictwo i odpowiedzialność zbiorowa* Jerzego Jedlickiego opublikowany w 1987 roku w „Res Publice” oraz wstrząsający tekst *Biedni Polacy patrzą na getto* Jana Błońskiego z tego samego roku. Imperatyw krytycznego spojrzenia na świadka uruchamia w drugiej połowie lat 80. XX wieku falę tekstów niejako rekonstruujących Zagładę. Należy tu wymienić utwory Henryka Grynberga, Tadeusza Konwickiego, Jarosława Marka Rymkiewicza, Pawła Huellego czy Piotra Szewca. Kolejną cezurą był rok 2000, kiedy w Polsce po publikacji *Sąsiadów* Jana Tomasa Grossa rozgorzała dyskusja na temat udziału Polaków w Zagładzie, dyskusja, która przyniosła prawdziwy wysyp „post-literatury małych ojczyzn” (Czapliński, 2009a: 162).

Żurek, odwołując się do powyższych ustaleń, wyodrębnia różne typy rekonstrukcji pamięci dochodzące do głosu pod wpływem działania „katastrofy wstecznej”. Wymienia rekonstrukcję memorialną, przywołującą utracony świat. Badacz tego typu praktykę dostrzega w *Cadyku i dziewczynie* Anny Boleckiej, *Włoskich szpilkach* Magdaleny Tulli, *Święcie trąbek* Marty Masady, *Powieści 39,9* Moniki Rakusy, *Nocy żywych Żydów* Igora Ostachowicza czy *Pensjonacie* Piotra Pazińskiego. Z kolei rekonstrukcja antropologiczna rozumiana jako „procesy uczłowieczające i odczłowieczające zachodzące w aktach patrzenia” (Czapliński, 2015: 43–44) jest podejmowana m.in. w *Kieszonkowym atlasie kobiet* Sylwii Chutnik, *Więcej gazu, Kameraden!* Krystiana Piwowarskiego czy *Żydówek nie obsługujemy* Mariusza Sieniewicza. Rekonstrukcja topiczna zmierza natomiast ku refleksji nad przestrzenią, która dotknięta Zagładą opustoszała, aby potem zupełnie zmienić swą funkcję. Takim terenem, na którym dochodzi do paraliżującego uścisku przeszłości ze współczesnością, jest według Żurka Muranów/Warszawa-cmentarz („miejsce-po-getcie”), Auschwitz/Holokaust-muzeum („miejsce-po-lagrze”) oraz żywe trupy/żydowskie zombi-galeria handlowa („miejsce-po-aryjskiej-stronie”), a wymienione toposy wielopoziomowo funkcjonują

w opowiadaniu *Murano* i *Kieszonkowym atlasie kobiet* Chutnik oraz we wspomnianej już *Nocy żywych Żydów* Ostachowicza, *Szumie* Tulli, *Ślicznotce doktora Josefa Zyty* Rudzkiej czy *Utworze o Matce i Ojczyźnie* Bożeny Keff.

Kolejną praktyką stosowaną we współczesnych narracjach o Zagładzie jest transfiguracja rozumiana jako „tekstowe przekształcenie realiów Zagłady i swoiste wpisanie ich do innych wymiarów czasowych oraz przestrzennych” (Żurek, 2021: 271). Według Żurka jest ona kategorią pojemną, obejmującą więcej tekstów niż metonimia zaproponowana przez Martę Cuber (Cuber, 2013). Dlatego też metonimia ze względu na swą „precyzję” okazuje się przydatna jedynie w ograniczonym zakresie. W moim odczuciu spór o terminy nie wydaje się jednak zasadny, choćby dlatego, że śląska badaczka nie dostrzega w metonimii uniwersalnego narzędzia współczesnego mówienia o Zagładzie, a jedynie możliwość, jaką ono daje.

Transfiguracja, jak przekonuje Żurek, sprawia, że teksty odznaczają się dwuwarstwową strukturą znaczeniową: sensem dosłownym tematycznie niezwiązanym z Zagładą oraz sensem ukrytym, odsłaniającym znaczenia „budowane przez topikę Szoah w terażniejszości” (Żurek, 2021: 272). Według niego taka struktura wymaga aktywności czytelnika, który konstruuje Zagładę w „procesie przeniesienia w inny wymiar jej wyobrażonego przeobrażenia” (Żurek, 2021: 272). Opisana przez badacza transfiguracja fabularna (mieszanie porządków czasowych i przestrzennych), która wymaga użycia trzech modeli języka: metaforyzacji, brutalizacji oraz psychologizacji, działa w taki sposób w *Żydówce nie obsługujemy*, *Nocy żywych Żydów*, *Pensjonacie*, *Zmierzchach i porankach* oraz *Bocianach nad powiatem Szewca*. Pytając o stosowność transfiguracji w opowieściach o Zagładzie, Żurek zdaje się na Czaplińskiego, który wyraźnie uspokaja: „Sztuka profanującego zderzenia (...) nie prowadzi do desakralizacji Zagłady, lecz do ponownego jej odzyskania – poprzez odsłonięcie możliwości jej utarty” (Czapliński, 2009b: 212).

Ostatnią z charakteryzowanych przez Żurka strategii współczesnych opowieści o Zagładzie jest subwersja rozumiana jako „prowokacyjny zabieg artystyczny sięgający po przekraczanie tabu, krytykę patosu i kiczu, obnażanie stereotypów oraz popkulturowych klisz” (Żurek, 2021: 291).

Badaczowi szczególnie interesujące wydają się subwersywne obrazy Żydów i Polaków wpisane m.in. w *Noc żywych Żydów*, *Fabrykę muchołapek* Andrzeja Barta czy *Włoskie szpilki*.

Publikację *Odpamiętywanie polsko-żydowskie...* kończy postulat autora, który formułuje najpilniejsze zadania współczesnych literaturoznawców zajmujących się Zagładą. Żurek przekonuje, że niezagospodarowaną przestrzenią badawczą pozostaje komparatystyka pamięci rozumiana jako refleksja nad Zagładowymi narracjami w piśmiennictwie polskim oraz hebrajskim.

Uważam, że takie badania z pewnością są potrzebne, ale i wymagające. Ich realizacja wymaga przecież nie tylko dwujęzycznych naukowców – i to jest wersja optymistyczna, nieuwzględniająca znajomości języka jidysz – lecz także interdyscyplinarnego ujęcia analizowanych zagadnień. Pomimo tych trudności chyba nadszedł właśnie czas na zespolowe, a może lepiej – wspólnotowe – studia nad Zagładą, wspierające dwumyślenie w rytmie Polska/Polin. Aby jednak tak się stało, to w bliskim sąsiedztwie pamięci odmienianej przez wszystkie przypadki powinna pojawić się troska, której domaga się Barbara Engelking:

Jestem za tym, żeby przestać mówić o pamięci, a zacząć mówić o trosce. Trosce o przeszłość. (...) Prawdziwą troskę okazuje przyjaciel, który jest przy nas w chwili rozpacz czy zamętu, trwa w ciszy, będąc bezradny w obliczu naszej żałoby czy cierpienia. (...) Nie uciekać od bólu, towarzyszyć mu, być obecnym (Engelking, 2019).

Kto wie, może nasze stulecie, o którym tak chętnie mówimy w kontekście wszelkiego rodzaju kryzysów, okaże się wiekiem troski.

Literatura

Buryła S., 2016, *Topika Holokaustu. Wstępne rozpoznanie*, w: S. Buryła, *Wokół Zagłady. Szkice o literaturze Holokaustu*, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 49–82.

- Cuber M., 2013, *Metonimie Zagłady. O polskiej prozie lat 1987–2012*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Czapliński P., 2009a, *Prześladowcy, pomocnicy, świadkowie. Zagłada i polska literatura późnej nowoczesności*, w: *Zagłada. Współczesne problemy rozumienia i przedstawiania*, red. P. Czapliński, E. Domańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań, s. 155–182.
- Czapliński P., 2009b, *Zagłada i profanacje*, „Teksty Drugie” 2009, nr 4, s. 199–213.
- Czapliński P., 2015, *Katastrofa wsteczna*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka”, t. 25, s. 37–66.
- Engelking B., 2019, *Przestańmy mówić o pamięci, zacznijmy mówić o trosce*, rozmowa przeprowadzona przez Z. Waślicką-Żmijewską i A. Żmijewskiego, „Krytyka Polityczna”, <https://krytykapolityczna.pl/kultura/historia/waslicka-zmijewski-barbara-engelking-zaglada-wywiad/> [dostęp: 28.10.2019].
- Kuć W., 2001, *Dziecko w judaizmie*, w: *Antropologia religii. Wybór esejów*, T. 2, wybór M.S. Ziółkowski, Zakład Antropologii Historycznej. Instytut Archeologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 55–71.
- Michlic J.B., 2020, *Piętno Zagłady. Wojenna i powojenna historia oraz pamięć żydowskich dzieci ocalałych w Polsce*, przeł. A. Musiał, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa.
- Ostatnie fastrygi. Irit Amiel w rozmowie z Agnieszką Piśkiewicz-Bornstein*, 2021, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Żurek S.J., 2021, *Odpamiętywanie polsko-żydowskie. Szkice – Studia – Interpretacje*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin.

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK – Doctor Habilitatus, Professor of the University of Silesia in Katowice, Institute of Literary Studies, Faculty of Humanities, University of Silesia in Katowice, Poland / dr hab., prof. UŚ, Instytut Literaturoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Her scholarly interests include literature for children and youth and the didactics of literature. She published the following books: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* [To (with)stand in the vicinity of myth. The functions of mythisation in Tadeusz Nowak's poetry] (Katowice 2007), *Reading (in) the Holocaust. Practices of Postmemory in Recent Polish Literature for Children and Young Adults* (trans. from Polish by Patrycja Poniatońska, 2020), *Po lekcjach*

[*After classes*] (Katowice 2021) and numerous research articles, in addition to having served as a co-editor of scholarly publications on literature for non-adult readers. She is the editor-in-chief of an e-journal *Paidia and Literature* devoted to literature for children and youth.

Jej zainteresowania badawcze dotyczą literatury dla dzieci i młodzieży oraz dydaktyki literatury. Autorka książek: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (Katowice 2007), *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w literaturze polskiej XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (Katowice 2016), *Po lekcjach* (Katowice 2021) oraz wielu artykułów naukowych; współredaktorka publikacji z zakresu literatury dla niedorosłych. Redaktor naczelna elektronicznego czasopisma „Paidia i Literatura” poświęconego literaturze adresowanej do dzieci i młodzieży.

E-mail: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl



Anna Pachowicz

<http://orcid.org/0000-0002-0977-6150>

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie
Tarnów, Polska

System i formy polonistycznej edukacji dzieci polskich uchodźców we Francji w latach 1919–1945 (wybrane zagadnienia)

System and Forms of Polish Language Education
of Children of Polish Refugees in France
between 1919 and 1945 (Selected Issues)

Abstract: The aim of this article is to characterise the system and forms of teaching the Polish language to children of Polish emigrants in France between 1919 and 1945. The time frames are not accidental as they are marked by two important dates. 1919 marks the beginning of economic emigration of Poles to France, which lasted until the outbreak of the Second World War, while 1945 marks the end of the war. The basis for the considerations presented are archival sources collected primarily at the Polish Library in Paris and Polish and French-language publications related to the subject in question. Teaching of the Polish language to children and young people or the continuation of the Polish language education once begun in Poland was an extremely important aspect of maintaining Polish identity and allowed the Polish community to survive the difficult period of emigration. The Polish émigré community strived to ensure that teaching of the mother tongue was conducted systematically, intensively and effectively.

Keywords: Polish emigration in France in the 20th century, teaching the Polish language in France, Polish schools in France

Abstrakt: Celem artykułu jest charakterystyka systemu i form nauczania języka polskiego dzieci polskich emigrantów we Francji w latach 1919–1945. Cezury czasowe nie są przypadkowe – wyznaczają je dwie istotne daty. Rok 1919 to początek emigracji zarobkowej Polaków do Francji trwającej do wybuchu II wojny światowej, a rok 1945 to zakończenie tej wojny. Podstawę materiałową przedstawianych rozważań stanowią źródła archiwalne zgromadzone przede wszystkim w Bibliotece Polskiej w Paryżu oraz publikacje polsko- i francuskojęzyczne odnoszące się do omawianego zagadnienia. Nauka języka polskiego dzieci i młodzieży, bądź kontynuacja rozpoczętej w Polsce edukacji polonistycznej, stanowiła niezwykle ważny aspekt zachowania polskiej tożsamości i pozwalała przetrwać trudny okres emigracji. Polska zbiorowość emigracyjna dążyła do tego, aby nauczanie języka ojczystego było prowadzone systematycznie, intensywnie i skutecznie.

Słowa kluczowe: emigracja polska we Francji w XX wieku, nauczanie języka polskiego we Francji, szkoły polskie we Francji

Historia nauczania języka polskiego we Francji jest związana z emigracją Polaków do tego kraju. Opuszczający Polskę z powodów politycznych i ekonomicznych zawsze zwracali uwagę na organizację nauki języka ojczystego (Miodunka, 2004: 400–401). Możliwość kontynuowania kształcenia w tym zakresie oraz doskonalenia umiejętności porozumiewania się była ważna dla Polaków i ich rodzin decydujących się na wyjazd do Francji.

Głównym celem artykułu jest przedstawienie wybranych aspektów organizacji nauczania języka polskiego na poziomie podstawowym i średnim dzieci i młodzieży z polskiej diaspory we Francji. Tworzenie szkół polskich było charakterystyczne dla polskich zbiorowości emigracyjnych we wszystkich krajach osiedlenia. Głównym zadaniem tych placówek było (i wciąż pozostaje) zapoznanie dzieci i młodzieży z językiem polskim, historią, geografią, a także z dziedzictwem kulturowym.

16 maja 1841 roku utworzono Towarzystwo Wychowania Narodowego Dzieci Wychodźców Polskich, a jego członkowie powołali Radę¹. Z ich inicjatywy początkowo w okresie 1842–1843 działała (jako odrębna) klasa polska we francuskiej szkole w Châtillon koło Paryża². Od 1 stycznia 1844 roku funkcjonowała już przy ulicy Fosses-St.-Jacques 22 w Paryżu, po kilku miesiącach przeniesiono ją najpierw do budynku przy Boulevard de Batignolles 56, a następnie przy ulicy Lamandé. Program placówki był zbieżny z programem szkół francuskich i uwzględniał treści dotyczące języka, kultury i historii Polski. Przy szkole otwarto również bibliotekę gromadzącą różne publikacje oraz archiwalia emigracyjne (Gogolewski, 1998: 71; Dopierała, 2005: 47–48).

¹ W jej składzie znaleźli się m.in. Seweryn Gałęzowski, Alojzy Biernacki czy Adam Mickiewicz (Janowska, 1959; Gruss, 1962; Dzwonkowski, 1981; Wilkoń, 1992; Miodunka, 2004: 400–401; Pugacewicz, 2017).

² W Nancy i w Orléan w pierwszej połowie lat 30. XIX wieku działały także polskie szkoły, jednak z powodu problemów finansowych zamknięto je około 1840 roku (Jełowicki, 1836: 63; Gardin 2022: 3–4).

Edukacja w latach 1919–1939

Dnia 3 września 1919 roku podpisano polsko-francuską konwencję, na podstawie której w kolejnych latach Polacy mogli wyjeżdżać do Francji i podejmować tam pracę (*Konwencja...*, Dz.U. RP 1920, nr 41, poz. 246). Jednak w dokumencie tym nie poruszano spraw oświatowych³. Problem ten strona polska wysunęła na początku lat 20. XX wieku, zwracając się do największej organizacji pracowniczej – Centralnego Komitetu Kopalń Węgla Francji (Comité Central des Houillères de France) – której przewodniczący Henri de Peyerimhoff podjął odpowiednie działania i zwrócił się do francuskiego ministra spraw zagranicznych w tej sprawie⁴. Ostatecznie wyrażono zgodę na zorganizowanie nauki w języku polskim dla dzieci polskich robotników, wszak z zastrzeżeniem, że w szkołach prywatnych wychowawcą ma być nauczyciel narodowości francuskiej, a większość zajęć ma odbywać się również w języku francuskim. De Peyerimhoff wystosował specjalne pismo do kierowników kopalń z prośbą o poinformowanie Polaków, że istnieje możliwość wysłania dzieci na lekcje języka polskiego i innych przedmiotów wykładanych w tym języku. Od 1922 roku w szkołach zaczęto zatrudniać polskich nauczycieli nazywanych w języku francuskim *moniteurs et monitrices de polonais* (Pairault, 1926).

W 1924 roku kwestię tę strona polska podjęła także podczas obrad Polsko-Francuskiej Komisji Doradczej, która zajmowała się całokształtem spraw emigracyjnych. Na czele polskiej delegacji stanął minister pracy i opieki społecznej Franciszek Sokal, a francuską kierował

³ Mimo że francuska ustawa szkolna z 30 października 1886 roku zezwalała na otwarcie szkół zagranicznych (*Loi du 30 octobre 1886...*). AAN, Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Departament Konsularny. Wydział Emigracyjny, sygn. 9886.

⁴ Minister spraw zagranicznych Raymond Poincaré przekazał stronie polskiej, że ta sprawa powinna zostać rozpatrzona przez okręgowych inspektorów szkolnych. AAN, Comité Central des Houillères de France. Okólniki, sygn. 666.

De Peyerimhoff. Dnia 17 kwietnia 1924 roku podpisano umowę określającą zasady organizowania nauki w języku polskim oraz zatrudniania polskich nauczycieli. Nauczanie polszczyzny miało odbywać się w szkołach prywatnych w tych miejscach, gdzie liczba dzieci przekraczała 65; w języku polskim wykładano również historię i geografę, a inne przedmioty w języku francuskim⁵. Z inicjatywy rodziców realizowano też tzw. kursy czwartkowe, w trakcie których podczas dni wolnych od zajęć szkolnych dzieci uczyły się języka ojczystego i zdobywały wiedzę o Polsce.

Należy również wspomnieć o możliwości uczenia się języka polskiego na poziomie uniwersyteckim. Studia polonistyczne były dostępne od 1917 roku w Narodowym Instytucie Języków i Kultur Orientalnych (Institut National des Langues et Civilisations Orientales – INALCO), od 1927 roku na Uniwersytecie w Lille; lektoraaty języka polskiego prowadzono także w Paryżu, Lille, Strasburgu, Nancy, Lyonie, Montpellier i Tuluzie (Siatkowska-Callebat, 2014: 194–195; Gardin 2022: 6).

Edukacja w latach 1939–1945

Kiedy po rozpoczęciu II wojny światowej do Francji przybywały kolejne grupy Polaków (nie tylko żołnierze zasilający szeregi tworzącej się armii, lecz także osoby cywilne), jedną ze spraw, która wymagała przyjęcia pewnych ustaleń, była organizacja nauki języka polskiego. Uchodźstwo polskie tego okresu było zróżnicowane pod wieloma względami (m.in. finansowym, wiekowym czy zawodowym). Tylko nieliczni utrzymywali się sami. Wszystkich pozostałych pomocą obejmował od 1939 roku Polski Czerwony Krzyż (PCK)⁶, potem od

⁵ Albo jako nadobowiązkowe godziny – język polski, historia, geografia – w szkole francuskiej po południu lub w dni wolne od nauki (*L'accord Sokal...*, 2003, s. 173–174).

⁶ Instytut Polski i Muzeum gen. W. Sikorskiego w Londynie, PRM-K 6, Pismo Za-

1941 roku Towarzystwo Opieki nad Polakami we Francji (TOPF), od 1944 roku ponownie Polski Czerwony Krzyż⁷. PCK wypracował m.in. formy opieki tzw. otwartej, zamkniętej (w sieci schronisk polskich), nad kombatantami, inwalidami, a także wspierał działania w sferze edukacji i kultury. W tym obszarze do współpracy przyłączyła się polska Young Men's Christian Association (YMCA) i Związek Polaków we Francji (ZPF). Doskwierający wówczas problem dotyczył przede wszystkim niewielkich środków finansowych przekazywanych na prowadzenie tej aktywności.

Edukacja dzieci i młodzieży stanowiła ważny aspekt działalności PCK i TOPF. Rodziny dzieci uczęszczających do szkół francuskich mogły liczyć na wsparcie finansowe w postaci specjalnych zapomóg na opłacenie kosztów nauki. W schroniskach starano się organizować własne kursy: języka polskiego oraz wiedzy o Polsce dla wszystkich chętnych, również dla osób z tzw. starej emigracji. Działalność kulturalno-oświatowa ZPF obejmowała cztery główne obszary: organizację wychowania przedszkolnego (w takich miastach, jak: Lyon, Saint-Étienne, Commentry, Alès, Tuluza), kursów języka polskiego (tzw. kursów czwartkowych⁸) oraz kolonii letnich i oświaty pozaszkolnej (czyli bibliotek, zespołów teatralnych, artystycznych, muzycznych itp.). Z kolei w czasie wojny na terenie okupowanej przez wojska niemieckie Francji przy szkołach

rzędu Głównego PCK w Vichy do Zarządu Głównego PCK w Londynie z dnia 18 września 1940 r., k. 28.

⁷ Organizacje te w miarę możliwości starały się zapewnić Polakom pomoc, która docierała do strefy okupowanej (w mniejszym zakresie) i nieokupowanej (Zabiełło, 1967: 48–54; Pachowicz, 2010: 192–193).

⁸ Obok nauczania przedmiotów polskich jeszcze kilkanaście lat przed wybuchem wojny stanowiły one jedynie zastępczą formę nauczania, ponieważ z powodu różnorodnych przyczyn, np. ograniczeń etatów czy braku zgody administracyjnych władz francuskich, w wielu ośrodkach polskich nie mogły zostać zorganizowane. BPP, AMB sygn. tym. 11, Materiały do działalności oświatowej ze spuścizny M. Biesiekierskiego. Wyciąg z raportu Konsulatu Gen. R.P. w Lille z dnia 13 III 1940 r., k. 1-2 (teka niepaginowana, numeracja w obrębie dokumentu).

francuskich prowadzono kursy polskie i kursy czwartkowe, których formy i metody dostosowano do ówczesnych warunków politycznych.

Największy problem w edukacji stanowił brak wykwalifikowanych nauczycieli oraz odpowiednich pomocy naukowych (np. książek czy map). Był on szczególnie widoczny w nauczaniu języka polskiego, dlatego też dla uczestników kursów wydano *Wpisy dla klasy 5 szkoły powszechnej*, opracowano m.in. podręcznik do gramatyki polskiej, natomiast nie opublikowano elementarza ze względu na wspomniany brak środków finansowych (Pachowicz, 2013: 298)⁹.

PCK, a następnie TOPF, kierował propozycje oświatowe do wszystkich Polaków, na różnych etapach nauczania, od dzieci poprzez młodzież do osób dorosłych, mimo że zróżnicowanie wiekowe utrudniało pracę (Pachowicz, 2013: 54). Dla korzystających z tzw. opieki zamkniętej najmłodszych pensjonariuszy (w wieku przedszkolnym) w schroniskach polskich organizowano zajęcia, jeśli w tym samym ośrodku przebywała osoba mogąca je prowadzić. Na poziomie szkoły powszechnej lub w niższych klasach szkoły średniej przyjęto zasady kształcenia obowiązujące w szkołach francuskich. Rodziny posiadające dzieci w takim wieku zazwyczaj umieszczano w placówkach w miejscowościach, w których funkcjonowały odpowiednie szkoły. Jednocześnie dla tych dzieci w schroniskach realizowano kursy języka francuskiego oraz geografii, historii i wiedzy współczesnej dotyczącej państwa polskiego. Zajęcia te prowadzili nauczyciele albo osoby posiadające odpowiednie kwalifikacje.

Od marca 1942 roku lekcje języka polskiego (historii i geografii państwa polskiego) dla najmłodszych odbywały się raz w tygodniu

⁹ Z tego względu członkowie ZPF sami wykonali np. nadbitkę mapy Polski, którą później wykorzystywali jako pomoc naukową. BPP, ZFP, ZSAK sygn. 1164, k. 22-24; BPP, AMB sygn. tym. 8, Prace M. Biesiekierskiego związane z działalnością opiekuńczą. Okres III od września 1941 r. do 30 kwietnia 1944 r., k. 41 (teka niepaginowana, numeracja w obrębie dokumentu); BPP, ZFP, ZSAK sygn. 1164, Informacja o likwidacji Biur Polskich przesyłana do Komitetów Towarzystw Miejskowych dnia 28 stycznia 1942 r., k. 14; Wierzbiański, 1946: 38.

w schroniskach polskich. Koordynacją tych działań zajmowali się Delegaci Okręgowi. Oprócz tego przygotowywano pogadanki dla starszych z zakresu wiedzy o Polsce i świecie. Równocześnie prowadzono także regularną naukę języka francuskiego i wiedzy o Francji, głównie w tych placówkach, w których przebywało ponad 20 uczniów; zatrudniano tam nauczyciela i dzieciom w jednakowym wieku zapewniano naukę¹⁰.

Nauczanie polszczyzny trwało cały rok, z wyjątkiem niedziel, świąt oraz miesiąca lipca. Kiedy w sierpniu szkoła francuska była nieczynna, nauczyciele sami organizowali dzieciom czas: prowadzili zajęcia harcerskie, wycieczki oraz lekcje języka, historii i geografii Polski (Pachowicz, 2013: 298). Była to także okazja do pogłębiania wiedzy polonistycznej (np. przez czytanie książek i czasopism polskich¹¹) oraz historycznej (m.in. przez organizację skromnych obchodów rocznic narodowych, np. Święta Żołnierza przypadającego na dzień 15 sierpnia, w rocznicę zwycięstwa Polski nad Rosją w bitwie warszawskiej).

Problemy ze znajomością języka francuskiego, a ponadto różnice w programach szkół polskich i francuskich, utrudniały naukę uczniom w wyższych klasach. Dlatego też strona polska zdecydowała się powołać placówkę, działającą na podstawie zezwolenia udzielonego jeszcze w 1939 roku. W miejscowości Villard-de-Lans, oddalonej 34 km od Grenoble, 18 października 1940 roku otwarto Gimnazjum i Liceum im. Cypriana K. Norwida. Kształcenie odbywało się w języku polskim, w klasach o profilu humanistycznym i matematyczno-fizycznym, program nauczania oparto na wytycznych polskich z uwzględnieniem wymogów francuskich. Każdy przedmiot kończył się egzaminem, a uzyskanie pozytywnej oceny pozwalało na przystąpienie do egzaminu maturalnego. Francuskie władze uznawały go za równorzędny maturze francuskiej i umożliwiającą

¹⁰ BPP, TOPF, ZSAK sygn. 1163, Pismo J. Jakubowskiego do Delegatów Okręgowych TOPF z dnia 2 III 1942, k. 48.

¹¹ Np. pismo „Polskie Pachole” wydawane z pomocą krajowego ZNP oraz Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia publicznego, drukowane w Lens w drukarni „Narodowca”.

cy podjęcie studiów wyższych (Pachowicz, 2013: 299)¹². Dyrektorem placówki został prof. Zygmunt Lubicz-Zaleski. Dzięki jego zaangażowaniu udało się również uzyskać prawo studiowania dla młodzieży polskiej.

PCK powołał 21 marca 1941 roku Patronat Młodzieży Akademickiej (PMA). Jego zadaniem było rozwiązywanie wszelkich trudności i problemów, jakie mogły pojawić się w środowisku młodzieży, konsultowanie wyboru kierunku studiów, organizowanie kursów języka francuskiego, dostarczanie pomocy naukowych, utrzymywanie kontaktu z władzami uniwersyteckimi oraz wybór młodzieży przy kwalifikowaniu jej do pomocy PCK. PMA kierował Józef Kożuchowski, a wraz z nim pracował opiekun uniwersytecki Wacław Godlewski.

Podsumowanie

Nauczanie języka polskiego we Francji było ważne dla polskiej zbiorowości emigracyjnej, zwłaszcza na początku XX wieku. Po powrocie do Polski dzieci mogły kontynuować naukę bez konieczności nadrabiania zaległości. Dla młodzieży i dorosłych kontakt z językiem, a dzięki temu z kulturą oraz historią Polski, umożliwiał przetrwanie trudnego okresu emigracji, ponieważ nie wszyscy Polacy szybko aklimatyzowali się we Francji. Nauka języka ojczystego była równie ważna dla grupy emigrantów wojennych z 1939 roku; władze PCK i TOPF postulowały, aby prowadzić ją systematycznie, intensywnie i skutecznie.

¹² Powszechnie w tym czasie brakowało podręczników, problem ten starano się rozwiązać poprzez wydawanie skryptów. Nauczyciele realizowali ustalony program nauczania, ale zakres materiału niejednokrotnie poszerzali (Pachowicz, 2020: 67–70). BPP, AMB sygn. tym. 8, Prace M. Biesiekierskiego związane z działalnością opiekuńczą. Okres III od września 1941 r. do 30 kwietnia 1944 r., k. 20 (teka niepaginowana, numeracja w obrębie dokumentu). Więcej na temat funkcjonowania gimnazjum i liceum w następujących publikacjach: Kalinowski, 1970; Obidniak, Wędrychowski, 1983; Łepkowski, 1990; Grabowski, 2007.

Bibliografia

Dokumenty nieopublikowane

Archiwum Akt Nowych (AAN)

Comité Central des Houillères de France. Okólniki, sygn. 666.

Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Departament Konsularny. Wydział Emigracyjny, sygn. 9886.

Biblioteka Polska w Paryżu (BPP)

BPP, AMB sygn. tym. 8, Prace M. Biesiekierskiego związane z działalnością opiekuńczą. Okres III od września 1941 r. do 30 kwietnia 1944 r., k. 20, 41 (teka niepaginowana, numeracja w obrębie dokumentu).

BPP, AMB sygn. tym. 11, Materiały do działalności oświatowej ze spuścizny M. Biesiekierskiego. Wyciąg z raportu Konsulatu Gen. R.P. w Lille z dnia 13 III 1940 r., k. 1-2 (teka niepaginowana, numeracja w obrębie dokumentu).

BPP, TOPF, ZSAK sygn. 1163, Pismo J. Jakubowskiego do Delegatów Okręgowych TOPF z dnia 2 III 1942, k. 48.

BPP, ZFP, ZSAK sygn. 1164, Informacja o likwidacji Biur Polskich przesyłana do Komitetów Towarzystw Miejskowych dnia 28 stycznia 1942 r., k. 14.

BPP, ZFP, ZSAK sygn. 1164, Praca kulturalno-oświatowa, k. 22-24.

Instytut Polski i Muzeum gen. W. Sikorskiego w Londynie

PRM-K 6, Pismo Zarządu Głównego PCK w Vichy do Zarządu Głównego PCK w Londynie z dnia 18 września 1940 r., k. 28.

Opracowania

Dopierała K., 2005, *Szkoła Narodowa Polska w Paryżu*, w: *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. 5: S-Ż, red. K. Dopierała, Oficyna Wydawnicza Kucharski, Toruń, s. 47-48.

Dzwonkowski R., 1981, *Szkolnictwo polskie we Francji w czasie II wojny światowej 1939-1945*, „Studia Polonijne”, t. 4, s. 188-199.

- Gardin P., 2022, *Dziedzictwo Stanisława Leszczyńskiego. O nauczaniu języka i kultury polskiej w Nancy – historia, wyzwania, zagrożenia*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (29), s. 1–18.
- Gogolewski E., 1998, *Szkolnictwo polskie we Francji (1833–1990)*, przeł. S. Kaufman, J. Łukasiewicz, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław.
- Grabowski H., 2007, *Les Villardien*, b.n.w., Gif-sur-Yvette.
- Gruss N., 1962, *Szkoła Polska w Paryżu*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Janowska H., 1959, *Szkolnictwo polskie we Francji w latach 1919–1939*, b.n.w., Warszawa.
- Jełowicki A., 1836, *Rocznik Emigracji Polskiej. Pismo polityce i literaturze narodowej poświęcone*, b.n.w., Paryż.
- Kalinowski P., 1970, *Emigracja polska we Francji w służbie dla Polski i dla Francji 1939–1945*, Księgarnia Polska, Paryż.
- Konwencja w przedmiocie emigracji i imigracji, zawarta pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Rzeczpospolitą Francuską dnia 3 IX 1919 r.*, Dz.U. RP 1920, nr 41, poz. 246.
- L'accord Sokal – Peyerimhoff sur l'enseignement du polonais dans les écoles française (1924)*, 2003, in: J. Ponty, *L'immigration dans les textes France 1789–2002*, Belin, Paris, s. 173–174.
- Loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire*. Journal officiel de la République française. Lois et décrets 31 octobre 1886, no 296.
- Łepkowski T., 1990, *Wolna szkoła polska w okupowanej Francji. Historia Gimnazjum i Liceum im. Cypriana Norwida w Villard-de-Lans, 1940–1946*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Miodunka W.T., 2004, *Nauczanie języka polskiego w świecie*, w: *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. 3: K–O, red. K. Dopierała, Oficyna Wydawnicza Kucharski, Toruń, s. 400–401.
- Obidniak K., Wędrychowski J., 1983, *Goście Hotelu Du Parc*, Wydawnictwo Łódzkie, Villard de Lans.
- Pachowicz A., 2010, *Komitet Ministrów dla Spraw Kraju 1939–1945*, Wydawnictwo DiG, Warszawa.
- Pachowicz A., 2013, *Towarzystwo Opieki nad Polakami we Francji 1941–1944*, Oficyna Wydawnicza Kucharski, Toruń.
- Pachowicz A., 2020, *Książka w edukacji młodzieży polskiej w gimnazjum i liceum w Villard-de-Lans w okresie II wojny światowej*, w: *Między książką a literaturą. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor dr hab. Teresie Wilkoń z okazji 45-lecia pracy nauko-*

wej i dydaktycznej, red. K. Tałuc, M. Nadolna-Tłuczykont, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2020, s. 67–79.

Pairault A., 1926, *L'immigration organisée et l'emploi de la main-d'oeuvre étrangère en France*, Les Presses universitaires de France, Paris.

Pugaczewicz I., 2017, *Batignolles 1842–1874. Edukacja Wielkiej Emigracji*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.

Siatkowska-Callebat K., 2014, *L'histoire de l'enseignement du polonais en France*, in: *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, dir. L. Kolankiewicz, A. Zieniewicz, Centre de civilisation polonaise, Polonicum, Centre d'enseignement de polonais langue étrangère, Paris–Varsovie, s. 192–204.

Wierzbiański B., 1946, *Polonia zagraniczna w latach 1939–1946*, Wydawnictwo Światowego Związku Polaków z Zagranicy, Londyn.

Wilkoń A., 1992, *150 lat Szkoły Polskiej w Paryżu (1842–1992)*, École Polonaise, Paryż.

Zabiełło S., 1967, *Na posterunku we Francji*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

ANNA PACHOWICZ – PhD, Associate Professor, Faculty of Administration and Economics, Academy of Applied Sciences in Tarnów, Tarnów, Poland / dr hab., prof. Uczelni, Wydział Administracyjno-Ekonomiczny, Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie, Tarnów, Polska.

Anna Pachowicz is a graduate of master's and doctoral studies at the Faculty of History of the Jagiellonian University and postgraduate studies in journalism at the Pontifical University of John Paul II in Cracow; doctor of Humanities in History (2006); currently employed as a University Professor at the Faculty of Administration and Economics at the Academy of Applied Sciences in Tarnów; the head of the Department of Administration. Her research interests include the history of Poland in the 20th century, especially the period of World War II, with particular emphasis on the history of Polish wartime emigration in France and England, as well as the history of the region, primarily the Tarnów area.

Absolwentka stacjonarnych studiów magisterskich i doktoranckich na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz podyplomowych studiów dziennikarskich na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie. Doktor nauk humanistycznych w zakresie historii (2006); obecnie zatrudniona na stanowisku profesora Uczelni na Wydziale Administracyjno-Ekonomicznym Akademii Nauk

Stosowanych w Tarnowie. Kierownik Katedry Administracji. Jej zainteresowania naukowe obejmują historię Polski XX wieku, a zwłaszcza okres II wojny światowej, ze szczególnym uwzględnieniem dziejów polskiej emigracji wojennej we Francji i Anglii, a także historię regionu, przede wszystkim ziemi tarnowskiej.

E-mail: a_pachowicz@anstar.edu.pl



INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

CEJSH

ERIHPLUS

EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

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



Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9844



9 772353 984207

24

Więcej o książce

