

POSTSCRIPTUM
POLONISTYCZNE

POSTSCRIPTUM

POLONISTYCZNE

2019 • 2 (24)

Redakcja

ROMUALD CUDAK – redaktor naczelny
JOLANTA TAMBOR – zastępca redaktora naczelnego
ALEKSANDRA ACHELNIK, MAGDALENA BAŃ,
IVANA DOBROTOVÁ (Republika Czeska), LI YINAN (Chiny),
MARCIN MACIOŁEK, AGNIESZKA MADEJA, AGNIESZKA NĘCKA,
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA, POSPISZIL-HOFMAŃSKA,
ANNA SYNORADZKA-DEMADRE (Francja)
MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA – sekretarz redakcji

Rada Programowa

KALINA BACHNEWA Sofia, JERZY BARTMIŃSKI Lublin,
ANNA DĄBROWSKA Wrocław, MARIA DELAPERRIÈRE Paryż,
KATARZYNA DZIWIŁEK Seattle, ELWIRA GROSSMAN Glasgow,
KRIS VAN HEUCKELOM Leuven, MAŁGORZATA KITA Katowice,
AŁŁA KOŻYNOWA Mińsk, LUIGI MARINELLI Rzym,
MICHAŁ MASŁOWSKI Paryż, GERHARD MEISER Halle,
WŁADYSŁAW T. MIODUNKA Kraków, LÁSZLÓ K. NAGY Debreczyn,
ALEKSANDER NAWARECKI Katowice, WACŁAW M. OSADNIK Edmonton,
KAZIMIERZ OŻÓG Rzeszów, ANNA MAŁGORZATA PACKALÉN PARKMAN Uppsala,
MARIE SOBOTKOVÁ Olomuniec, TAMARA TROJANOWSKA Toronto,
MARIA WOJTAK Lublin

Pismo krajowych i zagranicznych polonistów

POSTSCRIPTUM **PO L O N I S T Y C Z N E**

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 stronie internetowej;

www.postscriptum.us.edu.pl.

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna,
ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl

Czasopismo objęte programem
Wsparcie dla Czasopism Naukowych

Redaktorki numeru
WIOLETTA HAJDUK-GAWRON, MAGDALENA OCHWAT

Redakcja językowa
KAROLINA GRABOŃ
MAŁGORZATA SMERECZNIK

Projekt okładki, layout i łamanie
MAREK FRANCIK

Publikacja sfinansowana ze środków
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO W KATOWICACH

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



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

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

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

ISSN 2353-9844

Spis treści

WIOLETTA HAJDUK-GAWRON, MAGDALENA OCHWAT: Migracje i ich konsekwencje. Prescriptum	9
Wprowadzenie. Gościnność wobec przybyszy	15
TADEUSZ SŁAWEK: <i>Syreni głos morza</i> . Homera pięć lekcji uczciwości	17
Spotkania – rozpoznania – dialog	29
MALGORZATA WÓJCIK-DUDEK: <i>Homo migrans</i> . Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii	31
MAGDALENA OCHWAT: Klimat – konflikty – migracje. Scenariusze przeszłości	51
KRZYSZTOF KOC: Tacy sami, ale inni... O prawach człowieka na lekcjach języka polskiego	73
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA: „Okręt ludzi szczęśliwych...” – czyli o pielgrzymowaniu i migracji w relacji podróźnej Hanny Mortkowicz	85
PIOTR JAKUBOWSKI: Wracamy, skąd przyszliśmy – czyli o pewnej próbie telewizyjnej odpowiedzi na tak zwany kryzys uchodźczy i niepokoje społeczne z nim związane	107
KRIS VAN HEUCKELOM: <i>W Holandii stoi dom</i> . Przedstawienie polskich imigrantów we współczesnym kinie holenderskim	131
Pogranicza kulturowe	157
PIOTR GARNCAREK: Białoruskie i ukraińskie identyfikacje kultury polskiej	159
GRAZYNA ZARZYCKA: Mechanizmy interkulturowych zdarzeń komunikacyjnych, w których dochodzi do zagrożenia twarzy	171

EWA LIPIŃSKA: Język polonijny czy języki polonijne?	189
OLGA PAVLIUK: Mozaika etniczna Ukrainy południowo-wschodniej – wzmianka historyczna i stan obecny na przykładzie Zaporoskiego Przyazowia	205
MICHAŁ HANCZAKOWSKI: Czescy emigranci i ich wpływ na polską kulturę przelomu XVI i XVII wieku na przykładzie rodziny Rybińskich i Jana Łasickiego	215
Doświadczenia transkulturowości w edukacji	233
IRENA CHAWRILSKA: Transmedialność jako transkulturowe doświadczenie ucznia	235
WIOLETTA HAJDUK-GAWRON: Sfera linguakultury jako niezbędny element integracji	247
AGNIESZKA TAMBOR: Film jako narzędzie pomocnicze w procesie adaptacji migrantów – imigrantów i uchodźców	259
Varia	273
ANNA SERETNY: Cudzoziemcy w świecie słów, czyli <i>Wielki słownik języka polskiego PAN</i> w perspektywie glottodydaktycznej	275
MARIA WACŁAWEK, MARIA WTORKOWSKA: Słoweniec jako wieczny student i nie tylko – wycinek z polsko-słoweńskich badań ankietowych	289
Sprawozdania	307
AGNIESZKA TAMBOR: Sprawozdanie z projektu <i>Wsparcie integracji cudzoziemców w województwie śląskim</i>	309
Noty o autorach	317


Contents

WIOLETTA HAJDUK-GAWRON, MAGDALENA OCHWAT: Migrations and their consequences. Prescriptum	9
Introduction – hospitality towards newcomers	15
TADEUSZ SŁAWEK: <i>Siren song of the sea</i> . Five lessons in honesty by Homer ...	17
Encounters – recognitions – dialogue	29
MALGORZATA WÓJCIK-DUDEK: <i>Homo migrans</i> . The place of literature for children and young people in empathy education	31
MAGDALENA OCHWAT: Climate – conflicts – migrations. Scenarios for the future	51
KRZYSZTOF KOC: The same, but different... About human rights in Polish classes	73
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA: “A ship of happy people...” – on pilgrimages and migrations in a travel report by Hanna Mortkowicz	85
PIOTR JAKUBOWSKI: We’re going back to where we came from – on a certain attempt made by television to respond the so-called refugee crisis and the social unrest associated with it	107
KRIS VAN HEUCKELOM: <i>In Holland There is a House</i> . The Representation of Polish Immigrants in Contemporary Dutch Film	131
Cultural borderlands	157
PIOTR GARNCAREK: Belarusian and Ukrainian identifications of Polish culture	159
GRAŻYNA ZARZYCKA: Mechanisms of face-threatening intercultural communicative events	171
EWA LIPIŃSKA: Polish diaspora language or Polish diaspora languages? ...	189

OLGA PAVLIUK: The ethnic mosaic of south-eastern Ukraine – historical note and the current situation using the example of the Zaporizhia Pre-Azov area	205
MICHAŁ HANCZAKOWSKI: Czech emigrants and their influence on Polish culture of the late 16 th / early 17 th century using the examples of the Rybiński family and of Jan Łasicki	215
Experiences of transculturalism in education	233
IRENA CHAWRILSKA: Transmediality as a transcultural experience of students	235
WIOLETTA HAJDUK-GAWRON: The lingua-cultural sphere as an essential element of integration	247
AGNIESZKA TAMBOR: Film as a tool to assist in the process of adaptation of migrants – immigrants and refugees	259
Miscellany	273
ANNA SERETNY: Foreigners in the world of words, or the <i>Polish Academy of Sciences Great Dictionary of Polish</i> from the point of view of glottodidactics	275
MARIA WACŁAWEK, MARIA WTORKOWSKA: Slovenians as eternal students and not only – excerpt from a Polish-Slovenian survey	289
Reports	307
AGNIESZKA TAMBOR: Report on the project <i>Supporting integration of foreigners in the Silesian Voivodeship</i>	309
About the Authors	317



WIOLETTA HAJDUK-GAWRON

 <https://orcid.org/0000-0001-6978-127X>

Hankuk University of Foreign Studies
Seul

MAGDALENA OCHWAT

 <https://orcid.org/0000-0002-0178-165X>

Uniwersytet Śląski
Katowice

Migracje i ich konsekwencje. Prescriptum

W czasie gdy Parlament Europejski odrzucił rezolucję zobowiązującą kraje Unii Europejskiej do sprawniejszego poszukiwania i ratowania uchodźców oraz imigrantów na Morzu Śródziemnym, autorzy tekstów zebranych w niniejszym numerze „Postscriptum Polonistycznego” podjęli refleksję nad migracjami i ich konsekwencjami. Zagadnienie to jest niezwykle ważne i aktualne zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami, a jego znaczenie ciągle rośnie.

Migracje nie są w historii niczym nowym – ludzkość przemieszczała się od zawsze. Migrowali także Polacy. Wystarczy wspomnieć chociażby I wojnę światową i bieżąco w głąb Rosji, okres Wielkiej Emigracji, opuszczanie kraju w czasie II wojny światowej i po niej, ucieczki obywateli PRL na Zachód, masowe wyjazdy do Wielkiej Brytanii po 2004 roku. Warto zaakcentować również fakt, iż na chlubnych kartach naszej historii zapisano także przyjmowanie imigrantów. Na przełomie lat 40. i 50. XX wieku do Polski dotarło około 14 tysięcy greckich i macedońskich uchodźców – ofiar wojny domowej, w latach 1953–1957 w Polsce wychowywało się blisko 1 200 sierot z Korei Północnej, a dziś gościmy imigrantów zza wschodniej granicy.

Na przestrzeni wieków zmieniała się dynamika migracji, a obecnie, w drugiej dekadzie XXI wieku, można zaobserwować szybkie tempo wzrostu tego

zjawiska. Mają na nie wpływ toczące się na świecie wojny domowe (np. w Syrii czy Jemenie), akty ludobójstwa (np. na Rohingyach), zamieszki (np. w Iraku), a także działalność religijnych grup ekstremistycznych, takich jak Boko Haram w Nigerii czy al-Shabaab w Somalii. Jednocześnie masowe przesiedlenia w poszukiwaniu przestrzeni do życia w nieodległej przyszłości spowodują kryzys klimatyczny. Przyczynią się do tego: podnoszenie się wód i oceanów, znikanie państw wyspiarskich, rozległe i długotrwałe susze przeplatane powodziami. O wymienionych anomaliach pisała niedawno niemiecka fizyczka, Friederike Otto, w książce z 2019 roku pt. *Wściekła pogoda. Jak mszczą się zmiany klimatu, kiedy są ignorowane*.

Kluczowe dla wspomnianej intensywności migracji jest również przemieszczanie się bez przymusu ochrony życia, głównie ze względu na proces globalizacji – rozwiniętą mobilność międzynarodową, rozwój technologii, sytuację polityczną i ekonomiczną. Podróże czy nomadyczny styl życia to zatem znak czasów. Dzisiejsze istnienie odbywa się w ruchu, który jest nieodzownym elementem ludzkiej natury i kultury. Idea nomadycznej wspólczesności została trafnie uchwycona w tekstach najwybitniejszego polskiego reportera, Ryszarda Kapuścińskiego, oraz w prozie noblistki, Olgi Tokarczuk. Mamy tu na myśli powieść *Bieguni*, która zabiera czytelników w niezwykle podróż poza utartymi szlakami, przez różne miejsca i czasy. Jedną z badaczek o dynamice świata w twórczości wymienionych autorów, gdzie najważniejszym efektem jest spotkanie z drugim, pisze w sposób następujący:

Wspólne cechy myślenia globalnego o świecie przejawiają się poprzez to, że ci oboje twórcy przyjmują dynamizm świata jako miejsce spotkań ludzi z różnych krajów, narodów i kultur i to właśnie nieustanne spotykanie się (stawanie się) jest główną cechą charakterystyczną współczesnego świata (Grigorova 2010, 43).

Owo „spotkanie ludzi z różnych kultur” może być obarczone zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi konsekwencjami. Jedną z nich jest akulturacja, czyli długotrwały proces wiążący się z kilkoma strategiami przystosowawczymi do życia w nowym środowisku, w którym wspólnie funkcjonują różne grupy, również te etniczne. Za główne strategie akulturacyjne uważa się integrację, asymilację, ale również separację i marginalizację. To, która z nich okaże się dominująca w procesie adaptacji osoby z doświadczeniem migracji, zależy od wielu czynników osobowościowych, psychologicznych, społecznych, a nawet politycznych, czyli regulacji prawnych stosowanych

wobec osób migrujących. Pełna adaptacja międzykulturowa i zgodne współistnienie łączy się bezpośrednio z umiejętnością efektywnej komunikacji między przedstawicielami różnych kultur i zakłada zdolność człowieka do zredukowania niepewności i niepokoju. Oznacza to otwarcie środowiska przyjmującego na różnorodność, uwzględnianie potrzeb przybyszy oraz gotowość osób przyjmowanych do poszanowania zasad panujących w nowym miejscu osiedlenia. Tylko taka inkluzyjna postawa prowadzi do integracji. Rację ma jedna z najbardziej wpływowych myślicielek współczesnych – Martha C. Nussbaum, która w książce pt. *Nova nietolerancja religijna. Prześmyślenie politykę strachu w niespokojnych czasach* proponuje w różnorodnych społeczeństwach postawę „wzajemnego dostosowania”. Polega ona na budowaniu wspólnoty opartej w swoje istocie na szacunku dla drugiego człowieka. Nussbaum nazywa ją „wzajemną akomodacją”. Za najlepsze rozwiązanie uznaje kulturowe dostosowywanie się „gospodarzy” i „gości”, tak aby na co dzień wypracować *modus vivendi*.

Z tych choćby powodów tematyka migracji jest niezwykle różnorodna i rozwojowa, ważna w każdym aspekcie i podejmowana przez wielu badaczy – nie tylko socjologów, politologów, ale również glottodydaktyków, literaturoznawców, językoznawców, kulturoznawców czy filozofów. Zjawisko to zostawia swój ślad w wielu dziedzinach życia i nauki. Ślad ten przejawia się w spotkaniu, dialogu, zderzeniu się kultur, byciu z Innym. Wokół takich właśnie kręgów tematycznych badacze z krajowych oraz zagranicznych uczelni prowadzą swój namysł w drugim tegorocznym numerze „Postscriptum Polonistycznego”.

Prezentowana publikacja składa się z trzech części oraz zamykających tom wariów i sprawozdania. W tematykę wprowadza tekst Tadeusza Sławka dotyczący kultury gościnności. Autor odczytuje *Odyseję* jako lekcję „przychylności”, której deficyt boleśnie dotknął nas we współczesnej Europie.

W pierwszej części pt. *Spotkania – rozpoznania – dialog* badacze dostarczają literackich i kulturowych przykładów migracji ze szczególnym uwzględnieniem uchodźstwa. Egzemplifikacje te są zarówno współczesne, pochodzą z najnowszej literatury dla dzieci i młodzieży, z reportaży, zostały uchwycone w *reality show*, w filmach, jak i w dawniejszych tekstach. Małgorzata Wójcik-Dudek w artykule *Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii* prezentuje wielość sposobów funkcjonowania zagadnienia migracji w najnowszej polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży. Magdalena Ochwat w kolejnym tekście, *Klimat – konflikty – migracje. Scenariusze przyszłości*, podjęła, na podstawie literatury *non-fiction*, temat uchodźców, którzy ze względu na

zmiany klimatyczne muszą opuszczać swoje domy i szukać nowego skrawka ziemi. O prawach człowieka w oparciu o reportaże pt. *Miasto cierni. Największy obóz dla uchodźców* pisze z kolei Krzysztof Koc, który zastanawia się nad tym, jak wśród polskiej młodzieży kształtować postawę humanistyczną wobec ludzi pochodzących z innej kultury, w dodatku zmuszonych do opuszczenia swoich domów. W artykule pt. „*Okręt ludzi szczęśliwych...*” – czyli o pielgrzymowaniu i migracji w relacji podróżnej Hanny Mortkowiç Bernadeta Niesporek-Szamburska, podejmując dialog ze współczesnymi reportażami, przekonuje, że analizowana książka może z powodzeniem być lekturą wykorzystywaną we współczesnej edukacji międzykulturowej. Dwa ostatnie prezentowane w rozdziale teksty dotyczą telewizji i filmu. I tak Piotr Jakubowski krytycznie analizuje serial dokumentalny *Wracajcie, skąd przyszliście*, wyemitowany przez komercyjną stację telewizyjną w grudniu 2018 roku, a Kris van Heuckelom w artykule *W Holandii stoi dom. Przedstawienie polskich imigrantów we współczesnym kinie holenderskim* poddaje oglądowi postawy polskich imigrantów wykreowane w wybranych filmach holenderskich. Wyjeżdżający z ojczyzny Polacy w omawianych ekranizacjach widziani są, z jednej strony, jako zagrożenie wobec tradycyjnego holenderskiego ideału swojskości, z drugiej strony – przybysze z Polski stają się panaceum na bóleczki holenderskiego domu i rodziny.

W części drugiej pt. *Pogranicza kulturowe* Piotr Garncarek w tekście *Białoruskie i ukraińskie identyfikacje kultury polskiej* omawia obrazy polskości widziane oczyma naszych najbliższych sąsiadów, przedstawiając wyniki badań ankietowych. Grażyna Zarzycka w artykule *Mechanizmy interkulturowych zdarzeń komunikacyjnych, w których dochodzi do zagrożenia twarzy*, omawiając koncepcje „twarzy”, a także wykorzystując aparaturę pojęciową oraz metodologię badań amerykańskich etnografów komunikacji, przedstawia wycinek swoich badań nad zakłóceniami w komunikacji interkulturowej z udziałem studentów zagranicznych uczących się języka polskiego. Niejednoznaczności pojęcia *Polonia* swój tekst zatytułowany *Język polonijny czy języki polonijne?* poświęca Ewa Lipińska. Badaczka porusza kwestie języka standardowego i języka polonijnego. Udowadnia przy tym, że język polonijny występuje tylko na określonych terytoriach i służy do komunikacji określonych grup Polaków. Jako przykład obszaru wielokulturowego posłużył w artykule Olgi Pavliuk *Mozaika etniczna Ukrainy południowo-wschodniej – wzmianka historyczna i stan obecny na przykładzie Zaporoskiego Przystańca* znajdujący się na terenie Ukrainy obwód zaporoski. Autorka na podstawie zgromadzonego materiału (wywiadów) wykazuje wpływ procesów migracyjnych na formowanie tożsamości

jednostki, zwłaszcza tożsamości polskiej. Zamykający część drugą tekst Michała Hanczakowskiego *Czescy emigranci i ich wpływ na polską kulturę przełomu XVI i XVII wieku na przykładzie rodziny Rybińskich i Jana Łasickiego* pokazuje, jak obecność czeskich emigrantów wpływała na polski system genologiczny tamtych czasów.

Polska, będąca dotychczas krajem przede wszystkim obywateli emigrujących, coraz częściej występuje w roli kraju przyjmującego. Napływ emigrantów na obszary państwa polskiego nakazuje na nowo zweryfikować kulturę przyjęcia, gościnności i empatii, zaprzestania patrzenia na świat z perspektywy jedynie własnego położenia (nie tylko geograficznego), uświadamia nam rolę edukacji humanistycznej oraz – w węższym ujęciu – glottodydaktyki polonistycznej. Przemyślenia dotyczące roli języka i kultury jako narzędzia wspomagającego adaptację w nowym środowisku (geograficznym, językowym i kulturowym) zawiera część trzecia pt. *Doświadczenia transkulturowości w edukacji*. Irena Chawrińska w artykule *Transmedialność jako transkulturowe doświadczenie uczenia* doszukuje się źródeł inspiracji dla tradycyjnej polonistyki w klasie zróżnicowanej kulturowo i językowo. Płynne poruszanie się w sferze linguakultury, czyli rozszyfrowywanie kodów kultury ukrytych w języku, przez zewnętrznych językowo i kulturowo użytkowników języka, umożliwił swobodną komunikację oraz poczucie więzi ze środowiskiem przyjmującym. Píše o tym – z perspektywy glottodydaktyki polonistycznej – Wioletta Hajduk-Gawron w tekście zatytułowanym *Sfera linguakultury jako niezbędny element integracji*. Z kolei Agnieszka Tambor w artykule *Film jako narzędzie pomocnicze w procesie adaptacji migrantów – imigrantów i uchodźców* omawia kryteria, które powinny być brane pod uwagę przy doborze filmów przeznaczonych dla imigrantów i uchodźców.

W części *Varia* pomieszczono charakterystykę najnowszego *Wielkiego słownika języka polskiego PAN* napisaną przez Annę Seretny. Artykuł *Cudzoziemcy w świecie słów, czyli Wielki słownik języka polskiego PAN w perspektywie glottodydaktycznej* zachęca do korzystania z zasobów tej publikacji nie tylko rodzimych użytkowników języka, ale również uczących się polszczyzny cudzoziemców. Drugi tekst w tej części to *Słoweniec jako nieczyny student i nie tylko – wycinek z polsko-słoweńskich badań ankietowych* autorstwa Marii Wtorkowskiej i Marii Wacławek. Stanowi on opracowanie materiału z badań rekonstruujących językowo-kulturowy obraz Polaka i Słoweńca.

Rozprawy zamyka przygotowane przez Agnieszkę Tambor sprawozdanie z działań podjętych w celu integracji obywateli tzw. państw trzecich mieszkających i pracujących na terenie województwa śląskiego przez Urząd Woje-

wódzki w Katowicach oraz Uniwersytet Śląski. Opis prowadzonego projektu jest niezwykle ważny w kontekście zagadnień oddawanego do Państwa rąk numeru czasopisma, stanowi bowiem potwierdzenie zmian, jakie niesie ze sobą zjawisko migracji nie tylko dla osób przybywających, ale także dla środowisk przyjmujących.

Podjęmowana w numerze tematyka ma na celu przyjrzenie się zjawisku migracji, z uwzględnieniem różnych feerii jego barw. Jedną z nich jest trud drogi, narażanie się na niebezpieczeństwo i ocenę przez Innych, przelamywanie barier kulturowych i językowych. Odmiennym odcieniem natomiast może stać się radość z poznawania oraz odkrywania Innego i nowego. Mamy nadzieję, iż zebrane teksty wpisują się w ten właśnie kierunek – wzbogacający spotkaniem z innością.

Zapraszamy do lektury!


Literatura

Grigorova M., 2010, *Mapa i ruch, czyli dialog nomadów i „taniec z mapami” na przykładzie książki Biegami Olgi Tokarczuk w odniesieniu do twórczości Ryszarda Kapuścińskiego*, w: Cudak R red., *Literatura polska w świecie. Obecności*, t. III, Katowice, s. 43.

WPROWADZENIE
GOŚCINNOŚĆ
WOBEC PRZYBYSZY



TADEUSZ SŁAWEK

 <https://orcid.org/0000-0002-7148-5063>

Uniwersytet Śląski
Katowice

Syreni głos morza. Homera pięć lekcji uczciwości

Siren song of the sea. Five lessons in honesty by Homer

Abstract: We read *The Odyssey* as a lesson in “goodwill”. This is an indispensable concept, because it allows us to overcome the limitations resulting from the assumptions made by Carl Schmitt when he made the distinction between friends and enemies the original experience of the world. The “Greekness” of the attitude of goodwill, whose deficit has painfully affected us in Europe, consists in a religiousness transformed by the lesson of enlightenment, which in a secular world means the conviction that wisdom and the ability to survive, often granted to Homer’s protagonists by gods who are in conflict, may now be given to us through those who come to us from a world *which is not ours*. Since it is an *alien* that allows us to find out what we are like, it is worth cultivating the tradition of “hospitality”, which Derrida gives a new dimension seen from the point of view of contemporary migratory movements.

Keywords: Odysseus, alien, cosmopolitanism, knowledge, goodwill, hospitality

Morze było dla Conrada syrenim głosem obiecującym
Wyzwolenie. Jak dziś dla wielu.

Sándor Márai, *Dziennik 1949–1956*

1.

„Syreni głos morza”, pisze Márai, a tym samym od razu przywołuje na myśl wielki śródziemnomorski dramat Odyseusza i jego wędrowki. W innym miejscu *Dziennika* Homerowski żeglarz zostanie patronem pewnego modelu życia: „Istnieją trzy drogi życia: odysejska, jezusowa i faustowska. Reszta to

podatnicy” (Márai 2017, 16). Są więc trzy heroiczne sposoby zmagania się z losem, czyli zabiegania o przyszłość, o ile nie chcemy pozostać „podatnikami” – tymi, którzy losu własnego nie *kształtują*, lecz pozwalają, by przyszłość była efektem swoistej społecznej grawitacji zabezpieczającej ich przed wszelkimi wyzwaniami. „Podatnik” jest anty-Odyseuszem. Niewiele go ciekawi poza bezpieczeństwem, jakiego doznaje we własnym domu, którego pilnie strzeże przed wędrowcami niewiadomego pochodzenia. Oznacza to zgodę na stan świata, w którym liczymy się mniej jako istoty ludzkie, a bardziej jako byty figurujące w odpowiednich rubrykach biurokratycznych akt i legitymujące się właściwymi dokumentami odpowiadającymi wymogom regulacji prawnych. Krótki esej Hannah Arendt z 1943 roku zapisuje gorzką prawdę o naszej obecnej rzeczywistości:

żyjemy w świecie, w którym istoty ludzkie jako takie od pewnego czasu przestały się liczyć. Nie liczą się, odkąd społeczeństwo odkryło dyskryminację jako potężną broń społeczną, pozwalającą zabijać ludzi bez przelewu krwi; odkąd paszporty czy metryki, a nawet kwity podatku dochodowego, nie są świstkami papieru, lecz warunkiem dostrzeżenia i uznania przez społeczeństwo (Arendt 2012, 308).

Uchodźcy, ci, którzy usłyszeli „syreni głos morza”, swoim dramatycznym losem uzmysławiają nam, do jakiego stopnia staliśmy się bytami *papierowymi*, opisywanymi już niemal wyłącznie przez numery rozlicznych dokumentów zwanych potocznie „papierami”. My – byty *papierowe*, bezbarwne i bezwolne, poddające się katalogowaniu i odrzucające wszystko, co nie ma stosownych *papierów*. Francuska administracja nazywa nieudokumentowanych przybyszów ludźmi „bez papierów”, *sans papier*, a w tej eufemistycznej nazwie odslania się prawda o stanie naszego świata. Tak pisze o tym Wystan Hugh Auden: „Pan konsul pięścią w stół walil i wołał w swym gabinecie: / „skoro nie macie paszportu, to dla mnie wy nie żyjecie!” / A jednak wciąż żywi jesteście, a jednak, mój drogi, wciąż jeszcze żywi jesteście” (1988, 113).

2.

Choć z pewnością godne uwagi byłoby prześledzenie niewątpliwych różnic między owymi trzema drogami życia, naszą uwagę zwróci to, co wydaje się dla nich wspólne. Jest nim *dojmujące poczucie niepewności*. Już dla Greków

podróż morska była metaforą egzystencji z jednej strony kreowanej odwagą indywiduum biorącego, metaforyczny i dosłowny, ster losu we własne ręce, ale jednocześnie egzystencja ta była osaczona przez wszelkiego rodzaju niebezpieczeństwa, nad którymi owo dzielne indywiduum nie ma władzy. Wacław Potocki ujął ten paradoks w zgrabną formułę: „Co morzu wicher, to Fortuna światu, / Ale każdy człek sam sobie Eolem” (Potocki 1989, 250). Człowiek bierze więc swoją przyszłość we własne ręce, aby rychło przekonać się, że jego zamiary wobec tej przyszłości niechybnie zderzą się z okolicznościami nie tylko nieprzewidywanymi, ale przeciwnymi, by nie rzecz wręcz wrogimi. Posejdon, który zagiał parol na Odyseusza, dysponuje – jak przystało bogu – bogatym repertuarem przeszkód uniemożliwiających dotarcie do domu. Kto chce być odpowiedzialny za swoją przyszłość, musi liczyć się z losem wędrowca, który bardziej *bląka się*, niż zmierza prosto do celu. To zaś oznacza gotowość do uznania przygodności interweniującej często w nasz projekt życiowy. Na przybyszy zwanych „uchodźcami” patrzmy z niechęcią, bowiem to źródło wszelkich lęków, jakim są w opinii cynicznych polityków (przypomnijmy, iż w publicznym wystąpieniu ogłoszono, że przenoszą choroby i są nosicielami groźnych mikrobow, nie mówiąc już o terroryzmie), a w istocie odsłaniają to, do czego nie chcemy się przyznać: myślenie Zachodu, które kierowało się w stronę maksymalizacji poczucia władania nad okolicznościami życia. Środki temu służące mogły być różne, począwszy od chrześcijańskiego przekonania o historii posuwającej się trajektorią boskiego zrządzenia aż po oświeceniową wiarę w rosnącą moc wiedzy – wszystko zabiegalo o ograniczenie roli przypadku, o zbudowanie rzeczywistości w miarę jednorodnej, znajomej i trwałej. O zabezpieczenie mentalnego i materialnego stanu posiadania mającego odsunąć na margines możliwość utraty. Tymczasem przybysze przywodzą na myśl odkrycie Wilhelma Diltheya, że wspólne podłoże naszego doświadczenia życiowego „stanowi uprzytomnienie sobie potęgi przypadku, nietrwałości wszystkiego, co posiadamy, kochamy bądź nienawidzimy albo czego się obawiamy oraz ciągła obecność śmierci, która przemożnie decyduje o znaczeniu i sensie życia każdego z nas” (Dilthey 1987, 122).

3.

Moglibyśmy powiedzieć zatem, że przyszłość, której szukamy dla siebie jest *pokusą*, uwodzącym „syrenim śpiewem”, a pokusa ta może przybierać

różne postaci. Czy będzie to ucieczka przed wojną i nędzą, czy pragnienie życia „lepszego” znanego z obrazów i przekazów, czy chęć poznania świata i zdobycia wiedzy – wszystkie te kuszenia są rodzajem *próby*. Przybysze zwani „uchodźcami” są więc ludźmi *próby*. Po pierwsze, dlatego że opowieść o nich jest historią tych, którzy uchodząc z rodzinnego miejsca, *próbują*, przedostając się do Europy, osiągnąć to, co zamierzeli, a to, że używamy czasownika *próbować* wynika z przekonania, że wysiłki ich nie mają żadnej gwarancji powodzenia, a nawet mogą przynieść śmierć lub gorzkie rozczarowanie. Lecz jest i drugie znaczenie owego *próbowania* – okoliczności, w jakich ludzie ci kształtują swoją przyszłość, *próbują* mnie, sprawdzają moją tolerancję, wystawiają na *próbę* (wszystkie te znaczenia mieści łaciński czasownik *tempto*) zasady, na jakich wsparło się życie społeczne, do którego należą. Jednym słowem – ci, którzy *próbują* badają (choć z pewnością nie to jest ich zamiarem) stan naszej wrażliwości etycznej i zdolności do porozumienia, a co za tym idzie – sposób, w jaki traktujemy *ludzi bez papierów* pozwala nam samym (o ile będziemy mieli wystarczająco odwagi, by uznać ów fakt) przekonać się, czy nasze życie indywidualne i zbiorowe podlega jeszcze prawom znaczenia, jakie wyznaczaliśmy sobie w wielkich opowieściach religijnych (jak chrześcijaństwo) i politycznych (demokracja liberalna).

4.

Jeszcze inaczej rzecz ujmując, przybysze, którzy szukali „wyzwolenia” (cytuję znów motto zaczerpnięte z Máraiego), puszczając się na morze, ryzykując życie własne i swoich dzieci, pytają nas, czy nasza organizacja życia zachowała coś z tego, co Hans Blumenberg za Diltheyem nazywa „doniosłym znaczeniem” (*Bedeutsamkeit*), a co sprawia, że życie ma nam *coś* do zaoferowania, *coś*, co nie rości sobie pretensji, by cieszyć się statusem wiedzy ani przywilejami właściwymi sposobom zarządzania rzeczywistością, co nadaje naszemu życiu sens dzięki temu, że przestaje ono być egzystencją idącą po linii najmniejszego oporu, nie podejmującą żadnych wyzwań, szukającą przede wszystkim schronienia w wygodnych jamach zabezpieczonych politycznymi i ekonomicznymi urządzeniami strzegącymi nas przed czymkolwiek *obcym*. „Urządziłem tę jamę i wydaje się, że się udala” (Kafka 2016, 579), tak rozpoczyna się opowieść Kafki będąca opowieścią o nas i naszych sposobach zarządzania światem, zorganizowanym tak, by zminimalizować

rolę „doniosłego znaczenia” na rzecz pragmatyki wygodnego i „bezpiecznego” życia. Opis egzystencji w jamie świata podlegającego zasadzie zarządzania, w którym „menedżerstwo to ultranowoczesna inscenizacja władzy, nowy początek fikcji ze wszystkim tym, co ona mówi i przemilcza” (Legendre 2016, 36), dobrze oddaje nasze stanowisko wobec przybyszów *bez papierów*. „uśmiecham się uspokojony i z rozprężonymi członkami zapadam w sen jeszcze głębszy. Biedni wędrowcy bez domu, na gościńcach, w lasach, w najlepszym razie zaszyci w stosie liści lub wśród gromady kamratów, wydani na wszelkie plagi nieba i ziemi” (Kafka 2016, 582). Lekcja udzielona przez przybyszy mówi o tym, że niepostrzeżenie staliśmy się w naszym sposobie menedżerstwa światem Kafkowskimi „ludźmi z jamy” lub Tischnerowskimi „ludźmi z kryjówek”, a dramatyczne obrazy z granic, plaż i obozów uczą, że napędzani skrajnym lękiem przed *innym* (czujnie podsycanym przez polityków), nie szukając wspólnego z nim języka, straciliśmy zdolność do porozumiewania się sami z sobą, o czym świadczą wewnątrz podziały oraz trudne relacje między państwami Europy. Nic dziwnego, bowiem

Ludzie z kryjówek są oddzieleni od innych, a nawet od samych siebie – ścianą złudzeń, do których się przywiązali. Dlatego są „niepełni”. I tak przybysze stawiają nas przed pytaniem „jak naprawdę jest z godnością człowieka i groźbami świata? Okazuje się, że nie ma innej drogi z kryjówek, jak uczciwość w szukaniu odpowiedzi na to pytanie” (Tischner 2003, 214).

Możemy śmiało powiedzieć, że tej uczciwości nam zabrakło.

5.

Spróbujmy poszukać tej uczciwości u Homera, który naszkicował „odysejską” drogę życia i któremu zawdzięczamy, twierdzi Dilthey „wzorowy przykład objęcia swobodnym spojrzeniem całej rozległości wszechżycia”, i którego „intuicje dotyczące człowieka stały się materiałem analizy psychologicznej i nigdy nie zostały przez nią wyczerpane” (Dilthey 1987, 87). Rzecz tym wartościowsza, gdyż o charakterze źródłowym; wszak pisze Blumenberg: „Homer i Hezjod są pierwszymi (i zarazem najdłużej oddziałującymi) twórcami naszych mitycznych wzorców. Homer chociażby z tej racji, że wraz z nim rozpoczyna się zapis naszej tradycji literackiej” (2009, 143).

W Księdze V *Odysei* żeglarz opuszcza wyspę Kalipso wbrew ostrzeżeniom nimfy i zresztą wbrew obawom samego Odysa, który wie doskonale, jak ryzykowne jest zadanie pokonania na lichej tratwie „otchlani niezmierzonej / Strasznych mórz, kędy nawet i wielkimi sudny / I przy wietrze pomyślnym przejazd bywa trudny” (Homer 1959, 69). Gdy zbuduje statek i wyruszy na morze, będzie kierował się gwiazdami, jak zwykli to czynić greccy żeglarze. To scena wielkiej uwagi i skupienia: „Nie przyszła nigdy nań drzemota; / W Plejady, w nie śpiącego wciąż patrzył Boota, / Toż w Niedźwiadka zwanego Wozem; gwiazda ona / Bowiem w miejscu się kręci, patrząc wciąż w Oriona, / A w morzu się, jak inne, nie zanurzy” (Homer 1959, 72). Teraz, gdy nadchodzi kolejny zabójczy przejaw gniewu Posejdona, Homer przypomina, że „doniosłe znaczenie” rozbłyskuje w momencie szczególnych przeciwności, dzięki „przedstawieniu stosunku między oporem, jaki rzeczywistość stawia życiu, a nakładem energii pozwalającej sprostać temu oporowi” (Blumenberg 2009, 72).

Sztorm jest wyjątkowy, „aż w Odysie zarżało serce, drżą kolana”. Wszak, jak mniema, tym razem „zbliża się kres ostateczny”. Trudno czytać Homerskie opisy „spiętrzonych wałów”, fal miażdżących statek, wreszcie rzucająca rozbitkiem „o skalne wybrzeże”, nie pamiętając o rozpadających się łodziach płynących niedawno z wybrzeży Afryki w stronę Lampedusy, bohaterskiej wyspy ratującej honor Europejczyków. Kiedy, na wpeł żywym, wydostanie się na brzeg, nic nie pozostanie z dumy i chwały zdobywcy Troi. Ogołocony z wszystkiego przypomina zwierzę, wpełza w krzewy i mości sobie legowisko. Mówi Homer, że „Odys się w liściach zagrzebał po uszy” (Homer 1959, 79). Ta animalizacja człowieka zredukowanego do czystego losu nie jest przypadkowa; ustanawia poziom, z którego zwróci się o pomoc i ratunek. Kiedy następnego ranka zbudzą go głosy pięknej Nauzykai i jej towarzyszek, wpełza z krzaków na czworakach niczym „górski lew” (Homer 1959, 85). To pierwsza nauka Homerowej uczciwości: ten, kogo odarto ze wszystkiego, kto ledwie uszedł z życiem, prosi o ratunek już nie z poziomu wyłącznie spraw ludzkich. *Uszedł z życiem*, zostało mu *tylko* życie, zatem jego suplikacja jest suplikacją samego życia. To życie prosi o życie, przemawiając przez człowieka przypominającego opuszczone, samotne zwierzę. Życie nagie, pozbawione wymyślnych strojów i przesłon. Życie rozbitka odsuniętego gwałtownie od dotychczasowego stanu posiadania, życie, któremu został jedynie pierwotny wstyd: Odys sunie po piasku, okrywając ciało „liściastą gałęzią” (Homer 1959, 85).

6.

Taka prośba może dotyczyć tylko rzeczy podstawowych: odzienia i wskaźówki topograficznej. Tak też zwróci się Odys do Nauzykai: „wszak i duszy żywej / Nie znam, zamieszkującej ten gród i te niwy. / Wskaż mi drogę do miasta; okryj nagie ciało, / Choćby płachtą z białiny!” (Homer 1959, 86). Piękna księżniczka Feaków zostaje, by wysłuchać suplikacji dziwnego przybysza. Jej towarzyszki pierzchają w popłochu przed nieznanym, który „wydal im się straszny”. To pierwszy odruch na widok *innego*; ucieczka przed budzącą lęk demoniczną obecnością, która dopiero co wyloniła się z morza, tego tajemniczego obszaru, który zdaje się nie mieć kresu i którego głębinę kryją nieznanne i groźne stworzenia, by wspomnieć choćby Lewiatana. Jeśli obcy przybysz ma znaleźć się w greckiej *polis*, najprostsza socjotechnika, jaką posłuży się menedżerstwo będzie danie posłuchu lękowi i upolitycznienie obcego jako jego demonicznego źródła. To reakcja pańien dworskich.

Nauzykaa pozostaje, bowiem – mówi Homer – Atena „tchnęła męską odwagę w jej duszę”, i to druga lekcja uczciwości, jaką daje nam Homer: kto wyciąga rękę do nagiego i opuszczonego człowieka, przez tego przemawia natchnienie bogów. Życie ratuje życie, a żeby mogło się to stać, niezbędne jest pośrednictwo bogów, które otwiera oczy śmiertelnych, pozwala pokonać im strach i ciasne horyzonty lokalnej, ksenofobicznej polityki i *zobaczyć* nie projekcje własnych obaw i lęków, nie przedmiot chytrych wyborczych zabiegów, lecz to, co naprawdę znajduje się w polu widzenia.

Dwa pytania Nauzykai powinny nam dać wiele do myślenia: „Za cóż uciekać od czleka? / Czy myślicie, że do nas jak wróg przychodzi?” (Homer 1959, 87). A zatem polityka powinna opierać się na zasadzie nieuciekania od człowieka (podkreślmy, od *człowieka*, jeszcze zanim nazwiemy go „uchodźcą”, „emigrantem”, „zbiegiem”, czyli tym, co określamy biurokratycznym mianem człowieka *sans papier*). A druga zasada brzmi: nie wolno zakładać, że ten, co przychodzi, przychodzi jako wróg, nosiciel zarazków i wirusów, terrorysta i gwałciciel. Kto tak czyni, nie ma w sobie boskiej odwagi, mówi Homer. Ponieważ Nauzykaa taką odwagę ma, może odpowiedzieć na prośbę Odysa w najprostszy sposób, w jaki powinna odpowiedzieć polityka kierująca się rozumem szlachetnym a nie furią ślepego odwetu: „kiedyś wstąpił nogą w nasze ziemie, / Okryjem cię, niczego-ć nie będzie brakować, / Co tylko obcy tulacz może potrzebować” (Homer 1959, 87). Nic więcej, żadnych szczególnych przywilejów, tylko to niezbędne minimum szacunku dla życia:

pozwolić wejść, okryć, nakarmić i dostarczyć tego, co potrzebne (co *potrzebne*, nie ma więc mowy o nadmiarze czy narażaniu na szwank interesów domowników). Przypomnijmy, że słynna mowa pogrzebowa przypisywana Peryklesowi, a zapisana przez Tukidydesa, wymienia gościnność wobec przyby-szy jako jedną z głównych cnót politycznych Aten:

I w sprawach wojennych różnimy się od nieprzyjaciół. Miasto nasze pozostawiamy otwarte dla wszystkich; nie zdarza się, żebyśmy wydalali cudzoziemców i nie pozwalali komuś uczyć się u nas albo patrzeć na coś, co mogłoby się przydać naszym wrogom: mamy bowiem zaufanie nie tyle do przygotowań i podstępów wojennych, ile do własnej odwagi w działaniu (Tukidydes 2017).

7.

Homera uczciwości lekcja trzecia: odkryjmy przychylność świata i do tej przychylności wnieśmy swój udział. „Przychylność” jest tu pojęciem niezbywalnym, bowiem dzięki takiej postawie świat nie wymaga od nas uzbrajania się, gdyż nie zakłada wyjściowej wrogości, jakby przeciwstawiając się myśli Carla Schmitta czyniącej z podziału na przyjaciół i wrogów źródłowe doświadczenia świata. Przypomnijmy lekcję Ryszarda Kapuścińskiego nawiązującego do Homerowskiej Grecji:

W takim, przytoczonym przez Norwida, greckim rozumieniu kultury rzeczy ujawniają swoje nowe, przychylne człowiekowi znaczenia. Drzwi i bramy służą nie tylko do zamykania się przed Innym – mogą także otwierać się przed nim, zapraszać w gościnę. Droga nie musi służyć wra-żym armiom, może być także traktem, którym idzie do nas, ubrany w strój pielgrzyma, któryś z bogów (Kapuściński 2006, 69).

Na czym polega „greckość” takiej postawy, której deficyt boleśnie dotknął nas w Europie, a zwłaszcza w jej środkowo-wschodniej części? Na przetworzonej przez lekcję oświecenia religijności, która w świeckim z gruntu świecie oznacza przekonanie, że mądrość i zdolność do przetrwania, której bohaterom Homera użyczają często skonfliktowani z sobą bogowie, teraz może nam być dana za pośrednictwem tych, którzy przychodzą do nas z *nie naszego* świata. Dawniej uczył nas o nas samych anioł zesłany przez Boga lub

bogowie czynili to osobiście; dzisiaj, gdy zamknęliśmy się szczelnie w swoim sposobie organizacji świata, dowiadujemy się tego, jacy jesteśmy, za sprawą *obcego*.

Dwudziestowieczny totalitaryzm jedynie odsłonił to, o czym w dziewiętnastym wieku dość głośno mówiono: upadek tradycji, śmierć Boga, atrofie zachowań moralnych i tym podobnie. Dzięki temu okazało się, że coraz mniej o sobie wiemy, że wskutek przzerwania tradycji jesteśmy zdolni nie tylko do wolności, ale również do bezmyślności; że reguły życia zbiorowego można zmieniać właściwie z dnia na dzień, ponieważ są całkiem bezzasadne (Nowak 2012, LVII).

Na kryzys ów Homer odpowiada prostym zaleceniem przypominającym, że istotą bogów jest właśnie to, że *nie należą* do naszego świata, a więc to *obcy przybysz* udzieli nam lekcji nas samych: „Wszak dziećmi Kronida / Są tula-cze. Dar mały często uszczęśliwi” (Homer 1959, 87).

8.

Staje więc przed nami zadanie odczytania lekcji czwartej uczciwości Homerońskiej: obywatel, czyli człowiek prawy, będzie rozwijał w sobie i praktykował cnotę gościnności. Kant czynił z tej praktyki warunek umożliwiający wypełnienie obowiązków towarzyskości (o której wiele mówił już wcześniej Shaftesbury) i komunikowalności. Czytamy, że „Ogólnoświatowe prawo obywatelskie powinno być ograniczone do warunków powszechnej gościnności” (Kant 2005, 168), co otwiera możliwość dążenia do osiągnięcia stanu zwanego przez Kanta „stanem kosmopolitycznym” (Kant 2005, 41). Kosmopolityzm ten kształtuje nasze postawy wedle dwóch zasad. Jedną jest stworzenie stosownych praw gotowych do przyjęcia i zaakceptowania *obcego* jako *obcego* w jego odrębności wzdragającej się przed byciem „przełożonym” w całości na język kraju, do którego przybywa. W ten sposób stajemy się obywatelami świata, a nasze obywatelstwo zakotwiczone jest w zdolności do pilnego obserwowania tego, co się dzieje w świecie, przy czym obserwacja ta przekracza granice państwowej terytorialności. Po drugie, kieruje nami przekonanie, że sama legislacja nie wystarczy; niezbędne jest działanie, które zawsze będzie zdolne do pójścia dalej, niż wymagają tego przepisy prawa. „Gościnność regulowana przepisami legislatury państwowej nie wystarczy. (...)”

Niezbędna jest etyka i polityka gościnności, którą rozciągniemy na tych znajdujących się poza granicami państwa, a zatem taka, która nie będzie ograniczała swego kosmopolityzmu do terytoriów różnych *polis*” (Derrida 1999, 69).

Kosmopolityzm winien stać się *kosmopolityzmem*. Taka myśl legła u podstaw nowoczesnej Europy, usiłując podnieść się z ruin dwóch światowych wojen. I jeśli nawet uznamy sąd Denisa de Rougemonta za sformułowany ze zbytnią retoryczną emfazą, to jednak jego przestroga winna nieustannie dawać nam do myślenia. W 1951 roku de Rougemont, jeden z ojców-zalożycieli zjednoczonej Europy, pisał: „współczesne Państwa-Narody przyniosły Europie tylko nieszczęścia: rozpoczynając się od lat 1880-tych potężną falę kolonializmów, śmierć 38 milionów w czasie dwóch wojen, schylek tysiącletniej pozycji, upokorzenie w obliczu nowych potęg światowych”. I dalej: „Ci, którzy sławią walory zakorzenienia w ‘świętej’ ziemi, której teren wyznaczają aktualne granice ich Państwa zapominają, że człowiek nie jest rośliną pastewną, której największą zaletą są rozmiary korzenia” (de Rougemont 1991, 21).

9.

Lekcja piąta uczciwości wyciągnięta przez czytelnika Homera brzmiałaby więc następująco: nasza relacja z – i reakcja na – *obcego* nie może nigdy być prostą wypadkową naszych mniemań o własnej tożsamości. Te bowiem zwodzą nas karygodnymi uproszczeniami i pospiesznymi uogólnieniami. Uczy nas Derrida, że: „własnością kultury jest nie być tożsamą ze sobą. Nie tyle nie mieć tożsamości, ile nie móc się zidentyfikować, powiedzieć ‘ja’ lub ‘my’...” (Derrida 2017, 16). Silna to przestroga przed pochopnym szermowaniem pojęciami takimi jak: „naród” czy „patriotyzm”, „rasa”, „krew”, gdyż łatwo zaślepiają, sprawiając, że – jak dwórki Nauzykai – uciekamy przed tym, kto przychodzi, widząc w nim automatycznie wroga.

Gdy nasza duchowa geografia będzie *kosmopolityczna*, nie tylko europejska, ale światowa, będziemy jak Nauzykaa – zdolni do bezwarunkowego gościnnego przyjęcia tego-który-przybywa-z morza. To zaś oznacza strzeżenie i rozwinięcie idei oświecenia warunkowane porzuceniem tego, co Kant i za nim Derrida nazywają „wielkopańskim tonem”, który przedstawia każdego *obcego* jako jeźdźca apokalipsy. Rozmontowując ów „wielkopański ton”, przygotowujemy miejsce dla etyki gościnności:

Nie możemy i nie wolno nam – i to jest prawo i przeznaczenie – porzucić *Oświecenia*, innymi słowy, tego, co narzuca się jako pragnienie czujności, trzeźwego czuwania, wyjaśnienia, krytyki oraz prawdy, ale prawdy takiej, która trzyma w sobie pewne pragnienie apokaliptyczne (...) w celu demistyfikacji czy, jeśli wolicie, dekonstrukcji dyskursu apokaliptycznego samego w sobie, a wraz z nim wszystkiego, co spekuluje on na temat wizji, zbliżania się końca, teofanii, paruzji, sądu ostatecznego” (Derrida 2018, 84).


Literatura

- Arendt H., 2012, *Pisma żydowskie*, przeł. Godyń M., Nowak P., Rzana E., Warszawa.
- Auden W.H., 1988, „To miasto...”, przeł. Wittlin J., w: tegoż: *Poezje*, Kraków.
- Blumenberg H., 2009, *Praca nad mitem*, przeł. Najdek K., Herer M., Zwoliński Z., Warszawa.
- Derrida J., 2018, *O Apokalipsie*, przeł. Brzuskowska I., Wojtasik K., Kraków.
- Derrida J., 2017, *Inny kurs*, przeł. Żaluski T., Warszawa.
- Derrida J., 1999, *Sur Parole. Instantanés philosophiques*, Paris.
- Dilthey W., 1987, *O istocie filozofii*, przeł. Paczkowska-Łagowska E., Warszawa.
- Homer, 1959, *Odyseja*, przeł. Siemieński L., Wrocław–Kraków.
- Kafka F., 2016, *Jama*, przeł. Ziółkowski J., w: tegoż *Opowieści i przypowieści*. Warszawa.
- Kant I., 2005, *Do wiecznego pokoju*, przeł. Żelazny M., w: tegoż, *Rozprawy z filozofii historii*, Kęty.
- Kapuściński R., 2006, *Ten Inny*, Kraków.
- Legendre P., 2016, *Fabrykacja człowieka Zacobdu*, przeł. Dwulit A., Warszawa.
- Márai S., 2017, *Dziennik 1949–1956*, przeł. Worowska T., Warszawa.
- Nowak P., 2012, Słowo wstępne, w: Arendt H., 2012, *Pisma żydowskie*, Warszawa.
- Potocki W., 1989, *Co morzu wieber, to Fortuna światu*, w: Vincenz A., red., *Helikon sarmacki. Wątki i tematy polskiej poezji barokowej*, Wrocław.
- Rougemont de D., 1991, *List otwarty do Europejczyków*, przeł. Olędzka-Frybesowa A., w: „Literatura na Świecie”, nr 10.
- Tischner J., 2003, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław–Kraków.
- Tukidydes, 2017, *Mowa pogrążona Peryklesa*, w: <http://pantheon.pl> [dostęp: 24.04.2017].

SPOTKANIA
ROZPOZNANIA
DIALOG



MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK

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

Uniwersytet Śląski
Katowice

Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii

Homo migrans.

The place of literature for children and young people in empathy education

Abstract: The paper is an attempt to present the ways of functioning of the migration issue in the latest Polish literature for children and young people, which uses a certain universal topos, namely the home and narratives related to hospitality, when presenting the phenomenon studied. Such a problematised view of the issue is inscribed in the reflection on intercultural education, under the patronage of the philosophy of love and compassion represented by Martha Nussbaum. The assumptions of the humanistic philosophy of love will be confronted with the (pre-)school and school practice preparing children to meet the Other.

Key words: migration, intercultural education, pedagogy, children's literature

Protest Kalibana

Skoro artykuł ma być poświęcony literackim reprezentacjom imigracji w tekstach dla młodych czytelników, warto zacząć od pojęcia *papier amate*, które choć wcale nie kojarzy się z problematyką poruszaną w tekście, to jednak ma dla niego kapitalne znaczenie. Pod tym terminem kryje się rodzaj papieru wytwarzanego przez ludy Azteków i Majów, zbliżonego w swej fakturze do papirusu, ale pozyskiwanego z kory figowca lub morwy. Jak pisze Keith Houston, produkt końcowy miał kluczowe znaczenie dla kultury mezoamerykańskiej nie tylko dlatego, że „z *amatl* wytwarzano kalendarz, alma-

nachy, mapy, zapiski, używano go też do bardziej ezoterycznych celów: robiono z niego korony, pióra i bransolety noszone przez kapłanów podczas ceremonii” (Houston 2017, 302), ale również ze względu na to, że książki (*amoxtli*) wytwarzane ze sklejonych arkuszy *āmatl* składano w harmonijkowy *orihon*. Ten z kolei uznano za protoksiążkę, gdyż złożone i związane wzdłuż grzbietu kartki można uznać za brakujące ogniwo w rozwoju lektur wypełniających lukę między zwojem a znaną dziś książką paginową. Warto dodać, że hiszpańska konkwista położyła kres starożytnej kulturze literackiej, a palenie *amoxtli* przez misjonarzy doprowadziło do niemal całkowitego ich zniszczenia, a tym samym porzucenia tradycyjnych metod wytwarzania papieru¹. Tym bardziej zwraca więc uwagę publikacja meksykańskich twórców José Manuela Matea oraz Javiera Martíneza Pedra z 2011 roku zatytułowana *Emigracja* (polskie wydanie ukazało się w 2013 roku).

Forma książki nawiązuje do tradycyjnych „harmonijek” sprzed konkwisty. Wydaje się jednak, że wybór formy nie był podyktowany jedynie chęcią przypomnienia zarzuconej sztuki, ale przede wszystkim nadania specjalnej rangi tematowi podjętemu przez twórców. Jest nim oczywiście współczesna emigracja Meksykanów do Stanów Zjednoczonych. Harmonijkowa formuła książki pozwalająca na „rozwijanie” historii, a tym samym dodawanie obrazów i partii tekstu, odsłania kolejne etapy exodusu z ukochanej ojczyzny. Można uznać, że opowieść chłopca beztrudnie bawiącego się w rajach dzieciństwa wraz ze swą młodszą siostrą, otoczonego miłością rodziców, staje się reprezentatywną narracją jego pokolenia. Wszak przeżyciem generacyjnym jego rówieśników oraz ich rodziców jest masowa emigracja wymuszona przez utratę pracy, pola uprawnego, podniesienie cen, co w konsekwencji może prowadzić do trudnej decyzji o opuszczeniu ojczyzny i nielegalnym przejściu przez granicę z USA.

Zindywidualizowanej opowieści o chłopcu autorstwa Matea towarzyszą ilustracje Pedra, których drobiazgowość – realizująca się w przytłaczającej liczbie detali najczęściej przedstawiających mocno stypizowane ludzkie sylwetki – najlepiej zaświadcza o zmianie scenografii związanej z różnicami między cywilizacją Południa i Północy Nowego Świata. Po przekroczeniu granicy/plotu zamiast meksykańskich rozległych pól uprawnych pojawiają się sygnały charakterystyczne dla stereotypowego myślenia o tzw. bogatym społeczeństwie i dostatnim życiu – wysokie apartamentowce, ładne samo-

¹ Jedną z czterech zachowanych ksiąg Majów jest *Kodeks Paryski* powstały w latach 1250–1520 (Houston 2017, 304).

chody, samolot czy bawiące się beztrosko dzieci. W tę utopię dobrobytu zostają wpisani meksykańscy przybysze, którzy pragną niepostrzeżenie włączyć się w ten świat. Choć z obawy przed aresztowaniem i wydaleniem z kraju robią wszystko, aby ich „nielegalność” nie rzuciła się w oczy, to i tak są rozpoznawalni. Demaskuje ich nie tyle wygląd (na wyraźnie stypizowanej ilustracji raczej nie widać różnic związanych na przykład z innymi rysami twarzy), ile wykonywanie najgorzej opłacanych prac. I tak marzenie głównego bohatera o szczęśliwym życiu, które nie mogło zostać spełnione w jego ojczyźnie, okazuje się równie trudne do zrealizowania w obcym państwie.

Ilustrator książki, Javier Martínez Pedro, sam jest meksykańskim imigrantem. Przed wieloma laty wyemigrował z ojczyzny i osiadł w Stanach Zjednoczonych. Wcześniej mieszkał w miasteczku Xalitla, w którym kultywowało się indiańską tradycję wytwarzania *papier amate* oraz tworzenia z pozyskanego materiału „harmonijkowych” książek. Kontekst biograficzny ilustratora sprawia, że *Emigracja* wymyka się pochopnym klasyfikacjom zmierzającym do wpisania jej w kategorię *picturebook* lub *leporello*. Twórcy, korzystając niejako z zasobów własnej tradycji, snują jej językiem opowieść o współczesności, dodając do dramatycznej historii Meksyku jeszcze jedną, niekoniecznie łatwą do przyjęcia, narrację. Jednocześnie wskazują pewne toposy budujące „schemat” historii o meksykańskiej emigracji: agrarność tamtejszej kultury stawiającej w centrum ziemię i uznającej pracę na niej za najwyższą wartość, utratę ziemi, przygotowania do opuszczenia ojczyzny, nielegalne przejście przez granicę, ucieczkę lub schwytywanie przez amerykańskie służby, życie w obozie, życie na wolności – pełne strachu przed zdemaskowaniem czy utratą pracy.

Okazuje się więc, że prywatna historia głównego dziecięcego bohatera, będąca próbą wyrażania zarazem indywidualnego, ale i pokoleniowego doświadczenia, staje się opowieścią wpisaną w historię Meksyku. Doświadczenie to zapisane i zilustrowane, a następnie zamieszczone w tradycyjnej formie książki – *āmoxtli* – zostaje w jakiś sposób nobilitowane, jego ranga jest zbliżona do pradawnych, a co za tym idzie również kanonicznych tekstów dla kultury Azteków i Majów.

Jednocześnie współczesna opowieść o dziejach narodu meksykańskiego nosi w sobie historiozoficzną grozę. Otwierające się przed czytelnikiem kolejne czarno-białe obrazy dopowiadają ciąg dalszy. Rozłożona książka staje się dramatycznym freskiem, którego autorom udało się uchwycić przelomowy moment w historii ważnej dla nich społeczności. Niezbędną dla eposu jest rozpad wspólnoty zapoczątkowany utratą domu. Pozbawienie

możliwości uprawy pola wiąże się z trudnościami finansowymi, które z kolei prowadzą do odebrania przez wierzycieli lub mafię rodzinnego gniazda. Atomizacja wiejskiej wspólnoty jest początkiem jej końca. Może dlatego właśnie czytelnik, otwierając kolejne obrazy, dobudowuje dolne partie historii. Można powiedzieć, że wraz z bohaterami dokonuje swoistego *katabasis*, wraz z nimi schodzi do piekieł, choć przecież „geograficzny” ruch migracyjny Meksykanów odbywa się w górę – na Północ. Zaburzenie symboliki kierunków w omawianej książce nie jest przypadkowe. Schodzenie w dół w poszukiwaniu lepszego życia staje się historiozoficznym i profetycznym obrazem rozpadu rodzinnych więzi, których brak prowadzi przecież do rozluźnienia więzi społecznych, a z kolei ich słabość oznacza wydziedziczenie z rodzimej kultury, co w przypadku jednoczesnego wykluczenia przez nową/obcą kulturę wiedzie do samotności i przekonania o zbędności. Oto cena, którą się płaci za nielegalność swego istnienia – wydają się mówić autorzy *Emigracji*, upominając się szczególnie o prawa najmłodszych:

Przede wszystkim chcemy, by pamiętano i mówiono o dzieciach nieistniejących dla swego kraju. Kiedy emigrują, nie mogą samodzielnie dowieść swojego nazwiska ani wyrobić dokumentów, a czasem nie sposób nawet stwierdzić, ile naprawdę mają lat. Dlatego stworzyliśmy tę książkę, żeby nie zapomnieć, że emigrujący dziewczynki i chłopcy istnieją i cierpią, a także dlatego żeby przypomnieć, że oni również mają pełne prawo żyć w innej rzeczywistości (Mateo, Pedro 2013, bns).

O podstawowe prawo do legalności istnienia upominał się również Giorgio Agamben w głośnym tekście *My, uchodźcy*, którego tytuł nawiązuje do artykułu Hanny Arendt opublikowanego w 1943 roku. Filozof, pisząc o uchodźstwie, podkreśla, że mimo masowości oraz towarzyszącej mu wzniosłej retoryce, zjawisko nadal jest postrzegane jako problem, do którego rozwiązania angażuje się policję i organizacje humanitarne, rzadziej legislację. Korzystanie z takich rozwiązań sugeruje, że problem uchodźstwa jest czymś nienaturalnym, stanem wyjątkowym, a taki nierzadko budzi lęk. A przecież – pisze dalej Agamben, powołując się na Hannah Arendt – „uchodźca – postać, która powinna stanowić wcielenie praw człowieka *par excellence* – zamiast tego stanowi o zasadniczym kryzysie tego pojęcia (Agamben, dostęp: 20.05.2018). Tym samym przyznaje rację autorce *Korzeni totalitaryzmu*, która stwierdza, że

pojęcie praw człowieka opierające się na rzekomym istnieniu istoty ludzkiej jako takiej poniosło klęskę, gdy tylko jego wyznawcy stanęli po raz

pierwszy przed ludźmi, którzy naprawdę stracili wszelkie inne właściwości i pokrewieństwo, poza zwykłym faktem bycia człowiekiem” (Agamben, dostęp: 20.05.2018).

Okazuje się bowiem, że w systemie państwa narodowego tak zwane święte i niezbywalne prawa człowieka okazują się pozbawione ochrony w momencie, gdy niemożliwe staje się określenie ich jako praw obywatela danego państwa (Agamben, dostęp: 20.05.2018).

Wracając do *Emigracji*, można uznać, że problem nielegalności podjęty przez twórców tej książki został podniesiony do kwadratu. Z jednej strony, opisuje się historię chłopca i jego rodziny jako swoiste przejście z legalności do nielegalności, z drugiej – forma publikacji również wspiera tę koncepcję, przypominając o tradycyjnym sposobie tworzenia książki, który przez kolonizatorów został uznany jako niewłaściwy, nielegalny, a tym samym zabroniony. Sprzeciw wobec koncepcji nielegalności życia został więc wyrażony dzięki nielegalnemu językowi reprezentującemu wykluczoną społeczność z jej nie tylko dramatyczną przeszłością, ale również współczesnością. Nielegalność języka „tubylców” kojarzy się nieco z Szekspirowską *Burzą*. Lekcje języka, a więc tego, co dozwolone i zakazane, udzielane Kalibanowi przez Prospera, które rzekomo miały ucywilizować „dzikusa”, w rzeczywistości ułatwiały jego zniewolenie. Współczesny Kaliban zgłasza nieprzygotowanie².

Lekcje empatii

Szkoła jest przestrzenią, w której może i powinna pojawić się problematyka emigracyjna i uchodźcza, choćby dlatego, aby wyposażać młodych ludzi w narzędzia sprzyjające krytycznemu czytaniu najprostszych komunikatów. Ćwiczenia z podejrzliwości względem języka mogą, choć wcale nie muszą, postawić w stan podejrzliwości taką na pozór niewinną frazę, jak „kryzys uchodźczy”. Zjawisko opatrzone etykietą „kryzysu” pozornie nie wymaga już żadnego rozpoznania, a jego „kryzysowa” klasyfikacja skutecznie ucina rzeczową debatę, uruchamiając za to ciąg negatywnych skojarzeń: zagrożenie, lęk, niemoc, koniec.

Treningowi zwracania uwagi na język mają służyć inicjatywy edukacyjne, jak na przykład ta zaproponowana przez Centrum Edukacji Obywatelskiej.

² Por. Cholewińska 2016, 91–102.

W ramach działań związanych z Dniem Solidarności z Uchodźcami przypadającym 15 października wydano w 2016 roku niewielkich rozmiarów przewodnik dla nauczycieli *Jak rozmawiać o uchodźcach?*. Książeczka zawiera propozycje scenariuszy warsztatów prowadzonych w oparciu o materiały publicystyczne i popularnonaukowe. W materiale metodycznym przygotowanym przez Dominikę Cieślukowską nauczyciel ma okazję zapoznać się z przyczynami potencjalnych konfliktów wywołanych tematyką uchodźczą (konflikt danych, strukturalny, wartości, relacji oraz potrzeb), których rozpoznanie zwiększa szansę na rzeczową i głęboką dyskusję.

Na uwagę zasługują cytaty budujące dramaturgię publikacji. Są nimi fragmenty wypowiedzi Marka Edelmana: „Jak się przyglądasz złu i odwracasz głowę albo nie pomagasz, kiedy możesz pomóc, to stajesz się współodpowiedzialny. Bo twoje odwrócenie głowy pomaga tym, którzy dopuszczają się zła” (*Jak rozmawiać o uchodźcach?*, bns). Przywołanie słów Edelmana buduje dramatyczne napięcie między współczesnym zjawiskiem a przeszłością, w której bierność, posłuszeństwo, ale także lęk pozwoliły na „organizację” Zagłady. Powyższe analogie zaprojektowane przez twórców książeczki są całkowicie uzasadnione metodycznie. Poszukując „kotwic” dla zagadnienia uchodźstwa, starali się o przywołanie takich zjawisk, które są nieobce uczniom. Wydaje się przecież, a może pozostaje mieć nadzieję, że status problematyki związanej z Holocaustem po latach obecności w polskiej szkole jest absolutnie nienaruszalny. Stąd to właśnie Zagłada może stać się punktem wyjścia do dyskusji na temat współczesnych zjawisk związanych z pogardą wobec Innego. Jednocześnie dziwi fakt, że w placówkach edukacyjnych XXI wieku brakuje tekstów literackich podejmujących problem uchodźstwa oraz emigracji i to nawet w chwili, kiedy weszła i wchodzi (w szkołach ponadpodstawowych od września 2019 roku) nowa podstawa programowa, która mogłaby przez propozycję lektur zareagować na to współczesne zjawisko nie tylko tytułami odwołującymi się do Holocaustu, ale przede wszystkim utworami bezpośrednio nawiązującymi do interesującej nas problematyki.

Niezgodę na nielegalność ludzkiego życia, o której piszą Agamben i Arendt, można bowiem „wypracować” w szkole, po prostu czytając, a przypomnieniem praw człowieka może „zająć się” literatura. Nie bez kozery Martha C. Nussbaum niebagatelną rolę przywracania światu utraconych proporcji dostrzega w czytaniu, wszak to właśnie utwory literackie pomagają wyrwać się z narcystycznych okowów wyobraźni, łączących ją z tym, co bliskie, zmuszając do tego, by nawykła do obcowania z życiem, które jest dla niej pod pew-

nymi względami odległe albo trudne. Aby to osiągnąć, Nussbaum przekonuje o potrzebie inspiracji etyką w duchu Sokratesa, przypominając o trzech podstawowych jej elementach: równym szacunku wobec wszystkich obywateli, rygorystycznym krytycznym myśleniu, które wynajduje i krytykuje sprzeczności, zwłaszcza jeśli polegają one na czynieniu wyjątku dla samego siebie oraz systematycznym ćwiczeniu „wewnętrznych oczu” – zdolności do posługiwania się wyobraźnią, co sprawia, że możliwe staje się oglądanie świata z punktu widzenia Innego (Nussbaum 2018, 22–23).

Wydaje się, że ta ostatnia dyspozycja może być efektem spotkania z literaturą, rzutującego na kształt reformy edukacji w ogóle, w wyniku której, jak marzyło się Johnowi Millowi, zaczęlibyśmy się troszczyć o dobro oddalonych od siebie ludzi. Oczywiście przyzwyczailiśmy się do przypisywania lekturze tak ważnej roli w kształtowaniu się wrażliwości, choć wierzymy raczej w jej deklaracyjny charakter niż realną możliwość „przeanielenia” czytelników. Przyjrzyjmy się jednak, w jaki sposób literatura dla dzieci próbuje sprostać temu etycznemu/edukacyjnemu zadaniu³. Przywołam te książki, które *sensu stricto* stanowią opowieści o współczesnych imigrantach i z taką intencją zostały napisane⁴.

Prawie wszystkie zostały wydane w ostatnich czterech latach; są więc odpowiedzią na palące pytania współczesności. Fenomenem publikacji jest ich doraźność i, nazwijmy to, interwencyjny charakter. Zapożyczając topikę narracji z reportaży poświęconych uchodźcom, są one przecież nie tylko reakcją na „kryzys uchodźczy” (zdają sobie sprawę z niefortunnosci tego terminu, dlatego biorę go w cudzysłów), ale w dosłowny sposób „niosą” konkretną pomoc, np. dochód ze sprzedaży niektórych tytułów został przekazany uchodźcom. Jesteśmy świadkami powstającej na naszych oczach topiki

³ Niektóre z tez przedstawionych w tej części pracy zaprezentowałam na *Międzynarodowej Konferencji Naukowej Figury pamięci. Czytanie – doświadczenie – emocje. Książki dla dzieci i młodzieży – teoria i praktyka odbioru*, która odbyła się 1–3 czerwca 2018 roku na Uniwersytecie Wrocławskim.

⁴ Celowo pomijam wątek imigracji ze Wschodu, który pojawia się w *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk oraz *Wysiedlonych* Doroty Combrzyńskiej-Nogali. Wymaga on osobnego rozpoznania, ponieważ wiąże się z nieco inną narracją niż opowieści o imigrantach z Afryki. Przybysze ze Wschodu nie wydają się aż tak obcy, wszak pochodzą z kraju, z którym Polska sąsiaduje, można się z nimi dość łatwo porozumieć oraz należą w zasadzie do tego samego kręgu kulturowego (obyczaje i wiara). Ponadto zestawienie dwu wymienionych książek w interesujący sposób pokazałoby dwie fale migracyjne. *Wysiedleni* wiążą się z powojenną zmianą granic i przesiedleniem polskiej ludności na Ziemię Odzyskaną, *Teraz tu jest nasz dom* – opowiada o dzisiejszej nękanej wojną Ukrainie i współczesnych uchodźcach.

uchodźczej XXI wieku, chętnie czerpiącej z wielkich kulturowych narracji, a czasem zestawianej nawet z topiką Zagłady. Relacje imigrantów, jeszcze zbyt świeże, aby je kodyfikować, są jednak na tyle sugestywne, że z pewnością stworzą, jeśli już tego nie zrobiły, pewnego rodzaju kanon. Należą do niego między innymi porównania przeprawy przez morze do lepszego świata, do Odysei⁵ czy obrazów znanych z topiki Zagłady⁶. Analogie świadczą z jednej strony o poszukiwaniu odpowiedniego języka, z drugiej – o potrzebie wpisania tej najwspółczesniejszej historii w znajome już obrazy. O ile jednak narracje o Zagładzie poddawane są różnorodnym postpamięciowym praktykom, o tyle pamięć jako konstrukt uchodźców XXI wieku tworzy się tu i teraz. Czy będzie on na tyle silny i na tyle ważny, by za kilka lat poddać się przekształcającym praktykom pamięci kolejnych pokoleń, czy będzie uznany za przeżycie pokoleniowe młodych dziś ludzi?

Współcześnie literatura dla dzieci podejmująca problem imigrantów przysposabia sobie obowiązującą topikę uchodźstwa uporządkowaną w szereg obrazów: wojna w krajach afrykańskich, decyzja o porzuceniu domu, przeprawa przez pustynię, o której mówi się, że jest trudniejsza do pokonania od morza, pertraktacje z przemytnikami, pieniądze w zamian za miejsce w łodzi, dramatyczna przeprawa przez morze, dotarcie do stałego lądu, obóz dla uchodźców, ewentualnie lokacja w jednym z krajów europejskich.

Nic chyba bardziej nie skłania do myślenia jak utrata domu, a co za tym idzie, również poczucia bezpieczeństwa, stabilizacji, zakorzenienia, rodziny, bliskości, własności czy w końcu ojczyzny. Nie dziwi więc fakt, że to właśnie dom, jego strata, pamięć o nim czy w końcu – odnalezienie nowego miejsca osiedlenia, staje się centrum opowieści o uchodźstwie adresowanych do dzieci. Na podobnym porządku opiera się również wspomniana na początku *Emigracja* meksykańskich twórców. Odwołanie do wspólnego doświadczenia dzieciństwa, jakim jest rodzina i jej metonimia – dom – pozwala na włączenie owego doświadczenia będącego udziałem Innego, doświadczenia mimo wszystko obcego w czasie pokoju, w „moją” przestrzeń. Dopuszczenie do

⁵ Zob. Kingsley 2017, 17.

⁶ Jarosław Mikołajewski, autor nie tylko *Wędrówki Nabu*, ale również „dorosłej” książki o uchodźcach zatytułowanej *Wielki przyptył*, wspomina o instalacji Mimma Paladino na Lampedusie poświęconej tysiącom uchodźców z Afryki, którzy utonęli w Morzu Śródziemnym. Nie bez przyczyny brama zaprojektowana przez artystę kojarzy się Mikołajewskiemu z inną – tą z napisem *Arbeit macht frei* (Mikołajewski 2015, 38). Na tym oczywiście skojarzenia z Zagładą się nie kończą: pociągi towarowe i jeepy, łodzie czy pontony, obóz koncentracyjny i ten dla uchodźców, góra walizek – góra pomarańczowych kamizelek ratunkowych.

siebie głosu Innego oraz jego doświadczenia utraty zmienia wrażliwość czytelnika, jednocześnie poszerzając jego wyobraźnię – tak ważną dla Nussbauma składową postawy etycznej.

W kontekst utraty wpisuje się *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo* Grzegorza Gortata. Choć całe miasto opisywane przez Gortata przypomina plac zabaw, ponieważ ruiny znakomicie nadają się do zabawy w chowanego, to jednak wydaje się on sceną, na której odbywa się koszmarny spektakl udający normalne życie. Dawne nawyki sprzed wojny demaskują tragiczne położenie mieszkańców miasta. Gesty i rytuały rozpaczliwie domagają się wypełnienia sugerującego choć namiastkę normalności. I tak matka, chcąc chronić mieszkanie przed przeciagiem, a w zasadzie to, co z rodzinnego lokum pozostało, próbuje zamknąć okno, którego przecież już nie ma; do domu zaprasza się milczącego gościa, który zamiast rozmowy może zaferować jedynie swą obecność, ojciec trójki dzieci wmawia im, że ciała leżące na ulicy po bombardowaniu to manekiny ze sklepu odzieżowego, a potem w ramach „edukacji” estetycznej pokazuje im kopiec z gruzu, który w promieniach zachodzącego słońca wydaje się nierealnie piękny; rodzeństwo, ryzykując życiem, zanosi na grób swego najmłodszego braciszka jego ulubioną zabawkę, wierząc, że ten się ucieszy, zaś ich matka zamiast ubrań prasuje żalobne całuny.

Na próżno w tej opowieści szukać znanych uchodźczych toposów. Decyzja ojca Jasminy, odrzucającego propozycję stryja Husajna, aby przedostać się do Europy tak, jak to „robi wielu”, nie pozwala rozwinąć się znanym wątkom. Tym samym pamięć domu nie zasadza się na przywoływanie obrazów z przeszłości, ale na trudzie przyjmowania tego, co tu i teraz. Dominuje więc relacja, a nie wspomnienie. Ponadto ma ona krótką, fragmentaryczną formę rwanych obrazów, których powaga lub komizm łamią zasadę *decorum*.

Rodzina Jasminy pozostaje w odciętym od świata Aleppo. Czytelnik rozstaje się z bohaterami, kiedy ci, korzystając z zawieszenia broni, spacerują pośród morza ruin. Czują się wolni, ponieważ są u siebie i ze sobą:

Wolni i niewidzialni jak wiatr. W razie niebezpieczeństwa schowamy się w pierwszej lepszej szczelinie, gdzie nikt nas nie wypatrzy. A jeśli zdarzy się najgorsze? Wtedy po prostu rozplyniemy się w powietrzu. Nie wiedzieliśmy, co będzie jutro. Nie potrafiliśmy nawet przewidzieć, co przyniesie najbliższe pięć minut. Ale dwóch rzeczy byliśmy pewni. Gdzieś tam czeka na nas Tarik. A cokolwiek się zdarzy, niebo nad Aleppo zawsze będzie dla nas otwarte (Gortat 2017, 122).

Zakończenie pozostawia niedosyt. Z jednej, strony można je czytać jako afirmację bycia razem na przekór Historii, wbrew instynktowi samozachowawczemu. W takim ujęciu dom, rodzina, ojczyzna nawet jeśli w perspektywie historycznej stoją na straconej pozycji, zyskują uniwersalną, jeśli nie metafizyczną wartość. Z drugiej – finał opowieści każe zastanowić się nad rozmiarem i zasadnością okrucieństwa, wobec którego stawia się nie tylko dorosłych, ale również dzieci. Chciałoby się przecież znaleźć jakieś rozwiązanie, choćby na przekór twierdzeniu bohaterów, że są jedynie pionkami w tej grze i świata nie interesuje, co się z nimi stanie. Irytuje jednowymiarowość tej historii, która wydaje się przekonywać, że pomoc humanitarna przeznaczona dla oblężonego miasta trafia w ręce radykałów albo staje się przedmiotem pokątnego handlu, a uchodźcy przybywający do Europy to wysłannicy ludzi pokroju stryja Husajna, zapuszczającego coraz dłuższą brodę i wrogo nastawionego do podwórkowego nauczyciela dzieci. Buntując się przeciw takiej narracji, jednocześnie trzeba przyznać, że rezygnując z krytycznego oglądu przekazów medialnych czy wypowiedzi polityków, często stajemy się jej zakładnikami. Jest przecież wygodna i minimalizuje ryzyko etycznego zaangażowania, przekonując, że wojna w Syrii to wyłącznie problem tego państwa, a ewentualni uchodźcy to potencjalni fundamentaliści, bo przecież tzw. zwykli ludzie pozostają na miejscu. I tak, książka Gortata to pełna przekory opowieść o tragicznej sytuacji mieszkańców Aleppo, ale również o etycznej odpowiedzialności nas wszystkich – świadków ich dramatu.

W odróżnieniu od Jasminy z *Mojego cudownego dzieciństwa w Aleppo*, Omenka, bohater *Hebanowego serca* Piątkowskiej, przywołuje wspomnienie domu i to w najbardziej transgresywnej sytuacji, którą można sobie wyobrazić. Wraz z matką i grupą uchodźców przemierza łodzią morze, aby dostać się do Europy. Wspomnienie domu jest słabym, ale jedynym punktem orientacyjnym dziecka zmierzającego ku niewiadomemu. Centrum jego pamięci zajmuje ojciec, który, nie mogąc dostać się na łódź, pozostał w Afryce. Chłopiec trwa w półśnie, a letarg, z którego nie chce się wyrwać, nie tylko pozwala mu przetrwać długie dni na łodzi, ale wciąż przebywać na lądzie – w rodzinnej wiosce:

Chyba zasnął, bo nagle znalazł się w swojej wiosce. (...) Ukrył się w cieniu mangowca, który stał pośrodku wsi. Omenka bardzo lubił to ogromne, szeroko rozgałęzione drzewo, wokół którego na spalonej słońcem, piaszczystej ziemi przycupnęły ulepione z gliny domki. Na ich ścianach

widać było niewyraźne ślady palców ludzi, którzy je stawiali. Dom Omenki nosił odciski dłoni jego taty (Piątkowska 2017, 9).

Przywoływane we wspomnieniu drzewo, dom czy w końcu ojciec to gwarancja bezpiecznego świata, którego na próżno Omenka szuka na łodzi. Drzewo, w którego cieniu słuchał wioskowych opowieści, gliniany dom noszący ślady dłoni ojca czy w końcu sam ojciec należą do przeszłości, której obrazy w wyobraźni chłopca uruchamiane są dzięki hebanowej figurce wojownika Ozyriona, wiernego towarzysza morskiej wędrowni. To ona podtrzymuje chłopca na duchu, przypomina o etosie wojownika, którego wartości są dla Omenki szczególnie ważne. Pamięć domu sprowadza się do fragmentów obrazów, głosów, zapachów, dźwięków, przy czym jej sensualny charakter ciąży ku miniaturze. Omenka przyjmuje przecież perspektywę dziecka, którego optyka widzenia, choćby z racji jego wzrostu, każe przyglądać się światu z bliska, a co za tym idzie – przyswajając go sobie małe fragmentami. Może właśnie dlatego tak ważne dla chłopca jest wspomnienie dłoni ojca odbitych na ścianach glinianego domu.

Ów ślad prowadzi nas do znanej w starożytności metafory pamięci – odcisku na woskowej tabliczce. Według Platona dzięki śladowi pozostawionemu na woskowej tabliczce, będącej metaforą ludzkiej duszy, powstaje w niej obraz jakiejś rzeczy, który z kolei sprawia, że owa rzecz staje się na nowo obecna⁷. Ślad dłoni ojca odbija się w pamięci chłopca i daje o sobie znać choćby podczas pobierania odcisków palców przez policję, kiedy w końcu łódź z uchodźcami dobija do brzegu Lampedusy, a potem niemal cudownie się materializuje, kiedy matka opowiada swemu synkowi baśń, zapewniając, że ojciec wkrótce do nich dołączy. Wraz z nowym domem, choć na razie jest nim obóz dla uchodźców, zmieniają się sny chłopca. To nie afrykańska wioska zawłaszcza ich przestrzeń, ale nowy, jasny dom, przy którym stoi warsztat. We śnie Omenka jest mechanikiem potrafiącym naprawić każdy zepsuty silnik tak, aby już żadna ciężarówka nie utknęła w piachach pustyni i żadna z łodzi nie zatonięła. Wymiana pamięci, choć może zaniepokoić dorosłego czytelnika (chłopiec przecież bardzo szybko wyparł wspomnienie afrykańskiego domu), niesie pocieszenie dziecięcemu odbiorcy, przekonuje wszak, że utrata domu, choć bolesna, wcale nie musi traumatyzować.

Pamięć domu wizualizuje się również dzięki ilustracjom wykonywanym przez rozpamiętujące przeszłość dzieci. Ilustracje, ten swoistego rodzaju przekład intersemiotyczny pamięci, tworzy Karim, chłopiec z Syrii, bohater

⁷ Zob. hasło: „śląd” w: Saryusz-Wolska, Traba, Kalicka 2014, 470. Por. Platon 1956.

książki Bardijewskiej. Praktyka przywoływania wspomnień prezentowana przez Karima ma charakter terapeutyczny. Tworzone przez niego obrazki opowiadają jego historię, a ich uniwersalny przekaz ma dotrzeć do nowych polskich kolegów: „do późnej nocy malował swój obrazek. Bo pismo obrazkowe jest najstarsze na świecie. Bo dziś po raz pierwszy pójdzie do nowej szkoły. Bo chce opowiedzieć nowej klasie, skąd i dlaczego przychodzi. Bo...” (Bardijewska 2016, 5). Póki co, „marszandem” dzieł chłopca jest jego kot – Biss, który nie dość, że chroni je przed zniszczeniem, to jeszcze opowiada o ich treści napotkanym zwierzętom. Przeniesienie punktu ciężkości z narracji o trudnej adaptacji chłopca do nowych warunków na opowieść o jego kocie, który pilnując rysunków, wchodzi w dialog z różnymi postawami wobec obcych, z którymi zapewne spotkał się również Karim, jest interesującym zabiegiem mającym sprawić, że młody czytelnik, nie tracąc wiary w ludzką solidarność, jednocześnie dowiadyuje się o istnieniu, delikatnie rzecz ujmując, alternatywnych wobec niej postaw sprowadzonych do opresyjnych hasel: „Zabramy ci się z nim bawić” (Bardijewska 2016, 18), „Zmiataj stąd, przybłądo” (Bardijewska 2016, 18), „Trzeba być tutejszym! Fruwaj stąd!” (Bardijewska 2016, 29).

Rysunki chłopca, realizując kluczowe toposy uchodźczych narracji, zmuszają do zadawania pytań, a te z kolei zachęcają do podjęcia dialogu. Siedem obrazów prowadzi narrację zamykającą się w siedmiu rozdziałach książki. Wydaje się, że liczba ta nie jest przypadkowa. Według *Słownika symboli* Władysława Kopalinińskiego, siedem jest symbolem kosmosu, równowagi i spełnienia (Kopaliński 1991, 376). I rzeczywiście tak jest, skoro pierwszy rysunek przedstawiający dom w Damaszku wydaje się jakiś niepełny, wybrakowany. Wywołuje wspomnienie bombardowania, w wyniku którego z dwudziestopiętrowego wieżowca zostały tylko dwie ściany. Pamięć o tym wydarzeniu sprawia, że wszystkie dźwięki, mimo że są wydawane przez samochody czy śmieciarkę, zostają podporządkowane rejestrowi, którym operuje uchodźcza pamięć. Kot interpretuje zatem uliczny hałas jako odgłosy nalotów i zbliżających się czołgów. Ostatni obrazek wykonany przez Karima przedstawia jednak coś zupełnie innego – sielski krajobraz z domem na pierwszym planie, a także żelazny repertuar polskiej sielanki – bocianie gniazdo, poza tym dziewczynkę z pierwszego piętra, kotkę Psotkę i muchę Kluchę.

Sytuację niemal bezbolesnej wymiany syryjskiego domu na dom polski ratuje ciekawie poprowadzony wątek multikulturowości, który w kontekście wyzwań stawianych przed współczesną edukacją jest nie do przecenienia. Wydawać by się mogło, że *Kot Karma i obrazki* to książka o odnalezieniu do-

mu, tymczasem można ją czytać również jako opowieść o egzystencjalnej bezdomności, a może raczej o językowym fałszowaniu tożsamości. Bohaterowie Bardijewskiej biorą na warsztat język i zaczynają mu się z bliska przyglądać. Okazuje się wnet, że polski chomik Migmig zakupiony w sklepie na rynku, mimo że nazywany jest chomikiem syryjskim, to nie wpisuje się w pokretną logikę muchy Kluchy, która robi wiele, aby obniżyć poziom skomplikowania problemu tożsamości: „Skoro Biss jest kotem abisyńskim z Syrii, to ty musisz być chomikiem syryjskim z Abisynii” (Bardijewska 2016, 38), a pewny swej polskości bocian zostaje z tej pewności wytracony argumentem, że przez pół roku przebywa przecież poza granicami kraju, w okolicach Damaszku właśnie. Odmienność Bissa, kota rasy abisyńskiej, też w końcu zostaje zaakceptowana, a nawet staje się przedmiotem pedagogiki międzykulturowej promowanej przez mysz Akysz, obejmującej jego potomstwo: „Generalnie kot jest biały, czarny albo bury. Ale konkretnie to jest Biss i dlatego jest niebieski. To się nazywa wyjątek. A teraz powtórzcie!” (Bardijewska 2016, 76).

Problem tożsamości, który nierozzerwalnie wiąże się przecież z motywem domu, porusza Rafał Witek w książce *Chłopiec z Lampedusy*. W jego opowieści Lampedusa, uznana w 2013 roku przez Traveller's Choice Awards za jedną z najpiękniejszych wysp, jest turystycznym rajem, choć główni bohaterowie zdają się tego nie dostrzegać.

Na wyspę przywiodło ich pragnienie bezpiecznego domu, choć dla każdej postaci oznacza ono zgoła coś innego. Andżelika jest Polką i na Lampedusie znalazła się dzięki pracującej na wyspie matce, dokładającej wszelkich starań, aby marzenie o wyprowadzce od rodziców oraz budowie własnego domu nabrało realnych kształtów. Emigracja zarobkowa jest stanem zawieszenia, zarówno dla dziewczynki, jak i jej matki. Choć Andżelika chodzi do włoskiej szkoły i coraz lepiej porozumiewa się w obcym języku, ma włoskie koleżanki, to tęskni za polskim domem, który mimo że oddalony od morza, wydaje się jej miejscem atrakcyjniejszym od lazurowych plaż Lampedusy. Wpatrując się godzinami w morze, dostrzega coś, co później okaże się łodzią uchodźców. Dziewczynka spotyka Tandżina, pasażera obserwowanej łodzi, któremu udało się szczęśliwie dopłynąć do brzegu. Choć początkowo Andżelika nie darzy chłopca zaufaniem, to jednak po jakimś czasie zdejmuje z niego odium złodzieja (chłopiec z głodu kradnie jedzenie). Następuje to wówczas, kiedy Tandżin opowiada o swoim domu. Jego opowieść to tak naprawdę rysunek pleniący się postaciami i kolorami, gdyż jak twierdzi „Nie umiem rysować. (...) U nas się nie rysuje, tylko opowiada” (Witek 2016, 60). Choć

kartka papieru szczelnie zapełniona postaciami, kolorami, pulsująca nieznanym dziewczynce z Europy rytmem zapowiada nowy typ narracji, to Andżelika ją rozumie. Opowieść jest zrozumiała i przejrzysta dla każdego, dotyczy bowiem czegoś tak uniwersalnego jak dom. Według Tandżina jego domem jest po prostu Afryka, a konkretnie – gliniany dom: „Wszyscy pomagali w budowie. Cała wioska. Ale przyszli żołnierze i musieliśmy uciekać. (...) Szliśmy przez pustynię. Potem przemycnicy powiedzieli, że mają łódź. Zapłaciliśmy, aby zawieźli nas w bezpieczne miejsce. Za morze. Tutaj” (Witek 2016, 53). Porzucenie domu wznoszonego i konstytuowanego przez wspólnotę rozpoczyna niebezpieczną podróż, która zakończy się jednak szczęśliwie – odnalezieniem przez chłopca rodziców. Restytucja tradycyjnego porządku, którego symbolicznym zwieńczeniem jest połączenie z rodziną możliwe dzięki pomocy innych ludzi, oraz odzyskanie domu rekompensują jego początkową utratę i rozłąkę z najbliższymi.

Andżelika nie tylko rozumie „ikoniczny” przekaz chłopca, ale również czuje się zawstydzona swym nieskomplikowanym i bezpiecznym życiem. Może właśnie dlatego tak zaciekle broni chłopca przed karabinierami, którzy widzą w nim jedynie nielegalnego imigranta: „To nie jest żaden nielegalny imigrant! To mój kolega. I wszystko ma legalne! Niby co w nim jest nielegalnego? Ręce są nielegalne? Nogi? A może kręcone włosy są nielegalne?” (Witek 2016, 56). Nielegalność staje się stygmatem tego, co zagraża *status quo*. Agamben pisze:

Jeśli uchodźca stanowi tak niepokojący element w systemie państwa narodowego, dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że poprzez przelamywanie tożsamości człowieka i obywatela, narodzenia i narodowości, uchodźca wpędza w stan kryzysu pierwotną fikcję suwerenności. Oczywiście jednostkowe wyjątki od tej reguły zawsze istniały; nowością naszej ery, stwarzającą zagrożenie dla samych fundamentów państwa narodowego, jest to, że coraz większa część ludzkości nie może być w jego ramach reprezentowana. Z tego względu (...) uchodźca doprowadza do wykolejenia starej trójcy państwo/naród/terytorium (Agamben, dostęp: 20.05.2018).

Protest Andżeliki wobec kategorii nielegalności Innego jest po prostu obroną ludzkiej wspólnoty. Jak pisze Tadeusz Ślawek w książce zatytułowanej *nomen omen U-chodzić*, „Ten, kto u-chodzi, niesie więc nowinę” (Ślawek 2015, 171). Peryferie, z których przybywa, są na początku niezauważalne i niesłyszalne, co zdaje się skazywać je na klęskę w nadmiernie hałaśliwej

rzeczywistości, ale to dzięki niemu otwiera się możliwość rozumienia świata jako próby (Sławek 2015, 184).

W powyższą formułę wydaje się być wpisana *Wędrówka Nabu* Jarosława Mikołajewskiego. Jest raczej przypowieścią niż opowieścią, a jej uniwersalny wymiar skutecznie łagodzi uchodźczą topikę, choć nie na tyle, aby stała się nierozpoznawalna. Nabu miała więc kiedyś dom, który spłonął, rodzinę, od której się odłączyła, by znaleźć spokojne miejsce do życia, pokonała pustynię, przepląnęła morze, dotarła do plaży wypełnionej beztroskimi turystami. I właśnie tutaj, wtedy, gdy wydaje się już bezpieczna, spotyka ją rozczarowanie. Plażowicze otoczywszy ją i zamknąwszy w ciasnym kręgu, uczestniczą w pewnego rodzaju sądzie nad dzieckiem. Palcem wskazują kierunek dalszej wędrówki Nabu: „Połowa tłumu wskazywała domy, połowa morze. A raczej nie wskazywała, tylko wskazuje. Teraz. Bo to jest właśnie ta chwila. Kiedy minie ta właśnie chwila, Nabu pójdzie się ogrzać i wypocząć. Albo znów wejdzie do wody” (Mikołajewski 2016, bns).

Dziewczynka jest nielegalna, bo nie pochodzi stąd. Dziewczynka jest legalna, bo przynależy przecież do ludzkiej wspólnoty. Symetryczna linia podziału na tych, którzy są skłonni przyjąć dziecko, i na tych, którzy każą mu odejść, przywołuje poetykę antycznej tragedii z jej podstawową kategorią – wyborem tragicznym. Oto plaża zmienia się w *agon*, w którym uczestniczy również czytelnik. Nieznośnie długa, a może wieczna, chwila oczekiwania na wyrok, zawieszenie punktu kulminacyjnego, po którego przekroczeniu fabuła powinna nabrać tempa, przypomina odbiorcy o moralnym zobowiązaniu wobec Innego, wobec Drugiego.

Włączenie czytelnika w nierealną, bo literacką, sytuację etyczną przypomina mu o sokratejskiej zasadzie dobrego życia oraz wpisanej w nią trosce o własne człowieczeństwo. W tym sensie odpowiedź na pytanie, po której stronie w sporze o Nabu się opowiadasz, skłania do namysłu, samokrytycyzmu, ale też zobowiązuje „do pewnego rodzaju cnoty, do dbałości o model życia obywatelskiego” (Nowak-Dziemianowicz 2016, 355). W refleksję nad nim należy włączyć namysł nad miejscem, z którego dobywa się głos domagający się naszej reakcji. Jeśli pochodzi z peryferii, to z pewnością w jego odśluszu przydadzą się krytyczne myślenie i empatia, zwana przez Nussbaum „uczestniczącą wyobraźnią” (Nussbaum 2018, 192), pozwalające choć na moment porzucić paradygmaty uznane do tej pory za obowiązujące. Znakomitym przygotowaniem do tej trudnej sztuki jest z pewnością spotkanie z literaturą, której bohaterem jest Inny, usytuowany na peryferiach naszego świata. Lektura dokonująca się w duchu ciekawości i przyjaźni może uczynić

go bliższym oraz sprawić, że peryferia staną się pełnoprawną przestrzenią dla egzystencjalnych spektakli.

Wszyscy jesteśmy migrantami

Warto w tym miejscu jedynie zasygnalizować jeszcze jedno zjawisko, bez którego mapa literatury związanej z migracją nie byłaby kompletna dla młodych czytelników. Tworzą je książki, które prezentują „polskie” dziecko jako Innego, Obcego, figurę *homo migrans*. Ta zamiana ról może okazać się niezwykle pouczającą lekcją, której przesłanie uderza w spetryfikowany ogląd świata z podziałem na „my” i „oni”. Przejście na drugą stronę, wejście w rolę Innego, może stanowić trudne do przecenienia doświadczenie, którego celem jest „dydaktyka” empatii.

Niepełną ze względu na ograniczoną objętość tego tekstu listę książek podejmujących problem polskich imigrantów otwiera *Moje Bullerbyn* Barbary Gawryluk, opowieść o wyjeździe nastoletniej Natalki i jej rodziców do Szwecji. Jak nietrudno się domyślić, książka skupia się wokół toposu domu, zarówno tego porzuconego, jak i zupełnie nowego. Sytuacja dziewczynki, córki imigrantów ekonomicznych, jest zupełnie inna od granicznych przeżyć wspomnianych wcześniej bohaterów uchodźców. Decyzja o wyjeździe z Polski, jakkolwiek trudna, nie była podyktowana lękiem o życie, a jedynie względami finansowymi, bo to właśnie utrata pracy jednego z rodziców oraz niskie uposażenie drugiego pomogły podjąć nietłwą decyzję o przeprowadzce do Szwecji. Warunki, w jakich przyjdzie żyć przybyszom z Polski, są zaskakująco dobre, z pewnością nie można ich porównywać z realiami panującymi w obozie dla uchodźców na południu Europy. Natalia, poznając Szwecję, czuje się jak na planie filmu jej ulubionych lektur. Dom Polaków przypomina Willę Śmiesznotkę znaną dziewczynce z opowieści o Pippi. Okazuje się, że różnice kulturowe nie są na tyle znaczne, aby mogły stanowić przeszkodę w aklimatyzacji polskich przybyszów, a nawet jeśli są oni czymś zaskoczeni, to zawsze mogą liczyć na pomoc nie tylko życzliwych Szwedów, ale również zaprzyjaźnionej i mieszkającej po sąsiedzku polskiej rodziny.

Natalia, dzięki swej pasji – tańcowi – której poświęcała się jeszcze w Polsce, szybko zyskuje sympatię w nowej klasie. To właśnie taniec zbliży dziewczynę do najbardziej niechętnego jej chłopca w nowej klasie, który jak się okaże, również tańczy, a koniec końców zostanie jej partnerem. Warto zwró-

cić uwagę na skład klasy, której niemały procent stanowią obcokrajowcy. Dziewczyna w takim towarzystwie nie czuje się wykluczona, a jej „inność” jest atrakcyjna i budzi zaciekawienie. Problemy związane z barierą językową zostają szybko pokonane i to nie tylko dzięki wyjątkowym umiejętnościom lingwistycznym dziewczynki, ale dzięki zastosowaniu przez nią zupełnie innego kodu komunikowania się. To taniec stanie się symbolicznym językiem, który nie tylko ułatwi porozumienie się ze szwedzkimi rówieśnikami, ale przyczyni się do scalenia grupy i sprawi, że pomimo różnic między jej członkami, przemówi ona jednym głosem. Stanie się to podczas konkursu tanecznego, który wygra grupa Natalii. Jak można się domyślić, dziewczyna ma niemały wkład w to spektakularne zwycięstwo. Można więc uznać, że nowy szwedzki dom Natalia zawdzięcza uczestnictwu i zaangażowaniu w życie wspólnoty. Troska dziewczynki o kształt małej społeczności była przejawem odpowiedzialności za przestrzeń, w której przyszło jej żyć. Taka postawa musiała spotkać się z uznaniem.

Nieco bardziej dramatycznie przedstawia się samotna podróż Lidki do Włoch, aby odnaleźć pracującą tam matkę. Tytuł książki *16.10 do Bergamo* Piotra Rowickiego nawiązuje do rozkładu jazdy autobusu łączącego Radom z włoskim Bergamo. Dziewczynka mieszkająca w podkieleckiej Cebulówce samotnie przemierza półtora tysiąca kilometrów w poszukiwaniu swej mamy, napotykając po drodze, ale również w samym miasteczku osoby, które tak jak ona poszukują swego miejsca na ziemi. Oniryczna podróż Lidki, bo w końcu wędrownia okazuje się chyba jedynie snem, prowokuje do refleksji nad domem. Rowicki przekonuje, że wszyscy jesteśmy migrantami skazanymi na bezdomność, co nie znaczy, że pragnienie stabilizacji jest czymś naganym. Autor rozumie ją jednak nieco inaczej, wskazując, że jej solidne fundamenty mogą powstać jedynie w warunkach ludzkiej solidarności oraz wspólnoty budowanej dzięki wzajemnej trosce i empatii.

Pozostałe dwie książki *Matylda wyjeżdża* Justyny Zbroi oraz *A w moim mieście jest inaczej* Małgorzaty Marmurówic i Justyny Kuklo można uznać za instrukcję obsługi życia za granicą. Pierwsza z nich, będąca opisem trzech wielkich tematów emigracyjnych, które nadały tytuły kolejnym rozdziałom: *Wielka przeprowadzka*, *Matylda uczy się języka*, *Matylda pamięta* (Zbroja 2015, 83), buduje opowieść o trudnościach adaptacyjnych Matyldy w nowym kraju. Historia jest na tyle uniwersalna, że nie pada nazwa państwa, do którego wyjeżdża dziewczynka wraz ze swoimi rodzicami. Druga książeczka operuje już konkretem. Marysia dowiaduje się od swoich rodziców, że niebawem przeprowadzą się do Belgii. Pełna niepokoju nawiązuje kontakt z Frankiem,

z którym poznała się na wakacjach nad polskim morzem. Chłopiec jest Polakiem, ale na stałe mieszka w Belgii i to on stanie się pierwszym przewodnikiem dziewczynki po nowym kraju, ale na razie opisuje go jedynie w listach. Korespondencja wymieniana między dziećmi jest pretekstem do poznania dwóch kultur: belgijskiej oraz polskiej. Publikacja ma bardzo użytkowy charakter, bo jak zaznaczają jej twórczynie – Polki, założycielki grupy KIWI działającej w Belgii i organizującej warsztaty dla dzieci – jej celem jest zmniejszenie lęku adaptacyjnego (czytelnik w książeczce znajdzie również adresy polskich szkół w Belgii oraz psychologów prowadzących terapię dla dzieci).

Nawet bez głębszej analizy widać różnice między wcześniejszymi narracjami o uchodźcach a opowieścią o rezolutnych polskich imigrantach, których aktywność zyskuje sympatię obywateli kraju, do których przybywają. Afrykańscy przybysze mają mniej szczęścia. Różnice kulturowe, pamięć o tragicznych doświadczeniach, a przede wszystkim posiadanie lub nieposiadanie statusu uchodźcy nie pozwalają im nie tylko na działania zmierzające do jak najszybszej asymilacji, ale również na refleksję o nowym miejscu jako przestrzeni swej troski. Niepewny status i wspomniana „nielegalność” skutecznie hamują ich wkład w budowanie wspólnoty. Powstaje uzasadnione pytanie, czy kiedykolwiek będą w ogóle jej członkami.

Należy wziąć pod uwagę jeszcze jedną kwestię. Wszystkie książki powstały z myślą o polskim odbiorcy, uwzględniając zarówno jego potrzeby emocjonalne, jak i konieczność podejmowania tematów istotnych dla współczesnego świata. Nie dziwi więc fakt, że narracje o afrykańskich uchodźcach, choć korzystają z topiki Innego, a ich celem jest wzbudzenie empatii, wciąż szukają swego języka. Być może okaże się, że zupełnie niepotrzebnie. Sytuacja związana z uchodźcami jest bowiem na tyle dynamiczna, że całkiem prawdopodobne wydaje się, iż niedługo pojawi się potrzeba zupełnie innych opowieści, których centrum – dom – nie będzie li tylko wspomnieniem przeszłości, ale zadaniem do wykonania. W tym sensie literatura stanie przed wyzwaniem nie tylko uwrażliwiania na Innego, ale przede wszystkim współtworzenia przyjaznej przestrzeni do dialogu.

Od domu do wspólnoty: *oikos* i *polis*

Literatura dla najmłodszych zdaje się przypominać, że migracja jest doświadczeniem uniwersalnym. Trajektorie naszych wędrówek są znaczone marzeniem o bezpiecznym, a w każdym razie lepszym miejscu na ziemi.

Homo migrans musi więc przemyśleć ideę domu. Tadeusz Sławek w jednym z esejów pomieszczonych w *Oikologii. Nauce o domu* forsuje koncepcję przejścia *oikos* – przestrzeni prywatnej w *polis* – przestrzeń społeczną (Sławek 2013). Wyzwolenie się z obezwładniającego myślenia o „swojości” przestrzeni jest warunkiem refleksji społecznej, wspólnotowej, budowanej na trosce nie tylko o moje miejsce, ale o „człowieczą” przestrzeń. W tym sensie dom, generując pojęcie zamieszkiwania, rozszerza je o zdolność osvajania oraz rozumienia wielu miejsc (Maliszewski 2015, 105), zaś „istotą wędrówki człowieka mieszkającego (...) okazuje się jego otwartość na inne, nieznanne i nieprzyswojone jeszcze treści (...). Zamieszkiwanie więc z istoty swej musi rozszerzać świat, a nie zawężać” (Buczyńska-Garewicz 2006, 40). Skoro więc miarą zamieszkiwania jest nieustająca gotowość do rozszerzania świata, to należy się upomnieć o redefinicję pojęcia gościnności. Jak pisze Sławek, prawdziwe otwarcie uznawane za ideał gościnności musi wiązać się z usunięciem ścian, a nawet podłogi, czyli aktem prze-piwniczenia (Sławek 2006, 130–131).

Co to oznacza w kontekście refleksji nad *homo migrans*? Wydaje się, że ten, który niesie w sobie prawdę o u-chodzeniu jako stałej egzystencjalnej dyspozycji, wcale nie musi być uchodźcą. Fakt niebycia „prawdziwym” uchodźcą nie przeszkadza mu w przekonaniu, że nigdy nie jest „u siebie”, co skutecznie powstrzymuje go przed stygmatyzowaniem kogokolwiek za jego „obcość” (Sławek 2015, 42–43). Pozostaje nam wierzyć, że tej powściągliwości może nauczyć literatura, stawiając w stan podejrzenia narrację o nielegalności.

Literatura

- Bardijewska L., 2016, *Kot Karima i obrazki*, ilustr. Sędziwy A., Łódź.
- Buczyńska-Garewicz H., 2006, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków.
- Cholewińska K., 2016, *Wszyscy jesteśmy Kalibanami: (post)kolonialne wizje latynoamerykańskiego porządkowania*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, nr XL, 1.
- Combrzyńska-Nogala D., 2018, *Wysiedleni*, ilustr. Koziel-Nowak M., Łódź.
- Gawryluk B., 2016, *Teraz tu jest nasz dom*, ilustr. Szymanowicz M., Łódź.
- Gawryluk B., 2010, *Moje Bullerbyn*, ilustr. Talarek N., Łódź.
- Gortat G., 2017, *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo*, ilustr. Sztyma M., Warszawa.
- Houston K., 2017, *Książka. Najpotężniejszy przedmiot naszych czasów zbadany od deski do deski*, przeł. Lipszyc P., Kraków.
- Jak rozmawiać o uchodźcach. Przewodnik dla nauczycieli i scenariusz dwóch lekcji*, 2016, Warszawa.
- Kingsley P., 2017, *Nowa Odyseja. Opowieść o kryzysie uchodźczym w Europie*, przeł. Paszkowska A., Warszawa.


- Kopaliński W., 1991, *Słownik symboli*, Warszawa.
- Maliszewski K., 2015, *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*, posłowie Sławek T., Katowice.
- Marmurowicz M., Kuklo J., 2014, *A w moim mieście jest inaczej*, Bruksela.
- Mateo J.M., Pedro J.M., 2013, *Emigracja*, przeł. Jordan M., Piaseczno.
- Mikołajewski J., 2016, *Wędrówka Nabu*, ilustr. Rusinek J., Kraków.
- Mikołajewski J., 2015, *Wielki przypływ*, Warszawa.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2016, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław.
- Nussbaum M.C., 2018, *Nowa nietolerancja religijna. Przeprowadzić politykę strachu w niespokojnych czasach*, przeł. Szymański S., przedm. Kuisz J., Warszawa.
- Piątkowska R., 2017, *Hebanowe serce*, ilustr. Szymanowicz M., Łódź.
- Platon, 1959, *Teajtet*, przeł. Witwicki W., Warszawa.
- Rowicki P., 2017, *16.10 do Bergamo*, Łódź.
- Saryusz-Wolska M., Traba R., Kalicka J., red., 2014, *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, 2014, Warszawa.
- Sławek T., 2015, *U-chodźcie*, Katowice.
- Sławek T., 2013, *Gdzie? [...]*, w: Sławek T., Kunce A., Kadlubek Z., *Oikologia. Nauka o domu*, Katowice.
- Sławek T., 2006, *Przeciw swojskości. Pinnica i studnia*, w: tegoż, *Żagłowiec, czyli Przeciw swojskości. Wybór esejów*, Katowice.
- Witek R., 2016, *Chłopiec z Lampedusy*, ilustr. Rusinek J., Łódź.
- Zbroja J., 2015, *Matylda wyjeżdża*, ilustr. Petersen K., Łomża.

Netografia

Agamben G., *My, uchodźcy*, <http://recyklingidei.pl/agamben-my-uchodzcy> [dostęp: 20.05.2018].



MAGDALENA OCHWAT

 <https://orcid.org/0000-0002-0178-165X>Uniwersytet Śląski
Katowice

Klimat – konflikty – migracje. Scenariusze przyszłości

Climate – conflicts – migrations. Scenarios for the future

Abstract: The paper addresses the issue of refugees in the broad sense of the term, i.e. people forced to leave their homes and seek conditions for a normal life due to climate change and to the excessive environment footprint left by humans. The numerous reasons for this type of displacement include drought, the growing scarcity of natural resources in seas and oceans, and the unfair distribution of water. These three climate plagues are analysed on the basis of non-fiction literature – *Wykluczeni [The Excluded]*, which is a book of reportage by Artur Domoślawski, Ben Rawlence’s *City of Thorns. Nine Lives in the World’s Largest Refugee Camp*, and Stefano Liberti’s *South of Lampedusa*. In the public consciousness, migrations motivated by climate change and human interference in the ecosystem have been functioning since recently, but they will actually become the greatest challenge of our day and age. This is why the important role played by humanities is to speak about them, to comment on their performative power, to debate on potential solutions, and to trigger warning discourses leading to the development of a habit of imagining “scenarios for the future”. Acts of imagination provide the possibility to shape the world in an unlimited way and to play out in a virtual manner some key social, cultural and political situations, in order to live well on an overcrowded planet, where water, land and food may be lacking a few decades from now.

Key words: migration, climate refugees, reportage, climate change, engaged humanities, Polish language and culture education

Humanistyka zmiany

Ryszard Nycz w książce *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki* pisze, iż procesy migracyjne i wynikające z nich konsekwencje to jeden z najważniejszych tematów podejmowanych dziś przez nową humanistykę.

Dzieje się tak ze względu na ich jednostkową i społeczną doniosłość, a także z uwagi na poziom emocji, konfliktów – racji oraz sporów, które im towarzyszą (Nycz 2017, 117). To one wywołują lęk o naszą przyszłość. Wszak masowa mobilność ma ogromny wpływ na przemiany polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowo-tożsamościowe, a władze niektórych państw już uczyniły z niej kartę przetargową w debacie publicznej.

Można przypuszczać, że ruchy migracyjne nie są stanem chwilowym, dotyczącym tylko początku XXI wieku, wiele przemawia za ich permanentnym charakterem. Zakłada się bowiem, że stopniowe, ale finalnie radykalne zmiany klimatyczne pociągną za sobą niespotykaną do tej pory rzeszę ludzi szukających „normalnego” życia. Artur Domosławski w książce pt. *Wykluczeni*, w podrozdziale pod znaczącym dla niniejszych rozważań tytułem – *Wojny klimatyczne i nowa Zagłada* – przewiduje, że

Falę migracyjną z 2015 roku będziemy wspominać z nostalgią, a dzisiejsze uniesienia polemiczne wydadzą się śmieszne, groteskowe. W przyszłości za szansę przyzwoitej egzystencji w świecie zniszczonym nie tylko wojnami, lecz także zmianami klimatycznymi, pod wielokrotnie większym naporem migrantów z terytoriów, na których nie da się żyć, oddamy bez mrugnięcia [okiem – M.O.] nasze swobody i uświęcone wartości (Domosławski 2016, 377).

Trzeba przyznać, że dziennikarz trafnie uchwycił apokaliptyczną wizję Ziemi zniszczonej wojnami i zmianami klimatycznymi, której przyszłość zdominuje *exodus* milionów ludzi. Zmieni on kompletnie oblicze naszych społeczeństw. Prowadzone spory o tożsamość i wartości, w tym wartości chrześcijańskie, odejdą na dalszy plan, liczyć się będzie tylko przetrwanie.

W świadomości społecznej migracje motywowane zmianami klimatu i ingerencją człowieka w ekosystem funkcjonują od niedawna – pojawiły się po spustoszeniu przez huragan Katrina południowo-wschodniego wybrzeża USA w 2005 roku – i to one staną się największym wyzwaniem nowoczesności (Welzer 2010, 43–44). Wprawdzie masowe przemieszczenia z Azji i Afryki do Europy już się rozpoczęły, a sam temat, rzecz jasna, nie jest nowy – ważne głosy klimatologów oraz przyrodników od dawna pojawiały się w debacie publicznej – to jednak mamy stosunkowo niewiele czasu, by się do niego przygotować.

W tym kontekście upatruję szczególnej roli humanistyki, która powinna aktywnie włączać nowe dyskursy krytyczne na temat „kultury odrzucenia”

Innych, „globalizacji obojętności” czy „kultury dobrobytu”¹, ale przede wszystkim uruchamiać dyskursy ostrzegające przed katastrofalnymi zmianami klimatycznymi. Ten zakres tematyczny wpisuje się w obszar humanistyki zaangażowanej (w sprawy społeczne, polityczne, środowiskowe, ekonomiczne, kulturowe) w problemy współczesnego świata. Powinien on obejmować również działania prowadzące do wyrobienia nawyku wyobrażania sobie alternatywnych wizji przyszłości oczekiwanej albo nawet tej jeszcze niepomyślanej – po to, by wcześniej alarmować o ewentualnych zagrożeniach, dokonywać zmian i współtworzyć lepszy świat. Niektórzy tę ważną, wieszczącą rolę humanistów nazywają niewdzięcznie: „sianiem paniki”. Mianem osoby „siejącej panikę” okrzyknięto m.in. Günthera Andersa, wielkiego filozofa ery Auschwitz, Kolumby i Nagasaki, który określenie to traktował jako zaszczyt i honor. Według niego „najważniejszym zadaniem moralnym jest uświadamianie ludzi, iż winni się czuć zaalarmowani i że lęki, jakie ich gnębią, nie są bezzasadne” (Welzer 2010, 13).

Inni, jak Ewa Domańska, piszą o „humanistyce prefiguratywnej, która jest w stanie wyobrazić sobie przyszłość »zawczasu«; niejako zwiastuje jej nadejście, a jednocześnie bierze udział w kształtowaniu możliwych scenariuszy przyszłości (łac. *prae, pre-* + łacińskie *figurare*, kształtować; od *figura* – kształt)” (Domańska 2017, 49). Celem humanistyki prefiguratywnej byłoby prewencyjne działanie *ante factum*, a nie *post factum* (Domańska 2017, 43) i dążenie dzięki temu do zmiany. Nie będę przywoływała ustaleń poznańskiej badaczki dotyczących „nie/sprawiedliwości epistemicznej”, „krytycznej nadziei” czy tworzenia „odpowiedzialnych utopii”, choć z pewnością jako metody badań nowej humanistyki warto byłoby je szczegółowo przybliżyć. Odnosząc się do prowadzonych w tym tekście rozważań, skupię się jedynie na kierunku postrzegania humanistyki jako nauki, która określa „możliwość zmian” (Domańska 2017, 52). Humanisci stają się więc „sygnalistami”, jak nazwał ich trafnie Ryszard Koziołek, którzy podnoszą alarm w sytuacji zagrożenia.

Sygnalista to ktoś, kto zwraca publicznie uwagę na zło (...) w społeczności, do której sygnalista należy. Termin „whistle-blower” pojawił się w anglosaskiej kulturze politycznej w latach 60. XX w., choć nazwa istnieje tam co najmniej od wieku XIX, kiedy oznaczał używających gwizdka policjantów i sędziów sygnalizujących złamanie regul gry. Ostrzegaw-

¹ Kategorie „kultury odrzucenia”, „kultury dobrobytu”, „globalizacji obojętności” podają za Papieżem Franciszkiem. Por. Domosławski 2016, 135–136, za: Ojciec Święty Franciszek 2015.

czy gwizd humanisty ma inny charakter niż sygnalisty zgłaszającego nieprawidłowości (...). Odgwizduje on faul, którego jeszcze nie popełniono. Humanistyka wytwarza w nas potrzebę i zdolność do wypowiadania indywidualnej niezgody lub tylko niepokoju wobec tego, co jest lub może być. Kształcenie humanistyczne przygotowuje „sygnalistę”, czyli człowieka zdolnego do nazywania tego, co nadchodzi².

Na humanistyce spoczywa zatem ogromna odpowiedzialność wykształcenia umiejętności przewidywania niepożądanych skutków różnych działań w przyszłości oraz ostrzeganie przed nimi. Trzeba przyznać, że w dobie kryzysu wyobraźni³, który wydaje się stać również za niezrozumieniem zmian klimatycznych⁴, są to zadania dość trudne.

Ten niepokojący brak wyobraźni uwidacznia się także w interesującej mnie kwestii – migracji środowiskowej, mimo że już mniej więcej od lat 80. wiemy, co odróżnia ten typ uchodźstwa od innych oraz jakie mogą być jego przyczyny. Essam El-Hinnawi, egipski ekspert, jako jeden z pierwszych badaczy zdefiniował uchodźców środowiskowych (ang. *environmental refugees*)⁵ jako ludzi

którzy zostali zmuszeni do tymczasowego lub stałego opuszczenia swoich tradycyjnych domostw z powodu znaczącego naruszenia środowiska

² Wykład Ryszarda Koziołka pt. *Humanista sygnalista* wygłoszony został w trakcie konferencji *Spółczesność obywatelskie: edukacja, wartości, style komunikacyjne* organizowanej w dniach 8–9.06.2018 roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/#p=13>. Cytowana wypowiedź pochodzi z: <http://www.interakcja-integracja-2018.us.edu.pl/humanista-sygnalista/> [dostęp: 23.02.2019].

³ Określenie „kryzys wyobraźni” w kontekście zmian klimatycznych zostało użyte przez Amitava Ghosha. Zob. również: Ghosh 2016. „The climate crisis is also a crisis of culture, and thus of the imagination”. Wszystkie tłumaczenia, jeśli nazwisko tłumacza nie zostało podane, pochodzą od autorki artykułu. Zob. także Fiedorczyk 2015.

⁴ Por. np. wypowiedź Prezydenta RP, Andrzeja Dudy, w czasie szczytu klimatycznego w Katowicach w 2018 roku na temat zapasów węgla „na dwieście lat”.

⁵ Termin „migrant środowiskowy” używany jest w literaturze przedmiotu zamiennie z innymi terminami: „uchodźca ekologiczny”, „uchodźca klimatyczny”, „uchodźca zmuszony do migracji z powodów dewastacji środowiska”, „eko-uchodźca”, „osoba przesiedlona z powodów ekologicznych” (ang. *ecological refugee, climate refugee, forced environmental migrant, eco-refugee, ecologically displaced person*). Maciej Ząbek w książce *Uchodźcy w Afryce. Etnografia przemocy i cierpienia* pojęcie „uchodźstwo klimatyczne” odnosi tylko do uchodźstwa z powodów zmian klimatycznych w przeciwieństwie do „uchodźstwa środowiskowego” obejmującego inne, także środowiskowe przyczyny przymusowych przemieszczeń (2018, 133). Zgodnie z tym rozróżnieniem druga kategoria jest szersza.

(spowodowanego przyczynami naturalnymi i/lub przez ludzi), które zagrożiło ich istnieniu i/lub poważnie wpłynęło na jakość ich życia. Przez „naruszenie środowiska” w tej definicji rozumie się wszelkie fizyczne, chemiczne i/lub biologiczne zmiany w ekosystemie (lub zasobach), które czynią go, tymczasowo lub na stałe, nieodpowiednim do życia (Bates 2002, 466, za: El-Hinnawi 1985, 4)⁶.

Szkoła i uniwersytet nie podejmują tego istotnego tematu, uczniowie nie czytają lektur⁷ przygotowujących do myślenia⁸ i mówienia o uchodźstwie spowodowanym zmianami klimatycznymi, nie krytykują dostatecznie głośno postaw społecznych opartych na dyskryminacji czy mowie nienawiści kierowanej w ich stronę. Studenci nie konstruują alternatywnych scenariuszy naszej egzystencji w świecie zniszczonym wojnami i niepoohamowaną eksploatacją zasobów naszej planety. Nie profilują kształtu imaginarium uchodźstwa z powodów dewastacji ekosystemu i zmiany klimatu. Jednocześnie mamy do czynienia z milczeniem w naukach społecznych i kulturoznawczych, na co wskazuje Harald Welzer w głośnej książce *Wojny klimatyczne: za co będziemy zabijać w XXI wieku*, która głęboko zainspirowała mnie do niniejszych rozważań. Pisze on tak:

nieomal wszystkie rozprawy naukowe dotyczące zjawiska zmiany klimatu to studia z dziedziny nauk przyrodniczych, modele obliczeniowe i prognozy. Tymczasem po stronie nauk społecznych i kulturowych panuje cisza, tak jakby zjawiska (...) konfliktu o zasoby, masowych migracji, za-

⁶ “People who have been forced to leave their traditional habitat, temporarily or permanently, because of a marked environmental disruption (natural and/or triggered by people) that jeopardized their existence and/or seriously affected the quality of their life [sic]. By 'environmental disruption' in this definition is meant any physical, chemical, and/or biological changes in the ecosystem (or resource base) that render it, temporarily or permanently, unsuitable to support human life”.

⁷ Podręcznik szkolny realizujący ten temat to *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej* (Kościerzynska, Chmiel, Szulc, Gorzalczyńska-Mróż 2017, 277). Podejmuje on interesujące nas zagadnienie we fragmencie z tekstu *Imperium* Ryszarda Kapuścińskiego, który opowiada o znikającym z ziemi Morzu Aralskim, a co za tym idzie – braku pożywienia i pracy dla wiosek przybrzeżnych. Kolejny rozdział w omawianym podręczniku rozpoczyna wywiad z reżyserem Wojciechem Szumowskim na temat jego reportaży o Syrii *Ocaleni* oraz *Cena marzeń Syryjczyków*.

⁸ Zob. książkę *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata* Krzysztofa Koca (2018), w której autor pokazuje, jak lekcje języka polskiego mogą rozwijać zdolność myślenia o współczesności, w tym o problemie uchodźstwa na podstawie wspólnych reportaży.

grożenia bezpieczeństwa, (...) ekonomii wojny i przemocy i tak dalej nie podlegały pod ich kompetencje (Welzer 2010, 46).

Choć cytowana myśl niemieckiego badacza powstała w 2008 roku i od tego czasu wiele się zmieniło, to jednak dalej emituje się za dużo gazów cieplarnianych, wylewa ścieki do rzek, betonuje miasta, wycina drzewa, ba, nawet ogromne połacie puszczy i lasów równikowych, nie zważa się na problem migracji środowiskowej, na zatapianie małych państw wyspiarskich. Nie zaktualizowano definicji prawno-formalnej „uchodźstwa” zapisanej w konwencji genewskiej o ten wymuszony przecież typ przemieszczeń ludzkich⁹. Wprowadza się za to coraz to nowe łagodzące konstrukty językowe, jak: „środowiskowa niesprawiedliwość” (*environmental injustice*), „środowiskowa nierówność” (*environmental inequity*) czy „rasizm środowiskowy” (*environmental racism*) w odniesieniu do rasy, etnosu, narodu czy klasy (Ząbek 2018, 138). Nie ulega jednak wątpliwości, że skutki katastrof naturalnych, mających swe źródła i konsekwencje w działalności człowieka, powinny znaleźć się w kręgu priorytetowych interdyscyplinarnych badań naukowych. To również pole dla humanistyki¹⁰.

Refleksje humanistyczne dotyczące aktualnej kondycji Ziemi, zmian klimatycznych oraz ucieczki ludzi z miejsc zdewastowanych i zagrożonych mogą brzmieć trochę mitycznie, wręcz nieprawdopodobnie, jak filmy *science fiction* spekulujące o wyniszczeniu planety, wojnach o przestrzeń, wodę i zasoby naturalne, jeśli nie umieści się ich w aktualnym kontekście. Amitav Ghosh, hindusko-bengalski autor literatury głównie fantastycznej, w jednej ze swoich ostatnich książek (tym razem jak najbardziej realistycznej) pt. *The Great Derangement: Climate Change and the Unthinkable* zauważył, że kiedy pojawia się temat zmian klimatycznych, prawie zawsze odnosi się go albo do literatury faktu, albo do gatunku *science fiction*.

Sama wzmianka o temacie jest często wystarczająca, aby sprowadzić powieść lub opowiadanie do gatunku *science fiction*. Tak jakby w literackiej

⁹ Badacze są w tym punkcie podzieleni. Zastanawiają się na przykład nad tym, kto jest prześladowcą tego typu uchodźców? Klimat, geografia, historia, własny nieudolny rząd, a może ci, do których uciekają? (Por. Ząbek 2018, 139).

¹⁰ Takie badania prowadzi się co najmniej od końca lat 70. zwłaszcza w amerykańskiej, kanadyjskiej i australijskiej humanistyce, gdzie humanistyka środowiskowa (*environmental humanities*) określana również ekologiczną (*ecological*) czy zrównoważoną (*sustainable*), jest bardzo rozwinięta. W Polsce ten nowy paradygmat naukowy dopiero zaczyna się rozwijać (por. Domańska 2013, 13–32, Derra 2013).

wyobraźni zmiany klimatu były w jakiś sposób podobne do istot pozaziemskich lub podróży międzyplanetarnych. (...) uderzający jest fakt, że kiedy powieściopisarze decydują się na pisanie o zmianach klimatu, prawie zawsze są poza fikcją (Ghosh 2016)¹¹.

Rację ma Ghosh, pisząc, że ekstremalne zjawiska pogodowe i ich konsekwencje wydają się nieprawdopodobne, co doprowadza do bycia na obrzeżach fikcji lub przynależności do gatunku *science fiction*¹². Patrząc jednak na to, co dzieje się w realnym świecie, możemy zaobserwować, iż stopień nieprawdopodobieństwa zmienia się – wysoce niemożliwe zdarzenia stają się zdumiewająco realne.

Nie wchodząc jednak głębiej w ten problem i jego reprezentacje tekstowe, w artykule podejmuję temat przyczyn uchodzenia spowodowanego zmianami w środowisku na przykładzie literatury *non-fiction*. Przywołuję reportaże literackie Artura Domosławskiego, *Wykluczeni* (2010), Bena Rawlence'a *Miasto Cierni. Największy obóz dla uchodźców* (2017), Stefana Libertiego *Na Południe od Lampedusy. Podróż rozpacz* (2013) dotyczące tego, co dzieje się dziś w niektórych państwach Afryki i Azji, Ameryki Południowej czy na Bliskim Wschodzie. Próbuję naświetlać teraźniejszość o możliwości przyszłych transformacji, alternatywnych wizji przyszłości, które mają nie tylko charakter globalny, ale także planetarny. To teraźniejszość i związane z nią zagrożenia, do których należy zaliczyć wzrost poziomu niesprawiedliwości społecznej, problemy środowiska czy konsekwencje ruchów migracyjnych stanowią punkt odniesienia w procesie budowania wiedzy o przyszłości. Ćwiczenia w odtwarzaniu drogi ku temu, co może nastąpić, świetnie sprawdzą się w przestrzeni szkolnej, a ich celem byłyby prewencyjne działania młodych. Tworzenie scenariuszy przyszłości powinno być wykorzystywane częściej jako metoda dydaktyczna na lekcjach języka polskiego i nie tylko. Ze względu na sam gatunek reportażu i jego cechy stanowi on doskonały materiał dydaktyczny dla innych przedmiotów: geografii, historii, WOS-u, biologii. Wychodząc od teraźniejszości reportażowej i opierając się na niej, można wspólnie z uczniami spekulować, stwarzać w projektowaniu przyszłości

¹¹ "The mere mention of the subject is often enough to relegate a novel or a short story to the genre of science fiction. It is as though in the literary imagination climate change were somehow akin to extraterrestrials or interplanetary travel. (...) Yet, it is a striking fact that when novelists do choose to write about climate change it is almost always outside fiction".

¹² Powstają nowe gatunki literackie i filmowe dotyczące tych tematów, takie jak: eko-fikcja, *climate fiction* (*cli-fi*), *eco science fiction*.

koncepcje pozytywne i negatywne, wytyczać długofalowe plany odbudowy człowieka i świata, dawać nadzieję, że przede wszystkim od świadomych obywateli zależy zmiana oblicza naszej planety.

Jedną z ciekawych strategii tworzenia wizji przyszłości i „odgwizdywania” sytuacji niebezpiecznych, którą zapożyczam z zupełnie innym kontekstem (dalekim od analiz dyskursu władzy polityki amerykańskiej początku XXI wieku) od Briana Massumiego, kanadyjskiego krytyka kultury oraz teoretyka mediów, jest strategia pod nazwą „pokaż próbkę przyszłości” (*sample the future*, przeł. Tabaszewska 2017). Najłatwiej zastosować ją za pomocą dobrze zorganizowanej wojny informacyjnej.

Zgodnie z nią, przyszłość jest widziana jako deszcz iskier, z których tylko jedna ma szansę – jeśli spadnie na odpowiedni grunt – zapłonąć. Jednak dla potrzeb wojny informacyjnej każda z tych iskier jest interesująca, każda ma szansę stać się przyszłością, a więc możemy wybrać dowolną (czyli niekoniecznie najbardziej prawdopodobną) z nich jako przykład mającej nastąpić, zagrażającej przyszłości (Tabaszewska 2017, 52 za: Massumi 2015, 117).

Myślenie futurologiczne jest nie tylko grą dydaktyczną, chwytliwą metodą służącą li tylko wciąganiu uczniów w nurt lekcji, to także świadectwo odpowiedzialności za przyszłość, która wpisana jest w szeroko pojmowaną humanistykę. Akcentuję więc przede wszystkim charakter formacyjny odczytywanej przyszłości – kształtowania „jednostkowej wyobraźni moralnej” (Domańska 2017, 52)¹³ – niezbędny w misji społecznej edukacji.

Celem artykułu jest zilustrowanie reportażami literackimi przyczyn migracji motywowanej kryzysem środowiska naturalnego oraz zaproponowanie, nazwijmy je umownie, „ćwiczeń z przyszłości”. W analizowanych tekstach podkreślam po pierwsze: związki między klimatem, konfliktami a migracją, po drugie: relacje między biedą i niesprawiedliwością a kruchością naszej planety, wszak – powtarzam raz jeszcze za Welzerem – przyrodnicze katastrofy zawsze są katastrofami społecznymi. Ponadto moją uwagę zajmują te fragmenty, które pokazują, że świat jest układem relacji – degradacja natury związana jest z największym exodusem, głównie do Europy. Ważna jest krytyka nieodpowiedzialnej władzy człowieka nad naturą, a także wychowywanie i kształcenie młodych do życia we wspólnocie w duchu – używając kate-

¹³ Termin „wyobraźnia moralna” Ewa Domańska przywołuje za czołowym przedstawicielem amerykańskiego progresywizmu, pedagogiem Johnem Deweyem.

gorii Papieża Franciszka – ekologii integralnej (zob. Ojciec Święty Franciszek 2015, 10). Na kwestie te powinny szeroko otworzyć się dziś szkoła i uniwersytet, przewidując – jak zaleca Ryszard Koziołek – „scenariusze przyszłości”, spekulując, co czeka nas w XXI wieku. Sygnał alarmowy już rozbrzmiał...

Wojny o „niebieskie złoto”¹⁴

Artur Domosławski w reportażu pt. *Wykluczeni*, wydanym w 2016 roku jako relacja z blisko dwudziestoletniej podróży po krajach Południa, wśród wielu historii ukazujących mechanizm wykluczania, które odnotował, zaobserwował również, że woda staje się przedmiotem największych sporów. Trudno sobie wyobrazić bardziej życiodajny surowiec, za pomocą którego można marginalizować, dyskryminować, a w końcu wypędzać i konfliktować ludzi. To efekt dostrzegalnego już braku wody pitnej, zmniejszania się liczby opadów, podwyższania temperatury, pustynnienia terenu. Problem przybierze na sile w nieodległej przyszłości. W 2050 roku dwa miliardy ludzi cierpieć będą na niedobór wody, najczarniejsze prognozy mówią nawet o siedmiu miliardach (Welzer 2010, 113).

Reporter pokazuje (współ)egzystencję Palestyńczyków z Izraelczykami na jednym skrawku ziemi od momentu powstania państwa żydowskiego aż do czasów współczesnych. Ich początkowe relacje układały się poprawnie – żydowscy osadnicy zatrudniali Beduinów do budowania domów, pielęgnowania ogrodów czy sprzątania. Współcześnie jednak ich życie wygląda zupełnie inaczej. Dawni koczownicy są izolowani za pomocą murów i sieci dróg, po których nie mogą chodzić, lub przez odcięcie im dostępu do wody pitnej. Prowadzi się z nimi „cichą wojnę” o zasoby naturalne za pomocą kontrolowania zbiorników wodnych. Ich życie – jak pisze autor – znajduje się w podwójnej pułapce, zarówno przestrzennej – na palestyńskich terytoriach okupowanych – jak i w administracyjnej pułapce nakazów i zakazów (Domosławski 2016, 138).

Na przykładzie opisanego przez Domosławskiego historii Beduinów z obozowiska Chan el-Ahmar widać terazniejsze, ale i z pewnością przyszłe problemy z wodą, wykorzystywaną podczas permanentnej wojny o ziemię równie skutecznie jak broń. Władze okupacyjne przymusowo wysiedlają koczowni-

¹⁴ Tytuł podrozdziału jest metaforą pochodzącą z tekstu P. Drembkowskiego (2011, 204).

ków z rzekomo ich terenów¹⁵ pod budowę żydowskich osiedli, odcinając im stały dostęp do wody. Beduini, chcąc przeżyć, zmuszeni są do kradzieży wody przez dziurawienie rur. Wobec powtarzających się sytuacji tego typu władze izraelskie, kalkując poniesione straty, założyły kran z wodą, jednak dawni koczownicy płacą za nią trzy razy więcej niż nowo przybyli mieszkańcy:

Izraelski sąd wykalkulował, że Beduini kradną i tak kilka razy mniej wody niż wycieka z dziurawej rury w ziemię. Nakazał więc władzom okupacyjnym założenie kranu dostępnego dla Beduinów. Ale ten kran ma licznik. Beduini płacą za metr sześcienny wody trzy razy więcej niż żydowski osadnicy. Ci ostatni dostali od władz okupacyjnych cenę subsydiowaną – w osadzie są eleganckie tereny zielone, a do ich utrzymania potrzeba dużo wody (Domoślawski 2016, 139).

Na tym obszarze geograficznym woda stanowi jeden z największych problemów. Jego wagę akcentuje dramatyczna wypowiedź jednego z bohaterów, który złapany na kradzieży, pyta sędziego w trakcie rozprawy: „Nie mam wody dla siebie i swoich dzieci. Niech sąd powie: co mam zrobić?” (Domoślawski 2016, 139). Życie na tych terenach staje się coraz trudniejsze dla ludzi pustyni, a globalne ocieplenie pogłębia dodatkowo nierówności bytowe i warunki przetrwania.

Niektóre scenariusze dotyczące przyszłości są już możliwe do przewidzenia z powodu reglamentowania i niesprawiedliwego dystrybuowania wody pitnej. Nie potrzeba nawet wybiegać myślami w przód, by sobie to wszystko wyobrazić. Wystarczająco już trudna sytuacja między Palestyną i Izraelem może ulec zaostrzeniu, może również wzrosnąć liczba konfliktów lokalnych o ziemię i wodę, a także liczba uchodźców wewnętrznych i zewnętrznych, ludzie „niechciani” na tej ziemi zostaną odesłani na pustynię lub zostaną zabici. Walka o normalne życie uczyni z Palestyńczyków nowych wojowników, a nienawiść do ich wrogów spadnie na kolejne pokolenia, wówczas w tej części świata nigdy nie zapanuje już pokój. Na tym przykładzie widać również, że w przyszłości trudno będzie odróżnić uchodźców wojennych od środowiskowych, o czym pisał Harald Welzer. Konflikt ten ma również swoje uwarunkowania związane z zasobami naturalnymi i klimatem. Jakkolwiek

¹⁵ Więcej o tym problemie pisze P. Smoleński (2016, 36): „pojawia się problem ziemi. Gdzie mają mieszkać Beduini (...), skoro Negew niemal w całości należy teraz do państwa żydowskiego? Mimo iż nomadzi mają poczucie – a niektórzy nawet dokumenty wydane jeszcze przez Turków i Brytyjczyków – że pustynia od wieków należała do nich”.

związek między klimatem a wojną nie jest bezpośredni, to jednak pośrednio zapewne ma na nią wpływ.

Inną ilustracją walki o wodę jest przywołana przez Domosławskiego historia Aty. Autor relacjonuje jego kłopoty związane ze zbieraniem deszczówki:

Największy kłopot ma z wodą. Musi za nią płacić – więcej niż osadnicy. W porze deszczowej nie wolno mu zbierać deszczówki. Zgodnie z arbitralnym postanowieniem władz okupacyjnych woda na terytoriach okupowanych należy do Izraela, zbieranie deszczówki to zatem kradzież. Od czasu do czasu wojska robią najazdy i niszczą zbiorniki. Albo przyjeżdżają i wyrwywają rurki nawadniające poletka deszczówką (2016, 173).

Przez rozmaite formy ograniczania wolności, jak zakaz zbierania deszczówki, władze Izraela chcą wypędzić Palestyńczyków. Wojsko na terenach okupowanych niszczy cysterny, zbiorniki i w sposób arbitralny narzuca nierówne zasady dla mieszkańców tego terenu – inne dla nowych osadników, inne dla mieszkających tam od lat Beduinów czy Palestyńczyków. Dzisiaj, kiedy rzadko dochodzi do zamachów i poważniejszych starć, Izraelczycy toczą, zupełnie inną niż klasyczna, wojnę. Zmiany klimatu stwarzają nie tylko nowe źródła konfliktów, ale i nowe formy interwencji zbrojnych (Welzer 2010, 113). Ponadto kreują nowe zjawisko historycznej, globalnej niesprawiedliwości – istniejąca już asymetria szans życiowych zostaje pogłębiona przez zmiany klimatu i niesprawiedliwą dystrybucję surowców naturalnych (Welzer 2010, 55).

Walka o życiodajny surowiec wpisuje się w szerszy problemem geopolityczny. Wiedza z tego obszaru staje się punktem wyjścia do „trenowania” scenariuszy przyszłości. Snucie z młodzieżą potencjalnych przyszłych historii, które mogą wydarzyć się w tym regionie świata, warto rozpocząć od refleksji o tym, czy jest możliwe życie bez wody i do jakich czynów może popchnąć człowieka jej brak. Tak rozpoczęta rozmowa pozwoli uzmysłowić młodzieży, do czego prowadzi zanikanie zasobów tak ważnych, jak ziemia czy woda. Prezentowane obrazy z teraźniejszości można zestawiać również z przeszłością – po to, by pokazać, że historia lubi się powtarzać i że „nie odrobiliśmy” zadanych dawniej lekcji. Ten kierunek można nakreślić przez przypomnienie systemów zniewolenia jednostki, takich jak *apartheid*. Warto pytać o to, czy mogą się one powtórzyć i stać się „przeszlą przyszłością” (termin za: Welzer 2010, 212). Jednocześnie, tworząc próbkę przyszłości, należy również przenieść punkt ciężkości ze snucia refleksji, wyobrażeń, wizji

o dalszych formach konfliktów Palestyńczyków z Izraelczykami na myślenie o współpracy, koegzystencji, dobrym sąsiedztwie i przyjaźni, jak zaleca Domańska w koncepcji „historii ratowniczej”. W tym sensie trzeba zastanawiać się nad tym, co można zrobić, by skomplikowane relacje tych dwóch narodów mogły być w przyszłości lepsze (Domańska 2014, 17)¹⁶. Dlatego warto podjąć trud namysłu i wyobrażenia sobie innych pozytywnych form koegzystencji tych dwóch narodów w przyszłości. Jako przykład takiej perspektywy Domańska podaje projekt izraelskiej badaczki Arielli Azoulay, która zaproponowała stworzenie fotograficznego archiwum obywatelskiego. Ma ono na celu wydobyć kadry, które wskazują na pokojowe możliwości współbycia Arabów i Żydów. Należy więc ożywić początkowo dobre relacje między tymi narodami, które akcentują i Azoulay, i Domosławski. Myślenie nad tymi zagadnieniami pozwoli młodzieży odbyć mentalną podróż pomiędzy przeszłością i teraźniejszością a przyszłością, pozwoli tym samym zorientować się im na lepszą przyszłość.

Susza

Ben Rawlence, brytyjski afrykanista, w reportażu pt. *Miasto Cierni. Największy obóz dla uchodźców* podejmuje próbę pokazania przyczyn uchodzenia z m.in. takich państw jak Somalia, której środowisko naturalne uległo całkowitemu zniszczeniu. Autor omawianej publikacji odtworzył w kilku historiach powód migracji do Europy. Niewątpliwie głównym motywem jest zmiana klimatu: susze, brak dostępu do wody, gwałtowne równikowe nawałnice, prowadzące w konsekwencji do śmiertelnych powodzi. Nawet jeśli życiu Somalijczyków bezpośrednio zagrażały islamskie bojówki z Asz-Szabab, to jednak w wielu przypadkach dopiero bezprecedensowy upał zmusił ich do przesiedlenia.

Informacje o tym regionie Afryki rozpoczyna rozdział ukazujący różnorodność trzech pór roku (*bagar* – pora wietrzna, *dżiilaal* – pora sucha i *gu* – pora deszczowa), kiedy klimat był bardziej przewidywalny. Pory *gu* nie było jednak przez dwa lata z rzędu, a stan przedłużającej się suszy zniszczył

¹⁶ „W tym sensie historia ratownicza jako historia potencjalna wpisuje się w zauważalny w dzisiejszej humanistyce i naukach społecznych proces przenoszenia punktu ciężkości z badań konfliktów na badania współpracy, koegzystencji, dobrego sąsiedztwa i przyjaźni” (Domańska 2014, 17).

w Somali płony i unicestwił źródła. Rolnicy oraz koczownicy musieli wyprzedawać swoje stada, nie było gdzie ich napoić, kobiety nie miały czym wykarmić rodzin, a dzieci umierały z głodu i pragnienia.

Somalijska ziemia nie zaznała deszczu od ponad dwóch lat. W roku 2010 nie padło od wierzchołka Rogu Afryki (...) Koczownicy i rolnicy widzieli chmury nadciągające ze wschodu, znanego Oceanu Indyjskiego, nad czerwone równiny i płowe wzgórza, ale deszcz nie spadł. Widzieli, jak słabną zwierzęta, jak zboża uginają się pod ciężarem kurzu, i ogarniał ich smutek (Rawlence 2017, 23).

Narracja Bena Rawlence'a operuje kolorami, nadchodząca tragedia przybiera barwy sepii. Charakterystyczne brązowe odcienie przypominają wysuszoną ziemię, pył wypalonych równin, ale także przemijające pokolenia ludzi.

Drugim, oprócz suszy i wynikającego z niej głodu, bohaterem książki jest wojna. „Głód i wojna szły zawsze w parze” (Rawlence 2017, 24) – czytamy w reportażu. Islamscy ekstremiści z Asz-Szabab pobierają podatki i zabierają coraz więcej i tak już ubogim ludziom, również wodę. Przez miejscowych nazywani są „baronami rzecznyymi”, kontrolują bowiem śluzy wodne. Kontrola ta była zresztą od początku zarzewiem wojny domowej w tej części świata. Nie dziwi więc, że większość Somalijszyków próbuje uciec z kraju. Część mieszkańców udała się za granicę, większość zaś do tymczasowego, dramatycznie przeludnionego obozu dla uchodźców w Dadaab, w północnej Kenii, położonego na blisko 80 km² powierzchni¹⁷.

Wśród bohaterów, którym autor oddał głos w reportażu, jest Isza. Kobieta wraz z pięciorgiem dzieci wędrowała pieszo z Somalii do obozu dla uchodźców w Kenii, choć bardzo długo walczyła z suszą i głodem, próbując normalnie żyć w swojej wiosce o symbolicznej nazwie *Rebay* (w tłumaczeniu z somalijskiego „miejsce pobytu”). Wiedziała bowiem, iż opuszczenie domu oznaczało utratę wszystkiego.

Przez ostatnie trzy lata głód spowszedniał. Isza przywykła do krwawiących dziąseł, stanu zapalnego kończyn, skurczów przy przelykaniu płynów i cierpienia, jakie sprawia pusty żołądek, kiedy trawi sam siebie (...). Mężczyzna mówi: „To są twoje dzieci”, i znika, ale kobieta nie może porzucić potomstwa. Mieszkańcy *Rebay* spoglądali zatroskani w niebo, patrzyli po sobie i nie mieli nic do powiedzenia (Rawlence 2017, 73–74).

¹⁷ Informacje na podstawie rozdziałów: *Róg Afryki* (Rawlence 2017, 23–25) oraz *Isza* (Rawlence 2017, 70–74).

Jej życie w prowizorycznym mieście namiotów również nie było łatwe, podobnie jak życie innych przebywających z nią uchodźców. Największym marzeniem mieszkańców tego „gigantycznego, wielonarodowościowego miasta błota, namiotów i cierni”, jak je określił Rawlence (2017, 45), jest ucieczka do Ameryki, Kanady czy Europy. Za nią bez wahania większość z nich gotowa jest oddać życie. Formuła-okrzyk *Włochy albo śmierć*, tytuł jednego z rozdziałów reportażu, pokazuje, że perspektywa utonięcia czy skonania z pragnienia na pustyni nie jest tym ludziom tak straszna, jak pozostanie na miejscu. Ten niemal okrzyk bojowy jest jak rękawica rzucona Włochom i Staremu Kontynentowi, mimo że w tym obszarze wzmocniono kontrole wybrzeża od strony Morza Śródziemnego. Wyjazd z obozu staje się właściwie jedyną drogą do normalności, a życie poza Dadaab w tej części Afryki nie daje wiele więcej. Wyprawa do Europy ma również charakter podróży inicjacyjnej, czyni z chłopca mężczyznę, pozwala cieszyć się w klanie estymą i dowodzi, że podola on wypełnić obowiązki ojca:

„Gdybym miał pieniądze, podolałbym trudom podróży”, mówił sobie w duchu Guled. Czul się bezsilny, nie był w stanie zadbać o własną rodzinę. Na to najczęściej skarżyli się mężczyźni w obozie. Mężczyzna, który nie umie zadbać o rodzinę, nie ma prawa głosu w radzie klanu, tak naprawdę w ogóle nie jest mężczyzną (Rawlence 2017, 289).

Somalia jest odzwierciedleniem czekających nas problemów z klimatem, wojnami, a w konsekwencji – z migracją. Zmiany klimatu mogą powodować ogromne zagrożenia społeczne, np. wojny domowe, ludobójstwo, nowe formy przemocy i wykluczania ludzi „niechcianych”. Form tych nie jesteśmy sobie jeszcze w stanie wyobrazić. Rację ma Welzer, pisząc, że kiedy żyje się w świecie, w którym nigdy nie było problemów z wodą czy suszą i wynikającymi z nich głodem czy chaosem, to można żywić przekonanie, że tego typu kwestie przewidziane są dla innych i nas nie dotyczą. Taka zachodnia optyka spoglądania na Afrykę ulega dziś przekształceniu, a kryzys klimatyczny stał się faktem. Choć dotknął najpierw Południe, to jego skutki odczuwamy, obserwując losy tysięcy przybyszy szukających dla siebie odpowiednich warunków do życia.

Lekcja przyszłości na podstawie tego reportażu miałyby za zadanie uzmysłowić uczniom, że stabilność środowiska nie jest czymś danym raz na zawsze. Konsekwencje zmian klimatu pogłębiają i tak już trudną sytuację niektórych państw, do tego rośnie asymetria pomiędzy krajami najbiedniejszymi i najbogatszymi. Regiony, które najsłabiej przyczyniły się do emisji gazów

cieplarnianych, są najsilniej dotknięte ich skutkami. Jak rozłożą się więc w przyszłości „obciążenia” powodujące katastrofy klimatyczne w wymiarze planetarnym, narodowym i pokoleniowym? Trzeba cały czas rozmawiać o zwiększającej się liczbie uchodźców klimatycznych i o tym, jak ich sytuacja wpłynie na zaostrzenie konfliktów wewnątrz państw i między państwami, a także o wykorzystaniu nowych form przemocy względem nich. Rozmawiajmy jednak przede wszystkim o życiu – o formach działań, które już teraz powinniśmy zainicjować, aby na ciasnym kawałku Ziemi przetrwała wspólnota ludzka.

Przełowienia

Innym przykładem ukazującym przyczynę wzmożonych migracji środowiskowych są kończące się zasoby morskie, a szczególnie rzecz ujmując – grabieżcze przełowienia¹⁸. Opis największych chyba zagrożeń dla morskich ekosystemów odnajdujemy w książce reportażowej Stefana Libertiego pt. *Na południe od Lampedusy. Podróżę rozpaczy*. Mimo iż procesy te nazywa się katastrofami naturalnymi, to niewątpliwie ich źródła mają pochodzenie antropogeniczne, skutki z kolei odczuwamy zwłaszcza na płaszczyźnie społecznej. Oznaczają one prawie zawsze eskalację konfliktów dotyczących dalszego sposobu eksploatacji, a finalnie opuszczenie nienadających się już do zamieszkania i zdobywania pożywienia obszarów (Welzer 2010, 46). Nadmierne wykorzystanie i złe zarządzanie rybołówstwem prowadzi więc lokalnych rybaków do utraty przestrzeni życiowej, a w konsekwencji do szukania jej gdzie indziej.

W pierwszym rozdziale *Mbour, Sengal. Plaża usłana pirogami* jeden z bohaterów, szef związków zawodowych rybaków, stwierdza, że odpowiedzialność za kryzys przełowienia ryb ponoszą Europa i zachodni morscy kłusownicy. Mówi on tak:

niegdyś najbardziej zarybione morze na świecie stało się wyschniętą studnią w wyniku nielegalnych połowów prowadzonych przez wielkie kutry europejskie, bezkarnie ograbiające lokalne wody. Statki pływające pod różnym ban-

¹⁸Więcej na ten temat w raporcie pt. *Statki-molochy: plaga oceanów. Szkodliwy wpływ wielkich koncernów połowowych na rybołówstwo Unii Europejskiej oraz zasoby naturalne światowych mórz i oceanów*. Zob. <http://www.greenpeace.org/poland/pl/press-centre/dokumenty-i-raporty/Raport-Statki-molochy-plaga-oceanow/> [dostęp: 29.03.2019].

derami, szczególnie hiszpańskie i francuskie, wypływały na szerokie morze Senegalu i pładowały je do woli. (...) Europa nie może pozostać obojętna wobec tej tragedii. Przede wszystkim nie może zamykać oczu, gdy europejskie łodzie kradną nam ryby, a potem narzekać, że nasi chłopcy płyną szukać szczęścia na Wyspach Kanaryjskich (Liberti 2013, 20; 22).

Przekraczanie miary w eksploatacji przyrody należy rozpatrywać na płaszczyźnie etycznej. Zakłada ona, że stosunek do przyrody oparty jest na wartościach. Przedmiotem wykroczenia są w tym przypadku ryby, zaś podmiotem dokonującym aktu przelowienia stają się nie tylko kutry pod różnymi banderami, ale i opinia społeczna oraz konkretny zleceniodawca – Unia Europejska, które ignorują problem. W tekście uwidacznia się charakterystyczne z perspektywy postkolonialnej (Domańska 2008, 158)¹⁹ poczucie nadrzędności, ale i bezkarności Europy wobec Afryki. Trwająca eksploatacja wód i neokolonializm wywołany ekspansją kapitalizmu i procesami globalizacji jeszcze bardziej zwiększyły przepaść między bogatymi a biednymi. Wobec tego Senegalczycy obarczają władze Starego Kontynentu winą za „kradzież ryb”, która zmusza ich do migracji (Liberti 2013, 25)²⁰. Dzieje się tak, ponieważ europejskie statki-molochy łowią tak duże ilości ryb, że przekraczają one naturalne możliwości odradzania się ławic. Migracja lokalnych rybaków nie jest powodowana chęcią doraźnego wzbogacenia się, lecz przede wszystkim wolą przeżycia. Istnieje więc ścisły związek między migracją a kryzysem rybołówstwa, choć oczywiście nie jest to jedyny czynnik, który skłania Senegalczyków do wyjazdu.

Reportaż dobrze egzemplifikuje jeszcze jedno zagadnienie. Przeprawa do Europy to również rodzaj rewanżu, poszukiwanie zadośćuczynienia za poniesione przez Afrykę krzywdy. W wypowiedziach bohaterów da się wyczuć piętno kolonialnej przeszłości:

przeprawy na Wyspy Kanaryjskie były odwetem, zemstą ograbionej Afryki, której synowie osiedlili się teraz tłumnie na ziemiach swoich grabieżców, jakby chcieli wymusić w ten sposób rekompensatę za doznane krzywdy (Liberti 2013, 22).

¹⁹ Podobnie jak Ewa Domańska uważam, że bezpieczniej jest mówić o perspektywie postkolonialnej wobec tak szerokiej i różnorodnej problematyki definiowania studiów postkolonialnych i teorii postkolonialnej.

²⁰ Prawda jest bardziej złożona. Wina za ten stan rzeczy leży również częściowo po stronie Senegalczyków, którzy, by zwiększyć wydajność połowów, posługują się dynamitem.

Europa w narracjach bohaterów istnieje prawie zawsze na dwa sposoby: jako przyszła, nowa i szczęśliwsza ojczyzna oraz jako grabieżca, ciemniejszy stary ojczyzny. Jednocześnie państwa europejskie uprawiają podobną antynomiczną narrację – skarżą się, że nie ma kto u nich pracować, budując równocześnie mury i deportując imigrantów. Reporter wprost nazywa to zjawisko „schizofrenią Europy” (Liberti 2013, 119), która z jednej strony potrzebuje imigrantów, a z drugiej – wydaje fortunę na obronę przed ich napływem.

Spadek bioróżnorodności nie odgrywa dziś dużej roli w debacie publicznej, a nieodwracalne wyczerpywanie zasobów jest rozważane niemal wyłącznie przez przyrodników. I nie byłoby w tym niczego złego, gdyby nie fakt, że w dyskusjach na ten temat nie słychać głośniego krzyku humanistów. Nikt nie oczekuje od nich wiedzy eksperckiej – przyrodniczej – czy tworzenia katalogu zagrożeń środowiskowych, który już zresztą powstał. Mogliby oni raczej wypełnić niszę dotyczącą społecznych scenariuszy przyszłości, ich projekcji dobrych rozwiązań problemów klimatycznych, migracyjnych, antycypowania niebezpieczeństw i potencjalność historii. Chodzi mi o zauważalny i wyrazisty głos humanistyczny pośród wypowiedzi performatywnych, które ustanawiają nowy stan rzeczy, które tłumaczą i negocjują znaczenia, które wreszcie podnoszą alarm – o takich głosach literaturoznawczych pisał niedawno Ryszard Koziół (2017, 60–69). Dysponują oni wszak wglądem do największego repozytorium ludzkich działań – literatury. Taka perspektywa pozwoliłaby na namysł nad pozytywną zmianą, nad „humanistyczną odbudową” nie tylko Europy czy świata, ale i naszej planety. Zmiana przecież wciąż jeszcze jest możliwa. Dlatego warto stawiać następujące pytania: jakie społeczne, ekonomiczne i kulturowe skutki będą miały w przyszłości kończące się zasoby morskie, także w kontekście rozwoju społeczności nadbrzeżnych?, co Europa i świat mogą zrobić w takiej sytuacji?, jak odnawiać zasoby rybne i poprawiać stan wód?

Należałoby również zwrócić uwagę na współzależne kategorie użyte w wypowiedziach bohaterów reportażu. Są nimi: *zemsta, odwet, sprawiedliwość*. Pojawiają się one w niniejszych rozważaniach nieprzypadkowo, albowiem w wyniku antropogenicznych zmian klimatycznych poszerzą swój zakres. Dotyczyć będą już nie tylko relacji mieszkańców peryferii i centrum świata, ale również nas i kolejnych pokoleń (perspektywa naszych dzieci, wnuków). Nie bez powodu mówi się bowiem, iż Ziemi nie otrzymaliśmy od naszych ojców, tylko pożyczylismy ją od naszych wnuków.

Powinno się cały czas tworzyć także pozytywne scenariusze dotyczące wspólnej przyszłej egzystencji, zastanawiając się z jednej strony nad tym, jak

wykorzystać potencjał doświadczeń migrantów środowiskowych, ale też, z drugiej strony, jakie stwarzać warunki, by go najpełniej wykorzystać. Należy pytać o wagę prowadzonej polityki międzynarodowej, co musi w niej zostać zmienione, a także zarysowywać wizję instytucji ponad- i transnarodowych (np.: ministerstwa środowiska, żywienia, rozbrojenia i pokoju, polityki migracji, związków zawodowych rybaków, wspólnych polityk i praw dotyczących ochrony środowiska), które mogłyby rozwiązywać globalne problemy, albo wymyślić taki styl życia, którego celem byłoby utrzymanie przyzwoitego standardu egzystencji wszystkich mieszkańców Ziemi, a nie tylko mieszkańców najbogatszych krajów.

W tym miejscu pożądanym byłoby zdemaskowanie prezentowanych w pseudodialogach o uchodźstwie i ochronie klimatu mechanizmów fałszywych alternatyw. Jedną z takich alternatyw sygnalizuje pytanie: czy coraz liczniejszych eko-uchodźców będzie trzeba przetrzymywać w obozach, czy raczej pozwoli się im umrzeć we własnej ojczyźnie lub utonąć w morzu? Debata o uchodźcach i klimacie pełna jest takich pozornych dylematów, które tworzą „humanitarnie wyglądające strategie wykluczania” (Welzer 2010, 215). Warto poszukiwać wraz z uczniami dróg wyjścia z tych pułapek myślenia.

Postscriptum

Jako dydaktyk literatury zastanawiam się, dlaczego tak rzadko w szkołach i na uniwersytetach stosuje się metodę antycypowania i projekcji przyszłości. Ta spekulatywna metoda kształci myślenie sytuacyjne, postawy aktywnego uczestnictwa (partycypacji) w świecie i rozwija tak bardzo potrzebną nam w dzisiejszych czasach wyobraźnię. Akty wyobrażeniowe dają możliwość nieograniczonego kształtowania świata i wirtualnego rozgrywania kluczowych sytuacji społecznych, kulturowych i politycznych. Jedną z takich sytuacji jest z pewnością kryzys migracyjny wywołany działalnością człowieka w przyrodzie. Trenowanie się w tworzeniu „scenariuszy przyszłości” pozwoli uczniom i studentom stać się, choć to może wielkie słowa, pionierami transformacji czy agentami zmian społecznych²¹. Dzięki tym działaniom z pewnością staną się także krytycznymi, kreatywnymi i aktywnymi obywatelami świata, którzy nie pozostaną obojętni na nadchodzącą rzeczywistość.

²¹ Określenia: „pionierzy Wielkiej Transformacji” i „agenci zmian” zaczerpnęłam z: Leggewie, Welzer, 2012, 7.

Wyżej wspomniane lektury – choć są w istocie wołaniem o szacunek i godność każdego człowieka – stanowią równocześnie świadectwo skutków zmian klimatycznych i nadmiernej ingerencji człowieka w ekosystem. Wybrane fragmenty ukazują trzy realne sytuacje, które mają już miejsce na świecie, aczkolwiek w Europie nie odczuwamy ich jeszcze tak bardzo: prowadzenia wojen o wodę, występowania suszy oraz zanikania zasobów morskich. Literatura faktu ilustruje o wiele więcej przyczyn migracji środowiskowych np. z powodu awarii elektrowni atomowych (Boni 2016; Aleksijewicz 2012; Brown 2016), szkoda jednak, że ich lektura nie jest traktowana obligatoryjnie, bo przecież „literaturą myśli się i mówi lepiej niż innymi dyskursami” (Koziolek 2016, 20). To ona daje język mówienia o ważnych problemach społecznych, podpowiada przykłady, używa argumentów, dzięki którym znakomicie można kształtować obrazy przyszłości. Szkoła i uniwersytet nie mogą być dłużej obojętne na zmiany klimatyczne, których konsekwencją są migracje środowiskowe, a „polonistyka powinna odnaleźć się w szerokim kręgu nauk społecznych. Szkoła nie działa przecież w próżni”²² – wielokrotnie podkreślał Tadeusz Sławek. Jeśli wystarczająco ukierunkujemy wyobraźnię na zmiany klimatyczne, to lektura literatury pięknej może stanowić przyczynek do zaradzenia politycznej i gospodarczej ignorancji.

W dobie śmierci uniwersytetów klasycznych i paradygmatu badań wdrożeniowych pojawia się pytanie: czy potrzebujemy dziś humanistów? Mam nadzieję, że ten tekst, choć wymagający jeszcze dalszych analiz i rozwinięć oraz wypracowania w rzeczywistości lekcyjnej gotowego scenariusza przyszłości dopisanego do jednej z historii reportażowych, oddaje wagę odpowiedzialności społecznej humanistyki w kształceniu kolejnych pokoleń. Stanowi on także zachętę do zabierania głosu o performatywnej mocy i już nie tylko podnoszenia alarmu, co do włączania syren w debatach publicznych na temat zmian klimatu oraz uchodźstwa środowiskowego.

Słowa te nie są nadmiernie przesadne, ich wydźwięk powinien być już dziś alarmujący, bo jak wykrzyczał Dauda, bohater pierwszego rozdziału książki Libertiego, Afrykańczyk odesłany z Hiszpanii, wielka fala migrantów jest nieunikniona: „Naprawdę myślicie, że jesteście w stanie powstrzymać tę wezbraną falę ludzi?! Doprawdy sądzicie, że uda wam się nas zatrzymać?!” (Liberti 2013, 11).

²²Słowa te zostały wypowiedziane podczas *III Kongresu Dydaktyki Polonistycznej. Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość* organizowanego przez Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie w dniach 22–25 listopada 2017 roku w ramach panelu pt. *Wartości i wartościowanie w polonistycznej dydaktyce uniwersyteckiej* (sesja plenarna).

Literatura


- Aleksijewicz S., 2012, *Czarnobylska modlitwa. Kronika przyszości*, przeł. Czech J., Wołowic.
- Bates D.C., 2002, *Environmental Refugees? Classifying Human Migrations Caused by Environmental Change*, „Population and Environment”, vol. 23, no. 5.
- Boni K., 2016, *Ganbare! Warsztaty umierania*, Warszawa.
- Brown K., 2016, *Plutopia. Atomowe miasta i nieznanne katastrofy nuklearne*, przeł. Bieroń T., Wołowic.
- Derra A., 2013, *Kobiety (w) nauce. Problem płci we współczesnej filozofii nauki i w praktyce badawczej*, Warszawa.
- Domańska E., 2017, *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 1.
- Domańska E., 2014, *Historia ratownicza*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 5.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr. 1–2.
- Domańska E., 2008, *Badania postkolonialne*, w: Gandhi L., *Teoria postkolonialna: wprowadzenie krytyczne*, przeł. Serwański J., Poznań.
- Domosławski A., 2016, *Wykluczeni*, Warszawa.
- Drembkowski P., 2011, *Wojna o niebieskie złoto*, „Zeszyty Naukowe WSOWL”, nr 3 (161).
- El-Hinnawi E., 1985, *Environmental Refugees*, Nairobi.
- Fiedorczyk J., 2015, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Gdańsk.
- Ghosh A., 2016, *The Great Derangement: Climate Change and the Unthinkable*, Londyn.
- Koc K., 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań.
- Kościerzyńska J., Chmiel M., Szulc M., Gorzalczyńska-Mróż A., 2017, *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Koziółek R., 2017, *Humanistyka literaturoznawcza w dobie nowych konfliktów plemiennych. Próba wykonania ruchu*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 1.
- Koziółek R., 2016, *Dobrze się myśli literaturą*, Katowice.
- Leggiewe C., Welzer H., 2012, *Koniec świata, jaki znaliśmy. Klimat, przyszość i szanse demokracji*, przeł. Buras P., Warszawa.
- Liberti S., 2013, *Na południe od Lampedusy. Podróż rozpacz*, przeł. Wyrembelski M., Wołowic.
- Massumi B., 2015, *Ontopower. War, Powers, and the State of Perception*, Durham–London.
- Ojciec Święty Franciszek, 2015, *Encyklika Laudatio si. W trosce o wspólnym dom*, Kraków.
- Nycz R., 2017, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa.
- Rawlence B., 2017, *Miasto cierni. Największy obóz dla uchodźców*, przeł. Kowalski S., Wołowic.
- Smoleński P., 2016, *Wiele szarkijja. Beduini z pustyni Negen*, Wołowic.
- Tabaszewska J., 2017, *Przeszłe przyszości. Afektywne fakty i historie alternatywne*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 5.
- Welzer H., 2010, *Wojny klimatyczne: za co będziemy zabijać w XXI wieku?*, przeł. Sutowski M., Warszawa.
- Ząbek M., 2018, *Uchodźcy w Afryce. Etnografia przemocy i cierpienia*, Warszawa.

Netografia

- Adbortacja apostołska Evangelii Gaudium Ojca Świętego Franciszka do biskupów, przezbiterów i diakonów do osób konsekrowanych do wiernych świeckich o głoszeniu Ewangelii we współczesnym świecie*, https://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium_pl.pdf [dostęp: 23.02.2019].
- Ficek E., Ochwat M., Sujkowska-Sobisz K., Wójcik-Dudek M., red., 2018, *Spółczesność obywatelskie: edukacja, wartości, style komunikacyjne*, Katowice, <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/#p=13>[dostęp: 23.02.2019].
- Ghosh A., 2016, *Where is the fiction about climate change?*, „The Guardian”, 28.10.2016 r., <https://www.theguardian.com/books/2016/oct/28/amitav-ghosh-where-is-the-fiction-about-climate-change-> [dostęp: 31.03.2019].
- <http://www.greenpeace.org/poland/pl/press-centre/dokumenty-i-raporty/Raport-Statki-mochoy-plaga-oceanow/> [dostęp: 29.03.2019].
- <http://www.interakcja-integracja-2018.us.edu.pl/humanista-sygnalista/> [dostęp: 23.02.2019].



KRZYSZTOF KOC

 <https://orcid.org/0000-0001-9734-945X>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań

Tacy sami, ale inni... O prawach człowieka na lekcjach języka polskiego

The same, but different...

About human rights in Polish classes

Abstract: The author of the paper shows how one may reflect on the essence of human rights, through the lens of reporters' stories, including in particular Ben Rawlence's book *City of Thorns: Nine Lives in the World's Largest Refugee Camp*. The paper encourages one to listen to the voice of refugees and to develop an interest in their lives in order to understand how they define their rights, what they derive them from, and how they judge their observance by the international community. In fact, these deliberations are connected with a problem which is important for contemporary education, namely how to shape a genuinely humanistic attitude among young Poles towards people from different cultures, who are additionally forced to leave their homes.

Key words: human rights, refugees, Polish language and culture education, reportage

Refleksja nad tekstami opowiadającymi o uchodźcach w ramach lekcji języka polskiego skłania do przemyślenia podstaw edukacji humanistycznej. Wymaga na przykład zdefiniowania naszego sposobu rozumienia i definiowania praw człowieka oraz zmusza do zajęcia określonego stanowiska wobec ludzi, których uznajemy za innych, obcych. Dyskusja ta może inicjować rozważania dotyczące tego, czy za przestrzeganie praw człowieka odpowiadają przede wszystkim organizacje humanitarne, międzynarodowy system prawny, powołane do tego instytucje polityczne, społeczne czy religijne, czy też jest to odpowiedzialność spoczywająca na każdej osobie, stanowiąca kwestię jej indywidualnego etycznego wyboru.

Reporterskie opowieści o wariantach uchodźczego losu

Analiza tekstów opowiadających o uchodźcach i tzw. kryzysie migracyjnym, jeśli ma być rzetelną refleksją nad istotą praw człowieka, musi być kontekstowa, przybliżająca młodym ludziom swoistość konkretnych miejsc, jak również ludzkich losów i konkretnych wydarzeń osadzonych w równie konkretnym czasie i uwzględniać towarzyszące im szersze tło geopolityczne. Nie ma bowiem jednej, uniwersalnej opowieści o uchodźcach, podobnie jak nie ma jednego modelowego profilu uchodźcy, skupiającego niczym w soczewce wszystkie możliwe warianty losów ludzi decydujących się z różnych powodów¹ na opuszczenie ojczystych stron. Potwierdzenie tego spostrzeżenia można odnaleźć, przyglądając się różnorodnym perspektywom, z których współczesne reportaże literackie przybliżają te nielatwe do zrozumienia problemy. Część z nich koncentruje uwagę czytelników na tym, czym są obozy dla uchodźców, jak są zorganizowane, w jaki sposób się w nich żyje, jak ich mieszkańcy kształtują swoje życie i relacje z innymi. Opowiadają w tym kontekście także o przyczynach skłaniających poszczególnych bohaterów do poszukiwania schronienia w tychże miejscach, o czyhających na nich zagrożeniach, o przysługujących im prawach, o planach na przyszłość, o ich marzeniach i frustracjach, a także o postawie i oczekiwaniach wobec świata pozaobozowego. Takie ujęcie odnaleźć można choćby w książce Wojciecha Tochmana i Katarzyny Boni zatytułowanej *Kontener* oraz w relacji Bena Rawlence'a *Miasto cierni. Największy obóz dla uchodźców*.

Inne reportaże przedstawiają próby przedostania się uchodźców do Europy oraz szlaki, którymi do niej zmierzają, ukazując przy okazji proces uprzedmiotowienia człowieka, wykorzystywanie ludzkiej krzywdy przez przemytników, kurierów, przewodników i innych ludzi zainteresowanych czerpaniem korzyści materialnych z nielegalnego przerzucania jak największej liczby osób do ich ziemi obiecanej, czyli głównie świata Zachodu. Wiele

¹ Przyczyny te są wymienione w *Konwencji dotyczącej statusu uchodźców* sporządzonej w Genewie 28 lipca 1951 roku. Zgodnie z jej zapisami za uchodźcę uznaje się osoby, które „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniami z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonania politycznych przebywają poza granicami państwa, którego są obywatelami, i nie mogą lub nie chcą z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa” (<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911190515/O/D19910515.pdf> [dostęp: 15.03.2019]).

miejsca w tychże opowieściach zajmuje refleksja nad okrucieństwem losu, opis walki o przeżycie, rekonstrukcja ludzkich nadziei i oczekiwań skonfrontowana często z brutalną i smutną rzeczywistością. Z egzemplifikacją tego z kolei ujęcia można zetknąć się, czytając *Łódź 370. Śmierć na Morzu Śródziemnym* Annah Björk i Matthiasa Beijmy, *Na południe od Lampedusy. Podróż rozpacz* Stefana Libertiego, *Przez morze. Z Syryjczykami do Europy* Wolfganga Bauera, *Lekarza z Lampedusy. Opowieść o cierpieniu i nadziei* Pietra Bartola i Lidii Tilotty czy *Wielki przypływ* Jarosława Mikołajewskiego.

Uchodźcy – wyzwanie edukacyjne

Polonista, który chciałby podjąć wraz z uczniami próbę przyjrzenia się temu jakże istotnemu problemowi współczesnego świata, ma więc bardzo trudne zadanie wymagające nie tylko odpowiednich studiów lekturowych, ale również znalezienia języka umożliwiającego wielostronną, pogłębioną, a jednak indywidualną analizę zagadnienia. Zarówno dla nauczyciela języka polskiego, jak i dla uczniów proponowany temat jest z reguły obcy (wiedza o nim jest fragmentaryczna, czerpana głównie z migawkowych przekazów medialnych) oraz obciążony ryzykiem uwikłania się w ideologiczne oraz polityczne spory, co może się zakończyć zarzutami o nieuzasadnioną indoktrynację młodzieży szkolnej.

Jeśli jednak uznamy, iż rdzeniem edukacji humanistycznej jest, jak pisze Zofia Agnieszka Kłakówna, otwieranie „możliwości szerszego, samodzielnego rozeznawania się w świecie, w różnorodności, niejednoznaczności i skomplikowaniu ludzkiego życia i ludzkich relacji” (2016, 138–139), to propozycja zainteresowania się na lekcjach języka polskiego losami uchodźców jest przede wszystkim jednym ze sposobów urzeczywistnienia podstawowych obligacji spoczywających na systemie szkolnictwa powszechnego. Kłakówna definiuje je następująco:

Edukacja tego rodzaju ma zatem dawać narzędzia umożliwiające samodzielną orientację w świecie oraz jego samodzielną konceptualizację i interpretację. Chodzi w niej o stawianie w centrum uwagi pytań o własną tożsamość i rozmaite przynależności, które się na nią składają, oraz o istotę i naturę świata, w którym się żyje. (...) Ze świadomością jednak, że w to poszukiwanie wpisana jest niepewność co do rezultatów (2016, 140).

Warto zwrócić uwagę, jak wiele metodycznego wysiłku, talentu i inicjatywy wymaga urzeczywistnienie takich oczekiwań wobec przedmiotu. Nauczyciel musi być autentycznie zainteresowany współczesnym światem, zafascynowany jego różnorodnością, ale i świadomy tkwiących w nim napięć, konfliktów, dramatycznych wyborów, przed którymi stają ludzie w różnych częściach globu. Powinien także spoglądać na otaczającą nas rzeczywistość w perspektywie znacznie szerszej niż etnocentryczna (polonocentryczna). Wiele zjawisk zachodzących w przestrzeniach mniej lub bardziej odległych od Polski ma bowiem znaczący wpływ na światoodczuwanie młodych ludzi, ich postrzeganie wartości, rozumienie inności, a w omawianym tu kontekście – na pojmowanie istoty praw człowieka. Trzeba pamiętać, iż najstaranniej przemyślany układ zadań czy lekcji podporządkowany namysłowi nad współczesnymi problemami nigdy jednak nie będzie ujmował ich całościowo, kompletnie, a zatem nigdy nie będzie zawierać odpowiedzi ostatecznych i niepodlegających zakwestionowaniu. Czy to jest wada wpisana w samą istotę procesu kształcenia? Niekoniecznie, pozwala bowiem ukazywać wieloperspektywiczność i związaną z nią różnorodność jako atrybuty myślenia (zob. Arendt 2016, 78–79) pozwalające ocalić człowieka przed skutkami ideologizacji oraz indoktrynacji upraszczających schematów przemawiających czasami językiem dyskryminacji oraz wykluczenia.

Miasto cierni jako opowieść antropologiczna

Przekładając te rozpoznania i założenia na język szkolnej praktyki, proponuję zatem przyrzeć się jednej z opowieści o losie uchodźców. Jest nią *Miasto cierni* Bena Rawlence’a, książka opisująca obóz dla uchodźców w Dadaab w Kenii. Wartość edukacyjna tej publikacji polega między innymi na tym, iż pozwala przyrzeć się uchodźczemu mikrokosmosowi z perspektywy ludzi żyjących w tymże obozie; poznać ich sposób myślenia, rozumienia świata, problemy, rozterki, marzenia, lęki, frustracje, plany. Analizę owej opowieści warto ukierunkować również na poszukiwanie odpowiedzi na to, czym są prawa człowieka, komu przysługują, pod jakim warunkiem i jak są urzeczywistniane. Do takiej koncepcji odczytania uprawnia nas sam autor, który następująco eksplikuje wyzwanie, przed jakim stanął:

Trzy poprzednie lata [poprzedzające spotkanie Rawlence’a z członkami Rady Bezpieczeństwa Narodowego w Waszyngtonie, do którego doszło

31 października 2014 roku – K.K.] spędziłem, badając życie mieszkańców obozu, a pięć lat wcześniej przedstawiłem raport na temat przestrzegania tam praw człowieka. Jak opisać różne oblicza tego miejsca ludziom, którzy nigdy go nie widzieli? Nazwa „obóz dla uchodźców” jest myląca. Dadaab założono w 1992 roku, żeby pomieścić dziewięćdziesiąt tysięcy osób uciekających przed wojną domową w Somalii. Po ćwierćwieczu, na początku 2016 roku, było niezaznaczoną na żadnych oficjalnych mapach półmilionową aglomeracją wielkości Nowego Orleanu, Bristolu czy Zurichu (Rawlence 2017, 16).

Warto zauważyć, że zwykle dyskusja dotycząca obrony praw człowieka dotyczy zbiorowości żyjących w warunkach i znajdujących się w okolicznościach uzasadniających podejrzenie, że prawa te mogą być realnie zagrożone, a nawet świadomie łamane przez inne grupy, społeczności czy wspólnoty. Przybliżenie losu ludzi skazanych na uchodźstwo ludziom żyjącym w bezpiecznym, własnym, wolnym, względnie dostatnym świecie oferującym rozmaite możliwości rozwoju, gdzie chronione i gwarantowane są podstawowe prawa przynależne każdemu człowiekowi, jest więc sporym wyzwaniem edukacyjnym. Aby się z nim zmierzyć, reportażysta konfrontuje oficjalną mapę współczesnego świata z mapą nieoficjalną, na której znajdują się miejsca nieobecne w powszechnej świadomości, nawet jeśli są tak gęsto zaludnione jak Dadaab. Ale to dopiero początek – znacznie trudniejsze jest pokonanie ignorancji i obojętności społeczeństw zachodnich, braku zainteresowania poruszonym problemem czy też przelamywanie stereotypów i wyobrażeń karmiących się przekazami medialnymi oraz ideologicznymi założeniami (Rawlence 2017, 16).

Reportażysta decyduje się pokazać tę trudną i skomplikowaną rzeczywistość od środka, uznając, że najbardziej wiarygodne świadectwo mogą przedstawić ci, którzy są zmuszeni w niej żyć, a nierzadko są to bardzo młodzi ludzie (o czym można się przekonać, analizując na przykład listę bohaterów i ich krótkie charakterystyki zamieszczone na początku książki); niektórzy z nich przebywają tam od urodzenia albo od wczesnego dzieciństwa. Rawlence pisze o sytuacji bez wyjścia, w której się oni znaleźli:

Uchodźcy, schwytani w pułapkę somalijskiej wojny i niechętnego im świata, żeby przetrwać w obozie, muszą wyobrażać sobie inne życie. To wytrącające z równowagi doświadczenie, albowiem przeszłość, teraźniejszość i przyszłość przestają być na dłuższą metę bezpieczną przystanią. Życie w tym mieście cierni to zarówno duchowa, jak i fizyczna pułapka,

bo myśl krąży tu nieustannie między nierealnymi marzeniami a koszmarną rzeczywistością. Krótko mówiąc, trafiają tu wyłącznie kompletni strażnicy (Rawlence 2017, 19).

W ten sposób poznajemy charakterystyczne rysy uchodźczej egzystencji – jej osadzenie w tymczasowości, zależność od innych oraz doświadczenie wykluczenia oraz odrzucenia (mimo zorganizowanej przez ONZ kosztownej pomocy), przeobrażające się nierzadko w poczucie doznanej krzywdy, niesprawiedliwości (co skrzętnie wykorzystują przemytnicy oraz różnego pokroju fanatycy, jak na przykład islamscy terroryści z Asz-Szabab). Takiemu światoodczuwaniu sprzyja też lokalizacja obozu, a wyraża je trafnie pochodzenie jego nazwy:

Miasteczko wyrasta na płaskiej, czerwonej równinie tuż powyżej równika. Cierniste zarośla uparcie ciągną się setkami kilometrów w każdym kierunku. (...) W miejscowym dialekcie *dadaab* oznacza „miejsce twardego kamienia”, bo pięć centymetrów pod czerwonym piaskiem zaczyna się warstwa twardej jak diament skały. Pierwsi mieszkańcy nie mieli pojęcia, jak trafna okaże się ta nazwa (Rawlence 2017, 47–48).

Rawlence akcentuje nieprzyjazny charakter tego miejsca także poprzez opis obozu widzianego z lotu ptaka:

Obozy, ciągnące się na blisko osiemdziesięciu kilometrach kwadratowych, wyglądają jak wielkie, czarno-srebrne, pożyłkowane czerwienią księżycy orbitujące wokół Dadaab. Czerwień to sieć polnych dróg, srebrem pobłyskują w bezlitosnym słońcu blaszane dachy, a czerń to wszechmocny na pustyni materiał budowlany, jakim są cierniste akacje (Rawlence 2017, 49).

Ta fotograficzna perspektywa oraz operowanie kolorami i porównaniami służy ukazaniu, z jednej strony, ogromu obozowego kompleksu (co uświadamia, jak wielkiej grupie ludzi przyszło doświadczać uchodźczej egzystencji), a z drugiej – jego lichości, prowizoryczności, ulotności, w której człowiek skazany jest raczej na walkę o przetrwanie niż jakąkolwiek formę godnego życia.

Potwierdzenie tego obrazu znaleźć można we fragmentach opisujących obozową przestrzeń. Współtworzą ją posterunki służb bezpieczeństwa, blokady drogowe, ogrodzenia z drucianej siatki, fortyfikacje chroniące siedziby różnych agencji pomocowych, reflektory, niskie budynki z blachy, belek

i czasami betonu, namioty. Mieszczą się tutaj wprawdzie także kina i piłkarskie kluby, hotele, szpitale i szkoły, ale brytyjski dziennikarz nie pozostawia żadnych złudzeń co do rzeczywistego charakteru opisywanego miejsca zorganizowanego na fundamencie dwóch podstawowych zasad:

W organizacji przestrzennej obozu dla uchodźców ważne są, jak w więzieniu, dwie rzeczy – widoczność i kontrola. Obóz ma strukturę instytucji karnej. I choć nie było przestępstwa, jest ono z góry brane w rachubę. Potulni i słabi uchodźcy robią na ogół to, co im się każe, w obliczu władzy tracą pewność, a o swych prawach mówią, jakby dopraszali się łaski (Rawlence 2017, 127).

Trwałym elementem uchodźczej tożsamości jest więc także brak poczucia prywatności i konieczność budowania relacji międzyludzkich w rzeczywistości pozbawionej zaufania i poczucia bezpieczeństwa. W tym świecie prawa człowieka są traktowane uznaniowo, a ich urzeczywistnienie nie jest niczym ani przez nikogo bezwzględnie gwarantowane. Naruszanie tychże praw nie niesie nieuchronnych oraz adekwatnych sankcji dla tych, którzy się tego dopuszczają. To kolejny element opisywanej rzeczywistości, który trudno pojąć człowiekowi Zachodu, objętemu z reguły podstawową ochroną prawną i instytucjonalną.

Prawa człowieka na światowym rynku

Nic dziwnego zatem, że Rawlence wiele uwagi poświęca analizie mechanizmu uprzedmiotowienia uchodźców i ekonomizacji pomocy im udzielanej. Warto w szkolnej praktyce zwrócić szczególną uwagę właśnie na ten aspekt łamania praw człowieka. Mimo tego, że nie jest on tak „spektakularny” jak morderstwa, gwałty, pogromy, rozboje, aresztowania czy tortury, to może się okazać równie wyniszczający i dewastujący wartości uznawane za reprezentatywne dla postawy humanistycznej, o której w edukacji tyle się mówi. Okazuje się bowiem, iż niesienie pomocy humanitarnej może być elementem gospodarki wojennej – podlega ona bowiem reglamentacji, opodatkowaniu, przywłaszczeniu przez strony biorące udział w konflikcie, przejmujące bez trudu sporą jej część na własne potrzeby, by kontynuować walki, w wyniku których liczba uchodźców (i potencjalnych beneficjentów organizacji niosących im pomoc) gwałtownie wzrasta. Nieodłącznym skutkiem ubocznym

jest też korupcja, będąca często ceną za możliwość dostarczenia pomocy. Korzyści osiągają wówczas nie tylko poszczególni watażkowie, ale też służby bezpieczeństwa odpowiadające za utrzymanie porządku publicznego w obozie oraz politycy i urzędnicy wydający niezbędne pozwolenia (na przykład na rozbudowę obozowej infrastruktury, sprzątanie, zaopatrzenie i prowadzenie poszczególnych programów pomocowych)².

Ekonomizacja dotyka w rezultacie samej idei niesienia bezinteresownej pomocy, która by móc ją uznać za przejaw miłosierdzia i empatii, powinna być przecież nieskażona nieczystymi intencjami i oczekiwaniami. Tak się jednak nie dzieje, wpisana jest w nią natomiast zastanawiająca i niepokojąca aksjologiczna ambiwalencja, którą Rawlence opisuje z przekąsem:

Wszystko w Dadaab jest przez kogoś „ofiarowane”, „dostarczone”, „ufundowane”, jakby po to, by przypominać uchodźcom, że nie mają niczego własnego. Nawet wozy policyjne są „ofiarowane przez UNHCR” (Rawlence 2017, 126).

W świetle takich i podobnych komentarzy zasadne jest zastanowienie się nad tym, na ile przyznawanie ludziom statusu uchodźców, niesienie im pomocy i osadzanie ich w obozach stanowi rzeczywisty przejaw szacunku dla ich godności, a na ile jest dość wyrafinowanym sposobem trzymania ich z daleka od świata, który tę pomoc im oferuje, finansuje i projektuje. Odpowiedź na tę wątpliwość na pewno nie jest etycznie jednoznaczna, ale czy wytrącanie nas z aksjologicznej strefy komfortu nie jest zadaniem prawdziwie humanistycznej edukacji? Naiwnością byłoby więc myśleć, że prawa człowieka można skutecznie chronić wyłącznie za pośrednictwem wyspecjalizowanych instytucji i towarzyszącej im biurokracji, organizacji pozarządowych i polityków, dzięki odpowiednio zorganizowanej logistyce i powołanym do tego służbom. Wątpliwości formułowane przez Rawlence'a obnażają kruchość takiego sposobu myślenia i prowadzą nas w kierunku refleksji nad odpowiedzialnością indywidualną.

² Bardzo krytyczną analizę niejasnych i dwuznacznych relacji wpisanych w międzynarodowy system niesienia pomocy humanitarnej przedstawia w swej pracy Linda Polman. W konkluzji pisze ona m.in. „Miej odwagę zepsuć atmosferę podczas narodowych akcji zbierania pieniędzy: zadawaj pytania pracownikom organizacji humanitarnych! Jeśli mówią, że ich działanie pomaga, zapytaj, kto otrzyma tę żywność, te leki? Niewinne ofiary, gubernatorzy wojskowi, a może i jedni, i drudzy? (...) Sprawdź, czy organizacje same mogą określać, kto otrzyma pomoc. Na obszarach, gdzie toczy się wojna, pracownicy organizacji humanitarnych niemal nigdy nie podejmują samodzielnie takich decyzji” (Polman 2016, 197).

Jak zatem kształtować poczucie więzi z ludźmi oddalonymi od nas o tysiące kilometrów, wywodzącymi się z zupełnie innego kulturowego świata, skazanymi na życie w takich miejscach jak Dadaab, z którymi trudno bezpośrednio wejść w jakiegokolwiek rzeczywiste relacje, o niesieniu ewentualnej pomocy nawet nie wspominając? Alternatywą dla pokusy ich zignorowania i samousprawiedliwiającej się obojętności wydaje się rozwijanie za pośrednictwem szkolnej edukacji etyki solidarnościowej. Przejawiać się ona może w próbie zrozumienia sytuacji ludzi skazanych na uchodźczą egzystencję³. Uchodźca w tak zaprojektowanym procesie kształcenia powinien mieć twarz, imię, nazwisko, pochodzenie; znane nam powinny być jego motywacje, marzenia, lęki, a także jego sposób myślenia oraz podejmowane przez niego próby mierzenia się z własnym losem. Taką galerię postaci będących uchodźcami przedstawiają w swoich opowieściach wspomniani na początku reportażysty, w tym także Rawlence.

Życie Tauane'a – studium przypadku

Brytyjski dziennikarz interesuje się na przykład życiem Tauane'a, Somalijczyka, który przybył do Kenii w 1992 roku w wieku 7 lat (wraz ze swą rodziną), uciekając przed wojną. Nie przewidywał wówczas, że jego domem na następnych 25 lat stanie się miejsce położone w buszu, na pofalowanym, gorącym, piaszczystym terenie pozbawionym naturalnych zasobów wodnych, zwane przez miejscowych Hagadera, stanowiące część obozowego kompleksu skupionego wokół Dadaab. Rawlence kreśli portret człowieka młodego, zaangażowanego społecznie, przedsiębiorczego, samodzielnego, potrafiącego w tych trudnych warunkach zadbać o swą niezależność finansową (legalnie!), mającego marzenia i plany, których niestety nie był w stanie urzeczywistnić:

Tauane marzył o kupnie dużego domu, ale w obozie nie wolno było wznosić trwałych zabudowań. Chciał mieć samochód, ale na przeszkodzie stała ograniczona swoboda poruszania się. (...) Postąpił więc tak, jak wszyscy w Dadaab, którzy mają pieniądze – zakopał je (Rawlence 2017, 155).

³ Ważne w tym kontekście byłoby też wyodrębnienie problemów wymagających zaangażowania społeczności międzynarodowej czy dokładniejsze przyjrzenie się działaniom podejmowanym na rzecz uchodźców, na przykład przez takie organizacje jak Polska Akcja Humanitarna.

Jego umiejętności organizacyjne, zdolności przywódcze, uczciwość i gotowość do niesienia pomocy innym i współpracy sprawiły, że szybko zyskał szacunek i zaufanie obozowej społeczności i z czasem wyrósł na lidera, szczególnie wśród młodzieży. Jego proces dojrzewania był znacznie przyspieszony – wyzwania, przed którymi stanął, mocno się do tego przyczyniły. Musiał choćby zorganizować pomoc w czasie klęski głodu, a także negocjował z somalijskimi klanami uwolnienie porwanego w Hagaderze kenijskiego kierowcy. Podziw czytelnika budzi zakres spraw, w jakie Tauane się angażował (a były to takie kwestie, jak dystrybucja żywności, sprawy bezpieczeństwa, opieka zdrowotna, dostęp do wody, wywóz śmieci). Nie robił tego z pobudek idealistycznych czy ideologicznych. Tauane okazał się do szpiku kości realistą, świadomym zagrożeń czyhających na niego i wielu znanych mu ludzi. W tym właśnie realizmie zakorzeniony był jego plan na dalsze życie – wiedział bowiem, że docierając na szczyt obozowej hierarchii, natknie się automatycznie na „szklany sufit Dadaab” (Rawlence 2017, 160). A alternatywą dla ponurej przyszłości bez perspektyw rozwoju jest właściwie tylko możliwość kontynuowania życia gdzie indziej (zwłaszcza w Europie i w Ameryce Północnej). Zanim jednak podjął próbę opuszczenia obozu, zaangażował się czynnie w obronę praw człowieka, „zbierając zeznania o gwałtach, pobiciach i grabieżach” dokonanych na uchodźcach przez kenijskich policjantów, a stanowiących odwet za terrorystyczne ataki dokonane na terenie obozu i wymierzone w kenijskie służby bezpieczeństwa i agencje pomocowe (nie udowodniono jednak, że były one inspirowane i wykonane przez ludzi zamieszkujących obóz). Świadectwem jego odwagi było pójście krok dalej, czyli zorganizowanie oddziałów samoobrony zabezpieczających Dadaab przed spodziewanymi atakami fanatyków z Asz-Szabab. W tym kontekście zupełnie zrozumiale wydaje się przenikające go pragnienie wydostania się z obozu, który coraz bardziej stawał się dla niego pułapką. To pragnienie można by w zasadzie określić mianem syndromu nazywanego przez miejscowych *buufis*:

Słowo to ukute w Dadaab, oznacza tęsknotę za emigracją z obozu dla uchodźców. To rodzaj depresji, której źródłem jest niegasnąca nadzieja na inne życie, rzucająca zarazem cień na obecną egzystencję (Rawlence 2017, 203).

Dalsze jego losy, czyli ucieczka do Kenii, a potem nieoczekiwany powrót do Dadaab (spowodowany odczuciem bezradności oraz samotności) i podjęcie wcześniejszych obowiązków służących obozowej społeczności, poczucie wypalenia, rezygnacja z pełnionych funkcji, ponowny wyjazd do Kenii,

praca na rzecz organizacji pozarządowej wspierającej uchodźców z Dadaab i poszkodowanych w somalijskim konflikcie, współpraca z agencjami pomocowymi i wzruszający powrót do ojczyzny Somalii po ponad 20 latach od jej opuszczenia w roli koordynatora pomocy niesionej potrzebującym – wszystko to składa się na portret społecznika, samorządowca, człowieka z inicjatywą, zaangażowanego w działania obywatelskie, wrażliwego na cudze cierpienie. Jakże daleko temu portretowi do obrazu uchodźcy jako potencjalnego terrorysty, nastawionego roszczeniowo wobec świata Zachodu, marnotrawiącego niesioną mu pomoc, szukającego tylko okazji, by trafić do Europy.

To oczywiście tylko jeden z wielu wariantów uchodźczej biografii, ale za to rozbijający czarno-biały świat schematów, przekonań, przeświadczeń i narzucanych ocen jednoznacznie klasyfikujących takich ludzi, jak Tauane. Taka perspektywa przyglądania się losom konkretnych osób i analiza ich historii wydaje się jednak jedynym sensownym dydaktycznym pomysłem na to, jak podejmować w szkole namysł nad związkami między sytuacją uchodźców a sposobem rozumienia praw człowieka. Czy Tauane i podobne mu osoby mają prawo do poszukiwania lepszego życia, swobodę wyboru, jak i gdzie chcą żyć, czym chcą się zajmować? Czy mają prawo do poszukiwania niezależności finansowej, realizowania swoich życiowych planów, także w innym świecie niż ten, w którym się urodzili i wychowali? Czy mają prawo domagać się od międzynarodowej społeczności zainteresowania swoim losem i oczekiwać realnego wsparcia? Czy mają prawo urzeczywistniać swoje zdolności, wiedzę i kompetencje poza granicami obozu dla uchodźców, poza własnym krajem, poza własnym kontynentem? Nie jest łatwo udzielić jednoznacznej odpowiedzi na te pytania, ale samo ich zadawanie pozwala lepiej zrozumieć istotę praw człowieka wynikających z jego godności, czyniących uchodźcę równemu wszystkim innym ludziom⁴. Być może dzięki temu Inni będą uważani za takich samych, jak my.

Literatura

Arendt H., 2016, *Kondycja ludzka*, przeł. Łagodzka A., Warszawa.

Bartolo P., Tilotta L., 2017, *Lekarz z Lampedusy. Opowieść o cierpieniu i nadziei*, przeł. Stopa K., Kielce.

⁴ Trudno w tym kontekście odmówić racji Zygmuntowi Baumanowi, który pisał: „Mówiąc wprost: tendencja do zawieszania i uchylania moralnej odpowiedzialności za innych na granicy pomiędzy »namami« a »nimi« jest całkowicie i bezwarunkowo sprzeczna z »byciem moralnym«, pozostaje z moralnością w konflikcie” (2016, 93).


- Bauer W., 2016, *Przez morze. Z Syryjczykami do Europy*, przeł. Kalinowska E., Wołowiec.
- Bauman Z., 2016, *Obcy u naszych drzwi*, przeł. Mincer W., Warszawa.
- Björk A., Beijmo M., 2017, *Łódź 370. Śmierć na Morzu Śródziemnym*, przeł. Kowadlo-Przedmojska I., Warszawa.
- Boni K., Tochman W., 2014, *Kontener*, Warszawa.
- Klakówna Z.A., 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków.
- Liberti S., 2013, *Na południe od Lampedusy. Podróż rozpaczy*, przeł. Wyrembelski M., Wołowiec.
- Mikołajewski J., 2015, *Wielki przypływ*, Warszawa.
- Polman L., 2016, *Karawana kryzysu. Za kulisami przemysłu pomocy humanitarnej*, przeł. Jusewicz-Kalter E., Wołowiec.
- Rawlence B., 2017, *Miasto cierni. Największy obóz dla uchodźców*, przeł. Kowalski S., Wołowiec.

Netografia

Konwencja dotycząca statusu uchodźców, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911190515/O/D19910515.pdf> [dostęp: 15.03.2019].



BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-9935-6733>

Uniwersytet Śląski
Katowice

„Okręt ludzi szczęśliwych...” – czyli o pielgrzymowaniu i migracji w relacji podróźnej Hanny Mortkowicz

“A ship of happy people...”

– on pilgrimages and migrations in a travel report by Hanna Mortkowicz

Abstract: The paper presents Hanna Mortkowicz’s account of her trip to Palestine entitled *W Palestynie. Obrazy i zagadnienia* [*In Palestine. Images and Issues*] (1936) as a text read after many years, which can be inscribed, in dialogue with contemporary reportage (e.g. by Paweł Smoleński), in the intercultural dialogue currently in progress. The study shows how Mortkowicz opens the reader to the problem of migration. The writer does this by focusing her accounts on a group of Jews fleeing from Nazism – eternal wanderers, coming to Palestine in search of a new homeland. Text analysis shows how, thanks to Mortkowicz’s use of numerous narrative strategies and description techniques, such as: focalisation, personal narrative, and accumulation of space or time, she introduced her readers to the experience of newly-arrived refugees, people who are on the border between social existence and non-existence. In fact, a study of the text makes it possible to find that this forgotten title can provide reading matter to be used in the context of contemporary intercultural education.

Key words: migration, Jews, focalisation, intercultural dialogue, travel report, Hanna Mortkowicz

Migracje ludności niemal od zawsze były zjawiskiem powszechnym. Wędrowniki na niespotykaną wcześniej skalę pojawiły się jednak dopiero w XX i XXI wieku, stając się jedną z cech charakteryzujących współczesną zglobalizowaną rzeczywistość (Sakson 2008). W samym pojęciu „migracji” definiowanym w *Innym słowniku języka polskiego* jako „masowe przemieszczanie się ludności z jednego kraju do drugiego lub w obrębie jednego kraju” różni się „imigrację”, czyli „przybycie do obcego kraju z zamiarem osiedle-

nia się tam na dłuższy czas lub na stałe”, podczas gdy za „emigrację” uznaje się „opuszczenie ojczyzny z pobudek materialnych, politycznych czy religijnych” (ISJP 2000, 380; 529; 863).

Przyczyny migracji były i są zróżnicowane, wynikają z wielu powodów. Do najpowszechniejszych należą zwykle: chęć poprawy poziomu życia, podjęcie lepszej pracy, połączenie z członkami rodziny, którzy wyemigrowali wcześniej. Nierzadko przyczyną migracji jest jednak ucieczka przed prześladowaniem (politycznym, religijnym), wojną czy katastrofą naturalną – mówi się wtedy o migracjach przymusowych (Deszczyński 2008). Współcześnie w ruchach migracyjnych nastąpiła historyczna zmiana kierunków: Europa przeobraziła się z regionu masowej emigracji – w XIX i na początku XX wieku – w obszar docelowy dla setek tysięcy migrantów napływających z całego świata (Castles, Miller 2011). Migracje stały się wyzwaniem w skali globalnej: procesy z nimi związane obejmują całą ludzkość, a ich skutki wpływają na osoby migrujące, przyjmujące oraz na cały świat (jako przestrzeń, w której migracje mają miejsce). Implikacje migracji, ze względu na powszechność zjawiska, występują na niespotykaną dotąd skalę (Szczygielska 2013), dotyczą również sfery edukacyjnej i społeczności najmłodszych. Sytuacja takiego nasilenia procesów wymaga od członków każdej zbiorowości – także od młodych ludzi – podjęcia nauki radzenia sobie z różnorodnością, ze zmianami wynikającymi z konsekwencji migracyjnych. Istotne staje się kształtowanie postaw akceptacji dla pluralizmu kulturowego i szacunku dla kultur mniejszości z jednoczesnym uwzględnianiem doświadczeń młodych ludzi w procesie dorastania – i wprowadzaniem ich w dialog międzykulturowy. Dlatego idea dialogu, rozumianego jako „niezwykle cenne źródło wiedzy o wartościach i konwencjach akceptowanych przez reprezentantów innych kultur, ale i o sobie samym i własnej tradycji kulturowej” (Muniak, Skrzeczkowski 2019) jest immanentnie zawarta w edukacji obejmującej wzajemne wpływy i oddziaływanie jednostek i grup ludzkich. Edukacja taka wykorzystuje siły i możliwości natury i kultury, doświadczenia i umiejętności jednostek i grup, pozwala im stawać się w pełni świadomymi i twórczymi, zdolnymi do aktywnej samorealizacji. Doceniającymi wartości własnej kultury, ale też dostrzegającymi jej mankamenty oraz wartościowe elementy innych kultur. Edukacja międzykulturowa i dialog powinny służyć wychowaniu człowieka do godności:

Idea edukacji międzykulturowej z jednej strony jest efektem zauważenia i nadania znaczenia zjawiskom różnorodności kulturowej, uznania kompe-

tencji kulturowych, skutkiem migracji, bezpośredniej komunikacji, modernizacji, styku kultur, z drugiej stanowi wyzwanie i szczególne zadanie edukacyjne: istnieje potrzeba i konieczność wzajemnego poznania, zrozumienia i porozumienia, komunikacji, interakcji, współpracy i współdziałania w różnych dziedzinach życia w „globalnej wiosce” (Garbuzik 2013, 45).

Skutecznym narzędziem w edukacji międzykulturowej staje się literatura, która buduje równowagę w triadzie: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość, gdy poszukujemy wiedzy o innych; również gdy kierujemy się ku poznawaniu innych narodowości, grup etnicznych, kultur, religii, gdy szukamy wspólnych korzeni, losów, powiązań, czegoś, co łączy: narody, kultury czy religie, co pozwala na harmonię. Edukacja międzykulturowa kieruje wówczas ku metodzie chronologicznej czy metodzie szlaków kulturowych¹, które mogą bazować na analizie tekstu. Wchodząc w tekst, młodzi ludzie są w stanie określić swoje powiązania ze światem. Zyskanie świadomości, że żyjemy w przestrzeni coraz bardziej współzależnej – w różnych wymiarach – pozwala łatwiej eliminować negatywne postawy wobec Innych.

Wśród tekstów, które szczególnie dobrze służą edukacji międzykulturowej, są gatunki podrózne, mieszczące w sobie doświadczanie inności oraz ruch w kierunku nieznanego i nieoswojonego, bo to one (działania na wektorze: znane inne, nieznanne) stają się załącznikiem peregrynacji wiodących do zmiany, poprawy losu, przekroczenia ograniczeń, odnalezienia własnego miejsca. Bo też:

Obcość i swojskość nie są ograniczone do obszaru społecznego, ale są ogólnymi kategoriami interpretacji świata. Gdy napotyamy w naszym doświadczeniu coś poprzednio nieznanego, co wychodzi poza zwyczajowy porządek, ład naszej wiedzy, rozpoczynamy proces badania. Wpierw definiujemy nowe fakty, próbujemy uchwycić ich znaczenie; następnie przekształcamy krok po kroku nasz generalny schemat interpretacji świata w taki sposób, żeby ten obcy fakt i jego znaczenie stało się spójne z innymi faktami z naszego doświadczenia i ich znaczeniami (Schütz 2008, 223–224).

Odnosząc się do kategorii tekstów podróжных, chciałabym zwrócić uwagę na zapomnianą już dziś książkę Hanny Mortkowicz pt. *W Palestynie. Obrazy*

¹ Metody uznane za niezbędne w edukacji międzykulturowej to m.in.: „metoda chronologiczna” – obrazująca wzajemne relacje państw, narodów, ludzi, „metoda szlaków kulturowych” – jej głównym celem jest ukazanie „ciągłości” wielu zjawisk kulturowych, których nie zatrzymują granice państwowe. Szerzej por. Sielatycki 2004, 31–32.

i zagadnienia (1936)², będącą autorską relacją z podróży. W drodze towarzyszą autorce pytania o losy największej grupy ówczesnych migrantów – Żydów, o ich rozterki: oczekiwania i rozczarowania. Bo kimże jest migrant? „Ani obywatel, ani cudzoziemiec, ani tak naprawdę po naszej stronie, ani zupełnie po obcej stronie, imigrant znajduje się w miejscu »mieszkańców«, o którym także mówi Platon, na granicy społecznego istnienia i niebytu” (Bourdieu, za: Kubera 2014, 93). Wobec próby autorskich odpowiedzi – otwierających na dialog i dobrze do dialogu przygotowujących – staje odbiorca tekstu.

Samo podróżopisarstwo stanowi ten rodzaj opisywania świata, który ma długą historię powiązań z deskrypcją natury i kultury, ale także z opisami relacji władzy, przemocy czy nawet relacji kolonialnych (Horolets 2012). Podróż ujmuje się bowiem jako kategorię o wymiarze ponadgatunkowym, dla której kryterium decydującym jest podróżna tematyka (Witosz 2007, 14), jako „dziedzinę piśmiennictwa obejmującą sprawozdania z wszelkiego rodzaju wypraw i wyznacza jej szerokie granice: od dokumentarnych relacji faktograficznych po opowiadania o podróżach zmyślonych (również fantastycznych)” (Kozicka 2003, 41). W tak określonej rodzinie lokują się różne odmiany gatunkowe, jak: esej podróżniczy, reportaż podróżniczy, relacja z podróży, opis podróży, dziennik podróżny, powieść przygodowa, podróżnicza, a także gatunki medialne o temacie podróży (Witosz 2007, 15–16). Mieszczą się wśród nich również te, „w których relacja z podróży – traktowana jest jako zajęcie edukacyjne, badawcze lub literackie – przechodzi swobodnie w formę eseju, traktatu, szkicu publicystycznego lub poetyckiej impresji” (Głowiński i in. 1988, 363–364).

Warto też za Bożeną Witoszową powtórzyć, że poszczególne gatunki, zbliżone przez temat podróży, są formami synkretycznymi³. Badaczka pisze:

np. relacja z podróży, jedna z najwcześniej ukształtowanych genologicznie form, mogła pomieścić: opis naukowy i poetycki, katalog, przewodnik, historie awanturnicze i miłosne, faktografię i utopię, teksty o charakterze filozoficznym, etycznym itp. (Witosz 2007, 16).

Wynikająca z synkretyczności płynność pomiędzy gatunkami związanymi z podróżą pozwala autorowi na przekraczanie w tekstach ich granic i zróżnicowane nasycanie znaczącymi dla wzorca podróży cechami: dokumentarno-

² Z fotografiami Edwarda Poznańskiego, autora słynnego zdjęcia Korczaka z uciętym czubkiem głowy.

³ Realizują „model intergatunkowy” (termin Aleksandra Wilkonja 2002).

ścią (przez akcentowanie autentyzmu relacji: określenie konkretnego czasu i przestrzeni) i autobiograficznością (przez podkreślanie wiarygodności opisu osobistym przeżyciem w narracji pierwszoosobowej, wyeksponowanej roli narratora); a także na elastyczne przyjmowanie innych struktur, np. istotnej dla podróży intelektualnej eseizacji (przez interpretowanie i uogólnianie wydarzeń).

Wszystkie te komponenty można odnaleźć w utworze Hanny Mortkowicz – wzajemnie zbalansowane (przy dość dyskretnie wyrażonej autobiograficzności), co pozwala umieścić tekst *W Palestynie...* pomiędzy literaturą faktu a esejem podróżniczym nasyconym refleksjami, które rozsadzają zbliżoną czasem do reportażu strukturę – trzeba też zaznaczyć, że taki układ komponentów dobrze służy szerokiemu ujęciu problemów migracji.

O synkretycznym charakterze dzieła świadczy już samo zatytułowanie utworu: główny tytuł precyzuje miejsce opisywanej przestrzeni – pierwotnie z dokładnie określonym czasem (1936), co sugerowałoby relację „na gorąco”, gdy podtytuł – *Obrazy i zagadnienia* – wskazuje raczej na łączenie bezpośrednich doświadczeń z rozważaniami wybiegającymi poza doświadczenia, w kierunku dogłębnej analizy opisywanej rzeczywistości. Na uwagę zasługuje przy tym fakt, że przywołany tytuł czyni motyw podróży elementem kompozycji: materiał obserwacyjny zyskuje zresztą w ten sposób sugestywny kształt obrazów palestyńskiego życia, obudowanych obszernymi komentarzami na temat problemów towarzyszących kształtowaniu się nowego społeczeństwa „ziemi obiecanej”⁴. Kompozycja jest wyrazista, kłamrowa: wydzielone tytułami obrazy układają się chronologicznie i „przestrzennie” w 13 scen – wedle marszruty podróży: od rozpoczęcia rejsu statku „Polonia” wypływającego z europejskiego portu w Konstancy (Rumunia) przez cieśninę Bosfor do Izraela (Tel Awiwu). Na lądzie peregrynacja rozciąga się między Tel Awiwem, Hajfą, Jerozolimą, Betlejem, doliną Emek i Ludd – na obszarze *Erec Israel* (z „postojami” w Jerozolimie, Tel Awiwie, szeregu kibu-

⁴ Jak wskazuje krytyka z lat międzywojennych, w latach 30.: „Już nie romantyczna uluda, nie czar egzotyki – jak dawniej – nie miraż innego piękna ani osobliwość krajobrazu każe wstąpić na pokład oceanicznego okrętu lub wsiąść do dalekobieżnego ekspresu. Pisarzy i ludzi, oczywiście z grupy duchów wiecznie poszukujących i pytających, interesuje dzisiaj najbardziej konkretyzacja współżycia ludzkiego na nowych zasadach poczęta, budowa nowego społeczeństwa i co za tym idzie, przemiana psychiki jednostki. To ta głęboka i rozumna ciekawość rozchyła przed dzisiejszym pisarzem – podróżnikiem rozległe horyzonty, prowadzi go do ziemi, w tym czy innym sensie obiecanej, każe przypatrywać się i konfrontować” (Timońjew 1937, 2).

ców) aż po kres podróży – zawinięcie statku do portu ponownie w Europie – tym razem w Atenach. Już w układzie kompozycyjnym widać przemyślany, artystyczny zamysł.

Hanna Mortkowicz-Olczakowa nie była w latach trzydziestych XX wieku jedyną pisarką zainteresowaną nowymi formami życia w ówczesnym świecie. „Młode” kraje – Nowa Palestyna i kraj radziecki – budziły najsprzeczniejsze opinie, ale przyciągały. Żydowskie migracje były wtedy tak powszechne, iż na temat świata „odnalezionej ojczyzny” i idei syjonizmu wypowiadali się autorzy żydowscy i polscy, m.in. Ksawery Pruszyński (*Palestyna po raz trzeci*, 1933), Maria Kuncewiczowa (*Miasto Heroda*, 1938), także Janusz Korczak (czemu dał świadectwo w korespondencji i relacjach umieszczonych w *Listach i rozmyślniach palestyńskich*⁵). Pruszyński tak określił intencje swojego reportażu:

Pojechałem do Palestyny, bo uderzyła mnie różnica tonu, w jakim o Nowej Palestynie mówi się w moim, polskim społeczeństwie, a w jakim mówi się o niej coraz bardziej w społeczeństwie żydowskim. (...). Lepiej niż gdziekolwiek indziej winien być nad Wisłą znany wielki wysilek tego kraju, który oto za naszych dni, wchodząc w historię świata, czyni to nie po raz pierwszy (1996, 13).

Na poziomie pragmatyki tekstu celem przywołanego autora było zdanie swemu odbiorcy relacji, jak naprawdę jest w Palestynie: narrator przyjął rolę badacza, poszukiwacza prawdy o opisywanej rzeczywistości. Bo też kontekst literackiego zainteresowania Palestyną był w latach trzydziestych szczególnie: trwała kolejna (z rozpoczętych w XIX wieku) masowa migracja Żydów z ziem polskich. Zjawisko to, mające wiele przyczyn⁶, kierowało polskich wyznawców judaizmu na różne szlaki wędrówek⁷. Wśród nich szczególnie zainteresowanie obserwatorów zyskiwało obieranie drogi do *Erec Israel*⁸ ze

⁵ Będące pokłosiem dwóch pobytów Korczaka w Palestynie – w kibucu Ein Harod w 1934 i w 1936 (trzy- i sześciotygodniowe).

⁶ Za najważniejsze przyczyny uznawano na początku (w czasach zaborów Rzeczypospolitej) pogorszenie się położenia politycznego Żydów i ich pauperyzacja finansowa, wzmocnienie się antysemityzmu (w szczególności w zaborze rosyjskim) oraz narodziny ruchu syjonistycznego (z jednoczesnym odwrotem ruchu asymilatorskiego). Por. Sroka Ł.T. 2011.

⁷ Przede wszystkim Stany Zjednoczone i kraje Europy Zachodniej.

⁸ *Erec Israel* – hebr. Ziemia [Kraj] Izraela – nazwa Palestyny, ziemi, z którą Żydzi kojarzyli swą przeszłość i kulturowe korzenie, oraz przedmiot ich tęsknoty w okresie diaspory. Koncepcja idei E.I. oraz większość jej konsekwencji wynika z traktowania jej jako Ziemi Obiecanej, którą Bóg ofiarował praojcu Abrahamowi, podarowanej narodowi wybranemu przez

względu na kształtowanie się tam pod wpływem idei syjonizmu projektu odbudowania żydowskiej siedziby narodowej, który jeszcze na początku XX wieku wydawał się fantastyczny i utopijny. Jednak już dwadzieścia lat później w zorganizowanej migracji brały udział dziesiątki tysięcy entuzjastów. Ruch w tym kierunku objął rozległy odcinek czasu – bez mała sto lat – i był zjawiskiem niejednorodnym. W latach trzydziestych XX wieku rozwinęła się *alija*⁹ czwarta, zwana też aliją Grabskiego (1924–1928)¹⁰, grupująca Żydów wywodzących się w dużej mierze z klasy średniej, opuszczających Polskę przeżywającą poważne trudności gospodarcze. Piątą aliją (1929–1939) zasilili Żydzi dostrzegający niebezpieczeństwo nazizmu, ale też wielu zwolenników syjonizmu¹¹ (za: Sroka Ł.T. 2011). Jak pisze Mortkowicz, Żydzi „hodowali separatyzm”, ale opuszczali Polskę:

ugodzeni w rdzeń swych przywiązań i sentymentów do kraju, w którym się urodzili i żyli przez lata, pragną teraz uwierzyć, że daleka Palestyna przyjmie ich, da im pracę i chleb jak gościnna ojczyzna. I (...) szerząca się zachłannie idea syjonistyczna wzbogaca się za cenę ludzkich cierpień i bankructw żyjących Żydów z Diaspory (1936, 99)¹².

Hanna Mortkowicz towarzyszy grupie takich emigrantów, widzi ich nadzieje, radość, a także lęki. Z jej relacji, powstałej – jak pisał w 1937 roku Grzegorz Timofiejew – „z bliskich oględzin »ziemi obiecanej«” (1937, 2), poznajemy fakty, ale przede wszystkim – ludzi. Są wśród nich *chaluce*¹³ zachłyśnięci ideą syjonizmu, ale są także nieprzesiąknięci doktryną Żydzi, zmęczeni oczekiwaniami na certyfikat¹⁴, lękający się inności tego, co ich cze-

Stwórce; oraz jako spełnienie części umowy Boga ze swym ludem. Za: http://www.jhi.pl/psj/Erec_Israel [dostęp: 28.03.2019].

⁹ Hebr. *alija* – wstępowanie do Ziemi (tj. do *Erec Israel*) – imigracja Żydów do Palestyny.

¹⁰ Wyjechało z Polski ok. 30 tysięcy Żydów, z których część reemigrowała, nie umiając się dostosować do nowych warunków (Sroka 2011).

¹¹ Wyjechało z Polski ok. 90 tysięcy Żydów dostrzegających niebezpieczeństwo nazizmu (Sroka 2011).

¹² Wszystkie cytaty pochodzą z oryginalnego wydania książki Hanny Mortkowicz *W Palestynie. Obrazy i zagadnienia* (1936).

¹³ Hebr. *chaluc* – pionier, osadnik przybywający do Palestyny.

¹⁴ Protesty arabskich mieszkańców Palestyny przeciwko migrantom stały się przyczyną wprowadzenia certyfikatów uprawniających do wjazdu i legalnego pozostania na terytorium Palestyny. Ich liczba zależała od politycznych i ekonomicznych kalkulacji Brytyjczyków. Kłopoty chętnych do emigracji wynikały z faktu, iż wraz ze wzrostem potencjalnych przybyszów nie rosła liczba przydzielanych certyfikatów (Sroka 2011, 58).

ka, poczucia wyobcowania, obcości wymiaru czasu¹⁵. Tym samym statkiem podróżują katolicy pielgrzymi i zwykli turyści udający się do Palestyny. „Jest wiosna 1936 roku” (Mortkowicz 1936, 7). To moment wszczęcia kolejnych wielkich rozruchów antyżydowskich przeciwko migracji Żydów wśród arabskich mieszkańców Palestyny¹⁶.

Pisarka, mając na uwadze głównie emigrującego i pielgrzymującego człowieka, przydziela narratorowi/narratorce inną rolę niż Pruszyński: jego odległość od podmiotu konceptualizacji jest zdecydowanie mniejsza, relacja skupia się przemiennie: na celu podróży oraz przede wszystkim na ludziach – na migrantach, którzy chcą dotrzeć do ziemi obiecanej, na pielgrzymach zmierzających do Ziemi Świętej, na ich losach, zachowaniach i reakcjach:

Pielgrzymi i emigranci, turyści i marynarze stali u burty. Dla jednych tylko na krótko, dla innych już na zawsze gubiły się w nocy kraje, w których się urodzili, miasta, w których sądzone im było dotychczas żyć i pracować (Mortkowicz 1936, 1).

Ci ludzie zlikwidowali swe dotychczasowe życie, wyrwali swe korzenie z ziemi *golusu* – wygnania, i teraz poczuli się nagle zbłąkani, bezradni na granatowym morzu (Mortkowicz 1936, 2–3).

Od pierwszej chwili na pokładzie statku narrator operuje perspektywą poznaczoną bliską grupie emigrantów i pielgrzymów – w gestach, mimice, emocjach odnotowuje ich wątpliwości i niepokoje, zauważa radosne oczekiwanie na spełnienie marzeń. Dyskretna, najczęściej trzecioosobowa narracja – jak obiektyw kamery – „kadruje” obrazy, zmieniając odległość od obiektu konceptualizacji – widząc go raz dalej, innym razem bliżej – wyraźniej lub mniej wyraźnie, by jak najwierniej odtworzyć atmosferę i zróżnicowanie społeczności na statku:

Z półmroku i ciasnoty małych kajut trzeciej klasy wylaniały się na światło postacie rozmaite i trochę egzotyczne na tle okrętu (Mortkowicz 1936, 3).

¹⁵ Krzysztof Podemski pisze o uczuciu przeniesienia się w inną, mniej lub bardziej zamierzchną epokę, do odrodzenia, średniowiecza lub nawet starożytności (2008).

¹⁶ Początkowo emigracja żydowska nie budziła większych niepokojów na Bliskim Wschodzie. Po ogłoszeniu Deklaracji Balfoura w 1917 r. (w której Wielka Brytania wyraziła poparcie dla żydowskich postulatów założenia w Palestynie narodowej siedziby dla narodu żydowskiego) i po zakończeniu I wojny światowej, kiedy teren Palestyny został objęty mandatem brytyjskim, sytuacja uległa zmianie. Proporcje sił nieustannie zmieniały się na korzyść Żydów, co doprowadzało do arabskich rozruchów w Palestynie w latach 1921, 1925, 1929 i właśnie 21 kwietnia 1936 roku (Sroka 2011, 60).

Obok fioleto**ów** biskupich, obok czarnych sutann księży pojawiały się co krok czarne chalaty Żydów. Jegomości ubrani z waszecia, malorolni spod Radomska i Grójca w maciejówkach i długich butach wspierali się o bariery pokładu obok opalonych, poważnych wyrostków w niebieskich *chaluckich* koszulach (Mortkowicz 1936, 4).

I tak już pozostaje – w tekstach kolejnych relacji najważniejszy jest człowiek, jego kłopoty z integrowaniem tożsamości oraz problemy budowanego na nowych zasadach społeczeństwa. W ten komunikacyjny cel tekstu (by przybliżyć odbiorcy migrującego człowieka i ukazać jego losy w szerokiej, antropologicznej perspektywie) wpisują się ilustracje. Są nimi fotografie Edwarda Poznńskiego, najczęściej portrety ludzi lub rodzajowe sceny – starych i nowo przybyłych mieszkańców Palestyny. Dodane do autorskiego słowa sprzyjają takiej konstrukcji narracji, z której czytelnik może wyczytać obraz rzeczywistości zbliżony do wyobrażeń owego wędrowca/migranta, zobaczyć świat przedstawiony tak, jak jawił się on w świadomości pełnych nadziei i obaw ludzi.

Punkt widzenia narratora zostaje bowiem sprowadzony do ich perspektywy, zbliżony maksymalnie do przedstawianych postaci: narrator wie, co czują podróżni – gdy jeszcze w czasie drogi niepokoją się strzępami informacji o rozruchach w Palestynie. Przekazuje ich emocje, a sugerowane myśli i motywy postępowania przekazane są w tekście w postaci *oratio recta*. Ułatwia to odbiorcy mentalne dostrojenie się do migrujących. „Wyznacznikami przyjęcia cudzej perspektywy” stają się też „rozwiązania z zakresu opisu postaci i przedstawień percepcji, ciała, komunikacji intersensorycznej oraz emocjonalnej” (Rembowska-Pluciennik 2010, 73), np.:

Gorączka wysuszała wargi¹⁷ i z długich stolów schodziły nie-
tknięte najsmakowitsze potrawy... (...). Ale radio milczało... (...)

I stało się tak, że ta cisza, brak telegramów, gazet, wieści zaczęły
sączyć nadzieję do serc.

– Może jednak tam, w Palestynie, nastąpiła poprawa sytuacji? Może
świętość tej legendarnej ziemi obroniła ją przed brutalnym niebezpie-
czeństwem? Błogosławiona i obiecana, może jaśnieje ona znowu za mo-
rzami w blaskach pokoju i szczęścia? (Mortkowicz 1936, 3).

Za chwilę punkt widzenia narratora zostaje przesunięty i nabiera obiektywizującego dystansu, a kolejne zdania lokalizują akt patrzenia narratora w pozycji odległej, z góry, jako obserwatora, który może monitorować ze-

¹⁷ Jeśli nie zaznaczono inaczej – wszystkie wyróżnienia moje – B.N.-S.

wewnętrzne pokłady okrętu, zróżnicowane grupy pasażerów i krajobraz morski dostrajający się do ich emocji: „na morzu pałała szafirowa pogoda...” (Mortkowicz 1936, 3). Począwszy bowiem od pierwszej z kilkunastu części tekstowej narracji, relacje pomiędzy narratorem (bezpośrednim świadkiem) a bohaterem (emigrantem/pielgrzymem/podróżnym) zostały sfunkcjonalizowane, oparte na „zmienności dystansów i zbliżeń”, zmienności punktów widzenia (Bartmiński 2006), co w narratologii nazywane jest fokalizacją zmysłową („ogniskowaniem, skupianiem” – Rembowska-Pluciennik 2012)¹⁸. Niezależnie od innych funkcji zabiegi te, wpisując się w naturalne strategie poznawcze odbiorcy, służą właśnie jemu: by w pełni rozumiał motywy i cele, emocje i stany wewnętrzne bohaterów relacji – emigrantów szukających swego miejsca w palestyńskim świecie.

W miarę trwania podróży do Palestyny, w kolejnych scenach, miejsce niepokoju zajmuje, ukazane ponownie z bliskiej perspektywy – sensualnie, radosne podniecenie migrantów:

Z megafonów poczęły dźwięczeć różne tony melodii tanecznych. I wędrowców, którzy wydostali się z kajut, spod władzy choroby morskiej i trwogi, poczęła teraz huśtać ta wesola muzyka. (...) W ich takt splatały się palce, zbliżały do siebie rozpalone twarze, rytmicznie pląsały nogi. (...) A kobiety w perukach, o spokojnych, zwiedłych twarzach rozanielonymi oczami spoglądały na to, jak szaleństwo ogólnej zabawy poczyną ogarniać i ich mężów, chasydów w czarnych atlasowych chalatach (Mortkowicz 1936, 4–6).

¹⁸ Pojęcie wprowadzone do teorii literatury przez Gérarda Genette’a w 1972 roku, jego koncepcja jest reinterpretowana i adaptowana na grunt innych sztuk (Łebkowska 2004). Fokalizacja jest połączeniem dwu perspektyw: pierwszej ograniczonej do punktu widzenia postaci z jej doświadczeniem sensualnym, druga przekracza pierwszą – przedstawia postać z punktu przestrzennie lub poznawczo jej niedostępnego. Fokalizacja jest odmienna od ustalonych w literaturze podziałów na typy i odmiany narracji osobowej, choć nie neguje ich form. „Wyznacznikami przyjęcia cudzej perspektywy są (...) rozwiązania z zakresu opisu postaci i przedstawień percepcji, ciała, komunikacji intersensorycznej oraz emocjonalnej, kształtowania motywacji postaci oraz związku między jej akcjami i stanami mentalnymi. To one odpowiadają funkcjonalnie językowym środkom reprezentacji mowy wewnętrznej czy myśli postaci. Nawet wobec braku tych ostatnich świadomość bohatera może być dla narratora całkowicie przezroczysta dzięki innym jej narracyjnym figuram. Wyodrębniam więc projekcję, symulację, identyfikację, separację i eksternalizację jako implikowane wzorce narratorskiego „czytania umysłu” bohatera obecne w różnych historycznych odmianach narracji” (Rembowska-Pluciennik 2010, 75).

Poza operacjami wskazanymi w narracji, pozwalającymi na zbliżenie do opisywanego podmiotu, samo przemieszczanie się w nieznanym przestrzeni wiąże się jeszcze z innym, dość specyficznym rodzajem percepcji uwzględniającej potrzeby opisu innego świata i skierowanej na zewnątrz. Te potrzeby odzwierciedlają w tekście konstrukty służące obiektywizacji i potwierdzające faktyczność zdarzeń i obserwacji: narrator „wychodzi” poza własną subiektywność, próbując pokazać świat taki, jaki jawi się „na zewnątrz”, aby przekazane spostrzeżenie – jak w przypadku fotografowania – wykluczało ze zdjęcia fotografa, aby nie był na nim widoczny, np.:

Jest wiosna 1936 roku. Jest dzień, w którym tam, u celu podróży, na palestyńskim łądzie rozpoczyna się długomiesięczna okrutna i zacięta walka między Arabami i Żydami, autochtonami i Anglią o władzę nad Palestyną (Mortkowicz 1936, 7).

I ta zaprezentowana zmienność w obrazowaniu postrzeganego świata – rytmiczna, pulsująca zmiana ogniskowej – czyni z konstrukcji narracji w tekście Mortkowicz czuły instrument dostrojony do śledzenia losu migrantów: z jednej strony wizualizuje oglądaną przestrzeń, a z drugiej – skupia uwagę na człowieku. Dzięki „zmiennym ogniskowym» oddala się [także – B.N.-S.] z pola widzenia los jednostki na rzecz przedstawienia dziejów” (Czermińska 2000, 15): odbiorca ma szansę zgłębić emocje migrujących, ale też poznać towarzyszący im historyczno-społeczny kontekst. Gdy bowiem autorka sytuuje narratora w pozycji odległej przestrzennie, czasowo i intelektualnie wobec postaci (migrantów), snuje refleksje dotyczące istoty ich losu, jednocześnie zaś, kierując je do odbiorcy, otwiera go na międzykulturowy dialog:

Radosny okręt, przepelniony tłumem ludzi rozplonionych i wzruszonych, nie wie o tym wszystkim. Pielgrzymi różnych ras, narodowości, wyznań, stanów wyruszyli na nim pełni wiary i nadziei, aby złović swą wizję, swą tęsknotę na dalekim brzegu Azji. Nie wiedzą jeszcze, jaki ma kształt ta nieznaną ziemią, która dla różnych idei jest inaczej święta. Wiedzą tylko, że za cenę wieloletnich trudów, starań, wysiłków, oszczędności płyną teraz ku niej po morzu (...), płyną w uniesieniu, tańcząc i śpiewając! (...)

Na brzegach Europy pożegnała go nędza. Na brzegu Palestyny powita go jutro wojna. Ale dziś jest dzień uniesień, dzień ludzi przepelnionych ufnością i tęsknotą, pijanych szczęściem o najwyższym napięciu, szczęściem będącym jeszcze całą noc drogi od bólu urzeczywistnienia (Mortkowicz 1936, 8–9).

Przykłady wskazują, że fokalizacja umożliwia zastosowanie całej gamy „przybliżeń” do postaci i „oddaleń”: dzięki tej charakterystycznej dla tekstów Mortkowicz cesze narracji odbiorca zostaje uwrażliwiony na warstwę emocjonalną tekstu i na stany mentalne bohaterów: odczytuje nadzieję, z którą podróżni rozpoczynają swą tulaczkę, dostrzega ich lęk o niepewność losu. Autorka, sytuując narratora (a nie przedmiot) w kontekście narracji, pokazała też jego ograniczenia (np. brakuje mu wiedzy na temat dalszych losów współpasażerów ze statku), wydobyla za to wskazane już inne aspekty determinowane punktem widzenia opowiadającego (jak np. stosunek emocjonalny do tematu/obiektu relacji¹⁹) – cenne dla budowania relacji pomiędzy społecznością reprezentowaną przez postacie (migrantami) a odbiorcą (Edmiston 1989, 736).

Operowanie zmiennością dystansów i zbliżeń łączy się w tekście z tradycyjnym wykorzystaniem ról narratora: w konkretyzacji językowej narrator w 3. osobie funkcjonuje jako ktoś z zewnątrz²⁰, kto jednak – dzięki intersubiektywnemu ujęciu – zna doświadczenia i emocje postaci. Gdy następuje zmiana perspektywy – narrator w 1. osobie staje się bezpośrednim świadkiem czy komentatorem, który potwierdza naoczność i prawdziwość zdarzeń²¹:

Z każdego zakrętu, z balkoników – muszrabii, płaskich i kopulastych dachów, zza dziurkowanych ceglanych ścianek, może wypaść kula lub kamień. (...)

Tak, jest wojna! Zrozumiałam to, wracając od miejsc świętych, przy których nie można było się modlić (Mortkowicz 1936, 16);

subiektywizuje przekaz: wskazuje na motywację swego działania jako ciekawego obserwatora, zmierzającego do miejsc, w których osiedli migranci:

¹⁹ Np. w relacji z Tel Awiwu narrator podkreśla: „Zapoznawszy się z treścią gwarych dni i gorączkowych prac, trzeba chwalić halaśliwy Tel Awiw, tak jak się chwali młodość, współczesne tempo, burzliwy, twórczy ferment. Mieszkańcy Palestyny są dumni z Tel Awiwu. (...) Dla tych ludzi, oderwanych przez wieki od kontaktu z ziemią, mieszkańców miejskich gett (...), najważniejszy, najbliższy sercu stał się nagle problem nawożenia i nawadniania, siewów i żniw...” (Mortkowicz 1936, 49–50).

²⁰ W filmie taka perspektywa nazywana jest fokalizacją zewnętrzną, por. Deleyto 1991.

²¹ Autentyczność i prawdziwość relacji potwierdzają też cytaty z języka hebrajskiego, którymi Mortkowicz inkrustowała tekst. W taki sposób nazywa przybyłych do Palestyny osiedleńców: *chaluc* (pionier), *chalucka*, *chawerot* (towarzysz); czy drobne inne cytaty: *szałom* (pokój tobie), *Hatikwa*, *bachszura* (kurs przeszkolenia rolniczego).

Ale wewnętrzny przymus zobaczenia Emek Jezreel rósł we mnie jednak jak rosnąca obsesja. I mimo wielu przeszkód, mimo niebezpieczeństw wojny domowej, pod grozą arabskich kul, przedostałam się pewnego dnia bocznymi drogami w to upragnione miejsce (Mortkowicz 1936, 52);

lub też wyciąga wnioski – jak podróżny, który na podstawie swej wiedzy i doświadczeń z miejsc „bliskich” przyrównuje je do sytuacji „obcych”, np. widząc arabskie dzieci, dostrzega paralełę pomiędzy „nowym” (nieznanym) a „znanym”:

I pierwsze porównanie, które mi się nasuwa, wobec tych brudnych, półdzikich istot, to szare i pochmurne ulice innych dalekich miast, gdzie tak samo brudny, obdarty i krzykliwy, tak samo egzotyczny i dziki, tak samo spragniony jałmużny i pieśczoły klebi się w cuchnących podwórkach i rynsztokach tłum żydowskich dzieci (Mortkowicz 1936, 66–67).

Hanna Mortkowicz wyposażała też swego narratora w wiedzę i zdolność wiązania spostrzeżeń dotyczących nieznannej przestrzeni i ludzi – z refleksją, rozważaniami, zamyśleniem, w których wypowiada się on na temat losu osiedleńców. Najpierw na temat oczekiwań przybyszy wobec świata, z jakim przyjdzie im się zetknąć:

Pod spuszczone powieki tych, którzy nigdy nie widzieli Jerozolimy, Betlejem ani Nazaret, schodziły w lunie uwielbienia, w słodkich łzach czułości, świetlane wizje miejsc, w których żył i umarł Jezus. Nabierały cech najbliższych sercu tego, który je sobie odtwarzał i stroiły się raz w błękitnawe wzgóreczki i przezrocze, różane powietrze Toskanii, innym razem w zarośla i chmurne, skłębione niebo Fryzji (Mortkowicz 1936, 25–26);

– konkretyzowanych w wyobrażeniach pielgrzymów jako ogniskujących podmiotów. Dzięki temu zabiegowi odbiorca tekstu ma okazję prześledzić ich ścieżki poznania: pracę układu „oko – głowa”, gdy kreowali obraz nieznanymi świętymi miejsc w znanej sobie przestrzeni: „błękitnawe wzgóreczki”, „skłębione niebo” (Harciarek 2014). Takie zbliżenie pozwala czytelnikowi zrozumieć rozczarowanie przybyłych – bolesny kontrast między marzeniem wykolysanym w głębi serca a rzeczywistością, między snem a jawą – i współodczuwać z nimi, gdy:

Otwartymi oczami widzi się je [miejsca – B.N.-S.] takimi, jakie są, jakie je stworzyły blisko dwa tysiące lat chrześcijańskiej dewocji i politycznej zależności od Turków.

Wchodząc w ich progi, doznajemy uczucia zgrozy, wkraczamy w obręb jakiegoś nieporozumienia, dziwnej sprzeczności między treścią i formą kultu, która zdumiewa i gorszy (Mortkowicz 1936, 27).

To jest właśnie ta gorzka prawda, która boleśnie rozdziera spuszczone powieki tych pielgrzymów, którzy przywędrowali tu upojeni widmami wyobraźni (Mortkowicz 1936, 33).

We wskazanych fragmentach relacji pojawia się „my” – narracja prowadzona jest w 1. osobie liczby mnogiej („nie upieramy się”, „godzimy się”, „czujemy”). To „my” zakłada wypełnienie illokucyjnego celu, którym jest obsadzenie narratora – tym razem w roli współtowarzysza pielgrzymów, odczuwającego pewną więź z nimi oraz z tymi, którzy przybyli do Palestyny na dłużej i są zmuszeni pozostać na wspólnej ziemi z arabskimi sąsiadami, niezadowolonymi z nowego sąsiedztwa.

Wypowiedź narratora ujawnionego, osobowego, zawsze projektuje pewien model dostępu do stanów mentalnych bohatera, o którym on opowiada. Ujawnia mechanizmy wyjaśniające akcje i zachowania bohatera, odsłania znaki, poprzez które narrator (biograf, świadek, obserwator, uczestnik wydarzeń) wnioskuje o wewnętrznych motywacjach innych osób, reprezentuje ich akty percepcji, stany emocjonalne, doznania sensualne (Rembowska-Pluciennik 2010, 83).

Wziąwszy jednak pod uwagę wprowadzenie do tych fragmentów tekstu eseistycznych refleksji, można także założyć, że owo „my” odnosi pewien perlokucyjny skutek, budując rodzaj wspólnoty wiedzy, toku wnioskowania między nadawcą i odbiorcami tekstu – staje się swego rodzaju konglomeratem (amalgamatem) znaczenia pomiędzy „ja” narratora i „wy” czytelników. To w imieniu swoim i odbiorców narrator stawia pytania o przyczynę obojętności świata chrześcijańskiego na problemy „dalekich wschodnich spraw” – związanych także z pamiątkami ostatnich dni życia Chrystusa. Te pytania, które mógłby zadać także współczesny czytelnik, każą zastanowić się nad „krótkowidztwem” zachodniego człowieka i ponownie otwierają na dialog.

Są w relacjach spisanych przez Mortkowicz fragmenty pełne akceptacji wobec budującej się nowej żydowskiej społeczności, np. gdy narrator relacjonuje pracę w kibucach w dolinie Emek, tworzenie się nowoczesnego życia

– powstawanie miast, osiedli, sadów pomarańczowych, budowę przystani portowej w Tel Awiwie, czy też gdy pisarka przedstawia rolę kobiet w *Erec Israel* lub zachwyca się „hodowlą dzieci”, bo to dopiero narodziny „na nowym” dzieci migrantów pozwoli myśleć o jednej zbiorowości i jej przestrzeni²². I w tym przypadku autorka funkcjonalizuje relację narrator – bohater, opiera ją „na stopniowości przybliżenia obu perspektyw”, co uprzystępnia odbiorcy obraz tworzonego ładu społecznego²³. Stosuje mowę pozornie zależną, maksymalnie skracając dystans pomiędzy narratorem (tym razem ujawnionym – w 1. osobie l. pojedynczej: „czy byłam już Emek Jezreel? Jak mi się podobał Emek? Przecież nie wyjadę stąd, nie zobaczywszy Doliny Jezreel?”, Mortkowicz 1936, 51) a przedstawianymi postaciami. W tym samym celu wykorzystuje też „język integracji stanów wewnętrznych z reakcjami cielesnymi” (Rembowska-Pluciennik 2010, 75)²⁴, np.: „nazwy, które Żydzi wymawiają jak miejsca wygranych bitew z płomieniem dumy w oczach i z rumieńcem zapalu” (Mortkowicz 1936, 51); „mówili rozegzaltowani” (Mortkowicz 1936, 51), wyznaczający bliskość perspektyw: bohaterów – mieszkańców Emek i samego narratora.

Zastosowanie technik narracyjnych czy oscylacji między odmianami ogni-

²² W tym miejscu należy zwrócić uwagę na fakt, że Hanna Mortkowicz, opisując zdarzenia związane z osiedlaniem Żydów, staje się mało wrażliwa na zrozumienie się nawzajem obu spotykających się kultur: autochtonów – Palestyńczyków i Żydów – na wzajemne dostrzeżenie specyfiki i potencjału kulturowego (por. Markowski 2007, 560), co z pozycji dzisiejszych badań humanistycznych można by uznać za orientalistyczną stereotypizację (por. Said 2009, 61). Dzisiejsze stanowisko w szkolnej edukacji międzykulturowej w odniesieniu do kultur i punktu widzenia obu stron wprowadziłaby lektura o współczesnym reportażu Pawła Smoleńskiego pt. *Oczy zasypane piaskiem* (2014). Jak mówi sam autor: „Gdy się rozmawia z żydowskim Izraelczykiem, to naprawdę warto wejść w arabskie buty i być adwokatem Palestyńczyków. Natomiast w rozmowach z Palestyńczykami warto wejść w żydowskie buty” (Smoleński 2019). Nie można też utożsamiać Mortkowicz z narratorem (w dużych fragmentach narracja jest pierwszoosobowa) i zarzucać jej rasizmu (por. Kalin 2012–2013, 85). Wrażenia i punkt widzenia narratora często zresztą ukazują wrażliwość, którą można odebrać jako stopniowe ujawnianie i uświadamianie założeń dziewiętnastowiecznego kolonializmu (por. np. cytaty odnoszący się do paraleli obrazu: arabskie dzieci – żydowskie dzieci w Polsce, cytaty na s. 12).

²³ Część relacji i obrazów dotyczy bardzo pozytywnego odbioru realizacji ideologii syjonizmu przez autorkę – przy zastrzeżeniu, że dla wiecznego żydowskiego tułacza nie jest to rozwiązanie zaspokajające wszystkie potrzeby społeczności żydowskiej. Ze względu na temat opracowania tę część rozważań Hanny Mortkowicz pozostawiam poza szczegółową analizą.

²⁴ Rembowska-Pluciennik taki rodzaj strategii nazywa „projekcją”, czyli „takim zespołem środków artystycznych, który służy przedstawieniu pełnego dostępu narratora do treści myśli i stanów wewnętrznych bohatera” (2010, 75).

skowania w celu przybliżenia czytelnikowi tematu i podmiotu, do których odnoszą się przedstawione obrazy, staje się o tyle naturalne, że jak zostało powiedziane, wszystkie relacje z Palestyny profilowane są przez pryzmat losów człowieka bądź grupy społecznej. Relacja narrator (jako świadek, obserwator, komentator) – bohater nie koncentruje się jednak wokół konkretnych postaci, zdarzenia nie układają się w ich historie. To nie są teksty, w których – jak w reportażu – można „zobaczyć w kropli wody – morze” (Michnik 1993, 4), to raczej szkice, w których „kropla wody” przedstawia „morze”, oswaja je. Hanna Mortkowicz wprowadza bowiem w zagadnienie przez „reportażowe” spotkania z bohaterami, rozpoczyna od sceny, w której jakiś szczególnie otwiera rozważania dotyczące jednego z aspektów życia całej społeczności szukającej swego miejsca w Palestynie. Uwzględniła przy tym historyczne i społeczne przesłanki dobrze kotwiczące refleksyjną część podróży. Oto jak autorka rozpoczyna rozważania na temat losu i roli kobiet w nowo tworzonym społeczeństwie:

Gospodyni, a zarazem fundatorka tego wnętrza siedziała pod oknem w fotelu. Była poetką amerykańską, bogatą i egzotyczną fantastką, która całe swe życie, całe serce i majątek oddała Palestynie. (...) Dwie inne kobiety, ku którym zwracała głowę, były jakby dalszym ciągiem jej twórczej fantazji (...) – były bardziej rzeczywiste, ludzkie, typowe...

Stały właśnie na tle okna (...): starsza tęga kobieta w białym kitlu pielęgniarki i smukła, młodzianka *chalucka*... (...)

– Ot taką znalazłam... – mówiła [pielęgniarka – B.N.-S.], pokazując ręką, – z pięć lat miała, jak ją przywieźli do Erec... Słowa nie umiała po hebrajsku. A teraz ot jak wyrosła. I pracuje. (Mortkowicz 1936, 56–57).

Scena ta „otwiera” przemyślenia na temat społecznej służby kobiety palestyńskiej, jej edukacji, jej roli w opiece nad dzieckiem, na temat jej udziału w pracy w rolnictwie i przemyśle, ale też na temat trudności tych kobiet, które po przybyciu z innego kraju i przyzwyczajeniu się do życia w innych warunkach nie ulegają ideowej psychozie, nie potrafią też obejść się bez europejskich udogodnień, ulegają strategii separacji.

Przebywanie w nieznanym otoczeniu – naturalne wyzwanie do ciągłego konfrontowania wielu porządków, przestrzeni i czasów, które stało się doświadczeniem narratora/narratorki, ale dotknęło też emigrantów żydowskich, dało temu pierwszemu naturalny impuls do próby przedstawienia owego ciągłego przymusu zderzania się z różnymi porządkami czy odmiennością miejsc. Podróżny ogląd tych porządków i lokalizacji zyskuje przy tym

w zapisie autorskim postać procesu mentalnego odbywającego się „komplementarnie: w obszarach wyobraźni, realnie doświadczanej przestrzeni oraz w pamięci historycznej”, a także przestrzennej (Budrewicz 2013, 133). I tak narracyjne spotkanie z ludźmi, obiektem lub miejscem, a czasem z dziełem sztuki, wywołuje wspomnienie miejsc innych, innych ludzi i czasu, które ożywają na kartach przed oczami odbiorcy – to, co „tutaj”, staje się bodźcem do przywołania tego, co swojskie, znane, co było i jest „tam” – wyraźnie akcentuje wcześniejszy los przesiedleńców. I każe jednoznacznie określić się wobec obu. Tak jest w przypadku kontemplowania obrazu Marca Chagalla:

W jednej z tych sal [muzeum sztuki – B.N.-S.] stałam długo przed obrazem Marca Chagalla. Z ram patrzyła na mnie zielona, brzydka, skrzywiona twarz malomiasteczkowego Żyda (...) Obraz był arcydziełem wyrazu. Powiedziałam o tym z zachwytem mej towarzyszyce (...) z Tel Awiwu. Spojrzała na mnie z oburzeniem. Dla niej, obywatelki Erec Israel, (...) ten obraz był tylko zmorą, piętnem minionej hańby (...)

Czarnowłosa pani z Tel Awiwu mogła się oburzać i zżymać (...), nie potrafiła jednak przekreślić istnienia zacofanych, tragicznych ośrodków, w których poza Palestyną żyły miliony Żydów. (...) mnożyły się, rodziły i umierały pod chmurnym, niezycliwym niebem północy i zachodu (Mortkowicz 1936, 87–89).

Autorka przekazuje w ten sposób istotę doświadczania wiecznego tulania się – ciągłej kumulacji czasów, przestrzeni czy obrazów. Nazwa własna czy widok pracujących dziewcząt, przybyłych do Palestyny i często noszących imię Rachel, „wydobywa” i nakłada w narracji jednocześnie dwie perspektywy (obecną i historyczną):

Te żydowskie dziewczyny o nagich ramionach i mocnych kolumnach opalonych nóg skazane są w dwudziestym wieku na los owej kobiety z mrocznej legendy starożytnej, tamtej Racheli, która naprzód pasła trzody, poila wielbłądy i „rodząc, pracowała” (Ks. I Mojż. XXXV.16), a potem umarła, wydawszy na świat dziecko na drodze do Betlejem (Mortkowicz 1936, 62).

Z kolei sam przyjazd do Tel Awiwu przywołuje w wyobraźni narratora inny wymiar czasu – scenę tulaczy sprzed wieków:

A oni, bezdomni, siedzieli pod ścianami w swych białych chałatach, ponurzy i senni, jak osowiale drapieżne ptaki. (...) Biblijni, spowici w swe malownicze lachmany, ciemni i upalni wydali mi się nagle obrazem swych protoplastów, skazanych na wygnanie przed dwoma tysiącami lat, po zburzeniu Drugiej Świątyni (Mortkowicz 1936, 107–108).

Wobec ciągłych konfrontacji z tym, co odmienne, stoi nie tylko podróżnik, lecz przede wszystkim emigrant – wieczny tułacz. Przed nim – konieczność ustawicznego określania własnej tożsamości, scalania wielowarstwowego świata za pomocą życiowej narracji. Za nim – tęsknoty i przywiązanie do tego, co było. Znakomicie oddaje to Hanna Mortkowicz: w narracji współczującego komentatora (skonkretyzowanej w formie osobowej – w 1. osobie l. pojedynczej) stany wewnętrzne postaci opisane zostały w zespoleniu z jej reakcjami ciała – bohaterka znalazła się w centrum ogniskowania – raz jako rozmówczyni narratora, a następnie jako dziecko i jako dorosła z przeszłości:

Na progu pokoju (...) spotkało mnie inne wzruszenie. (...) siwa kulturalna pani podniosła na mnie oczy, w których szklili się zgroza. (...) A cichy głos łamał się jej krzykiem, gdy pytała: – Czy znowu jest decydująca klęska? Konieczność odwrotu? Czy to ma mnie spotkać po raz trzeci? (...)

Urodzona i wychowana w Petersburgu, w rodzinie całkowicie zrusyfikowanej, przywiązana do rosyjskiej kultury, klimatu, zwyczajów – musiała ulec grozie pogromów (...) i wyemigrować do Niemiec. Po latach, gdy już w Berlinie zbudowała na nowo rodzinny dom, (...) wyszczuła ją stamtąd rasistowska nienawiść i szal antyżydowski hitleryzmu. Teraz zaś u schyłku życia, po raz trzeci, gdy znalazła przytułek (...) – krwawa arabska rewolta podważała okrutnie jej prawo do egzystencji w Palestynie (Mortkowicz 1936, 97–98).

Przeplata się przy tym ogniskowanie zewnętrzne i wewnętrzne – „zazwyczaj owo wahanie między różnymi podmiotami i przedmiotami percepcji służy problematyce kwestii tożsamości” (Łebkowska 2004, 231). Segmentalizacja życia – ciągle przemieszczanie się w przestrzeni pomiędzy kulturami przyczynia się do trudności z samookreśleniem. Gdy brakuje ciągłości i integracji losu, gdy kontekst kulturowy i społeczny ciągle się zmienia, człowiek nie jest w stanie się określić. Dla licznych migrantów kolejne miejsca, kultury – przez jakiś czas osławiane – stają się jedynie etapem szukania własnego domu. Hanna Mortkowicz, rozumiejąc problem, wskazuje – w trzecioosobowej narracji, ale z zachowaniem perspektywy bliskiej tułaczowi:

Zadomowił się w kraju urodzenia, który stał się jego ojczyzną (...), ze-
spolony kulturą, uczuciem, węzłami krwi. (...) Jeżeli mus,
niszczący jego życie w innym kraju i wynikający stąd renesans atawizmów
żydowskich każą mu zamieszkać w Palestynie – taka zmiana ojczyzny jest
dla niego bolesnym wysiłkiem (Mortkowicz 1936, 101).

Pytanie o tożsamość, pytanie o to, „kim jest migrujący człowiek?”, wiąże
się z wartościami. Z jakimi wartościami związany jest człowiek przeganiany
z miejsca na miejsce? Z której kultury, z którego miejsca „zadomowienia” je
czerpie? Mortkowicz odpowiada słowami kolejnych postaci: rosyjskiego,
francuskiego i polskiego Żyda, którzy na krótko pojawiają się w „imigranc-
kich” rozważaniach:

Ale gdy przychodzi chwila uczuć, wypelza gdzieś z zakamarków duszy
zdradziecka tajemna potrzeba (...)... I starszy pan o błękitnych oczach
romantyka, objąwszy ramionami smukłą dziewczynę, prosi cichutko:

– *Dietocząka, pogowori so mnoj niemnożko po ruskii...* (...)

A specjalista od racjonalnego udoju krów (...), pyta o ostatni tom Va-
lery'ego i ma płomień w oczach (...).

A mieszkaniec słonecznego Karmelu po prostu zamyka oczy, wciąga
z lubością w nozdrza suchy, ciepły zapach igliwia, żywicy, sosny i myśli
o...Otwocku (Mortkowicz 1936, 104).

„Przez długi czas »ludzie w ruchu« znajdują się [bowiem – B.N.-S.] rów-
nocześnie w dwóch miejscach, w dwóch strukturach społecznych, często
między dwiema kulturami” (Kubera 2014, 93). To, co decyduje o wyjściu ze
stanu migracji, dokonuje się w świadomości migrującego, a może się to stać,
gdy poczuje się on „u siebie”.

Proces jest długotrwały... Jednak czy „okręt ludzi szczęśliwych” przybije
do właściwego brzegu – zależy niewątpliwie od środowiska przyjmującego –
rozumiejącego przybyszy: ich potrzeby i emocje. Yuval Noah Harari pisze,
że jako ludzie jesteśmy jedynymi zwierzętami, które łączy wspólna narracja.
Tylko opowieści są w stanie mobilizować do działania, do otwarcia na innych,
ale przecież nam podobnych... Książka Hanny Mortkowicz-Olczakowej
pomaga budować takie zrozumienie i – prezentując problemy oraz emocje
społeczności przedwojennych Żydów z tzw. 5. aliji w ich drodze do Palesty-
ny – otwiera na międzykulturowy dialog²⁵.

²⁵ Dyskurs międzykulturowy można rozwinąć w pełni, uwolnić od podejrzeń o orientalistyczną
stereotypizację w porównawczym podejściu do czytania tekstu: w swoistym dwugłosie książki

Literatura

- Bartmiński J., 2006, *Językowe podstany obrazu świata*, Lublin.
- Budrewicz Z., 2013, *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Kraków.
- Castles S., Miller M.J., 2011, *Współczesne migracje międzynarodowe*, Warszawa.
- Czermińska M., 2000, *Autobiograficzny trójkąt: świadectwo, wyznanie i nazywanie*, Kraków.
- Deleyto C., 1991, *Focalisation in Film Narrative*, „Atlantis”, vol.13, no. 1–2.
- Deszczyński P., 2008, *Migracje zewnętrzne a bezpieczeństwo gospodarze państw*, w: Kacprzak L., Knopek J., red., *Bezpieczeństwo państw a procesy migracyjne*, Piła.
- Edmiston F.W., 1989, *Focalisation and the First-Person Narrator. A Revision of the Theory*, „Poetics Today”, vol. 10, no. 1–2.
- Garbuzik P., 2013, *Wartość dialogu w edukacji międzykulturowej*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW”, nr 2.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., 1988, *Słownik terminów literackich*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Harari Y.N., 2018, *Sapiens. Od zwierząt do bogów. Krótka historia ludzkości*, przeł. Hunia J., Kraków.
- Harciarek M.Z., 2014, *Wzrokony układ poznawczy jako spektrometr. Część I*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo”, nr 20.
- Horolets A., 2012, *Dyskursywne konstruowanie podmiotu wiedzącego w wybranych relacjach z podróży*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 3 (135).
- Inny słownik języka polskiego*, (ISJP), 2000, t. 1., Bańko M., red., Warszawa.
- Kalin A., 2012–2013, *Poprawność polityczna Murzynka Bambo i małpki Fiki-Miki (wariacje języka teorii w badaniach postkolonialnych – studium przypadków)*, „Literaturoznawstwo”, nr 6–7.
- Korczak J., 1999, *Listy i rozmyślania palestyńskie*, wybór, oprac. i wstęp Wojnowska B., Warszawa.
- Kozicka D., 2003, *Dwudziestowieczne „podróże intelektualne”. (Między esejem a autobiografią)*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 2–3.
- Kubera J., 2014, *Przygoda i wygnanie. Dwie perspektywy doświadczania migracji w mieście, jedno wyzwanie polityki miejskiej*, „Człowiek i Społeczeństwo”, t. 37.
- Kuncewiczowa M., 1982, *Miasto Heroda. Notatki palestyńskie (1938 r.)*, Warszawa.
- Lebkowska A., 2004, *Pojęcie „focus” w narratologii – problemy i inspiracje*, w: Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., Nycz R., red., *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, Lublin.
- Markowski M.P., 2007, *Postkolonializm*, w: Burzyńska A., Markowski M.P., red. *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków.
- Michnik A., 1993, *Wstęp*, w: *Kraj raj. Piszczą reporterzy „Gazety”*, wybór Szejnert M., Warszawa.
- Mortkowicz H., 1936, *W Palestynie. Obrazy i zagadnienia*, fot. E. Poznański, Warszawa.
- Podemski K., 2008, *Doświadczenie obcości. Turystyka z humanistycznej perspektywy*, w: Młynarczyk Z., Zajadacz A., red., *Unwarnkowania i plany rozwoju turystyki*, Poznań.
- Pruszyński K., 1996, *Palestyna po raz trzeci*, Warszawa.

Hanny Mortkowicz i znanych reportaży autorstwa Pawła Smoleńskiego ze współczesnych Izraela i Palestyny (wspomniane już *Oczy zasypane piaskiem czy Izrael już nie frunie; Wnuki Jozuego*) lub Rai Shehadeha *Palestyńskie wędrówki. Zapiski o znikającym krajobrazie*.


- Rembowska-Pluciennik M., 2012, *Poetyka intersubiektywności. Kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*, Toruń.
- Rembowska-Pluciennik M., 2010, *Narracyjne modele intersubiektywności*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 4 (124).
- Said E.W., 2009, *Kultura i imperializm*, przeł. Wyrwas-Wiśniewska M., Kraków.
- Sakson A., 2008, *Migracje*, „Przegląd Zachodni”, nr 2.
- Schütz A., 2008, *O wielości światów*, przekł. Jabłońska B., Kraków.
- Sielatycki M., 2004, *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, w: Klimowicz A., red., *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*, Warszawa.
- Smoleński P., 2014, *Oczy zasypane piaskiem*, Warszawa.
- Sroka Ł.T., 2011, *Migracja Żydów polskich do Izraela. Aspekt antropologiczno-historyczny*, w: Kargol A.M., Masiarz W., red., *Nietypowe migracje Polaków w XIX–XXI wieku*, Kraków.
- Sroka M., 2011, *Emigracja Żydów polskich do Palestyny w świetle doktryny syjonistycznej*, w: Kargol A.M., Masiarz W., red., *Nietypowe migracje Polaków w XIX–XXI wieku*, Kraków.
- Szczygielska I., 2013, *Migracje zarobkowe kobiet i ich wpływ na funkcjonowanie rodzin*, Warszawa.
- Timofiejew G., 1937, *Najciekawsze podróże. Palestyna i Sowiety przyciągają uwagę pisarzy*, „Rewia Ilustrowana Tygodniowa”. Dodatek do „Głosu Porannego” z dn. 25 kwietnia 1937 r.
- Wilkoń A., 2002, *Spójność a struktura tekstu*, Kraków.
- Witosz B., 2007, *Gatunki podróżne w typologicznym ujęciu genologii lingwistycznej*, w: Rott D., red., *Wokół reportażu podróżnego*, Katowice.

Netografia

- Muniak R., Skrzeczkowski M., 2019, *Definicje pojęć związanych z dialogiem*, <https://www.nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/dialog/aktualnosci/definicje-pojec-zwiazanych-z-dialogiem> [dostęp: 31.03.2019].
- Smoleński P., 2019, *Co by komu szkodziło, by psy na Zachodnim Brzegu były zdrowe?* Rozmowa z B. Bartosikiem, „Więź”, nr 2 (676), 20 lutego 2019, <http://wicz.com.pl/2019/02/20/pawel-smolenski-co-by-komu-szkodilo-by-psy-na-zachodnim-brzegu-byly-zdrowe/> [dostęp: 14.04.2019].
- http://www.jhi.pl/psj/Erec_Israel [dostęp: 28.03.2019].



PIOTR JAKUBOWSKI

 <https://orcid.org/0000-0002-7601-8621>Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa

Wracamy, skąd przyszliśmy – czyli o pewnej próbie telewizyjnej odpowiedzi na tak zwany kryzys uchodźczy i niepokoje społeczne z nim związane

We're going back to where we came from – on a certain attempt made by television to respond the so-called refugee crisis and the social unrest associated with it

Abstract: The aim of the paper is to critically analyse the documentary series *Wracajcie, skąd przyszliście* [Go Back to Where You Came From], broadcast by the commercial television station TVN in December 2018. The people participating in the programme were supposed to represent/embod the polarised opinions of the Polish society on (accepting) refugees, so they were according to the “three for/three against” model. The group, together with Piotr Kraśko who conducted the programme, visited refugee camps and centres in Germany, Austria, Serbia, Greece and Iraq to confront their opinions with the people they met there. The declared aim of the programme, in fact, was to find an answer to the main question: should Poland accept refugees or, as the title says, should they go back to where they came from?

Key words: refugees, television, *Come Back to Where You Came From*, social conflict

Trudno o bardziej wyraziste przykłady zderzenia się mieszkańców „lepszej” i „gorszej strony życia” (określenia Artura Domosławskiego [2017]) niż najnowsze produkcje stacji telewizyjnej TVN łączące konwencje dokumentów podróżniczych i *reality show*. Największy rozgłos wzbudziły z pewnością reprodukujące kolonialne schematy programy *Azja Express*, a następnie *Ameryka Express*. O tym pierwszym z właściwą sobie precyzją dekonstruktorce popkulturowych mitologii tak pisała Dorota Masłowska:

To typowe telewizyjne igrzyska: odwrócona loteria, w której ramach tym na co dzień wywyższonym zostają skonfiskowane ich boskie atrybuty: pieniądze, samochody, makijaże, korzystne światła i rozpoznawalność. W wycieczkującej podróży po Tajlandii, Wietnamie, Laosie i Kambodży dysponują tylko swoimi elementami ruchomymi, takimi jak implanty, operacje plastyczne i osobista obrotność. (...) [*Azja Express* – P.J.] pokazuje zetknięcie z obcą kulturą w najgorszym możliwym wydaniu – płytkim, wyższościowym, bezmyślnym. Zdeterminowani, by wygrać wyścig, uczestnicy (...) odnoszą się do tubylców użytkowo, a rzeczywistość, z całą jej zawieszistością historyczno-kulturową, traktują jako planszę nie zawsze mądrej gry. (...) Z jednej strony tak właśnie wygląda popturystyka w dobie tanich biletów lotniczych, z drugiej bardzo źle, że ten przykry model utrwalają i promują osoby opiniotwórcze. Które a to mierzą bambom włosy, a to grają z tubylcami w ratanową gumę, a to prowadzą lokalne dzieci na sznurku, konsekwentnie mówiąc do wszystkich po polsku (Masłowska 2017, 194–195).

Kontynuacja formatu, w ramach której odnowiony panteon celebrytów zawędrował tym razem do Ameryki Południowej, (nie)ślawna stała się głównie dzięki jednemu z zadań, z jakim zmierzyć się musieli uczestnicy, polegającym na pocałowaniu trzech przypadkowych osób spotkanych na ulicach Limy.

Znacznie mniejszym echem odbił się liczący sobie raptem cztery odcinki program *Wracajcie, skąd przyszliście*, wyemitowany w TVN-ie w grudniu 2018 roku¹. Sama stacja tak zapowiadała swoją nową produkcję, opartą na australijskim formacie wykorzystanym już wcześniej między innymi w Danii, Holandii i Niemczech:

Piotr Kraśko w towarzystwie szóstki Polaków wyruszy szlakiem migracyjnym. Udadzą się w drogę na Bliski Wschód. Przez Niemcy, Austrię, Węgry i Serbię dotrą do Grecji. I dalej w stronę Libanu, aż do Kurdystanu. Będzie to jedna z najtrudniejszych wypraw w ich życiu. Przez prawie miesiąc będą żyli jak uchodźcy i z uchodźcami. Pozbawieni portfeli, telefonów i paszportów trafią do obozu dla uchodźców, znajdą się na łodzi z przemytnikami, będą mieli także okazję zobaczyć na własne oczy, jak

¹ Pierwszy odcinek oglądało 1,05 miliona odbiorców, a z każdym kolejnym liczba ta malała o około 200 tysięcy osób; dla porównania – emitowaną w tym samym paśmie od września do listopada 2018 roku *Amerykę Express* oglądało średnio 780 tysięcy widzów więcej (Wirtualne Media 2018).

wygląda życie w miejscu, gdzie panuje destabilizacja. W trakcie tej wyprawy poznają ludzi, którzy żyją w obcym państwie i budują swoje życie od zera. Usłyszą od nich wzruszające, a czasem mrozące krew w żyłach historie. Jak ta tulaczka wpłynie na poglądy bohaterów dotyczące migracji? Czy po tym, co ich spotka, będą inaczej patrzyli na swoje życie? Co wyniosą z tej niezwyklej podróży? (TVN 2017)².

Kiedy 5 sierpnia 2018 roku TVN zaprezentował swoją nową „ramówkę”, formuła *Wracajcie, skąd przyszliście* wzbudziła szereg kontrowersji natury etycznej. Publicyści i komentatorzy, zwłaszcza reprezentujący liberalno-lewicowe media, a także przedstawiciele organizacji pozarządowych działających na rzecz uchodźców oskarżali pomysłodawców i twórców polskiej edycji programu o cyniczne wykorzystanie tragedii i niedoli milionów ludzi do podnoszenia oglądalności, a tym samym generowania zysków, które nie zawędrują bynajmniej do głównych potrzebujących, i uczynienie z ich losu źródła rozrywki dla samych uczestników wyprawy, jak i widzów.

Hania Hakiel – jedna z osób, do której TVN miał zwrócić się z zaproszeniem wystąpienia w produkcji w charakterze eksperta – tak na Facebooku tłumaczyła swoją odmowę udziału w programie, a właściwie wyrażała pewien rodzaj bezsilności wynikającej z faktu, że konieczność uzasadniania tej odmowy zmusza ją do tłumaczenia rzeczy w jej odczuciu oczywistych (była to więc tak naprawdę zwrotna ocena samej propozycji):

No bo co, że każdą podróż uchodźczym szlakiem, która jest drogą w przeciwnym kierunku, odbieram jako oznakę braku świadomości przywileju przemierzania tej drogi (nie zliczę uchodźców wokół mnie, którzy zrobiliby wiele, by wrócić choćby na chwilę do Syrii czy Turcji, na pogrzeb ojca, na ślub siostry, by zaopiekować się chora mamą..., a z wielowarstwowych powodów nie mogą)? W podróż w odwrotnym kierunku nie wybrałabym się z pokory przed trudem i świętością tej

² W niniejszym tekście pomijam szczegółową charakterystykę uczestników oraz uzasadnienia stojące u źródła ich postaw wobec uchodźców. Interesują mnie bowiem ramowe warunki programu, a także ich realizacja. Do konkretnych wydarzeń lub stwierdzeń zawartych we *Wracajcie, skąd przyszliście* odwoływać się będę w sytuacjach, w których ilustrować będą one zagadnienia o charakterze bardziej ogólnym. Czytelniczki i czytelników zainteresowanych szczegółową charakterystyką programu odsyłam do: Tchorzewska 2018. Mam świadomość, że powoływanie się na portal Plotek.pl w tekście o ambicjach naukowych jest cokolwiek podejrzane, ale jest to jedno z najbardziej celnych i rzetelnych opracowań programu, z jakimi się spotkałem.

drogi, z szacunku do tych, którzy musieli zaryzykować i stracić tak wiele, status, majątek, tożsamość, bezpieczeństwo..., by pokonać ten szlak (Hakiel 2018).

„Drogi pomyśle na program, go back to where you came from” – zakończyła swój post autorka, nawiązując do oryginalnego tytułu produkcji wyemitowanej w australijskiej telewizji.

Źródłem ostrej krytyki było także, zasugerowane w zapowiedzi, „odgrywanie” czy wręcz „bawienie się w uchodźców”³ – „trafią do obozu dla uchodźców, znajdują się na łodzi z przemytnikami” – które miałyby na potrzeby programu symulować zatarcie różnicy między „nami” a „nimi” (nawiązując do określenia wykorzystywanego w teorii reportażu, mówić by tu można o „wcieleniowym” *reality show*⁴; inną współczesną praktyką, która również obejmuje dobrowolne narażanie się na niebezpieczeństwo i obcowanie z tragedią ludzką, jest tak zwana mroczna turystyka [Komsta 2013; Domosławski 2017, 98–106]). I nawet jeśli *Wracajcie, skąd przyszliście* ostatecznie w dużej mierze obronił się przed tymi zarzutami – zrezygnowano z najbardziej ryzykownych (z punktu widzenia uchodźców i uczestników), a zarazem najbardziej ekscytujących (z punktu widzenia widzów) elementów, takich jak przeprawa statkami przemytników przez Morze Śródziemne, a ponadto sami bohaterowie programu częstokroć poddawali refleksji swoje położenie i „kondycyjną” różnicę dzielącą ich od uchodźców – to zasadniczo nie

³ „To nie jest dla mnie zabawa w uchodźcę, tylko próba dotknięcia, poczucia, przez co te osoby przechodzą” – mówi jeden z uczestników. Wszystkie cytaty z *Wracajcie, skąd przyszliście* podaję za wersją programu dostępną na platformie internetowej Player.pl.

⁴ Dodajmy, że samo określenie *reality show* stało się synonimem najniższej formy telewizyjnej rozrywki, opartej na ekscyście i łamaniu elementarnych norm społecznych i obyczajowych (np. intymności sfery prywatnej), a tym samym funkcjonowało jako argument wspierający tezy o ogólnej degrengoladzie kultury współczesnej. Samo więc stosowanie tej „etykiety” w odniesieniu do programu traktującego o tak poważnej kwestii, jak los uchodźców i społeczny stosunek do nich, niesie w sobie znaczący ciężar oskarżenia. Zapytany o to Piotr Kraśko odpowiedział: „Z »reality show« zostawiłbym tylko »reality«, bo oznacza po prostu rzeczywistość, natomiast nie ma nic wspólnego z show. Ale akurat doświadczenie bycia tam, skąd ludzie uciekają, i zrozumienie, dlaczego to robią, ma fundamentalne znaczenie. Siedząc na kanapie na Żoliborzu, naprawdę nie zrozumie się świata” (Kawczyńska 2018). Sama stacja zaklasyfikowała *Wracajcie, skąd przyszliście* jako „serial dokumentalny”. Elementami programu, które najbardziej zbliżają go do *reality show*, są: ukazywanie prywatnych scysji między uczestnikami oraz konwencja wypowiedziania komentarzy wprost do kamery (niczym w „pokoju zwierzeń” znanym z programu *Big Brother*).

zmieniało to faktu, iż produkcja emitowana w ramach stacji w jawny sposób określającej się jako komercyjna podlegać będzie przede wszystkim kryteriom nabijania „slupków oglądalności”.

W kontrze wobec zarzutów o komercjalizację, a tym samym trywializację tragedii uchodźców, pojawiały się głosy skłonne traktować *Wracajcie, skąd przyszliśmy* w kategoriach „misji” – pojęcia zarezerwowanego dotąd dla mediów publicznych (państwowych). Marcin Stachowicz (2018) na łamach „Więzi” sugerował, że adaptacją formatu *Go back to where you came from* na potrzeby polskich widzów powinna się tak naprawdę zająć telewizja publiczna⁵, jednak w „obecnej sytuacji” – w domyśle: pełnego podporządkowaniu mediów państwowych linii partii rządzącej, która skądinąd część swojego kapitału politycznego ugrała na antyimigranckiej retoryce (Sowa 2017; Gdula 2018; Mikulska-Jolles i współpracownicy 2018) – programy Telewizji Polskiej nie są zdolne do zrealizowania ustawowo przypisanych im zadań (Stachowicz 2018). W szczególności wymienić tu można: oferowanie programów „cechujących się pluralizmem, bezstronnością, wyważeniem i niezależnością” oraz „sprzyjanie swobodnemu kształtowaniu się poglądów obywateli oraz formowaniu się opinii publicznej” (*Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji*, rozdział 4, art. 21.1, art. 21.2 ust. 3). Skoro telewizja publiczna nie tylko nie inicjuje debaty na tematy związane z kryzysem migracyjnym i stosunkiem społeczeństwa polskiego do uchodźców, ale wręcz sama wnosi niemały wkład w podsycanie antyuchodźczych postaw (Weiland 2017), to właśnie na barkach mediów komercyjnych spoczywać zaczyna zadanie realizowania publicznej i społecznej misji⁶. „Dajmy TVN-owi szansę” – apelował Stachowicz (2018) – bowiem mimo iż:

⁵ Oryginalną edycję wyemitowała publiczna australijska stacja SBS (Special Broadcasting Service), podobnie jak w przypadku adaptacji duńskiej (TVP2 Denmark) i holenderskiej (wyprodukowanej przez Tuvalu Media Corporation). Pozostałe edycje były realizowane przez komercyjne korporacje medialne.

⁶ Broniąc *Wracajcie, skąd przyszliśmy* przed krytyką, z jaką program spotkał się jeszcze przed emisją, gospodarz – Piotr Kraśko również skłaniał się do traktowania go w kategoriach misji. Odpowiadając na pytanie Marty Kawczyńskiej: „Jaka jest misja tego programu?”, stwierdził, że: „To niezwykła opowieść o świecie, który jest tuż obok nas, ma na nas ogromny wpływ, a tak naprawdę niewiele o nim wiemy. Ale za sprawą szóstki bardzo ciekawych uczestników to też opowieść o nas samych – o naszych lękach, nadziejach, rozczarowaniach czy rozpaczach. Polacy mają bardzo wyrobione poglądy na temat uchodźców. Są zdecydowanie przeciw albo za ich przyjmowaniem. (...) A ilu uchodźców spotkaliście? W ilu obozach byliście? Ile zburzonych przez bomby domów widzieliście z bliska? Czego chcą ci, którzy uciekają? (...) Przed programem zastanawiałem się, jakie pytania w sprawie uchodźców mogą mieć w głowie Polacy. Teraz myślę, że w czasie trzech tygodni naszej podróży wszystkie z nich padły” (Kawczyńska 2018).

komercyjny format budzi wiele słuszych zastrzeżeń etycznych (ile zarabia uczestnicy programu? ile zarobi Piotr Kraśko?), to z drugiej strony taka formuła pozwala wyjść z newralgicznym tematem poza niszowy obieg – festiwale filmowe, tygodniki, książki, banki sieciowe – i dotrzeć do zdecydowanie szerszego grona odbiorców. A to samo w sobie jest już wartością dodaną (Stachowicz 2018).

Należy przy tym zaznaczyć, że część „kredytu zaufania”, jaki Stachowicz przyznawał TVN-owskiej produkcji, wynikała z faktu, że oryginalna edycja programu – którą na tę okoliczność publicysta obejrzał – miała nieskrycie zaangażowany wydźwięk i wymierzona była przeciw restrykcyjnej australijskiej polityce imigracyjnej. Sama formuła nakierowana była na metamorfozę, czy nawet konwersję – zmianę postaw tych uczestników, którzy w punkcie wyjścia byli nieprzychylnie nastawieni wobec uchodźców. Źródłem przemiany miał być natomiast bezpośredni kontakt z tymi ostatnimi i próby empatycznego wczucia się w ich los, czemu służyć miało współdzielenie doświadczeń uchodźczych⁷ – zawsze z wyraźnie zasygnalizowaną różnicą „kondycyjną”, która sprawia, że realne doświadczenie potęgowane jest przez wyobrażone doświadczenie możliwe. W australijskiej edycji – jak wskazuje Stachowicz:

obecność kamer jest stale problematyzowana, ciągle na wierzchu, w otwartym konflikcie z cichym i niewidzialnym doświadczeniem ryzyka (...). Nawet jeśli ekipa płynie lodzią-kłatką przez wzburzony ocean, a wszystkich na pokładzie trapi choroba morska i napady paniki, rozmowa wciąż krąży wokół centralnej różnicy – bohaterowie w każdej chwili mogą podnieść rękę, zadzwonić po motorówkę i przerwać całą akcję. Prawdziwi uchodźcy takiego luksusu oczywiście nie mają i nigdy mieć nie będą (Stachowicz 2018).

Skąd jednak aprioryczne przekonanie, iż *Wracajcie, skąd przyszliście* przybierze wyraźnie prouchodzący wydźwięk (bo z przeciwnym nigdzie się nie spotkałem)? Pierwsza odpowiedź wynikać może ze specyfiki stacji, która zdecydowała się zrealizować australijski format w polskim kontekście. TVN sytuuje się w wyraźnej opozycji wobec telewizji publicznej, a skoro przekaz tej ostatniej jest zdecydowanie nieprzychylny wobec migrantów, prouchodząca kontra, „odczarowując” fantazmaty krążące na temat tej grupy, będzie jed-

⁷ „Głupio tłumaczyć, że się wczulem jakoś, ale atmosfera obozu i warunki od razu wprowadzają człowieka w taki stan apatii totalnej” – stwierdza jeden z uczestników polskiej edycji.

nocześnie podważać wiarygodność swojego medialnego konkurenta. Druga odpowiedź ma bardziej zasadniczy i ogólny charakter. Otóż pomimo rozpowszechnienia się stereotypowo-negatywnego⁸ (anty)wizerunku uchodźców, ciągle i nade wszystko pozostają oni – jak głosi tak zwana Konwencja Genewska – osobami, które opuściły swój dom i ojczyznę wskutek „obawy przed prześladowaniem z powodu swej rasy, religii narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub (...) przekonań politycznych”, i z tej właśnie racji – w imię standardów etycznych o aspiracjach do uniwersalizmu, ale i zwykłej ludzkiej przyzwoitości – należy im się nasza solidarna i empatyczna pomoc. Wbrew wszystkiemu dokoła, co ewidentnie temu przeczy – nie wypada formułować wypowiedzi (mówionych i pisanych) ani tworzyć programów telewizyjnych skierowanych przeciwko uchodźcom. Co jednak istotne, ze stwierdzeniem takim zgodzą się zapewne także przeciwnicy (przyjmowania) uchodźców, tyle że będą utrzymywać, iż osoby, które przybywają obecnie do Europy z Afryki i Bliskiego Wschodu, nie są „prawdziwymi” uchodźcami, ale „tylko” migrantami ekonomicznymi, zamaskowani terrorystami itp. Niezależnie od tego, czy utrzymuje się, że wszyscy oni, czy większość z nich, czy przynajmniej niektórzy tacy są, albo też twierdzi się, że nie sposób odróżnić „prawdziwych”, „dobrych” uchodźców od tych „udawanych” i „złych”⁹, ostatecznie stygmatyzowana jest cała grupa, a negatywne konotacje „osadzają” się na samym słowie „uchodźca” (Jakubowski 2018). Tym samym założenia o prouchodźczym ukierunkowaniu *Wracajcie, skąd przyszliście* – to odpowiedź trzecia – bazować mogły na przekonaniu, że negatywny obraz uchodźców ma charakter projekcji, której poznawczą nieprawomocność ujawni naoczność doświadczenia.

⁸ Określenie użyte w: Kropiński, Hansen 2016. Autorzy raportu przedstawiają tam dwie „wizje” uchodźców: stereotypowo-negatywną i współczującą, wskazując, że pozostają one we względnej równowadze, jeśli chodzi o odsetek społeczeństwa, który je respektuje. Z wnioskami wyprowadzonymi z badania przez autorów polemizuję w: Jakubowski 2018. Tu dodam jedynie, że użycie określenia „stereotypowa” wobec wizji negatywnej, obejmującej takie komponenty jak terroryzm, gwałt, przemoc oraz dehumanizujące określenia, częściowo podważa wniosek o względnej równowadze, a nawet nieznaczącej przewadze perspektywy prouchodźczej. Dlaczego bowiem w takim razie badacze domyślnie połączyli ten epitet akurat z wizją negatywną? Czy nie oznacza to jej dominacji, skoro wizja współczująca jest przecież nie mniej stereotypowa?

⁹ Dobrym przykładem jest tu wypowiedź ówczesnej premier Beaty Szydło, która w marcu 2017 roku stwierdziła, iż: „Niemożliwe jest oddzielenie uchodźców/imigrantów muzułmańskich od terrorystów (...). Na uchodźcę-muzułmanina należy patrzeć jak na potencjalnego terrorystę” (TVN24 2017).

Zadania, które Monika Bobako (2017, 29) nałożyła na nauki społeczne – „wykazać fałsz krążących poglądów, obnażyć nonsensowność esencjalizujących generalizacji, przybliżyć różnorodność indywidualnych biografii członków stygmatyzowanej grupy, wydobyć ukryte podobieństwa między obcym a tym, co swoje” – miałby w tym wypadku realizować... program emitowany w komercyjnej telewizji. Dlaczego z góry odrzucać tę opcję? Adam Szostkiewicz, który na łamach „Polityki” również sugerował, by nie dyskredytować na starcie nowej produkcji TVN-u, zauważył, że „taka formuła może pomóc odbiorcom programu – zwłaszcza młodym i zdezinformowanym – uwolnić się od negatywnego stereotypu uchodźcy i migranta wpajanego polskiemu społeczeństwu przez polityków i sprzymierzone z nimi media” (Szostkiewicz 2018). Dodatkowy walor stanowić miałby fakt, że emisja w komercyjnej telewizji, a następnie umieszczenie na ogólnodostępnej platformie cyfrowej, zapewniły *Wracajcie, skąd przyszliście* potencjalnie znacznie większy zasięg niż mogły go osiągnąć innego rodzaju treści, które również przybliżają gronu odbiorców postaci uchodźców i ich doświadczenia – książki reporterskie, blogi internetowe, spektakle teatralne, dzieła artystyczne, prelekcje wolontariuszy czy raporty badaczy. Oczywiście, pociąga to za sobą koszty uboczne związane z nieuchronnym umasowieniem produkcji – uproszczenia wynikające z dostosowania komunikatu do kompetencji tak zwanego przeciętnego odbiorcy czy nastawienie na bardziej emocjonalne niż intelektualne formy przekazu. Ale być może warto je zapłacić, by osiągnąć oczekiwany cel...

Podsumowując ambiwalentne opinie dotyczące samej idei *Wracajcie, skąd przyszliście*, stwierdzić można, że najczęstsza (i najcięższa) linia oskarżenia mówiła o żerowaniu na tragedii ludzkiej (czynieniu z niej źródła rozrywki i finansowych zysków), a także o głębokiej nieprzystawalności położenia uczestników względem tych, których losu mieliby „na własnej skórze” – a co więcej: z własnej woli – doświadczać. Z kolei obrońcy idei programu, nawet jeśli wyrażali analogiczne wątpliwości odnośnie do jego formuły, skłonni byli upatrywać w nim środek potencjalnej zmiany społecznej niechęci wobec uchodźców i narzędzie destygmatyzacji tejże grupy.

* * *

Twórcy *Wracajcie, skąd przyszliście* postanowili nadać całości strukturę przypominającą postępowanie naukowe. W czołówce każdego odcinka Piotr

Kraśko informuje widzów o doborze „metody” („Wyruszyliśmy w podróż z sześcioro-giem zwykłych Polaków, zwolenników i przeciwników przyjmowania uchodźców. Szlakiem, którym uchodźcy przybywają do Europy, tyle że w odwrotnym kierunku”), a następnie stawia naczelne pytanie badawcze przyswiewcające całemu projektowi: „Czy powinniśmy pomóc uchodźcom, czy raczej powiedzieć im: »Wracajcie, skąd przyszliście«?”. Tytuł programu – będący dosłownym tłumaczeniem z australijskiego oryginału, gdzie jednak należało go odczytywać prowokacyjnie i ironicznie – nie jest zatem hipotezą, która w toku wyprawy ulec ma obaleniu, lecz jednym z dopuszczonych na starcie wniosków, do którego zaprowadzić mogą dane zebrane w ramach pewnego rodzaju „obserwacji uczestniczącej”.

Oglądając poszczególne odcinki, odniosłem wrażenie, że celem twórców było zachowanie postawy bezstronności (czy raczej – „obustronności”) i dążenie do symetrii. W praktyce oznaczało to równorzędne traktowanie wypowiedzi zasilających narracje prouchodźcze, jak i tych skierowanych przeciwko przybyszom z Afryki i Bliskiego Wschodu. Jakby w obliczu oczekiwań, ale i podejrzeń, nadziei, ale i obaw – w zależności od reprezentowanej postawy – że program dostarczy argumentów przede wszystkim stronie prouchodźczej, twórcy postanowili, przez sam fakt ujawniania „niewygodnych” faktów, zasugerować odbiorcom, że niczego nie skrywają, że *Wracajcie, skąd przyszliście* nie zostało „zmanipulowane” czy „wyreżyserowane” (w sensie takiego kodowania przekazu telewizyjnego, by nadać wydarzeniom z góry zamierzoną interpretację). Zamiast jednak przyjęcia postawy nienaiwnej czy realistycznej – to znaczy takiej, która uwzględni zarówno szanse, jak i zagrożenia, zarówno „jasne”, jak i „ciemne” strony dyskutowanej kwestii, ale ostatecznie opowie się po którejś ze stron – mamy tu do czynienia z wycofaniem się z przyjęcia jakiegokolwiek postawy. Program „programowo” milczy – pozwalając, by przemówili uczestnicy (a przez nich niejako – sama rzeczywistość). W efekcie wśród tych wypowiedzi pojawią się zarówno głosy wzywające do etycznej odpowiedzialności względem uchodźców, jak i takie, które będą ich dehumanizować (jedna z uczestniczek stwierdzi: „oni nie zachowują się jak ludzie, jak cywilizowani ludzie (...), bardziej jestem skłonna porównać ich do zwierząt”¹⁰). Trudno mi powiedzieć, co kierowało twórcami,

¹⁰ Z kolei kiedy słyzy słowo „uchodźca”, wyobraża sobie „rozwścieczonego czarnego mężczyznę, który biegnie z kamieniami”. Dodajmy, że uczestniczka ta prowadzi wraz z mężem firmę transportową i jej opinie oparte są na doświadczeniach kierowców, którzy napotykali liczne problemy i niebezpieczeństwa ze strony próbujących się przedostać do Wielkiej Brytanii uchodźców zgromadzonych w tak zwanej dzungli w Calais.

gdy zdecydowali się wyemitować te słowa. Czy chcieli wzbudzić niechęć wśród odbiorców, zakładając, że osoba, która wypowiada takie zdanie, sama się kompromituje? Czy nie mogli przewidzieć, że niemalą część widzów może zdekodować ten przekaz w zgoła odmienny sposób – przyklasnąć odwadze kobiety, która nie waha się „powiedzieć, jak jest”, nie zważając na „polityczną poprawność”? W przestrzeni dyskursywnej wykreowanej we *Wracajcie, skąd przyszliście* pogląd mówiący o tym, że uchodźcy to ofiary tragicznych okoliczności życiowych, ludzie tacy, jak my, którym należy okazać solidarną pomoc, i pogląd przyrównujący ich do zwierząt stanowią dwa równoważące i konkurencyjne punkty widzenia – a sami uchodźcy mają po kilkanaście minut na rozmowę z uczestnikami, by dowieść – im i widzom – które z tychże stanowisk jest „zgodne z prawdą”.

Matthew d’Ancona, brytyjski dziennikarz i autor książki analizującej społeczno-kulturowe warunki pojawienia się zjawiska określanego mianem postprawdy, pisze o subtelnej, acz zasadniczej różnicy między „zdrowym pluralizmem” a „niezdrowym relatywizmem”. W tym pierwszym wypadku różnorodne stanowiska rozwijają się na bazie powszechnej zgody odnośnie do jakiejś puli „twardych faktów” i zaufania do społecznych instytucji odpowiedzialnych za dostarczanie wiedzy i wiarygodnych informacji, w tym drugim – fakty są drugorzędne, a nawet nieistotne, wiedza i informacje są wtórne wobec osobistych przekonań, wszystko można równie łatwo potwierdzić, jak podważyć, a tym samym każdy pogląd jest na równi uprawniony (d’Ancona 2018, 54–55, 91). Niczym w „nowych plemionach”, których powstanie trzydzieści lat temu opisywał Michel Maffesoli (2008), każdy racjonalny argument ulec musi przed zniewalającą siłą płynącą z emocji. Swoistym *signum temporis* są powstające naprędce inicjatywy i agencje fact-checkingowe (w omawianym przypadku będzie to chociażby portal uchodźcy.info), których twórcy wciąż wierzą, że oparcie informacji na rzetelnych badaniach o przejrzystej metodologii może zaspokoić ludzką tęsknotę za prawdą i stanowić skuteczne antidotum na zalew przestrzeni dyskursywnej *fake newsami* czy wyrwanymi z kontekstu, stroniczo skompilowanymi materiałami. Cóż jednak z tego, skoro zarówno argumentację „pogromców mitów”, jak i same badania stanowiące ich podstawę, można z łatwością podważyć, działając w imię tej samej krytycznej podejrzliwości, która przyświeca tymże inicjatywom (np. donosząc o tajemniczych grupach interesów, które za nimi stoją), albo przedstawiając alternatywne źródła „faktów” (w obojętnej na kwestie prawdy i fałszu przestrzeni Internetu nietrudno o takowe). Naiwnością byłoby jednak sądzić, że w takich okolicznościach

wylącznie zaproponowana we *Wracajcie, skąd przyszliśmy* heurystyka bezpośredniego doświadczenia i informacji „z pierwszej ręki” dostarczy konkluzyjnych i niepodważalnych argumentów.

Piotr Kraśko, mówiąc o przewadze, jaką jego program ma chociażby nad reportażami przybliżającymi los uchodźców, stwierdził, że:

Material, który powstaje za sprawą jednego reportera, przy najlepszych jego chęciach będzie zawsze „jego spojrzeniem”. Pomysł, by zabrać ze sobą sześciu ludzi, z których trzy osoby są zdecydowanie za, trzy przeciwko przyjmowaniu uchodźców i razem przeżywamy wszystko, co wydarzy się w ciągu trzech tygodni, wszyscy mają takie same prawa, wszyscy mają prawo pytać, wątpić i dochodzić do prawdy – jest tak blisko obiektywizmu, jak to tylko możliwe (Kawczyńska 2018).

Ta „zaprogramowana” obiektywność przypomina jednak próby osiągnięcia optymalnej temperatury poprzez trzymanie głowy w zamrażarce, a stóp w piekarniku. Błędna przesłanka, na której bazuje cały program, polega na przyjęciu założenia, że uczestnicy (czy w ogóle – ludzie) zdolni są do tego, co w języku nauk społecznych określa się mianem *bracketingu* – wzięcia w nawias uprzednio posiadanej wiedzy oraz poglądów i przyjęcia postawy pełnego otwarcia na impulsy płynące z samej empirii. Idea programu być może mogłaby się i sprawdzić, gdyby uczestnicy stanowili coś w rodzaju grupy kontrolnej, zrekrutowanej z grona osób, które o problematyce uchodźczej dowiedzą się czegoś dopiero z wyprawy, na jaką werbują ich producenci (tylko gdzie takowych osób dziś szukać...). Skoro jednak „szescioro zwykłych Polaków” – stanowiących tu reprezentację całego społeczeństwa „w pigułce” – dobranych zostało na podstawie kryterium posiadanych już przezeń opinii (Gadamerowskich „przedsądów”), jasne jest, że będą spoglądać na rzeczywistość nie w sposób „czysty” i nieuprzedzony, ale przez pryzmat tychże opinii. „Idea siedzi nam niczym okulary na nosie i na cokolwiek spojrzemy, to widzimy poprzez nią. Nie przejdzie nam nawet przez myśl, żeby te okulary zdjąć” – pisał Ludwig Wittgenstein (2004, § 103), a *Wracajcie, skąd przyszliśmy* stanowi wyborną ilustrację tej tezy. Nowe informacje, które uczestnicy zyskują podczas kolejnych spotkań, a także poczynione podówczas obserwacje, zostają sprawnie wkomponowane w uprzednio istniejące uzasadnienia własnych postaw. W efekcie zachodzi tu zjawisko określane w psychologii procesów poznawczych mianem „efektu potwierdzenia” (*confirmation bias*), czyli skłonność do selekcjonowania i interpretowania informacji zgodnie z przyjętym *a priori* „kluczem” – tak by nie podwa-

żyły one tego, co już wiemy i sądzimy (to banal, ale ludzie niezbyt lubią się dowiadywać – a tym bardziej przyznawać – że nie mają racji). Dodajmy, że kwestie społecznie „drażliwe”, generujące spore emocje i napięcia – a problematyka uchodźcza z pewnością do nich przynależy – stanowią środowisko szczególnie sprzyjające występowaniu tegoż efektu (APA 2018).

Próby podtrzymania własnego stanowiska w obliczu nowych doświadczeń przedstawione są w programie zgodnie z konwencją komentarzy wypowiedzianych wprost do kamery przez poszczególnych uczestników. Wielokrotnie zdarza się, że ten sam „fakt” jest zgoła odmiennie interpretowany i wartościowany w zależności od tego, jaką postawę reprezentuje dana osoba. Zadanie arbitrażu w tym „konflikcie interpretacji” pozostawia się widzom, którzy sami jednak mają określone opinie w kwestii uchodźczej, a tym samym oni również, analogicznie do uczestników, dokonują umysłowego wysiłku inkorporowania nowych danych i uzgadniania ich z posiadanym zasobem wiedzy i przekonań. Różnica polega na tym, że materiał, na podstawie którego widzowie weryfikują swoje sądy, zawiera dodatkowo opinie samych uczestników (ponownie – można je popierać lub negować), a ponadto został poddany selekcji (zarówno w warstwie zdarzeń, jak i komentarzy na ich temat) i różnym zabiegom produkcyjnym i realizatorskim w procesie – jak to określił Stuart Hall (1987, 69) – kodowania przekazu, czyli „przekształcenia wydarzeń w wizualno-audialne znaki dyskursu telewizyjnego”. Ostatecznie jednak i do jednej, i do drugiej sytuacji odnieść można dość bezwzględnie stwierdzenie cytowanego już d’Ancony (2018, 64): „Nie chodzi już o to, by ustalić prawdę w procesie racjonalnej ewaluacji, oceny i wnioskania. Wybierasz swą własną rzeczywistość, niczym z jadłospisu w bufecie. Wybierasz też swój własny fałsz, nie mniej arbitralnie”. „Każdy z nas widzi to, co chce widzieć” (Tchorzewska 2018)¹¹ – jak napisała pewna dziennikarka, komentu-

¹¹ Warto zacytować także puentę autorki, wyrażoną co prawda po obejrzeniu pierwszego odcinka programu, którą jednak z pewnością można odnieść i do pozostałych i pod którą się w pełni podpisuje: „Czy plan jest taki, by ci uczestnicy, z którymi nasi pachnący ksenofobią rodacy się identyfikują, pod koniec programu nagle przejrzeni na oczy i pierwsi pobiegli pomagać uchodźcom? I wtedy, jak za dotknięciem magicznej różdżki, 72% naszego społeczeństwa [aluzja do sondaży badania opinii publicznej CBOS, w których taki odsetek Polaków opowiedział się przeciw przyjmowaniu uchodźców – P.J.] uczyni to samo? Odpowiedź brzmi: nie. Program raczej pięknie zjednoczy ludzi w ich ugruntowanych postawach. Sposób myślenia przeciwników pomocy uchodźcom trafi na podatny grunt. Ci z drugiej strony barykady będą wówczas przeżywać delikatne katusze wstydu, jak wtedy, gdy pijany wujek na weselu w zamroczeniu obnaża swą naturę rasisty. Czy ten program ma szansę coś zmienić? Jestem sceptyczna”.

jąc uwagę jednego z uczestników, iż wśród uchodźców koczujących na dworcu w Belgradzie nie ma żadnych rannych, a wszyscy oni wyglądają, jak-by byli świeżo po wizycie u fryzjera. Przypadek?

Dyskurs antyuchodźczy w polskim kontekście społeczno-kulturowym mógł rozprzestrzeniać się wirusowo i radykalizować dzięki nieobecności samych uchodźców w przestrzeni publicznej. Tym samym ani codzienne doświadczenie, ani też żaden wyrazisty przekaz medialny czy głos polityczny alternatywny wobec sił, które zyskiwały kapitał poparcia na podsycaniu ksenofobicznych nastrojów (Gdula 2018, 30–31), nie były w stanie znacząco przeciwstawić się produkcji i cyrkulacji przekazów coraz skuteczniej przybliżających obiegowe fantazmaty o uchodźcach do klasycznej figury „ludowych diabłów” (*folk devils*) (Cohen 2011 [1972]; Pasamonik 2017, Eco 2011). Możliwość weryfikacji zapośredniczonych informacji z empirią poprzez doświadczenie bezpośredniego spotkania i rozmowy z uchodźcami powinna zatem sama w sobie zostać uznana za niebagatelną wartość edukacyjną i poznawczą programu¹². I rzeczywiście, uchodźcy, którzy zgodzili się porozmawiać z uczestnikami, przestają być anonimowymi liczbami, niezróżnicowaną masą; zyskują twarz, imię, indywidualność. Takie podejście nie jest wszelako wolne od aspektów uprzedmiotawiających i instrumentalnych. Po pierwsze, osoby, które opowiadają uczestnikom o swoich przeżyciach, funkcjonują niejako w podwójnym rejestrze – niby są konkretnymi jednostkami, ale ostatecznie subsumowane zostają pod określony typ „uchodźca/uchodźczyni”, traktowany na dodatek esencjalistycznie. Po drugie, uchodźcy z ich opowieści nade wszystko pełnią w programie funkcję materiału badawczego czy dowodowego, źródła danych, które wzmocnią bądź osłabiają postawy zorientowane za lub przeciwko nim.

Co najmniej jeden z epizodów zawartych w programie posłużył do zasilenia narracji antyuchodźczych. Kiedy w drugim odcinku mieszkańcy Lesbos – zapytani w ramach pewnego rodzaju sondy ulicznej – powiedzieli uczest-

¹² Piotr Kraśko w drugim odcinku programu tak przemawia do uczestników: „Ja odbyłem sto rozmów z politykami, którzy byli przeciw uchodźcom i za uchodźcami, ale w dziewięćdziesięciu dziewięciu przypadkach na sto ja konfrontowałem swoją przeczytaną wiedzę (...) z ich przeczytaną wiedzą. A czy ktokolwiek, kto się z wami spotyka i mówi: jestem za przyjmowaniem uchodźców albo jestem przeciw przyjmowaniu uchodźców, a wy zadacie pytanie: dobra, a z iloma uchodźcami rozmawiałeś, a z iloma wolontariuszami rozmawiałeś? A wy rozmawialiście nie z jedną, nie z dwoma na jednej ulicy, tylko rozmawialiście w Niemczech, w Austrii, w Serbii, na Węgrzech, teraz w Grecji, na Lesbos, przez które przewinęła się największa grupa uchodźców. Konkret, że znacie konkretnego człowieka, nie ogólnie statystyki, jest bezcenny. I po to jest ta podróż”.

nikom, że Polska dobrze zrobiła, nie przyjmując uchodźców, a odkąd pojawili się oni na wyspie, nastąpił spadek poczucia bezpieczeństwa oraz dochodów z turystyki, doszło też do kilku aktów wandalizmu i profanacji – prawicowe media, dotąd sporadycznie i zdawkowo wypowiadające się na temat programu¹³, natychmiast o tym doniosły („Do Rzeczy” 2018, TVP Info 2018). Jedyna kontra, jaka pojawiła się w programie, pochodziła od Aliny Czyżewskiej – polskiej aktorki i aktywistki – która przebywała podówczas jako wolontariuszka w jednym z obozów na Lesbos. Skonfrontowana przez – nieprzychylnych uchodźcom – uczestników programu z relacjami mieszkańców wyspy (zwłaszcza opowieściami o bezkarności wobec przestępstw i aktach dewastacji), zapytała, czy nie słyszeli nigdy o *fake newsach* i miejskich legendach. „Nie możesz wszystkiego wrzucać pod miejskie legendy, tak?” – odpowiedziała jedna z uczestniczek, po czym rozmowa przeszła już na inny temat.

Podważanie wiarygodności świadków w zależności od tego, czy ich perspektywa jest zgodna z poglądami danego uczestnika, jest nieuchronną konsekwencją założonej formuły programu. Tworzy to głęboko paradoksalną sytuację. Z jednej strony, twórcy i gospodarz zapewniają, że to właśnie rozmowy i spotkania z osobami znającymi „z pierwszej ręki” doświadczenia uchodźcze stanowią mają uprzywilejowane źródło poznawcze dla wyrobienia sobie zdania w spornej kwestii, której rozwiklanie stanowić ma zasadniczy cel produkcji, z drugiej – wiarygodność ich opinii i opowieści jest regularnie kwestionowana. Ten kryzys zaufania objawia się w zamkniętej i częstokroć pozbawionej szacunku postawie uczestników wobec interlokutorów. O ile bezkompromisowość Czyżewskiej może jeszcze wzbudzać pewną nieufność („Ona konsekwentnie budowała ten obraz, który ona chce pielęgnować” – mówi do kamery jeden z uczestników), o tyle podchodzenie z analogiczną podejrzliwością do świadectwa kobiety, która cudem przeżyła przeprawę przez Morze Śródziemne i była świadkiem utonięcia dziesiątek osób, jest już najzwyczajniej w świecie niegodne. Podczas opowieści syryjskiej Kurdyjki, traktowanej w sposób zdecydowanie nadopiekuńczy przez pracownicę Polskiej Rady Społecznej w Berlinie, trójka uczestników (ci będący „za”) wyraża współczucie, spogląda w ziemię, kręci z niedowierzaniem glo-

¹³ Wyjątkiem była wypowiedź jednego z uczestników – prouchódzco nastawionego Marcina, który powiedział jednemu z uchodźców koczujących na dworcu w Belgradzie, że wstydzi się, iż jest Polakiem (w kontekście odmowy pomocy migrantom przez nasz kraj). Za to stwierdzenie spotkała go fala internetowego hejtu. Żadne inne wydarzenie zaprezentowane w programie nie spotkało się ze znaczącym odzewem.

wą, jest bliska płaczu, podczas gdy pozostali (ci z obozu „przeciw”) patrzają na kobietę z nieufnością i lekkim poirytowaniem. Komentując następnie tę opowieść, albo szukają w niej nieścisłości („do Macedonii nie da się dopłynąć statkiem”), albo kwestionują motywacje („co im takiego zagrażało [w Turcji – przyp. P.J.], żeby narażać życie własnych dzieci, nie potrafię tego pojąć”) lub standardy etyczne uchodźczynie („jako matka nie umiem sobie wyobrazić sytuacji, że widzę tonące dziecko i nie wskakuję mu z pomocą”). Samo to, że polska opiekunka starannie selekcjonuje pytania uczestników, które następnie zadaje Kurdyjce, wzbudza podejrzenia o konfabulację („Nie wiem, co jest za tymi pytaniami, na które odpowiedzi nie otrzymałem”).

Kolejne potencjalnie negatywne skutki programu związane są, po pierwsze, z kwestionowaniem motywacji wolontariuszy i organizacji pomagających uchodźcom (niezweryfikowane w żaden sposób podejrzenia o interesowność i defraudacje publicznych pieniędzy), co samo w sobie wzmacniać może nieufność wobec tak zwanego trzeciego sektora, który w naszym kraju od lat bierze na siebie trud działań integracyjnych przy braku satysfakcjonujących rozwiązań systemowych (prowadzeniu tak zwanej polityki integracji przez zaniechanie); po drugie – z pozostawionym bez żadnego komentarza poglądem, iż uchodźcom pomagać należy „na miejscu”, nie „u nas”. Jego moc – czyniąca zeń, częściowo z braku alternatywy, pewnego rodzaju konkluzję programu – wynika z faktu, że opinię taką wypowiada pod koniec ostatniego odcinka czeska działaczka społeczna – jedna z „nas”, która zarazem od lat działa wśród „nich”, ma męża Kurda, zna język, co nadawać by jej miało szczególnie uprzywilejowaną pozycję dyskursywną. „Uczmy się od ekspertów, a nie kierujmy się gustem czy, wiesz, jakimiś tam wrażeniami estetycznymi” – mówi jeden z uczestników, *nomen omen* historyk sztuki.

Pogląd o pomaganiu „na miejscu” ma zaiste magiczną moc koncyliacyjną – pozwala połączyć poczucie moralnego komfortu (bo przecież im pomagamy) z potrzebą bezpieczeństwa (bo dzięki temu ich „tu” nie ma), tym bardziej że zawsze można go przystroić w szaty – całkiem możliwe, że absolutnie szczerze – troski¹⁴. W tym momencie dojmująco brakuje kogoś, kto powiedziałby, że rozważana kwestia oparta jest na z gruntu fałszywej alternatywie – albo „tam”, albo „tu”; kogoś, kto zapytałby, co w takim razie zrobić z tymi, którzy już są „tu” (czy aby nie kazać im wracać, skąd przyszli,

¹⁴ „Gdyby tym ludziom pomagać tutaj, może nie podejmowałiby tak bardzo radykalnych decyzji” – stwierdza jeden z uczestników, przerywając ciszę, jaka zapadła po wysłuchaniu dramatycznej historii Syryjki, która straciła dziecko podczas przeprawy przez Morze Śródziemne.

skoro tam czekamy na nich ze swoją pomocą?); wreszcie kogoś, kto odważyłby się stwierdzić, że w kwestii uchodźców należy w końcu porzucić pytania zaczynające się od „czy”, a zacząć zastanawiać się i dyskutować nad tym – „jak”¹⁵.

Ponadto fakt, że Kraśko – jakby przenosząc odgórną zasadę wycofania do „wnętrza” produkcji – sporadycznie jedynie podejmuje się moderacji dyskusji, a jeszcze rzadziej sam dostarcza wiedzy o charakterze eksperckim (danych statystycznych czy szerszej perspektywy społecznej, ekonomicznej lub politycznej), najczęściej natomiast wchodzi w rolę jednego z uczestników – „siódmego przepytującego” – sprawia, że dyskusje są rwane, chaotyczne, sporadycznie jedynie rzeczowe, a praktycznie zawsze dojmująco niekonkluzywne.

Twórcy *Wracajcie, skąd przyszliście* nie wykorzystali także okazji do zaaranżowania debaty między dwoma obozami uczestników. Choć, jak wskazują te nieliczne przykłady, które znalazły się w programie, wartość takiej konfrontacji mogłaby pozostawiać wiele do życzenia, jednak sam fakt, że do niej by doszło, byłby czymś wyjątkowym w świecie, w którym obie strony są od siebie szczelnie odgródzone murami „baniek filtrujących”, wewnątrz których mogą obcować wyłącznie z osobami myślącymi tak samo jak oni, upewniając się wzajem o własnej słuszności i podjudzając przeciwko myślącym inaczej¹⁶. Uczestnicy jednak zdecydowanie częściej mówią do kamery, niż rozmawiają ze sobą. Dopiero w ostatnim odcinku dochodzi do ostrej wymiany zdań, której jednak bliżej jest do starcia chłodnego pragmatyzmu (reprezentowanego przez mężczyznę) i naiwnej emocjonalności (w tej roli –

¹⁵ I robić to – jak pisze Kaja Puto (2018) – „Z myślą o migrantach, ale i społeczeństwie przyjmującym, które w trakcie tego procesu musi się czuć bezpiecznie i sprawiedliwie. Pytanie »czy« jest nie tylko niemoralne, ale i nieodpowiedzialne oraz nierealistyczne [procesów migracyjnych nie da się powstrzymać bez stosowania metod państw totalitarnych – P.J.]. A szczerze Polaków przeciwko obcym przy jednoczesnym ich przyjmowaniu to wariant najgorszy z możliwych dla obu stron”.

¹⁶ Inną tego typu wyjątkową sytuacją była debata między Natalią Gebert, kulturoznawczynią i działaczką społeczną związaną z inicjatywą Dom Otwarty, a Krzysztofem Bosakiem, politykiem, liderem Ruchu Narodowego, która odbyła się 16 października 2018 roku w warszawskiej kawiarni PoWoli. Nagranie z debaty: <https://www.youtube.com/watch?v=YuGr3y97D7Q> [data dostępu: 24.03.2019]. Jak się, ku zaskoczeniu wielu, okazało, istnieje jedna kwestia, w której dyskutanci pozostali ze sobą zgodni – bardzo krytyczna ocena polskiej polityki imigracyjnej, a właściwie jej braku, w kontekście położenia osób znajdujących się w ośrodkach dla cudzoziemców. Uczestnicy *Wracajcie, skąd przyszliście* podczas rozmowy podsumowującej wyprawę jednogłośnie natomiast stwierdzili: „Żadnych obozów!”.

co nie może dziwić – kobieta) niż rzeczywistej wymiany argumentów. Poniżej przytaczam możliwie wierną transkrypcję fragmentu tej rozmowy, w której nie tylko mówi się o niemożliwości prowadzenia dyskusji w kwestii uchodźców, ale i daje teje niemożliwości przyklad:

- Chciałbym usłyszeć jakieś wnioski poza tym, że nie może tak być.
- Ale to jest mój wniosek, to jest mój wniosek.
- Dobrze, ale to jest tylko twój wniosek, natomiast nie masz żadnych racjonalnych propozycji.
- Jak nie mam żadnych racjonalnych propozycji...?!
- Chwileczkę, chwileczkę. Co, chcesz po prostu wybudować drogę kolejową i...
- Kurwa, samoloty są, wiesz? Proszę cię, to jest największy problem? Najpierw zdecydujemy, że ich przyjmujemy, i nie będzie kłopotu.
- To zdecyduj, no, proszę bardzo, pokaż, jak to zrobisz.
- Daj mi czas.
- Ale do kiedy? Przecież sprawa już trwa szósty rok. Co zrobiłaś przez ten czas?
- Nic nie zrobiłam, i bardzo się tego wstydzę. Ale widzę, że tobie nie przeszkadza, że nic nie zrobiłaś przez te sześć lat, i uważasz, że dalej możemy nic nie robić.
- Ale skąd wiesz?
- To co zrobiłaś?
- Nie będę się w tej chwili tym chwalił czy oskarżał kogokolwiek, tylko po prostu...
- Mnie oskarżasz.
- ...oczekuję racjonalnej rozmowy na argumenty, a nie na krzyki.
- Dla mnie racjonalne jest to, że po prostu...
- Gil z nosa i krzyk nie załatwia żadnego problemu.
- Okay, koniec rozmowy.

Powyższa wymiana zdań stanowić może ilustrację jednego z wniosków, jakie Maksymilian Kropiński i Karolina Hansen wysunęli z badania skojarzeń Polaków ze słowem „uchodźca”:

Problemami strony antyuchodźczej są: niechęć wobec zrozumienia krzywd, jakie przeszli uchodźcy, dehumanizowanie uchodźców oraz odrzucanie odpowiedzialności, jaką należące do NATO kraje Zachodu ponoszą za obecny „kryzys migracyjny”. Z kolei strona prouchodźcza unika rozmów na temat problemów i zagrożeń, jakie niesie otwarcie granic

i przyjęcie uchodźców do Europy. W rezultacie, pomiędzy tak różnymi wizjami uchodźcy nie ma punktów wspólnych (Kropiński, Hansen 2016, 10).

Atmosfera nerwowości i podwyższonego napięcia emocjonalnego charakterystyczna jest dla kwestii, które są źródłem i przedmiotem tak zwanej paniki moralnej. Barbara Pasamonik, analizująca to zjawisko w polskim kontekście i odnosząca się do problemów uchodźczych, pisze, że najpierw (to jest od 2015 roku) mieliśmy do czynienia z paniką medialną, czyli „wyrazem hysterii i nadmiernej reakcji na obrazy powielane przez media. Język mediów charakteryzuje przesada i zniekształcenie, które oddziałują silnie na emocje i wyobraźnię. Dlatego panika ma często charakter stygmatyzujący” (Pasamonik 2017, 26). Panika moralna, zdaniem autorki, pojawiła się dopiero wówczas, gdy w reakcji na medialne „szczucie uchodźcami” wyłonił się dyskurs prouchodźczy, a raczej antyantyuchodźczy¹⁷. Wówczas to „bardziej liberalna część społeczeństwa polskiego wzniciła właściwą panikę moralną – społeczeństwu zamkniętemu, ekskluzywnemu, ksenofobicznemu przeciwstawiono społeczeństwo otwarte, inkluzyjne, tolerancyjne” (Pasamonik 2017, 26) i współczujące, wrażliwe na krzywdę – dodajmy.

Być może najbardziej nie tylko prouchodźczym, ale i prospołecznym, edukacyjnym walorem *Wracajcie, skąd przyszliście* mogłoby być stworzenie warunków ramowych do przeprowadzenia rzetelnej, opartej na wiarygodnych informacjach, respektującej postawę szacunku dla drugiej strony i chęci zrozumienia jej stanowiska, pozbawionej silnych napięć emocjonalnych dyskusji. Tego typu rozmowa stanowiłaby bez wątpienia wartościowy przykład wiedzy praktycznej (jak rozmawiać z osobami o odmiennych poglądach), dobrych wzorców, które następnie można byłoby zaaplikować przy okazji różnych interakcji społecznych.

Twórcy postanowili jednak pójść inną drogą. Oprócz „chwytających za serce”, tragicznych opowieści, które nawet wśród nieprzychylnych uchodźcom uczestników wywoływały coś, co Zygmunt Bauman (2016, 90) określił mianem „karnawałów moralności” – „krótkotrwałych (...) wybuchów soli-

¹⁷ Skrótowo rzecz ujmując, dyskurs prouchodźczy funkcjonuje autonomicznie i operuje przeważnie uniwersalistycznie traktowanymi twierdzeniami o charakterze etycznym (np. uchodźcy to ofiary wojny i prześladowań, którym należy się nasza solidarna pomoc). Z kolei dyskurs antyantyuchodźczy spełnia kryteria Foucaultowskiego „antydiskursu” i odwołuje się wprost do argumentów i przekazów antyuchodźczych w celu ich obalenia lub krytycznej dekonstrukcji. Oczywiście w aktualnej sytuacji – hegemonii dyskursu antyuchodźczego – różnica ta ma charakter czysto teoretyczny i analityczny, to znaczy każde stwierdzenie prouchodźcze ma jednocześnie charakter antyantyuchodźczy (por. Jakubowski 2018).

darności i troski, wywołanych przez kolejne medialne, spektakularne tragedie w niekończącej się sadze migracyjnej¹⁸ – podstawowym prouchodzącym motywem, czy raczej „chwytym”, wykorzystanym w programie były dzieci. Umorusane dzieci wdzięczące się do kamery, dzieci oblapiające uczestników w obozach, chodzące z nimi za ręce, ale też te dzieci, które nie przeżyły podróży przez Morze Śródziemne, uśmiechające się ze zdjęć w prowizorycznych domach pogrążonych w żalobie rodziców, nieświadome czekającego je losu. Te „najbardziej niewinne” ze wszystkich ofiar grozy i okrucieństw wojennych mają szczególną moc generowania wzruszeń, współczucia, litości i żalu.

Jedną z uczestniczek, która kilka lat wcześniej również była nieprzychylna uchodźcom, „nawróciła się”, gdy urodziła jej się siostrzenica: „Uchodźcy to też są małe dzieci” – mówi do kamery – „Nie wiem, jak my, ludzie, którzy wychowaliśmy się w dobrych warunkach, bez nienawiści, potrafimy kłaść się spokojnie spać, wiedząc, że tam gdzieś umierają dzieci”. Inna uczestniczka, ta od porównania uchodźców ze zwierzętami, sama jest matką czwórki dzieci. Kiedy w kolejnych obozach spotyka najmłodszych migrantów, kamera czujnie śledzi jej zachowanie i wyraz twarzy – czy zadrży, czy przelamie się, czy zmieni swój stosunek? Po wysłuchaniu najbardziej traumatycznej opowieści z uwzględnionych w programie – historii Syryjki, która straciła syna podczas przeprawy przez Morze Śródziemne i do dziś jej się śni, że karmi go pierśią, gdyż nie zdążyła tego zrobić przed wypłynięciem – wspomniana uczestniczka najpierw stwierdza: „Całe szczęście, że Bóg dał im kolejne dziecko, które że tak powiem, jakoś tę ranę może załagodzi, bo... Nie wiem, ciężko mi nawet o tym myśleć”, a następnie przez długą chwilę milczy, kręci z niedowierzaniem głową, ociera łzy i wypowiada tylko jedno słowo: „masakra”. Widzowie wyczuwają, że metamorfoza/konwersja jest coraz bliżej, że niemożliwe jest, by po czymś takim kobieta pozostała przy swoich poglądach. Jednak „karnawały moralności”, jak wszystkie karnawały, mają to do siebie, że gdy się kończą, to wracamy tam, skąd przyszliśmy.

¹⁸ Jak pisała Susan Sontag: „Współczucie to nietrwała emocja. Trzeba ją przekuć na działanie, inaczej obumiera. (...) Dopóki odczuwamy współczucie, czujemy, że nie jesteśmy współnikami tych, którzy tego cierpienia przysporzyli. Współczucie wyraża zarówno naszą bezsilność, jak i niewinność. Mimo najlepszych chęci może więc ono stanowić impertynencką – czy wręcz nieodpowiednią – reakcję. Odsunąć na bok współczucie dla ludzi osaczonych przez wojnę i zabójczą politykę, by zastanowić się nad tym, że nasze przywileje zlokalizowane są na tej samej mapie i że (...) mogą być z tym cierpieniem związane, bo bogactwo jednych może oznaczać nędzę innych: oto zadanie, do którego wykonania bolesne, pobudzające obrazy [ale i opowieści – P.J.] dostarczają zaledwie pierwszego bodźca” (Sontag 2010, 121–123).

Podczas rozmowy podsumowującej wyprawę kobieta podtrzymuje co prawda wyjściowe „nie” w kwestii przyjmowania uchodźców, łagodzi jednak i niuansuje swoje stanowisko. Nie ma spektakularnej „Wielkiej Przemiany”. Są drobne korekty, parę uroczystych słów i brak jednoznacznej konkluzji. „Bardzo wam dziękuję, bo odbyłem z wami najbardziej niezwykłą podróż w swoim życiu” – mówi uczestnikom Piotr Kraśko. Wszyscy czule się ściskają i na tym program się kończy. Cytowani na początku tekstu komentatorzy, którzy nawoływali, by dać *Wracajcie, skąd przyszliście* szansę, nie powrócili później do tematu (a przynajmniej nic mi o tym nie wiadomo). Nie sądzę jednak, by program spełnił pokładane w nim nadzieje. Koniec końców uważam, że znacznie więcej wsparcia dostarczyć mógł postawom antyuchodźczym.

* * *

Po emisji pierwszego odcinka jeden z uczestników z obozu „na tak”, działacz społeczny i – jak się okazało – członek partii Razem, udzielił obszernego wywiadu, w którym skłonny był bronić *Wracajcie, skąd przyszliście*. Jak mówił:

Mam nadzieję, że [program – P.J.] zmieni i politykę rządu, i opinie Polaków. Po to był robiony. W Polsce opinie na temat uchodźców opierają się zwykle na stereotypach, zasłyszanych w telewizji, przeczytanych w Internecie. Mało jest osób, które mają osobiste doświadczenia ze spotkania z uchodźcami, a jeszcze mniej jest takich, którzy wiedzą, jak wyglądają warunki w obozach. My się o tym przekonaaliśmy i jeżeli nie przekażemy tej wiedzy, to w dalszym ciągu ta dyskusja będzie się opierała na bzdurach i wymysłach (Portel.pl 2018).

Dodatkowo mężczyzna zweryfikował szereg informacji, które pojawiły się w programie, i uzupełnił to, co nie zostało uwzględnione. Następnie dał doskonały przykład dialogicznej postawy, cierpliwie i rzetelnie odpowiadając na liczne – w większości nieprzychylnie – komentarze, jakie pojawiły się pod wywiadem. Szkoda, że we *Wracajcie, skąd przyszliście* mężczyzna pozostawał w cieniu swoich znacznie bardziej „medialnych” koleżanek i kolegów. Trudno mi też zrozumieć, dlaczego twórcy postanowili nie poinformować widzów o tym, że część informacji, które pojawiły się w programie, została następnie negatywnie zweryfikowana¹⁹.

¹⁹ „Mieszkańcy mieli także pretensje o to, że uchodźcy zarżnęli kilka owiec, które pasły się na wyspie. Miał to być przykład na to, że imigranci nie potrafią się zachować, szkodzą tej wy-

W jednym z komentarzy pod zacytowanym na początku tekstu postem Hani Hakiel pojawiło się odniesienie do słów z *Fausta* Johanna Wolfganga von Goethego: „Jam częścią tej sily, co wiecznie zła pragnąc, wiecznie czyni dobro”. Autorka komentarza, analogicznie do Stachowicza i Szostkiewicza, wyrażała nadzieję, że program, mimo wszystkich obiekcji, koniec końców dobre owoce przyniesie. Niestety, ostateczny rezultat potwierdza raczej *dictum* Wiktora Czernomyrdina, będące symetryczną odwrotnością słów Mefiستا: „Chcieliśmy jak najlepiej, a wyszło jak zawsze”.

Literatura

- APA (American Psychological Association), 2018, *Why We're Susceptible to Fake News – And How To Defend Against It*, „Skeptical Inquirer”, vol. 42, no. 6.
- Bauman Z., 2016, *Obcy u naszych drzwi*, przeł. Micner W., Warszawa.
- Bobako M., 2017, *Islamofobia jako technologia władzy. Studium z antropologii politycznej*, Kraków.
- Cohen S., 2011, *Folk Devils and Moral Panics*, London – New York [oryginalne wydanie: 1972].
- d’Ancona M., 2018, *Postprawda*, przeł. Sutkowski M., Warszawa.
- Domosławski A., 2017, *Wykluczeni*, Warszawa.
- Eco U., 2011, *Wymyślanie wrogów*, w: tegoż, *Wymyślanie wrogów i inne teksty okolicznościowe*, przeł. Gołębiowska A., Kwiecień T., Poznań.
- Gdula M., 2018, *Nony autorytaryzm*, Warszawa.
- Hall S., 1987, *Kodowanie i dekodowanie*, przeł. Lipnik W., Siwiński I., „Przekazy i Opinie”, nr 1/2.
- Jakubowski P., 2018, *Brzydkie słowo na literę „u”. Język jako źródło hegemonii i narzędzie oporu*, „Czas Kultury”, nr 3.
- Maffesoli M., 2008, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach nowoczesnych*, przeł. Bucholc M., Warszawa.
- Masłowska D., 2017, *Jak przejąć kontrolę nad światem, nie wychodząc z domu*, Kraków.
- Pasamonik B., 2017, „Malowanie straszego diabła” – metamorfoza obrazu uchodźcy w Polsce, w: Pasamonik B., Markowska-Manista U., red., *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*, t. 1, Warszawa.
- Sontag S., 2010, *Widok cudzego cierpienia*, przeł. Magala S., Kraków.

spie, są zagrożeniem. W rzeczywistości okazało się, co ustaliła policja, że to któryś z Greków zarząnął te owoce, a winę zrzuciono na uchodźców. Nie wiem, czy ta dezinformacja była celowa. W trakcie naszych rozmów okazało się również, że wyspa Lesbos wcale nie jest z powodu napływu takiej masy uchodźców »martwa«, jak padło na wizji z ust jednego z niechętnych uchodźcom mieszkańców. Od 2015 roku, czyli początku kryzysu uchodźczego, na wyspę trafiło tyle pieniędzy z funduszy UE, budżetów pomocowych, wojskowych, oenztetowskich i innych, a także od samych uchodźców, którzy np. wynajmują tam mieszkania w oczekiwaniu na decyzję o azylu, że – jak powiedziała jedna z ekspatek, z którymi rozmawialiśmy – sezon na Lesbos trwa w tej chwili cały rok” (Portel.pl 2018).

- Sowa J., 2017, *Populizm i populofobia*, w: Najder Ł. i zespół „Dwutygodnika”, red., *Delfin w malinach*, Wołowiec.
- Weiland M., 2017, *Wyobrażenie uchodźcy w przekazach polskich i niemieckich serwisów informacyjnych telewizji publicznej*, w: Nowicki T., red., *Zemsta emancypacji. Nacjonalizm, uchodźcy, muzulmanie*, Gdańsk.
- Wittgenstein L., 2004, *Dociekania filozoficzne*, przeł. Wolniewicz B., Warszawa.
- Zyła M., 2018, *Strasz i rzędz*, „Tygodnik Powszechny”, nr 9.


Netografia

- Do Rzeczy, 2018, *Zszokowani uczestnicy programu Kraśki. „Jesteście z Polski? Dobrze, że nie przyjeście tak wielu uchodźców”*, <https://dorzeczy.pl/kraj/86883/Zszokowani-uczestnicy-programu-Kraśki-Jestescie-z-Polski-Dobrze-ze-nie-przyjeliscie-tak-wielu-uchodzcow.html> [dostęp: 23.03.2019].
- Hakiel H., 2018, <https://www.facebook.com/honeyaha/posts/10217528454430134>, publiczny post z 15 sierpnia 2018 roku [dostęp: 23.03.2019].
- <https://www.tvp.info/40417323/jestescie-z-polski-zrobiliscie-dobrze-ze-nie-przyjeliscie-uchodzcow> [dostęp: 23.03.2019].
- <https://www.youtube.com/watch?v=YuGr3y97D7Q> [dostęp: 24.03.2019].
- Kawczyńska M., 2018, *Piotr Kraśko: Siedząc na kanapie na Żoliborzu naprawdę nie zrozumie się świata [WYWIAD]*, *dziennik.pl*, <https://wiadomosci.dziennik.pl/media/artykuly/579235/piotr-kraśko-rozmowa-uchodźcy-program-wracajcie-skad-przyszliscie.html> [dostęp: 23.03.2019].
- Komsta A., 2013, *Problem dark tourism i jego możliwości w Polsce*, „Turystyka Kulturowa”, nr 3, http://www.turystykakulturowa.org/pdf/2013_02_03.pdf [dostęp: 24.03.2019].
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 roku*, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911190515/O/D19910515.pdf> [dostęp: 23.03.2019].
- Kropiński M., Hansen K., 2016, *Jakie skojarzenia ze słowem „uchodźca” mają Polacy*, <http://cbu.psychologia.pl/uploads/Kropinski%20Hansen%202016%20Skojarzenia%20ze%20slozem%20uchodzca.pdf> [dostęp: 25.13.2019].
- Mikulska-Jolles A. i współpracownicy, red., 2018, *Migranci, uchodźcy i ksenofobia w kampanii wyborczej 2018 – raport z monitoringu*, Warszawa, http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2018/12/Kampania_raport_2.pdf [dostęp: 23.03.2019].
- Player.pl, 2018, *Wracajcie, skąd przyszliście* (wszystkie odcinki), <https://player.pl/programy-online/wracajcie-skad-przyszliscie-odcinki,15858?autoplay=false> [dostęp: 24.03.2019].
- Portel.pl, 2018, *Elblązanin wśród uchodźców*, „Elbląska Gazeta Internetowa”, <https://www.portel.pl/wiadomosci/elblazanin-wsrod-uchodzcow/109277> [dostęp: 24.03.2019].
- Puto K., 2018, *Przestańmy udawać, że pytanie o migrantów zaczyna się od „czy”*, „Krytyka Polityczna”, <https://krytykapolityczna.pl/kraj/kaja-puto-przestany-udawac-ze-pytanie-o-migrantow-zaczyna-sie-od-czy/> [dostęp: 27.03.2019].
- SIP (Stowarzyszenie Interwencji Prawnej), 2016, D. Hall, A. Mikulska-Jolles, *Uprzedzenia, strach czy niewiedza. Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, nr 1, <https://interwencjaprawna.pl/docs/ARE-116-uprzedzenia-mlodych-polakow.pdf> [dostęp: 25.03.2019].

- Stachowicz M., 2018, „Wracajcie, skąd przyszliście”? Dajmy TVN-owi szansę, „Więź”, <http://wiedz.com.pl/2018/08/27/wracajcie-skad-przyszliście-dajmy-tvn-owi-szanse/> [dostęp: 22.03.2019].
- Strajk.eu, 2018, *Odrażający reality-show w TVN. Celebryci będą lansować się na tragedii uchodźców*, <https://strajk.eu/odrazajacy-reality-show-w-tvn-celebryci-beda-lansowac-sie-na-tragedii-uchodzcow/> [dostęp: 23.03.2019].
- Szostkiewicz A., 2018, *Dlaczego program „Wracajcie, skąd przyszliście” budzi wątpliwości*, „Polityka”, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1759846,1,dlaczego-program-w-racajcie-skad-przyszliście-budzi-watpliwosci.read> [dostęp: 22.03.2019].
- Tchorzewska M., 2018, „Wracajcie skąd przyszliście” – dokumentalny serial czy reality show? Obejrzałam i nie mam wątpliwości, Plotek.pl, <http://www.plotek.pl/plotek/7,166796,24253064,wracajcie-skad-przyszliście-opinia.html> [dostęp: 25.03.2019].
- TVN, 2017, *Wracajcie, skąd przyszliście*, <https://www.tvn.pl/programy/wracajcie-skad-przyszliście,51,pc> [dostęp: 23.03.2019].
- TVN24, 23 marca 2017, program *Jeden na jeden*, <https://www.tvn24.pl/jeden-na-jeden,44,m/premier-jezeli-w-deklaracji-rzymskiej-nie-beda-zawarte-polskie-postulaty-to-jej-nie-przyjmemy,725960.html> [dostęp: 24.03.2019].
- TVP Info, 2018, „Jesteście z Polski? Zrobiliście dobrze, że nie przyjęliście uchodźców”, <https://www.tvp.info/40417323/jestescie-z-polski-zrobiliscie-dobrze-ze-nie-przyjelicie-uchodzcow> [dostęp: 23.03.2019].
- Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19930070034/U/D19930034Lj.pdf> [dostęp: 23.03.2019].
- Wirtualne Media, 2018, „Wracajcie skąd przyszliście” oglądało 753 tys. widzów w TVN. Pierwszy odcinek miał 1,05 mln, a ostatni – 466 tys., <https://www.wirtualnemedial.pl/artykul/wracajcie-skad-przyszliście-ogladalo-753-tys-widzow-w-tvn-pierwszy-odcinek-mial-1-05-mln-a-ostatni-466-tys> [dostęp: 23.03.2019].



KRIS VAN HEUCKELOM

 <https://orcid.org/0000-0003-1188-916X>

Katholieke Universiteit Leuven
Leuven

W Holandii stoi dom.
Przedstawienie polskich imigrantów
we współczesnym kinie holenderskim*

In Holland There is a House. The Representation of Polish Immigrants
in Con-temporary Dutch Film

Abstract: This article looks into the representation of Polish immigrants in contemporary Dutch film, with a particular focus on the prominent role of domestic settings and familial dysfunctions in the pictures involved. As the analysis reveals, many of the films under discussion bring into view troubled Dutch protagonists (especially men) who suffer from degradation in the familial and social sphere. The Polish characters in turn tend to be instrumentalized as (potential) agents of change (or rather “restoration”), taking up traditional familial and domestic roles that are no longer fulfilled by Dutch characters.

Key words: Dutch film, Polish immigrants, representation, domesticity

Wprowadzenie

Od drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych poprzedniego wieku wyprodukowano w Holandii kilkanaście filmów przedstawiających polskich bohaterów-imigrantów (czy to w roli głównej, czy też drugoplanowej). Tendencja ta jest nierozzerwalnie związana z silnym wzrostem migracji zarobkowej z Polski do Europy Zachodniej od upadku żelaznej kurtyny i jako taka nie

* Załącznikiem tego artykułu jest napisany przeze mnie po niderlandzku esej *In Holland staat een huis. De uitbeelding van Poolse immigranten in recente Nederlandse speelfilms*, „Internationale Neerlandistiek”, 2015, 53 (2), s. 113–40.

stanowi typowo holenderskiego zjawiska. W ciągu ostatnich trzech dekad w kilkunastu krajach europejskich powstało ponad sto filmów fabularnych poświęconych polskiej migracji zarobkowej, przez co Polska wysunęła się na prowadzenie jako najbardziej prototypowy europejski kraj emigracyjny, przynajmniej na srebrnym ekranie (Van Heuckelom 2019, 268–272).

Zainteresowanie polskimi imigrantami zarobkowymi u holenderskich filmowców zaczęło wzrastać od roku 2007, przy czym lata 2011 i 2012 można uznać za lata szczytowe. Najstarszym filmem analizowanego w tym artykule zbioru jest produkcja telewizyjna *Liefdesgasten* (*Goście miłości*, 1997) w reżyserii Alberta ter Heerda. Dramat ten stanowi część cyklu tematycznego o siedmiu cnotach i opowiada o nieco starszym, samotnym hodowcy ziemniaków z prowincji Limburg (Harrym), który za pośrednictwem agencji matrymonialnej sprowadza do Holandii młodą Polkę, Elżbietę. Lepiej znanym od *Gości miłości* jest nagrodzony film kinowy Karima Traïdii *De Poolse bruid* (*Polska panna młoda*) z 1998 roku, w którym samotny rolnik z prowincji Groningen (Henk Wolderink) oferuje bezpieczne schronienie polskiej imigrantce (Annie Krzyżanowskiej), której udało się uciec od szajki zajmującej się prostytutką. W 2003 roku powstał film telewizyjny Nicole van Kilsdonk *Polonaise* (*Polonez*), który – tak jak dwie uprzednio wspomniane produkcje – skupia się na międzyetnicznym związku miłosnym (w tym przypadku chodzi o holendersko-polskie małżeństwo Hilde i Maćka). Cztery lata później polsko-holenderska reżyserka Urszula Antoniak nakręciła, na zlecenie holenderskiej telewizji publicznej, produkcję telewizyjną *Nederlands voor beginners* (*Niderlandzki dla początkujących*) opowiadającą o polskiej imigrantce (Halinie) mającej wyższe wykształcenie, która zostaje zmuszona przez swojego holenderskiego męża (Erica) do odbycia integracyjnego kursu języka niderlandzkiego. W okresie 2010–2012 pojawiły się krótko po sobie nie mniej niż cztery filmy kinowe z polskimi imigrantami zarobkowymi w głównej lub drugoplanowej roli. Historia dojrzewania, jaką stanowi film *Shocking Blue* (2010) w reżyserii Marka de Cloe, rozgrywa się na plantacji tulipanów oraz w jej okolicy, w tzw. Bollenstreek¹, gdzie polski imigrant (Wojtek) lituje się nad zagubionym holenderskim nastolatkiem (Thomasem). Dramat psychologiczny *Lena* (2011) to produkcja holenderska w reżyserii Belga, Christophe’a van Rompaey’a opowiadająca o pulchnej nastolatce z Rotterdamu (Lenie), która zмага się ze skomplikowaną relacją ze swoją polską matką (graną przez Agatę Buzek) i wyprowadza się do domu przystojnego drobnego przestępcy

¹ Region w Holandii znany z kulturywacji cebulek kwiatowych – przyp. tłum.

Daana (Hagel) i jego samotnego ojca, Toma. Również w 2011 roku ukazał się thriller psychologiczny *Onder ons (Między nami)* Marco van Geffena opowiadający o dwóch polskich dziewczynach (Ewie i Agacie), które rozpoczynają pracę jako *au pair* w dzielnicy Vinex, nieopodal Amsterdamu². W roku 2012 miała miejsce premiera kinowa *De verbouwing (Remont)* Wila Koopmansa, adaptacji thrillera autorstwa Saskii Noort z 2009 roku pod tym samym tytułem. Film (jak i książka) koncentruje się na postaci kobiety-chirurga plastycznego, która – z pomocą dawnej młodzieńczej miłości – wynajmuje załogę polskich budowlańców, aby dokończyć remont swojej willi. Również w 2012 roku powstała, na zlecenie holenderskiej telewizji publicznej, komedia kryminalna Gera Poppelaarsa *Laptop* opowiadająca o trzech amsterdamskich rozbitkach życiowych (Ericu, Quickiem i Johnie), którzy przypadkowo znajdują policyjny komputer i dzięki zamieszczonym na nim poufnyom informacjom mają nadzieję na zdobycie pokaźnej sumy pieniędzy od wschodnioeuropejskiej szajki. Na koniec, na osobną wzmiankę w omawianym zbiorze zasługuje produkcja lokalnej stacji telewizyjnej RO TV *De wilgentuin (Ogród wierzbony)*, pseudodokument z 2009 roku o grupce polskich imigrantów zarobkowych, których nieprzyzwoite zachowanie wstrząsa mieszkańcami rotterdamskiego kompleksu ogródków działkowych, lecz którzy na koniec przeistaczają się we wzór integracji społecznej.

Większość ze wspomnianych produkcji można określić mianem dramatu psychologicznego, którego osiá narracji – w siedmiu na dziesięć przypadków – jest rozwój polsko-holenderskiej relacji miłosnej. Oprócz tego, w różnych konfiguracjach, zastosowanie mają takie gatunki, jak thriller i film kryminalny (*Polska panna młoda, Remont, Między nami, Laptop*), film o dojrzewaniu (*Lena, Shocking Blue, Między nami*) oraz tragikomedia (*Polonez, Niderlandzki dla początkujących, Ogród wierzbony, Laptop*). W kontekście języka obrazu, pracy kamery oraz montażu większość omawianych filmów charakteryzuje się raczej konwencjonalną formą wizualną i narracyjną. Biorąc pod uwagę produkcję i dystrybucję filmów, analizowany korpus obejmuje zarówno filmy artystyczne (*Polska panna młoda, Między nami, Lena, Shocking Blue*) jak i te przeznaczone dla szerokiej publiki (*Remont*), a także produkcje telewizyjne (*Goście miłości, Polonez, Niderlandzki dla początkujących, Ogród wierzbony, Laptop*). Jednakże, jak postaram się ukazać w niniejszym artykule, zastosowany dyskurs o Polsce

² Vinex to powszechna nazwa nowych dzielnic mieszkaniowych, które od połowy lat dziewięćdziesiątych powstawały na obrzeżach średnich i dużych holenderskich miast i których celem było ograniczenie rosnącej dezurbanizacji.

wykazuje uderzającą homogeniczność pomimo niezaprzeczalnej różnorodności w zakresie produkcji i odbioru dzieł.

Polscy imigranci w filmie i w innych mediach

W swojej książce *Screening Strangers* Yosefa Loshitzky (2010) wyróżnia trzy podgatunki w obrębie współczesnego europejskiego kina migracyjnego: podczas gdy filmy z pierwszej kategorii skupiają się na podróży do miejsca przeznaczenia (oraz na wszelkich niebezpieczeństwach i trudnościach z nią związanych), filmy z drugiej kategorii dotyczą (często nieprzyjemnej) interakcji pomiędzy nowo przybyłymi a *locals* w kraju docelowym, a trzecia grupa filmów zwraca uwagę na społeczno-kulturowe i ekonomiczne problemy drugiej i trzeciej generacji imigrantów. Z wyłączeniem *Leny*, w którym to filmie omawiane są doświadczenia zarówno pierwszej, jak i drugiej generacji imigrantów, wszystkie omawiane produkcje można zaliczyć do drugiej kategorii.

Ramy czasowe, w których powstał opisany w niniejszym artykule korpus filmowy (1997–2012) zbiegają się mniej więcej z pojawieniem się i rozwojem holenderskiej debaty o multikulturalizmie, która rozgorzała po publikacji wpływowego eseju Paula Scheffera *Het multiculturele drama (Multikulturalny dramat, 2000)*. Holenderscy socjologowie Duyvendak i Scholten (2011) omawiają w odniesieniu do owego okresu tzw. *assimilationsturn* w holenderskiej polityce integracji społecznej, w której wymóg dobrej znajomości języka niderlandzkiego oraz przystosowanie się do holenderskich społeczno-kulturowych norm znalazły się w centrum zainteresowania w społecznej i politycznej debacie na temat imigracji. Podczas gdy dyskurs stosowany w tym kontekście przez polityków takich, jak Pim Fortuyn, Geert Wilders i Ayaan Hirsi Ali był silnie antyislamski, po otwarciu holenderskiego rynku pracy (w 2007 roku) dla obywateli nowych państw członkowskich UE, także i ci imigranci wzbudzili zainteresowanie polityków prawicy (w szczególności Geerta Wildersa, pomysłodawcy kontrowersyjnej *Polenmeldpun³*). Jest zatem rzeczą oczywistą, iż w omawianym okresie także zainteresowanie mediów polskimi imigrantami zarobkowymi znacznie wzrosło. Z ostatnich badań porównawczych przeprowadzonych przez Helen Vink (2014) wynika, iż dyskurs stosowany przez holenderską prasę codzienną w kontekście pol-

³ Gorąca linia do zgłaszania skarg na polskich imigrantów zarobkowych – przyp. tłum.

szych imigrantów jeszcze niedawno był (i pozostaje) głównie negatywny, ze szczególnym uwzględnieniem trzech „negatywnych” tematów: kryminalności, wyzysku i zagrożeń. Pozytywny *framing* polskich imigrantów zarobkowych ogranicza się głównie, według Vink, do informacji dotyczących ekonomicznej wartości dodanej generowanej dla holenderskiego społeczeństwa przez nowo przybyłych.

Z jednej strony, omawiane w niniejszym artykule filmy można powiązać ściśle ze sposobem (nie wolnym od negatywnych stereotypów), w jaki polscy imigranci przedstawiani są w holenderskich mediach. Kryminalizacja polskich imigrantów (przede wszystkim mężczyzn) jest szczególnie widoczna w filmie kryminalnym Gera Poppelaarsa *Laptop: ochroniarzem przywódcy gangu* (tureckiego pochodzenia) Dimitrova jest polski osilek Maciek Cybulski (grany przez Redbada Klijnstrę), który regularnie pokazuje się od brutalnej strony. Z kolei temat wyzysku znajduje odzwierciedlenie w sposobie portretowania Polek w roli ofiar, najczęściej w kontekście międzynarodowych szajek zajmujących się prostytutką (motyw pojawiający się zarówno w *Polskiej pannie młodej*, jak i *Remoncie*). W końcu, dyskurs dotyczący zagrożenia koncentruje się wokół lęku przed „zalaniem” przez imigrantów napływających z Polski oraz obawy, iż ci nowo przybyli nie będą chcieli zintegrować się z holenderskim społeczeństwem. To drugie wyobrażenie ujęte w dyskursie zagrożenia stanowi główny motyw w *Niderlandzkim dla początkujących*: ukazując potyczki integracyjne bardzo elokwentnej młodej Polki o wyższym wykształceniu, Antoniak drwi z zaostżenia holenderskiej polityki integracyjnej po debacie na temat multikulturalizmu w 2000 roku. Podobny lęk przed „uciażliwością” niezintegrowanych polskich imigrantów odgrywa ważną rolę także w pseudodokumentacie *Ogród wierzbony*, który poprzez wykorzystanie (zainscenizowanych) wywiadów z mieszkańcami kompleksu ogródków działkowych umożliwia przeciętnemu Holendrowi zabranie głosu w debacie na temat imigrantów. Tytuły różnych sekwencji, z których składa się ten film krótkometrażowy, odnoszą się do następujących po sobie stadiów zachowania się rotterdamskich ogrodników wobec Polaków. W ROZDZIALE 3 (zatyulowanym *Strach przed Polakami*) rosnące, ksenofobicznie zabarwione podejrzenie o polskich awanturnikach („to szczury i szczurami pozostaną”) szybko pociąga za sobą kontrolę lokalnej policji. W ROZDZIALE 6 następuje wymuszony wyjazd Polaków („bo zasady to zasady”), pomimo sympatii, jaką z czasem udało im się wzbudzić.

Z drugiej strony, wymienione filmy wyróżniają się też na kilka sposobów na tle zwyczajowego dyskursu medialnego na temat polskich imigrantów.

Znaczący jest na przykład fakt, iż przedstawiony korpus charakteryzuje się przewagą polskich bohaterów płci żeńskiej w głównych rolach: na pięć filmów z Polką w roli głównej bohaterki (*Goście miłości*, *Polska panna młoda*, *Niderlandzki dla początkujących*, *Lena*, *Między nami*) przypada tylko jeden film z wyraźną męską polską rolą główną (*Polonez*). Ta dysproporcja nie tylko stoi w sprzeczności z zasygnalizowanym przez Vink (2014, 20) naciskiem na polskich *male workers* w holenderskim dyskursie medialnym, lecz zdaje się być przedłużeniem określonej roli narracyjnej przydzielanej holenderskim bohaterom płci męskiej w wymienionych filmach.

Holenderski dom: od symbolu integracji do *locus* dysfunkcji

Tym, co odróżnia omawiane filmy od dyskursu o Polsce prowadzonego przez media *mainstreamowe* jest fakt, iż zwiększona obecność polskich imigrantów w Holandii jest osadzona w fikcyjnej strukturze, która nie tylko zawiera aspekty narracyjne oraz dyskursywne (fabułę, dialogi), ale także elementy wizualne (*mise-en-scène*). Na wszystkich tych poziomach motyw domu odgrywa bardzo ważną rolę ze względu na różnorodne drugorzędne znaczenia, które zostają aktywowane: oprócz domu w dosłownym wymiarze, jako materialnej formy zamieszkania, wskazuje on również na grupę osób, które go zamieszkują jako wspólnota (tradycyjnie nazywana rodziną); poczucie wspólnoty, które łączy zamieszkujących tę samą przestrzeń, sprawia, że dom (jako zamknięty „kontener”) jednocześnie staje się bardzo trafną metaforą opisującą relację między tym, co swoje a tym, co obce (Obcym).

Silna identyfikacja pomiędzy „domem” a „wspólnotą” stanowi oś filmu *Niderlandzki dla początkujących*. Główna bohaterka – Polka o imieniu Halina – początkowo przypomina księżniczkę zamkniętą w złotej klatce przez swojego męża Erica w przestronnej willi z basenem na obrzeżach Amsterdamu. Mąż Haliny zakazał jej prowadzenia samochodu do czasu, aż nauczy się dobrze mówić po niderlandzku i ukończy kurs integracji społecznej. W tym kontekście ważne miejsce zajmuje holenderska pieśń ludowa *In Holland staat een huis*⁴. Odgrywa ona nie tylko ważną rolę na poziomie intradiegetycznym (jako nieodzowna część kursu integracji społecznej, na który uczęszcza Halina wraz z grupką podobnych sobie cudzoziemców), lecz także jako dodany (ekstradie-

⁴ *W Holandii stoi dom* – przyp. tłum.

getyczny) dźwięk w ścieżce muzycznej filmu, na przykład jako motyw przewodni podczas wycieczki grupowej do typowego wiatraka na polderze (fotografia 1). Antoniak wykorzystuje tekst i melodię *W Holandii stoi dom*, w której pojęcia „dom” i „naród” ściśle są ze sobą identyfikowane jako część kulturowej wizji integracji (wraz ze statyczną i monolityczną koncepcją holenderskiej tożsamości): nowo przybyli są dobrze zintegrowani w „holenderskim domu”, jeśli odpowiednio przyswoili sobie język, kulturę i zwyczaje kraju przyjmującego.



Fotografia 1. *Niderlandzki dla początkujących*⁵: Uczniowie z kursu integracji społecznej odwiedzają wiatrak (przy akompaniamencie *W Holandii stoi dom*).

Podczas gdy *Niderlandzki dla początkujących* rozgrywa się wśród wyższej klasy średniej, a potrzeba integracji w tym przypadku związana jest przede wszystkim z dobrą znajomością języka i kultury, ten sam temat w nieco powszechniejszej odsłonie w filmie *Ogród wierzbony* ma bardziej konkretny i praktyczny charakter: od Polaków oczekuje się przede wszystkim poszanowania zasad dotyczących porządku i czystości (dbania o ogródek), a także harmonijnego współżycia (niehalasowania i nienadużywania alkoholu). W tym przypadku konkretny mikrokosmos kompleksu ogródków działkowych, poprzez wielokrotnie stosowane zbliżenia zadbanych holenderskich domków i ogródków (z miniaturowymi wiatrakami i krasnalami ogrodowymi), może także stanowić przedstawienie „holenderskiego domu” (fotografia 2). Nie tylko w inscenizacji przestrzennej, lecz także w różnych wypowiedziach lokalnych ogrodników ciągle powraca ideał „domku” (z okalającym go ogródkiem) – zaburzany

⁵ Zrzut ekranu z filmu *Nederlands voor beginners*, reż. Urszula Antoniak, 2007, Holandia.

przez Polaków. Innym wartym uwagi motywem przewodnim dyskursu prowadzonego przez Holendrów jest przekonanie, iż w kompleksie mieszkalnym nie ma miejsca na „problemy” „typowe” dla obecności Polaków.



Fotografia 2. *Ogród wieszony⁶*: Zbliżenie rotterdamskiego ogródka działkowego.

W pozostałych filmach kontekst domowy odgrywa często inną rolę. W takim przypadku „holenderski dom” nie jest symbolem wyidealizowanego modelu współżycia, który należy chronić przed zagrażającymi z zewnątrz siłami (czytaj: niedostosowanymi polskimi imigrantami), lecz uzyskuje inny wymiar: nawet gdy wszystko wydaje się w porządku, „holenderski dom” objawia się wewnątrz jako raczej niestabilna konstrukcja w chaosie i stanie dezintegracji. W tym kontekście domowi przypisywana jest ważna rola typowego środowiska tradycyjnej rodziny nuklearnej: w więcej niż jednym filmie zły (wewnętrzny) stan domu jest ściśle powiązany z kryzysem rodzinnym oraz dysfunkcjami, które określają życie osobiste holenderskich bohaterów.

Nie oznacza to oczywiście, że każdy film aktywuje podobne alegoryczne znaczenie domatorstwa i rodzinności w takim samym stopniu i w taki sam sposób. Ponadto funkcja domowej przestrzeni zmienia się w trakcie niektórych filmów, także w związku z polskim imigrantem: na przykład w kilku przypadkach „holenderski dom” staje się początkowo bezpieczną przystanią dla polskich bohaterów szukających schronienia przed brutalnymi sutenerami (*Polska panna młoda*) lub surową matką (*Lena*). Jednakże gdy tylko ci nowo przybyli zdobywają uprzywilejowane miejsce „wewnątrz domu”, ich funkcja w narracji ulega zmianie: polscy bohaterowie (przeważnie kobiety) uzyskują

⁶ Zrzut ekranu z filmu *De wilgentuin*, reż. Pieter Kramer, 2009, Holandia.

pelen wgląd w materialne i emocjonalne życie domowe swoich holenderskich gospodarzy, co czyni z nich idealnych „diagnostyków” (i ewentualnie „naprawców”) tego, co psuje się w „holenderskim domu”.

Nieco odstającym od reszty w tym względzie jest sposób przedstawienia motywu domu w filmie *Między nami*, który to obraz przygląda się z bliska codziennemu życiu nowoczesnej holenderskiej rodziny (o dwóch dochodach miesięcznie) mieszkającej w dzielnicy Vinex. Reżyser Marco van Geffen zadał sobie wiele trudu, aby podkreślić monotony, acz niesamowity charakter tego środowiska, chociażby poprzez specyficzną formę montażu i prowadzenia kamery: sceny kręcone z bohaterami są wielokrotnie przerywane przez zastosowanie planów totalnych (*extreme long shots*), ładnej, lecz monotonnej i opuszczonej zabudowy rządowej wykonane kamerą statyczną (fotografia 3). Oprócz tych samotnych „martwych natur” *mise-en-scène* w filmie *Między nami* jest zdominowana przez chłodny jasnyniebieski kolor. W szczególności tyczy się to scen, które rozgrywają się w domu holenderskich gospodarzy (podczas pierwszej rozmowy z Polką, Ewą, holenderska matka wyraża dodatkowo swoją słabość do tego odcienia koloru niebieskiego). Na wszechobecnym niebieskim tle rozwija się równie chłodna relacja pomiędzy holenderskimi rodzicami i polską *au pair* (która niby służąca zaganiana jest do wszelkich prac i niejednokrotnie traktowana jest w sposób protekcyjalny). Raczej negatywne podejście Van Geffena do życia w dzielnicy Vinex wyrażone zostaje także poprzez motyw pochodzący z gatunku *thrillera*, pojawiający się w różnych częściach filmu: sąsiedztwo, w którym rozgrywa się akcja, jest zaaferowane seryjnym gwałcicielem i mordercą polującym na młode kobiety (polska koleżanka Ewy, Agata, staje się w końcu jego ofiarą).



Fotografia 3. *Między nami*⁷: ujęcie opuszczonej ulicy w dzielnicy Vinex.

⁷ Zrzut ekranu z filmu *Onder ons*, reż. Marco van Geffen, 2011, Holandia.



Fotografia 4. *Polonez*⁸: Maciek spychaczem niszczy swój „dom marzeń”.

Nawet w produkcjach, w których sceny domowe odgrywają raczej drugorzędą rolę, motyw domu pozostaje, w połączeniu z (nie)szczęściem rodzinnym, obecny w taki lub inny sposób, jak na przykład w filmie telewizyjnym *Polonez*. Ta mozaikowa narracja rozgrywa się w głównej mierze na odcinku autostrady na północny-wschód od Amsterdamu i ukazuje kilka „nieszczęśliwych” holenderskich par, które stoją w korku i których losy wielokrotnie zahaczają o siebie. Jedyną niewątpliwie „szczęśliwą” parą w tym filmie są Holenderka Hilde oraz jej polski mąż Maciek, którzy poznali się podczas jazdy windą gdzieś w Warszawie i zakochali się w sobie od pierwszego wejrzenia. Podstawową przeszkodą na drodze do ich „prawdziwej miłości” jest fakt, iż Maciek, dyplomowany dentysta, nie może pracować w Holandii (chyba że nielegalnie przy zbiorze truskawek) i w związku z tym nie może otrzymać pożyczki w banku na zakup domu dla siebie i swojej żony w zaawansowanej ciąży. W wiele mówiącej retrospekcji pokazana zostaje pełna emocji reakcja Maćka na wiadomość, że wraz z Hilde nie będą jednak mogli kupić domu swoich marzeń. Polak wsiada za kierownicę spychacza i burzy nim ich budowany dom (fotografia 4). Zniszczenie domu można odczytać jako akt oporu przeciw surowej holenderskiej polityce wobec imigrantów zarobkowych (film *Polonez* powstał przed rokiem 2007) i wynikającej z niej niemożliwości zdobycia dostępu do „holenderskiego domu”. Kraj aż do

⁸ Zrzut ekranu z filmu *Polonaise*, reż. Nicole van Kilsdonk, 2002, Holandia.

odwołania zamyka swoje drzwi przed etnicznie mieszaną parą, nawet gdy to młode małżeństwo uosabia – w odróżnieniu od par holenderskich – prawdziwe rodzinne szczęście. W tym względzie charakterystyczne wydaje się także zakończenie filmu. Dopiero w scenie końcowej *Poloneza*, gdy Hilde i Maciek odnajdują się nawzajem na autostradzie, ruch (oraz symboliczny impas, w którym znajduje się Holandia w kontekście relacyjnym) rozrzedza się.

Męska „niemoc” i dysfunkcje rodzinne

Oprócz powracającego motywu nieszczęśliwej relacji i rozbitej rodziny można wyróżnić jeszcze jeden charakterystyczny wzorzec pojawiający się w kilku z omawianych filmów, a mianowicie motyw męskiej „niemocy”. Fakt, iż holenderski mężczyzna utracił swoją dominującą pozycję w tradycyjnej rodzinie i cierpi z powodu takiej czy innej formy degradacji, najlepiej jest wyrażony w (chronicznej lub nie) defeminizacji przestrzeni domowej. W przypadku filmów *Goście miłości* i *Polska panna młoda* mamy do czynienia z samotnymi Holendrami w średnim wieku, którzy nie potrafią znaleźć dla siebie kobiety w lokalnej wiejskiej społeczności (do czasu pojawienia się polskiej sympatii). Inne filmy skupiają się na małżeństwach przeżywających kryzys,



Fotografia 5. *Laptop*⁹: policjant wypisuje Quickiemu, Johnowi i Ericowi mandat za nielegalne zamieszkiwanie łodzi.

⁹ Zrzut ekranu z filmu *Laptop*, reż. Ger Poppelaars, 2012, Holandia.

w których kobieta stawia swoją karierę ponad rodziną (*Polonez*, *Remont*) lub na rodzinach z samotnym rodzicem, w których ojciec zostaje sam z dziećmi (*Shocking Blue*, *Lena*). W końcu, trzech męskich bohaterów w filmie *Laptop* reprezentuje różne wariacje motywu samotnego, zdegradowanego mężczyzny (przy czym utrata statusu manifestuje się również na poziomie domowym, jak widać na fotografii 5). Ich jedynym (nielegalnym) dachem nad głową jest zdezelowana łódź towarowa zacumowana w amsterdamskim kanale.

Motyw rozbitej rodziny (oraz chyłącego się ku upadkowi domu) w połączeniu z motywem „męskiej impotencji” jest najprawdopodobniej najbardziej jednoznacznie przedstawiony w filmie *Remont*. Małżeństwo odnoszącej sukcesy chirurg plastycznej Tessa przechodzi poważny kryzys, a jej cierpiący na wypalenie zawodowe mąż Rogier nadużywa alkoholu. Próbując odzyskać swoją „męskość”, mężczyzna podejmuje się pracy fizycznej i poddaje swój dom gruntownemu remontowi, który ciągnie się w nieskończoność (a przynajmniej do czasu pojawienia się na budowie grupy polskich robotników). W rozmowie ze swą dawną młodzieńczą miłością (Johanem) Tessa odnosi się w specyficzny sposób do psychicznych problemów swojego męża:

Tessa: Rogier chciał coś zrobić rękami, coś zbudować. Chciał dźwigać kamienie, kopać, zająć się stolarką. Dotknąć naturalnych materiałów i włożyć w nie miłość. (...) Na kursie poznał wykonawcę. Miał tylko współpracować.

Johan: Na jakim kursie?

Tessa: „Powrót króla”.

Johan: Masz na myśli: dla mężczyzn, którzy stali się impotentami?

Nieobecność kobiety (jako żony i jako matki) przekłada się w kilku przypadkach także na poziom relacji międzypokoleniowych. Drugorzędna fabuła w filmie *Remont* dotyczy pozostawionego własnemu losowi syna holenderskiej pary małżonków (informacja ta zostaje podkreślona w sensie przestrzennym poprzez fakt, iż chłopak mieszka oddzielnie od swoich rodziców, w szopie za willą). W filmach *Shocking Blue* i *Lena* przedstawione są podobnie napięte stosunki między rodzicami i dziećmi powstałe na skutek braku bądź nieobecności matczynego wzorca. Główny bohater, Thomas, w filmie *Shocking Blue* to nieśmiały nastolatek, który cierpi z powodu śmierci jednego ze swych najlepszych przyjaciół (Jacques'a) i z poczucia winy lituje się nad dziewczyną (Manou), która zaszła z Jacques'em w ciążę. Thomas sam wywodzi się z rozbitej rodziny, w której matka zostawiła jego ojca i tylko sporadycznie daje znak życia. Zarówno Thomas, jak i jego siostra mają napiętą

relację z ojcem i w pewnym momencie opuszczają rodzinny dom. Daan, holenderski główny bohater filmu *Lena*, to niepokorny nastolatek zaniedbujący szkołę i wkraczający na drogę przestępczą. Jego owdowiały ojciec, Tom – oderwany od rzeczywistości fanatyk jazzu, który zarabia na życie naprawą saksofonów – nie ma zupełnie wpływu na zachowanie syna, chociaż mieszkają oni w tym samym domu, tak naprawdę żyją obok siebie.

Polski imigrant jako „rodzina zastępcza”

W kontekście zarysowanej powyżej problematyki relacji rodzinnych, polskim bohaterom przydzielona zostaje jasno określona funkcja, która w większości przypadków może zostać opisana jako forma „rodziny zastępczej”, miejsce nieobecnego lub brakującego holenderskiego męża, żony, matki lub ojca zostaje zajęte przez nowo przybyłego Polaka. Widoczne jest to przede wszystkim w produkcji *Remont*: pogrążony w depresji Rogier odnajduje szczęście i stabilność emocjonalną w ramionach Małgosi, polskiej imigrantki współpracującej z polskimi robotnikami i nadzorującej prawidłowy przebieg remontu (fotografia 6).



Fotografia 6. *Remont*¹⁰: Rogier przy pracy z polskimi robotnikami pod aprobującym spojrzeniem Małgosi.

¹⁰ Zrzut ekranu z filmu *De verbouwing*, reż. Wil Koopman, 2012, Holandia.

Także w filmach *Goście miłości* i *Polska panna młoda* polski imigrant pełni rolę „obcego” zamiennika do odgrywania małżeńskiej roli, która powinna być przypisana „miejscowemu” partnerowi. Z obydwu produkcji wynika jednak, iż mężczyznom, o których tu mowa, chodzi o coś więcej niż tylko o zaspokojenie uczuciowej (i seksualnej) potrzeby. W filmie *Goście miłości* pozyskanie polskiej panny młodej stanowi środek do zapewnienia ciągłości rodzinnej i ekonomicznej w wiejskiej społeczności. Główny bohater, Harry, jest w swojej rodzinie jedynym męskim dziedzicem i oczekuje się od niego przejęcia założonej przez jego zmarłego ojca firmy oraz zatroszczenia się o potomstwo. Jego matka i dwie siostry wykorzystują każdą okazję, aby przypomnieć Harremu o zobowiązaniu wobec rodziny, tym bardziej, kiedy po kilku latach małżeństwa z Polką o imieniu Elżbieta długo wyczekiwane potomstwo nadal się nie pojawia.

Film *Polska panna młoda* nie opowiada, co prawda, o tego typu presji rodzinnej (mężczyzna nie ma już bliskich krewnych), lecz także w tym przypadku mamy do czynienia z bohaterem próbującym podtrzymać rodzinne tradycje (tutaj gospodarstwo jego zmarłych rodziców i dziadków). Zwykle małowówny Henk wielokrotnie wyraża swoje przywiązanie do ziemi przodków, co jest także widoczne w jego konsekwentnej odmowie sprzedaży własności w celu spłaty rosnącego zadłużenia w banku. Jednakże, w odróżnieniu od zaaranżowanego małżeństwa (z filmu *Goście miłości*), szczęśliwy międzyetniczny romans w *Polskiej pannie młodej* jest skutkiem powolnego i trudnego procesu zbliżenia się do siebie samotnego rolnika z Groningen i goszczącej u niego Polki. Niedługo po tym, jak Anna znajduje schronienie w gospodarstwie Henka, sama z siebie przejmuje rolę pani domu i – dosłownie i w przenośni – porządkuje życie swojego emocjonalnie i finansowo zagubionego gospodarza.

Choć w produkcji *Shocking Blue* polski imigrant Wojtek odgrywa rolę drugoplanową, to jego funkcja zastępczego ojca dla młodego głównego bohatera jest jasno zaznaczona. W trzech krótkich scenach, w których występuje ten polski ogrodnik, wyraźnie widać, iż ciągle niepokoi się on o Thomasa („Jeśli u ciebie wszystko dobrze, to i u mnie wszystko dobrze”), próbuje wyczuć jego stan emocjonalny i zawsze służy mu ojcowską radą. Gdy Thomas wyprowadza się z rodzinnego domu, może tymczasowo zamieszkać w jednej ze szklarni, w których pracuje Wojtek. W krótkim czasie miejsce pracy Polaka zostaje przekształcone w alternatywny „dom” (z sypialnią, kącikiem telewizyjnym oraz kuchnią), gdzie Thomas jako przyszły ojciec może opiekować się Manou, która zaszła w ciążę z jego nieżyjącym już przyjacielem Jacques'em

(fotografia 7). Innymi słowy w *Shocking Blue* sytuacja zostaje odwrócona: w tym przypadku jest to polski imigrant, który oferuje swoje domostwo przesiedlonemu holenderskiemu nastolatkowi (co zostaje wyrażone między innymi w komicznej uwadze Wojtka kierowanej do Thomasa: „To pozwolenie na pobyt jest czasowe, jasne?”).



Fotografia 7. *Shocking Blue*¹¹: Wojtek sadowi się na kanapie pomiędzy Thomasem a jego przyjacielem Chrisem (w szklarni).

Funkcja rodziny zastępczej jest najbardziej skomplikowana dla tytułowej bohaterki filmu *Lena*. Chociaż dziewczyna nie jest nawet pełnoletnia, przedstawiona jest przede wszystkim jako troskliwa matka. Wielokrotnie pokazana jest podczas stażu jako opiekunka w żłobku i często widzimy ją zajmującą się małymi dziećmi (fotografia 8). Paradoksalnie także wobec własnej matki, która zmagą się z życiem, pełni funkcję opiekuni. Rola matki w przypadku Leny zostaje przedłużona po tym, jak wprowadza się do Daana i jego ojca. Nie tylko szybko przejmuje różnorakie obowiązki domowe, lecz przede wszystkim próbuje przywrócić harmonię i naprawić domową atmosferę w tej rozbitej rodzinie. Sytuacja wymyka się jednak spod kontroli, gdy także ojciec Daana czuje pociąg do Leny i wchodzi z nią w relację seksualną (co sprawia, iż Lena przejmuje także rolę zastępczej żony, gdy tak naprawdę planowała zeswatać mężczyznę z własną matką). Relacja pomiędzy ojcem, synem i dziewczyną ma dramatyczne zakończenie, gdyż Daan, po tym jak dowiaduje się o ich romansie, grozi ojcu pistoletem, Lena czuje się osaczona i oddaje śmiertelny strzał, zabijając ojca Daana.

¹¹ Zrzut ekranu z filmu *Shocking Blue*, reż. Mark de Cloe, 2010, Holandia.



Fotografia 8. *Lena*¹²: Lena pracuje jako opiekunka dzieci.

„Nostalgia za odbudową”: polski imigrant jako „diagnostyk” i „naprawca”

Poprzez pozycję, którą zajmują w „holenderskim domu” polscy bohaterowie jako nieskrępowani obserwatorzy, mogą łatwo postawić diagnozę odnośnie do tego, co się psuje i, jeśli to konieczne, rozwiązać problem. Działania naprawcze są naturalnie nierozdzielnie związane z ich funkcją „rodziny zastępczej”, lecz w kilku przypadkach towarzyszy im także odruch nostalgiczny. W tym kontekście należy zauważyć, iż pojęcie „nostalgii” – dosłownie „pragnienia” (*algos*) „powrotu do domu” (*nostos*) – przechodzi określoną transformację w omawianych produkcjach. W literaturze (oraz w filmach) o migracji koncept „tęsknoty za domem” zwykle dotyczy świata emocjonalnego emigranta i jego silnej emocjonalnej więzi z krajem pochodzenia oraz pozostawioną tam rodziną¹³. W omawianych tu filmach nostalgiczny odruch dotyczy jednak stanu emocjonalnego lokalnych bohaterów, przy czym utra-

¹² Zrzut ekranu z filmu *Lena*, reż. Christophe Van Rompaey, 2011, Holandia.

¹³ Zob. w tym kontekście na przykład Naficy (2001), który w swojej analizie „diasporic” i „exilic filmmaking” skupia się na pojęciu nostalgii.

cony „dom” usytuowany jest nie w przestrzennym lecz historycznym (przeszłym) „gdzie indziej”.

W związku z powyższym imigranci mogą odgrywać podwójną rolę. Zgodnie z dyskursem zagrożenia to właśnie rosnący napływ imigrantów, odczuwany jako zagrożenie dla istniejącego modelu społeczeństwa, wzbudza w lokalnej ludności nostalgiczny odruch i tęsknotę za czasem, kiedy imigrantów nie było wcale lub było ich niewiele. W omawianych tu filmach nostalgiczny odruch otrzymuje jednak inne znaczenie: imigrant nie jest widziany jako część problemu, ale jako część rozwiązania. To, co w podobnych przypadkach jest zagrożone, można opisać, posługując się pojęciem opracowanym przez Svetlanę Boym jako „nostalgia za odbudową”, czyli forma nostalgii „[that] puts emphasis on *nostos* and proposes to rebuild the lost home” (Boym 2001, 41)¹⁴. W tym procesie „odbudowy” (co według Boym oznacza tyle co „a return to the original stasis, to the prelapsarian moment”) polski imigrant odgrywa kluczową rolę, jak wynika z kilku scen w filmach *Polska panna młoda* i *Lena*. W pierwszym z wymienionych filmów proces „nostalgicznej odbudowy” jest najlepiej widoczny w wykorzystaniu określonych atrybutów odzieżowych: wielokrotnie widzimy Polkę, Annę, z wielkim zainteresowaniem oglądającą garderobę zmarłej matki Henka, przymierzając jej różne sukienki i długo przeglądającą się w lustrze. Jak widać na fotografii 9, za każdym razem jest ona obserwowana przez Henka. Inne zbliżenie jest nie mniej naładowane symbolicznie i wskazuje również na formę symbolicznej identyfikacji: podczas sprzątania Anna natyka się na zdjęcie matki Henka w wieku szkolnym, które – sprząając – dosłownie wydobywa spod warstwy kurzu. Innymi słowy: „polska panna młoda” wkraczająca do domu Henka stanowi obietnicę powrotu do momentu sprzed upadku gospodarstwa (czyli gdy żyła jeszcze matka i nie było mowy o problemach finansowych).

Także w filmie *Lena* śmierć holenderskiej matki wydaje się być „momentem upadku” (*lapsarian moment*). W dniu osiemnastych urodzin Lena otrzymuje od Daana cenny naszyjnik. Gdy zauważy, iż jest to zbyt drogi prezent, ojciec Daana wyjaśnia, że biżuteria ta należała niegdyś do jego żony, po czym dodaje wymownie: „Jeśli istnieje ktoś, komu Daan i ja chcielibyśmy to dać, to jesteś to właśnie ty, bo odkąd u nas mieszkasz, to i my chętniej u nas mieszkamy”.

¹⁴ Boym przeciwstawia „nostalgię za odbudową” „nostalgii refleksyjnej”, bardziej ironicznej i bazującej na niepewności formie nostalgii, która skupia się wokół pragnienia (zamiast iluzorycznego „powrotu do” lub odbudowy utraconego domu).



Fotografia 9. *Polska panna młoda*¹⁵: Henk podgląda przez okno Annę przymierzając sukienkę jego zmarłej matki.

W obu filmach polski bohater od razu stawia diagnozę tego, co nie działa w konkretnym domu, przy czym za każdym razem pojęcie „swojskości” („gezelligheid”) odgrywa ważną rolę. Anna, podejmując próbę lepszej komunikacji ze swoim malomównym gospodarzem, Henkiem, w *Polskiej pannie młodej* uczy się pilnie języka niderlandzkiego za pomocą rozmówek. W scenie rozgrywającej się wieczorem w salonie, Henk przegląda swoje zaległe rachunki i faktury, podczas gdy goszcząca u niego Polka, siedząc w fotelu, skrzętnie studiuje swoją książeczkę. Cisza w pokoju zostaje nagle przerwana, gdy Anna czyta na głos zdanie z rozmówek: „Jakże tu miło” („Wat is het hier gezellig”). Uwaga poczyniona przez niczego niepodszewającą Polkę kontrastuje z ciężką, daleką od przyjemnej atmosferą, która w tym momencie panuje w domu, i uzyskuje przez to ironiczny charakter. W filmie *Lena* widz jest świadkiem kolacji, podczas której Lena przywołuje do porządku ojca i syna i daje im ostatnią szansę na poprawę (fotografia 10). Jej matczyne napomnienie pod adresem syna i ojca brzmi następująco: „Będiesz miłszy dla ojca. I koniec z kłamstwami. Jeszcze raz i odejść. Chcę... żeby było mi-

¹⁵ Zrzut ekranu z filmu *De Poolse bruid*, reż. Karim Traïdia, 1998, Holandia.

ło. I ty też zachowuj się normalnie. Jesteś jego ojcem, a dajesz sobą pomia-
tać” („Ik wil gewoon... gezellig”).



Fotografia 10¹⁶. *Lena*: Lena upomina ojca i syna podczas kolacji.

Podczas gdy *Polska panna młoda* zapowiada, iż przybycie „polskiej panny młodej” rzeczywiście może stanowić ratunek (i przywrócić domową „swojskość”), to iluzoryczny charakter tego rodzaju nostalgicznych pragnień w *Lenie* zostaje w końcu zdemaskowany (tzn. w dramatycznym zakończeniu). To samo dotyczy filmu *Goście miłości*, produkcji, która – pomimo wielu podobieństw do *Polskiej panny młodej* – podąża w przeciwnym kierunku narracyjnym (naturalnie rozwijająca się miłość a miłość „kupiona”). Od Polki, Elżbiety, oczekuje się, iż przejmie rolę pani domu (i przyszłej matki). Po pewnym czasie nudzą ją jednak powierzone jej zadania domowe i rozpoczyna pracę na plantacji szparagów w okolicy, ku wielkiemu niezadowoleniu konserwatywnej holenderskiej rodziny męża. Symboliczny (bo z podtekstem seksualnym) wymiar „rozwiązłego” obcinania szparagów poza domem staje się jasny, gdy Elżbieta wdaje się w romans z młodym rodakiem (Markiem), którego poznała na plantacji. Początkowa „niemoc” Harrego jako mężczyzny (niemogącego znaleźć holenderskiej partnerki) nie zostaje mu tak naprawdę darowana, lecz przedłużona. Niezaprzeczalna dominacja polskiej

¹⁶ Zrzut ekranu z filmu *Lena*, reż. Christophe Van Rompaey, 2011, Holandia.

bohaterki nad jej „słabym” holenderskim partnerem jest na przykład widoczna – w wyjątkowo wizualny sposób – w scenie rozgrywającej się w sypialni, kiedy to Elżbieta góruje nad swoim mężem i każe mu – po niemiecku – w końcu „być mężczyzną” (fotografia 11).



Fotografia 11¹⁷. *Goście miłoś.* Elżbieta zwraca się do męża (po niemiecku).

Polski „Inny” i holenderska potrzeba „swojskości”

Scharakteryzowane tu motywy i procesy mogą być interpretowane i kontekstualizowane z różnych punktów widzenia. Fakt, iż polscy bohaterowie-imigranci są przedstawiani w holenderskich filmach jako „diagnostycy” (i ewentualnie także „naprawcy”) tego, co w „holenderskim domu” szwankuje, można odczytać ogólnie jako współczesną wersję odwiecznego motywu *le noble sauvage*: nowo przybyły „obcy” może w zależności od potrzeb być oceniany negatywnie lub pozytywnie, czy to jako „dzikus”, który z powodu braku obycia musi zostać poskromiony lub wygnany, czy to jako nieskażone wcielenie „szlachetnych” cnót i wartości, które „cywilizowani miejscowi” utracili. Podczas gdy pierwszy dyskurs jest w sposób współczesny przedstawiany w „filmach o integracji” takich jak *Niederlandzki dla początkujących*

¹⁷ Zrzut ekranu z filmu *Liefdesgasten*, reż. Albert Ter Heerdt, 1997, Holandia.

i *Ogród niewzbronny* („imigrant musi się dostosować”), to w pozostałych filmach chodzi raczej o ten drugi wymiar, a mianowicie imigrant przedstawiony zostaje jako (potencjalny) posiadacz cech i wartości, które kraj przyjmujący utracił *en cours de route*.

Fakt, iż Polacy i obywatele innych krajów wschodniej Europy wpasowują się w takowy dyskurs na temat (braku) oglądy, wynika jasno z różnorodnych badań odnośnie tzw. euro-orientalizmu prowadzonych w ostatnim ćwierćwieczu z różnych punktów widzenia¹⁸. Specyficzne dla przedstawiania polskich bohaterów w ostatnich europejskich filmach jest to, iż „szlachetność” polskiego imigranta widocznie góruje nad jego domniemaną „dzikością”. Gdy spojrzeć na omawiane tu filmy z szerszej europejskiej perspektywy, okazuje się, iż holenderskie podejście w dużym stopniu pokrywa się z narracyjną funkcją, którą polscy bohaterowie wypełniają gdzie indziej: podczas gdy polscy imigranci w czasie zimnej wojny i tuż po niej byli przedstawiani jeszcze jako antybohaterowie bez wartości dodanej dla kraju przyjmującego, obraz ten w kinie europejskim od połowy lat dziewięćdziesiątych w dużej mierze ustąpił miejsca pozytywnej instrumentalizacji polskiego imigranta jako zdecydowanej, fizycznie i psychicznie zrównoważonej osoby umiejącej rozwiązywać problemy, i która musi tchnąć nowe życie w chylący się ku upadkowi i moralnie zdegenerowany Zachód (nierzadko w kontekście interetnicznego romansu) (zob. Van Heuckelom 2013).

Jedną z konkretnych dziedzin, w której bohaterowie z Polski (oraz innych krajów wschodniej Europy) figurują w roli ekranu projekcyjnego dla filmowców z Europy Zachodniej jest kwestia tożsamości płciowej, która w dużej mierze przedstawiana jest z perspektywy tradycyjnych (przedemancypacyjnych) poglądów na temat „męskości” i „kobiecości”. Ta silna identyfikacja z klasycznymi wzorcami płciowymi wynika nie tylko z powszechnej opinii na temat Europy Wschodniej jako „gorzej rozwiniętej” (i w konsekwencji mniej „nowoczesnej”, także w kwestii relacji damsko-męskich), lecz wydaje się także podsycana przez rodzaj (fizycznej) pracy, którą zwykle zleca się polskim imigrantom. Polki pracują w głównej mierze w sektorze opieki i gospodarstw domowych, co wzmacnia ich konotacje z tradycyjną rolą matki; Polacy z kolei są najczęściej zatrudniani do ciężkiej pracy fizycznej (na przykład w sektorze budowlanym), co przyczynia się do podtrzymywania ich

¹⁸ Zob. na przykład badania Wolffa (1994) i Adamovsky'ego (2006). Van Heuckelom (2009) omawia zastosowanie tej perspektywy w przedstawieniu polskich imigrantów we flamandzkich filmach i serialach telewizyjnych.

wizerunku „prawdziwego” mężczyzny¹⁹. Taki model został ewidentnie wykorzystany w *Remoncie*: mający problemy ze sobą samym małżonek holenderskiej bohaterki widzi w pracy fizycznej sposób na odkrycie swojej zagubionej „męskości”, lecz jego starania są owocne dopiero po pojawieniu się na scenie polskiej ekipy budowlanej, która bierze na siebie odpowiedzialność za przeciągający się remont willi.

Omawiane tu holenderskie filmy nadają jednak specyficznego zabarwienia narracyjnej roli, którą przydziela się w zagranicznych produkcjach polskim bohaterom-imigrantom. Kluczowe pojęcia, takie jak „domatorstwo” i „swojskość”, mogą stanowić w tym kontekście pomocny układ odniesienia. Tym, co łączy te zjawiska ze sobą, jest nie tylko fakt, iż mają one swe źródło w siedemnastowiecznym holenderskim społeczeństwie mieszczańskim, ale także to, iż oba pojęcia nadal wpływają na sposób, w jaki Holendrzy opisują różne formy interakcji rodzinnych i społecznych zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej. Przedstawiony tu korpus filmowy tematycznie związany z emigracją odnosi się dwojako do holenderskiego spojrzenia na „domatorstwo” i „swojskość”.

W jednym z najnowszych esejów na temat form „przeżywania swojskości” we współczesnej Holandii Pieter Dronkers wskazuje, iż osłabienie tradycyjnego ideału swojskości jest często przypisywane powstaniu społeczeństwa multikulturowego:

Fakt, iż nowo przybyli często odmawiają dostosowania się do holenderskich zwyczajów i swobód odczuwany jest przez autochtonów jako „złamanie zasad gry”. Tradycyjni Holendrzy nie lubią imigrantów, ponieważ bojkotują oni przyjazne życie zwykłego człowieka i tym samym burzą jedność społeczną (Dronkers 2013, 100).

Filmy o integracji, takie jak *Niderlandzki dla początkujących* i *Ogród wierzby*, łatwo wpasowują się w dyskurs o „łamaniu zasad społecznej gry” i przenoszą „domatorstwo” i „swojskość” przede wszystkim do sfery publicznej. W ten sposób silnie alegoryczny wymiar piosenki ludowej *W Holandii stoi dom* w pierwszej z wymienionych produkcji sugeruje, że pożądane „domatorstwo” jest projektowane na Holandię w roli wspólnego „domu”. W filmie *Ogród wierzby* to czterej polscy imigranci – przez widoczne i słyszalne zakłócanie porządku w kompleksie działkowym – są początkowo uznawani za

¹⁹ Zob. na przykład Rydzewska (2012), która wskazuje na aureę „healthy masculinity” otaczającą polskich imigrantów w ostatnich brytyjskich filmach kinowych.

„zagrożenie” dla wspólnego „domatorstwa”. Pomimo iż ten film krótkometrażowy kończy się wymuszonym odejściem Polaków z kompleksu, to epilog pokazuje, że proces integracji zatoczył koło: jeden z polskich imigrantów (Julek) nabył w sposób legalny domek w kompleksie i sprowadził do Holandii swoją żonę Monikę; podczas picia kawy na tarasie własnego domku (typowa inscenizacja „swojskości”, w której wcześniej w filmie holenderscy działkowcy udzielają wywiadu), Julek skarży się, stosując mieszkanke języków holenderskiego, niemieckiego i polskiego, na nowych, niechających dopasować się sąsiadów, którzy wprowadzili się do domku zajmowanego wcześniej przez Polaków. Innymi słowy: „dziki” Polak został w międzyczasie udomowiony i przyswoił sobie holenderski kodeks swojskości.

Nie uda się to jednak bez odpowiedniego procesu uczenia się. Wspominany już Pieter Dronkers wskazuje, iż do publicznego przeżywania swojskości niezbędne jest jedno: gotowość uczestnictwa w „grze”, na równej stopie ze współobywatelami i z poszanowaniem reguł gry²⁰. Oczekiwanie wobec imigrantów, iż nauczą się oni grać w holenderską „grę” ukazane jest dosyć dosłownie w dwóch „filmach o integracji”: zarówno Halina w *Niderlandzkim dla początkujących*, jak i Polacy w *Ogrodzie wierzbonym* są w pewnym momencie, w związku ze swoją integracją, zaproszeni do dołączenia do gry towarzyskiej z miejscowymi (odpowiednio: popołudnie z *Rummikub* i wieczór bingo).

Pozostałe filmy jednakże umiejscawiają „domatorstwo” i „swojskość” nie tyle w publicznej, „współdzielonej” przestrzeni, ile w rodzinnym zaciszu prywatnych domów. W takich przypadkach na pierwszy plan wysuwa się inny aspekt holenderskiego ideału swojskości, a mianowicie główna rola przypisywana pani domu w kreowaniu i zapewnianiu – jak nazywa to E. Krol – „wewnętrznego odczucia dobrego samopoczucia i satysfakcji, które życie domowe, z członkami rodziny czy współmieszkańcami, wywołuje” (Krol 1997, 50)²¹. Defeminizacja „holenderskiego domu” odmalowująca się w wie-

²⁰ Dronkers (2013, 110) pisze w związku z tym: „Gdy wszyscy mają takie same ogródki przy domu, otoczenie jest ustrukturyzowane w uspokajający, samo potwierdzający się sposób. Wiedza i umiejętność wspólnej gry w grę towarzyską pozwalają dowiedzieć się, kto należy lub nie należy do wspólnoty. I właśnie w społeczeństwie multikulturowym swojskość może urosnąć do rangi kryterium, według którego wytyczane są granice pomiędzy grupami”.

²¹ Rybczyński podkreśla w *Home. A Short History of an Idea*, że fenomen „domatorstwa”, w formie ukształtowanej w siedemnastowiecznych Niderlandach, jest nierozzerwalnie związany z ewolucją domu mieszczańskiego jako „miejsca kobiecego, a przynajmniej miejsca pozostającego pod kobiecą kontrolą” (Rybczyński 1987, 74–75). Driessen zauważa w swojej kulturowo-antropologicznej analizie holenderskiego etosu swojskości: „Stwarzanie i strzeżenie poczucia swojskości jest w Holandii postrzegane jako głównie kobiece zadanie, jako coś dla

lu z omówionych filmów może w tym kontekście być przypisana brakowi „swojskości”, który w kilku produkcjach występuje w tle, czy to w formie wizualnej (*mise-en-scène*), narracyjnej (fabuła), czy też dyskursywnej (dialogi). Fakt, iż holenderski ideał swojskości znajduje się pod coraz większą presją, przypisuje się w tym kontekście nie „zagrożającemu” wpływowi z zewnątrz, lecz konkretnej ewolucji w sferze społecznej, a w szczególności emancypacji kobiet i powstaniu nowych konfiguracji rodzinnych i relacyjnych (obok tradycyjnej rodziny nuklearnej). Imigranci z Polski (w szczególności kobiety) są w tym kontekście przedstawiani jako potencjalni „naprawcy” domowej przeszłości i podejmują się typowo domowych zadań i obowiązków, które tradycyjnie przypisywane są kobiecie przy domowym ognisku.

Nie ulega wątpliwości, że w obu przypadkach – nostalgicznie zabarwionych „dyskursie zagrożenia” i „dyskursie naprawy” – polscy bohaterowie służą jako ekran projekcyjny dla różnych lęków, niepewności i problemów, z którymi zmagają się holenderskie społeczeństwo. Omawiane tu filmy ukazują ponadto różne stopnie instrumentalizacji „szlachetnego” lub „dzikiego” Polaka. Podczas gdy film *Shocking Blue* przedstawia jednostronnie pozytywny obraz Polaka, Wojtka, jako zastępczego ojca, produkcja *Lena* jest bardziej wyważona i szczegółowa w swoim portretowaniu rodzinnych dysfunkcji i rozbitych rodzin, nie tylko po holenderskiej, ale i po polskiej stronie. Pomimo społeczno-ekonomicznych i etnicznych różnic pomiędzy tymi dwoma rodzinami, na których skupia się film (holenderski ojciec i jego syn, polska matka i jej córka), istnieje jedna stała cecha, która je łączy, a mianowicie problematyczna relacja rodzic-dziecko i związany z nią brak rodzinnego poczucia bezpieczeństwa. Fakt, iż *Lena* na różnych płaszczyznach wchodzi w rolę opiekuńczej matki, może być odczytywany jako próba kompensacji swojego osobistego niedoboru matczynej opieki i czułości w „polskim domu”. Polskie rodziny nie ustępują w niczym rodzinom holenderskim pod względem dysfunkcjonalności, co wynika np. z typowej sceny przedstawiającej matkę Leny. Jej matka dużą część wolnego czasu spędza przy telefonie, skarżąc się pozostałej w Polsce siostrze na ich ojca-tyrana. Poza tym scenariusz *Leny* zawiera liczne (bardziej lub mniej dosłownie ukazane) elementy, wskazujące na wymienną sytuację rodzinnych po holenderskiej i polskiej stronie. Ta daleko sięgająca symetria pomiędzy holenderskimi a polskimi dysfunkcjami rodzinnymi nadaje także dodatkowy wymiar wcześniej wspo-

kobiet »naturalnego« (Driessen 1997, 70). Dronkers wskazuje z kolei, że „swojskość” to „typowo kobieca cnota, obecna od siedemnastego wieku” (Dronkers 2013, 109).

mnianemu pragnieniu Leny „Chcę... żeby było miło”: podczas gdy holenderski ojciec i syn wtłaczają ją w nostalgicznie zabarwioną rolę zastępczej matki i żony, polska dziewczyna projektuje na holenderską „rodzinę gospodarzy” ideał swojskości, której nigdy nie zaznała w swojej etnicznej rodzinie.

Zakończenie

Chociaż przedstawienie polskich imigrantów w holenderskich filmach wykazuje pewne podobieństwa do (przeważnie negatywnego) *framingu* tej grupy mniejszościowej w *mainstreamowych* mediach, analizowany tu korpus filmowy eksponuje określone akcenty, które częściowo zgadzają się z pozytywną oceną polskich bohaterów we współczesnym kinie europejskim (najczęściej w narracyjnym kontekście interetnicznego romansu). Nostalgiczny odruch, który określa instrumentalizację „szlachetnego” imigranta z Polski, łączy się w holenderskim korpusie zarówno z widocznym skupieniem się na imigrankach, jak i z tematyzacją różnych form „braku swojskości” w prywatnych „holenderskich domach”. O wiele mniej widoczny „dyskurs zagrożenia” opiera się z kolei na postrzeganiu polskiego imigranta jako (współczesnego) „dzikusa” i łączy istotność zachowania typowego holenderskiego „domatorstwa” i „swojskości” ze sferą publiczną.

Fakt, iż polscy imigranci w omawianych filmach – co prawda w nierównych proporcjach – przedstawiani są jako „zagrożenie”, ale i jako „naprawcy” „holenderskiego domu” mają do czynienia z dwiema formami „mobilności”, które widziane są jako osłabiające tradycyjny holenderski ideał swojskości i które wywołują „nostalgiczną” kontreakcję: wzrastająca międzynarodowa migracja z jednej strony i duża społeczna mobilność (holenderskich) kobiet z drugiej. Oczywiście przyszłość pokaże, w jakim stopniu te motywy i procesy zostaną uwzględnione w innych współczesnych formach reprezentacji (np. literaturze) i w jakim stopniu współczesna instrumentalizacja polskich bohaterów-imigrantów różni się od instrumentalizacji innych grup mniejszościowych w holenderskim społeczeństwie.

Tłumaczenie: Marcin Lipnicki


Literatura

- Adamovsky E., 2006, *Euro-orientalism: Liberal ideology and the image of Russia in France (c. 1740–1880)*, Oxford-New York.
- Boym S., 2001, *The future of nostalgia*, New York.
- Driessen H., 1997, *Over de grenzen van gezelligheid*, w: de Jonge H., red., *Ons soort mensen. Levensstijlen in Nederland*, Nijmegen.
- Dronkers P., 2013, *Hoe gezellig is het nieuwe wij?*, Kalsky M., red., *Alsof ik thuis ben. Samenleven in een land vol verschillen*, Almere.
- Duyvendak J.W., Scholten P., 2011, *The invention of the Dutch multicultural model and its effects on integration discourses in the Netherlands*, „Perspectives on Europe”, 40 (2).
- Krol E., 1997, *De smaak der natie. Opratingen over huiselijkheid in de Noord-Nederlandse poëzie van 1800 tot 1840*, Hilversum.
- Loshitzky Y., 2010, *Screening strangers. Migration and diaspora in contemporary European cinema*, Bloomington.
- Naficy H., 2001, *An accented cinema: Exilic and diasporic filmmaking*, Princeton (N.J.).
- Rybczynski W., 1987, *Home. A short history of an idea*, New York.
- Schama S., 1987, *The embarrassment of riches. An interpretation of Dutch culture in the Golden Age*, London.
- Rydzewska J., 2012, *Ambiguity and change: Post-2004 Polish migration to the UK in contemporary British Cinema*, „Journal of Contemporary European Studies”, 20 (2).
- Scheffer, P., 2000, 29 *stycznia, Het multiculturele drama*, „NRC-Handelsblad”.
- Van Heuckelom, K., 2009, *Borat is een Pool. Euro-orientalisme in de Vlaamse media*, „Streven” 76, (2).
- Van Heuckelom, K., 2013, *Londoners and outlanders. Polish labour migration through the European lens*, „The Slavonic and East European Review” XCI (II).
- Van Heuckelom K., 2014, *From dysfunction to restoration. The allegorical potential of immigrant labor*, w: Engelen L., van Heuckelom K. red., *European cinema after the Wall. Screening East-West Mobility*, Lanham.
- Van Heuckelom K., 2019, *Polish Migrants in European Film 1918–2017*, New York.
- Vink H., 2014, *Discourses of Polish immigrants in the Netherlands. Media representations of Polish immigrants in the Netherlands before and after the lifting of the labour restrictions*, Amsterdam.
- Wolff L., 1994, *Inventing Eastern Europe: The map of civilization on the mind of the Enlightenment*, Stanford.

POGRANICZA KULTUROWE



PIOTR GARNCAREK

 <https://orcid.org/0000-0002-7664-7535>Uniwersytet Warszawski
Warszawa

Białoruskie i ukraińskie identyfikacje kultury polskiej

Belarusian and Ukrainian identifications of Polish culture

Abstract: The article presents aspects related to the perception of the Polish culture by foreign students of the University of Warsaw. Comments by representatives of these nations, with whom we share a common history and a Slavic ethnic characteristic, became the basis for deliberations. Aspects are also addressed here related to migration to Poland, its causes and characteristics. The analysis covered cultural knowledge about Poland, ways of perceiving the shared history and mental differences mentioned by foreign students coming from the eastern territories of the First Republic of Poland.

Key words: national culture, culture shock, cultural affinities, cultural export, cultural glottodidactics, migration

Mobilność migracyjna – czynniki i modele

Migracja jest zjawiskiem wpisującym się w najstarsze znane zachowania zbiorowe (masowe) człowieka. Zmiana miejsca zamieszkania lub czasowego pobytu wynika z wielu przesłanek. Są to decyzje dobrowolne lub wymuszone. Miewają najczęściej podłoże ekonomiczne bądź polityczne. Wyróżniamy migrację w obrębie własnego kraju (*wewnętrzna*) – na przykład ze wsi do miasta, i bardziej radykalne przemieszczenia zagraniczne (*zewnętrzna*). Badacze zjawiska (por. Castler, Miller 2011, 23–27) podają dwie podstawowe grupy czynników jej występowania:

- czynniki wypychające – te, które wiążą się z chęcią (koniecznością) opuszczenia dotychczasowego miejsca zamieszkania;

- czynniki przyciągające – te, które stwarzają nową perspektywę, alternatywę, wskazanie na lepsze miejsce nowego pobytu (zamieszkania).

W oparciu o tego typu kryteria dokonywana jest również charakterystyka mobilności migracyjnej poszczególnych grup etnicznych (mieszkańców państw/rejonów świata). Najwyższy stopień mobilności migracyjnej osiągają mieszkańcy Stanów Zjednoczonych, poziom średni jest charakterystyczny dla Europy Zachodniej, a niski dla mieszkańców Europy Środkowo-Wschodniej – Polaków, Białorusinów czy Ukraińców. Wśród ważnych przeszkód stojących na drodze wyższego poziomu mobilności wymieniane są:

- bariery polityczne – uważane za najistotniejsze dla niskiej mobilności w skali światowej;
- bariery językowe – mające podłoże edukacyjne, rzutujące na pierwszy okres pobytu w nowych miejscach;
- bariery kulturowe – socjokulturowe, realioznawcze i mentalne różnice stojące na drodze łatwego adaptowania się w miejscu osiedlenia;
- bariery infrastrukturalne – rozumiane jako deficyt mieszkaniowy czy brak miejsc pracy.

Po zakończeniu działań wojennych w 1945 roku zaczęto wyodrębnić cztery zasadnicze modele migracyjne:

- klasyczny model migracyjny – legalna migracja np. do Stanów Zjednoczonych, Kanady, Australii, skutkująca otrzymaniem obywatelstwa, pracy, możliwości edukacyjnych (asymilacji);
- kolonialny model migracyjny – dotyczący dawnych potęg kolonialnych (Wielka Brytania czy Francja), które faworyzują emigrantów z dawnych kolonii kosztem innych;
- model gasteibarterów – oparty na różnych zasadach czasowego zatrudniania, niedający (niegwarantujący) obywatelstwa i prawa do osiedlenia się na stałe;
- imigracja nielegalna – polegająca na samowolnym przekraczaniu granic obcych państw, związana z ryzykiem deportacji, skazaniem na margines społeczny, skutkujący brakiem praw i przywilejów.

Cudzoziemcy w Polsce

Spoločność obcokrajowców zainteresowanych różnymi formami pobytu w Polsce poddawana jest systematycznym ocenom. Według oficjalnych da-

nych struktura narodowościowa cudzoziemców z prawem pobytu podawana w tysiącach, w górnym rejestrze wygląda następująco: Ukraińcy (91%), Niemcy (21,3%), Białorusini (20,4%), Wietnamczycy (12,3%), Rosjanie (12%), Chińczycy (8,9%), Hindusi (8,9%), Włosi (8,3%), Francuzi (5,8%), obywatele Wielkiej Brytanii (5,8%), Hiszpanie (5,7%), Bułgarzy (5,3%), inni (78,5%)¹.

Powyższe dane nie dają pełnego wyobrażenia o liczbie cudzoziemców mieszkających, pracujących i uczących się w naszym kraju. Ta jest wielokrotnie wyższa i różnie szacowana. Z perspektywy poniższego wywodu interesująca jest liczba i charakterystyka cudzoziemców studiujących w Polsce. Mowa tu o ponad sześćdziesięciotysięcznej społeczności ze 157 państw świata². Ponad połowę z nich stanowią studenci z Ukrainy, których napływ na nasze uczelnie w ciągu ostatnich trzech lat można ocenić jako gwałtowny. Wiąże się to oczywiście z sytuacją polityczną na Ukrainie – wojną, kryzysem ekonomicznym, chaosem politycznym, proeuropejską emancypacją. Wszystko to powoduje, że liczba studentów ukraińskich w naszym kraju dawno już przekroczyła trzydzieści tysięcy, tworząc imponującą swym rozmiarem diasporę akademicką w skali europejskiego szkolnictwa wyższego. Drugą co do liczebności, znacząco mniejszą grupę cudzoziemców studiujących w Polsce, stanowią Białorusini (Urząd do Spraw Cudzoziemców). Od kilku lat jest ich w naszym kraju około pięciu czy sześciu tysięcy. To z kolei rezultat stabilnej sytuacji politycznej na Białorusi – bez względu na to, jak tę „stabilność” należy oceniać.

Bulbaszy, Chachły i Przezi³

Białoruscy oraz ukraińscy studenci, doktoranci i stypendyści związani z Uniwersytetem Warszawskim stanowią wystarczająco reprezentatywną i jednorodną grupę docelową dla poczynionych tu obserwacji. Po pierwsze, są w ponad 80% (jak wynika z ustaleń Pracowni Glottodydaktyki Kulturowej UW) zainteresowani trwałym pobytom w Polsce, osiedleniem się na stałe i podjęciem pracy. Po drugie, bardzo często stawiają znak równości między wspólną historią, a więzią

¹ Źródło: Urząd do Spraw Cudzoziemców, stan na 23.01.2019 r.

² Źródło: Urząd do Spraw Cudzoziemców.

³ Autor ma świadomość negatywnych skojarzeń z określeniami omawianych nacji, jednakże przywołuje je w celu podkreślenia sposobu zwyczajowego nazywania poszczególnych grup Słowian bez wartościowania żadnej z nich.

mentalną i kulturową. Po trzecie wreszcie, wskazują na komfort wynikający z łatwości szybkiego i często perfekcyjnego przyswajania polszczyzny. Charakterystyka ich migracyjnej mobilności wygląda więc w tym przypadku tak, że w praktyce zniesione są bariery kulturowe oraz językowe. Zaś bariery infrastrukturalne i polityczne niemal jednoznacznie dominują w obszarze czynników przyciągających, ponieważ w tym przypadku w zasadzie nie istnieją. Za bardziej uszczegółowione charakterystyki respondentów należy przyjąć trzy informacje:

1. *Bulbaszy* – to zwyczajowe określenie Białorusinów przez innych Słowian Wschodnich, wynikające z tamtejszej tradycji/kultury kulinarnej, opartej na spożywaniu wielu potraw ziemniaczanych. Białoruska młodzież na warszawskiej uczelni to nie tylko studenci, ale także beneficjenci największego w Europie programu pomocowego dla młodych Białorusinów niemogących studiować we własnym kraju ze względu na przekonania polityczne. Program im. Konstantego Kalinowskiego powstał 30 marca 2006 roku dzięki szybkiej reakcji polskich władz ministerialnych oraz władz polskich uczelni wyższych. Tego dnia premier Kazimierz Marcinkiewicz i Aleksander Milinkiewicz, przedstawiciel Bloku Zjednoczonych Sił Demokratycznych na Białorusi, a także Rektorzy zrzeszeni w Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich (KRUP) i Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) podpisali na Uniwersytecie Warszawskim list intencyjny. W roku akademickim 2016/2017 zostały wprowadzone zmiany w funkcjonowaniu Programu, który teraz nosi nazwę Program Stypendialny im. K. Kalinowskiego – II. Jest kontynuacją i rozwinięciem pierwotnego Programu, który po 10 latach kształcenia studentów z Białorusi na uczelniach polskich zostaje przekształcony w wyższej rangi specjalistyczny program stypendialny – w formie rocznych staży dla kandydatów zajmujących się szeroko rozumianą problematyką transformacji. Mowa tutaj o kilkutyśięcnej do tej pory grupie beneficjentów⁴.
2. *Chachły* – to z kolei zwyczajowe określenie Ukraińców, biorące się z dziewiętnastowiecznego skojarzenia kozackiej fryzury *oseledca*, nazywanego przez Rosjan *chachlem*. Grupę respondencką złożoną z ukraińskich studentów uzupełnili ich rodacy będący głównymi beneficjentami innego programu stypendialnego – zainicjowanego w 2003 roku „Programu Stypendialnego dla Młodych Naukowców” adresowanego do kandydatów z Rosji, Ukrainy, Białorusi, Mołdawii, państw Azji

⁴ Por. bialorus.studium.uw.edu.pl [dostęp: 30.04.2019].

Centralnej i Kaukazu. Stypendia są przyznawane na realizację staży naukowych, mających charakter rocznych indywidualnych studiów uzupełniających. Od kandydata wymagana jest również znajomość języka polskiego w stopniu gwarantującym rozumienie wykładów z wybranej dziedziny i korzystanie z literatury przedmiotu. Istnieje możliwość zakwalifikowania do programu osób ze słabą znajomością języka polskiego, wówczas jednak są one zobowiązane do intensywnej nauki języka. W programie biorą udział osoby, które mają szansę pełnić w przyszłości ważne role w kształtowaniu polityki i życia publicznego własnych krajów. Ogółem od początku trwania programu wzięło w nim udział ponad 500 osób (Studia Europy Wschodniej UW).

3. *Przeki* – *Przek* to w gwarze dzisiejszego pogranicza po prostu synonim Polaka. Gdy *Przek* otwiera usta, słychać już z oddali „prze..., przy...” – przepraszam, przecież to jasne – jak dowodzi Marcin Romer (2008, 11). Z trzech powyższych asocjacji, odnoszących się bądź do wyglądu, bądź do upodobań kulinarnych czy warstwy brzmieniowej języka, ta trzecia wydaje się szczególnie dowodząca. Dowodzi bowiem faktycznej i powszechnie rozpoznawalnej inności, dającej się odnaleźć na granicy dwóch odmian słowiańskiej mowy – wschodniej i zachodniej. To jednocześnie dowód na to, że *Przeki*, czyli *Polaki* w świadomości historycznej, kulturowej, a już na pewno we współczesnym oglądzie, są inni, nieprzystający do końca ani do idei panslawistycznych czy słowianofilskich, ani tym bardziej do – na różne sposoby mutowanych – koncepcji wielkoruskich. Zresztą kształcone już po II wojnie światowej generacje Białorusinów i Ukraińców były tej „inności” programowo i ideowo nauczane.

Po pierwsze – język Polaków

Pomijając do niczego nieprowadzące rozważania na temat tego, czy język polski jako obcy jest trudny, czy nie, warto zwrócić uwagę na cudzoziemską ocenę naszego stosunku do ojczystej mowy. Osądy i spostrzeżenia są tutaj skrajnie różne, co dowodzić może, że polskie „bycie w języku”, jakby to nazwał Martin Heidegger, budzi częstą refleksję badanych. Poniżej przytaczane wypowiedzi pochodzą z zasobów badawczych Pracowni Glottodydaktyki Kulturowej, działającej przy Centrum POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego uzupełnianych od przeszło pięciu lat. Wypowiedzi są oryginalne, z zachowaniem pisowni i błędów.

Piękno języka. Polski – język prawie 40 milionowego państwa, i jak doświadczył Mikołaj Rej w jednym ze swoich wierszy – „Polacy nie gęsi i swój język mają... i o poprawność językową dbają”. Takie zrobiłabym zakończenie tej zwrotki. Warto powiedzieć, że stosunek do języka polskiego Polaków jest wyjątkowy, zarówno jak i sam język (W.K. z Ukrainy).

Z drugiej zaś strony, warto przytoczyć pogląd studentki z Białorusi, która pisze:

Po pierwsze to język i literatura. Polacy szanują Mickiewicza i Słowackiego jak bohaterów narodowych, chociaż i znajdują się odważni powiedzieć, że mają tego dość. Ale nie biorąc pod uwagę tych ostatnich, można powiedzieć, że Polacy pielęgnują swoją literaturę klasyczną i dbają o rozwój współczesnej. Co dotyczy samego języka, to występuje paradoks. Językiem Mickiewicza nikt już nie mówi, ale do normy wzorcowej też jest dość daleko. Uczylam się języka polskiego od początku i pracowałam dużo, przecież gramatyka to horror nawet dla Słowian, ale to, co słyszę teraz wśród młodzieży na ulicach Warszawy razi mi ucho i bardzo podziwiam. Trwa wojna o język, o jego czystość, ale na praktyce widzę, że przyjmuje ona formę pozorną.

O stosunku Polaków do polszczyzny chętnie piszą nie tylko studenci z Białorusi i Ukrainy. Ci ostatni jednak wpisują w swoje refleksje wątek ksenofobiczny, co ilustruje wypowiedź:

Dziewczyny z Polski „dresiary”, pozwolę sobie tak powiedzieć mnie się czepiały. Tylko z tego powodu, że rozmawiałam po rosyjsku, ale kiedy umiałam im odpowiedzieć na ich zaczepki po polsku od razu zmieniły swój stosunek do mnie i zaczęły mnie przeproszać. Moim zdaniem to jest nienormalne żeby zmieniać stosunek do ludzi, kiedy rozmawiają w języku rosyjskim (V.P. z Białorusi).

Po drugie – Polak katolik

To, że Polacy są narodem wyjątkowo religijnym, wydaje się nie budzić wątpliwości studiujących w naszym kraju cudzoziemców, również tych ze Wschodu. Podstawowym wyróżnikiem tej religijności jest katolicyzm, a ważną egzemplifikacją religijnych przekonań jest osoba polskiego papieża:

Zazwyczaj Polak jest katolikiem. Katolicyzm zakorzeniony jest w tej kulturze od wieków, co więcej jest to jedyna oficjalna religia tego kraju. Wychowując się w Polsce staje się automatycznie danego wyznania. Religia powinna być zdrową wiarą z własnego wyboru, ale w tym kraju bywa to obowiązek przekazywany z pokolenia na pokolenie bez większego zastanawiania osoby zainteresowanej (M.G. z Ukrainy).

Innymi, ważnymi wyznacznikami polskiej religijności są pielgrzymki jasnogórskie oraz masowe odwiedzanie grobów pierwszego listopada. Uwagze cudzoziemców nie umykają też częste procesje i pełne kościoły w każdą z niedziel. W ślad za tymi spostrzeżeniami podążają często głębsze, nierzadko krytyczne, refleksje. Ukraińska stypendystka zastanawia się:

A co jeśli przyjrzymy się bliżej tym „zewnątrznym objawom” religijności? Czy te wszystkie chrzciny, komunie, bierzmowania i śluby nie są po prostu nic nie znaczącymi obrzędami? Ile osób naprawdę wie w co wierzy, a dla ilu ta religijność jest niczym więcej niż tylko dziedzictwem kulturowym, zbiorem rytuałów? Czy polska religijność nie jest wybiórcza (wiara sobie, życie sobie) i płytka?

Sama zaś instytucja Kościoła katolickiego w Polsce postrzegana bywa jak formacja polityczna o słabnących systematycznie wpływach, co widoczne jest po śmierci papieża Polaka. Zdaniem respondentki z Białorusi:

W dniu dzisiejszym, szczególnie wśród młodzieży Kościół i wiara katolicka traci popularność. Coraz więcej ludzi odwraca się od Kościoła na całym świecie i także w Polsce. Jaka będzie przyszłość nikt nie wie, ale co jest wiadomo na pewno, że w mentalności i sercu prawdziwego Polaka wiara i Bóg zawsze będą mieć swoje miejsce.

Warto nadmienić, że tematyka dotycząca religijności i Kościoła katolickiego w Polsce była najczęściej podejmowana przez Białorusinów i Ukraińców piszących eseje na temat postrzegania polskiej kultury i samych Polaków. Jak dogłębne były to rozważania, może świadczyć fakt, że często odwoływano się w nich do tekstów etyczno-filozoficznych ks. Józefa Tischnera (2006, 2009), a nawet poezji ks. Jan Twardowskiego w przekładzie ukraińskim (2003).

Po trzecie – historia i dziedzictwo

Większość Polaków uważa, że Lwów to polskie miasto, co nas trochę denerwuje. Znam dużo Polaków, którzy uważają, że Europa kończy się na granicy polsko-ukraińskiej, a dalej jest już tylko dzicz, do której rozsądny Europejczyk nie wyjedzie (O.G., Ukraina).

O Polakach zapatrzonych we własną historię i tradycję cudzoziemcy wypowiadają się chętnie. W białorusko-ukraińskiej perspektywie dominują dwa nurty – naszej wspólnej historii oraz historii powojennej (czasów wspólnoty socjalistycznej). Trzeba pamiętać, że badani byli młodzi doktoranci, a nawet naukowcy. Ich wiedza i ciekawość historyczna uwidoczniły się w pisemnych wypowiedziach kontekstowo – bądź jako temat wiodący, bądź jako dygresje lub nawiązania. Kłopotliwe fakty wynikające ze wspólnej historii i wspólnej państwowości były rozpatrywane w zasadzie dwubiegunowo. Ilustrują to poniższe przykłady zaczerpnięte z kilku wypowiedzi, stwierdzeń i zapytań:

- Dlaczego Paweł Jasienica nazwał swoją książkę *Polska Jagiellonów*? Przecież to nie była tylko Polska!
- Dlaczego w Polsce mówi się Wielkie Księstwo Litewskie, a nie Litewsko-Białoruskie?
- Polacy często wierzą w to, że Chmielnicki był polskim panem.
- Wszystkie zabytki architektury u nas zostały po „polskich czasach”.

Określenie „polskie czasy” często powtarza się w wypowiedziach. Tak nazywany jest okres I Rzeczypospolitej, ale też w innej perspektywie geopolitycznej – czasy do wybuchu II wojny światowej. Niemożliwa wydaje się jednoznaczna ocena stosunku przywoływanych tutaj cudzoziemców do naszej „wspólnej historii”.

Z kolei czasy PRL-u i będący ich konsekwencją „fenomen Solidarności” stanowią powtarzający się wyznacznik polskiej „odrębności historycznej”. Zastanawiać może duża wiedza na temat systemu reglamentacji:

- Brak żywności był największy problem społeczny w PRL-u.
- Reglamentacja towarów dotyczyła żywności, dóbr codziennego użytku i używek, jak też samochodów i mebli.
- Kartki reglamentowe były na wszystko prawie. Tak źle nie było nawet u nas.

Wśród cudzoziemców duża jest rozpoznawalność KOR-u, Marca 1968 roku, postaci Lecha Wałęsy, strajków w stoczniach.

Musimy to pamiętać i dolożyć wszelkich starań, aby zrozumieć słowo Solidarność w naszym codziennym życiu, bo razem możemy więcej, czego daje nam przykład narodu polskiego, który solidarnie przeciwstawił się reżimowi i rzucił cały obóz socjalistyczny na kolana (E.V., Białoruś).

Dlaczego Polakowi zależy na tym, co się dzieje na Ukrainie? W Polsce przecież też tak było. Solidarność to ludzie, którym nie jest wszystko jedno (Y.P., Ukraina).

Poznanie własnej, odpolitycznionej historii nie jest dla naszych wschodnich sąsiadów procesem łatwym, również w omawianej tutaj perspektywie. Obecność Polski i Polaków w tej historii jest przecież niemal stała. Co charakterystyczne, w swoich wypowiedziach rozmówcy chętnie powołują się nie tylko na rodzime źródła historyczne (np. Sachanowicz 2001; Szybiecha 2002), ale również na polskie publikacje tematyczne, najczęściej na pracę Andrzeja Sulimy Kamińskiego (2000).

Po czwarte – narodowa mentalność

To, jacy są Polacy widziani cudzoziemskimi oczyma, jest tematem stałych dziennikarskich, a szerzej – medialnych – dociekań. Są to dociekania obrosłe stereotypami i daleko idącymi uproszczeniami. A przecież nie istnieje taki jednorodny (oczekiwany przez nas samych) wizerunek. Tak zresztą, jak nie istnieje jednorodna definicja przebywającego w Polsce cudzoziemca. Dla wielu ukraińskich i białoruskich studentów bardziej niż dla innych obcokrajowców widoczne są zachodzące w Polsce mechanizmy społeczne. Dlatego chętniej wypowiadają się o naszych zachowaniach zbiorowych niż indywidualnych:

- Ludzie polscy są bardziej niezależni sami w sobie.
- Polacy chorują na tzw. megalomanię – poczucie wyższości, myślą o swojej nacji jako najlepszej, najszlachetniejszej.
- Jednak część społeczeństwa jest nastawiona bardzo sceptycznie, a nawet wrogo do wyznawców innych religii. Niechęcią darzeni są wy-

- znawcy judaizmu – Żydzi, a po ataku terrorystycznym na Stany Zjednoczone nasiliły się także nastroje antyislamskie.
- Polacy mają zadbane i wyposażone muzea, bo dbają o swoją tradycję i kulturę.
 - Najgorsze polskie przywary to złodziejstwo, rasizm, bezrobocie i pijane ludzie.
 - To prawda, że Polak potrafi.
 - Zwłaszcza starzy ludzie w Polsce łapią się na reklamy.
 - Młodzież tutaj za często używa wulgarne słowa, takie jak „kurwa”, dlatego one już dawno utraciły swoje sentymentalne znaczenie.
 - Polacy nie tęsknią za przeszłością, ale mają pewną słabość do nostalgii.
 - Mentalność Polaków jest postkomunistyczna...

Szereg ciekawych i zaskakujących spostrzeżeń dotyczy polskiej „rodzinnosci”. Rodzina w szerokim rozumieniu ma się zdaniem respondentów znacznie lepiej na Ukrainie i na Białorusi. Ludzie bardziej pamiętają tam o krewnych, odwiedzają się i wspierają. Za to w Polsce:

- Można spotkać dużo starszych par, które całe życie spędziły razem. Może dlatego, że ludzie biorą śluby w kościele.
- Zwykły Rosjanin może mieć dużo dzieci z różnymi kobietami.
- Nie znam u nas wielu ludzi, którzy brali ślub tylko jeden raz w życiu, jak w Polsce.
- Nawet niewierzący Polak wybiera żonę na całe życie...

Analizując polski charakter narodowy, cudzoziemscy rozmówcy dochodzili do wspólnego w zasadzie wniosku, że Polaków cechuje szczególnie rodzaj pamięci pokoleniowej i historyczność myślenia. Dla Ukraińców i Białorusinów nasze chętne „ogłądanie się na historię” jest czymś dziwnym, ale i imponującym jednocześnie. Bardzo nam też zależy na wizerunku. „Polaków nic tak nie rozstraja, jak niepewne odbicie w cudzych oczach” (stypendystka z Ukrainy). Skoro więc historia gra tak ważną rolę w zbiorowym myśleniu Polaków, to nie może dziwić, że cudzoziemcy zauważają również naszą, nadmierną, ich zdaniem, chęć do tworzenia mitów narodowych. Niestety dość powszechnie wytykana jest nam megalomania i towarzysząca jej klótlwość. Mamy przekonanie o własnej wyjątkowości i szczególnej roli w historii tej części Europy. Jesteśmy bardziej niż inni drażliwi na punkcie honoru. „Współczesny Polak ciągle jest bardzo dumny z sarmackiego, szlacheckiego dziedzictwa, chociaż coraz mniej o nim wie” (O.G., Ukraina). Przykładając

do tych wypowiedzi i ocen antropologiczną miarę, można stwierdzić bez ryzyka, że dla naszych rozmówców Polak jawi się oczywiście jako inny, ale nie jako obcy. Zresztą nawet polskie „zadzieranie nosa” ma zdaniem wielu swoje racjonalne uzasadnienia:

- Na Ukrainie nawet w przygranicznych miasteczkach drogi są gorsze niż ścieżki w polskich górach.
- W Polsce się nie spotykałam z tak nieuczciwymi ekspedientkami jak w niektórych lwowskich sklepach.
- Na Białorusi nauka nie rozwija się niestety tak dobrze jak w Polsce.
- Polakom możemy zazdrościć ich świadomości narodowej...

Przytaczane w tym artykule wypowiedzi pochodzą z dość bogatego i stale powiększanego zasobu ankiet i wywiadów, pozyskiwanego na potrzeby badawcze Pracowni Glottodydaktyki Kulturowej, działającej przy Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego.

Literatura


- Castler S., Miller M.J., 2011, *Migracje we współczesnym świecie*, przeł. Gąsior-Niemiec A., Warszawa.
- Kamiński A.S., 2000, *Historia Rzeczypospolitej wielu narodów 1505–179*, Lublin.
- Romer M., 2008, „Przeki” i „Szoszoni”, „Kurier Galicyjski”, 29.01.2008.
- Sachanowicz H., 2001, *Historia Białorusi do końca XVIII wieku*, Lublin.
- Szybiecha Z., 2002, *Historia Białorusi 1795–2000*, Lublin.
- Tischner J., 2006, *Zrozumieć własną wiarę*, Kraków.
- Tischner J., 2009, *Wiara ze słuchu*, Kraków.
- Twardowski J., 2000, *Trzeba iść dalej, czyli spacer biedronki (Грэба ітні галі або прогулянка сонечка)*, przeł. Czernisz T., Ermolenka S., Kijów.

Netografia

bialorus.studium.uw.edu.pl [dostęp: 30.04.2019].



GRAŻYNA ZARZYCKA

 <https://orcid.org/0000-0003-2458-1228>

Uniwersytet Łódzki
Łódź

Mechanizmy interkulturowych zdarzeń komunikacyjnych, w których dochodzi do zagrożenia twarzy

Mechanisms of face-threatening intercultural communicative events

Abstract: The paper presents a fragment of the author's research into interferences in intercultural communication with the participation of foreign students learning Polish. The research made it possible to record various stressful situations and stressogenic factors, including "face-threatening" ones, namely those involving the risk of losing one's face, to which the foreign interlocutor, or sometimes also the other participant of the communication act, were exposed. The aim of the research is to detect mechanisms causing the image of the interlocutor or interlocutors to be upset (undermined). It also identifies and discusses didactic and non-didactic situations causing negative emotional perceptions and mental states at least in one of the communicating parties. The paper uses the concepts of "face" by E. Goffman, P. Brown and Levinson, as well as conceptual apparatus and research methodology of American communication ethnographers.

Key words: mechanisms, communication events, face-threatening act, image, intercultural communication

Wprowadzenie

– objaśnienie kluczowych terminów oraz celów badawczych

Za interkulturowe zdarzenie komunikacyjne uznaję epizod, w którym dochodzi do spotkania osób różniących się od siebie pod względem kulturowym – jest to więc spotkanie Innych. W tego rodzaju interakcjach często dochodzi do zakłóceń spowodowanych różnorodnymi czynnikami – m.in. brakiem wspólnej płaszczyzny komunikacyjnej, niepełną wiedzą rozmów-

ców o sobie, zachowaniem nieodpowiednim w danej sytuacji (z punktu widzenia którejś ze stron), odmiennymi sposobami interpretowania ważnych dla rozmówców spraw, innym kodem zachowań społecznych.

Akt, w którym dochodzi do zagrożenia twarzy, pojmując jako zdarzenie komunikacyjne, wywołujące negatywny efekt emocjonalny któregoś z jego uczestników, wyrażające się (poczynając od najłagodniejszego efektu psychicznego do najsilniej odczuwanego) poczuciem: niepewności, braku kontroli nad sytuacją, zażenowania bądź nawet wstydu i upokorzenia. Dochodzi wtedy do naruszenia podstaw, na których w danym momencie zbudowany był czyjś wizerunek własny, czyjaś tożsamość, czyjeś poczucie godności. Jest to więc takie zdarzenie, które podaje w wątpliwość dotychczasowy wizerunek uczestnika interakcji, powodując jego rozchwianie.

Akty zagrażające twarzy wywołują często efekt wtórny o charakterze obronnym w postaci oburzenia, gniewu, wybuchu złości osób, które poczuły się w danej sytuacji niepewne lub urażone. Niekiedy możemy obserwować bardziej wyważone reakcje na akty zagrożenia (rzeczywistego bądź antycypowanego) własnego wizerunku. Osoby poddane działaniom czynników stresujących, a niekiedy też druga strona komunikacji, obmyślają więc różnorodne sposoby pozwalające im „wyjść z twarzy” z trudnej sytuacji. Jednym z nich jest negocjowanie z drugą stroną komunikacji warunków, które pozwolą zachować dotychczasowy status, czyli „zachować twarz”.

Pojęcie „twarzy” pojmowanej jako wizerunek – społeczny obraz – osoby zostało wprowadzone i zdefiniowane przez Ervinga Goffmana (ang. 1967; wyd. pol. 2006, 12)¹, a koncepcja zagrożenia twarzy pozytywnej i negatywnej rozpowszechniona przez Penelopę Brown i Stephena C. Levinsona (1987) w ich modelu grzeczności². Te i kolejne koncepcje grzeczności zostały

¹ W książce *Rytuał interakcyjny* E. Goffman (2006, 12) pisze: „Twarz jest obrazem własnego ja naszkicowanym w kategoriach uznanych atrybutów społecznych”. Autor podkreśla, że twarz może być obrazem zbiorowym bądź indywidualnym wyobrażeniem o sobie samym. Zachowanie twarzy Goffman wiąże z działaniami zgodnymi z przypisaną komuś rolą społeczną, a jej utratę z wypadnięciem z przypisanej komuś lub sobie społecznej roli.

² Zgodnie z teorią grzeczności Brown i Levinsona (1987), uznawanej dziś za klasyczną teorię grzeczności językowej, w aktach komunikacji zagrażających twarzy rozmówcy lub słuchacza (*face-threatening acts*) może dochodzić do sytuacji, w których: a) rozmówca ma wrażenie, że nie jest szanowany i traktowany z respektem (np. gdy się go krytykuje, zawstydza, oskarża o coś itp.) – dochodzi wtedy, zdaniem autorów, do zagrożenia jego „twarzy pozytywnej”; b) podważana jest jego wolność osobista, autonomia rozmówcy lub słuchacza (np. gdy ktoś mu coś rozkazuje, poleca, gdy czegoś mu zabrania, gdy coś na nim wymusza); dochodzi wtedy do zagrożenia jego „twarzy negatywnej”.

omówione w krajowej literaturze m.in. w pracach Małgorzaty Marcjanik (2008, 11–26), Anny Żurek (2008), Emilii Sztabnickiej (2017, 10–27)³. Wiele pragmatyngwistycznych analiz grzeczności „naszej” i „obcej” znajdujemy ponadto w pracach zbiorowych pod red. M. Marcjanik (2005, 2007).

W niniejszym artykule przeanalizuję zdarzenia komunikacyjne z udziałem cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego (JPJO), opisywane z ich perspektywy oraz z punktu widzenia nauczyciela JPJO, który – w pewnych przedstawianych tu przykładach – był jedną z komunikujących się stron, a w innych obserwatorem zdarzenia lub osobą, której owo zdarzenie zostało zrelacjonowane. Poddane analizie epizody pochodzą z archiwum badań własnych autorki. Niektóre z przedstawianych dalej przykładów były wcześniej opisane w dzienniku zdarzeń komunikacyjnych, które prowadziłam na różnych etapach swojej kariery zawodowej wykładowczyni JPJO (od końca lat 80. XX wieku do dziś). Inne zostały zebrane przeze mnie w formie narracji pozyskanych w latach 2008–2018 w wyniku badań ankietowych nad incydentami krytycznymi w życiu studentów zagranicznych (ich wstępny etap został przedstawiony w: Zarzycka 2010).

Przyjęłam rozumienie zdarzenia komunikacyjnego, jak też sugestie dotyczące sposobów badania komunikacji (zob. akronim pojęcia: SPEAKING) za etnografami komunikacji (Hymes 1994, Saville-Troike 1994). W artykule analizuję wybrane epizody, biorąc pod uwagę rodzaj sceny – miejsca, tła, kontekstu, w jakim dane zdarzenie komunikacyjne się rozgrywa oraz role społeczne uczestników zdarzeń. Interesują mnie mechanizmy zdarzeń powodujących rozchwianie wizerunku własnego rozmówców. Zastanawiam się więc, w jakich sytuacjach komunikacyjnych dochodzi do zagrożenia poczucia wartości uczestników zdarzeń oraz co wywołuje negatywne odczucia rozmówców: ich niepewność, wstyd, upokorzenie itd. W niektórych przypadkach opisywane są także strategie wyjścia z trudnej sytuacji, a więc próby (szczególnie te udane) ochrony wizerunku własnego, zmniejszania efektu zagrożenia twarzy.

³ Ta autorka w obronionej w 2017 r. na UŁ rozprawie doktorskiej pt. *Model polskiej grzeczności językowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Perspektywa interkulturowa* (Sztabnicka-Gradowska 2017, 18–21) omawia także szczegółowo koncepcje postmodernistyczne i dyskursywne, rozwijające koncepcję Brown i Levinsona lub krytyczne wobec niej. Przykładowo według Naomi Geyer (2008, 57; za: Sztabnicka-Gradowska 2017, 21) twarz to „pozytywny obraz samego siebie tworzony w dyskursie”, a więc każdorazowo w interakcji. Jest to, jak się wydaje, podejście bliskie fenomenologicznej koncepcji „tożsamości w podróży” (Mamzer 2003), przyjmowanej także przez niektórych pedagogów interkulturowych.

Analiza wybranych zdarzeń komunikacyjnych

Wśród przykładowych zdarzeń komunikacyjnych poddanych oglądowi w niniejszym studium są:

- 1) takie, które miały miejsce w przestrzeni uczelni krajowej lub zagranicznej: a) w klasie – podczas kursu JPJO lub podczas innej sytuacji dydaktycznej z udziałem cudzoziemców lub b) poza klasą, np. podczas przerwy, w akademiku, w stolówce uczelnianej;
- 2) takie, których tłem była przestrzeń zewnętrzna, pozadydaktyczna, eksplorowana samodzielnie przez cudzoziemców uczących się JPJO; przeanalizowano tylko takie przykłady, które zostały bezpośrednio zrelacjonowane przez uczestników zdarzeń.

Przykładowe akty komunikacyjne zostały uporządkowane ze względu na rodzaj sytuacji, w której pojawia się konkretny mechanizm wywołujący zagrożenie twarzy uczestnika (lub uczestników) aktu komunikacyjnego.

Zdarzenia komunikacyjne mające miejsce w uczelni: podczas kursów JPJO
(w klasie) oraz w przestrzeni niedydaktycznej (poza klasą)

W poniższym wykazie ukazane są rzeczywiste sytuacje, w których doszło do zagrożenia twarzy cudzoziemca uczącego się języka polskiego, nauczyciele JPJO lub obu komunikujących się stron⁴.

Gdy na lekcji nauczyciel używa języka, którego uczący się nie zna, zagraża twarzy tego uczącego się – powołuje, że czuje się on pokrzywdzony, gorszy od studentów, którzy mają wspólny język z lektorem.

Przykłady: Zanotowałam w mojej pracy przypadki głośnych reprimend studentów nieznających języka pośredniego skierowanych do mnie w takiej sytuacji: (Irakijczyk): *,„Ty mów po polsku, nie po angielsku”*; podobnie jedna ze studentek z Chin: *,„To lekcja polski, nie angielski”*.

Tego rodzaju zachowania studentów były typowe raczej dla kursów JPJO odbywających się w wieku XX, kiedy nie wszyscy studenci znali język angielski. Zapamiętałam te incydenty i nawet dziś, w czasach globalnej znajomości

⁴ Niektóre z przykładów zostały wcześniej przedstawione w: Zarzycka 2000.

angielszczyzny, staram się jak najszybciej, już w 7–8 tygodniu zajęć JPJO dla początkujących, prowadzić je wyłącznie w języku docelowym.

Wyróżnianie przez nauczyciela kogoś z grupy studenckiej lub działanie nauczyciela niezgodnie z kodem zachowania akceptowanym przez uczącego się może wywołać jego zagrożenie twarzy, a czasem też ostrą krytykę zachowania nauczyciela.

Niektóre reakcje uczących się mogą być uwarunkowane względami politycznymi, których nauczyciel prowadzący zajęcia w danym momencie sobie nie uświadamia. Jawnie wyrażone podczas lekcji oburzenie studenta – czyli zachowanie niezgodne z przyjętymi na lekcji zasadami grzeczności – powoduje również zagrożenie twarzy uczącego, podważenie jego nadrzędnego statusu.

Przykład: Kurd pouczył lektorkę, która – jego zdaniem – była zbyt łagodna dla studentów arabskich zachowujących się nagannie: *, „Ty bądź strong do oni”. Kurd poczuł się urażony, że nauczycielka zachowuje się zbyt przyjaźnie wobec studentów arabskich, których on uważał za wrogów. Lektorka, nieprzyzwyczajona do tak otwartej krytyki ze strony uczącego się, poczuła się urażona zachowaniem studenta, a także tym, że doszło tu do nadszarpnięcia jej wizerunku.

Przykład: Student z Chińskiej Republiki Ludowej (ChRL) wywołał awanturę na lekcji języka polskiego w chwili, gdy lektorka użyła określeń: „Tajwan”, „Tajwańczyk”. Jeden z uczących się w wielonarodowościowej grupie studenckiej był mieszkańcem Republiki Chińskiej (urzędowa nazwa państwa położonego na wyspie Tajwan), ale uważał siebie za Tajwańczyka. Student z ChRL był wzburzony i powiedział, że takie państwo jak Tajwan nie istnieje (odczuł zachowanie lektorki jako zniewagę wobec swojego kraju). Lektorka poczuła się równie oburzona z powodu zachowania studenta z ChRL – podobnie jak w poprzednim przykładzie, został zagrożony jej wizerunek jako wykładowczyni. Lektorka poprosiła o interwencję w tej sprawie osobę nadrzędną (dyrektora instytucji), która doprowadziła do spotkania niezadowolonego studenta z Chin z pośrednikiem – innym studentem z Chin kontynentalnych, który od wielu lat przebywał w Polsce i uczył się w SJPdC UŁ na którymś z kolei kursie. Jego zadaniem było przekonanie rodaka z krótszym stażem pobytu w Polsce, że jeśli ktoś czuje się Tajwańczykiem (lub przedstawicielem innej wspólnoty) to w naszym kraju przyjmuje się jego punkt widzenia i określa się go zgodnie z jego poczuciem tożsamości. Nie powinien obarczać lektorki winą, ani wywoływać awantury politycznej na lekcji.

Zagrożenie twarzy uczących się może być spowodowane ich obawą przed ośmieszeniem się przed grupą w sytuacji „występu na forum” i/lub zbyt krytyczną samooceną działań podjętych w języku docelowym.

Przykład: Profesor amerykańskiej uczelni (ekonomista) uczestniczył w moim kursie języka polskiego w DePaul University w Chicago – przygotowywał się do wyjazdu zawodowego do Polski, biorąc udział w zajęciach wraz z dużo młodszymi studentami. Traktowałam go początkowo tak, jak innych słuchaczy, a więc pytałam i wywoływałam do odpowiedzi. Radził sobie nieco gorzej niż inni. Po drugich zajęciach poprosił, bym go pytała tylko wtedy, kiedy sam się zgłosi. Zgodziłam się i od tego momentu byliśmy świadkami jedynie właściwych odpowiedzi uczącego się polszczyzny profesora. Odczuwał on uczestnictwo w lektoracie języka polskiego jako rywalizację z młodszymi studentami (z osobami o niższym statusie). Obmyślił więc sposób na to, by jego wyższy status nie został obniżony w sytuacji uczestnictwa w zajęciach uczelnianych⁵. Wynegocjowana z lektorką strategia unikania sytuacji zagrażającej utracie twarzy okazała się skuteczna.

Przykład: Niemka, uczestniczka kursu adaptacyjnego dla słuchaczy programu Erasmus w UŁ na poziomie średnio zaawansowanym, podeszła do mnie po zajęciach i stwierdziła, że wszyscy studenci są na wyższym od niej poziomie językowym, w związku z czym ona ma wrażenie, że odstaje od grupy (było to tylko jej subiektywne odczucie). Na pytanie, jak chciałaby zaradzić tej sytuacji, odpowiedziała, że prosi mnie, bym w przeddzień każdego zajęcia udostępniała jej materiały dydaktyczne (teksty, zadania), żeby się mogła wcześniej przygotować do lekcji. Zaakceptowałam tę, niezbyt wygodną dla mnie, propozycję; studentka z Niemiec do końca kursu językowego nie powróciła już do tego tematu⁶.

Przykład: Zaprosiłam uzdolnionego językowo, pochodzącego z Tajpej, studenta dziennikarstwa na Wydziale Filologicznym UŁ, żeby przyszedł

⁵ Status społeczny to czynnik w bardzo dużym stopniu modelujący komunikację międzyludzką, w tym relacje interkulturowe; zob. pracę *Siedem wymiarów kultury* F. Trompenaarsa i Ch. Hampdena-Turnera (2002, rozdz. 8, 126–144), w której status (osiągnięty i przypisany) został uznany za istotny wymiar różnicujący kultury.

⁶ Opisaną w tym przykładzie sytuację można z kolei odnieść do wymiaru kultury określonego przez G. Hofstede’go jako unikanie niepewności (zob. Hofstede, Hofstede, 2007, 177–219). Skrupulatne planowanie działań jest jedną ze strategii pomagających uniknąć sytuacji, w tym tych mających miejsce w pracy czy w szkole, które mogą kogoś zaskoczyć i zaniepokoić. Z moich doświadczeń wynika, że osoby uczące się JPJO pochodzące z Niemiec lubią się uczyć w środowisku, nad którym mają kontrolę.

jako gość na mój ogólnouczelniany wykład o wyzwaniach komunikacji interkulturowej. Student przedstawił po polsku prezentację o swoim kraju i odpowiedział na pytania uczestników wykładu. Jednak, mimo że poradził sobie pod względem językowym bardzo dobrze, a reakcja słuchaczy na jego wystąpienie była pozytywna, był z siebie bardzo niezadowolony z powodu popełnianych w czasie wystąpienia prostych błędów gramatycznych: „Byłem beznadziejny!”⁷.

Gdy nauczyciel nie spełnia obietnicy, zachowuje się niezgodnie z akceptowanymi przez studenta zasadami grzeczności, nie chwali uczącego się (wtedy, gdy on tego oczekuje), nie jest dość empatyczny⁸, pomija lub lekceważy uczącego się lub zapomina o czymś dla niego ważnym, może to być powodem poczucia niedowartościowania uczącego się.

Przykłady: Lektorka obiecała wyjście do zoo ze studentkami, a nie poszła. Studentka z Białorusi była tym faktem tak rozczarowana, że przedstawiła go w ankiecie jako najtrudniejszą sytuację, której doświadczyła podczas pierwszego roku swojego pobytu w Polsce.

Student z dawnej Jugosławii odczuł jako ujmę na honorze to, że ani lektorka, ani grupa studencka nie pamiętali o jego święcie narodowym; głośno skarcił za to nauczycielkę i kolegów z grupy.

Jedna ze studentek z Palestyny obrazila się na nauczycielkę, gdy ta jej nie pochwaliła na forum grupy.

Studenci jednej z grup studenckich napisali skargę na lektorkę, gdy ta określiła ich (mrużąc pod nosem tak, by jej nie usłyszeli) jako głupich.

Oskarżanie niewinnej osoby o czyn niegodziwy, zmuszanie kogoś do działania niezgodnego z jej normami etycznymi upokarza tak potraktowaną osobę; powoduje znaczny uszczerbek jej godności osobistej, szczególnie wtedy, gdy inicjatorem takiego represyjnego działania jest ktoś, kogo się nie uważa lub nie darzy sympatią.

⁷ Zob. wnikliwy artykuł N. Tsai (2015) o percepcji własnych błędów przez uczących się angielskiego, oparty na badaniach własnych autorki przeprowadzonych w wyższych uczelniach w Tajpej. Wynika z nich, że duża grupa jej studentów (82% badanych) opisała negatywne reakcje (jak: zdenerwowanie, wstyd przed ośmieszeniem się przed kolegami lub nauczycielem, niepewność, zwiększenie nieśmiałości) na popełniane przez siebie błędy na lekcji języka angielskiego.

⁸ *Empatia jako składowa mediacji kulturowej* to jeden z projektów międzynarodowych opisanych w monografii *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching* (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz, 2004). Celem projektu było wychwycenie przykładów i typów zachowań empatycznych i nieempatycznych podczas interakcji nauczyciela z uczącymi się języka obcego. Wyniki badań tego zespołu projektowego opisałam w: Zarzycka (2018, 125).

Przykład: Gdy studentowi z Afryki zginął portfel, jego właściciel zarządził zamknięcie sali lekcyjnej i przeszukanie wszystkich zgromadzonych w klasie. Wzburzona studentka z Iraku kolejnego dnia przyszła do lektorki i poprosiła o przeniesienie do innej grupy: „Jak on mnie potraktował! Ja jestem arabską kobietą!” Nastąpiło tu zagrożenie tzw. twarzy negatywnej Irakijki – poczucia jej wolności osobistej. Podważono jej godność – dla arabskiej kobiety posądzenie o kradzież stało się wielką ujmą na honorze. Irakijka była tym bardziej wzburzona, że inicjatorem owego działania był Afrykańczyk, którego z ledwością tolerowała.

Zróżnicowany poziom wiedzy ogólnej rozmówców (np. z zakresu geografii, historii czy politologii) lub odmienny sposób interpretowania „wrażliwych danych” może wywołać efekt zagrożenia twarzy któregoś z rozmówców.

Przykład (podany przez studenta z Rosji): „Spytałem kiedyś mieszkającego obok mnie Araba o to, skąd przyjechał do Polski. Odpowiedź brzmiała następująco: »Przyjechałem z Palestyny«. To mnie zainteresowało, ponieważ wiem, że oficjalnie Palestyna nie istnieje, ale myślałem, że mieszka na przykład na Zachodnim Brzegu Jordanu. Dlatego spytałem jeszcze, jak daleko on mieszka od Izraela. Na te słowa zareagował w sposób bardzo emocjonalny i rzekł, że nie zna takiego państwa jak Izrael (poza tym był bardzo oburzony i niezadowolony). W taki sposób powstała trudna sytuacja, z której jako wyjście posłużyło ustalenie położenia geograficznego miasta tego Araba w stosunku do Jerozolimy.”

W początkowej fazie tego zdarzenia została zagrożona twarz Palestyńczyka, występującego w tym epizodzie jako przedstawiciel i obrońca określonej wspólnoty narodowej. Wysoce skuteczna okazała się zastosowana przez rozmówcę z Rosji zmiana perspektywy (zob. podkreślony fragment), co spowodowało rozwiązanie trudnej sytuacji komunikacyjnej.

Dowcip, żart, może być niezrozumiany lub zrozumiany opacznie, niezgodnie z intencją nadawcy, co może powodować dyskomfort psychiczny odbiorcy bądź nawet przerwanie aktu komunikacyjnego.

Przykład: W czasie przerwy Palestyńczyk zwraca się do lektorki: – Daj, pani, pieniądze, bo chcę kupić kwiaty na Dzień Kobiet.

Lektorka (zdenerwowana): – Ja nie chcę kwiatów.

Inny student palestyński: – On żartuje. W Palestynie kobiety nigdy nie płacą.

Lektorka: – W Polsce czasami płacą.

Doszło tu do zagrożenia twarzy lektorki, która poczuła się obrażona niezgodnym z normami grzecznościowymi poleceniem pierwszego ze studentów. Sytuację załagodził drugi student, który w tym zdarzeniu odegrał rolę mediatora kulturowego.

Przykład: Student arabski do Afrykańczyka (kpiąco, gdy roztargniony Afrykańczyk nie potrafi odpowiedzieć na pytania nauczyciela): – Mamadou, masz głowę?

Mamadou (obrażony i zdenerwowany): – *Mam dwa głowy.

Podobny efekt wzburzenia mogą wywołać lapsusy językowe, a nawet użycie określonych obcojęzycznych struktur językowych, jeśli ze względów kulturowych dotyczą one ego uczestnika zdarzenia komunikacyjnego.

Przykład: Irańczyk Reza wyraża oburzenie i ucina kontakt ze swoim kolegą z grupy, gdy ten omyłkowo nazywa go Reksem – imieniem psa z podręcznika (a w wielu krajach Azji nazywanie kogoś psem jest wyjątkowo obraźliwe, bardziej nawet niż w Polsce).

Przykład: Studenci, szczególnie arabscy, reagują w początkowym etapie nauki języka polskiego wzburzeniem na formy imion męskich zakończonych w bierniku i dopełniaczu l.poj. na samogłoskę -a, np.: „pana, Kamala, Amina”, uznając, że ich użycie deprecjonuje ich męskość: „Ja jestem pan/Kamal/Amin, nie: pana/Kamala/Amina!” Warto zauważyć, że na samogłoskę -a kończą się w języku arabskim warianty żeńskie tych imion. Podobnie reagowali na formę ‘panie’ w zwrocie bezpośrednim: „Panie Kamalu, Aminie”, odbierali ją wyłącznie jako mianownik l.mn. rzeczownika „pani”.

Przykład: Studentka z Iraku do dwudziestokilkuletniej lektorki: *, „Czy do taka stara profesora ja mogę mówić ty”? Mimo że lektorka nie była w podeszłym wieku i rozumiała właściwy sens pytania, poczuła się w tej sytuacji zakłopotana i nieco urażona. Jeszcze większy dyskomfort czują osoby starsze – nauczyciele, pracownicy administracji – gdy cudzoziemcy nieświadomie łamią zasady *savoir-vivre*’u, używając wobec nich formy „ty” zamiast „pan”, „pani” lub gdy zachowują się obcesowo.

Efekt zakłopotania może również wywołać niestosownie użyty, np. w sytuacji prowadzenia przez lektorkę lekcji, komplement uczniowski.

Zachowania niewerbalne niezgodne z kodeksem zachowań grzecznościowych obowiązującym w danej kulturze mogą powodować poczucie napięcia i nadszarpięcie wizerunków stron danego aktu komunikacyjnego.

Przykład: Lektorka poczuła się nieswojo, gdy w stolówce przysiadła się do stolika dobrze jej znanego studenta z Palestyny, a ten poczęstował ją jedzeniem ze swojego talerza. Gdy odmówiła, student przestał się do niej odzywać. (W tej sytuacji zażenowani byli oboje uczestnicy zdarzenia).

Zdarzenia, które miały miejsce poza uczelnią

Badania ankietowe ujawniły kilkanaście typów trudnych sytuacji, jakich doświadczają cudzoziemcy w czasie pobytu w Polsce, gdy znajdują się poza „oswojoną” przestrzenią uczelni lub akademika (Zarzycka 2010). Poniżej przedstawiam przykłady incydentów, które w jaskrawy sposób wzburzyły cudzoziemców opisujących owe zdarzenia, wywołując w nich szok, poczucie dyshonoru, poniżenia, upokorzenia lub wstydu. Opisując tego rodzaju sytuacje i swoje położenie w czasie danego wydarzenia, często opatrywali je komentarzami oraz ilustratorami emocji takimi jak: „Było mi wstyd”, „Jaki skandal!”, „Byłem zawstydzony / byłam zawstydzona”, „To był dla mnie szok”, „Byłem zszokowany / byłam zszokowana”, „Nie wiedziałem / nie wiedziałam, jak się zachować”, „To był najsmutniejszy dzień w moim życiu”, „Po raz pierwszy coś takiego przeżyłem/przeżyłam”, „Czułem się gorszy / czułam się gorsza” itp. Poniżej prezentuję wybór przykładów⁹ z uwzględnieniem psychofizycznego tła danego zdarzenia.

Znalezienie się w obcym kraju w roli uchodźcy wiąże się ze znacznym obniżeniem poczucia własnej godności.

Przykład: Student z Libii, opisując przylot do Polski (na lotnisku rozbito namioty, w których przez jakiś czas koczowali wygnańcy) po wybuchu wojny w 2006 r. w Libanie, napisał: „Na początku czułem się jakiś taki niechciany”. Za najbardziej uciążliwą uznał niemożność znalezienia pracy przez ojca – lekarza specjalistę ze statusem uchodźcy.

Niekulturalne, pozbawione empatii zachowania urzędników paszportowych, sprzedawców, kontrolerów biletów czy pracowników służby zdrowia powodują dyskomfort psychiczny cudzoziemców, wywołując w nich odczucia gniewu, upokorzenia lub ostre reakcje związane z nierównym traktowaniem.

⁹ Część z nich przedstawiłam wcześniej w: Zarzycka 2010.

Przykłady: Białorusinka o sposobie przepytывania jej przez pracowników urzędu meldunkowego „Te pytania były okropne. Czulał się prześluchiwana jak przestępcą”.

Respondentka z Kazachstanu: „Nigdzie nie spotkałam takiego chamstwa ze strony ludzi, którzy mają władzę”.

Kubanka o pracy recepcjonistów w szpitalu: „Mówią jak automaty. I nikogo nie obchodzi i nie interesuje, że jestem cudzoziemką i mam problemy z językiem”.

Białorusinka: „W szpitalach nie chcą przyjmować, jeżeli jest krytyczna sytuacja, tylko za miesiąc są terminy. Lekarze *niepilnie wykonują swoje obowiązki”.

Ukrainka: „Często odmawiano mi jako słuchaczce SJPdC pomocy zdrowotnej, odsyłano z jednego szpitala do drugiego”.

Kubanka o niekulturalnym i świadczącym o braku kompetencji sposobie obsługi zagranicznego podróżnego na dworcu kolejowym w Warszawie: „Scena była skandaliczna! Cyrk! Kobieta zachowywała się tak, jakby cały świat musiał mówić po polsku”.

Koreańczyk przyłapany przez kontrolera w tramwaju bez ważnego biletu opisuje to jako „wielki skandal i wstyd”.

Stereotypizacja i uprzedzenia ujawniające się w zachowaniach Polaków powodują znaczny dyskomfort psychiczny rozmówców, destabilizują poczucie ich tożsamości, utrudniają aklimatyzację w Polsce.

Przykłady: Kazachstanka: „Niektórzy Polacy nie lubią, gdy mówię po rosyjsku lub po polsku z rosyjskim akcentem”.

Ukrainka: „Gdy kontroler usłyszał, że jestem z Ukrainy powiedział: Tym bardziej muszę pani wypisać mandat”.

Ukrainka: „Usłyszałam od jednego chłopaka, jak mówił złośliwie o ukraińskich dziewczynach, że co druga dziewczyna na Ukrainie jest Tania. Tania to jest imię. Jednak on miał na myśli, że dziewczyny na Ukrainie są bardzo łatwe. To nieprawda, dlatego bardzo mnie to oburzyło”.

Student z Ukrainy: „Było wiele takich sytuacji, kiedy to Polacy, kierując się stereotypami o Ukraińcach, odnosili się do mnie jak do gorszego”.

Studenci z Republiki Chińskiej: „Dlaczego urzędnicy pracujący w Uniwersytecie Łódzkim ciągle traktują Tajwan jako Chiny? Przecież jest to niezależne państwo!?”; Palestyńczycy: „Dlaczego Polacy nie wiedzą, że jest taki kraj jak Palestyna?”. Również Kazachowie i Mongołowie denerwują się, gdy uważa się ich za Chińczyków.

Molestowanie seksualne i nagabywanie wywołuje u cudzoziemców niepewność, brak poczucia bezpieczeństwa, strach.

Przykłady: O seksualnym nagabywaniu słownym („Prześpijmy się!”, „Chodź ze mną do łóżka!”) i fizycznym (poklepywaniu, dotykaniu) przez młodych Polaków napisała studentka z Tajpej. Podobne zachowania ze strony nastoletnich chłopaków opisała Kazachstanka.

Greczynka: „Nie podobało mi się, jak pijani ludzie przyczepiali się do mnie lub do przyjaciółek i byli dość agresywni”.

Studenci z Turcji skarżyli się na nagabywanie młodych mężczyzn, często pijanych, o pieniądze, co wywoływało w nich strach.

Studentka z Mongolii opisała w ankiecie sytuację, w której ona i koleżanki zakwaterowane w hotelu robotniczym poza uczelnią (z powodu braku miejsc w remontowanym akademiku) były molestowane przez mieszkających tam mężczyzn pracujących na budowie: „Miałyśmy problem z wejściem do wspólnej kuchni, łazienki, bo widząc nas, zaczepiali, komentowali, pukali do drzwi, kiedy brałyśmy prysznic. W pewnym momencie nie wytrzymałyśmy, pokłóciliśmy się z nimi i wyprowadziliśmy się z hostelu”.

Mowa nienawiści wyrażana w przestrzeni publicznej przez nieznanymi osobami, środkami werbalnymi i niewerbalnie, wywołuje szok i przyczynia się w największym stopniu do poczucia osamotnienia i osaczenia cudzoziemców, szczególnie tych różniących się wizualnie od Polaków.

Przykłady: Turek: „Pewien pijak zapytał mnie, skąd jestem. Kiedy powiedziałem, że z Turcji, on powiedział, że chce zabić wszystkich ludzi z Turcji”.

Albańczyk: „Tu w Polsce ludzie patrzą na mnie tak, jakbym nie był człowiekiem tylko dlatego, że rozmawiam w swoim języku z kolegami. Czasami słyszę od nich: »Nie dotykaj mnie!«, »Nie zbliżaj się do mnie!«. W Studium jest wszystko w porządku, ale poza szkołą ludzie nie są tacy przyjemni!”.

Respondentka z Kamerunu opisała szokujący dla niej akt agresji słownej i fizycznej (polegający na popchnięciu jej kolegi i napluciu mu w twarz przez „Polaka z tramwaju”).

Turczynka: „W autobusie jakaś kobieta kazała mi wstać, popchnęła mnie”.

Turczynka: „Najtrudniejszą sytuację miałam w autobusie. Jakaś kobieta chciała ode mnie pieniądze. [Kiedy jej nie dałam], podeszła do mnie, krzyczała i mówiła złe słowa. Potem podeszła do mnie i napluła mi w twarz. To było dla mnie straszne, byłam zszokowana. Inni ludzie, widząc to, nie reagowali”.

Turczynka: „Jeden starszy mężczyzna w autobusie miał laskę i mnie uderzył. Coś mówił, ale nie rozumiałam. Był agresywny”.

Angolanka: „W lutym, kiedy spacerowałam z inną koleżanką Angolanką po Piotrkowskiej, 2 dziewczyny i 2 chłopaków mówili do nas bardzo źle: ‘małpa’, ‘czarnuch’. To jest dyskryminacja”.

Kongijczyk: „W Polsce zawsze mamy trudne sytuacje. Nie rozumiem, czy to rasizm, czy arogancja (bo nigdy nie widzieli osoby, która ma ciemną skórę)? Ostatnia taka sytuacja była, kiedy byłem w Gdańsku i jedno dziecko mówiło do mnie ‘czarna małpa’. Podobne sytuacje mam na ulicy, w klubie, na dworcu. (...) Chcę wiedzieć, dlaczego oni *nie widzą Afrykańczyków jak ludzi, ale jak zwierzęta”.

„Zagrożenie twarzy” może być spowodowane dezorientacją o charakterze fizycznym (nieumiejętnością poruszania się w nieznanym przestrzeni miejskiej lub pozamiejskiej), nieznajomością języka polskiego oraz brakiem rozeznania w zakresie rozpoznawania wzorów kulturowych obwiązujących w danym środowisku.

P r z y k ł a d y: Studentka z Estonii: „Nie wiesz, gdzie się co znajduje, nie wiesz, czym masz jechać, jak dojechać, gdzie masz jechać, nie wiesz gdzie masz chodzić, a gdzie niebezpiecznie”.

Turczynka: „Język jest tak niepodobny do tureckiego i tak dla mnie trudny, że nie wiem, co mam dalej robić”.

Koreańczyk: „Przedemną jest ściana języka obcego”.

Angolanka: „Najtrudniejszą sytuacją jest język”.

Gabriela (Rumunka, osoba wierząca, wyznawczyni prawosławia) opowiedziała kolegom i lektorce o tym, jak bardzo zestresował ją udział w mszy w obrządku katolickim:

„(...) * Miałam taki szok, bo tam nie był chleb, wino, bo on czeka, aż wszyscy dają pieniądze. (...) Tak mi było źle, zażenowana byłam, nie miałam pieniędzy. (...) On czeka na mnie. Ale potem zmieniłam miejsce i mu dałam. I dalej, i dalej msza szła. (...) Kiedy ksiądz coś mówił, oni też coś mówili, ja nie mogłam zrozumieć. (...) Co ja teraz zrobię? Nic nie mówię. W tym momencie musiałam mówić (...)”¹⁰.

Podkreślono fragmenty ilustrujące odczucia narratorki związane z obawą o utratę wizerunku.

Podsumowanie

Przeanalizowane w niniejszej pracy przykłady interkulturowych zdarzeń komunikacyjnych ujawniły różnorodne mechanizmy, w których uczestnicy danego aktu komunikacji odczuwali negatywne emocje wpływające na obniżenie poczucia własnej wartości.

Część opisanych zdarzeń, a więc tych, których kontekstem było miejsce znane rozmówcom – klasa, akademik – nie różni się, jak sądzę, od tych, które mogą zaistnieć w środowisku jednokulturowym. Odczuwanie przez uczącego się niepokoju podczas wystąpienia przed grupą rówieśniczą czy na innym forum publicznym, poczucie wzburzenia, gdy się zostanie pominiętym lub niesprawiedliwie potraktowanym przez nauczyciela, można uznać za zjawiska typowe, uniwersalne. Zbytni samokrytycyzm może, oczywiście, wynikać z wychowania (w krajach azjatyckich znacznie bardziej restrykcyjnego i ukierunkowanego na bycie perfekcyjnym niż w krajach Europy Zachodniej).

W wielokulturowym środowisku szkolnym do aktów komunikacyjnych najbardziej zagrażających twarzy należy zaliczyć te, które wypływają z niskiej wrażliwości interkulturowej rówieśników i nauczyciela, z ich braku wiedzy ogólnej o normach zachowań obowiązujących w danym środowisku językowym i kulturowym, a często – z niskich (bądź nieprzystających do danej sy-

¹⁰ Jest to fragment dłuższego transkryptu nagranej rozmowy odbywającej się w grupie studenckiej.

tucji) kompetencji dyskursywnych (werbalnych i niewerbalnych). Tego rodzaju niedostatki powodują, że uczestnicy zdarzeń komunikacyjnych wywołują sytuacje powodujące zagrożenie „ja” innych rozmówców. Do trudnych sytuacji należą te, w których podczas lekcji języka obcego, dochodzi w grupie rówieśniczej do konfrontacji różnych postaw politycznych czy etycznych oraz do zagrożenia czyjejs wolności osobistej. Jednak i tego rodzaju konflikty mogą być zażegnane (choć niekiedy z trudem), gdy zostanie zastosowana odpowiednia strategia mediacyjna.

Bardzo ważną rolę w utrzymaniu w klasie swobodnej, pozbawionej napięcia, atmosfery w wielonarodowościowej grupie studenckiej spełnia nauczyciel: musi być osobą o wysokiej kulturze osobistej, empatyczną, sprawiedliwą, o rozwiniętych kompetencjach w zakresie mediacji kulturowej (a tego rodzaju kompetencje nie wypływają jedynie z doświadczeń, ale także z ciągłego samokształcenia), a przede wszystkim powinien chcieć i umieć uczyć się na własnych błędach, bo tych nie uda mu się uniknąć. Jednym słowem, musi być wzorem osobowym dla swoich podopiecznych; to od niego będą się uczyć właściwych w danym środowisku kulturowym zachowań (począwszy od zwrotów grzecznościowych i odpowiedniego stosowania form adresatywnych „pan” czy „pani”). Podczas lekcji języka obcego, szczególnie gdy jest ona prowadzona w środowisku, które uczący się dopiero rozpoznaje, to właśnie lektor (w dużo większym stopniu niż Wikipedia czy inne źródła internetowe) jest dla uczącego się „otwartą książką”, przewodnikiem po kulturze języka docelowego.

Aktami komunikacyjnymi powodującymi największy dyskomfort cudzoziemców są niewątpliwie takie, których efektem jest odczucie pogardy, zniewolenia, bezsilności, wstydu i upokorzenia¹¹. Tego rodzaju zdarzenia – miały miejsce w przestrzeni pozadydaktycznej, publicznej. Te najdotkliwiej odczuwane przez osoby je relacjonujące były konsekwencją mowy nienawiści, która przyjęła formę werbalną bądź niewerbalną, co wyrażało się niejednokrotnie naruszeniem nietykalności cielesnej. Takich zdarzeń jest w naszym kraju wiele. Wywołują one strach przed poruszeniem się w przestrzeni publicznej u cudzoziemców wyglądających inaczej niż Polacy, a czasem jedynie używających języka innego niż polski.

¹¹ W artykule *Utrata twarzy, czyli o upokorzeniu w aspekcie społecznym i jednostkowym* M. Pachowicz (2014, 10) uznała, z czym się zgadzam, że „upokorzenie jest jednym z bardziej bolesnych i zaburzających naszą wewnętrzną równowagę. To negatywne uczucie wiąże się z naruszeniem godności człowieka, z poczuciem »utruty twarzy«”.

Studenci zagraniczni przyjeżdżający do Polski są „pod ochroną” – dbają o nich opiekunowie grup studenckich, pracownicy administracyjni szkół wyższych, ale zmiana stosunku „zwykłych Polaków” („prawdziwych Polaków”?) do Innych wymaga podjęcia wielowymiarowych działań skierowanych w stronę walki z mową nienawiści. Najważniejsze wydaje się wychowanie przyszłego pokolenia w duchu otwartości dla odmienności.

Literatura

- Brown P., Levinson S.C., 1987, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge.
- Hymes D., 1994, *Foundation in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Philadelphia.
- Geyer N., 2008, *Discourse and Politeness: Ambivalent Face in Japanese*, Londyn.
- Goffman E., 2006, *Rytuał interakcyjny*, Warszawa (ang. 1967, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Garden City NY, Doubleday).
- Hofstede G., Hofstede G.J., 2007, *Kultury i organizacje*, Warszawa.
- Mamzer H., 2002, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań.
- Marcjanik M., red., 2005, *Grzeczność nasza i obca*, Warszawa.
- Marcjanik M., red., 2007, *Grzeczność na krańcach świata*, Warszawa.
- Marcjanik M., 2008, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Saville-Troike M., 1994, *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Oxford.
- Trompenaars F., Hampden-Turner C., 2002, *Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, Kraków.
- Tsai N., 2015, *Taiwanese English learners' perceptions of errors in speaking*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 11 (monografia).
- Zarzycka G., 2010, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17.
- Zarzycka G., 2018, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, w: Potasińska P., Stasieczek-Górna M., red., *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej*, Warszawa.
- Żurek A., 2008, *Teorie grzeczności językowej*, „Kształcenie Językowe”, nr 7(17).
- Pachowicz M., 2014, *Utrata twarzy, czyli o upokorzeniu w aspekcie społecznym i jednostkowym*, „Parezia”, nr 2/2014.


Netografia

- Sztabnicka-Gradowska E., 2017, *Model polskiej grzeczności językowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Perspektywa interkulturowa* (rozprawa doktorska), <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/22939/> [dostęp: 10.05.2019].

Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., 2004, *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, Rada Europy, http://archive.ecml.at/documents/pub122E2004_Zarate.pdf [dostęp: 10.05.2019].



EWA LIPIŃSKA

 <https://orcid.org/0000-0002-9260-4885>Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Język polonijny czy języki polonijne?

Polish diaspora language or Polish diaspora languages?

Abstract: The paper addresses aspects of the language of the Polish diaspora and of the standard language, as forms of language spoken by Poles living abroad. The standard language is/should be common for all Poles – used everywhere and by everyone in the same way. The Polish diaspora language, on the other hand, appears only in specific territories and is used for communication in specific groups of Poles. It differs depending on the country where they settled and on the language it comes into contact with, as well as on the diversity of the emigrants, and also depending on the Polish they brought from their home country (either them themselves or their parents). Although the terms “Polonia” [Polish diaspora] and “język polonijny” [Polish diaspora language] are commonly used, one should be aware that the latter are actually numerous.

Key words: Polish diaspora, Polish diaspora language, interferences, code switching

Termin „język polonijny” używany często zarówno w naukowych wywodach, jak i w znaczeniu potocznym sugeruje, że jest jeden, tak jak termin „Polonia” – że istnieje tylko jedna. W niniejszym artykule chcemy zwrócić uwagę na wielowymiarowość tychże określeń. Nie ma jednej Polonii i nie ma jednego języka polonijnego, łączą je jednak wspólne cechy – wyznaczniki, które uprawniają do takich uogólnień.

Zdaniem Hieronima Kubiaka (1990) *Polonię* tworzą ludzie, którzy mają polskie pochodzenie i przejawiają zainteresowanie polską kulturą, choć często różni ich kraj urodzenia i stopień znajomości polszczyzny. Związki z kulturą narodową osiedleńcy zachowują też w drugiej generacji i/lub w dalszych pokoleniach, na różnym poziomie identyfikowania się z polskimi sprawami.

Na stronie internetowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych¹ czytamy:

Łacińskim słowem *Polonia* – znaczącym po prostu Polska – najczęściej określa się całą polską diasporę. W węższym rozumieniu „Polonia” to słowo określające tych, którzy urodzili się już poza Polską, jednak poczuwają się do polskiego pochodzenia i związków z polskością. Terminu *Polonia* z reguły używamy wobec polskich społeczności w takich krajach jak USA, Kanada, Francja, Brazylia, gdzie dominują ci, których dziadkowie lub pradiadkowie wyjechali z Polski całe dziesięciolecia temu.

Następuje też wyjaśnienie:

„Polska diaspora” jest pojęciem najszerszym, obejmuje bowiem wszystkich Polaków, osoby polskiego pochodzenia i wywodzące swoje korzenie z Polski, żyjących poza granicami Polski. Z tego terminu częściej korzystają opracowania naukowe aniżeli sami członkowie diaspory.

Dodatkowo sprecyzowano określenie „Polacy zagranicą”, bo nie jest ono – zdaniem rządu tożsamy z „Polonią”². Widać to choćby w nazwie święta „Dzień Polonii i Polaków za Granicą” obchodzonego 2 maja.

„Polacy za granicą” – nie licząc polskich obywateli, którzy znajdują się za granicą czasowo i niedługo, jak np. turyści, osoby w trakcie podróży służbowych – to Polacy (często polscy obywatele), które wprawdzie żyją za granicą już od dawna, ale decyzja o pobyciu za granicą zapadła bez ich udziału lub zdecydowali się pozostać za granicą czasowo, wierząc, że po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, powrócą do niej. Do tej grupy należą Polacy żyjący na terenach, które przed II wojną światową należały do Polski. Oni nigdy nie zdecydowali się na opuszczenie Polski – to Polska „wysunęła im się spod nóg” w związku z przesunięciem granic.

Nazewnictwo nie jest więc precyzyjne i pozostawia otwarte drzwi dla różnych interpretacji. Uściślijmy zatem, czy „Polonia” i „diaspora polska” to takie same pojęcia i czy można stosować je wymiennie.

¹ https://www.ms.gov.pl/polityka_zagraniczna/polonia/definicje_pojecia/, 2012 r. [dostęp: 11.02.2019].

² Wzmiankuje o tym S. Dubisz (1997a), który stosuje pisownię: „Polacy z zagranicy”, do czego się przychylam. Nazwa „Polacy z za granicy” sugeruje ograniczoną liczbę emigrantów, którzy osiedlili się u naszych sąsiadów.

Faktem jest, że termin „Polonia” powstał w związku z imigracją polską w Stanach Zjednoczonych w końcu XIX wieku, ale z czasem zakres jego znaczenia zawężał się lub poszerzał. Dziś odnosi się już nie tylko do tradycyjnych skupisk zaoceanicznych (USA, Kanada, Brazylia) i historycznych (jak popowstaniowa emigracja we Francji). Coraz częściej używa się określenia „Polacy z zagranicy” w stosunku do wszystkich rodaków mieszkających poza Polską. W nazwie święta 2 maja jest więc pewna niezręczność, choć rzeczywiście niełatwo jest nazwać osoby, które nie wyjechały z ojczyzny, a ojczyzna została im zabrana. Jest także wiele innych, trudnych do nazwania skupisk, które nie podlegają prostej kwalifikacji. Słuszne wobec tego wydaje się stanowisko MSZ w sprawie nazwy „diaspora polska”, która powinna zająć najwyższe miejsce w hierarchii terminologicznej, gdyż odgrywa w niej pierwszoplanową rolę i ma najszerszy zasięg, tym bardziej, że jej tłumaczenie na języki obce jest adekwatne – w przeciwieństwie do określenia ‘Polonia’. Ponadto pojęcie ‘diaspora’³, „które jest bardziej pojemne niż pojęcie emigracji lub Polonii, pozwala traktować łącznie emigrantów zarobkowych, uchodźców popowstaniowych, deportowanych, wysiedlonych i mniejszości narodowe” (Walaszek 2001).

Dochodzimy zatem do przekonania, że „diaspora” jest pojęciem nadrzędnym (inkluzywnym), lecz nie w stosunku do jednej Polonii, lecz wielu Polonii, gdyż „nie da się wskazać, a co za tym idzie opisać, więzi społecznych, które łączyłyby całość genetycznie polskich grup społecznych i tym samym umożliwiałyby traktowanie ich jako jednej zbiorowości” (Pałuch 1976, 22). Wynika stąd, że należy postrzegać każdą oddzielnie, a więc odnosić się do, przykładowo, Polonii amerykańskiej, Polonii australijskiej, Polonii włoskiej, Polonii niemieckiej, Polonii szwedzkiej itd.

O zróżnicowaniu poszczególnych Polonii decyduje wiele czynników. Zdaniem Józefa Porayskiego-Pomsty (1989, 4) są nimi:

- 1) kraj osiedlenia,
- 2) przyczyny znalezienia się poza granicami Polski,
- 3) czas przebywania poza Polską,
- 4) zwartość polskiej grupy etnicznej,
- 5) zróżnicowanie pokoleniowe Polonii,
- 6) stopień znajomości języka polskiego (odmiany ogólniej lub regionalnej),

³ Warto wiedzieć, że terminem „diaspora” (pochodzącym z greckiego słowa „rozproszenie”) pierwotnie określano skupiska Żydów mieszkających poza Ziemią Świętą (poza Palestyną). Może dlatego był i jest rzadziej używany w stosunku do innych zbiorowości, ponieważ wydaje się być „zarezerwowany” właśnie dla Żydów.

- 7) warunki i możliwości używania języka polskiego w kraju osiedlenia,
- 8) status Polaków i języka polskiego w kraju osiedlenia,
- 9) aspiracje kulturalne Polaków mieszkających za granicą.

Determinanty te⁴ można ułożyć inaczej – część grupując, część eliminując, dodając nowe i/lub nazywając istniejące nieco inaczej. Dzięki temu uzyskuje się pełniejszy obraz przyczyn niejednorodności Polonii. Proponujemy więc cztery zasadnicze czynniki, które są pokrótce omówione poniżej (bez numeracji, aby nie sugerować ich kolejności czy ważności):

- kraj osiedlenia,
- przyczyny znalezienia się poza granicami Polski (rodzaje emigracji),
- czas przebywania poza Polską i różnicowanie pokoleniowe Polonii,
- stopień znajomości języka polskiego (odmiany ogólnej lub regionalnej).

Przyczyny znalezienia się na obcym gruncie są bardzo zróżnicowane, choć zwyczajowo wyodrębnia się dwie wiodące kategorie: emigrantów *politycznych* i *ekonomicznych*⁵. W XXI wieku znacznie przeważają ci drudzy, którzy przebywają na obczyźnie dobrowolnie przez określony czas. Pierwsi – przeciwnie – zazwyczaj pozostają poza Polską na stałe. Wpływa(ło) to inaczej na zwartość ich grupy etnicznej, znajomość lokalnego języka⁶, kultywowanie polskości i zróżnicowanie pokoleń. Emigranci przymusowi nie mieli wyboru miejsca osiedlenia lub wybór ten był ograniczony, zarobkowi zaś sami decydują o tym, w którym kraju chcą osiąść. To okazuje się posunięciem kluczowym, gdyż jednocześnie wybierają dla siebie i swojego potomstwa (często też dla rodziców i innych krewnych) drugi język, godzą się ze statusem imigranta zależnym m.in. od polityki etnicznej kraju przyjmującego, która dopuszcza lub uniemożliwia kultywowanie polskości oraz jej transmisję, a także akceptują odległość dzielącą ich od kraju pochodzenia.

Dodatkowo na postać Polonii wpływa pochodzenie jej członków, bo choć wszyscy wywodzą się z Polski, należy uściślić, że to kwestia widziana zbyt szeroko, zwykle bowiem chodzi o małą ojczyznę, czyli najbliższe otoczenie człowieka, środowisko społeczne, z którym dana jednostka ma bezpośredni

⁴ Zob. też czynniki określające zbiorowość polonijną w USA wymienione przez S. Dubisza (1997b, 259).

⁵ O typologii zjawiska wychodźstwa zob. Lipińska 2006, 2007, 2013. Pomijamy tu przypadki emigracji spowodowanej takimi motywami, jak: ciekawość świata, nauka/praca, chęć ucieczki, wyjazd za „głosem serca” oraz kategorię tzw. rezydentów, gdyż nie wpływają znacząco na kształt danej Polonii.

⁶ O roli języka kraju przyjmującego dla imigranta zob. m.in. Lipińska 2016, 2019.

kontakt oraz o bezpieczne umocowanie w znanej rzeczywistości. Nierozewanie wiąże się z tożsamością regionalną, której przejawem jest trwanie przy własnym dialekcie i kulturze (szerzej zob. Lipińska 2018.). Oddziałuje to w istotny sposób na idiolekt danej jednostki – tak samo jak jej wykształcenie i zawód, co ma szczególne znaczenie w przypadku emigracji masowej (tzw. fal) i łańcuchowej. Oznacza bowiem osiedlanie się na danym terenie większych grup we wzajemnej bliskości, składających się z osób pielęgnujących identyczne lub podobne zwyczaje i władających taką samą lub zbliżoną odmianą polszczyzny.

Emigracja oraz imigracja muszą być rozpatrywane w szerszej perspektywie niż tylko wyjazd z własnego kraju i przyjazd do innego państwa, ponieważ zmiana miejsca zamieszkania powoduje liczne, nieraz głębokie, zmiany w życiu danej osoby. Jedną z nich jest kwestia komunikowania się, choć migrant rzadko zastanawia się nad tym, co się stanie z jego natywnym językiem w nowych warunkach. Sądzi na ogół, że pozostanie z nim i w nim, że nadal będzie pełnił tę samą funkcję. Tymczasem długotrwale zanurzenie w obcym żywiole, przy jednoczesnym porzuceniu swojego, modyfikuje sposób porozumiewania się, a przede wszystkim – samą polszczyznę (zarówno w postaci werbalnej, jak i niewerbalnej), która natychmiast z 'krajowej' staje się 'zagraniczną'. Z powodu oddalenia od macierzy J1 utrzymuje się w postaci przywiezionej z Polski, stopniowo ulegając swoistemu zamrożeniu. Nie dotyczą go szybko postępujące zmiany, jak to ma miejsce w wersji krajowej, a stały i intensywny kontakt z innym językiem odciska na nim niezmywalne piętno. O ile w Polsce język ojczysty był narzędziem kontaktu ze wszystkimi jego nosicielami we wszystkich sferach życia, to w kraju osiedlenia jest pomocny jedynie w komunikacji interetnicznej⁷. Staje się językiem funkcjonalnie drugim, o mniejszym znaczeniu, zasięgu i niższej randze, a prymat obejmuje kod dominujący na danym terenie.

Status polszczyzny zmienia się w zależności od pokolenia: dla dorosłych emigrantów, którzy dokonali aktu przemieszczenia się, będzie to nadal język pierwszy/ojczysty⁸, lecz w funkcji sekundarnej, a dla ich dzieci, czyli poko-

⁷ Komunikacja interetniczna odbywa się po polsku w kręgu własnej grupy narodowościowej. Komunikacja ekstratniczna wymaga posługiwania się językiem kraju osiedlenia (j.k.e.) z tubylcami oraz przedstawicielami innych grup mniejszościowych, zob. Porayski-Pomsta (1997, 205).

⁸ Pojęcia „język pierwszy” i „język ojczysty” w sytuacji emigracyjnej nie zawsze są synonimiczne. Tam język, który jest ojczystym rodziców, pozostając pierwszym opanowanym przez dziecko, nie spełnia wszystkich kryteriów odnoszących się do „języka ojczystego” używanego, poznawanego, doświadczanego w kraju (zob. Lipińska, Seretny 2018).

lenia polonijnego, staje się językiem odziedziczonym (JOD). Jest nabywany w sposób naturalny drogą słuchowo-ustną i w tej postaci używany w podstawowych obszarach komunikacyjnych, takich jak: dom, rodzina, sąsiedztwo, kościół oraz własna społeczność. Jeśli dzieci emigrantów uczęszczają do polskiej szkoły, poznają język edukacyjny, który jest bliski standardowej polszczyźnie krajowej. Ich kompetencje ulegają więc znacznemu poszerzeniu, zwłaszcza w obrębie sprawności manualno-wzrokowych (zob. Lipińska, Seretny 2018).

Diagram 1 przedstawia graficzną formę (nieco uproszczonego dla potrzeb niniejszego artykułu) podziału zagranicznego języka polskiego (więcej zob. m.in. Miodunka 1990a, 15; Lipińska 2017, 86).



Diagram 1. Podział polszczyzny zagranicznej (opracowanie własne)

Standardową odmianą polszczyzny zagranicą posługują się ludzie wykształceni, posiadający wyższy stopień świadomości językowej i (na ogół) dbający o jej poprawność. Osoby te nierzadko pracują na rzecz Polonii: w szkołach, mediach, biurach tłumaczeń, teatrach, ośrodkach polonijnych lub w placówkach dyplomatycznych. Często jeżdżą do Polski, a w domu z reguły rozmawiają po polsku. Ich polszczyzna⁹ jest prawidłowa i czysta, ale sprawia nieraz wrażenie zbyt tradycyjnej, książkowej, trochę niemodnej. Powoduje to niekiedy zaburzenia w komunikacji z mieszkającymi w Polsce rodakami – zwłaszcza z młodszymi, którzy nie rozumieją rzadziej już używanego lub zapomnianego słownictwa. Wiele do życzenia pozostawia też ich wymowa i akcent, które zdradzają, że nie są „miejscowi”. Zagraniczni Polacy z kolei nie znają lingwistycznych nowinek, z trudem też akceptują wulgaryzację języka ojczystego.

⁹ Mowa o interakcjach ustnych, w piśmie obie polszczyzny – krajowa i zagraniczna – są raczej zbieżne.

Władysław Miodunka uważa, że używanie języka poza Polską zgodnie z normami obowiązującymi dla polszczyzny w Polsce jest typowe dla inteligencji twórczej, a jej przedstawiciele są w stanie zachować za granicą polszczyzną literacką w nienaruszonym stanie (1990a, 12). Stanisław Dubisz i Elżbieta Sękowska (1990, 218) podkreślają z kolei, że „pojęcie normy językowej można odnieść tylko do części konkretyzacji odmiany pisanej i mówionej (teksty oficjalne i część artystycznych, niektóre przekazy prasowe, radiowe i telewizyjne), które w nieznacznym stopniu różnią się od standardowej polszczyzny”.

Mimo że polszczyzna standardowa jest językiem wspólnym dla wszystkich Polaków, zagranicą ma niewielki zasięg komunikacyjny. Najważniejszą przyczyną jest fakt, że wśród emigrantów zawsze znacznie przeważali ci, którzy szukali lepszych warunków ekonomicznych, a większość z nich to ludzie słabo wykształceni, porozumiewający się różnymi odmianami polszczyzny – głównie regionalnymi. Tym samym zagranicą znalazło się stosunkowo niewielu nosicieli polszczyzny kulturalnej, literackiej, normalizowanej i skodyfikowanej (zob. Miodunka 1990b, 40), dlatego zaznacza się brak poczucia normy polszczyzny standardowej wśród reprezentantów większości środowisk polonijnych oraz przekazywanego przez kolejne generacje zwyczaju językowego (zob. Dubisz, Sękowska 1990, 219).

Język polonijny¹⁰ to ustna odmiana polszczyzny o dość dużym zasięgu komunikacyjnym. Posługują się nim zazwyczaj osoby o niższym wykształceniu i statusie społecznym, mniej wrażliwe na poprawność wypowiedzi. Występuje w zagranicznych enklawach terytorialnych, dlatego określa się go mianem etnicznego kodu lokalnego. Stanisław Dubisz (1997a, 23) nazwał go „melażem elementów języka polskiego (i jego wariantów), języka kraju osiedlenia i języków innych grup etnicznych, z którymi polonijne zbiorowości wchodzą w bezpośredni kontakt”. Schematycznie przedstawia to diagram 2.

Z wymienionych elementów tylko język polski i jego warianty to stałe elementy języków różnych Polonii, choć – rzecz jasna – niejednakowe. Pozostałe to zmienne w znaczący sposób wpływające na postać danego języka polonijnego.

Intensywność i jakość styczności polszczyzny z innymi językami zależą m.in. od środowiska (chodzi np. o miejscowość czy dzielnicę, która determi-

¹⁰ W literaturze przedmiotu można spotkać określenie „dialekty polonijne” (zob. np. Dubisz 1997a, Sękowska 2010). Unikamy go ze względu na zbieżność z terminem z zakresu dialektologii, określającym mowę ludności wiejskiej.

nuje kontakty rówieśnicze oraz sąsiedzkie¹¹), od rodzaju oraz miejsca pracy czy od statusu socjalnego i ekonomicznego. Natomiast kluczową rolę w tym melanżu odgrywa język kraju osiedlenia (który, o czym nie wolno zapominać, jest nierozzerwalnie związany kulturą) interferujący w kod etniczny przybyszów. Wyjaśnijmy, że w klasycznym ujęciu interferencja oznacza wpływ języka pierwszego na docelowy w procesie jego opanowywania, jednak zanurzenie w nowym języku – zwłaszcza gdy staje się on kodem funkcjonalnie pierwszym – powoduje także kierunek odwrotny, czyli przenoszenie do języka natywnego elementów języka kraju osiedlenia. W tym właśnie kontekście zjawisko interferencji jest tu rozpatrywane.

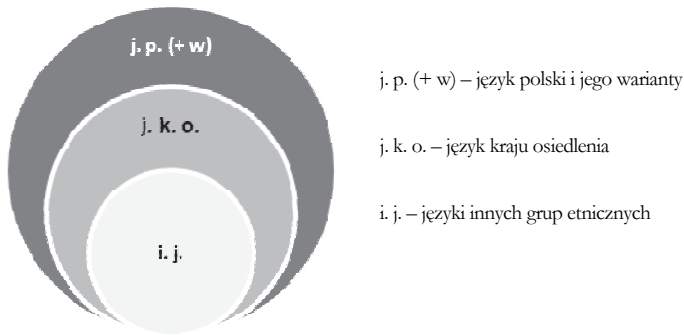


Diagram 2. Język polonijny – komponenty (opracowanie własne)

Interferencje obejmują „cytaty”, „zapożyczenia” oraz „kalki” (zob. szerzej m.in. Dubisz, Sękowska 1990, Sękowska 1994, Dubisz 1997c, Lipińska 2003; 2013). Na gruncie polonijnym trudno jest je rozróżnić, gdyż pojęcia te z natury są nieostre, a w przypadku polszczyzny zagranicznej nabierają niuansów *sui generis*¹². I tak – w odniesieniu do języka rodzimego – termin „zapożyczenie” rozumiany jest jako: „element przejęty z obcego języka. Najczęściej jest nim wyraz, rzadziej prefiks lub sufiks” (EJO 1999, 668), „forma językowa przejęta z innego języka”, gdzie w zależności od stopnia upodobnienia różni się niezintegrowane lub tylko częściowo upodobnione wyrazy obce oraz wyrazy przyswojone (zob. Szulc 1994, 237) czy – jak podaje E. Sękowska (2010, 35) – „element obcy zintegrowany z systemem języka zapożyczającego (ojczystego)”. Badaczka uściśla, że „każda pożyczka ma na początku

¹¹ Mowa o kontaktach Polaka z – przykładowo – językiem wietnamskim, niemieckim, serbskim (osobno lub razem) na gruncie australijskim.

¹² To m.in. różnice regionalne, które mogą się wywodzić tak z J1, jak i z j.k.o.

charakter cytatu [podkr. E.L.], a następnie dochodzi do adaptacji na czterech poziomach: graficznym, fonologicznym, morfologicznym i semantycznym, co prowadzi do dostosowania zapożyczenia do struktury języka zapożyczającego” (Sękowska 2010, 35; zob. też Walczak 2014). Bogdan Walczak zaś (2014) jest zdania, że w procesie przenikania obcych elementów do języka etnicznego na szczególną uwagę zasługują kalki, które sprawiają wrażenie form rodzimych, są więc z nimi mylone. Autor podkreśla, że „trzeba posiadać dobrą znajomość własnego języka, żeby dostrzec, że pod tą swoją szatą zewnętrzną kryją się obce wzory budowy, czyli obce prawa gramatyczne”. Przypomnijmy, że kalki definiuje się jako „formę językową, będącą mniej lub więcej dokładnym strukturalnym lub semantycznym odwzorowaniem odpowiedniej formy w innym języku” (Szulc 1994, 104) czy „wyraz lub wyrażenie utworzone za pomocą rodzimych elementów języka według wzoru semantycznego języka obcego. Rozróżnia się zwykle kalki leksykalne (wyrazowe i frazeologiczne), które są swego rodzaju dokładnymi tłumaczeniami obcych wzorów leksykalnych oraz kalki gramatyczne” (EJO 1999, 284).

Warto zatem częściej posługiwać się określeniem ‘cytat(y)’ oraz ‘kalki’, odnosząc się do charakterystyki języka polonijnego, a ‘zapożyczenia’ traktować z pewną ostrożnością, zwłaszcza, że „potwierdzeniem akceptacji zapożyczenia jest odnotowanie w słownikach, a o adaptacji wyrazu świadczą też derywaty od niego tworzone, a także wchodzenie w związki semantyczne: polisemiczne i homonimiczne” (Sękowska 2010, 35), co w przypadku języka polonijnego rzadko ma miejsce. Ponadto „normalne” zapożyczenie prowadzi do wzbogacenia języka ojczystego, jest świadome¹³, akceptowane i używane przez całą wspólnotę językową, stając się zjawiskiem społecznym (zob. Czochrański 1979, 524–525), czego w sytuacji emigracyjnej również brakuje.

Gwoli ścisłości dodajmy, że wyróżnia się interferencje indywidualne (zachodzące w mowie poszczególnych jednostek) oraz zbiorowe (powszechne w mowie grup lokalnych, środowisk, skupisk). Chociaż jedno i drugie powodują odchylenia od normy językowej, te pierwsze mogą pozostać tylko odchyleniami z tendencją do zanikania, drugie natomiast „mogą wejść na stałe w obręb zespołu środków językowych akceptowanych przez uzus i normę językową” (Dubisz 1997c, 330). Przyczyniają się wtedy do poszerzenia zasobu leksykalnego danego wariantu kodu polonijnego przy akceptacji jego

¹³ W sensie sankcjonowania ich przez gremia odpowiedzialne za politykę językową. To „zapożyczenia całkowicie przyswojone”, a więc wyrazy mające zarówno polską fonetykę, jak i podlegające polskiemu systemowi fleksyjnemu. Najczęściej są zapożyczeniami historycznymi, należącymi już do systemu leksykalnego polszczyzny.

użytkowników, co można uznać za efekt podobny do tego, który powodują w J1 zapożyczenia całkowicie przyswojone.

Reasumując – język polonijny, zwłaszcza w postaci słuchowo-ustnej, jest kombinacją kodu prymarnego w różnych wariantach oraz języka kraju przyjmującego z mniejszą lub większą domieszką innych języków. Za najważniejsze jego cechy Anna Wierzbicka uważa:

wypełnianie luk w słownictwie rodzimym zapożyczeniami z języka osiedlenia, mieszanie konstrukcji składniowych obu języków przy jednoczesnym braku świadomości, że nie są to konstrukcje polskie, adaptowanie obcych elementów przez bezwiedne włączanie ich do polskich paradygmatów oraz do polskich typów słotwórczych (1997, 227).

Autorka uwypukla fakt, że używanie języka polonijnego jest warunkowane określoną sytuacją pragmatyczną obejmującą wspólne doświadczenia rozmówców oraz ich wspólne uczestnictwo w innej niż polska rzeczywistości (Wierzbicka 1997, 227).

Interferencje są nierozzerwalnie związane z przełączaniem kodów (szerzej zob. Lipińska 2003). Zjawisko to jest bardzo charakterystyczne dla użytkowników języka polonijnego. Polega na szybkim „przeskakiwaniu” z języka na język, co uwidocznia się w zmianie słowa, wypowiedzenia albo całego zdania. Jest to aktywny i kreatywny proces włączania materiału z obydwu języków, którymi włada dana osoba. Niektóre wyrazy lub ich grupy podlegają regulom jednego języka, a inne – drugiego, co nie przeszkadza rozmówcom we wzajemnym rozumieniu się. Przełączanie kodów zachodzi prawie wyłącznie w czasie nieformalnych konwersacji, a bardzo rzadko w piśmie. Rozmówcy rozróżniają doskonale obydwa kody i wiedzą, kiedy następuje przeskok z jednego na drugi. Przełączenie kodów może być:

- *całościowe*, które polega na zmianie języków w dużych partiach wypowiedzeniowych. Przypomina tłumaczenie obszernych fragmentów lub faktycznie nim jest. System taki stosują np. dzieci wychowywane w dwujęzycznych rodzinach: do ojca zwracają się w jednym języku, a do matki – w drugim (lub do rodziców i dziadków). To w rzeczywistości z m i a n a j ę z y k ó w, która jest wyrazem wysokiej kompetencji bilingwalnej;
- *fragmentaryczne* (częściowe), oznaczające brak kompetencji dwujęzycznej. Jest to *de facto* mieszanie języków spowodowane wieloma czynnikami, wśród których najistotniejsze to:

- niedostateczna znajomość J1 (już) lub J2 (jeszcze). Powstaje więc konieczność włączania obcych słów: nowych (tzn. bez znanego odpowiednika w języku ojczystym) lub wcześniej nieznanymi (nazywających rzeczy lub zjawiska nowej rzeczywistości); chęć wyjaśnienia, rozwiania wątpliwości poprzez użycie właściwego (odpowiedniego) i znanego, zdaniem mówiącego, słowa lub zwrotu w języku bardziej znanym lub lepiej czy dokładniej wyrażającym daną myśl, rzecz czy zjawisko;
- przykładanie mniejszej wagi do poprawności i czystości języka;
- chęć wykluczenia kogoś z konwersacji;
- symboliczne podniesienie swojego statusu imigranta, własnego morale, pochwalenie się przed interlokutorem „znajomością” nowego języka.

Małgorzata Warchol-Schlottmann (1994, 204), opisując środowisko polskie w Niemczech, tak odnosi się do tego zjawiska:

Czasem nie można oprzeć się wrażeniu, iż mieszanie języków ma charakter opacznie pojętego snobizmu, demonstracyjny – własnej dwujęzyczności albo manifestacji już takiego zintegrowania z nowym środowiskiem, takiego zespolenia językowego, że inaczej mówić niepodobna lub nie wypada.

Podobnie ujmuje to Anna Wierzbicka w kontekście polskości we Włoszech (1997, 226): „Wplatanie włoskich elementów językowych do tekstów polskich ma świadczyć o większym obyciu z włoskimi realiami, jest znakiem wtajemniczenia, którego brak nowicjuszom dopiero co przybyłym z kraju”. Józef Porayski-Pomsta (1997, 215) podkreśla, że każdy język polonijny jest uboższy od j.k.o., stąd „psychologiczna potrzeba jego ciągłego uzupełniania”. Władysław Miodunka (1990b, 47) z kolei zwraca uwagę na to, że dla pokolenia emigranckiego J1 nadal nazywa i porządkuje stary świat, ale też nazywa i porządkuje nowy świat (już zastany w kraju osiedlenia i nazywany w J2), a to powoduje, że „J1 musi się zmienić, musi zmienić swą siatkę pojęciową, głównie przez zapożyczenie nowych słów i wyrażań oraz przez stworzenie słów nowych z elementów danych w J2”.

Według A. Wierzbickiej (1997, 226) emigranci są świadomymi użytkownikami języka polonijnego, a posługują się nim „tylko w rozmowach z innymi emigrantami, nie używając go natomiast w czasie wizyt składanych rodzinom mieszkającym w kraju ojczystym, chyba że rozmawiają między sobą”.

Dorośli są więc w stanie powstrzymać się od mieszania kodów, ich dzieci natomiast, które opanowały język polonijny w takiej wersji, nie czują, że różni się on od wersji krajowej. Posługują się nim zatem we wszelkich kontaktach z Polakami, zarówno w kraju osiedlenia, jak i w Polsce¹⁴.

Mieszanie kodów sprzężone z interferencją to cecha języka polonijnego w wersji słuchowo-ustnej. Uczestnicy takich interakcji rozumieją się nawzajem i ich komunikacja jest pełnowartościowa. Przebiega zdecydowanie szybciej, niż gdyby trzeba było oddzielać od siebie dwa języki przy próbach przekładu słów i wyrażen (z konieczności w sposób opisowy). To jeszcze jeden, niewymieniony wcześniej powód przelączania kodów: ekonomia języka.

Przedstawiam hipotetyczną rozmowę dwóch osób¹⁵ – założmy, że koleżanek ze szkoły, z których jedna osiadła w anglojęzycznym (A), a druga – we francuskojęzycznym (F) kraju. Przypuszczalnie byłyby w stanie rozmawiać z Polakami w Polsce polszczyzną ogólną, jednak między sobą posługują się językiem polonijnym – każda swoim wariantem zdeterminowanym wymienionymi wcześniej czynnikami. Powodem może być nawyk, brak wycucia popełnianych zniekształceń, nieprzykładanie wagi do poprawności, ale też pochwalenie się „znajomością” nowego języka przed rozmówczynią, która jest nie stąd, gdzie toczy się rozmowa, jest więc inną Polonuską. Czy się rozumieją? Założmy też, że siedzi z nimi trzecia koleżanka ze szkoły, mieszkająca w Polsce – czy wie, o co chodzi w tej interakcji?

F	A
– Pardon za spóźnienie – nie mogłam się zagarować! Jutro chyba wezmę autobus.	– Przedwczoraj mi stołowali auto, więc dziś Adam dał mi lifta. Ale natopuję kartę na tramwaj.
– Pyszne to gato!	– Orginalnie chciałam wziąć kejk, ale ten ajkskrim jest okej. Jak szoping?

¹⁴ Prowadzi to nieraz do przykrych sytuacji, kiedy zwracając się do rodaków w kraju, są przekonani, że mówią jak *native speakers*, a tymczasem nie zawsze są w stanie skutecznie się komunikować i często słyszą od sprzedawcy, kelnera czy fryzjerki: „jak dobrze pan/i mówią polsku – skąd pan/i jest?” (zob. Lipińska, 2019).

¹⁵ Podane wypowiedzi nie są ułożone w formie dialogu z powodu ograniczonych ram tekstu. Przykłady pochodzą z: Masiewicz (1990), Porayski-Pomsta (1997), Dubisz (1997b), z zasłyszanych historii oraz obserwacji uczestniczących (Francja, USA, Australia).

- Zrobiłam naprawę dobrą aferę – zobacz tyle rzeczy za prawie nic! Część jest az bin, ale ładne.
- Muszę jeszcze kupić kada dla koleżanek, a potem iść na pocztę, żeby odebrać list rekomendowany.
- Mój tato jest już na retrecie, ale czasem jeździ kamionetką i nadal lubi brykolować. Czyści też mokety.
- Moja mama ciągle chodzi do kine po tym akcydencie. Niedawno miała gastro.
- Nadal taki delikatny do jedzenia?
- A propos, kiedy tu można trafić na api auers? Codziennie po południu?
- Gdzie moje lunety? Chyba nie wrzuciłam ich do publi?
- Alan dalej lubi chodzić po brokantach?
- Zarejestrowałaś mi zdjęcia na kluczu?
- Napiszę słowo do trenera, że Filip nie będzie na pływaniu.
- Cial!
- Kupiłam zegarek na speszjału. Niestety, muszę go klajmować, bo nie pracuje.
- Muszę ewentualnie kupić jakieś gify dla rodziców.
- Moja mama still chodzi na domki, a tato jeździ na trokerce. Aktualnie rentują trzybedrumowy flet przy lejku.
- Mojego męża ojciec jest na pensji, ale jest sik. Musi chodzić do chiroprakty.
- Jest bardzo fasi. Prawie codziennie je pampkin sup i czopsy.
- Ja nie myślę. Chyba tylko we frajdej.
- Byłabym wyrzuciła tikety do garbecia.
- Ach, musisz zobaczyć mój nowy bafej z sekendhendu – jest fantastik!
- Zasejwowałam ci zdjęcia na pendrajwie. To jutro Wieliczka?
- Sy ja!

To przykład przerysowany, jednak taka komunikacja jest, niestety, możliwa¹⁶. Pokazano ją w zakresie odmiany kontaktowej, lecz trzeba pamiętać

¹⁶ F: (za)garować się [*se gaver*] – (za)parkować; gato [*gatean*] – ciastko; kada [*cadeaux*] – prezenty; zrobić (dobrą) aferę – tu: o udanych, oszczędnych, trafionych zakupach; az bin [ang. *has been*] – niemodny, przestarzały; rekomendowany – polecony; być na retrecie [*retraite*] – być na emeryturze; kamionetka – mała ciężarówka; brykolować [*bricoler*] – majsterkować; mokety [*moquettes*] – wykładziny, dywany; kine [*kiné*, od: *kinésithérapie*] – terapeuta, rehabilitant; akcydent [*accident*] – wypadek; gastro – grypa żołądkowa; api auers [ang. *happy hours*]; lunety [*lu-*

o odmianach regionalno-kontaktowych, które jeszcze bardziej różnicują¹⁷ języki polonijne.

Podsumowując, pragnę wyrazić przekonanie, że:

Wewnętrzne zróżnicowanie zbiorowości polonijnych wyklucza występowanie jednego monolitycznego dialektu czy socjolektu polonijnego. W gruncie rzeczy każde środowisko polonijne posługuje się kodem różniącym się od sposobów porozumiewania się innych środowisk. Różnice te są niejednokrotnie niewielkie i trudne do ustalenia bez szczegółowych badań empirycznych (Dubisz, Sękowska 1990, 220).

Literatura

- Czochralski J., 1979, *O interferencji językowej*, w: Grucza F., red., *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Dubisz S., 1997a, *Język polski poza granicami kraju – wstępne informacje i definicje*, w: tegoż, red., *Język polski poza granicami kraju*, Opole.
- Dubisz S., 1997b, *Polonia i jej język w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej* w: tegoż, red., *Język polski poza granicami kraju*, Opole.
- Dubisz S., 1997c, *Język polski poza granicami kraju – próba charakterystyki kontrastowej*, w: tegoż, red., *Język polski poza granicami kraju*, Opole.
- Dubisz S., Sękowska E., 1990, *Typy jednostek leksykalnych w socjolektach polonijnych (próba definicji i klasyfikacji)*, w: Miodunka W., red., *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, (EJO), Polański K., red., 1999, wyd. II popr. i uzup., Wrocław.

nettes] – okulary; pubel [*ponbelle*] – kosz na śmieci; brokanty [*brocante*] – pchli targ, targ staroci; zrejestrować – zapisać; klucz – pendrive; słowo [*parole*] – usprawiedliwienie, wyjaśnienie; ciał [wl. *ciao*]; A: (s)tolować [*to tom*] – holować; dać lift(a) [*to give a lift*] – podrzucić; natopować [*to top up*] – nalażować; orginalnie – pierwotnie, początkowo, kejk [*cake*] – ciastko, ajkskim [*ice-cream*] – lody; szoping [*shopping*] – zakupy; na speszajalu [*special*] – okazynie, na wyprzedazy; klajmować [*to claim*] – tu: reklamować; nie pracuje – nie funkcjonuje; ewentualnie – ostatecznie, wreszcie; gifty [*gifts*] – prezenty; still – ciągle; chodzi na domki – sprząta; trokerka (trok) [*truck*] – ciężarówka; rentować [*to rent*] wynajmować; trzybedroomowy [*bedroom*] – „trzyśpialniowy”; flet [*flat*] – mieszkanie; lejk [*lake*] – jezioro; pensja [*pension*] – emerytura; sik [*sick*] – chory; chiroprakta [*chiropractor*] – kregarz, rehabilitant; aktualnie – w rzeczywistości, prawdę mówiąc; fasi [*fussy*] – wybredny, kapryśny; pampkin sup [*pumpkin soup*] – zupa dyniowa; czop-sy [*chops*] – kotlety; ja nie myślę – nie sądzę; we frajdej [*Friday*] – w piątek; tikety [*tickets*] – bilety; garbeć [*garbage*] – śmieci; bafej [fr. *buffet*] – tu: kredens; sekenhend [*second hand*] – z drugiej ręki, używany; rili [*really*] – naprawdę; fantastik [*fantastic*] – fantastyczny; zasejwować [*to save*] – zachować, zapisać; pendrajw – pendrive; sy ja [*see you*] – do zobaczenia

¹⁷ Na przykład w Paryżu osiedla się sporo ludzi z Podlasia, do Lille przybywali górnicy ze Śląska. Każda grupa posługuje się innym językiem regionalnym.


- Kubiak H., 1990, *Zanikające pokrewieństwo. Szkice socjologiczne o Polonii*, Kraków.
- Lipińska E., (2019), *Szoki kulturowy, językowy i tożsamościowy pokolenia emigracyjnego – triadyczny układ zależności*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 31/32.
- Lipińska E., 2018, *Język ojczysty – kod wspólny czy własny?*, w: *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym. Praca zbiorowa z okazji 190-lecia filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim*, Kijów.
- Lipińska E., 2017, *Polska polityka językowa wobec zagranicznego języka ojczystego*, w: Kubiccka E., Berend M., Rittner M., red., *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń.
- Lipińska E., 2016, *Zachowanie własnych i przyswojenie obcych wartości – o kulturowych i językowych konsekwencjach emigracji z Polski do Australii*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (17).
- Lipińska E., 2013, *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków.
- Lipińska E., 2007, *Między ‘emigracją’ a ‘Polonią’ – pierwsze pokolenie polonijne*, w: *Prace Filologiczne*, t. LIII, Warszawa.
- Lipińska E., 2006, *Polskość młodzieży polonijnej*, w: Nadolski M., Rybczyński W., red., *Polonia i Polacy w Unii Europejskiej. Praca zbiorowa*, Pułtusk.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2018, *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta*, w: Gębal P.E., red., *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne. Monografia zbiorowa*, Kraków.
- Masiewicz A., 1990, *Język Polonii francuskiej*, w: Miodunka W., red., *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa.
- Miodunka W., 1990a, *Wstęp*, w: tegoż, red., *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa.
- Miodunka W., 1990b., *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych*, w: tegoż, red., *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa.
- Paluch A., 1976, *Inkluzywne i ekskluzywne rozumienie terminu „Polonia”*, „Przegląd Polonijny”, z. 2.
- Porayski-Pomsta J., 1997, *Język polski we Francji*, w: Dubisz S., red., *Język polski poza granicami kraju*, Opole.
- Porayski-Pomsta J., 1989, *Problemy nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych*, w: Rybicka-Nowacka H., Porayski-Pomsta J., red., *Wybór materiałów z konferencji: Problemy nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych*, „Polonistyka”, nr 4.
- Sękowska E., 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków.
- Sękowska E., 1994, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słotwotwórcze*, Warszawa.
- Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Walaszek A., red., 2001, *Polska diaspora*, Kraków [z okładki].
- Walczak B., 2014, *Trzy refleksje o dwujęzyczności*, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/psj/article/view/619/541> [dostęp: 2.03.2019].
- Warchol-Schlottmann M., 1994, *Próba opisu kompetencji językowej w niemieckim i polskim u Polaków w Niemczech – studium socjolingwistyczne*. Niepublikowana rozprawa doktorska, Kraków.
- Wierzbicka A., 1997, *Włoski język polonijny*, w: Dubisz S., red., *Język polski poza granicami kraju*, Opole.

Netografia

https://www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/polonia/definicje_pojecia/, 2012 r. [dostęp: 11.02.2019].



OLGA PAVLIUK

 <https://orcid.org/0000-0003-2099-3743>

Zaporoskie Obwodowe Stowarzyszenie Kultury Polskiej
im. A. Mickiewicza
Ukraina

Mozaika etniczna Ukrainy południowo-wschodniej – wzmianka historyczna i stan obecny na przykładzie Zaporoskiego Przyazowia

The ethnic mosaic of south-eastern Ukraine – historical note and the current situation using the example of the Zaporizhia Pre-Azov area

Abstract: Migration and emigration processes have always had and continue to have a significant impact on the socioeconomic and political situation of the whole world. The Zaporizhia Oblast will serve as an example of a multicultural area of Ukraine, as an attractive area for many newcomers since the 15th century. The multicultural borderlands of south-eastern Ukraine discussed in the paper are to demonstrate the influence of migration processes on the formation of individual identity, including in particular Polish identity. Nowadays, many inhabitants of the studied area are unable to clearly define their cultural identity.

Key words: ethnic identification, identity, cultural borderlands, national minorities

Procesy migracyjne zawsze miały i mają istotny wpływ na sytuację społeczno-ekonomiczną i polityczną nie tylko poszczególnych państw, ale i całego świata. Interesują mnie pogranicza wielokulturowe Ukrainy południowo-wschodniej i wpływ wielokulturowości i procesów migracyjnych na formowanie tożsamości jednostki, zwłaszcza tożsamości polskiej. Rozpatrzę ten aspekt na przykładzie obwodu zaporoskiego jako typowego dla tej części Ukrainy. W celu lepszego zrozumienia wpływu tych procesów na obecną sytuację na tych terenach, trzeba wziąć pod uwagę fakt, że procesy migracyjne były zawsze typowe dla Ukrainy południo-wschodniej, tak zwanego Zaporoskiego Przyazowia. Na południowo-wschodniej Ukrainie zamieszkiwało

ponad 130 mniejszości narodowych, w tym nieliczni Polacy, których obecność wynika z innych powodów niż obecność Polaków mieszkających na zachodniej części Ukrainy.

Zaporoskie Przyzazowie to nazwa nie tyle geograficzna, ile historyczna, mająca swoje podłoże kulturowe. To region położony nad dolnym Dnieprem, znany niegdyś jako Dzikie Pola. Od XV wieku obszar ten był atrakcyjnym miejscem dla wielu przybyszów: „dla chłopów pańszczyźnianych uciekających od panów, dla ubogiej szlachty szukającej sposobów łatwego wzbogacenia się, a także dla zwykłych przestępców umykających nad Dniepr przed wyrokami sądowymi grożącymi im na ziemi ojczystej” (Serczyk 1984, 8). Istniała także migracja zarobkowa i naturalna, ponieważ carska Rosja, a później Związek Radziecki, stanowiły jeden organizm społeczno-polityczny. Do niezagospodarowanych ziem, a potem do regionów o wysokim poziomie industrializacji z szybko rozwijającym się przemysłem należą Zagłębie Donieckie i przylegające do niego terytorium Ukrainy Nadnieprzańskiej z centrami w Jekaterinosławiu (obecnie Dniepr) i Aleksandrowsku (obecnie Zaporozże). Te ziemie przyciągały mieszkańców całego imperium, niezależnie od narodowości czy wyznania, dlatego warto zaakcentować, iż tereny te były zamieszkałe również przez: Bułgarów, Czechów, Niemców, Tatarów etc. Dla pełnego obrazu warto jeszcze nadmienić, iż wprowadzono tam politykę rozmaitych ulg dla dobrowolnych przesiedleńców, co spowodowało szybki wzrost liczby mieszkańców. Wśród społeczności badanego terenu, według spisów powszechnych, największą po Ukraińcach narodowością są Rosjanie, dlatego nierzadko też język rosyjski uznawany jest po prostu za język ojczysty.

Okres XVII–XVIII wieku, a zwłaszcza początek lat 70. XVIII stulecia oraz pierwsza połowa XIX wieku, charakteryzuje się rozwojem ośrodków przemysłu i wspierającą go polityką caratu rosyjskiego, w związku z czym atrakcyjne obszary wschodnie przyciągały obcy kapitał i robotników. Poza tym dokonywano przymusowych przesiedleń drobnej szlachty polskiej i włościan oraz przesiedlenia najemników do pracy w przedsiębiorstwach przemysłowych, zsyłano również na te tereny uczestników powstań. Jednym z głównych nurtów polityki caratu w tym okresie było kierowanie cudzoziemców na południową Ukrainę, stopy Przyzowia i na Krym. Bułgarzy, Niemcy, Czesi zachęceni byli poprzez różne ulgi do zagospodarowania nowego kraju. Formowanie się nowego składu etnicznego w tych czasach było wynikiem celowego zaludnienia Ukrainy południowo-wschodniej oraz ruchów migracyjnych.

Zagospodarowanie ziem południowej Ukrainy można podzielić na dwa etapy: od końca XVIII w. do zniesienia pańszczyzny, a potem od 1861 r. do 1917 r. Charakter masowy miał też ruch przesiedleńczy w latach 60. XIX w. z południowo-wschodnich terenów Polski i centralnej części Ukrainy. Rozwój ekonomii rynkowej i ruch migracyjny w latach 60. powiązany był z emigracją Tatarów z Krymu do Turcji, z wydarzeniami historycznymi związanymi z powstaniami w Polsce, z emigracją zarobkową, a po rozbiorach z migracją naturalną w ramach jednego organizmu społeczno-politycznego, którym była wtedy carska Rosja. Poza tym nieposiadający ziemi chłopcy wyjeżdżali na dziewicze tereny Przyazowia i Krymu w poszukiwaniu lepszego życia oraz ziemi.

W końcu XVIII w., do reformy w 1861 r., na południu Ukrainy (gubernie: jekaterynosławska, chersońska, taurydska) zamieszkiwało ok. 1 mln przesiedleńców, wychodźców z sąsiednich północno-ukraińskich, rosyjskich i białoruskich guberni, poza tym więcej niż 200 tys. przesiedleńców obcokrajowców. Okres po reformach, po zniesieniu pańszczyzny od 1861 r. do 1900 r., przyniósł dodatkowy milion przesiedleńców z południowej Ukrainy, z których połowa była chłopami z rosyjskich i białoruskich guberni. (...) Ogólnie od końca XVIII w. do 1917 r. południowa Ukraina przyjęła nie mniej niż 3 mln przesiedleńców (Bojko 2007, 40)¹.

Polacy, w odróżnieniu od Niemców, menonitów, Czechów i innych nacji zasiedlających omawiany tu region, byli rozproszeni. Wielu z nich na początku XX wieku wywieziono z Polski do pracy w zakładach przemysłowych – hutach, manufakturach, gorzelniach (na przykład w Kamieńsku, obwód dnipropropietrowski) albo przeprowadzono ich z Warszawy do Aleksandrowska (obecne Zaporozże), jak na przykład robotników Zakładów Mechanicznych Bormann, Szwede i S-ka.

Z powstaniem węzłów kolejowych w Charkowie, Koziatynie, Jekaterynosławiu wzrósł jeszcze rozwój ekonomiczny doniecko-prydniewprowskiego regionu, który na przełomie XIX w. stał się jednym z głównych centrów przemysłowych na ziemiach ukraińskich. Rozwinęło się tam hutnictwo, przemysł chemiczny, przedsiębiorstwa energetyczne, budowlane – co powodowało migrację zarobkową. Trzeba dodać, że obok Jekaterynosławia, w Pawłogradzie, stacjonowały jednostki wojskowe, których skład osobowy stale się zmieniał, zmieniała się też liczba osób wyznania rzymsko-

¹ Tłumaczenie – O.P.

-katolickiego i luteranów. Migracyjny ruch Polaków na południowo-wschodnią Ukrainę wzrósł na początku XX w., ponieważ powstawały nowe miejsca pracy. Podczas I wojny światowej masowo migrowali uciekinierzy z Polski, którzy przybywali na centralne, wschodnie i południowe tereny Imperium Rosyjskiego. A zatem formowanie się nowego składu etnicznego w tych czasach stanowiło wynik celowego zaludnienia Ukrainy południowo-wschodniej oraz ruchów migracyjnych. Tak wielki udział przedstawicieli różnych grup narodowościowych i religijnych w strukturze społeczeństwa omawianego terenu sprzyjał integracji gospodarki tego regionu z gospodarką światową.

Na początku lat 30. XX wieku zamieszkujący na terenach Ukrainy Polacy i Niemcy byli często podejrzewani o szpiegostwo i o przynależność to tzw. piątej kolumny, co powodowało ich przymusowe wysiedlanie z terenów zachodnich, przygranicznych, do Kazachstanu lub na przykład do pracy w kopalniach Donbasu (wschód Ukrainy), a także do Krzywego Rogu. Jak w całym Związku Radzieckim, rodzinna więź pokoleniowa była tu celowo naruszana i często niszczone, a asymilacja językowa sprzyjała przerwaniu łączności z własnymi korzeniami i wspólnotą narodową. Materiały archiwalne dotyczące Ukrainy południowo-wschodniej niemalże nie przetrwały do naszych czasów ze względu na rewolucję w 1917 r., II wojnę światową, a głównie z powodu grabieżczej polityki radzieckiej.

Z kolei lata 60., 70. i 80. XX wieku to migracje zarobkowe ze wszystkich republik radzieckich oraz przymusowe wyjazdy do pracy albo pobór do wojska. Słusznie zauważa więc Serczyk, że „Na południu Ukrainy tworzyła się wspólnota ludzi różnych narodowości, złączonych identycznymi warunkami pracy i bytowania” (Serczyk 1990, 265). Współcześnie region charakteryzuje się silnie rozwiniętym ciężkim przemysłem metalurgicznym, którego główne ośrodki mieszczą się w kilku miastach, m.in. w Dnieprze i Zaporozżu.

Uzyskanie suwerenności przez Ukrainę miało pozytywny wpływ na losy i sytuację mniejszości narodowych charakteryzujących się etniczną, językową oraz kulturową odmiennością od pozostałej społeczności oraz potrzebą pielęgnowania, kultywowania i rozwijania owej odmienności. Pierwsze stowarzyszenia narodowe powstały pod koniec lat 80. XX wieku pod wpływem „pierestrojki”. Mniejszości narodowe mogły wtedy swobodnie zajmować się odrodzeniem swoich tradycji, rozwijać swoją kulturę, zrzeszać się w organizacjach, uczyć się języka ojczystego. Na terenie całej Ukrainy zaczęto powoływać ośrodki mniejszości narodowych, w tym także polskie ośrodki i stowarzyszenia kulturalne (Łojko 2003, 26–28.) W latach 90. powstały pierwsze

stowarzyszenia Niemców, Polaków, Greków, Litwinów, Bułgarów, Tatarów, Żydów, Czechów, Asyryjczyków i inne.

Istotną rolę w procesie adaptacji w środowisku zamieszkania odgrywa poziom znajomości zarówno języka ojczystego, jak i języka używanego w danym regionie, a także stosunek do tradycji. Wpływ na stopień adaptacji kulturowej mają także miejsce urodzenia, więzi międzypokoleniowe i środowisko. Badania prowadzone przeze mnie wykorzystane w rozprawie doktorskiej² dowodzą, że znaczącą rolę w zachowaniu języka, kultury i tradycji odgrywa nie tylko miejsce urodzenia respondentów, ale również pochodzenie jego przodków, ponieważ „ciągłość wszystkich kultur opiera się na żywej współobecności co najmniej trzech pokoleń” (Mead 2000, 8).

Część badanych Polaków nie tylko nie utrzymuje kontaktów z rodziną, ale i nie wie dokładnie, z których rejonów Polski pochodzi. W takiej sytuacji trudno mówić o ciągłości co najmniej trzech pokoleń. Lepszą sytuację zaobserwować można w przypadku innych grup etnicznych, które zamieszkują w większych skupiskach, w przeciwieństwie do grupy polskiej. Wysoka świadomość językowa różnych grup etnicznych sprawia, że wiele narodowości w czasach poradzieckich zakładało szkoły językowe przy stowarzyszeniach w celu pielęgnowania tradycji i kontynuowania nauki języka. Pod koniec lat 90. XX wieku w Zaporozżu pierwsze szkoły niedzielne przy stowarzyszeniach zakładali: Niemcy, Litwini, Tatarzy, Bułgarzy, Grecy, Asyryjczycy, Czesi i Polacy. Jednak do dziś mniejszości narodowe nie dysponują rozbudowanym szkolnictwem (poza rosyjskimi oraz jedną szkołą żydowską); działają tylko szkoły niedzielne. Zajęcia odbywają się w sobotę albo w niedzielę w pomieszczeniach udostępnianych na zasadach współpracy z placówkami edukacyjnymi. Nauczycielami są albo przedstawiciele danego środowiska narodowego, członkowie stowarzyszenia (niekoniecznie uprawnieni nauczyciele języka), albo zawodowi wykładowcy uniwersyteccy, a czasem nauczyciele z kraju macierzystego (w przypadku Czechów, Bułgarów i Polaków). Trzeba zaznaczyć, że szkoły niedzielne nie były i nie są finansowane przez państwo ukraińskie, utrzymują się dzięki pomocy sponsorów, entuzjastów i wsparciu placówek dyplomatycznych oraz polskich fundacji.

Rozpatrując zainteresowanie nauką języka w szkole niedzielnej i na kursach językowych, możemy stwierdzić, że w skład grupy uczącej się języka

² Tabele oraz szczegółowe dane dostępne są w rozprawie doktorskiej pt. *Mieszkańcy południowo-wschodniej Ukrainy wobec polskości. Dylematy tożsamościowe na przełomie XX/XXI wieku (na przykładzie obwodu zaporoskiego)* napisanej przez O. Pavliuk pod opieką naukową prof. D. Wężowicz-Ziółkowskiej, obronionej w 2018 roku w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

wchodzą nie tylko osoby, dla których jest to język ojczysty, ale także przedstawiciele innych grup etnicznych. Sytuację taką obserwujemy na zajęciach z języka polskiego. Na owe zajęcia uczęszczają przeważnie Ukraińcy i Rosjanie. Wyniki badań ankietowych na temat procentowego składu narodowościowego w najstarszych szkołach niedzielnych Zaporozża zostały zebrane w tabeli 1.

Tabela 1. Skład narodowościowy w szkołach niedzielnych (podany w procentach %)³.

Szkoła niedzielnia	Etnosy	Z rodzin mieszanych	Inni zainteresowani kulturą	Razem
Niemców	30	50	20	100
Polaków „Lech”	5	15	80 ⁴	100
Greków	70	20	10	100
Bułgarów	60	30	10	100
Tatarów	70	20	10	100
Czechów	30	30	40	100
Asyryjczyków	90	9	1	100

W stowarzyszeniach i szkołach niedzielnych mniejszości etnicznych poświęca się wiele uwagi na zapoznawanie się ze swoimi tradycjami, historią i kulturą. Jedną z form tej działalności jest obchodzenie świąt okolicznościowych, organizacja spotkań tematycznych. Zachodzące teraz, w czasach niepodległości Ukrainy, zmiany tożsamościowe na zurbanizowanych rosyjskojęzycznych terenach Ukrainy południowo-wschodniej, związane, niestety, z dziedzictwem postradzieckim i jego ideologią, tworzą nową mentalność jednostkową. Festyny, święta, zarówno narodowe, jak i etnokulturowe, które po uzyskaniu niepodległości przez Ukrainę stały się możliwe dzięki pomocy władz państwowych, możemy nazwać jedną z form odrodzenia kulturowego. Bardzo popularny od 1999 r. jest Ogólnoukraiński Festiwal Kultur Mniejszości Narodowych *Му-українські* lub Ogólnoukraiński Festiwal Tatarów *Сабантуй*, który już od początku w 1999 r. nabrał charakteru etnokulturowego. Uczestniczy w nim prawie 50 zespołów z całej Ukrainy.

W obwodzie zaporoskim, gdzie istnieje blisko 90 pozarządowych organizacji narodowościowych, możemy znaleźć przykłady akulturacji i dyfuzji kul-

³ Źródło: badania własne.

⁴ Skład narodowościowy szacunkowo: 40% Ukraińców, 30% Rosjan, 5% – inne. Trzeba zaznaczyć, że ankietowane osoby nie zawsze jednoznacznie wskazują swoją narodowość, co jest charakterystyczne dla Ukrainy południowo-wschodniej.

turowej. Prezesem stowarzyszenia „Arabski Centrum” jest Rosjanka, a prezes stowarzyszenia Czechów „Bohemia” to Ukrainka. Poza tym na czele niemieckiego stowarzyszenia „Odrodzenie” stoi Ukrainka polskiego pochodzenia. Wśród innych organizacji mamy niemiecko-libańsko-izraelskie stowarzyszenie z prezesem Rosjaninem. Najciekawszym przejawem tolerancji na tych terenach jest fakt, że prezesem ogólnego stowarzyszenia mniejszości narodowych obwodu zaporoskiego jest Arab.

Życie na pograniczu wielu kultur uczy tolerancji i otwartości na dialog. Jednak wytworzone podczas procesu zakorzeniania się mechanizmy obronne utrudniają poznanie własnej kultury i mogą kształtować nowy sposób zachowania. Im bardziej bowiem rozproszona jest narodowość, tym większy może być stopień jej asymilacji z żywiołem rodzimym. Sytuacja językowa Polaków jest bardzo skomplikowana. W porównaniu z innymi mniejszościami narodowymi Zaporoskiego Przyazowia zaporoscy Polacy praktycznie w ogóle nie porozumiewają się w języku ojczystym w środowisku rodzinnym. Pokazuje to tabela nr 2, która prezentuje znajomość języka polskiego jako ojczystego.

Tabela 2. Samoocena znajomości języka polskiego jako ojczystego wg okręgu konsularnego: 5 – bardzo dobra, 4 – dobra, 3 – dostateczna, 2 – słaba 0 – nie znam (wyniki podano w procentach)⁵

Okręg konsularny	5	4	3	2	Nie znam
Charkowski (m. Zaporże)	1,0	3,0	15,0	30,0	52,0

Ważny jest fakt, iż w domu, w codziennej komunikacji, nikt ze środowiska respondentów Polaków z Zaporoskiego Przyazowia nie używa języka ojczystego, w odróżnieniu od rodzin Bułgarów, Tatarów, Asyryjczyków. Sytuacja ta z pewnością wynika z wyraźnego rozproszenia terytorialnego, w jakim żyją Polacy pośród ludności rosyjskojęzycznej, co także sprzyja powstawaniu związków mieszanych.

Na stopień biegłości, w jakim dana osoba posługuje się językiem ojczystym, ma także wpływ miejsce urodzenia. Polonii z południowego wschodu Ukrainy brakuje nie tylko łączności pokoleniowej, tła kulturowego, związków z Macierzą, ale także tła językowego. Absolutnie nie mamy tu do czynienia z rodzinami jednolitymi pod względem pochodzenia, w których oboje

⁵ Wykorzystywane w pracy badania i ankiety były prowadzone w języku rosyjskim, rzadziej ukraińskim, ponieważ respondenci nie posługiwali się językiem polskim. Mamy bowiem do czynienia z bardzo specyficzną mniejszością, która poprzez rozproszenie utraciła łączność z językiem.

rodzice byliby Polakami, jak ma to miejsce na zachodniej Ukrainie, albo w innych grupach narodowościowych. Chęć przystosowania się do nowych warunków charakteryzuje niemal wszystkie mniejszości narodowe, co uświadamia, jak trudne jest zachowanie tożsamości etnicznej, zwłaszcza w obliczu wszechobecnej globalizacji.

Warto zwrócić uwagę, że powoduje to specyficzną sytuację, w której możemy mieć do czynienia z tożsamością kulturową w sytuacji wielokulturowości. Na tych terenach pojęcie pogranicza istnieje nie tylko w sensie przestrzennym, ale i psychologicznym oraz mentalnym. W przypadku Ukrainy południowo-wschodniej jako współczesnego, zurbanizowanego, przemysłowego terenu, chodzi o wzajemne wpływy kulturowe oraz wpływy narodowości przybyszów z różnych regionów w wyniku migracji zarobkowej i polityki rządowej. Dodajmy do tego narzucanie, w różnych okresach historycznych, kultury państwowej, kultury dominującego centrum, czyli rusyfikację zarówno w czasach caratu rosyjskiego, jak i w czasach radzieckich – na wielokulturowym Zaporoskim Przyzowiu, w surowych warunkach państwa totalitarnego, kształtowały się nowe relacje między ludźmi skazanymi politycznie na „sowietyzację”, czyli asymilację z ideologią centrum radzieckiego.

Wśród mniejszości narodowych żyjących na południowym wschodzie Ukrainy można zaobserwować różny stopień zachowania świadomości swego pochodzenia. Zależy to od tła kulturowego w rodzinie, wiedzy o miejscu pochodzenia domowników, znajomości rodzinnych historii, a nawet miejsca urodzenia samej jednostki i jej sytuacji materialnej. Wysoki poziom świadomości swojego pochodzenia odnotować można u Bułgarów i Tatarów, mieszkających w znacznych skupiskach, niski – u narodowości żyjących w rozproszeniu, m.in. u Polaków. W przypadku Polonii zaporoskiej, która kształtowała się w warunkach pogranicza kulturowego i dużego rozproszenia terytorialnego, świadomość narodowa w znacznym stopniu warunkowana jest zróżnicowanym, niejednorodnym doświadczeniem poszczególnych jednostek. Poza tym w sytuacji formowania się tożsamości na pograniczu wielokulturowym, jeżeli jednostka ma problemy z tożsamością, odnalezieniem „swojego miejsca” w nowej rzeczywistości, z budowaniem nowej drogi życiowej dla siebie i swoich najbliższych w czasach ponowoczesnych, ma łatwiejszy dostęp do podstaw kultury, do której czasowo aspiruje. Ludzie mają coraz większe możliwości wyboru miejsca pracy, zamieszkania, nauki języków obcych, coraz więcej też wiedzą o świecie dzięki sieciom internetowym i środkom masowego przekazu. Europa stała się bliższa, a Polska stała się, po wejściu do UE, atrakcyjnym miejscem osadnictwa dla mieszkańców by-

łego Związku Radzieckiego. W warunkach niestabilnej sytuacji na wschodzie Ukrainy powodowanej wojennym konfliktem z Rosją oraz pogorszenia ekonomicznego w kraju, wzrastają procesy migracyjne. Wielu uchodźców z obwodów donieckiego i lugańskiego przyjechało do obwodu zaporoskiego i dniepropietrowskiego lub przeniosło się w inne części Ukrainy albo na Zachód. Obecnie część obywateli Ukrainy, w tym i Zaporoskiego Przyazowia, czasowo zmienia miejsce zamieszkania w ramach kraju lub wyjeżdża za granicę (emigracja wewnętrzna i zewnętrzna), poszukując poprawy warunków swojego życia. Spora liczba osób opuszcza kraj na stałe, najczęściej w poszukiwaniu pracy w ogóle lub pracy lepiej opłacanej. Jest to jednak migracja świadoma, a jeżeli i wymuszona, to trwającym konfliktem wojennym na wschodzie Ukrainy lub okolicznościami ekonomicznymi, jednakże wspólnie umożliwiającą powrót do ojczyzny.

Literatura

- Бойко Я. (Wojko), 2007, *Заселение Южной Украины. Формирование этнического состава населения края: русские и украинцы (конец XVIII – начало XXI в.)*, *Этностатистический очерк*, Черкассы.
- Krasowska H., 2012, *Mniejszość polska na południowo-wschodniej Ukrainie*, Warszawa.
- Лойко Л., (Łojko), 2003, *Національні культурно-культурні товариства України: актуальні проблеми розвитку та ролі у суспільстві*, w: Спико С., red., *Державна етніонаціональна політика: правовий та культурологічний аспект в умовах Півдня України*, Сімферополь.
- Mead M., 2000, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzykulturowego*, przeł. Hołowka J., Warszawa.
- Pavliuk O., 2015, *Adaptacja kulturowa wybranych grup etnicznych, w tym Polaków, na początku XXI wieku (na przykładzie obwodu zaporoskiego)*, w: Hajduk-Gawron W., red., *Adaptacje. Transfery kulturowe*, t. 2., Katowice.
- Serczyk W., 1884, *Na dalekiej Ukrainie. Dzieje Kozaczyzny do 1648 roku*, Kraków.
- Serczyk W., 1990, *Historia Ukrainy*, Wrocław–Warszawa–Kraków.



MICHAŁ HANCZAKOWSKI

 <https://orcid.org/0000-0001-5603-0661>Uniwersytet Palackiego
Ołomuniec

Czescy emigranci i ich wpływ na polską kulturę przełomu XVI i XVII wieku na przykładzie rodziny Rybińskich i Jana Łasickiego

Czech emigrants and their influence on Polish culture of the late 16th early 17th century using the examples of the Rybiński family and of Jan Łasicki

Abstract: The paper presents selected aspects of the cultural influence of Czech emigration on the intellectual life of the Republic of Poland in the second half of the 16th century and in the early 17th century. The first part discusses the history of the Rybiński family and their literary achievements. The second part is dedicated to Jan Łasicki and to his version of the history of the Czech Brethren. Thus, the author of the paper attempts to show – using the examples of phenomena connected with the first and second wave of Czech emigration – how the presence of Czech emigrants influenced the Polish genological system of those times.

Key words: Jan Łasicki, Jan Rybiński, egodocuments, Polish-Czech relations

Czescy emigranci przybyli na tereny Rzeczypospolitej jako osoby wygnane z własnej ojczyzny z przyczyn religijnych. Pierwsza fala migracyjna miała miejsce w roku 1548, po wydaniu przez cesarza Fryderyka I dekretów, na mocy których przedstawiciele relatywnie nowego wyznania, jakim była Jednota Braci Czeskich, musieli bądź zmienić wyznanie, bądź też opuścić dotychczasowe miejsca pobytu. Mandaty te były konsekwencją zwycięstwa Habsburgów w I wojnie szmalkaldzkiej, w której liczni przedstawiciele szlachty tzw. nowoutrakwistycznej (czyli przyznającej się do konfesji zapoczątkowanej w latach 60. XV wieku przez Piotra Chelčického) wystąpili przeciw Ferdynandowi. Pamiętać przy tym trzeba, że królewskie dekrety wyznaniowe miały relatywnie ograniczony zasięg – nie obejmowały szlachty

utrakwistycznej (czyli tej, która swe protestanckie wyznanie wywodziła jeszcze od czasów husyckich i ustanowionych w pierwszej połowie wieku XV kompaktatów bazylejskich), zaś pod względem terytorialnym ograniczały się wyłącznie do majątków królewskich leżących w Czechach, co oznaczało, że nie dotyczyły one Moraw. Te wszystkie okoliczności sprawiły, że pierwsza fala emigracyjna była stosunkowo nieliczna – jak szacuje się dziś – liczyła około tysiąca osób. Ich celem były pierwotnie Prusy, w których reformacja zdobyła silne poparcie, w związku z czym Czesi mieli nadzieję, że bracia w reformacji życzliwie przyjmą prześladowaną mniejszość religijną. Po drodze leżała jednak Wielkopolska i konieczne było uzyskanie zgody na swobodne przejście przez tereny Rzeczypospolitej. W Wielkopolsce przedstawiciele braci czeskich zdobyli sympatię zarówno miejscowych władz, jak i większości ludzi. Jak zauważa Dworzaczkowa, Czesi dali się poznać jako uczciwi i zdolni rzemieślnicy (Dworzaczkowa 1997, 21), co pozostawiło zresztą ślad w polskiej literaturze – o braciach czeskich pisał Andrzej Frycz Modrzewski w dziele *O poprawie Rzeczypospolitej*, zauważając, że „zakazane są u nich wszelkie biesiady i pijatyki (...) i inne tego rodzaju postęпки, z których pochodzi niezamierzone zło, mają bowiem Pismo przetłumaczone na swój język i wielu z nich umie czytać, a inni słuchają. Dlatego właśnie też są wśród nich znamienici rzemieślnicy różnego rodzaju” (cyt. za: Rott 2002, 10).

Jeszcze w tym samym roku bracia czescy musieli jednak opuścić Wielkopolskę pod naciskiem biskupa poznańskiego i administracji królewskiej (Dworzaczkowa 1997, 21). Część z nich szybko powróciła do Wielkopolski, na co wpływ miały zarówno gorsze niż się spodziewali warunki religijnej koegzystencji z luteranami na terenie Prus Królewskich, jak również postęp reformacji w Rzeczypospolitej i otwarta życzliwość niektórych polskich rodów szlacheckich – głównie Górków i Ostrorogów, w których majątkach mogli przebywać nawet wbrew naciskom biskupim i królewskim.

Druga fala czeskiej emigracji pojawiła się w Rzeczypospolitej pod wpływem wydarzeń związanych z początkową fazą wojny trzydziestoletniej. Porażka czeskich stanów w bitwie na Białej Górze i następujące po niej prześladowania ze strony katolików, których symbolem stała się egzekucja czeskiej szlachty protestanckiej na rynku praskiego Starego Miasta, doprowadziły do wydania przez władze habsburskie kilku aktów prawnych, które wymusiły drugą falę czeskiej emigracji. W roku 1624 z terenów cesarskich wygnano wszystkich niekatolickich duchownych. Trzy lata później ukazał się edykt, który nakazywał całej szlachcie przejście na katolicyzm lub przymusową emigrację. Szacuje się, że w wyniku wprowadzenia tych przepisów decyzje

o pozostaniu na terenach Rzeczypospolitej podjęło kilka tysięcy osób z terenu Czech (Dworzaczkowa 1997, 119), co było znaczną liczbą. W efekcie tych zjawisk druga fala emigracji czeskiej jest lepiej rozpoznawalna w polskiej świadomości historycznej i bardziej się w niej zapisała. Nie bez znaczenia jest przy tym fakt, że właśnie z nią wiąże się postać Jana Amosa Komeńskiego.

Zagadnienie dwóch fal czeskiej emigracji z perspektywy historycznej opisane jest dość dobrze, choć w wielu kwestiach dociekania historyków muszą bazować na skromnych materiałach źródłowych. Za prekursora badań poświęconych czeskiej emigracji w Rzeczypospolitej wypada uznać Józefa Łukaszewicza, który zajął się tą problematyką jeszcze na początku XIX wieku. Jak sam przyznawał, jego praca miała być zaledwie pierwszym krokiem do stworzenia dokładniejszego opisu dziejów polskiej reformacji; krokiem, którego głównym celem było wydanie materiałów związanych z

wyznaniem, które światu uczoneму i krajowi Komeniuszów, Johnstonów, Rybińskich, Turnowskich i tylu innych uczonych mężów wydało; (...) wyznania, które do wykształcenia dwóch języków słowiańskich, polskiego i czeskiego, i do rozszerzenia oświaty w narodzie naszym w wieku XVI znacznie przyłożyło (Łukaszewicz 1835, nlb.).

Praca Łukaszewicza – z dzisiejszej perspektywy już sama w sobie historyczna – wyrastała z ducha dziewiętnastowiecznej fascynacji historią oraz w niemniejszym może stopniu również z fascynacji Słowiańszczyzną i czeskim odrodzeniem narodowym, o czym świadczy wzmianka o językach słowiańskich i jej wyraźnie panslawistyczny charakter wyrastający z tradycji badań filologicznych Jungmanna czy Lindego. Praca ta jednak zachowuje aktualność i dziś – przede wszystkim za sprawą edycji tekstów, które zostały bezpowrotnie utracone w czasie II wojny światowej. Edycje dokonane na użytek tej książki są w wielu przypadkach jedynymi śladami dawnych tekstów, nawet jeśli są to wersje pełne błędów i niespełniające wymogów dzisiejszych badań filologicznych.

Być może właśnie zaginięcie wielu dokumentów źródłowych stało się powodem, dla którego w badaniach śladów czeskiej emigracji na ziemiach Rzeczypospolitej przeważały ujęcia typowe dla historyków, nie zaś historyków literatury. Najważniejsze prace o takim właśnie historycznym charakterze ukazały się dzięki badaniom prowadzonym przez Jolantę Dworzaczkową, szczególnie jej syntetyzująca praca *Bracia czescy w Wielkopolsce w XVI*

i XVII wieku (1997). W swoich pracach badaczka nie ograniczała się jednak wyłącznie do opisu kwestii politycznych, etnicznych czy wyznaniowych. W osobnych studiach skupiała się również na zagadnieniach kulturowych, czego najlepszym przykładem mogą być jej badania poświęcone szkole leszeńskiej (2003) czy szkole w Koźminku (1995, 145–56).

Nad kwestiami kulturowymi wypadło pochylić się również innej historyczce, której badania związane były z kwestią relacji polsko-czeskich. Maria Sipayllo, skupiając się na problematyce wyznaniowej i na edycji synodów różnowierczych (por. *Akta synodów różnowierczych w Polsce 1963–1997*), z konieczności musiała sięgnąć również po pisma związane z Jednotą powstające na terenie Rzeczypospolitej. I chociaż jej prace skupiały się – podobnie jak w wypadku Dworzaczkowej – na opisie zjawisk, który wykorzystywał narzędzie typowe dla badań historycznych, to jednak doprowadziły do edycji wielu cennych tekstów dokumentujących życie kulturowej polskiej gałęzi Jednoty.

Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o czeskich badaniach dotyczących tzw. *exulantów*, czyli wygnañców. Również w Czechach dominował historyczny model badania tych kwestii, czego najlepszym przykładem może być zachowująca aktualność – częściowo ze względu na brak nowszych ujęć – praca Jaroslava Bidly. Jego czteroczęściowe opracowanie zatytułowane *Jednota bratrská v prvním vyhnání* ukazywało się od roku 1900, ale – podobnie jak prace Łukaszewicza – do dziś pozostaje w wielu miejscach aktualne (por. Bidlo 1900–1933).

Dominująca perspektywa historyczna w badaniach nad czeskimi migracjami zepchnęła niejako na drugi plan pytania o wpływy kulturalne, które są związane z obecnością czeskich emigrantów. Wydaje się to o tyle zrozumiałe, że – jak już wspomniano wcześniej – wiele źródeł piśmienniczych związanych z tą emigracją zaginęło czy to w czasie wojen XVII wieku, czy też później – szczególnie w wieku XX. Nie oznacza to jednak, że badań nad dorobkiem literackim czeskich emigrantów w ogóle nie było. Pierwsze bardziej usystematyzowane prace z tego zakresu wyszły spod pióra Jana Ślizińskiego (1959). Studium to ma już dziś raczej wartość historyczną – ustalenia bazujące najczęściej na samych tylko kwerendach Estreichera nie spełniają dziś żadną miarą kryterium naukowości, bo też w kwestiach czeskich Estreicher mylił się dość często, a zjawisko to zasługiwałoby na osobne omówienie. Bezdyskusyjną zasługą Ślizińskiego pozostaje jednak fakt, że zdefiniował on jako osobne pole badawcze literaturę czeskiej emigracji, która przed nim studiowana była zazwyczaj fragmentarycznie i niesamodzielnie i, co za tym idzie, znikala w natłoku innych studiów poświęconych polskiej reformacji.

Kwestia emigracji czeskiej w Polsce w wieku XVI nie stała się przedmiotem analiz Henryka Gmiterka, którego opracowanie poświęcone polsko-czeskim związkom kulturalnym do dziś pozostaje niezastąpionym źródłem wiedzy o tej epoce i związkach łączących ziemie polskie z czeskiemi. Stało się tak, ponieważ badacz uznawał, że polsko-czeskie związki polityczne – a co za tym idzie również kulturalne – stają się znaczące dopiero w drugiej połowie wieku XVI, ze szczególnym uwzględnieniem ostatnich trzydziestu lat tego stulecia (Gmiterek 1989, 22–23), czyli okresu pierwszych elekcji, w których w odniesieniu do tronu polskiego pojawiały się kandydatury Habsburgów, reprezentowanych przez przedstawicieli czeskiej dyplomacji. Takie rozłożenie akcentów prowadziło lubelskiego badacza do skupienia się na zjawiskach późniejszych i takich postaciach, jak np. Szymon Teofil Turnowski. Zagadnienia konfesyjne przy przyjętej optyce przeważały nad kwestiami literackimi, co zresztą wydaje się zrozumiałe.

W efekcie opisanych zjawisk dopiero w roku 2002 polska historia literatury doczekała się nowocześniejszego ujęcia problematyki polsko-czeskich związków literackich w interesującym nas okresie. Monografia Dariusza Rotta skupiała się na postaciach wcześniej jedynie marginalnie pojawiających się w opracowaniach naukowych. U Rotta głównymi postaciami wpływającymi na specyfikę związków polsko-czeskich stali się: Piotr Wachenius, Anna Memorata, Krystyna Poniatowska i Daniel Vetter. Jednak tylko Piotra Wacheniusa można łączyć z pierwszą falą emigracji czeskiej, choć pewności w tym względzie nie ma, bo jak zauważa Rott o kontaktach z czeską reformacją „świadczą mogą dość liczne czechizmy w jego utworach dostrzegane już wcześniej przez badaczy” (Rott 2002, 31), co jednak jest zbyt słabym dowodem na to, że Wachenius był w jakiś sposób powiązany z czeską emigracją. Postacie pozostałe to osoby żyjące już na przelomie XVI i XVII wieku, a więc dające się połączyć wyłącznie z pobiałogóorską czeską emigracją.

Ten być może aż nazbyt rozbudowany wstęp konieczny był, by podkreślić, że kwestia emigracji czeskiej na ziemi Rzeczypospolitej nie jest zjawiskiem zbyt często poruszonym, a jeśli już, to wspomina się o niej zazwyczaj w kontekście postrzegania ówczesnej Rzeczypospolitej jako państwa bez stosów, czyli swoistego autostereotypu historycznego, którego funkcjonowanie wyraźnie uświadamiał sobie Janusz Tazbir, czyli autor słynnej książki *Państwo bez stosów* (2010). Jednakże obraz tolerancyjnego kraju, w którym czescy emigranci mogli się bez żadnych zastrzeżeń zatrzymać, wydaje się nazbyt jednowymiarowy. Dość powiedzieć, że przeciwko przedstawicielom Jednoty na ziemiach polskich zdecydowanie występowali przedstawiciele hierarchii ko-

ścielnej, upatrując w przybyszach zagrożenia dla jedności religijnej. Nie sposób też nie zauważyć, że czescy różnowiercy nie mogliby pozostać na terenach Rzeczypospolitej, gdyby nie systemowe podstawy złotej wolności szlacheckiej, które pozwalały obejść antyheretyckie ustawodawstwo królewskie Zygmunta Augusta.

Pomimo tych wszystkich ograniczeń czescy emigranci odegrali w niektórych aspektach ważną rolę w polskim życiu intelektualnym. W niniejszym tekście chciałbym skupić się na dwóch przypadkach niezbyt oczywistego, ale jednoznacznie pozytywnego oddziaływania emigrantów. Przypadek pierwszy związany jest z pierwszą falą emigracyjną, przypadek drugi dotyczy emigracji pobiałogórskiej. Obydwa układają się w nieoczywisty obraz czeskich wpływów na polską kulturę literacką XVI i XVII wieku. Te dwa przypadki pokazują wyraźnie funkcjonowanie sieci swoistych powiązań personalnych i intelektualnych, która kształtowała nie tylko oblicze polskiej reformacji, ale również polskiej literatury przełomu XVI i XVII wieku, ale która z czasem uległa zapomnieniu. Znamienne jest przy tym, że o jej istnieniu mało się dziś mówi zarówno w badaniach polskich, jak i czeskich – w świadomości czeskiej owa sieć przynależy raczej do kultury polskiej, podczas gdy dla Polaków istnienie tego fenomenu ma znaczenie drugorzędne w porównaniu ze zjawiskami uznawanymi za typowe dla kultury państwa polsko-litewskiego. W efekcie niniejszy tekst jest tekstem o znikaniu tak autorów, jak i ich tekstów, a co za tym idzie – również o zanikaniu świadomości historycznej. Pośrednio zaś układa się on w opowieść o ujednocnianiu pod względem narodowościowym i konfesyjnym polskiej świadomości historycznej. W ostatniej zaś kolejności jest również rodzajem argumentu przemawiającego za tym, że emigracja jest z punktu widzenia życia kulturalnego zjawiskiem tyleż pożądanym – budującym różnorodność – co i zagrożonym ciągłym odrzuceniem.

Wśród pierwszych czeskich emigrantów, którzy trafili na ziemie polskie w połowie wieku XVI, odnajdujemy Jana Rybę. Jego działalność miała przede wszystkim charakter wyznaniowy – był on niestrudzonym pomocnikiem i towarzyszem Jerzego Izraela. Śladów jego obecności w polskim życiu literackim w zasadzie trudno się dziś doszukiwać, jeżeli pojawia się w zestawieniach bibliograficznych czy tekstach specjalistycznych, to wyłącznie jako ojciec Jana Rybińskiego. Pomija się przy tym zupełnie fakt, że Jan Ryba jest autorem jednej z najobszerniejszych i przy tym najciekawszych relacji podróźniczych powstałych w środowiskach braci czeskich.

W tym miejscu warto sobie uświadomić problemy, które związane są z tzw. piśmiennictwem prywatnym w epoce wczesnonowożytnej. Polskie li-

teraturoznawstwo niechętnie sięgało po tego typu teksty. Już samo określenie „piśmiennictwo”, które miało je odróżniać od „literatury” brzmiało dość podejrzanie i świadczyło o lekkiej nucie pogardy. W efekcie teksty, takie jak diariusze, pamiętniki itp. były doceniane jako źródła historyczne, ale niezbyt często zastanawiano się nad ich wartościami estetycznymi. Fala zainteresowania takimi tekstami ujawniła się wyraźnie w momencie, gdy do obiegu naukowego Jacob Presser wprowadził pojęcie egodokumentu. O historii tego terminu i badań z nim związanych pisze szerzej Rudolf Dekker (2002), wypada jednak zauważyć, że w kontekście polskiego literaturoznawstwa badania te nałożyły się na badania Hanny Dziechcińskiej (2003) i Alojzego Sajkowskiego (2007).

Sam Jan Ryba w ramach misji ewangelizacyjnej i organizacyjnej braci czeskich pełnił funkcje pomocnicze w stosunku do Jerzego Izraela. Pamiętać przy tym należy, że jednym z powodów, dla których misją braci czeskich na terenach Rzeczypospolitej kierował Izrael, był fakt, że posługiwał się on językiem polskim w stopniu, który umożliwiał pracę z przedstawicielami polskiej szlachty. Tym bardziej więc zaskakuje, że autorem najobszerniejszej zachowanej relacji z tych działań, spisanej w języku polskim, jest nie sam Jerzy Izrael, a właśnie Jan Ryba. W roku 1556 odbyło się brackie poselstwo do szlachty małopolskiej, które miało ugruntować pozycję braci czeskich jako jednego z ważnych wyznań reformowanych – na tyle silnych, by zyskać wsparcie małopolskich mecenasów. Tekst Jana Ryby wszedł w skład materiałów archiwalnych Jednoty, dzięki temu zresztą przetrwał do naszych czasów jako część składowa synodaliów wydawanych przez Marię Sipayllo. Fakt ten wpłynął również na jego specyficzny kształt artystyczny. Tekst Ryby jest swoistym diariuszem – jednostką strukturyzującą całość są kolejne dni upływające na dyskusjach konfesyjnych. Dokumentacyjny charakter tej relacji wpływa również na jego retoryczne ukształtowanie – dominującą figurą jest w obrębie tekstu prozopopeja, w ramach której przytaczane są przede wszystkim wypowiedzi Jerzego Izraela. Wszystko to czyni z tej relacji jeden z ciekawszych przykładów wczesnego polskiego piśmiennictwa reformacyjnego, które praktycznie nigdy nie było przytaczane w kontekście literaturoznawczym. Wobec tego faktu nie dziwi, że sam Jan Ryba pozostaje dla polskiej historii literatury postacią znaną w zasadzie wyłącznie jako ojciec swojego syna.

Jan Rybiński jest niewątpliwie najbardziej w historii literatury polskiej znanym przedstawicielem rodziny Rybińskich, choć i w jego przypadku nie da się mówić o znajomości powszechnej, bowiem jeszcze w roku 1968 – kiedy

ukazywało się drukiem pierwsze poważniejsze wydanie jego wierszy – autorzy owej edycji – Zbigniew Nowak i Anna Świdorska – nazywali we wstępie Rybińskiego poetą zapomnianym (por. Nowak, Świdorska 1968, VII). Polska twórczość Rybińskiego nie zyskała w literaturze przedmiotu zbyt wysokiej oceny. Jerzy Ziomek twórcę czeskiego pochodzenia określił niezbyt pochlebnie jako „poetę o dużej kulturze humanistycznej i niewielkim talencie” (Ziomek 1995, 369–370), zaś jego poezję określił jako

kontynuację liryki czarnoleskiej, choć kontynuację nawiną w tym sensie, że zachłanną w korzystaniu z zewnętrznych manifestacyjnych wskaźników kultury humanistycznej (...), które poetów mniejszego talentu prowadzi do banalu i naruszenia równowagi między przedmiotem i tematem a stylem” (Ziomek 1995, 371).

Paradoksem jest, że polskie literaturoznawstwo podważało nie tylko wartość literacką dorobku Rybińskiego, ale nawet jego przynależność do kulturowego kręgu czeskich emigrantów. Józef Magnuszewski zadawał wręcz retoryczne pytanie, „w jakim stopniu należy jeszcze włączać tych [czyli J. Rybińskiego czy J. Turnowskiego – M.H] spolonizowanych pisarzy do związków polsko-czeskich” (1977, 125). Ta uwaga jednego z najwybitniejszych polskich bohemistów jest dość ważna. Stawia ona bowiem pytanie o tożsamość kulturową i narodową ówczesnych mieszkańców Rzeczypospolitej. W wypadku czeskich emigrantów i ich dzieci pytanie to wydaje się jeszcze bardziej złożone. Faktem bowiem jest, że większość tekstów czeskich emigrantów powstała w języku polskim lub łacińskim, co znajduje odzwierciedlenie i w niniejszym tekście. Omawiane w nim utwory literackie związane z rodziną Rybińskich są tekstami polskimi i nie mają żadnych odpowiedników w literaturze czeskiej. Z kolei Łasicki pisze swój tekst dla europejskich elit intelektualnych, stąd użycie łaciny. Język czeski pojawia się tylko wyjątkowo i na pewno nie jest pierwszym wyborem – dotyczy to nawet pierwszego pokolenia czeskich emigrantów, jak to jest w wypadku Jana Ryby, który nie pozostawił po sobie żadnego tekstu w języku czeskim. Pamiętać jednak należy, że w okresie, o którym mowa, w ogóle trudno jest analizować to, czy język buduje jakieś poczucie tożsamości grupowej. Jeszcze zaś trudniej rozważać istnienie jakiegokolwiek tożsamości narodowej – o tej bowiem możemy mówić dopiero od XIX wieku.

Wracając zaś do kwestii literackich, wypada zauważyć, że to, co dla Ziomeka stanowiło o niewielkiej wartości poezji tworzonych przez Rybińskiego, dla innych stawało się argumentem przemawiającym na jego korzyść. Silne

oddziaływanie Kochanowskiego można bowiem oceniać jako epigonizm, inni badacze patrzyli jednak na jego twórczość jako sposób propagowania wzorców humanistycznych i promowanie polskiego modelu liryki renesansowej na terenach, gdzie polska kultura nie miała charakteru dominującego, jak to miało miejsce przykładowo na Pomorzu, o czym wspominali Nowak i Świdorska (por. 1968, VIII). Rybiński był więc przydatny wówczas, gdy dało się go zaprezentować jako osobę przywiązaną do polonocentrycznego modelu kulturowego. Prawdopodobnie dlatego właśnie większy oddźwięk wśród badaczy literatury zyskała mowa Rybińskiego wygłoszona w Gimnazjum Akademickim w Toruniu w roku 1589, będąca pochwałą języka polskiego, niż to miało miejsce w wypadku utrzymanej w stylu Kochanowskiego liryki. Elwira Buszewicz określiła tę mowę jako „swoisty popis humanistycznej erudycji (od Homera do Kromera)”, w którym „wysławił Rybiński doskonałość i użyteczność języka polskiego” (Buszewicz 2015, 14). Erudycja humanistyczna traktowana jest więc jako atut w tych miejscach, w których da się użyć twórczości Rybińskiego jako argumentu przemawiającego na rzecz języka polskiego czy też polskiej kultury, w innych zaś przypadkach ta sama erudycja oceniana jest jako przejaw epigoństwa i braku talentu.

Twórczość Rybińskiego nie zachowała się w dobrym stanie i w tym sensie opowieść o nim jest opowieścią o zanikaniu kulturowej tradycji emigracyjnej. Polski zbiór *Gęśli różnorodnych księga* przetrwał jako unikat Biblioteki Kórnickiej. Mniej szczęścia spotkało neolatynistyczny zbiór *Księgi elegii podróżnych*, które do naszych czasów dotrwały również w unikatowym, jednakże zdefektowanym egzemplarzu Biblioteki Jagiellońskiej, w którym brakuje zakończenia (Buszewicz 2015, 59). Ostatnim wreszcie tekstem, na który chciałbym zwrócić uwagę, jest autobiografia Jana Rybińskiego, która zachowała się w rękopisie Biblioteki Raczyńskich i wydana została przez Antoniego Danyśa w roku 1922 w edycji, która z dzisiejszej perspektywy nie spełnia już warunków rzetelności naukowej.

W przypadku tego tekstu mamy do czynienia z sytuacją podobną do tej, która stała się udziałem egodokumentu Jana Ryby. Chodzi o autobiograficzny tekst wyrastający z tradycji sporów konfesyjnych, przy czym w wypadku tego utworu kwestia oceny artystycznej, klasyfikacji gatunkowej i szeroko rozumianej recepcji wydaje się jeszcze bardziej złożona niż przykład tekstu Jana Ryby. Dlaczego? Odpowiedzi mogą dostarczyć rozważania jednego z nielicznych badaczy staropolskiego dorobku pamiętnikarskiego – Alojzego Sajkowskiego. W swoim teoretycznym tekście o pamiętnikach polskich pomiędzy XVI a XVIII wiekiem zwrócił on uwagę na fakt, że wypowiedzi auto-

biograficzne w obrębie staropolskiej literatury pamiętnikarskiej tworzą klasę tak różnorodną pod względem obejmowanego horyzontu czasowego, sposobu narracji, układu treści, że tylko z trudem można w odniesieniu do nich stosować jakiegokolwiek kategoryzacje (Sajkowski 2007, 80). A wypada pamiętać, że rozważania swe badacz prowadzi w odniesieniu do okresu po roku 1572, czyli obejmującego już najprawdopodobniej autobiografię Rybińskiego, ale niemieszącego już w sobie tekstu Jana Ryby. O ile więc polskie literaturoznawstwo tworzyło kategoryzacje utworów dokumentujących podróże, o tyle w wypadku utworów autobiograficznych trudno nawet mówić o takich próbach. Wymusza to więc nie tylko posługiwanie się anachronicznym pojęciem egodokumentu, ale również wykraczanie poza teoretyczne ramy retoryki rozumianej jako teoria ówczesnej prozy (por. Ziomek 1990, 15). Nie można przy tym wątpić, że ewentualne naniesienie tych świadectw emigracyjnych pisarzy na mapę polskich egodokumentów epoki wczesnonowożytnej jeszcze bardziej zagmatwa jakiegokolwiek próby usystematyzowania tego pola badawczego.

Warto też zwrócić uwagę na zakres ram czasowych, w których zazwyczaj rozpatruje się polską twórczość pamiętnikarską. We wstępie do swojej pracy poświęconej pamiętnikom Hanna Dziechcińska zauważyła, że

pamiętnikarz zaczynał mówić „o sobie samym”, stopniowo pojawiał się jako uczestnik zdarzeń, człowiek czujący i – co ważniejsze – ujawniający swoje uczucia. Poszerzał własną wizję świata, gdy stykał się z nowym krajobrazem, dziełami sztuki, odmienną przyrodą, co prowadziło do kształtowania się literackiej kategorii opisu. Był to proces ewolucyjny, zapoczątkowany u schyłku XVII wieku (2003, 7).

Autobiograficzna twórczość Jana Rybińskiego wydaje się przeczyć takim próbom chronologicznego ujęcia egodokumentów. Uwzględnienie emigracyjnych egodokumentów pisanych przez czeskich emigrantów wymusiłoby przesunięcie początku ewolucji, o której wspomina Dziechcińska, już na połowę wieku XVI i powiązanie jej z kulturami obcymi, w tym wypadku z kulturą czeską. Elegie podróżne syna czeskiego emigranta, jak również jego skrótowna autobiografia pokazują wyraźnie, że na terenach Rzeczypospolitej, podobnie zresztą jak i w innych częściach Europy, doświadczanie podróży po przełomie renesansowym w drastyczny sposób wpłynęło na literaturę. Spychanie w niepamięć tych doświadczeń zubaża naszą wiedzę o wielokulturowej, wielonarodowej i wielowyznaniowej tożsamości ówczesnego państwa polskiego.

W tym kontekście nie sposób nie wspomnieć o jeszcze jednym ważnym tekście związanym ze staropolskim podróżowaniem, mającym silne związki ze społecznością czeskich emigrantów działających na terenach Wielkopolski, spełniającym postawiony przez Dziechcińską postulat emocjonalnego i sensualistycznego mówienia o samym sobie wyrastający z doświadczenia odmiennej przyrody i odmiennych miejsc. Tekstem tym jest *Islandia albo krótkie opisanie wyspy Islandyi* Daniela Vettera. Udziałem i tego utworu stało się wieloletnie zapomnienie. Pierwsza europejska relacja z podróży na Islandię sporządzona przez Daniela Vettera w roku 1638 zachowała się do naszych czasów tylko w egzemplarzach unikatowych – zarówno w wersji polskojęzycznej, jak niemieckojęzycznej (Rott 2002, 112), można zatem powiedzieć, że o jej ocaleniu zdecydował taki sam przypadek jak ten, który pozwolił dotrzeć do naszych czasów tekstom Jana Ryby i Jana Rybińskiego. Trudno nie oprzeć się wrażeniu, że tekst Vettera jest kolejnym w szeregu egodokumentów, które stały się częścią doświadczenia kulturowego odrzuconego na przestrzeni wieków przez polskich czytelników.

O tym, że odrzucenie to było przynajmniej w jakimś stopniu warunkowane obcością kulturową wynikającą z emigracyjnego charakteru autorów wydaje się świadczyć drugi po rodzinie Rybińskich przypadek, na którym chciałbym się skupić w niniejszym artykule.

Związany jest on z postacią Jana Łasickiego, polskiego wyznawcy kalwinizmu, który uległ fascynacji braćmi czeskimi do tego stopnia, że postanowił poświęcić im osobne dzieło historiograficzne. Sam Łasicki nie jest osobą specjalnie znaną w polskiej historii literatury, na co wpływ chyba największy miała specyficzna recepcja jego osiągnięć naukowych i pisarskich. Nie jest przypadkiem, że Henryk Barycz – autor jedynej polskiej monografii poświęconej Łasickiemu – jako powód jej powstania wymienia „fatum ciężące nad tą postacią. Po prostu Łasicki, jak nie miał szczęścia za życia, podobnie nie znalazł uznania w oczach potomności” (1973, 6), przy czym zauważa on równocześnie, że chodzi o jednego z ważniejszych intelektualistów polskich wieku XVI. Już we wstępie do swojej pracy zestawia go ze Stanisławem Hozjuszem, Andrzejem Fryczem Modrzewskim czy Janem Łaskim (Barycz 1973, 5). Tym większym paradoksem jest dla niego fakt, że tak doskonała postać spotkała się z chłodnym odbiorem, i to zarówno na gruncie czeskim – Łasickiego krytykowała szkoła Jaroslava Golla (Barycz 1973, 7), jak i polskim, gdzie Łasicki został nazwany wręcz plagiatorem, co przez długi czas ciążyło nad recepcją niektórych jego dzieł: „roku 1580 był już [Łasicki] na Litwie, bo wtedy właśnie ukończył swe plagiaty” (Mierzyński 1870,

10; podkr. – M.H.). Najbardziej paradoksalne są jednak losy historii braci czeskich, której autorem był Łasicki.

Książka ta – wypada zauważyć na wstępie – nigdy nie została opublikowana, a stan jej zachowania jest w zasadzie nieznanym, mimo że istnieją przynajmniej trzy różne jej odpisy pochodzące z XVIII wieku. Z doktryną braci czeskich polski autor zetknął się stosunkowo wcześniej. Już w roku 1566 wspomina o Jednocie w liście do Teodora Bezy, uznając wielkopolskich braci czeskich za gwarancję ładu wyznaniowego w Wielkopolsce (por. Barycz 1973, 60). Rok później – kiedy zostanie nauczycielem synów wojewody inowrocławskiego, Krotoskiego – będzie miał okazję samodzielnie przekonać się, jak wygląda życie przedstawicieli Jednoty, między innymi w Łobżeniczy, w której obowiązki seniora pełnił wówczas Jan Ryba. Ożywione kontakty ze środowiskami czeskich emigrantów sprawiły, że już w roku 1568 gotowa była pierwsza redakcja utworu zatytułowanego *De origine et institutis fratrum christianorum qui sunt in Prussia, Polonia, Bobemia et Moravia commentarius*. W pracy nad nią pisarz korzystał z archiwaliów Jednoty, które udostępnione mu zostały pod warunkiem, że bez zgody Jednoty nie będzie publikował gotowego tekstu. Zgoda taka nie została jednak przez przedstawicieli braci czeskich nigdy wyrażona i to ani w wypadku tej pierwszej redakcji tekstu, która nie została nawet Łasickiemu zwrócona, ani też w przypadku redakcji drugiej, która gotowa była w roku 1585. Weszła ona – wbrew woli Łasickiego, który po prostu nigdy nie otrzymał z powrotem wysłanej kopii – w skład archiwum Jednoty przechowywanego w Lesznie i tam została odnaleziona przez najsłynniejszego bodaj czeskiego emigranta w Polsce – Jana Amosa Komeńskiego.

Wyrażając krytyczny stosunek do decyzji swych poprzedników, Komeński zdecydował się wydać przynajmniej fragment posiadanego rękopisu. W roku 1649 w Amsterdamie ukazał się drukiem fragment dzieła, którego historia zaczęła się niemal sto lat wcześniej. Paradoksem jest, że jedyna nowoczesna edycja tego polskiego tekstu ukazała się w roku 2013 jako część dziewiątego tomu dzieł wszystkich J.A. Komeńskiego. Za ironię historii można uznać fakt, iż ostatni senior czeskiej Jednoty, przebywający na emigracji, musiał w ten sposób ocalać od zapomnienia dorobek twórczy polskiego kalwina, który zafascynowany był początkową fazą funkcjonowania braci czeskich na polskich ziemiach. W tym sensie przekraczanie granic terytorialno-państwowych związane z emigracją jest – w odniesieniu do wieku XVII – tak samo nieuchronne jak przekraczanie granic konfesyjnych.

Tym, co uderza dziś w postaci Łasickiego, jest jego sposób poznawania ówczesnego życia intelektualnego, który nie odbiega od tego, który w kon-

tekście dzisiejszej sytuacji kulturowej postuluje Ryszard Nycz. Epistemologia wglądów – odczuwanie poznania jako zjawiska determinowanego czasowością i związana z tym świadomość bogactwa otaczającego poznający podmiot – wydaje się idealnym kontekstem dla sytuacji intelektualnej okresu reformacji. Nycz zauważa, że w momentach zmiany kulturowego paradygmatu

musimy porzucić klasycznie nowoczesną (...) procedurę badawczą opartą na założeniu obiektywności poznania z zewnętrznej perspektywy – i przystać na badanie prowadzone od wewnątrz. Można powiedzieć, że scjentystyczne analizowanie zastępujemy przez sondowanie. Z tego punktu widzenia kultura jest siecią działań i znaczeń, w których aktywnie uczestniczymy, kształtując je i podlegając ich oddziaływaniom (2017, 72).

Różnorodność punktów widzenia, z którymi stykał się Łasicki, wymuszała na nim funkcjonowanie w przestrzeni pozbawionej wyraźnego centrum. W tym sensie Łasicki odbiegał od osób jawnie opowiadających się za którąkolwiek z ówczesnych konfesji. Łasicki, choć z żalem obserwował konwersje swych przyjaciół, to jednak pozostawał otwarty nie tylko na ich światopogląd, ale również na wyrażaną przez nich argumentację. Chyba właśnie tak można tłumaczyć jego odejście od kalwińskiej ortodoksji, z którą miał kłopoty już w młodości.

W świecie intelektualnych konfliktów powstających na tle wyznaniowym czy wręcz otwartych wojen religijnych taka postawa nie mogła jednak liczyć na szersze zrozumienie. Nie dziwi więc, że dorobek Łasickiego w większej części został skazany na zapomnienie, zarówno przez braci czeskich, jak i przez Polaków. Te próby stworzenia historii czeskiej konfesji na ziemiach polskich zostały poddane cenzurze samej Jednoty. Paradoksem więc jest, że dorobek Łasickiego pomógł uratować chociażby w części czeski uchodźca, mający w swojej intelektualnej biografii doświadczenia z Czech, Moraw, Węgier i innych miejsc. Postrzeganie świata konfliktów religijnych przez Komeńskiego nie odbiegało od światopoglądu wyznawanego przez Łasickiego.

Omawiając skomplikowane losy tekstu Łasickiego o braciach czeskich, nie sposób nie wrócić jeszcze raz do rodziny Rybińskich. Los, który spotkał historiograficzną pracę Łasickiego, do pewnego stopnia przypomina bowiem historię tekstu, który wyszedł spod pióra innego jeszcze niż Jan Ryba i Jan Rybiński członka tej rodziny. Maciej Rybiński do historii literatury wszedł jednym w zasadzie tylko dziełem – przekładem psalmów, który po raz pierwszy ukazał się w roku 1605 pod tytułem *Psalmy Davidowe... na melodie psalmów francuskich urobione*. Psalmi te stały się w środowiskach protestanc-

kich na tyle popularne, że przekład Macieja Rybińskiego zaczęto włączać do różnego typu modlitewników i kancjonałów o charakterze kompilacyjnym. Najważniejszym z takich tekstów stał się kancjonał wydawany w Toruniu w roku 1611 zatytułowany *Cantional pieśni duchownych i psalmów świętych*, którego wszakże nie należy utożsamiać ze słynnym kancjonałem toruńskim Piotra Artomiusza (o kłopotach związanych z polskimi kancjonałami szerzej pisze m.in. Karolina Smolarek – por. Smolarek 2014).

Siła oddziaływania tego kancjonału okazała się większa niż samodzielnie wydawanych psalmów Macieja Rybińskiego, choć i ta autorska całość wydawana była dość często (kolejne edycje rejestrowane przez *Nony Korbut* pochodzą z lat: 1608, 1616, 1617, 1618, 1619, 1624, 1628, 1630 i dalej). Wydany w Toruniu kancjonał legł u podstaw całej rodziny tekstów. W 1636 ukazał się *Cantional to jest księgi psalmów, hymnów i pieśni duchownych* opracowany przez związanego z Jednotą Jana Turnowskiego, co tłumaczy, dlaczego do tego zbioru trafiły również psalmy w tłumaczeniu Rybińskiego. W efekcie interferencji różnych wydań udział Macieja Rybińskiego w tych inicjatywach stał się niemal całkowicie niewidoczny i w tym sensie jego dorobek literacki spotkało stopniowe zapomnienie, które tym razem nie było nawet celowym działaniem, ale wynikało z faktu, że różne wersje kancjonałów przytaczały lub pomijały całkowicie psalmy Rybińskiego. Jego dorobek literacki nie zaginął więc całkowicie – poszczególne utwory dałoby się wydzielić i dokonać ich atrybucji, ale do dziś nikt się o taką próbę nie pokusił, podobnie zresztą jak o sprawdzenie, czy tłumaczenia Rybińskiego nie weszły do innych wówczas powstających kancjonałów.

W efekcie tego długotrwałego procesu doszło jednak do sytuacji paradoksalnej, w której autor pierwotnego tłumaczenia praktycznie całkowicie zniknął ze świadomości odbiorców tych zbiorów. Postać syna czeskiego emigranta „rozpuściła się” w tradycji tekstowej kancjonałów protestanckich do tego stopnia, że dziś Maciej Rybiński jest pomijany praktycznie przez wszystkie syntezy polskiej literatury. W tym sensie historia recepcji jego dorobku twórczego jest nie tylko historią zapomniania o autorze przekładu, ale również zanikania tradycji braci czeskich w polskim życiu literackim. Tekst Macieja Rybińskiego uległ takiemu samemu rozproszeniu w cudzych osiągnięciach literackich jak tekst Łasickiego, którego – w przeciwieństwie do Komeńskiego – nie zna prawie nikt. Podobnie rzecz się ma z Maciejem Rybińskim – postać ta istnieje w zasadzie wyłącznie poprzez teksty, które pomijają atrybucję przekładów jego autorstwa, choć zbiory, w których przekłady te się ukazywały, znane były szerokiemu kręgowi odbiorców.

Tych łączników pomiędzy losem Łasickiego a przedstawicielami rodziny Rybińskich jest zresztą więcej, co wyraźnie wskazuje na sieciową strukturę powiązań łączących nie tylko ich samych, ale również całe środowisko związane z braćmi czeskimi i czeską emigracją w Wielkopolsce. Najpiękniejszym z nich pozostaje elegia X ze zbioru Jana Rybińskiego. Jest to utwór o charakterze *valety* – pożegnania wyrażonego wprost w końcowych partiach wiersza: *Niechaj wam służyć wiernie koła, wóz, woźnica, / Koń silny, dzień pogodny i gospodarz miły. / Rzekłbym więcej, lecz pora zwyciężym kończyć słowem, / Które dobre życzenia zwykło kończyć: żegnaj!* (Rybiński 2015, 85), a skierowanego do Jana Łasickiego, który wyjeżdżał wówczas z Wrocławia do Strasburga.

Po tym literackim pożegnaniu Łasicki udał się w swoją ostatnią, jak pokazał czas, podróż zagraniczną. Po jej zakończeniu osiadł w Wilnie i stopniowo wycofywał się z czynnego życia intelektualnego ówczesnej Europy, skupiając się głównie na prowadzeniu polemik z wileńskimi jezuitami (choć nie tylko wileńskimi, bo z tego późnego okresu zachowała się np. polemika Łasickiego z Possevinem). Z kolei dla Jana Rybińskiego był to dopiero początek zarówno przygód intelektualnych, które zawiodą go do Gdańska, Pragi, Strasburga czy Heidelbergu, jak i jego drogi twórczej. To dwie historie – spolonizowanego już niemal w drugim pokoleniu przedstawiciela czeskiej emigracji oraz dojrzałego intelektualisty, który część życia poświęcił na opis konfesji, którą ten pierwszy reprezentował. Punktów stykowych w tych biografjach jest zbyt wiele, by można było mówić o zbiegach okoliczności czy przypadkach. Epistemologiczny wymiar podróżowania widoczny u Łasickiego i Rybińskiego nie może w ogóle dziwić. Dla środowisk braci czeskich na terenach Rzeczypospolitej mitem założycielskim była tradycja emigracji i świadectw piśmienniczych z ową emigracją związanych. W zachowanych rękopisach braci czeskich wątek niebezpiecznej podróży, a w zasadzie ucieczki, nawiązywał w sposób mniej lub bardziej świadomy do topiki *homo viator* i tę tradycję kontynuowały środowiska Jednoty.

Te dwie – z punktu widzenia szeregów literatur narodowych marginalne jednak – historie pełne są podróży i kontaktów intelektualnych, czyli mobilności rozumianej zarówno dosłownie, jak i metaforycznie. Wydaje się to do pewnego stopnia zrozumiałe – wszak emigracja jest wymuszoną mobilnością, a ciało raz puszczone w ruch może w owym ruchu pozostać długo, zależnie od okoliczności zewnętrznych. Na końcu wieku XVI i w początkach stulecia następnego okoliczności w ewidentny sposób sprzyjały takiemu właśnie trybowi życia. Jednym z niekwestionowanych aspektów, o które czeska emigracja wzbogaciła ziemiańską kulturę Rzeczypospolitej była właśnie owa nadzwyczajna mobilność.

Znamienne jest przy tym, że owe emigracyjne podróże kształtują w specyficzny sposób polską literaturę od strony genologicznej, na co starałem się już wcześniej zwrócić uwagę. Tradycyjne spojrzenie na piśmiennictwo tej epoki nakazuje nam widzieć na przelomie XVI i XVII wieku pewne konkretne zjawiska estetyczne wywodzące się zazwyczaj jeszcze z tradycji renesansowej. Taki model lekturowy wprowadził Ziomek do cytowanej wcześniej krytycznej oceny dorobku Rybińskiego. Pieśni ze zbioru *Gęśli różnorodnych* są przykładem nieudanego horacjanizmu i naśladowania pieśni Kochanowskiego, mieszczą się jednak w utrwalonym postrzeganiu systemu genologicznego i dlatego można dokonać ich estetycznej oceny. Elegie podróżne tego samego autora już nie spełniały tego warunku. Na ich wydanie wypadło czekać polskiemu czytelnikowi aż do początków XXI wieku, ponieważ wcześniej nie było w zasadzie wiadomo, z jakim typem tekstu mamy w ich wypadku do czynienia. Próba klasyfikacji genologicznej tego tekstu została dokonana dopiero przez Romana Krzywego (Krzywy 2001, 107–109), który zresztą – wraz z Elwirą Buszewicz – odegrał kluczową rolę w wydaniu całego zbioru.

Wczesnonowoczesne polskie egodokumenty – czego dowodzi korpus tekstów związanych z czeską emigracją w Rzeczpospolitej – są grupą znacznie obszerniejszą i zróżnicowaną, niż mogłoby się wydawać. Oprócz wspomnianych już do tej pory tekstów można by do nich zaliczyć „sztambuch Łasickiego [który – M.H.] stanowi pierwszy ślad przyjęcia się u nas tej wchodzącej w życie na Zachodzie formy upamiętnienia spotkań i nawiązanych znajomości” (Barycz 1973, 13). Łasicki ma się odróżniać od większości ówczesnych polskich podróżników, którzy wobec kultur poznawanych w czasach peregrynacji „zachowywali przeważnie stanowisko bierne, receptywne wobec zjawisk kulturowych (...) i tworzyli swoiste getta za granicą, trzymając się razem oraz kultywując styl życia i obyczaj narodowy” (Barycz 1973, 13).

Omawiane w niniejszym szkicu teksty w żaden sposób nie zmieniają kanonu polskiej literatury – większość z nich ma poważne wady natury estetycznej. Historia literatury to jednak nie tylko historia arcydzieł, ale również szeroko rozumianych inspiracji intelektualnych. Tak długo, jak nie spojrzymy na dorobek literacki czeskiej emigracji w Polsce, tak długo nie będziemy w stanie należycie docenić takich postaci, jak Rybiński czy Łasicki. Literaturę polską wieku XVII zwyczajowo już chcemy oceniać przez pryzmat baroku ziemiańskiego i sarmatyzmu. Przynajmniej w pierwszej połowie tego stulecia możemy jednak obserwować niesamowitą dynamikę literackich form związanych z doświadczeniem podróży oraz form autobiograficznych, które w dużej mierze są wynikiem otwartego i tolerancyjnego charakteru ówczesnego

polско-litewskiego modelu życia intelektualnego. Przyjmowanie emigrantów przekładało się na modyfikowanie i wzbogacanie kultury rodzimej, która stawała się dzięki temu bardziej różnorodna. Procesy odwrotne – ujednolicanie i zamykanie – cechujące Rzeczpospolitą w drugiej połowie wieku XVII doprowadziły nie tylko do namacalnego wygnania czeskich różnowierców, czego symbolem stało się *Lesnae excidium*, ale również do wykluczenia ze świadomości kulturowej tych form literackich, o które emigranci wzbogacili polską kulturę. Oczywiście, jak każdy sąd uogólniający, również i ten może być poddany w wątpliwość, jednak losy spuścizny literackiej Rybińskich czy Łasickiego wydają się potwierdzać słuszność takiego wnioskania. Literatura wzbogacana przez zewnętrzne nurty intelektualne przejawia większą różnorodność i żywotność niż formacje zamknięte. I w tym sensie poznanie emigracji staje się równocześnie samopoznaniem.

Literatura


- Akta synodów różnowierczych w Polsce, 1963–1997*, oprac. M. Sipayllo, Warszawa.
- Barycz H., 1973, *Jan Łasicki. Studium z dziejów polskiej kultury naukowej XVI wieku*, Wrocław.
- Bidlo J., 1900–1933, *Jednota bratrská v prvním vybnanství*, t.1–4, Praha.
- Buszewicz E., 2015, wstęp do: Rybiński J., *Księga elegii podróżnych*, Warszawa.
- Dekker R., 2002, *Jacques Presser's Heritage: Egodocuments in the Study of History*, „Memoria y Civilización”, no. 5.
- Dworzaczkowa J., 2003, *Szkoła w Lesznie do roku 1656: nauczyciele i programy*, Leszno.
- Dworzaczkowa J., 1997, *Bracia czeszy w Wielkopolsce w XVI i XVII wieku*, Warszawa.
- Dworzaczkowa J., 1995, *Reformacja i kontrreformacja w Wielkopolsce*, Poznań.
- Dziechcińska H., 2003, *Świat i człowiek w pamiętnikach trzech stuleci: XVII/VIII*, Warszawa.
- Gmiterek H., 1989, *Związki intelektualne polsko – czeskie w okresie Odrodzenia (1526–1620)*, Lublin.
- Krzywy R., 2001, *Od bodeporikonu do eposu peregrynackiego. Studium z historii form literackich*, Warszawa.
- Łukaszewicz J., 1835, *O kościołach braci czeskich w dawnej Wielkopolsce*, Poznań.
- Magnuszewski J., 1977, *Literatura polska a literatura czeska do połowy XVIII wieku*, w: Ślaski J., Michałowska T., red., *Literatura staropolska w kontekście europejskim*, Wrocław.
- Mierzyński A., 1870, *Jan Łasicki, źródło do mitologii litewskiej*, Kraków.
- Nowak Z., Świdorska A., 1968, wstęp do: Rybiński J., *Wiersze polskie*, Poznań.
- Nycz R., 2017, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa.
- Rott D., 2002, *Bracia czeszy w dawnej Polsce. Działalność literacka – teksty – recepcja*, Katowice.
- Rybiński J., 2015, *Księga elegii podróżnych*, Warszawa.
- Rytel J., 1962, „Pamiętniki” Paska na tle pamiętnikarstwa staropolskiego. *Szkic z dziejów prozy narracyjnej*, Wrocław.
- Sajkowski A., 2007, *Sarmackie tradycje i europejskie horyzonty*, Poznań.

- Smolarek K., 2014, *Piotr Artomiusz i jego kancjonał toruński z końca XVI wieku*, „Rocznik Toruński”, t. 41.
- Śliziński J., 1959, *Z działalności literackiej braci czeskich w Polsce (XVIXVII wiek)*, Warszawa.
- Tazbir J., 2010, *Państwo bez stosów. Szkice z dziejów tolerancji w Polsce w XVIXVII w.*, Warszawa.
- Ziomek J., 1995, *Renesans*, Warszawa.
- Ziomek J., 1990, *Retoryka opisowa*, Warszawa.

DOŚWIADCZENIA
TRANSKULTUROWOŚCI
W EDUKACJI



IRENA CHAWRILSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-7699-6551>

Uniwersytet Gdański
Gdańsk

Transmedialność jako transkulturowe doświadczenie ucznia

Transmediality as a transcultural experience of students

Abstract: Designing classes with the contribution of students who experienced migration and those without similar experiences becomes a didactic, pedagogical and cultural challenge. The aim of this paper is to analyse such phenomena in culture, which may provide inspiration for teachers as to how to think about teaching Polish culture in primary and secondary schools. The field for investigation is defined by the categories of transmediality and transculturality, since in the author's opinion the constant experiencing of transmediality and transmedia storytelling in culture results in transcultural experiences. The author's deliberations are based on examples from experimental poetry, forum theatre and ambient literature.

Key words: transmediality, transculturality, interculturality, students with migration experience

Tout homme est un artiste.

Joseph Beuys

Architektura mózgu, zasadniczo tożsama dla wszystkich homo sapiens, stanowi podstawę transkulturowego odbioru dzieł sztuki.

Wolfgang Iser

W polskiej rzeczywistości szkolnej uczeń z doświadczeniem migracyjnym jest uznawany za ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Gębal 2018)¹. Polska szkoła stanęła przed wyzwaniem zapewnienia wsparcia ucz-

¹ Zagadnienie to podejmuje Przemysław Gębal w książce *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Współcześnie na gruncie polskim mówimy o gło-

niom z doświadczeniem migracji nie tylko w ramach edukacji włączającej, lecz także w nauce języka polskiego jako drugiego i kultury polskiej (Lipińska, Seretny 2018, 92)². Istotne jest nauczanie języka polskiego jako narzędzia umożliwiającego komunikację, poznawanie świata i nawiązywanie w nim relacji. W sytuacji szkolnej ważne jest też przygotowanie ucznia do skutecznego wykorzystywania tekstów specjalistycznych, nauki języka w taki sposób, żeby był on w stanie przyswajać wiedzę i konstruować wypowiedzi w języku specjalistycznym³. Na szkolnych lekcjach polskiego uczniowi niezbędny jest język nauki o literaturze, nauki o języku i wiedzy o kulturze, żeby skutecznie przygotować się do egzaminu maturalnego, który nadal sprawdza opanowanie zagadnień z podstawy programowej z 2012 roku⁴. Zakładane wyniki są bardzo trudne do osiągnięcia przez nierodzimych użytkowników języka. Biorąc pod uwagę opisany w glottodydaktyce dwuletni czas potrzebny do tego, by uczniowie opanowali język na poziomie komunikacyjnym i zakładane 5–7 lat, żeby opanować język edukacji szkolnej (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018b), proces kształcenia musi zostać zaprojektowany w taki sposób, żeby uczeń z doświadczeniem migracji, który kończy szkołę średnią, miał zrealizowaną podstawę programową z języka polskiego (na poziomie podstawowym).

Projektowanie lekcji z udziałem uczniów z doświadczeniem migracji i tych bez podobnych doświadczeń staje się wyzwaniem dydaktycznym, pedagogicznym i kulturowym. Niniejszy artykuł stawia sobie za cel analizę takich zjawisk w kulturze, które mogą dostarczyć inspiracji nauczycielom, jak myśleć o nauczaniu kultury polskiej w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Polem wyznaczającym zakres rozważań są tu kategorie transmedialności i transkulturowości, ponieważ zdaniem autorki nieustanne doświadczanie transmedialności i narracji transmedialnych w kulturze skutkuje doświadczeniami transkulturowymi.

topedagogice, czyli nauczaniu języków mającym na celu wychowanie interkulturowe do życia w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie. Badacz podkreśla, że profesjonalne działania na polu nauczania języka polskiego jako obcego i języka polskiego jako drugiego wymagają współpracy glottodydaktyków polonistycznych oraz pedagogów i psychologów międzykulturowych.

² Język drugi to nierodzimny język użytkownika i jednocześnie oficjalny/urzędowy kod, posiadający status prawny w miejscu osiedlenia. Jest to również język codziennej komunikacji, a dla młodego pokolenia to język edukacji szkolnej.

³ Tego rodzaju propozycją jest metoda JES-PL (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018a).

⁴ W 2022 roku po raz ostatni odbędzie się matura przygotowana zgodnie z wymaganiami podstawy programowej minister Katarzyny Hall, a w 2023 roku po raz pierwszy matura zostanie dostosowana do podstawy programowej przygotowanej przez minister Annę Zalewską.

Ciało, zmysły, doświadczenie

Stawiając tezę, że transmedialność staje się doświadczeniem uniwersalnym we współczesnym świecie, należy podkreślić, że w ostatnich latach coraz częściej prowadzone są badania dotyczące uniwersalności bądź przedkulturowości doświadczenia estetycznego. Człowiek ma przedkulturową dyspozycję doświadczania tego, co estetyczne, która nie zostaje unieważniona w procesie wychowania w danej kulturze. Dlatego dzieła artystyczne będące wytworem danej kultury, mogą być zrozumiane i uznane za wartościowe w innej kulturze, nawet bez znajomości ich kulturowego kontekstu. Na gruncie psychologii pojęcie ‘transkulturowe’ oznacza to, co jest w psychice przedkulturowe. Badaniom poddawane są uniwersalne cechy psychiki, które umożliwiają doświadczanie podobnych przeżyć estetycznych przedstawicielom różnych kultur. Celem neuroestetyki natomiast jest wskazywanie neurobiologicznych podstaw doświadczania estetycznego oraz sposobu, w jaki nasz mózg odbiera dzieła artystyczne. Zakłada się, że istnieją takie struktury mózgu, które są wspólne dla wszystkich i umożliwiają doświadczanie estetyczne (Duch 2016).

Badania prowadzone w ramach różnych dyscyplin skłaniają do podobnych wniosków: istnieje wspólna podstawa u *homo sapiens*, dzięki której jesteśmy w stanie funkcjonować w obcej kulturze nawet bez jej znajomości. Tego rodzaju namysł towarzyszył już Hermannowi Schmitzowi, który rozwijał fenomenologię zakotwiczoną w bezpośrednim doświadczeniu z perspektywy „ja-tu-teraz”, wyprowadzając swój opis rzeczywistości z empirycznych doświadczeń. Nowa fenomenologia, rezygnując z transcendentalizmu i z idei samej świadomości, odkrywała ciało w jego tu-teraz poprzedzającym dychotomię dusza-ciało, pierwotną obecność uczuć i witalne uwarunkowanie człowieka. Schmitz wydobywał i opisywał zjawiska osadzone w pierwotnym doświadczeniu życia – źródłowym oglądzie (Moryń 2008, 6).

Innym językiem swój pogląd wyrażają narratolodzy transmedialni, przekraczający narratologię opisywaną językiem strukturalizmu i poststrukturalizmu, a których postawę badawczą określić można ucieleśnionym zwrotem w narratologii (Kaczmarczyk 2018, 52). Polega on na tym, że narracja jako byt mentalny tworzy zróżnicowane kody bazujące na przedjęzykowych doświadczeniach cielesnych, niemające natury symbolicznej. Przejście od paradygmatu „komputacyjnego” czy „koneksjonistycznego” do paradygmatu „ucieleśnionego” odnotowano w całej humanistyce. Zwłaszcza kognitywiści odegrali istotną rolę na tym polu. George Lakoff i Mark Johnson podzielili

studia kognitywistyczne na pierwszą i drugą generację (Lakoff, Johnson 1999, 75–78), której podejście nazwano „4E” od następujących określeń poznania: ucieleśnionego (*embodied*), umiejscowionego (*embedded*), rozszerzonego (*extended*) i ustanowionego (*enacted*) (Menary 2010, 459–463). Najbardziej radykalni przedstawiciele kognitywistyki uważali, że poznanie można wyjaśnić za pomocą dynamicznych relacji ciała, mózgu i środowiska. Nie ma bowiem konieczności tworzenia reprezentacji świata, kiedy możemy go poznawać w interakcji (Brooks 1990, 5). Mniej radykalni badacze dowodzili, że struktury semantyczne bazują na doświadczeniach cielesnych na takiej samej zasadzie, jak ciało pozostające w nieustającym ciągu interakcji ze światem jest podstawą języka (Lakoff, Johnson 1980). Również we współczesnych badaniach podkreśla się, że doświadczenie cielesne odgrywa bardzo istotną rolę w rozumieniu dyskursu. Za przykład może tu posłużyć Rolf A. Zwaan, twórca modelu *Immersed Experiencer Framework*, stojący na stanowisku, że odczytywanie słów aktywizuje u odbiorcy struktury neuronalne odpowiadające za doświadczenia z oznaczanym obiektem (Kaczmarczyk 2018, 55). Nie poznajemy narracji za pomocą dekodowania znaków i tworzenie reprezentacji, tylko za pomocą symulacji doświadczenia, należącego do kogoś innego. Odbiorca, przyjmujący perspektywę protagonisty, konstruuje reprezentację świata przedstawionego, jakby w nim uczestniczył.

Ucieleśniony zwrot w humanistyce potwierdza, jak w kulturze zwiększa się zainteresowanie mediami bezpośrednio angażującymi ciało, które nie wymagają od odbiorcy zanurzenia w konkretnej kulturze. Biorąc pod uwagę liczne badania z pogranicza filozofii, teorii kultury, kognitywistyki i narratologii, łatwiej uświadomić sobie, o jakich procesach pisał Wolfgang Iser, kiedy używał kategorii transkulturowości w opozycji do wielokulturowości i interkulturowości (Iser 1998, 203). W koncepcji Isera kultury jawią się jako sieci wzajemnych powiązań, poddane nieustannemu procesowi hybrydyzacji, jako pola, na których wciąż dochodzi do negocjacji i transakcji. Posługując się terminami *kultura niemiecka* czy *francuska*, mamy na myśli społeczności polityczne i językowe, a nie formacje kulturowe, ale jednocześnie można wskazać cechy takiego tworu, jak kultura japońska czy francuska (Iser 1998, 203). Transkulturowa, a zatem złożona z wielu przemieszanych elementów, staje się także tożsamość jednostki. Iser powiada: „Jesteśmy kulturowymi hybrydami” (Wilkoszewska 2004, 42), wskazując jednocześnie, że formowanie się tożsamości dokonuje się dziś nie w obrębie zamkniętej, macierzystej kultury, lecz w procesie mieszania się wielu wpływów, które czasem są już niemożliwe do wyśledzenia.

Transmedialne opowieści

Sposób konstruowania opowieści i opowiadania, ulegający nieustannym przemianom, nie jest efektem tylko i wyłącznie zmian technologicznych, lecz wynika z umiejętności wykorzystania możliwości nowych warunków technologicznych i ich przyswojenia przez użytkowników kultury na całym świecie. Transmedialne są te teksty, których narracja prowadzona jest jednocześnie za pośrednictwem różnych mediów⁵. Opowieści znane szerszemu gronu odbiorców funkcjonują we współczesnym świecie dzięki ich transmedialnemu charakterowi. Przepływ treści cyfrowych między różnymi platformami medialnymi jest procesem charakterystycznym dla zjawiska konwergencji w kulturze (Jenkins 2007, 256), w którym dochodzi do nieustających i dynamicznych zmian ról nadawcy i odbiorcy, wszystkie zależności pomiędzy uczestnikami procesów komunikacyjnych, medialnych i komercyjnych są płynne. Dzięki temu treść utworu może zostać przeniesiona na wiele platform medialnych i być stale aktualizowana i nieustannie odczytywana. Najbardziej znanym przykładem opowieści tego rodzaju jest seria *Matrix*, składająca się z trylogii filmowej, gier komputerowych, filmów *anime* (*Animatrix*) i komiksów. Słynna badaczka narracji transmedialnych Marie-Laure Ryan porównuje strukturę świata trylogii *Matrix* do szwajcarskiego sera, który posiada wiele dziur możliwych do wypełnienia dzięki treściami umieszczonym na innych platformach cyfrowych (Ryan 2015, 7)⁶. Poszczególne fragmenty opowieści wzajemnie od siebie zależą, a treści nie są powielane na różnych platformach, są względem siebie autonomiczne. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że Jenkins w swojej przełomowej książce pisze o poszczególnych mediach, platformach, które zostają zachowane w idealnej formie, każde medium porusza się w sferze, w której jest najlepsze, zachowuje czystość i nie wchodzi w relacje z innymi mediami. Różne media, wedle Jenkinsa, łączą tylko narracja, ale jeśli dane medium zacznie tworzyć organiczną całość

⁵ Samo pojęcie opowieści transmedialnej doczekało się licznych omówień. Termin ten został wprowadzony przez Henry'ego Jenkinsa w książce *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, w której definiuje się go jako: „wielowątkową i zróżnicowaną historię, która odsłaniana jest na różnych platformach medialnych, przy czym każde medium ma swój oddzielny wkład w tworzenie i rozwijanie fikcyjnego świata” (Jenkins 2007, 260).

⁶ Należy zwrócić uwagę, że narracje transmedialne są rozpisane na różne platformy cyfrowe również pod względem treści, natomiast opowieści przepisane (mające rewritingi na innych platformach) należy uznać za transmedialne transfery lub transmedializacje mające cross-platformowe warianty.

wraz z rozwijaną narracją, wówczas jego specyfika stanie się częścią samej narracji. W takiej sytuacji niemożliwe jest oddzielenie i przeniesienie narracji z jednego medium do drugiego i rozwijanie jej zgodnie ze specyfiką drugiego, ponieważ pewne elementy jednego przenikają w kontekst innego medium wraz z narracją. W ten sposób tworzą się hybrydy transmedialne, które jednocześnie mogą skutkować doświadczeniem transkulturowym (Zaluski 2010, 12).

Transkulturowość doświadczenia transmedialnych narracji jest tym bardziej interesująca z perspektywa ucznia, jeśli w wybranych realizacjach dochodzi do odejścia od kodów symbolicznych na rzecz naturalnych mediów. Tego rodzaju narracją jest zazwyczaj film, który jesteśmy w stanie odczytać bez specjalnego treningu, jest bardziej intuicyjny i charakteryzuje się transkulturowością. Dla ucznia cudzoziemskiego szczególnie istotne mogą okazać się transmedia, w procesie odbioru których to ciało okazuje się źródłem znaczeń: podstawowe doświadczenie intencjonalnego ruchu, wyobrażenia przeszłości i przyszłości, przedjęzykowe metafory konceptualne. Cieleśne i afektywne wymiary doświadczania narracji są kluczowe z perspektywy dobrze zaprojektowanej lekcji z uczniem z doświadczeniem migracyjnym. Tym samym wskazujemy uczniowi najbardziej aktualne trendy w rozwoju kultury, w której odbiorca nie tylko czyta, lecz także tworzy teksty kultury. W badaniach nad współczesną kulturą konwergencji Jenkins pisze w tym kontekście o kulturze uczestnictwa, „w której fani i inni konsumenci są zapraszani do aktywnego uczestnictwa w tworzeniu i redystrybucji nowych treści” (Jenkins 2007, 257). Użytkownicy podejmują dialog z mediami, tworząc społeczności, które są aktywnymi odbiorcami i jednocześnie – twórcami kultury. Wydaje się, że teksty kultury uczestnictwa⁷ powinny znaleźć swoje miejsce na zajęciach języka polskiego jako drugiego, ponieważ umożliwiają one każdemu użytkownikowi kultury komentowanie, modyfikowanie i rozpowszechnianie treści w sposób efektywny, a co za tym idzie – naukę języka komunikacyjnego, specjalistycznego i poznawanie kultury polskiej. Dlatego ważnym postulatem wydaje się skonstruowanie listy tekstów kultury, która obejmowałaby

⁷ Kategoria „teksty kultury uczestnictwa” nawiązuje do dwóch terminów dobrze znanych w polskiej refleksji humanistycznej: kultura uczestnictwa i tekst kultury. Rzecz polega na analizie kultury uczestnictwa z perspektywy jej wytworów – tekstów kultury w szerokim sensie: wszelkiego rodzaju produktów kulturowych o potencjale semiotycznym: literatura, sztuka, film, muzyka, obyczaje, co w efekcie prowadzi do czytania samej kultury (Maryl 2016, 9). W kontekście lekcji języka polskiego zagadnienie to analizowała Anna Dziak, pokazując, jak teksty kultury uczestnictwa można wykorzystać w procesie dydaktycznym (Dziak 2016, 391–410).

również takie, które umożliwiają uczniowi wykorzystanie transmedialnych i transkulturowych doświadczeń.

Zaprojektowanie lekcji języka polskiego dla uczniów z różnych kręgów kulturowych niewątpliwie należy do zadań ważkich również dlatego, że głównym celem takiej edukacji jest kompetencja międzykulturowa definiowana jako umiejętność współżycia „z ludźmi innymi niż my” (Cushner 2009, 10). Szukanie punktów wspólnych, transkulturowego podłoża doświadczania i poznawania ma wesprzeć nauczycieli i uczniów w skutecznych interakcjach mimo rozbieżnych wzorców myślenia i zachowania. Kompetencja międzykulturowa zakłada, że uczeń jest przygotowany do poradzenia sobie zarówno w globalnej wiosce, jak i heterogenicznych społecznościach lokalnych.

Potrzebne są zatem innowacyjne i skuteczne narzędzia integrujące rozwój kompetencji międzykulturowej z realizacją podstawy programowej z jednoczesnym wykorzystaniem transmedialności współczesnej kultury jako transkulturowego doświadczenia.

Ucząc przez doświadczanie

Ambient Literature

Wydaje się, że efekty, o których była mowa powyżej, można osiągnąć podczas zajęć, na których uczniowie pracują z *Ambient Literature*⁸. Użytkownik/odbiorca/czytelnik *ambient literature* doświadcza narracji w czasie i w przestrzeni w nieustającym, fizycznym kontakcie ze swoją lokalizacją. Tekst czytany na ekranie, dźwięk dochodzący ze słuchawek i narracja związana z przestrzenią, w której aktualnie się znajdujemy, pozornie nie są zjawiskami nowymi, ale *novum* jest w tym projekcie potencjał wydarzenia artystycznego/estetycznego będącego doświadczeniem literackim i jednocześnie bezpośrednią szansą przeformułowania doświadczenia codziennego świata. Smartfon i dane w nim gromadzone stają się materiałem, z którego formuje się tekst kultury, a odbiorca staje się częścią immersyjnego doświadczenia zawierającego wszystko to, co wokół niego. Na przykład *Breathe* (<https://breathe-story.com>)

⁸ Jest to dwuletni program badawczy finansowany przez AHRC, a koordynowany przez trzy uniwersytety w Wielkiej Brytanii: UWE Bristol, Bath Spa i Birmingham. W projekcie bada się potencjał doświadczeń artystycznych będących efektem zanurzenia odbiorcy w środowisko elektroniczne.

opowiada o młodej kobiecie, która lubi rozmawiać z duchami, a duchy lubią rozmawiać z nią. Narracja pierwszoosobowa i spersonalizowana książka, w której pojawiają się nazwy pobliskich ulic i lokali w naszym mieście sprawiają, że odbiorca inaczej postrzega swój własny pokój. Immersyjne doświadczenie lektury *Breathe* sprawia, że uczniowie są zaangażowani podczas lektury i nie mają problemu z jej rozumieniem, tym bardziej że czytają po angielsku. Od wspólnego transmedialnego doświadczenia estetycznego łatwiej przejść do rozmów o romantyzmie europejskim i wreszcie specyficznym polskim, którego najtrudniejszym ogniwem dla ucznia są *Dziady* Adama Mickiewicza. *Breathe* można wykorzystać do zaprojektowania zajęć dotyczących: pisania opowiadania z punktu widzenia matki i córki, gatunków i rodzajów literackich, omawiając kategorię synkretyzmu istotną w romantyzmie, duchów, lęku i strachu w różnych kulturach.

Poezja eksperymentalna

Najbardziej oczywistym wykorzystaniem narracji transmedialnych na lekcji języka polskiego jest pisanie *fan fiction* do lektury szkolnej lub bloga, który jest pamiętnikiem lub dziennikiem bohatera. Dla ucznia cudzoziemskiego rzecz może być za trudna w początkowej fazie nauki z uwagi na zbyt skomplikowany język lektury. Zasadne wydaje się, żeby tradycyjny tekst literacki zastąpić poezją eksperymentalną, np. popularną w ostatnim czasie Loesje⁹ tworzoną w różnych językach, która porusza interesujący nas problem w kontekście danej lektury. Loesje może stać się inspiracją do powstania bloga poruszającego konkretny problem¹⁰ lub raz jeszcze można przenieść ją do sieci i za pośrednictwem generatorów poezji stworzyć własną poezję elektroniczną, która zostanie zinterpretowana na forum klasy i stanie się inspiracją do napisania tekstu argumentacyjnego lub opowiadania. Tym samym

⁹ Loesje [luszje] to projekt artystyczny pochodzący z Holandii (data powstania: 24.11.1983 roku), powstał jako odpowiedź na problemy związane z sytuacją polityczną Holandii w latach 80. XX wieku. Projekt skupia grupę osób działających na całym świecie w celu szerzenia wolności słowa, tolerancji, kreatywności. Dziś Loesje działa w kilkudziesięciu krajach na całym świecie, w Polsce pierwsza publikacja związana z projektem powstała w 2006 roku. Działacze związani z projektem prowadzą szkolenia, międzynarodowe wymiany i warsztaty kreatywnego pisania tekstów, http://www.loesje.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=8 [dostęp: 31.01.2019].

¹⁰ (MOJA MOWA/ NIE/ PODLEGLA/NIENAWIŚCI http://www.loesje.pl/images/stories/plakaty/pdf/2018/Moja_mowa.pdf)

transmedialne narracje stają się zarówno przedmiotem namysłu ucznia, jak i jego wytworem.

Teatr forum

Teatr forum stanowiący część Teatru Uciśnionych stworzonego przez Augusto Boala jeszcze bardziej angażuje ciało ucznia. W teatrze tym widz jest aktorem i może zmienić bieg historii za sprawą własnej interwencji. Grupa pracująca tą metodą zaczyna inscenizację od wyboru problemu, który chce poruszyć. Uczestnicy pokazują wybrany problem w formie żywego obrazu, zastygając w wymownej pozie. Następnie obraz zostaje rozbudowany do formy etiudy wzbogaconej o ruch, głos i spontaniczny dialog. Z założenia etiuda ta jest kontrowersyjna i prowokacyjna w swojej wymowie, budzi sprzeciw będący warunkiem teatru forum: „Nie ma konfliktu, nie ma forum” (Besnard 2014, 15). Publiczność może w każdej chwili przerwać aktorom, zatrzymać bieg zdarzeń i zaproponować alternatywną wersję wydarzeń, reakcję na problem. Etiuda jest odgrywana przynajmniej trzy razy i uwzględnia wersję widowni, która może włączać się w sytuację sceniczną. Proces odgrywania etiudy i jej przemian moderuje *Joker*, który zadaje aktorom i widowni pytania.

Etyczny wymiar lekcji języka polskiego

Ambient Literature, poezja eksperymentalna, teatr forum są efektywnymi narzędziami dającymi uczniowi i nauczycielowi dostęp do szerokiej gamy emocji i doświadczeń, ale za pośrednictwem formy, która jest transkulturowa i nieobca osobom z różnych kręgów kulturowych. Uczniowie pracują ciałem i emocjami, i ich poznanie jest ucieleśnione, umiejscowione i rozszerzone. Narracja jest poznawana za pomocą symulacji doświadczenia. Kiedy grupa raz „przeżyje” kontakt z duchami dzięki *Breathe*, być może stworzy fanfiki będące alternatywnym zakończeniem *Dziadów*. Inscenizacja problemu wykluczenia z powodu pochodzenia może sprawić, że uczniowie zrozumieją postawę Wokulskiego, zanim jeszcze spróbują zmierzyć się z interpretacją *Lalki* Bolesława Prusa. W teatrze forum perspektywa innego staje się bowiem fizycznym doświadczeniem. Czytanie tekstów kultury za pomocą tekstów kultury uczestnictwa i tworzenie ich z uczniami daje bezpieczny wgląd w trudne emocje, które razem można wyrazić i przeanalizować. Niewątpli-

wie bywa to bolesne, ale może doprowadzić do znalezienia nowych dróg wyjścia i zobaczenia konfliktu z nowej perspektywy, autentycznego dialogu z innym.

Wnioski

Odmienność wciąż budzi lęk i napięcia, co łatwo zauważyć, obserwując codzienne akty dyskryminacji w mediach i w internecie. Trudne, konfliktowe zagadnienia powinny być poruszane w szkole, uczeń powinien się z nimi konfrontować, doświadczać ich za pośrednictwem tekstów kultury uczestnictwa i dyskutować o nich. Tylko w taki sposób stanie się współtwórcą społeczeństwa obywatelskiego. Narracje transmedialne wykorzystywane podczas zajęć są zakotwiczone we wspólnym doświadczeniu uczniów polskich i cudzoziemskich. Wspólne rozważanie konkretnego problemu prowadzi często do sytuacji problemowych, kiedy okazuje się, że u podstaw dyskryminacji, rasizmu, mowy nienawiści leżą różnice kulturowe, etniczne i inne. Dlatego współcześnie kompetencje międzykulturowe są ważniejsze niż kiedykolwiek, ponieważ dzięki nim uczymy się żyć wspólnie ponad podziałami kulturowymi.

Dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji trafiający do polskich szkół, ucząc się języka polskiego, rozwijają umiejętności językowe i kulturowe. Istotne jest to, że język polski i kultura polska stają się środkami umożliwiającymi postępowanie procesu integracji i włączania uczniów z doświadczeniem migracji do polskiego systemu edukacyjnego (Gębal 2018, 153). Poza tym dzięki obecności uczniów z doświadczeniem migracji rozwijają się kompetencje językowe i kulturowe dzieci bez takich doświadczeń, a także – nauczających. Narracje transmedialne pojawiające się w różnych kontekstach podczas wspólnych spotkań przyjmowanych i przyjmujących, mogą ułatwić nawiązywanie kontaktu, wspólne negocjowanie znaczeń, rozbudzanie językowej świadomości, wreszcie – dialog międzykulturowy.

Literatura

- Besnard J.-P., 2014, *Theatre forum*, Clermont–Ferrand.
Brooks R.A., 1990, *Elephants Don't Play Chess*, „Robotics and Autonomous Systems”, t. 6.
Cushner K., 2009, *Human Diversity in Education: An Integrative Approach*, New York.

- Dziak A., 2016, *Teksty kultury uczestnictwa w szkole*, w: Dąbrówka A., Maryl M., Wójtowicz A., red., *Teksty kultury uczestnictwa*, Warszawa.
- Gębal P., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków.
- Jenkins H., 2007, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, przeł. Bernatowicz M., Filiciak M., Warszawa.
- Kaczmarczyk K., 2017, *O podstawowych założeniach narratologii transmedialnej i o jej miejscu wśród narratologii klasycznych i postklasycznych*, w: Kaczmarczyk K., red., *Narratologia transmedialna. Teorie, praktyki, wyzwania*, Kraków.
- Lakoff G., Johnson M., 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago.
- Lakoff G., Johnson M., 1999, *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, New York.
- Lipińska E., Seretny A., 2018, *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta*, w: Gębal P., red., *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Kraków.
- Maryl M., 2016, *Teksty – kultury – uczestnictwa*, w: Dąbrówka A., Maryl M., Wójtowicz A., red., *Teksty kultury uczestnictwa*, Warszawa.
- Menary R., 2010, *Introduction to the Special Issue on 4E Cognition*, „Phenomenology and the Cognitive Sciences”, t. 9, nr 4.
- Moryń M., 2008, *Patos życia a doświadczenie w „Nowej fenomenologii” Hermanna Schmitza*, „Ślupskie Studia Filozoficzne”, nr 7.
- Pamula-Behrens A., Szymańska M., 2018b, *Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Ryan M.-L., 2015, *Transmedia Storytelling. Industry Buzzword or New Narrative Experience?*, „Storyworlds: A Journal of Narrative Studie”, nr 2 (7).
- Welsch W., 1998, *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, w: Kubicki R., red., *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transversalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, Poznań.
- Wilkoszewska K., 2004, *Estetyka transkulturowa*, Kraków.
- Wilkoszewska K., 2010, *O możliwości dzielenia doświadczeń. Perspektywa transkulturowa*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. XXXV.
- Zaluski T., 2010, *Transmedialność?*, w: Zaluski T., red., *Sztuki w przestrzeni transmedialnej*, Łódź.

Netografia

- Duch W., 2007, *Neuroestetyka i ewolucyjne podstawy przeżyć estetycznych*, <http://www.fizyka.umk.pl/publications/kmk/07-Neuroestetyka.pdf> [dostęp: 20.06.2018].
- Pamula-Behrens A., Szymańska M., 2018a, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – MATEMATYKA*, Kraków, <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/> [dostęp: 30.03.2019].
- <https://breathe-story.com> [dostęp: 30.03.2019].
- http://www.loesje.pl/images/stories/plakaty/pdf/2018/Moja_mowa.pdf [dostęp: 30.03.2019].



WIOLETTA HAJDUK-GAWRON

<https://orcid.org/0000-0001-6978-127X>Hankuk Univeristy of Foreign Studies
Seul

Sfera linguakultury jako niezbędny element integracji

The lingua-cultural sphere as an essential element of integration

Abstract: The paper addresses the aspect of lingua-culture and its role in teaching Polish among students with migration experiences at a Polish school. Polish as the language of school education serves as a tool used in the process of learning about the world, but it is also a guarantee of efficient social integration. Moving smoothly within the lingua-cultural sphere (deciphering cultural codes hidden in the language) in the case of users of the language who come from a different linguistic and cultural background enables free communication as well as a sense of connection with the host environment. The author supports this proposition with theoretical interpretations (Edward Sapir's and Claire Kramsch's views) as well as with practical experience of a foreign language teacher, using the example of selected literary texts (the work of Grzegorz Kasdepke).

Key words: lingua-culture, inclusion, integration, Polish language glottodidactics, students with migration experience

Język polski jako: ojczysty (pierwszy), obcy, drugi, odziedziczony, język szkolnej edukacji – to terminy nieobce glottodydaktykom polonistycznym. W ostatnich latach stają się one coraz bardziej wyraziste i poparte licznymi badaniami naukowymi, gdyż określenia te uwarunkowane są sposobem i miejscem opanowywania języka. Języka polskiego uczą się w polskich szkołach nie tylko rodzimi użytkownicy języka urodzeni w Polsce, ale – w wyniku napływu do Polski osób powracających z emigracji – ludności z innych krajów, np. Europy Wschodniej, również osoby z doświadczeniem migracji. Będą to zatem uczniowie cudzoziemscy szkół podstawowych, którzy w wyniku zmiany miejsca pracy rodziców i zamieszkania całej rodziny zmieniają też miejsce dotychczasowej edukacji, będą to osoby już dorosłe, absolwenci szkół ponadpodstawowych, którzy edukację wyższą zaczynają w Polsce.

Niejednokrotnie osoby te nie znają dobrze języka polskiego, uczą się go dopiero podczas rocznego kursu przygotowawczego, a po jego ukończeniu mogą podjąć studia na wybranym kierunku, często też zostają w Polsce na stałe. Polszczyznę opanowują również dzieci Polaków zamieszkałych poza granicami Polski, w tym przypadku jest to nierzadko nauka języka polskiego jako drugiego, odziedziczonego lub jako obcego. Tajniki języka polskiego zgłębiają też studenci programów studenckich Erasmus Plus, lecz wydaje się, że ich celem najczęściej nie jest uzyskanie wysokiej biegłości językowej, a przede wszystkim przygoda z językiem obcym w obcym kraju, w nowej kulturze. To właśnie miejsce pobytu uczących się i cel procesu dydaktycznego wpływają na zróżnicowaną nomenklaturę pojęć z zakresu glottodydaktyki, nie tylko polonistycznej.

W każdej z opisywanych sytuacji dydaktycznych nauczany język jest narzędziem poznania. W przypadku uczniów z doświadczeniem migracyjnym (bez względu na poziom edukacji) umiejętność władania jest zarówno gwarancją poszerzania wiedzy z danego przedmiotu i zdobycia wykształcenia, jak również skutecznym sposobem na integrację ze środowiskiem przyjmującym. W obliczu powszechnych migracji, czasowych lub stałych pobytów w obcym kraju, uczęszczania do szkół lub uniwersytetów uczniów i studentów, dla których język polski nie jest językiem ojczystym, pojawia się pytanie, jak wykorzystać tę sytuację nie tylko w celu edukacyjnym, ale też społeczno-integracyjnym? (Grossman 2019). Jak sprawić, by dzieci rozpoczynające naukę w polskiej placówce edukacyjnej szybko poczuły się swobodnie nie tylko w szkole, ale też poza nią, aby umiały włączyć się w życie społeczności, w której są przybyszami?

Jaka jest rola w tym procesie języka edukacji szkolnej? Na potrzeby niniejszego tekstu omówię to pojęcie, nie wyodrębniając innych kluczowych dla glottodydaktyki polonistycznej zagadnień, takich jak język odziedziczony, drugi i obcy, ponieważ dla moich rozważań istotne jest przede wszystkim scharakteryzowanie polszczyzny jako języka edukacji szkolnej. Uczą się go i używają uczniowie z doświadczeniem migracji w Polsce, a jego opanowanie bezpośrednio wiąże się z procesem poznania i zrozumienia świata. Język edukacji szkolnej pełni jednocześnie trzy role (Schlepppegrell 2012). Po pierwsze, jest przedmiotem nauczania, a celem, ku któremu zmierza proces dydaktyczny, jest rozwój kompetencji komunikacyjnej (umożliwiającej m.in. funkcjonowanie w szkole i zwykle codzienne porozumiewanie się), dzięki poznawaniu podsystemów języka i rozwijaniu sprawności językowych. Po drugie, jest to medium pozwalające na zdobywanie wiedzy przedmiotowej,

między innymi za pomocą słownictwa specjalistycznego. To, jaka leksyka powinna być uwzględniona na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego, wynika ze współpracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów z glottodydaktykami polonistycznymi. Po trzecie wreszcie, język polski jest także narzędziem samorealizacji: dzięki niemu odbywa się rozwój indywidualny i społeczny, co oznacza, że brak jego znajomości opóźnia możliwość pełnego rozwoju albo wręcz go uniemożliwia (za Pamula-Behrens 2018, 178). Rozumieć i być rozumianym to klucz do sukcesu komunikacyjnego i czynnego uczestnictwa w kulturze kraju osiedlenia¹.

W niniejszym artykule szczególnie zajmie mnie język edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji i jego wzbogacanie poprzez poznawanie linguakultury kraju osiedlenia i umiejętne wprowadzanie w jej sferę. Odniesieniem teoretycznym będzie antropologiczne i kulturowe podejście Edwarda Sapira do językoznawstwa oraz transkulturowa koncepcja Claire Kramsch. W drugiej części artykułu podejmę próbę połączenia wykładni teoretycznej z praktyką lektorską na przykładzie tekstów literackich, niektóre z nich ze względu na swoją tematykę wydają się stosowne dla odbiorcy młodszego (8–10 lat), lecz dla kreatywnego nauczyciela i otwartego ucznia ograniczenia te wydają się bez znaczenia.

Zwięźle przypomnę podstawy przywołanych koncepcji. Tradycja antropocentrycznego i kulturocentrycznego opisu lingwistyki reprezentowana przez Sapira² jest niezwykle bliska glottodydaktyce. Ucząc (się) języka obcego, nie możemy pominąć kontekstu kulturowego i językowego obrazu świata spo-

¹ Pomijam w tym miejscu strategie akulturacyjne wybierane przez przybyszów – zarówno uczniów, jak i rodziców, bo one również mają silny wpływ na proces przyswajania języka kraju osiedlenia i proces integracji (por. Hajduk-Gawron 2019). Innym przykładem może być fragment reportażu Ewy Winnickiej, w którym zamieszczono relacje polskich emigrantów z ich życia w Wielkiej Brytanii i sposoby dobierania strategii akulturacyjnych: „Trzecia tajemnica kodu to język angielski. Oni mają lekką obsesję na punkcie swojego języka. Czują, że przestali być jego właścicielami. (...) Dlatego ja poświęcał czas, by zgłębić tę specyficzną frazeologię, którą posługują się tylko Anglicy. Wiem, czym różni się *sofa* od *settee* albo mebla zwanego *couch*. Odróżniam *toilet* od *loo*. Mówię: *We can do it in a nick of time*, mówię: *It's a real dog's breakfast*, *it's a hospital pass* i widzę w oczach człowieka, że kolejny kod zostaje złamany. Jestem prawie z ich klasowego stada, troszkę mniej obcokrajowcem” (Winnicka 2014, 44–45).

² Na temat historii myśli naukowej dotyczącej języka jako czynnika, który określa, a nawet determinuje obraz świata – por. Żurek 2010, na temat hipotezy Sapira-Whorfa (determinizmu oraz relatywizmu językowego, hipotezy, która ma swoje mocne i słabe strony, jak również zwolenników i przeciwników) – por. Klimczuk 2013, na temat językowego obrazu świata – por. np. Bartmiński 2001; Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000.

łeczności (rodzimych użytkowników języka), która danego języka używa do wyrażania emocji, poznawania i opisu świata:

Dla Sapira język był zjawiskiem fascynującym, ponieważ był w jego oczach kluczem do zrozumienia całego ludzkiego świata. Język był kluczem do kultury, kluczem do myśli. Świat ludzki tym się różni od świata nauk przyrodniczych, że jest to świat znaczeń. Studiować formy języka w oderwaniu od myśli, jakie się za tymi formami kryją, to tak jak studiować zewnętrzne formy kultury – tatuaże, ceremonie, rytuały – w oderwaniu od ich znaczeń i funkcji. Język był dla Sapira aspektem kultury (ze wstępu Anny Wierzbickiej, Sapir 1978, 19–20).

Za tą samą myślą podąża postawa orędowniczki transkulturowości Claire Kramsch (1993), która przedkłada ponad wszystko znajomość kontekstu i kultury w nauczaniu języka obcego i czytaniu literatury przez odbiorcę zewnętrznego kulturowo i językowo. Transkulturowość proponowana przez Kramsch otwiera „trzecią przestrzeń” (Kramsch 1993, 9), która oznacza różnicę w odbiorze tekstu spowodowaną odmiennością indywidualnych doświadczeń czytelników. Potwierdza tym samym tezę Sapira, iż nie należy skupiać się jedynie na badaniu tekstów, a również na tajemnicy ludzkiego umysłu: „Zrozumienie na przykład prostego wiersza zakłada nie tylko rozumienie pojedynczych słów w ich zwykłym znaczeniu, lecz pełną znajomość całego życia społeczności odzwierciedlonego w słowach lub sugerowanego przez towarzyszące im skojarzenia” (Sapir 1987, 88). Mamy tym samym dwie ścieżki odczytań tekstów literackich i ich roli w procesie glottodydaktycznym: interkulturowa prowadzi do wielości interpretacji, kulturowa z kolei pozwoli wydobywać ukryte w języku przekazy kulturowe prowadzące do poznania i zrozumienia zjawisk przynależnych do danej społeczności.

Skojarzenia, o których mowa, ułatwiają zrozumienie komunikatu, mieszczą się w sferze linguakultury. Pojęcie wykreowane przez Michaela Agara, a wprowadzone na polski grunt przez Grażynę Zarzycką (2004), definiuje się jako: „językowy obraz wartości, symboli, sensów charakterystycznych dla danego obszaru kulturowego” (Zarzycka 2004, 436). Ponadto Zarzycka wyróżnia linguakulturę narodową, środowiskową lub peryferyjną, która wyraża się poprzez idiolekt jednostki. Mowa każdego człowieka określa bowiem jego stosunek do wartości kultury. Według tej teorii język i kultura występują jako całość, albowiem język przenosi i przechowuje wartości utrwalone w kulturze. Linguakultura jest porównywana do

przestrzeni, którą rodzimi użytkownicy języka zamieszkują i kształtują, nie zawsze mając tego świadomość. To, co dla natywnych użytkowników języka w danej kulturze jest swojskie, często bywa też traktowane bezrefleksyjnie. Inaczej jest w przypadku reprezentantów innych kultur uczących się języka, dla których brak znajomości tych powiązań może prowadzić do poważnych trudności komunikacyjnych (chodzi tu np. o wtrącanie w codziennych rozmowach cytatów z filmów, piosenek czy książek powszechnie znanych, przysłów, wyrażeń idiomatycznych oraz ich użycie w tekstach pisanych)³. Zamieszkanie na dobre w przestrzeni linguakultury danej społeczności przez użytkownika zewnętrznego językowo i kulturowo to proces długotrwały i obciążony dużym wysiłkiem zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczących się⁴. W sukurs przychodzi literatura, której tkanką jest język pełen naturalnych użyć i kontekstów, bo – cytując Ryszarda Koziolka z książki pt. *Dobrze się myśli literaturą* (2016, 7) – „literatura to konieczność mówiącego człowieka, który w trosce o biologiczny i społeczny byt musi ulepszać swoją mowę, czyli czytać oraz tworzyć metafory i opowieści” i dalej „Mamy tylko literaturę, by doskonalić myślenie, czyli świadome nazywanie i porozumiewanie się” (2017, 11).

Chciałabym zatem uczynić czytanie (tekstów literackich) medium w kształceniu inkluzyjnym, bo jak zauważa przywołany już literaturoznawca:

Mediacyjna funkcja literatury jest dziś rzadko podnoszona, a wydaje mi się jej najważniejszą funkcją społeczną. Osłabienie literatury jako dostarczycielki języka, tradycji, form symbolicznych, za pomocą których

³ Próba przybliżenia odbiorcom (zewnętrznym językowo i kulturowo, uczącym się języka polskiego jako obcego na poziomach od B1) cytatów z polskiej poezji i dramatu funkcjonujących w polszczyźnie jako skrzydlate słowa jest publikacja *Na wyrzynki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec* (zob. Cudak, Hajduk-Gawron, Madeja 2018).

⁴ Warto w tym miejscu wspomnieć o transjęzykowości, czyli etapie, na którym trudno jeszcze mówić o pełnym uczestnictwie uczących się języka w sferze linguakultury. Transjęzykowość to stosunkowo najnowsza metoda czy też sposób służący porozumieniu w określonej sytuacji życiowej, w nauczaniu szkolnym, a także w szkolnictwie wyższym. To podejście społeczno-edukacyjne dopuszcza stosowanie różnorodnej wiedzy językowej ułatwiającej porozumienie i komunikację, w odróżnieniu od podejścia filologicznego, które podkreśla pełne opanowanie leksyki i regul języka. Podejście to zakłada możliwość mieszania języków (*code-switching*) na różnych poziomach – leksykalnym, gramatycznym i składniowym, jak również przechodzenie z jednego języka na drugi. Transjęzykowość oznacza zatem tworzenie niezbędnych znaczeń, początkowo bez całościowej znajomości nabywanego języka, a w kolejnych etapach – używanie go z coraz większą wiedzą i kompetencją (Grossman 2019).

jednostki rozpoznają się jako członkowie wspólnoty, nie spowodowało, że w to opuszczone przez literaturę miejsce wszedł na przykład film. (...) Dziś znów uważam, że nic nie zastąpiło literatury i nic nie jest w stanie jej zastąpić. Ludzie mogą nie czytać, tylko że są wtedy pozbawieni pewnej dyspozycji intelektualnej, której nie sposób nabyć inaczej (Koziołek 2015, 16–17).

Proponuję tu lekturę adresowaną do młodszego czytelnika, ucznia szkoły podstawowej, która wprowadza zarówno w świat języka, jak i w świat kultury, bo zgodnie z założeniami linguakultury, to język przechowuje kulturę społeczności, która go używa. Pomocna okaże się twórczość Grzegorza Kasdepkego, jego zagadki detektywistyczne z detektywem Pozytywką w roli głównej oraz dowcipne przykłady użycia idiomów w komunikacji codziennej przedstawione w zbiorze *Co to znaczy...: 101 zabawnych historyjek, które pozwolą zrozumieć znaczenie niektórych powiedzeń*. Łamigłówki te opierają się na koncepcie nakłaniania czytelników do poszukiwania odpowiedzi na podstawie logicznego myślenia, czasem opartego na grze słów, bądź na znajomości sensów powiedzeń, które kryją w sobie np. stereotypy. Za przykład niech posłuży zagadka zatytułowana *Kawa po turecku*, oto jej fragment⁵:

– Wolę kofii – mruknął Turek.

– Wspaniale! – krzyknął detektyw Pozytywka. – Zaparzę panu kawę po turecku! (...) po czym wsywał do filiżanki półtorej łyżeczki kawy i zalał ją wrzątkiem.

(...)

– Proszę... – powiedział, stawiając na stoliku filiżankę. – Pańska kawa. Zaparzona po turecku, z fusami.

– Ciekuje. – Turek uklonił się lekko. – Wspaniale kofii, ciekuje. Jak w domu, w Turcja.

(...) – Musie już iść! Ale wrócić, obiecuje! (...)

– To nie był prawdziwy Turek. – Detektyw Pozytywka się uśmiechnął. – Tyle wiem na pewno. Myślę, że był to ucharakteryzowany Martwiak.

Zagadka: Tak, Turek nie był tak naprawdę Turkiem, tylko przebiezańcem. Jak sądzisz, co sprawiło, że detektyw Pozytywka domyślił się prawdy? (Kasdepke 2007, 100–105)⁶.

⁵ Stylizacja językowa i błędy w pisowni zachowane zgodnie z oryginałem.

⁶ Rozwiązanie zagadki: „(...) Zdaniem wielu osób kawa po turecku to zwykła, nierozpuszczalna kawa, którą należy zalać wrzątkiem i pić, nie zważając na osadzające się na dnie fusy. Tymczasem prawdziwy Turek na widok takiej kawy ryknąłby tylko śmiechem. Kawa po tu-

Kluczem do rozwikłania tej zagadki jest znajomość tego, co kryje się w idiomie *kawa po turecku*. Powiedzenie to odzwierciedla stereotypowe wyobrażenie Polaków, obecne w języku i kształtujące językowy obraz świata, w jaki sposób pije się kawę w Turcji (a jest on zgoła inny niż wskazuje praktyka polska). Lektura tego opowiadania może być początkiem zabawy z innymi powiedzeniami, które utrwalają stereotypowe wyobrażenie Polaków o różnych nacjach, np.: wyjść po angielsku, francuski piesek, czeski film, czeski błąd, cygańskie dziecko, ruski rok, ryba po grecku, pierogi ruskie, barszcz ukraiński, siedzieć po turecku itd. Zaproponowanie tropu wyszukiwania związku języka z kulturą i stereotypem nosi również znamiona wychowania międzykulturowego tak potrzebnego w polskich klasach coraz częściej niejednorodnych językowo i kulturowo⁷.

Na linguakulturę składa się również kultura dnia codziennego, choćby takie elementy jak przyzwyczajenia żywieniowe i słownictwo z tym związane, ale również istotne dla danej społeczności lub narodu daty, bowiem celebrowanie niektórych świąt wyznacza rytm życia społeczności np. szkolnej:

(...) – Panie Pozytywka! (...) – Pomocy, ktoś ukradł kwiaty! Detektyw Pozytywka osłupiał. Po co ktoś miałby kraść stojące na klatce schodowej kwiaty?! Ale kwiatów rzeczywiście nie było. (...) – A ja wiem, czyja to sprawka... – usłyszeli naraz chelpliwy głos Martwiaka – Siedzi już u mnie w piwnicy! (...) – Czy pan zwariował?! – wykrztusił detektyw Pozytywka. – Pani Ryczaj w życiu by niczego nie ukradła!

– A to niby co?! – zapytał Martwiak, wskazując ogromny bukiet różnorodnych kwiatów. – I to ma być nauczycielka... po prostu wstyd! (...)

(...) – Pani Ryczaj jest lubiana nawet przez lobuzów – westchnął ciężko [Pozytywka – W.H.-G.]. – I możliwe, że dostała od nich jakieś kwiaty.

– Wie pan, który dzisiaj mamy? – zapytał detektyw Pozytywka. – czternasty października... (...) Pani Ryczaj jest niewinna.

Z a g a d k a: Jak sądzisz, dlaczego detektyw Pozytywka był pewny, że pani Ryczaj jest niewinna, mimo iż niosła aż kilka bukietów? I jaki związek ma z tym wszystkim data czternasty października? (Kasdepke 2007, 89–93).

recku, jaką piją niektórzy Polacy, nie ma nic wspólnego z kawą, jaką piją Turcy. A zatem, gdy gość detektywa Pozytywki zapewniał, że taką właśnie kawę pił u siebie w domu, odkrył tym samym swoją niewiedzę” (Kasdepke 2007, 243). Kawa po turecku to metoda parzenia kawy, która polega na zagotowaniu w małym miedzianym naczyniu drobno mielonej kawy z dodatkiem cukru, następnie płyn zlewa się do małej filiżanki.

⁷ Na temat pomysłów zajęć obalających stereotypy narodowościowe por. Janus-Sitarz 2004, 475–481.

Innym przykładem rozszyfrowywania utartych powiedzeń w języku polskim jest frazeologia ukazana w zabawnych historyjkach, co ułatwia zapamiętywanie kolokacji oraz prawidłowego kontekstu ich użycia:

1.

Mamo!... – Bartuś przybiegł do domu wzburzony.

– Dlaczego mi nie powiedziałaś?!...

– Ale czego?! – Mama była wyraźnie zdumiona.

– Że urodziłem się z dwiema lewymi rękoma. Mama parsknęła śmiechem. Bartusia rozsierdziło to jeszcze bardziej.

– Próbowałem już kilka razy zreperować rower Aśki i nic mi nie wychodziło. Zastanawiałem się nawet dlaczego?... No i dzisiaj Aśka powiedziała, że pewnie mam dwie lewe ręce – dlatego. To może być prawda, bo niby dlaczego z tym rowerem tak mi nie idzie?

Mama skręcała się z śmiechu.

– Jeżeli ktoś coś robi – wyjaśniła wreszcie – ale mu to wyraźnie nie wychodzi, to wtedy mówi się o takiej osobie, że ma dwie lewe ręce. Niektórzy mają je na przykład do sprzątania, a inni do reperowania rowerów. Wystarczy jednak potrenować, by mieć do wszystkiego dwie prawe ręce! (Kasdepke 2001, 36–37).

2.

– Tato? ... – Bartuś stanął między kanapą a telewizorem. – Pójdziesz ze mną na podwórko?...

– Po co?... – jęknął tata. – Oglądam film...

– Pogramy w piłkę – kusił Bartuś. – Możemy popuszczać latawca... Tato zrobił nieszczęśliwą minę.

– Głowa mnie boli – wystękał – poza tym mam duszności!...

– Bo za mało się ruszasz! – powiedział zdenerwowany Bartuś. – Chodź, porzucamy sobie słowa na wiatr!... Tato wybaluszył na Bartusia oczy. – Co ty gadasz? – spytał zaskoczony.

– No, chyba lubisz to robić? – odpowiedział niespieszony Bartuś. – Babcia mówiła, że często rzucasz slo...

– Babcia żartowała! – przerwał mu tata. – Rzucanie słów na wiatr to znaczy obiecywać coś, a potem nie dotrzymywać słowa!... A ja babci zreperuję tę pralkę, zobaczysz! Idziemy! – zerwał się z kanapy.

– Dokąd?! – Tym razem to Bartusia zatkało.

– Na basen! – Tata ruszył do przedpokoju.

– Obiecałem przecież, że pójdziemy na basen!

– Ale to było przed wakacjami! – wybelkotał Bartuś.

– Nieważne kiedy! – wykrzyknął tata. – Grunt to nie rzucać słów na wiatr! (Kasdepke 2001, 56–57).

Przytoczone wymyki literackie sięgają do zasobów sfery linguakultury polskiej głównego nurtu (Zarzycka 2004, 441), z której swobodnie korzystają rodzimi użytkownicy języka. Poddani regularnej edukacji, uczestnicząc w życiu kulturalnym, choćby w ograniczonym stopniu, nabywają tę kompetencję w sposób naturalny. Osoby uczące się języka polskiego jako obcego w warunkach szkolnych często mają inną biografię edukacyjną, dlatego właśnie na zajęciach językowych, których celem jest wyrównanie poziomu językowego tak, aby uczeń mógł skutecznie poszerzać wiedzę z innych przedmiotów⁸, teksty literackie mogą być sposobem na wprowadzenie w sferę linguakultury. Znajomość kontekstu kulturowego, historycznego czy politycznego bywa konieczna przy wzorcowej interpretacji np. tekstu poetyckiego⁹, może być zupełnie pominięta w myśl transkulturowości i odczytania sensu utworu zgodnie z doświadczeniem i stanem wiedzy odbiorcy, może też być barierą komunikacyjną lub prowadzić do nieporozumień. Repertuar linguakulturowy osób młodych często ulega ciągłym zmianom, gdyż to właśnie one na skutek procesu edukacyjnego i przebywania w różnych grupach rówieśniczych wzbogacają wiedzę i słownictwo z wielorakich dziedzin, kształtując w ten sposób swój styl komunikowania się.

Przywołane w pierwszej części artykułu teorie prezentują nierozzerwalny związek między nauką czy też przyswajaniem języka a znajomością kultury lub środowiska, które wytworzyło dany system języka. Znajomość ta i plyn-

⁸ Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, Dziennik Ustaw Nr 57, poz. 361: „Cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego organizuje gmina lub powiat właściwe ze względu na miejsce zamieszkania cudzoziemca. Korzystanie przez cudzoziemców z dodatkowych zajęć z języka polskiego nie jest ograniczone czasowo. Cudzoziemcy mogą korzystać także z dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu przez 12 miesięcy. Łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć 5 godzin tygodniowo na każdego ucznia”.

⁹ Przykłady objaśnień tekstów poetyckich wspomagających zanurzenie się w świat języka docelowego (polskiego) i linguakulturę (polską) por. *Na wyrynki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec* (Cudał, Hajduk-Gawron, Madeja 2018), np. hasła: *A niechaj narodowe wżdy postronni znają, / Iż Polacy nie gesi, iż swój język mają; Litwo! Ojczyźno moja; Mimoszami jesień się zaczyna; Ocalałem / prowadzony na rzeź; Pan tu nie stał.*

ne poruszanie się w kodach kulturowych, oczywiście nie od razu, lecz w miarę rozwoju języka, wpływa na poczucie wspólnoty i integrację społeczną użytkowników zewnętrznych językowo i kulturowo, zaś lektura odpowiednio dobranych tekstów literackich (stosownie do wieku i zainteresowań) sprzyja edukacji inkluzyjnej, a tym samym integracji społecznej, która polega na zachowaniu własnych i przyswajaniu nowych, właściwych innej kulturze wartości¹⁰.

Wykorzystywania tekstów literackich w procesie kształcenia kompetencji językowych i kulturowych nie można zaniechać i należy szukać coraz to nowszych sposobów i kontekstów na wprowadzanie ich w proces edukacyjny. Wydaje się, że współczesna kultura obrazkowa oraz szybki dostęp do informacji i wiedzy za pomocą piśmiennictwa internetowego może zdominować i wyprzeć tradycyjne czytelnictwo. Pomimo tych obaw należy jednak dostrzec i wykorzystać fakt, że aktywność czytelnicza (i piśmiennicza) przybiera obecnie wielorakie formy dzięki piśmiennictwu internetowemu, bardzo rozwiniętej komunikacji mailowej¹¹ i czatowej na różnych komunikatorach, to właśnie tu, w przestrzeni wirtualnej, kształtują się również kompetencje czytelnicze i pisarskie młodych użytkowników języka (i nie tylko młodych, bo przecież liczną grupę tych, którzy uprawiają ten rodzaj czytelnictwa czy piśmiennictwa stanowią osoby, które już dawno zakończyły proces edukacji zinstytucjonalizowanej).

Trud poznawania linguakultury zostaje wynagrodzony swobodą komunikacyjną i wzbogacaniem stylistyki wypowiedzi poprzez trafne użycie porównań lub odpowiednie wplatanie do wypowiedzi cytatów z różnych tekstów kultury. Odrębne rozważania należą się kwestii, czy obcokrajowiec mówiący po polsku może w pełni mówić (i pisać, chodzi przede wszystkim o sprawności produktywne), tak jak rodzimy użytkownik języka – w modelu idealnym, do którego chcielibyśmy dążyć – z pewnością tak. Jednak praktyka lektorska pokazuje, że język polski (po wyuczeniu zasad wymowy, opanowaniu leksyki i reguł gramatycznych) w wykonaniu przedstawicieli różnych

¹⁰ O istotnej roli literatury w kształceniu międzykulturowym uczniów z doświadczeniem migracyjnym por. Krasuska-Betiuk, Kotarba 2017.

¹¹ To w sytuacji podawania danych kontaktowych (jedna z pierwszych lekcji dla początkujących) studenci dowiadują się, że powszechnie używany znak @ w języku przynależnym do słownictwa komputerowego nie zawsze jest odczytywany za pomocą internacjonalizmu, jak to ma miejsce w przypadku nomenklatury informatycznej, ale często nosi nazwę z zakresu fauny: np. ‘małpa’ po polsku, ‘pies’ po rosyjsku, ‘ślimak’ po koreańsku, ‘rolmops’ (zawijany marynowany śledź) po czesku.

kultur, przywykłych do odmiennych systemów gramatycznych nie jest tym samym językiem z perspektywy składni czy stylistyki.

Literatura


- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., 2000, *Językowy obraz świata i kultura*, w: Dąbrowska A., Anusiewicz J., red., *Językowy obraz świata i kultura*, Wrocław.
- Bartmiński J., 2001, *O językowym obrazie świata Polaków końca XX wieku*, w: Dubisz S., Gajda S., red., *Polszczyzna XX wieku. Evolucja i perspektywy rozwoju*, Warszawa.
- Cudak R., Hajduk-Gawron W., Madeja A., red., 2018, *Na wyrywki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec*, Katowice.
- Grossman E., 2019, *O zjawisku „transjęzykowości” (translanguaging) na przykładzie brytyjskiej literatury dziecięcej o tematyce migracyjnej*, w: Frukacz K., red., *Literatura polska w świecie. Recepcja i adaptacja – mecenaty i migracje. Prace ofiarowane profesorowi Romualdowi Cudakowi*, Katowice.
- Hajduk-Gawron W., 2019, *Strategie akulturacyjne a glottodydaktyka*, w: Frukacz K., red., *Literatura polska w świecie. Recepcja i adaptacja – mecenaty i migracje. Prace ofiarowane profesorowi Romualdowi Cudakowi*, Katowice.
- Janus-Sitarz A., 2004, *Stereotypy narodowościowe a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław.
- Kasdepke G., 2007, *Wielka księga detektywa Pozytynki*, Warszawa.
- Kasdepke G., 2001, *Co to znaczy...: 101 zabawnych historyjek, które pozwolą zrozumieć znaczenie niektórych powiedzeń*, Łódź.
- Klimczuk A., 2013, *Hipoteza Sapira-Worfa – Przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1 (3), Poznań.
- Koziółek R., 2016, *Dobrze się myśli literatura*, Katowice.
- Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford.
- Krasuska-Betiuk M., Kotarba M., 2017, *Edukacja językowa dzieci imigrantów. Perspektywa glottodydaktyki interkulturowej*, w: Markowska-Manista U., Pasamonik B., red. nauk., *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna*, t. 2, Warszawa.
- Pamula-Behrens M., 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość*, przeł. Stanosz B., Zimand R., wstęp Wierzbicka A., Warszawa.
- Winnicka E., 2014, *Angole*, Wołowiec.
- Zarzycka G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław.
- Żuk G., 2010, *Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przelotmu wieków*, w: Karwatowska M., Siwiec A., red. *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przelomie XX i XXI wieku*, Chełm.

Netografia

Schleppegrell M.J., 2012, *Academic Language in Teaching and Learning Introduction to the Special Issue*, „The Elementary School Journal”, vol. 112, no. 3, Chicago, <http://www.jstor.org/stable/10.1086/663297> [dostęp: 04.07.2019].



AGNIESZKA TAMBOR

 <https://orcid.org/0000-0003-1536-8986>Uniwersytet Śląski
Katowice

Film jako narzędzie pomocnicze w procesie adaptacji migrantów – imigrantów i uchodźców

Film as a tool to assist in the process of adaptation of migrants
– immigrants and refugees

Abstract: Film is one of the media which, due to their accessibility and popularity, can be easily used in today's world as a tool supporting integration and the process of integration into a foreign culture, which is often very distant (geographically and mentally). The paper is based on the assumption that a foreign culture cannot be learned, but that one can get to know it and to learn as much as possible "about it". The aim of the text is to indicate which criteria should be taken into account when selecting films intended for immigrants and refugees, and how these films may support the process of adaptation to the Polish culture.

Key words: film, adaptation, accommodation, immigrant, refugees

„Często jako motywacja do rozpoczęcia nauki języka obcego podawana jest chęć poznania/zbadania kultury społeczności, która się nim posługuje. Język jawi się jako klucz do rozszyfrowania manuskryptu kultury, a tym samym zrozumienia »Obcego«” (Achtelik 2013, 137). Ta teza sformułowana przez Aleksandrę Achtelik wydaje się fundamentalna z punktu widzenia rozważań dotyczących adaptacji do życia w nowym kraju przez imigrantów i uchodźców. Oczywiście, owa chęć zbadania/poznania obcej kultury nie jest w tym przypadku motywacją, a raczej koniecznością wynikającą ze znalezienia się w nierzadko bardzo odległej (geograficznie i/lub mentalnie) strefie kulturowej. Adaptacja, która jest procesem wielotorowym, aby była efektywna, przebiegać powinna nie tylko na gruncie językowym, ale także, a może w niektórych przypadkach: przede wszystkim, na gruncie psychologiczno-

-kulturowym. Składające się na udaną adaptację procesy akomodacji i integracji wymagają od zainteresowanego wysiłku polegającego na próbie przystosowania się do nowego środowiska, jego obyczajów, tradycji i przyjęcia (często nawet wbrew własnym chęciom) różnego rodzaju „zachowań kulturowych”.

Poprawne i efektywne wdrożenie migranta w ramy nowej kultury domaga się w pierwszej kolejności rozważenia zagadnienia:

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

Te rozważania podjęte kilka lat temu przez specjalistów-glottodydaktyków, dziś – w okresie, który określić można śmiało jako dekadę migracji – nabierają zupełnie innego charakteru. W 2019 roku, kiedy poszczególne kraje europejskie zaadaptowały (albo przynajmniej podjęły próby adaptacji) pierwsze osiadłe grupy uchodźców i imigrantów (w Europie Zachodniej i Południowej¹ byli to przede wszystkim mieszkańcy Bliskiego Wschodu i Afryki, w Polsce zaś – Ukraińcy²)³, kiedy przywódcy państw europejskich i samego Zjednoczonego Królestwa zmagają się z wielomiesięcznymi negocjacjami dotyczącymi Brexitu, czyli wyjścia Wielkiej Brytanii z Unii Europejskiej⁴ mo-

¹ „Na teren państw europejskich od początku 2015 roku do końca sierpnia dotarło ponad 310 tysięcy uchodźców” (https://pl.wikipedia.org/wiki/Kryzys_migracyjny_w_Europie#Polska [dostęp: 9.04.2019]); „Na 4,3 mln imigrantów w 2016 r. składało się w przybliżeniu 2,0 mln obywateli państw nienależących do UE, 1,3 mln obywateli innego państwa członkowskiego UE niż to, do którego wyemigrowali, około 929 tys. osób migrujących do państwa członkowskiego UE, którego obywatelstwo już posiadali (na przykład powracający obywatele lub obywatelki urodzeni za granicą) oraz około 16 tys. bezpaństwowców” (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/pl#Przep.C5.82wy.migracyjne:2_mln_imigrant.C3.B3w_spoza_UE [dostęp: 11.04.2019]).

² „3 czerwca 2017 Rzecznik Prasowy Ministerstwa Spraw Zagranicznych na stronie internetowej umieścił oświadczenie, w którym można przeczytać, że w roku 2016 Polska przyjęła ponad milion migrantów i uchodźców z Ukrainy i zza wschodniej granicy” (https://pl.wikipedia.org/wiki/Kryzys_migracyjny_w_Europie#Polska [dostęp: 9.04.2019]).

³ We wszystkich przypadkach na grupy te składają się zarówno uchodźcy uciekający przed działaniami wojennymi, jak i imigranci zarobkowi.

⁴ W istocie duża część sporu dotyczy właśnie różnic kulturowych i sposobu postrzegania świata przez przedstawicieli różnych narodów należących do Wspólnoty. Drugim, ważnym

żemy, a właściwie powinniśmy z coraz większą pewnością, wynikającą z codziennych doświadczeń i obserwacji świata dookoła, dyskutować o statusie migranta oraz o sposobach przystosowywania się poszczególnych grup⁵ do życia w nowych warunkach społecznych. Adaptacja do „obcego świata” jest uzależniona od kilku podstawowych czynników, wśród których są m.in.: płeć, wiek, miejsce urodzenia/wychowania oraz wyznawana religia⁶. Ważnym czynnikiem jest także powód zmiany miejsca zamieszkania. Inne będą motywatory, po które należy sięgnąć w pracy z imigrantem zarobkowym, inne zaś te, które zachęcą uchodźcę do pracy i poznawania nowej kultury oraz języka⁷.

Czy zatem obcej kultury można się nauczyć, wchłonąć ją, w pełni zinternalizować? Raczej bez wahania należałoby odpowiedzieć, że nie. Można ją jednak poznać, oswoić i nauczyć się jak najwięcej „o niej”. Przyjrzyjmy się przykładowi: oto Chińczyk mieszkający kilka lat w Polsce, w kraju ojczystym jedną z najważniejszych reguł wyznaczających rutynę dnia codziennego jest dla niego jedzenie obiadu około 12:00⁸. Czy podczas dłuższego pobytu w Polsce możliwe jest zachowanie tego zwyczaju? Z całą pewnością nie. Po pierwsze, ani na polskich uczelniach, ani w firmach nie przewiduje się w południe przerwy na lunch⁹, po drugie, nie jest to godzina, o której większość Polaków miałaby ochotę na jakikolwiek posiłek. A zatem, nawet najbardziej przywiązany do swych ojczystych zwyczajów konsumpcyjnych mieszkaniec Państwa Środka będzie zmuszony zmienić przyzwyczajenia i dostosować je do reguł panujących w naszym kraju. Mniej oczywiste niż odpowiedź na to

aspektem napędzającym dążenia „brexitowe” jest obawa przed zbyt gwałtowną globalizacją miejsc atrakcyjnych ekonomicznie i utratą przez nich tożsamości narodowej. Radosław Sikorski mówi: „Nie zauważyłem, żeby przez kilkadziesiąt lat członkostwa w strukturach europejskich Włosi stali się mniej włoscy, Niemcy mniej niemieccy czy Hiszpanie mniej hiszpańscy. Prawdą jest, że wiele brytyjskich miast, z Londynem na czele, nabrało o wiele bardziej międzynarodowego charakteru, ale z drugiej strony ta zmiana przyniosła ogromne korzyści gospodarcze. Rozumiem też obawy wynikające z faktu, że niektóre miejsca w Wielkiej Brytanii nabrały innego charakteru kulturowego. Co ciekawe jednak, ten tożsamościowy strach przed zmianą kulturową jest tym większy, im mniej jest w danym hrabstwie obcokrajowców. To sugeruje, że obcokrajowcy nie są tacy straszni, jeśli tylko się ich pozna” (<https://kulturalibera.pl/2016/06/21/radoslaw-sikorski-brexit-wywiad-pawlowski/> [dostęp: 9.04.2019]).

⁵ Tak społecznych, jak narodowościowych.

⁶ Nie są to czynniki jedyne, acz te właśnie z różnych względów wydają się kluczowe dla przebiegu i właściwego poprowadzenia procesu adaptacji.

⁷ Tu oczywiście znaczący wpływ będzie miała faktyczna sytuacja geopolityczna regionu, z którego dana osoba pochodzi.

⁸ Jest na to przewidziana przerwa we wszystkich przedsiębiorstwach i na uniwersytetach.

⁹ W większości przedsiębiorstw i na uniwersytetach nie ma takiej przerwy w ogóle.

pytanie wydaje się to, co stanowi klucz do przynajmniej częściowego rozwiązania problemu. Aby dokonać jakiegokolwiek adaptacji swojego zachowania do nowych warunków i zmienić przyzwyczajenia, cudzoziemiec musi wiedzieć o obowiązujących w kraju przebywania regulach i normach. We wszechobecnej dyskusji o niechęci migrantów do adaptacji (często zresztą przez obie strony procesu utożsamiane z asymilacją zamiast z integracją, co budzi opór tych, od których zmian się wymaga), przekształcania swoich przyzwyczajeń o aspekcie edukacyjnym jako wspomagającym ów proces wspomina się najrzadziej. Większość ludzi zdaje się zakładać, że migrant wiedzę o nowej kulturze powinien zdobyć z jakiegoś bliżej nieokreślonego źródła i nie widzi konieczności edukowania go w tym zakresie. Chęć zdekodowania zachowań, tradycji czy obyczajów powinna stać się zatem motorem dwukierunkowych wysiłków edukacyjnych – chodzi bowiem nie tylko o motywację do nauki, ale także o to, aby podjąć wysiłek nauczenia kogoś wartości i obowiązujących w danym kręgu kulturowym norm lub przynajmniej objaśnienia istoty wartości i reguł ważnych dla danego kręgu kulturowego i społeczeństwa je akceptującego.

Narzędzia tej edukacji bywają wielorakie. Z perspektywy niniejszych rozważań film jako materiał pomocniczy w procesie adaptacji może odgrywać rolę dwojaką. Po pierwsze, staje się leksykonem umożliwiającym złamanie obcych szyfrów kultury, po drugie zaś, katalizatorem poszukiwań, gdyż współcześnie wydaje się najbardziej rozpowszechnionym i najbardziej (najłatwiej) dostępnym tej kultury nośnikiem¹⁰.

Proces fosylizacji językowej i kulturowej

Powszechnie wiadomo, jak ważnym czynnikiem integracji z nową grupą społeczną, do której trafia jednostka, jest jej język. (...) Istotna rola języka w procesie adaptacji jest często niedostępna potocznej obserwacji

¹⁰ Uwagi dotyczące doboru materiałów filmowych jako narzędzia pomocniczego w procesie adaptacji migrantów, imigrantów i uchodźców sporządzone zostały na potrzeby tego artykułu z punktu widzenia nauczyciela kultury polskiej i języka polskiego jako obcego. Za przykłady posłużyły zatem przede wszystkim dzieła kinematografii polskiej. Wszystkie zagadnienia, o których mowa w tym tekście, rozpatrywać można jednak na wyższym poziomie uogólnienia. Mogą one zatem dotyczyć sytuacji pozalekcyjnych, jak również mogą odnosić się do wykorzystania dzieł filmowych nie tylko w procesie adaptacji do kultury polskiej.

i wiąże się z rolą języka w uniwersum symbolicznym. Miejsce to jest tak zasadnicze, że niekiedy można powiedzieć, iż język tworzy społeczną rzeczywistość (Niżnik 1985, 74).

Podjęcie wysiłku związanego z nauką języka kraju, w którym rozpoczyna się nowe życie lub podejmuje naukę czy pracę zarobkową, początkowo jest oczywistą koniecznością. Porozumienie się z pracodawcą, współpracownikami, osobami w urzędach, biurach czy bankach, nauczycielami w szkole, do której uczęszczają dzieci, swoimi nauczycielami na uczelni staje się motorem takich działań. Frustracja wynikająca z niemożności porozumienia się motywuje, a właściwie wręcz zmusza do nauki języka, który staje się kluczem do nowej, lepszej przyszłości. Jednak ten początkowy zapal do nauki zostaje w pewnym momencie zahamowany przez kilka czynników. Po pierwsze, możliwość nauki zostaje ograniczona przez rutynę życia codziennego – praca, opieka nad rodziną i inne obowiązki utrudniają uczestnictwo w regularnych zajęciach, a zmęczenie i nawał obowiązków skutecznie ograniczają chęci samodoskonalenia. Po drugie, mamy do czynienia z sytuacją, w której znajomość języka obcego (często mocno ograniczona) wystarcza do załatwienia najważniejszych spraw i zaspokojenia podstawowych potrzeb. To zjawisko opisywane w opracowaniach glottodydaktycznych, zwane jest fosylizacją:

występuje zwykle wtedy, gdy uczący się przestaje rozwijać swoją kompetencję językową (...) na skutek poczucia (często mylnego), że jest rozumiany przez rodzimych użytkowników danego języka i skutecznie osiąga zamierzone cele komunikacyjne (przykładowo przez regularne używanie rekcji biernikowej zamiast dopełniaczowej w zdaniach typu: W polskim czasie nigdy ona nawet nieumiała język niemiecki; Oni nie umieli serbołużycki). Korzysta z zasobu »skostniałych struktur«, które w języku docelowym mogą być poprawne (transfer pozytywny) lub błędne (transfer negatywny). Jak zauważają Selinker i Lamendella, uczeń nie czuje potrzeby dalszej nauki wówczas, gdy jego interjęzyk zawiera przynajmniej kilka reguł różnych od obowiązujących w języku pierwszym (Żurek 2014, 294).

Po trzecie, życie migranta czy uchodźcy często charakteryzuje się zamknięciem na różnorodne bodźce zewnętrzne i zaczyna szybko ograniczać się do pewnych utartych schematów, które powodują zmniejszanie zasobu kompetencji np. leksykalnej. Konieczność (chęć) oszczędzania pieniędzy, ograniczenie grona znajomych wyłącznie do przedstawicieli własnej naro-

dowości, brak uczestnictwa (z powodów językowych lub finansowych) w życiu kulturalnym i społecznym w nowym kraju powodują, iż znajomość języka i kultury¹¹ osiąga pewną skamieniałą formę i nie jest rozwijana o nowe pojęcia, wyrazy czy formy. „Jest to zjawisko dość powszechne, a charakteryzuje się tym, że uczący się J₂ osiąga pewien poziom jego znajomości – wystarczający, aby funkcjonować w danej społeczności, lecz mimo sprzyjających warunków naturalnych nie posuwa się w językowym rozwoju” (Lipińska 2003)¹².

Jak zatem zmobilizować migranta do podjęcia dalszej edukacji i jak sprawić, aby nabywanie wiedzy nie wiązało się wyłącznie z wysiłkiem i stało się raczej przyjemnością niż źle postrzeganym i męczącym obowiązkiem¹³? Pomocą może być film – jako dostępny, tani i łatwo przyswajalny nośnik wiedzy językowej i kulturowej. Zahamowanie procesu rozwoju zasobu leksyki można próbować odwrócić dzięki oglądaniu filmów dotyczących tematów niezwiązanych bezpośrednio z podstawowymi potrzebami życia codziennego cudzoziemca. Filmy, seriale i programy telewizyjne pozwalają rozwijać kompetencję językową i kulturową bez wysiłku, mogą być nawet uznane za formę relaksu po trudnym dniu¹⁴. Ważne jest jednak uwzględnienie kryteriów, jakie powinny być wzięte pod uwagę podczas doboru i ewentualnej se-

¹¹ Wychodzę tu z założenia, że znajomość obcej kultury z podobnych powodów podlegać będzie takiemu samemu procesowi fosylizacji jak język.

¹² Nieco inaczej ma się sytuacja w przypadku dzieci, uczęszczających do szkół i mających kontakt z rówieśnikami. Por. Hajduk-Gawron 2018a, Hajduk-Gawron 2018b.

¹³ Wiedza, którą zdobędzie, jest etapem nie tylko rozwoju kompetencji językowej ale także procesu integracji. „Istnieje wiele definicji samego procesu integracji. Integracja dla arabskich respondentów [autor artykułu opisuje politykę integracyjną Polski w kontekście integracji społeczności arabskiej w Polsce – A.T.] to przede wszystkim interakcje z polskim środowiskiem, przyjęcie elementów polskiej kultury, nauka języka oraz poszanowanie miejscowego prawa. Ponadto prawie wszyscy arabscy respondenci stwierdzili, że członkowie diaspory powinni się dostosować do społeczeństwa polskiego i mieć te same obowiązki społeczne. To dostosowanie się do społeczeństwa przyjmującego według części badanych Polaków jest właśnie integracją. Obydwie badane grupy za najlepszy model współistnienia w jednym państwie wybrały integrację z częściowym zachowaniem własnej kultury (równoważność kultur). Część respondentów arabskich stwierdziła również, iż niektórzy członkowie arabskiej diaspory przejęli elementy kultury polskiej: »niektórzy przejęli i doświadczyli tych elementów tak samo jak Polacy, tradycję i zwyczaje – okazje religijne i kulturalne, ubiór, wszystko, zachowują się jak Polacy, odróżnić ich można tylko pod względem koloru skóry (ND29)«, a ich przejęcie uznali za automatyczną integrację” (Swiat 2019, 173–174). W zacytowanym fragmencie autor przywołuje wypowiedź jednego z respondentów (oznaczenie: ND29), zachowując jej oryginalną formę językową.

¹⁴ Czyli tak, jak na ogół jest to traktowane.

lekcji filmów¹⁵. Będą to przede wszystkim: „wykorzystany w dziele język (m.in. poziom jego wulgarności i zrozumiałość), sposób przedstawiania elementów kulturowych i socjologicznych¹⁶, kryterium artystyczne oraz różnice kulturowe w obszarach tabuizowanych. Największą i najbardziej problematyczną grupą zagadnień będą zapewne te ostatnie. Do obszarów tabuizowanych w wymiarze globalnym zaliczyć należy: przemoc, wulgarność języka, zjawiska – najogólniej rzecz biorąc – związane z seksualnością człowieka (nagość, erotykę, seks, orientację seksualną oraz przemoc seksualną, czyli gwałt), prywatność i intymność oraz z kolei w wymiarze „lokalnym”, czyli w odniesieniu do konkretnego odbiorcy, kwestie związane z historią. Tabu jest zagadnieniem ściśle związanym z kulturą, w której wyrosliśmy, a także z wychowaniem i innymi czynnikami odrębnymi dla osobowości każdego człowieka” (Tambor 2015, 7).

Propozycje filmów poszerzających wiedzę językową mogą być wielorakie w zależności od celów i oczekiwanych rezultatów. W razie chęci rozwinięcia profesjolektów, np. słownictwa związanego z medycyną, dobrym wyborem może okazać się film *Bogowie*¹⁷; można go śmiało uzupełnić pokazami seriali, które z natury są bardziej przystępne niż film, bo charakteryzują się banalniejszą i łatwiejszą warstwą językową, nie mają też aspiracji artystycznych, które często utrudniają odbiór niektórych dzieł osobom nieprzygotowanym. Można zatem zaproponować oglądanie *Lekarzy*, *Na dobre i na złe*, *Diagnosty* czy najnowszej *Szóstki*. Warto zauważyć, że jeśli oglądanie ma przynieść korzyści wyłącznie językowe, nie trzeba ograniczać repertuaru wyłącznie do kina narodowego. Cudzoziemiec wykonujący pracę mechanika samochodowego mógłby przecież obejrzeć w języku polskim np. serię *Szybcy i wściekli*¹⁸, gdyż dla poznawania leksyki tłumaczenia list dialogowych mogą być wystar-

¹⁵ Zależnie od tego, czy dobór przebiega samodzielnie, czy jest to selekcja prowadzona odrębnie przez nauczyciela, wykładowcę lub lektora.

¹⁶ „Filmy, choć odzwierciedlają społeczne i obyczajowe nastroje danego czasu, są także kumulacją pewnych cech czy zachowań i tym samym prezentują przerysowane obrazy, które mogą urazić lub okazać się »niewychowawcze« w kontekście nauczania języka i obcej kultury. Nauczyciel jpjo musi mieć na uwadze nie tylko możliwe »naganną« z punktu widzenia dydaktycznego sferę językową bądź kulturową danego filmu, ale przede wszystkim musi wiedzieć, kim są odbiorcy prezentowanych przez niego materiałów. Jeszcze raz zatem podkreślić należy, iż wiek, płeć, a przede wszystkim krąg kulturowy (i status osób), z którego pochodzą studenci, to czynniki, które wpływać muszą na dobór prezentowanych produkcji oraz na cele ich użycia” (Tambor 2015, 85).

¹⁷ Reż. Łukasz Palkowski, prod. 2014.

¹⁸ Oczywiście rezygnujemy w tym momencie z aspektu edukacji kulturowej.

czające. Z niektórych¹⁹ współczesnych komedii romantycznych można z kolei zaczerpnąć leksykę związaną ze światem nowych mediów – *Planeta singli*²⁰, wiedzę o zwyczajach świątecznych (kolacja wigilijna, kolędy, potrawy) – *Listy do M.*²¹, wiedzę realioznawczą o różnych grupach społecznych z odpowiednim słownictwem – *Plan B*²². Z perspektywy edukacyjnej jako źródło wiedzy służyć mogą także filmy często pomijane (gdyż niezaliczane do kanonu tzw. polskiego kina artystycznego): takie, jak *Cisza* (tragiczna historia nastolatków z tyskiego liceum, którzy zginęli w Tatrach) czy *Laura*²³ (życie rodziny górniką z ciężką chorobą dziecka jako ważnym tłem). Filmy te proponują ciekawą tematykę (obyczajowo-kulturową), będąc produkcjami telewizyjnymi o znakomitych walorach artystycznych, są jednocześnie bardzo dobrze przyjmowane przez cudzoziemskich widzów. Powody są podobne jak w przypadku wspomnianych wcześniej komedii romantycznych – zrozumiała, uproszczona fabuła i przystępny język. Warto wszak pamiętać w procesie nauczania o tych właśnie tytułach ze względu na ich wartość poznawczą.

Film może stać się też okazją do rozwijania wiedzy i kompetencji językowych w zakresie sposobów spędzania wolnego czasu. Najpopularniejszą dziedziną byłby tu sport. Warto pamiętać, że człowiek zmieniając kraj zamieszkania, nie zawsze chciałby całkowicie zrezygnować ze sposobu życia, jaki wiódł wcześniej. Często jednak wstyd – wynikający z braków odpowiedniej wiedzy językowej (nie jest to tematyka poruszana na zajęciach z jpo) staje się barierą uniemożliwiającą rozwijanie swoich pasji²⁴. I tu film może okazać się pomocny. Wiedzę z zakresu piłki nożnej znajdziemy w takich filmach, jak: *Boisko bezdomnych*²⁵ czy *Skrzydlate świni*²⁶ (jednocześnie rozbudować można wiedzę o subkulturze hooligans, ta zaś może okazać się, akurat w Polsce, bardzo pomocna w razie zetknięcia się z jej przedstawicielami w prawdziwym życiu) czy *Piłkarski poker*²⁷ (ułatwi rozmowy i zrozumienie wciąż aktualnych przekazów medialnych dotyczących korupcji

¹⁹ Większość komedii romantycznych proponuje oderwany od rzeczywistości obraz współczesności.

²⁰ Reż. Mitja Okorn, prod. 2016.

²¹ Reż. Mitja Okorn, prod. 2011.

²² Reż. Kinga Dębska, prod. 2018.

²³ Reż. Radosław Dunaszewski, prod. 2010.

²⁴ Aby pójść na trening (zrozumieć polecenia) czy zapisać się na zajęcia, a nawet kupić czy wypożyczyć sprzęt niezbędny do ćwiczeń trzeba dysponować odpowiednią wiedzą językową.

²⁵ Reż. Kasia Adamik, prod. 2008.

²⁶ Reż. Anna Kazejak, prod. 2010.

²⁷ Reż. Janusz Zaorski, prod. 1989.

w sporcie), o sportach walki wiele dowiemy się z filmu *Underdog*²⁸ (przy okazji widz może poznać jednego z popularniejszych w Polsce sportowców – Mameda Chalidowa), o siatkówce zaś traktuje film *Drużyna*²⁹. Zainteresowanie sportami mniej popularnymi pomoże realizować choćby taki tytuł, jak *To my, rugbyści*³⁰.

Proces identyfikacji

W doborze repertuaru dla osób mających zaadaptować się w nowym, obcym środowisku jedną z kluczowych ról odgrywa to, by choć częściowo skupiał się on wokół problemów, z którymi odbiorca filmu może mieć do czynienia. Istotną funkcję w zrozumieniu i odbiorze filmu może zatem spełnić bohater, z którym widz może się zidentyfikować. Identyfikacja przebiega w pierwszym rzędzie na poziomie wieku. Dobrym przykładem może być telewizyjna produkcja *Jutro idziemy do kina*³¹. Ze względów opisanych wcześniej filmy takie często są pomijane czy wręcz ignorowane, a zamiast nich wybiera się produkcje wysokoartystyczne. W filmie Zaorskiego zaś II wojna światowa ukazana została z perspektywy bardzo młodych ludzi wchodzących właśnie w dorosłość, bohaterowie są tuż po maturze. Jeśli zatem mamy do czynienia z młodzieżą, taki wybór (zapropozować można byłoby także film Jana Komasy *Miasto 44*) wydaje się korzystniejszy niż wykorzystanie filmu takiego, jak choćby *Kanał* Andrzeja Wajdy, który narracją, estetyką oraz poruszaną problematyką nie odpowiada już gustom dzisiejszej młodzieży.

Identyfikacja może przebiegać także na innym niż wiek (i związane z nim porównywalne problemy) poziomie. Niezwykle użyteczne w pracy z obco-krajowcami okazują się filmy, w których mamy do czynienia z bohaterem cudzoziemskim (a tym bardziej właśnie imigrantem lub uchodźcą)³². Jako

²⁸ Reż. Mariusz Kuczewski, prod. 2019.

²⁹ Reż. Michał Bielawski, prod. 2014.

³⁰ Reż. Sylwester Latkowski, prod. 2000.

³¹ Reż. Michał Kwieciński, prod. 2017.

³² Np.: *Londyńczycy* (serial), *Szczęśliwego Nowego Jorku* (reż. Janusz Zaorski, prod. 1997), *Dziś nie róże* (reż. Anna Jadowska, prod. 2017), *Handlarz cudów* (reż. Jarosław Szoda, Bolesław Pawlica, prod. 2009), *Nowy świat* (reż. Elżbeta Benkowska, Michał Wawrzeczi, Łukasz Ostalski, 2015), *Obce niebo* (reż. Dariusz Gajewski, prod. 2015), *300 mil do nieba* (reż. Maciej Dejczer, prod. 1989), *Znam kogoś, kto cię szuka* (reż. Julia Kowalski, prod. 2015), *Pomiędzy słowami* (reż. Urszula Antoniak, prod. 2017).

ciekawy przykład warto podać tu film *Moja krew*³³, w którym na pierwszy plan wysuwać się będą problemy imigrantki z Wietnamu. Yen Ha pracuje w rodzinnej „jadalni” na Stadionie Dziesięciolecia w Warszawie. Jej drogi krzyżują się z Igorem, szukającym kobiety, która zechce urodzić mu dziecko. Spotkanie dwojga życiowych rozbitków zwraca uwagę widza na przejmującą samotność, z jaką boryka się dziewczyna. Agresja Igora jest przez nią przyjmowana z pewną rezygnacją – brak przyjaznych, bliskich osób i przyjaciół powoduje, że zostaje sama z problemami, z którymi w mniej lub bardziej drastycznej wersji boryka się właściwie każdy cudzoziemiec przenoszący się do odległego kulturowo świata. Praktyka pracy z cudzoziemcami pokazuje, że film bardzo uniwersalnie porusza nuty grające w duszy każdego emigranta³⁴.

Proces akomodacji kulturowej czy asymilacji

Film może służyć jako narzędzie pomocnicze w procesach składających się na właściwą adaptację do nowego środowiska. Należy jednak korzystać z niego rozważnie, aby mógł stać się pomocą w przekształcaniu procesów asymilacyjnych³⁵ w poprawną i konieczną w przypadku zmiany środowiska kulturowego – akomodację. Akomodację chciałabym tu rozumieć jako przystosowanie niezaburzające w sposób destrukcyjny osobowości migranta. Bowiem, jak podkreślają to badacze procesów interkulturowości, „poprzez intensywny kontakt z obcą kulturą [migrant – A.T.] może doświadczyć zjawiska tzw. szoku kulturowego, który definiowany jest jako: »bardziej lub mniej nagle, budzące lęk pojawienie się zupełnie odmiennej rzeczywistości właściwej innej kulturze przy bezpośrednim kontakcie z obcą tj. niewewnętrzzoną kulturą«. To może objawiać się w poczuciu alienacji. A następnie jednostka może przyjąć postawę akulturacji, asymilacji lub integracji, co zależy od pomocy, jaką otrzyma, ale także od takich czynników, jak np. wiek, płeć, stopień otwartości na inne społeczeństwo itp.” (Achtelik, Tambor 2014, 15 za: Kwaśniewski 1982). By osiągnąć efekt adaptacji (integracji), należy dobrać odpowiednie narzędzia owej pomocy. Chcę pokazać właśnie

³³ Reż. Marcin Wrona, prod. 2009.

³⁴ Jako wykładowca uniwersytecki byłam świadkiem potoku łez, wywołanego przez film u dwudziestokilkuletniego Gruzina, który nie należał raczej do osób łatwo wzruszających się.

³⁵ „Asymilacja – rezygnacja z własnej tożsamości i przyjęcie nowej kultury” (Hajduk-Gawron 2019, 256).

film jako jedno z najlepszych narzędzi. Narzędzie to musi być jednak wykorzystywane rozważnie i odpowiedzialnie. Ostrożność wynikać powinna z faktu, iż źle dobranym filmem wyrządzić można duże szkody – z nieodpowiednio wyselekcjonowanego materiału wynikać będzie znużenie, zniechęcenie do oglądania innych filmów, zła opinia na temat całego kina narodowego czy wreszcie niechęć do nosicieli kultury reprezentowanej przez obraz filmowy, co po szoku kulturowym może prowadzić do alienacji. Niekorzystna opinia pojawić się może także w razie zmuszania widzów do oglądania filmów mocno niezgodnych z ich własnym kodem kulturowym – np. film z dużą ilością scen „rozbieranych” nie będzie nadawał się dla muzułmanów. Takie nietrafne wybory związane bywają najczęściej z brakiem znajomości realiów kraju pochodzenia widzów oraz ze zignorowaniem zakresu obszarów tabuizowanych. Oba te zaniedbania wynikają najczęściej z niewystarczającej wiedzy osoby dobierającej repertuar filmowy lub z przypadkowości wybieranych przez samego widza produkcji. Dla lepszego zobrazowania tych uwag warto przytoczyć kilka przykładów. Studentka z Kazachstanu pytana o to, czy kiedykolwiek tematy uważane przez nią za tabu zostały podjęte podczas zajęć na uniwersytecie, mówi: „Tak, zdarzyło się na lekcji, że profesor poruszył temat obrzezania w niektórych krajach i skomentował, że to absolutne głupstwo. Bardzo nie chciałam o tym rozmawiać, bo w moim kraju jest tak samo”. Elementem, który warto byłoby wziąć pod uwagę jest zakaz kulturowy – dziś najczęściej religijny. Warto pamiętać, że w niektórych wyznaniach nie zawsze otwarcie można mówić o swoim stanowisku wobec spraw wiary, a także faktach z wiarą bezpośrednio niezwiązanych, a jednak przez nią obwarowanych (np. seks). Współcześnie Polacy dość neutralnie podchodzą do tej tematyki, jednak w wielu krajach religia i rozmowy na jej temat, a już w szczególności jej krytykowanie, traktowane jest jako obraźliwe, uciążliwe i należy do tematów związanych z tabu. Ankietowani piszą: „Zdarzyło się podczas zajęć, że poruszone były tematy religii. Większość osób negatywnie wypowiada się o muzułmanach, ale wydaje mi się, że problem wynika z niedawnych wydarzeń dotyczących ataków terrorystycznych, ale te opinie są przykre” (Kazachstan), „Nie wypada zapytać o wyznawaną religię i rozmawiać na ten temat”³⁶ (Japonia), „Tematy religijne są omawiane bardzo ostrożnie, nie wolno krytykować prawosławia” (Rosja). Nie jest dobrze odbierane także krytykowanie własnej religii, a dla przedsta-

³⁶ Pytanie o wyznawaną religię pojawia się jednak w Japonii np. w formularzu przyjęcia do lekarza, a w Chinach w formularzach zgłoszeniowych na kursy letnie na wielu uniwersytetach.

wicieli wielu narodowości – w tym Polaków – niedopuszczalne jest łączenie sfery *sacrum* z elementami do niej nieprzynależącymi. Ankietowany z Meksyku jako przykład polskiego filmu, który wydał mu się szokujący, podał tytuł *Kto nigdy nie żył*³⁷ (historia księdza, który jest nosicielem wirusa HIV), z kolei ankietowany z Rosji w tym samym kontekście przywołał film Małgorzaty Szumowskiej *W imię...*³⁸ (ksiądz-homoseksualista), oburzenie wywołuje tu głównie wulgarność w połączeniu z podmiotami religijnymi.

Religia to wciąż jeden z głównych tematów, jakie wydają się kształtować polski językowy obraz świata i polską rzeczywistość. W Europie i na świecie Polska jest nadal postrzegana jako naród bardzo religijny (katolicki), a uczący się naszego języka cudzoziemcy twierdzą, iż ta religijność przejawia się także w podręcznikach. (...) Autorka pracy dotyczącej wartości w podręcznikach do nauki języka polskiego, rumuńskiego i norweskiego mówi: „Polacy są przekonani, że pokazują w podręcznikach obiektywny, neutralny obraz. Cudzoziemcy widzą często nierealny, nierealny, wyidealizowany obraz rodziny i nadmiar odniesień religijnych” (Tambor 2015, 171 za: Florea-Hygen 2013, 115).

Być może właśnie zatem wykorzystanie filmu związanego z tą materią byłoby dobrym wprowadzeniem do rozmowy na temat pewnych zachowań i elementów polskiej obyczajowości wypływających właśnie z religii katolickiej – kontrowersje pobudzają do dyskusji. Pomocą może tu być np. film Marcina Wrony *Chrzest*, w którym reżyser, poruszając tematykę porachunków gangsterskich, przemycą cały zestaw symboli i nawiązań religijnych. Mamy zatem sam chrzest (w filmie Wrony jest on wykorzystany w różnych kontekstach – sakrament zmazania grzechu pierwородnego, oczyszczenie z win, przyjęcie do nowej grupy, zrobienie czegoś po raz pierwszy), 7 dni (stworzenie świata), wodę, rybę, niebo, odwrócony krucyfiks, Kaina i Abła (film rozpoczyna się ukazaniem ryciny Albrechta Dürera przedstawiającej tych bohaterów biblijnych), chleb, zabójstwo przez uderzenie kamieniem oraz symbole kolorystyczne – przede wszystkim biel (w naszym kręgu kulturowym symbol czystości i niewinności – może stać się pretekstem do rozmowy o symbolice kolorów w różnych kulturach).

Propozycja wykorzystania filmu jako narzędzia pracy glottodydaktyka i konkretne sugestie programowe przedstawione zostały na bazie różnorod-

³⁷ Reż. Andrzej Seweryn, prod. 2006.

³⁸ Reż. Małgorzata Szumowska, prod. 2013.

nych doświadczeń lektoratowych i wykładowych kontaktów z cudzoziemcami. Byli wśród nich imigranci zarobkowi, reemigranci, uchodźcy, osoby podejmujące naukę języka polskiego – z różnymi życiowymi doświadczeniami, rozmaitymi biografiami, różnorodnymi motywacjami oraz potrzebami językowymi i kulturowymi. Z roku na rok ruchy migracyjne na świecie przybierają na sile, a zatem praca z takimi osobami stanie się już niedługo (o ile nie stała się już) codziennym doświadczeniem każdego nauczyciela, lektora i wykładowcy – nie tylko języka jako obcego, wszak dzieci migrantów bardzo często uczęszczają do szkół funkcjonujących w systemie edukacyjnym kraju osiedlenia. Studenci, uczniowie, ale także osoby, z którymi stykamy się w codziennym życiu, bardzo często oczekują od nas, jako rodzimych nosicieli kultury, wiedzy, pomocy i rady, jak odnaleźć się w obcym dla nich świecie. Warto pamiętać, iż film stać się może doskonałą ilustracją reguł, norm lub zwyczajów, a ich naoczne doświadczenie jest niejednokrotnie o wiele bardziej efektywne niż teoretyczne zapoznanie z nimi poprzez tekst mówiony lub pisany. Film pozwala też na często humorystyczny, ironiczny dystans, który pomaga zrozumieć obraz, a samo słowo bez obrazu – nie zawsze. A dystans wobec siebie, własnych pomyłek wynikających ze zderzenia kultur, niekoniecznie właściwych wyborów językowych i pozajęzykowych zachowań jest człowiekowi w nowym środowisku potrzebny, by uchronić go od negatywnych skutków szoku kulturowego i pomóc w zdrowej integracji z otaczającym światem.

Imigranci w Polsce to przecież część polskiego społeczeństwa. Żyjąc razem na tym samym terenie, obok siebie, należy działać wspólnie – na rzecz dobra kraju, w którym razem się mieszka. Poza tym cudzoziemcy, którzy mieszkają w Polsce, są dla Polaków w pewnym sensie „naszymi” (swoimi) cudzoziemcami. Teraz imigranci, ale z czasem długoterminowi rezydenci, osoby osiedlone bądź nawet obywatele. Imigrant, żeby gdzieś żyć, nie potrzebuje obywatelstwa, ale obywatelstwo wiąże człowieka z miejscem oraz jest konsekwencją jego przywiązania i powiązań z tym krajem (w tym także kulturowych) (Switat 2019, 178–179).

Literatura

- Achtelik A., 2013, *Dialog kultur – kultura polska a lokalność*, w: Tambor J., Achtelik A., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice.
- Achtelik A., Tambor J., 2014, *Tożsamość – pomiędzy uniwersalnością, europejskością a polskością. Przestrzeń negocjacji kulturowych*, w: Gajda S., Jokiel I., red., *Polonistyka wobec wyzwań współczesności*, t. 2.

- Florea-Hygen M.C., 2013, *Obraz wartości w języku polskim (na przykładzie podręczników do nauczenia języka polskiego jako obcego)* [niepublikowana rozprawa doktorska], Katowice.
- Hajduk-Gawron W., 2019, *Strategie akulturacyjne a glottodydaktyka*, w: Frukacz K., red., *Literatura polska w świecie. Recepcja i adaptacja – mecenaty i migracje*, Katowice.
- Hajduk-Gawron W., 2018a, *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej i irlandzkiej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Hajduk-Gawron W., 2018b, *Uczniowie cudzoziemcy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Kwaśniewski K., 1982, *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Warszawa.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Miodunka W.T., Seretny A., red., 2008, *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków.
- Niżnik J., 1985, *Symbole a adaptacja kulturowa*, Warszawa.
- Switat M., 2019, *Polityka integracyjna Polski a integracja kulturowa społeczności arabskiej w Polsce*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1.
- Tambor A., Tambor J., 2013, *Cudzoziemiec w oczach Polaka – odwrotna strona autoportretu. Film jako narzędzie dydaktyczne*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna III*, Szczecin.
- Żurek A., 2014, *Z badań nad interjęzykiem*, w: Dąbrowska A., Dobesz U., red., *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław.


Netografia

- <https://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU7105> [dostęp: 9.04.2019].
- Tambor A., 2015, *Film jako przedmiot i narzędzie nauczania kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, w www: <https://www.sbc.org.pl/dlibra/show-content/publication/publication/edition/188016?id=188016>, (niepublikowana praca doktorska) [dostęp: 10.04.2019].
- https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/pl#Przep.C5.82ywy_migracyjne:_2 mln_imigrant.C3.B3w_spoza_UE [dostęp: 11.04.2019].
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Kryzys_migracyjny_w_Europie#Polska [dostęp: 9.04.2019].
- <https://kulturaliberalna.pl/2016/06/21/radoslaw-sikorski-brexit-wywiad-pawlowski/> [dostęp: 9.04.2019].

VARIA



ANNA SERETNY

 <https://orcid.org/0000-002-5377-4881>

Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Cudzoziemcy w świecie słów, czyli *Wielki słownik języka polskiego PAN* w perspektywie glottodydaktycznej

Foreigners in the world of words, or the
Polish Academy of Sciences Great Dictionary of Polish
from the point of view of glottodidactics

Abstract: Dictionaries have had a very important didactic function ever since they first appeared, and they have always been an indispensable help to learners of all languages. In this text, the author reflects whether the general, monolingual Polish Academy of Sciences Great Dictionary of Polish, which has been available on the Internet for several years now, might be a useful tool for developing linguistic competence of Polish language learners; in other words, whether this dictionary can be used as a learner's one. The paper starts with a brief description of the monolingual learner's dictionary as a specific lexicographic genre and then presents the thorough analyses of the Great Dictionary of Polish macro-and microstructure with the eye on the usefulness of solutions for language learners.

Key words: learner's dictionaries, learners of Polish as a foreign language

Wprowadzenie, czyli kilka słów o leksykografii pedagogicznej

Słowniki od początku swego istnienia pełniły bardzo ważną funkcję dydaktyczną, wypełniały bowiem lukę między stanem świadomości użytkowników a świadomością całego społeczeństwa reprezentowaną przez autora lub autorów opracowań (Miodunka 1989, 221). Od kilku lat użytkownicy polszczyzny mogą korzystać z *Wielkiego słownika języka polskiego PAN* (dalej: WSJP), który na intensywnie rozwijającym się w ostatnich latach rynku lek-

sykograficznym stanowi podwójne *novum*: jest to pierwszy duży słownik oparty na materiałach źródłowych od czasów wydania *Słownika języka polskiego PWN* pod redakcją W. Doroszewskiego¹; jest to również pierwszy, duży słownik współczesnej polszczyzny „urodzony cyfrowo” (zob. Żmigrodzki 2018a, 17–18).

WSJP to opracowanie o charakterze deskryptywnym – w zamierzeniu zespołu redakcyjnego ma on być udokumentowanym, akademickim opisem zjawisk językowych², które zaszły w polszczyźnie w ciągu ostatnich kilkunastu lat, przygotowanym jednak tak, by służyć możliwie jak najszerszemu kręgowi odbiorców. I tu rodzą się pytania: czy do tego kręgu poza rodzimymi użytkownikami polszczyzny w kraju i za granicą mogą zostać włączeni także coraz liczniej uczący się naszego języka cudzoziemcy? Czy i tej drugiej grupie WSJP może służyć pomocą, być dla niej ważnym źródłem wiedzy o słowach, ich znaczeniach, łączliwości, formach? Czy, innymi słowy, WSJP, choć słownikiem pedagogicznym (ang. *learners' dictionary*) nie jest, funkcję taką może pełnić?

Zanim na te pytania odpowiemy, przyjrzymy się pokrótce gatunkowi leksykograficznemu, jakim jest jednojęzyczny słownik objaśniający przeznaczony dla uczących się, którzy opanowali już język na poziomie progowym (B1)³. Nacelną zasadą organizacyjną tego typu opracowania jest podporządkowanie wszystkich stosowanych w nim rozwiązań wymogom użyteczności dydaktycznej. Słowniki takie muszą, z jednej strony, uwzględniać niepełne kompetencje językowe swoich odbiorców, z drugiej zaś, dzięki podanym w odpowiedni sposób informacjom – umożliwiać ich efektywne

¹ Wszystkie powstałe dotychczas opracowania były w jakimś sensie uzupełnionymi i/lub poszerzonymi derywatami słownika pod redakcją W. Doroszewskiego lub nawet derywatami derywatów.

² Tj. uwzględniającym w jak największym stopniu osiągnięcia polskiego językoznawstwa XX w. (zob. Żmigrodzki 2018a, 18).

³ Pierwszą taką pracą na świecie był *A New Method English Dictionary* Westa, który ukazał się w roku 1935. Trzy lata później wydano *A Grammar of English Words* Palmera, a w 1942 – *The Idiomatic and Syntactic English Dictionary* przygotowany przez Hornby'ego. „Słowniki dla uczących się języków obcych (*learner's dictionaries*) stały się na tyle ciekawym gatunkiem leksykograficznym, że szybko doczekały się dużej liczby prac oceniających (analiz, recenzji, porównań itp.). Stopniowo zaczęły pojawiać się także prace projektujące, w których rozważano, jak powinny być konstruowane artykuły hasłowe poszczególnych rodzajów opracowań, jakich informacji na danym poziomie zaawansowania uczący się potrzebują najbardziej, jak należy je w związku z tym przygotowywać, jak podawać” (Seretny 2007, 505). Dział leksykografii, w ramach którego powstają opracowania dla uczących się języka, nosi nazwę leksykografii pedagogicznej. Jest to w Polsce dziedzina wciąż mało znana i rzadko uprawiana (zob. Seretny 2007; 2015).

poszerzanie i/lub uzupełnianie. Gatunek ten stawia więc autorom konkretne wymagania zarówno na poziomie swojej makro-, jak i mikrostruktury.

Dobór artykułów hasłowych (poziom makrostruktury) z założenia opiera się na kryterium frekwencji, gdyż w słowniku pedagogicznym powinny się znaleźć wyrazy najczęściej używane, ponieważ takie znane są wszystkim rodzimym użytkownikom języka – bez względu na ich wykształcenie i/lub zainteresowania. Postuluje się też, by były to jednostki neutralne, nienacechowane stylistycznie, należące do standardowej odmiany języka. Liczba artykułów hasłowych w tego typu opracowaniach jest dość zróżnicowana i waha się od kilku do kilkudziesięciu tysięcy⁴ (zazwyczaj nie jest mniejsza niż 10 000, nie przekracza też zwykle 40 000). Układ hasel jest z reguły alfabetyczny, choć trafiają się również pozycje o porządku onomazjologicznym lub onomazjologicznym skrzyżowanym z alfabetycznym.

Zalecenia dotyczące zawartości artykułów hasłowych (poziom mikrostruktury) są w tym gatunku leksykograficznym bardzo szczegółowe, zadaniem słownika, którego adresatami są osoby o ograniczonych/niepełnych/ nie w pełni rozwiniętych umiejętnościach językowych jest bowiem pomagać w modelowaniu kompetencji ich językowej na wzór tej, jaka cechuje przeciętnego rodzimego użytkownika. Kwestią kluczową jest zatem taki sposób opracowania artykułów hasłowych, by pojawiające się w nich zapisy umożliwiały uczącym się poznawanie nie tylko znaczeń nowych słów (poziom recepcji), lecz także reguł rządzących ich użyciem w tekstach mówionych i pisanych (poziom produkcji językowej)⁵. *Definicje*, w których należy unikać informacji o charakterze naukowym i/lub encyklopedycznym i odtwarzać świat widziany oczami zwykłego człowieka, winny być ciągami semantycznie prostszymi, utworzonymi jednak z elementów należących do zbioru zamkniętego. Wymogiem kategorialnym jest więc opracowanie przez autorów ograniczonego metajęzyka opisu leksykograficznego, liczącego najczęściej około 2 000–2 500 wyrazów⁶. Słownik, poza przybliżeniem znaczenia danego wyrazu, powinien też eksplicytnie podawać: jego formy *morfologiczne*, *schematy łączliwości składniowej* wraz z przy-

⁴ Według norm leksykografii ogólnej opracowania pedagogiczne to zatem słowniki małe lub bardzo małe.

⁵ Z dotychczas przeprowadzonych badań (zob. m.in. Nesi 2000; Lew 2004; Lisiecka-Czop 2015) wynika, że uczący się najczęściej sięgają do słownika, by: (i) poznać znaczenie nowej dla nich jednostki leksykalnej, (ii) upewnić się co do jej form morfologicznych, (iii) zobaczyć, jak łączy się z innymi, a także by (iv) przyjrzeć się przykładom użycia i zapoznać się z kontekstami, w jakich najczęściej się pojawia.

⁶ Zasada obowiązująca w leksykografii ogólnej, w myśl której w definicjach nie powinny znajdować się wyrazy nieopisane w siatce hasel, jest więc zdecydowanie zaostrożona.

kładami, typowe *kolokacje*, a także *relacje semantyczne*, w jakie wchodzi. Dzięki pierwszym, uczący się będą w stanie prawidłowo słowa odmieniać, dzięki drugim – stosować je w poprawnych konstrukcjach składniowych; zapoznanie się z łączliwością semantyczną umożliwi im użycie słów zgodne z obowiązującym w języku uzusem (ang. *nativelike use*; zob. Sinclair 1990), a z relacjami semantycznymi – tworzenie się w pamięci siatki powiązań, dzięki której będą mogli powiedzieć to samo na wiele różnych sposobów.

Poznanie nowych wyrazów w języku docelowym za pomocą innych już znanych i pogłębianie tej znajomości o łączliwość leksykalno-semantyczną jest szczególnie istotne dla uczących się na poziomie B2, gdyż na nim, jeśli chcą osiągnąć efektywną biegłość użytkową, muszą przynajmniej podwoić cały swój dotychczasowy leksykalny ‘stan posiadania’⁷. Na tym etapie kształcenia językowego uczący się polszczyzny są zdani wyłącznie na słowniki dwujęzyczne, gdyż siatka artykułów hasłowych żadnej z istniejących pozycji pedagogicznych nie liczy więcej niż kilka tysięcy najczęściej używanych wyrazów⁸. Ze względu na papierową wersję są one też dla cyfrowych tubylców „uciążliwe” i „nieosiągalne”.

WSJP – to opracowanie darmowe, dzięki wersji elektronicznej – łatwo i wszędzie dostępne, o przyjaznej strukturze zewnętrznej. Warto więc sprawdzić, czy słownik ten, choć tworzony w innym celu (dokumentacyjnym) i z myślą o innej grupie odbiorców (rodzimych użytkowników języka), może stać się narzędziem poznawania polszczyzny dla obcokrajowców; innymi słowy, czas umieścić WSJP w perspektywie glottodydaktycznej⁹.

WSJP jako narzędzie kształcenia językowego w glottodydaktyce polonistycznej

Makrostruktura słownika

Słownik w obecnej wersji, a jego zasobność stale się zwiększa, notuje kilkadziesiąt tysięcy haseł, co przekłada się na przynajmniej dwuipółkrotnie

⁷ Do końca poziomu B1, czyli w czasie nauki na A1, A2 i B1, uczący się powinni opanować około 3 000–3 500 jednostek leksykalnych, tyle samo muszą opanować na jednym tylko B2.

⁸ Tak jest w przypadku wznowionego po latach *Słownika podstawowego języka polskiego* Bartnickiej i Sinielnikoff (2000), *Ilustrowanego słownika podstawowego języka polskiego* Kurzowej (1999) czy nawet *Podstawowego słownika języka polskiego* Zgólkowej (2008).

⁹ Jej przyjęcie oznacza, że omówieniu podlegać będą aspekty opisu leksykograficznego istotne dla uczących się języka.

większą liczbę definiowanych jednostek. Oferuje więc materiał leksykalny w zakresie bardziej niż satysfakcjonującym dla cudzoziemca opanowującego polszczyznę na poziomie średnim ogólnym (B) lub zaawansowanym (C). Co więcej, podstawowy zasób artykułów hasłowych, w liczbie 15 tys., wyłoniono na podstawie list frekwencyjnych korpusu komputerowego PWN i korpusu Instytutu Podstaw Informatyki PAN¹⁰. Wartością samą w sobie jest też to, iż WSJP jest słownikiem deskryptywnym, a nie normatywnym. Opisuje więc i notuje fakty językowe, daje użytkownikowi wgląd w to, jak na danym etapie rozwoju języka określona forma jest postrzegana, udzielając jednocześnie wskazówek, że „coś jest błędne, niepoprawne, nadużywane” lub wysuwając sugestie, iż w danym kontekście „lepiej użyć..., częściej mówimy...”. Informacje takie są niezwykle potrzebne cudzoziemcom, którzy na zajęciach poznają formy zgodne z normą wzorcową, na co dzień zaś napotykać w wypowiedziach wiele konstrukcji z nią niezgodnych, choć niekiedy w użyciu dopuszczalnych. Dzięki informacjom zawartym w WSJP będą więc mogli „lepiej odnaleźć się” w żywiole językowym.

Przedmiotem opisu leksykograficznego w WSJP, podobnie jak w innych tego typu opracowaniach, są: pojedyncze wyrazy, nieciągłe jednostki języka, czyli związki frazeologiczne, najczęściej używane przysłowia, skrzydlate słowa, skróty, skrótowce, nazwy własne (przede wszystkim geograficzne) oraz jedno- i wielosegmentowe jednostki funkcyjne¹¹.

Większość artykułów hasłowych WSJP to jednostki wieloznaczne, dlatego też autorzy zadbali o to, by dotarcie do tego znaczenia, którego w danym momencie poszukuje użytkownik, było jak najmniej skomplikowane. Na właściwy trop naprowadzają go więc identyfikatory (znaczniki) semantyczne, umożliwiając mu przejście do interesującego go znaczenia bez konieczności zagłębiania się w lekturę całego hasła, na przykład: artykuł hasłowy „stół”, ma następujące identyfikatory semantyczne: 1. mebel, 2. jedzenie, 3. urządzenie, 4. do gry.

Przyjęte rozwiązanie jest korzystne dla osób mniej wprawnych językowo, które niejako z definicji czytają nieco wolniej. Szkoda jednak, że tropy są niekiedy trudniejsze do zrozumienia niż sama jednostka (np. *urządzenie* vs

¹⁰ Informacja ze wstępu do WSJP (zob. *wsjp.pl – Zasady opracowania słownika*, zakładka Kompletowanie siatki hasel).

¹¹ Są to jednostki ‘niezdolne’ do samodzielnego konstytuowania zdania, które wchodzą w relacje wyłącznie z innymi obiektami językowymi jako wyrażenia metapredykatywne (jednostki leksykalne) lub części predykatów właściwych (części jednostek) (Grochowski 1997, za: Żmigrodzki 2018a, 22).

stól) i nie do końca czytelne nawet dla rodzimych użytkowników, autorzy bowiem jako znaczniki wykorzystują i kolokacje, i synonimy, i opis zakresowy¹². Uczącym się trzeba by więc koniecznie wytłumaczyć, jak „ten system działa” i jak w związku z tym szukać w nim potrzebnych informacji, czym się kierować, na co zwracać uwagę¹³.

Mikrostruktura słownika

Struktura opisu artykułów hasłowych jest rozbudowana i uwzględnia, w poszczególnych zakładkach: formy, warianty, chronologizację, pochodzenie, definicję, kwalifikatory, klasyfikację tematyczną, relacje znaczeniowe, odmianę, składnię, połączenia, cytaty, ewentualnie skrót, informację normatywną, rozwiązanie. Osobną zakładkę stanowią noty o użyciu. Są to uzupełnienia, które nie zmieściły się w przyjętej strukturze słownika, a wydawały się autorom z różnych względów ważne. Nie wszystkie elementy są obecne w każdym artykule hasłowym, a o uwzględnionym zakresie decydują typ i cechy definiowanej jednostki.

Definicje i kwalifikatory

Obcojęzyczny odbiorca, podobnie jak i rodzimy użytkownik języka, w słowniku poszukuje przede wszystkim znaczenia. Przedmiotem opisu leksykograficznego w WSJP są właściwości wyrażań językowych, a nie cechy desygnatów, dlatego też w definicjach nie ma specjalistycznej terminologii, choć nie są one programowo, jak w słownikach pedagogicznych, nieencyklopedyczne. Zdaniem redaktora nie jest bowiem możliwe „ograniczenie się do tzw. naiwnego obrazu świata w opisie znaczeniowym, gdyż w postaci czystej on nie istnieje – przynajmniej ze względu na powszechność edukacji szkolnej obraz świata u współczesnego człowieka zawiera elementy wiedzy zarówno potocznej, jak i specjalistycznej (Żmigrodzki 2018b, 41). Dlatego też same definicje są „pomiędzy” tymi, które znaleźć można w klasycznych opracowaniach, na przykład w *Universalnym słowniku języka polskiego* pod re-

¹² Najczytelniej prezentują się przymiotniki, gdyż w ich przypadku kierunkowanie jest najbardziej jednorodne, a dzięki temu dla niewprawnego użytkownika – najbardziej zrozumiałe.

¹³ Świadomość metaleksykograficzna jest ważną częścią kompetencji ogólnych użytkownika języka, umożliwiającą mu właściwe i efektywne korzystanie ze źródeł wiedzy o słowach i ich użyciu.

dakcją S. Dubisza (2003), a tymi, które zaproponował M. Bańko, redagując *Inny słownik języka polskiego* (2000). Nic natomiast nie wiadomo o stosowanym w nich metajęzyku. Najpewniej nie został opracowany, gdyż gdyby tak się stało, z pewnością poznalibyśmy zasady doboru tworzących go jednostek.

Cechą definicji WSJP jest jasność i spora naturalność sformułowań (zob. definicję czasownika „przesunąć”), choć nie brakuje w nich słów trudniejszych i dużo rzadziej używanych niż definiens (co zaznaczono **boldem**). Na przykład:

słońce – ciało niebieskie **widoczne** w dzień w postaci **ognistej tarczy**,
dzięki którego **oddziaływaniu** jest jasno i ciepło
chmura – **widoczne** na niebie **skupisko pary wodnej**, z którego pochodzi
różne **opady atmosferyczne**
przesunąć – zmienić zaplanowany wcześniej termin
zdażyć – **przybyć** gdzieś na czas
miły – taki, który swoją życzliwością **wzbudza przyjazne** uczucia innych
złośliwy – taki, który **celowo dokucza** komuś i sprawia mu przykrość.

Cudzoziemcowi z pewnością łatwiej przyszłoby zrozumienie wersji prostszych, tj.:

słońce – ciało niebieskie, które widać w dzień na niebie; dzięki niemu na
Ziemi jest jasno i ciepło
chmura – szara lub biała masa pary wodnej na niebie, często przynosi
deszcz lub śnieg
przesunąć – zmienić zaplanowany wcześniej termin
zdażyć – przyjść, przyjechać gdzieś na czas
miły – taki, który swoim zachowaniem i sposobem bycia sprawia, że lu-
dzie myślą o nim dobrze i ciepło
złośliwy – taki, który specjalnie robi komuś przykrość.

By definicje mogły być prostsze, konieczne byłoby opracowanie metajęzyka opisu, gdyż tylko wówczas możliwa jest kontrola nad tworzącymi je jednostkami. WSJP słownikiem pedagogicznym nie jest, trudno zatem kierować pod jego adresem słowa krytyki. Można jedynie stwierdzić, że cudzoziemcy, zwłaszcza ci, którzy dopiero co osiągnęli poziom B2, będą niekiedy mieli problem ze zrozumieniem znajdujących się w artykułach hasłowych sformułowań.

Szkoda natomiast, że nie udało się autorom WSJP uniknąć definicji niedefiniujących, niewiele bowiem mówią użytkownikowi wyjaśnienia typu: *rozpa-*

czuć – ‘być w stanie rozpacz’, które mogłoby brzmieć: ‘być w stanie smutku, bezsilności, braku nadziei z powodu straty lub nieszczęścia’. W przypadku WSJP tego typu potknięcia łatwo jednak usunąć, gdyż jest to słownik *in statu nascendi*.

Dla użytkownika języka bardzo ważne jest nie tylko znaczenie danego wyrazu, lecz także informacja dotycząca jego natury lub zakresu użycia. WSJP, co bardzo korzystne dla cudzoziemców, operuje niewielką liczbą kwalifikatorów, gdyż autorzy oparli procedurę ich przypisywania na ściśle opracowanych kryteriach, postanawiając jednocześnie, że będą one charakteryzowały jednostki leksykalne przede wszystkim pod względem pragmatycznym. Dzięki określeniu wartości stylistycznej leksemów, wskazaniu dziedzin, których dotyczą itp., wiadomo więc, w jakich kontekstach mogą się one pojawiać (brzmi w nich naturalnie), a w jakich trzeba ich unikać.

Informacja morfologiczna i składniowa

Braki w kompetencji gramatycznej mniej wprawnych językowo użytkowników sprawiają, że poza definicją znaczenia wyrazu często sprawdzają w słowniku jego formy gramatyczne. Niekiedy nie wiedzą, jak je tworzyć, czasem chcą się jedynie upewnić, że podążają dobrym tropem – w polszczyźnie wszak czyhają na nich rozmaite „niespodzianki”. Formami problematycznymi dla cudzoziemców są, w przypadku rzeczowników, formy liczby mnogiej rzeczowników męskoosobowych (ze względu na liczne alternacje samogłoskowe i spółgłoskowe), dopełniacz liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju męskiego (tu przyczyną jest brak kryterium gramatycznego dla zastosowania poszczególnych końcówek), miejscownik liczby pojedynczej wszystkich rodzajów (również ze względu na alternacje pojawiające się w obrębie formy). By prawidłowo odmienić czasownik potrzebują końcówek pierwszej i drugiej osoby czasu teraźniejszego. Jako trudne jawią się im także formy trybu rozkazującego czy imiesłowów przymiotnikowych biernych.

Leksykograficzne opisy fleksji można oceniać podług wielu kryteriów, z których najważniejsze są dwa: zrozumiałości oraz walorów poznawczych (edukacyjnych). Powinny one „iść w parze i wzajemnie się uzupełniać, tzn. większa zrozumiałość powinna sprzyjać większym wartościom poznawczym i *vice versa*” (Bańko 2018, 133). Udostępnianie pełnych paradygmatów odmiany poszczególnych leksemów, jakie ma miejsce w WSJP, nie do końca umożliwia poznanie zasad polskiej fleksji, jest jednak bardzo użyteczne dla

tych, którzy chcą doraźnie sprawdzać poszczególne formy. Ponieważ w nauczaniu języka polskiego jako obcego staramy się pokazywać jak najmniej wzorów odmiany obejmujących jak największe klasy leksemów, uczący się nieuchronnie natykają się na pewne odstępstwa od regu¹⁴. Słownik będzie więc dla nich cennym źródłem weryfikacji podjętych tropów. Konsekwencją podawania pełnych paradygmatów jest jednak to, że budzące wątpliwości formy potencjalnie funkcjonują na równi z uzualnymi. Gdyby słownik był adresowany do cudzoziemców, należałoby je zaznaczać (np. mniejsza/inna czcionką). Można by się także zastanowić nad „wyświetlaniem form na życzenie”, zwłaszcza w przypadku czasowników czy przymiotników mających rozbudowane paradygmaty odmiany – wówczas stosowne informacje ukazywałyby się po kliknięciu, na przykład na stopień równy czy wyższy, na czas teraźniejszy lub imiesłowy.

Uczący się języka, poza morfologicznymi, szukają także informacji o cechach składniowych jednostek, tj. o otwieranych przez nie miejscach walencyjnych. W WSJP znajdują się one w zakładce „Składnia” i są podzielone na dwa typy: „pozycje wypełniane obligatoryjnie, a więc takie, których obecność jest niezbędna dla zrozumienia danej jednostki, i pozycje wypełniane fakultatywnie, ale dla niej charakterystyczne” (Węgrzynek 2018, 138). Słownik podaje także informacje o szyku (postpozycyjnym, prepozycyjnym).

Zapis informacji składniowej zastosowany w WSJP, jest bardzo przejrzysty, co jest niezwykle cenne dla mniej wprawnego użytkownika. Autorzy zrezygnowali z określeń proveniencji łacińskiej, udziwnionych/rozbudowanych schematów czy symboli (jedynie, które wykorzystują, to \otimes – oznaczający obligatoryjny brak wypełnienia danej pozycji oraz _____, wskazujący, że wypełnienie danej pozycji nie ma specjalnych ograniczeń). Używane są w nim „zaimki, które intuicyjnie można skojarzyć z frazami rzeczownikowymi w odpowiednim przypadku, frazami przymiotnikowymi, przysłówkowymi itd.” (Węgrzynek 2018, 138) oraz jasne określenia typu: zdanie, bezokolicznik, mowa wprost (na określenie mowy niezależnej), co ilustrują poniższe przykłady:

<i>zdażyć</i>	Rz. osobowy + <i>zdażyć</i> + na CO do CZEGO
<i>odźiedziczyć</i>	Rz. osobowy + <i>odźiedziczyć</i> + CO (po KIM)
<i>szczękać</i>	Rz. żywotny + <i>szczękać</i> + na KOGO/CO
<i>rozciągać</i>	_____ + <i>rozciągać</i> + CO
<i>dnieć</i>	\otimes + <i>dnieć</i> + _____

¹⁴ Nie tworzy się więc nieskończonej liczby wzorów, by „zaspokoić” system i dać użytkownikom możliwość bezwyjątkowej odmiany wszystkich leksemów.

Jest to rozwiązanie niemal „wymarzone” dla obcokrajowców, gdyż zaimki pytajne są dla wszystkich uczących się zrozumiałe, nie będą zatem mieli wątpliwości, iż KOGO/CZEGO oznacza, że w danym miejscu należy użyć form dopełniacza, KOGO/CO – biernika itp., a w innym – posłużyć się zdaniem czy bezokolicznikiem lub pozostawić miejsce walencyjne puste.

Łączliwość leksykalna i relacje semantyczne

Nieodłącznym aspektem biegłości językowej jest znajomość łączliwości leksykalnej wyrazów, czyli kolokacji, które w glottodydaktyce obok pojedynczych wyrazów, związków frazeologicznych, przysłów, szablonowych zwrotów, są leksykalnymi jednostkami nauczania.

Termin „kolokacja” do językoznawstwa wprowadził J.R. Firth (1957) w połowie dwudziestego wieku. Anglosaski badacz zauważył, że sąsiedztwo słów w wypowiedziach nie jest dziełem przypadku, a rezultatem ich wzajemnego wywoływania się (ang. *mutual expectancy of lexical units*), które nazwał znaczeniem przez kolokację (ang. *meaning by collocation*). Rzeczownik ‘noc’ „wywołuje” więc przymiotniki typu ‘ciemna’, ‘gwiazdzista’, ‘upojna’, czasowniki ‘zapadać’, ‘mijać’ czy też ‘przesiedzieć’ lub ‘zarwać’, rzeczowniki ‘środek’, ‘osłona’ itp. Kolokacje zatem to utrwalone w pamięci rodzimych użytkowników ciągi jednostek, których kombinacje nie są oparte na regułach, a na uzusie. Są trudne do opanowania dla uczących się, gdyż na poziomie recepcji zazwyczaj nie sprawiają im problemów, nie zwracają więc na nie uwagi. Na poziomie produkcji bywają jednak bardzo problematyczne, ponieważ są nieprzewidywalne. I tu WSJP służy uczącym się nieocenioną wręcz pomocą. Każdy artykuł hasłowy ma swoją zakładkę „Połączenia”, która wprowadza użytkownika w świat kolokacji, a otwierając kolejną („Cytaty”¹⁵) – widząc jak rodzimi użytkownicy wykorzystywali kombinacje interesujących ich słów w wypowiedziach. Autorzy słownika wyszli z założenia, iż powinien on dostarczać informacji o jednostkach i ich znaczeniach nie jako o bytach wyizolowanych na potrzeby opisu leksykograficznego, lecz jako o potencjalnym tworzywie wypowiedzi (Przybylska 2018, 115). Użytkownicy dowiadują się więc nie tylko o słowa znaczą, jakie mają formy, lecz także w jakich pojawiają się kontekstach, jak się ich używa. Zebrane połączenia tworzą w WSJP coś na kształt pola ko-

¹⁵ „Cytaty” są świadectwem dokumentacyjnym w słowniku. Ich liczba w słowniku zazwyczaj nie przekracza pięciu, za wyjątkiem czasowników, które wymagały niekiedy pełniejszej ilustracji ze względu na możliwość pojawienia się w różnych schematach składniowych.

lokacyjnego, którego wypełnienie stanowi ważny składnik charakterystyki danej jednostki. Oto przykłady zanotowanych w słowniku połączeń dla leksemu ‘dom’ (w znaczeniu ‘budynek mieszkalny’):

‘dom’

drewniany, kamienny, murowany; dwupiętrowy, jednopiętrowy, parterowy, piętrowy; niski, wysoki; duży, mały, wielki; biały, ciemny, czerwony, szary; okoliczny, narożny, sąsiedni; krakowski, warszawski; letni; chłopski, podmiejski, wiejski; rodzinny; jednorodzinny, wielorodzinny; prywatny, własnościowy; opuszczony; stary, zniszczony; luksusowy, piękny **dom**

dom z garażem, z ogrodem

dom w górach, w lesie, w mieście; w Krakowie, w Warszawie

dach, fasada, piętro, próg, ściana; brama, drzwi, okno; wewnątrz; numer; ruiny; administrator, gospodarz, mieszkańcy, właściciel; sprzedaż, wynajem, zakup **domu**

drzwi, wejście do **domu**

ławka przed **domem**

dom stoi przy alei, przy placu, przy ulicy

postawić, wybudować, wykończyć; zaprojektować; urządzić; kupić, sprzedać **dom**

wejść/ wchodzić do **domu**

stanąć/ stać, zatrzymać się/zatrzymywać się pod **domem**

mieszkać, zamieszkać w **domu**.

Wchodząc w obszar pola, użytkownik ma od razu do dyspozycji nie tylko same wyrazy, lecz gotowe połączenia, co pozwala mu w sposób naturalny przejść od słów do tekstu. WSJP jest więc wspaniałym narzędziem rozwijania właściwie pojętej kreatywności językowej, gdyż umożliwia uczącym się podążanie tropem semantycznego myślenia (rodzimych użytkowników), a także przekonanie się, że język to nie tyle zleksykalizowana gramatyka, ile w dużej mierze zgramatyzalizowana leksyka (zob. Lewis 1993).

Kolejnym walorem słownika jest ukazywanie definiowanej jednostki na tle leksemów (jedno- i/lub wielosegmentowych) o znaczeniu podrzędnym, nadrzędnym, równorzędnym czy przeciwstawnym (zakładka „Relacje znaczeniowe”). Rozwiązanie to może służyć rozmaitym celom edukacyjnym, przede wszystkim jednak pozwala wykorzystywać słownik w trudnych, ale jakże ważnych zadaniach wymagających parafrazy wewnątrzjęzykowej (zob. Lipińska, Seretny 2016). Umiejętność mówienia tego samego na różne sposoby jest bodaj najtrudniejsza do opanowania nie tylko w języku obcym, lecz także ojczystym.

Klasyfikacja tematyczna

WSJP jest pierwszym ogólnym słownikiem definiującym, w którym uporządkowanie alfabetyczne uzupełniono klasyfikacją tematyczną. Zastosowano w niej trójstopniowy, schodkowy, piramidalny schemat. Na szczycie hierarchii znalazło się 7 sfer, podzielonych na 45 pól i 205 podpól tematycznych. Klasyfikacja ma charakter antropocentryczny – cały podział „od człowieka wyraziście prowadzi aż do świata, od tego, co ludzi konstytuuje, przez to, co kształtuje ich bliższe i dalsze otoczenie, aż do świata, choć podległego człowiekowi, to jednak istniejącego obiektywnie i niezależnie od niego” (Batko-Tokarz 2018, 80). Cały system odzwierciedla zaś naiwnosemantyczny i zdroworozsądkowy stosunek do rzeczywistości językowej i pozajęzykowej przeciętnego użytkownika.

Zaletą słownika jest opcja wykorzystania rozmaitych filtrów (i ich kombinacji), dzięki którym można otrzymać materiał tematyczny z danego pola w zróżnicowanym uporządkowaniu. Możemy zatem *per click* mieć dostęp nie tylko do wszystkich znajdujących się w słowniku leksemów danego pola, lecz także do notowanych w nim wyrażen nacechowanych emocjonalnie, potocznych itp. WSJP można więc używać jako wyszukiwarkę wyrazów potencjalnie użytecznych, tj. możliwych do wykorzystania, przy przygotowywaniu prac pisemnych/prezentacji na określony temat.

Podsumowanie

Słownik powinien być jak zaprzyjaźniony, kompetentny *native speaker*, do którego zawsze można zwrócić się z prośbą o pomoc czy wyjaśnienie. *Wielki słownik języka polskiego PAN* jest gotowy, by stać się takim przyjacielem. Choć powstał z myślą o innej grupie odbiorców, dla cudzoziemców może być zarówno doskonałym przewodnikiem po polszczyźnie, jak i efektywnym narzędziem rozwijania ich kompetencji językowych. Znajdą w nim bowiem bez trudu informacje niezbędne i do odkodowywania znaczeń (poziom recepcji), i do formułowania wypowiedzi poprawnych pod względem składniowo-semantycznym i adekwatnych do kontekstu (poziom produkcji). Z pełnym przekonaniem więc i całą odpowiedzialnością chciałabym go polecić wszystkim uczącym się naszego języka, którzy przekroczyli próg poziomu średniego, a także nauczycielom i badaczom polszczyzny w kraju i za granicą.

Literatura

- Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Bańko M., 2018, *Informacja fleksyjna w WSJP PAN*, w: Żmigrodzki P. i in., red., *Wielki słownik języka polskiego. Geneza, koncepcja, zasady opracowania*, Kraków.
- Bartnicka B., Sinielnikof R., 2000, *Słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców*, Kielce.
- Batko-Tokarz B., 2018, *Klasyfikacja tematyczna w WSJP PAN*, w: Żmigrodzki P. i in., red., *Wielki słownik języka polskiego. Geneza, koncepcja, zasady opracowania*, Kraków.
- Collins Cobuild English Language Dictionary*, 1987 London–Glasgow.
- Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Firth J.R., 1957, *Papers in Linguistics 1934–51*, Oxford.
- Kurzowa Z., 1999, *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego: wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń*, Kraków.
- Lew R., 2004, *Which dictionary for whom? Receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by Polish learners of English*, Poznań.
- Lewis M., 1993, *Lexical Approach*, Hove.
- Lipińska E., Seretny A., red., 2016, *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków.
- Lisiecka-Czop M., 2015, *Korzystanie ze słowników elektronicznych jako strategia rozwiązywania problemów językowych – o świadomości leksykograficznej studentów germanistyki*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 15 (4).
- Miodunka W., 1989, *Podstawa leksykologii i leksykografii*, Warszawa.
- Nesi H., 2000, *The Use and Abuse of EFL Dictionaries*, Tübingen.
- Przybylska R., 2018, *Ilustracja materiałowa w WSJP PAN. Kolokacje i cytaty*, w: Żmigrodzki P. i in., red., *Wielki słownik języka polskiego. Geneza, koncepcja, zasady opracowania*, Kraków.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., 2007, *Quo vadis, Lexicographia paedagogica*, „Prace Filologiczne”, t. LIII.
- Sinclair J., 1990, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford.
- Węgrzynek K., 2018, *Informacja składniowa w WSJP PAN*, w: Żmigrodzki P. i in., red., *Wielki słownik języka polskiego. Geneza, koncepcja, zasady opracowania*, Kraków.
- Zgólkowa H., 2008, *Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Poznań.
- Żmigrodzki P., 2018a, *Ogólna charakterystyka słownika*, w: tegoż. i in., red., *Wielki słownik języka polskiego. Geneza, koncepcja, zasady opracowania*, Kraków.
- Żmigrodzki P., 2018b, *Ogólne zasady opisu znaczenia*, w: tegoż i in., red., *Wielki słownik języka polskiego. Geneza, koncepcja, zasady opracowania*, Kraków.

Netografia

<https://wsjp.pl/> [dostęp: 03.04.2019].



MARIA WACŁAWEK

 <https://orcid.org/0000-0002-3307-5338>

Univerza v Ljubljani
Lubiana

MARIA WTORKOWSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-9317-2490>

Univerza v Ljubljani
Lubiana

Słoweniec jako wieczny student i nie tylko – wycinek z polsko-słoweńskich badań ankietowych

Slovenians as eternal students and not only
– excerpt from a Polish-Slovenian survey

Abstract: The educational system in a given country largely influences the process of shaping of the students' identity. The text is a study on an excerpt from material which is part of research reconstructing the linguistic and cultural image of Poles and of Slovenians. An analysis of the operational categories of the linguistic image of the world is a valuable source of knowledge about the stereotypical image of the country and of its representatives, reflecting the subjective point of view of respondents. A binary model emerges clearly, with a positive – negative (unambitious) attitude of Slovenians towards science and education. The comparison of the auto- and heterostereotypical approach, in our case the Slovenian one with the Polish one (respondents who had had contact with Slovenians), yields a broader picture of the studied aspect.

Key words: educational system, learning, education, stereotypes, linguistic image of the world, Slovenian

Szkolnictwo danego kraju ma ogromny wpływ na kształtowanie tożsamości uczących się. Rajko Nahtigal¹ – słoweński slawista, naukowiec i pedagog – wiele lat temu podkreślał znaczenie prowadzenia badań we własnym (sło-

¹ Rajko Nahtigal (1877–1958) był pierwszym dziekanem Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu w Lublanie, później rektorem tej uczelni, a także pierwszym przewodniczącym lublańskiej Akademii Nauk i Sztuk.

weńskim) języku oraz traktowania tego typu dociekań jako obowiązku wobec swojej kultury i narodu: „izvira za vsak narod, ki se povzrpne do takega [kulturnega] nivoja, kulturna dolžnost storiti za občno kulturo vsaj to, da znanstveno kolikor mogoče preuči samega sebe, svojo zgodovino in svojo zemljo v vseh ozirih. (...) ima vsak narod dolžnost študija predvsem samega sebe in vsega, kar je njegovega” (Nahtigal 1927, 11). Wypowiedź ta nabiera szczególnego wymiaru wobec faktu, że początki odrębności państwowej Słowenii datuje się na rok 1991², a w bieżącym 2019 roku Uniwersytet w Lublanie obchodzi stulecie swojego istnienia³.

Od wieków rozmyślano o celach edukacji, wykształcenia i wychowania. Terminy te (tak w polszczyźnie, jak i w języku słoweńskim, por. slń.: *znanost, edukacija, znanje, izobraževanje, izobraženost, izobrazba, vzgoja*) zawierają wiele elementów wspólnych, a także różniących się. Dla potrzeb artykułu istotne będzie między innymi pojęcie *školništva*, rozumianego jako system zorganizowanych form wychowania i kształcenia, umożliwiający zdobycie określonego stopnia lub typu wykształcenia (Medveš 1999, 13, 85), które może różnić się w zależności od kraju. Niniejszy tekst służy rekonstrukcji wycinka stereotypowego i językowo-kulturowego wyobrażenia Słoweńców dotyczącego ich stosunku do nauki i wykształcenia. Przy opracowaniu materiału pomocna okazała się metodologia językowego obrazu świata, w tym stereotypu, rozumianego w myśl entolingwistyki kognitywnej jako nacechowane antropocentryzmem, subiektywne, symplifikujące oraz mające określony punkt widzenia i związaną z tym perspektywę (Bartmiński 2007; 2009) „wyobrażenie utrwalone w potocznym, obiegowym wariacie języka ogólnopolskiego, stojące między wyrażeniem językowym a realnym światem” (Bartmiński, Bielińska-Gardziel 2012, 10). Funkcje stereotypu jako konceptu opisowego i wartościującego są zakorzenione w podstawowych mechanizmach postrzegania i interpretacji rzeczywistości (Bartmiński 2007, 230).

Poddany analizie materiał językowy pochodzi z odpowiedzi na pytanie o stosunek do nauki i wykształcenia w Słowenii, wchodzące w skład ankiety na temat stereotypowego obrazu Polaków i Słoweńców, wypełnionej przez

² Do tego czasu (od 1945 roku) Słowenia funkcjonowała w obrębie Socjalistycznej Federacyjnej Republiki Jugosławii.

³ W nowo powstałym uniwersytecie 3.12.1919 roku wykład inauguracyjny na temat gramatyki historycznej języka słoweńskiego wygłosił językoznawca i dialektolog Fran Ramovš (1890–1952). Wydarzenie to świadczy o tym, jak wielką rolę odgrywał Wydział Filozoficzny w misji wyznaczonej w tamtych czasach przez uniwersytet, a mianowicie w umożliwieniu studiów i badań naukowych w języku słoweńskim.

140 respondentów (70 z Polski i tyluż ze Słowenii), którzy mają kontakt lub znają przedstawicieli drugiej narodowości. Niniejsze opracowanie stanowi zatem fragment większych badań⁴. Ankietowani, wybrani zgodnie z dostępnością, to reprezentanci różnych grup wiekowych, ze znaczną przewagą kobiet mających wyższe wykształcenie. Kwestionariusz wypełniano w języku rodzimym. Na wszystkie wypowiedzi dotyczące słoweńskiego nastawienia do edukacji i wykształcenia składają się 422 ekscerpty (226 słoweńskich i 196 polskich wyimków)⁵. Badania auto- i heterostereotypu, a więc tego, jak reprezentanci danej grupy (tu słoweńskiej) widzą i oceniają samych siebie (A) oraz tego, jak postrzegają ich inni (przykładowi polscy badani – H), są istotne – porównanie obu ujęć pozwoli na odtworzenie pełniejszego obrazu, uwzględniającego podobieństwa i rozbieżności w ilościowym i jakościowym podziale analizowanego materiału⁶. W opisie brałyśmy pod uwagę także cechy werbalizowane jedynie w jednokrotnych przykładach, uznając je za cenne (Bartmiński 2007, 90). Udział procentowy wyodrębnionych grup tematycznych w ramach kategorii ‘stosunek Słoweńców do nauki i wykształcenia’ przedstawia się następująco: 1) pozytywny (A – 50%, H – 63%), 2) negatywny (A – 47%, H – 29%) i 3) inne (A – 3%, H – 8%).

Pozytywny stosunek Słoweńców do nauki i wykształcenia

Duża grupa poświadczeń, liczniejsza w heterostereotypie, współtworzy model pozytywnego postrzegania stosunku Słoweńców do nauki i wykształcenia (A – 50%, H – 63%). Tabela 1 zbiera wyodrębnione klasy tematyczne.

⁴ Niektóre ankietowe zagadnienia zostały już opracowane, przedstawiają wyniki dotyczące między innymi kategorii: wygląd, charakter, sposoby spędzania wolnego czasu, kulinaria (por.: Waclawek, Wtorkowska 2017a–c; 2018a–c; 2019a–d). Planowana jest osobna całościowa monografia, szczegółowo przedstawiająca metodologię, podsumowująca dotychczasowe publikacje i przedstawiająca pozostałe wyróżnione przez autorki kategorie tematyczne odtwarzanych stereotypowych wyobrażeń (modeli).

⁵ Suma wszystkich wyimków (W) zebranych w danym ujęciu (autostereotyp/heterostereotyp) stanowi wartość 100%, czyli $W_A = 226$, $W_H = 196$.

⁶ Ze względu na to, że badamy modelowe wyobrażenie Słoweńców, w określonej grupie słoweńskich i polskich respondentów, rekonstruowany symplifikujący obraz odnosi się tylko do osób objętych badaniem, nie można go uogólniać na całą społeczność obu narodów. Tylko w takim znaczeniu na potrzeby niniejszego tekstu będziemy używać nazw *auto-* i *heterostereotyp*.

Tabela 1. Klasy w pozytywnym stosunku Słowenców do nauki (%)

	A	H
Ogólne – różne	22,0	17,0
Pozytywne cechy wykształconego/kształcącego się	10,0	26,0
Popularność studiów	7,5	2,5
Pochwała szkolnictwa i wykładowców	7,0	4,5
Znajomość języków obcych	3,0	7,0
Cenienie umiejętności praktycznych	0,5	1,5
Dwukierunkowość studiów	0,0	2,5
Studia jako pomoc w karierze	0,0	2,0
Razem	50,0	63,0

W klasie określeń ‘ogólne – różne’ liczniejsze i bardziej zróżnicowane okazały się wypowiedzi ankietowanych rodaków Petera Prevca (A – 22%); w ujęciu heterostereotypowym (polskim) stanowią one 17%, co w grupie ‘pozytywny stosunek Słowenców do edukacji i wykształcenia’ plasuje omawianą klasę na drugim miejscu pod względem liczebności.

Przedstawiciele obu nacji biorących udział w ankiecie rzadko jednak wprost oceniają stosunek do nauki i wykształcenia w Słowenii jako pozytywny i bardzo dobry (A – 2%, H – 3%): *splošno gledano je odnos pozitiven; bardzo pozitiven; pozitiven*. Zarówno słoweńscy, jak i polscy respondenci zauważyli, że nauka i wykształcenie są dla Słowenców ważne, stanowią istotną wartość (A – 9%, H – 6%), co werbalizowano głównie za pomocą często używanego przymiotnika *važny* (slń. *pomemben*): *izobrazba je pomembna; izobrazba kot pomembna vrednota; wykształcenie jest dla nich ważne; nauka jest bardzo ważna*. W autostereotypowych egzemplifikacjach nierzadko dodatkowo podkreślano wagę osiągnięć naukowych⁷, zarówno opisanych ogólnie: *izobrazba in dosežki so nam zelo pomembni*, jak i tych przedstawionych konkretnie – głównie dotyczących badań jądrowych, nauk przyrodniczych i osiągnięć techniki, a także obróbki drewna – sukcesy uznawane za narodowe, słoweńskie („nasze”) i zdaniem respondentów w opinii publicznej określane jako coś wspianialego (niewiarygodnego): *veliki dosežki v znanosti, np. CERN, inštitut Jozefa Stefana, lesarstvo; vsake slovenski znanstveni napredek oz. izum je predstavljen širši javnosti kot nekaj neverjetnega*. Ujawnione w autostereotypie podmiotowy punkt widzenia i także perspektywa oceniane *in plus* nie zaskakują (Bartmiński 2009, 78–79).

Dane językowe zebrane z ankiet świadczą o tym, że Słowenicy cenią sobie naukę, wiedzę i wykształcenie, kładąc na nie duży nacisk i wspierając je –

⁷ Tego typu ekscerpty w omawianej podklasie stanowią 2% z 9%.

również finansowo (A – 5%, H – 3%). Językowo wyrażane było to za pomocą czasowników *cenit* (slń. *ceniti*), *doceniać*, w słoweńskich wyimkach również *dać* – w znaczeniu ‘łożyć na coś’ (slń: *dati*): *znanost in izobrazbo se močno cenit; veliko damo na izobrazbo in visoko šolstvo; cenit wiedzę i wykształcenie*. Pozytywny stosunek do nauki i wykształcenia w Słowenii bywał wyrażany za pomocą zwrotów *mieć duże znaczenie*, *przywiązywać dużą wagę*, stąd twierdzenie, że nauka i wykształcenie mają w Słowenii duże znaczenie (slń. *veliki pomen*), traktuje się je poważnie i przywiązuje się do nich dużą wagę (A – 3%, H – 3%): *znanost in izobrazba imata na Slovenskem velik pomen; dużą wagę przywiązują do nauki i wykształcenia*.

Szacunkiem darzony jest nie tylko system edukacji: *sposťujejo izobrazbo; myśle, że średnia generacja bardzo szanuje wykształcenie*, ale również osoby wykształcone, w szczególności posiadające tytuł naukowy (A – 3%, H – 2%): *s strani družbe so diplomanti in doktorji znanosti cenjeni; szacunek wobec ludzi wykształconych*; co może być przez ludzi z zewnątrz odbierane niekiedy jako przesadne prezentowanie własnej wartości i/lub sposób sprawdzania wykształcenia nowo poznanej osoby: *dopiero tutaj dowiedziałam się, jaki „straszliwy błąd” popełniam, nie przedstawiając się jako „magister” i nie mając na wizytówce wpisanego swojego tytułu naukowego; tytuł obowiązkowy*. Mieszkańcy tego malowniczego kraju zdają sobie sprawę, że z wykształceniem wiąże się poważanie, reputacja i szacunek w społeczeństwie, dlatego jest ono w Słowenii pożądane i potrzebne: *na splošno pa si ljudje želijo čim višjo izobrazbo, saj ta prinaša določen ugled v družbi (npr. naziv dr.)*.

Ekscerpty zakwalifikowane do klasy ‘pozytywne cechy wykształconego lub kształcącego się Słoweńca’ okazały się najbardziej liczne w ujęciu heterostereotypowym, a drugie pod względem liczebności w autostereotypie (A – 10%, H – 26%). Zarówno słoweńscy, jak i polscy respondenci zauważyli (A – 5%, H – 2%), że Słoweńcy są:

- (wysoko, dobrze, bardzo, dosyć) wykształceni⁸: *zeło izobraženi; visoko izobraženi; prebivalstvo dobro izobraženo; dobre wykształceni; Słoweńcy to wykształcony naród*;
- pracowici, pilni, sumienni: *pridni ljudje; są pracovitci; są bardzo sumiennymi i pilnymi uczniami, studentami*;
- ambitni: *ambiciozni ljudje; są ambitni; Słoweńcy nydają się ambitni*;
- otwarci: *se odpiramo v tujino; łatwo ulegają nowościom też w edukacji*;
- kulturalni: *Słoweńcy to kulturalny naród*.

⁸ *Wykształcony* to cecha najczęściej wskazywana przez Polaków i Słoweńców, choć stwierdzenie: „cechą wykształconego czy kształcącego się Słoweńca jest to, że jest wykształcony” ujawnia tautologię.

Wysoki odsetek polskich danych ankietowych dotyczy obrazu Słoweńca chętnie i dużo się uczącego (H – 17%), co językowo wyrażane było za pomocą odpowiednich konstrukcji czasownikowych: *Słoweńcy dużo się uczą, lubią się uczyć, chcą się uczyć*. Takiego stanu rzeczy raczej nie dostrzegli (albo językowo nie wskazywali) u siebie słoweńscy respondenci (A – 1%): *radi se učimo*. Chęć nauki najczęściej konceptualizowano w odniesieniu do studentów, którzy odbierani byli jako zainteresowani wybranymi kierunkami studiów, poważnie traktujący swoje obowiązki⁹: *studenci wydają się być zainteresowani przedmiotami, które podejmują na studiach, obecność na zajęciach jest wysoka; podchodzi poważnie do tematu studiów, przykładą się do nauki; traktują naukę poważnie*. Model kształcącego się Słoweńca rysuje się bardzo pozytywnie – jako osoby z pasją, wybierającej studia świadomie, a nie tylko dla uzyskania dokumentu, gotowej ponieść wszelkie koszty edukacji, mającej duże wsparcie rodziców: *gotowość ponoszenia kosztów edukacji wszelkiego typu. Akceptacja związanych z tym wyrzeczeń; mam wrażenie, że są to osoby, które studiują dla siebie, a nie dla dokumentu. Jeśli już idą na wykład czy ćwiczenia, to nie jest to przyjęcie po to, aby mieć obecność, ale po to, żeby jak najwięcej z nich wynieść¹⁰; so pa tudi posamezniki, ki so dejavni na raziskovalnem področju, ki želijo izboljšati svet in temu posvetijo ogromno svojega časa*.

Zapał i chęć do nauki Słoweńców przekłada się na werbalizowaną popularność studiów w Słowenii, co językowo częściej podkreślano w autostereotypie (A – 7,5%, H – 2,5%). Zgodnie z zarejestrowanymi ekscerptami obecnie dużo ludzi (większość młodych) podejmuje studia: *večina mladib sedaj študira; vsi si želijo študirati; danes študira vsake; študij je skorajda samoumeven; duży odsetek ludzi młodych decyduje się na podjęcie studiów*.

Polscy ankietowani, i w jednostkowych przypadkach słoweńscy, językowo wyrazili pochwałę szkolnictwa i wykładowców w Słowenii (A – 7%, H – 4,5%), podkreślając posiadanie dobrych instytucji oświaty oraz wysoki poziom nauki: *v Sloveniji je na voljo veliko dobrih institucij; dobre šole; veliko dobrih fakultet; školništvo jest na visokim pozivomie*. Uznanie dla nauczycieli akademickich wyrażono przez wyliczenie ich zalet – przystępność, otwartość, pomysłowość, profesjonalizm, pasja, zdolność zaciekawienia przedmiotem: *zajęcia są bardzo ciekawe, uczęszczają na nie z przyjemnością, ale nieregularnie; profesorowie są bardziej przystępni, otwarci dla studenta; wykładowcy starają się zainteresować swoim przedmio-*

⁹ Tego typu ekscerpty w części heterostereotypowej omawianej podklasy stanowią 5% z 17%.

¹⁰ Cytat ten można odczytać jako pozytywny odbłask (odłamek) albo rewers modelu wiecznie studiującego Słoweńca, opisanego w części dotyczącej krytycznego stosunku do edukacji.

tem, w większości wypadków widać pasję do nauczanego przedmiotu, a jeśli jej nie ma, to profesjonalizm i pomysłowość w zróżnicowaniu zadań stawianych przed studentami (w przypadku zajęć praktycznych, w szczególności o charakterze filologicznym).

Jedynie słoweńscy respondenci¹¹ dodatkowo wyrażają i pozytywnie oceniają inne (wydawać by się mogło oczywiste) aspekty systemu oświaty, jak jej ogólnodostępność i bezpłatność: *visoko šolstvo je dostopno vsem, poudarja se splošna dostopnost do izobrazbe in se zabteva brezplačno šolstvo* czy fakt, że są dumni z edukacji i wykształcenia w swoim kraju, z jakoby najdłuższą historią kształcenia w Europie: *v velik ponos jim je izobraženost, znanje, država z najdaljšim izobraževanjem v Evropi.*

W kontekście edukacji w Słowenii ankietowani pozytywnie ocenili znajomość języków obcych wśród przedstawicieli słoweńskiej nacji (A – 3%, H – 7%): *dobri govorci tujih jezikov, bardzo dobra znajomość języków obcych.* Respondenci ze Słowenii wspomnieli o dobrej umiejętności posługiwania się językami innych republik byleż Jugosławii (szczególnie chorwackiego i serbskiego), co wynika z wieloletniego współfunkcjonowania w jugosłowiańskiej jedności państwowej: *imajo tudi prednost v znanju tujih jezikov sosednjih držav, v glavnem srbobrvaščine.* Zauważona i chwalona przeważnie przez polskich badanych jest bardzo dobra znajomość języka angielskiego, którym władają prawie wszyscy Słoweńcy bez względu na wiek, wykształcenie i status społeczny: *pogosto tekoče govorijo angleško; przybywających tu zdumiewa dobra znajomość języka angielskiego (i innych języków) przedstawicieli właściwie każdej grupy wiekowej i zawodowej; po angielsku można się porozumieć wszędzie, nawet z żebrzącymi bezdomnymi czy tzw. babciami kłozetowymi.* Tak dobre opanowanie języków obcych Słoweńcy w dużej mierze zawdzięczają systemowi oświaty¹², który wprowadził bezpłatną naukę języka angielskiego już w przedszkolach i pierwszych klasach szkół podstawowych (Krek, Metljak 2011, 34).

Wśród rzadko pojawiających się ekscerptów, podkreślano, że Słoweńcy cenią umiejętności praktyczne i wiedzę nieformalną (A – 0,5%, H – 1,5%): *vse bolj se ceni neformalno znanje, wiedza teoretyczna, która sprawdza się w praktyce ma dla nich znaczenie i wartość.* Dodatkowo wyodrębnione dwie klasy tematyczne w grupie pozytywnego stosunku Słoweńców do nauki i wykształcenia zawierają wyimki, wysłowione jedynie przez polskich respondentów, którzy zauważyli, że Słoweńcy studia postrzegają jako etap pomocny w karierze

¹¹ Tego typu wyimki w części autostereotypowej omawianej podklasy stanowią 3% z 7%.

¹² W przypadku popularności języka angielskiego należy również wspomnieć o roli telewizji – niemającej tradycji dubbingowania bajek, filmów czy nawet krótkich wypowiedzi w języku obcym – jako tłumaczenie wykorzystującej napisy na dole ekranu.

(H – 20%): *w dobrym wykształceniu widzą klucz do sukcesu, mają plany na przyszłość związane ze studiami, jakie kończą oraz, że słoweńscy studenci studiują dwa kierunki równocześnie (H – 2,50%): popularne studiowanie dwóch kierunków jednocześnie*. Brak tych ostatnich egzemplifikacji w wypowiedziach słoweńskich respondentów może wynikać z tego, że dwukierunkowość jest dla nich oczywista – większość programów studiów w Słowenii jest dwukierunkowa, student ma obowiązek wybrać dwa różne kierunki w ramach swojego programu studiów. Po ich skończeniu dyplom absolwenta zawiera tytuły obydwu wybranych programów, tworząc jedną całość¹³.

Negatywny stosunek Słoweńców do nauki i wykształcenia

Słoweńscy ankietowani mają negatywny stosunek do nauki i wykształcenia, oceniając je prawie w połowie swoich wypowiedzi niekorzystnie (A – 47%). Mniej nieprzychylni okazali się polscy respondenci – procent poświadczeń o zabarwieniu pejoratywnym w tej grupie jest mniejszy, choć i tak znaczący (H – 29%), również pod względem treści zebrane heterostereotypowe ekscerpty niosą ładunek zwykle mniej wartościujący *in minus*. Zasadniczo konceptualizacje świadczące o negatywnie wartościowanym nastawieniu do kształcenia udało się sprowadzić do dwóch podstawowych modeli: pierwszy to rozbudowany obraz nieambitnego stosunku Słoweńców do edukacji, w tym wykaz negatywnych cech osoby uczącej się (A – 20%, H – 21%), drugi zaś – krytyka systemu edukacji, a także – zdaniem respondentów – typowych schematów mentalnych istniejących w słoweńskim społeczeństwie, które przyswajane są w czasie procesu socjalizacji, a więc również w trakcie zapewnionej przez system nauki (A – 27%, H – 8 %).

W ramach pierwszego obrazu rekonstruowana postawa braku ambicji *expressis verbis* wyrażająca niecenienie czy niewystarczające docenianie edukacji stanowiła liczny odsetek ekscerptów w autostereotypie (A – 12%) – tego typu poświadczeń nie zarejestrowaliśmy w wypowiedziach Polaków – różnica w dysproporcji obu ujęć wydaje się znacząca. Do wyrażenia ostrych sądów nierzadko stosowano negację czasownika *ceniti* (slń. *ceniti*): *znanosti in izobrazbe ne znamo dovolj ceniti*; *premalo cenimo izobrazbo*; *izobrazbe ne cenijo preveč*. Negatywnie wartościowane nastawienie do słoweńskiego kształcenia werbalizowano również za pomocą adekwatnych przymiotników, np.: *slab* (slń. *slab*):

¹³ Por. artykuły Marii Wtorkowskiej (2013; 2017).

slab odnos do izobrazbe, kaj šele do znanosti czy nepovažny (słń. *neresen*): *ne preveč resen*. Jako powody niedoceniańa edukacji niektórzy wskazywali to, że nauka uznawana jest za nieciekawą i niezrozumiałą – ludzie jej nie rozumieją i nie dostrzegają jej wpływu na życie codzienne.

Swoisty odłamek rekonstruowanego nieambitnego słoweńskiego podejścia do edukacji współtworzą rzadko zarejestrowane, choć znaczące, wypowiedzi świadczące o pewnego rodzaju interesowności – zgodnie z takim obrazem Słoweńcy decydują się na podjęcie studiów nie z potrzeby zdobycia wiedzy, ale z chęci zapewnienia sobie wyższych zarobków w przyszłości¹⁴: *ne gre toliko za željo po znanju, kolikor za željo po udobnem življenju; izobrazba Slovincem veliko pomeni, predvsem zaradi tega, ker si pod visoko izobrazbo predstavljajo visoke dohodke in ležernejše življenje* lub wyłącznie w celu zdobycia odpowiedniego dokumentu: *prevelika teža dokončane visoke izobrazbe na papirju*.

Dodatkowo, w nie najczęściej rejestrowanych wyimkach, sformułowano swoistą selektywność – poważanie tylko wybranych obszarów nauki¹⁵. Taka postawa może wiązać się ze wskazaną interesownością, gdyż „uzasadnione” – głównie z materialnego punktu widzenia – jest wykształcenie, które daje dobre wynagrodzenie, inne – zgodnie z tak przyjętą perspektywą – uznawane jest za „stratę czasu i pieniędzy”, a nawet za „szkodliwe”: *do izobrazbe je odnos tudi selektiven (nekaj strok je „legitimnih”, pa še to povečini z materialnega stališča, ostale so „izguba časa in denarja”, če ne celo „škodljive”)*. Zdaniem niektórych respondentów Słoweńcy cenią dopiero te rodzime osiągnięcia naukowe, które uzyskiwały międzynarodowe uznanie: *znanost se ceni, če komu kaj uspe v mednarodnem merilu* lub poważają nauki przyrodnicze, techniczne i medyczne, uznając je za „prawdziwe” i „jedynie wartościowe”, a nie doceniają nauk humanistycznych lub wręcz uważają je za zbędne: *cenijo predvsem naravoslovne znanosti, družboslovje imajo za neuporabno in izgubo časa; kot „prava” in „edina vredna znanost” se tretira zgolj naravoslovna, tehniška, medicinska znanost*.

Zdecydowana większość polskich wyimków i dość duża grupa słoweńskich współtworzą sygnalizowany negatywnie wartościowany wycinek obrazu Słoweńca profilowanego jako osoby

¹⁴ Wyimki informujące o kierowaniu się chłodną kalkulacją miast pozytywnie ocenianej chęci zdobycia wiedzy stanowią w omawianej podklasie 2% z 12%.

¹⁵ Wybiórczość uznawanych dyscyplin naukowych stanowi łącznie 5% z 12% wyimków zebranych w omawianej podklasie ekscerptów świadczących o niewystarczającym cenieniu nauki. Procentowy rozkład materiału to: 1% – poważanie dopiero międzynarodowych słoweńskich sukcesów naukowych, 3% – uznanie tylko dla wybranych gałęzi nauki, 1% – szanowanie tylko tego obszaru, którym ktoś się bezpośrednio zajmuje.

kształcącej się lub wykształconej, w tym jako (tytułowego) wiecznego studenta (A – 8%, H – 21%).

W części poświadczeń ankietowani wyrazili wprost postrzeżenie Słoweńca jako nieambitnego, niepracowitego studenta (A – 5%, H – 5%): *drugi so pridnejši, nie sa až tak ambitni i nastawieni na karierę jak studenci w innych krajach Europy*. Ujęcie porównawcze (heterostereotypowe) pokazuje, że z jednej strony inni Europejczycy postrzegani są jako ambitniejsi niż Słoweńcy, z drugiej zaś – bywa, że w podejściu do nauki (albo przynajmniej do wyboru studiów) Polacy okazują się podobni do opisywanych południowych pobratymców: *co się dotyczy wykształcenia, tutaj jest podobnie jak w Polsce – wszyscy idą na studia, ale nie każdy wie dlaczego*.

Dodatkowo, słoweńscy badani językowo wyrazili pogląd, iż typowy dla ich kraju student może charakteryzować się negatywnie wartościowaną przeciętnością, brakiem kreatywności i indywidualizmu, co wiąże się z opisywaną postawą nieambitną¹⁶: *ni poudarka na izvirnosti, obstaja močna zavest ne izspostavljanja se, biti povprečen je vrлина, veliko se kopira in ni izvirnosti*. Z kolei, zgodnie z opiniami wyrażonymi przez naszych rodaków, słoweński nieambitny stosunek do kształcenia wynika m.in. z tego, że studenci *mają luźne podejście do studiów*, bowiem *doskonale zdają sobie sprawę ze swoich praw, chyba troszkę zapominając o obowiązkach* i jeśli mogą zdecydować między obowiązkiem uczelnianym a przyjemnością, to wybiorą to drugie: *jeśli jest możliwość zrobienia dwutygodniowego wypadu nad morze, to raczej robią to, nawet jeśli jest on w okresie egzaminacyjnym*¹⁷.

Odtworzony obraz nieambitnego podejścia do nauki bezpośrednio wiąże się z mocno utrwalonym w polskim materiale językowym, a symbolicznie w słoweńskim, portrecie Słoweńca konceptualizowanego jako wiecznego studenta (A – 3%, H – 16%): *problem večnega študenta; wieczni studenci – długo studiują lub mają status studenta*. Rodacy Petera Prevca nie kończą studiów terminowo, mocno je wydłużając – taką opinię szczególnie często wyrażali polscy ankietowani, uznając bycie wiecznym studentem za typową cechę studentów w Słowenii¹⁸: *nočejo hitro zaključiti izobrazbe, mnogi dolgo časa študirajo; zauważalna jest skłonność do przeciągania studiów w nieskończoność, przekładania egzaminów na kolejne sesje itd.; Słoweńcy bardzo długo studiują, ciągnąc studionowanie w nieskończoność – wykorzystując urlop absolwencki, powtarzając rok itp.; mam wraże-*

¹⁶ Tego typu ekscerpty w omawianej podklase stanowią 2% z 5%.

¹⁷ Opisany miniobraz został językowo wyrażony w części heterostereotypowych wyimków omawianej podklasy (1,5% z 5%).

¹⁸ Oto udział procentowy tego typu wyimków: A – 1% z 8%, H – 14% z 16%.

nie, że tutaj się studia nie kończą, nie spieszyli się z ukończeniem studiów, przedłużali je, a z obroną pracy dyplomowej wplekali nawet kilka lat, młodzi Słoweńcy robią licencjat przez 5–10 lat, odnalezienie obrony pracy magisterskiej (zaaznyuczaj obrona około 30 roku życia). Konsekwencją bycia wiecznym studentem, swobodnego podejścia do obowiązków względem uczelni, jest częsta (choć rzadko językowo wyrażana przez respondentów) sytuacja, że znaczna część Słoweńców nigdy nie decyduje się na formalne zakończenie studiów, a więc na uzyskanie dyplomu¹⁹.

Obraz zdystansowania wobec funkcjonującego programu oświaty (i społecznie istniejących schematów mentalnych, które odzwierciedlają się w edukacji i siłą rzeczy przez nią są propagowane) jest złożony, dotyka różnych płaszczyzn. Jak wcześniej wskazano, szczególnie bogato pod względem ilościowym i jakościowym jest możliwy do zrekonstruowania na podstawie danych autostereotypowych (A – 26%, H – 8%).

Dość duży odsetek słoweńskich ekscerptów dotyczy krytyki powszechnej dostępności do edukacji oraz jej nieodpłatności, cech pozornie ogólnie uznawanych za pozytywne (A – 9%): *zaradi velike dostopnosti izobrazbe (brezplačna) čedalje manj velja*, w tym pojawiania się coraz większej liczby nowych szkół, co zdaniem ankietowanych w konsekwencji prowadzi do obniżania poziomu nauki na każdym szczeblu kształcenia: *tudi izobrazba ni preveč cenjena, saj se standardi znanja znižujejo (že v OŠ, posledično tudi na SŠ in fakulteti), študij je skorajda samoumeven, raznorazne fakultete rastejo kot gobe po dežju*. W takim ujęciu rozpoczęcie studiów traktowane jest jako pewnego rodzaju konieczność – studia przestały być elitarne, co obniżyło poziom nauczania i prestiż edukacji. Zgodnie z tym sposobem myślenia w słoweńskim społeczeństwie jest za dużo ludzi z wyższym wykształceniem²⁰: *preveč visoko izobraženih ljudi*. Studia nie są gwarantem zatrudnienia – brakuje miejsc pracy dla osób w wyuczonym zawodzie, często więc pracownicy mają nieadekwatne wykształcenie do zajmowanego stanowiska²¹: *vsì si želijo študirati, kar je zadržne čase postal problem, saj ni dovolj deficitarnih poklicev; tisti, ki pa končajo šolanje, imajo pa težave pri iskanju službe, saj imajo dostikrat previsoko izobrazbo za določena delovna mesta*.

Sporadycznie zarejestrowane ekscerpty tworzą minimodel w pewnym stopniu przeciwstawny (H – 1%, A – 1%). W symbolicznie odnotowanym ujęciu heterostereotypowym pojawiły się wskazania świadczące o tym, że

¹⁹ Obraz zarysowany symbolicznie: A – 1%, H – 1%.

²⁰ Taki pogląd bezpośrednio został wyrażony w małej grupie autostereotypowych ekscerptów (2% z 9%).

²¹ Wyimki w tej podklase stanowią 3% z 9%.

nauka na uczelniach jest w Słowenii mniej popularna, a praca stanowi wartość ważniejszą niż studia. Poza tym nauka, choć powszechna i bezpłatna, jest w opinii jednostkowych słoweńskich respondentów w zbyt małym stopniu wspierana przez państwo.

Liczna grupa słoweńskich wyimków współtworzy zróżnicowany model negatywnie ocenianego braku szacunku dla ludzi wykształconych (A – 12%). Stanowi to pośrednio krytykę funkcjonujących w społeczeństwie (a więc i bezwiednie aprobowanych) schematów mentalnych. Zgodnie z tak zarysowanym obrazem nieceniowane są osoby z wyższym wykształceniem, w tym posiadające tytuły naukowe²²: *pogosto se poudarja, da se znanstvenikov in strokovnjakov ne ceni dovolj; domače izobražence in znanstvenike se je vedno premalo cenilo*. W opinii niektórych badanych zdarza się, że osoby z wykształceniem nie cieszą się poważaniem nawet wśród naukowców: *vsí boljši slovenski znanstveniki v Sloveniji niso zaželeni*. Przyczyn ujemnie oceniających sądów o braku szacunku wobec ludzi wykształconych respondenci upatrują w specyficznym („słoweńskim”) sposobie myślenia: „w Słowenii każdy może być każdym”, zgodnie z przeświadczeniem, że każdy może być mistrzem (specjalistą) nie tylko w swojej, ale w każdej branży: *ker v Sloveniji je itak lahko vsake vse (miselnost: saj to bi pa tudi jaz lahko počel – vsake je mojster vsega)*²³.

Pewna część wyimków rysuje obraz konieczności emigracji – brak zagwarantowania we własnym kraju ludziom dobrze wykształconym właściwej im pozycji i odpowiedniego szacunku zmusza ich do wyjazdu zagranicę²⁴: *vsí boljši slovenski znanstveniki odhajajo v tujino, v Sloveniji niso zaželeni; večina izobraženih gre delat ven iz domovine, tisti, ki imajo ambicije večinoma ciljajo na tujino, ker se vsi zavedamo, kako težko je doma uspeti*, gdzie mają możliwość rozwijania swoich talentów i umiejętności: *talentirani ljudje pogosto odhajajo v tujino, kjer lahko bolje razvijajo svoje sposobnosti*.

Niewielka grupa słoweńskich ekscerptów symbolicznie współtworzy krytykę innych wskazanych przez respondentów schematów myślenia mieszkańców Słowenii (A – 4%), często ukrywanych – ujawniających się nie

²² Wskazany syndrom został bezpośrednio wyrażony w połowie wyimków z tej podklasy (A – 6% z 12%).

²³ Dodatkowo, Słowęcy zauważają również, że często pracodawcy nie cenią wykształconych pracowników, ponieważ albo zmuszeni są dać im wyższe wynagrodzenie, albo boją się konkurencji z ich strony. Problematyczność zatrudniania osób o wysokich kwalifikacjach stanowi jednak symboliczny odlamek w omawianej podklasie (A – 1% z 12%).

²⁴ Model zrekonstruowany z prawie połowy egzemplifikacji w omawianej podklasie (A – 5% z 12%).

wprost, oficjalnie niemających przyzwolenia. Jednym z nich jest społeczne postrzeganie osoby niewykształconej za mniej wartościową: *tisti manj izobraženi pa so žal večkrat dojeti kot manjvredni; manjvreden odnos do vseh negimnazijskih srednješolskih programov*. Takie deprecjonujące podejście może łączyć się z krytykowanym przyzwalaniem na rewaluację osób posiadających wykształcenie i/lub wyższą pozycję²⁵: *elitističen (izobrazbena stopnja kot glavno merilo intelektualne sposobnosti ali družbene vrednosti), znotraj organizacij in strok hierarhičen (višja stopnja ali naslov „daje pravico“ zlorabljati vse pod sabo)*. Zgodnie z takim ujęciem miarą społecznej wartości człowieka jest głównie poziom wykształcenia lub tytuł naukowy, które niejako „dają prawo” do wykorzystywania podwładnych – co w opinii niewielkiej części badanych jest zjawiskiem powszechnym, nie tylko ograniczającym się do środowiska ludzi nauki.

Na inne aspekty słoweńskiego systemu edukacji krytycznie spojrzeli polscy ankietowani – jak sygnalizowano, skoncentrowali się na wskazaniu przyczyn bycia wiecznym studentem (H – 7%), zjawiska, zdaniem respondentów, typowego w Słowenii. Zgodnie z odtworzonym heterostereotypowym obrazem mieszkańcy kraju nad Sawą, Drawą i Murą często decydują się na studia lub wydłużają je z powodu profitów płynących ze statusu studenta – zniżki na różne bilety, tańsze obiady (nie tylko w stołówkach, ale i w bardziej ekskluzywnych restauracjach) czy możliwość podjęcia pracy za pośrednictwem specjalnych serwisów studenckich: *ze względu na udogodnienia płynące z posiadania statusu studenta okres nauki zazwyczaj się wydłuża; ze względu na udogodnienia przedłużają studia „w nieskończoność”, innymi słowy: ze względu na trudną sytuację finansową (potrzebę posiadania statusu studenta) wolą być wiecznymi studentami*. Powyższe wypowiedzi są pośrednią krytyką systemu socjalnego i edukacyjnego, który pozwala(l) na takie rozwiązania. *Expressis verbis* wyraża to jedna z respondentek: *myślę, że przyczyną tego nie było jedynie podejście studentów do nauki, ale system szkolnictwa, który to umożliwiał²⁶*.

W odróżnieniu od polskich respondentów, słoweńscy ankietowani nie werbalizowali przywilejów socjalnych przysługujących studentom i stano-

²⁵ Ten symbolicznie zarysowany model stanowi swoiste odwrócenie opisanego wcześniej (poświadczonego w zebranych materiale) obrazu Słoweńca wykształconego, a niecenionego.

²⁶ Niektórzy respondenci dostrzegają, że czas beztróskiego przedłużania studiów powoli mija, gdyż coraz trudniej jest młodemu człowiekowi – pomimo wszystkich ulg, które niesie ze sobą status studenta – utrzymać się bez pomocy rodziców, na którą niejednokrotnie, szczególnie w ostatnich latach kryzysu w Słowenii, niestety nie mógł liczyć: *studenci jeszcze parę lat temu robili, co w ich mocy, by studiować jak najdłużej, na kilku kierunkach. Teraz warunki są trudniejsze, trzeba szybciej zacząć pracę, bo ciężiej się utrzymać*.

wiących jedną z głównych przyczyn wydłużania czasu studiów – być może są one tak oczywiste dla uprawnionych do nich, że aż są niezauważalne i niewarte wspomnienia.

Inne

W ostatniej grupie wypowiedzi (A – 3%, H – 8%) znalazły miejsce werbalizacje, których nie można było jednoznacznie zaliczyć do wartościujących pozytywnie lub negatywnie.

Zarówno Słowacy, jak – nieco liczniej – polscy badani (A – 1,5%, H – 5%), ujawniali problem z określeniem stosunku Słowaków do nauki i wykształcenia, przeważały więc egzemplifikacje wyrażające niewiedzę na ten temat: *ne vem; trudno stwierdzić; nie wiem*. Niektórzy wysłowili swój stosunek do nauki i wykształcenia jako zależny od człowieka: *odvisno od osebe; zdecydowanie podzieleni w tej kwestii*, też jako ambiwalentny: *kar se izobrazbe tiče, veliko damo na izobrazbo, veliko pa se jih tudi odloči, da bodo po srednji šoli šli delat*. Wyłącznie polscy ankietowani zauważali pozytywnie oceniane zainteresowania Słowaków (H – 3%), jak ciekawość świata i umiłowanie podróży, stanowiące swoisty rezultat stosunku do wiedzy i edukacji: *maja różnorodne zainteresowania, są ciekawymi świata, dużo podróżują*, a dwoje słoweńskich ankietowanych zwerbalizowało niedostrzeżenie niczego, co wyróżniałoby ich stosunek do nauki i wykształcenia od innych, określając go neutralnie jako normalny: *normalno*.

Do kategorii ‘inne’ włączono również brak odpowiedzi (A – 1,5 %, H – 0%), uznając ten fakt za istotny, między innymi dlatego, że to wyłącznie czworo słoweńskich badanych, a więc ludzi, którzy z założenia powinni znać swój system edukacji, zdecydowało się na nieudzielenie odpowiedzi na temat stosunku do nauki i wykształcenia. Brak odpowiedzi może zatem wiązać się z dystansem do systemu edukacji (a nie brakiem wiedzy na ten temat) lub uznaniem tego pytania za nieistotne (w opinii respondentów).

Nauka i kształcenie są fundamentem kultury stanowiącej całokształt materialnego i duchowego dorobku człowieka, a także – jak stwierdza Nahtigal – zwieńczeniem kulturowego rozwoju każdego narodu: „V kulturnem razvitku vsakega naroda se znanost na splošno pojavlja najpoznejše, je zato vrh kulture in neobhodni znak končne kulturne dozorelosti in resnično kulturnega nivoja kakega naroda” (Nahtigal 1927, 11). Analiza danych językowych z wykorzystaniem kategorii operacyjnych językowego obrazu świata pozwo-

liła na odtworzenie słoweńskiej postawy względem nauki i wykształcenia z punktu widzenia ankietowanych Polaków i Słoweńców, wyodrębnienie cech istotnych i marginalnych, cenionych, ganionych oraz neutralnych, a także niejednoznacznych pod względem wartościowania.

Podsumowując, połowa zebranych autostereotypowych ekscerptów oraz większość wyimków w ujęciu heterostereotypowym, stosunek Słoweńca do nauki i wykształcenia kreśli jako wyraźnie pozytywny. Nauka i wykształcenie przedstawiają dla Słoweńców wartości ważne i istotne, mieszkańcy Słowenii cenią edukację oraz ludzi wykształconych, zwłaszcza posiadających tytuł naukowy. Jedynie w modelu zarysowanym na podstawie słoweńskich ankiet językowo wyrażono, dodatnio wartościując, ogólnodostępność i bezpłatność szkolnictwa oraz podkreślono wysoki poziom nauczania, z którego są dumni mieszkańcy kraju²⁷. Słoweniec to w oczach swoich oraz polskich badanych człowiek wykształcony, skory do nauki, pracowity, pilny, sumienny, ambitny, postępowy i otwarty. Z excerptów obu badanych grup wynika, że Słoweniec doskonale zna języki obce, w tym biegle język angielski, którym na podobnym poziomie posługuje się zarówno profesor, jak i bezdomny żebrak. Jedynie polscy ankietowani językowo wyrazili – oczywisty ze słoweńskiej perspektywy – fakt, że Słoweniec studiuje jednocześnie dwa kierunki. Głównie polscy respondenci chwalili słoweńską oświatę i słoweńskich wykładowców, podkreślając ich mniej formalne podejście w kontakcie ze studentami oraz umiejętność zaciekawienia swoim przedmiotem.

Obraz kreślący przeciwstawną postawę, a więc krytyczny stosunek Słoweńców do nauki i wykształcenia, odtworzony został zadziwiająco mocno, zarówno pod względem częstotliwości, jak i jakości danych. Słoweńscy ankietowani okazali się bardzo krytycznymi obserwatorami. Wypowiedzi heterostereotypowe były nieco rzadsze, zwykle niosły też mniejsze zabarwienie emocjonalne. Negatywnie wartościowany stosunek do słoweńskiego kształcenia współtworzą dwa podstawowe modele. Pierwszy to rozbudowany obraz nieambitnej postawy względem edukacji, w tym rekonstrukcja odpowiednio profilowanego kształcącego się lub wykształconego Słoweńca, cechującego się brakiem ambicji i pracowitości. Polscy respondenci postrzegają go jako wiecznego studenta mocno wydłużającego studia (a nawet ich niekończącego), uznając to za rys typowo słoweński. Słoweniec doskonale zdaje sobie sprawę z korzyści posiadania statusu studenta (znaczące

²⁷ Polemiczne nastawienie (załamanie takiego wizerunku) jest jednak mocno widoczne w autostereotypowym ujęciu krytycznym.

zniżki, dostępność pracy itd.), nie troszcząc się przy tym o obowiązki względem uczelni.

Drugi negatywnie wartościowany model stanowi krytykę systemu edukacji i związanych z nim schematów mentalnych – szczególnie surowy osąd wyłania się z perspektywy autostereotypowej. Tylko Słoweńcy językowo wyrazili wprost to, że ich stosunek do nauki i edukacji jest nieambitny; zdarza im się, że podejmują studia ze względu na różne korzyści, cenią wybrane (zdecydowanie niehumanistyczne) gałęzie nauki oraz te, którymi sami się zajmują; są przekonani, że w Słowenii każdy może być specjalistą w każdej dziedzinie. Zdaniem mieszkańców kraju nad Sawą, Drawą, Murą i Soczą często w ich kraju nie ceni się osób z wyższym wykształceniem ani osób zajmujących się pracą naukową, co z kolei wiąże się z emigracją zarobkową dobrze wykwalifikowanej kadry.

Zdecydowanie mocniejszy krytycyzm w ujęciu autostereotypowym z pozorów może wydać się nietypowy – schematy myślowe dotyczące własnej grupy nierzadko tworzą się w kontekście porównawczym z inną grupą, co z kolei może wiązać się z niebezpieczeństwem przeceniania własnej wartości („wybielania się”) często kosztem pomniejszenia oceny „innego”, bo „nie swojego” (por.: Panasiuk 1998, 93). Wysoki odsetek samokrytycznych słoweńskich odpowiedzi wynika w jakiejś części z perspektywy przyjętej przez objętą badaniem grupę – nierzadko ludzi młodych, będących w trakcie studiów lub po nich, którzy na co dzień zderzają się ze słoweńską rzeczywistością i perspektywami pracy, nie w pełni odpowiadającymi ich aspiracjom i kwalifikacjom. Ocena Słoweńców jest bardziej wnikliwa, co zrozumiałe, bo wyrosła na szerszych (mniej schematycznych) bezpośrednich doświadczeniach; poza tym słoweńskie ujęcie wiąże się z uzależnioną kontekstowo postawą binarną – cenięcia własnej wartości *versus* niecenienia się (obniżania swojej wartości) – co można uznać za jedną z cech narodowych (typowo słoweńskich, ale i typowo polskich), a może i ogólnoludzkich (współistnienie postawy wysoko oceniającej walory własne i swojego kraju wraz z podejściem przeciwnym).

Stereotyp wiąże się nierozzerwalnie z językiem, jego rola w kształtowaniu określonej (właściwej danej grupie) wizji świata, postaw i zachowań jest ogromna (Bartmiński, Panasiuk 2001, 374). Analiza danych ankietowych pozwoliła zrekonstruować modelowe wyobrażenie tego, w jaki sposób słoweńscy i polscy badani, postrzegają stosunek Słoweńców do nauki i wykształcenia przez pryzmat własnego języka, zauważając i uwydatniając, zgodnie z własną perspektywą, odpowiednie aspekty. Cechy te składają się na wyob-

rażenie najbardziej typowego reprezentanta grupy obiektów. Jest to obraz uproszczony, schematyczny i intersubiektywny.

Literatura


- Bartmiński J., 2007, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin.
- Bartmiński J., 2009, *Językowe podstany obrazu świata*, Lublin.
- Bartmiński J., Bielińska-Gardziel I., 2012, *Polski językowo-kulturowy obraz domu (cz. I)*, w: Abramowicz M., Bartmiński J., Bielińska-Gardziel I., red., *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*, t. 1, Lublin.
- Bartmiński J., Panasiuk J., 2001, *Stereotypy językowe*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Krek J., Metljak M., red., 2011, *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Ljubljana.
- Medveš Z., 1999, *Šolstvo*, w: Voglar D. (red. naczelny), Dermastia A. (red. tomu), *Enciklopedija Slovenije*, t. 13: Š–T, Ljubljana.
- Nahtigal R., 1927, *Nekaj kratkih pripomb o pomenu, potrebi in nalogah Akademije znanosti v Ljubljani. Naša največja kulturna naloga*, w: *Akademija znanosti in umetnosti, Narodna Galerija*, Ljubljana.
- Panasiuk J., 1998, *O zmienności stereotypów*, „Język a Kultura”, t. 12, Anusiewicz J., Bartmiński J., red., *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki: teoria, metodologia, analizy empiryczne*, Wrocław.
- Waclawek M., Wtorkowska M., 2017a, „*Słowiański góral spod Alp*” – z badań nad auto- i heterostereotypem Słowienca, w: Vojteková M., red., *Jazyk v kultúre, kultúra v jazyku. Język w kulturze, kultura w języku*, Prešov.
- Waclawek M., Wtorkowska M., 2017b, „*Słowiański Austriak*” – o charakterze Słowenców słów kilka, „Jezikoslovni zapiski”, nr 1, Ljubljana.
- Waclawek M., Wtorkowska M., 2017c, *Słowenców spędzanie wolnego czasu – w kregu badań językowo-kulturowych stereotypów*, w: Kolodziej A., red., Piasecki T. (współpraca), *Słowiańszczyzna dawniej i dziś – język, literatura, kultura. Monografia ze studiów slawistycznych III*, Červený Kostelec.
- Waclawek M., Wtorkowska M., 2018a, *Człowiek człowiekoni lustrem – konceptualizacje Polki i Polaka w wypowiedziach polskich i słoweńskich respondentów*, w: Wtorkowska M., Waclawek M., Rezoničnik L., red., *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu*, Ljubljana.
- Waclawek M., Wtorkowska M., 2018b, „*Jak ich vidja, tak ich pišja*” – rzecz o wyglądzie Słowenców, w: Tambor J., red., *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, t. 4: *Pogranicza, mniejszości, regiony. Etnolingwistyka*, Katowice.
- Waclawek M., Wtorkowska M., 2018c, *Powiedz mi, co jesz, a powiem ci, kim jesteś – o kulinariach w Słowenii*, w: Grochala B., Dembowska-Wosik I., red., „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 25, Łódź.
- Waclawek M., Wtorkowska M., 2018a [w druku], *Przez jedzenie do języka... polskiego – o kulinariach oczami Polaków i Słowenców*, w: Lech-Kirstein D., red., *Barieri i pomosty w języku i kulturze*, Opole.
- Waclawek M., Wtorkowska M., 2018b [w druku], *Czas wolny Polaków – w kregu językowo-kulturowych stereotypów*, w: Lech-Kirstein D., red., *Barieri i pomosty w języku i kulturze*, Opole.

- Wacławek M., Wtorkowska M., 2019c [w druku], „*Nasz wygląd zależy od tego, w jakim lustrze się przejrzymy*” – z badań nad stereotypem Polaka, Zagreb.
- Wacławek M., Wtorkowska M., 2019d [w druku], *Smaki Słowenii – o kulinariach w ujęciu autostereotypowym*, w: red. B. Mitrenga, „Linguarum Silva”, Katowice.
- Wacławek M., Wtorkowska M., [w opracowaniu], *Polaków stosunek do edukacji – w kręgu języko-wo-kulturowych stereotypów*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, Katowice.
- Wtorkowska, M., 2013, *Polonistyka i nowe programy studiów na slawistyce w Lublanie*, w: Mazur, J., Małycka, A., Sobstyl, K., red., *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, Lublin.
- Wtorkowska, M., 2017, *Od lektorata do studijskiej smeri – ob deseti obletnici ustanovitve bohemistike, polonistike in slovakistike na Filozofski fakulteti v Ljubljani*, „Jezik in slovstvo”, 62/2–3.

SPRAWOZDANIA



AGNIESZKA TAMBOR

 <https://orcid.org/0000-0003-1536-8986>Uniwersytet Śląski
Katowice

Sprawozdanie z projektu *Wsparcie integracji cudzoziemców w województwie śląskim*

Report on the project *Supporting integration of foreigners
in the Silesian Voivodeship*

Abstract: The report concerns the principal assumptions and the first phase of the project entitled *Supporting integration of foreigners in the Silesian Voivodeship*, implemented thanks to co-financing obtained from the Asylum, Migration and Integration Fund. The text describes the activities undertaken by the main partners of the project, i.e. the Silesian Voivodeship Office and the School of Polish Language and Culture of the University of Silesia in Katowice. The report includes detailed information on linguistic and cultural education of adults and children, including a summing up of the most important content taught during Polish language classes, allowing the project participants to function more easily within the Polish environment.

Key words: foreigner, project, integration, migration, Silesian Voivodeship, education, Polish language

Głównym celem projektu *Wsparcie integracji cudzoziemców w województwie śląskim*, który realizowany jest dzięki dofinansowaniu ze środków Funduszu Azylu, Migracji i Integracji, są kompleksowe działania edukacyjno-adaptacyjne, czyli wsparcie i integracja cudzoziemców pochodzących spoza Unii Europejskiej, przebywających na terenie województwa śląskiego. Całkowity budżet projektu wynosi 3 324 000,00 zł (wkład FAMI to 2 493 000 zł). Rosnąca liczba dzieci cudzoziemskich w szkołach województwa śląskiego, jak i liczba wydanych zezwoleń na pracę, wpłynęła na konieczność podjęcia działań likwidujących przeszkody w godnym i dobrym poziomie życia w Polsce dla każdego. Z Badań ankietowych (2018 rok) Business Centre

Club i Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji wynika, iż prawie 55% badanych firm zatrudnia cudzoziemców, a 100% z nich zatrudnia cudzoziemców ze względu na brak polskich fachowców w poszukiwanych dziedzinach. Zawody, w których sygnalizuje się największe braki kadrowe, to: kierowcy ciągników siodłowych, analitycy systemów komputerowych i programiści, specjaliści do spraw baz danych i sieci komputerowych, inżynierowie elektrotechnologii, inżynierowie mechanicy, murarze, elektrycy budowlani, spawacze i ślusarze, mechanicy szeregu specjalizacji, elektromechanicy i elektromonterzy, lekarze i pielęgniarce.

Działania, które są i będą podejmowane w trzyletnim cyklu przez głównych wykonawców projektu – Śląski Urząd Wojewódzki w Katowicach oraz Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – określić można jako dwutorowe.

Pierwsza część działań to te związane z zagadnieniami instytucjonalnymi. Projekt przewiduje otwarcie punktu informacyjno-doradczego¹ w siedzibie Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego w Katowicach. Co niezwykle ważne, porady będą udzielane nie tylko w języku polskim, ale także po angielsku, rosyjsku i ukraińsku. Jednym z ważnych zagadnień, które będzie można poruszyć z pracownikami punktu, jest procedura legalizacji pobytu na terenie naszego kraju. Będzie można też skorzystać z pomocy technicznej w zakresie wypełniania różnych dokumentów oraz uzyskać informacje o prawach i obowiązkach cudzoziemca wynikających z odpowiednich ustaw. Założeniem projektu jest likwidacja, a przynajmniej minimalizacja, barier w zakresie znajomości prawa, sposobu działania urzędów, systemu opieki zdrowotnej, ubezpieczeń, prawa pracy i innych zagadnień prawno-administracyjnych. Pomoc będzie obejmowała także udzielanie porad z zakresu prawa socjalno-bytowego – dzięki temu będzie można zasięgnąć porady i informacji w tak kluczowych dla pobytu na terenie obcego kraju zagadnieniach, jak na przykład wynajmowanie mieszkania oraz zapisywanie dzieci do przedszkoli i szkół. Nie do przecenienia będzie też z całą pewnością możliwość skorzystania z porady psychologicznej (zapewniona zostanie pomoc wykwalifikowanego psychologa doświadczonego w pracy z cudzoziemcami) oraz możliwość rozmowy z doradcą zawodowym. Rola tego ostatniego nie będzie się ograniczała wyłącznie do udzielania porad, gdzie szukać pracy i na jakich warunkach można ją zdobyć. W punkcie informacyjnym można będzie także profesjonalnie

¹ Punkt będzie czynny pięć dni w tygodniu – w tym co najmniej jednego dnia tygodnia będzie czynny w niestandardowych godzinach popołudniowych.

przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej i uzyskać pomoc w wypełnieniu odpowiednich wniosków, aplikacji, czy innych dokumentów związanych z procesem rekrutacji.

Wsparcie rozwoju zawodowego oraz zagadnienia związane z podjęciem legalnej pracy w Polsce są jednym z ważniejszych tematów projektu *Wsparcie integracji cudzoziemców w województwie śląskim*. Sytuacja cudzoziemców pochodzących spoza Unii Europejskiej jest bowiem zgoła odmienna od dużo łatwiejszej i naturalnie uproszczonej procedury, której podlegają obywatele państw Unii Europejskiej. Obywatel państwa spoza Unii Europejskiej / Europejskiego Obszaru Gospodarczego, aby mógł legalnie pracować w Polsce, musi spełnić inne warunki oraz posłużyć się innymi dokumentami dopuszczającymi do polskiego rynku pracy. Są to m.in. zezwolenia na pracę wydawane przez wojewodę oraz starostę, zezwolenia na pobyt czasowy i pracę oraz oświadczenia o powierzeniu wykonywania pracy cudzoziemcowi. Kwestie dotyczące zatrudniania obywateli krajów spoza UE także nie są jednolite – ułatwienia w tym zakresie dotyczą obywateli Armenii, Białorusi, Gruzji, Moldawii, Rosji i Ukrainy (dotyczą m.in. procedury wydawania zezwoleń na pracę sezonową). Istnieje też szereg zawodów, w przypadku których zezwolenie na pracę jest wydawane bez względu na różnorakie obowiązujące procedury. Są to m.in. zawody z branży komputerowej (analitycy, programiści, projektanci i administratorzy baz danych), budowlanej (murarze, betoniarze, cieśle, stolarze, spawacze, elektrycy), kierowcy autobusów, samochodów ciężarowych, operatorzy sprzętu do robót ziemnych oraz maszyniści i operatorzy maszyn i urządzeń dźwigowo-transportowych. Członkami grupy roboczej projektu są przedstawiciele Wojewódzkiego Urzędu Pracy oraz Powiatowych Urzędów Pracy – dzięki nim porady udzielane w punkcie informacyjnym będą w pełni merytoryczne, a i same urzędy będą uczestniczyły w procesie usprawniania i ułatwiania procedur związanych z zatrudnianiem cudzoziemców na terenie województwa śląskiego.

Drugą część działań projektowych to szeroko rozumiana edukacja – różnorodne, budujące działania dydaktyczne, elementy. Przeprowadzone zostaną warsztaty z zakresu metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, warsztaty z zakresu edukacji interkulturowej (dla przedstawicieli szkół pracujących z uczniami cudzoziemcami). Te właśnie działania adresowane będą do nauczycieli języka polskiego, przedmiotów humanistycznych oraz nauczycieli nauczania początkowego i przedszkoli, ponadto będą w nich mogli (a nawet powinni) uczestniczyć wychowawcy klas oraz dyrektorzy szkół. Poza tym, na przestrzeni trzech lat trwania projektu zorganizowane zostaną

cztery konferencje na temat kultury krajów, z których pochodzą uczniowie cudzoziemcy oraz na temat przepisów i spraw organizacyjnych dotyczących podjęcia nauki przez cudzoziemca w polskiej szkole. W projekcie przewidziano także prezentacje kultury polskiej dla uczniów-cudzoziemców. Takie spotkania (szczególnie na początku pobytu, przy wchodzeniu w nowe szkolne lub przedszkolne środowisko) są z całą pewnością niezbędne, by zrozumieć i poprawnie wykorzystywać polski kod kulturowy. Projekt przewiduje także przeznaczenie środków na dodatkowe zajęcia z nauki języka polskiego jako obcego dla uczniów cudzoziemskich. Organizacja takich zajęć w szkołach do tej pory była możliwa i wspierana przez wojewódzkie kuratoria, jednak każda dodatkowa godzina jest wciąż na wagę złota. Opanowanie przez uczniów języka polskiego w jak najszybszym tempie i w jak najlepszym stopniu to z całą pewnością jeden z największych problemów, które trzeba błyskawicznie w największym możliwym zakresie zniwelować.

Równie ważnym zagadnieniem jak edukacja językowo-kulturowa dzieci jest dydaktyka języka polskiego wśród dorosłych. Ta część projektu prowadzona jest przez partnera Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego, czyli przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Zwiększenie kompetencji językowej uczestników tej części projektu ma dać im możliwość podwyższenia swojej atrakcyjności na rynku pracy, umożliwić podejmowanie nauki, dać narzędzia do zdobycia niezbędnych do zalegalizowania pobytu w Polsce dokumentów, a także przygotować osoby przebywające w Polsce przez dłuższy czas do pełniejszego, świadomego uczestnictwa w kulturze polskiej. Już w drugiej połowie 2018 roku rozpoczęły się kursy semestralne przeznaczone dla uczestników projektu. W procesie rekrutacji wyłoniono grupę osób, które spełniały postawione kryteria. Po przeprowadzeniu testu kwalifikacyjnego, którego wyniki pozwoliły ocenić ich umiejętności językowe, rozpoczęła się nauka na kursie semestralnym w grupach na poziomie B1 i B2. Zajęcia prowadzone są przez wykwalifikowanych lektorów, posiadających bogate doświadczenia zarówno w nauczaniu języka polskiego jako obcego i/lub drugiego (doświadczenia te zdobywali w Polsce i za granicą) oraz w opracowaniu pomocy i materiałów dydaktycznych (skryptów, podręczników, gier językowych i programów multimedialnych). Programy kursów przygotowane zostały specjalnie w celu realizacji projektu, uwzględniają zainteresowania uczestników oraz ich potrzeby językowe i szerszej – adaptacyjne. Dotyczy to zarówno tematyki zajęć, jak i stosowanych form oraz technik pracy. W rozpoczętych w 2018 roku kursach semestralnych bierze udział przede wszystkim młodzież studiująca oraz osoby dorosłe z różnych grup wiekowych. Realizowane

zagadnienia nie ograniczają się wyłącznie do typowych sytuacji z codziennego życia (np. podróżowanie, wizyta u lekarza, korzystanie z usług itp.), ale rozwijają kompetencje w zakresie specyficznych zachowań językowych związanych ze studiami i/lub wykonywaną pracą (pisanie CV, listów motywacyjnych, przygotowanie do rozmów kwalifikacyjnych, wypełnianie dokumentów w urzędach, np. sprawy meldunkowe, założenie konta w banku, kontakty z pracodawcami itp.). Studenci otrzymują podręcznik kursowy, w tym książki autorstwa pracowników Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Podręczniki są uzupełniane dodatkowymi materiałami dydaktycznymi – np. fragmentami polskich utworów literackich i filmowych, tekstami i nagraniami dotyczącymi bieżących wydarzeń w Katowicach i na Śląsku.

W roku 2019 i 2020 przeprowadzone zostaną kolejne edycje kursów semestralnych, a także kursy intensywne i roczne kursy przygotowawcze do podjęcia studiów w Polsce, sierpniowe i wrześniowe kursy językowo-adaptacyjne, a także spotkania i warsztaty dla nauczycieli pracujących w szkołach na terenie województwa śląskiego. Ważnym elementem wszystkich kursów jest doskonalenie, w miarę możliwości, kompetencji w zakresie słownictwa specjalistycznego z dziedzin, w których pracują lub planują pracować uczestnicy zajęć. W ramach projektu podjęto także działania (spotkania, wycieczki, projekcje filmowe) nakierowane na zaznajomienie uczestników z polskim dziedzictwem kulturowym, z życiem regionu – zarówno w jego aspekcie społecznym, jak i kulturowym – i poprzez to na pozytywne oddziaływanie na powstawanie i umacnianie więzi z Polską. Przykładem takich spotkań adaptacyjnych mogą być spotkania andrzejkowe, jaselka, Wielkanoc oraz wiele innych wydarzeń, które mają na celu nie tylko zintegrować cudzoziemców w województwie śląskim ze sobą i z polskimi mieszkańcami regionu, ale przede wszystkim pogłębić ich znajomość kultury polskiej.

W grudniu 2018 rozpoczął się również cykl niezwykle ważnych kursów. Są one przeznaczone dla osób chcących przygotować się do egzaminu certyfikowanego z języka polskiego jako obcego. Certyfikat potwierdzający znajomość języka polskiego jako obcego jest dokumentem o charakterze państwowym i otwiera przed jego posiadaczem różne możliwości. Często jest wymagany w pracy oraz na uczelniach (poziomy B2, C1). Osoby, które ubiegają się o nadanie polskiego obywatelstwa, muszą wylegitymować się egzaminem zdanym na poziomie B1. Kursy zaplanowane są w taki sposób, aby kształciły kompetencje językowe w zakresie testowanych podczas egzaminu sprawności (mówienie, pisanie, rozumienie tekstu słuchanego, rozumienie tekstu czytanego) oraz rozwijały umiejętność poprawnego tworzenia oraz

używania struktur gramatycznych, która jest niezbędna zarówno w obrębie wymienionych sprawności, jak i w osobnej, gramatycznej części egzaminu. Uczestnicy rozwiązują przykładowe zadania testowe (na wybranym przez nich poziomie) i otrzymują informację zwrotną na temat swych mocnych oraz słabszych stron wraz z instrukcją językową, a także dodatkowymi ćwiczeniami służącymi uzupełnieniu braków. Kształcą też strategie pomocne podczas egzaminu, np. rozumienie globalne, sposoby wyszukiwania informacji w tekście, zapoznają się z typami zadań oraz z zasadami dotyczącymi konstrukcji tekstów pisanych w ramach różnych wymaganych podczas egzaminu form (np. list, życzenia, ogłoszenie, sprawozdanie, esej), budowania wypowiedzi ustnych w odniesieniu do materiałów wizualnych oraz do przeczytanych tekstów. Pracownicy Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ są egzaminatorami oraz uczestniczą w pracach nad przygotowaniem i standaryzacją zestawów egzaminacyjnych, prowadzą również szkolenia dla autorów zadań oraz dla osób przygotowujących się do egzaminów są zatem osobami wykwalifikowanymi do prowadzenia takich właśnie zajęć.

Opisane kursy i inne działania odbywać się będą nie tylko na terenie Katowic, ale także na terenie innych miast województwa śląskiego. W kursach językowych będzie można uczestniczyć także w Gliwicach, Cieszynie oraz Bielsku-Białej.

Grupa robocza projektu *Wsparcie integracji cudzoziemców w województwie śląskim* (dofinansowanie ze środków Funduszu Azylu, Migracji i Integracji) składa się z przedstawicieli dwudziestu siedmiu instytucji, w tym:

- Pracowników Wydziału Spraw Obywatelskich i Cudzoziemców oraz Wydziału Rodziny i Polityki Społecznej Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego w Katowicach,
- Partnera Projektu – Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach,
- Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Katowicach,
- Państwowej Inspekcji Pracy – Okręgowego Inspektoratu Pracy,
- Kuratorium Oświaty w Katowicach,
- Komendy Wojewódzkiej Policji w Katowicach,
- Śląskiego Oddziału Straży Granicznej w Raciborzu,
- 21 przedstawicieli powiatowych urzędów pracy, funkcjonujących na terenie województwa śląskiego.

Opracowanie: dr Agnieszka Tambor – asystentka koordynatora ds. spotkań adaptacyjnych w projekcie *Wsparcie integracji cudzoziemców w województwie śląskim*, na podstawie materiałów przygotowanych przez: Magdalenę Szewczuk-Szturc – dyrektor Wydziału Spraw Obywatel-

skich i Cudzoziemców Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego; dr Małgorzatę Smereczniak, mgr Karolinę Graboń – Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, pracowników Wydziału Spraw Obywatelskich i Cudzoziemców oraz Wydziału Rodziny i Polityki Społecznej Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego w Katowicach oraz Powiatowego Urzędu Pracy w Będzinie na konferencję projektową, która odbyła się 17 grudnia 2018 roku.

Noty o autorach

Irena Chawrińska – dr, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, Polska.

Literaturoznawca, lektorka języka polskiego jako obcego i nauczycielka języka polskiego jako drugiego, nauczycielka języka polskiego, filozofii i etyki w szkole średniej, członek redakcji czasopisma „Język – Szkoła – Religia”, redaktor i korektor, autorka publikacji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, teorii literatury i komparatystyki. Zainteresowania naukowe: międzynarodowe studia polskie, glottodydaktyka polonistyczna, teksty kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego i drugiego, badania transmedialne i transkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego i drugiego, estetyka transmedialności i intermedialności, komparatystyka interdyscyplinarna, zjawisko konwergencji i hybrydyczności w kulturze, dyskursy hybrydyczne, literatura elektroniczna.

Autorka artykułu *Korekta za pomocą literówki. Literatura w kontekście rozważań genologicznych*, „Er(r)go”, nr 32 (1/2016).

Kontakt: irena.chawrińska@ug.edu.pl

Piotr Garncarek – dr hab., Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, Polska.

Zajmuje się glottodydaktyką kulturową. Kieruje Pracownią Glottodydaktyki Kulturowej na Wydziale Polonistyki UW. Autor monografii: *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców* (Warszawa 1997), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Warszawa 2006) oraz podręczników: *Czas na czasownik* (Kraków 2002), *Nie licz na liczebnik* (Warszawa 2009).

Kontakt: p.garncarek@uw.edu.pl

Wioletta Hajduk-Gawron – dr, Department of Polish Studies, Hankuk University of Foreign Studies, Seul, Korea Południowa.

Jej zainteresowania naukowe dotyczą takich kwestii, jak: recepcja literatury polskiej w świecie, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego, teoria adaptacji oraz uczeń z doświadczeniem migracji. Autorka artykułów, np. *Artydziela literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst*

(2013), *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej i irlandzkiej* (2018), redaktorka i współredaktorka serii *Adaptacje* (Katowice 2013, 2015, 2018), autorka i współredaktorka serii *Czytaj po polsku* (Katowice 2004 i wyd. następne), współautorka materiałów certyfikacyjnych *Bądź na B1. Zbiór zadań oraz testy przykładowe z języka polskiego na poziomie B1* (Kraków 2009). Egzaminatorka Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Od roku 2002 zatrudniona na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Kontakt: wioletta.hajduk-gawron@us.edu.pl

Michał Hanczakowski – dr, Katedra Sławistyki, Uniwersytet Palackiego, Olomuniec, Republika Czeska.

Absolwent polonistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim. W pracach badawczych koncentruje się na zagadnieniach historycznoliterackich związanych z epoką wczesnej nowożytności, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii polsko-czeskich związków kulturowych. Oprócz tego interesuje się kwestią egodokumentów oraz historiografii.

Kontakt: Hanczakowski.michal@gmail.com

Piotr Jakubowski – dr, Instytut Nauk o Kulturze i Religii, Wydział Nauk Humanistycznych UKSW w Warszawie, Polska.

Doktor nauk humanistycznych w zakresie kulturoznawstwa, absolwent Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autor książki *Pułapki tożsamości. Między narracją a literaturą* (Kraków 2016) oraz kilkunastu artykułów naukowych, redaktor prac zbiorowych i numerów tematycznych czasopism. Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół semiotyki kultury, problemów międzykulturowości, teorii kultury wizualnej, a także przemian społeczno-kulturowych wynikających z dominacji i ekspansji nowych mediów.

Kontakt: pjakubowski@ymail.com

Krzysztof Koc – dr hab., Pracownia Innowacji Dydaktycznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, Polska.

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. Autor książki *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej* (Poznań 2007) i współautor podręcznika akademickiego dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki* (Poznań 2011), publikował m.in. w „Polonistyce”, „Nowej Polsczyźnie”, „Polonistyce. Innowacjach” oraz w kilkunastu tomach zbiorowych. Wiele napisanych przez niego artykułów dotyczy reportażu. Właśnie ukazała się jego nowa książka zatytułowana *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata* (Poznań 2018).

Kontakt: kocyk@amu.edu.pl

Ewa Lipińska – dr hab., Katedra Języka Polskiego jako Obcego, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

W kregu jej zainteresowań badawczych znajdują się sprawy Polonii (m.in.: procesy adaptacyjne emigrantów, zagadnienia związane z identyfikacją etniczną, dwujęzyczność i szkolnictwo polonijne) oraz dydaktyka języka polskiego jako obcego i odziedziczonego, a w szczególności nauczanie pisania. Sprawom tym poświęciła wiele artykułów oraz monografie (m.in.): *Język ojczysty, język obcy, język drugi* (2003), *Polskość w Australii* (2013), *Między językiem ojczystym a obcym* (2012, współaut.). Autorka licznych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego; współredaktorka prac zbiorowych – ostatnia: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*. Kontakt: ewa.lipinska@uj.edu.pl

Bernadeta Niesporek-Szamburska – prof. dr hab., Instytut Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Językoznawca i dydaktyk. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci i młodzieży, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, nauczanie języka polskiego, także jpjo, nauczanie polonijne. Wybrane publikacje: *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie: diagnoza – stan – perspektywy* (Katowice 2018, współaut.), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (Katowice 2012), *Językowy obraz pół roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (Katowice 2004), *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)* (Katowice 1990); współautorka podręcznika dla dzieci do nauczania języka polskiego jako obcego *Bawimy się w polski 1* (Katowice 2009 i n., współautorka: A. Achteulik).

Kontakt: bernadeta.niesporek-szamburska@us.edu.pl

Magdalena Ochwat – dr, Instytut Literaturoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Jej zainteresowania naukowe to: edukacja polonistyczna, w tym wykorzystanie reportaży w kształceniu oraz społecznej odpowiedzialności lektur. Interesuje się mówieniem (przez literaturę) o wyzwaniach XXI wieku, takich jak: migracje, zmiany klimatyczne czy wielokulturowość. Publikacje: *Poezja paradoksów, paradoksy w poezji: poetycka teologia Jana Twardowskiego, Janusza Pasierba, Wacława Oszejcy* (Katowice 2014), *(W)czytać świat z reportaży – wokół edukacji globalnej*, w: *Literatura i globalizacja* (Siedlce 2017), *Katedra – synagoga – meczet o (od)czytywaniu symboli religijnych na lekcji polskiego* (Katowice 2016).

Kontakt: magdalena.ochwat@us.edu.pl

Olga Pavliuk – dr, Zaporoskie Obwodowe Stowarzyszenie Kultury Polskiej im. A. Mickiewicza, Zaporozie, Ukraina.

Od 2006 r. prezes Zaporoskiego Obwodowego Stowarzyszenia Kultury Polskiej im. A. Mickiewicza. Aktywnie działa na rzecz języka i tradycji polskich, odnalezienia i zachowania polskich śladów w Zaporoziu. Jej zainteresowania naukowe związane są z badaniem współczesnych problemów tożsamościowych na pograniczach kulturowych. Autorka publikacji: *Losy Polaków Zaporozia* (Zaporozie 2006), *Losy Polaków Zaporozia c.d.* (Zaporozie 2014) wydanych w języku polskim i rosyjskim, opartych na zgromadzonych przez nią pamiętnikach, archiwalnych zdjęciach i wywiadach; *Adaptacja kulturowa wybranych grup etnicznych, w tym Polaków, na początku XXI wieku (na przykładzie obwodu zaporoskiego)*, *Rozważania nad odrodzeniem i wzrostem zainteresowania językiem polskim na tle wielokulturowości południowo-wschodniej Ukrainy na przykładzie obwodu zaporoskiego*.

Kontakt: polonia.nick@gmail.com

Anna Seretny – dr hab., Katedra Języka Polskiego jako Obcego, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Autorka licznych prac z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, m.in. monografii *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (wraz z E. Lipińską, 2005), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* (2011) *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego* (2015) oraz podręczników do nauki języka polskiego dla cudzoziemców. W pracy badawczej zajmuje się kompetencją leksykalną uczących się polszczyzny, analizą leksykalnej dostępności tekstów pisanych i mówionych oraz uwarunkowaniami efektywnej inferencji leksykalnej.

Kontakt: aseretny@poczta.net.pl

Tadeusz Sławek – prof. zw. dr hab., Katedra Literatury Porównawczej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

W latach 1996–2002 rektor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autor publikacji z zakresu historii i teorii literatury. Ostatnio opublikował: *Ni-Cowanie świata. Zdania z Szekspira* (2012); *U-chodzić. Rozważania o kolei rzeczy* (2015); *Nie bez reszty. O potrzebie niekompletności* (2018).

Kontakt: tadeuszslawek@poczta.onet.pl

Agnieszka Tambor – dr, Instytut Nauk o Sztuce, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Kulturoznawczyni, jej zainteresowania związane są przede wszystkim ze współczesnym kinem polskim, możliwościami wykorzystania go w nau-

czaniu cudzoziemców, serialem telewizyjnym oraz kinem gatunków i kinem dalekowschodnim. Jest autorką książki *Polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien* oraz współautorką książki *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Jest także autorką cyklu artykułów *Półka filmowa* publikowanych regularnie na łamach „Postscriptum Polonistycznego”. Opracowała również 8. tom serii *Czytaj po polsku*, zawierający przystosowane do celów glottodydaktycznych opowiadania Zofii Nałkowskiej *Przy torze kolejnym* oraz Tadeusza Borowskiego *Proszę państwa do gazu* wraz z zestawami ćwiczeń i zadań do tych tekstów. Kierownik Centrum Języka i Kultury Chińskiej UŚ.

Kontakt: tamboragnieszka@gmail.com

Maria Wtorkowska – dr hab., Katedra Polonistyki, Instytut Sławistyki, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet w Lublanie, Słowenia.

Wykłada przedmioty językoznawcze na lublańskiej polonistyce. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół współczesnego języka polskiego i słoweńskiego, nauczania języka polskiego jako obcego, JOS, frazeologii porównawczej oraz bilingwizmu dziecięcego. Autorka i współautorka kilkunastu artykułów. Wypromowała ponad czterdziestu polonistów. Współorganizatorka międzynarodowej konferencji *Dwujęzyczność indywidualna i grupowa* (Lublana 2011) oraz *Symposium Jubileuszowego z okazji 10. rocznicy utworzenia lublańskiej polonistyki* (Lublana 2015), do powstania której się przyczyniła.

Kontakt: mariazofia.wtorkowska@ff.uni-lj.si

Maria Waclawek – dr, Katedra Polonistyki, Instytut Sławistyki, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet w Lublanie, Słowenia.

Doktor nauk humanistycznych z zakresu językoznawstwa, obecnie lektor języka polskiego na Uniwersytecie w Lublanie (Słowenia), wcześniej (2008–2012) na Uniwersytecie Debreczyńskim (Węgry). Od 2003 roku związana ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, a od czasów studiów doktoranckich (2006) również z Katedrą Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej UŚ. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół JOS, językowo-kulturowych stereotypów, języka reklamy i frazeologii, glottodydaktyki, prawideł wymowy oraz warsztatów teatralnych. Prowadzi zajęcia z wymienionej tematyki w Polsce i zagranicą. Jest autorką kilkunastu artykułów (też we współautorstwie), dwóch rozdziałów w książkach oraz kilku recenzji.

Kontakt: waclawek.maria@gmail.com

Małgorzata Wójcik-Dudek – dr hab., Instytut Literaturoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska. Przez wiele lat pracowała jako nauczyciel języka polskiego w II LO im. Stanisława Wyspiańskiego w Będzinie. Naukowo zajmuje się dydaktyką literatury oraz literaturą dla dzieci i młodzieży. Autorka książek: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (2007), *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (2016).

Kontakt: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl

Kris Van Heuckelom – prof. dr, Katholieke Universiteit Leuven, Belgia.

Polonista. Jego najnowsze książki to: *(Un)masking Bruno Schulz. New Combinations, Further Fragmentations, Ultimate Reintegrations* (2009, współred. Dieter De Bruyn), *Polish Literature in Transformation* (2013, red. Ursula Phillips przy współpracy z Knutem Andreasem Grimstadem i Krisem Van Heuckelomem), *European Cinema After the Wall. Screening East-West Mobility* (2014, współred. Leen Engelen), *Polish Migrants in European Film 1918–2017* (2019).

Kontakt: Kris.VanHeuckelom@arts.kuleuven.be

Grażyna Zarzycka – prof. UŁ, dr hab., Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, Łódź, Polska.

Jest redaktorką naczelną czasopisma „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” (KPC). Bada uwarunkowania procesu JPJO, w tym socjologiczne i psychologiczne aspekty pobytu cudzoziemców w Polsce, oraz związki między językiem a kulturą, promuje podejście interkulturowe i lingwakulturowe w nauczaniu JPJO. Jest autorką wielu artykułów, współautorką i redaktorką podręczników do nauczania JPJO oraz monografii: *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis zachowań społeczno-językowych cudzoziemców przyswajających język polski* (2000) (KPC, tom 11); *Dyskurs prasowy o cudzoziemcach. Na podstawie tekstów o Łódzkiej Wieży Babel i osobach czarnoskórych* (2006).

Kontakt: grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl

