KLUCZ DO **WIERSZY**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Szkoła Języka i Kultury Polskiej

Biblioteka Glottodydaktyczna

TOM I

WYDAWNICTWO
KUL

WIOLA PRÓCHNIAK

KLUCZ DO **WIERSZY**

Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Wydawnictwo KUL
Lublin 2012

Recenzenci:
prof. dr hab. Roman Doktór
prof. dr hab. Piotr Garncarek

Redakcja:
Paweł Próchniak

Projekt okładki, skład i łamanie:
Mateusz Liwiński

Książka opublikowana w ramach projektu „Polska bliżej"
dofinansowanego przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP

Copyright by Szkoła Języka i Kultury Polskiej KUL, 2012
Copyright by Wydawnictwo KUL, 2012

ISBN 978-83-7702-553-6

Wydawnictwo KUL
ul. Zbożowa 61, 20-827 Lublin
tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-40
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl
http://wydawnictwo.kul.lublin.pl

Druk i oprawa
elpil
ul. Artyleryjska 11
08-110 Siedlce
e-mail: info@elpil.com.pl

Dla Ani

spis treści

Wiersz w glottodydaktyce: wprowadzenie 9

Wiersz jako pretekst

Poezja gramatyki 19
Wiersze do słuchania 47
Słuchanie piosenki 64
Wiersz w czytaniu 82
Mówienie wierszem 108
Pisanie między wierszami 131

Wiersz jako tekst

Glottodydaktyka wobec poezji 159
- Wprowadzenie 159
- Rola tekstu w glottodydaktyce 162
- Kryteria doboru tekstu 169
- Dobór tekstów poetyckich 172
- Tekst literacki a poziom sprawności językowej 175
- Sposoby czytania 177
- Czytanie jako rozmowa 188

Lektura wiersza 191
- *Terrorysta, on patrzy* 193
- Co widać? 197
- Co słychać? 199
- Co znaczy? 201

Świat przedstawiony 207
Czytelnik, on czyta 209
Glottodydaktyk, on uczy 211
Uwagi końcowe 213

Wiersz jako kontekst

W soczewce wiersza 219
Leksyka w procesie glottodydaktycznym 220
Wiersz w nauczaniu słownictwa 221
Prawda wiersza, prawda słów 230
Dlaczego teksty poetyckie? 232
Pamięć wiersza 235
Uwagi końcowe 282

Bibliografia
Glottodydaktyka 286
Konteksty 311
Podręczniki i materiały dydaktyczne 319
Indeks 325

wiersz w glottodydaktyce: w p r o w a d z e n i e

Kto otwiera się na literacki przekaz jakiegoś obcego języka, który doń zaczyna przemawiać, ten nie odnosi się przedmiotowo do tego języka jako takiego, podobnie jak podróżnik, który nim mówi.
(H.G. GADAMER, 1993: 401)

1.

Poezja jest jedną z najwyższych form języka – jej artystyczną wartość i poznawczą siłę trudno przecenić. Pisane po polsku wiersze należą do najbardziej złożonych i najciekawszych faktów językowych. Można w nich widzieć graniczne stany mowy, ale zarazem są jak soczewka, w której skupiają się wszystkie możliwości polszczyzny. Jeśli więc praktyka glottodydaktyczna zmierzać ma do biegłego opanowania języka przez uczącego się, to umiejętność przeczytania wiersza w całym jego semantycznym zniuansowaniu jest tej biegłości najlepszym probierzem, a widziane z takiej perspektywy wykorzystanie poezji jako materiału glottodydaktycznego staje się koniecznym elementem wchodzenia w przestrzeń nowego języka. Rzecz oczywiście nie polega na tym, by w materiałach do nauki języka wierszami zastąpić wszelkie inne teksty. Warto raczej spróbować z wierszy uczynić stały kontekst kolejnych etapów procesu glottodydaktycznego, bo to właśnie, jak podpowiada Miłosz, w dykcji poezji słychać najlepiej pełne bogactwo i złożoność mowy. Niniejsza książka prezentuje praktyczne rozwinięcie powyższych tez.[1]

1 Próby takie były już podejmowane – do konkretnych realizacji odwołam się w trakcie wywodu. Tutaj – dla zarysowania otwierającej się perspektywy – wskazać można dwa rozwiązania dydaktyczne. Przygotowany przeze mnie skrypt do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A2 *Czas na język polski* (Lublin 2003, ss. 124), który pomyślany był przede wszystkim jako prezentacja zagadnień gramatycznych w powiązaniu z innymi sprawnościami, zawiera sześć wierszy zintegrowanych z problematyką i tematyką poruszanych kwestii. Z kolei w klasycznym już podręczniku Brygidy Rudzkiej *Wśród Polaków II* (Lublin 1988, ss. 347) teksty literackie – w tym

2.

Metody stosowane w nauce języków obcych czyniły z literatury pięknej swój fundament (np. metoda gramatyczno-tłumaczeniowa) lub eliminowały ją całkowicie z obszaru zainteresowań (np. metoda bezpośrednia, audiolingwalna czy początkowe fazy podejścia komunikacyjnego).[2] Prezentowane przeze mnie stanowisko sytuuje się pomiędzy tymi tendencjami. Za podstawę nauczania języka polskiego jako obcego przyjmuję nastawienie dydaktyczne skoncentrowane na systemowych właściwościach polszczyzny[3], ale zarazem uważam za konieczne odwołanie się w procesie glottodydaktycznym do metody funkcjonalnej, rozumianej jako wariant metody eklektycznej, która integruje m.in. zdobycze podejścia komunikacyjnego, zadaniowego[4] oraz interkulturowego. W odniesieniu do metod czytania tekstów literackich można mówić o podejściu zintegrowanym, w ramach którego wielostronne dowartościowanie tekstu poetyckiego jest nie tylko możliwe, ale wręcz pożądane.[5]

3.

Wiersz sam tworzy bezpośredni układ odniesienia dla słów, które w jego granicach zyskują siłę metafory – łączą w sobie sprzeczne znaczenia, zyskują symboliczną instrumentację, odrywają się od własnych prymarnych sensów i biegną w stronę

---

także pięć utworów poetyckich oraz dwanaście piosenek – występują jako punkt wyjścia do ćwiczeń leksykalnych, konwersacyjnych oraz wskazujących i utrwalających wybrane formy gramatyczne.

2 Obecnie praktykuje się kilkanaście metod nauczania języków obcych. Zostały one dokładnie opisane w książkach: Edmunda A. Ronowicza (1982) *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych* oraz J.C. Richardsa i T.S. Rodgersa (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Pod kątem wykorzystania tekstów literackich metody glottodydaktyczne – także te nowsze – przebadała Natalia Tsai (por. 2010: 395-404). Zagadnieniom tym poświęcony jest również mój artykuł: *„Przeprowadzka" do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie* (2001: 205-207). Por. też: A. Seretny (2006a: 131-154), M. Żylińska (2007), H. Komorowska (2009: 25-36).

3 Podzielam przekonanie Marii Dakowskiej, która w kontekście metody kognitywnej zauważa: „Im większy stopień kontroli ucznia nad jego własnym mechanizmem produkowania wypowiedzi, tym większa jego skuteczność komunikacyjna" (2001: 171). I oczywiście nie chodzi tylko o komunikację, lecz o pełne uczestnictwo w języku.

4 Por. Iwona Janowska (2011), Tamara Czerkies (2011).

5 O komplementarności i eklektyzmie w nauczaniu m.in. gramatyki – w odniesieniu do materiału literackiego – pisze Małgorzata Kita, która stwierdza, że łączenie metodologii i krzyżowanie perspektyw oglądu warunkowane jest „rozwarstwieniem, wielokierunkowością i transdyscyplinarnością" współczesnych badań nad strukturą języka i sposobami istnienia oraz wzajemnego oddziaływania form językowych (por. 2001: 358-359).

sensów dotąd w języku nieobecnych. Niekiedy dzieje się to za sprawą bardzo prostych rozwiązań, jak choćby w tych przypadkach, gdy osnową wiersza staje się związek frazeologiczny. Łatwo wtedy z utworu poetyckiego uczynić glottodydaktyczne egzemplum. Trzeba jednak przy tym pamiętać, że kontekstem każdego słowa jest jego kulturowe zakorzenienie, że polskie słowo brzmi zawsze w kontekście polskiej kultury i pozbawione tego kontekstu staje się uboższe lub wręcz niezrozumiałe, że prymarne znaczenie swoją siłę zawdzięcza znaczeniom pobocznym – umotywowanym kulturowo lub historycznie i wiodącym swoje ukryte życie w rozległej sieci kolokacji. Trzeba pamiętać, że słowa w użyciu konotują zwykle sekwencje znaczeń dużo rozleglejsze niż te, które rejestrują słownikowe hasła, że wyrazy, którymi posługujemy się na co dzień, opalizują ogromną ilością odcieni znaczeniowych, a ich wzajemne relacje stale podlegają sytuacyjnie motywowanym przekształceniom. I trzeba mieć również w pamięci, że w swojej istocie każde słowo jest metaforą – za sprawą artykulacji skupia na sobie uwagę i zarazem odsyła poza własne granice. Wszystko to oznacza, że w pewnym sensie słów zawsze używamy tak, jak czyni to poezja. Wychodząc od prymarnej wartości wyrazu (a niekiedy jest to samo brzmienie), uruchamiamy jego złożone konotacje (od funkcjonalnych, poprzez kontekstowe, po symboliczne), by ostatecznie wyakcentować znaczenie sytuacyjne i często naddane – bywa, że bardzo odległe od znaczenia podstawowego, choć zarazem mocno na nim wsparte. Do podstawowego uposażenia świadomego użytkownika języka należy umiejętność odwołania się do tych mechanizmów. Wszystkie one – jak w soczewce – skupiają się w wierszu i właśnie dlatego obecności wierszy w procesie glottodydaktycznym warto poświęcić baczniejszą uwagę.

4.

W książce omawiam trzy podstawowe sposoby obecności tekstów poetyckich w procesie glottodydaktycznym. Każdej z proponowanych form wykorzystania wiersza w nauczaniu języka polskiego jako obcego poświęcony jest osobny rozdział.

Rozdział pierwszy, *Wiersz jako pretekst*, odnosi się do pragmatycznych zastosowań poezji w nauczaniu języka polskiego jako obcego – do takich sytuacji glottodydaktycznych, w których wiersz staje się materiałem językowym prezentującym zjawiska gramatyczne, służy rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, mówienia i pisania. W rozdziale tym przedstawiam też propozycje ćwiczeń zbudowanych na bazie konkretnych utworów poetyckich.

Rozdział drugi, *Wiersz jako tekst*, dotyczy tych zastosowań poezji w procesie glottodydaktycznym, w których respektowany jest semantyczny i metaforyzacyjny potencjał wiersza, a jego znaczeniowa autonomia staje się punktem wyjścia do lektury odkrywającej w utworze językowe przestrzenie w innych tekstach trudno uchwytne

bądź nieobecne (a tym samym „obce" dla wszystkich czytelników), odsłaniającej specyficzne dla polszczyzny procesy kumulacji i wewnętrznego zdynamizowania znaczeń, ale zarazem wydobywającej z wiersza uniwersalne jakości – oddane za sprawą poetyckich środków wyrazu i często dostępne nawet dla odbiorcy o ograniczonej znajomości języka. W rozdziale tym prezentuję też wybrane techniki analityczne i interpretacyjne oraz praktyczne sposoby „otwierania" tekstu poetyckiego podczas lektury prowadzonej z uczącymi się języka polskiego jako obcego.

Rozdział trzeci, *Wiersz jako kontekst*, odnosi się do dwóch komplementarnych wobec siebie horyzontów poezji. Pierwszy z nich tworzy sfera leksykalna i frazeologiczna, z której wiersz się wyłania i która stanowi jego bezpośrednie zaplecze językowe (a pośrednio symboliczne i wyobraźniowe). Drugi horyzont utworu poetyckiego stanowi kulturowa tkanka, w której wiersz uczestniczy i którą współtworzy. W rozdziale tym prezentuję takie przykładowe odczytania wierszy, które z jednej strony eksponują językową naturę poezji, a z drugiej odwołują się do rozumienia poezji jako depozytariuszki i wyrazicielki pamięci – kulturowej, historycznej, jednostkowej, uwarunkowanej usytuowaniem w konkretnym czasie i przestrzeni oraz ściśle powiązanej z zapisaną w polszczyźnie tradycją, ze stojącą za nią wyobraźnią i obecną w niej aksjologią.

5.

Jako materiał wykorzystuję w książce polską poezję XX i XXI wieku, reprezentowaną przez takich twórców, jak: Bolesław Leśmian, Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, Stanisław Baliński, Julian Tuwim, Jarosław Iwaszkiewicz, Anna Kamieńska, Halina Poświatowska, ks. Jan Twardowski, Czesław Miłosz, Zbigniew Herbert, Wisława Szymborska, Miron Białoszewski, Ewa Lipska, Stanisław Barańczak, Ryszard Krynicki, Julian Kornhauser, Adam Zagajewski, Anna Piwkowska, Marcin Świetlicki, Wojciech Bonowicz. Bezpośrednim kontekstem moich rozważań i propozycji metodycznych są wybrane ujęcia teoretyczne glottodydaktyki polskiej oraz anglosaskiej, metody i techniki glottodydaktyczne stosowane dziś w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz w zorientowanej na cudzoziemców dydaktyce języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego.

6.

W podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego wiersze pełnią najczęściej rolę poręcznego egzemplum. Bywają przywoływane jako zgrabne dopełnienie poruszanego tematu lub niezobowiązująca inkrustacja.[6] Zazwyczaj jednak

6 Por. B. Bartnicka i in. (1994), *We Learn Polish. An Elementary Course*, t. 1: *Texts*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa, ss. 159. Znalazły się tu następujące wiersze

pojawiają się bądź jako ilustracja sytuacji komunikacyjnej, bądź – częściej – jako egzemplifikacja zagadnień gramatycznych.[7] Brawura i meandryczność poetyckiej dykcji zostaje w ten sposób przywołana do porządku. M a t e r i a poezji staje się m a t e r i a ł e m językowym. I nawet wówczas, gdy karby gramatycznych ujęć i dydaktycznych strategii zostają nieco rozluźnione, akcent przesuwa się najczęściej nie na to, co specyficznie p o e t y c k i e, ale na p r o b l e m o w ą zawartość utworów.[8]

---

opatrzone słowniczkiem trudniejszych wyrazów: *Miłość* oraz *Listopad i listonosz* M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, *Żaba* J. Brzechwy (jako dopełnienie wizyty u lekarza), *Kochać i tracić* L. Staffa, *Sześć kucharek* W. Chotomskiej (w powiązaniu z prezentacją liczebników porządkowych), *Gdyby...* R. Pisarka, *Być może* S.R. Dobrowolskiego, *Kto jest poetą* T. Różewicza (po tekście *W księgarni*), *W aptece* J. Kulmowej (obok dialogów o kupowaniu lekarstw), *Wesołe smutki* T. Kotarbińskiego, *Spotkanie z matką* K.I. Gałczyńskiego, *Notes* A. Słonimskiego, *Wieczór w Teatrze Wielkim* S. Balińskiego, *Gawęda o miłości ziemi ojczystej* W. Szymborskiej. Książkę zamyka śpiewnik. Zestawiono w nim teksty i nuty takich utworów, jak: *Jeszcze Polska nie zginęła*, *Warszawianka*, *Ostatni mazur*, *Ej, przeleciał ptaszek*, *Płonie ognisko*, *Góralu, czy ci nie żal?*, *Upływa szybko życie*.

7 Por. M. Kita (1998), *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 1-2, Wydawnictwo UŚ, Katowice. Wiersze lub ich fragmenty znajdziemy w każdej z czterech części podręcznika. I tak w *Dźwiękowej stronie języka. Graficznej stronie języka*, czyli w części pierwszej tomu pierwszego, pojawiają się m.in. *Miłość* oraz *Szelest makówki* M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, a także *Papuga* i *Słoń* J. Brzechwy jako ćwiczenia na wskazywanie różnic między zapisem ortograficznym a wymową wyrazów (t. 1, s. 32-33). Część drugą tego tomu, czyli *Fleksję*, współtworzą m.in. *Dom* oraz *Tren Fortynbrasa* Z. Herberta w roli ćwiczeń na wskazywanie różnych części mowy (t. 1, s. 101-102) czy *Próba epiki* S. Grochowiaka oraz *Jesień* E. Stachury jako zadanie na odnajdywanie form dopełniacza (t. 1, s. 113-114). *Pantofelek* A. Bursy i *Jeśli nie przyjdziesz* H. Poświatowskiej to teksty, które ilustrują stopniowanie przymiotników (t. 1, s. 152-153), a *Wstęp do poetyki* Z. Bieńkowskiego – występowanie zaimków osobowych i dzierżawczych (t. 1, s. 157). W drugim tomie, w części poświęconej słowotwórstwu, znalazły się m.in. *Leżenia* M. Białoszewskiego, *Piosenka dla zmarłej* J. Iwaszkiewicza, a także *Miłość* M. Hillar w funkcji ćwiczeń na określanie nazw czynności (t. 2, s. 17-18), jak również *W polu* M. Konopnickiej jako prezentacja zdrobnień i wyrazów ekspresywnych (t. 2, s. 27). Natomiast w części poświęconej składni występują *List do ludożerców* T. Różewicza oraz *Piosenka o starych ludziach* J. Wołka, by zobrazować związki zgody, rządu i przynależności (t. 2, s. 100), a także *Wezwanie* J. Przybory, *Przy winie* W. Szymborskiej oraz *Człowiek człowiekowi* E. Stachury jako teksty wskazujące sposoby wyrażania orzecznika (t. 2, s. 115-116) etc.

8 Por. M. Kita, A. Skudrzykowa (2002), *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach*, Wydawnictwo UŚ, Katowice. Tom pomyślany został jako dopełnienie podręcznika *Wybieram gramatykę!*. W związku z tekstami współczesnych polskich poetów znajdziemy w książce polecenia: „Zastanów się nad sensem" w odniesieniu do wiersza *Język to dzikie mięso* R. Krynickiego (s. 10), „Wskaż własne przykłady potwierdzające

Sprowadzenie wiersza lub nierzadko jego fragmentu do roli wygodnego przykładu jest w pewnej mierze pochodną językoznawczego nachylenia glottodydaktyki polonistycznej. Ale jest też głębsza – skądinąd oczywista – przyczyna takiego stanu rzeczy. Poezja to szczególnie złożony rejestr polszczyzny. Wiersz prowadzi czytelnika w nieznane. Mówiąc inaczej, odsłania takie rejony językowej rzeczywistości, które niełatwo poddają się opisowi i weryfikacji. Czy w takim razie wykorzystanie utworu poetyckiego w procesie glottodydaktycznym nie jest zabiegiem nazbyt ekscentrycznym, zwłaszcza jeśli chcielibyśmy respektować specyfikę poetyckiej mowy: jej skomplikowanie i fundamentalną niejasność? Czy warto podjąć ryzyko czytania poezji ze studentami uczącymi się języka? Jeśli zgodzić się, że w mikrokosmosie wybitnego wiersza zawsze odbija się makrokosmos mowy, to odpowiedź wydaje się oczywista. Że może to być przedsięwzięcie udane, pokazują książki składające się na *Bibliotekę interpretacji* redagowaną przez Romualda Cudaka i Jolantę Tambor.[9] Przyjęta przez autorów serii strategia pozwala przyjrzeć się z bliska wielu k o n k r e t n y m tekstom wartym uważnego czytania. Zestawienie skrótowych analiz i interpretacji, o b j a ś n i a j ą c y c h wiersz i zarazem będących w p r o w a d z e n i e m do jego lektury, akcentuje – siłą rzeczy – te właściwości utworu, którym zawdzięcza on swoją oryginalność i wyjątkowość związanego z nim sensu. Bez wątpienia możliwa jest też odmienna optyka – kierująca uwagę na te właściwości tekstu poetyckiego, które tworzą jego zrąb i które, mówiąc najkrócej, odnajdujemy w każdym wierszu. O takiej właśnie strategii czytania będzie mowa w kluczowej części książki – w drugim punkcie centralnego rozdziału zatytułowanym *Lektura wiersza*.

7.

Na koniec kilka koniecznych uściśleń. Prezentowane przeze mnie utwory poetyckie dobrane zostały z uwzględnieniem propozycji zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003) oraz w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (2003). Nie uważam jednak, że wiersz

---

stanowisko autorów" – *Ze wstępu do rozmówek* S. Barańczaka (s. 13), „Co, twoim zdaniem, ułatwia naukę języka obcego?" – *Drobne ogłoszenia* W. Szymborskiej (s. 24-25), „Zmierz się z polską ortografią!" – *Dyktando* E. Lipskiej (s. 41), „Jakie uczucia przedstawione są w następujących tekstach?" – *Jestem niczyj* E. Stachury (s. 202), *Fotografia* i *Miłość* M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej (s. 203, 207), *Rozmowa liryczna* K.I. Gałczyńskiego (s. 205-206), *Rozmowa nad kaszką* A. Przemyskiej (s. 206-207).

9 Por. D. Pawelec (1995), *Czytając Barańczaka*; J. Olejniczak (1997), *Czytając Miłosza*; R. Cudak (1999), *Czytając Białoszewskiego*; D. Opacka-Walasek (2001), *Czytając Herberta*, Katowice; książki te są świadectwem ogromnej dyscypliny i analitycznego kunsztu autorów, od czytelnika wymagają stosunkowo wysokiej sprawności językowej i rozwiniętej kompetencji literackiej.

może być dobrą podstawą zadań testujących opanowanie poszczególnych sprawności językowych. Sądzę natomiast, że kryteria doboru stosowane w odniesieniu do innych tekstów mogą być z powodzeniem wykorzystane przy doborze utworów literackich. Uważam też, że należy dbać o zachowanie odpowiednich proporcji między różnymi rodzajami językowych materiałów używanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Dlatego też przyjmuję za wyżej wskazanymi źródłami podział na poziomy według kryteriów stosowanych w systemie poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego (od A1 po C2).[10] Przykładowe zadania przygotowane są więc w odniesieniu do następującej gradacji:

- poziomy podstawowe –
  - A1 elementarny (docelowa znajomość około 800 wyrazów),
  - A2 wstępny (około 1 700 – 1 800 wyrazów);
- poziomy średnio zaawansowane, nazywane także poziomami „samodzielności językowej" –
  - B1 (około 2 500 – 3 000 wyrazów),
  - B2 (około 5 000 wyrazów);
- poziomy zaawansowane, czyli poziomy „biegłości językowej" –
  - C1 (około 7 500 – 8 000 wyrazów),
  - C2 (przynajmniej 10 000 wyrazów).[11]

Trzeba jednak pamiętać, że praca z tekstem autentycznym (zwłaszcza literackim) zwykle prowadzi do ujawnienia się pewnej nadwyżki leksykalnej lub gramatycznej, co jest sytuacją naturalną i pożądaną, dzięki której studenci oswajają się z żywym językiem w jego złożonej dynamice. Ważne jest więc, by w trakcie zajęć nie oczekiwać od uczących się pełnego zrozumienia absolutnie wszystkich komponentów przekazu. Należy natomiast dążyć do uchwycenia i opanowania przez uczestników zajęć tych elementów, które są pożądane na danym etapie edukacji. Dobór odpowiednich materiałów i strategii dydaktycznych wiąże się bezpośrednio z ogólnym zamysłem

10 Podobny zabieg stosuje Tamara Czerkies (por. 2006: 75-76), sytuując wybrane wiersze współczesnych polskich poetów na poziomach od A1 do C1.

11 Por. A. Seretny (2006a: 255). Wypada jednak zaznaczyć, że wskaźnik zakresu opanowania słownictwa przewidywany dla poszczególnych poziomów ciągle jeszcze podlega negocjacjom. Wśród danych, które opublikowano rok wcześniej, wskazywano niższe wartości wymaganych zasobów leksykalnych, np. na poziomach podstawowych A1 i A2 oczekiwano znajomości około 1 500 wyrazów, natomiast poziom biegłości C2 sytuowano pomiędzy 8 000 a 10 000 wyrazów (A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 84).

i strukturą kursu, ale powinien wynikać również ze znajomości potrzeb i zainteresowań studentów tworzących grupę. Dobra orientacja w możliwościach i oczekiwaniach uczących się pozwala też odpowiedzialnie stwierdzić, czy praca z tekstem literackim będzie dla nich satysfakcjonująca i przyniesie oczekiwane efekty dydaktyczne.

Omówienia tekstów poetyckich oraz warianty ćwiczeń opracowane zostały z myślą o pracy z dorosłym odbiorcą. Nie prezentuję gotowych scenariuszy lekcji, staram się natomiast pokazywać sposoby odsłaniania siatki znaczeń związanych z poszczególnymi wierszami. Dotyczy to również tych propozycji ćwiczeń, które zorientowane są bezpośrednio na doskonalenie konkretnych sprawności. Takie postępowanie bierze się z przekonania, że nawet czysto pragmatyczne (użytkowe) potraktowanie wiersza nie powinno przekreślać jego literackiej natury.

Glottodydaktyka korzysta z doświadczeń językoznawstwa i adaptuje ustalenia tej dziedziny, dotyczące języka jako systemu.[12] Podstawowym zadaniem dydaktyki języka jako obcego jest jednak pochwycenie materii żywego języka w momentach jej realizacji – w dyskursie, w dialogu, w pytaniach i odpowiedziach, w formułowanych opiniach, wątpliwościach, nadziejach, w relacjonowaniu przeszłości, opisywaniu teraźniejszości i projektowaniu przyszłości, w etykiecie językowej i w przekraczaniu stosowności, w językowej powszedniości i w językowym eksperymencie, w dosłowności i metaforze. Glottodydaktyka jest wiedzą o języku w działaniu. Praktyka glottodydaktyczna ma prowadzić do wdrożenia uczących się w językową warstwę rzeczywistości i w to wszystko, co za sprawą danego języka dochodzi do głosu. Wiersz otwiera takie perspektywy. I jeśli nawet sztuka posługiwania się językiem nieczęsto przybiera formę poezji, to warto pamiętać, że –

> Istnieje wiele pięter wtajemniczenia w arkana sztuki sprawnego wypowiadania się. Być może jest po prostu tak, iż od któregoś tam piętra zaczyna się właśnie sztuka. (A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 7)

12 Ciekawe perspektywy także dla glottodydaktyki otwierają osiągnięcia neurofizjologii (por. M. Spitzer, 2007; M. Żylińska, 2007; 2009/2010: 5-18).

WIERSZ JAKO
PRETEKST

poezja gramatyki

Zagadnienie wzajemnych relacji między gramatyką a poezją wymaga bezsprzecznie systematycznego wyjaśnienia.
(R. JAKOBSON, 1989: 223)

Tytuł rozprawy Romana Jakobsona *Poezja gramatyki i gramatyka poezji* mocno akcentuje ścisły związek pomiędzy kategoriami, które zostały w nim przywołane.[1] Z jednej strony związek ten jest oczywisty: wszak poezja, czyli „mowa wiązana", podlega regułom konstytuującym i organizującym język – to gramatyka „wiąże" słowa i tym samym umożliwia zwerbalizowanie poetyckiego przeczucia lub uchwycenie językowego „novum"; z drugiej strony, nie ma w potocznym odczuciu zjawisk bardziej przeciwstawnych niż poezja i gramatyka. Zwykle sytuuje się je na przeciwległych biegunach języka i często prezentuje się (zwłaszcza w praktyce szkolnej) w całkowitym oderwaniu od siebie. Jakobson podpowiada jednak – a jest to zgodne z glottodydaktyczną intuicją – że porządek gramatyki i sfera poezji ściśle do siebie przylegają, a objęcie ich jednym spojrzeniem pozwala scalić rozległą panoramę różnorodnych sposobów istnienia języka.

Punktem wyjścia rozważań w przywołanej rozprawie Jakobsona są obserwacje związane z pracami nad czeskim przekładem poezji Puszkina. Mimo pokrewieństw w obrazowaniu i porządku brzmieniowym teksty tłumaczeń „rozmijają się" z oryginałem ze względu na odmienność zastosowanych konstrukcji gramatycznych. Jakobson akcentuje „subtelność wykorzystania środków fleksyjnych", które w poezji Puszkina mają szczególną wartość znaczeniową, pełnią bowiem podobną funkcję jak tropy poetyckie (por. R. Jakobson, 1989: 222). Kontekst jest oczywiście szerszy –

1 Por. R. Jakobson (1989), *Poezja gramatyki i gramatyka poezji*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka,* t. 2, *Wybór pism*, wybór, redakcja naukowa i wstęp M.R. Mayenowa, PIW, Warszawa, s. 222-250.

> Językoznawcy, przede wszystkim zaś Boas, Sapir i Whorf (Jakobson, 1959a: 139-145; Sapir, 1921; Whorf, 1956), przekonująco pokazali istnienie koniecznej i bezwzględnej roli przypisywanej w mowie znaczeniom gramatycznym, będącej zarazem ich charakterystyczną cechą różnicującą. Chociaż dyskusja o roli poznawczej i wartości znaczeń gramatycznych oraz opór naukowej myśli przeciwko naciskowi gramatycznych szablonów pozostają nadal sprawą otwartą, to jednak wydaje się niewątpliwe, że spośród wszelkich przejawów działalności językowej właśnie twórczość poetycka obdarza „fikcje językowe" największym znaczeniem. (R. Jakobson, 1989: 225)

W przestrzeni namysłu Jakobsona pozostają różnorodne sfery i zjawiska: „funkcja językowa substantywizowanej, […] uprzedmiotowionej czynności" formująca metonimię (1989: 225), „figura gramatyczna" i „figura dźwiękowa" (1989: 225-226), „paralelizm jako podstawowy środek wierszotwórczy" (1989: 226) etc. Pojawia się postulat systematycznych badań nad wzajemnymi relacjami syntaktycznymi i morfologicznymi, synonimią i antonimią, analogiami semantycznymi (por. 1989: 226-227). Znaczenie struktur w twórczości literackiej zostało wpisane w przekonanie, iż –

> Poezja […] nakładając zasadę podobieństwa na zasadę przyległości, podnosi ekwiwalencję do rangi podstawowej reguły budowy szeregu. Symetryczna powtarzalność i kontrast znaczeń gramatycznych stają się w tym przypadku chwytami artystycznymi. (R. Jakobson, 1989: 231)

Znaczna część wywodu Jakobsona siłą rzeczy opiera się na tekstach, które dokumentują szczegółowe obserwacje i są podstawą do formułowania wniosków ogólnych i podążających za nimi generalizacji. Kolejne spostrzeżenia prowadzą do konkluzji:

> Spośród kategorii gramatycznych, którymi posługuje się poezja w celu uzyskania odpowiedniości budowanych według zasady podobieństw lub kontrastów, wymienić można wszystkie rodzaje odmiennych bądź nieodmiennych części mowy, kategorie liczby, rodzaju, przypadka, czasu, aspektu, trybu, strony, klasy rzeczowników konkretnych i abstrakcyjnych, negacje, osobowe i nieosobowe formy czasowników, zaimki określone i nieokreślone, rodzajniki i, w końcu, różnorodne jednostki i konstrukcje syntaktyczne. (R. Jakobson, 1989: 232)

Stwierdzenie to w sugestywny sposób uwypukla związek pomiędzy językową przestrzenią organizacji wypowiedzi poetyckiej i wpisanymi w tekst znaczeniami

naddanymi – pomiędzy gramatyką i poezją. Związek ten dostrzega też wspomniana wyżej intuicja glottodydaktyczna, której praktycznym wyrazem jest łączenie zagadnień gramatyki i poezji na zajęciach językowych.[2] Dobrym przykładem takiej strategii dydaktycznej może być podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego *Wybieram gramatykę!* (1998) autorstwa Małgorzaty Kity. Ta dwutomowa publikacja składa się z czterech części: 1. *Dźwiękowa strona języka. Graficzna strona języka*; 2. *Fleksja*; 3. *Słowotwórstwo*; 4. *Składnia*. Autorka zestawia utwory literackie jako „egzemplifikacje poszczególnych zjawisk gramatycznych" (M. Kita, 1998: 3) i prezentuje m.in. 125 wierszy w charakterze materiału ćwiczeniowego. Tak więc z jednej strony autorka traktuje gramatykę jako sferę konieczną:

> W czystej synchronii użytkownik języka nie ma wpływu na fonologię, morfologię, składnię, leksykę. Musi poznać system językowy i mu się podporządkować (M. Kita, 2001: 356),

z drugiej zaś strony prezentacja zjawisk gramatycznych odbywa się na wartościowym materiale, na ciekawych tekstach literackich.[3] Jako że kontakt z literaturą powiązany jest z przeżyciem estetycznym, można zakładać, iż czynnik emocjonalny wzmacnia zapamiętywanie zjawisk językowych, leksyki, połączeń o szczególnej wartości semantycznej. Mimo że w tekście prezentującym książkę Kita pisze o odbiorcy wychowanym na kulturze masowej, przygotowując podręcznik, autorka założyła, że posłuży on kształceniu wrażliwości językowej, świadomości znaczeniowych niuansów, otwartości na bogactwo języka (por. M. Kita, 2001: 359-360).

Zarówno w podejściu komunikacyjnym, jak i w innych metodach, które na plan pierwszy wysuwają skuteczność komunikacyjną, nie uznaje się poprawności

2 Pisałam o tym w artykule *„Przeprowadzka" do innego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie* (por. W. Próchniak, 2001: 208). Zagadnienie to jest także przedmiotem refleksji Alicji Skalskiej i Iwony Słaby-Góral (2011: 143-152) *Teksty-preteksty, czyli „gramatyka poezji i poezja gramatyki" na lekcjach jpjo*. Autorki wskazują na szereg istotnych relacji pomiędzy gramatyką i poezją oraz prezentują zestawy ćwiczeń gramatyczno-językowych na bazie takich tekstów, jak: *Możliwości* W. Szymborskiej, *Gdybym miał jedenaście kapeluszy* i *Rozmowa liryczna* K.I. Gałczyńskiego, *Okulary* J. Tuwima, *Być może gdzie indziej* S.R. Dobrowolskiego, fragmenty *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza czy limeryki M. Parlickiego.

3 System gramatyczny w podręczniku Małgorzaty Kity ujmowany jest eklektycznie. Autorka zestawia różne poglądy językoznawcze, dążąc jednocześnie do maksymalnej przejrzystości prezentacji. Stwierdza, iż wybiera teksty literackie, by pokazać różnorodność polskiej literatury i podobną strategię stosuje, łącząc metodologie językoznawcze (por. M. Kita, 2001: 358-359).

gramatycznej za kategorię pierwszorzędną, a tym samym nauczania gramatyki za działanie najistotniejsze (por. H. Komorowska, 2009: 164; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 111-116). Można dostrzec pożytki płynące z takiego nachylenia procesu dydaktycznego, ale należy pamiętać, że braki w zakresie poprawności gramatycznej zaburzają – mniej, bardziej lub całkowicie – rozumienie komunikatu i w znaczący sposób wpływają na obniżenie zarówno elegancji, jak i semantycznej finezji wypowiedzi. Bez wątpienia opanowanie reguł gramatyki w znacznym stopniu warunkuje płynność, a tym bardziej jasność i komunikatywność tego, co mamy do powiedzenia. Dzięki znajomości reguł gramatycznych mówiący ma więcej pewności siebie, zdecydowanie lepiej potrafi przekazać treści, z którymi się identyfikuje, wyrazić swoje przekonania i opinie, a więc również pełniej wyrazić samego siebie w języku, którego się uczy.

Nauczanie struktur gramatycznych odbywa się zazwyczaj w trzech etapach (por. H. Komorowska, 2009: 165-174; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 117-133):

- wprowadzenie nowej struktury, czyli prezentacja;
- ćwiczenia, czyli praktyka językowa;
- stosowanie, czyli produkcja językowa.

Wprowadzamy nowy materiał metodą dedukcyjną, która zakłada podążanie za kolejno podawanymi informacjami obrazującymi nowe zagadnienie, lub indukcyjną poprzez wyszukiwanie i wskazywanie nowych struktur oraz odkrywanie ich znaczenia w oparciu o domysł językowy. Położenie nacisku na formułowanie zadań oraz dialog, wpisane w drugą z wymienionych metod, dobrze wpływa na koncentrację i kreatywność uczących się, a także zdecydowanie wspomaga zapamiętywanie nowych treści. Jest to metoda ciekawsza, choć zarazem trudniejsza, gdyż wymaga od lektora solidnego przygotowania i sporego doświadczenia pedagogicznego.

Następna faza – zorientowana na ćwiczenie – przyjmuje formę drylu gramatycznego i polega na automatyzowaniu użycia nowo poznanych konstrukcji. W *Ćwiczeniach komunikacyjnych w nauce języka obcego* (1988: 118) Hanna Komorowska prezentuje kilka technik strukturyzacji gramatycznej. Są to:

- imitacja, czyli powtarzanie;
- substytucja, czyli zastępowanie jednego elementu innym lub przekształcanie pojedynczego elementu;

- ekspandowanie, czyli rozbudowywanie zdania;
- transformacja, czyli przekształcanie struktury.[4]

Analiza wymienionych technik pokazuje, że lektor dysponuje całym ich zestawem – od najbardziej mechanicznych (imitacja), po takie, które mają charakter aktywnej wymiany informacji. I właśnie w tej interakcji student ma poczucie działania językowego, które jest czymś więcej niż tylko etapem w procesie przyswajania języka, prowadzi bowiem do nabywania kompetencji komunikacyjnej.

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* gramatykę definiuje się jako „zestaw zasad rządzących łączeniem elementów w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach (zdania)" (ESOKJ, 2003: 102). Rozwinięciem tej myśli jest stwierdzenie, iż:

> Kompetencja gramatyczna to umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażeń i zdań zgodnie z zasadami (w przeciwieństwie do ich zapamiętywania i odtwarzania w postaci utartych formułek). (ESOKJ, 2003: 102)

Również z tego opisu wynika, że uczenie gramatyki powinno odbywać się dwutorowo – należy zaprezentować zarówno strukturę językową, jak i możliwości jej stosowania i jej funkcjonalność (H. Komorowska, 2009: 165; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 113).[5] W gramatyce funkcjonalnej, nazywanej też pedagogiczną (A.

4 Wymienione techniki omawiane są także w innych publikacjach Hanny Komorowskiej (*Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, EDE-Poland, Warszawa 1983; *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009 – korzystam z ostatniego wydania tej ważnej pozycji, trzeba jednak zaznaczyć, że po raz pierwszy ukazała się ona już w roku 1999) oraz w pierwszym poradniku zbierającym doświadczenia nauczania jpjo autorstwa Anny Seretny i Ewy Lipińskiej: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005. We wspomnianych źródłach pomija się jednak technikę ekspandowania (por. ang. *expand* – rozwijać, powiększać, rozbudowywać), która w tym brzmieniu nie zadomowiła się w metodyce, choć jest praktykowana na zajęciach w postaci ćwiczenia polegającego na dodawaniu elementu/elementów do zdania.

5 Już w roku 1982 wśród skryptów Instytutu Badań Polonijnych UJ ukazał się podręcznik Kingi Kozak i Józefa Pyzika *Ćwiczenia z gramatyki funkcjonalnej języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. 1: *Czasownik*, a następnie w 1986 roku – cz. 2: *Imiona*. Oba skrypty w swoich tytułach zawierają wyrażenie „gramatyka funkcjonalna". W kolejnym zbiorze zadań przygotowanym przez Józefa Pyzika *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion: ćwiczenia funkcjonalno-gramatyczne dla cudzoziemców* (Kraków 2000) także występuje to pojęcie. Przykładem praktycznej prezentacji

Seretny, E. Lipińska, 2005: 113-114), istotny jest walor pragmatyczny. Wpływa on na dobór zagadnień językowych, sposób ich porządkowania oraz progresję, która – przykładowo – na poziomie fleksji nie respektuje tradycyjnej kolejności przypadków, lecz ustanawia nowy porządek, powiązany z częstotliwością ich użycia.[6]

Wśród sugestii rozwiązań metodycznych, zebranych w publikacji *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* (1992), znalazł się program gramatyczny dla trzech poziomów zaawansowania językowego. Doboru zagadnień językowych dokonano na podstawie obserwacji ilościowych, co pozwoliło na sformułowanie przekonania o „centralnych i peryferyjnych zjawiskach gramatycznych, o zjawiskach bardziej i mniej częstych, bardziej i mniej funkcjonalnych" (W. Miodunka, 1992: 21). Za podstawę rozstrzygnięć posłużyły dwa kryteria: frekwencja

gramatyki funkcjonalnej jest opracowana przez Zofię Kaletę *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* (UJ, Kraków 1995). We wstępie czytamy, iż „główny nacisk położono na składnię, gdyż reguły budowania zdań są najważniejsze dla każdego, kto chce dobrze mówić i pisać po polsku". Autorka łączy więc „słownictwo (w szerokim zakresie) ze składnią i fleksją, dając niestandardowy opis języka polskiego", prezentuje „reguły tworzenia ponad dwóch tysięcy konstrukcji składniowych" i omawia „funkcje składniowe poszczególnych przypadków" (Z. Kaleta, 1995: 5). Natomiast w *Kursie edynburskim językoznawstwa stosowanego* J.P.B. Allen (1983: 61-82) oraz w *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (2005: 113-115) Anna Seretny i Ewa Lipińska dążą do ustalenia różnic między gramatyką naukową a pedagogiczną. Przedmiotem zainteresowań gramatyki naukowej jest kod, natomiast gramatyka pedagogiczna – inaczej praktyczna – to wybrane zagadnienia z gramatyki naukowej, które tworzą podstawę nauczania cudzoziemców (por. też S.P. Kaczmarski, 2002: 15-19). W istocie jednak przedmiotem praktycznych odmian gramatyki jest to samo – język, a terminy *gramatyka pedagogiczna* i *gramatyka funkcjonalna* mówią o szczególnej perspektywie przyjętej wobec zagadnień gramatycznych ze względu na cel (nauczanie języka obcego) i odbiorcę (cudzoziemiec, który nie musi posiadać przygotowania lingwistycznego). Niektóre ośrodki akademickie, prowadzące specjalizację glottodydaktyczną oraz podyplomowe studia z nauczania jpjo, zawarły w swoich programach zajęcia z gramatyki funkcjonalnej (KUL, UW). Trzeba jednak pamiętać, że Hanna Komorowska, pisząc o programach funkcjonalnych, ma na uwadze programy semantyczne, w których funkcje komunikacyjne (np. proponowanie, wyrażanie zgody, odmawianie etc.) tworzą oś procesu nauczania (por. H. Komorowska, 2009: 15-17).

6 W nauczaniu języka polskiego jako obcego (programy, kursy, podręczniki) preferuje się kolejność przypadków zbliżoną do frekwencji ich występowania. Z badań, których wyniki zamieszczono w publikacji *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, wynika, że występowanie przypadków w odniesieniu do użycia rzeczowników rozkłada się następująco: dopełniacz 34%, mianownik 28%, biernik 15,3%, miejscownik 13,5%, narzędnik 6,5%, celownik 1,5%, wołacz 1,2% (por. W. Miodunka, 1992: 24).

i użyteczność, zarówno na poziomie systemu gramatycznego, jak i doboru słownictwa. Wydawnictwo to stało się ważnym punktem odniesienia dla autorów tworzących kolejne podręczniki i materiały dydaktyczne oraz wpłynęło na ostateczny kształt *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (2003).

Przyswajanie systemu gramatycznego postrzegane jest jako proces długi, czasochłonny, monotonny, związany ze znacznym wysiłkiem. Warto więc zajęcia gramatyczne uatrakcyjniać poprzez dobór ciekawych ćwiczeń o charakterze zadaniowym, utrzymywanie odpowiedniego tempa w czasie lekcji oraz wypracowanie pewnych zasad, z jednej strony sprzyjających systematyczności, z drugiej dających uczestnikom poczucie bezpieczeństwa ze względu na powtarzalność sytuacji dydaktycznych. Przesunięcie akcentu z monotonnego rozwiązywania zadań gramatycznych na komunikację, interakcję i podejmowanie działań językowych sprzyja podtrzymaniu zainteresowania uczących się i ich zaangażowaniu w proces dydaktyczny. Interakcja musi jednak zakładać wyraźnie określony fundament porozumienia. Uczestnicy zajęć zawsze powinni rozumieć, czego od nich oczekujemy, powinni też znać sposoby wykonania określonego zadania (słownictwo, struktury, kontekst). Osobnym, ale nie mniej ważnym zagadnieniem, jest problem językoznawczej nomenklatury. Nie każdy student ma przygotowanie lingwistyczne, zatem istotne jest wypracowanie wspólnego metajęzyka, który usprawni porozumiewanie się na poziomie nazywania poszczególnych zjawisk i zagadnień gramatycznych.[7]

Zestawienie podstawowych kwestii odnoszących się do miejsca gramatyki w nauczaniu języka (polskiego) jako obcego, niech będzie punktem wyjścia do prezentacji przykładowych ćwiczeń, których bazą są wiersze. Proponowane zadania pozwalają zwrócić uwagę na te zjawiska językowe, które za sprawą literackiego charakteru przywoływanych utworów stają się lepiej uchwytne i bardziej przejrzyste.

7 Przywoływana już książka M. Kity *Wybieram gramatykę!* jest podręcznikiem o zdecydowanym nachyleniu lingwistycznym. Nagromadzenie pojęć gramatycznych wskazuje, że są to materiały dla wtajemniczonych. Formuły poleceń odznaczają się metajęzykową powtarzalnością: „W podanych wierszach znajdź słowa w miejscowniku" (t. 1, s. 129), „W podanych tekstach znajdź liczebniki" (t. 1, s. 163), „W podanych tekstach wskaż okoliczniki miejsca" (t. 2, s. 132). Można je jednak potraktować jako rodzaj wstępnej fazy pracy z i nad tekstem.

Teksty i ćwiczenia

POZIOM A1

***

Gdzie jest mama?

Gdzie jest mama?
Za domem.
A gdzie dom jest?
Za rzeką.
Gdzie jest rzeka?
Za polem.
A gdzie pole?
Daleko.

Ten prosty wiersz może pojawić się w trakcie lekcji poświęconej przyimkom występującym w połączeniu z narzędnikiem. Kiedy już formy gramatyczne narzędnika zostaną zaprezentowane, a następnie zautomatyzowane, kiedy wprowadzone zostaną narzędnikowe przyimki określające położenie, możemy posłużyć się tego rodzaju tekstem, by studenci na bardzo wczesnym etapie przyswajania języka polskiego mogli nie tylko samodzielnie przeczytać napisany po polsku tekst, ale też odszyfrować jego znaczenia i odpowiedzieć na tytułowe pytanie. Na początek warto podjąć próbę wyjaśnienia struktur eliptycznych.

ĆWICZENIE

Proszę zrekonstruować odpowiedzi.

Gdzie jest mama?	
Za domem.	- *Mama jest za domem*.
A gdzie dom jest?	
Za rzeką.	- *Dom jest za rzeką*.
Gdzie jest rzeka?	
Za polem.	- *Rzeka jest za polem*.
A gdzie pole?	
Daleko.	- *Pole jest daleko*.

Rekonstrukcja uzmysławia, że ewokowana w wierszu przestrzeń ze zdania na zdanie rozszerza się, że miejsce wskazane w pierwszej odpowiedzi gwałtownie się oddala aż po nieokreślone „daleko", a tym samym odpowiedź na tytułowe pytanie brzmi: Mama jest za domem, za rzeką, za polem… jest b a r d z o daleko. Należy oczywiście pamiętać, że w przypadku studentów o niskiej sprawności językowej ważne jest, aby przed lekturą wprowadzić lub powtórzyć słownictwo, które pojawia się w utworze. Tekst spełnia więc rolę zadania semantycznego, ale posłużyć może również jako ćwiczenie wymowy pojedynczych słów (studenci czytają po jednym słowie, zachowując szybkie tempo lektury), ćwiczenie głośnego czytania (podział na role: jedna osoba pyta, druga odpowiada) i jednocześnie ćwiczenie intonacji (bardzo naturalna formuła dialogowa, która często skłania uczących się do zaangażowanego teatralizowania sytuacji komunikacyjnej). Aby wielokrotna lektura nie stała się zbyt monotonna, studenci mogą zaproponować zmianę słowa „mama" na inny dwusylabowy wyraz nazywający coś, co może stać się przedmiotem takiej tęsknoty, jaką dziecko odczuwa wobec mamy, która jest daleko. Można również wymienić określenia miejsca, ryzykując jednak nie tylko utratę rytmu, ale i emocjonalnej siły wiersza.

Tego rodzaju ćwiczenie funkcjonuje jako jeden z finalnych etapów metody dedukcyjnej (formy narzędnika – przyimki z narzędnikiem – tekst do czytania), ale nie koniec na tym. W przywołanym wierszu mamy do czynienia z interesującym i ważnym dla początkujących studentów zagadnieniem. Otóż na ośmiowersowy utwór składają się cztery pytania i tyleż odpowiedzi. Odpowiedzi zostały wydobyte z cienia elipsy, ale pojawia się pewien zasadniczy problem z pytaniami, bowiem tylko dwa z nich mają wzorcową budowę: „Gdzie jest mama?" i „Gdzie jest rzeka?". Dwa pozostałe brzmią niekonwencjonalnie: „A gdzie dom jest?", „A gdzie pole?". Ostatnie wypowiedzenie jest kolejną elipsą, którą możemy łatwo uzupełnić, dopisując słowo „jest" we właściwym miejscu. Natomiast pytanie o lokalizację domu stwarza okazję, by wyjaśnić – przede wszystkim studentom przyzwyczajonym do kategorii pozycyjności w zdaniu – że składnia polska dopuszcza inwersję, że w polszczyźnie pewne słowa mogą zmieniać swoje miejsce w zdaniu. Bez wątpienia konstrukcja „A gdzie jest dom?" zbudowana jest poprawnie. Warto jednak zwrócić uwagę na dramaturgię zawartą w inwersji „A gdzie dom jest?". Obecna w tym wypowiedzeniu emocjonalna nadwyżka jest konsekwencją nietypowego umiejscowienia czasownika „jest". Podobnych zabiegów naturalni użytkownicy polszczyzny dokonują również w zdaniach oznajmujących, czego konsekwencją bywa obecność podmiotu na pozycji innej niż inicjalna. To dla początkującego studenta bardzo ważny komunikat. I skoro tę informację „indukcyjnie" wydobyliśmy z czytanego tekstu,

warto przygotować ćwiczenia, które pokażą, a następnie pozwolą zautomatyzować to zjawisko językowe.[8]

POZIOM A1–A2

Anna Kamieńska
Co jest za domem? [9]

Co jest za domem?
Co jest za górą?
Za chmurą?
Co jest za wodą?
Za modrzewiem?
Jestem bardzo małym człowiekiem –
Jeszcze nie wiem.

Lekturę tekstu poprzedzić może prezentacja kilku fotografii, które przedstawiają obecne w wierszu elementy otaczającej nas rzeczywistości – górę, chmury, rzekę lub morze, czyli wodę, drzewo, którego egzemplifikacją może być właśnie modrzew. Zabieg taki dobrze służy powtórzeniu słownictwa, które pojawi się w utworze. Jest też okazją do sytuacyjnego ćwiczenia wymowy.

Już czysto zewnętrzna obserwacja tekstu ukazuje jego konstrukcję – pięć pytań i jedna odpowiedź, w którą wbudowany jest komentarz. Po głośnej lekturze i uświadomieniu sobie, że końcowe wersy niewiele wyjaśniają, uczestnicy zajęć sami próbują udzielić odpowiedzi na kolejne pytania. Może to być zadanie o charakterze konwersacyjnym (wówczas lektor powinien zapisać odpowiedzi na tablicy), można też przygotować tabelę do uzupełnienia (praca w parach). W kolejnej fazie następuje przedstawienie propozycji i konfrontowanie ich z sugestiami innych zespołów:

Co jest za domem?	(Za domem jest) ogród / drzewo / garaż
Co jest za górą?	(Za górą jest) wieś / las / morze

8 Może to być na przykład ćwiczenie z planem miasta: Za parkiem jest kino. Za kinem jest stadion. Za stadionem jest rzeka. – etc.

9 A. Kamieńska (1992), *Co jest za domem?*, „Ojczyzna Polszczyzna", nr 1, s. 7.

(Co jest) Za chmurą?	(Za chmurą jest) słońce / samolot / ptak
Co jest za wodą?	(Za wodą jest) kontynent / port / plaża
(Co jest) Za modrzewiem?	(Za modrzewiem jest) kwiat / kot / dom

Część finalna zawiera definicję *Jestem bardzo małym człowiekiem*, która pozwala sprecyzować, kto mówi w wierszu. Zrozumiała staje się konstatacja *Jeszcze nie wiem* wraz z wpisaną w to stwierdzenie nadzieją, że to się zmieni, że kiedyś będę wiedział(a). Ostatni wers stwarza okazję do zautomatyzowania często spotykanej w języku mówionym opozycji partykuł *jeszcze ≠ już* (na wstępnym etapie nauki tylko w znaczeniu: *jeszcze nie rozumiem ≠ już rozumiem*, *jeszcze nie mam ≠ już mam*, *jeszcze nie umiem ≠ już umiem* lub w odniesieniu do przeszłości, której skutki odczuwamy obecnie *jeszcze nie byłem / nie byłam ≠ już byłem / byłam*, *jeszcze nie czytałem / nie czytałam ≠ już czytałem / czytałam*, *jeszcze nie skończyłem / nie skończyłam ≠ już skończyłem / skończyłam*).

Wiersz zbudowany z zaledwie siedmiu wersów zawiera aż sześć form narzędnika (w tym dwie z alternacjami: systemową [k]:[ki] *człowiek – człowiekiem* oraz motywowaną historycznie [w]:[wi] *modrzew – modrzewiem*). Nagromadzenie wyrazów w narzędniku pozwala przekształcić tekst w ćwiczenie gramatyczne (luki w miejscach, gdzie powinny pojawić się rzeczowniki w narzędniku oraz postać kanoniczna wyrazu do transformacji).

ĆWICZENIE

Proszę dopisać poprawne formy gramatyczne zgodnie z przykładem:

Co jest za ..... *domem* ..... ? (dom)
Co jest za ..... ? (góra)
Za ..... ? (chmura)
Co jest za ..... ? (woda)
Za ..... ? (*modrzew)
Jestem bardzo małym ..... – (człowiek)
Jeszcze nie wiem.

Kolejne lektury tekstu skłaniają do rozmowy na temat jego zawartości semantycznej. Osobą, która mówi w wierszu, jest ktoś, kto wie, że *jeszcze nie wie*, a więc dziecko ciekawe otaczającego je świata, mały człowiek, który ma wiele pytań i chce znaleźć na

nie odpowiedzi.[10] Jak te informacje oraz związane z nimi uogólnienia interpretacyjne uzyskać od studentów? Na przykład stosując metodę prostych pytań:

Kto mówi?	Mówi dziecko / chłopiec albo dziewczynka.
Jakie ono jest?	Ono jest małe i ciekawe.
Co ono robi?	Dziecko pyta / uczy się.
Czego ono chce?	Ono chce wiedzieć.

Co jest za domem? to krótki siedmiowersowy utwór poetycki, złożony z 23 wyrazów, wśród których najwięcej jest rzeczowników.[11] To dzięki ich dominacji tekst ma charakter obrazowy. Dziecko jest poza domem, gdzieś na zewnątrz i obserwuje świat. Nie jest to rzeczywistość skomplikowana. Składają się na nią proste elementy ewokowane przez słownictwo z najbardziej podstawowego zakresu; jedynym słowem specjalistycznym jest modrzew, który zapewne rośnie przy domu i dzięki temu mały obserwator zna jego nazwę gatunkową. Porządek kreowanemu światu nadaje zasada paralelizmu, którą realizuje pięć pytań (każde z nich jest czterosylabowe oprócz trzeciego, środkowego, które liczy o jedną sylabę mniej). Nakreśloną w ten sposób strukturę kontrapunktuje mocno wyodrębniony dystych zamykający wiersz, zawierający autoprezentację i zwięzłą diagnozę samowiedzy – paradoksalnej, bo wyrażonej w formule *Jeszcze nie wiem*.[12] Ciąg dziecięco-naiwnych pytań akcentuje poczucie, że

10 Na marginesie lektury wiersza *Co jest za domem?* warto wskazać istotny problem z zakresu psychologii uczenia się języka obcego. Ograniczenia w posługiwaniu się dopiero poznawanym językiem sprawiają, że dorosły student niczym dziecko staje w obliczu niemożności wypowiedzenia siebie (swoich doświadczeń i często rozległej wiedzy). Związany z tym dyskomfort, porównywalny do dziecięcej nieporadności, można i trzeba osłabiać, tworząc przyjazną atmosferę w trakcie zajęć oraz wyrażając akceptację wobec wypowiedzi studentów. Atmosfera panująca na zajęciach w znacznym stopniu wpływa bowiem na zaangażowanie i gotowość do podejmowania kolejnych działań językowych, natomiast motywacja jest oczywiście tym silniejsza, im większe poczucie sukcesu.

11 Prócz sześciu rzeczowników w wierszu pięciokrotnie powtarza się przyimek *za*, czasownik *być* występuje trzykrotnie w trzeciej osobie liczby pojedynczej i raz w formie pierwszoosobowej (tu podobnie jak finalny czasownik *wiedzieć*), trzy razy pojawia się zaimek pytajny *co*. Poza tym można wskazać pojedyncze użycia innych części mowy: przymiotnik *mały*, przysłówek *bardzo*, partykułę ograniczającą *jeszcze* oraz przeczącą *nie*.

12 Końcowa całostka ma budowę klamrową – rozpoczyna się czasownikiem i czasownikiem się kończy: *Jestem … / … nie wiem*. Również na tym poziomie została wyakcentowana odrębność finalnego dystychu.

wszystkie elementy naszego świata są jak znaki, za którymi kryje się jakieś znaczenie. Końcowe stwierdzenie otwiera dorosłą perspektywę – uzmysławia, że w tym, co nas otacza (w rzeczywistości i w języku) warto szukać znaczeń, uzasadnień, sensu.

POZIOM A2–B1

Marcin Świetlicki
Pieśń profana[13]

telefonu, żetonów i brata bliźniaka,
ojca i matki, bezpretensjonalnej
oraz ślicznej i mądrej żony, łóżka i kościoła,
dzieci, kuchni, wakacji, wanny i przeszłości,
przyszłości oraz wyrzutów sumienia
– miłość nie ma.

Wiersz Marcina Świetlickiego *Pieśń profana* zbudowany jest z wyliczeń osób, rzeczy i zjawisk, które znalazły się obok siebie w zastanawiającym chaosie i nadmiarze tylko po to, aby można było skatalogować to, co nieobecne.[14] Zastosowany przez poetę zabieg stwarza możliwość zamiany tekstu wiersza na ćwiczenie powtórzeniowe, w którym tworzone będą formy dopełniacza. Przypadek ten – tak ważny z racji wysokiej częstotliwości występowania w praktyce językowej (por. przypis 6) – jest jednocześnie bogaty w końcówki i dość trudny do przyswojenia, stąd też wszelkie powtórki dopełniaczowe także na tym poziomie wydają się pożądane. Słownictwo występujące w wierszu mieści się w polu leksykalnym poziomu A2, choć można i trzeba przed rozpoczęciem ćwiczenia powtórzyć leksykę i wyjaśnić wyrazy nowe lub niezrozumiałe, np. słowa: żeton, bezpretensjonalna, a także kolokację *wyrzut sumienia*. Dobrym rozwiązaniem jest zachęcenie studentów do głośnego definiowania kolejnych wyrazów występujących w zadaniu i włączenie się lektora w ten proces, gdy któreś ze słów sprawia trudność. Ostatni wers na pewno zwróci uwagę uczestników

13 M. Świetlicki (1998), *Pieśń profana*, [w:] *Pieśni profana*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec, s. 21.

14 Utwór zbudowany jest z sześciu wersów, na które składa się 30 słów: 18 rzeczowników, 7 spójników integrujących (pięciokrotnie powtórzone *i* i dwukrotnie *oraz*), 3 przymiotniki służące opisaniu jednego desygnatu, to znaczy *żony*, oraz tylko jeden – i tym samym bardzo mocno wyeksponowany w strukturze gramatycznej – czasownik wyrażający kluczową negację *nie ma*.

zajęć. To krótkie zdanie *miłość nie ma* prawdopodobnie sprowokuje pytanie *czego?*, co z kolei może stać się punktem wyjścia do ćwiczeń dotyczących zamiany formy gramatycznej.

ĆWICZENIE

Proszę wpisać poprawne formy gramatyczne podanych wyrazów zgodnie z przykładem:

telefon, żeton [l. mnoga], brat bliźniak, ojciec, matka, bezpretensjonalna śliczna mądra żona, łóżko, kościół, dziecko [l. mnoga], kuchnia, wakacje, wanna, przeszłość, przyszłość, wyrzut [l. mnoga] + sumienie.

telefonu , ... i . . . . . ,
. . . . . i . . . . . , ...
oraz . . . . . i . . . . . , ... i . . . . . ,
. . . . . , ... , ... , ... i . . . . . ,
. . . . . oraz . . . . . , ...
– miłość nie ma.

Wypełnianie zadań gramatycznych bywa tak automatyczne, że często staje się po prostu nudne. Warto więc zwracać uwagę studentom na semantyczną wartość tworzonych form, aktualizując w odniesieniu do każdej z nich pytanie: *Czego miłość nie ma?* Komentarze – z zachowaniem narzuconej tekstem progresji – uświadamiają, że miłość nie ma potrzeby komunikacji z dystansu (nie ma *telefonu, żetonów*), że jej domeną jest bliskość. Nie ma *brata, ojca, matki, żony, dzieci*, nie ma więc rodziny – miłość jest zatem czymś osobnym, niezakorzenionym, a ponieważ nie ma *brata bliźniaka*, można wnosić, że jest też czymś niepowtarzalnym, jedynym, że nic nie jest do niej podobne. Obce miłości są także elementy przestrzeni mieszkalnej (nie ma *łóżka, kuchni, wanny*) – miłość jest bezdomna i nieobciążona rzeczami. W tym miejscu tekst prowokuje skojarzenie utrwalone w tradycji niemieckiej, gdzie w wieku XIX i na początku XX trzy K były symbolem roli kobiety w rodzinie i społeczeństwie: „Kinder, Küche, Kirche", co w polszczyźnie oddaje się niekiedy jako: „kuchnia, kościół, kołyska". W wierszu Świetlickiego te trzy sfery pojawiają się w jeszcze innej – tradycyjnie polskiej – kolejności, tzn. *kościół – dzieci – kuchnia*, i jest to zapewne sygnał, że miłość nie hołduje również tej tradycji. Sformułowanie *miłość nie ma kościoła* akcentuje niezależność miłości wobec religijnych doktryn, nakazów i uzasadnień, ale można też z niego wnosić, że miłość sama jest religią bez kościoła, że ma

w sobie coś z religii, która nie potrzebuje instytucjonalnego oparcia, obywa się bez skodyfikowanego systemu rytuałów i bez pośredników. W stwierdzeniu *miłość nie ma wakacji* można usłyszeć echo przekonania, że miłość zawsze jest w pracy, że jest stanem, który nie daje wytchnienia, ale jednocześnie może ono sugerować, że miłość jest bezustannym świętem i dlatego wakacje są jej zbędne. Konstatacja *miłość nie ma przeszłości, przyszłości* wskazuje na wyłączenie miłości ze zwykłego porządku chronologicznego i podpowiada, że istnieje ona w swoim własnym czasie, który wyłamuje się z rytmów zapobiegliwej codzienności i biegnie w innych rejestrach przeżywanej rzeczywistości. Formuła *miłość nie ma wyrzutów sumienia* sugeruje, że miłość zawsze jest w zgodzie ze sobą, że ustanawia własny dekalog, którego sama jest spełnieniem, że dokonuje się w niej zawołanie „Kochaj i rób, co chcesz". Wszystko to oznacza, że miłość z wiersza Świetlickiego istnieje poza światem, w którym egzystujemy na co dzień, jest nie z tego świata, jest świętem, wywraca na nice zwykłe normy i przyzwyczajenia i tylko jako coś całkowicie niepowtarzalnego jest sobą. Pokazaniu jej wywrotowej natury służy klarowna konstrukcja tekstu zasadzająca się na wyliczeniu zjawisk normalnej ludzkiej egzystencji i ostatecznemu przeciwstawieniu ich miłości. Ta negatywna strategia definiowania jest próbą zmierzenia się ze zjawiskiem, które nie poddaje się opisowi i wymyka się łatwym formułom. Poeta może być piewcą takiego zjawiska tylko jako profan, bo jak się domyślamy *miłość nie ma* również słów, którymi można by ją określić.

Zadaniem podsumowującym może być propozycja sformułowania i napisania odwróconych definicji słów, które nazywają relacje interpersonalne według schematu „Przyjaźń nie ma...", „Nienawiść nie ma..." etc.[15]

I jeszcze dygresja. Wśród struktur gramatycznych polszczyzny spore trudności sprawia cudzoziemcom określanie dat. Z jednej strony w języku polskim występuje rozbudowana i tym samym kłopotliwa składnia liczebnika, z drugiej zaś kombinacja „dzień, miesiąc, rok" nie wyczerpuje możliwości odpowiedzi na pytanie: Kiedy to się stało? Pracując ze studentami na poziomie B1, możemy zaprezentować wiersze lub ich tytuły, które zawierają w sobie daty i niejako przy okazji wyjaśnić budowę tej struktury w języku polskim. Oto przykładowe zestawienie:

15 Inną propozycją lekturową dla poziomu B1 jest utwór Haliny Poświatowskiej *koniugacja* (*Wszystkie wiersze*, wydanie I, dodruk drugi, WL, Kraków 2000, s. 569) skoncentrowany – jak sugeruje „gramatyczny" tytuł – na odmianie czasownika i opisujący – jak wynika z tekstu – przemiany ludzkiej egzystencji.

Zbigniew Herbert	*17 IX*[16]
Stanisław Barańczak,	*7.11.79: Nigdy naprawdę*[17]
	21.12.79: But why?
	31.12.79: Już wkrótce
	4.3.80: Może jednak
Marcin Świetlicki,	*29 maja 1985*[18]
	29 listopada 1987
	Etos pracy (24 marca 1988)
	30 kwietnia 1988

Podział tabeli łączy się z segmentowością określenia daty:

dzień	**miesiąc**	**rok**
11 → -ego jedenast**ego**	XI → -a listopad**a**	1918 → -ego tysiąc dziewięćset osiemnast**ego** roku
x	I → -u /-e/-ym w styczni**u**	1945 → -ego tysiąc dziewięćset czterdziest**ego** piąt**ego** roku
x	x	1981 → -ym w tysiąc dziewięćset osiemdziesiąt**ym** pierwsz**ym** roku

Każdy system językowy zawiera prawidłowości, których objaśnienie może znacznie ułatwić studentom proces przyswajania języka. Takim mechanizmom wewnątrzjęzykowym warto w trakcie kursu poświęcać uwagę.

16 Z. Herbert (2008: 516); wiersz był drukowany w tomie *Raport z oblężonego Miasta i inne wiersze*, 1983.

17 S. Barańczak (2006), *Wiersze zebrane*, Wydawnictwo a5, Kraków, ss. 230, 239, 242, 257; utwory pochodzą z cyklu *Dziennik zimowy (Wiersze okolicznościowe)*, z tomu *Tryptyk z betonu, zmęczenia i śniegu*, 1980.

18 M. Świetlicki (1992), *Zimne kraje. Wiersze 1980–1990*, Fundacja 'brulionu', Kraków-Warszawa, ss. 34, 57, 61, 62.

POZIOM B1

Julian Kornhauser
Lekcja o przyimku[19]

Ptaszek siedzi w klatce.
Ptaszek wychodzi z klatki.
Ptaszek chodzi po klatce.
Ptaszek fruwa nad klatką.
Ptaszek wchodzi do klatki.
Ptaszek bije skrzydłami o klatkę.
Ptaszek siedzi przed klatką.
Ptaszek siedzi przy klatce.
Ptaszek trzyma łapki na klatce.
Ptaszek wychodzi za klatkę.
Biedny ptaszek.

ĆWICZENIE I

Proszę dopasować do tekstu podane przyimki: do, na, nad, o, po, przed, przy, w, z, za.

Ptaszek siedzi . . . . . klatce.
Ptaszek wychodzi . . . . . klatki.
Ptaszek chodzi . . . . . klatce.
Ptaszek fruwa . . . . . klatką.
Ptaszek wchodzi . . . . . klatki.
Ptaszek bije skrzydłami . . . . . klatkę.
Ptaszek siedzi . . . . . klatką.
Ptaszek siedzi . . . . . klatce.
Ptaszek trzyma łapki . . . . . klatce.
Ptaszek wychodzi . . . . . klatkę.
Biedny ptaszek.

19 J. Kornhauser (1982), *Lekcja o przyimku*, [w:] *148 wierszy (1968-1979)*, WL, Kraków, s. 55.

ĆWICZENIE II

Proszę wpisać poprawne formy gramatyczne słowa „klatka" zgodnie z przykładem:

Ptaszek siedzi w *klatce*.
Ptaszek wychodzi z . . . . . .
Ptaszek chodzi po . . . . . .
Ptaszek fruwa nad . . . . . .
Ptaszek wchodzi do . . . . . .
Ptaszek bije skrzydłami o . . . . . .
Ptaszek siedzi przed . . . . . .
Ptaszek siedzi przy . . . . . .
Ptaszek trzyma łapki na . . . . . .
Ptaszek wychodzi za . . . . . .
Biedny ptaszek.

Wiersz Juliana Kornhausera *Lekcja o przyimku* jest tekstem, który może posłużyć jako powtórzenie wyrażeń przyimkowych[20] i deklinacji rzeczownika. Co prawda na dziesięć zdań, w których należy umieścić słowo „klatka", powtarzają się formy czterech przypadków zależnych: miejscownik aż czterokrotnie, pozostałe, tj. dopełniacz, narzędnik i biernik po dwa razy. Jednakże przyimki w języku polskim tworzą na tyle rozbudowany i bogaty w niuanse system, że należy poświęcić im sporo uwagi oraz ćwiczeń. Proponowane zadania nie są zbyt trudne dla studentów na poziomie średnio zaawansowanym. Leksykalnie wyglądają na wyjątkowo proste – dziesięć zdań, których podmiotem jest ptaszek (deminutivum wyrazu „ptak" z alternacją [k] : [sz]) krążący wokół swojej klatki. Pewna trudność pojawia się na poziomie czynności wyrażonych czasownikami, czynności, które odsyłają do frazeologicznej warstwy polszczyzny. Dotyczy ona przede wszystkim czasowników ruchu: wychodzić (2), chodzić, fruwać, wchodzić oraz czasownika statycznego: siedzieć (3). Dwa czasowniki sygnalizują inny rodzaj aktywności: bić (skrzydłami o + biernik) i trzymać (łapki na + miejscownik). Trzymanie łapek na klatce oznaczać może odpoczynek po z gruntu nieracjonalnych działaniach, choć jednocześnie ewokuje groteskowy obraz ptaszka leżącego na grzbiecie z nóżkami opartymi o pręty klatki. Bicie skrzydłami o klatkę jest z kolei jedyną sytuacją, w której pojawiają

20 O semantycznym nacechowaniu przyimków pisze Anna Wierzbicka (1971: 201-207).

się emocje i sugestia, że ptaszek uparcie trzymający się klatki nie jest ze swojego przywiązania do niej zadowolony, że wzbiera w nim złość lub poczucie bezradności. W przestrzeni wiersza istnieją więc dwa punkty odniesienia: ptaszek i klatka – wskazująca jego miejsce w świecie i określająca jego życie. Czytelnik, który zna wyrażenie frazeologiczne „wolny jak ptak", dostrzeże, że porównanie to pozostaje w sprzeczności z egzystencją stworzenia z wiersza Kornhausera. Ptaszek, opisany przez poetę, nie umie oderwać się od klatki i – jeśli nawet wstydzi się tego – potrafi jedynie za klatką się ukryć. W zdaniu *Ptaszek wychodzi za klatkę* można też dostrzec sarkastyczny opis ptaszka udającego się za potrzebą. A zatem bohater wiersza, który w pierwszym wersie *wychodzi z klatki* niczym z więzienia, w wersie przedostatnim znów *wychodzi*, ale już tylko *za klatkę*. Wolno więc powiedzieć – z dozą właściwej Kornhauserowi ironii – że ptaszek nie potrafi żyć bez klatki, że jest do niej przywiązany, chociażby w sensie metaforycznym, który w wierszu nabiera niepokojąco dosłownego znaczenia.[21]

Lekcja o przyimku to 44 wyrazy oddające przygnębiający obraz ptasiej „szkoły przetrwania" – monotonny i w gruncie rzeczy absurdalny rytm działań służących zabiciu jałowego czasu spędzanego niezmiennie w cieniu klatki. Utwór składa się z jedenastu wersów pokrywających się z granicą zdań. Dziesięć z nich ma konstrukcję paralelną (elementy skrajne są tożsame: ptaszek – klatka, elementy wewnętrzne zmieniają się: działania wyrażone czasownikami i ustawienie wobec klatki oddane za pomocą przyimków). Większość zdań składa się z czterech wyrazów. O jedno słowo dłuższe są zdania w wersach szóstym i dziewiątym. To w nich pojawiają się „skrzydła" i „łapki", które są metonimią możliwości przełamania ograniczeń – oderwania się od klatki, możliwości wciąż otwartych i zarazem niewykorzystanych.

Ostatni wers to zaledwie dwa słowa – *Biedny ptaszek*. Końcówka utworu dobrze puentuje narastającą w wierszu atmosferę uwięzienia, choć podobnie jak cały tekst nie daje odpowiedzi na pytanie: dlaczego? Powodów „uklatkowionej" egzystencji ptaszka można się tylko domyślać. Można szukać ich pośród diagnoz odnoszących się do współczesnej nam cywilizacji. Można też – jak w przypadku *Ptaszków*

21 Ptaszek z *Lekcji o przyimku* zdaje się mieć swoich antenatów w bajce Ignacego Krasickiego *Ptaszki w klatce* (zob. I. Krasicki, *Bajki*, Universitas, Kraków 2003, s. 16), gdzie pojawiają się dwa czyżyki – stary i młody – uosabiające przeciwstawne postawy życiowe. Z puenty tej bajki wynika, że młody ptak zgadza się na życie w klatce, gdyż nie zna niczego innego (*Tyś w niej zrodzon*), stary czyżyk natomiast rozpacza nad utraconą wolnością (*Jam był wolny, dziś w klatce – i dlatego płaczę*). Być może ptaszek z wiersza Kornhausera – podobnie jak młody czyżyk – jest przekonany, że klatka to cały jego świat.

w klatce Krasickiego – posłużyć się ramą historyczną, która dla poetów Nowej Fali nigdy nie była pozbawiona znaczenia.

Lekcja o przyimku otwiera też sporo możliwości różnorodnych działań językowych, takich jak powtórzenie i utrwalenie systemu przyimków, analiza kolokacji, w które wchodzą poszczególne wyrazy, tworzenie deminutivów (ptak – ptaszek / sufiks -ek, a także -ik, -yk dla rzeczowników rodzaju męskiego). Przywołane przez wiersz porównanie „wolny jak ptak" pozwala wprowadzić lub przypomnieć inne „zwierzęce" porównania utrwalone w języku (pracowity jak mrówka, uparty jak osioł, głodny jak wilk etc.).

Wiersz może też stać się punktem wyjścia do ćwiczeń w pisaniu, a wśród tematów mogłyby się znaleźć m.in.

- Proszę napisać tekst o podobnej konstrukcji (np. człowiek – dom, kierowca – samochód etc.);
- Proszę rozwinąć temat (150 słów): „Człowiek jest wolny jak ptak".

POZIOM B2

Małgorzata Hillar
Miłość[22]

Jest czekaniem
na niebieski mrok
na zieloność traw
na pieszczotę rzęs

Czekaniem
na kroki
szelesty
listy
na pukanie do drzwi

Czekaniem
na spełnienie

22 M. Hillar (2006), *Miłość*, [w:] *Utwory zebrane*, oprac. i posł. opatrzył T. Linkner, Stowarzyszenie Instytut Kociewski, Stargard Gdański, s. 81; wiersz pochodzi z tomu *Prośba do macierzanki. Erotyki*, 1959.

trwanie
zrozumienie
Czekaniem
na potwierdzenie
na krzyk protestu

Czekaniem
na sen
na świt
na koniec świata

Ten niezwykle regularny gramatycznie i prosty składniowo tekst, zbudowany z pięciu całostek, z których każda jest wypełnieniem powtarzającej się struktury „miłość jest czekaniem na …”[23], to ciekawy efekt dokonujących się w języku procesów słowotwórczych. Wydaje się, że odtworzenie mechanizmów semantycznych może być inspirującym zadaniem dla studentów o wyższej sprawności językowej i już stosunkowo bogatym zasobie słownictwa. Tego rodzaju ćwiczenie stwarza dobrą okazję, by tropić pokrewieństwa znaczeniowe, rozbudowywać rodzinę wyrazu, opierając się na słowach wcześniej poznanych, ale też intuicyjnie tworzyć nowe derywaty za pomocą zaprezentowanych wcześniej modeli transformacji.

ĆWICZENIE

Proszę zbudować rzeczowniki od podanych czasowników, a następnie wpisać je w poprawnej formie gramatycznej według wzoru:

[Miłość]

Jest *czekaniem*	/ czekać	*czekanie*
na niebieski mrok		
na zieloność traw		

23 Struktura rytmicznie – tutaj pięciokrotnie powtarzającego się zdania – zbudowana jest według schematu: podmiot = miłość + orzeczenie imienne: łącznik „jest’ (jedyny czasownik w wierszu) + orzecznik (rzeczownik odczasownikowy w narzędniku: czekaniem + na … (kolokacja w formie wyrażenia przyimkowego: na + biernik). Tytułowe słowo jest w utworze integralną częścią wypowiedzi podmiotu lirycznego, stąd domyślna obecność rzeczownika „miłość” na początku wszystkich pięciu wypowiedzeń zamykających się w granicach kolejnych całostek graficznych.

na . . . . . rzęs	/ pieścić . . . . .
[Miłość jest]	
. . . . .	/ czekać . . . . .
na . . . . . *(l. mnoga)*	/ kroczyć . . . . .
. . . . . (*l. mnoga*)	/ szeleścić . . . . .
listy	
na . . . . . do drzwi	/ pukać . . . . .
. . . . .	/ czekać . . . . .
na	/ spełnić . . . . .
. . . . .	/ trwać . . . . .
. . . . .	/ zrozumieć . . . . .
. . . . .	/ czekać . . . . .
na	/ potwierdzić . . . . .
na	/ krzyczeć . . . . .
	+ protestować. . . . .
. . . . .	/ czekać . . . . .
na	/ śnić . . . . .
na	/ świtać . . . . .
na . . . . . świata	/ kończyć . . . . .

Wiersz zbudowany z 40 (łącznie ze słowem tytułowym) wyrazów zawiera jeden tylko czasownik „być”[24] w funkcji łącznika orzeczenia imiennego, 11 razy powtórzony przyimek *na* i raz użyty przyimek *do*, jeden przymiotnik *niebieski* oraz 26 rzeczowników – w tym pięciokrotnie przywołaną narzędnikową formę gerundium *czekanie*. Pozostałe rzeczowniki odczasownikowe odzwierciedlają wielość przekształceń, które zachodzą w języku polskim na poziomie derywacji: czasownik – rzeczownik. Oprócz regularnych przekształceń za pomocą sufiksów -anie (czekanie, pukanie), -enie (spełnienie, potwierdzenie), -(ę)cie, mamy tu również do czynienia z formantem zerowym -ø (szelest, krzyk, sen), a także z rzadziej spotykanym sufiksem -ota (pieszczota). W wierszu znalazły się też rzeczowniki odprzymiotnikowe: tytułowa *miłość* (miły), eksperymentalna *zieloność* (być może „zieleń” wydawała się

24 Ze względu na konstrukcję tekstu, w którym pięć razy powtarza się ta sama struktura, domyślamy się obecności grupy wyrazów „miłość jest” w pozostałych eliptycznie zbudowanych całostkach.

w tym miejscu zbyt prozaiczna) i *mrok* (związany semantycznie z przymiotnikiem „mroczny").

Jeśli pracę z *Miłością* rozpoczynamy od rekonstrukcji, należy na początek odszyfrować (np. za pomocą pytań) zasadę rządzącą składnią pierwszej całostki i powtarzaną w kolejnych częściach wiersza. Tym razem zadanie polega na dwuetapowym odtworzeniu 40% tekstu (17 na 40 słów):

1. stworzenie odpowiedniej formy rzeczownika odczasownikowego;
2. dostosowanie gramatyczne do struktury (co jest sporym wyzwaniem dla osoby, która swój język polski ciągle jeszcze doskonali).

Kontakt z wierszem nie powinien oczywiście ograniczać się do wykorzystania utworu jako materiału ilustracyjnego i ćwiczeniowego, odnoszącego się do określonych struktur i przekształceń. Tekst *Miłość*, choć stał się zadaniem gramatycznym, pozostaje poezją. Nadal proponuje pięć definicji miłości i każdy z uczestników zajęć może wybrać, odczytać i skomentować segment najbardziej go przekonujący lub przeciwnie – wątpliwy i dyskusyjny.

W ramach zadania pisemnego możemy zasugerować studentom sformułowanie poetyckich definicji, wykorzystujących model zaczerpnięty z wiersza Małgorzaty Hillar, dla pojęć takich, jak: wolność, mądrość, patriotyzm, nauka, życie etc.

POZIOM C1–C2

Anna Piwkowska
Litografia[25]

Rdzewieją szyldy, kurzą się obrazy,
mijają lata. Srebro leżąc w wodzie
matowieje. Butwieją zatopione łodzie
i nic się nigdy nie zdarza dwa razy.
Płowieje czerwień i czernieje złoto,
biel rękopisów szarzeje w szufladach.
Jeśli nieszczęścia to po nas. I potop
i noc niech po nas dopiero zapada.

25 A. Piwkowska (2004), *Litografia*, [w:] *Niebieski sweter. Wiersze dawne i nowe*, Wydawnictwo Nowy Świat, Warszawa, s. 78.

Wiersz Anny Piwkowskiej to lapidarny zapis włączenia się w intensywność istnienia świata, który przemija dotknięty żywiołem czasu. Bogaty zestaw czasowników kauzatywnych (rdzewieć, kurzyć się, matowieć, butwieć, płowieć, czernieć, szarzeć) obrazuje zmienianie się postaci świata – jego niszczenie i nieuchronną utratę, które stają się figurami całkowitej przemiany. Zadanie, jakie stawiamy studentom, polega na uporządkowaniu tej rzeczywistości, na dążeniu do wyjaśnienia, co w istocie dokonuje się w obrębie przywołanej rzeczywistości. Zamieniamy więc wiersz w zagadkę – usuwamy wszystkie czasowniki, a uczestnicy zajęć po zdefiniowaniu każdego z nich próbują je umieścić we właściwym miejscu.

ĆWICZENIE

Proszę wyjaśnić znaczenie[26] czasowników: butwieć, czernieć, kurzyć się, matowieć, mijać, płowieć, *rdzewieć*, szarzeć, zapadać, zdarzać się, a następnie dopasować je do zdań zgodnie z przykładem:

Rdzewieją szyldy, ... obrazy,
. . . . . lata. Srebro leżąc w wodzie,
. . . . . zatopione łodzie
i nic . . . . nigdy nie . . . . . dwa razy.
. . . . . czerwień i . . . . . złoto,
biel rękopisów . . . . . w szufladach.
Jeśli nieszczęścia to po nas. I potop
i noc niech po nas dopiero . . . . . .

Litografia to 47 wyrazów tworzących osiem wersów w porządku jedenastozgłoskowym ze średniówką po piątej sylabie (odmienny jest jedynie wers trzeci, liczący 13 sylab). Także rozkład akcentów, rymy okalające (obrazy / wodzie / łodzie / razy) i przeplatane (złoto / w szufladach / potop / zapada), podkreślają muzyczną regularność poetyckiej wypowiedzi. Głośna lektura utworu wydobywa jednak nie tylko jego śpiewność, ale pozwala też usłyszeć ostro brzmiące słowa, skondensowane

26 Również na najwyższym etapie edukacji językowej należy dążyć do precyzowania znaczeń słów, które ciągle jeszcze uzupełniają zasób leksykalny osoby uczącej się. Zarówno rozwinięta intuicja semantyczna (domysł językowy), zadomowienie w języku, jak i dobry nawyk korzystania ze słowników (na tym poziomie już jednojęzycznych) powinny stale wspierać przyswajanie leksyki. Tą drogą dotrzemy bez trudu do kolejnych znaczeń: *butwieć* – gnić, psuć się; *czernieć* – stawać się czarnym; *matowieć* – tracić połysk, przezroczystość; *płowieć* – tracić intensywną barwę, ale też – żółknąć etc.

komunikaty, przerzutnie, które burzą harmonię, wyostrzają napięcia, podsycają niepokój. W krótkich zdaniach, w strzępach informacji powtarza się przekonanie, że wszystko ulega zmianie i nie jest to zmiana na lepsze. Rdzewieć, butwieć, matowieć – to ulegać niszczącemu działaniu czasu. I wbrew pozorom nie tylko rzeczy są na to skazane. Rzeczy jednak jako pierwsze odsłaniają tajemnicę nieistnienia. *Rdzewieją szyldy* to metonimia tętniącego życiem miejsca (warsztat, zakład, lokal, sklep), w którym niegdyś coś się działo i być może wciąż jeszcze tli się to życie, choć miejsce z czasem traci na atrakcyjności; *kurzą się obrazy* – jak się domyślamy nie tylko dzieła artystyczne, które podlegają prawu zmienności gustów i okoliczności, ale wszelkie obrazy – również te przechowywane przez nas pod powiekami, w pamięci, w sercu. Anna Piwkowska pisze: *Butwieją zatopione łodzie* – łódź unosząca się na wodzie, łącząca przeciwległe brzegi, w symbolice jest elementem mediacyjnym, który wskazuje na możliwość połączenia naszej rzeczywistości z innym światem. W *Litografii* ta możliwość zostaje podana w wątpliwość. Zatopione łodzie butwieją, na nic się już nie zdadzą, a ich szczątki porwie ze sobą potop, który zjawia się jako jeden z mocnych tonów finalnego akordu utworu. W podobny sposób zostają podważone inne wartości: bogactwo (*srebro matowieje*, *czernieje złoto*), władza (*Płowieje czerwień*) i talent artystyczny (*biel rękopisów szarzeje*). Wszystkie one tracą nieodwracalnie swą siłę oddziaływania i znaczenie. A dzieje się tak, ponieważ wszystko przemija i każde trwanie ma swój kres, zamyka się we własnych granicach: *lata mijają – i nic się nigdy nie zdarza dwa razy*[27]. Dopiero w dwóch ostatnich wersach, które brzmią jak zaklinanie losu, jak formuła magiczna, dwukrotnie pojawia się inne spojrzenie. Za sprawą zaimka osobowego „nas", poprzedzonego przyimkiem „po", otwiera się perspektywa ludzkiej egzystencji zanurzonej w czasie i żywiącej się nadzieją wpisaną w pragnienie, by nieszczęścia, potop[28] i noc nadeszły wtedy dopiero, gdy my przeminiemy. Domyślamy się więc, że to właśnie teraz trwa „nasz" dzień (odwrotność nadchodzącej nocy), teraz mamy do dyspozycji „nasz" czas szczęśliwy (odwrotność nieszczęść i nadciągającej katastrofy). Na przeciwległym biegunie takiej optyki leży zabobonny

27 Zdanie to kojarzy się z wierszem Wisławy Szymborskiej *Nic dwa razy się nie zdarza* (*Wiersze wybrane*, wybór i układ Autorki, Wydawnictwo a5, Kraków 2004, s. 28-29; utwór pochodzi z tomu: *Wołanie do Yeti*, 1957), w którym wybrzmiewa przekonanie o przemijalności i nieodwracalności ludzkiej egzystencji (por. *Jesteś – a więc musisz minąć. / Miniesz – a więc to jest piękne.*).

28 Fraza „po nas choćby i potop" (fr. *après nous le déluge*) to w porządku frazeologicznym pochwała korzystania z uroków życia bez względu na przyszłe negatywne konsekwencje. W wierszu A. Piwkowskiej literalny sens tego powiedzenia staje się podstawą domyślnego obrazu ostatecznej katastrofy.

lęk rodzący się z poczucia, że czas szczęśliwy ma swoją cenę i kiedyś trzeba będzie wyrównać rachunki.[29]

Litografię można też wykorzystać przy systematyzacji kolejnego zagadnienia językowego, jakim jest tworzenie nazw kolorów (czerwony – czerwień, czarny – czerń, biały – biel, szary – szarość, żółty – żółć, zielony – zieleń, fioletowy – fiolet, różowy – róż, a także srebrny – srebro, złoty – złoto i inne). Utwór może również stać się podstawą dla ustalania par aspektowych czasowników i obserwacji niuansów znaczeniowych – choćby w obrębie słów: srebrzeć / posrebrzeć (stawać się srebrnym) oraz srebrzyć / posrebrzyć (czynić srebrnym).[30]

Uwagi końcowe

W glottodydaktyce nauczanie gramatyki budzi emocje i wywołuje skrajne reakcje. Niektóre metody uznają prymat gramatyki i, reprezentując stanowisko bliskie racjonalizmowi, traktują język jako system reguł wymagający logicznego myślenia, a gramatykę jako podstawowe narzędzie pozwalające opanować język, by następnie skutecznie się nim posługiwać (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, kognitywizm, metoda eklektyczna). Inne postawy dydaktyczne (te o nachyleniu empirycznym, np. metoda naturalna, audiolingwalizm, podejście komunikacyjne) uznają język za

29 Wiersz Anny Piwkowskiej – jak to często (w) poezji się zdarza – podlega reinkarnacjom. Istnieje bowiem również inny wariant tego tekstu, dłuższy o cztery finalne wersy: *Czas mija. Nieruchoma czuję całą skórą / jak strach wypełnia mięśnie, podpełza do kości. / Choroba jest jak ciężka ołowiana chmura, / Całuję życie swoje – chora z namiętności*. W ten sposób wprowadzone zostają dwa mocne akcenty – po pierwsze: fizyczne, dojmujące odczuwanie lęku, który jest tak dotkliwy jak śmiertelna choroba, i po drugie: granicząca z pasją i ocierająca się o śmierć (por. *chora z namiętności*) miłość do życia – odczuwanego jako własne istnienie i odsyłającego jednocześnie do kochanej osoby. Fragment ten pozwala też zidentyfikować podmiot liryczny jako kobiece „ja" – podmiotową obecność uważnej obserwatorki, targanej silnymi emocjami i obdarzonej intuicją, przeczuciem przyszłych zdarzeń.

30 Wiersz w obu swoich wersjach jest też dobrym pretekstem do ćwiczeń w mówieniu. Obrazuje bowiem zjawiska uniwersalne, dotyczące każdego z nas, i proponuje rozstrzygnięcia, które wzbudzić mogą skrajne reakcje (od pełnej akceptacji po zdecydowaną niezgodę), co z kolei prowokuje do ożywionej dyskusji. Lektura *Litografii* może być również przygotowaniem do pracy pisemnej na tematy związane z przemijaniem i przemianą (zarówno na poziomie zjawisk organicznych, jak i abstrakcyjnych, np. „Zmienia się obraz świata" – 1. w perspektywie następujących po sobie pór roku; 2. w związku z degradacją środowiska naturalnego; 3. w kontekście konfliktów zachodzących między systemami wartości kolejnych pokoleń).

system nawyków kształconych za pomocą określonych bodźców i nie koncentrują się na systemowym nauczaniu gramatyki (por. W. Pfeiffer, 2001: 77; W. Piegzik, 2006: 19-20). Dla zaprezentowanych powyżej propozycji praktycznych rozwiązań glottodydaktycznych ważnym źródłem inspiracji są impulsy płynące z metody kognitywnej, która zakłada angażowanie świadomości uczącego się języka. Istotne jest również przekonanie, że działania językowe są rodzajem twórczości, a nie mechanicznej repetycji, zaś świadomość systemu nie tylko organizuje wypowiedź, ale przede wszystkim wyzwala myślenie językowe. W tym aspekcie formułowane przeze mnie propozycje spotykają się z podejściem komunikacyjnym, które nakierowane jest na rozwijanie sprawności porozumiewania się w oparciu o umiejętność operowania wiedzą często fragmentaryczną, początkowo ograniczoną do elementów koniecznych. Warto przy tym pamiętać, że w metodzie komunikacyjnej wszystkie podstawowe aspekty języka pozostają w dynamicznej równowadze –

> W organizacji materiału językowego pensum gramatyczne stawia się na równi z intencjami komunikacyjnymi, rolami, tematami i tekstami. Istotnym zjawiskiem w nauczaniu opartym na metodzie komunikacyjnej jest rozwinięcie tzw. gramatyki zrozumienia, zwanej także gramatyką tekstu. (W. Piegzik, 2006: 19)

Z kolei obecnie stosowana coraz częściej metoda eklektyczna łączy doświadczenia wszystkich wspomnianych podejść i koncentruje się na recepcji oraz rozumieniu języka. Podstawą działań językowych w ramach tej metody są autentyczne teksty, zarówno mówione, jak i pisane, natomiast praca nad tymi tekstami ma charakter analityczny na poziomie leksyki i struktur, co powinno bezpośrednio prowadzić do zrozumienia komunikatu (por. W. Piegzik, 2004: 5). Na etapach poprzedzających biegłość językową metoda eklektyczna zakłada rozumienie podstawowych zasad funkcjonowania systemu językowego przy jednoczesnym uznaniu, że braki w tym zakresie nie muszą stanowić przeszkody w satysfakcjonującym posługiwaniu się poznawanym językiem. Wspomniana metoda wyrasta z przekonania, że działania językowe częściowo mają charakter nawykowy, częściowo zaś twórczy. Jak widać, myślenie systemowe i gramatyczne odzyskuje obecnie swoje miejsce w glottodydaktyce. Dotyczy to również nauczania refleksyjnego, którego założeniem jest wdrażanie studenta do świadomego uczestnictwa w języku (por. I. Janowska, 2004: 41).[31] A ponieważ wiersz często jest „językiem w pigułce" lub „lustrem, w którym odbija się cały

31 Ważną i efektywną dydaktycznie tendencją w nauczaniu języków obcych jest podejście zadaniowe (por. I. Janowska, 2002: 28-34, 2004: 40-48, 2006: 19-27, 2011; S.P. Kaczmarski, 2002: 15-19; P. Scheffer, 2007: 43-48); w tej formule dydaktyki

język" – z jego gramatycznym podglebiem, symbolicznym potencjałem i metaforyzującą siłą – to uczynienie poezji ważnym punktem odniesienia w nauczaniu języka polskiego jako obcego (również w nauczaniu gramatyki jako części większej całości językowej) może stać się istotną odpowiedzią na postulaty wypływające z przeobrażeń dokonujących się dziś w glottodydaktyce.

ćwiczenia np. gramatyczne stają się elementami pomocniczymi, które umożliwiają uczącym się wykonywanie kompleksowych zadań.

wiersze do słuchania

[…] rozumienie nie jest czynnością bierną. Jeśli słuchający zainteresuje się tekstem, sam będzie starał się odnaleźć w nim sens.
(A. HOWATT, J. DAKIN, 1983: 85)

Rozumienie ze słuchu, zwane też rozumieniem audytywnym lub słuchaniem ze zrozumieniem (A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 137), jest sprawnością receptywną wielostopniową, na którą składają się: rozróżnianie elementów języka, delimitacja semantyczna i dekodowanie znaczeń oraz scalające rozumienie przekazu. Bezsprzecznie jest to jedna z najistotniejszych sprawności, które nabywa się w procesie przyswajania języka – głównie dlatego, że to właśnie słuchaniu poświęcamy najwięcej czasu podczas codziennej komunikacji.[1] Rozumienie ze słuchu jest wymagane w wielu podstawowych sytuacjach praktycznych, do których należą słuchanie radia, oglądanie telewizji, odbieranie informacji telefonicznych, wskazówek, rad, zaleceń, wszelkich komunikatów na dworcach, lotniskach. Przede wszystkim jednak jest ono kluczowym elementem rozmowy i wraz ze sprawnością mówienia rozstrzyga o efektywności posługiwania się językiem w przeważającej większości sytuacji komunikacyjnych. Oznacza to, że chcąc poznać i opanować język obcy, trzeba się z tym nowym językiem osłuchać. Sprzyja temu sytuacja zanurzenia, związana z pobytem w kraju, który jest środowiskiem naturalnym poznawanego języka. Jednakże nawet wtedy nie można zaniechać metodycznego rozwijania rozumienia ze słuchu. Doskonalenie tej sprawności powinno być istotną częścią programu językowego.

Kształcenie umiejętności słuchania może – i powinno – poprzedzać nauczanie wszystkich innych sprawności językowych. Na drodze słuchania dostarczane są

1 Z badań wynika, że znajdując się w stanie czuwania 70% czasu poświęcamy na komunikację, z czego przeciętnie 45% na słuchanie, 30% na mówienie, 16% na czytanie i 9% na pisanie (L. Steil, W.R. Miller, 1982: 16; F. Berg, 1987: 3; przywołanie za A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 137).

bowiem modele językowe, które wspomagają tworzenie własnych tekstów (por. H. Komorowska, 2009: 175-177). Ponadto za sprawą różnorodnych zaburzeń w przyswajaniu słuchanej wypowiedzi (od nieznajomości poszczególnych słów lub struktur gramatycznych, poprzez dekoncentrację, po czynniki zewnętrzne, np. hałas) słuchanie zawsze ma charakter selektywny i tym samym w naturalny sposób uruchamia mechanizm domysłu językowego, któremu z kolei sprzyja znajomość kontekstu i aktywne nastawienie słuchającego.[2] To ostatnie zaś ściśle wiąże się z poziomem uwagi i koncentracji, który jest tym wyższy, im – z perspektywy odbiorcy – ważniejszy lub bardziej interesujący jest słuchany tekst. Jak wskazuje Hanna Komorowska na słuchaniu koncentrujemy się zwłaszcza wtedy, gdy od przyswojenia wysłuchanych informacji zależy nasza decyzja w jakiejś kwestii lub wówczas, gdy są to informacje dla nas ciekawe (np. informacje na dworcu w czasie podróży czy objaśnienia przewodnika w trakcie wycieczki). W procesie dydaktycznym najbardziej efektywne są więc takie sytuacje, w których student ma za zadanie przetworzyć usłyszane informacje – posłużyć się nimi lub poddać je selekcji i przekazać dalej. Należy przy tym pamiętać, że nie tylko komunikat zawierający zbyt wiele nieznanych słów lub nowych struktur gramatycznych, ale także banalny lub nudny wywoła obniżenie się poziomu koncentracji, a nawet całkowite wyłączenie słuchania. Dlatego też ważne jest, by słuchane teksty miały odpowiedni dla określonego poziomu stopień trudności i jednocześnie, by okazały się warte przyswojenia. Trzeba zadbać również o to, by z wysłuchanym nagraniem wiązało się konkretne zadanie do wykonania, a także by nastąpiło płynne przejście od słuchania do innej – lub innych – sprawności.[3]

Nauczanie rozumienia ze słuchu powinno opierać się na autentycznym i naturalnym sposobie mówienia (realizacja głosek, akcent, intonacja). Dotyczy to zarówno nauczyciela, jak i nagrań wykorzystywanych w czasie zajęć. Należy przy tym

2 O konieczności stosowania strategii rozwijających domysł językowy pisze Marek Szałek (1994: 303-304), podkreślając, jak ważna jest umiejętność samodzielnego docierania do nowych znaczeń słów lub rozumienia nowych zjawisk językowych na bazie posiadanej już wiedzy, co jest również mocno akcentowane w wielu publikacjach o charakterze metodycznym (por. H. Komorowska, 2009: 193; A. Seretny, E. Lipińska 2005: 145; I. Janowska, 2010: 567).

3 Słuchanie samo w sobie również powinno być ćwiczone, zwłaszcza w początkowej fazie nauki języka. Celem tego rodzaju ćwiczeń jest np. dążenie do rozróżnienia poszczególnych dźwięków lub słów w zdaniu. Wyrazy typu „Kasia" i „kasa", „zebra" i „żebra" umieszczamy w kolejnych zdaniach nagranego tekstu, a uczący się sygnalizują określonymi gestami, gdy usłyszą jedno lub drugie słowo (por. H. Komorowska, 2009: 138). Ten rodzaj ćwiczeń, określany jako fonetyczne, odróżnia się od właściwych ćwiczeń w słuchaniu, które są nakierowane na rozumienie komunikatu (por. J. Rusiecki, 1993b; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 146).

dążyć do niwelowania istotnej różnicy między sytuacją dydaktyczną i naturalną sytuacją językową. Jednakże na wstępnych etapach nauczania języka obcego wykorzystuje się swego rodzaju przewagę konwencji lekcyjnej nad komunikacją niesterowaną. Konwencja ta pozwala nauczycielowi powtórzyć czy sparafrazować określony komunikat, jak również powtórnie zaprezentować nagranie (zwykle w trakcie ćwiczeń odsłuchuje się teksty dwa razy). Natomiast w trybie codziennej komunikacji przekaz odbywa się zazwyczaj jednorazowo i jednokierunkowo, a o prawidłowym przyswojeniu zawartych w nim informacji decyduje nie tylko znajomość odpowiedniej leksyki i struktur gramatycznych, ale także – i to w decydującej mierze – osłuchanie. Konwencja lekcyjna powinna być więc ramą dla oswojenia studentów z naturalnymi sytuacjami językowymi.

W rozumieniu ze słuchu wyodrębnia się cztery fazy, zazwyczaj w podejściu zadaniowym traktowane kompleksowo (por. A. Howatt, J. Dakin, 1983: 84):

- zrozumienie wymowy,
- zrozumienie kombinacji gramatycznych,
- identyfikacja leksyki,
- zrozumienie sensu przekazywanych treści.

W naturalnych, życiowych sytuacjach można wyróżnić słuchanie p l a n o w e, to znaczy podporządkowane określonym celom, oraz p r z y p a d k o w e, czyli zachodzące przy wykonywaniu innych czynności (A. Doff, 1988: 199; za A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 144), a także słuchanie n i e ś w i a d o m e (V.F. Birkenbihl, 1999: 74, 123-125), kiedy wielokrotnie słuchamy tych samych nagrań, np. jadąc samochodem czy przy okazji wykonywania prac domowych. Efektem słuchania nieświadomego, zwanego też biernym, jest przyswajanie melodii języka, jego akcentu i intonacji, a także zapamiętywanie całych fraz i wyrażeń. Jest to technika dodatkowa – jak najbardziej godna polecenia wszystkim uczącym się języka obcego. Ze względu na typ zadań, które będą konsekwencją wysłuchania komunikatu czy nagrania, wyróżnia się słuchanie i n t e n s y w n e, w ramach którego następuje szczegółowa kontrola rozumienia mowy, i e k s t e n s y w n e, gdy stosujemy ćwiczenia o charakterze swobodnym, a celem jest dążenie do zrozumienia ogólnego lub „wyłapania" określonych elementów (por. A. Howatt, J. Dakin, 1983: 85-95). Słuchanie ekstensywne może zakładać brak reakcji działaniowej (np. na etapie wstępnym, poprzedzającym mówienie) lub jej obecność. Może więc stać się bodźcem do reagowania za pomocą gestu, mimiki, rysowania lub uzupełniania schematu, klasyfikowania informacji w kategoriach prawda – fałsz, udziału w sytuacjach symulowanych (np. w sklepie, na

dworcu). Może też być elementem wspomnianego wyżej słuchania dla przyjemności (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 147-149). Jak piszą Howatt i Dakin:

> W słuchaniu ekstensywnym dokładne testowanie zrozumienia nie jest potrzebne, gdyż zrozumienie staje się celem samo w sobie. Uczeń będzie się starał zrozumieć tekst dlatego, że zawarta w nim informacja jest dla niego interesująca, albo dlatego, że słuchanie sprawia mu przyjemność. (A. Howatt, J. Dakin, 1983: 85)

Materiały do słuchania nie muszą zatem być dokładnie dostosowane do programu. Dobrze jest, gdy program wyprzedzają, ale o tyle tylko, że słuchający są w stanie domyślić się znaczenia nowych słów i fraz, a nagromadzenie „nowości" nie blokuje odbioru.

W słuchaniu intensywnym natomiast należy podkreślić podział na etapy (ze względu na moment wykonywania ćwiczenia) i związane z nimi techniki zadaniowe, które mogą poprzedzać słuchanie, towarzyszyć mu lub nastąpić po wysłuchaniu tekstu (H. Komorowska 2009: 177). Przed wysłuchaniem nagrania należy przygotować odbiorców w zakresie leksyki i zagadnień gramatycznych (utrwalanie znanego materiału i/lub wprowadzenie nowego). Warto sprowokować rozmowę na tematy związane z planowanym nagraniem. Punktem wyjścia mogą być materiały graficzne, zagadki dotyczące konkretnych zagadnień, rozmowa sterowana wprowadzająca i przybliżająca temat (takie podejście oprócz oczywistych korzyści pragmatycznych zapewnia koncentrację i wywołuje zaciekawienie). Zadania wykonywane w trakcie słuchania powinny polegać na wyszukiwaniu odpowiednich elementów tekstu, podkreślaniu słów, uzupełnianiu luk, zapisywaniu konkretnych informacji. Po zakończeniu słuchania można zastosować ćwiczenia sprawdzające rozumienie globalne i selektywne. Na tym etapie pracy nastąpi łączenie sprawności, gdyż oprócz słuchania pojawi się także mówienie i pisanie, a przy okazji rozwiązywania zadań – czytanie (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 150-153).

Istnieje wiele technik, które służą rozwijaniu sprawności słuchania.[4] Są to m.in. ćwiczenia typu: prawda – fałsz, wybór wielokrotny leksykalny i informacyjny, uzupełnianie luk, pytania otwarte, porządkowanie tekstu etc. Tak jak w przypadku

4 Bogata lista technik rozwijających sprawność słuchania, a także konkretne propozycje ćwiczeń zamieszczone zostały w książce Ewy Lipińskiej *Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu na podstawie tekstów Andrzeja Sikorowskiego. Poziom zaawansowany,* Universitas, Kraków 2004, s. 10-19). W formie zestawienia występują one również w *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 154).

zadań rozwijających inne sprawności również tutaj niezwykle ważna jest konsekwencja ze strony nauczyciela. Po wysłuchaniu tekstu lub nagrania i po wykonaniu ćwiczeń należy rozwiązania sprawdzić (w ten sposób aktywizujemy czytanie i mówienie), a dalsze etapy zajęć tak ukierunkować, by z jednej strony zamknąć proces poznawczy inicjowany przez wprowadzony tekst, a z drugiej utrwalić to, co w tekście jest nowe i warte zapamiętania.

Teksty i ćwiczenia

POZIOM A1

Julian Tuwim
Warzywa[5]

Położyła kucharka na stole:
kartofle,
  buraki,
    marchewkę,
      fasolę,
        kapustę,
          pietruszkę,
            selery
              i groch.
Och!
Zaczęły się kłótnie,
Kłócą się okrutnie:
Kto z nich większy,
A kto mniejszy,
Kto ładniejszy,
Kto zgrabniejszy:
kartofle?
  buraki?
    marchewka?

5 J. Tuwim (1975), *Warzywa*, [w:] *Wiersze zebrane*, t. II, Czytelnik, Warszawa, s. 445-446.

fasola?
kapusta?
pietruszka?
selery
czy groch?
Ach!
Nakrzyczały się, że strach!
Wzięła kucharka,
Nożem ciach!
Pokrajała, posiekała:
kartofle,
buraki,
marchewkę,
fasolę,
kapustę,
pietruszkę,
selery
i groch –
I do garnka!

Przekonanie, że każdy wiersz dla dzieci stanowi odpowiedni materiał w nauczaniu językowym dorosłych, jest błędne. Teksty należące do literatury dziecięcej są zwykle obciążone bogatą i często niekonwencjonalną leksyką (zdrobnienia, archaizmy) oraz strukturami zbyt trudnymi dla początkujących (np. stylizacje). Oczywiście można dorosłym studentom proponować takie utwory, jako materiał służący „osłuchaniu się" z językiem lub z jego szczególnym rejestrem choćby dlatego, że wiersze dla dzieci rzeczywiście wpadają w ucho, a składające się na nie frazy zapadają w pamięć. Ich mnemotechniczne walory można wykorzystywać, podsuwając uczącym się wybrane fragmenty, np. te, które funkcjonują w polszczyźnie jako skrzydlate słowa. Pamięciowe opanowanie utworu nie będzie jednak równoznaczne z opanowaniem warstwy semantycznej czy stylistycznej tekstu, ani tym bardziej z rzeczywistymi postępami w nauce. Zastrzeżenia te rzecz jasna nie wykluczają definitywnie poezji dla dzieci z korpusu tekstów atrakcyjnych z perspektywy kształcenia sprawności słuchania w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Doskonałym tego przykładem są *Warzywa* Juliana Tuwima.

Na 38 wersów utworu aż 24 to trzykrotne powtórzenie nazw warzyw (kartofle – łatwe do rozszyfrowania dla osób niemieckojęzycznych, buraki, marchewka,

fasola, kapusta, pietruszka, selery, groch). Refreniczna konstrukcja tekstu w naturalny sposób tworzy podstawę dla ćwiczenia, które można wykonać w trakcie słuchania. Zadanie polega na wskazaniu (podkreśleniu) na liście z nazwami warzyw tych spośród nich, które pojawiają się w tekście. Trzykrotne powtórzenie tej samej enumeracji sprawia, że ćwiczenie okazuje się stosunkowo łatwe nawet dla osób z ograniczona znajomością języka.

ĆWICZENIE

Proszę podkreślić słowa, które występują w nagraniu zgodnie z przykładem:

pomidor	cebula	pietruszka
kartofle / ziemniaki	marchewka	sałata
ogórek	fasola	selery
papryka	oliwki	kukurydza
buraki	kapusta	groch

Na liście znajduje się 15 wyrazów, z których jeden służy za przykład, a wśród pozostałych dokładnie połowa to słowa występujące w tekście. Za sprawą sporządzonego zestawienia w zadaniu pojawiają się dwie komplikacje. Pierwsza polega na tym, że w wierszu tylko raz nazwa warzywa ma formę mianownikową (taką jak nazwy w tabeli), dwukrotnie natomiast występuje w przypadku zależnym (biernik, który jest konsekwencją użycia czasowników: położyć, pokrajać, posiekać). Druga komplikacja wiąże się z tym, że w tekście pojawiają się trzy wyrazy w liczbie mnogiej: kartofle, buraki, selery oraz słowo spoza wiersza, tzn. oliwki. Generalnie podaje się formę kanoniczną wyrazu, czyli mianownik liczby pojedynczej. Obie okoliczności można jednak twórczo wykorzystać. Na początku należy uprzedzić uczestników zajęć, że słowa występują nie tylko w formie podstawowej, a następnie w trakcie sprawdzania ćwiczenia wspólnie można dookreślić funkcję obu form w zdaniu (podmiot lub dopełnienie bliższe). Powinna pojawić się też informacja, że niektóre słowa występują w liczbie mnogiej. Zadaniem studentów będzie wskazanie tych form. Dążąc do utrwalenia form i funkcji mianownika i biernika, można zaproponować ćwiczenie gramatyczne rozwijające zdania z wykorzystaniem tych przypadków.

Co? + jest + jakie?	**(Kto?) – czasownik + co?**
Kartofle (= ziemniaki) są duże / białe.	Kupuję kartofle (= ziemniaki).
Buraki są …	Gotuję buraki.
Marchewka jest …	..... marchewkę.
Fasola jest …	..... fasolę.
Kapusta jest …	..... kapustę.
Pietruszka jest …	..... pietruszkę.
Selery są …	..... selery.
Groch jest …	..... groch.

Potwierdzeniem zrozumienia tekstu jest nazwanie przedstawionej w wierszu sytuacji („kucharka gotuje zupę"). Jeśli jednak nie wszyscy słuchający umieją odpowiedzieć na pytanie: „Kto tam jest i co robi?", można rozdać tekst wiersza, przeczytać go jeszcze raz, wspólnie wyjaśnić nową leksykę (np. *kłócą się okrutnie*, *Nakrzyczały się, że strach!*, *ciach*), a następnie odtworzyć kolejność wydarzeń: kucharka położyła warzywa na stole, warzywa kłóciły się, kucharka pokrajała warzywa, potem wrzuciła wszystko do garnka.

Wiersz Tuwima stwarza też okazję, by porozmawiać w lekkiej tonacji o upodobaniach kulinarnych studentów, co zwykle wzbudza żywą dyskusję i wpływa na wzbogacenie leksyki. Ale może też stać się pretekstem – przy uwzględnieniu alegorycznej wykładni utworu – do poważnej rozmowy o naturze świata i ostatecznym kresie ludzkiego losu. W obu przypadkach tekst dla dzieci staje się punktem wyjścia do rozmowy na tematy, które z różnych powodów mogą budzić zainteresowanie dorosłych studentów, i tym samym pozwala na dodatkowe ćwiczenie sprawności mówienia.

Niektóre utwory Tuwima czy Brzechwy mogą stać się również podstawą ćwiczeń fonetycznych, podobnie jak wiele tekstów Małgorzaty Strzałkowskiej[6] – wśród nich wiersz *Aktor i rola*:

6 Małgorzata Strzałkowska jest autorką książek adresowanych do dzieci, a także do osób, które chcą doskonalić swoją wymowę, a wiec także do cudzoziemców. Widać to już w podtytule zbioru wierszy *Gimnastyka dla języka (i Polaka, i Anglika)* (wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2004). Dodatkiem do książki jest płyta CD z nagraniami tekstów w wykonaniu Piotra Fronczewskiego i Kevina Aistona. Podobne

Rudy aktor ukradł traktor
i traktorem orał rolę.
– Brawo! Brawo! Ale rola! –
darł się tłum spod parasola.

Pomysł poetki oparty jest na homonimii rzeczownikowej – zjawisku ważnym w kontekście sprawności słuchania, choć w tym akurat przypadku kluczowe słowo („rola": 1. partia grana przez aktora; 2. ziemia przeznaczona pod uprawę) należy do leksyki spoza poziomów A1-A2.

Jeden tekst – różne poziomy

Danuta Wawiłow
Na wystawie[7]

Idę z mamą na wystawę!
To dopiero jest ciekawe!
Piękny pałac, wielka brama…
„To muzeum!" – mówi mama.
Nie widziałem ani razu
tylu ludzi i obrazów.
Samych sal ze sto tysięcy,
a obrazów jeszcze więcej!
Co tu jest namalowane?
Czy to człowiek? Czy to dzbanek?
A tu jakaś dziwna plama…
„Piękny obraz" – mówi mama.
A tu gruby pan z gitarą,
co ma wąsy jak makaron…
Jakieś konie depczą ludzi…

---

zalety posiada publikacja *Gimnastyka dla języka. Audiobook logopedyczny,* MP3, Media Rodzina, 2011. Warto w tym kontekście przywołać inne publikacje tej autorki, np. *Hocki-Klocki dla każdego – i małego, i dużego* (Endo, Warszawa 1999) czy *Wierszyki łamiące języki* (Media Rodzina, Poznań 2006).

7 D. Wawiłow (2000), *Na wystawie*, [w:] *Wierszykarnia*, Nasza Księgarnia, Warszawa, s. 20-21.

Trochę mi się tutaj nudzi.
Mamo, chodź tu! Mamo, zobacz!
To dopiero piękny obraz!
Kwitną kwiaty, słońce świeci,
Na ławeczce siedzą dzieci…
Tylko taka brzydka rama…
„To jest okno" – mówi mama.

Odpowiedni dobór typów ćwiczeń oraz ich zakres sprawiają, że jeden tekst może stać się podstawą zadań dla studentów na różnych poziomach sprawności językowej. Wiersz Danuty Wawiłow skierować można – z dobrym skutkiem – tak do początkującego, jak i do zaawansowanego językowo słuchacza.[8]

POZIOM B1

Na wystawie to zabawny i stosunkowo prosty wiersz o naturalnej dziecięcej reakcji na sztukę. Dzięki swojej przejrzystości może stać się zadaniem leksykalnym – na uzupełnianie luk w tekście[9] – wykonywanym w trakcie słuchania. Przed prezentacją nagrania dobrze jest zasygnalizować tematykę utworu. Punktem wyjścia i wskazówką będzie tytuł wiersza – *Na wystawie*. W swobodnej rozmowie należy przypomnieć i uzupełnić leksykę związaną ze słowem „wystawa", np. muzeum, artysta, malarz, malować, obraz, styl artystyczny, sztuka etc.

8 Ze względu na zastosowane struktury gramatyczne oraz leksykę przytoczony tekst jest materiałem odpowiednim dla poziomu B1 oraz dla poziomów wyższych. Można jednak na materiale tego utworu zbudować ćwiczenie dla poziomów A1 i A2. Polegałoby ono na wymianie w zapisanym tekście wiersza 10-12 słów na inne (o tej samej lub zbliżonej ilości sylab). W czasie odsłuchiwania nagrania studenci powinni podkreślić wyrazy, które zostały zmienione, innymi słowy – zakwalifikować je jako błędne.

9 Zasadą, o której należy pamiętać, konstruując tego rodzaju zadanie, jest odległość między lukami – powinny być one oddzielone od siebie 6-7 wyrazami. Jest to związane z koniecznością zapisania słowa i usłyszenia następnego, na co potrzeba czasu. Ważne jest też, aby luka była odpowiednio długa graficznie.

ĆWICZENIE

Proszę uważnie słuchać i wpisać w luki brakujące wyrazy zgodnie z przykładem:

Idę z mamą na …*wystawę*…!
To dopiero jest ciekawe!
Piękny pałac, wielka brama…
„To . . . . . !" – mówi mama.
Nie widziałem ani razu
tylu . . . . . i obrazów.
Samych sal ze sto tysięcy,
a . . . . . jeszcze więcej!
Co tu jest namalowane?
Czy to . . . . . ? Czy to dzbanek?
A tu jakaś dziwna plama…
„ . . . . . obraz" – mówi mama.
A tu gruby pan z . . . . . ,
co ma wąsy jak makaron…
Jakieś . . . . . depczą ludzi…
Trochę mi się tutaj . . . . . .
Mamo, chodź tu! Mamo, zobacz!
To dopiero piękny obraz!
Kwitną . . . . . , słońce świeci,
Na ławeczce siedzą dzieci…
Tylko taka . . . . . rama…
„To jest okno" – mówi mama.

Wiersz jest silnie zrytmizowany (tok regularnego ośmiozgłoskowca wzmacniają rymy żeńskie w układzie parzystym), co wzmaga ekspozycję odczuć, które zostały w nim opisane. Początkowe wykrzykniki świadczą o dużej dozie entuzjazmu (*To dopiero jest ciekawe!*). Przejawem żywego zainteresowania jest również nagromadzenie pytań (*Co tu jest namalowane? / Czy to człowiek? Czy to dzbanek?*). W kolejnych partiach tekstu pojawia się jednak coraz więcej wielokropków i wraz z nimi poczucie znużenia, ostatecznie wprost stematyzowane: *Trochę mi się tutaj nudzi*. Aż nagle chłopiec dostrzega „piękny obraz", który – jak się okazuje – jest widokiem z okna. W taki sposób zostaje zarysowane napięcie między dziecięcą potrzebą prostego piękna i dorosłym biegunem sztuki oderwanej od życia, nazbyt udziwnionej i hermetycznej.

Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu można przejść do wspólnego czytania z zachowaniem podziału syntaktyczno-wersowego. Jeśli się zdarzy, że nie wszystkie luki zostaną uzupełnione, wówczas należy wypisać na tablicy wszystkie wyrazy, których brakuje w tekście, np. w porządku alfabetycznym, i zachęcić uczestników zajęć do dopasowania słów na podstawie kontekstu syntaktyczno-semantycznego (czytanie ze zrozumieniem). Konstruując zadanie, wyodrębniono przede wszystkim te słowa, które wiążą się ze sztuką lub estetyką, dzięki czemu mogą one stanowić leksykalną podstawę zarówno do omówienia sytuacji przedstawionej w wierszu, jak i wyrażenia indywidualnych opinii studentów na temat sztuki (sprawność mówienia).

Kolejna propozycja dla poziomu B1 to ćwiczenie do rozwiązania po wysłuchaniu tekstu. Tym razem chodzi o ocenę zdań związanych informacyjnie z zawartością semantyczną tekstu i oznaczenie ich za pomocą kwantyfikatorów prawda (P) i fałsz (F).

ĆWICZENIE

		P	F
0.	Dwie osoby idą na wystawę.	X	
1.	Mama i syn oglądają obrazy.		
2.	Muzeum jest małe.		
3.	Na obrazie jest mężczyzna z gitarą.		
4.	Dziecko jest bardzo zainteresowane zwiedzaniem.		
5.	Kwiaty, słońce i dzieci są na jednym obrazie.		

Jest to zadanie przeznaczone dla osób o wyższej sprawności językowej, gdyż oczekujemy od nich nie tylko zrozumienia warstwy leksykalno-brzmieniowej, ale także niuansów gramatyczno-semantycznych. Dotyczy to takich kwestii, jak: forma gramatyczna czasu przeszłego czasownika – „widziałem", która wskazuje na to, że dziecko jest chłopcem; wielkość muzeum oddana przez hiperbolę *Samych sal ze sto tysięcy*; znajomość synonimów pan – mężczyzna oraz wyrażenia „nudzi mi się", które

sygnalizuje spadek zainteresowania; świadomość, że stwierdzenia *To jest okno* i *To dopiero piękny obraz!* odnoszą się do tego samego desygnatu.[10]

POZIOM B2

Wiersz *Na wystawie* może stać się również inspiracją do ćwiczeń łączących sprawności słuchania i mówienia (lub pisania), np. gdy przybierze formę zadania otwartego:

Proszę wysłuchać nagrania, a następnie szczegółowo opowiedzieć i skomentować sytuację przedstawioną w wierszu *Na wystawie*.

POZIOM C1–C2

Na wystawie to utwór mówiący o spotkaniu dziecięcej wrażliwości i naturalnego wyczucia piękna ze sztuką awangardową. To zderzenie odmiennych sposobów postrzegania sztuki można potraktować jako punkt wyjścia do dyskusji na temat: „Sztuka i jej odbiorcy – dorośli i dzieci", „Sztuka naiwna i sztuka awangardowa" lub „Najciekawszy styl w sztuce to …". Można też poprosić studentów o podjęcie próby zidentyfikowania obrazów opisanych w wierszu i jeśli wśród propozycji pojawią się *Mężczyzna z gitarą* (1914) Georges'a Braque'a lub *Trzech muzykantów* (1921) Pabla Picassa, poprosić o wyrażenie opinii na temat kubizmu.

Wśród wierszy, które stosunkowo łatwo przetworzyć na ukierunkowane materiały do słuchania dla cudzoziemców, i które doskonale sprawdzą się w tej roli, wskazać można inne utwory Danuty Wawiłow. Mam na myśli takie teksty, jak *Człowiek ze złotym parasolem*, *Jak tu ciemno!*, *Moja tajemnica*, *Smutny wiersz*, *Drzewo*, *Morze*, *Znicze*... Wszystkie one są nie tylko dobrymi tekstami dla dzieci, ale są też wierszami, które z zainteresowaniem może czytać dorosły odbiorca. Naturalnie również wiersze sytuujące się poza kręgiem literatury dziecięcej mogą i powinny być wykorzystywane jako materiały do słuchania dla studentów uczących się polskiego jako obcego. Repertuar odpowiednich tekstów jest w tym wypadku bardzo szeroki. Mogą to być szczególnie atrakcyjne z perspektywy glottodydaktycznej teksty Wisławy Szymborskiej, niektóre wiersze Stanisława Barańczaka, Mirona Białoszewskiego, Jana Lechonia, ale również wybrane utwory poety tak trudnego, jakim jest Bolesław Leśmian.

10 Wśród sześciu zdań trzy są prawdziwe: 0, 1, 3; natomiast 2, 4 i 5 są fałszywe.

POZIOM B1–B2 ORAZ POZIOMY BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ

Bolesław Leśmian
***[11]

Mrok na schodach. Pustka w domu.
Nie pomoże nikt nikomu.
Ślady twoje śnieg zaprószył,
Żal się w śniegu zawieruszył.

Trzeba teraz w śnieg uwierzyć
I tym śniegiem się ośnieżyć –
I ocienić się tym cieniem
I pomilczeć tym milczeniem.

Ten silnie zinstrumentowany wiersz jest rytmicznym ośmiozgłoskowcem (ze średniówką po czwartej sylabie) zbudowanym z dwóch czterowersowych strof. Jego regularna konstrukcja rytmiczna tworzy dobrą podstawę dla rozbicia wersów na całostki oddzielone (z dwoma wyjątkami) działem średniówkowym, co pozwala na zamianę tekstu w zadanie polegające na łączeniu fragmentów w pary (por. E. Lipińska, 2004: 17).

ĆWICZENIE

Proszę wysłuchać nagrania i dopasować segmenty tekstu zgodnie z przykładem:

1. Mrok na schodach.	___	w śnieg uwierzyć
2. Nie pomoże	1.	*Pustka w domu.*
3. Ślady twoje	___	tym cieniem
4. Żal się w śniegu	___	nikt nikomu.
5. Trzeba teraz	___	zawieruszył.
6. I tym śniegiem	___	tym milczeniem.
7. I ocienić się	___	śnieg zaprószył,
8. I pomilczeć	___	się ośnieżyć –

11 B. Leśmian (2001), **** (Mrok na schodach)*, [w:] *Zwiedzam wszechświat. Wybór wierszy*, wybór, wstęp i opracowanie W. Bolecki, wyd. II, Wydawnictwo Libros, Warszawa, s. 259; utwór pochodzi z tomu *Dziejba leśna,* 1938.

Skupienie uwagi na melodyjności wiersza uzmysławia prozodyczne właściwości polszczyzny, ale w utworze pojawiają się też ciekawe elementy leksykalne i gramatyczne, które przy bliższym oglądzie mogą stać się przyczynkiem do głębszego poznania możliwości i tajników języka polskiego.

Pierwszy wers tworzą dwa eliptyczne zdania: *Mrok na schodach. Pustka w domu.* Nietrudno uzupełnić je brakującym czasownikiem „jest". W ten sposób określona zostaje sytuacja – tu i teraz jest ciemno i pusto. Kolejny wers został skonstruowany z elementów o wartości negatywnej *Nie pomoże nikt nikomu* i tworzy jedno z dwóch zdań tekstu, w których podmiot nie znalazł się na pozycji inicjalnej. Gdybyśmy zachowali porządek gramatyczny – „Nikt nie pomoże nikomu" – zdanie nie tylko utraciłoby swą melodyjność, ale stałoby się też bardziej techniczne, mniej emocjonalne. A ponieważ zastosowana w nim wielokrotna negacja jest dla języka polskiego zjawiskiem ważnym i z punktu widzenia glottodydaktyki trudnym, warto na kanwie tego wersu dokonać prezentacji analogicznych struktur zaprzeczonych i w odpowiedni sposób to zagadnienie omówić. Kolejne dwa wersy utworu to jednocześnie dwa zdania *Ślady twoje śnieg zaprószył, / Żal się w śniegu zawieruszył.* Podejmując grę z inwersją, oba wypowiedzenia można przekształcić przez zmianę szyku komponentów – „Śnieg zaprószył twoje ślady" oraz „Żal zawieruszył się w śniegu", dzięki czemu uwidaczniają się różnorodne możliwości (semantyczne, stylistyczne, emotywne) tkwiące w polszczyźnie ze względu na jej stosunkowo swobodną składnię.

Druga strofa utworu zbudowana jest według odmiennej zasady – nie ma tam konstrukcji osobowych, są natomiast powtarzające się struktury modalne inicjowane wyrazem „trzeba", a każdy kolejny wers zawiera oczekiwany (bo wymagany gramatycznie) czasownik w bezokoliczniku: uwierzyć, ośnieżyć, ocienić, pomilczeć. Warto przyjrzeć się znaczeniu każdego z tych słów, zwracając przy tym uwagę na fakt, że ich wartość semantyczna dookreślana jest przez prefiks. W słowie „uwierzyć" prefiks u- ma wartość perfektywizującą (por. para aspektowa: wierzyć / uwierzyć). Trzeba jednak pamiętać, że prefiks ten niesie z sobą zarówno znaczenie zapoczątkowania pewnego procesu, jak też całkowitej pełni tego, co poprzedzony nim czasownik wyraża. Można więc powiedzieć, że „uwierzyć" znaczy tyle co „zacząć wierzyć całkowicie". W czasownikach „ośnieżyć" i „ocienić" prefiks o- sugeruje dokonanie działań w całej pełni, czyli w odniesieniu do użytych przez Leśmiana słów – otoczenie lub okrycie śniegiem i cieniem. Prefiks po-, dopełniając czasownik „myśleć", często pełni rolę nośnika dokonaności. Tutaj jednak przede wszystkim nasuwa się inne również nierzadkie nachylenie semantyczne, odsyłające do znaczeń związanych z trwaniem nie definitywnie, ale tylko przez jakiś czas. Uważne przyjrzenie się kwestiom z zakresu gramatyczno-semantycznej jakości tekstu jest w istocie pierwszym krokiem

w interpretacji utworu. Pozwala dostrzec między innymi, iż podmiot liryczny wiersza Leśmiana nigdy nie występuje jako „ja", że ukrywa się za obrazami świata i ujawnia się tylko w ewokowanych odczuciach, które z kolei są echem doświadczenia utraty i nieobecności. Powrót do domu utwierdza tylko w rozpoznaniu bezdomności lub w paradoksalnym poczuciu zadomowienia w mroku i pustce. Kolejne frazy uzmysławiają, że ktoś, kto mówi w wierszu (lub człowiek w ogóle), jest istotą całkowicie samotną, że nie może liczyć na pomoc z jakiejkolwiek strony – ani teraz, ani w przyszłości (zanegowana forma czasownika dokonanego: *Nie pomoże*). Wszystko dlatego, że ta druga osoba (ukochana – jak się domyślamy) odeszła i nawet jej ślady zniknęły pod warstwą materializującego się chłodu (*śnieg* [je] *oprószył* – śnieg, który jest obrazowym ekwiwalentem świata radykalnej samotności). Reakcją na rozstanie (porzucenie, odejście) jest dojmujący żal, ale utwór mówi o pustce, która pojawia się z chwilą, kiedy i żal się wypala, a jego ostatnie ślady giną w śniegu, zagubione pod warstwami wciąż „śnieżącego" śniegu i porwane przez zawieruchę. Dla oddania tej podwójności Leśmian stosuje ciekawy zabieg leksykalny. Fraza *Żal się w śniegu zawieruszył* odsyła bowiem w dwóch kierunkach jednocześnie. Jeden z nich wyznacza podstawowe znaczenie słowa „zawieruszyć", czyli zagubić (się). Drugi jest związany asocjacyjnie z pojawiającą się „zawieruchą". Zawierucha to według słownika Doroszewskiego „silny, porywisty wiatr", ale mówi się tak również „o czymś bezładnym, nie uporządkowanym [sic!], skłębionym, unoszącym się w dużej ilości".[12] W ten sposób padający śnieg, który wcześniej tylko prószył, zmienia się w śnieg targany zawieruchą, kłębiący się, nacierający ze wszystkich stron, biorący wszystko w swoje posiadanie. Może taki właśnie obraz widzi bohater (i podmiot) wiersza: ktoś samotny, patrzący przez okno pustego i ciemnego domu na szalony taniec śniegu. Ten taniec ma w sobie grozę rzeczy ostatecznych, ale jest też czymś fascynującym. Jego fizyczna natura może wywoływać strach. Jego strona estetyczna potrafi oczarować. W taki świat ma wgląd człowiek całkowicie samotny. Z takiego świata czerpie dwuznaczną siłę, która wspiera się na poczuciu, że trzeba uwierzyć w śnieg – w złowieszczą i porywającą naturę nieujarzmionego świata. Istnieć w zgodzie z takim światem można tylko pod osłoną śniegu i cienia, w milczeniu rozciągającym się pomiędzy czernią mroku i bielą śniegu. Ośnieżyć się śniegiem to stać się takim jak on, wziąć na siebie (i przyjąć za swój) nieład świata, jego nieustanną zawieruchę. Ocienić się cieniem to okryć się mrokiem świata, ukryć się, zanurzyć się i całkowicie w nim zniknąć. Pleonastyczny zwrot *pomilczeć milczeniem* można rozumieć jako zgodę na język zlodowacenia i martwoty, język świata, który przemawia chłodem i cieniem, odzywa

12 Zob. http://doroszewski.pwn.pl/haslo/zawierucha/.

się mową zawieruchy, a tym samym wciąż podsyca żal i rezygnację. Ale ostatni wers utworu można czytać też inaczej – jako przezwyciężenie żalu, uchwycenie tonu, który przywraca wewnętrzną czystość, ruiny świata po rozstaniu okrywa dziewiczą bielą śniegu, koi smutek, płacz zmienia w głęboką ciszę współbrzmiącą z ciszą uspokojonego świata.

Do zestawionych powyżej semantycznych jakości wiersza docierać można przede wszystkim ze studentami, którzy sprawnie posługują się językiem (poziomy biegłości językowej C1-C2), ale po odpowiednim wprowadzeniu również osoby słabiej obeznane z polszczyzną mogą wiele spośród tych znaczeń uchwycić. Leśmianowskie operacje na poziomie leksykalnym uwypuklają bowiem znaczeniową nośność najdrobniejszych cząstek mowy, akcentują nieostre przesunięcia znaczeń, do śledzenia których wystarczy uważne przyjrzenie się morfologii i słownikowym definicjom słów pojawiających się w wierszu oraz otaczającej je sieci wyrazów pokrewnych, powielających w tautologicznych szeregach te same morfemy leksykalne (w przypadku omawianego wiersza punktem wyjścia tych poszukiwań będą pary słów: śnieg i ośnieżyć, cień i ocienić, milczenie i milczeć / pomilczeć). Leśmian pamięta o poetyckiej sile tautologii, o kryjącym się w niej przeczuciu głębi znaczeń tkwiących w słowie. Mówienie tautologiami bywa świadectwem nieporadności, ale często jest też próbą przezwyciężenia niewyrażalności – próbą wyrażenia tego, co wymyka się znanym nam słowom i strukturom gramatycznym. Dla glottodydaktyka i dla uczącego się języka poetycka tautologia oraz pokrewne jej zjawiska językowe mogą więc być drogą w głąb słowa, w stronę tych aspektów i możliwości języka, za sprawą których mowa przestaje być tylko narzędziem komunikacji i okazuje się metaforą, a przez to odsłania swój głęboko ludzki charakter.

słuchanie piosenki

Po to wiążą słowo z dźwiękiem kompozytor i ten drugi,
Żebyś nie był bez piosenki, żebyś nigdy jej nie zgubił.
(J. PRZYBORA, 2007: 44)[1]

Specjalną kategorię tekstów do słuchania przydatnych w nauczaniu języków obcych stanowią piosenki[2] – w całej różnorodności stylów i gatunków (od piosenek dla dzieci, poprzez poezję śpiewaną czy piosenkę kabaretową, po utwory rockowe). Opublikowana w 2004 roku książka Anny Majkiewicz i Jolanty Tambor *Śpiewająco po polsku*[3] zawiera 19 tekstów polskich piosenek wybranych ze względu na występujące w nich „nagromadzenie pewnych zjawisk gramatycznych lub leksykalnych" (A. Majkiewicz, J. Tambor, 2004: 7). Autorki przygotowały zadania powiązane z tekstami piosenek lub łączące się z nimi na drodze mniej oczywistych skojarzeń czy motywacji. Zwykle

1 J. Przybora (2007), *Piosenka jest dobra na wszystko*, [w:] *Piosenki prawie wszystkie*, Wydawnictwo Muza, Warszawa, s. 44.

2 Wspominana już książka Ewy Lipińskiej *Księżyc w butonierce* składa się z 15 części skupionych wokół 15 piosenek Andrzeja Sikorowskiego (integralnym składnikiem publikacji jest płyta CD z nagraniami w wykonaniu zespołu Pod Budą). Natomiast w podręczniku tej autorki *Z ziemi włoskiej do Polski* (Universitas, Kraków 2010) fragmenty piosenek stanowią wprowadzenie do kolejnych rozdziałów zorientowanych na nauczanie kolejnych zagadnień gramatycznych. I tak na początku rozdziału poświęconego mianownikowi autorka umieściła fragment piosenki *Niebo z moich stron* (tekst: Krzysztof Dzikowski, wykonanie: Czerwone Gitary, płyta: *Port piratów*, 1976), a przed częścią zorientowaną na narzędnik pojawia się *Jesteś lekiem na całe zło* (tekst: Bogdan Olewicz, płyta: *Krystyna Prońko*, 1982).

3 Pozycja ukazała się nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego. Jej uzupełnieniem jest płyta CD z nagraniami piosenek wykorzystanych w opracowaniu. W przedmowie autorki zastrzegają, że ze względu na brak systematycznej prezentacji zagadnień językowych książka ta nie pretenduje do rangi podręcznika.

piosenka staje się punktem wyjścia do ćwiczeń leksykalno-gramatycznych lub na rozumienie ze słuchu.[4] Niekiedy sformułowane w związku z nią zadanie przemyca dodatkowe informacje kulturowe. Wśród zalet piosenek jako tekstów glottodydaktycznych autorki wymieniają m.in. mnemotechniczne właściwości tekstów wykonywanych z towarzyszeniem muzyki. Bez wątpienia charakterystyczna dla piosenek powtarzalność (paralelizmy rytmiczne i składniowe, refreniczność) dobrze służy zarówno zapamiętywaniu całych fraz, jak i przyswajaniu poprawnej artykulacji i prozodii. Istotniejsze jednak wydaje się założenie, że ta sama piosenka może stać się materiałem dydaktycznym do słuchania na każdym poziomie sprawności językowej (od podstawowego po zaawansowany).[5] Takie podejście sprawia, że student w miarę poznawania języka i coraz lepszego opanowywania poszczególnych sprawności może odkrywać kolejne pokłady znaczeń w tekście wcześniej rozumianym tylko wybiórczo lub powierzchownie. Strategia ta dobrze wdraża w postrzeganie poznawanego języka jako całości złożonej i wewnętrznie umotywowanej, a przy tym bogatej semantycznie oraz otwartej znaczeniowo i jednocześnie mocno osadzonej w kulturze.

Na pozytywne aspekty wykorzystania piosenek w praktyce glottodydaktycznej zwracano uwagę wielokrotnie. Piosenki towarzyszą naszej codzienności i w naturalny sposób mogą stać się elementem lekcji. Uczynienie z nich materiału dydaktycznego zwiększa atrakcyjność zajęć. Teksty piosenek są nośnikami kultury – zarówno w jej wymiarze wysokim, jak i popularnym, a przy tym często są bliskie życiowemu doświadczeniu słuchaczy (por. T. Siek-Piskozub, 2002: 105-106). Pozwala to traktować je jako swego rodzaju lustro, w którym odbijają się doświadczenia i formy wyobraźni utrwalone w zbiorowej świadomości i co za tym idzie – w języku (por. T. Siek-Piskozub, A. Wach, 2008: 145-146). Innymi słowy, piosenka to ważny

4 Istnieje wiele innych sposobów wykorzystania piosenek na lekcjach. Warto zwrócić uwagę na kilka dodatkowych propozycji, m.in. „zaszyfrowane słowa", czyli odgadywanie znaczenia słów na podstawie kontekstu (słuchanie + czytanie + mówienie); „tytuły w zdaniach", czyli adaptowanie tytułu piosenki lub wiersza i budowanie zdań z użyciem tych struktur (słuchanie + pisanie + poprawność gramatyczna), np. Na tym obrazie *oprócz błękitnego nieba* widzimy słońce, drzewa i kwiaty. / *A ja mam kota*, który nie lubi mleka. / Ciemne ulice, puste budynki mogą być niebezpieczne, więc *strzeż się tych miejsc*; „ile sylab, ile słów?", czyli uwrażliwienie na zbitki słowne i delimitację słów w piosence śpiewanej wyraźnie, lecz szybko (por. T. Siek-Piskozub, A. Wach 2008: 151-152).

5 W konsekwencji prezentowane w książce ćwiczenia należy traktować wybiórczo (stosownie do zaawansowania językowego studentów), a chcąc zadbać o to, by praca nad piosenką przyniosła konkretnemu odbiorcy jak największą korzyść, można również w związku z zebranym materiałem muzycznym tworzyć własne zadania (nauczyciele) lub stosować indywidualne strategie uczenia się (studenci).

element komunikacji międzyludzkiej (por. M. Manturzewska, B. Kamińska, 1998: 107). Tym istotniejszy, że wspólne słuchanie piosenek nie tylko podnosi rangę sytuacji społecznych, którym piosenka towarzyszy, ale też spaja grupę słuchaczy, tworzy z nich wspólnotę, a w dalszej perspektywie stanowi rodzaj pomostu pomiędzy światem prywatnym a rzeczywistością społeczną (por. E. Jensen, 1998: 67-68), której częścią jest także kurs języka obcego. Warto też pamiętać, że muzyczny wymiar piosenek stymuluje emocje i często ma pozytywny wpływ na procesy związane z uczeniem się, gdyż wzmaga zainteresowanie, podnosi motywację i tym samym stwarza szansę na gruntowne przyswojenie wiedzy wdrażanej za pośrednictwem lub przy udziale tekstu piosenki.

W zależności od stosowanej metody[6] piosenki w nauczaniu języka obcego pełniły funkcję dekoracyjną (metoda gramatyczna) lub były doceniane jako autentyczny tekst o nacechowaniu kulturowym (metoda bezpośrednia). W metodach alternatywnych (sugestopedia, TPR) muzyka i piosenka zostały dowartościowane i stanowią pozytywnie stymulujące tło oraz potencjalny przekaźnik treści językowych. Natomiast w podejściu komunikacyjnym piosenka traktowana jest jako cenny materiał, którego obecność sprzyja rozwijaniu sprawności komunikacyjnych, służy utrwalaniu struktur gramatycznych, wspomaga budowanie zasobu leksykalnego i utrwala dobre nawyki artykulacyjne.

Glottodydaktyczna wartość piosenek dostrzegana jest przede wszystkim w praktyce (podręczniki, materiały przygotowywane przez nauczycieli), choć istnieją również prace teoretyczne, potwierdzające wartość praktyki dydaktycznej. Teresa Siek-Piskozub i Aleksandra Wach (2008) prezentują wnioski z badania wzajemnych relacji między stosowaniem piosenek na lekcji a motywacją uczniów, ich postawą wobec nauczyciela i uczenia się. Z obserwacji wynika, że zajęcia z komponentem muzycznym zostały lepiej ocenione przez uczestników programu, którzy uznali je za ciekawsze i mniej nużące, zwłaszcza gdy pracowano nad utworami zaakceptowanymi przez uczniów oraz gdy lekcje były różnorodne i dobrze skorelowane. Warto podkreślić, że ten typ zajęć wpłynął na poprawę osiąganych wyników, przy czym znaczące postępy odnotowano w przypadku uczniów słabszych (por. T. Siek-Piskozub, A. Wach, 2008: 149-151).

6 Wiele istotnych informacji na temat roli muzyki i piosenek w glottodydaktyce w ujęciu synchronicznym i diachronicznym zawierają wspomniane już publikacje Teresy Siek-Piskozub i Aleksandry Wach *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego* (Poznań 2006) oraz *Motywująca funkcja muzyki i piosenki w nauczaniu języka obcego* (Wrocław 2008).

Piosenki są więc atrakcyjnym materiałem dydaktycznym nie tylko w odniesieniu do rozumienia ze słuchu, ale stanowią także dobre medium dla doskonalenia leksyki oraz prezentacji zagadnień gramatycznych. Mogą też okazać się znakomitą inspiracją do mówienia i pisania. I podobnie jak inne teksty poetyckie (poprzez swoje walory brzmieniowe, sugestywny rytm, leksykalną innowacyjność, obrazowe wykorzystanie frazeologizmów, akcentowanie ikonicznych możliwości słów oraz ich warstwy symbolicznej) uczulają na to, co stanowi o sile i nośności wypowiedzi, uczą twórczego posługiwania się językiem – rozszerzania pola możliwości komunikacyjnych, kondensacji semantycznej, posługiwania się skrótem, metaforyzowania wypowiedzi. Ponadto śpiew – obok obrazu, koloru i ruchu – jest impulsem oddziałującym na prawą półkulę mózgową i aktywizuje odbiorców, u których ta część mózgu dominuje, a to właśnie ci ludzie mają większe problemy z przyswajaniem (na drodze tradycyjnych metod) struktur abstrakcyjnych oraz posługiwaniem się opartymi na tych strukturach kodami. Natomiast w przypadku pozostałych osób śpiew aktywizuje obie półkule, dzięki czemu efekt pracy odwołującej się do piosenki – lub bazującej na niej bezpośrednio – jest lepszy i trwalszy (por. H. Komorowska, 2009: 72-73). Warto o tym wszystkim pamiętać, ale trzeba też brać pod uwagę szereg konkretnych ograniczeń. Przede wszystkim nie zawsze dorośli studenci są przekonani o celowości słuchania piosenek w czasie lekcji.[7] Niezmiernie ważny jest więc trafny dobór propozycji, najlepiej dokonywany w dialogu z grupą, uwzględniający upodobania uczestników zajęć. Ta sama piosenka może być zaprezentowana na każdym poziomie zaawansowania językowego, lecz nauczyciel musi precyzyjnie określić cel stosowania wybranego materiału w odniesieniu do konkretnych odbiorców. Na poziomach najniższych piosenka może służyć osłuchaniu z fonetyką poznawanego języka. Początkującym studentom można zaproponować „wyłapanie" ze słuchanej piosenki znanych im już słów lub zwrotów. Mogą oni próbować określić tematykę utworu czy jego emocjonalną tonację. Natomiast ukierunkowane ćwiczenia w rozumieniu globalnym i szczegółowym, oprócz solidnego przygotowania nauczyciela, wymagają znajomości określonej leksyki i znacznej orientacji strukturalnej od studentów.

Osobną kwestią pozostaje wspólne śpiewanie, traktowane jako wstęp do zajęć lub przerywnik śródlekcyjny. Zastosowanie takiego rozwiązania niewątpliwie „zmniejsza dystans między nauczycielem a uczniami", a często też „ośmiela studentów", którzy dzięki śpiewanej piosence „artykułują wreszcie obce dźwięki" (A.

7 W artykule *Piosenka jest dobra na wszystko?* Maria Łaszkiewicz podnosi również tę kwestię, przestrzegając przed piosenkami zbyt „ambitnymi" semantycznie, a co za tym idzie hermetycznymi i raczej blokującymi rozumienie niż je wspomagającymi (por. 2010: 336-337).

Seretny, E. Lipińska, 2005: 153). Wykonywanie piosenek może pomóc w korekcji błędnej wymowy, przy czym wskazane są wcześniejsze ćwiczenia w głośnym czytaniu tekstu piosenki. Śpiewanie pozwala też „w sposób naturalny pokazać szczególne znaczenie dokładnej wymowy polskich głosek dla zrozumienia tekstu" (M. Łaszkiewicz, 2010: 339). Nie należy jednak mylić lekcji języka polskiego jako obcego z lekcją śpiewu. Śpiewanie ma swoją wartość psychologiczną i jest wartościową opcją dodatkową w glottodydaktyce. Tylko tyle i aż tyle.

Teksty i ćwiczenia

POZIOM A2

Bogdan Loebl
Kiedy byłem małym chłopcem[8]

Kiedy byłem,
kiedy byłem małym chłopcem, hej,
wziął mnie ojciec,
wziął mnie ojciec i tak do mnie rzekł:
Najważniejsze co się czuje,
słuchaj zawsze głosu serca, hej.

Kiedy byłem,
kiedy byłem dużym chłopcem, hej,
wziął mnie ojciec,
wziął mnie ojciec i tak do mnie rzekł:
Głosem serca się nie kieruj,
tylko forsa ważna w życiu jest.

Wicher wieje,
wicher słabe drzewa łamie, hej,
wicher wieje,
wicher silne drzewa głaszcze, hej.

8 Piosenka zespołu Breakout z płyty *Blues* wydanej w roku 1971 przez Polskie Nagrania Muza (słowa: Bogdan Loebl, muzyka: Tadeusz Nalepa, kategoria: blues rock).

Najważniejsze to być silnym,
wicher silne drzewa głaszcze, hej.

Nawet w grupach początkujących można przed rozpoczęciem zajęć z piosenką wziąć na warsztat jej tytuł i – posługując się strategią gramatyczną – poprosić o kontynuację zdania: „Kiedy byłem małym chłopcem, …”.[9] Jako rozwinięcia tytułowej frazy pojawią się konstrukcje:

- lubiłem + bezokolicznik (lubiłem pływać),
- chciałem + bezokolicznik + rzeczownik (chciałem być pilotem)
- forma osobowa czasownika w czasie przeszłym z możliwym dopełnieniem (grałem w piłkę).

Ćwiczenie to może też przybrać formę tabeli do uzupełnienia, z właściwym w czasie przeszłym rozróżnieniem form męskich i żeńskich. Za sprawą takiego rozwiązania zostanie utrwalona leksyka dziecięca: chłopiec, dziewczynka, jak również czasowniki nazywające czynności codzienne oraz kombinacje z czasownikami modalnymi.

Kiedy byłem małym chłopcem,	lubiłem …
	chciałem …
	grałem …
Kiedy byłem (M) małym dzieckiem,	
Kiedy byłam (F) małym dzieckiem,	
Kiedy byłam małą dziewczynką,	lubiłam …
	chciałam …
	grałam …

Po uzupełnieniu tabeli studenci powinni przeczytać swoje propozycje. W ten sposób sami postawią się w roli osoby, która – jak podmiot utworu wykonywanego przez

9 O ile nie jest to grupa wyłącznie męska, należy podać także wariant uniwersalny: „Kiedy byłem / byłam małym dzieckiem, …” lub/i symetryczny żeński: „Kiedy byłam małą dziewczynką, …”, by wszyscy mogli uczestniczyć w tej części zajęć.

zespół Breakout – wraca myślą do czasów dzieciństwa i tym samym zbliża się do ważnego punktu w przestrzeni biografii.[10] Zapoznanie się z tekstem piosenki uzmysłowi studentom, że nie rozwija ona struktur, nad którymi pracowali. W obu początkowych i symetrycznych względem siebie całostkach pojawia się głos autorytetu – ojciec mówi synowi coś ważnego, przekazując mu przy tym dwa odmienne przesłania. Pierwsze z nich zawiera się w zdaniach: *Najważniejsze co się czuje, / słuchaj zawsze głosu serca*. Drugie brzmi: *Głosem serca się nie kieruj, / tylko forsa ważna w życiu jest*. Oba są dyskusyjne, można się więc spodziewać, że studenci zareagują na nie zarówno akceptacją, jak i dezaprobatą. Konflikt pomiędzy tak rozbieżnymi postawami pozornie rozstrzyga stwierdzenie z ostatniej całostki: *Najważniejsze to być silnym*. W istocie pytanie: „Co jest w życiu ważne?" pozostaje bez odpowiedzi. Uczestnicy zajęć prawdopodobnie stwierdzą, że „rodzina jest ważna", „studia są ważne", „sukces jest ważny", „ważne jest (żeby) być szczęśliwym" etc. Warto te propozycje zapisać, a następnie skłonić studentów, by opisali siebie za pomocą kategorii – idealista, realista, optymista, pesymista, korzystając ze struktur: Myślę, że … , bo jestem idealistą. / Jestem realistą i dlatego myślę, że …

Trudno byłoby udowodnić, że za sprawą powyższych ćwiczeń początkujący studenci w pełni zapanują nad semantyczną zawartością i metaforycznym potencjałem piosenki. Można jednak dzięki niej zaprezentować i wdrożyć (lub powtórzyć) pewne struktury gramatyczne, a także wzbogacić zasób leksyki studentów. Można też uczynić z niej kanwę rozmowy opartej co prawda na bardzo prostych formach językowych, ale odnoszącej się do kwestii złożonych i nieoczywistych, a przy tym ważnych dla każdego człowieka.[11]

Wartościowym materiałem glottodydaktycznym dla poziomu A2 jest również piosenka Marka Jackowskiego *O ludziach i o życiu*, ponieważ zawiera wiele sformułowań z zakresu komunikacji codziennej.

10 Lektor powinien dokładnie wiedzieć, jaki scenariusz pracy z piosenką chce zrealizować. Na poziomie podstawowym dopuszczalna jest wybiórcza lektura tekstu, tzn. zarówno w warstwie leksykalnej, jak i gramatycznej można pewne zjawiska sygnalizować, rezygnując z wnikliwych wyjaśnień.

11 W pracy z osobami bardziej zaawansowanymi językowo piosenka *Kiedy byłem małym chłopcem* okazuje się bardzo dobrym pretekstem do dyskusji nad idealizmem i cynizmem jako strategiami życiowymi, nad metodami wychowywania dzieci, nad hierarchią wartości etc.

Marek Jackowski
O ludziach i o życiu[12]

Spotykamy się codziennie na „dzień dobry" i „dobranoc"
i „Jak leci?" – „Bardzo fajnie!" i w ogóle jest wspaniale.
Ty zapraszasz mnie do siebie. Ja zapraszam ciebie też.
I tak mija beznamiętnie dzień za dniem.

„Co nowego w polityce?" „Co nowego słychać w mieście?"
i „Kto z kim?" i „Za ile?" „Czy w ogóle to możliwe?"
„Ja już nie wiem, proszę pani..." „Ja już nie wiem, proszę pana..."
„Jak to dobrze, że to radio jeszcze ciągle gra!"

Porozmawiajmy dzisiaj o ludziach i o życiu,
O sprawach jasnych, o sprawach ciemnych.
Nie trzymajmy niczego w ukryciu,
Mówmy – tak tak tak nie nie nie.

Dziś nie mówmy o pogodzie, dziś nie mówmy o herbacie,
Nie plotkujmy dzisiaj nawet o Zuzannie B.
Ja już wolę w pełnym słońcu, ja już wolę przy księżycu,
Ja już wolę w swoich dłoniach trzymać dłonie twe.

Porozmawiajmy dzisiaj ...

Nagromadzenie zwrotów konwersacyjnych (dzień dobry, dobranoc, proszę pana, proszę pani, jak leci? – bardzo fajnie, jest wspaniale, co nowego?) stwarza możliwość powtórzenia i utrwalenia leksyki z zakresu etykiety grzecznościowej. Wielość form realizujących jeden przypadek gramatyczny (w 16 wersach utworu jest 13 form miejscownika) pozwala na przekształcenie tekstu w ćwiczenie gramatyczne. Natomiast obecność w tekście form trybu rozkazującego czasowników w pierwszej osobie liczby mnogiej (porozmawiajmy, trzymajmy, nie mówmy, nie plotkujmy) otwiera możliwość skoncentrowania się również na tym zjawisku językowym. W związku z rozumieniem ze słuchu można na podstawie piosenki zbudować różne typy zadań, np. przewidywanie słów, których spodziewamy się w tekście na podstawie tytułu, zaznaczanie

12 Piosenka *O ludziach i o życiu* pochodzi z płyty *No 1* wydanej w roku 1994 przez Pomaton / Kamiling Co. (muzyka i słowa: Marek Jackowski, kategoria: pop-rock).

na liście tych słów, które występują w utworze, podkreślanie form „nieprawdziwych" (niezgodnych z tekstem piosenki), uzupełnianie luk słownych, opis sytuacji przedstawionej oraz relacjonowanie elementów fabuły utworu.

POZIOM B1

Marek Grechuta
Będziesz moją panią[13]

Będziesz zbierać kwiaty, będziesz się uśmiechać,
będziesz liczyć gwiazdy, będziesz na mnie czekać.
I ty, właśnie ty będziesz moją damą,
i ty, tylko ty będziesz moją panią.

Będą ci grały skrzypce lipowe,
będą śpiewały jarzębinowe
drzewa, liście, ptaki wszystkie.

Będę z tobą tańczyć, bajki opowiadać,
słońce z pomarańczy w twoje dłonie składać.
I ty, właśnie ty będziesz moją damą,
i ty, tylko ty będziesz moją panią.

Będą ci grały nocą sierpniową
wiatry strojone barwą słońca
i będą śpiewały, śpiewały bez końca.

Będziesz miała imię jak wiosenna róża,
będziesz miała miłość jak jesienna burza.
I ty, właśnie ty będziesz moją damą,
i ty, tylko ty będziesz moją panią.

Marek Grechuta to artysta, który nie tylko wypracował niepowtarzalny styl, ale potrafił też w obrębie kultury popularnej stworzyć przestrzeń dla zjawisk wysoko

13 Piosenka pochodzi z płyty *Marek Grechuta & Anawa*, wydanej w roku 1970 przez Polskie Nagrania Muza (słowa i muzyka: Marek Grechuta, kategoria: poezja śpiewana).

artystycznych. Wykonywane przez niego piosenki są ważną częścią współczesnej kultury polskiej i z powodzeniem mogą stanowić jej wizytówkę – atrakcyjną również dla osób dopiero uczących się języka. Dotyczy to zarówno tych piosenek, które są adaptacją utworów znanych poetów[14], jak i autorskich tekstów Grechuty.[15] *Będziesz moją panią* to jeden z przebojów artysty, utwór piękny i ciągle popularny. Można włączyć go do programu glottodydaktycznego chociażby ze względu na egzemplifikacje form czasu przyszłego (w obu wariantach: *będziesz zbierać / uśmiechać się / czekać* oraz *będą grały / śpiewały*), ale również jako ciekawy materiał do ćwiczeń na rozumienie ze słuchu, np. jako „adaptowanie tekstu", gdzie następuje zamiana niektórych słów na inne.

ĆWICZENIE

Proszę uważnie słuchać i zaznaczyć słowa, które występują w tekście:

Będziesz zbierać *kwiaty* / jabłka, będziesz się uśmiechać,
będziesz liczyć drzewa / gwiazdy, będziesz na mnie czekać.
I ty, właśnie ty będziesz moją / nową damą,
i ty, tylko ty będziesz moją panią.

Będą ci grały / chciały skrzypce lipowe,
będą śpiewały jarzębinowe
drzewa / lasy, liście, ptaki wszystkie.

Będę z tobą tańczyć, bajki / filmy opowiadać,
słońce z pomarańczy w moje / twoje dłonie składać.
I ty, właśnie ty będziesz moją damą,
i ty, tylko ty będziesz moją panią.
Będą ci grały nocą / porą sierpniową

14 Do najpopularniejszych adaptowanych utworów należą: *Niepewność* A. Mickiewicza, *W pamiętniku Zofii Bobrówny* [*Niechaj mnie Zośka*...] J. Słowackiego, *Zadymka* J. Tuwima, fragmenty *Ocalić od zapomnienia* K.I. Gałczyńskiego, *Korowód* L.A. Moczulskiego, *Piosenka* J. Przybosia, *Twoja postać* – kompilacja tekstów T. Micińskiego i J. Czechowicza.

15 Ukazały się cztery tomiki z wierszami Marka Grechuty. Należą do nich *Będziesz się uśmiechać* (Wydawnictwo OTO Kalambur, Wrocław 1984 – jako t. 2 serii *Poeta – pieśniarz*), *Krajobraz pełen nadziei* (Wydawnictwo Miniatura, Kraków 1990), *Na serca dnie* (Wydawnictwo Miniatura, Kraków 1991) oraz *Sztandary* (Oficyna pod Baranami, Kraków [b.r.w.]).

wiatry strojone barwą słońca / morza
i będą śpiewały, śpiewały bez czasu / końca.

Będziesz miała imię jak wiosenna / domowa róża,
będziesz miała miłość jak zimowa / jesienna burza.
I ty, właśnie ty będziesz moją damą,
i ty, jeszcze / tylko ty będziesz moją panią.[16]

Zadanie innego rodzaju polegałoby na zamianie kolejności całostek graficznych, z których składa się tekst. W trakcie dwukrotnego odtwarzania piosenki uczestnicy zajęć powinni zaznaczyć właściwy układ pięciu strof. Ćwiczenie to zwraca uwagę na specyfikę budowy utworu, w którym występuje symetryczne następstwo kombinacji gramatycznych: 1) ty – będziesz, 2) one – będą, 3) ja – będę, 4) one – będą, 5) ty – będziesz.

Struktura sugeruje, że „ty" będziesz całym światem, a „ja" wraz z tobą znajdę się w jego centrum. Ta obserwacja pozwala stwierdzić, że utwór jest opowieścią o miłości wytęsknionej. Na zajęciach ze studentami o wyższej sprawności językowej można więc po wysłuchaniu piosenki pokusić się o odtworzenie projektowanej w niej przyszłości – czasu, kiedy miłość nadejdzie i otworzy epokę niezwykłej intensywności uczuć, których ekwiwalentem są pojawiające się w tekście obrazy.

POZIOM B2

Jacek Kaczmarski
Nasza klasa[17]

Co się stało z naszą klasą?
Pyta Adam w Tel-Avivie,

16 Tekst zbudowany jest ze 107 wyrazów, a 12 z nich (11% całości) zostało zestawionych z wyrazem stanowiącym alternatywne rozwiązanie leksykalne. Oznacza to, że zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, czyli doboru leksyki, zadanie jest dostosowane do poziomu B1.

17 Piosenka Jacka Kaczmarskiego *Nasza klasa* powstawała etapami. Część 1. została nagrana po raz pierwszy na płycie *Litania* z roku 1986, opublikowanej nakładem Iron Curtain Records [Australia]. W rozszerzonej wersji pojawiła się na płycie *Syn marnotrawny* (2004, Pomaton Emi – w zestawie 22 płyt), a następnie w *Arce Noego* (2007, Pomaton Emi – w zestawie 37 płyt). W roku 1992 Kaczmarski napisał *Naszą klasę'92*, która opowiada o losach jego pokolenia w czasach III Rzeczypospolitej.

Ciężko sprostać takim czasom,
Ciężko w ogóle żyć uczciwie.
Co się stało z naszą klasą?
Wojtek w Szwecji, w porno-klubie
Pisze – dobrze mi tu płacą
Za to, co i tak wszak lubię.

Kaśka z Piotrkiem są w Kanadzie,
Bo tam mają perspektywy.
Staszek w Stanach sobie radzi.
Paweł do Paryża przywykł.
Gośka z Przemkiem ledwie przędą,
W maju będzie trzeci bachor.
Próżno skarżą się urzędom,
Że też chcieliby na Zachód.

Za to Magda jest w Madrycie
I wychodzi za Hiszpana,
Maciek w grudniu stracił życie,
Gdy chodzili po mieszkaniach.
Janusz, ten, co zawiść budził,
Że go każda fala niesie,
Jest chirurgiem, leczy ludzi,
Ale brat mu się powiesił.

Marek siedzi za odmowę,
Bo nie strzelał do Michała,
A ja piszę ich historię
I to już jest klasa cała.
Jeszcze Filip, fizyk w Moskwie,
Dziś nagrody różne zbiera,
Jeździ, kiedy chce do Polski,
Był przyjęty przez premiera.[18]

Odnalazłem klasę całą –

18 Fragment ten, datowany na 7 maja 1983 roku, pomyślany był jako zamknięta całość.

Na wygnaniu, w kraju, w grobie,
Ale coś się pozmieniało,
Każdy sobie żywot skrobie.
Odnalazłem całą klasę
Wyrośniętą i dojrzałą,
Rozdrapałem młodość naszą,
Lecz za bardzo nie bolało...

Już nie chłopcy, lecz mężczyźni,
Już kobiety – nie dziewczyny.
Młodość szybko się zabliźni,
Nie ma w tym niczyjej winy.
Wszyscy są odpowiedzialni,
Wszyscy mają w życiu cele,
Wszyscy w miarę są normalni,
Ale przecież to niewiele...

Nie wiem sam, co mi się marzy,
Jaka z gwiazd nade mną świeci,
Gdy wśród tych nieobcych twarzy
Szukam ciągle twarzy dzieci.
Czemu wciąż przez ramię zerkam,
Choć nie woła nikt – kolego! –
Że ktoś ze mną zagra w berka
Lub przynajmniej w chowanego.

Własne pędy, własne liście
Zapuszczamy każdy sobie
I korzenie oczywiście
Na wygnaniu, w kraju, w grobie.
W dół, na boki, wzwyż ku słońcu,
Na stracenie, w prawo, w lewo...
Kto pamięta, że to w końcu
Jedno i to samo drzewo...[19]

19 Pod drugą częścią piosenki *Nasza klasa* widnieje data 3 czerwca 1987.

Pierwszym punktem zajęć odwołujących się do *Naszej klasy* może być próba konkretyzacji tytułu piosenki.[20] Intuicja podpowiada, że tytułowe wyrażenie mówi o grupie ludzi, którzy chodzą lub chodzili razem do szkoły, że „nasza klasa" to grupa pokoleniowa, rówieśnicy naznaczeni wspólnymi doświadczeniami, ale mimo to podejmujący odmienne wybory i co za tym idzie kroczący różnymi drogami życiowymi.

Kolejne ćwiczenie to zbieranie informacji. W czasie słuchania studenci nie mają dostępu do zapisu tekstowego piosenki i ich zadaniem jest wyłapanie informacji o konkretnych osobach – każdy z uczestników zajęć otrzymuje przydział w postaci dwóch lub trzech imion, co stymuluje poziom koncentracji słuchających. Warto zasugerować studentom, by w trakcie referowania zebranych informacji przetworzyli wynotowane cytaty (np. „Kaśka mieszka w Kanadzie, bo tam ma lepsze / łatwiejsze życie."), co pozwala ćwiczyć nie tylko umiejętność wyławiania konkretnych wiadomości, ale też swobodnego prezentowania pozyskanych treści. Niektóre z pojawiających się w piosence wyrażeń okażą się zapewne zbyt trudne w swoim dosłownym brzmieniu (np. *ledwie przędą*, *próżno skarżą się urzędom*). W rozszyfrowaniu związanych z nimi znaczeń należy wykorzystać myślenie kontekstowe i domysł językowy.

ĆWICZENIE

Proszę uzupełnić informacje na temat występujących w piosence osób.

Kto?	**Gdzie mieszka?**	**Co robi?** **Co się z nim / z nią dzieje?**
Adam	...	szuka kontaktu z kolegami
Wojtek	Szwecja	...
Kaśka i Piotrek	...	...
Staszek	...	...
etc.		

20 Kontekstem dla tych poszukiwań może być znany studiującym w Polsce cudzoziemcom fenomen portalu internetowego *nasza-klasa.pl* utworzonego w 2006 roku na wzór amerykańskiego *Classmates.com*. Polska nazwa wywodzi się z piosenki Kaczmarskiego. Pierwotnym celem portalu było stworzenie forum umożliwiającego nawiązanie kontaktu przez osoby, które chodziły do tej samej szkoły. Obecnie serwis, funkcjonujący od 2010 r. pod skrótową nazwą nk.pl, przeorientował swoją ofertę i stał się platformą społecznościową.

Opis dwóch lub trzech osób nie daje poczucia pełnej wiedzy, toteż można zasugerować późniejsze uzupełnienie całej tabeli przez uzyskanie brakujących informacji od kolegów (praca w podzespołach). Tym sposobem oprócz pisania studenci ćwiczą również mówienie (pozyskiwanie informacji).

Inny wariant pracy nad tekstem J. Kaczmarskiego polega na usunięciu z piosenki fragmentów, które uczestnicy zajęć w trakcie słuchania utworu wpiszą w luki. Studenci powinni zapoznać się z ćwiczeniem przed wysłuchaniem piosenki.

ĆWICZENIE

Proszę słuchać nagrania i uzupełniać luki wydzielonymi fragmentami:
będzie trzeci, chcieliby na Zachód, do Paryża przywykł, mają perspektywy, ~~*są w Kanadzie*~~, w Stanach sobie radzi, z Przemkiem.

Kaśka z Piotrkiem … *są w Kanadzie* … ,
Bo tam . . . . . ,
Staszek . . . . . ,
Paweł . . . . . ,
Gośka . . . . . ledwie przędą,
W maju . . . . . bachor,
Próżno skarżą się urzędom,
Że też . . . . . .

Kolejna propozycja to wymieszanie wersów.[21] Po wysłuchaniu odpowiedniego fragmentu należy wskazać właściwy porządek.

ĆWICZENIE

Proszę słuchać piosenki i ponumerować kolejność segmentów tekstu.

_1_ Co się stało z naszą klasą?
___ Pisze – dobrze mi tu płacą
___ Co się stało z naszą klasą?
___ Ciężko w ogóle żyć uczciwie.
___ Pyta Adam w Tel-Avivie.

21 Zadanie tego rodzaju wymaga starannego układu typograficznego ćwiczenia – wszystkie wersy do uporządkowania powinny znaleźć się na jednej stronie, ponieważ sprzyja to efektywności działań i ułatwia studentom pracę.

___ Wojtek w Szwecji, w porno-klubie
___ Ciężko sprostać takim czasom,
___ Za to, co i tak wszak lubię.

_1_ Kaśka z Piotrkiem są w Kanadzie,
___ Staszek w Stanach sobie radzi.
___ W maju będzie trzeci bachor.
___ Bo tam mają perspektywy.
___ Próżno skarżą się urzędom,
___ Gośka z Przemkiem ledwie przędą,
___ Paweł do Paryża przywykł.
___ Że też chcieliby na zachód.

Nasza klasa zestawiająca poruszające portrety, zarysowane lapidarnie, przy użyciu bardzo prostych środków językowych, jest tekstem z perspektywy glottodydaktyki atrakcyjnym również ze względu na walory leksykalne (bogata i żywa leksyka stanowi jedną z fundamentalnych właściwości stylistyki Kaczmarskiego), ale także z uwagi na treść, która ściśle wiąże się z doświadczeniem pokolenia Solidarności i stanu wojennego.[22] Bardzo ważnym ogniwem pracy nad tekstem jest więc w tym wypadku wyjaśnienie i kontekstowe zrozumienie nie tylko poszczególnych słów i wyrażeń, ale też historii, do której utwór nawiązuje. Uzyskaniem tych informacji mogą odpowiednio wcześniej zająć się studenci, można też w trakcie lekcji posłużyć się strategią segmentowego odczytania i wspólnego komentowania kolejnych strof. Utwór Kaczmarskiego ma przy tym walor uniwersalny, opowiada bowiem o doświadczeniu pokoleniowym, a więc zjawisku, które jest właściwe wszystkim kulturom, a jednocześnie odnosi się bezpośrednio do każdego, kto był lub jest członkiem jakiejkolwiek wspólnoty (społecznej, narodowej, kulturowej). Ta podwójna perspektywa zarysowana w *Naszej klasie* – typowo polska, ograniczona do pokolenia rówieśników Jacka Kaczmarskiego, i uniwersalna, otwarta na uczestników zajęć – może stać się punktem wyjścia do ciekawej i budzącej emocje rozmowy. Próba zrozumienia losów bohaterów *Naszej klasy*[23] zostaje w ten sposób skonfrontowana z osobistymi doświadczeniami studentów jako przedstawicieli określonej generacji (lub mniejszej

22 Do zagadnień tych powrócę w trzeciej części rozważań, poświęconej kontekstom kulturowym oraz ich miejscu w obrębie warstwy semantycznej konkretnych tekstów poetyckich.

23 Zdarza się, że uczestnicy zajęć wykazują duże zainteresowanie bohaterami *Naszej klasy*. Postacie opisane przez Kaczmarskiego często stają się dla studentów realnymi

wspólnoty). Dzięki temu słuchanie piosenki okazuje się punktem wyjścia do zastosowania technik rozwijających sprawność mówienia. Z kolei przejście na poziom pisania może odbyć się przez zamianę tekstu w rodzaj dyktanda. Podyktować można wybrany fragment piosenki lub skoncentrować się na wybranym aspekcie ortografii.

ĆWICZENIE

Proszę słuchać i uzupełnić tekst (-s- -ś-/-si- -sz- // -z- -zi-/-ź- -rz/ż-):

Marek …edzi …a odmowę,
Bo nie …t…elał do Michała,
A ja pi…ę ich hi…torię
I to ju… je…t kla…a cała.
Je…cze Filip, fi…yk w Mo…kwie –
Dzi… nagrody ró…ne …biera,
Je…dzi, kiedy chce do Pol…ki,
Był p…yjęty p…e… premiera.

Przed ćwiczeniami ortograficznymi warto studentów zapoznać z tekstem, który jest podstawą zadania. Sądzę, że wcześniejszy kontakt z tekstem nadaje większy sens ćwiczeniom polegającym na pisaniu ze słuchu. Dobrze jest, kiedy osoba ucząca się umie zanotować dowolny komunikat usłyszany w obcym języku, ale także ten rodzaj sprawności musi być poprzedzony fazą ćwiczeń i wdrażania reguł. Powyższa propozycja ćwiczeń ortograficznych jest właśnie tym etapem pośrednim w drodze do biegłości językowej.[24]

---

osobami, których życie jest warte uwagi, a tekst piosenki niekiedy okazuje się bodźcem do pierwszych prób translatorskich.

24 Mimo możliwości zastosowania wielu technik ćwiczeniowych, tylko niektóre z nich sprawdzą się na konkretnej lekcji, która zawsze jest ogniwem dłuższego procesu glottodydaktycznego. Dobór ćwiczeń zależy oczywiście od celu, który chcemy zrealizować. Wymienione wyżej propozycje pracy z tekstem piosenki Kaczmarskiego powinny być stosowane wymiennie, choćby dlatego że wszystkie zadania mają podobny zakres semantyczny, więc wykorzystanie ich w ramach jednego modułu lub jednej sekwencji zajęć prowadziłoby do zbędnego powielania treści dydaktycznych.

Uwagi końcowe

Im wyższy jest poziom sprawności językowej studentów, tym więcej różnorodnych tekstów można im zaproponować jako materiał do ćwiczeń nie tylko stricte językowych, ale też inicjujących wymianę myśli, dzielenie się doświadczeniami i wiedzą, co ostatecznie nie pozostaje bez wpływu zarówno na sprawność językową, jak i na poczucie zadomowienia w przyswajanym języku. Jedną z przyczyn dyskomfortu odczuwanego przez dorosłych studentów w początkowej fazie przyswajania języka obcego jest swoisty infantylizmu materiałów dydaktycznych, nadmiernie uproszczonych, pozbawionych głębszego sensu, w najlepszym razie zbudowanych na tekstach użytkowych. Do dydaktycznych truizmów należy przekonanie, że student powinien być traktowany poważnie i z szacunkiem. Jednym z przejawów takiego podejścia jest dobór odpowiednich tekstów. Zwłaszcza na wczesnych etapach uczenia (się) języka obcego tekstem atrakcyjnym – zarówno z perspektywy nauczyciela, jak i studenta – może okazać się piosenka.[25]

25 Rzecz jasna, oprócz piosenek zestawionych wyżej jest wiele innych, które mogą być stosowane w dydaktyce języka polskiego jako obcego. W pracy ze studentami początkującymi (poziomy A1-A2) mogą to być wybrane piosenki kabaretu OT.TO – *A ja mam kota* (nazwy zwierząt i gra słów na poziomie „mieć kota na punkcie czegoś"), *Wakacje* (powtórzenie nazw miesięcy), niektóre piosenki dla dzieci, np. *Ach, śpij kochanie* w wykonaniu Anny Marii Jopek czy piosenki skomponowane do wierszy Jana Brzechwy (np. *Na wyspach Bergamutach*, *Leń*, piosenki o zwierzętach), utwory wykonywane przez Natalię Kukulską (np. *Co powie tata*), niektóre piosenki Marka Grechuty. Na poziomie średnio zaawansowanym (B1-B2) mogą pojawić się piosenki Marka Jackowskiego (np. *Oprócz błękitnego nieba*, *W życiu trzeba zawsze wolnym być*), Lecha Janerki (np. *Ta zabawa nie jest dla dziewczynek*, *Strzeż się tych miejsc*), Seweryna Krajewskiego (np. *Jesień idzie przez park*, *Jest taki dzień*), Maryli Rodowicz (np. *Małgośka*, *Łatwopalni*, *Jest cudnie*), zespołu Lady Pank (np. *Tacy sami*), Kultu (np. *Arahja* [*Mój dom murem podzielony...*]), Elektrycznych Gitar (np. *Jestem z miasta*, *Dzieci*, *A ty co, Idę do pracy, Nie pij Piotrek*), Edyty Bartosiewicz (np. *Cały ten czas*) czy Marii Peszek (np. *Moje miasto*). Dla poziomu zaawansowanego (C1-C2) propozycji jest jeszcze więcej, od Czesława Niemena (np. *Dziwny jest ten świat*, *Wspomnienie*), przez utwory Jeremiego Przybory i Jerzego Wasowskiego z *Kabaretu Starszych Panów* (np. *Bez ciebie*, *W czasie deszczu dzieci się nudzą*), po kompozycje Jacka Kaczmarskiego, jak choćby *Przedszkole*, *Tytani*, *Starzy ludzie w autobusie*, *Postmodernizm* czy piosenki z motywami historycznymi, a wśród nich *Somosierra* słuchana w zestawieniu z obrazem Piotra Michałowskiego *Bitwa pod Somosierrą* lub inspirowane malarstwem: *Wigilia na Syberii, Zesłanie studentów* (obrazy Jacka Malczewskiego), *Rejtan, czyli raport ambasadora* (obraz Jana Matejki), *Autoportret* (dzieła Stanisława Ignacego Witkiewicza).

w i e r s z w c z y t a n i u

Primo, *nikt nic nie czyta*. Secundo, *jeśli czyta, to nic nie rozumie*.
Tertio, *jeśli czyta i nawet rozumie, to natychmiast zapomina*.
(S. LEM, 1981: 110)

Jakkolwiek konstatacja Lema dotyczy niepokojącego zjawiska nierozumienia tego, co się czyta we własnym języku, tutaj posłuży za punkt wyjścia do rozważań nad rolą czytania w języku dopiero poznawanym, nad strategiami ułatwiającymi rozumienie tekstów oraz – w dalszej perspektywie – nad doskonaleniem technik zapamiętywania (por. rozdział III: *W soczewce wiersza – leksyka*).

Czytanie ze zrozumieniem lub rozumienie tekstów czytanych[1] jest tą sprawnością receptywną, która w stopniu wyższym niż rozumienie ze słuchu służy uczeniu się oraz rozwojowi osobowemu i tym samym otwiera drogę do pełnego uczestnictwa w kulturze, do zdobyczy nauki i sztuki oraz do symbolicznego porządku otaczającej nas rzeczywistości (por. R. Pawłowska, 2002: 8-10; 2009: 12-13).[2] Rozumienie

1 W latach 70. XX wieku zaobserwowano rozliczne korzyści (np. przyspieszenie procesu przyswajania języka obcego, utrwalanie i rozbudowywanie słownictwa, utrwalanie struktur gramatycznych) wynikające z rozwijania sprawności czytania i udokumentowano je w odniesieniu do dydaktyki języka angielskiego w Niemczech. H.E. Piepho podaje, że w nauczaniu języka proporcje między udziałem poszczególnych sprawności tzn. słuchania, czytania, mówienia i pisania rozkładają się następująco – 8 : 7 : 4 : 2 (za: A. Majkiewicz, 2001: 126).

2 Wiele aspektów rzeczywistości współwystępuje w procesie czytania – „Osiągnięcie sprawności czytania i zamiłowania do czytania jest warunkiem rozwoju osobowego i społecznego człowieka, warunkiem sprostania zadaniom i wymaganiom sensownego życia we współczesnym skomplikowanym i zmieniającym się gwałtownie świecie, niezbędnym środkiem uczestnictwa w kulturze […]. Sprawne i mądre czytanie zaspokaja ludzkie potrzeby estetyczne, a także potrzeby rozwoju, poznania, refleksji, kontemplacji, wzruszeń, twórczości" (R. Pawłowska, 2009: 12).

tekstów czytanych jest jednak działaniem złożonym i jakkolwiek znajduje się w polu zainteresowania różnych dziedzin, m.in. językoznawstwa, psychologii czy neurofizjologii, nadal nie wyjaśniono rządzących nim mechanizmów (por. A. Davies, H.G. Widdowson, 1983: 132; A. Seretny, E. Lipińska 2005: 185). Najogólniej mówiąc, jest to proces psychofizyczny, zorientowany według osi: percepcja (postrzeganie elementów tekstu) – recepcja (odbiór intelektualny i emocjonalny komunikatu).[3] Czytanie definiuje się między innymi jako proces przetwarzania informacji oraz interpretacji treści w odniesieniu do własnej wiedzy odbiorcy (por. H. Chodkiewicz, 1986: 24-25). Właśnie ten receptywny aspekt lektury ukazany w ujęciu dydaktycznym będzie przedmiotem poniższych uwag.[4]

A. Davies i H.G. Widdowson (por. 1983: 133) wyróżniają trzy etapy czytania ze zrozumieniem i odnoszą je do trzech poziomów języka: 1. rozpoznawanie znaków[5], czyli działania na poziomie fonologii; 2. interpretacja strukturalna – na poziomie składni; 3. interpretacja znaczeniowa – na poziomie semantyki. Należy jednak pamiętać, że czytanie nie jest prostym procesem przebiegającym linearnie, lecz ma ono charakter wielowarstwowy i częściowo nawykowy, a niekiedy wręcz automatyczny. Z jednej strony sprawny czytelnik nie zastanawia się nad każdą kolejną literą, z drugiej – informacje zawarte w tekście rozpoznaje selektywnie (por. A. Majkiewicz, 2001: 128). Nie bez znaczenia jest koncentracja oraz zainteresowanie lekturą. Znaczne obniżenie poziomu któregoś z tych czynników – lub obu jednocześnie – może skutecznie zablokować proces czytania ze zrozumieniem.

3 W ciekawy sposób na temat percepcji (etap wstępny, gdy muszą być spełnione określone warunki fizyczne, np. dobry wzrok) i recepcji (zrozumienie tekstu, odniesienie informacji do własnego systemu wiedzy i wartości, a także ich zapamiętanie) oraz takich – powiązanych z czytaniem i czytelnictwem – zjawisk jak interioryzacja (przyswojenie komunikatu: „przyjęcie" go i „uwierzenie" mu) i eksterioryzacja (oprócz przyjęcia także uzewnętrznienie poznanych treści) pisze Janusz Dunin (1998: 9-10) w książce *Pismo zmienia świat*.

4 W innym rozdziale przedmiotem rozważań stanie się czytanie „krytyczne" i „twórcze" (por. H. Chodkiewicz, 1986: 93-95). Tutaj skupimy się na czytaniu informacyjnym oraz na technikach związanych z wypreparowywaniem informacji z tekstu, czyli niejako na użytkowym otwieraniu tekstu.

5 Pierwszy z tych etapów – w przypadku nauczania języka obcego – jest o tyle ważny, iż dla studenta poznawanie nowego języka może oznaczać konieczność przyswojenia nieznanego – innego niż jego własny – alfabetu. Jednym ze sposobów eliminowania trudności w rozpoznawaniu liter jest precyzowanie tematu i kontekstu – oczywiście w miarę rozwijania się kompetencji leksykalnej (por. A. Davies, H.G. Widdowson, 1983: 138).

Osoby uczące się nowego języka wykazują się często lepszym rozumieniem tekstu czytanego niż słuchanego. Proces czytania – inaczej niż ma to miejsce podczas słuchania – zachodzi zwykle w tempie kontrolowanym (wybranym przez czytającego), co stwarza możliwość zatrzymania się w trudniejszym miejscu tekstu lub powtórnego przeczytania istotnego fragmentu czy nawet całości. Możliwości te eliminują stres, co również stymuluje pozytywnie i ułatwia realizację celu, czyli w tej sytuacji – zrozumienia, które jest kwestią kluczową zarówno wtedy, gdy z powodów pragmatycznych za pośrednictwem czytania chcemy uzyskać użyteczne informacje czy wykonać zadanie, którego podstawą jest forma pisana, jak również wówczas, gdy do czytania skłania nas ciekawość lub gdy czytamy po prostu dla przyjemności (por. H. Chodkiewicz 1986: 83; H. Komorowska, 2009: 188).

Wśród kryteriów doboru tekstu przydatnego w glottodydaktyce wymieniane są: określony cel dydaktyczny, atrakcyjność dla odbiorcy-uczestnika zajęć, strukturalne i leksykalne dostosowanie ze względu na poziom trudności (por. H. Komorowska, 2009: 189). Natomiast w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* sugerowana jest ocena tekstu ze względu na złożoność języka (składnia i konstrukcja), rodzaj tekstu (konkretny jest łatwiejszy niż abstrakcyjny), strukturę wypowiedzi (spójność i przejrzystość), długość (krótkie teksty zwykle są łatwiejsze), znaczenie dla uczącego się, gdyż zainteresowanie czytającego zwiększa jego motywację i efektywność działania (por. ESOKJ, 2003: 143).

Celowość rozwijania rozumienia tekstów czytanych potwierdzają umiejętności, które w wyniku tego rodzaju ćwiczeń są nabywane przez uczących się, a są to m.in. wyszukiwanie informacji ogólnych i szczegółowych oraz ich porządkowanie, określanie cech i jakości charakterystycznych tekstu (treść, funkcja, nadawca i odbiorca, przynależność gatunkowa, forma, stylistyka, zabarwienie emocjonalne), praktykowanie i utrwalanie posiadanej wiedzy gramatycznej i leksykalnej, dostrzeganie znaczeń wynikających z budowy tekstu, poszerzanie własnej wiedzy, wnioskowanie na podstawie treści zawartych w tekście (por. E.D. Żółkiewska, 1988: 173-175). Zestaw ten można poszerzyć o dojrzewanie czytelnicze, które polega na rozbudzaniu wrażliwości i otwieraniu się na teksty o walorach artystycznych.

Aby dobrze zrozumieć tekst, należy dokładnie się z nim zapoznać, czyli przede wszystkim przeczytać, niekiedy wielokrotnie, a także świadomie zastosować właściwe strategie lekturowe, które umożliwią wydobycie z tekstu informacji wprost w nim zawartych oraz pozwolą na odsłonięcie tak zwanych treści ukrytych (naddanych, sugerowanych, ewokowanych na drodze asocjacji, ujawniających się za sprawą intertekstualnych relacji). Na tym etapie pracy z tekstem należy wskazać studentowi

zestaw technik, które następnie będą mogły zostać wykorzystane dla własnych potrzeb uczących się w ich samodzielnej pracy.

Techniki czytania ze zrozumieniem są w dużym stopniu zbieżne z technikami stosowanymi przy rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu. Należy pamiętać, iż mogą one mieć formę zadań przedkomunikacyjnych – w fazie przygotowania do czytania, przedlekturowych – w fazie poprzedzającej czytanie konkretnego tekstu, bezpośrednio związanych z lekturą i wykonywanych w trakcie czytania lub po przeczytaniu tekstu, np. w połączeniu z innymi sprawnościami (por. H. Komorowska, 2009: 189).

Czytanie jest aktem poznawczym, mocno spersonalizowanym, często bardzo osobistym. Ale jest też sprawnością[6], którą stale można i trzeba ćwiczyć oraz doskonalić (por. H. Chodkiewicz, 1986: 35). Dotyczy to także procesu poznawania języka obcego. Perspektywa glottodydaktyczna musi uwzględniać istotne komponenty i uwarunkowania czytania w języku obcym.[7] Komponenty te powinny stać się punktem wyjścia do projektowania konkretnych technik związanych z rozwijaniem sprawności czytania ze zrozumieniem.

Do technik prezentowanych w publikacjach metodycznych (por. H. Komorowska, 2009: 190-194; A. Seretny, E. Lipińska 2005: 200-203, 226) należą:

6 Warto zaznaczyć, że czytanie głośne i ciche to dwa odmienne zjawiska. Głośne czytanie jest rodzajem sztuki, która na odpowiednich etapach edukacji może i powinna być wprowadzona i doskonalona. W nauczaniu języka obcego odbywa się to etapowo: a) słuchanie modelu przy równoczesnej obserwacji tekstu, b) powtarzanie za nauczycielem / nagraniem, c) ćwiczenia w samodzielnym czytaniu pod kontrolą nauczyciela, d) samodzielne czytanie (por. J. Brzeziński, 1987a: 132; A. Seretny, E Lipińska 2005: 191-192). Głośna prezentacja tekstu dokonywana przez uczestników zajęć może być pewnym ułatwieniem, ponieważ dzięki temu cała grupa zapoznaje się z tekstem w tym samym czasie i w jednakowym tempie. Jednak równie często stosujemy ciche czytanie, które pomaga skoncentrować się na znaczeniach zawartych w tekście.

7 Na odbiór tekstu obcojęzycznego wpływają: a) znajomość grafii, b) świadomość językowa, c) sprawności interpretacyjne , d) wiedza o świecie, e) cel lektury. W punkcie związanym z interpretacją pojawia się zastrzeżenie w odniesieniu do niektórych tekstów (np. literackich), sugerujące, że poziom zrozumienia osiągnięty przez czytającego może okazać się niepełny (por. H. Chodkiewicz, 1986: 24-28). Autorki *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* uzupełniają zestaw czynników determinujących proces czytania o kolejne elementy, m.in. motywację uczącego się, jego inteligencję, umiejętność wnioskowania, poziom koncentracji, a także praktykę w czytaniu (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 190).

1) w fazie przedlekturowej
   a) skupienie uwagi na określonej tematyce (np. rozmowa),
   b) przypomnienie materiału językowego, łączącego się z tematem tekstu (np. przewidywanie rodzin wyrazów na podstawie tytułu, technika skojarzeń, zagadki związane z pożądaną leksyką i/lub gramatyką);
2) w fazie przedtekstowej, czyli poprzedzającej pracę z konkretnym tekstem
   a) prezentacja nowego materiału leksykalnego,
   b) prezentacja zagadnień gramatycznych związanych z tekstem;
3) na etapie lektury konkretnego tekstu
   a) rozumienie globalne (główna myśl tekstu, lapidarne streszczanie – „o czym to jest?", odnajdywanie słów-kluczy, wybór zdań lub fraz centralnych),
   b) rozumienie selektywne (według listy pytań lub zagadnień – odpowiedzi krótkie i rozszerzone, uzupełnianie zdań, zestawień, tabel),
   c) rozumienie szczegółowe (dotyczy poziomu leksykalno-stylistycznego i ma formę ćwiczeń związanych ze znaczeniem słów wywiedzionym z ich budowy lub kontekstu, synonimii wyrazowej i składniowej, np. zadania z lukami),
   d) rozumienie struktury i organizacji tekstu (zjawisko spójności – kohezja i koherencja, porządkowanie tekstu, oddzielanie fragmentów dwóch wymieszanych tekstów);
4) w fazie po przeczytaniu tekstu
   a) czytanie i mówienie (zadania typu „prawda-fałsz", a na wyższych poziomach dodatkowy element, czyli „brak informacji", uzasadnianie dokonanego wyboru, pytania i odpowiedzi, parafrazowanie i streszczanie[8], odgrywanie ról),

8 Zadanie polegające na referowaniu przeczytanego tekstu, dość powszechnie i niefrasobliwie stosowane w praktyce glottodydaktycznej, często przekracza możliwości uczących się. Referowanie wiąże się bowiem nie tylko ze zrozumieniem, ale też z umiejętnością przetworzenia źródłowego tekstu. Ważne jest więc, by studentów właściwie do tego przygotować (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 203) przez ćwiczenia wspomagające (leksykalne, strukturalne, semantyczne), pamiętając przy tym, że „rozumienie zakłada zawsze umiejętność oddzielenia treści wypowiedzi od sposobu jej ukształtowania" (A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 42).

b) czytanie i pisanie (np. plan, notatka, uzupełnianie tabeli oraz wypracowanie na temat związany z tekstem).

Widoczna w literaturze przedmiotu różnorodność terminologiczna[9] w odniesieniu do technik związanych z rozwijaniem sprawności czytania ze zrozumieniem nie wpływa zasadniczo na różnicowanie typów zadań. Stosowanie wybranych technik wiąże się jednak z pracą nad określonymi odmianami tekstów. Technikę czytania selektywnego (wyszukiwanie elementów) lub ogólnego (określania głównej myśli) stosuje się wobec tekstów o charakterze informacyjnym. Natomiast teksty publicystyczne i literackie – moim zdaniem również naukowe – są podstawą dla odczytań pozwalających na rozumienie szczegółowe i precyzyjne (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 196). W proponowanym przez Hannę Komorowską katalogu tekstów do czytania wiersze obok opowiadań i innych tekstów literackich pojawiają się dopiero na siódmej i zarazem ostatniej pozycji.[10] Prawdopodobnie działa tu mechanizm klasyfikacji tekstów ze względu na ich bezpośrednią użyteczność – listy, formularze, reklamy są wymieniane wcześniej jako gatunki powszechniej występujące w życiu codziennym. H. Komorowska podkreśla znaczenie literatury pięknej jako punktu wyjścia do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu przy równoczesnym zastrzeżeniu, że teksty literackie powinny być kierowane do odbiorcy zaawansowanego językowo, gdyż celem lektury jest dogłębne rozumienie znaczeń bezpośrednich i ukrytych (por. 2009:

9 Na gruncie polskiej glottodydaktyki spotykamy się zwykle z określeniami: czytanie ogólne, czyli globalne, selektywne i szczegółowe (por. ESOKJ, 2003: 144; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 194), natomiast Gunter L. Kärcher proponował następującą klasyfikację technik lekturowych: a) czytanie selektywne: *scanning*, czyli szukanie i wskazywanie konkretnych informacji, b) czytanie kursoryczne: *skimming*, tzn. odnajdywanie najistotniejszych treści, rozumienie globalne, c) czytanie intensywne albo totalne – precyzyjne rozumienie wszystkich elementów tekstu (za: A. Majkiewicz, 2001: 130-133). W systematyce Hanny Komorowskiej znalazły się: rozumienie globalne i szczegółowe, rozumienie organizacji tekstu, wydobywanie informacji i umiejętność posłużenia się nimi (por. 2009: 190-192).

10 Podobnie rzecz się przedstawia w ujęciu E.D. Żółkiewskiej, która jako materiały odpowiednie do rozwijania sprawności czytania wymienia kolejno: teksty prywatne (np. korespondencja), gazetowe i użytkowe (np. ulotki, instrukcje), fachowe i na końcu – literackie (por. 1988: 172). Halina Chodkiewicz wśród 12 rodzajów tekstów do czytania wiersze umieszcza na trzecim miejscu (1986: 23-24), zaś w *Europejskim systemie opisu*… literatura piękna i literatura faktu wraz z czasopismami literackimi otwiera listę 21 źródeł (por. ESOKJ, 2003: 89). Trzeba jednak dodać, że żadne z tych zestawień nie zostało sporządzone według kryterium przydatności w procesie nauczania / uczenia się języka obcego.

188-189). W latach 80. i 90. XX wieku w podejściu komunikacyjnym dostrzeżono wartość tekstów literackich i włączono je do procesu dydaktycznego. Zadecydowało o tym przekonanie, że czytanie nie jest jedynie dekodowaniem znaczeń słownikowych, ale zawsze wiąże się z odkrywaniem głębszych sensów wpisanych w tekst (por. H. Chodkiewicz, 1986: 26; U. Czarnecka, M. Gaszyńska, 1990: 7-11). Oprócz konieczności „wchodzenia w tekst" postulowano również „oswajanie tekstu" i dążenie poprzez dialog ze studentami „do autentycznej próby zrozumienia tekstu, do jego indywidualnej, twórczej interpretacji" (W. Martyniuk, 2001: 52), gdyż

> zachęcanie uczących się do wykazywania się własną wiedzą, pomysłami i opiniami przy wykonywaniu zadania wymagającego zrozumienia danego tekstu może zwiększyć ich motywację i pewność siebie, a także uaktywnić kompetencję lingwistyczną związaną z tekstem. (ESOKJ, 2003: 143)

Obserwacja praktycznych zajęć zorientowanych na czytanie ze zrozumieniem pokazuje zróżnicowane wyniki poszczególnych studentów w odnajdywaniu informacji w tekstach oraz w wykonywaniu konkretnych zadań związanych z tekstami, choć zwykle reprezentują oni zbliżony poziom przygotowania językowego. Dzieje się tak zapewne dlatego, że niektórzy z uczących się przenoszą techniki i sprawności czytelnicze stosowane przez nich we własnym języku, więc w ich przypadku dokonuje się „transfer sprawności z języka rodzimego do obcego" (H. Chodkiewicz, 1986: 63). Pozostali studenci muszą dopiero te techniki poznać i opanować. Dodajmy jeszcze, że osoba ucząca się języka obcego powinna sobie uświadomić istotę czytania, np. potraktować je jako zadanie poznawcze, by właściwie wykorzystać możliwości stwarzane przez to narzędzie zarówno w kontekście zajęć językowych, jak i w szerszej perspektywie indywidualnego doświadczenia lekturowego – od czytania w celu zdobycia informacji (komunikacja, edukacja, praca) po czytanie motywowane budowaniem własnej osobowości lub po prostu czytanie dla przyjemności (wymiar psychologiczny, poznawczy, estetyczny).

Lektura wiersza łączy w sobie wyczulenie na semantyczny potencjał tekstu z aktywnym stosunkiem do języka. Ponadto utwór poetycki ze swej istoty uwrażliwia na wagę złożonych relacji, jakie łączą organizację językowego materiału (jego formę) z niesionym przez tekst znaczeniem. Ta świadomość wyjątkowo dobrze służy umacnianiu i rozwijaniu kompetencji językowej. Warto też pamiętać, że to dzięki uważnej lekturze wiersza nauczyciel i student stają po tej samej stronie – w pozycji kogoś, kto nie wie i dopiero próbuje zmierzyć się z nieoczywistą prawdą tekstu oraz wpisanych weń znaczeń. To natomiast pozwala w sposób twórczy zestroić wysiłek wkładany przez „uczącego w autentyczną komunikację" z zaangażowaniem studenta

„w bardzo pracochłonny i nieustający proces nabywania wprawy w wykorzystywaniu sygnałów językowych służących wyrażaniu subtelnych znaczeń zawartych w tekście" (H. Chodkiewicz, 1986: 88).

Teksty i ćwiczenia

POZIOM A2–B1

Maria Pawlikowska-Jasnorzewska
List[11]

Ktoś list dostał. Komuś serce bije.
Idzie czytać pod kwitnące jabłonie.
Czyta. Chwyta się ręką za szyję
i dno traci, i w powietrzu tonie.

Poetycka miniatura Pawlikowskiej w sposób niemal realistyczny zarysowuje scenę z życia – zwykłą i zarazem przejmująco dramatyczną. Pod piórem poetki codzienna sytuacja nabiera charakteru katastrofy rozpiętej między odległymi biegunami. Czytany list stanowi mocne centrum ewokowanej rzeczywistości, w której nagle – za sprawą lektury – otwiera się przepaść.

Jeśli w fazie ćwiczeń przedkomunikacyjnych zdecydujemy się stworzyć zestaw słów związanych z tytułem wiersza (oprócz listu pojawią się więc: listonosz, poczta, papier, koperta, znaczek, adres, pisać, czytać, wysłać, dostać), to niewiele z nich odnajdziemy później w samym tekście utworu. Warto jednak za pomocą zestawionej wyżej leksyki zbudować sytuację neutralną, by na początku porozmawiać o zwykłych listach i dopiero później przejść do szczególnych – uwikłanych w szereg konwencji i niekiedy dramatycznych – aspektów epistolarnej komunikacji.

Ponieważ w wierszu występują wyrazy, których uczestnicy zajęć mogą nie znać (np. *kwitnące jabłonie*, *chwyta się*), należy wspólnie je wyjaśnić. Ta faza pracy nad utworem może mieć formę dialogu (rozwijanie sprawności mówienia) oraz ćwiczeń w domyślaniu się znaczeń na podstawie wskazówek etymologicznych czy pokrewieństw wyrazowych (kwitnące i kwiat, jabłoń i jabłko) lub gestów czy innych demonstracji ilustrujących znaczenie – np. czasownika „chwytać się".

11 M. Pawlikowska-Jasnorzewska (1974), *List*, [w:] *Poezje*, zebrała i oprac. M. Wiśniewska, t. 1, Czytelnik, Warszawa, s. 133; utwór z tomu: *Pocałunki*, 1926.

Następny etap zajęć to dopasowywanie wyrazów do tekstu. Zestawione poniżej ćwiczenia ilustrują dwa rozwiązania dydaktyczne. Pierwsze jest mniej skomplikowanym zadaniem na dobór leksykalny o charakterze semantyczno-gramatycznym. Drugie – nieco trudniejsze – to zadanie na dobór leksykalny o charakterze semantycznym (z tekstu wiersza usunięto tylko rzeczowniki).

ĆWICZENIE (PIERWSZY WARIANT)

Proszę uzupełnić tekst wyrazami z ramki zgodnie z przykładem:

czytać	~~dostał~~	kwitnące	ręką
serce	tonie	w	traci

Ktoś list …*dostał*… . Komuś . . . . . bije.
Idzie . . . . . pod . . . . . jabłonie.
Czyta. Chwyta się . . . . . za szyję
i dno . . . . . , i . . . . . powietrzu . . . . . .

ĆWICZENIE (DRUGI WARIANT)

Proszę uzupełnić tekst wyrazami z ramki zgodnie z przykładem:

dno	jabłonie	~~list~~	powietrzu	ręką	serce	szyję

Ktoś ...*list*… dostał. Komuś . . . . . bije.
Idzie czytać pod kwitnące . . . . . .
Czyta. Chwyta się . . . . . za . . . . . .
i . . . . . traci, i w . . . . . tonie.

Natomiast studenci o wyższej sprawności językowej (B1) mogą uporządkować wymieszane wersy.

ĆWICZENIE

Proszę uporządkować kolejność segmentów tekstu Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *List*:

___ Idzie czytać pod kwitnące jabłonie.
___ i dno traci, i w powietrzu tonie.
___ Czyta. Chwyta się ręką za szyję
___ Ktoś list dostał. Komuś serce bije.

Ponieważ wiersz jest krótki, a jego struktura składniowa jest dobrze umotywowana i czytelnie oddaje następstwo czasowe w obrębie sytuacji przedstawionej, można zaproponować ćwiczenie bez przykładowego podania numeru wskazującego kolejność któregoś z wersów. Wówczas zadanie wymagać będzie większej koncentracji i tym samym lepiej spełni rolę wprowadzenia w lekturę „rozumiejącą" (por. B. Chrząstowska) utworu.

Kilkakrotne przeczytanie wiersza – wymuszone przez zadania na dobór słów czy odtwarzanie chronologii opowieści – pozwala zrelacjonować sytuację liryczną. Na poziomach początkowych sformułowane zostaną co prawda bardzo proste komunikaty, pomocne jednak w zrozumieniu treści wiersza. W tej fazie studenci mogą też zainscenizować sytuację opisaną w utworze, chociażby dlatego że działania oparte na teatralizacji sprzyjają zarówno dobrej atmosferze w czasie lekcji, jak i zapamiętywaniu ćwiczonych struktur językowych.

Wymienione wyżej zadania umożliwiają wprowadzenie wiersza *List* na zajęcia językowe ze studentami początkującymi. Lektura nie obejmie oczywiście wszystkich ważnych aspektów utworu – językowych, ewokacyjnych, symbolicznych. Studenci zauważą prawdopodobnie, że powtarza się forma gramatyczna określająca podmiot – liryczny i gramatyczny – „ktoś", że tym kimś jest prawdopodobnie kobieta. Umkną im jednak zapewne takie elementy, jak plastyczność opisu czy ten rodzaj przewrotności językowej (właściwej miniaturom Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej), który zasadza się na zetknięciu „zdziwionych spotkaniem pojęć"[12]. Ale już budujące dramatyzm emocjonalne napięcie między pełnym radości biciem serca na początku i utratą tchu na końcu czy finałowe tonięcie nie w wodzie, lecz w powietrzu, w nagłej fali złych nowin mogą okazać się dostępne (za sprawą ewokacyjnej siły poszczególnych sformułowań i mikroobrazów tworzących wiersz) nawet początkującym użytkownikom polszczyzny.

12 Sformułowanie Piotra Kuncewicza (por. 1982: 32) definiujące techniki stosowane przez Pawlikowską-Jasnorzewską w wierszach z tomu *Pocałunki*.

POZIOM B1

Stanisław Baliński
Do kolegi z dawnych lat[13]

Powiedziałeś, że gdybyś spotkał
Jednego bodaj człowieka,
Co by się wzruszył twym wierszem,
Lżej by ci było umierać.

Przychodzę, by ci powiedzieć,
Jak wzruszył mnie wiersz twój bez skargi
Na wczesną śmierć, miłość późną,
Na pożegnanie z iluzją.
Przychodzę, by ci powiedzieć...

Ale przychodzę za późno.

W wierszach Stanisława Balińskiego, zapomnianego Skamandryty, słychać często nostalgiczną nutę, której kanwą jest charakterystyczna melodyjność konstruowanych przez poetę tekstów. To ścisłe połączenie nostalgicznej aury z melodyjnością bierze się w dużej mierze z wyczulenia na strukturę płynącego czasu i związanego z tym ruchem przemijania (zarówno w planie biograficznym, jak i historycznym), ale ma też swoje źródło w muzycznej wrażliwości artysty[14]. Baliński muzyczne frazy układa ze słów – w układach słów odsłania muzyczność. Ten podwójny porządek może stać się podstawą ćwiczeń wyjątkowo dobrze sprawdzających się w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

ĆWICZENIE

Proszę uzupełnić tekst wiersza Stanisława Balińskiego *Do kolegi z dawnych lat* wyrazami z ramki zgodnie z przykładem:

13 S. Baliński (1982), *Do kolegi z dawnych lat*, [w:] *Peregrynacje. Poezje wybrane 1928–1981*, wybrał, posłowiem i notą edytorską opatrzył P. Hertz, PIW, Warszawa, s. 231.

14 Stanisław Baliński (1898-1984) studiował polonistykę i prawo na Uniwersytecie Warszawskim, a także teorię i kompozycję muzyki w Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie.

człowieka	iluzją	mnie	powiedzieć	późną	późno
skargi	~~spotkał~~	śmierć	umierać	wierszem	

Powiedziałeś, że gdybyś …*spotkał*…
Jednego bodaj . . . . . ,
Co by się wzruszył twym . . . . . ,
Lżej by ci było . . . . . .

Przychodzę, by ci . . . . . ,
Jak wzruszył . . . . . wiersz twój bez . . . . . .
Na wczesną . . . . . , miłość . . . . . ,
Na pożegnanie z . . . . . .
Przychodzę, by ci powiedzieć...

Ale przychodzę za . . . . . .

Z wiersza składającego się z 46 wyrazów usunięto 10 słów oraz przykład (co stanowi 24% tekstu). Zadanie polegające na wyborze leksykalnym wielokrotnym ma charakter semantyczno-gramatyczny – w tabeli znalazły się bowiem różne części mowy w różnych formach gramatycznych (5 rzeczowników, zaimek osobowy, przymiotnik, przysłówek i – licząc z przykładem – 3 czasowniki). Pewnym ułatwieniem dla studentów jest obecność tytułu, który pomaga dookreślić kontekst. Innego rodzaju pomoc w fazie pierwszego oglądu tekstu stanowić może omówienie nieznanej wcześniej leksyki. Umieszczone w tabeli słowa zostały dobrane w taki sposób, by tworzyły zestaw akcentujący silne relacje pomiędzy kluczowymi elementami kreowanej w wierszu rzeczywistości (zwłaszcza napięcie pomiędzy ocaloną w wierszu obecnością i tym, co ostatecznie utracone za sprawą śmierci lub zjawiające się nie w porę). Z kolei wkomponowanie wyodrębnionych wyrazów w odpowiednie miejsca (wypełnienie nimi właściwych luk) powinno uświadomić czytelnikowi, że utwór jest rodzajem dialogu i mówi przede wszystkim o tajemnicy więzi między dwiema bliskimi sobie osobami – więzi paradoksalnej, bo przekraczającej granicę śmierci i dopiero w tym przekroczeniu (w zjawieniu się zbyt późno) spełniającej się ostatecznie. Dialog, w którym spełnia się ta więź, ma formę rozmowy rozciągniętej w czasie i w istocie niedokonanej, ponieważ zwykłe słowa codziennej mowy („powiedziałeś") pozostają bez odpowiedzi i dopiero mowa poetycka („wiersz twój bez skargi") budzi żywą reakcję, jednak spóźnioną, zjawiającą się poniewczasie. W ten sposób spełnia

się nadzieja poety – wiersz wywołuje wzruszenie. To wzruszenie – wyrażone w innym wierszu innego poety – przychodzi „za późno" i nie przyniesie ulgi komuś, kto już nie żyje. Ale choć nie ma już komu o nim powiedzieć, może ono wybrzmieć wobec śmierci i tak sprzeciwić się jej sile. Wiersz pisany niegdyś „bez skargi / Na wczesną śmierć, miłość późną, / Na pożegnanie z iluzją" odzywa się więc echem we wzruszeniu i dzięki temu na swój sposób ocala życie nie w porę, naznaczone przez spóźnioną miłość i przedwczesną śmierć, przez stracone złudzenia i przemijające iluzje (życia, miłości, sztuki).

POZIOM B1

Halina Poświatowska
***[15]

ta miłość jest skazańcem
zasądzonym na śmierć
umrze
za krótkie dwa miesiące

na świecie jest przestrzeń i czas
odejdziesz ode mnie

na świecie jest niemoc i konieczność
nie zatrzymam cię
żadnym pocałunkiem

Wiersz – jak niemal cała twórczość Haliny Poświatowskiej – zbudowany jest na nieoczywistym napięciu łączącym miłość i śmierć, które tworzą oś egzystencji i jednocześnie wpisują ludzkie życie w naturę świata. Antropomorfizowana „miłość" zostaje sprowadzona do roli skazańca, który poznał już sentencję ostatecznego wyroku. Takie ujęcie antycypuje rozwój wypadków. Subtelna materia miłości zderzona zostaje z zimną koniecznością. Jej miarą są przestrzeń i czas, wskazane wprost w centralnym wersie utworu i stanowiące ostateczne determinanty zdarzeń. O przestrzeni mówi powtórzone dwukrotnie wyrażenie „na świecie" i jeden kategoryczny czasownik

15 H. Poświatowska (2001),*** *(ta miłość jest skazańcem)*, [w:] *Wszystkie wiersze*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, s. 585; utwór z części: *Wiersze z lat 1963-1967*.

„odejdziesz", o czasie – konstatacja „jest skazańcem", gramatyczne formy czasu przyszłego czasowników dokonanych („umrze", „odejdziesz", „nie zatrzymam"), a także precyzyjnie zaznaczony dystans („za krótkie dwa miesiące"). W tym nagromadzeniu negatywnie nacechowanych jakości i kategorii nieodwołalna „konieczność" odsłania swój rewers – „niemoc". Ich nierozerwalne zespolenie (wzmacniane przez spójnik łączny „i" – „niemoc i konieczność") wskazuje na nieodwracalność zdarzeń. Podmiot wiersza nazywa rzeczywistość po imieniu. Natomiast człowiek, do którego się zwraca, milczy, jakby już teraz był nieobecny. W ten sposób wybrzmiewa przeświadczenie, że nic nie zmieni wyroku.

ĆWICZENIE

Proszę uzupełnić tekst wersami:

odejdziesz ode mnie	za krótkie dwa miesiące
zasądzonym na śmierć	żadnym pocałunkiem

ta miłość jest skazańcem
. . . . . .
umrze
. . . . . .

na świecie jest przestrzeń i czas
. . . . . .

na świecie jest niemoc i konieczność
nie zatrzymam cię
. . . . . .

Jest to zadanie na dobieranie struktur kilkuwyrazowych. Zapis wiersza nie ukazuje podziału syntaktycznego, nie uwzględnia wielkich liter ani znaków interpunkcyjnych, a mimo to dopasowanie wersów do tekstu jest możliwe dzięki wskaźnikom gramatycznym (np. „skazany na" + biernik; „umrze" – kiedy?) lub za sprawą uchwycenia semantycznej koherencji poszczególnych segmentów wypowiedzi lirycznej.

W związku z zastosowaną przez poetkę metodą zapisu można – już po odtworzeniu wiersza – poddać tekst zabiegom „interpunkcyjno-redakcyjnym", prosząc

studentów o zaznaczenie podziału syntaktycznego tekstu za pomocą wielkich liter i znaków przestankowych.

POZIOM B1–B2

Czesław Miłosz
Przypowieść o maku[16]

Na ziarnku maku stoi mały dom,
Pieski szczekają na księżyc makowy
I nigdy jeszcze tym makowym psom,
Że jest świat większy, nie przyszło do głowy.

Ziemia to ziarnko – naprawdę nie więcej,
A inne ziarnka – planety i gwiazdy.
A choć ich będzie chyba sto tysięcy,
Domek z ogrodem może stać na każdej.

Wszystko w makówce. Mak rośnie w ogrodzie,
Dzieci biegają i mak się kołysze.
A wieczorami, o księżyca wschodzie
Psy gdzieś szczekają, to głośniej, to ciszej.

Wiersz ukazuje przenikanie się mikro- i makroskali jako zasadę istnienia. Z tekstu wyłania się prosty obraz – nieskomplikowany świat, kompletny, choć zbudowany z kilku zaledwie elementów, jak na rysunku wykonanym przez dziecko. Ale jednocześnie za sprawą multiplikacji podstawowego obrazu otrzymujemy sugestywny wzór kosmosu ukrytego w każdej makówce i rozprzestrzeniającego się w nieskończoność.

Przed wspólnym czytaniem *Przypowieści o maku* ze studentami, którzy dość dobrze opanowali polszczyznę, wprowadzamy ćwiczenie na dobór kilkuwyrazowych struktur. Zadanie to może być wykonywane indywidualnie lub w parach.

ĆWICZENIE

Proszę dopasować wyrażenia do tekstu i wpisać je w luki:

16 Cz. Miłosz (1999), *Przypowieść o maku*, [w:] *Poezje*, wybór M. Stala, WL, Kraków, s. 255; wiersz pochodzi z cyklu-poematu: *Świat (poema naiwne)*, 1943.

A wieczorami	Domek z ogrodem	Dzieci biegają	jest świat
planety i gwiazdy		Mak rośnie	na księżyc
nigdy jeszcze	~~stoi mały dom~~	to głośniej	to ziarnko

Na ziarnku maku …*stoi mały dom*… ,
Pieski szczekają . . . . . makowy
I . . . . . tym makowym psom,
Że . . . . . większy, nie przyszło do głowy.

Ziemia . . . . . – naprawdę nie więcej,
A inne ziarnka – . . . . . .
A choć ich będzie chyba sto tysięcy,
. . . . . może stać na każdej.

Wszystko w makówce. . . . . w ogrodzie,
. . . . . i mak się kołysze.
. . . . . , o księżyca wschodzie
Psy gdzieś szczekają, ... , to ciszej.

Jeśli jednak zdecydujemy się pracować nad tym tekstem ze studentami mniej sprawnymi językowo (np. z poziomu B1), nie możemy pominąć fazy wprowadzającej, czyli wyjaśnień leksykalnych (na pewno trzeba będzie zatrzymać się przy rodzinach wyrazów: „ziarno", „ziarenko" / „ziarnko" oraz „mak", „makowy", „makówka"; prawdopodobnie pojawi się również „makowiec"), a także słowotwórczo-gramatycznych (wyrazy zdrobniałe i mechanizm ich tworzenia, utrwalenie zasad stopniowania przymiotników i przysłówków, wprowadzenie struktury z celownikiem: „komu? (nie) przyszło do głowy co? / że…"). Następnie można przejść do ćwiczeń semantyczno-leksykalnych (synonimia), w podanej niżej formie do wykonania indywidualnie lub w parach.

ĆWICZENIE

Podkreślone wyrazy proszę zastąpić innymi o takim samym lub podobnym znaczeniu.

Przykład: – propozycje rozwiązań:
Na ziarnku maku <u>*stoi*</u> mały dom, [*znajduje się*]

Pieski szczekają na księżyc makowy	[małe psy]
I nigdy jeszcze tym makowym psom,	[psom z tego / makowego świata]
Że jest świat większy, nie przyszło do głowy.	[istnieje]
Ziemia to ziarnko – naprawdę nie więcej,	[rzeczywiście, istotnie]
A inne ziarnka – planety i gwiazdy.	
A choć ich będzie chyba sto tysięcy,	[bardzo dużo / mnóstwo]
Domek z ogrodem może stać na każdej.	[znajdować się / być]
Wszystko w makówce. Mak rośnie w ogrodzie,	
Dzieci biegają i mak się kołysze.	[porusza się / „tańczy”]
A wieczorami, o księżyca wschodzie	[kiedy księżyc wschodzi]
Psy gdzieś szczekają, to głośniej, to ciszej.	[hałasują]

Po wykonaniu zadania należy głośno przeczytać wiersz i za pomocą techniki „prawda-fałsz” skontrolować poziom zrozumienia tekstu.

ĆWICZENIE

Proszę przeczytać tekst i określić, czy poniższe zdania są prawdziwe (P), czy fałszywe (F).

		P	F
0.	*Dom jest duży.*		*X*
1.	Psy analizują wielkość kosmosu.		
2.	Ziemia nie jest wielką planetą.		
3.	Jest bardzo dużo gwiazd i planet.		
4.	To możliwe, że na każdej planecie jest dom z ogrodem.		
5.	Dzieci biegają po ogrodzie.		
6.	Kiedy wschodzi księżyc, psy milczą.		

Jak pokazuje doświadczenie dydaktyczne, opisany przez Miłosza „makowy świat" potrafią wyobrazić sobie i zrozumieć studenci z poziomu średnio zaawansowanego, jednak zwerbalizowanie sądów na tematy zasygnalizowane w wierszu ciągle jeszcze nie jest dla nich łatwe. Głównie dlatego, że brakuje im właściwego polszczyźnie aparatu pojęciowego i związanych z nim struktur, którymi można by opisać i wyjaśnić choćby symbolikę tytułu i kluczowych elementów świata przedstawionego, wpisane w utwór metafizyczne intuicje, figury wyobraźni spotykającej się z nieskończonością czy odpowiadające im – i podpowiadane przez wiersz – tropy filozoficzne. O charakterze tej przypowieści łatwiej wypowiedzą się studenci swobodniej posługujący się językiem polskim, umiejący nazwać jej moralistyczno-dydaktyczną formę i tworzące ją elementy konstrukcyjne oraz symboliczny wymiar kreowanej rzeczywistości i wpisane w jej strukturę prawdy uniwersalne (zwłaszcza przekonanie o współistnieniu i przenikaniu się różnych wymiarów świata, o harmonijnym włączeniu ludzkiej kondycji w porządek wszechświata, o niezawisłej naturze czasu, o poznawczym walorze wyobraźni, która odkrywa i jednocześnie tworzy oraz zagospodarowuje odkrywany świat).

POZIOM B2

Halina Poświatowska
Niedziela[17]

krzyk umierającego ptaka
poprzez rozsnute pręty włosów
stężała cisza oparta
o chwiejne ramię melodii

brunatny dzień po dachach
mokrymi stopami chodzi
plączą się palce deszczu

wlokąc za sobą cień
pijaną wiatrem ulicą
miłość odeszła

17 H. Poświatowska (2001), *Niedziela*, [w:] *Wszystkie wiersze*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, s. 26; utwór z tomu: *Hymn bałwochwalczy*, 1958.

Wiersz Poświatowskiej za sprawą dokonujących się w nim zderzeń leksykalnych może okazać się atrakcyjny dla uczących się polskiego jako szczególnego rodzaju doświadczenie językowe – ciekawe i niecodzienne, odsłaniające charakterystyczną dla polszczyzny grę sensów, a przy tym stosunkowo łatwe do przyswojenia. Żeby jednak sprostać eksperymentom semantycznym poetki, trzeba skoncentrować uwagę na warstwie znaczeniowej utworu.

ĆWICZENIE

Proszę podać znaczenia wyrazów wyodrębnionych w tekście:

krzyk umierającego ptaka	[*świergot, śpiew; wrzask, lament*]
poprzez rozsnute pręty włosów	[nitki; pasma]
stężała cisza oparta	[gęsta; zastygła; twarda]
o chwiejne ramię melodii	[drżące; niepewne]
brunatny dzień po dachach	[szary, bezbarwny; ponury]
mokrymi stopami chodzi	
plączą się palce deszczu	[strugi; sznurki]
wlokąc za sobą cień	[ciągnąc; targając]
pijaną wiatrem ulicą	[wypełnioną; „zalaną"; oszołomioną]
miłość odeszła	[uciekła; umknęła]

Wskazujący na „święto" tytuł zderzony został z przenikającą poetycki świat przygnębiającą aurą – ponurej pogody, poczucia utraty, doznania żalu. Bolesne wydarzenie („miłość odeszła") stwarza nastrój tak przykry, że słowa więzną w gardle. Tekst wraz z tytułem to zaledwie 35 wyrazów składających się na kilka zdań. Mimo oszczędności opisu świat przedstawiony został zarysowany bardzo sugestywnie. Ptak krzyczy, bo kona. Lament wydobywa się z klatki ciała konkretnej osoby (spoza prętów włosów). Śmiertelny skwir okazuje się ciszą, która nabiera przedmiotowych właściwości – tężeje, gęstnieje, intensywnieje (jak w wyrażeniu „martwa cisza"). Oparciem dla takiej ciszy jest „chwiejne ramię melodii", w której usłyszeć można szum kropel – „muzykę" wykonywaną przez „plączą[ce] się palce deszczu". Deszczowy dzień – ciemny i wietrzny – okazuje się analogonem rozpaczy. Mokry od deszczu wiatr jest tchnieniem rozpaczy i to właśnie on zmienia zwykłą ulicę w coś szalonego, niepojętego – czyni z niej drogę, po której odchodzi miłość. Zabiegi antropomorfizacyjne (muzyka ma ramię, dzień ma stopy, deszcz ma palce, ulica jest pijana) sprawiają, że

naszkicowana w utworze sekwencja przenikających się obrazów staje się pejzażem wewnętrznym. Jednocześnie jest sceną, na której pojawia się prawdziwa bohaterka tej historii: miłość obdarzona osobową naturą – odchodząca, zabierająca ze sobą wszystko, nawet swój cień.

Na zasygnalizowane w tej pobieżnej interpretacji możliwości tkwiące w semantycznym potencjale wiersza naprowadzić można studentów między innymi konstruując odpowiednie zadania na wybór leksykalny.

ĆWICZENIE

Proszę dopasować wyrazy do tekstu i wpisać je w luki:

brunatny	chwiejne	mokrymi	oparta
pijaną	rozsnute	stężała	~~umierającego~~

krzyk …*umierającego*… ptaka
poprzez . . . . . pręty włosów
. . . . . cisza . . . . . .
o . . . . . ramię melodii

. . . . . dzień po dachach
. . . . . stopami chodzi
plączą się palce deszczu

wlokąc za sobą cień
. . . . . wiatrem ulicą
miłość odeszła

W powyższej propozycji dopasowywanie wyrazów do tekstu jest łatwiejsze, niż wskazywałby na to dobór leksyki. Z tekstu usunięto tylko przymiotniki oraz imiesłowy przymiotnikowe. Wielokrotnie sama struktura gramatyczna poszczególnych fraz ułatwia dopasowanie wyrazów, choć nadal wymaga się od studentów wrażliwości na niecodzienne, lecz potencjalnie możliwe, połączenia semantyczne, których wartość polega między innymi na tym, że poszerzają możliwości polszczyzny, a uczącym się jej uzmysławiają potrzebę twórczego stosunku do przyswajanego języka.

POZIOM C1–C2

Zbigniew Herbert
Pan Cogito czyta gazetę[18]

Na pierwszej stronie
meldunki o zabiciu 120 żołnierzy

wojna trwała długo
można się przyzwyczaić

tuż obok doniesienie
o sensacyjnej zbrodni
z portretem mordercy

oko Pana Cogito
przesuwa się obojętnie
po żołnierskiej hekatombie
aby zagłębić się z lubością
w opis codziennej makabry

trzydziestoletni robotnik rolny
pod wpływem nerwowej depresji
zabił swą żonę
i dwoje małych dzieci

podano dokładnie
przebieg morderstwa
położenie ciał
i inne szczegóły

120 poległych
daremnie szukać na mapie
zbyt wielka odległość
pokrywa ich jak dżungla

18 Z. Herbert (2008: 382-383); utwór z tomu: *Pan Cogito*, 1974.

nie przemawiają do wyobraźni
jest ich za dużo
cyfra zero na końcu
przemienia ich w abstrakcję

temat do rozmyślania:
arytmetyka współczucia

Wiersze Zbigniewa Herberta stawiają trudne pytania, patrząc przy tym swoim czytelnikom prosto w oczy. Pod powierzchnią na pierwszy rzut oka nieskomplikowanej opowieści ukrywają nieoczywiste i niepokojące znaczenia, wynikające ze zderzonych ze sobą słów, zdań, napomknień, obrazów. Nie inaczej jest z zacytowanym wyżej utworem. Bohater Herbertowskich medytacji to „ten, który myśli" (o krwi, o powrocie do rodzinnego miasta), a także – jak sugerują tytuły niektórych wierszy – „ten, który rozmyśla" (o cierpieniu), „rozważa różnicę" (między głosem ludzkim a głosem przyrody), „opowiada" (o kuszeniu Spinozy), „biada" (nad małością snów), „otrzymuje" (czasem dziwne listy), „spotyka" (w Luwrze posążek Wielkiej Matki), „obserwuje" (w lustrze swoją twarz, zmarłego przyjaciela), „szuka" (rady). Tym razem Pan Cogito po prostu „czyta gazetę". Okazuje się jednak, że podczas tej prozaicznej czynności bohater wiersza natrafia na kwestię natury matematyczno-etycznej – okrutną w swojej oczywistości, a przez to stawiającą w dwuznacznym świetle naszą codzienność i związane z nią nasze dobre samopoczucie. Żeby nurtującą Pana Cogito kwestię dobrze uchwycić wystarczy uporządkować składające się na nią elementy, ułożyć je w spójną semantycznie i logiczną całość.

ĆWICZENIE

Proszę uporządkować kolejność segmentów tekstu:

_1_ Na pierwszej stronie
meldunki o zabiciu 120 żołnierzy
wojna trwała długo

___ przesuwa się obojętnie
po żołnierskiej hekatombie

___ można się przyzwyczaić

tuż obok doniesienie
o sensacyjnej zbrodni

___ pod wpływem nerwowej depresji
zabił swą żonę

___ z portretem mordercy
oko Pana Cogito

___ aby zagłębić się z lubością
w opis codziennej makabry
trzydziestoletni robotnik rolny

___ położenie ciał
i inne szczegóły
120 poległych

___ i dwoje małych dzieci
podano dokładnie
przebieg morderstwa

___ nie przemawiają do wyobraźni
jest ich za dużo
cyfra zero na końcu

___ daremnie szukać na mapie
zbyt wielka odległość
pokrywa ich jak dżungla

_11_ przemienia ich w abstrakcję
temat do rozmyślania:
arytmetyka współczucia

Zadania na ustalanie kolejności fragmentów tekstu (porządkowanie wypowiedzi pod względem spójności logicznej i semantycznej) nie należą do łatwych. Stosuje się je, by rozwijać refleksję nad koherencją tekstu. Dlatego też taki typ zadań należy

wprowadzać na materiale innym niż poetycki[19] i dopiero po osiągnięciu przez studentów pewnej biegłości można zaproponować także i tę przestrzeń języka. W przypadku niektórych wierszy grafię utworu warto przekształcić w taki sposób, by uwyraźnione zostały oba podstawowe typy połączeń pomiędzy segmentami wypowiedzi – gramatyczne i semantyczne. W zaprezentowanym ćwiczeniu zapis wiersza różni się nieco od oryginału. Dzięki temu studenci stracą mniej czasu na błądzenie wśród wielu możliwości (na sprawdzanie rozwiązań potencjalnie możliwych, ale nieprowadzących do połączenia wszystkich wyodrębnionych całostek w koherentną całość), a ich kompilacyjne działania będą pewniej prowadziły do przywrócenia utworowi właściwej struktury syntaktycznej i kompozycyjnej. Także w przypadku tego zadania należy koniecznie zaplanować czas na wspólne odczytanie rozwiązania i wyjaśnienie wątpliwości konstrukcyjnych oraz semantycznych.

Herbert zbudował swój wiersz z kilku przenikających się kręgów leksykalnych. Najważniejsze z nich to:

- gazetowy kontekst („Na pierwszej stronie meldunki", „tuż obok doniesienie o … z portretem", „podano dokładnie przebieg … położenie … i inne szczegóły");
- dwie konkretne informacje prasowe –
  - zabito 120 żołnierzy (czas powstania utworu oraz motyw „dżungli" pozwalają wnosić, że mowa jest o wojnie w Wietnamie),
  - mężczyzna zamordował najbliższych (żonę i „dwoje małych dzieci");
- reakcje bohatera („<u>oko</u> Pana Cogito / <u>przesuwa się obojętnie</u> / po żołnierskiej hekatombie / <u>aby zagłębić się z lubością</u> / w opis codziennej makabry");
- refleksje podmiotu wiersza („wojna trwała długo / można się przyzwyczaić", „120 poległych daremnie szukać na mapie / zbyt wielka odległość / pokrywa ich jak dżungla // nie przemawiają do wyobraźni / jest ich za dużo / cyfra zero na końcu / przemienia ich w abstrakcję");
- kluczowe zagadnienie poetyckich rozważań („temat do rozmyślania: / arytmetyka współczucia").

19 Teksty poetyckie nie powinny być traktowane jako materiał do zadań kontrolnych i testów, zawierają w sobie bowiem kombinacje i znaczenia specyficzne, niekonwencjonalne, często pozostające na granicy eksperymentu językowego. Doskonale sprawdzają się natomiast podczas zajęć w grupie. Lektor występuje wówczas w roli konsultanta, przewodnika, a także słuchacza – zawsze uważnego, otwartego na spostrzeżenia, refleksje i intuicje uczestników lekcji.

Wyodrębnianie poszczególnych pól leksykalnych można zlecić studentom. Pozwoli im to na przyjęcie perspektywy konstrukcyjnej, dzięki czemu łatwiej będą mogli zorientować się, że sucha relacja prasowa to tylko część opowiedzianej historii, że mówi ona nie tylko o czytanych wiadomościach, ale również lub nawet przede wszystkim o tym, kto czyta – o Panu Cogito, który rozumie dramatyzm obu gazetowych doniesień, ale mimo to wobec „żołnierskiej hekatomby" pozostaje obojętny, natomiast szczegółom „codziennej makabry" przygląda się z upodobaniem. Dzieje się tak, ponieważ rodzinna zbrodnia – w swoich drastycznych szczegółach i małej skali – „przemawia do wyobraźni", natomiast śmierć żołnierzy (być może w odległej i niedostępnej wietnamskiej dżungli) zmienia się w umyśle w suchą i trudną do przyswojenia „abstrakcję". W ten sposób poeta zarysowuje sytuację, w której możemy się znaleźć codziennie – czytając gazetę, przeglądając witryny internetowe czy oglądając telewizję. Przerażające zdarzenia o nieludzkiej skali tracą swoją siłę zmienione w „news". Mocniej przemawia do nas natomiast personalny wymiar („ludzka skala") małych zbrodni, którymi jednak nierzadko interesujemy się przede wszystkim ze względu na ich sensacyjny charakter. Jasne uświadomienie sobie tej prostej prawdy każe osądzić nie tylko Pana Cogito, ale i samego siebie. Każe ponadto poddać weryfikacji nasze nawyki odnoszące się do przyswajania informacji, a w Panu Cogito odsłania antyheroiczną część osobowości – ukazuje go, jako kogoś pełnego sprzeczności, niedoskonałego, a przez to obdarzonego rysem na wskroś ludzkim. Bohater wiersza *Pan Cogito czyta gazetę* jest przede wszystkim zwykłym człowiekiem, szarym, przeciętnym, sportretowanym podczas codziennej, trywialnej czynności. Ktoś taki przegląda się w oczach czytelników wiersza – w naszych oczach. Podsuwa nam „temat do rozmyślania", którym jest oksymoroniczna „arytmetyka współczucia". Czy istnieje skala współczucia? Czy współczucie można stopniować? Czy można je zmierzyć? Czy współczucie różni się w zależności od liczby ofiar? Czy najmocniejsze nawet współczucie nie pozostaje zawsze bezradne wobec okrucieństwa śmierci – jakakolwiek by ona nie była? Na te pytania nie ma oczywistych odpowiedzi. Pan Cogito każe nam o tym wszystkim pomyśleć, bo to właśnie ruch myśli stanowi o jego istnieniu – ruch myśli i próba udzielenia odpowiedzi:

na podszepty strachu
na szczęście niemożliwe
na uderzenie znienacka
na podstępne pytanie.[20]

20 Z. Herbert (2008: 457-459); utwór z tomu: *Raport z oblężonego Miasta i inne wiersze*, 1983.

Wszystko to sprawia, że istnienie Pana Cogito – cóż, że tylko w wymiarze poetyckim – wchodzi w ścisłą relację z istnieniem człowieka w ogóle, a tego uwikłanego w egzystencję „na skrzyżowaniu Azji i Europy"[21] w szczególności. Dlatego mówiący o nim wiersz wychodzi naprzeciw wahaniom i wątpliwościom, które chodzą nam po głowie. Pan Cogito rozmawia z naszymi myślami – daje do myślenia, staje się naszą myślą, bo taka właśnie jest jego istota.[22]

Uwagi końcowe

Czytanie to interakcja między czytającym a tekstem, jednak proces dekodowania tekstu zawsze przybiera formę specyficznego stylu lektury. Może to być: czytanie w celu wyszukania pojedynczej informacji, czytanie poszukujące informacji na określony temat, czytanie dla ogólnego zrozumienia tekstu, czytanie receptywne, polegające na poddaniu się tokowi wywodu, oraz czytanie odbiorcze (refleksyjne i kreatywne)[23], które prowokuje czytającego do myślenia (por. H. Chodkiewicz, 1986: 93-95). I to właśnie wydaje się najistotniejsze – czytający zastanawia się nad wymową tekstu, nie tylko go czyta.

21 Por. Te Jot [Tomasz Jastrun] (1982), *Na skrzyżowaniu Azji i Europy*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, [Warszawa], ss. 34.

22 Wiersz Herberta może być również podstawą do ćwiczeń leksykalnych (tworzenie definicji, dobieranie synonimów i antonimów, budowanie rodziny wyrazów), semantycznych (luki w tekście), ale także do integrowania sprawności – tekst prowokuje do dyskusji, a ta może stać się wprowadzeniem do prac pisemnych.

23 Jak ujmuje to Iwona Janowska: „Czytać to znaczy wysuwać hipotezy, a następnie je sprawdzać, by móc formułować kolejne, dotyczące tego, co nie zostało jeszcze przeczytane" (2010: 565).

mówienie wierszem

pytania z pozoru proste
wymagają zawiłej odpowiedzi
(Z. HERBERT, 2008: 457)

Każde myślenie, każde wypowiadanie się jest twórczością.
(A. WIERZBICKA, P. WIERZBICKI, 1970: 17)

W powszechnej świadomości utrwaliło się przekonanie, że biegle opanować język to swobodnie (płynnie) posługiwać się nim w mowie –

> Dziś, gdy kontakty bezpośrednie stały się znacznie ułatwione wskutek rozwoju transportu i telekomunikacji, rola sprawności mówienia ogromnie wzrosła. Dlatego umiejętność swobodnego wypowiadania się jest dla wielu osób miarą sukcesu w nauce języka. (H. Komorowska, 2009: 196)

W wielu metodach glottodydaktycznych to właśnie sprawność mówienia jest szczególnie mocno eksponowana. Z takim podejściem mamy do czynienia między innymi w metodach audiolingwalnej i naturalnej oraz w podejściu komunikacyjnym. W każdym z tych przypadków nacisk na mówienie bierze się z różnych przesłanek, a sama sprawność mówienia jest opisywana na różne sposoby. Można jednak przyjąć – i byłoby to przekonanie akceptowane przez zwolenników większości orientacji glottodydaktycznych – że zasadnicze pole komunikacji werbalnej[1] określa podstawowy cel wszelkich działań w sferze językowej jako przepływ informacji, porozumienie, nadanie komunikatu i odebranie go zgodnie z intencją mówiącego (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 163-165). Wewnętrzne zróżnicowanie każdego języka etnicznego (ogólnego) wskazuje na istnienie dwóch równorzędnych jego odmian:

1 Równie ważna – o czym należy pamiętać zwłaszcza na początkowym etapie nauczania (uczenia się) języka obcego – jest komunikacja niewerbalna. Ocenia się, że komponent niewerbalny to 65% zachowań i interakcji w klasie (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 167).

mówionej (ustnej)[2] i pisanej. O ile pisanie dokonuje się w wybranym przez piszącego tempie i czasie, o tyle mówienie jest ściślej związane z kontekstem, którego podstawowym komponentem jest temporalny wymiar wypowiedzi (z każdą chwilą – w trakcie wypowiadania komunikatu – ulegającej rekontekstualizacji).[3] Czas wypowiedzi bezpośredniej i jej tempo musimy dostosować do okoliczności, co wymaga niekiedy improwizowania, autokorekty czy dopowiadania, bo nasz komunikat został opacznie zrozumiany lub okazał się w ogóle niezrozumiały. Dodatkowym elementem mówienia jako sytuacji komunikacyjnej jest zjawisko konsytuacji, czyli tych jakości pozajęzykowych, jak np. gestykulacja, miejsce i czas interakcji, emocje i relacje panujące między uczestnikami dialogu, które znacząco wpływają na jednoznaczność wypowiedzi, dzięki czemu nie wszystko musi przybierać formę słowną, by zostało właściwie zrozumiane (por. A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 12; H. Zwolski, 1982: 82; także K. Ożóg, 1993: 91-92). Mówienie i pisanie mimo pewnych podobieństw – w obu sprawnościach podstawą jest tworzenie „własnych" tekstów[4] – różnią się więc zasadniczo. Szczególnie istotne są różnice formalne: inaczej wyglądają (konstrukcyjnie) i brzmią (leksykalnie) formy mówione, inaczej prezentują się formy pisane. Określające je funkcje językowe wpływają na gatunkowość, czyli kompozycję elementów formalnych, a co za tym idzie – na ostateczny kształt wypowiedzi zarówno mówionej, jak i pisanej.[5] Dotyczy to np. warstwy leksykalnej, ponieważ w piśmie występuje bogate słownictwo, synonimy, terminologia specjalistyczna, w mowie zaś – ograniczony zestaw słownictwa, powtórzenia, wyrażenia środowiskowe i emocjonalne. Kwestia dotyczy też – w jeszcze większym stopniu – warstwy gramatycznej, w której formom pisanym właściwe są zdania rozbudowane, hipotaksa, a co za tym idzie wielość i zróżnicowanie spójników, stosowanie strony biernej, obecność imiesłowów (także przysłówkowych), rzeczowników odczasownikowych, zastępników spójników (np. przyczyna, skutek), wołacza, liczebników zbiorowych, redukcja wykrzykników, partykuł, zaimków „konwencjonalnych", unikanie wyrażeń emocjo-

2 Jedna z definicji określa język mówiony jako „spontaniczne użycie języka w przygodnych, naturalnych sytuacjach komunikacyjnych" (F. Nieckula, 1993: 101-102).

3 „Mówienie i rozumienie mowy to najszybszy i wymagający największej pracy obliczeniowej proces zachodzący online ze wszystkich procesów z obszaru percepcji i motoryki" (M. Spitzer, 2007, cyt. za: M. Żylińska, 2009/2010: 11).

4 ESOKJ definiuje mówienie następująco: „Mówiąc, użytkownik języka tworzy tekst, odbierany przez publiczność złożoną z jednego lub większej liczby słuchaczy" (2003: 62).

5 Zagadnienia te poruszają A. Wierzbicka i P. Wierzbicki (por. 1970: 14), J. Kram (por. 1995: 12-13) oraz A. Seretny, E. Lipińska (por. 2005: 168-171).

nalnych, a także generalne dążenie do precyzji wypowiedzi. W mowie natomiast stosowane są struktury uproszczone, parataksa, dyktowana nawykiem wybiórczość form gramatycznych, a także obecność wykrzykników oraz partykuł wzmacniających. Wymienione wyżej składniki tekstów mówionych zdecydowanie rzadziej występują w tekstach pisanych, o ile nie są to stylizacje. Warta podkreślenia jest również rozbieżność na poziomie kohezji i koherencji, które są rygorystycznie przestrzegane w tekstach pisanych, podczas gdy w tekstach mówionych częstym – i niejako naturalnym[6] – zjawiskiem są zaburzenia spójności wypowiedzi.

Skrajne zjawiska w realizacji form języka mówionego przejawiają się z jednej strony w wielosłowiu, nagromadzeniu powtórzeń, nadreprezentacji wyrażeń o funkcji fatycznej, zwłaszcza w postaci słownictwa podtrzymującego kontakt, z drugiej – w pełnej ekspresji lapidarności, gdy wymogi sytuacyjne prowadzą do redukcji komunikatu, do stosowania elips i fragmentaryzacji wypowiedzi (por. A. Wilkoń, 2000: 43). Ten drugi sposób informowania – przez niedopowiedzenie – to stała i powszechna właściwość języka mówionego, ponieważ:

> poprawne gramatycznie zdanie stanowi jakby pewien regularny wzór geometryczny (meander), czy pewien szablon, a w języku mówionym ludzie zwykli markować tylko niektóre punkty tego wzoru, pozostawiając resztę do odgadnięcia słuchaczowi. (A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 12)

W praktyce glottodydaktycznej typowe dla języka mówionego zaburzenia (jak wspomniane wyżej zakłócenia na poziomie kohezji i koherencji, dążenie do uproszczeń oraz lapidarności graniczącej często z niedopowiedzeniem) warto mieć na uwadze zwłaszcza wtedy, gdy w kształceniu sprawności mówienia pracujemy nad ośmielaniem studentów do wypowiadania się w poznawanym dopiero języku. W tym wypadku koncentracja lektora na uchybieniach na poziomie wymowy, poprawności struktur czy leksyki osób uczących się nie jest właściwym postępowaniem.[7] War-

6 Spostrzeżenie, że „w języku mówionym – w pewnym sensie – nie ma błędów" (A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 14), jest efektem obserwacji powtarzalności pewnych zjawisk językowych. W trakcie mówienia np. zmieniamy strukturę komunikatu, bo zapomnieliśmy początku zdania, dodajemy określenia do wcześniej wypowiedzianego wyrazu, kilkakrotnie powtarzamy słowa, a mimo to ostatecznie kontekst i intonacja niwelują lub w znacznym stopniu zacierają wymienione braki strukturalno-semantyczne.

7 Zadaniem lektora jest odpowiedzialny wybór strategii pracy nad eliminacją usterek, które wystąpiły w ustnych wypowiedziach studentów. Nie należy jednak poprawiać błędów w trakcie mówienia, gdyż ingerencja powoduje zaburzenie toku wypowiedzi i nie wpływa stymulująco na motywację mówiących. Hanna Komorowska sugeruje

to oswajać studentów ze specyfiką polszczyzny mówionej – nie zawsze pozostającej w pełnej zgodzie z normą wzorcową języka. Jeśli bowiem obudzimy w uczących się chęć podejmowania i realizacji zadań językowych w czasie lekcji (nawet jeśli będą to zadania na granicy ich aktualnych umiejętności), to posłuży to kształceniu swobody i płynności wypowiedzi w ogóle, a jednocześnie uwyraźni specyficzny charakter norm żywej mowy.

Kolejna kwestia istotna w odniesieniu do glottodydaktycznych aspektów sprawności mówienia to dialogowa natura komunikacji. Należy pamiętać, że nawet interakcje przyjmujące formę monologu (np. wykład czy kazanie) są w istocie dialogiem, w czasie którego jedna ze stron aktu komunikacji – zobowiązana do tego konwencją – milczy. Autentyczny monolog małego dziecka (komentującego własne działania, np. w trakcie zabawy) to przypadek niekontrolowanego lecz psychicznie uwarunkowanego autodialogu będącego rodzajem treningu mowy.[8] Zaś zjawisko określane mianem polilogu sprowadza się do równoczesnej realizacji kilku dialogów (por. K. Ożóg, 1993: 96). Odwołując się do teorii Jana Mukařovský'ego (1970: 195-203), można wyodrębnić trzy podstawowe typy dialogu:

- d i a l o g o s o b i s t y, np. kłótnia – z dominacją elementów uczuciowych i wolicjonalnych;
- d i a l o g s y t u a c y j n y, tzw. rozmowa „robocza" mająca charakter uzgodnień lub negocjacji – zasadniczo pozbawiona emocji, wynikająca bezpośrednio z okoliczności (jej efektem są konkretne działania wynikające z ustaleń poczynionych w ramach dialogu);
- k o n w e r s a c j a – swobodna rozmowa, w ramach której następuje „koncentracja na samym dialogu jako na łańcuchu zwrotów znaczeniowych" (1970: 197).[9]

---

stosowanie „tzw. opóźnionej poprawy błędów, to znaczy poprawy po całej wypowiedzi, a nie w jej trakcie, by nie peszyć i nie stresować słuchacza" (2009: 47).

8 „Zaobserwowane przez Piageta zjawisko monologów tworzonych przez dzieci przedszkolne ma swoje miejsce w połowie drogi między społeczną a intelektualną funkcją mowy. Dziecko mówiące do siebie k o n t r o l u j e i planuje własne działania w sposób zapowiadający powstanie myślenia werbalnego" (D. Wood, 2006: 28).

9 Według Jana Mukařovský'ego w przestrzeniach pogranicznych sytuują się: dyskusja, czyli forma pośrednia pomiędzy dialogiem osobistym a konwersacją, i pogawędka mieszcząca się pomiędzy konwersacją a dialogiem sytuacyjnym (por. 1970: 201-203).

Umiejętność przechodzenia od kulturowo ukształtowanej i w pewnym sensie „sztucznej" konwersacji (por. A. Seretny, E. Lipńska, 2005: 169) do dialogu sytuacyjnego wydaje się szczególnie ważna i wskazana w kontekście nauczania języka jako obcego.[10] W posługiwaniu się mową chodzi bowiem w pierwszym rzędzie o nadawanie „sensu" działaniom językowym, o tworzenie sytuacji, które cechuje „celowość" (rozumiana jako dążenie do celu komunikacyjnego i osiąganie go), co warto wziąć pod uwagę, planując zadania nakierowane na rozwijanie sprawności mówienia.

Językiem mówionym posługuje się zdecydowana większość naturalnych jego użytkowników, toteż umiejętności osiągane w tej sferze w procesie rozwoju osobowego wydają się być czymś prostym, oczywistym, wręcz automatycznym. Trzeba jednak pamiętać, że ucząc się mówić w naturalnej sytuacji, a więc w dzieciństwie, wkładamy w opanowanie kodu mówionego mnóstwo czasu i energii, korzystając przy tym z predestynowanych do przyswojenia języka właściwości umysłu dziecka (por. D. Wood, 2006: 110). Predyspozycje te we wczesnym etapie rozwoju człowieka wyczerpują się i opanowywanie nowego języka w dorosłości przebiega inaczej – wymaga intensywnej pracy, systematyczności i stosowania innych metod.

Dobór strategii nauczania i rozwijania sprawności mówienia wiąże się z poziomem biegłości językowej uczących się. Charakterystykę poszczególnych poziomów zawierają opracowania dotyczące wymogów egzaminacyjnych (np. ESOKJ, 2003: 33 i następne) oraz publikacje o charakterze metodycznym (A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 19, 172-177). Z kolei stosowanie poszczególnych technik zależy od wielu czynników – oprócz poziomu sprawności językowej są to cele uczestników kursu, wykorzystywane materiały dydaktyczne etc. Jeśli chcemy w czasie realizacji programu glottodydaktycznego wykorzystywać materiały poetyckie, musimy pamiętać, że nie będą one stanowić dobrej podstawy do realizacji pełnego zestawu typowych technik rozwijających mówienie[11], choć jednocześnie otwierają się za ich sprawą nowe możliwości. Właściwym podejściem w nauczaniu i rozwijaniu sprawności mówienia jest tak zwana elicytacja (por. H. Komorowska, 2009: 197), czyli taki

10 Skuteczne porozumiewanie się polega najczęściej na łączeniu kilku umiejętności komunikacyjnych. I tak sprawności interakcyjne, czyli prowadzenie rozmowy, łączą słuchanie i mówienie, sprawności mediacyjne polegające na przekształcaniu komunikatów integrują słuchanie lub czytanie i mówienie (por. H. Komorowska, 2009: 213-214).

11 W literaturze przedmiotu odnajdujemy propozycje rozlicznych sposobów nauczania mówienia w oparciu o bodziec wizualny, słuchowy, a także tekstowy (por. J. Dobrowolska, 1988: 134-171; M. Stawna, 1991: 133-153; H. Komorowska, [2002] 2009: 197-203; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 177-183).

sposób aranżowania zajęć[12], by za pomocą naprowadzeń i odpowiednich sugestii ze strony nauczyciela studenci samodzielnie dokonywali wielopłaszczyznowych obserwacji na poziomie tekstu i formułowali konkluzje. Natomiast podstawowe działania wspomagające uczenie i rozwijanie sprawności mówienia to:

- głośne czytanie tekstu,
- mówienie na podstawie notatek,
- odgrywanie wyuczonej scenki lub roli,
- spontaniczna wypowiedź,
- śpiewanie.[13]

Zanim zostaną zaprezentowane propozycje tekstów poetyckich i technik, które służą inspirowaniu do mówienia i doskonaleniu tej sprawności, warto jeszcze zwrócić uwagę na zestaw przewidywanych form mówionych oraz na ściśle z nimi powiązaną kwestię stylu. *Europejski system opisu kształcenia językowego* zawiera skale oceny umiejętności związanych z mówieniem. Dotyczą one formułowania tematycznie zorientowanej wypowiedzi ustnej, wypowiedzi monologowej (opis doświadczeń i przeżyć oraz przedstawianie własnego stanowiska, np. w czasie debaty), oświadczeń publicznych, a także zwracania się do publiczności (por. ESOKJ, 2003: 62-64). Umiejętności te – ujmując rzecz najogólniej – ewoluują od działań językowych zupełnie schematycznych na poziomie monologu w sferze prywatnej (A1, A2), przez szczegółowe i coraz bardziej przejrzyste opisy i prezentacje (B1, B2), po dobrze skonstruowane, klarowne, płynne wypowiedzi odnoszące się także do przestrzeni edukacyjnej, zawodowej i publicznej (C1, C2). Wszystkie te rejestry mówionej polszczyzny w swoich konkretnych realizacjach są formami, które nieustannie podlegają twórczym innowacjom. Być może rzeczywiście w języku mówionym „rzadko [są] używane elementy stylów artystycznych" (A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 171). Język codziennej komunikacji faktycznie niezbyt często posługuje się literackim cytatem. Jednak pomiędzy językiem mówionym a sztuką słowa zachodzi rodzaj symetrii – pokrewieństwa na

12 O technikach prowokujących studentów do aktywności, czyli także do mówienia, w czasie zajęć z tekstami literackim pisałam w artykule *„Przeprowadzka" do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie* (2001: 205-214).

13 Por. ESOKJ, 2003: 62. Należy tu jednak podkreślić, że głośne czytanie, czyli „odczytywanie" (por. H. Komorowska, 2009: 142), i śpiewanie mieszczą się w kategorii nauczania wymowy, rytmu i intonacji. W tym sensie nie należą one do ćwiczeń stricte komunikacyjnych, choć bez wątpienia wspomagają płynność i poprawność mówienia.

poziomie eksperymentu konstrukcyjnego i słowotwórczego. Co prawda nasze wyczucie językowe nie toleruje nieumotywowanej obecności elementów języka pisanego w wypowiedziach ustnych i odwrotnie (por. A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 16), ale przepływy takie – nawet jeśli pozostają na granicy błędu – w istotny sposób poszerzają możliwości języka i stają się ważnym narzędziem komunikacji nawet na wstępnych etapach znajomości polszczyzny. Jeśli dodać do tego, że w języku błąd i twórczość bezpośrednio graniczą ze sobą, że w żywej mowie często są tym samym, i jeśli pamiętać, że przestrzenią twórczości językowej jest nie tylko poezja, ale także ekspresja potoczna i co za tym idzie codzienna mowa (por. A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 33), to przyznanie tekstom poetyckim pewnej wagi w nauczaniu i rozwijaniu sprawności mówienia nie powinno budzić większych wątpliwości.

Teksty i ćwiczenia

POZIOM A2

Miron Białoszewski
DRZWI MAMY[14]

„Proszę dzwonić”
Dzwonię
– To ja
– Co? A... Chodzi tu taki jeden
– Nie bardzo mnie poznałaś?
– Właśnie

Dziwić się innym.

Wiersz Mirona Białoszewskiego to rodzaj scenki sytuacyjnej, która dzieje się w określonym miejscu, dotyczy konkretnych osób, relacji między nimi, a także autoironicznej wiedzy na temat siebie samego. Prostota warstwy leksykalnej pozwala zaprezentować ten tekst w czasie zajęć ze studentami początkującymi. Cały utwór to zaledwie 21 wyrazów. Kolejne wersy, zbudowane z lapidarnych wypowiedzeń, odsłaniają za

14 M. Białoszewski (1980), *Drzwi mamy…*, [w:] *Wiersze wybrane i dobrane*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa, s. 115; utwór pochodzi z cyklu: *Garwolin i z powrotem* i był wcześniej drukowany w tomie: *Odczepić się*, 1978.

pomocą struktur narracyjnych lub dialogowych kolejne elementy świata i relacjonowanego zdarzenia. Z eliptycznych komunikatów wyłania się rzeczywistość, którą możemy zrekonstruować za pomocą pytań.[15]

ĆWICZENIE

Gdzie to jest?	*Przed domem / mieszkaniem matki. / Przy drzwiach.*
Kto tu jest?	*Matka, syn i „taki jeden" – nieznajomy.*
Co robi syn?	*Syn czyta kartkę, dzwoni do drzwi, mówi, kim jest.*
Co robi matka?	*Matka jest zdezorientowana, ale otwiera drzwi.*
Co jest problemem?	*Początkowo matka nie poznaje syna i myśli, że to obca osoba („taki jeden").*
Jaki jest finał?	*Oni rozmawiają i wszystko jest jasne. / Syn komentuje sytuację.*

Do właściwości poezji Białoszewskiego należą: wyjątkowa plastyczność obrazowania, kondensacja treści, wyczucie językowe obok skłonności do leksykalnych i składniowych eksperymentów, wydobywanie nieoczywistości lub śmieszności za pomocą minimalnych środków stylistycznych. W eufemistycznym pytaniu-konstatacji: „Nie bardzo mnie poznałaś?", które na dobrą sprawę jest nie do końca logiczne (nie można kogoś rozpoznać tylko w części, trochę, nie całkiem), zawiera się sporo delikatności i autoironii. To spostrzeżenie okazuje się trafne – mama potwierdza. Ostatni wers ma formę autoironicznego i wieloznacznego komentarza. Można w nim dostrzec całościową diagnozę życiowej kondycji człowieka: „Nie można dziwić się innym ludziom, że mnie nie poznają (nie rozpoznają, nie znają), skoro własna matka mnie nie poznała". W eliptycznym: „Dziwić się innym" można też usłyszeć rodzaj nakazu: „Trzeba dziwić się innym – temu, co jest inne". Oczywiście, znaczenia te w pracy ze studentami początkującymi zostaną zaledwie zasugerowane. Zapewne odszyfrują je przede wszystkim osoby obdarzone większą wrażliwością i oswojone z literaturą we własnym języku. Można i warto pokusić się o zasygnalizowanie ich,

15 Reagowanie na pytania i budowanie ich w języku obcym jest umiejętnością bardzo pożądaną od początku przyswajania języka (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 173), toteż należy stwarzać uczącym się jak najwięcej okazji do ćwiczeń zorientowanych według schematu: pytanie – odpowiedź, a także ćwiczeń strukturalnych: zdanie – pytania. Tę drugą technikę – odwracającą naturalny dialogowy porządek – należy wprowadzać np. jako rodzaj punktowanej gry, która polega na „odszyfrowywaniu" kombinacji syntaktycznych (np. ćwiczenie typu: „Proszę zbudować 3 pytania do podanego zdania").

ale w wykorzystaniu tego wiersza na wczesnym etapie znajomości języka chodzić będzie przede wszystkim o rekonstrukcję wydarzenia (szukanie odpowiedzi na wskazane wyżej pytania), o namysł nad leksyką i strukturami obecnymi w tekście oraz o wprowadzanie i doskonalenie funkcji komunikacyjnych (por. *ESOKJ*, 2003: 23-24, 40-41, 53-54).

Tekst Białoszewskiego może też posłużyć jako pretekst do wprowadzenia lub przećwiczenia językowych konwencji zachowań grzecznościowych, które można np. zestawić w formie „poradnika":

- Kiedy chcemy wejść (do mieszkania / domu / budynku) – dzwonimy („ding dong") lub pukamy („puk, puk").
- Czekamy na reakcję – słyszymy: „proszę!" / „proszę wejść!" lub ktoś otwiera drzwi.
- Kiedy korzystamy z domofonu, zwykle pada pytanie: „Kto tam?" – wówczas się przedstawiamy.
- Kiedy wchodzimy do mieszkania czy biura, witamy się: „dzień dobry" / „dobry wieczór".

Po odpowiednim zestawieniu materiału leksykalnego przekształcamy kolejny segment lekcji w ćwiczenia z użyciem tych struktur, które na poziomie A2 nie są już czymś nowym, więc aranżowane sytuacje można nieco komplikować (pomyłka w adresie, nieobecność osoby zapraszającej), by studenci mogli się wykazać kreatywnością i skutecznością językową nawet w nietypowych okolicznościach. Musimy jednak pamiętać o tym, by odpowiednio wcześniej zapoznać studentów i przećwiczyć z nimi fonetycznie stosowną leksykę i struktury.

Wracając jeszcze do specyficznego sformułowania: „Nie bardzo mnie poznałaś?", możemy studentom zademonstrować, jak w innych konstrukcjach posługiwać się tego rodzaju eufemizmem.[16] Na poziomie A2 warto więc wyjaśnić, że kiedy informacja jest dla nas niejasna, możemy reagować radykalną formułą „Nie rozumiem" lub powiedzieć dyplomatycznie „Nie bardzo rozumiem", pamiętając jednocześnie, że

16 Kolejnym ważnym zagadnieniem jest zróżnicowanie poziomu formalności wypowiedzi. Wyróżnia się wypowiedzi sztywne, formalne, neutralne, nieformalne, poufałe, intymne. Na etapie wstępnym, czyli do poziomu B1, sugerowany jest rejestr neutralny. „Poznawanie bardziej formalnych i bardziej poufałych rejestrów pojawia się stopniowo, na przykład podczas lektury rozmaitych rodzajów tekstów, zwłaszcza literackich." (por. ESOKJ, 2003: 107-108). Jednakże w sytuacji, gdy uczący się przebywają w kraju użycia danego języka, od początku stykają się z różnymi rejestrami, a co za tym idzie od początku – choć wybiórczo – będą się one pojawiały na zajęciach.

powinniśmy starać się o precyzję – „Nie bardzo rozumiem, co to znaczy / gdzie to jest / dlaczego to jest problem". Warto też dopowiedzieć, że poręczne „nie bardzo" występuje też w połączeniu z innymi czasownikami[17] („Nie bardzo lubię bigos / znam Kraków.") oraz że użycie tej formuły łagodzi sytuację i ułatwia między innymi „dyplomatyczną" odmowę.

POZIOM A2–B1

Miron Białoszewski
MAMA WYJMUJE KOSZULE[18]

szaliki
futro
po Antonim (mąż Mamy –
w kościele siedział,
głowa na ławkę, i tyle!)
– świetne na ciebie
– o, jakie eleganckie... paan
– pan
– jak nigdy, nie przyzwyczajony jestem
– to co? on tak to lubił, mój Boże

Także tej opowieści trzeba „się domyślić", trzeba złożyć ją z małych kawałków, które jak puzzle umieszczone w odpowiednich miejscach pokażą wielowymiarowy obraz. Podobnie jak omawiane wyżej *Drzwi mamy…* również ten utwór ma konstrukcję narracyjno-dialogową i prawdopodobnie jest kolejnym ogniwem w połączonym przestrzennie i czasowo ciągu wydarzeń (obydwa zapisy pochodzą z cyklu *Garwolin i z powrotem*). Grafia wiersza wyodrębnia cztery części utworu i zarazem cztery tworzące go formy językowe. Wers inicjalny – zapisany majuskułą – zapowiada mikrosytuację: to zwykłe codzienne zajęcie (mama robi porządki w szafie). W trzech

17 Jest to także unik na poziomie gramatyki – używając sformułowania „nie bardzo", eliminujemy konieczną przy negacji czasownika tranzytywnego zamianę formy dopełnienia bliższego (z biernika na dopełniacz).

18 M. Białoszewski, *Mama wyjmuje koszule…* , [w:] *Wiersze wybrane i dobrane*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1980, s. 117; utwór pochodzi z cyklu: *Garwolin i z powrotem* i był wcześniej drukowany w tomie: *Odczepić się*, 1978.

początkowych wersach podmiot liryczny wylicza elementy garderoby (koszule, szaliki, futro), natomiast w wersie czwartym przywołuje imię ich właściciela. Nawiasowe wyodrębnienie drugiej połowy wersu czwartego i dwóch kolejnych oraz zapis z wcięciem wyróżniają tę cząstkę, która jest opowieścią o Antonim (był on mężem mamy, ale nie ojcem osoby mówiącej w wierszu; umarł nagle i szybko; stało się to w kościele). Ostatni segment to pięciowersowy dialog, z którego domyślamy się, że bohater wiersza, tzn. syn, przymierza ubrania nieżyjącego już Antoniego. „Świetne" i „eleganckie" jest zapewne futro, w którym podmiot liryczny wygląda jak „paan", zupełnie inaczej niż zwykle („jak nigdy, nie przyzwyczajony jestem"). Mama odsuwa na bok wszelkie wątpliwości („to co?" – w znaczeniu: „no to co?", „czy to jest problem?" / „to nie jest problem", „to żaden problem"), wspomina upodobania zmarłego („on tak to lubił"), podkreślając zmianę rzeczywistości wykrzyknikiem: „mój Boże". W ten sposób – w przebieraniu rzeczy po zmarłym i w przebieraniu się w nie – rzeczy codzienne usytuowane zostają w bezpośrednim sąsiedztwie rzeczy ostatecznych, a zwykła ludzka codzienność graniczy z formami pośmiertnej egzystencji (jedną z ironicznych form „życia wiecznego" jest „życie ubrań", które zostają po zmarłym i noszone są przez innych).

Również w przypadku tego utworu odpowiednio dobrany zestaw pytań doprowadzi do rekonstrukcji sytuacji przedstawionej. Na poziomie A2 były to tylko proste odpowiedzi, natomiast tutaj może powstać krótka prezentacja. Wśród najważniejszych znalazłyby się następujące pytania:

Co się dzieje w wierszu?
Kto bierze udział w tej sytuacji?
Kim jest Antoni?
Co się stało w kościele?
Co oni robią z ubraniami?
Jakie emocje opisuje ten tekst?

Relacjonowanie wydarzenia, które przywołuje wiersz Białoszewskiego, jest efektem bezpośredniej pracy nad tekstem i bezpośrednio wiąże się z lekturą „rozumiejącą", z dążeniem do wniknięcia w tekst i zrozumienia zawartych w nim treści. Rekonstrukcja zapisanej przez poetę scenki może prowadzić do refleksji na temat „poezji codzienności" czy nieoczywistych relacji łączących życie i śmierć (ludzką śmiertelność i religijnie motywowaną nadzieję życia wiecznego). Otwiera też szereg możliwości rozwinięcia tematów zasygnalizowanych w wierszu. Jedną z nich jest powtórzenie i wzbogacenie leksyki nazywającej ubrania, a także ich kolory oraz style

(codzienny, elegancki, formalny). Mogłoby to być zadanie na planowanie kompozycji ubrań ze względu na porę roku, wykonywany zawód (lekarz, mechanik, muzyk etc.) lub sytuację (np. na wycieczkę, na egzamin, do pracy w biurze, do opery czy na plażę). Inna oś tematyczna to rutynowe czynności codzienne czy precyzyjniej – prace wykonywane w domu (np. każdy student przygotowuje listę 3-4 zajęć domowych, które lubi wykonywać lub których nie lubi, następnie na lekcji swoje wybory prezentuje i uzasadnia). Kolejna możliwość to powtórzenie i poszerzenie słownictwa określającego relacje rodzinne (np. rozwiedziony / rozwodnik ≠ rozwiedziona / rozwódka; wdowiec ≠ wdowa; drugi mąż ≠ druga żona; ojczym ≠ macocha; pasierb ≠ pasierbica). Inny ważny temat, który pośrednio wyłania się z wiersza i otwiera kontekst kulturowy, to obrzędy rodzinne: śmierć – pogrzeb[19], ale także: ślub – wesele, narodziny – chrzest – chrzciny. O ile bowiem tematyka imieninowo-urodzinowa oraz leksyka świąteczna prawdopodobnie pojawiły się w programie wcześniej, o tyle polski kontekst rytuałów wymienionych wyżej może być mniej znany.

POZIOM B1–B2

Halina Poświatowska
**** (ostry jak Mont Blanc)*[20]

ostry jak Mont Blanc
nigdy go nie widziałam
ale mi mówiono
że jest wysoki i stromy
pokryty wiecznym śniegiem
rzadko przychodzą tam ludzie
to dlatego
porównałam mój ból
do niego

19 W przypadku podejmowania tematyki funeralnej niezwykle ważna jest przemyślana i starannie przygotowana formuła zajęć, która pozwoli rozwijać ten temat z zachowaniem dystansu wobec indywidualnych doświadczeń studentów.

20 H. Poświatowska (2001),****(ostry jak Mont Blanc)*, [w:] *Wszystkie wiersze*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, s. 616; utwór z działu: *Wiersze z lat 1963-1967*.

Rozmowę na temat tego wiersza powinny poprzedzić ćwiczenia o nachyleniu semantycznym, leksykalnym i gramatycznym, które pomogą przygotować się do wspólnej lektury.

ĆWICZENIE

Proszę wyjaśnić znaczenie wyrazów w kontekście wiersza Haliny Poświatowskiej:

ostry jak Mont Blanc	
nigdy go nie widziałam	– dopełniacz l. poj. zaimka „on", tutaj: szczyt Mont Blanc
ale mi mówiono	– ktoś mówił
że jest wysoki i stromy	– nierówny, niewygodny
pokryty wiecznym śniegiem	– śnieg, który nigdy nie topnieje, nie taje
rzadko przychodzą tam ludzie	– na Mont Blanc
to dlatego	
porównałam mój ból	– cierpienie
do niego	– dopełniacz l. poj. od zaimka „on", tutaj: szczyt Mont Blanc

Kluczowym konceptem wiersza Poświatowskiej jest porównanie – inicjalne „ostry jak Mont Blanc" i finalne, zasugerowane w wygłosie utworu. Łatwo wyobrazić sobie stromą alpejską górę przykrytą czapą śniegu i lodowcami albo też przyjrzeć się jej na zdjęciach. Obraz najwyższego wzniesienia Europy przywołuje wiele skojarzeń – szczyt jest okazały, piękny, majestatyczny. Może symbolizować potęgę, trwanie, nieustępliwość. Dlatego też warto wykonać semantyczne ćwiczenia przedlekturowe, by stworzyć studentom okazję do indywidualnego przyjrzenia się tekstowi i wydobycia wpisanych weń znaczeń. Uważna lektura bowiem uświadamia czytelnikowi, że epitety wymienione bezpośrednio: ostry, wysoki, stromy oraz te, których się domyślamy: zimny (bo „pokryty wiecznym śniegiem"), samotny („rzadko przychodzą tam ludzie") opisują nie tylko szczyt Mont Blanc, ale także ból[21] (w jego niewzruszonym trwaniu i w jego najwyższym, szczytowym natężeniu). Stosując strategię różnicowania perspektyw, warto zasugerować, by wybrana osoba z grupy przygotowała kilka

21 Panoramę sposobów filozoficznego ujęcia zagadnienia bólu szkicuje J.R. Searle (por. 1999: 79-81).

informacji geograficznych na temat najwyższego szczytu Europy, inna – garść informacji o życiu Haliny Poświatowskiej (zapewne obok wzmianek o miejscach ważnych dla poetki i o jej zainteresowaniach literaturą oraz filozofią pojawi się motyw choroby serca – odciskającej się na życiu i twórczości – oraz przedwczesnej śmierci). Dzięki temu wysłuchamy dwóch krótkich prezentacji (mogą one mieć formę wywiadu: uczestnicy zajęć zadają pytania znawcom przedmiotu). Z obu kręgów tematycznych wyprowadzić można zagadnienia do przedyskutowania lub tematy do rozwinięcia – wśród nich: „Góry, plaża, las, wieś czy miasto – dokąd warto jechać i dlaczego?", „Wizyta u lekarza specjalisty" (kardiolog, alergolog, ortopeda itd.), „Rodzaje terapii – tradycyjna czy niekonwencjonalna?" (głos w dyskusji, uzasadnienie).

Inne pole możliwości prowokowanych przez wiersz Poświatowskiej to wzbogacanie leksyki związanej z porównaniami. Język przechowuje wiele tego rodzaju struktur i niektóre z nich są już studentom dobrze znane. Inne uzupełnią zasób słownictwa, którym dotąd dysponowali. Pracy z porównaniami warto poświęcić baczniejszą uwagę również dlatego, że rozumienie mechanizmów rządzących konstrukcjami semantycznymi pobudza kreatywność studentów, którzy poznając ich działanie, chętnie bawią się językiem, tworząc własne „eksperymentalne" konstrukcje (w tym wypadku porównania), a tym samym głębiej wchodzą w język i lepiej rozumieją jego wewnętrzną logikę.

Podstawą ćwiczenia będą zestawy porównań[22], np. związanych ze zwierzętami (m.in. pracowity jak mrówka, uparty jak osioł, głodny jak wilk, wolny jak ptak, odważny jak lew, zdrowy jak ryba, zły jak osa, wierny jak pies, chytry jak lis, dumny jak paw) oraz rzeczami i zjawiskami (twardy jak kamień, zimny jak lód, ostry jak brzytwa, czerwony jak burak, blady jak ściana, łysy jak kolano, głuchy jak pień, chudy jak patyk, wielki jak góra, stary jak świat). Każdy uczestnik zajęć losuje po jednym porównaniu z każdej kategorii i przygotowuje krótką, kilkuzdaniową historyjkę, która zobrazuje jedno z nich. Następnie historie zostaną zaprezentowane w grupie. Drugie porównanie – lub kilka z nich – to podstawa pracy domowej.

22 Należy uzmysłowić studentom, iż oprócz wszechobecnego spójnika „jak" elementami łączącymi w porównaniu dwa pokrewne (ze względu na wspólną cechę) zjawiska mogą być także: jakby, niby, jak gdyby, na kształt.

POZIOM B2–C1

Stanisław Barańczak
31.12.79: Już wkrótce[23]

Już wkrótce wezmę się za siebie, wezmę
się w garść, zrobię porządek w szufladzie,
przemyślę wszystko do końca, zaplombuję zęby,
uzupełnię luki w wykształceniu, zacznę
gimnastykować się co rano, w słowniku
sprawdzę kilka słów, których znaczenie jest dla mnie wciąż niejasne,
więcej spacerów z dziećmi, regularny
tryb życia, odpisywać na listy, pić mleko,
nie rozpraszać się, więcej pracy nad sobą, w ogóle
być sobą, być wreszcie bardziej
sobą,

ale właściwie jak to zrobić, skoro
już,
i to od tak dawna, tak bardzo
nim jestem

Na poziomie leksykalnym wiersz Stanisława Barańczaka wydaje się całkowicie przejrzysty, szczególnie dla odbiorcy zaawansowanego językowo. Bo cóż się dzieje w tym tekście? Otóż na progu nowego roku, podsumowując rok mijający i przygotowując się na nadejście nowego, podmiot i bohater utworu podejmuje szereg postanowień. Ktoś, kto mówi w wierszu – podobnie jak wielu z nas – chce odmienić swoje życie, uczynić je lepszym, pełniejszym, intensywniejszym. Co prawda trochę dziwi chaotyczność czynionych postanowień, niepokojąco mieszają się poziomy egzystencji, zwykłe zamierzenia życiowo-codzienne sąsiadują z emocjami, mentalnością, edukacją. Jednym ze sposobów lektury i interpretacji wiersza może być więc próba wyprowadzenia z tego nieładu jakiegoś porządku. Ćwiczenie porządkujące polegałoby na kategoryzowaniu kolejnych postanowień. Studenci podzieleni na zespoły mieliby wybrać postanowienia:

23 S. Barańczak (2006), *31.12.79: Już wkrótce*, [w:] *Wiersze zebrane*, Wydawnictwo a5, Kraków, s. 242; utwór z cyklu: *Dziennik zimowy (wiersze okolicznościowe)*.

- codzienne („zrobię porządek w szufladzie", „zacznę gimnastykować się co rano", „pić mleko", „[prowadzić] regularny tryb życia"),
- związane z ludźmi – z rodziną lub przyjaciółmi („więcej spacerów z dziećmi", „odpisywać na listy"),
- edukacyjne („uzupełnię luki w wykształceniu", „w słowniku sprawdzę kilka słów, których znaczenie jest dla mnie wciąż niejasne"),
- zorientowane wokół „ja" („wezmę się za siebie", „wezmę się w garść", „przemyślę wszystko do końca", „nie rozpraszać się", „więcej pracy nad sobą", „w ogóle być sobą", „być wreszcie bardziej sobą").

Przy próbie dopisania postanowień do sugerowanych kategorii okaże się, że najwięcej znalazło się w grupie zorientowanej na „ja", ale są one niezbyt jasne i trudno ustalić, co dokładnie znaczą, a tym samym stawiają zagadnienie braku ostrości i nieoczywistej natury tego, co nazywamy „własnym ja". Kwestia jeszcze mocniej się skomplikuje i okaże się tym bardziej frapująca (również językowo), jeśli studenci uchwycą – co nie jest bardzo trudne – autoironiczną nutę widoczną w grach, które prowadzą sąsiadujące ze sobą frazy (np. gdy zorientują się, że zestawione ze sobą wyrażenia „zaplombuję zęby, / uzupełnię luki w wykształceniu" mówią o „brakach" i w ironiczny sposób zrównują powstające na skutek zaniedbań „dziury w zębach" i „niedostatki w wykształceniu").

Inną metodą oglądu sytuacji lirycznej byłoby odwrócenie perspektywy – jeśli osoba mówiąca w wierszu pragnie zmienić różne elementy swojego życia, to sugerowałoby, że w tej chwili sprawy te są zaniedbane. Jak to życie wygląda teraz? W szufladzie jest bałagan, wiele rzeczy zostało odsuniętych na bok lub pozostawionych samym sobie, zęby się psują, wykształcenie kuleje (nie jest wystarczające, satysfakcjonujące), bohater wiersza jest w złej kondycji fizycznej, zbyt rzadko chodzi z dziećmi na spacery, prowadzi nieregularny i chyba też nieco leniwy tryb życia, nie odpisuje na listy, nie pije mleka (co jest ironicznym przytykiem pod adresem sposobu odżywiania się). W nie najlepszej formie jest też jego kondycja psychiczna – ma poczucie rozproszenia, jest rozkojarzony, rozbity, nie pracuje nad sobą i – co gorsza – nie czuje się sobą… Symptomy są niepokojące – człowiek mówiący w wierszu, nie panuje nad własnym życiem i to go coraz bardziej przytłacza. Jednocześnie widzimy wyraźnie, iż konstrukcyjnie i semantycznie utwór rozpada się na dwie części: jedenaście wersów pierwszej części to zestaw wszelkich zaniedbań, cztery końcowe mają formę głębszej refleksji. Pierwszą część obejmuje czytelnie zarysowana klamra: „Już wkrótce wezmę się za siebie" – chcę „być wreszcie bardziej sobą". Część druga to konstatacja: „od tak dawna, tak bardzo" jestem sobą. Napięcie pomiędzy częściami jest wyraźne i mocne

– dobrze oddaje stan wewnętrznego pęknięcia, bolesnej nietożsamości. Barańczak skonstruował swój wiersz w taki sposób, by czytelnik mógł – mimo niewątpliwych różnic w sytuacji życiowej czy temperamencie – zobaczyć w bohaterze wiersza samego siebie. Dokonanie takiego odkrycia nie jest niczym komfortowym. Pokazuje jednak, że za świadomość tego, kim się jest, płaci się cenę rozczarowania samym sobą i że warto taką cenę zapłacić. Zainicjowana takim spostrzeżeniem rozmowa może przynieść pożytki nie tylko z zakresu umiejętności językowych. Może też pokazać – lub potwierdzić – wartość uważnego czytania wierszy, nawet tych napisanych w języku obcym. Jako zadanie do wykonania w domu można zaproponować studentom skorzystanie z konwencji „listy postanowień noworocznych" i zestawienie po polsku tych zmian, które chcieliby wprowadzić w swoim życiu.

POZIOM C1–C2

Ryszard Krynicki
Godzina szczytu (w tramwaju nr 8)[24]

„... potem księgowy spuścił mnie po brzytwie..."
„... sorrki, nie kumam, o co tutaj biega..."
„... Jola to zajebiście pokręcona laska..."
„Dziękuję, postoję, jeszcze jestem na chodzie."
(6 maja 2004)

W kontekście wierszy pisanych przez Ryszarda Krynickiego od połowy lat 70. mówi się o „oczyszczeniu myśli i prostocie wypowiedzi", a także o szukaniu „alternatywy dla stanu wiecznej rozterki i pleniących się ambiwalencji" (P. Śliwiński, 2009: 5) naszej rzeczywistości.[25] Jednakże w *Godzinie szczytu (w tramwaju nr 8)* dokonuje się skrajne wyrzeczenie poetyckie: do twórcy należy zapewne tylko tytuł, choć bezsprzecznie zależy od niego cały tekst. Wiersz ma w całości formę językowego świadectwa, cytatu[26]

24 R. Krynicki (2005), *Godzina szczytu (w tramwaju nr 8)*, [w:] *Kamień, szron*, Wydawnictwo a5, Kraków, s. 81.

25 W innym wierszu powiada Krynicki: „Jesteś moją jedyną ojczyzną, milczenie, / w którym zawarte są wszystkie / nadaremne słowa; […] XI 77" – R. Krynicki (1989), *Jesteś*, [w:] *Niepodlegli nicości*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 55; pierwodruk w tomie: *Nasze życie rośnie*, 1978.

26 *Cytaty* to także tytuł cyklu Mirona Białoszewskiego, zbierającego między innymi takie zapisy: „– ach / – co ci jest? / – mój Boże / – no, co ci jest? / – bo człowiek jest

z codziennej mowy i odzywającego się w niej życia. W tak radykalnym rozwiązaniu dostrzec można potwierdzenie przekonania, że poeta musi słyszeć, by pisać. To umiejętność słuchania i słyszenia sprawia, że możliwe staje się przetworzenie codziennych głosów na literaturę. Tekst składa się z czterech wersów, z których każdy jest cytatem. Cztery osoby dzielą się (ze słuchaczami właściwymi i przypadkowymi) swoimi doświadczeniami, wrażeniami, spostrzeżeniami, opiniami, przekonaniami. Jednak nawet cudzoziemcy biegle posługujący się polszczyzną mogą tych komunikatów nie zrozumieć, jeśli nie znają specyficznych rejestrów polszczyzny. W tekście bowiem mamy do czynienia ze środowiskowymi odmianami języka narodowego odznaczającymi się specyficznym słownictwem, które można kwalifikować jako:

- mowę potoczną,
- żargon młodzieżowy,
- slang chuligański,
- język „konwencjonalnie żartobliwy".

Na początku więc warto zdać się na intuicję uczestników zajęć i poprosić ich o przypisanie kolejnych wypowiedzi do czterech skrótowo opisanych nadawców.

ĆWICZENIE

Proszę dopasować opisy osób do kolejnych cytatów: Kto to powiedział?

młoda osoba sygnalizująca niezrozumienie komunikatu lub sytuacji	
starsza osoba rezygnująca z propozycji zajęcia miejsca siedzącego w tramwaju	
osoba pracująca w firmie po konfrontacji z nieuprzejmym współpracownikiem	
znajomy lub znajoma Joli, która nie cieszy się u niego / u niej dobrą opinią	

taki mały" i kolejny: „– moja nic nie je / – a moja nie, moja wszystko / – a moja nic / – moja je" *Idące, ulica Warszawska, Otwock,* [w:] M. Białoszewski (1989), *Donosy rzeczywistości*, PIW, Warszawa, s. 7-8. Innym poetą, który często pracuje na cytatach i autocytatach jest Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki. Praktyka ta w jednoznaczny sposób została skomentowana w wierszu: *** (*jutro się rozstrzygnie*): „czekam do jutra bardzo się lękam o siebie / o ten czesany kilim który jej na pewno / wpadnie w oko <<chuj z nim >> jak mówią w rodzinie / ja tak nie mówię dlatego jestem inny"; utwór z tomu: *Poezja jako miejsce na ziemi 1988-2003*, Biuro Literackie, Wrocław 2006, s. 273.

Wybór wiersza *Godzina szczytu (w tramwaju nr 8)* do pracy na poziomie C2 nie jest podyktowany chęcią bliższego zaznajomienia uczących się polskiego z potocznym rejestrem polszczyzny, obfitującym w brutalizmy i wulgaryzmy. Rejestr potoczny niejako samoistnie dosięga studentów, którzy uczą się języka w Polsce i tym samym mają wiele okazji, by usłyszeć tego rodzaju komunikaty w miejscach publicznych. Utwór Krynickiego widziany z perspektywy glottodydaktyki jest atrakcyjny między innymi dlatego, że obrazuje ważny mechanizm wykraczania żywej mowy poza standardowe struktury polszczyzny. Zjawiska te występują w języku i nierzadko przydają mu siły, glottodydaktyk nie może więc ignorować ich obecności.

Domyślamy się, że inspiracją do napisania wiersza były wypowiedzi usłyszane – jak czytamy w dookreślającym sytuację przedstawioną tytule – podczas jazdy tramwajem nr 8. Autentyczność zdarzenia zdaje się potwierdzać data dzienna umieszczona pod tekstem – zapisane przez poetę komunikaty zostały wypowiedziane 6 maja 2004 roku, w porze określonej w tytule jako „godzina szczytu". Jeśli iść dalej tropem autentyczności i przywołać biograficzny kontekst, to wolno dopowiedzieć, że mówi się najprawdopodobniej o konkretnym mieście, to znaczy o Krakowie, gdzie poeta obecnie mieszka. Jednak to podwójne umiejscowienie – w czasie i przestrzeni – tylko pozornie ustala współrzędne. Tramwaj jest bowiem w ruchu – przemierza swoją trasę w godzinie szczytu, która jest o tyle trudna do ustalenia, że stanowi jedynie fragment pory określanej jako „godziny szczytu" (pory popołudniowych powrotów do domu – z pracy, ze szkoły, z uczelni) i zarazem jest sygnałem „szczytowych", a więc ekstremalnych zachowań językowych pasażerów tramwaju (o zachowaniach przekraczających normę mówi się w Krakowie: „To są szczyty"). Zasłyszane i zacytowane w wierszu wypowiedzi to zaledwie fragmenty zdań, frazy wyrwane z kontekstu, choć warstwa semantyczna każdej z nich pozwala w pewnej mierze zrekonstruować sytuacje, których są wynikiem. Warto to zrobić, by lepiej uchwycić znaczenie poszczególnych wypowiedzeń składających się na utwór. Bez wątpienia trzeba też zdefiniować znaczenie niektórych słów i wyrażeń, zwłaszcza: „spuścić kogoś po brzytwie", „sorrki", „kumać", „o co biega?", „zajebiście", „pokręcony", „laska", „być na chodzie". Część z nich nie nastręcza zbyt wielu trudności. „Sorrki" to wyraźne zapożyczenie z języka angielskiego, natomiast „o co biega?" jest twórczym przekształceniem wyrażenia „o co chodzi?". Pozostałe studenci powinni odszukać w słownikach. *Inny słownik języka polskiego* wyjaśnia:

- kumać – „Jeśli ktoś kuma coś, to rozumie to. Słowo potoczne.";
- laska – „Potocznie laską nazywa się atrakcyjną, zgrabną dziewczynę. Słowo używane głównie przez młodzież.";

- być na chodzie – „Mówimy o kimś, że jest na chodzie, jeśli jest sprawny fizycznie i zdrowy. Wyrażenie potoczne.";
- pokręcony – w znaczeniu: „Jeśli coś się pokręciło, to się skomplikowało albo zaczęło przebiegać niezgodnie z planem lub naszymi oczekiwaniami. Słowo potoczne." Przykład użycia w zdaniu: „Koszmarnie to życie jest pokręcone.".[27]

Natomiast ordynarny i zdecydowanie przekraczający normę językową wulgaryzm „zajebiście" to –

> Słowo potęgujące emocje w zdaniu. Używane samodzielnie jest słowem pozytywnym, ekspresją mocniejszą niż „fajnie"; „dobrze"; „ekstra"; „super". Czasem w połączeniu z niektórymi rzeczownikami, epitetami, czasownikami stanowi funkcję wzmacniającą. Stosowane również ironicznie.[28]

Przy ustalaniu semantycznej zawartości zwrotu „spuścić kogoś po brzytwie" możemy zdać się na domysł językowy i na podstawie znaczeń komponentów leksykalnych wyprowadzić sens całości („potraktować kogoś odmownie, nieadekwatnie do jego oczekiwań, szczególnie ostro, agresywnie, zimno, bez ceregieli").

W oparciu o przygotowany w ten sposób materiał można sformułować zadania na mówienie – obrazujące zróżnicowanie mówionej polszczyzny (zwłaszcza jej stylistyczną płynność) i uwrażliwiające na te subkody języka polskiego, które pozostają „w ruchu" i dlatego są źle umiejscowione w systemie lub wprost wyłamują się spod rygorów norm (często nie tylko językowych). Mogą to być ćwiczenia zorganizowane wokół następujących – modyfikowanych w zależności od zainteresowań uczestników zajęć – zagadnień:

- budowanie czterech historii w oparciu o zacytowane wypowiedzi;
- charakterystyka osób, które mówią w wierszu;

27 *Inny słownik języka polskiego PWN* (2000), red. naczelny M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

28 Ten przeładowany ekspresją przysłówek występuje w *Słowniku polskich przekleństw i wulgaryzmów* Macieja Grochowskiego (PWN, Warszawa 2003) oraz w *Miejskim słowniku slangu i mowy potocznej* [http://www.miejski.pl/], skąd pochodzi cytowany komentarz. Natomiast do czterech słów – w 320 użyciach semantycznych i 47 funkcjach językowych – ogranicza się współczesny język polski zdaniem autorów *Słownika polszczyzny rzeczywistej* (podtytuł: *siłą rzeczy – fragment*, wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2011). Projekt ten pod kierunkiem Michaela Fleischera zrealizowali studenci Uniwersytetu Wrocławskiego.

- prezentacja grup społecznych, do których przynależą bohaterowie wiersza;
- ilustrowane cytatami z wiersza omówienie pojawiających się w nich socjolektów (grupa środowiskowa, powody budowania odrębnego języka, przykłady);
- dyskusja na temat: „Język oficjalny i żargon – przyczyny i obszary występowania".

Przemiany dokonujące się w polszczyźnie po roku 1989 budzą wiele emocji i skłaniają do refleksji nad procesami zachodzącymi w samym języku, ale także nad przeobrażeniami mentalności i obyczajowości Polaków, które język rejestruje i dokumentuje.[29] Oprócz przestrzeni związanej z władzą i mediami przemiany te są obserwowalne na poziomie „stylistyk i żargonów prywatnych" – mocno zaznaczających swoją obecność w sytuacjach społecznych.[30] Niepokój związany z kierunkiem językowych transformacji przyczynił się do powołania Rady Języka Polskiego (1996 r.), dał też impuls do sformułowania ustawy o języku polskim (1999 r.). Jak się wydaje, działania te w niewielkim stopniu wpłynęły na dynamikę wspomnianych przeobrażeń. Nadal obserwujemy w różnych odmianach polszczyzny brak staranności wypowiedzi i agresję językową, wulgaryzację, inwazję zapożyczeń, a także skłonność do przenoszenia socjolektów do przestrzeni publicznej (np. w środkach masowego przekazu), co wskazuje na siłę i intensywność tych zjawisk. Szukanie przyczyn takiego stanu rzeczy to zagadnienie ważne i ciekawe samo w sobie (zwłaszcza jeśli się pamięta, że język odzwierciedla i przechowuje różnorodne aspekty rzeczywistości), ale podjęcie go na zajęciach ze studentami uczącymi się języka polskiego może przynieść też pożytki glottodydaktyczne – w postaci poszerzenia umiejętności w zakresie posługiwania się „nieoficjalnymi" stylami polszczyzny oraz w lepszej orientacji w jej wewnętrznym zniuansowaniu. Dobrym punktem wyjścia do rozwinięcia tych kwestii jest omówiony wyżej wiersz Krynickiego.

29 Uważne analizy stylu dyskursu publicznego przeprowadza Michał Głowiński w książce *Nowomowa i ciągi dalsze. Szkice dawne i nowe* (2009), zob. teksty: *Retoryka nienawiści* oraz *Peryfrazy współczesne*, *Aforyzm a slogan*, *Rewolucja antymoralna*.

30 W czasie Kongresu Języka Polskiego (Katowice, 4-6 maja 2011) mówiono między innymi o tzw. gwarze uczniowskiej, czyli socjolekcie wywodzącym się z potrzeby akcentowania językowych odmienności od obowiązującego na lekcjach języka oficjalnego. Wśród wniosków końcowych znalazły się opinie, iż żargon szkolny ma charakter twórczy, świadczy o wysokiej świadomości językowej uczniów (na poziomie posługiwania się wulgaryzmem, sarkazmem, onomatopeją, komentarzem metatekstowym) oraz że przenika do języka nauczycieli (por. sprawozdanie prof. Tadeusza Zgółki: http://www.rjp.pan.pl/ – dostęp 23 czerwca 2011 roku).

Uwagi końcowe

„Zasada, że cokolwiek można pomyśleć, można [też] powiedzieć […]" (J.R. Searle, 1987: 32), nazywana „zasadą wyrażalności", jest odbiciem optymistycznego spojrzenia na naturę komunikacji. Niejednokrotnie jednak próby ujmowania myśli w słowa okazują się zadaniem nad wyraz trudnym. W przypadku cudzoziemców można tę trudność tłumaczyć deficytami w opanowaniu struktur, leksyki lub specyficznych niuansów językowych na poziomie semantyki, które dla uczących się języka są niezrozumiałe, niekiedy okazują się wręcz sprzeczne z myśleniem o świecie ukształtowanym w ich własnym języku lub są w nim po prostu nieobecne i dlatego ich przyswojenie sprawiać może duże trudności. W nauczaniu języka jako obcego należy również te aspekty przewidzieć i wziąć pod uwagę.

Efektem końcowym przygotowań do mówienia jest tworzenie komunikatów i wchodzenie dzięki nim w interakcje z innymi użytkownikami języka. W ostatecznej fazie formułowania komunikatu (dotyczy to tak mówienia, jak i pisania) wyróżnić można następujące etapy:

- zdefiniowanie „intencji komunikacyjnej" w określonym kontekście i w oparciu o wiedzę o świecie, czyli „co powiedzieć?";
- strukturalne i leksykalne planowanie wypowiedzi;
- połączenie dokonanych wyborów i prezentacja wypowiedzi;
- mówienie lub pisanie z równoczesnymi poprawkami i modyfikacjami (por. M. Dakowska, 2001: 178).

Oczywiście efekt tych procesów jest każdorazowo specyficzny, nacechowany indywidualnością nadawcy. Toteż dążenie do precyzji wyrażania myśli, opinii i przekonań, a także do panowania nad formą wypowiedzi, jest niezwykle ważne. Zanim jednak student osiągnie poziom precyzji, musi przejść przez długi etap ćwiczeń, w trakcie którego ogromną rolę odgrywają określone indywidualne predyspozycje i umiejętności. Wśród nich szczególnie docenić należy gotowość uczących się do podejmowania zadań językowych mimo ryzyka popełnienia błędu, stosowanie mechanizmu autokorekty wykorzystującego zdolność do poprawiania się i modyfikowania wypowiedzi w jej trakcie, jednoczesną koncentrację na znaczeniu i formie wypowiedzi, opanowanie strategii podtrzymania komunikacji, w tym także stosowanie strategii uniku bez rezygnacji z formułowania wypowiedzi (por. M. Dakowska, 2001: 178; H. Komorowska 2009: 204). W sytuacji, gdy studentowi tych umiejętności brakuje, do zadań nauczyciela należy pomoc w ich kształceniu.

W odniesieniu do sprawności mówienia glottodydaktyk powinien pamiętać, że –

> Mówienie językiem jest uwikłaniem się (w wysoce złożoną) rządzoną regułami formę zachowania. Uczenie się i opanowywanie języka to (między innymi) uczenie się i opanowanie tych reguł. (J.R. Searle, 1987: 14)

Uczący języka polskiego jako obcego nie może jednak zapominać też o innej – nie mniej oczywistej – prawdzie:

> W języku pełna praworządność nie tylko nie jest ideałem – jest grzechem. Musimy przekraczać reguły, musimy wychodzić poza zastane środki wyrazu, musimy przekręcać wyrazy, łączyć słowa o treściach sprzecznych, używać słów i konstrukcji dwuznacznych, musimy robić to wszystko, czego w zasadzie robić nie wolno. Odstępstwo i nowość są w językowym porozumiewaniu się ludzi rzeczą konieczną – więc rzeczą dobrą. (A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 33)

Język mówiony jest ekspansywny i twórczy. Takiego języka powinno się uczyć, stale jednak przypominając studentom, że eksperymentów językowych trzeba dokonywać świadomie.

pisanie między wierszami

Teaching writing IS teaching reading.
(L. KROLL, 1993: 61)

Bo wiersze wolno pisać rzadko i niechętnie
(CZ. MIŁOSZ, *ARS POETICA?*)

Wiemy, że sprawność słuchania jest uprzednia wobec mówienia, natomiast czytanie opanowuje się wcześniej niż pisanie. Oczywistość tych zależności nie przekłada się na klarowność relacji między wspomnianymi sprawnościami, sugeruje jednak prostą i zarazem ważną konsekwencję – kto więcej czyta, ten łatwiej opanuje sprawność pisania (w znaczeniu: komponowania) własnych tekstów.[1] W literaturze fachowej często zestawia się ze sobą mówienie i pisanie, wykazując przy tym fundamentalne podobieństwo między nimi (są to sprawności produktywne) i jednocześnie podkreślając wielość dzielących je różnic.[2] Zasadnicza odmienność wiąże się z kwestią nośników znaczeń. W mówieniu strona dźwiękowa jest jednym z wielu komponentów komunikacji, współistnieją tu bowiem realizacja foniczna komunikatu oraz wielopoziomowa konsytuacja. W pisaniu natomiast znaczenia przenoszone są przede wszystkim przez elementy języka. Co prawda rolę wspomagającą pełnią w tym wypadku konwencje graficzne, takie jak interpunkcja czy stosowanie wielkich liter (por. K. Ożóg, 1993: 91), ale jest to nieporównanie mniej ważny czynnik niż pozalingwistyczne nośniki znaczeń obecne w mówieniu. To mocne oparcie semantycznej wartości wypowiedzi na elementach stricte językowych, a także jednostronność pisemnej formy

1 W materiałach glottodydaktycznych kładzie się szczególny akcent na trudności w opanowywaniu sprawności pisania (por. A. Davies, H.G. Widdowson, 1983: 153; E. Lipińska, 2001: 87, 88; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 227) oraz jego finalną pozycję wśród celów nauczania (por. H. Komorowska, 2009: 205).

2 Z różnych perspektyw odmienności te omawiają A. Davies, H.G. Widdowson (1983: 141-143), A. Seretny, E. Lipińska (2005: 168-171, 231-133), D. Zdunkiewicz-Jedynak (2010: 23-25).

komunikacji, przejawiająca się brakiem bezpośredniej reakcji zwrotnej, sprawiają, że tekst pisany musi być przygotowany dużo precyzyjniej niż mówiony.[3] Dotyczy to m.in. starannego doboru słownictwa i określonych struktur konwencjonalnych, które precyzują przedmiot wypowiedzi (jej temat lub poruszany problem), oraz pewnej redundancji w formie podsumowania lub zapowiedzi określonych treści (por. A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 13-14; A. Davies, H.G. Widdowson, 1983: 141--142; R. Dębski, 1996: 48). Dlatego też jednym z podstawowych sposobów na wypracowanie określonych strategii pisania jest sformułowanie precyzyjnych reguł związanych z kompozycją wypowiedzi pisemnej.

Sprawność pisania jest nabywana i kształcona – z różnym skutkiem – podczas edukacji szkolnej (por. W. Miodunka, 1994: 38-39). Zwykle jednak jesteśmy odbiorcami tekstów pisanych, a nie ich autorami. Nasze codzienne potrzeby życiowe najczęściej nie wymagają kształcenia automatyzmu pisania i nie prowadzą do niego. A jednak mimo specyfiki i ograniczonego zasięgu tej formy wypowiedzi „nauczyć się pisać to znaczy nauczyć się pewnej nowej formy zachowania społecznego" (A. Davies, H.G. Widdowson, 1983: 154). Co prawda, jak piszą autorzy *Tekstologii*:

> Pismo jest elitarne, nabywane w szkole, używamy go tylko w określonych sferach komunikacji: technicznej, naukowej, urzędowej,

niemniej jednak:

> techniczny postęp umożliwił wprowadzenie pisanych tekstów w sferę codzienności – dzięki komputerom otwierającym dostęp do zasobów internetowych i poczty e-mailowej, telefonom komórkowym, nadającym i przyjmującym SMS-y. (J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, 2009: 79)

Nie ulega też wątpliwości, że sprawność pisania jest pożądana w wielu innych życiowych okolicznościach (jak choćby studia czy pewne rodzaje pracy zawodowej, uczestnictwo w życiu społecznym, np. formularze i dokumenty, oraz prywatnym,

3 A. Davies i H.G. Widdowson w związku z konstruowaniem wypowiedzi pisemnej precyzują trzy funkcje, które muszą być wpisane w tekst: „modalną", czyli określenie postawy nadawcy tekstu wobec formułowanych treści, „metajęzykową" – definiowanie stosowanej w tekście terminologii, oraz „kontaktową" – stworzenie i utrzymanie „kanału komunikacyjnego", a także samego „kontaktu" z odbiorcą tekstu (por. 1983: 143).

np. korespondencja). Dlatego w programach nauczania języka jako obcego występuje także ten komponent.[4]

Pisanie podzielić można na: osobiste, to znaczy związane ze sferą życia prywatnego, oraz instytucjonalne – uwarunkowane społecznie, charakteryzujące się zestawem ugruntowanych reguł i pewnymi stereotypowymi zachowaniami językowymi (por. A. Davies, H.G. Widdowson, 1983: 140, 155; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 227-228). Do pierwszej kategorii należą listy – w tym także elektroniczne, pozdrowienia, życzenia, zaproszenia etc., w drugiej mieszczą się np. życiorys, podania, kwestionariusze (por. H. Komorowska, 2009: 210), a także wypowiedzi pisemne powiązane z przestrzenią edukacji (por. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, 2009: 131-132), np. notatka, opowiadanie, opis, charakterystyka postaci, streszczenie, prezentacja tematu, czy wreszcie tekst argumentacyjny[5].

Pisanie w języku obcym spotyka się nierzadko z pewną niechęcią obu stron procesu glottodydaktycznego – ze strony tych studentów, którzy w ogóle nie bardzo lubią pisać, ale także ze strony lektorów, którzy teksty napisane przez uczących się muszą przeczytać, poprawić i zrecenzować. Niekiedy też uczenie pisania jest zaniedbywane niejako „programowo", akcentuje się wówczas potrzebę rozwijania bardziej „użytecznych" sprawności[6] przy założeniu, że uczący się umieją pisać w języku ojczystym, mogą więc dokonać transferu tej sprawności. Takie podejście jest błędne,

4 Spośród podręczników do uczenia pisania po polsku należy wymienić: H. Zwolskiego *Piszemy po polsku* (Kraków 1985), U. Awdiejew, E.G. Dąmbskiej, E. Lipińskiej *Jak to napisać? Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne dla studentów polonijnych* (Kraków 1986), M. Wójcikiewicza *Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów* (Kraków 1993), M. Szelc-Mays *Coś wam powiem…* (Kraków 2001), E. Lipińskiej *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców* (Kraków 1999), A. Ruszera *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1* (Kraków 2011) oraz skierowaną nie tylko do obcokrajowców publikację D. Zdunkiewicz-Jedynak *Jak to napisać? Podręcznik redagowania i komponowania tekstów* (Warszawa 2001).

5 Pisząc o tekstach argumentacyjnych w perspektywie glottodydaktycznej, Piotr Lewiński zauważa, że „argumentacja jest formą krytycznej dyskusji" (2010: 303), która ma na celu rozstrzygnięcie różnic opinii. Co prawda całą klasyfikację Lewiński wyprowadza z tradycji retoryki, jednak zdaniem autora „argumentacja" realizowana jest na wiele sposobów w kolejnych etapach działań dydaktycznych – jako czytanie i słuchanie na etapie przygotowań, jako mówienie podczas wymiany poglądów, jako pisanie w końcowej fazie podsumowującej całość, z akcentem na konieczność przyswojenia informacji wynikających z kontekstu (kompetencja kulturowa). Więcej na ten temat – zob. P. Lewiński, 2010: 303-310.

6 Pisanie przestało być eksponowanym elementem procesu glottodydaktycznego wraz z odejściem od nauczania w duchu metody gramatyczno-tłumaczeniowej.

i to nie tylko w przypadku „starszych dorosłych" nieposiadających nawyku tworzenia tekstów pisanych (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 235). Wchodzenie w przestrzeń nowego języka powinno się bowiem odbywać także przez oswajanie ważnej sprawności językowej, jaką jest pisanie (por. R. Dębski, 1996: 48). W oparciu o praktykę dydaktyczną opracowano więc schematy procesu pisania oraz strategie związane z uczeniem tej sprawności (por. E. Lipińska 2000: 10-20; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 236-243). Wśród technik wdrażających do pisania wymieniane są: burza mózgów, wolne pisanie, pisanie dziennika oraz tworzenie list (por. M. Adams, D. Rydzak, 1999: 106-109; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 238). Burza mózgów (praca w grupie) i tworzenie list (praca indywidualna) służą bezpośrednio gromadzeniu materiału pojęciowego i leksykalno-gramatycznego, związanego z tematyką projektowanego tekstu. Natomiast dwie pozostałe (wolne pisanie i pisanie dziennika) traktuje się jako systematyczne ćwiczenia wprowadzające do pisania, które powinny być regularnie kontrolowane przez nauczyciela. Wolne pisanie, nazywane też pisaniem twórczym, choć nie jest do końca naturalnym zachowaniem w języku obcym, to przecież obok doskonalenia techniki operowania strukturami dobrze służy nie tylko zadomowieniu w nowym języku, wyrabianiu językowej pewność siebie (np. w przypadku dziecka), ale pozwala też na uczynienie z przyswajanego języka narzędzia do poznawania i wyrażania siebie, do rozwijaniu wyobraźni, do podążania za impulsami, które w rodzimym języku są trudno uchwytne bądź nieobecne. Ostatecznie więc pisanie powinno „wiązać się w jakiś sposób z normalną funkcją języka pisanego w społeczeństwie" i zarazem „stać się w jakiś sposób częścią świata osoby uczącej się" (oba cytaty za A. Davies, H.G. Widdowson, 1983: 156).

W glottodydaktyce pisanie jest klasyfikowane jako sprawność wspierająca (pośredniczy w zapamiętywaniu materiału językowego, np. notowanie, pisemne rozwiązywanie zadań ćwiczeniowych i kontrolnych) lub samodzielna, gdy realizuje funkcje informacyjne, np. dopisywanie zakończeń, relacje równoległe, listy (por. H. Komorowska, 2009: 205-209). Wśród technik związanych z nauczaniem pisania (por. R. Dębski, 1996: 51-52; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 245-46) wymienia się:

- pisanie kontrolowane, czyli ćwiczenia na uzupełnianie elementów tekstu;
- pisanie sterowane, tzn. stylistyczne i kompozycyjne opracowywanie określonego materiału;
- pisanie wolne, czyli samodzielne, na zadany temat.

Proces przygotowania konkretnej wypowiedzi pisemnej lub pisemnej realizacji konkretnej formy stylistycznej powinien przebiegać etapowo (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 239-243):

- działania przygotowawcze (powtórzenie leksykalne i gramatyczne);
- prezentacja przykładowych tekstów i omówienie właściwości określonej formy pisemnej (język, styl, kompozycja);
- zadania wspomagające[7] i utrwalające (np. uzupełnianie luk w tekście słowami z odpowiedniego rejestru);
- podanie tematu z dokładnymi instrukcjami (kontekst, forma, długość);
- pisanie tekstu przez studentów (notatki, plan, pierwsza wersja pisemna, korekta uchybień i uzupełnianie braków, wersja ostateczna).

Kwestia, którą ciągle jeszcze należy doprecyzować, to zawartość tekstu, czyli np. styl, kompozycja, schematy argumentacyjne.[8] Rozważając właściwości dobrego stylu, bierzemy pod uwagę klarowność i prostotę, jednoznaczność i zwięzłość, naturalność i bezpretensjonalność, powściągliwość i elegancję, choć żadnej z wymienionych właściwości nie można uznać ostatecznie za zasadę uniwersalną, ponieważ przekroczenie na poziomie każdej z nich może spełniać ważną funkcję w tekście (por. A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 20-24). Natomiast analizując mechanizmy tworzenia wypowiedzi pisanych, należy mieć na uwadze trzy podstawowe poziomy: 1) operowanie systemem graficznym, 2) „kodowanie strukturalne" oraz 3) „kodowanie znaczenia" (por. A. Davies, H.G. Widdowson, 1983: 153). Pierwszy poziom dla osoby dorosłej uczącej się języka obcego jest stosunkowo łatwy do opanowania. Bliższa obserwacja praktyki dydaktycznej pokazuje, że na lekcjach wiele czasu i energii

7 Obok różnorodnych działań pisemnych w ramach przyswajanego języka pojawia się też opcja dokonywania całościowych lub częściowych tłumaczeń (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 239). Technika ta – jak najbardziej godna polecenia – powinna być stosowana na etapie biegłości językowej w czasie pracy z odpowiednio do tego przygotowanymi studentami. Wyjątkową kategorią są profesjonalni tłumacze poznający kolejny język, którzy działania translatorskie będą podejmować także na etapach początkowych. W przypadku osób nieobeznanych ze strategiami przekładowymi trzeba raczej dążyć do tego, by w trakcie nauki „przestawiły się" na język poznawany i unikały interferencji. Kompetencja translatoryczna wymieniana jest wśród najwyższych poziomów opanowania języka, wymaga bowiem specjalistycznych studiów i dużego doświadczenia (por. W. Pfeiffer, 2001: 148-149).

8 Wiele zjawisk związanych z organizacją tekstu systematycznie porządkują *Wykłady ze stylistyki* Doroty Zdunkiewicz-Jedynak (2010).

poświęca się kodowaniu strukturalnemu. Wynika to z kumulacji trudności na tym poziomie organizacji języka. Nie wolno jednak zapominać o kolejnej warstwie, gdyż kwestią fundamentalną dla opanowania języka jest umiejętność konstruowania tekstów jako złożonych struktur semantycznych. Warto też mieć na uwadze wewnętrzne zdialogizowanie zarówno tekstowego świata jako całości, jak i poszczególnych tekstów, które tworzymy na co dzień. Jak piszą Anna i Piotr Wierzbiccy,

> Każdy tekst – a przynajmniej każdy dobry tekst – jest ukrytym dialogiem. Każdy tekst jest systemem pytań i odpowiedzi. Każde zdanie stanowi odpowiedź na jakieś nie sformułowane wprost, ale tkwiące w podtekście pytanie. (1970: 234)

Taki sposób myślenia czytelnie oświetla i dobrze ujmuje konstrukcję wypowiedzi, na którą składa się zarówno porządek zdań, jak i szyk elementów w zdaniu. Oprócz wymienionych wyżej poziomów organizacji tekstu trzeba też brać pod uwagę kwestię kompozycji. Mamy do dyspozycji bogaty zbiór wyznaczników formalnych (konwencjonalnych zachowań językowych, zwrotów retorycznych), które tworzą ramę tekstu, określają jego formę i myślową strukturę, np. „Zacznę od …", „Po pierwsze …", „Trzeba podkreślić, że …", „Podsumowując …" (por. A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 238; A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 231-232). Z kolei koncentrując się na budowie tekstu argumentacyjnego, należy uwzględnić istnienie schematów, czyli zestawów operacji myślowych i konstrukcji językowych realizujących odpowiednie funkcje komunikacyjne. Schematy te są właściwe określonym wypowiedziom językowym i znajomość ich ułatwia komponowanie własnych tekstów (por. D. Zdunkiewicz-Jedynak, 2010: 135-141). Schemat dowodzenia czy uzasadniania jest formą dyskusji z samym sobą, która przebiega trójetapowo – od prezentacji argumentów przeciw tezie, poprzez obalenie tych argumentów, po konkluzję. I jest to nie tylko formuła na budowanie polemik, lecz także środek do rozumienia tego rodzaju wypowiedzi (por. A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 241-243). Wspomniane kwestie nie wyczerpują zjawisk związanych z organizacją tekstu pisanego. Rekonesans ten uzmysławia jednak, że zasadnicze trudności z pisaniem są natury semantyczno-kompozycyjnej i ściśle wiążą się z tymi aspektami językowej kompetencji, które ogniskują się wokół relacji łączących myśl i język oraz wokół językowej kreatywności –

> Jeśli uczący się pisać w języku ojczystym lub w języku obcym mają osiągnąć umiejętność porozumiewania się na piśmie, muszą oni nauczyć się nie tylko, jak pisać poprawne zdania, ale również, jak definiować, jak klasyfikować, jak zbudować opis, jak powiązać sformułowanie zasady ze stwierdzeniem ilustrującym jej działanie, jak wprowadzić modalność, jak

> podtrzymywać kontakt z czytelnikiem. (A. Davies, H.G. Widdowson, 1983: 156)

Ponadto osoby uczące się nowego języka powinny stale pamiętać o istnieniu dwóch stylów – mówionego i pisanego – oraz o związanych z nimi normach, które obowiązują użytkowników języka. Ten wymiar językowej kompetencji odgrywa szczególnie ważną rolę w przyswojeniu sprawności pisania. Nieumotywowane wtręty z języka mówionego do pisanego i odwrotnie odbieramy jako zgrzyty stylistyczne. Ale zarazem –

> Wszystko to, co w języku pisanym jest świadomie wzięte z języka mówionego, jest dobre, cenne, ożywcze. (A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 17)

I jeśli nawet dotyczy to przede wszystkim pisania kreatywnego, dużo rzadziej zaś instytucjonalnego, to dobre wyczucie wzajemnych interferencji stylu mówionego i pisanego nie tylko świadczy o biegłości językowej, ale pozwala też na czytelne uobecnienie w tekście pisanym własnej indywidualności, a co za tym idzie własnej podmiotowej obecności. Ta możliwość wyjścia poza krąg językowych konwencji i powiedzenia czegoś „od siebie" często realizuje się właśnie w tekście pisanym.[9] Stąd już tylko krok do literatury. W glottodydaktyce bliskość tę warto uwzględnić i wykorzystać. Niewątpliwie pisanie np. życiorysu powinno być poprzedzone zapoznaniem się z regułami i realizacjami tego gatunku – czy to w aspekcie prywatnym, urzędowym, czy dziennikarsko-informacyjnym. Normy gatunkowe i płynące z nich wskazówki dobrze tłumaczą praktyczną stronę językowej komunikacji dokonującej się za pośrednictwem tekstów pisanych. Są jednak takie teksty literackie, a pośród nich takie wiersze, które w sposób szczególnie efektywny – i zarazem efektowny – uczulają na wagę konstrukcji tekstu, wyostrzają świadomość leksykalną, odsłaniają możliwości semantyczne i ekspresyjne tkwiące w strukturach gramatycznych, stają się laboratorium żywej mowy, a nade wszystko obrazują wartość eksperymentu w skutecznym komunikacyjnie i poznawczo posługiwaniu się językiem.

9 Oczywiście nadawca komunikatu zawsze – chcąc nie chcąc – naznacza tekst swoją indywidualnością i świadczą o niej nie tylko innowacje, ale i błędy. Dobrze jest jednak, kiedy znaki indywidualności są działaniem świadomym, wynikającym z kompetencji piszącego, a nie pochodzą z braków systemowych czy nieznajomości kontekstu.

Teksty i ćwiczenia

POZIOM A2–B1

OPIS: PRZEDMIOT, MIEJSCE, PORA ROKU, OSOBA

Maria Pawlikowska-Jasnorzewska
Liście[10]

Rumieńce lata pobladły.
Liść złoty z wiatrem mknie.
I klonom ręce opadły,
i mnie…

Studenci na poziomie wstępnym (A2) powinni docelowo przyswoić około 1 800 wyrazów (por. A. Seretny, 2006a: 255). Tak więc ich słownictwo i zasób struktur gramatycznych są na tyle bogate, że mogą oni samodzielnie dokonywać opisów. Opis[11] jest jednym z podstawowych składników narracji – nie koncentruje się na zdarzeniach, lecz na tym, co istnieje w przestrzeni. Mówi o usytuowaniu i właściwościach rzeczy, miejsc, osób. Zaprezentowany powyżej wiersz to opis poetycki. Tworzą go elementy typowe dla tej formy wypowiedzi (co to jest? – jak wygląda? – co dominuje? – gdzie to jest?). Zostały one wyrażone w sposób poetycki, ale odwołują się do prostych skojarzeń i tworzą sugestywny obraz, który jest ikonicznym ekwiwalentem emocji osoby nie tylko mówiącej, ale i obecnej w wierszu. To włączenie w opis osoby, która patrzy i pisze, oraz nasycenie opisu emocjami warte jest wyakcentowania.

10 M. Pawlikowska-Jasnorzewska (1972), *Liście*, [w:] *Wybór poezji*, wyd. III rozszerzone, opr. J. Kwiatkowski, BN, Wrocław, s. 69; utwór z tomu: *Pocałunki*, 1926.

11 Opis, jako pisemna forma wypowiedzi, wymagana na egzaminach z języka polskiego jako obcego, pojawia się dopiero na poziomie B2 (por. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2003: 37). Toteż przygotowując zajęcia zorientowane na redagowanie opisu na tak wysokim poziomie sprawności językowej, można teorię skonfrontować np. ze *Studium klucza* Mirona Białoszewskiego. Natomiast doświadczenie dydaktyczne podpowiada, że uczący się od początku poznawania języka posługują się elementami opisu, opowiadając o swoim otoczeniu, o ludziach czy różnych aspektach codzienności. Warto przypomnieć też, że opis – obok definiowania, streszczania czy prezentacji tematu – jest uznawany za ważną formę wypowiedzi pisemnej (por. A. Davies, H.G. Widdowson, 1983: 156), a także występuje na pierwszym etapie edukacji szkolnej w klasach I-III (por. *Podstawa programowa. Język polski*, 2008: 10; J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, 2009: 131-132).

Pokazuje bowiem, jak prostymi środkami językowymi można wyrazić jakości trudne do artykulacji – bolesne, niepokojące i zarazem głęboko ludzkie. Uzmysławia też, że nawet oszczędny opis może okazać się pełen wyrazu, a na innym poziomie – że warunkiem celnego opisu jest dostrzeżenie w zwykłym obrazku, w jesiennym landszafcie, jego strony niezwykłej (emocjonalnego nasycenia przyrody, intymnej więzi między stanami natury i naszymi stanami wewnętrznymi).

Leksyka występująca w utworze Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej nie należy do przedziału poziomu A2. Jednak obrazy naszkicowane w tekście są tak klarowne, że warto zapoznać studentów z nowym słownictwem. Wiersz oddaje w metaforycznym skrócie przemianę pór roku – upersonifikowane lato, którego rumieńce (metonimia intensywnych, nasyconych barw) bledną, przeistacza się w jesień symbolizowaną przez niesiony wiatrem złoty liść. Centralnym motywem jesiennego pejzażu są klony – drzewa, których liście żółkną, nie czerwienieją. Dzięki kolejnej personifikacji widzimy coś więcej niż tylko ogołocone z liści drzewa. Ich nagie gałęzie to opuszczone ramiona, symbolizujące z dramatyczną zwięzłością bezradność, smutek, może rozpacz. Paralelizm składniowy (wzbogacony przez powtórzenie gramatyczne i semantyczne) w końcowej partii wiersza uwypukla nastrój przygnębienia i poczucie dotkliwości nadciągającego chłodu, przykrego doznania, nieodwołalnej konieczności. Przemiana pór roku jest jak trudne odmiany losu, które sprawiają, że opadają nam ręce. Powiedzenia „opadły mi ręce" czy „ręce opadają" są tak nasycone emocjami (od patosu po ironię) i tak mocno tkwią w potocznej polszczyźnie, że warto włączyć je do słownika uczących się polskiego, zwłaszcza, że semantyczną wartość tych sformułowań łatwo zilustrować gestem.

Wiersz *Liście* może być inspiracją do napisania podobnego tekstu o innej porze roku i innym – związanym z nią – nastroju. Może też stać się punktem wyjścia do opisu ulubionego miejsca lub krajobrazu. Etap początkowy pracy powinien w takim przypadku obejmować przygotowanie leksyki, która zostanie wykorzystana w tworzonych tekstach. Kolejny krok to przypomnienie wyznaczników opisu lub wspólne przygotowanie listy pytań, które ułatwią opisywanie.

POZIOM B1

LIST

Danuta Wawiłow
Listy[12]

W bardzo pięknej sukni w kwiaty
pisze mama list do taty:
„Kochany tato!
Bardzo cię kocham!
Kochany tato!
Nudno mi trochę!
Więc kup mi, proszę,
trzy niespodzianki:
żywego pieska,
misia i sanki,
i jeszcze rower,
i jeszcze za to
bardzo cię kocham,
kochany tato!"
W pięknej kurtce od piżamy
pisze tata list do mamy:
„Kochana mamo!
Jestem już grzeczny
i nie grymaszę
przy zupach mlecznych!
Więc kup mi, proszę,
trzy niespodzianki:
lalkę i pralkę,
i wycinanki,
i jeszcze farby
kup mi tak samo!
Bardzo cię kocham,
kochana mamo!"

12 D. Wawiłow (2004), *Listy*, [w:] *Wierszykarnia*, Nasza Księgarnia, Warszawa, s. 9.

Tutaj się kończy zabawa cała –
mama córeczkę spać zawołała.

Tekst zaprezentowany powyżej to dwa listy wpisane w ramę sytuacyjną: mama pisze do taty, tata pisze do mamy, a końcowy dwuwiersz wyjaśnia sytuację – dziewczynka bawi się „w pisanie listów". Mimo że, jak się okazuje, autorem listów jest dziecko, realizują one podstawowe wyznaczniki tej formy wypowiedzi pisemnej, choć nie respektują wszystkich reguł. Listy wpisane w wiersz można uczynić podstawą namysłu nad strukturą tego rodzaju tekstu.[13] Ważne są ramy grzecznościowe i graficzne – miejsce i data w prawym górnym rogu, nagłówek, czyli zwrot do adresata (konieczność użycia form wołacza i zastosowania wielkich liter także w pisowni zaimków, np. „do Ciebie", „dla Was"), podział na akapity, formuła zakończenia (pozdrowienia lub wyrazy szacunku), podpis (imienny w liście prywatnym lub pełny, czyli imię i nazwisko, w oficjalnym), możliwość późniejszego uzupełnienia listu prywatnego dopiskiem (PS).

ĆWICZENIE

Proszę poprawić i uzupełnić list.

[miejsce i data:] . . . . . .

„Kochany *tato*!	Tato
Bardzo *cię* kocham!	Cię
Kochany tato!	---
Nudno mi trochę!	
Więc kup mi, proszę,	
trzy niespodzianki:	
żywego pieska,	
misia i sanki,	
i jeszcze rower,	
i *jeszcze* za to	. . . . .
bardzo *cię* kocham,	. . . . .
kochany tato!"	. . . . .

13 „Epistolografia, czy to jako sztuka, czy jako zwykły sposób porozumiewania się pisemnego na odległość, w każdej kulturze i w każdym języku jest wyposażona w reguły odnoszące się do topiki exordialnej i topiki finalnej. Wiemy, jak należy zaczynać, a jak kończyć listy, i stylistykę tych miejsc odnosimy nie do stanów ducha i umysłu piszącego, lecz do konwencji." (J. Ziomek, 1990: 298-299)

[pozdrowienia] . . . . . .
[podpis] . . . . . .
PS . . . . . .

Zadanie polegające na poprawianiu listu wykonają studenci podzieleni na zespoły, którym przydzielamy różne teksty (w wierszu są dwa listy). Dzięki temu w fazie omawiania więcej osób zabiera głos, a uwagi dotyczące jednego tekstu mogą być wykorzystane w związku z kolejnym. W chronologii zajęć wiersz pojawia się po ustaleniu zasad redakcji listu – jako przykładowy tekst, który oceniamy pod kątem realizacji tych reguł. Kolejny etap to napisanie własnego listu z wykorzystaniem poznanych struktur i na określony temat.[14]

I jeszcze dygresja – utwór *Listy* to tekst poetycki, który opowiada pewną historię. Zrozumienie i odtworzenie elementów sytuacji opisującej świat dziecka (jego uczucia, pragnienia, zabawki) to droga do jeszcze jednej wypowiedzi (ustnej lub pisemnej) – opowiadania. Jeśli czytelnicy podejmą się rekonstrukcji sygnałów zawartych w wierszu, powstanie opowieść o dziewczynce, o jej relacjach z rodzicami, o jej dziecięcej codzienności i wyobrażeniach na temat świata dorosłych, a także o jej świecie wewnętrznym – poruszająco prostym i pięknym, ale zarazem podszytym łobuzerską ironią.

POZIOM B2

OGŁOSZENIE

Ryszard Krynicki
Full wypas (w Internecie)[15]

„Full wypas: Norwid.
Komplet. Pięć tomów w futerale.
Wyglądają na nieczytane."

14 *Standardy wymagań egzaminacyjnych* na egzaminie z języka polskiego jako obcego wśród form pisemnych na poziomie B1 przewidują: „list prywatny / 100-150 słów", „podstawowe formy listów oficjalnych" oraz „krótkie życzenia i pozdrowienia / 10-20 słów" (2003: 20).

15 R. Krynicki (2005), *Full wypas (w Internecie)*, [w:] *Kamień, szron*, Wydawnictwo a5, Kraków, s. 80.

Dawniej dla ogłoszeń zarezerwowane były stosowne tablice, słupy ogłoszeniowe czy prasa, teraz jednak pojawiają się one również w wielu innych miejscach publicznych (w środkach komunikacji, w sklepach, na budynkach), a także coraz częściej w mediach elektronicznych – w telewizji, w radiu oraz w ogromnej ilości w internecie. Ideą ogłoszenia jest podawanie określonych treści do wiadomości publicznej. W klasyfikacji tego rodzaju form odnajdujemy ogłoszenia drobne (np. sprzedaż, kupno, wymiana, praca etc.), pokrewne im – anonse (opis przedmiotu w związku z zamiarem sprzedaży lub kupna, ale także ogłoszenia towarzyskie), reklamy (informacje o produktach z komunikatem perswazyjnym), obwieszczenia (np. ogłoszenie aktu prawnego) i nekrologi. Najistotniejsze elementy ogłoszenia to oferta lub treść informacyjna oraz wskazanie nadawcy i – zazwyczaj – kontaktu z nim. W konkretnych realizacjach tekstowych podkreślane są wybrane aspekty, np. atrakcyjność przedmiotu wystawianego na sprzedaż.

W wierszu Krynickiego ogłoszenie ma formę cytatu i zapewne jest wiernym przytoczeniem rzeczywistej oferty handlowej. Ujęty w nawias podtytuł sugeruje, że anons pochodzi z nieprzebranych zasobów internetowych. Wyeksponowane w tytule wyrażenie „Full wypas" funkcjonuje w dzisiejszej polszczyźnie (zwłaszcza młodzieżowej) jako określenie ekstremalnie pozytywne.[16] I rzeczywiście, sprzedający oferuje coś wspaniałego – pięciotomowe wydanie dzieł Norwida w doskonałym stanie. Książki nie są zniszczone, bo prawdopodobnie nikt ich nie czytał… W końcowej informacji ukrywa się dwuznaczność. Dla potencjalnego nabywcy oferta jest ze wszech miar atrakcyjna, jednak o posiadaczu pięknie wydanych tomów, który zapewne nawet do nich nie zajrzał, świadczy jak najgorzej. Krynicki tekst wzięty z internetu poddaje rekontekstualizacji. Autentyczne ogłoszenie zmienia w wiersz pokazujący, że dzieło wybitnego poety stało się przedmiotem – posiadania i handlu. Książki zamknięte w etui zmieniły się w ekskluzywny bibelot. Ich zawartość przestaje mieć znaczenie lub ma je tylko potencjalnie – dla kogoś, kto skorzysta z oferty nie ze względu na „full wypas", ale z uwagi na Norwida. I zapewne taka właśnie jest treść ogłoszenia, które poeta kieruje do swoich czytelników.

Wiersz Krynickiego jest niemal w całości cytatem (od poety pochodzi tylko nawiasowe dopowiedzenie) i jako cytat uzmysławia, że nawet tekst tak bardzo użytkowy jak „ogłoszenie drobne" może okazać się komunikatem o dużym ładunku ekspresji (np. uderzająca fraza „Full wypas: Norwid.") i niebanalnym sensie (w tym wypadku gorzkim i zabarwionym ironicznie). Utwór może więc z powodzeniem stać

16 „Ful wypas" to jedna z innowacji językowych ostatnich lat – jest kontaminacją angielskiego „full" („pełny", „wypełniony po brzegi", „przepełniony") i slangowego „wypas" (potocznie – „super", „w porządku" lub „fajny").

się pretekstem do ćwiczeń w pisaniu, polegających na redagowaniu ogłoszeń do rubryk: sprzedaż / kupno / wymiana / wynajem / usługi / praca / nauka.[17] Ogłoszenia te mogą mieć charakter czysto pragmatyczny, ale można też zachęcić studentów do sformułowania ogłoszeń żartobliwych lub „znaczących" – sygnalizujących ważne zjawiska społeczne, niepokojące tendencje kulturowe, aktualne mody etc. Kolejnym etapem pracy mogą być pisemne reakcje na wybrane ogłoszenia: lista pytań przed rozmową telefoniczną z ogłoszeniodawcą, krótki list formalny lub e-mail z prośbą o podanie szczegółowych informacji.

POZIOM C1

ŻYCIORYS

Wisława Szymborska
Pisanie życiorysu[18]

Co trzeba?
Trzeba napisać podanie,
a do podania dołączyć życiorys.

Bez względu na długość życia
życiorys powinien być krótki.

Obowiązuje zwięzłość i selekcja faktów.
Zamiana krajobrazów na adresy
i chwiejnych wspomnień w nieruchome daty.

Z wszystkich miłości starczy ślubna,
a z dzieci tylko urodzone.

17 Według *Standardów wymagań egzaminacyjnych* na egzaminie z języka polskiego jako obcego wśród form pisemnych zdający na poziomie B2 powinni umieć zredagować m.in. „ogłoszenie" i „reklamę" (15-20 słów) oraz „odpowiedź na ogłoszenie" (60-80 słów). Inne krótkie formy pisemne to: skarga, reklamacja, zażalenie, protest, odwołanie od decyzji, notatka, zaproszenie, życzenia, pozdrowienia, kondolencje (2003: 37).

18 W. Szymborska (2004), *Pisanie życiorysu*, [w:] *Wiersze wybrane*, wybór i układ Autorki, wyd. nowe rozszerzone, Wydawnictwo a5, Kraków, s. 267-268; utwór pochodzi z tomu: *Ludzie na moście*, 1986.

Ważniejsze, kto cię zna, niż kogo znasz.
Podróże tylko jeśli zagraniczne.
Przynależność do czego, ale bez dlaczego.
Odznaczenia bez za co.

Pisz tak, jakbyś ze sobą nigdy nie rozmawiał
i omijał z daleka.

Pomiń milczeniem psy, koty i ptaki,
pamiątkowe rupiecie, przyjaciół i sny.

Raczej cena niż wartość
i tytuł niż treść.
Raczej już numer butów, niż dokąd on idzie,
ten, za kogo uchodzisz.

Do tego fotografia z odsłoniętym uchem.
Liczy się jego kształt, nie to, co słychać.
Co słychać?
Łomot maszyn, które mielą papier.

Życiorys[19] w tradycyjnym znaczeniu jest skondensowanym opisem życia. Pierwsza jego część to dane imienne i adresowe, druga zwykle zawiera podstawowe informacje dotyczące pochodzenia (data i miejsce urodzenia, rodzina), istotne fakty związane z edukacją i pracą zawodową, a także dodatkowe informacje o zainteresowaniach i zaangażowaniu w określony rodzaj działalności (np. wolontariat czy działalność na rzecz lokalnej wspólnoty). Natomiast wymagany obecnie przez pracodawców życiorys zawodowy, określany jako CV[20], ma charakter bardzo skonwencjonalizowanego zestawu informacji odnoszących się zwykle do profesjonalnych umiejętności.

19 Forma ta reprezentuje styl urzędowy, zwany też urzędowo-kancelaryjnym, urzędowo-prawnym lub administracyjnym. Wśród cech tego stylu wymienia się m.in. szablonowość i precyzję. Życiorysy, listy motywacyjne, podania oraz skargi mieszczą się w kategorii korespondencji obywatela z instytucjami (por. D. Zdunkiewicz-Jedynak, 2010: 162-163, 166).

20 CV – skrót od łac. *curriculum vitae* (przebieg życia). Struktura CV została omówiona m.in. w *Wykładach ze stylistyki*. Autorka podkreśla takie cechy tego rodzaju tekstu, jak: maksymalna kondensacja, rezygnacja z ozdobników, przejrzystość oraz uporządkowanie merytoryczne i graficzne (por. D. Zdunkiewicz-Jedynak, 2010: 166).

Ich dobór zorientowany jest na dziedzinę, w której poszukuje się pracy. Schemat CV ma formę wypunktowanego zbioru komunikatów na temat wykształcenia i doświadczeń zawodowych, rozszerzonego o dane dotyczące przebytych szkoleń, uzyskanych certyfikatów i uprawnień, znajomości języków obcych. Niekiedy elementem CV są również informacje o przynależności do organizacji i o zainteresowaniach oraz dołączone referencje.

Punktem wyjścia dla sytuacji nakreślonej w *Pisaniu życiorysu* jest pytanie: „Co trzeba [zrobić]?". W odpowiedzi pojawia się sugestia: „napisać podanie" (czyli wniosek skierowany do instytucji, np. prośbę o pracę). Wolno więc wnosić, że milczący bohater wiersza znajduje się w jakimś granicznym momencie życia, że moment ten wiąże się ze zmianą, z poszukiwaniem, z zamykaniem jednego etapu i rozpoczynaniem nowego. To jednak nie wszystko. Okazuje się bowiem, że „do podania [trzeba] dołączyć życiorys", a to oznacza, że nie tylko należy spełnić formalny wymóg, ale trzeba też będzie – niejako przy okazji – rozliczyć się z czasem minionym, z własną przeszłością. Osoba mówiąca w wierszu jest surowym doradcą – precyzyjnie formułuje obowiązujące zasady tworzenia życiorysu. Zwracając się do adresata tych wskazówek (do czytelnika, ale może też do samego siebie), używa formy osobowej „ty" (widocznej w końcówkach czasowników: znasz, pisz, nie rozmawiałeś, omijałeś, pomiń, uchodzisz; obecnej również w zaimkach: cię, on, ten). Ten enigmatyczny odbiorca – w istocie sprowadzony do samej formy gramatycznej[21] – dowiaduje się, że życiorys musi być zwięzły i chłodny, że ma zawierać jedynie urzędowe dane i suche fakty: adresy, daty, osoby ujęte w oficjalnych rejestrach (miłość „ślubna", „dzieci urodzone"), referencje („kto cię zna"), znaczące podróże (w czasach realnego socjalizmu takimi podróżami były wyjazdy zagraniczne), przynależność do organizacji (bez wskazywania pobudek tej przynależności), rejestr odznaczeń (bez podawania powodów odznaczenia – osiągnięć lub zasług). Na własne życie powinno się więc spojrzeć tak, jakby nie było się sobą – z miejsca nietożsamości, z którego widać „dokąd on idzie, / ten, za kogo uchodzisz". Życiorys trzeba bowiem pisać w taki sposób, jakby oszczędna etykietka („cena", „tytuł") była wszystkim, co wystarcza za „wartość" i „treść" prawdy życia, jakby nie miało się życia, w którym przecież zawsze są jakieś „psy, koty i ptaki" i które nieustannie obrasta w „pamiątkowe rupiecie, przyjaciół i sny". Pisanie życiorysu bezlitośnie odsłania perspektywę „obiektywnego ujęcia"

21 To sprowadzenie odbiorcy do formy gramatycznej wiąże się też z właściwością struktury języka polskiego, która formie „ty" narzuca rodzaj męski (por. czasowniki użyte w czasie przeszłym). O maskulinizacji myślenia, podtrzymywanej przez stosunki morfologiczne, mówił Jan Baudouin de Courtenay, natomiast wybrane przykłady „pro-męskiej asymetrii" w języku polskim podaje Anna Wierzbicka (por. 1990: 88).

– zadowalającego się numerem naszego buta i zbywającego milczeniem kierunek obranej przez nas drogi. Wszystko to znajduje dopełnienie w finalnym geście, którym jest dopięcie do życiorysu własnego zdjęcia, naocznego dowodu na istnienie tego, o kim mówi chronologiczne zestawienie faktów. To zdjęcie również jest znormalizowane – nie przedstawia osoby, ale jej lewy półprofil z odsłoniętym uchem. W taki sposób głucha prawda danych osobowych drwi sobie z prawdy osoby, z jej istnienia domagającego się głosu – indywidualnego wyrazu. I jeśli formułowana w wierszu instrukcja pisania życiorysu (i tym samym obchodzenia się z życiem) nie była do tej pory dość przerażająca, to teraz odsłania całą swoją grozę. Na konwencjonalne: „Co słychać?" pada odpowiedź, która brzmi jak złowroga wyrocznia: „Łomot maszyn, które mielą papier".[22] Te maszyny zmieniają w miazgę nie tylko papier zapisany niezliczonymi życiorysami, ale i to, co jest przedmiotem tych zapisów – nasze życie.

Napisanie życiorysu tylko na pozór jest rzeczą łatwą i niewinną. Pisania życiorysu w języku ojczystym dzieci uczą się w szkołach. Doskonalą tę umiejętność ludzie kontynuujący edukację i poszukujący pracy oraz osoby poznające nowe języki.[23] Dla sprawnych użytkowników języka lektura wiersza Szymborskiej może być przyczynkiem do refleksji nad dwuznaczną naturą gatunku, jakim jest życiorys – nad spotkaniem pojedynczego losu z instytucją, nad przekształcaniem życia w jego sformalizowany zapis, nad władzą, jaką zbiurokratyzowana forma sprawuje (lub chce sprawować) nad ludzką egzystencją. Uświadomienie sobie tych perspektyw wyłaniających się z niewinnego zdawałoby się życiorysu daje do myślenia.

ĆWICZENIE
(SPRAWNOŚCI – CZYTANIE, MÓWIENIE)

Proszę zaznaczyć różnymi kolorami części wiersza, które instruują, jak napisać życiorys, oraz te partie, które mówią, co powinno być wykluczone z jego struktury. Proszę skomentować wyodrębnione fragmenty.

22 W ostatnim wersie utworu pobrzmiewa również echo słów Sextusa Empiricusa, powtórzonych przez Friedricha Freiherra von Logau: „Boże młyny mielą powoli, ale dokładnie", traktowane jako synonim powiedzenia o Bogu nierychliwym, ale sprawiedliwym lub o niechybnym losie, który ostatecznie zawsze się spełni.

23 W myśl *Standardów wymagań egzaminacyjnych* „podstawową formę życiorysu" powinny opanować osoby na poziomie sprawności językowej B1, na poziomie B2: „życiorys / 50-60 słów" oraz na poziomie C2: „życiorys, życiorys naukowy / 60-100 słów" (por. 2003: 20, 37, 50-51).

ĆWICZENIE
(SPRAWNOŚĆ – PISANIE)

1. Proszę napisać życiorys stanowiący część dokumentacji przygotowanej przez osobę pragnącą podjąć studia, ubiegającą się o stypendium lub starającą się o pracę.
2. Proszę rozwinąć temat „CV i autobiografia – dwa oblicza jednej osoby."

POZIOM C2

SPRAWOZDANIE, RELACJA

Ewa Lipska
Egzamin[24]

Egzamin konkursowy na króla
wypadł doskonale.

Zgłosiła się pewna ilość królów
i jeden kandydat na króla.

Królem wybrano pewnego króla
który miał zostać królem.

Otrzymał dodatkowe punkty za pochodzenie
spartańskie wychowanie
i za uśmiech
ujmujący wszystkich za szyję.

Z historii odpowiadał
ze świetnym wyczuciem milczenia.

Obowiązkowy język
okazał się jego własnym.

Gdy mówił o sprawach sztuki

24 E. Lipska (1979), *Egzamin*, [w:] *Dom Spokojnej Młodości. Wiersze wybrane*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, s. 171-172.

chwycił komisję za serce.
Jednego z członków komisji
chwycił odrobinę za mocno.

Tak
to na pewno był król.

Przewodniczący komisji
pobiegł po naród
aby móc uroczyście
wręczyć go królowi.

Naród
oprawiony był
w skórę.

Zrelacjonować to wiernie zdać sprawę z sytuacji, w której się uczestniczyło lub której było się obserwatorem. Każda relacja[25] oscyluje między reportażem i recenzją – zawiera konkretne informacje o wydarzeniu, określa jego miejsce i czas, nazywa sytuację i jej uczestników, może też precyzować przyczynę oraz wskazać cel wydarzeń, a także poddać je ocenie (dotyczy to zwłaszcza zjawisk kultury). Formułowanie tego rodzaju wypowiedzi wiąże się z użyciem określonej leksyki nazywającej: relacje czasowe (np. najpierw, potem, następnie etc.), spostrzeżenia, opinie i sądy (np. widać, że; wydaje się; sprawia wrażenie; jest pewne / prawdopodobne / wątpliwe etc.) oraz z zastosowaniem słownictwa waloryzującego (np. niecodzienny, wspaniały, imponujący, ale też – nijaki, pozbawiony wartości, nieciekawy etc.). Relacja sformułowana przez osobę mówiącą w utworze Lipskiej w dużym stopniu stosuje się do wymogów konwencji relacjonowania, ale również znacząco je przekracza.

Przedmiotem relacji jest przebieg „egzaminu konkursowego". Lipska bierze na warsztat naznaczone wewnętrzną sprzecznością sformułowanie rodem z urzędowego pisma i w projektowaną przez nie sytuację wpisuje wydarzenie komiczne

25 Sprawozdanie, czyli tekst przynależący formalnie do stylu urzędowego (por. D. Zdunkiewicz-Jedynak, 2010: 169), pełni funkcję relacji z określonego wydarzenia. Według *Standardów wymagań egzaminacyjnych* umiejętność formułowania relacji (150-200 słów) – obok opowiadania, wypracowania oraz tekstu argumentacyjnego – jest wymagana już na poziomie B1; na poziomie B2 – „relacja, w tym: z podróży, z koncertu, z wakacji"; na C2 – „relacja z podróży lub wydarzenia / 300-400 słów" (por. 2003: 20, 37, 51).

i zarazem absurdalne – egzamin na króla. Ten prosty zabieg staje się punktem wyjścia dla serii ironicznych przekształceń. Z rzeczownikiem „egzamin" wiąże się czasownik „zdać" – kolokacja „zdać egzamin" znaczy nie tylko otrzymać pozytywną ocenę z egzaminu, czyli wykazać się znajomością faktów w określonym obszarze wiedzy, ale ma też szersze znaczenie – sprawdzić się, okazać się dobrym w jakiejś dziedzinie. Można uznać, że bohater wiersza zdał egzamin w obydwu znaczeniach – świetnie poradził sobie w poszczególnych dyscyplinach konkursowych i jednocześnie już w trakcie egzaminu znakomicie sprawdził się jako król. Użyte w relacji o tym wydarzeniu elementy języka oficjalnego same się dyskredytują – odsłaniają własną groteskowość, a wydobyty z nich językowy komizm graniczy z grozą. Narastającą grozę wzmaga oszczędność relacji. Jakie są fakty? Wiemy, że przeprowadzono egzamin konkursowy na króla. Nie wiemy jednak, kiedy ani gdzie. Jakby czas i miejsce nie były istotne, jakby opisane zdarzenia mogły rozegrać się zawsze i wszędzie. Nie wiemy, ilu było rywali, ale wiemy, że był tylko jeden „kandydat na króla". Nie wiadomo, czy jest nim jakiś uzurpator, ktoś, kto nie pochodzi z królewskiego rodu, czy może ów król-zwycięzca, „który miał zostać królem". W ten sposób rozstrzyga się kuriozalny konkurs, w którym z góry wiadomo, kto wygra, konkurs, którego przebieg ma w sobie coś z nieodpartej konieczności spełniającego się przeznaczenia.

Ironiczne przekształcenia rozciągają się na wszystkie elementy relacji i nadają absurdalny rys sytuacji przedstawionej. Ironią podszyty jest każdy z atutów króla-triumfatora: „punkty za pochodzenie"[26], surowe wychowanie niemające wiele wspólnego z przepychem królewskiego dworu[27], erudycja ujawniająca się najpełniej w kwestiach, które zostają przemilczane, umiejętność przekształcenia własnych ograniczeń w zaletę, co dotyczy np. doboru języka, który trzeba „zdać" w ramach egzaminu. Efekt konkretyzującego się absurdu osiąga Lipska przede wszystkim poprzez

26 Punkty za pochodzenie to strategia stosowana w państwach realnego socjalizmu zmierzająca do niwelowania nierówności w dostępie do uniwersyteckiej edukacji młodzieży o rodowodzie robotniczym i chłopskim (działanie z kategorii tzw. dyskryminacji pozytywnej).

27 Spartańskie wychowanie jest synonimem wychowania prowadzonego twardą ręką, w ascetycznych warunkach życiowych. Historycznie wychowanie spartańskie dotyczyło przede wszystkim chłopców i mężczyzn w wieku do 7 do 30 lat – w praktyce jednak rozciągało się na całe ich życie – skoszarowanych i wdrażanych do służby w armii. Sprawą nadrzędną było przygotowanie do życia w duchu patriotyzmu, co w praktyce oznaczało nieustającą kontrolę oraz wymóg posłuszeństwa prawom i obyczajom, których złamanie było surowo karane. Młodzi ludzie poddani spartańskiemu wychowaniu – pozbawieni życia prywatnego, zawsze pod obserwacją, bezwzględnie podlegający decyzjom zwierzchników – mieli stać się walecznymi żołnierzami i absolutnie posłusznymi wykonawcami rozkazów.

operacje na frazeologii, polegające głównie na ukonkretnieniu utartych zwrotów. W ramach takiej strategii „ujmujący uśmiech" (uśmiech uroczy, pociągający, budzący sympatię) zmienia w „uśmiech ujmujący za szyję", a więc w uśmiech, który w dosłownym sensie zapiera dech – dusi, pozbawia tchu i życia. Podobnie rzecz ma się z frazą „chwycił komisję za serce". W pierwszym rzędzie mówi ona o chwytającej za serce wypowiedzi egzaminowanego na temat sztuki. Ale zarazem kryje się w niej drastyczny obraz, który zostaje wydobyty w dopowiedzeniu uściślającym, że jeden z członków komisji egzaminacyjnej został chwycony za serce „odrobinę za mocno" i bez wątpienia odczuł to boleśnie albo wręcz spełnianie roli egzaminatora przypłacił życiem. Po tym epizodzie wszystko staje się jasne – pada mocne, wyodrębnione graficznie „Tak", a po nim równie stanowcze stwierdzenie „to na pewno był król". Władca we właściwy sobie sposób – dusząc, zadając ból, zabijając – dowiódł swoich praw do tronu. Nic więc dziwnego, że komisja wpada w popłoch, a przewodniczący biegnie po naród, żeby czym prędzej „wręczyć go królowi". Egzamin dobiegł końca, ale utajone w zbitkach słów okrucieństwo wyobraźni pracuje dalej i z sytuacji wręczania zwycięzcy okolicznościowego dyplomu lub oficjalnej nominacji wyprowadza obraz groteskowy i zarazem drastyczny. Król-laureat zamiast oficjalnego dokumentu w skórzanych okładkach otrzymuje bowiem oprawionych w skórę poddanych – całkowicie uprzedmiotowionych, sprowadzonych do roli oprawnej w skórę nagrody, która ma w sobie coś ekskluzywnego, ale zarazem za sprawą wyeksponowania skóry jawi się jako przedmiot wyjątkowo podatny na zranienie, wrażliwy na ból.

Prowadzona w wierszu relacja oscyluje między suchym stylem sprawozdania i aluzyjnością. Lipska pokazuje, co kryje się pośród słów i wyrażeń, których używamy na co dzień, którym oddajemy władzę nad naszym światem. W jakiejś mierze *Egzamin* jest bowiem wierszem o języku i być może skrywającą się w nim grozę lepiej dostrzeże ktoś, kto najpierw usłyszy dosłowne znaczenia pojawiających się w tekście utartych zwrotów. Takim czytelnikiem jest na pewno obcokrajowiec uczący się polskiego. Można mu naszkicować bezpośredni kontekst historyczny wiersza – kontekst schyłku gierkowskiej dekady, narastającego kryzysu, nieustającego ucisku i wszechobecnej „propagandy sukcesu".[28] Ale utwór Lipskiej i bez tego kontekstu może się obejść. Prowadzona w nim relacja została oparta na optymistycznej waloryzacji (doskonale, świetny, uroczyście), brzmi jednak przygnębiająco, odsłania świat

28 Utwór ukazał się w tomie *Dom Spokojnej Młodości*, opublikowanym w roku 1979. Tytuł książki to jeszcze jedna realizacja ironicznej strategii poetki. Trawestacja nazwy instytucji opiekującej się ludźmi w podeszłym wieku, którzy nie są w stanie poradzić sobie sami i zarazem pozbawieni są opieki najbliższych, rzuca światło na stan wegetacji, w którym trwają wszyscy mieszkańcy kraju realnego socjalizmu.

podszyty grozą – nasz świat. To dlatego *Egzamin* nie stracił swojej siły i wciąż brzmi jak gorzka diagnoza i jak ostrzeżenie.[29]

ĆWICZENIE
(SPRAWNOŚCI – CZYTANIE, MÓWIENIE I PISANIE)

1. Proszę uważnie przeczytać wiersz Ewy Lipskiej *Egzamin* i podkreślić w tekście wszystkie informacje na temat zwycięzcy konkursu, a następnie na ich podstawie sporządzić notatkę prezentującą sylwetkę bohatera.
2. Proszę zrelacjonować konkurs na króla z perspektywy członka komisji, laureata, przegranego kandydata lub poddanego.
3. Proszę zrelacjonować ważne, ciekawe lub wyjątkowe wydarzenie kulturalne, sportowe, polityczne bądź rodzinne, w którym Pani uczestniczyła / Pan uczestniczył.

Podane tematy są propozycjami zintegrowanych ćwiczeń językowych. Na każdym etapie nauczania języka obcego należy łączyć sprawności językowe i różnicować działania oraz techniki dydaktyczne. Forma i atmosfera zajęć wpływa nie tylko na motywacje i postawy uczących się, ale także na przyswajanie strategii i technik uczenia się. Integracja sprawności, wzbogacanie kompetencji kulturowej, jak również dostrzeganie i włączanie w proces dydaktyczny zainteresowań studentów bez wątpienia przyczyniają się do rozwoju umiejętności językowych, ale prowadzą też – co nie mniej ważne – do wytworzenia się takiej sytuacji dydaktycznej, w obrębie której studenci z „obiektów nauczania […] stają się w coraz większym stopniu podmiotami uczenia się" (W. Pfeiffer, 2001: 100), a to właśnie aktywna postawa uczących się jest

29 Zestawione w tej części teksty poetyckie i ćwiczenia to tylko bardzo ograniczony wybór propozycji. Istnieje wiele wierszy, które nawiązują do różnych form wypowiedzi pisemnych (stylów, dyskursów), obrazują je lub parodiują (przekształcają, zniekształcają). Definiowanie można zobrazować tekstem Małgorzaty Hillar *Miłość*, wzorem wypowiedzi pisemnej na pograniczu definicji i opisu może stać się miniatura *Dobroć jest bezbronna* Ryszarda Krynickiego, poetycką refleksją nad urzędowym formularzem jest wiersz Stanisława Barańczaka *Wypełnić czytelnym pismem*, natomiast zapisem specyficznego dialogu jest utwór tego samego autora *21.12.79: But why?* Tekst Wisławy Szymborskiej *Pogrzeb* to świetny materiał do przekształcenia wyrwanych wypowiedzi w opowiadanie, zaś *Nagrobek* to punkt wyjścia do formułowania nekrologów. Poetykę notatki prasowej możemy konfrontować z utworem Zbigniewa Herberta *Pan Cogito czyta gazetę*. Nad opisem podróży i miejsca można się zastanowić, czytając *Spalone mapy* Tomasza Różyckiego, a opis miasta sporządzimy, wzorując się na fragmentach *Poematu o mieście Lublinie* Józefa Czechowicza.

najlepszą gwarancją postępów w nauce. Postawie takiej w istotny sposób sprzyja kontakt z poezją, która daje do myślenia, pobudza emocje, intryguje. I niekiedy ta żywa reakcja studentów na wiersz znajduje wyraz w formie pisemnej naśladującej poezję, zbliżonej do wiersza, np. przez swoją eliptyczność, przez poruszanie się na granicy poprawności, przez skłonność do językowego eksperymentu, w którym do głosu dochodzą z równą siłą nieporadność i inwencja. Czytanie wierszy nie zobowiązuje do ich pisania. Nie trzeba zachęcać studentów do tego rodzaju działań. Ale czynione przez nich próby w tym kierunku warto docenić, są bowiem nie tylko świadectwem wrażliwości czy potrzeby ekspresji, ale także żywego stosunku do przyswajanego języka oraz – co jest szczególnie cenne – potrzeby artykułowania w nim treści dla siebie ważnych, trudnych do wyrażenia wprost, niekiedy bardzo osobistych. Warto też pamiętać, że tworzone przez studentów zapisy naśladujące wiersze często bywają same w sobie znakomitymi tekstami glottodydaktycznymi. Dla zilustrowania zjawiska, o którym mowa, przytaczam „wiersz" napisany przez moją studentkę po zajęciach poświęconych lekturze Białoszewskiego:

s. Dolores Lavoie
Podróż

Podróż. Rano. Do Częstochowy.
Czekamy razem na stanowisku.
Zimno. Pochmurno.
Październiku. Jesień.
Wsiadamy do autobusu...
Różni ludzie, różne przeznaczenia,
różne cele.
Stare kobiety. Młode dziewczyny.
Starsi mężczyźni.
Miły kierowca.

Widzimy wspaniały autobus.
Przyjechał z Niemiec. Wróci do Niemiec.
Na drodze. Pole. Buraki cukrowe.
Pasza. Krowy.
Las. Brzozy. Piękne.
Jeszcze brzozy. Jeszcze piękne.
I sosny. Też ładne.

Dwie kobiety. Chude.
Kobietka brunetka, chuda, imponująca,
w czarnej sukience
z koronką z fałdami.
Skąd jest? z Bułgarii? z Rumunii?
Jeszcze jedną kobietę –
to samo: ciemna, chuda, duże oczy.

Radio. Słuchamy. Pan Premier,
muzyka z Polski, z zagranicy.
Droga – jeszcze – jeszcze.
Kilka promieni słońca.
Pasażerowie wysiadają.
Inni wsiadają.
Jeszcze droga – dobra – niedobra.
Jemy kanapki,
nawet cały chleb.
Droga – stale – droga –
Radom.
Wreszcie...
Częstochowa!

Uwagi końcowe

Opanowanie sprawności pisania wiąże się bezpośrednio z dostrzeżeniem i uświadomieniem sobie istotnych cech komunikacji pisemnej. Ważnym etapem na drodze do osiągnięcia tej świadomości jest czytanie ze zrozumieniem – znaczeń i struktury. Wypada zgodzić się z tezami „komunikacjonistów":

> Jeśli uczący się wie, jak sam interpretuje teksty [czytając je], to wiedza ta zapewni mu pomoc w samodzielnym porozumiewaniu się za pomocą pisma. Jeśli przyjmiemy […] podejście bardziej odwołujące się do zdolności poznawczych uczącego się niż jest to powszechnie przyjęte – wtedy czytanie ze zrozumieniem można będzie potraktować jako przygotowanie do pisania, a nauczanie obu tych umiejętności – naukowo zintegrować. (A. Davies, G.H. Widdowson, 1983: 157)

Takie podejście wydaje się pragmatycznie uzasadnione. Strategia dydaktyczna polegająca na świadomej i przemyślanej oraz nieustannie ponawianej konfrontacji reguł (zarówno na poziomie porządku gramatycznego, jak i organizacji tekstu) z ich pisemnymi realizacjami (porządek semantyczny i pragmatyczny) prowadzi bowiem pośrednio nie tylko do rozwijania sprawności pisania, ale przyczynia się też do doskonalenia umiejętności tworzenia w poznawanym języku tekstów przejrzystych, wyraziście skonstruowanych, bogatych znaczeniowo i wartościowych poznawczo, a przez to ważnych dla tworzących je studentów.

Uczestnicy zajęć muszą mieć świadomość, w jakim celu piszą i do kogo. Konwencja tworzenia tekstów na użytek lekcji – tekstów ćwiczeniowych, służących pokonywaniu kolejnych etapów edukacji – często w wystarczający sposób motywuje pisanie. Ale uczący się języka potrafią też znaleźć uzasadnienie dla tworzenia wypowiedzi pisemnych (niekiedy bardzo prostych), które odnoszą się bezpośrednio do ich zainteresowań, odbywanych studiów czy wykonywanej profesji. Warto uwzględnić to w procesie glottodydaktycznym. Jeśli bowiem traktujemy tekst pisany jako dyskurs[30], musimy uznać, że jego tworzenie jest następstwem umiejętności komunikowania się, które opiera się na odpowiednich strategiach i wszystkich posiadanych informacjach. Dlatego też materiał nauczania musi być prezentowany w realistycznym i bogatym kontekście, a takim kontekstem jest przestrzeń zagadnień budzących w studentach zainteresowanie. Należy przy tym pamiętać, że –

> To treść intencji przekazywanej odbiorcy determinuje użycie do tego celu określonej formy językowej, a nie odwrotnie. (M. Dakowska, 2001: 71)

Oczywiście stanowisko to nie deprecjonuje znaczenia form językowych – to one warunkują komunikację. Konieczność przyswojenia kodu językowego jest bezdyskusyjna, lecz –

> Formy muszą być postrzegane w materiale prymarnych danych językowych, czyli dyskursie, zapamiętane, skontrastowane z innymi formami dla ich lepszego identyfikowania, zautomatyzowane w różnych kontekstach i doprecyzowane w świetle informacji zwrotnych. Wymaga to ściśle ukierunkowanych zabiegów dydaktycznych, z taką jednak różnicą w stosunku do tradycyjnych podejść, że zabiegi te muszą bazować na materiale

30 Terminu „dyskurs" używam na określenie jednostki komunikacji językowej, „która przybiera językową formę spójnego tekstu, wyrażającego intencję komunikacyjną. Spójność dyskursu ma swój wyraz na poziomie lokalnym (środków językowych) oraz globalnym (makrostruktury dyskursu)" (M. Dakowska, 2001: 192).

> komunikacyjnie sensownym, a nie danych spreparowanych na podstawie kryteriów składniowych. (M. Dakowska, 2001: 72)

Trudno wyobrazić sobie materiał bardziej wszechstronny komunikacyjnie niż dobry wiersz. Teksty glottodydaktyczne powinny być dobrze napisane i warte uwagi. Powinny uwrażliwiać na niuanse różnych sposobów werbalizacji, na niebezpieczeństwa językowej przesady, niestosowności, braku precyzji. I powinny być też drogą – jak piszą autorzy *Praktycznej stylistyki* – „wtajemniczenia w sztukę porozumiewania się" (A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, 1970: 17). To wtajemniczenie zdaniem tych samych autorów ma dwa stopnie:

> Pierwszy stopień to opanowanie języka pisanego, „drugiego języka", to umiejętność przekładu mówienia na język, którym można się wypowiadać bez pomagania sobie palcem, kontekstem sytuacyjnym i intonacją. Drugi stopień to udoskonalanie, ożywianie, uwspółcześnianie pisania przez wtórne wykorzystywanie bogactwa języka mówionego. (1970: 18)

Na nieostrej granicy między „mówieniem" i „pisaniem" znajdują się wiersze. To dlatego pisanie będące odpowiedzią na mowę wiersza (pisanie w związku z głosem, który dobiega z wiersza) może się stać wtajemniczeniem w trudną sztukę skutecznego posługiwania się językiem i dobrze stymulować językową samodzielność studentów oraz efektywność podejmowanych przez nich działań językowych – w mowie i w piśmie.

WIERSZ JAKO

T E K S T

glottodydaktyka wobec poezji

Jest przede wszystkim jasne, że wszelka treść języka potocznego może powracać w słowie poetyckim.
(H.G. GADAMER, 1993: 425)

Wprowadzenie

Tekst literacki zajmuje wyjątkowe miejsce w praktyce glottodydaktycznej. Jego pozycja z założenia jest wysoka. Wskazuje się przede wszystkim na autonomiczne wartości estetyczne utworu literackiego. Podkreśla się jego wagę jako nośnika językowych konwencji. Jest doceniany jako tekst autentyczny, nasycony znaczeniami, wielowarstwowy, odwołujący się do tradycji, często mocno w nią wrośnięty, a zarazem realizujący się w językowych innowacjach, wchodzący w złożone interakcje z odbiorcą, kontekstem, wyobraźnią.[1] Ostatecznie jednak literatura jest zwykle pomijana zarówno w programach i materiałach dydaktycznych, jak też bezpośrednio na zajęciach języka obcego. Dzieje się tak zapewne dlatego, że w kursie nakierowanym na naukę języka (a nie literatury czy kultury) status tekstów literackich może wydawać się niejasny, a potrzeba odwoływania się do nich – dyskusyjna.[2] Przede wszystkim nie jest pewne,

1 Por. m.in. A. Kozłowski (1991), R. Cudak (1998, 2000, 2005, 2008, 2010), I. Janowska (1999), A. Seretny (2006), T. Czerkies (2006, 2007, 2008, 2010, 2011).

2 Obecność tekstów literackich ma oczywistą rację bytu w ramach kursów zorientowanych na historię literatury lub prezentację literatury współczesnej. W praktyce jednak bardzo często kurs literatury (np. polskiej) jako obcej prowadzony jest w rodzimym języku studenta (np. angielskim) i bazuje głównie na przekładach (por. A. Seretny, 2006a: 247-249). Taka forma prezentacji literatury ma swoje oczywiste wady, ale nie jest pozbawiona też zalet i zwykle odwołanie się do niej jest podyktowane względami praktycznymi. Nauczanie literatury danego języka w wersjach translatorskich można traktować jako działalność popularyzatorską. Można też widzieć w nim wprowadzenie do wiedzy o literaturze (np. polskiej w kontekście amerykańskim). Warto też

jak w trakcie zajęć lektoratowych należy traktować literaturę. Z wszelkimi należnymi jej honorami – jako sztukę wysoką? Na sposób „szkolny" – jako tekst, który należy „odpowiednio" przeczytać i „właściwie" zinterpretować? Czy może pragmatycznie – jako jedną z możliwych egzemplifikacji określonych zjawisk językowych? Każda z tych strategii ilustruje inną pokusę dydaktyczną. Wszystkie razem natomiast uzmysławiają, że „praca z jakimkolwiek tekstem literackim na lekcji języka obcego jest dla nauczyciela o wiele trudniejsza niż praca z innymi rodzajami tekstów" (A. Kozłowski, 1991: 106, por. też 1991: 67). I często właśnie ten ostatni aspekt sprawia, że literatura sytuuje się na marginesie praktyki glottodydaktycznej.[3] Nie wolno jednak zapominać, że tekst literacki jest formą, za sprawą której język pozostaje w stanie szczególnego zagęszczenia, że zwłaszcza wiersz nie tylko w wyjątkowo pełny sposób ujawnia potencjał tkwiący w języku, manifestuje jego semantyczne, ewokacyjne i intelektualne dyspozycje, ale odsłania również samą strukturę języka, pokazuje ją w działaniu, w jej wewnętrznym zdialogizowaniu i bogactwie. Warto też pamiętać, że każdy tekst literacki jest właśnie t e k s t e m i jak wszystkie inne teksty tworzy taką jednostkę semantyczną, która staje się – przytaczam celną formułę Waldemara Martyniuka – „zagadnięciem, zaproszeniem do rozmowy, otwarciem dyskursu". Wyjątkowość tekstu literackiego polega właśnie na tym, że –

---

dopowiedzieć, że przekład nie zawsze skazuje literaturę na podejrzany status „rzeczy z drugiej ręki". Trafiają się bowiem tłumaczenia znakomite. Można to powiedzieć między innymi o „amerykańskich" przekładach wierszy Szymborskiej (myślę o dokonaniach duetów translatorskich – Magnus Krynski i Robert Maquire oraz Stanisław Barańczak i Clare Cavanagh), o translacjach poezji Noblistki na włoski dokonanych przez Pietro Marchesaniego, a także o szwedzkich tłumaczeniach pióra Andersa Bodegårda, za sprawą którego szwedzkojęzyczne wersje liryków Szymborskiej nie są traktowane jako rodzaj „falsyfikatu", ale jako teksty samodzielne i integralne, co wręcz sprawia, że „Szymborska może funkcjonować jako poetka szwedzka" (L. Neuger, 1996: 98-99).

3 Trzeba tu dodać, że niechęć do tekstów literackich pojawia się niekiedy również po stronie studentów. W kontekście polskiego systemu szkolnej edukacji literackiej Hanna Mrozowska pisze o błędach dydaktycznych (związanych ze szkolną analizą i interpretacją utworów literackich), które prowadzą do „wyuczonej bierności", a tym samym do „bezradności" wobec tekstu, co z kolei staje się przyczyną „uzasadnionej niechęci" żywionej przez uczniów wobec literatury (por. 2001: 25). Z kolei Ewa Turkowska zauważa, że mimo teoretycznej przychylności metodyków wobec stosowania tekstów literackich na lekcjach języka obcego „w praktyce szkolnej tradycyjnie zakorzenione uprzedzenia i obawy związane z poddawaniem »obróbce dydaktycznej« delikatnej materii sztuki słowa wciąż biorą górę nad pożytkami, jakie niesie ze sobą kontakt ucznia z literaturą w języku docelowym […]. Uprzedzenia te są szczególnie widoczne w przypadku liryki" (E. Turkowska, 2009: 65).

> Dyskurs ten nie ogranicza się [...] do zawierania transakcji o charakterze pragmatycznym, bezpośrednim, pozwalającym na zaspokajanie doraźnych potrzeb wynikających z życia, czy raczej bycia w określonym otoczeniu, środowisku. […] Tak jak językowość konstytuuje ludzki świat, tak dyskursywność tekstów jest sposobem jego poznania, czyli odsłaniania coraz szerszych horyzontów ludzkiego bycia w świecie. (W. Martyniuk, 1997: 35)

Takie spojrzenie pozwala dostrzec, że literatura jest językowym sposobem bycia w świecie, że jest formą zrealizowaną, wypełnioną, przechowującą ujęcie chwili lub pytanie o nią, że jest ponadto – zwłaszcza jako forma poetycka – sposobem istnienia myśli. Jak pisał Martin Heidegger:

> jesteśmy otumanieni żywionym przez stulecia przesądem, że myślenie jest kwestią *ratio*, tzn. rachowania w najszerszym sensie, nie dowierzamy [więc] mowie o sąsiedztwie myślenia i poetyzowania. (2000: 126)

W glottodydaktyce warto zatem pamiętać zarówno o tym, że wiersz jest esencją języka, jak i o tym, że logika poezji pozostaje w bezpośrednim związku z rzeczywistą dynamiką naszej myśli.

Kompetencja literacka uznawana jest – w duchu gramatyki generatywnej – za wtórną wobec kompetencji językowej.[4] W powszechnym przekonaniu przeświadczenie to znajduje oparcie w intuicyjnie odczuwanym pierwszeństwie języka wobec tekstu. Kwestia komplikuje się jednak, gdy uświadamiamy sobie faktyczną sieć relacji zachodzących w procesie komunikacji. Elementy tego procesu wzajemnie się warunkują i dopełniają. Trudno bezdyskusyjnie ustalić prymat czy pierwszeństwo jednego z nich. I chyba nie to jest najważniejsze. Istotniejsze wydaje się dostrzeganie – po pierwsze – strukturalnych związków pomiędzy językiem i tekstem (w tym przypadku artystycznym), a – po drugie – konsekwencji tych związków dla użytkowników języka i uczestników aktów komunikacji, a to znaczy także dla czytelników literatury.

4 Według Janusza Sławińskiego (jednego z autorów *Słownika terminów literackich*) kompetencja literacka – obok wiedzy o dokonaniach literackich i określanego przez moment czasowy zespołu upodobań estetycznych – stanowi komponent kultury literackiej. Kompetencja literacka zakłada przede wszystkim „rozumiejący odbiór" tekstów, ale składa się na nią również uwrażliwienie na sposób organizacji tekstu, dostrzeganie jego literackości oraz umiejętność stosowania technik analitycznych (por. R. Carter, 1986: 110-111). Hanna Mrozowska, posługując się równoznacznym terminem „świadomość literacka", stwierdza, że „to nie wiedza o literaturze, ale kształtowanie umiejętności jej odbioru jest głównym celem kursu [języka obcego]" (1999: 397).

Bez wątpienia natomiast można stwierdzić, że kompetencja komunikacyjna warunkuje i określa poziom kompetencji literackiej, ponieważ nieznajomość języka zwykle skutecznie blokuje, a najczęściej po prostu definitywnie zamyka dostęp do istniejącej w tym języku literatury.[5] Można też zauważyć, że istnieje ścisła zależność pomiędzy sprawnościami językowymi jako takimi i sprawnościami czytelniczymi na poziomie odkrywania semantyki warstwy językowej (znaczeń podstawowych i metaforycznych), dekodowania kontekstu oraz posługiwania się strategiami lekturowymi (por. J. Spiro, 1991: 18)[6].

Rola tekstu literackiego w glottodydaktyce

Warto przyjrzeć się bliżej glottodydaktycznym sposobom ujmowania funkcji literatury w procesie nauczania i uczenia się. W anglojęzycznych pracach metodycznych wyodrębniono szereg zalet tekstu literackiego (por. B. Parkinson, H. Reid Thomas, 2000: 9-11). W myśl tych rozpoznań literatura piękna w pierwszym rzędzie ukazuje bogactwo kulturowe (por. także J. Collie, S. Slater, 1987; S. Silberstein 1994; M. Schewe, 1998), ale jest też tekstem autentycznym, modelową realizacją

5 Wyjątków od tej reguły należałoby szukać m.in. wśród niektórych realizacji „poezji konkretnej".

6 W systemie zaproponowanym przez Jane Spiro (1991: 16-83) odnajdujemy sześć ról, w jakie może wchodzić odbiorca tekstu literackiego. Należą do nich: 1) krytyk literacki, 2) badacz literatury, 3) poeta, 4) obdarzony wrażliwością i wnikliwością czytelnik, 5) humanista i 6) kompetentny użytkownik języka. Wymienione postawy czytelnicze (modele lekturowe) mogą być kształcone w procesie nauczania z wykorzystaniem literatury. Trzeba jednak pamiętać, że różnią się one – niekiedy zasadniczo – zarówno samą wizją literatury, jak i sposobem jej odbioru. W opinii Spiro model krytyka literackiego opiera się na postrzeganiu literatury jako kanonu oraz na gromadzeniu wiedzy i doskonaleniu sprawności w dokonywaniu analizy i syntezy. Podobnie kształtowana jest postawa badacza literatury, postawa nastawiona na kontekstualizację nabytej wiedzy. W ramach modelu czytelnika-poety kontakt z literaturą wpływa na rozwój kreatywności, doskonali umiejętność wyrażania siebie (własnych przeżyć i emocji) oraz zdolność do eksperymentu językowego. Model czwarty wiąże się z umiejętnością i potrzebą czerpania satysfakcji z lektury, ze zdolnością odczuwania – jakby powiedział Roland Barthes – „przyjemności tekstu" oraz z niezależnością czytelniczą. W ramach modelu piątego kontakt z literaturą służy zaszczepianiu empatii oraz dążeniu do poznawania i pojmowania kondycji ludzkiej. W szóstym przypadku poszerzanie kompetencji literackiej sprzyjać ma rozwojowi sprawności językowych oraz poszerzaniu świadomości językowej, a sama literatura staje się przykładem języka w użyciu (unaocznia właściwości i możliwości języka).

językową, przez co nie tylko stymuluje intelektualnie i emocjonalnie, ale umożliwia również istotne doskonalenie kompetencji lingwistycznej (por. także A. Duff, A. Maley, 1990), stwarzając przy tym możliwość opanowania pamięciowego konkretnych rozwiązań językowych (dotyczy to przede wszystkim poezji i piosenek). Ponadto formy literackie, a wśród nich zwłaszcza poetyckie, służyć mogą jako wzorzec realizacji strony brzmieniowej poznawanego języka – uwrażliwiają na swoistą dla niego melodykę (por. także A. Maley, S. Moulding, 1985). Jednocześnie literatura posiada właściwość angażowania czytelnika – jest otwarta na interpretacje, dzięki czemu wywołuje „prawdziwą interakcję" między uczestnikami zajęć (por. także A. Duff, A. Maley, 1990). Jest wreszcie – co również nie bez znaczenia – łatwo dostępna (wznawiane edycje trafiają do zasobów bibliotecznych, konkretne utwory powracają w kompendiach i antologiach, zwarty tekst literacki, jakim zwykle jest wiersz, bez trudu można powielić). Z kolei Gillian Lazar (1993: 15-19) podkreśla, że kontakt z tekstami literackimi przede wszystkim wspomaga przyswajanie leksyki, ale w szerszej perspektywie poszerza też świadomość językową studenta-czytelnika, rozwija jego zdolności interpretacyjne, a stymulując inwencję i pobudzając empatię, wpływa na rozwój osobowy. Natomiast S.J. Burke i Ch.J. Brumfit (1986: 171-172) w pracy z literaturą widzą szansę nie tylko podnoszenia kompetencji czytelniczej, ale również doskonalenia umiejętności formułowania starannych i ciekawych wypowiedzi, rozwijania sprawności analitycznych i krytycznych, a także sprawności socjalnych – zwłaszcza w zakresie komunikowania się z innymi, jako że kontakt z tekstem literackim skłania do tolerancji, uczy szacunku dla tradycji (w tym dla przekazywanych przez nią zasad moralnych) i jest przy tym bogatym źródłem wiedzy o innych ludziach i ich świecie.

Można oczywiście spierać się o pragmatyczną zasadność części zestawionych powyżej walorów uczenia języka obcego z wykorzystaniem tekstów literackich. Niektóre z nich widziane z perspektywy glottodydaktycznej codzienności mogą się wydać atutami sformułowanymi nieco na wyrost. Trudno jednak nie spostrzec, że w przekonaniu przywołanych autorów literatura piękna jest ważnym medium dydaktycznym, że jej obecność na zajęciach z języka obcego traktują oni z najwyższą powagą.

W polskiej glottodydaktyce przez dłuższy czas trwała dyskusja nad właściwościami, którymi powinny charakteryzować się teksty stosowane jako materiał dydaktyczny. Ostatecznie nadrzędną rolę przyznano tekstom oryginalnym, określanym też jako prymarne.[7] Takimi tekstami są utwory literackie. Jedną z pierwszych

7 Wywiedziona z francuskiej glottodydaktyki definicja mówi, że „tekst autentyczny to tekst oryginalny, czyli »z życia wzięty«, taki jak np. »podsłuchana« nagrana rozmowa,

publikacji poświęconych także tym zagadnieniom jest odwołująca się do doświadczeń metodycznych niemieckiego obszaru językowego książka Aleksandra Kozłowskiego *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych* (1991).[8] Zestawione zostały w niej m.in. glottodydaktyczne walory tekstów literackich. Zdaniem autora należą do nich: „specyfika wyrazu artystycznego", „możliwość oddziaływania emocjonalnego", zróżnicowana tematyka, nacechowanie realioznawcze i kulturowe, bogata i urozmaicona leksyka (por. 1991: 4, 34-43). Przy opisie przydatności tekstów poetyckich Kozłowski konstatuje –

> liryka […] zawiera bardzo skoncentrowaną i koherentną substancję językową oraz jednolity i skondensowany wątek treściowo-logiczny. (1991: 89)

Ta intensyfikacja sprawia, że wobec wiersza zwykle stosować trzeba inną niż w przypadku prozy technikę czytania. Podstawą tej techniki jest – jak czytamy – wielokrotne ponawianie lektury.[9] Niewątpliwie jest to metoda pożyteczna, choć trudno chyba

---

nagranie z radia czy telewizji, skopiowany artykuł z gazety, fragment oryginalnej literatury […] nie powstały do celów nauczania języka" (W. Martyniuk, 1997: 36). Autor przytoczonych słów odrzuca jednak ten rodzaj klasyfikacji i stwierdza, że „tekst jest autentyczny, kiedy otwiera, umożliwia dyskurs, rozmowę z uczącym się. Dyskurs taki zakłada wszakże autentyczny w nim udział uczącego się. Autentyczny w tym sensie, że to uczący się jako rozmówca czy czytelnik nadaje słuchanemu lub czytanemu tekstowi znaczenie poprzez odniesienie odczytanych w nim intencji do własnego dotychczasowego świata i umożliwienie odsłonięcia, poszerzenia jego horyzontów" (W. Martyniuk, 1997: 37). Metodologicznego przeglądu i klasyfikacji tekstów w perspektywie nauczania cudzoziemców dokonują m.in. Anna Majkiewicz (por. 2001: 125-135) oraz Romuald Cudak (por. 2010b: 79-90).

8 Aleksander Kozłowski, uznając literaturę za konieczny i nieodzowny element w procesie przyswajania i doskonalenia języka obcego, precyzuje w swojej książce „status, funkcję, znaczenie i możliwości" stosowania literatury w akwizycji języka obcego. Teza naczelna brzmi: „teksty literackie, czyli odpowiednio dobrane utwory epickie, liryczne, a nawet dramatyczne mogą być bardzo pożytecznym, a w wielu sytuacjach dydaktycznych nawet optymalnym materiałem nauczania na lekcji języka obcego" (1991: 4). Co prawda za najlepszy materiał dydaktyczny Kozłowski uznaje „krótkie formy epickie, tzn. nowele i opowiadania" (1991: 5), ale sugeruje też włączanie wszystkich (nie tylko epickich) gatunków literackich do programu dla średnio zaawansowanych i zaawansowanych językowo, wyjątek w tym względzie czyniąc jedynie dla poezji i proponując wprowadzanie „rytmicznych i rymowanych tekstów wierszy i piosenek" jako materiału do opanowania pamięciowego już od początku nauczania języka (por. 1991: 114).

9 Wśród uwag świadczących o specyfice pracy z tekstem poetyckim znajdują się takie spostrzeżenia: „poezja jest przy pierwszym czytaniu lub nawet po pierwszym czytaniu

uznać ją za wystarczającą. Ze wszech miar trafna natomiast wydaje się obserwacja, iż typowy proces nauczania języka obcego przebiega w sposób sformalizowany i syntetyczny, co prowadzi do odebrania językowi jednej z jego konstytutywnych jakości –

> tego, co dla języka najważniejsze: jego żywej funkcji przekazywania myśli, poglądów oraz wyrażania za jego pomocą odczuć nacechowanych emocją. (A. Kozłowski, 1991: 90)

Przekonanie to nie jest odosobnione.[10] Podobnie jak opinia, iż obecność liryki w procesie glottodydaktycznym tradycyjnie jest motywowana przede wszystkim wartością estetyczną (por. A. Kozłowski, 1991: 62, 91) oraz występowaniem w niej wiedzy kulturowej, pojawiającej się zazwyczaj w formie wyjątkowo sugestywnej i skondensowanej.[11] Szerszą perspektywę przyjmuje Tokimasa Sekiguchi. W odniesieniu do nauki języka polskiego i przyswajania polskiej kultury japoński uczony pisze:

> Osoba, która chce zrozumieć etos i logikę normujące zachowania Polaków, musi w końcu sięgnąć do ich literatury; […] w kulturze polskiej normy warunkujące myślenie i zachowanie uzależnione były przede wszystkim od tradycji literackiej; w Polsce literatura piękna odgrywała decydującą rolę w kształtowaniu i utrzymaniu hierarchii wartości i kodu zachowania. (2000: 220)

---

niezrozumiała", co stwarza konieczność wielokrotnej lektury, która wspomaga przyswajanie leksyki i struktur gramatycznych m.in. dzięki „poetyckiej rekurencji" (por. A. Kozłowski, 1991: 89). Recepcja liryki wywołuje silniejsze reakcje emocjonalne i także dlatego – jak zauważa autor – poezja powinna pojawiać się na lekcji przede wszystkim jako impuls do wypowiadania się (por. 1991: 92).

10 Nazywanie, wyrażanie i trafne odczytywanie lingwistycznych komunikatów emocjonalnych to kluczowe efekty przyswajania języka ojczystego. W nauczaniu języka obcego ten aspekt nabywania ogólnej kompetencji językowej jest zminimalizowany. Jednakże również w przypadku języka obcego funkcja „przekazywania wartości emocjonalnych, a nie tylko merytorycznych, może być przywrócona za pomocą oryginalnych tekstów literackich, a w szczególności liryki, która operując skrótem myślowym i daleko idącą symboliką poetyckiego obrazu rzeczywistości, może wyjątkowo dobitnie wyrażać uczucia nacechowane emocją, np. uczucie radości, smutku, miłości, entuzjazmu, melancholii itd." (H. Rück, 1981: 106 – cyt. za: A. Kozłowski, 1991: 90).

11 Por. A. Kozłowski, 1991: 21-22, 44-50, 62; C. Geambaşu 2000: 231, 2004: 375-380; W. Miodunka, 2000: 33; A. Achtelik, 2004: 417-420; A. Seretny, 2006a: 243-245; zagadnienie to rozwijam w rozdziale poświęconym relacjom pomiędzy poezją i kulturą.

Jakkolwiek pojawiający się w tej diagnozie czas przeszły mógłby wskazywać, że w oczach cudzoziemca mocna relacja pomiędzy polską literaturą i życiem Polaków należy do przeszłości, to chyba jednak warto ten aspekt naszej kultury nadal mieć na uwadze i warto przy tym pamiętać, że jeśli nawet współcześnie literatura coraz rzadziej wyznacza system wartości oraz sposób bycia, to wciąż przecież pozostaje formą pamięci, a tym samym jest formą tożsamości.

Potrzebę dowartościowania literatury w kontekście programów językowych dla cudzoziemców od lat podkreśla Romuald Cudak (por. 1998, 2000, 2010), akcentując przy tym w równym stopniu walory językowe, kulturowe i estetyczne tekstów literackich. W jednym z artykułów czytamy:

> tekst poetycki może być wykorzystywany trojako. Po pierwsze […] – jako fakt historycznoliteracki […]. Po drugie – tekst poetycki, jak każdy tekst literacki, może stanowić pośredni dokument w zapoznawaniu cudzoziemców z kulturą, obyczajami czy wydarzeniami epoki, w jakiej powstawał: może funkcjonować jako fakt kulturowy i historyczny. Po trzecie wreszcie, tekst poetycki jako fakt także językowy, może służyć po prostu poznawaniu i doskonaleniu znajomości języka. (R. Cudak, 1998: 25-26)

Inni polscy glottodydaktycy również dostrzegają zasadność i wagę lektury utworów literackich w ramach nauczania języka polskiego jako obcego. Wiele cennych uwag na ten temat zawierają prace Iwony Janowskiej, która zwraca uwagę – odwołując się przy tym do francuskojęzycznej literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń glottodydaktycznych – na warstwy powierzchniowe i ukryte w tekście literackim, na jego bogactwo językowe oraz na uczucia i emocje obecne tak w literaturze, jak i w procesie jej dekodowania (por. I. Janowska, 1999: 227-238)[12]. Autorka pisze między innymi:

> Główną słabością wykorzystywania tekstów literackich w dydaktyce są najczęściej trudności związane z ich rozumieniem i interpretacją; z powodu wyizolowania fragmentu z szerokiego kontekstu dzieła i braku odpowiednich konotacji staje się on dla ucznia częściowo nieczytelny. Stąd dobre efekty przynosi połączenie pracy z wybranym tekstem z uprzednią lub równoczesną prezentacją innego dokumentu o zbliżonej lub związanej z nim tematyce. (1999: 234)

I dalej:

12 Por. także J. Skrzypczyńska, 1999: 439.

> tam, gdzie jest to możliwe, pracę z konkretnym tekstem literackim należałoby usytuować w szerszym kontekście, poprzedzić analizą różnorodnych materiałów ułatwiających czytanie. (I. Janowska, 1999: 235)[13]

Barbara Widawska (por. 1999: 357-364) prezentuje podejście zadaniowe, w ramach którego lektura fragmentów powieści odbywa się w oparciu o karty pracy (czyli szczegółowo zaplanowane i jasno sformułowane zadania) wspomagające proces czytania.[14] Hanna Mrozowska (por. 2001: 24-28) natomiast – nawiązując do tradycji anglosaskiej – w nader sugestywny sposób wprowadza takie pojęcia, jak „opcja estetyczna", „opcja pragmatyczna" oraz „opcja strategiczna" jako potencjalne determinanty i powiązane z nimi procedury wykorzystania literatury pięknej na lekcji języka obcego (por. 2001: 24-26).[15] Na potrzebę włączenia tekstów literackich do programów językowych wskazuje także Dorota Michułka (por. 2004: 421-432), uznając przy tym – co warte jest szczególnego podkreślenia – że atrakcyjnym dydaktycznie i zarazem najbardziej reprezentatywnym obszarem polskiej literatury w ostatnich dziesięcioleciach jest liryka (por. 2004: 425). Zdecydowaną entuzjastką i orędowniczką stosowania w glottodydaktyce tekstów literackich na wszystkich poziomach nauczania jest Ewa Turkowska (por. 2006a, 2006b, 2006c; 2009), która w dydaktyce języka niemieckiego jako obcego posiłkuje się literaturą piękną nie tylko w celu doskonalenia sprawności językowej uczących się (słownictwo, poprawność gramatyczna, mówienie, pisanie), ale również ze względu na możliwość wywoływania za pośrednictwem tych tekstów reakcji emocjonalnych, co stymuluje pozytywnie procesy poznawcze oraz wpływa na mechanizm zapamiętywania.[16] Natomiast Anna Seretny

13 Podobne propozycje formułowałam w artykule *Przeprowadzka do innego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie* (2001: 211-213).

14 W artykule, do którego się odwołuję, Widawska eksponuje lekturę ukierunkowaną tematycznie i zadaniowo, która w zaprezentowanym przypadku pozwala wczuć się w realia np. dzięki obecności polskich akcentów, prowadzi do zrozumienia postaw bohaterów, a co za tym idzie – do rewizji stereotypów (por. 1999: 358). Podstawowym celem takiej metody czytania jest w zamyśle autorki dążenie do osobistego odbioru tekstu oraz „podjęcie przez uczniów konwersacji w języku obcym" (1999: 364).

15 Determinanta wpisana w „opcję estetyczną", określaną też jako „celebracja literatury", powiązana jest z kategorią piękna, ze sferą wartości, m.in. moralnych i społecznych, oraz z przekazem kulturowym, wynika bowiem bezpośrednio z przynależności do kanonu. „Opcja pragmatyczna" to w praktyce „eksploatacja literatury" zakładająca innowacyjność procesu dydaktycznego i urozmaicenie toku lekcji (por. 2001: 24). „Opcja strategiczna" natomiast realizuje się przede wszystkim jako procedura kształtowania odbioru tekstu (por. 2001: 26).

16 Ewa Turkowska znajduje materiały glottodydaktyczne wśród gatunków wywodzących

(2006a, 2006b, 2006c) prezentuje wobec literatury jako komponentu w procesie glottodydaktycznym postawę dość sceptyczną, choć zauważa:

> większość nauczycieli języków obcych, a i znaczna część samych uczących się, żywi przekonanie, iż d o g ł ę b n e poznanie jakiegoś języka nie jest możliwe bez obcowania z tekstami literackim. (2006a: 243)

Badaczka podkreśla walory realioznawcze literatury pięknej, a także dopuszcza istnienie takiego jej oddziaływania, jak budzenie i wzmacnianie ciekawości poznawczej oraz tolerancji wobec inności, a nawet szansę głębszego poznania samego siebie. Dodaje jednak, przewidując tym samym opcję fragmentarycznego i sfunkcjonalizowanego doboru utworów literackich w ramach kursu językowego:

> Teksty literackie, pojedyncze wiersze, opowiadania itp., mogą być […] wplatane, w sposób mniej systematyczny, w tok zajęć dydaktycznych, stanowiąc jego swoiste uzupełnienie. Stają się one wówczas przede wszystkim materiałem k s z t a ł c e n i a j ę z y k o w e g o i s o c j o k u l t u r o w e g o. (2006a: 245)

Z kolei Ewa Lipińska i Danuta Pukas-Palimąka (por. 2006: 283) proponują wykorzystanie tekstów literackich jako podstawy ćwiczeń doskonalących czytanie ze zrozumieniem, poprawność gramatyczną, rozumienie ze słuchu, sprawność mówienia i – niekiedy – pisania, jak również wzbogacających słownictwo oraz służących poprawie wymowy i pisowni.[17] O potrzebie – czy wręcz konieczności – uczynienia z testów

---

się z epiki, liryki i dramatu (por. 2006b: 28-29), ale niejako na przekór panującym ciągle uprzedzeniom postuluje wprowadzanie tekstów poetyckich do pracy z grupami początkującymi. Autorka ta zauważa, że wiersze współczesne często są aktualne pod względem tematyki i jednocześnie zakotwiczone kulturowo, a przy tym przejrzyste językowo i stosunkowo łatwe w odbiorze. Pisze m.in. „Eksperymenty językowe poetów współczesnych nie zmierzają już do podkreślenia autonomii poetyckiego języka […], lecz przeciwnie: zacierają różnicę między tekstem użytkowym (np. artykułem gazetowym) a wierszem" (por. 2009: 66-67). Podobnym argumentem posługiwał się Aleksander Kozłowski, dostrzegając „duże podobieństwo np. między tekstami reklamowymi […] a tekstami lirycznymi – przede wszystkim w zakresie użycia środków stylistycznych" (1991: 91).

17 Autorki opisują program skierowany do uczniów liceów polskich w USA. W ramach tego programu przyjęto założenie, że kurs wiedzy historycznoliterackiej rozpoczyna się od literatury XX wieku (I i II klasa). Dopiero w klasie III następuje przegląd twórczości pisarzy innych epok. W tekście artykułu znalazły się scenariusze lekcji w formie zestawu ćwiczeń doskonalących poszczególne sprawności. Zaproponowano zadania inspirowane dwoma utworami Czesława Miłosza – *W mojej ojczyźnie* i *Dar*

literackich materiałów do uczenia języka polskiego jako obcego pisze Tamara Czerkies (2006, 2008a, 2008b, 2010), postulując łączenie doskonalenia sprawności językowych z tradycyjnym sposobem czytania literatury, czyli rozwijaniem kompetencji literackiej.[18] Jak się wydaje godną uwagi perspektywę glottodydaktyczną przyjmuje też Bożena Szałasta-Rogowska (2010: 147-160), która upatruje stosownego dla cudzoziemca materiału dydaktycznego w wierszach polskich poetów emigracyjnych, oddających często przestrzeń obcości językowej i kulturowej.[19]

Kryteria doboru tekstu literackiego

Na kryteria doboru tekstów literackich wpływają w znacznej mierze cele, którym utwór ma służyć. I tak: z perspektywy kulturowej należy zwrócić uwagę, na ile wiernie tekst odtwarza wzorce świata pozatekstowego[20], z perspektywy językoznawczej najważniejsza jest „substancja językowa"[21], z perspektywy pragmatycznej – tekst ma być wzorcem konstrukcji językowych[22], z perspektywy szkolnej – ma być

– oraz biografią poety. Przedsięwzięcie opiera się na przekonaniu, iż „Najważniejszym celem jest zachęcenie młodzieży polonijnej do czytania i rozumienia literatury polskiej, do jej percepcji i recepcji" (E. Lipińska, D. Pukas-Palimąka, 2006: 291).

18 Tamara Czerkies odnosząc się do teorii glottodydaktyków języka angielskiego (m.in. J. Spiro, 1991; M. Hawkey, L.G. Rezk, 1991; G. Lazar, 1993) postuluje za J. Spiro prowadzenie „dialogu z tekstem i twórcze operowanie strategiami [czytelniczymi]", uznając przy tym kompetencję literacką za „zdolność analizy i dawanie odpowiedzi tekstowi, umiejętność osadzenia go w szerszym kulturowym kontekście i wreszcie radość z obcowania z literaturą" (2008a: 257). Autorka prezentuje także w swoich artykułach literackie propozycje glottodydaktyczne (por. 2010: 409-413).

19 Autorka pisze: „Bogatym źródłem polskiej historii, profilów mentalności czy dylematów tożsamościowych jest dwudziestowieczna literatura emigracyjna" (B. Szałasta-Rogowska, 2010: 147).

20 W odniesieniu do tego aspektu pojawiają się sugestie stosowania odpowiednio dobranych fragmentów prozy realistycznej, natomiast tekst poetycki uznawany jest za użyteczny wówczas, gdy wyraziście prezentuje realia kulturowe konkretnej epoki (por. A. Achtelik, 2004: 418-419; R. Cudak, 1998: 23-33). Aleksandra Achtelik zwraca również uwagę na fakt, iż to właśnie w literaturze pięknej dokonuje się przekład „kodów niewerbalnych na język naturalny" (2004: 419).

21 Istotną rolę odgrywają tu „cechy języka utworu oraz stopień jego trudności", a także drugi czynnik – „zawartość treściowo-problemowa, determinująca w dużym stopniu potencjał interlokucyjny tekstu" (A. Kozłowski, 1991: 62).

22 „Wybierając tekst, który ma stanowić integralną część programu nauczania języka obcego, warto zastanowić się nie tylko nad jego znaczeniem i przesłaniem, ale także

materiałem do doskonalenia sprawności rozumienia tekstów czytanych w korelacji z treściami programowymi i aktualną tematyką[23], z perspektywy szkoły polonijnej – powinien to być materiał służący rozwijaniu umiejętności językowych[24], z perspektywy tworzenia antologii literackiej – dominantą będą kryteria tematyczne, narodowe, językowe, autorskie[25], z perspektywy odbiorcy – utwór powinien być reprezentatywny, a przy tym ważny i ciekawy[26], z perspektywy biznesmena, który współpracuje z polskimi firmami – ma być wiarygodnym medium „języka mówionego, potocznego i nawet wulgarnego"[27] i wreszcie z perspektywy lektora – materiał literacki powinien

---

nad jego funkcją w procesie dydaktycznym. Teksty literackie mogą bowiem stać się punktem wyjścia do poznawania rozmaitych funkcji językowych, takich jak: przekazywanie i uzyskiwanie informacji, wyrażanie opinii, przekonania, upodobania, obojętności, dystansu, ważności, rozczarowania, krytyki i reagowania na krytykę, perswazji, argumentacji itp." (A. Seretny 2006b: 300)

23 W tym kontekście wyakcentowano takie walory tekstu, jak czytelność i zrozumiałość dla odbiorcy, a także jego nakierowanie na prezentację kulturowych odmienności (por. A. Kozłowski, 1991: 93, 107).

24 „W szkołach polonijnych w dużym stopniu kształtuje się upodobania i postawy młodych ludzi. Jeśli więc postępuje się z nimi nieodpowiednio, można na zawsze pogrzebać szansę ich rozwoju językowego, zainteresowanie literaturą i kulturą Polski" (E. Lipińska, D. Pukas-Palimąka, 2006: 283). Podobne cele w perspektywie polskiej szkoły widzi Ewa Turkowska (2009).

25 Oprócz wymienionych kryteriów jako ważne postrzegane są również perspektywy: formalno-artystyczna, komunikacyjna oraz instrumentalno-pragmatyczna. Dorota Michułka, do której propozycji w tym miejscu nawiązuję, zwraca również uwagę na możliwość przeniesienia na grunt glottodydaktyki doświadczeń kształcenia literackiego w nauczaniu języka polskiego jako ojczystego (por. 2004: 422-423, 429-430).

26 Wojciech Jekiel pisze: „Słuchacze chcieliby się dowiedzieć: co warto czytać po polsku i ewentualnie co kupić do czytania. […] Otóż wydaje się, że teksty literackie […] powinny pojawiać się bardzo wcześnie: w normalnym cyklu rocznym już od 15. lekcji. Powinny to być krótkie wiersze znanych autorów, przede wszystkim nowszych […]. Ich zadaniem jest właśnie danie słuchaczowi satysfakcji, że już czyta po polsku poważną literaturę, nawet jeśli nie wszystko rozumie". W podsumowaniu wywodu stwierdza: „ma to być coś w rodzaju lektury uzupełniającej, pełniącej przy okazji funkcję mnemotechniczną, a więc pozwalającą łatwiej zapamiętać pewne formy gramatyczne" (1992: 174-176).

27 „Wobec brutalizacji języka jesteśmy niestety bezradni […]. Nauczanie wulgaryzmów niestety musi więc mieć miejsce nawet na poziomie licencjackim, i nie chodzi tu o nauczanie samych pojedynczych niecenzuralnych wyrazów, lecz o sytuowanie ich lub pewnych zwrotów w kontekście. Właśnie w tym bardzo pomocna jest proza współczesna. Niektórzy pisarze, jak na przykład M. Gretkowska, D. Odija czy A. Stasiuk, podejmowanymi przez siebie tematami oraz językiem artystycznym, pełnym

tworzyć rodzaj kanonu i „pozytywnie promować wizerunek Polski"[28] etc. Powyższe zestawienie nie pretenduje do kompletności, ale i w takiej postaci pokazuje, że w praktyce glottodydaktycznej przy doborze tekstów literackich bierze się pod uwagę różne cele dydaktyczne i różnorodne potrzeby studentów. Jednak mimo tej wielości istotnych determinant można chyba pokusić się o wyznaczenie podstawowego zestawu kryteriów doboru tekstu, na potrzeby niniejszych rozważań koncentrując uwagę na utworze poetyckim. Ograniczeniem podstawowym i niekiedy całkowicie blokującym odbiór jest trudność językowa – jeśli utwór będzie nieadekwatny do poziomu sprawności językowej studenta, w oczywisty sposób nie spełni swojej roli w procesie uczenia.[29] O ile stosunkowo łatwo – za pomocą pomiaru leksykalnego i gramatycznego – można zorientować się, czy tekst będzie odpowiedni dla danego poziomu, barierą nie do pokonania mogą się okazać właściwości związane z ukształtowaniem literackiej materii konkretnego utworu.[30] Nieznane i niezrozumiałe z perspektywy

---

zwrotów potocznych i wulgarnych, specjalnie szokują czytelników, zwracając uwagę na zjawiska wcześniej przemilczane." (L. Kálmán Nagy, 2008: 252, 253)

28 „Trzeba stworzyć wspólny inwentarz dzieł, bo nie chcę mówić kanon, aby ukształtować pewne struktury pozytywnie promujące wizerunek Polski. Nie tylko poprzez mesjanizm i martyrologię, której nie zrozumie odbiorca z innego obszaru kulturowego. Teksty literackie powinny być promotorem tworzącym, między innymi, mosty porozumienia międzykulturowego." (W. Hajduk-Gawron, 2005: 248)

29 „I.S.P. Nation (2001: 11-20), analizując badania dotyczące stopnia dostępności tekstu przeprowadzone dla języka angielskiego, jednoznacznie stwierdza, że proces czytania przebiega bez zakłóceń, jeśli nieznane słowa nie przekraczają 5% tekstu […]. Przyjmując jednak, że tekst literacki ma służyć także wzbogacaniu słownika uczących się – wartość tę możemy nieco zwiększyć, pamiętając, że 20% nieznanych słów zupełnie uniemożliwia zrozumienie tekstu" (A. Seretny, 2006a: 255). Kwestia ta pozostaje poza dyskusją, o ile konkretny utwór miałby zostać samodzielnie zanalizowany i zinterpretowany przez studenta.

30 Na dominującą w glottodydaktyce jednostronność oceny tekstu literackiego zwraca uwagę Romuald Cudak: „Wybór tego, a nie innego tekstu jest motywowany metodycznie. Analiza językowa tekstu służy do zrozumienia semantyki utworu, ale bywa jednocześnie sprawdzianem nabytej wiedzy z zakresu języka i – niejako – pozakursowego jej poszerzenia. Wybór danego tekstu motywowany jest z perspektywy językowej także w tym sensie, że zostaje on dopasowany do odpowiedniego poziomu kompetencji językowej uczącego się. Natomiast z perspektywy literackiej jest on [wybór] czystym przypadkiem" (2010a: 119). Prawdą jest, że w przywołanym kontekście kryteria związane z kompetencją językową uczących się będą dominowały nad innymi. Nie znaczy to jednak, że jest to jedyna zasada klasyfikacji tekstów dla potrzeb glottodydaktycznych i że doborem utworów literackich rządzi w praktyce jedynie użyteczność lub przypadek.

czytelnika obcojęzycznego rejestry kulturowe także utrudnią – a nawet uniemożliwią – odbiór, toteż niezwykle ważne jest odpowiednie wprowadzanie kontekstu (np. za pomocą ćwiczeń przedlekturowych, poprzez wyszukiwanie analogii czy formułowanie i podawanie metodą dialogową informacji uzupełniających). Z kolei pozytywnie nacechowanym wyznacznikiem tekstu będą nawiązania w planie treści do współczesnych wydarzeń lub prezentowanie sytuacji o charakterze uniwersalnym, a także takie elementy utworu, za sprawą których zachodzić mogą procesy integracyjne (np. poprzez odsłanianie analogii do świata znanego odbiorcy) oraz wzbogacające wiedzę, wyobraźnię, samoświadomość etc. (por. C. Kramsch, 1993, 2009). Istotnym kryterium jest również długość tekstu. W praktyce dydaktycznej z oczywistych względów lepiej sprawdzają się teksty o mniejszej objętości. W przypadku poezji jest to więc kryterium stosunkowo łatwe do zrealizowania.[31] Trzeba ponadto pamiętać, że dobrze jest, by pojawiające się w ramach kursu poszczególne teksty składały się na przemyślaną i znaczącą całość. Romuald Cudak ujmuje to tak:

> Korpus wybranych przez nas utworów musi stanowić reprezentację jakiejś wizji całości literatury polskiej. Może to być literatura widziana jako arcydzieła, jednakże to kryterium sprawdza się na ogół raczej w przypadku prozy niż poezji. Mając na uwadze poezję, dobierać będziemy raczej teksty, które reprezentują twórczość danego poety, dany kierunek, nurt, konwencję. (2010a: 120)

I jeśli nawet nie jest łatwo zbudować zestaw utworów, które będą „reprezentatywne wobec literatury", a przy tym „użyteczne w procesie poznania języka polskiego" (por. R. Cudak, 2010a: 123), to warto również i to kryterium mieć na uwadze.

Dobór tekstów poetyckich (okresy literackie – twórcy – utwory)

Nad kryteriami doboru konkretnych utworów glottodydaktycy zastanawiali się wielokrotnie. Najczęściej powtarza się sugestia sformułowana niegdyś przez Aleksandra Kozłowskiego:

31 Omówione powyżej kryteria zostały w znacznej mierze zaczerpnięte z systematyki Christophera J. Brumfita (por. 1986: 184-190). Pomijam jednak aspekty odnoszące się bezpośrednio do kursowego – czyli całościowego – nauczania literatury, np. postulat mówiący o włączaniu do programu także utworów dawniejszych (a tym samym trudniejszych).

> Jedno z podstawowych kryteriów doboru tekstów literackich dla celów glottodydaktycznych zakłada, że teksty takie powinny być brane z literatury współczesnej. (1991: 63)

Podstawowym argumentem na rzecz takiego rozwiązania jest zawartość leksykalna tekstów. Kozłowski zwraca uwagę na przygodny status tekstu literackiego w kształceniu języka obcego[32] i podkreśla konieczność prezentacji w ramach kursu słownictwa używanego obecnie „w najszerszych kręgach społecznych". Rezygnacja z tekstów tworzonych w dawniejszych epokach opiera się więc na przekonaniu, że „utwory klasyczne nie odzwierciedlają aktualnego stanu języka", a występująca w nich archaiczna leksyka może stać się źródłem zbędnych komplikacji dydaktycznych (por. A. Kozłowski, 1991: 63). Z takim postawieniem sprawy zgadza się dziś większość glottodydaktyków. Anna Seretny dominującą obecnie praktykę oddaje w następujący sposób:

> W kwestii doboru utworów (bądź ich fragmentów), z którymi uczący się mogą się zapoznać, panuje […] spora dowolność, choć ze zrozumiałych względów na zajęciach dominuje zazwyczaj literatura XX wieku. (2006a: 246)

Funkcjonalny relatywizm w procedurze dobierania tekstów poetyckich dla celów dydaktycznych dostrzega i praktykuje Ewa Turkowska:

> W zależności od grupy i założonych celów szukamy: 1) albo tekstów, które mają prostą strukturę, słownictwo, czytelny przekaz, znany uczniom z życia codziennego temat, skłaniający do wyrażenia własnej refleksji […] 2) albo [przeciwnie] tekstów złożonych treściowo i formalnie, ukazujących piękno i możliwości wyrazu języka docelowego, stawiających wymagania co do wiedzy koniecznej do jego zrozumienia i umożliwiających jej poszerzenie. (2009: 67-68)

Dorota Michułka, projektując przekrojową antologię literatury polskiej dla cudzoziemców, wskazuje potrzebę reprezentacji „wielkiej czwórki", do której zostali zaliczeni: Czesław Miłosz, Wisława Szymborska, Zbigniew Herbert (ze wskazaniem na konkretny utwór – *Przesłanie Pana Cogito*) oraz Tadeusz Różewicz (por. 2004:

32 Jak czytamy: „na współczesnej lekcji języka obcego [tekst literacki] nigdy nie jest zasadniczym materiałem nauczania, chociaż w dawniejszych wiekach i taką rolę przypisywano literaturze, lecz jest materiałem uzupełniającym, pomocniczym, wspierającym podręcznik lub po prostu urozmaicającym i wzbogacającym lekcje" (A. Kozłowski, 1991: 63).

428).[33] Najwięcej szczegółowych i dobrze umotywowanych rozwiązań znaleźć można w publikacjach Romualda Cudaka (1998, 2010a). Do wyłonienia „reprezentacji" polskiej poezji angażuje on również polskich studentów, pytając o ich prywatne – acz dyktowane obyciem filologicznym – listy rankingowe.[34] W świetle tych zestawień najważniejszymi poetami współczesnymi są: Wisława Szymborska, Czesław Miłosz, Miron Białoszewski, Zbigniew Herbert, Tadeusz Różewicz, Jan Twardowski, a o wejście na listę rywalizowali Stanisław Barańczak i Adam Zagajewski.[35] Autor przywoływanego artykułu jest przekonany, że „lista czytelnicza pokryłaby się w tym przypadku z listą znawców (krytyków i historyków literatury)" (R. Cudak, 2010a: 123), tworzona była jednak z myślą o obcokrajowcach uczących się polskiego, co pozwala uznać ją za wstępny zarys „kanonu dla cudzoziemców". Ustalenie listy arcydzieł poetyckich, z którymi w ramach kursu językowego można by zapoznać studentów obcojęzycznych, jest trudniejsze, ponieważ przy wyborze tekstów należałoby wziąć pod uwagę nie tylko ich artystyczną wartość oraz reprezentatywność,

33 Proponowany przez autorkę zestaw utworów literackich dla cudzoziemców zbudowano w oparciu o kanon lektur na poziomie szkół średnich. Ciekawym posunięciem jest propozycja skorzystania z antologii dwujęzycznych dla prezentacji dorobku Miłosza, Szymborskiej, Herberta i Różewicza. Być może jest to dobry sposób pokazywania w oryginale utworów wartościowych i ważnych, a zarazem „przemycania w tłumaczeniu" najtrudniejszych językowo elementów wybranych tekstów. Dodajmy, że wśród ważnych poetów XX wieku zostali wymienieni również: Tadeusz Peiper, Miron Białoszewski, Krzysztof Kamil Baczyński (por. D. Michułka, 2004: 426-429).

34 Słuchacze Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego UŚ wraz z prowadzącym zajęcia skonstruowali listy najważniejszych polskich poetów – „Na liście »historycznej« znajdują się w kolejności miejsc w rankingu: Adam Mickiewicz, Jan Kochanowski, Cyprian Kamil Norwid, Bolesław Leśmian, Leopold Staff, w dalszej kolejności – Julian Tuwim, Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, Krzysztof Kamil Baczyński" (R. Cudak, 2010a: 123).

35 Dla porównania warto może wskazać, że w zestawie lektur do egzaminu magisterskiego na wydziale języków słowiańskich i literatury na University of Chicago znalazły się utwory – w wersji oryginalnej – takich dwudziestowiecznych poetów, jak: Stanisław Barańczak, Miron Białoszewski, Władysław Broniewski, Zbigniew Herbert, Jan Kasprowicz, Jan Lechoń, Bolesław Leśmian, Czesław Miłosz, Kazimierz Przerwa-Tetmajer, Julian Przyboś, Tadeusz Różewicz, Antoni Słonimski, Leopold Staff, Wisława Szymborska, Julian Tuwim, Kazimierz Wierzyński, Adam Zagajewski. Natomiast na liście do egzaminu doktorskiego występują dodatkowo: Krzysztof Kamil Baczyński, Tadeusz Miciński oraz Jan Twardowski (por. P. Wilczek, 2006: 15-19).

ale również użyteczność glottodydaktyczną. Jak słusznie zauważa Romuald Cudak, na kolejnym etapie selekcji należałoby podołać zadaniu szczególnie trudnemu, tzn.:

> przyporządkować wybranym poetom jeden-dwa utwory spośród »powszechnie znanych« i/lub możliwych do wykorzystania na zajęciach ze względu na ich »spolegliwość« językową. (R. Cudak, 2010a: 123)

Tekst literacki a poziom sprawności językowej

Bez wątpienia studenci na poziomach biegłości językowej C1-C2 czy też samodzielności językowej B2 dużo szybciej i sprawniej przeczytają wszelkie teksty – także literackie (por. ESOKJ, 2003: 33). Jednak bez czytelniczej otwartości i wdrożonej odpowiednio wcześnie kompetencji literackiej, bez nawyku, który jest wypadkową umiejętnie uzupełnianej wiedzy, domysłu językowego i kreatywności interpretacyjnej również osoby o wysokiej sprawności językowej mogą mieć problem ze zrozumieniem nawet prostego wiersza. Sądzę jednak, że możliwe jest „strategiczne" czytanie wybranych wierszy już na poziomie A2. Jest możliwe, ale – mocno to trzeba podkreślić – nie jest konieczne.[36] Wiele w tym względzie zależy od typu programu, długości i intensywności kursu, zainteresowań i potrzeb studentów.[37] Nie można oczywiście na poziomach podstawowych oczekiwać samodzielnych, głębokich interpretacji dokonywanych piękną polszczyzną. Można jednak – i należy – przygotować i poprowadzić pracę z wierszem w taki sposób, by uczestnicy zajęć jak najwięcej usłyszeli w tekście, by mieli szansę wydobyć z niego i przyswoić sobie te jakości (nie tylko językowe), które gdzie indziej są trudno uchwytne, by wreszcie – mówiąc nieco

36 Moje przekonania i doświadczenia są w dużej mierze zbieżne z praktyką Ewy Turkowskiej (por. 2009), która propaguje pracę nad odpowiednimi wierszami już na poziomie podstawowym. Nie uważam natomiast, by dopiero próg samodzielności językowej B2 wyznaczał moment „odnajdowania nowej świadomości w języku" (por. A. Seretny, 2006a: 255). Dokonuje się to znacznie wcześniej, a kontakt z poezją – czy szerzej z literaturą piękną – wpływa zdecydowanie stymulująco na ten proces. Dodajmy, że w innej publikacji Anna Seretny obniża w tym względzie wymagania wobec sprawności lingwistycznych studentów do osiągnięcia przez nich wstępnego progu samodzielności językowej, tzn. poziomu B1 (por. 2006b: 297-298).

37 Ważnym ogniwem w tym łańcuchu zależności jest także postawa lektora – jeden z przekonaniem i chęcią sięgnie po literaturę, podczas gdy inny będzie miał różnorakie obiekcje. Jak sformułowała to Iwona Janowska, podstawowy problem literatury pięknej w glottodydaktyce polega na tym, że nie wiemy, „jak należy na tekście literackim pracować", ponieważ nie ma „gotowych recept i przepisów" (por. 1999: 228).

metaforycznie – tekst do nich przemówił, a oni byli gotowi wejść w dialog z utworem i pozostałymi studentami.[38]

Istnieje kilkustopniowa klasyfikacja tekstów odpowiednich dla obcojęzycznego odbiorcy literatury polskiej – zbudowana wg kryterium sprawności językowej (por. kolejno A. Kozłowski, 1991: 20-21, A. Seretny, 2006a: 258-260; R. Cudak, 2010a: 121). Będą to więc utwory:

- zorientowane informacyjnie dla odbiorców z poziomu A1,
- pozwalające czytelnikowi na identyfikację osobową lub sytuacyjną, czyli odpowiednie dla poziomów A2 i B1,
- wymagające osądu – dla poziomu B2,
- charakterystyczne ze względu na formę językową, styl, intertekstualność i adresowane do czytelników z poziomów C1-C2.

Jak wszelkie klasyfikacje także to zestawienie może być użyteczne np. na początkowym etapie praktyki dydaktycznej. Nie należy jednak trzymać się tego przyporządkowania w sposób rygorystyczny czy mechaniczny, ponieważ opinie o odpowiednio dobranym tekście literackim oraz osąd zawartych w nim treści (odnoszący się do opisanych postaw lub postawionych tez czy rozstrzygnięć) mogą być formułowane na poziomie samodzielności językowej B1, natomiast do dostrzeżenia językowej urody i wartości zarówno poznawczej, jak i artystycznej wielu utworów zdolni są już studenci z poziomów niższych niż biegłość językowa B2, a niekiedy nawet B1. Co więcej, Iwona Janowska na pytanie „Kiedy rozpocząć pracę z oryginalnym tekstem [literackim]?" odpowiada – „jak najwcześniej", uzasadniając to podzielanym także przeze mnie przekonaniem, że tekst taki jest zarówno „n a r z ę d z i e m przyswajania języka", jak i „c e l e m kształcenia językowego, sprawdzianem jego opanowania" (1999: 231). Godne odnotowania jest również spostrzeżenie, iż praca z tekstem literackim

38 W tych okolicznościach dostrzec możemy przewrotną przewagę kursu językowego nad historycznoliterackim – w czasie kursu językowego nie jesteśmy zobligowani do czytania konkretnych, kanonicznych tekstów. Nie tylko sama obecność literatury opiera się na zasadzie dowolności, lecz także dobór prezentowanych tekstów jest subiektywny, a więc może być modyfikowany ze względu na potrzeby i zainteresowania studentów. Choć oczywiście trzeba zgodzić się z opinią Romualda Cudaka, iż „zestaw tekstów literackich nie może być, z perspektywy literackiej, przypadkowy" (2010a: 120).

> w niczym nie przeszkadza komunikacji, wręcz przeciwnie, uzupełnia ją, nadaje metodzie nowych blasków, czyni ją bogatszą i ciekawszą. (I. Janowska, 1999: 233)

Sposoby czytania (przegląd)

Nie tylko interpretacja jest sztuką. Sztuką jest również każda rozumiejąca lektura. Zapewne dlatego w materii metod czytania w glottodydaktyce nie ma jednomyślności. Jako generalnie obowiązującą można chyba przyjąć strategię szkolną, w ramach której czytanie „jest punktem wyjścia i punktem dojścia podejmowanych działań dydaktycznych". Podejście takie bierze się z poczucia, że „należy czytać dużo i czytać wnikliwie", a pośród możliwych lektur trzeba „szukać tekstów zasługujących na czytanie wspólne i szczególnie wnikliwe" (por. *Lekcje czytania*, 1991: 13-14). Dwie dekady temu Aleksander Kozłowski w przywoływanej już tu publikacji, podnosząc kwestię funkcji literatury pięknej w glottodydaktyce, koncentrował uwagę na analizowaniu różnic między kursem literatury ojczystej i nauczaniem języka jako obcego. Pisał m.in.:

> dla dydaktyki literatury ojczystej podstawowymi funkcjami literatury są jej możliwości w zakresie oddziaływania emocjonalnego i kształcenia estetyczno-osobowościowego, podczas gdy dla dydaktyki literatury w aspekcie nauczania języka obcego funkcje te również są aktualne, ale mają znaczenie drugorzędne, ograniczone przede wszystkim do rozwijania odpowiedniej motywacji, niezbędnej do poznawania języka. Za najważniejszą funkcję literatury w dydaktyce języka obcego można natomiast przyjąć potencjalną możliwość dostarczania tematów i bodźców do nawiązywania prowadzonych w tym języku konwersacji, a także wszechstronne i intensywne pogłębianie wiedzy z zakresu tego języka – poprzez poznawanie nowych jednostek leksykalnych, struktur zdaniowych, wyrażeń idiomatycznych, związków frazeologicznych, zjawisk gramatycznych itd. (1991: 61)

W tym ujęciu „aktywna percepcja utworu" i „wewnętrzny, zaangażowany odbiór prezentowanych treści" (1991: 60) odsuwane są niejako programowo na dalszy plan.[39]

39 Znamienna wydaje się teza: „zadaniem stosowania literatury w nauce języka obcego nie jest zapoznanie z dziełem literackim jako takim na tle danej epoki społeczno-historycznej, lecz *de facto* poznanie języka. Z tego powodu dydaktyka literatury obcej jako przedmiotu będącego integralną częścią procesu nauczania języka obcego nie

Równolegle z Kozłowskim swoje propozycje metodyczne w zakresie lektury tekstów literackich publikuje Louise Rosenblatt (1991: 444-448), wskazując dwa podstawowe podejścia:

- czytanie receptywne, nastawione na wyszukiwanie informacji i z założenia ignorujące formę przekazu,
- czytanie estetyczne, czyli rodzaj interakcji z tekstem, która zakłada, że utwór literacki zawsze otwiera wyobraźnię, prowokuje skojarzenia, budzi emocje.

Wyprowadzona z drugiego podejścia metoda lektury wpływa na odbiorcę szczególnie motywująco, angażuje go bowiem intelektualnie i uczuciowo, zakłada antycypację treści, pozwala na stawianie hipotez, które w kolejnych fazach zajęć będą renegocjowane i ostatecznie zostaną potwierdzone lub odrzucone. Pierwsza metoda z założenia realizuje schemat przekształcania informacji w wiedzę. Druga natomiast przez swoją kompleksowość umożliwia także odczytanie wpisanego w tekst przeżycia. Pożądane jest oczywiście połączenie obu perspektyw. Uzupełnienie czytania receptywnego (w rozumieniu Rosenblatt) o lekturę wchodzącą w żywą relację z tekstem (stymulującą intelektualnie i budzącą emocje) nie tylko sprzyja lepszemu rozumieniu poszczególnych tekstów, ale może także wpływać na ukształtowanie u studentów wzorca twórczego i przez to efektywnego poznawczo – również w zakresie językowym – postępowania lekturowego.[40]

W tym samym mniej więcej czasie, kiedy Kozłowski i Rosenblatt formułują swoje tezy, Claire Kramsch (1993, 2009) przygląda się literaturze z perspektywy interkulturowej. Podejście to odsuwa na dalszy plan „idealny odbiór dzieła" (siłą rzeczy zawsze mocno zakorzeniony w kulturze właściwej dla danego utworu) i dowartościowuje interpretację subiektywną, indywidualną, docenianą niezależnie od tego, jak bardzo jest ona amatorska i eksperymentalna. Zderzenie rzeczywistości kulturowej z kulturową wyobraźnią (por. C. Kramsch, 1993: 207-210) objawia się

da się w pełni odizolować od językoznawstwa, które stanowi podstawową dziedzinę wiedzy dla glottodydaktyki" (H. Hunfeld, 1980: 513, za A. Kozłowskim, 1991: 61-62).

40 Warto też dopowiedzieć, że wśród wniosków Louise Rosenblatt (por. 1991: 448) znalazło się spostrzeżenie, iż czytanie określane przez nią jako „estetyczne" wpływa stymulująco także na sprawność tworzenia własnych tekstów w nowo poznawanym języku, co z punktu widzenia skuteczności procesu glottodydaktycznego jest działaniem ze wszech miar pożądanym.

brakiem symetrii pomiędzy wpisanymi w tekst intencjami autorskimi a późniejszymi odczytaniami utworu przez odbiorcę. Wyakcentowane zostaje zjawisko interferencji dwóch kultur (obcej i własnej) w świadomości osoby przyswajającej nowy język.[41] Wyjątkowość powstającej w ten sposób „trzeciej przestrzeni" (określanej przez Kramsch jako „third place"; por. 1993: 9) wiąże się z faktem, że obszarem zetknięcia i nakładania się różnych kultur jest indywidualna świadomość, co sprawia, że wnikanie w rodzimą kulturę odbiorcy zjawisk przynależących do innej kultury okazuje się zawsze procesem subiektywnym, przebiegającym odmiennie dla poszczególnych osób.

Również na początku lat 90. XX wieku, na bazie dwóch anglojęzycznych publikacji – mam na myśli książkę Rona Cartera i Michaela Longa *Teaching Literature*, wydaną w roku 1991, oraz wydawnictwo autorstwa Gillian Lazar *Language and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers* z roku 1993 – ukształtowały się trzy zasadnicze podejścia do uczenia literatury na lekcji języka obcego. Są to:

- model kulturowy (*the Cultural Model*) – wymagający od uczących się badania i interpretowania kontekstów socjologicznych, politycznych, literackich i historycznych oraz skłaniający do podejmowania prób rozumienia odmiennych kultur w bezpośrednim odniesieniu do kultury własnej,
- model językowy (*the Language Model*) – wiążący się z metodycznym oglądem tekstu w celu wyodrębnienia jego specyficznych cech językowych (podejście to nie wymaga praktyki innej niż lingwistyczna),
- model rozwoju osobowego (*the Personal Growth Model*) – w ramach którego następuje skupienie na specyficznym użyciu języka w tekście, jak również dąży się do umieszczenia utworu we właściwym kontekście kulturowym, a uczący się są zachęcani do wyrażania własnych opinii i uczuć oraz dostrzegania relacji między doświadczeniem wpisanym w tekst i ich własnym doświadczeniem (zarówno w jego wymiarze osobistym i indywidualnym, jak i zdeterminowanym kulturowo).

W omawianym okresie nastąpiło również doprecyzowanie zalet budowania ćwiczeń językowych na bazie literatury pięknej. I tak do atutów tekstu literackiego zaliczono nie tylko to, że daje on dostęp do szerokiego wyboru stylów i rejestrów języka, lecz

41 Claire Kramsch podkreśla istnienie różnic w odbiorze tekstu także w przestrzeni jednej, wspólnej kultury ze względu na odmienność indywidualnych doświadczeń oraz różnice w kontekście społecznym, tzn. pochodzenie, klasę społeczną, wykształcenie etc. (por. 2003: 4-17).

podkreślano także interpretacyjną otwartość najwybitniejszych utworów, ich swoistą „niewyczerpywalność" lekturową, która stwarza doskonałą okazję do dyskusji, skupienie na oryginalnych, a tym samym interesujących i inspirujących tematach, znakomicie nadających się do zaprezentowania i omówienia w grupie (por. G. Lazar, 1993: 27).

Pod koniec ubiegłego wieku godne uwagi podejście do nauczania języka jako obcego w powiązaniu z literaturą piękną zaprezentowała Małgorzata Kita w książce *Wybieram gramatykę!* (1998). Podręcznik zawiera – jak czytamy – „liczne teksty literackie uznanych autorów, bardzo zróżnicowane pod względem stylistycznym, tematycznym, emocjonalnym", a całości przedsięwzięcia przyświeca „koncepcja harmonijnego […] połączenia nauczania gramatyki z możliwością kontaktu z dobrą literaturą polską" (M. Kita, 2001: 360).[42] Podstawowym celem tak pomyślanej książki – a była ona pierwszą na tak dużą skalę podręcznikową próbą włączenia literatury w nauczanie gramatyki języka polskiego jako obcego – nie jest uczenie polszczyzny obiegowej. Autorka deklaruje, że zamierzała włączyć w proces dydaktyczny „teksty uczące wrażliwości na język, kształcące odbiorcę subtelnego, umiejącego odbierać niuanse językowe" (2001: 360) i dopowiada:

> Uznając, że nadawanie i odbiór to dwa procesy, które nie są swym lustrzanym odbiciem, traktuję książkę jako źródło refleksji odbiorcy nad możliwościami, jakie daje język. (2001: 360)

Podstawą tej refleksji stają się teksty literackie, które są zarazem materiałem ilustracyjnym i ćwiczeniowym. *Wybieram gramatykę!* było ważnym głosem w dyskusji glottodydaktycznej. Z jednej strony był to głos niezgody na zdominowane przez potoczność „nauczanie języka bez gramatyki", z drugiej – propozycja nauczania bogatego „repertuaru struktur gramatycznych" oraz wdrażania świadomych strategii przechodzenia od struktur uporządkowanych i poprawnych do eliptycznych i niedosłownych (por. M. Kita, 2001: 361). Kolejną książką w duchu tej samej filozofii nauczania języka jest publikacja *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach* (2002) Małgorzaty Kity i Aldony Skudrzykowej. Pozycja ta zawiera wiele tekstów literackich, które obrazują i przybliżają „polszczyznę bogatą, różnorodną, barwną, niejednolitą", pozwalają „poszerzyć zasób słownictwa i frazeologii z językowego rejestru ogólnego", a także „dają możliwość głębszego spojrzenia na kulturę polską przez pryzmat

42 Małgorzata Kita pisze: „pojawiają się w moim podręczniku teksty lub fragmenty tekstów około 100 autorów" (2001: 360). Warto dodać, że podręcznik ten bywa pomocą dydaktyczną także na uniwersyteckich zajęciach z gramatyki opisowej języka polskiego w ramach studiów polonistycznych (por. 2001: 362).

funkcjonującej w niej metaforyki, prezentowanego obrazu świata", pokazując przy tym „różne fragmenty polskiej rzeczywistości zawartej w słowach" (por. M. Kita, A. Skudrzykowa, 2002: 5). Godne podkreślenia jest i to, że obok tekstów źródłowych podręcznik zawiera polecenia wskazujące kierunek analiz i interpretacji. Obie omówione powyżej książki skierowane są do odbiorcy zaawansowanego językowo i wyposażonego w znaczną wiedzę kulturową – także historyczną i literacką – oraz przygotowanego do bardziej skomplikowanych działań na poziomie tekstu.[43] Można w nich jednak znaleźć nie tylko koncepcję ogólną, ale też wiele rozwiązań szczegółowych do wykorzystania w pracy ze studentami o skromniejszych kompetencjach językowych.

Ważną propozycję sformułowała Iwona Janowska (1999, 2007), która postuluje przeniesienie akcentu z nadmiernie eksploatowanego zasobu doraźnych i zwykle nieprzedstawiających większej wartości tekstów medialnych na wartościowe teksty literackie, stanowiące mocny fundament polszczyzny. Janowska kładzie szczególny nacisk na swoistość każdego utworu literackiego. Jej zdaniem proces lekturowy nigdy nie odbywa się mechanicznie, a wielość podejmowanych strategii czytania łączy się bezpośrednio ze specyfiką tekstu i wynika z umiejętności uczestników zajęć oraz w zasadniczy sposób z inwencji nauczyciela, gdyż czytanie literatury w ramach kursu języka zawsze zakłada kreatywność nauczyciela, który musi lekturę poprowadzić w taki sposób, by uwzględniała ona swoiste właściwości konkretnego utworu (por. 1999: 228). W przywoływanej pracy czytamy ponadto, że „wykorzystanie […] literatury w nauczaniu języka obcego to sztuka w trzech aktach" (I. Janowska, 1999: 234. Metafora teatralna dobrze oddaje istotę i rzeczywisty charakter procesu nauczania i uczenia się języka obcego. Jednocześnie jest figurą, która ujmuje rozwijającą się w trzech krokach metodę ukierunkowanej glottodydaktycznie lektury. Te trzy kroki to kolejno:

- etap poprzedzający czytanie tekstu polegający na antycypacji treści dokumentu, np. przez wprowadzenie tematyki i stworzenie ramy kontekstowej za pomocą innych środków przekazu (takich jak choćby fragment filmu)[44],

43 Autorki są wręcz przekonane, że „podręcznik powinien trafić także do studentów polonistyki, dziennikarstwa, zarządzania. Można go bowiem wykorzystywać na zajęciach z leksykologii, semantyki, stylistyki, onomastyki, kultury języka" (M. Kita, A. Skudrzykowa, 2002: 6).

44 Janowska pisze: „Ponieważ czytanie to szukanie, konstruowanie sensu, rozpoczynamy je przed przystąpieniem do lektury" (1999: 234).

- czytanie ukierunkowane zakładające realizację celu dydaktycznego[45],
- etap ćwiczeń skorelowanych z prezentowanym utworem literackim, gdy następuje sprawdzenie poziomu zrozumienia tekstu.[46]

Janowska eksponuje wartości literackie tekstów, których – jak słusznie zaznacza – nie wolno zatracić w lekturze zorientowanej na glottodydaktyczne pożytki (por. 1999: 236). Nazywa nauczyciela przewodnikiem „w podróży po tekście" (1999: 228) i w trybie postulatywnym powierza mu rolę kogoś, kto powinien dążyć do uwrażliwiania uczniów na specyfikę tekstu literackiego, na jego walory artystyczne i związane z nim jakości polszczyzny – nieobecne lub trudno uchwytne w innych materiałach dydaktycznych (por. 2007: 236-237).

Ciekawą metodę lektury proponuje również Hanna Mrozowska (2001: 24-28).[47] W kontakcie z utworem literackim wybiera „opcję strategiczną", która z jednej strony staje się swoistą procedurą kształtującą odbiór tekstu, z drugiej – wpływa na postawy uczestników zajęć, które również później sprawdzają się w „prawdziwym świecie" (por. H. Mrozowska, 2001: 26). W tym ujęciu działania czytelnicze i interpretacyjne przebiegają czteroetapowo:

- otwieranie tekstu, a więc przygotowanie odpowiedniego środowiska w związku z „zawartością i atmosferą tekstu",
- wkraczanie do tekstu, czyli prezentacja pierwszego wersu, zdania, fragmentu, które niejako wymuszają koncentrację na zawartości językowo-leksykalnej,

45 Przykładowe techniki i procedury to: indywidualne ciche czytanie wdrażające do pracy samodzielnej, głośne czytanie w celu doskonalenia fonetyki, intonacji i akcentuacji, „lektura linearna" wzbogacająca słownictwo i zasób struktur morfosyntaktycznych, czytanie selektywne dla wyszukania informacji, czytanie w podzespołach jako forma współdziałania (por. I. Janowska, 1999: 235).

46 Proponowane na tym etapie techniki to np. ciąg działań: konkretne zadanie – omówienie rozwiązań – dyskusja argumentująca, prezentacja indywidualnych opinii, interpretacja wybranych faktów, charakterystyka postaci, odgrywanie ról.

47 Metoda Hanny Mrozowskiej skierowana jest przede wszystkim do osób w wieku szkolnym, przybiera formę dramy, przy czym stała sekwencyjność i powtarzalność działań wpływa na atrakcyjność zajęć – zawsze jest to bowiem ciąg konkretnych zadań do wykonania, co daje poczucie bezpieczeństwa i jednocześnie celowości. Klasyfikację Mrozowskiej (opcja estetyczna, pragmatyczna i strategiczna) oraz wybrane rozwiązania metodyczne adaptuje na potrzeby interpretacyjnego instrumentarium dorosłego odbiorcy literatury Anna Seretny (por. 2006b: 294-296).

- działanie wewnątrz tekstu – nakierowane na poszukiwanie właściwego stylu odbioru utworu,
- wychodzenie z tekstu – odtworzenie tekstu, czyli podsumowanie efektów wcześniejszych działań i prezentacja indywidualnych interpretacji (por. 2001: 27-28).

Warta docenienia wydaje się kompleksowość przyjętej przez Mrozowską perspektywy, ponieważ proponowane przez nią działania stają się częścią szerszego procesu edukacyjnego, procesu, który prowadzi do kształcenia „aktywnej i twórczej postawy wobec języka, tekstu i kultury" (H. Mrozowska, 2001: 28).

Wracając do anglojęzycznej myśli glottodydaktycznej (por. omawiane wcześniej modele lektury – kulturowej, językowej i rozwoju osobowego), należy przywołać kolejne ogniwo, czyli propozycję podejścia zintegrowanego. Ta kilkupoziomowa metoda pracy z tekstem literackim, opracowana przez Christine Savvidou (2004), przedstawia się następująco:

- etap 1 – przygotowanie i antycypacja, czyli wprowadzenie tematu głównego i kontekstu,
- etap 2 – koncentracja – uważne wysłuchanie lub przeczytanie tekstu, skupienie się na jego treści (zawartości),
- etap 3 – uwagi wstępne tzn. pierwsza reakcja uczestników zajęć na tekst, czyli próba „odpowiedzenia" na utwór,
- etap 4 – praca na tekście I – koncentracja na zrozumieniu pierwszego poziomu znaczeń przez czytanie intensywne,
- etap 5 – praca na tekście II – skupienie się na analizie tekstu na głębszym poziomie i badanie, jakimi sposobami przekaz jest przenoszony przez organizację strukturalną tekstu oraz specyficzne użycia języka – rytm, dobór słownictwa, rodzaj wyobraźni etc.,
- etap 6 – interpretacja i reakcja indywidualna – koncentracja na wszystkich aspektach tekstu i dążenie do dogłębnego zrozumienia (co często łączy się z uczuciem zadowolenia z lektury, swego rodzaju lekturowej satysfakcji), a następnie prezentacja interpretacji sformułowanych przez uczestników zajęć.

Autorka metody zdecydowanie podkreśla, że wykorzystanie tekstu literackiego na lekcji języka może być – i często jest – nader pożyteczne. Oprócz lepszego rozumienia siebie i własnej kultury uczestnik zajęć ma możliwość wyrazić swoje emocje,

a także – co nie bez znaczenia – pogłębić wiedzę leksykalną i gramatyczną, zrobić krok naprzód w rozwoju lingwistycznym oraz poszerzyć sprawności komunikacyjne. Ponadto, podejście zintegrowane w nauczaniu literatury oferuje uczącemu się strategie do kontekstowej analizy i interpretacji języka, co pozwala nie tylko zrozumieć, w jaki sposób język funkcjonuje i oddziałuje, ale także – dlaczego w ten właśnie sposób. Wszystko to zdaniem Savvidou (do którego i ja się przychylam) pokazuje wyraźnie, że odpowiednio potraktowany tekst literacki może stać się bardzo skutecznym narzędziem glottodydaktycznym.

Również w metodycznej postawie Ewy Turkowskiej – tak w przestrzeni teorii, jak i w praktyce – widać przekonanie o szczególnym znaczeniu dla glottodydaktyki tekstu literackiego (2006a: 21-24), w tym także poetyckiego (2009: 65-72). Swoje przeświadczenia ujmuje następująco:

> współczesna liryka jest w wielkiej części niesłychanie prosta w swojej warstwie językowej, a przez to bezpośrednio przemawiająca do czytelnika i łatwa w odbiorze. Bliskość do odbiorcy jest potęgowana dzięki poruszaniu aktualnych tematów i korzystaniu ze współczesnych kodów kulturowych. (2009: 66)[48]

Autorka ta jest przekonana o istnieniu wielu sposobów pracy z liryką w roli medium języka obcego. W jej opinii właściwemu doborowi tekstu i metod pracy służy klarowne sprecyzowanie celu dydaktycznego. Za najważniejszy i podstawowy cel w początkowej fazie przyswajania języka uznaje rozwijanie kompetencji językowej.[49] Według niej kolejnymi etapami pracy z wierszem na poziomie podstawowym są:

48 Ewa Turkowska zwraca uwagę na dwudziestowieczne przemiany w artystycznej organizacji tekstu poetyckiego, a pośród nich na dążenie do prostoty konstrukcyjnej, by ostatecznie przywołać minimalistyczną definicję wiersza jako „mowy wersem". Wiersz (współczesny) został zdefiniowany jako „mowa wersem" *(„Rede in Versen"*) przez Dietera Lampinga (por. E. Turkowska, 2009: 67).

49 Jako zwolenniczka podejścia komunikacyjnego koncentruje się przede wszystkim na sprawnościach produktywnych, tzn. mówieniu i pisaniu – „Rozwijaniu pisania i mówienia służą zadania zmierzające do produkcji własnych tekstów uczniowskich (pisemnych i ustnych) na podstawie i w nawiązaniu do oryginalnych tekstów literackich. Zadania te angażują osobowość ucznia, jego emocje i zainteresowania" (E. Turkowska, 2009: 67). W dalszej fazie rozważań autorka dowartościowuje także – czytanie ze zrozumieniem, wzbogacanie leksyki, a także „cele literackie, krajoznawcze i wychowawcze".

- wprowadzenie odpowiedniego słownictwa, czyli przygotowanie do recepcji, np. przez sprecyzowanie kontekstu kulturowego i literackiego,
- prezentacja tekstu[50], stosowanie techniki czytania intensywnego i dążenie do wniknięcia w warstwę semantyczną (służą temu różnorodne ćwiczenia, np. rekonstruowanie tekstu, wybór leksykalny, uzupełnianie luk),
- faza interpretacji – od spontanicznych wypowiedzi i komentarzy uczniów po formułowanie odpowiedzi na pytania dotyczące pominiętych, aczkolwiek ważnych, elementów utworu[51],
- tworzenie przez uczniów własnych tekstów „para-poetyckich" na bazie czytanego wiersza, np. przez stosowanie zasady analogii lub kontrastu.

Zaprezentowaną metodę można więc scharakteryzować jako „poetyzowanie w odpowiedzi na wiersz".[52] Jak zapewnia Turkowska, taki sposób pracy spotyka się z nader pozytywnymi reakcjami uczestników zajęć, przynosząc jednocześnie korzyści językowe oraz pożytki związane z wyzwalaniem kreatywności uczniów i budowaniem przestrzeni do wyrażania uczuć (por. E. Turkowska, 2009: 72).

Z kolei obecność literatury polskiej w kontekście dydaktyki uniwersyteckiej analizuje Dariusz Skórczewski (2006: 275-281).[53] Wymienia on szereg niedogodności

50 Zdaniem Turkowskiej dla poziomu podstawowego najbardziej odpowiednie są teksty o prostej budowie – zawierające wyliczenia, powtórzenia, kontrasty – oraz podnoszące tematykę dotyczącą powszednich wydarzeń (por. 2009: 68-72).

51 Sugerowane są pytania ukierunkowane na odbiór i odbiorcę: Co tobie mówi ten tekst?, Co znalazłeś w nim interesującego? Co cię w nim zastanawia / irytuje? Co ci się w nim (nie) podoba? (por. E. Turkowska, 2009: 71).

52 Gdy przywołamy systematykę Jane Spiro, możemy zakwalifikować ten rodzaj edukacji literackiej jako przygotowanie odbiorcy-poety (model 3). Podobne podejście propagują w odniesieniu do dydaktyki języka angielskiego jako obcego Alan Maley i Sandra Moulding (1985) w książce *Poem into Poem*.

53 Na wstępie swoich rozważań autor nazywa trzy postawy wobec literatury polskiej widoczne w przestrzeni amerykańskiej. Są to: *zadufanie* – reprezentowane jego zdaniem przez polonistów krajowych, *rezygnacja* tych, którzy doświadczyli przytłaczającej dominacji literatury rosyjskiej na uniwersytecie amerykańskim oraz *realizm* w wydaniu zwolenników swoistej opcji „pracy organicznej" (por. D. Skórczewski, 2006: 276-277). Formułuje też ocenę: „Realiści przyznają, iż poezja – z racji swej elitarności – pozostanie zapewne domeną ekspertów, koneserów i »szperaczy«, czyli osobników o specyficznym profilu zainteresowań humanistycznych i pewnej dozie

pojawiających się z chwilą, gdy czyta się poezję z obcokrajowcem nieodpowiednio przygotowanym[54], ostatecznie jednak formułuje następujące przekonanie:

> Wyposażeniu studentów w kompetencję interpretacyjną służyć mogą: 1) stosowanie metody *close reading*, a więc nakłanianie do respektowania znaczeń podsuwanych przez sam tekst oraz 2) kontekstualizacja lektury poprzez wprowadzenie różnorakich układów odniesień: historycznego, kulturowego, politycznego, filozoficznego, religijnego, geograficznego etc. O ile pierwsza strategia podkreśla autonomię utworu i skłania do jego kontemplacji estetycznej, druga otwiera perspektywę poznawczą przekraczającą granice sztuki: poprzez dzieło poznaje się kulturę i dzieje narodu. […] Unaocznić swoiste wartości współczesnej polskiej poezji amerykańskiemu odbiorcy – i nauczyć kompetentnej lektury utworów jako dzieł sztuki i zarazem świadectw osobistego oraz zbiorowego doświadczenia – można dopiero, godząc oba style odbioru. (2006: 279)

W konkluzji przywoływanego artykułu znalazła się sugestia, że warto przezwyciężać tradycyjne formuły uprawiania polonistyki, dzięki czemu można (np. za pomocą instrumentarium badawczego postkolonializmu) odkryć i opisać – niejako z zewnątrz – „ethos polskiej literatury", a tym samym uniknąć „polonocentrycznej pułapki" (por. 2006: 281).

Jak już wspominałam, również Romuald Cudak (1998, 2000, 2005, 2010a) dostrzega wagę i wartość literatury pięknej w procesie kształcenia – nie tylko językowego – cudzoziemców.[55] Uznaje on mianowicie literaturę za jeden z „najistotniejszych segmentów kultury narodowej", za „wysublimowane użycie słowa" oraz „manifestację i odbicie" zamkniętych w niej obrazów kultury, świadectwo „skomplikowanych

---

»bezinteresowności«. […] Realiści godzą się z tym, że polska poezja nie jest – i zapewne nieprędko będzie – włączona do korpusu wykształcenia literackiego amerykańskich humanistów" (2006: 277, 278).

54 Autor artykułu wymienia m.in. skłonność amerykańskiego odbiorcy do posługiwania się przy interpretacji matrycą ideową oraz pojawiający się u prowadzącego zajęcia „dyskomfort wskutek braku możliwości odwołania się do »wiedzy pewnej«, która stanowiłaby wspólny punkt oparcia, a którą młodzież w Polsce wynosi z liceum" (2006: 279).

55 Ujmuje to tak: „spotkania z literaturą polską winny być stałym elementem każdej formy edukacji cudzoziemców" (R. Cudak, 2010a: 117). Jest to przekonanie obejmujące kursy języka polskiego w kraju i za granicą, a wśród ich uczestników przede wszystkim „nie-filologów", gdyż „zajęcia z języka polskiego są często dla nich jedyną okazją, by spotkać się z literaturą polską" (2010a: 117-118), a powinny one – zdaniem autora – dawać początek stałemu zainteresowaniu studentów polską sztuką.

i niepowtarzalnych zjawisk ze sfery przeżyć duchowych" (por. 2010a: 117). Funkcjonalne traktowanie tekstu literackiego jako instrumentu w kształtowaniu kompetencji gramatycznej i komunikacyjnej ocenia jako nieadekwatne i niepełne.[56] Pisze:

> Pojmowanie odbioru literackiego w kategoriach rozumienia tekstu i interpretacji semantycznej, a literatury jako formy poznawania zbliża lekturę prowadzoną wszakoż w warunkach obiegu zinstytucjonalizowanego do odbioru „praktycznego", charakterystycznego dla czytelnika niewtajemniczonego w arkana sztuki słowa i czytającego literaturę „po prostu" – jako teksty, które trzeba zrozumieć przede wszystkim w warstwie przedstawieniowej. A więc do form lektury preferowanych przez naszych studentów „nieprofesjonalistów". (2010a: 119-120)

Romuald Cudak proponuje taką formułę dydaktyki, w której utwory literackie włączane do programu językowego służyłyby również w jakiejś mierze edukacji literackiej[57] i „aby spotkanie z tekstem nabierało także charakteru spotkania z literaturą" (2010a: 120). Badacz podkreśla również, iż lektura poezji współczesnej, czyli tekstów „nie-do-czytanych", odbywa się zawsze „w kontekście »tu i teraz« czytającego", a to oznacza, że jest otwarta na sens, który „kształtuje się w relacji pomiędzy tekstem i czytelnikiem w określonej sytuacji odbioru" (2005: 70).[58]

Z przedstawionej w artykule propozycji można wyodrębnić cztery kręgi zagadnień i powiązane z nimi kolejne etapy lektury (zob. R. Cudak, 2010a: 123-127):

56 Chodzi o takie podejście, w ramach którego „nie ma miejsca kształtowanie kompetencji literackiej ani sytuacja lektury literackiej (odbioru estetycznego)", a utwór „służy […] jedynie poznawaniu języka" (R. Cudak, 2010a: 118).

57 Taki właśnie model lektury znalazł się w moim artykule, którego współautorem jest Paweł Próchniak: *„Czasami jestem hamburgerem." Poezja współczesna w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2005).

58 Rozważając różne metodologie interpretacyjne, Romuald Cudak (2005: 67-78) zestawia interpretację opartą na podejściu strukturalistycznym („interpretacja jest procedurą zmierzającą do wydobycia i wyjaśnienia sensu/znaczenia utworu", w której sens to immanentna właściwość utworu – por. R. Cudak, 2005: 69) z modelem poststrukturalnym, w myśl którego sens tekstu „nie jest […] bezpośrednio dany i nie istnieje obiektywnie przed interpretacją [...]. Jest zatem sensem nadawanym przez czytelnika, tworzonym przez niego w dialogu z tekstem lub narzucanym, a uzależnionym od warunków i celów lektury" (2005: 70).

- usytuowanie utworu literackiego w kontekście tematycznym (np. „choroba" lub/i „ubrania" w prezentowanym jako model lektury wierszu *Odzież* Wisławy Szymborskiej),
- wydobycie tematycznie nacechowanej leksyki i ważnych struktur oraz potwierdzenie ich użyteczności w komunikacji, a także rozszerzenie słownictwa o wybrane związki frazeologiczne,
- wstęp do rozmowy o kulturze (np. moda jako zachowanie kulturowe, perspektywa historyczna: polski strój narodowy, kultura szlachecka, nawiązania literackie – *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, *Jan Kazimierz* Jana Lechonia, *Z pasa słuckiego pożytek* Jacka Kaczmarskiego),
- specyfika poetyki (enumeracja nominalna i werbalna, quasi-cytaty z języka potocznego i mówionego, językowe odmiany funkcjonalne, uogólnienie zawierające się w charakterystycznej dla Wisławy Szymborskiej konstrukcji sytuacji lirycznej)[59].

Trzymając się zaprojektowanych w ten sposób dyrektyw, można zadbać zarówno o postępy stricte językowe, jak i o pogłębienie tych kompetencji, które w zasadniczy sposób decydują o umiejętności posługiwania się językiem.

Czytanie jako rozmowa

Wśród zaprezentowanych powyżej strategii interpretacyjnych powraca Gadamerowskie rozumienie tekstu jako zdarzenia, fuzji horyzontów, paradoksu „bycia jednym i tym samym, a zarazem czymś innym, który [to paradoks] dotyczy wszelkiej treści przekazu tradycji" (H.G. Gadamer, 2003: 428). Takie spojrzenie przypomina, że przeżywanie i rozumienie, czyli jakości afektywne i kognitywne, prowadzą do podmiotowej relacji z tekstem, do autentycznego spotkania z literaturą.[60] Jak pisze

59 „Na ogół studenci angażują się w tak zaaranżowane spotkanie z poezją, ma na to wpływ przesłanie utworu, ale także sposób artystycznego użycia języka. Można o nim rozmawiać, nie stosując fachowych terminów." (R. Cudak 2010a: 127)

60 Powtórzmy za Waldemarem Martyniukiem: „Uczący się może zrozumieć, zinterpretować dany tekst tylko jako niezależny podmiot, odnosząc tekst do sobie tylko znanego i właściwego świata, w sobie tylko znany i właściwy sposób". Dalej czytamy, że zadaniem uczącego się „nie jest też tylko odcyfrowanie sensu czyjegoś tekstu, lecz nadanie temu tekstowi znaczenia zgodnie z własnym światem i na swój sposób" (1997: 37).

Katarzyna Rosner w nawiązaniu do *Przedmowy*, którą Gadamer opatrzył drugie wydanie *Prawdy i metody*:

> interpretując tradycję [czytelnik] zarazem przyswaja ją – odnajduje w niej odpowiedź na ważne dla siebie pytania, a tym samym podlega jej oddziaływaniu; obcowanie z tradycją z m i e n i a interpretującego, poszerza jego samowiedzę. Po zajściu zdarzenia, jakim jest rozumienie, jest on już kimś innym. To samo dotyczy interpretowanego tekstu. (K. Rosner, 1991: 113-114)

Wolno więc chyba powtórzyć za Romualdem Cudakiem:

> Edukacja literacka nie jest procesem wyuczania literatury, ale procesem kształtowania osobowości i świadomości oraz uzyskiwaniem samowiedzy przez ucznia dzięki literaturze. Nie jest zatem uczeniem (się), ale autentycznym procesem rozumienia siebie. Nauczyciel jest inspiratorem, pomocnikiem. Czyta się teksty, a nie dzieła zinterpretowane, bez uprzedzeń. (2005: 78)

W praktyce zapewne można przesunąć akcent z „kształtowania osobowości" na „kształtowanie wrażliwości i empatii", nie zmienia to jednak istoty sprawy. Poznawanie języka i literatury jest poznawaniem samego siebie, prowadzi do poszerzenia własnych granic, do przemiany, która czyni nas kimś innym i zarazem w pełniejszy niż dotąd sposób pozwala nam być sobą.

Na koniec – tytułem podsumowania i dopowiedzenia – doprecyzujmy jeszcze dwie kwestie. Utwór poetycki „wrzucony" w kłopotliwą dla literatury sytuację dydaktyczną nie traci nic z tego, czym jest. Jeśli więc nawet metoda włączania poezji w dydaktykę języka jest działaniem „podstępnym", na swój sposób „przemytniczym", to można i warto ją stosować bez obaw, że coś się w zasadniczy sposób poezji odbiera. Warto też pamiętać, że tekst literacki mieści w sobie większość komponentów składających się na zwykły tekst użytkowy i jeszcze coś więcej, coś ponadto. I również to „ponadto" niesie pożytki glottodydaktyczne. I kwestia druga, dialogowość wpisana w komunikację odbywającą się w przestrzeni słów dotyczy oczywiście wszelkiego rodzaju tekstów – także literackich. Raz jeszcze Gadamer:

> Rozmowy nie można prowadzić z kimś, kto już i tak wszystko wie, lecz tylko z kimś takim, kto nie wie, przysłuchuje się, co komuś innemu przyszło do głowy i co przychodzi od innego i tak samo jest w przypadku wiersza i rozmowy z wierszem. Także interpretator musi wejść w rozmowę z wierszem. Obłędem jest twierdzić, że towarzyszące rozumienie, cel

> wszelkiej interpretacji, może być czymś w rodzaju konstruowania sensu, który rzekomo zawiera się w wierszu. Gdyby to było możliwe, wiersz wcale nie byłby nam potrzebny. Jest raczej tak, że wiersz, jak tocząca się rozmowa, wskazuje w kierunku jakiegoś nigdy nie dającego się doścignąć sensu. (2001: 138)

l e k t u r a w i e r s z a

Powiedzianym w sposób czysty jest utwór poetycki.
(M. HEIDEGGER, 2000: 11)

O sile wiersza decyduje f e n o t y p tekstu – zespół tworzących go na różne sposoby unikatowych jakości, które wskazują na swoistość i wagę wpisanego w utwór sensu. Ale u podstaw tej siły leży zawsze kilka podstawowych właściwości każdego utworu poetyckiego – właściwości sytuujących się w obszarze tego, co przynajmniej na pierwszy rzut oka wydaje się oczywiste. I właśnie analiza tych rudymentarnych atrybutów, które składają się na g e n o t y p wiersza, jest początkiem lektury – zarówno intuicyjnej, jak i profesjonalnej. Prezentowana niżej propozycja zmierza do uporządkowania etapów odbioru dzieła i jest próbą zestawienia kanonu czynności analitycznych. Zamierzam przedstawić taki model lektury, który daje wgląd w specyficzne jakości tekstu literackiego i pozwala dostrzec ich funkcjonalność, a w dalszej perspektywie stwarza możliwość uchwycenia porządku powiązanych z utworem nieoczywistych znaczeń.

W proponowanej tu optyce analiza tekstu sprowadza się do odpowiedzi na cztery podstawowe pytania:

1. co widać?
2. co słychać?
3. co znaczy?
4. jaki kształt ma wypowiadana w wierszu rzeczywistość?

Pytania te prowadzą czytelnika od najbardziej zewnętrznej warstwy utworu ku jego wewnętrznym strukturom i odnoszą się kolejno do: 1) grafii, 2) eufonii, 3) wartości

semantycznej (a w dalszej perspektywie: ikonicznej, ewokatywnej, symbolicznej) pojedynczych wyrazów i sformułowań, oraz 4) do głównych zarysów struktury świata przedstawionego. Wyniki przeprowadzonych w taki sposób analiz – oświetlając się wzajemnie, tworząc układy napięć i dopełnień – stają się ramą i sceną dla tych trudno uchwytnych sensów i jakości, które wiersz skrywa w sobie i zarazem odsłania. Warunkiem tak zaprojektowanej lektury nie jest ani wysoka sprawność językowa, ani rozwinięta świadomość literacka. Uważne podążanie za tekstem i podstawowa znajomość języka wystarczą, by wyraźnie zobaczyć to wszystko, co zwykle gubi się w natłoku skojarzeń, a w konsekwencji uchwycić te właściwości polszczyzny, które stanowią o jej sile i zarazem w niewielkim stopniu poddają się glottodydaktycznej nomenklaturze.[1]

Przedmiotem zaprojektowanej w taki sposób lektury będzie wiersz Wisławy Szymborskiej *Terrorysta, on patrzy* – utwór ważny, brzmiący niezwykle mocno, a przy tym nieczęsto „czytany" przez profesjonalistów. Waga tego tekstu i jego potencjał (językowy, semantyczny, emocjonalny etc.) są dla mnie kluczowe, ale wybieram teksty tej właśnie poetki również dlatego, że –

> Czytelnik idealny, pożądany, to w poezji Szymborskiej czytelnik interpretujący pojedyncze wiersze – przeżywający je jak odrębne rzeczywistości artystyczne, a nawet odrębne »poezje«, coraz to inne »literatury« (rządzące się autonomicznymi i wciąż od nowa ustanawianymi zasadami). (E. Balcerzan, 1991: 35)

Szymborska jest mistrzynią w tworzeniu na użytek jednego wiersza osobnego poetyckiego języka, osobnego poetyckiego stylu (por. J. Kwiatkowski, 1996: 355). Odnosi się to również – i to w wyjątkowo dużym stopniu – do interesującego mnie utworu. Takie teksty – osobne, pilnujące własnej autonomii, na swój sposób jednorazowe – nie jest łatwo poddawać lekturze. Trudność potęguje jeszcze ten szczególny idiom poetki, który bierze czytelnika w swoje władanie, prowadzi w głąb opowiedzianego świata i zachęca do uczestnictwa w nim, do bycia wewnątrz, do empatii, która skłania raczej do wielokrotnego czytania w milczeniu niż do rozgadanej analizy i interpretacji. Jak pisze Marta Wyka:

1 Podstawy prezentowanej tu metody lektury wiersza sformułował Paweł Próchniak (zob. Próchniak P., Próchniak W., 2005; a zwłaszcza Próchniak P., 2011). Metodę tę Bożena Szałasta-Rogowska aplikuje w ciekawy sposób do analizy wiersza Bogdana Czaykowskiego *Argument* (zob. 2010: 150-153).

> Twórczość Wisławy Szymborskiej nie poddaje się łatwo presji krytycznych analiz. Pożyteczniej jest czytać ją niż analizować, wydaje się bowiem, że interpretacja gubi lub w znacznym stopniu zaciera wielorakie sensy tej liryki. (1995: 20)

Sądzę jednak, że warto podjąć trud zdania relacji z lektury, między innymi dlatego, że mogą z niej płynąć pożytki również glottodydaktyczne.

Terrorysta, on patrzy [2]

Bomba wybuchnie w barze trzynasta dwadzieścia.
Teraz mamy dopiero trzynastą szesnaście.
Niektórzy zdążą jeszcze wejść,
niektórzy wyjść.

Terrorysta już przeszedł na drugą stronę ulicy.
Ta odległość go chroni od wszelkiego złego
no i widok jak w kinie:

Kobieta w żółtej kurtce, ona wchodzi.
Mężczyzna w ciemnych okularach, on wychodzi.
Chłopaki w dżinsach, oni rozmawiają.
Trzynasta siedemnaście i cztery sekundy.
Ten niższy to ma szczęście i wsiada na skuter,
a ten wyższy to wchodzi.

Trzynasta siedemnaście i czterdzieści sekund.
Dziewczyna, ona idzie z zieloną wstążką we włosach.
Tylko że ten autobus nagle ją zasłania.

Trzynasta osiemnaście.
Już nie ma dziewczyny.
Czy była taka głupia i weszła, czy nie,
to się zobaczy, jak będą wynosić.

2 *Terrorysta, on patrzy* (W. Szymborska, 2004: 212-213); utwór pochodzi z tomu: *Wielka liczba*, 1976.

Trzynasta dziewiętnaście.
Nikt jakoś nie wchodzi.
Za to jeszcze wychodzi jeden gruby łysy.
Ale tak, jakby szukał czegoś po kieszeniach i
o trzynastej dwadzieścia bez dziesięciu sekund
on wraca po te swoje marne rękawiczki.

Jest trzynasta dwadzieścia.
Czas, jak on się wlecze.
Już chyba teraz.
Jeszcze nie teraz.
Tak, teraz.
Bomba, ona wybucha.

Zanim przejdę do lektury – krótka rekapitulacja rozpoznań poczynionych przez moich poprzedników. Jerzy Kwiatkowski widzi w wierszu *Terrorysta, on patrzy* stylizację „na naiwność", która pod piórem poetki zyskuje walor „trafności realistycznej" i zarazem służy jednoznacznej ocenie. Krytyk uznaje wręcz, że jest to wiersz o „terroryście-debilu" (J. Kwiatkowski, 1996: 355). Jak czytamy:

> Szymborska portretuje swoim stylem prostactwo terrorysty, jego tępą amoralność. (1996: 355)

I dalej:

> Nie ma w tym wierszu ani słowa bezpośredniej oceny. Sam język wystarczająco klasyfikuje bezmyślnego mordercę. (1996: 356)

Wojciech Ligęza w książce *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty*, mając na myśli m.in. rzeczowy ton relacji w tym wierszu, pisze:

> Konstatacje Szymborskiej […] są tylko pozornie chłodne, w istocie bowiem zawierają zasadnicze „nie" wyrażające niezgodę, protest, odmowę uczestnictwa. (W. Ligęza, 2001: 113)

Anna Legeżyńska widzi w *Terroryście...* realizację „tematu społecznego" (A. Legeżyńska, 1996: 28). Podobnie postrzega utwór Aneta Wiatr, która w rozbudowanym passusie swojej książki *Syzyf poezji w piekle współczesności. Rzecz o Wisławie Szymborskiej* odsłania ważny dla wiersza kontekst europejskiego terroryzmu XX wieku

i opisuje medialny aspekt terrorystycznych działań. Czytamy:

> Terroryzm jest bękartem środków masowego przekazu […]. Żeruje na publikatorach, jak one na nim, to wzmacniając, to osłabiając się nawzajem. Albowiem cena wiadomości spada wraz z nadmierną podażą sensacji i grozy. (A. Wiatr, 1996: 81)

Z kolei Jan Zgrzywa w obszernym artykule (1998: 167-191) opisuje warstwę językowo-stylistyczną utworu, zwracając przy tym szczególną uwagę na obecną w wierszu stylizację na mowę potoczną, której wyznacznikami są formy skrócone, eliptyczne zdania, powtórzenia, nadreprezentacja środków językowych o zabarwieniu ekspresywnym oraz wyrażeń będących nośnikami modalności, a także swoista nieporadność językowa, przejawiająca się m.in. w nadmiarze partykuł i zaimków wskazujących. Zaproponowaną przez autora interpretację odnoszącą się do innych aspektów wiersza trudno jednak uznać za satysfakcjonującą (o jej jakości świadczyć może m.in. brak rzetelności w cytowaniu), choć nie jest ona pozbawiona przekonujących sugestii, jak choćby ta, że w tekście można dostrzec elementy stylizacji na „transmisję radiową" (J. Zgrzywa, 1998: 169), zaś sam przekaz jest:

> monologiem wewnętrznym terrorysty, wyłączając naturalnie dwie pierwsze strofy, które mogłyby funkcjonować jak wstęp do mającej nastąpić za chwilę transmisji; wprowadzenie w jej przedmiot i okoliczności. (1998: 169)

Na utwór zwrócili również uwagę i poświęcili mu wnikliwe mikrointerpretacje poeci – Stanisław Barańczak i Adam Zagajewski. Jeden z nich stwierdza, że wierszem *Terrorysta, on patrzy* Szymborska raz jeszcze staje „po stronie małej liczby, prawdziwej i ludzkiej, a nie tak wydłubanej z wszelkiej podmiotowości, jak pojedynczy i statystyczny zarazem terrorysta" (A. Zagajewski, 1996: 257). Poeta przypomina, że akt terrorystyczny ma swój medialny kontekst, że „bomba jest rodzajem głośnego listu, skierowanego do opinii publicznej" (1996: 257). Ale zarazem podkreśla, że jest to utwór o grozie przypadku, że patrzymy na „tasowanie się kart losu":

> Ten niezwykły wiersz, zbudowany jakby w myśl zaleceń podręcznika behawioryzmu, relacjonuje ostatnie chwile przed wybuchem bomby, ostatnie wahanie się szal przypadku. (A. Zagajewski, 1996: 257)

Zdaniem Stanisława Barańczaka *Terrorysta…* to wiersz równie znakomity jak wszystkie inne zebrane w tomie *Wielka liczba*, a przy tym „bardziej jeszcze niż inne

poruszający" (1996: 264). W opinii poety swoją szczególną pozycję i siłę utwór czerpie zwłaszcza z krzyżujących się napięć. Tekst „jest niemalże reportażowym opisem terrorystycznej akcji", ale zarazem operuje „sposobem widzenia takim, jaki niemożliwy jest w gazecie, a możliwy jedynie w poezji" (1996: 264). Dalej czytamy –

> Punkt widzenia staje się […] jednostkowy – bo umieszczony w świadomości konkretnego człowieka, terrorysty obserwującego bar, w którym za chwilę wybuchnie bomba – i obejmuje jednostkowe obiekty: ludzi, którzy wchodzą lub wychodzą z lokalu, wybierając tym samym nieświadomie śmierć lub ocalenie. (1996: 264-265)

Barańczak zwraca uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt i kryjące się w nim napięcie pomiędzy zimnym, reifikującym spojrzeniem terrorysty i uważnym, współczującym spojrzeniem kogoś obdarzonego empatią wobec ludzi skazanych na śmierć:

> Sprymitywizowana składnia […] daje nam złudzenie przeniesienia się w głąb świadomości terrorysty, który na swe ofiary patrzy jak na uczestniczące w grze pionki: jego jedyne emocje dotyczą opóźniającego się wybuchu bomby. Ani cienia uczuciowego zaangażowania – również ze strony autorki. A jednak trudno byłoby znaleźć wiersz, który by bardziej wstrząsająco pokazywał, czym w gruncie rzeczy jest terroryzm, na łamach gazet ukrywający swą konkretną treść za gładką formułką o „zabitych i rannych". (1996: 265)

W konkluzji swojej interpretacji Barańczak pisze:

> Jedyne, co może zrobić poezja, to starać się nadać na nowo wagę pojedynczej egzystencji, przesunąć transfokator dzisiejszej kultury z dalekiego planu ogólnego na bliski detal. (1996: 265)

Bez wątpienia tak właśnie można sformułować jedną z najważniejszych dyrektyw rządzących twórczością Szymborskiej. Trzeba jednak przy tym pamiętać, że jest to poezja, w której z równą siłą odsłania się także odwrotna perspektywa. Jak zauważa Czesław Miłosz, Szymborska pisze wiersze „o stałych i nieodwracalnych danych ludzkiego losu, o miłości, dążeniu, lęku przed bólem, nadziei, przemijaniu, śmierci" i są to wiersze, które „zakładają identyfikację poety z innymi dzielącymi ten los" (1991: 5). W ten sposób – mówi dalej Miłosz –

> podmiotem staje się „my" i to „my" nie jest określone przynależnością narodową, czy klasową. […] „My" w poezji Szymborskiej oznacza nas

> wszystkich żyjących na tej planecie w tym samym czasie, złączonych tą samą świadomością, która jest świadomością p o: po Koperniku, po Newtonie, po Darwinie, po dwóch wojnach światowych, po wynalazkach i zbrodniach dwudziestego wieku. (1991: 5)

Widziane w ten sposób pisanie wierszy to „poważne i śmiałe przedsięwzięcie", którego celem jest „postawić diagnozę, czyli starać się odpowiedzieć na pytanie kim jesteśmy, w co wierzymy, co myślimy" (Cz. Miłosz, 1991: 5). Idąc dalej tym tropem, można by dodać, że w wielu swoich wierszach poetka zapisuje słowa, które każdy z nas chciałby usłyszeć lub wypowiedzieć, choć często przed lekturą wiersza nie zdawaliśmy sobie z tego sprawy. Takie słowa – ważne i konieczne – potrafi odnaleźć tylko twórca naznaczony „piętnem konieczności". W odniesieniu do Szymborskiej o takim właśnie „piętnie" pisze Marian Stala:

> Osobowość twórcza nabiera piętna konieczności, wtedy gdy jej dzieło nie tylko otwiera perspektywę na indywidualny i głęboki obraz świata, lecz też wyzwala u odbiorcy nastawionego na poszukiwanie obiektywnego, nierelatywnego systemu wartości reakcję typu: „dobrze, iż te słowa zostały powiedziane", „byłoby źle, gdyby tych słów nie było"... (1991: 135)

Co widać?

Wiersz Szymborskiej składa się z 32 wersów uformowanych w siedem całostek graficznych tworzących nieregularne strofoidy, które znacznie różnią się między sobą długością i kształtem. Grafia utworu dobrze więc ilustruje chaotyczny rozkład następujących po sobie zdarzeń, sprowadzoną do konkretu ogólną formułę interpretacyjną, którą w odniesieniu do poezji Szymborskiej ukuła Małgorzata Baranowska: „Człowiek przychodzi przypadkiem i odchodzi przypadkiem" (1991: 63). Ale jeśli właśnie przypadek rządzi życiem i śmiercią bohaterów wiersza, jeśli wchodzą i wychodzą pod dyktando kaprysów losu, jeśli w opisanej sekwencji rozstrzygnięć nie ma żadnego ładu, to przecież wszystko ujęte zostało w wyrazistą ramę, której naocznym ekwiwalentem jest układ siedmiu całostek graficznych. W porządku symbolicznym siódemka mówi o domkniętej całości. W świecie przedstawionym utworu bezład przypadkowych scen zostaje spięty w drastyczną całość przez wybuch bomby, który zdarzeniom codzienności, pozbawionym zwykle istotnego znaczenia, nadaje złowieszczy sens.

Grafia utworu oddaje również stan pewnej nerwowości, która towarzyszy oczekiwaniu – nerwowości przekładającej się bezpośrednio na tok wypowiedzi.

Segmentacja graficzna w znacznej mierze odwzorowuje bowiem porządek syntaktyczny wiersza. Większość wersów – aż 21 – to osobne zdania (kompletne, eliptyczne lub wyrażone równoważnikiem). Czterokrotnie zdania złożone rozkładają się na dwa wersy, jedno jest trzywersowe. Te rozbite wypowiedzenia mówią – z jednym wyjątkiem – o wahaniu się szal przeznaczenia. Jakby tylko w rozłamanym zdaniu mogły pomieścić się przeciwstawne rozstrzygnięcia. Wspomniany wyjątek dotyczy miejsca szczególnego. Rozpisane na dwa wersy zdanie zamykające drugą strofoidę kończy się dwukropkiem. W tym miejscu zmienia się perspektywa – „relacja" staje się „obserwacją". Po dwukropku następuje tak charakterystyczne dla wierszy Szymborskiej wyliczenie, które tym razem jest zestawieniem inwentarza potencjalnych ofiar – tych, którzy najprawdopodobniej zginą w wybuchu, i tych, którym w ostatniej chwili uda się uniknąć śmierci. Enumeracja organizuje również temporalny wymiar świata przedstawionego. Ośmiokrotne powtórzenie informacji odnoszących się do czasu sprawia, że „wyliczenie" jest zarazem „odliczaniem". Ale i tym razem nie można mówić o regularności. Wskazania na upływ czasu nie pojawiają się rytmicznie i gdyby z ich rozkładu uczynić miarę, to można powiedzieć, że cztery minuty opisane w wierszu biegną w zmiennym tempie, że ujęty w ich ramy czas chwilami przyspiesza, by kiedy indziej – jak w ostatniej strofie – posuwać się niezwykle wolno.

Układ siedmiu całostek graficznych eksponuje strofoidę centralną – wyjątkową, bo w niej załamuje się porządek zestawianego inwentarza i na moment zjawia się nadzieja. Przejeżdżający autobus, niczym kurtyna opuszczona na chwilę, zawiesza wszechwiedzę obserwatora i być może pozwala odejść przechodzącej właśnie dziewczynie „z zieloną wstążką we włosach". Po stronie „winien" lub „ma" będzie można ją wpisać dopiero „jak będą wynosić". Czwarta strofa jest wyjątkowa również dlatego, że otwarty w niej wątek znajduje bezpośrednią kontynuację w strofie kolejnej i jest to jedyna w całym wierszu taka sytuacja. To właśnie między tymi dwiema całostkami graficznymi, które złączone zostały wspólnym tematem – obie bowiem mówią o dziewczynie – biegnie linia dzieląca wiersz na dwie równe części (każda z nich liczy 16 wersów). Dokładnie w tym miejscu – w połowie wiersza – mija połowa czasu, który biegnie w świecie przedstawionym (siedemnasty wers utworu brzmi: „Trzynasta osiemnaście"). Nakreślenie takiej osi wzmacnia siłę odwróconej symetrii między pierwszą i ostatnią strofą. Pierwszą całostkę rozpoczynają zdania:

> Bomba wybuchnie w barze trzynasta dwadzieścia.
> Teraz mamy dopiero trzynastą szesnaście.

W ostatniej czytamy:

Jest trzynasta dwadzieścia.
Czas, jak on się wlecze.
Już chyba teraz.
Jeszcze nie teraz.
Tak, teraz.
Bomba, ona wybucha.

Powtórzone w klauzulach wersów trzykrotne „teraz" mówi o definitywnym spełnieniu się zapowiedzi z pierwszego wersu i jednocześnie odsyła do tamtego „teraz" sprzed czterech minut, kiedy wciąż miało sens zdanie:

Niektórzy zdążą jeszcze wejść,
niektórzy wyjść.

Co słychać?

Wiersz *Terrorysta, on patrzy* nie ma wyraźnie uporządkowanej struktury rytmicznej – w każdej całostce graficznej występują wersy o zróżnicowanej rozpiętości sylabicznej. W ten sposób konstrukcja utworu także na tym poziomie odwzorowuje chaotyczny, oparty na przypadku, komponent ewokowanego świata. Można jednak w tekście dostrzec również tendencję przeciwną, związaną z przyjęciem wzorca trzynastozgłoskowca ze średniówką po siódmej sylabie. Taki wzorzec realizuje aż 11 z 32 wersów. Można odnaleźć go również w trzech dystychach (złożonych z następujących po sobie wersów siedmio- i sześciosylabowych). W rytmie 7+6 przeczytać można też trzy wersy poprzedzające ostatnie zdanie wiersza. Ponadto, przewrotną grę z miarą 7+6 widać w czwartym wersie przedostatniej strofy, w którym zawieszające na chwilę wyrok wygłosowe „i" tworzy wyraźnie dodatkową czternastą sylabę – brzmiącą tym mocniej, że jest podstawą przerzutni i dodatkowo została spięta odległym rymem złożonym: „kieszeniach i" – „rękawiczki".[3] Takich odległych rezo-

3 Podstawą rymu jest asonans wygłosowego „i" wsparty współbrzmieniem odpowiadających sobie głosek miękkich „ni" i „wi" oraz dwóch bezdźwięcznych głosek tylnojęzykowych: „ch" i „k". Anna Legeżyńska wskazuje „rymy nieregularne, przybliżone czy trudne brzmienia" oraz „nieregularność strofy" (1996: 16) jako wcześnie wykształcone i trwałe właściwości poetyki Szymborskiej, i dopowiada: „stosowany przez nią [poetkę] zazwyczaj porządek wiersza wolnego, oparty zwykle na ekwiwalencji składniowej, bywa oryginalnie i dobitnie rytmizowany […] przez różnego typu paralelizmy" (1996: 102).

nansów jest w utworze więcej i również one spajają wypowiadaną rzeczywistość, ale ważniejszym jej spoiwem jest wewnętrzny rytm, który bierze swój podstawowy takt z frazy tytułowej. Siedem sylab wyrażenia „Terrorysta, on patrzy" powraca – z trzema zaledwie wyjątkami – w inicjalnych półwersach, pierwszych wersach wspomnianych dystychów i w wersach osobnych. Mocno wybrzmiewa również w finałowym zdaniu. W ten sposób świat przywołany przez Szymborską zyskuje trwałą osnowę.[4] Wątek opowieści nie biegnie przez nią miarowo i czysto – supła się, urywa, łapie oddech. Wciąż jednak szuka tej samej miary, jakby ożywiała go pamięć o epickiej funkcji trzynastozgłoskowca.

Innym aspektem eufonicznego ukształtowania utworu jest instrumentacja. Jej dwa kluczowe rejestry zawarte są w tytule i pierwszym wersie. Pojawiające się w nich głoski szumiące, syczące i ciszące będą powracały w wierszu wielokrotnie. Ich obecność wiąże się z ciągłym szumem, naśladującym przytłumione odgłosy ulicy. Jednocześnie stwarza wrażenie, że zapisana w wierszu relacja wypowiadana jest ściszonym głosem, że wypowiada ją ktoś, kto nie chce być słyszany przez osoby niepowołane. Wybrzmiewające trzykrotnie w pierwszym słowie tytułu twarde frykatywne „r" również powraca i w trzech pierwszych strofach oddaje podskórną nerwowość, by w dwóch ostatnich przygotować ostateczne rozerwanie spoistości świata – wybuch bomby. Wybuch poprzedzony trzykrotnym powtórzeniem przysłówka „teraz", brzmiącym jak komenda, jak kategoryczne żądanie nasycone energią otoczonego samogłoskami „r". Na współbrzmieniach opiera się także językowa siła eksplozji bomby. W pierwszym i ostatnim wersie utworu oddaje ją powtarzająca się głoska zwarto-wybuchowa „b", wywołująca efekt dudnienia i zarazem onomatopeicznie naśladująca odgłos wybuchu.[5] Ta siła w innych miejscach utworu daje o sobie znać również w nagromadzeniu głosek tylnojęzykowych, które z agresywną energią wydzierają się z gardła i przypominają o zagrożeniu, jak we frazie: „Ta odle**g**łość **g**o **ch**roni od wszelkie**g**o złe**g**o".

4 Czynnikiem wzmacniającym rytmiczną fakturę tekstu jest sygnalizowana już przeze mnie wyraźna zbieżność układu wersowego ze strukturą składniową tekstu.

5 Onomatopeiczna wartość głoski „b" znajduje swoje rozwinięcie w wykrzyknieniu „buch" (które jest cząstką słowa „wybuch"). W polszczyźnie wykrzyknienie to naśladuje odgłos – jak czytamy w słowniku Doroszewskiego – „uderzenia, wybuchu, strzału".

Co znaczy?

Na tym etapie analizy warto wziąć na warsztat semantyczny i symboliczny potencjał takich słów jak „terrorysta" czy „bomba" (korespondujących ze sobą na poziomie znaczeniowym i ściśle połączonych w wierszu ramowym paralelizmem: „Terrorysta, on patrzy" – „Bomba, ona wybucha") lub takich jakości jak wyeksponowane w utworze kolory (żółty – kurtki, niebieski – dżinsów, zielony – wstążki). Warto przyjrzeć się metonimicznym relacjom, jakie zachodzą między przedmiotami i ludźmi – relacjom, za sprawą których poszczególni bohaterowie zostają w esencjalnym skrócie scharakteryzowani.[6] Osobną uwagę należałoby poświęcić szczególnie wyakcentowanym motywom – niewidocznemu zegarkowi oraz autobusowi, który zjawia się w polu widzenia i na moment przesłania widok. Również w przypadku tych elementów konstrukcyjnych warto naszkicować paletę ich semantycznych i metaforyzacyjnych możliwości. Jednak z glottodydaktycznej perspektywy ciekawsza wydaje się analiza czysto językowych aspektów utworu, zwłaszcza stylistycznego wymiaru tekstu.

Stanisław Balbus pisze o Szymborskiej:

> Nie waha się opierać na „banałach": obserwacjach scen ulicznych, „nieważnych" spotkaniach ze znajomymi lub i nieznajomymi, serwisach informacji prasowych, „kaczkach dziennikarskich", notach encyklopedycznych, na swych dorywczych i różnorakich lekturach, na zasłyszanych ciekawostkach itp. Obficie przy tym korzysta z języka potocznego, z rozmaitych skostniałych frazeologizmów, kolokwialnych i wytartych zwrotów. Ten materiał, te różne „języki", którymi przemawia (a czasami wręcz bełkocze) otaczający nas na co dzień świat, służą jej wszakże dla sformułowania zasadniczych pytań i głębokich problemów, z jakimi bezskutecznie usiłują się uporać filozofia, nauki społeczne, antropologia, religia, etyka. (1996: 18)

Spostrzeżenia te w znacznej mierze odnieść można do wiersza *Terrorysta, on patrzy*. W nim bowiem – jak w wielu innych utworach poetki – „wypowiedź liryczna jest […] ukształtowana wedle wzoru kolokwialnego" (A. Legeżyńska, 1996: 22).[7] Przejawia się to m.in. w stylistycznej niejednorodności. Mieszanie stylów jest jednym z typowych zabiegów poetyckich Szymborskiej. Anna Legeżyńska zauważa:

6 Nieco przewrotnie można tu dodać, że przedmioty w wierszach Szymborskiej charakteryzują się wyjątkową zdolnością trwania, silniejszą zgoła niż ich właściciele (por. wiersz *Muzeum*, w którym m.in. rękawica okazała się trwalsza niż ten, kto ją nosił).

7 W kwestii wyczulenia na język codzienny por. też: M. Baranowska, 1991: 62.

> Język poetycki tej liryki kształtuje się w przestrzeni wielostylowej, która rozpościera się od bieguna mowy poetyckiej do bieguna mowy potocznej, nadmiernie jednak nie zbliżając się do żadnego z nich. Jest to, rzec można, współczesny „styl średni", najwyżej przez dawną retorykę ceniony. (1996: 87)[8]

Ta oscylacja pomiędzy stylistycznymi biegunami nie ma oczywiście nic wspólnego z „uśrednieniem". Poetka znakomicie panuje nad różnymi rejestrami języka i operuje niezwykle bogatą paletą środków, ale korzysta z nich nadzwyczaj ostrożnie. Unika krzykliwych efektów, zwykle poprzestaje na niuansach. To dzięki tym drobnym gestom językowym wiersze Szymborskiej, „przy całej pozornej prostocie, są kunsztownie skomplikowane" (A. Legeżyńska, 1996: 82) i zarazem cechuje je „wyrafinowana lekkość" (A. Legeżyńska, 1996: 62). W interesującym mnie tekście widać to dobrze w stylistycznym wymiarze kluczowego napięcia – pomiędzy tematem i tonem relacji. W utworze mowa jest o sytuacji wyjątkowo dramatycznej – podejmując jedną z błahych codziennych decyzji, nieświadomi powagi chwili ludzie decydują o własnej śmierci lub ocaleniu. Jednocześnie widzimy kogoś, kto zna prawdziwy wymiar wydarzeń, ale mimo to przygląda się im na zimno – relacjonując je przy tym tak, jakby to były chwile oczekiwania na rozpoczęcie jakiegoś happeningu, a nie ostatnie minuty przed wybuchem bomby w barze pełnym ludzi. W ten sposób zarysowuje się ostry konflikt między treścią relacji i samą konwencją sprawozdawczą. Zderzenie tych perspektyw sprawia, że tylko podskórna emocja rozwija się po linii wznoszącej, natomiast referujący, niemal buchalteryjny styl relacji nie zmienia się – pozostaje wciąż tak samo rzeczowy, a oddany w nim „opis jest całkowicie beznamiętny" (S. Barańczak, 1996: 265). Wszystko to ujęte zostaje w ramy liryki – podmiot czynności twórczych obiera punkt widzenia bohatera i jemu oddaje głos. Dzięki takim rozwiązaniom wypowiedź liryczna zyskuje wewnętrzny dystans i możliwe staje się

> ujarzmienie emocji: patosu, rozpaczy czy lęku, które nigdy nie są przez Szymborską wysłowione bezpośrednio. (A. Legeżyńska, 1996: 117; por. też J. Prokop, 1972: 178)

Nie oznacza to jednak, że emocje ustają. Wręcz przeciwnie, ich złożona dynamika odciska się w języku, we wspomnianych drobnych gestach stylu. Szczególnie dobrze widać to w drugiej strofoidzie. Jej pierwsze zdanie to suche, beznamiętne stwierdzenie faktu. Zdanie drugie wykorzystuje diametralnie odmienne rejestry polszczyzny.

8 Według Magnusa Krynskiego i Roberta Maquire'a styl Szymborskiej często jest dostrojony do „poziomu języka potocznego ludzi wykształconych" (1989: 228).

Fraza: „Ta odległość go chroni od wszelkiego złego" odsyła do języka religijnego – np. do słów antyfony w *Litanii do Ducha Świętego*: „chroń nas od wszelkiego złego" lub do fragmentu *Modlitwy Pańskiej*: „ale nas zbaw ode złego" i do następującego po nim w liturgii Eucharystii wezwania: „Wybaw nas, Panie, od zła wszelkiego". Z kolei wers ostatni: „no i widok jak w kinie" to nasyconą kpiną zwrot, który sprowadza wszystko, co nastąpi, do poziomu atrakcyjnego widowiska, sugeruje, że będzie na co popatrzeć, że szykuje się dobra zabawa. Również takie pomieszanie tonacji jest stałą właściwością poezji Szymborskiej. Poetka pamięta, że –

> Głupota nie jest śmieszna.
> Mądrość nie jest wesoła.[9]

Ale wie też, że najlepiej widzi się przez przymrużone oko, że blik żartu porusza struny prawdziwie ludzkie. Zapewne właśnie dlatego tak często uwalnia swój „zmysł komizmu", wydobywa z utartych zwrotów „różne odcienie humoru" (Cz. Miłosz, 1991: 7), sięga po dowcip językowy, zabawny koncept, kąśliwy paradoks (por. A. Legeżyńska, 1996: 29; M. Baranowska, 1991: 62), które są budulcem „ironicznego modelu świata" (A. Legeżyńska, 1996: 56) i jednocześnie służą takiej odmianie ironii, w której „pulsuje czułość" (A. Legeżyńska, 1996: 8). W odniesieniu do ludzi ta czułość przejawia się w szczególnej wrażliwości na krzywdę i ból innych, w empatii wobec bezradności i poniżenia pojedynczego człowieka – tak często „bezbronnego wobec wykonawców wyroków historii" (A. Legeżyńska, 1996: 20). Czułość nie ujęta w cudzysłów ironii staje się czułostkowością, obraca się w banał. Bez ironicznego zawieszenia traci głos. W wierszu *Terrorysta, on patrzy* ironiczne gesty i związane z nimi stylistyczne zmącenia dają efekt szczególny. W suchej relacji z ostatnich minut przed wybuchem bomby słychać chwilami ton specyficznie żartobliwy (dotyczy to zwłaszcza frazy: „to się zobaczy, jak będą wynosić"). Jest w tej relacji również element nieprzyjemnej satysfakcji, chłód zabarwiony nutą sarkazmu, które pobrzmiewają w wyrażeniach: „no i widok jak w kinie", „Czy była taka głupia", „jeden gruby łysy", „po te swoje marne rękawiczki". Zwłaszcza w tym ostatnim przypadku ironiczny kontur odsłania swój niepokojący rewers. Wyrażenie „marne rękawiczki" zamyka przedostatnią całostkę graficzną – pojawia się więc w ostatnich sekundach przed eksplozją i nadciągającą tragedią. Rękawiczki są marne, bo ich wartość ma się nijak do wartości życia, a to one sprawiły, że „jeden gruby łysy" wraca do baru w najgorszym momencie – po śmierć. Określenie „marny" odnosi się do czegoś, co jest mało warte, liche, nędzne.

9 *Schyłek wieku* (W. Szymborska, 2004: 261); wiersz pochodzi z tomu: *Ludzie na moście*, 1986.

I przede wszystkim w takim właśnie znaczeniu pojawia się w wierszu. Ale pozycja tego wyrazu w utworze pozwala też zwrócić uwagę na dwa asocjacyjne odesłania. Pierwsze wiąże się z rdzeniem słowa – „mar". Aleksander Brückner w swoim *Słowniku etymologicznym języka polsk*iego przypomina, że z praindoeuropejskim „mar", oznaczającym „umierać", powiązane jest „prasłowo *mrzeć*", które kojarzy się z „martwy" i „martwota" (a więc z kręgiem znaczeń zogniskowanych wokół śmierci) oraz z „martwić" i „zmartwienie" (ewokującymi m.in. nieszczęście). Ponadto „marny" współbrzmi z wyrazami: „mary" i „mara", można w nim więc dosłyszeć dalekie odesłanie do bycia martwym i do świata pośmiertnego. Zdecydowanie negatywny sens mają także takie frazeologizmy jak: „iść na marne" czy „marne widoki". Jeśli dodamy jeszcze, że jedna z najsłynniejszych fraz biblijnych brzmi: „marność nad marnościami, i wszystko marność"[10], to okaże się, że „marne rękawiczki" posiadają ogromny potencjał semantyczny i symboliczny, a ich pojawienie się w zastanawiający sposób przygotowuje i ewokuje ważny aspekt tego, co wiąże się z wybuchem bomby i z jego konsekwencjami. Można też chyba powiedzieć, że posłużenie się tym motywem jest dyskretnym – brzmiącym zarazem ironicznie i serio – komentarzem, w którym do głosu dochodzi trzeźwy ogląd ludzkiej kondycji. Jest w tym komentarzu nuta pesymizmu, ale jest również finezja, która pokazuje przewagę sztuki nad okrucieństwem losu. Za sprawą tej finezji nietrwałe istnienie zyskuje na trwałości, życie słów bierze górę nad śmiercią, zwykłe okazuje się niezwykłe, oczywiste zaczyna zadziwiać. Jak mówi sama poetka:

> Świat, cokolwiek byśmy o nim pomyśleli zatrwożeni jego ogromem i własną wobec niego bezsilnością, rozgoryczeni jego obojętnością na poszczególne cierpienia – ludzi, zwierząt, a może i roślin […]; cokolwiek byśmy pomyśleli o tym bezmiernym teatrze, na który mamy wprawdzie bilet wstępu, ale ważność tego biletu jest śmiesznie krótka, ograniczona dwiema stanowczymi datami; cokolwiek jeszcze pomyślelibyśmy o tym świecie – jest on zadziwiający.[11] (W. Szymborska, 2004: 354)

10 Zob. *Biblia Wujka* i *Biblia gdańska* (por. Koh 1, 2). Krąg asocjacji można rozszerzyć posiłkując się różnymi przekładami słowa kluczowego dla przytoczonej perykopy. Hebrajskie „hevel" (czyli przemijanie) Wulgata oddaje jako „vanitas", co oznacza m.in. nicość, marność, brak znaczenia, kłamstwo, fałsz, powiew wiatru. W obu najważniejszych dawnych polskich przekładach *Biblii* „marność" w interesującym nas passusie oznacza: czczość, znikomość, bezcelowość. W *Biblii brzeskiej* pojawia się w tym miejscu „próżność" – w znaczeniu: rzecz próżna, znikomość, marność. Natomiast w *Biblii ekumenicznej* (2001) tłumacz proponuje słowo „ulotny" – wyeksponowane zostają więc: względność, zmienność, przemijalność.

11 Jest to fragment odczytu noblowskiego, który Szymborska wygłosiła w Sztokholmie

Zadziwiająca natura świata najpełniej odsłania się w nieustającej zmienności, w ciągłych zaburzeniach i zmąceniach, w nieprzerwanym ruchu, w temporalnej naturze wszystkiego, co jest. W wierszu *Terrorysta, on patrzy* wielokrotnie powracają czasowniki ruchu: wejść (wchodzi) – wyjść (wychodzi) – przejść (przeszedł). Przemieszczają się ludzie i pojazdy. Kulminacją tej dynamiki będzie eksplozja bomby. Wszystko to dokonuje się w czasie, który biegnie w zmiennym tempie – przyspiesza i zwalnia, rozciąga się i kurczy. Głośne przeczytanie wiersza zabiera niespełna dwie minuty, a jeśli poddać się rytmowi, to czyta się go niewiele ponad dziewięćdziesiąt sekund. Zrelacjonowana sytuacja to cztery minuty tworzące oś, na którą rzutowane są kolejne wydarzenia. Już to zestawienie dwóch perspektyw – zewnętrznej i wewnętrznej – pokazuje, że czas ewokowany przez utwór ma niejednorodną naturę.[12] Takie rozwiązanie podkreśla nieoczywisty status temporalnego wymiaru rzeczywistości i jednocześnie uwypukla jej wariabilistyczną naturę. Płynna materia czasu jest żywiołem nieprzewidywalnym – nie można ujarzmić go spoglądaniem na zegarek, nic sobie nie robi z naszych oczekiwań, nie podporządkowuje się prognozowaniu. Można oczywiście stwierdzić –

> Niektórzy zdążą jeszcze wejść,
> niektórzy wyjść.

Ale zdążyć – w domyśle: zdążyć na czas – oznaczać może zarówno życie, jak i śmierć. Cztery minuty to zaledwie chwila, jednak ostatnie sekundy tej chwili mogą wlec się w nieskończoność – powoli, opieszale, z trudem. I nawet najkrótszy moment tego, co właśnie się wydarza, może rozciągać się na kolejne interwały „teraz" –

> Czas, jak on się wlecze.
> Już chyba teraz.

---

7 grudnia 1996 roku. Kilka lat wcześniej Grażyna Borkowska pisała: „Świat Szymborskiej trwa (dobrze to, czy źle – któż to wie?) bez stygmatu boskości, metafizycznej głębi, spójności, sensu nadrzędnego, czasami nawet bez logiki i rozsądku. Ale trwa, budząc zdziwienie, rozbawienie, niedowierzanie. […] Cud świata to cud trwania. Cud przemiany tysiącznych możliwości w jedną konieczność, konieczność bycia" (1991: 49).

12 Kategorii czasu w tekstach poetyckich z perspektywy glottodydaktycznej przygląda się Małgorzata Smereczniak (por. 2010: 229-239), rozważając to zagadnienie na materiale *Piórek* Sztaudyngera oraz wiersza Haliny Poświatowskiej *** (*Doba jest taka długa*). O czasie w poezji polskiej drugiej połowy XX wieku w przenikliwy sposób pisze Danuta Opacka-Walasek (2005).

Jeszcze nie teraz.
Tak, teraz.

Tekst daje odczuć, że czas płynie i właśnie dzięki tej swojej właściwości staje się nie tylko współuczestnikiem zdarzeń, ale też wspólnikiem terrorysty – działa przeciwko ofiarom, skraca życie, przybliża śmierć. Uważny ogląd językowych przejawów temporalności uświadamia istnienie całego spektrum możliwych aktywności czasu, który w polszczyźnie: ucieka – leci – pędzi – biegnie – mija / przemija – płynie / upływa – wlecze się – zatrzymuje się – stoi w miejscu.[13] Wszystkie te wymiary

13 Powyższe zestawienie obejmuje tylko jeden aspekt językowego istnienia czasu. Na bazie językoznawstwa kognitywnego zbudowano koncepcję metafory pojęciowej (por. J.R. Tylor, 2001; G. Lakoff, M. Johnson, 2010), która pozwala systematyzować zjawiska językowe. Odwołując się do takiego spojrzenia, można uznać, że CZAS TO PRZEDMIOT: cały / długi / dłuższy ≠ krótki / ostatni, przedłużyć = wydłużyć ≠ skrócić / zmniejszyć, mieć czas = dysponować czasem, brak czasu ≠ nadmiar czasu, mnóstwo czasu = kawał (pot.) / kupa (pot.) / szmat (pot.), ciężkie czasy; CZAS TO ARTYKUŁ WARTOŚCIOWY: cenny czas / utracony, wykorzystać czas, zyskać na czasie, strata czasu, kraść czas (komu) = zabierać czas; potrzebować czasu, brakuje czasu = nie ma = nie starcza, i tu także – CZAS TO PIENIĄDZ: liczyć czas / obliczać / odliczać, marnować = tracić = trwonić czas, coś kosztuje wiele czasu; CZAS TO POJEMNIK: wypełnić czas (czym), zmieścić się w czasie, wolny czas; CZAS TO PRZESTRZEŃ: przemieszczać się w czasie, jakiś czas dzieli (kogo od czego), cofnąć się w czasie, czas zaczyna się ≠ kończy się, coś zajmuje czas = wymaga czasu; CZAS TO CEL: dojechać na czas / dotrzeć / przybyć / przyjść / zdążyć / wrócić, nadejdzie czas / nastąpi / przyjdzie / zbliża się, jest czas (na co), czas przeznaczony (na co) / ustalony / wyznaczony; CZAS TO PRZEDMIOT RUCHOMY: mijający czas, zatrzymać czas, cofnąć czas, zatrzymał się = stanął w miejscu – stoi w miejscu, i tu uszczegółowienia – CZAS TO PŁYN: czas płynie / upływa / przecieka przez palce, upływający czas; CZAS TO ISTOTA ŻYWA: czas leci / biegnie / pędzi / wlecze się, uciekający czas; możliwe jest tu wyznaczenie kolejnych podkategorii: CZAS TO CZŁOWIEK: czas nadchodzi, czas pokaże / przyniesie, pozwala (na co); CZAS TO PRZYJACIEL: czas działa (na czyją) korzyść / sprzyja (komu), poświęcać czas (komu), czas leczy rany; CZAS TO NIEPRZYJACIEL: czas nagli, presja czasu, zabijać czas, przegrać ≠ wygrać wyścig z czasem, być przed czasem, czas (kogo) goni; CZAS TO TOWARZYSZ: iść z duchem czasu. Powyższe zestawienie pokrywa się częściowo z ustaleniami Małgorzaty Smereczniak (por. 2010: 232), natomiast sam wybór tego sposobu przyglądania się tekstom dyktowany jest przekonaniem, iż „metafory częściowo nadają strukturę naszym codziennym pojęciom i że struktura ta znajduje odzwierciedlenie w naszym dosłownym języku" (G. Lakoff, M. Johnson, 2010: 81). Mimo zastrzeżeń wobec kognitywnej teorii metafory (por. A. Pajdzińska, 1995: 89-103), takie postrzeganie języka staje się użytecznym narzędziem w glottodydaktyce (por. także A.B. Burzyńska, 2001: 109-118).

i tempa aktywizowane są w wierszu – wprost lub za sprawą asocjacyjnych odesłań. Utwór ewokuje również szereg innych modalności temporalnego wymiaru świata. Poszczególne momenty sytuują się w deiktycznej teraźniejszości – w czasie rzeczywistym egzystencji. Ale „teraz" pojedynczych sekwencji jednocześnie jest „dopiero", „już", „jeszcze". Ponawiana siedmiokrotnie aktualizacja punktu w czasie jest niczym rzut oka na niewidoczny zegarek – upewnia, że czas biegnie nieubłaganie, że nieprzewidziane zdarzenia („Niektórzy zdążą jeszcze wejść, / niektórzy wyjść.") jedno po drugim zyskują walor rzeczy raz na zawsze określonych. W tak naszkicowanej przestrzeni wszystko staje się formą czasu, pozostaje w ruchu, podlega nieustannym zmianom. I jednocześnie spełnia się definitywnie – nieodwołalnie przemija.

Świat przedstawiony

Od inicjalnego wersu (i zdania) jest jasne, co się wydarzy: „Bomba wybuchnie w barze trzynasta dwadzieścia". Zapowiedziane zdarzenie dopełnia się w wersie (i zdaniu) ostatnim: „Bomba, ona wybucha". Wersy te tworzą klamrę, która domyka przywołaną rzeczywistość, umieszczając czterominutowy fragment świata pomiędzy zapowiedzią i spełnieniem katastrofy. Od początku dobrze orientujemy się w topografii świata przedstawionego. Widzimy bar i ludzi przed wejściem. Wiemy, że po przeciwnej stronie ulicy stoi terrorysta – obserwator. To w jego polu widzenia pojawiają się kolejne osoby. Jego spojrzenie wydobywa z szerokiego planu szczegóły – elementy garderoby, charakterystyczne przedmioty, kolory. Wyprana z emocji, sucha relacja, którą słyszymy, brzmi jak raport złożony z sekwencji powtarzających się elementów. Najpierw migawkowa deskrypcja mająca w sobie coś z filmowego kadru lub fotografii.[14] Po niej krótki rzeczowy meldunek – skondensowany za pomocą zaimków osobowych, zaimków wskazujących w połączeniu z przymiotnikiem lub liczebnika z przymiotnikiem. W ten sposób na naszych oczach powstaje rejestr zysków i strat – na bieżąco uzupełniane buchalteryjne zestawienie przyszłych ofiar i tych, którzy jednak ocaleją.[15] Wspomniane zaimki zaznaczają dystans mówiącego wobec obserwowanych osób, ale jednocześnie widzieć w nich trzeba „gest wskazujący", który wzmacnia „ideę *poszczególności*, wyjątku" (A. Legeżyńska, 1996: 105). Dzięki nim rodzi się wewnętrzny rytm wiersza – rytm powtórzeń, które stanowią

14 W kontekście opisanej przez poetkę sytuacji warto przypomnieć, że według Rolanda Barthes'a „w każdym zdjęciu jest władczy znak naszej przyszłej śmierci" (1996: 162).

15 Jak zauważa Jan Zgrzywa, „adresatem" takiej relacji „mógłby być zleceniodawca zamachu" (1998: 169).

o swoistości dykcji utworu.[16] Tworzone pod dyktando tego rytmu zdwojenia intensyfikują istnienie, a zarazem przekształcają statyczne elementy obrazu w podmioty czynności lub działań. Wolno więc może powiedzieć, że *Terrorysta, on patrzy* to wiersz napisany w myśl sformułowanej przez samą poetkę dyrektywy: „W poezji dziać się musi sam opis" (W. Szymborska, *Poczta literacka* 1967, nr 49). Wszystko jest tu bowiem naoczne, a enumeracyjne zestawienie „obiektów" płynnie przechodzi w sekwencję „zdarzeń", przypominającą ciąg filmowych scen, na które mamy „widok jak w kinie". Zasadniczo patrzymy na nie oczyma terrorysty i tym samym w jakiejś mierze przyjmujemy jego punkt widzenia. Nie wiemy, jak wygląda ani kim jest tytułowy bohater wiersza. Możemy się jedynie domyślać, że sprawozdanie stanowiące właściwą materię tekstu pochodzi od niego. Nie jest to jednak wcale oczywiste. Terrorysta jest obserwatorem, ale i on jest obserwowany. Mamy wrażenie, że słyszymy jego głos, ale bez wątpienia w utworze odzywa się ktoś jeszcze:

> Terrorysta już przeszedł na drugą stronę ulicy.
> Ta odległość go chroni od wszelkiego złego
> no i widok jak w kinie.

Szymborska często posługuje się chwytem „utajenia" różnych „głosów (»ról«) w pozornie jednolitym monologu" (A. Legeżyńska, 1996: 108; por. też 1996: 110). Jak pisze Grażyna Borkowska:

> Tym, co […] decyduje o oryginalności poezji Szymborskiej, jest specyficzne usytuowanie podmiotu lirycznego. Głos poetki często zadziwia i zaskakuje, ponieważ dochodzi z miejsc nieprzewidzianych. (1991: 51)

W wierszu *Terrorysta, on patrzy* ten głos dobiega z miejsca, w którym stoi tytułowy bohater. Każe nam spojrzeć jego oczami, czyni nas świadkami czterech minut oczekiwania na eksplozję, która będzie egzekucją nieświadomych niczego klientów baru. Ale jednocześnie jest to głos kogoś, kto swoim spojrzeniem obejmuje również to, co dla nas pozostaje niewidoczne – terrorystę i bombę. Czy jest to spojrzenie Boga? Czy może kogoś, kto patrzy w monitor telewizora? Nie wiadomo.

16 Zdaniem Anny Legeżyńskiej *Terrorysta, on patrzy* to jeden z tych wierszy Szymborskiej, w których „temat odbija się w strukturze składniowej tekstu" (1996: 105). Sama poetka mówi: „Chciałabym, aby każdy mój wiersz był inny. A jeślibym o czymś marzyła, to żeby tę różnorodność doprowadzić w każdym poszczególnym wierszu do zupełnej jednorodności stylu i materii i żeby to właśnie, a nie jakiś taki czy inny wątek uczuciowy, łączyło wszystkie moje wiersze" (K. Nastulanka, 1975: 298-308).

Czytelnik, on czyta

Wiersz *Terrorysta, on patrzy* jest wyjątkowo oszczędny – niewiele wyjaśnia, nie szuka łatwych efektów, nie epatuje obrazami tego, co niechybnie nastąpi po eksplozji bomby, zawiesza opowieść w momencie wybuchu.[17] Zamiast tego, zmusza do spojrzenia na garść codziennych zdarzeń oczami kogoś, kto wie, że zostało bardzo mało czasu, że na jego oczach zapadają wyroki – śmierci lub ocalenia. Takie rozwiązanie dobitnie przypomina, że nie znamy dnia ani godziny, że o życiu i śmierci decydują zdarzenia tak prozaiczne jak powrót do baru po zostawione w roztargnieniu rękawiczki. Przypomina również, że nasze życie i śmierć – czy chcemy tego, czy nie – spoczywają często w rękach ludzi o mentalności terrorysty, że takimi ludźmi jesteśmy niekiedy my sami. Utwór jest więc rodzajem – jak mówi Miłosz – „egzystencjalnej medytacji", która „wymaga zerwania z czystą liryką i odważenia się na dyskurs, stale oskarżany o prozaiczność" (Cz. Miłosz, 1991: 7). Taki tekst pod piórem Szymborskiej – dokonującej „swoich magicznych sztuk na granicy wiersza i eseju" (Cz. Miłosz, 1991: 7) – nie przestaje być poezją i zarazem przekracza tradycyjne granice liryki. Sięga po formę dobrze zadomowioną w polszczyźnie i modeluje ją w taki sposób, by odsłoniło się za jej sprawą coś, co powinno zostać powiedziane. *Terrorystę...* wolno czytać jako rodzaj reportażu. Byłby to reportaż z zamachu, reportaż skupiony nie na konsekwencjach eksplozji, ale na ekscytującym oczekiwaniu na wybuch. Taki reportaż mógłby przeprowadzić tylko ktoś całkowicie nieczuły na cierpienie innych, obojętny na cudzą śmierć, wyzbyty wewnętrznych imperatywów, które większości z nas (jak chcielibyśmy wierzyć) kazałyby zareagować i podjąć próbę ocalenia ludzi znajdujących się w barze. Ostatecznie bomba wybucha i w jakiejś mierze dopiero wtedy – już poza kadrem wiersza – rozpoczyna się prawdziwa tragedia. Wcześniej trwa rodzaj widowiska, na które patrzy ktoś wyczekujący dramatycznego zakończenia przedstawienia. Ten obserwator korzysta z przywileju boskiej perspektywy, ale ma też w sobie coś z niefrasobliwego gapia. Niepokojąca aura wiersza bierze się właśnie z takiego pomieszania planów i zmącenia perspektyw. Szymborska często skłania czytelnika do „obserwacji kontrastów między małym a dużym, ogólnym a jednostkowym, abstrakcyjnym a konkretnym" (A. Legeżyńska, 1996: 23). W prezentowanym wierszu tragedię ataku terrorystycznego konfrontuje z mentalnością

17 Utwór pochodzi z tomu *Wielka liczba*, wydanego w roku 1976 (warto uwzględnić ten fakt w trakcie interpretacji). Zatrzymaną chwilę tym razem po terrorystycznym ataku opisała poetka w równie oszczędny sposób ćwierć wieku później w wierszu *Fotografia z 11 września*. W obu tekstach stara się – jak czytamy w tym ostatnim – „nie dodawać ostatniego zdania".

widza, nagłą i niespodziewaną śmierć z kolekcjonowaniem ofiar (bo chyba tak trzeba rozumieć zdania: „to się zobaczy, jak będą wynosić" i „Nikt jakoś nie wchodzi"). Ktoś, kto ma „widok jak w kinie", patrzy na ostatnie poprawki dokonywane przez los, na finalne retuszowanie szczegółów. Przygląda się uważnie, skrupulatnie zestawia bilans, ale zamyka oczy na istotę tego, co się stanie. Od spojrzenia o tak nastawionej ogniskowej wieje grozą – jest w nim coś na wskroś nieludzkiego. Trzeba jednak pamiętać, że jest to przecież sposób patrzenia nas wszystkich, kiedy siedzimy przed telewizorem i oglądamy relacje na żywo z wydarzeń mrożących krew w żyłach. Widz staje się mimowolnie uczestnikiem wydarzeń – jest bezradny, może jedynie przyjąć do wiadomości to, co dzieje się na ekranie i opowiedzieć się po którejś ze stron. Ten wewnętrzny akt niczego nie zmieni – bomba w końcu i tak wybuchnie. Wolno więc chyba czytać ten wiersz również jako rozpoznanie, że ludzki świat niczym się nie różni od rzeczywistości nieludzkiej, że nie jest kompletny, spójny i zamknięty (W. Ligęza, 1991: 67), że również w nim wszystko rozgrywa się na skrzyżowaniu przypadku i konieczności. Zmienić się mogą tylko drobne szczegóły, ale okrutne prawa rządzące istnieniem działają w sposób nieubłagany – niczym podłożona w barze bomba. Edward Balcerzan pisze:

> zarówno polityka, jak i sztuka (oraz wszelkie pozostałe obszary ludzkiej aktywności) podlegają – w ujęciu autorki *Wielkiej liczby* – tym samym prawom [...]: selekcji, zagładzie, unicestwianiu bytu kosztem bytu, wartości kosztem wartości. (1991: 32-33)

I dodaje:

> To jest prawo istnienia, elementarna norma ontologii wyznawanej przez Szymborską. (1991: 33)

Jak mówi sama poetka w wierszu *Psalm* –

> Tylko co ludzkie potrafi być prawdziwie obce.
> Reszta to lasy mieszane, krecia robota i wiatr.[18]

Reszta jest nieludzka i dlatego może okazać się bliska. Może, lecz wcale nie musi. Poetka pamięta o nieludzkim rodowodzie tego, co ludzkie. Pamięta, że wywodzimy się z nieludzkiej rzeczywistości. Ale stale też przypomina, że człowiek „jest tajemnicą" – „wybrykiem natury, jej wyemancypowanym tworem, któremu zachciało się

18 *Psalm* (W. Szymborska, 2004: 204); wiersz pochodzi z tomu: *Wielka liczba*, 1976.

szczęścia, prawdy i wieczności" (A. Legeżyńska, 1996: 9).[19]

Czytając wiersz *Terrorysta, on patrzy*, trzeba o tym wszystkim pamiętać. I trzeba ponawiać lekturę – czynność prawdziwie ludzką, która daje „możność wstrzymania elementarnego prawa natury, czyli upływu czasu" (por. A. Legeżyńska, 1996: 59). Bomba nie wybuchnie, póki nie przeczytamy ostatniego wersu. Nic strasznego nie stanie się, dopóki patrzymy na ludzi, których wiersz ocala, dopóki przyglądamy się uważnie żółtej kurtce i zielonej wstążce. Jakby w naszej mocy było wydłużyć te cztery minuty w nieskończoność, pozwolić żyć skazanym na śmierć. Nie oznacza to jednak, że zostaniemy uwolnieni od niepokoju, za każdym razem bowiem kiedy kończymy lekturę, kiedy odczytujemy ostatni wers, bierzemy na siebie cząstkę winy za to, że „Bomba, ona wybucha".

Glottodydaktyk, on uczy

Pod spojrzeniem glottodydaktyka każdy przejaw językowej aktywności może stać się materiałem ćwiczeniowym. Wiersz *Terrorysta, on patrzy* stwarza pod tym względem wiele ciekawych możliwości. Jedna z nich otwiera się za sprawą ośmiokrotnego wykorzystania w wierszu określeń wskazujących dokładny czas. Sześciokrotnie w formie mianownikowej (która [jest] godzina?). I po jednym użyciu: o + miejscownik (o której [godzinie]?) oraz: „mamy" + biernik (którą godzinę?). Ta właściwość konstrukcyjna utworu pozwala na stworzenie zadania na słuchanie, w trakcie którego zaznaczyć można w tekście wiersza informacje o czasie – przewidywanym (wybuchu) i aktualnym (kolejnych wydarzeń). Z kolei nagromadzenie czasowników w czasie teraźniejszym daje możliwość zbudowania ćwiczenia gramatycznego na tworzenie odpowiednich form koniugacyjnych, a powtarzalność czasowników ruchu: „wchodzi" (3) i „wychodzi" (2) sprzyja – zwłaszcza na niższym poziomie sprawności językowej – wychwyceniu odmienności fonetycznej między nimi, dostrzeżeniu różnicy znaczenia i zapisu, a także zapamiętaniu frekwencyjnych zastosowań. Obecne w tekście czasowniki ruchu: „wchodzi ≠ wychodzi" oraz „przeszedł" otwierają możliwość tworzenia szeregów leksykalnych: wchodzić / wejść – wejście, wychodzić / wyjść – wyjście, przechodzić / przejść – przejście (oraz: przechodzień, przechodnie). Z glottodydaktyczną praktyką wyjątkowo dobrze współbrzmi charakterystyczna dla

19 Tak pisze Miłosz o spojrzeniu Szymborskiej na ludzką kondycję: „człowiek jest dla niej tak zdumiewający dlatego właśnie, że tak skromną ma genealogię i jest tak kruchy, spętany swoim ciałem, a mimo to przeciwstawia siebie Naturze i tworzy swój własny świat dzieł, wartości, odkryć, przygód" (1991: 6).

utworu powtarzalność sekwencji: rzeczownik – zaimek osobowy. Szczególnie początkujący użytkownicy języka polskiego dążą do automatycznego rozpoznawania rodzaju gramatycznego – wiersz Szymborskiej może więc stać się dla nich ćwiczeniem pomocnym w wypracowaniu takiego automatyzmu. Dla nieco bardziej wtajemniczonych językowo ciekawą egzemplifikacją możliwości deskryptywnych języka polskiego będą lapidarne opisy osób pojawiających się przed barem. Można więc posłużyć się konkretnymi strukturami z wiersza: w + miejscownik (w kurtce, w okularach, w dżinsach), z + narzędnik (z zieloną wstążką we włosach). Można pokazać różnicę między wyrażeniami: „z rękawiczkami" (w kieszeni) i „w rękawiczkach" (na rękach), dodając ewentualne uzupełnienie: o + miejscownik (osoba o zielonych oczach / prostych włosach). Tego rodzaju ćwiczenie pozwala na wychodzenie poza tekst i budowanie na przykład krótkich opisów osób obecnych na zajęciach. Ponadto wiersz zawiera – lub aktywizuje – cały zestaw konstrukcji opozycyjnych: wejść ≠ wyjść, wchodzi ≠ wychodzi, (jedna strona) ≠ druga strona ulicy, ten niższy ≠ ten wyższy czy nawet: wstążka we włosach ≠ łysy mężczyzna. Mogą one stać się punktem wyjścia do ćwiczeń leksykalnych opartych na skojarzeniach. W słownictwie wiersza znalazły się również formy stopnia wyższego przymiotników (niski – niższy, wysoki – wyższy), co może być wstępem do wprowadzenia i omówienia stopniowania przymiotników lub inspiracją do powtórki. Ciekawą warstwę wiersza stanowią występujące w nim modulanty (chyba, dopiero, jeszcze, już, nagle, no, tylko), które należą do kanonu leksyki podstawowej, bo wszechobecnej, a jednocześnie ich polifunkcyjność – i często wieloznaczność – prowadzi do dezorientacji semantycznej studentów, którzy dopiero poznają język polski. Uważna lektura utworu pozwala wdrożyć się w niektóre ważne aspekty tej rozległej i złożonej przestrzeni, którą tworzy w polszczyźnie obecność modulantów. Na tkankę leksykalno-semantyczną wiersza składają się również zaimki nieokreślone (jakoś, czegoś) oraz obdarzony ogromnymi możliwościami znaczeniowymi i z perspektywy glottodydaktycznej wart szczególnej uwagi zaimek określony „taki".[20] W związku z lekturą wiersza mogą zostać wyodrębnione na po-

20 Zaimek „taki" występuje m.in. jako ekspresywne wzmocnienie innego wyrazu, np. przymiotnika (użycie w wierszu „taka głupia"), zastępuje przymiotnik znany z kontekstu (np. „czyn społecznie niebezpieczny, uznany za taki przez normę prawną"), służy podkreśleniu elementu, który zostanie omówiony w zdaniu podrzędnym („Taki masz już zwyczaj, że mnie straszysz."), służy także porównywaniu rzeczowników i wyrażeniu ich identyczności: taki jak (wyrażenie porównujące), nic takiego (nic godnego uwagi), taki sobie (wyrażenie uwydatniające przeciętność czego; coś, co wywołuje stosunek obojętny), jest składnikiem połączeń: taki sam, taki inny, w takim razie, pojawia się w popularnym frazeologizmie: Jaka praca, taka płaca (przykłady i objaśnienia za słownikiem Doroszewskiego).

ziomie leksyki takie kręgi tematyczne, jak: kolory, nazwy osób (ze względu na płeć, wiek, zajęcie), części garderoby, pojazdy, topografia miasta, lokale gastronomiczne. Wreszcie, jak niemal każdy tekst – utwory literackie bywają jednak w tym aspekcie wyjątkowo atrakcyjne – *Terrorysta, on patrzy* odsłania szerokie spektrum kolokacji.[21]

Wszystko to pokazuje, że utwór Szymborskiej otwiera pole dla wielu różnorodnych działań w przestrzeni glottodydaktycznej. Czytany bez pośpiechu sprawia, że uczestnicy zajęć spontanicznie i często bardzo emocjonalnie reagują na opisaną sytuację – zwykle dążą przy tym do uściśleń i mają silną potrzebę wyrażenia wcześniej ugruntowanych przemyśleń oraz rodzących się na gorąco komentarzy. Wielokrotnie pracowałam nad tym wierszem z różnymi grupami, różniącymi się także znacznie sprawnością językową. Utwór ten zawsze okazywał się skutecznym narzędziem glottodydaktycznym, zawsze też wywoływał żywą reakcję studentów. Harmonijne zestrojenie obu tych zjawisk nie jest rzeczą łatwą. Dobry wiersz stwarza taką możliwość. Wiersz Szymborskiej okazuje się pod tym względem szczególnie wdzięczną materią. Dzieje się tak zapewne dlatego, że poetka potrafi otworzyć zapisane przez siebie zdania na doświadczenie każdego z nas. Potrafi wyjść poza ograniczenia narzucane nam przez przynależność do rodzimej kultury. I potrafi też uwolnić język. Jak pisze Anna Legeżyńska (por. też A. Zagajewski, 1996: 259):

> Szymborska – na naszych oczach – uwalnia poetyckie słowo z rygorów skonwencjonalizowanej mowy literackiej i mowy potocznej. Jej liryka, mimo niechęci do ideologii i polityki, dowodzi nadzwyczajnego słuchu; okazuje się rezonatorem współczesności. (A. Legeżyńska, 1996: 106)

Uwagi końcowe

Jak podpowiada jeden z najbardziej znanych tytułów Szymborskiej, poezję lubią tylko niektórzy. A jednak utwory polskiej Noblistki w wyjątkowy sposób otwierają się na wszystkich – również na tych, którzy za poezją nie przepadają. Bez wątpienia decyduje o tym siła talentu, ale też mądrość, odwaga, takt. I gotowość do rozmowy –

21 Są to między innymi: zasłaniać + biernik (autobus zasłania dziewczynę / drzewa zasłaniają ulicę / chmury zasłaniają słońce / roleta zasłania okno / kurtyna zasłania scenę), mianownik + wybuchnie (bomba, wojna, gaz, samochód, wulkan; człowiek); zdążyć + bezokolicznik: zdążyć wejść ≠ wyjść, zrobić coś, ale też: zdążyć na + biernik (na lekcję / obiad / koncert, na autobus), co chroni od + dopełniacz / przed + narzędnik (kurtka chroni od zimna, okulary chronią przed słońcem).

> Poetka daje szansę dialogu każdemu, kto zechce po jej wiersze sięgnąć: amatorowi, znawcy, profesjonaliście. Tworzy tekst – jak powiedziałby Umberto Eco – *otwarty* na wiele sposobów interpretacji, szyfruje w nim znaczenia o różnym stopniu trudności. Najchętniej posługując się idiomem konwersacyjnym (językiem rozmowy), traktuje swych czytelników jak człowiek dobrze wychowany: cierpliwie powtarza własną myśl w wielu wariantach, by każdy ze słuchaczy miał szansę pojąć, o co chodzi i by każdy został zgodnie ze swymi oczekiwaniami usatysfakcjonowany. Kto lubi żart – ten go znajdzie. Kto szuka w poezji kunsztu – ten się nie zawiedzie. Kto nie rozumie sensu świata – ten zacznie się go domyślać. Kto rozkoszuje się słownym brzmieniem – będzie miał współbrzmień bez liku. Przeczyta wiersz Szymborskiej wielbiciel prostej mowy i zagłębi się w lekturze miłośnik figur retorycznych. (A. Legeżyńska, 1996: 82-83)

Przestrzeń lektury jest miejscem rezonansu – podejmuje i wzmacnia głos dobiegający z wiersza. Ale interpretacja nie jest prostą eksploracją znaczeń. Przede wszystkim jest rozmową –

> Interpretacja nie polega bowiem na odkrywaniu (odkrycie dotyczy czegoś, co jest już gotowe i czeka tylko na to, żeby ujrzeć światło dzienne), lecz na ustalaniu znaczenia tego, co dane. Ustalać znaczenie oznacza negocjować je, wchodzić z przedmiotem w interakcję, sprawdzać, próbować rozmaitych relacji, jakie może on nawiązać ze swoim bliższym lub/i dalszym otoczeniem. Dlatego interpretować coś można tylko w określonym stopniu, zawsze też interpretacja zakłada świadomość własnej ograniczoności oraz istnienia innych osób, które to samo tłumaczą inaczej. Jest otwarta na ciąg dalszy, na kolejne wykładnie, ma więc wymiar dialogiczny – nawet jeśli w praktyce jest to tylko dialog pozorowany w formie rozmowy z samym sobą. (J.P. Hudzik, 2007: 201-202)

Przedmiotem tak rozumianej rozmowy jest „nieskończoność sensu do rozwinięcia i zinterpretowania" (H.G. Gadamer, 1993: 415). Widziana w ten sposób interpretacja tylko pozornie – jak mówi Gadamer – ma charakter tetyczny. W istocie niczego nie stwierdza i nie ustanawia, ale jest odpowiedzią, która wychodzi naprzeciw temu, co jawi się jako „obce" i „cudze" –

> Tylko dlatego, że tekst musi zostać pozbawiony obcości i przyswojony, pragnący zrozumieć ma w ogóle o czym mówić. Tylko zatem dlatego, że tekst tego wymaga, dochodzi do interpretacji i to tylko takiej, jakiej on wymaga. Pozornie tetyczny początek interpretacji jest w rzeczywistości odpowiedzią

> i jak każda odpowiedź również sens interpretacji określa się na podstawie postawionego pytania. (H.G. Gadamer, 1993: 427)

W przypadku wiersza napisanego w języku obcym ta odpowiedź nierzadko przybiera formę przekładu. Próba translacji jest zazwyczaj świadectwem wnikliwej – empatycznej – lektury.[22] Jak celnie zauważa Stanisław Barańczak:

> czymże jest w końcu przekład, jeśli nie najwnikliwszą z możliwych interpretacji tekstu, i czym jest interpretacja literatury, jeśli nie swoistą formą tłumaczenia? (1991: 81)[23]

Warto tę próbę tłumaczenia podjąć, choćby po to, by uświadomić sobie nieuchronność komunikacyjnej klęski. Wysiłek translacji natrafia bowiem niezmiennie na biegnące przez tekst szczeliny oddzielające głos poety od głosu tłumacza, który jak na dłoni widzi to wszystko, co przełożony wiersz bezpowrotnie traci. Nieuchronny powrót do oryginału rodzi – a przynajmniej może rodzić – przeświadczenie, że w studiowanym języku zakorzenione są również takie jakości, które giną w tłumaczeniu, bo potrafią żyć tylko w rodzimym środowisku językowym. Jeśli za sprawą tych jakości wybrzmiewają rzeczy przejmujące i ważne, jeśli słychać w nich coś, co nie powinno zostać przemilczane, to właśnie ze względu na nie warto studiować język obcy i zapisaną w nim poezję. Studiować, by zyskać szansę uchwycenia czegoś, co inaczej byłoby niedostępne, ale też, by mieć możliwość odnalezienia się (odnalezienia samego siebie) w tym, co obce – znalezienia się w nieznanym świecie i zarazem u siebie:

> Czytelnik, który się zagłębia w jakiś obcy język i obcą literaturę, zachowuje w każdej chwili możliwość swobodnego powrotu do siebie i w ten sposób jest równocześnie tu i tam. (H.G. Gadamer, 1993: 358)

22 Swoistość zjawisk kulturowych w przestrzeni translatologicznej podkreśla m.in. Magda Heydel (2009: 21-33); por. też A. Berman, 2009: 247-264.

23 Głos ten współbrzmi z przekonaniami H.G. Gadamera: „Przykład tłumacza, który ma pokonywać dystans między językami, pozwala ukazać szczególnie wyraźnie symetryczną relację między interpretatorem a tekstem, odpowiadającą porozumieniu w rozmowie. Każdy bowiem tłumacz jest interpretatorem" (2003: 356).

WIERSZ JAKO
KONTEKST

w soczewce wiersza

Ile wierszy tyle prawdy na świecie niepewnym
(R. WOJACZEK, 2005: 76)

oswajanie słów
jest trudniejsze
niż oswajanie tygrysów
(H. POŚWIATOWSKA, 2001: 372)

Poezja jest jednym ze sposobów używania języka, jest pracą w języku, zmierza do poszerzenia jego granic, do pomnożenia i zniuansowania obecnych w nim znaczeń. Ale jest też próbą wyartykułowania sensów, których inaczej niż za sprawą wiersza uchwycić i wypowiedzieć nie sposób. Poetycki skrót kondensuje językowy obraz świata, ujmuje jak w soczewce zapisane w mowie doświadczenie, a dzięki temu pozwala dostrzec złożoną dynamikę relacji łączących słowa i otaczającą nas rzeczywistość. W polskiej poezji współczesnej praca ze słowem odgrywa kluczową rolę. W tekstach twórców tak odmiennych, jak Szymborska, Herbert, Krynicki, Barańczak, Świetlicki czy Bonowicz na różne sposoby do głosu dochodzi poczucie, że wiersze powstają ze słów, że to wyrazy i ich wzajemne relacje są materiałem, w którym pracuje poeta. To wyczulenie na leksykalny wymiar języka sprawia, że współczesny wiersz staje się nie tylko językowym laboratorium, ale jest też swoistym poligonem wyrazów, jest miejscem ich szczególnie intensywnej obecności – podąża za podstawowym znaczeniem słów, odsłania ich semantyczny potencjał, oddaje sprawiedliwość wieloznaczności, wydobywa ukryte na co dzień niuanse, a tym samym może okazać się doskonałym materiałem w procesie uczenia słownictwa na wszystkich poziomach językowej sprawności.

Leksyka w procesie glottodydaktycznym

Hanna Komorowska zauważa:

> braki leksykalne najsilniej uszkadzają, a niekiedy wręcz blokują przekaz. Znacznie mniejszą rolę odgrywa fakt, czy wypowiedź jest poprawna gramatycznie, czy też nie. Blokada komunikacji to najczęściej skutek nieznajomości potrzebnego słownictwa. (2009: 151)

Nieznajomość słownictwa oznacza tu nie tylko braki w opanowaniu znaczeń poszczególnych wyrazów. Kompetencja leksykalna jest zjawiskiem złożonym i wieloaspektowym. W jej zakres wchodzi zdolność prawidłowej odmiany wyrazów, umiejętność językowego odnalezienia się w określonym kontekście, posługiwanie się frazeologią, odcieniami znaczeniowymi, różnorodnymi stylami (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 76; A. Seretny, 2011: 17-18). Kompetencja odnosząca się do leksyki polega zatem nie tylko na dogłębnej znajomości słownictwa, ale wiąże się też z orientacją w sieci różnorodnych – aktualizowanych lub jedynie potencjalnych – powiązań między słowami. Od uczących się języka oczekujemy więc, że ich biegłość leksykalna nie będzie jedynie efektem pamięciowego wyuczenia się słów, lecz polegać będzie również na opanowaniu wielu konkretnych umiejętności, wśród których istotną rolę odgrywa zdolność do twórczego posługiwania się jednostkami leksykalnymi, do umieszczania ich w nowych kontekstach, wykorzystywania wieloznaczności, aktualizowania na różnych polach ich semantycznego potencjału (por. T. Piotrowski, 1994: 120-121).

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* kompetencję leksykalną traktuje się jako kluczowy komponent kompetencji lingwistycznej, której istotą jest:

> umiejętność stosowania formalnych środków językowych, za pomocą których układa się i formułuje poprawne, sensowne wypowiedzi. (2003: 100)

Kompetencję leksykalną charakteryzuje się tam jako „znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka". Jej rozległe pole tworzą przede wszystkim „pojedyncze słowa", ale też „złożone z kilku słów zwroty", „utarte formuły", „wyrażenia idiomatyczne", „stałe związki wyrazowe", jak np. wyrażenia czasownikowe i przyimkowe, wreszcie – kolokacje, czyli „skonwencjonalizowane związki syntagmatyczne" (por. ESOKJ, 2003: 101). Leksykalny wymiar języka jest nie tyle zestawem izolowanych wyrazów, ile raczej siecią powiązań łączących poszczególne słowa. Ta sieć jest osnową języka – tworzy podstawę, na której wspiera się językowa komunikacja. Warto

dołożyć starań, by w procesie glottodydaktycznym pogłębianie kompetencji językowej wiązało się nie tylko z przyswajaniem słownictwa, ale także z sukcesywnym poszerzaniem wiedzy o złożonych relacjach między słowami, o ich semantycznym potencjale i o kulturowym ładunku, którego nośnikiem jest każda jednostka leksykalna.[1]

W przestrzeni polskiej glottodydaktyki wypracowano już strategie związane z efektywnym nauczaniem słownictwa (m.in. H. Komorowska – w nauczaniu języka angielskiego, A. Seretny[2] – w kontekście języka polskiego jako obcego). Jest oczywiste, że pracę nad kompetencją leksykalną wyznaczają trzy etapy: 1) wprowadzanie nowego słownictwa, 2) utrwalanie nowego słownictwa, 3) powtarzanie i utrwalanie słownictwa wcześniej opanowanego, co powinno odbywać się zarówno w ramach ćwiczeń przedkomunikacyjnych, jak i stricte komunikacyjnych (por. H. Komorowska, 2009: 152). Dobrym materiałem do takich ćwiczeń, i szerzej – do zdobywania oraz poszerzania kompetencji leksykalnej, może być tekst poetycki, w którym ze szczególną siłą, bo taka jest natura poezji, ujawnia się semantyczna złożoność i poznawcza wartość słów oraz relacji, w jakie słowa wchodzą między sobą.[3]

Wiersz w nauczaniu słownictwa (propozycje ćwiczeń)

Dla ilustracji powyższej tezy zestawiam przykłady wykorzystania wiersza w nauczaniu leksyki, porządkując propozycje praktycznych rozwiązań według systematyki zaproponowanej przez Hannę Komorowską (por. 2009: 152-155).[4]

1 Dobitnie ujmuje to Edward Sapir: „Nawet stosunkowo proste akty percepcji są w większym stopniu, niż można by przypuszczać, uzależnione od słownictwa właściwego danej społeczności" (1978: 88-89).

2 W jednej ze swoich publikacji Anna Seretny, prezentując techniki rozwijania kompetencji leksykalnej w kontakcie z tekstami, podkreśla, że „prawidłowo ukierunkowany proces rozwijania kompetencji leksykalnej powinien umożliwić uczącym się poznanie w pierwszej kolejności 2000 [a może nawet 5000] najczęściej używanych wyrazów" (2010: 550), by następnie przebiegać dwutorowo: leksykę najczęściej używaną dopełniać należy słownictwem tematycznym.

3 Iwona Janowska przypomina o konieczności stosowania techniki „wysuwania hipotez na temat znaczeń" i jednocześnie mocno podkreśla dydaktyczną i poznawczą wartość „refleksji nad znaczeniem [słów i struktur]" (2010: 561).

4 Dla porządku warto też może przypomnieć zasady nauczania słownictwa, które

1. WPROWADZANIE NOWEGO SŁOWNICTWA PRZEZ ZASTOSOWANIE TECHNIKI: SYNONIMÓW – ANTONIMÓW – OBJAŚNIEŃ I DEFINICJI

Wisława Szymborska
Odzież[5]

Zdejmujesz, zdejmujemy, zdejmujecie
płaszcze, żakiety, marynarki, bluzki
z wełny, bawełny, elanobawełny,
spódnice, spodnie, skarpetki, bieliznę,
kładąc, wieszając, przerzucając przez
oparcia krzeseł, skrzydła parawanów;
na razie, mówi lekarz, to nic poważnego,
proszę się ubrać, odpocząć, wyjechać,
zażywać w razie gdyby, przed snem, po jedzeniu,
pokazać się za kwartał, za rok, za półtora;
widzisz, a ty myślałeś, a myśmy się bali,
a wyście przypuszczali, a on podejrzewał;
czas już wiązać, zapinać drżącymi jeszcze rękami
sznurowadła, zatrzaski, suwaki, klamerki,
paski, guziki, krawaty, kołnierze
i wyciągać z rękawów, z torebek, z kieszeni
wymięty, w kropki, w paski, w kwiatki, w kratkę szalik
o przedłużonej nagle przydatności.

---

zostały sformułowane przez Hannę Komorowską: 1) nauczanie i uczenie się słownictwa jest konieczne w kształceniu kompetencji komunikacyjnej, 2) słownictwo należy powtarzać i utrwalać, by zatrzymać proces zapominania, 3) utrwalanie i przypominanie musi być systematyczne, 4) utrwalanie i przypominanie nie powinno odbywać się w tej samej kolejności (zapamiętujemy najlepiej to, co jest na początku i na końcu), 5) utrwalanie powinno odbywać się zarówno w fazie przedkomunikacyjnej, jak i komunikacyjnej (czyli jako słownictwo izolowane i w wypowiedziach ukierunkowanych), 6) należy stosować różne techniki skojarzeniowe – im więcej skojarzeń, tym lepsze zapamiętywanie (por. H. Komorowska, 2009: 163).

5 *Odzież* (W. Szymborska, 2004: 249); wiersz pochodzi z tomu: *Ludzie na moście*, 1986.

W związku z zacytowanym wyżej wierszem można zaproponować m.in. następujące działania:

- objaśnianie znaczeń nowych słów – praca zespołowa, polegająca na przywoływaniu lub formułowaniu definicji;
- tworzenie grup wyrazów przez przyporządkowywanie poszczególnych jednostek leksykalnych do nadrzędnych kategorii znaczeniowych, np. w formie tabeli: nazwy ubrań (płaszcz, żakiet, spódnica, spodnie, bluzka), rodzaje tkanin (wełna, bawełna, elanobawełna), elementy ubrania (kołnierz, rękaw, kieszeń), galanteria i pasmanteria (torebka, krawat, pasek, guzik, suwak, zatrzask), desenie i wzory (w kropki, w paski, w kratkę, w kwiatki);
- ćwiczenia z czasownikami: co wiążemy, a co zapinamy? (możemy wykorzystać słownictwo z tekstu i uzupełnić je o dodatkowe przykłady);
- czasowniki – dobieranie synonimów i antonimów;
- rekonstrukcja wydarzeń – nazwanie kolejnych etapów wizyty u lekarza;
- połączenia czasownikowe – kontynuowanie zdań: A ty myślałeś, że… / A myśmy się bali, że… / Wyście przypuszczali, że … ;
- podsumowanie w postaci komentarza do tekstu.

2. UTRWALANIE NOWEGO SŁOWNICTWA

Ćwiczenia z wykorzystaniem techniki imitacji – grupowe i indywidualne powtarzanie nowych słów, a także po zakończeniu pracy nad tekstem – indywidualne czytanie tekstu na głos, czytanie z podziałem na role, czytanie „segmentowe" według podziału wersowego lub syntaktycznego.

Ćwiczenia z zastosowaniem określonej struktury gramatycznej: „Co jest modne?", „Co jest niemodne?", „Co się nosi?", „Czego się nie nosi?" (np. Teraz modne są bluzki w kratkę. Teraz niemodne są duże kołnierze).

3. POWTARZANIE SŁOWNICTWA

Ćwiczenia tematyczne – polegające na „grupowaniu trenowanych wyrazów wokół jednej sprawy, jednego pojęcia czy jednego pola tematycznego" (H. Komorowska, 2009: 158).

Marcin Świetlicki
Rozmawianie (na koniec wieku)[6]

W redakcji „Tygodnika Powszechnego" odezwał się telefon.
Trrr. Trrr.
W redakcji „Tygodnika Powszechnego" odezwał się telefon.
Zawsze mnie licho kusi w niewłaściwym momencie
i zawsze jestem w niewłaściwym miejscu.
Trrr. Trrr. Podniosłem słuchawkę. – „Tygodnik Powszechny" –
powiedziałem. W słuchawce odezwał się Czesław
Miłosz zdecydowanie głosem Czesława Miłosza.
– Tu Czesław Miłosz – powiedział. – Z kim mówię? – zapytał.
– Marcin Świetlicki – odpowiedziałem zgodnie z prawdą, głosem
Marcina Świetlickiego. – To ja poproszę z kim innym –
powiedział Czesław Miłosz.

W związku z tym wierszem można zastosować między innymi następujące działania:

- gromadzenie wyrazów wokół osi skojarzeń – rozmowa telefoniczna: telefon, słuchawka; telefon dzwoni, odzywa się; telefonować = dzwonić, odebrać telefon = podnieść słuchawkę, przedstawić się, rozmawiać z kimś przez telefon, poprosić kogoś do telefonu, zostawić komuś wiadomość, odłożyć słuchawkę;
- wyrazy dźwiękonaśladowcze (wykrzykniki onomatopeiczne), zapisywanie dźwięków: trr – trzeszczeć, wrr – warczeć, brr – brzęczeć (ale też – drżeć, trząść się z zimna);
- gromadzenie fraz i frazeologizmów: licho kusi + biernik, być w niewłaściwym miejscu, mówić czyim głosem, mówić / odpowiedzieć zgodnie z prawdą;
- ustalanie kontekstu: kiedy? gdzie? kto? (sytuację przedstawioną warto uzupełnić o informacje pozatekstowe);
- opis przedstawionej sytuacji i relacja z opisanych wydarzeń;
- wskazanie słów-kluczy, wyszukanie kluczowych zdań – uzasadnienie dokonanego wyboru.

6 M. Świetlicki (2001), *Czynny do odwołania*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec, s. 56.

Ćwiczenia asocjacyjne – polegające na tym, że dowolny wyraz staje się impulsem do wypowiedzenia kolejnego wyrazu na bazie wolnych skojarzeń (por. H. Komorowska, 2009: 159), np. skojarzenia łańcuszkowe (lektor lub student podaje pierwszy wyraz, a kolejna osoba wypowiada wyraz, który kojarzy się z tym pierwszym). To ćwiczenie uruchamia różne pola semantyczne, dzięki czemu w krótkim czasie i w formie zabawy można powtórzyć wiele wyrazów: dzwonić – telefon, telefon – rozmowa, rozmowa – informacja etc. Zadanie można poszerzyć o uzasadnienie: „Słowo dzwonić kojarzy mi się z telefonem, bo używam telefonu, kiedy chcę zadzwonić do kogoś."

Ćwiczenia kategoryzacyjne – polegające na porządkowaniu relacji międzywyrazowych.

Można zastosować techniki takie, jak:

- „trzy podobne" – do określonej klasy semantycznej należy dopisać wyrazy szczegółowe (trzy lub więcej), np. lekarz – dentysta, kardiolog, laryngolog / galanteria – torebka, pasek, portfel;
- „wyraz niepasujący do pozostałych" – wśród czterech wyrazów jest jeden z innej kategorii (należy go wskazać i ewentualnie podać argumenty przemawiające za wykluczeniem, np. „dziennikarz, redaktor, kulturysta, fotograf" – nie pasuje „kulturysta", ponieważ jego aktywność nie wiąże się z wydawaniem gazety);
- „profil" – do trzech podanych wyrazów należy dopasować wyraz nadrzędny np. „zimowy, wełniany, ciepły" – płaszcz / „autor, wiersz, tworzyć" – poeta;
- „sytuacja – scenieria" – gromadzenie wyrazów związanych z miejscem, widokiem, porą roku etc. Jest to ćwiczenie do pracy indywidualnej, w parach lub w zespole. Lektor może narzucić pewne ograniczenia („to, co stoi", „to, co ma określony kształt") lub podać słowo wywoławcze, np. „redakcja" – komputer, biurko, krzesło, lampa, telefon, skaner etc. / „to, co jest tekstem" – artykuł, wywiad, notatka, komentarz, felieton, recenzja, tytuł, ogłoszenie etc.

Wymienione techniki są tylko wybranymi przykładami zadań stosowanych w nauczaniu słownictwa. W większości z nich ćwiczenie sprawności leksykalnej wiąże się bezpośrednio z doskonaleniem umiejętności w zakresie innych sprawności językowych. Można wręcz mówić o stałym sprzężeniu zwrotnym, gdyż wprowadzanie nowych struktur gramatycznych jest okazją do przećwiczenia słownictwa, poznawanie

zaś nowej leksyki to możliwość utrwalenia wybranych zasad gramatyki. Koegzystencja zadań zorientowanych na różne sprawności językowe jest zjawiskiem naturalnym i cennym. Sprawia, że lekcja staje się ciekawsza, ma lepsze tempo. Strategia sekwencyjna zapobiega znużeniu, a uczestnicy zajęć utwierdzają się w przekonaniu, że zadania naprawdę czemuś służą. Operowanie różnymi sprawnościami zapewnia równowagę, zajęcia nie są monotonnym przyswajaniem gramatyki czy słówek, lecz stają się nauką żywej komunikacji, ułatwiają naturalne przejścia od „systemu" języka do „językowego porozumienia".

Poniżej kilka przykładów innych ćwiczeń leksykalnych, tworzonych na bazie konkretnych wierszy polskich poetów współczesnych.

Ćwiczenia przed rozpoczęciem pracy nad tekstem, czyli przewidywanie i tworzenie rodzin wyrazów na podstawie tytułu (lub jednozdaniowego streszczenia):

- Wisława Szymborska, *Odzież* – synonim: ubranie, czynności: ubierać się ≠ rozbierać się, wkładać ≠ zdejmować, zapinać ≠ rozpinać, wiązać ≠ rozwiązywać;
- Marcin Świetlicki, *Rozmawianie...* – rodzina wyrazów: rozmowa, rozmawiać z kim / o czym / gdzie / kiedy / dlaczego; temat rozmowy; przekazywanie informacji / opinii / wrażeń; opowiadać / dyskutować / sprzeczać się / kłócić się;
- Zbigniew Herbert, *Pan Cogito czyta gazetę* – prasa: dzisiejsza / wczorajsza gazeta, dziennik; tytuły; działy: wiadomości / news, publicystyka, sport, kultura, ogłoszenia, krzyżówka; czynności codzienne: kupić / przeglądać / czytać gazetę „od deski do deski"; gazeta donosi o… : skandal, afera, korupcja, zbrodnia, wojna, katastrofa, wydarzenie sportowe / kulturalne;
- Ryszard Krynicki, *Prawda?* – prawdziwy, prawdomówny = szczery, mówić prawdę ≠ kłamać; kłamstwo = fałsz; etyka; prawda: naga / bolesna / gorzka / smutna / przykra / okrutna / banalna, stara prawda, chwila prawdy, szukać / zbliżyć się do / dowiedzieć się prawdy, odkryć prawdę, mijać się z prawdą, prawda wyszła na jaw, źródło prawdy;
- Wojciech Bonowicz, *Z mądrości pustyni*[7] – 1) mądry: bardzo / wyjątkowo ≠ niezbyt, mówić mądrze ≠ głupio = bez sensu, mędrzec ≠ mędrek, mądrzyć

7 Wiersz *Z mądrości pustyni* brzmi następująco: "»Dobrze jeżeli bogów / nie jest zbyt wielu. // Bo kiedy bogów przybywa / ubywa mocy«". W. Bonowicz (2006), *Pełne morze*, Biuro Literackie, Wrocław, s. 20.

się – wymądrzać się, przemądrzały; 2) pustynia: pusty, pustynny, pustka absolutna / przerażająca / duchowa / wewnętrzna; mieć pustkę w głowie.

- Stanisław Barańczak, *21.12.79: But why?* – czyli młoda Amerykanka przyjechała po raz pierwszy do Polski[8] (grudzień / zima, „ale dlaczego?": dlaczego jest tak zimno? / dlaczego życie w Polsce jest dziwne? / dlaczego sklepy są puste? / dlaczego w Polsce jest inaczej niż w Ameryce?);
- Stanisław Barańczak, *31.12.79: Już wkrótce*[9] – czyli człowiek planuje swoją przyszłość (historia: Polska socjalistyczna, koniec roku, plany noworoczne: będę coś robić ≠ nie będę czegoś robić, np. nie będę palić = rzucę palenie, niedługo / jutro / w najbliższej przyszłości będzie inaczej / moje życie będzie inne / ja będę innym człowiekiem);
- Anna Piwkowska, *Litografia* – czyli tekst o przemijaniu lub: co się zmienia, kiedy przemija czas[10]; pierwszy etap pracy z tekstem: wyjaśnienie terminu litografia (technika graficzna polegająca na reprodukowaniu rysunku wykonanego na płycie kamiennej) i powiązanie go z problematyką utworu (reprodukowanie – odwzorowywanie / powielanie / utrwalanie, trwałość kamienia – sztuki, ślad / odbicie / przedłużone trwanie); etap drugi, czyli zestaw zaktualizowanych przez tekst wyrażeń temporalnych: czas mija / płynie / idzie / biegnie / leci / ucieka, tracimy / zabijamy czas, zatrzymać / cofnąć czas, strata czasu, coś zabiera nam czas, brak czasu = nie mam czasu, mnóstwo / kawał czasu, chwila / minuta / godzina / dzień / tydzień / miesiąc / rok / wiek, coś jest kwestią czasu, spędzać czas, jest czas na coś, czas pokaże; „człowiek w czasie" (żyć: rodzić się / dorastać / żyć pełnią życia / chorować / umierać, niszczyć – niszczeć: coś niszczeje).

Ćwiczenia w trakcie pracy nad tekstem – efektywnym przykładem takiego ćwiczenia jest technika synonimów, antonimów i parafrazy, czyli jak „powiedzieć to samo – inaczej", np. w wierszu *Rozmawianie...* telefon odzywa

8 Barańczak kreśli sytuację przedstawioną z właściwą sobie precyzją i przy wykorzystaniu bardzo prostych środków językowych, imitując tym samym sytuację typową dla praktyki glottodydaktycznej, kiedy to o sprawach złożonych z cudzoziemcami uczącymi się języka trzeba rozmawiać, posługując się najprostszymi konstrukcjami językowymi i ograniczonym zasobem słów (zob. S. Barańczak, 2006: 239; utwór pochodzi z cyklu: *Dziennik zimowy: wiersze okolicznościowe*, z tomu: *Tryptyk z betonu, zmęczenia i śniegu*, 1980).

9 Tekst ten omawiam w rozdziale *Mówienie wierszem*.

10 Szerzej o *Litografii* piszę w rozdziale *Poezja gramatyki*.

się = dzwoni ≠ milczy, w niewłaściwym momencie ≠ w odpowiedniej chwili, w niewłaściwym miejscu ≠ w dobrym miejscu / coś jest na miejscu, podnieść słuchawkę ≠ odłożyć słuchawkę, odezwać się = zacząć mówić ≠ milczeć / zamilknąć = przestać mówić, mówić normalnym / spokojnym ≠ podniesionym głosem / zmienionym głosem, pytać ≠ odpowiadać, zgodnie z prawdą ≠ mijać się z prawdą.

Ćwiczenia po zapoznaniu się z tekstem, do których należą działania oparte na następujących technikach:

- technika wyrazów kluczowych (w przypadku dłuższego tekstu tworzymy zestaw 5-10 wyrazów, który można skrócić do 3-4 najważniejszych), np. *Odzież*: ubrania – lekarz – pacjent – przyszłość, *Rozmawianie (na koniec wieku)*: redakcja – telefon – rozmawiać – (nie) skomunikować się, *Z mądrości pustyni*: bogowie – ubywa ≠ przybywa – moc;
- technika „róży wyrazów" polegająca na zapisaniu kilku (np. sześciu) wyrazów w formie koła, które następnie są uzupełniane o synonimy, antonimy, istotne lub ciekawe skojarzenia;
- technika map umysłowych to projektowanie własnej mapy słownictwa zainspirowanego tekstem, które może mieć formę indywidualnej lub zespołowej pracy z tekstem i jest etapem wstępnym do pisania notatki, komentarza lub wypracowania na określony temat na bazie zgromadzonej leksyki.

Wśród technik towarzyszących czytaniu wyróżnić można: rozumienie globalne (wyrazy-klucze, jednozdaniowe streszczenie, wybór kluczowego zdania), rozumienie selektywne (krótka odpowiedź, odpowiedź rozszerzona, uzupełnianie zdań, tabel, kwestionariuszy), rozumienie szczegółowe (kontekstowe rozumienie słów, ćwiczenia kategoryzujące i asocjacyjne, parafrazowanie fragmentów tekstu, wypełnianie luk), a także techniki mieszane (wybór wielokrotny, prawda / fałsz, układanie zdań / fragmentów tekstu w logiczną całość, oddzielenie wymieszanych ze sobą tekstów, oddzielanie faktów od opinii, kontynuowanie rozpoczętych zdań, dopasowywanie fragmentów tekstu, np. akapitów do tytułów). Po przeczytaniu tekstu użyteczne są takie zadania, jak: nadanie alternatywnego tytułu całemu tekstowi lub jego częściom, odnajdywanie błędów czy nieścisłości, np. w streszczeniu lub parafrazie, uzupełnianie fragmentów, dyskusja na temat zagadnień występujących w tekście, czyli doskonalenie sprawności mówienia, a także formułowanie własnych

wypowiedzi pisemnych, czyli rozwijanie sprawności pisania (por. A. Seretny, E. Lipińska, 2005: 201-203).[11]

Jednym z najważniejszych komponentów każdego programu językowego jest poznawanie i ćwiczenie słownictwa, co odbywa się zwykle przy stosowaniu technik wspomagających przyswajanie leksyki poprzez wykorzystanie na zajęciach odpowiednich tekstów. Jeśli mają to być wiersze, to ich dobór wymaga szczególnej staranności, ale kryteria selekcji materiału dydaktycznego nie różnią się zasadniczo od tych, jakie stosujemy wobec tekstów niepoetyckich.[12] Przede wszystkim więc wiersz nie powinien w znaczny sposób przekraczać kompetencji uczących się, żaden z jego semantycznych poziomów nie może stanowić bariery nie do pokonania.[13] Należy oczywiście proponować teksty trudne i coraz trudniejsze, jednak w wypadku podwyższonego poziomu trudności trzeba pamiętać o technikach, które będą polegały na wcześniejszym wprowadzeniu nowego słownictwa (w tym połączeń między wyrazami), a następnie – w trakcie pracy z wierszem i później – na utrwalaniu, powtarzaniu i testowaniu nabytych kompetencji leksykalnych.[14] Trzeba też pamiętać, że tekst powinien być interesujący dla studentów, powinien dotykać kwestii poruszających, wartych zrozumienia i namysłu. Wreszcie, powinien być funkcjonalny, to znaczy powinien wiązać się z konkretnym zadaniem, którego realizacja uwarunkowana jest zrozumieniem tekstu, a ponadto powinien być wprowadzeniem do dalszych ćwiczeń, które posłużą rozwijaniu innych sprawności językowych, zwłaszcza mówienia i pisania (por. H. Komorowska, 2009: 189).

11 Istnieje jeszcze jeden ważny etap w pracy nad leksyką, czyli testowanie. Wiele spośród zestawionych wyżej technik można również zastosować w funkcji zadań testowych, choć raczej nie na materiale poetyckim.

12 Przy doborze tekstów należy kierować się kryterium autentyczności (m.in. ze względu na wartość socjolingwistyczną) oraz adekwatności do poziomu wiedzy (dziedzina, temat) uczestników zajęć (por. I. Janowska, 2010: 562-563).

13 A. Seretny przytacza wyniki badań odnoszących się do nauczania języka angielskiego mówiące, że proporcja słów nieznanych do znanych, wynosząca między 1/10 a 1/20, nie zakłóca rozumienia tekstu, co z dużym prawdopodobieństwem można odnieść także do nauczania języka polskiego (por. 2004: 269-275).

14 Dobrym przykładem realizacji takich działań jest publikacja Bogusława Kubiaka pt. *Na łamach prasy* (cz. I-II, Universitas, Kraków 2009). Jest to podręcznik, którego korpus stanowią teksty prasowe i internetowe uzupełnione o różnego typu ćwiczenia leksykalne oraz semantyczne umożliwiające poznawanie nowych słów i wspomagające zapamiętywanie nabytego słownictwa. Inne tego rodzaju publikacje to: A. Seretny, *Kto czyta, nie błądzi*, Universitas, Kraków 2007 oraz tej samej autorki: *Per aspera – ad astra*, Universitas, Kraków 2008.

Prawda wiersza, prawda słów

Wspomniane kryteria spełnia wiersz Ryszarda Krynickiego zatytułowany *Prawda?*. Pojawił się już w trakcie tych rozważań, w części poświęconej tworzeniu grup wyrazowych, których semantyczne centrum stanowi tytuł wiersza.

Ryszard Krynicki
Prawda?[15]

Co to jest prawda?
Gdzie ma swoją siedzibę?
Gdzie ma swój zarząd?
Gdzie ma radę nadzorczą?
Gdzie ma swoich prawników?
Gdzie ma swoich ochroniarzy?
Gdzie ma swój dział promocji?
Gdzie dział marketingu?
Jaką ma oglądalność?
Jaką siłę przebicia?
Jaki patronat medialny?
Czy się dobrze sprzedaje?
Czy już weszła na giełdę?

Ile są warte jej akcje?

Lektura tego tekstu uzmysławia, że językowe skojarzenia związane z wyrazem tytułowym tworzą pole semantyczne nieprzystające do tego, które wprowadza leksyka wykorzystana w wierszu. Krynicki formułuje 14 prostych pytań, na które bardzo trudno jest udzielić prostych odpowiedzi. Trudność ta bierze się w dużej mierze z uderzającej sprzeczności pomiędzy tytułową „prawdą" a słownictwem, za pomocą którego o niej się mówi. Użyte przez poetę wyrazy i wyrażenia: siedziba, zarząd, rada nadzorcza, prawnicy, ochroniarze, dział promocji, dział marketingu, siła przebicia, sprzedawalność, obecność na giełdzie, wartość akcji kojarzą się nie ze słowem „prawda", lecz z takimi terminami jak „przedsiębiorstwo", „firma", „instytucja", „podmiot gospodarczy". Wyrażenia „oglądalność" i „patronat medialny" pozwalają

15 R. Krynicki (2004), *Prawda?*, [w:] *Kamień, szron*, Wydawnictwo a5, Kraków, s. 89.

zawęzić zakres – domyślamy się, że mowa o firmie zajmującej się przekazem medialnym, o telewizji czy może o portalu internetowym. W ten sposób zostają skojarzone ze sobą wymiary tak odległe, jak świat idei, którego kwintesencją jest prawda jako kategoria filozoficzna, i rzeczywistość gospodarcza, nie tylko dojmująco realna, ale i daleka od ideału. To zestawienie może budzić uzasadniony sprzeciw, ale ustanawia też szczególną relację pomiędzy nieprzystającymi do siebie porządkami „prawdy" i „gospodarki". Relacja ta ma naturę paradoksu. Jej sens najpełniej wybrzmiewa w języku pytań, w języku wątpliwości, której ślad widać już w tytule wiersza, gdzie obok słowa prawda, a jest to kluczowe słowo utworu, stoi znak zapytania. I właśnie paradoks ujawniany za sprawą pytania okazuje się językiem prawdy. Jeśli bowiem chcemy uchwycić sens wiersza, a tym samym odnaleźć jego prawdę i prawdę w ogóle, jeśli chcemy o nią pytać posługując się kwestionariuszem zestawionym przez poetę, jeśli chcemy pytać o prawdę językiem naszej codzienności, językiem mediów, raportów, ankiet, językiem zmierzającym do jednoznaczności, to odpowiedź na zadane w ten sposób pytania okaże się daleka od oczywistości. O ile bowiem stosunkowo łatwo odpowiedzieć na pytania zestawione w wierszu, gdy uznamy, że dotyczą one przedsiębiorstwa lub telewizji, to przecież niezwykle trudno udzielić odpowiedzi na te pytania w odniesieniu do prawdy. Warto więc czytać ten wiersz w dwóch porządkach jednocześnie: udzielając odpowiedzi na pytania w taki sposób, jakby odnosiły się one do podmiotu gospodarczego, a więc do rzeczywistości ewokowanej przez zastosowaną leksykę, a następnie odnosząc zarówno pytania, jak i wstępne odpowiedzi do prawdy, która w tak drastyczny sposób nie przystaje do kreowanej rzeczywistości. Taka strategia lekturowa pozwala dostrzec, że wiersz mówi coś istotnego i zarazem niepokojącego nie tylko o prawdzie, ale i o naszych próbach ujęcia jej w słowa. Krynicki dla mówienia o prawdzie wybiera leksykę niestosowną, burzy nasze przyzwyczajenia językowe, obniża ton, podaje w wątpliwość wysoki status dyskursu zmierzającego do uchwycenia prawdy. Sprowadza ten dyskurs na ziemię, w rejony na pierwszy rzut oka bardzo odległe od miejsca przebywania prawdy. W ten sposób przywraca prawdzie status realnego problemu, odsłania i akcentuje jej problematyczny charakter, który w utworze wybrzmiewa tak mocno za sprawą pytań. Wiersz pyta więc przede wszystkim o sposób istnienia prawdy i o to, jak w ludzkim świecie można zbudować dla niej przestrzeń. Co dziś jest jej siedzibą? Czy jej miejsce w świecie nadal odsyła do moralności i etyki? Kto zarządza prawdą? Kto ją nadzoruje? Kto zajmuje się jej dystrybucją? Czy wyznaczenie jakiegoś „zarządu prawdy" nie jest sprzeczne ze sposobem jej istnienia? Czy prawda nie zarządza sama sobą? A jeśli tak, to czy potrzebuje kogoś, kto będzie sprawował nad nią pieczę? Gdzie biegnie granica między sprawowaniem opieki nad prawdą, a kontrolowaniem jej, przykrawaniem

do realiów, cenzurowaniem? I kto ma się prawdą opiekować? Czy prawnicy? Czy zbieżność brzmieniowa słów „prawda" i „prawnik" podpowiada, że prawnik służący prawu, to ktoś, kto służy też prawdzie? Kim są ochroniarze prawdy? Czy nie każdy z nas powinien ją ochraniać? A jej dział promocji? Czy prawda potrzebuje promocji? Czy nie powinna raczej mówić sama za siebie? Czy bez promocji jest w stanie istnieć w realnym świecie? Czy ma dziś jakąś siłę przebicia? Czy jej głos jest słyszalny? Czy może go wzmocnić patronat mediów? Czy może raczej to ona powinna obejmować patronatem wszystkie nasze działania? A jeśli prawdę warto promować, to czy promocja nie graniczy dziś z marketingiem? Czy promowanie prawdy nie czyni z niej towaru? Czy prawda, która nie jest towarem, może być dziś w cenie? A jeśli nie wolno oddać jej za żadną cenę, jeśli jej miejscem nie jest giełda codzienności, to czy prawda ma realną wartość, którą dałoby się jakoś oszacować? Na finałowe pytanie wiersza: „Ile warte są jej akcje?" chciałoby się odpowiedzieć, że prawda wciąż jest w cenie, że notowania prawdy są niezmiennie wysokie, choć jej „oglądalność" utrzymuje się na raczej niskim poziomie. Ten niski poziom „oglądalności" bierze się nie tylko stąd, że tak niechętnie patrzymy prawdzie w oczy. Ma swoją przyczynę również w tym, że uchwycenie prawdy bywa przedsięwzięciem nadzwyczaj trudnym, a jasne jej wyrażenie staje się często z wielu przyczyn – również tych językowych – niemożliwe.

Powyższe zestawienie wpisanych w utwór pytań i konstatacji nie tylko unaocznia siłę semantycznego potencjału wiersza Krynickiego, ale pokazuje też – jak sądzę – w jaki sposób uważna lektura poezji prowadzi do istotnego poszerzenia kompetencji leksykalnej.

Dlaczego teksty poetyckie?

Poezja to język w stanie intensywnej kondensacji. Wiersz ujmuje językowy obraz świata w mocnym i wyrazistym skrócie, nie redukując przy tym jego skomplikowania i wewnętrznej dynamiki. Wręcz przeciwnie – w soczewce wiersza widać świat złożony i nieoczywisty. Prawda o takim świecie wykracza daleko poza granice wyznaczane przez zdania proste i jednoznaczne. Miarą spotkania z takim światem – i z prawdą o nim – jest metafora, będąca podstawową formą istnienia poezji. Świat widziany przez pryzmat metafory nie tylko zyskuje nowy kształt językowy, ale staje się też miejscem otwartym na nowe sposoby postrzegania i rozumienia ludzkiej rzeczywistości.

Bez wątpienia ćwiczenia leksykalne z powodzeniem można tworzyć, wykorzystując teksty użytkowe. Tam także działa mechanizm metaforyzacji. Metafora

spełnia istotną rolę w przestrzeni języka. Ma wartość deskryptywną i poznawczą. Odpowiada za innowacyjność mowy. Stawia opór nawykom językowym, odświeża znaczenia, ożywia zasoby frazeologii, odsłania i pobudza wewnątrzjęzykowe interakcje. Metaforyzacyjne zabiegi czerpią swoją siłę z bogactwa leksyki. Poprzez przełamywanie utartych połączeń jednostek semantycznych i ustanawianie nowych relacji między nimi metafora zwiększa operatywność języka, poszerza jego możliwości, przydaje mu głębi, przekracza granice zapisanej w nim wyobraźni. Jednocześnie jest narzędziem umożliwiającym dokonywanie skrótów myślowych, pomnaża wieloznaczność i tym samym stwarza możliwość lapidarnego ujmowania kwestii złożonych, słabo skorelowanych z pragmatyczną logiką komunikacji codziennej. Wszystko to każe pamiętać, że każde słowo jest lub może się stać metaforą, niesie bowiem ze sobą – jawnie lub w sposób ukryty – ładunek znaczeń nieoczywistych, peryferyjnych, potencjalnych. Widać to dobrze w poezji. Ale nie tylko tam. Robert Galisson uważa, że w języku istnieją takie

> jednostki leksykalne – wyrazy i połączenia wyrazowe – które dla użytkowników języka posiadają […] pewne treści kultury wspólnej, niebędące rezultatem rozwoju polisemicznego danej jednostki leksykalnej i dlatego słowniki niekoniecznie je odnotowują. (B. Ligara, 2008: 55)

Jest to według Galissona „wartość dodana" do znaczenia podstawowego, ujawniająca się w żywej mowie jako „leksykultura", czyli naddany „wspólny ładunek kulturowy"[16], którego obecność i funkcja nie jest limitowana przez słownikowe znaczenia poszczególnych wyrazów.[17] Na istnienie takich rejestrów języka naprowadza i uwrażliwia zwłaszcza poezja. Złożony sens wiersza jest pochodną złożonych

16 Zjawisko obecności w języku elementów nacechowanych kulturowo nie jest czymś obcym polskiej glottodydaktyce. W najpełniejszy sposób wypowiada się na ten temat Grażyna Zarzycka, która za M. Agarem wprowadza pojęcie *linguakultury* / *lingwakultury* (zob. G. Zarzycka, 2004a: 436-439).

17 Rozważania na temat nauczania słownictwa należałoby rozszerzyć o przestrzeń frazeologii (A. Pajdzińska, 1991: 15-28, 1992: 35-43; A. Madeja i J. Malejka, 2001: 417-421; A. Nowakowska, 2004: 295-298; P. Pałka, 2004: 299-305; J. Dilna, 2008: 143-149, 2010: 439-445; A. Madeja, 2009: 71-78; A. Rabczuk, 2010: 145-154; K. Bednarska, 2010: 205-212; I. Słaby-Góral, 2010: 213-222), a dokładniej rzecz ujmując – o kolokacje (H. Burkhardt, 2010: 177-184), idiomy, porzekadła i przysłowia (M. Wtorkowska, 2010: 195-204), sentencje i aforyzmy (A. Trębska-Kerntopf, 2005: 430-439) czy skrzydlate słowa (G. Zarzycka, 2010a: 121-142). Zagadnienia te w pewnej mierze zostały już opracowane glottodydaktycznie, toteż tutaj zostały pominięte.

kolokacji tworzących go słów i złożonej natury ewokowanych przez nie znaczeń. Odkrywanie ich semantycznego potencjału jest tyleż kwestią kompetencji językowych, co intelektualnej otwartości. I jeśli wiersz jest nie tylko słownym eksperymentem, ale też językowym domysłem na temat czegoś, co dotąd nie zostało wyartykułowane, choć warte jest wypowiedzenia, to wchodzenie w nakreśloną w taki sposób przestrzeń może okazać się zarówno dobrą szkołą języka, jak i czymś, co wolno może nazwać językową iluminacją. Taka iluminacja rodzi się z potrzeby – i konieczności – domyślania się znaczeń i sensów dotąd dla nas zakrytych, znaczeń i sensów niuansujących widzenie rzeczywistości, obecnych w języku, ale nie zawsze skatalogowanych w słownikach. Nieostrość granic semantycznych wiersza sprawia, że staje się on miejscem otwartym na poszukiwanie – znaczenia, sensu, prawdy. I dlatego domysły na temat wiersza są domysłami na temat języka, na temat jego możliwości i siły, ale zarazem są to domysły na temat świata, któremu słowa starają się sprostać.

p a m i ę ć w i e r s z a

Poezja córką jest pamięci
stoi na straży ciał w pustkowiu
(Z. HERBERT, 2008: 143)

wolno nam uznać język za s y m b o l i c z n y
p r z e w o d n i k p o k u l t u r z e
(E. SAPIR, 1978: 89)

Jak powiada Janusz Sławiński, „poszukiwany przez interpretację sens jest tożsamy z miejscem utworu w kontekście" (1976: 117). Kontekstem każdego tekstu – nie tylko literackiego – jest kultura[1]. Z jednej strony bowiem tekst konstytuowany jest przez język, który integruje – nazywając, definiując, opisując, wyjaśniając, wartościując – pozostałe elementy dziedzictwa kulturowego, z drugiej zaś, każdy tekst wchodzi w skomplikowane relacje z przestrzenią kultury, wspierając się na jej komponentach

1 Słowo kultura występuje w kilku znaczeniach: 1) w etnologii i historii sztuki to wszystkie dziedziczone społecznie materialne i duchowe składniki życia ludzkiego, 2) konwencjonalnie oznacza osobistą ogładę w sensie tradycyjnie utrwalonych typowych reakcji (maniery, dystynkcja, poczucie związku z przeszłością, rodzaj „kostiumu"), 3) w szerokim sensie to duchowe dobra, czyli postawy, poglądy, charakterystyczne przejawy cywilizacji zapewniające danej społeczności wyróżniające ją miejsce ze znamienną pozycją narodowego „ducha" rozumianego przede wszystkim w kategoriach kulturowej specyfiki i odrębności oraz swoistych przeświadczeń zbiorowych i stojących za nimi zachowań (por. E. Sapir, 1978: 171-177). Według Bronisława Malinowskiego kultura jest „integralną całością składającą się z narzędzi i dóbr konsumpcyjnych, konstytucjonalnych, twórczych zasad różnych grup społecznych, ludzkich idei i umiejętności, wierzeń i obyczajów" (1995: 36). Natomiast Waldemar Pfeiffer sugeruje rozumienie „kultury jako zbioru duchowych, artystycznych i twórczych osiągnięć jakiejś wspólnoty społecznej w jakiejś epoce" (2001: 157). Z kolei Antonina Kłoskowska uważa, iż kultura zawiera „z i n t e r n a l i z o w a n ą, tkwiącą w świadomości ludzi warstwę norm, wzorów i wartości; warstwę działań będących z o b i e k t y w i z o w a n y m wyrazem tamtej sfery; warstwę w y t w o r ó w takich czynności lub innych obiektów stających się przedmiotem kulturowych działań" (1991: 23-24). Zestawione tu definicje i syntetyczne opisy „kultury" obrysowują obszar, który interesuje mnie w niniejszym rozdziale.

symbolicznych (w tym duchowych) oraz materialnych (literatura, inne teksty kultury) i zarazem współtworząc obszar kulturowych odniesień, który jest nie tylko formą, ale też właściwym sposobem istnienia kultury w jej złożonej wielowarstwowości. Innymi słowy, każdy tekst jest jednocześnie p r z e j a w e m j ę z y k a konkretnej społeczności i p r z e b ł y s k i e m k u l t u r y tej społeczności – kultury wyrosłej z doświadczeń zarówno historycznych, jak i bieżących, kształtowanej przez różnorodność, wynikającej z wyłaniania się wciąż nowych potrzeb (komunikacyjnych, poznawczych, ideowych, religijnych, duchowych etc.) i utrwalania się lub atrofii starych (por. L. Kołakowski, 2009: 11). Jeśli na potrzeby niniejszych rozważań przyjmujemy perspektywę społeczności połączonej przynależnością narodową[2], która objawia się przywiązaniem do wartości narodowego dziedzictwa oraz „ojczyzny ideowej" będącej syntetycznym symbolem tych wartości (por. S. Ossowski, 1948), to można powiedzieć, że –

> kultura narodowa stanowi szeroki i złożony układ (syndrom) sposobów działania, norm, wartości i symboli, wierzeń, wiedzy i dzieł symbolicznych, który przez jakąś zbiorowość społeczną uważany jest za własny, jej w szczególności przysługujący, wyrosły z jej tradycji i historycznych doświadczeń oraz obowiązujący w jej obrębie. (A. Kłoskowska, 1991: 51)

W takim kontekście literatura – sytuując się pomiędzy tym, co materialne, i tym, co duchowe, a zarazem po obu stronach oddzielającej te obszary granicy – staje się szczególną formą kulturową, zdolną utrwalić i przechować wartości właściwe danej społeczności, zdolną dać świadectwo jej życiu duchowemu, ukazać swoistą dla niej wizję świata, obiegowe opinie i przeświadczenia, symbolikę i wierzenia. Zapisany w literaturze obraz świata złożonego i wielowarstwowego, świata rozciągającego się od tego, co materialne, w stronę porządków symbolicznych i duchowych – dla cudzoziemca uczącego się języka (a więc – wolno powiedzieć – dla „Innego"

2 W powszechnym przekonaniu utrwaliła się opinia, iż polska kultura „ma wymiar narodowy i raczej trzeba się pogodzić z faktem, że nazwisko Mickiewicza mówi coś jedynie bardzo wykształconym Europejczykom i trudno oczekiwać, by *Pan Tadeusz* czytany był tak samo jak *Raj utracony* Miltona" (A. Nasiłowska, 2008). Niekiedy jednak formułowane są w tej materii także inne przekonania: „*Pan Tadeusz* nie jest dla świata bardziej niedostępny niż arcydzieła innych kręgów kulturowych dla nas. W takich utworach jest wiele warstw, nie wiemy, która przemówi najsilniej do zagranicznych odbiorców polszczyzny – w ten sposób nasza własna kultura może nas bardzo zaskoczyć i odkryjemy ją na nowo dzięki spojrzeniu obcokrajowca" (G. Rudziński, 2010: 214).

wychodzącego na spotkanie temu, co nam jawi się jako „toż-same”[3]) jest szansą na wejście w dialogowy kontakt nie tylko z nowym językiem, lecz także siłą rzeczy z tym, do czego ten język przynależy i co w sobie przechowuje, z zapisanymi w nim ambicjami, z jego prawdą i związaną z nim nadzieją.

Przełom XX i XXI wieku to czas burzliwych dyskusji na temat kanonów kulturowych i literackich.[4] Warto przypomnieć, że konieczność „integracji nauczania języka polskiego z wiedzą o Polsce” (2008: 276) Władysław Miodunka postuluje od lat (por. m.in. 1988, 2004). Nie od dziś również inni polscy glottodydaktycy dążą do określenia przestrzeni kulturowej właściwej dla języka polskiego jako obcego, a zwłaszcza do uściślenia reguł i granic przydatnego w glottodydaktyce dyskursu kulturowego oraz wspierającego się na nim kanonu polskiej kultury.[5] Prace nad roz-

3 Poczynając od Ferdynanda Ebnera, który odkrywa transcendentalną relację Ja – Ty, po rozprawę Paula Ricoeura z 1990 r. (wyd. polskie 2003) o znamiennym tytule *O sobie samym jako innym* w nurcie filozofii spotkania i dialogu drugi człowiek istnieje jako „Ty” (Martin Buber, 1992), „Inny” w kontakcie z „Toż-Samym” (Emmanuel Lévinas, 1998), „Pytający” obok „Zapytanego” (Józef Tischner, 2006). Z kolei „Inny” Ryszarda Kapuścińskiego (2006) przybiera postać „człowieka pozaeuropejskiego”, ale zarazem takim samym „Innym” staje się każdy z nas, gdy zmienia się perspektywa i to my stykamy się z obcym światem lub wchodzimy w obszar obcej kultury.

4 Kanon to pojęcie wzbudzające ogromne emocje, zwłaszcza w odniesieniu do zawartości polskich programów szkolnych. Potwierdziła to np. dyskusja zainicjowana przez „Znak” w związku z tezą Czesława Miłosza, który w kontekście międzywojnia stwierdzał, iż „ostoją kanonu była szkoła średnia i kanon był ostoją szkoły średniej” (1994: 50). Kanon był też przedmiotem namysłu na Zjeździe Polonistów w roku 1995, gdzie podkreślano, że „nie dzieła, lecz wartości, których te dzieła są skutkiem, tworzą kanon kulturowy określonej wspólnoty” (M. Inglot, T. Patrzałek, 1995: 66), a Jan Prokop (1995) przekonująco dowodził, iż kanon ustala „obszar zadomowienia” oraz „naturalną potrzebę rodowodu”, „ustanawia, konserwuje, porządkuje i hierarchizuje pamięć zbiorową, niezbędną dla utrzymania poczucia wspólnego dobra”. Zagadnienie kanonu powracało później wielokrotnie (por. P. Śliwiński, 2005: A. Skrendo, 2007; H. Markiewicz, 2008). Zdaniem Przemysława Czaplińskiego kanon powinien się stać „wyrazem postawy światopoglądowej, narzędziem uspójniania obrazu rzeczywistości, wkomponowaniem teraźniejszości w sensowne dzieje” (2009: 244). Formuła kanonu literackiego jest szeroko dyskutowana także w przestrzeni kultury zachodniej (por. zwłaszcza H. Bloom, 1994, 2003).

5 Można zaobserwować kilka dróg do formułowania polskiej strategii przekazu kulturowego w powiązaniu z nauczaniem języka: Piotr Garncarek (1997, 2005, 2006, 2010) zwraca się ku możliwości wytyczenia „własnej, polskiej drogi metodycznych i praktycznych rozwiązań” (por. 2008: 276), choć nie rezygnuje z obserwacji cudzych wzorców (angielski i niemiecki obszar językowy); Grażyna Zarzycka, autorka m.in. *Dialogu międzykulturowego* (2000a), proponuje model interakcyjnego nauczania

strzygnięciem zagadnienia wciąż są w toku. Trwają wewnątrzśrodowiskowe dyskusje, organizowane są konferencje, powstają kolejne publikacje naukowe i dydaktyczne, w tym podręczniki przybliżające cudzoziemcom polską kulturę.[6] Intensywność tych działań pokazuje, jak ważna jest świadomość sposobów koegzystencji języka i kulturowego kontekstu oraz jak istotna jest znajomość tego kontekstu.

Intensywny namysł nad kwestią kulturowego kontekstu nie oznacza, że wszyscy widzą bezwzględną potrzebę tworzenia kanonów:

> Kanon […] to przecież nic innego, jak tylko wybór wyselekcjonowanych treści, artefaktów, zdarzeń, tekstów... Zapewne służy i od dawna służył klasycznemu sposobowi budowania przestrzeni wyobrażeniowej w ludzkiej świadomości, ale sam w sobie przestrzeni takiej przecież nie stanowi, lecz zaledwie próbuje ją reprezentować. (P. Garncarek, 2010: 17)

---

prowadzącego do rozwijania kompetencji kulturowej, wprowadza – wspominane już wcześniej – pojęcie linguakultury (por. 2004a) i pokazuje konkretne interkulturowe rozwiązania dydaktyczne (por. 2010); Przemysław Gębal (2006) postuluje nauczanie realiów i kultury, przeszczepiając na polski grunt doświadczenia metodyczne niemieckiego obszaru językowego (*die Landeskunde*); Bronisława Ligara (2008) przybliża francuską koncepcję nauczania kultury za pośrednictwem leksyki, czyli leksykultury wg Roberta Galissona (1991); badania dotyczące analizy „specyficznych jednostek leksykalnych z komponentem kulturowym" (2002: 74) prowadziła na gruncie języka polskiego Anna B. Burzyńska (2002), czerpiąc m.in. z doświadczeń językoznawców rosyjskich (np. „etnokulturowa aureola wyrazu" Jurija Apresjana – por. 2002: 23; tło leksykalne – 2002: 24-25 etc.) i dokumentując związki między językiem a kulturą na poziomie wyrazu (historia, folklor, tradycja), grupy wyrazów (obraz świata) i sytuacji (kulturowe uwarunkowania aktu komunikacji).

6 Podręcznik dla zaawansowanych językowo i kulturowo *Człowiek i jego świat w słowach i obrazach* (2002), określany mianem „przewodnika po polskiej kulturze", zestawia wybór tekstów reprezentujących polską literaturę (m.in. 130 wierszy), kulturę oraz „niekonsumpcyjne" nastawienie wobec języka. Składa się z trzech części: 1) fenomen polszczyzny, 2) kategorie semantyczne, które tworzą polski językowy obraz świata: *Życie*, *Kondycja człowieka*, *Kobieta*, *Uczucia*, *Rodzina*, *Dom*, *Pory roku*, *Pogoda* etc., 3) „język w działaniu", czyli etykieta językowa, tabu i eufemizm, gesty. Inna publikacja z tego zakresu to *Kultura polska. Silva rerum* (2002), która zawiera 12 tekstów poświęconych różnym aspektom polskiej rzeczywistości. Znalazły się tu m.in. *Współczesny kalendarz polski*, *Współczesny język polski mówiony i pisany*, *Kultura szlachecka* i *Kultura młodzieżowa*, *Swojskie i obce. Tradycja i awangarda w literaturze*, *Emigracje polskie*, *Żydzi w Polsce*. W tym kręgu mieszczą się też takie wydawnictwa, jak podręcznik A. Butcher, B. Guziuk-Świcy oraz A. Laskowskiej-Mańko *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze* (2003) oraz jego część druga autorstwa A. Butcher i B. Guziuk-Świcy (2011) czy zbiór zadań testowych: U. Dobesz i in., *Z Wrocławiem w tle* (2005), zorientowany w dużej mierze na topografię i specyfikę tytułowego miasta.

Ten punkt widzenia bardzo wyraźnie wskazuje na istnienie głębszych warstw światoodczucia – „przestrzeni wyobrażeniowej" powiązanej na wiele sposobów z językiem (i jego wytworami, które ujmują świat i tym samym nadają mu kształt), ale jeszcze mocniej zestrojonej z wielością symbolicznych obrazów świata i stojących za nimi sposobów myślenia, a także z szeroką paletą sposobów postrzegania rzeczywistości i reakcji na nią.[7] Złożoność sygnalizowanej tu kwestii pogłębia fakt, że spojrzenie na świat „tu i teraz" uwikłane jest zawsze w temporalność ludzkiej rzeczywistości. Nośnikiem czasowego komponentu świata są m.in. mity – zarówno te o nachyleniu religijnym, jak i narodowe. Jedne i drugie zwykle zakorzenione są w stosunkowo odległej przeszłości, ale zarazem – jeśli są żywe – pozostają w bezpośredniej relacji z doświadczeniem teraźniejszości i jednocześnie kierują w stronę nadziei ulokowanych w przyszłości. Wszystko to pozwala sądzić, że perspektywa odejścia od klasycznego kanonu pokazuje nader ciekawą drogę dla konceptualizacji polskiego obrazu świata. Trudno jednak wyobrazić sobie wykluczenie z programów dla cudzoziemców „reprezentacji" różnych form i przejawów polskości.[8]

7 Maria Dakowska ujmuje to tak: „Człowiek tworzy kulturę na miarę swojego umysłu i otoczenia, wykorzystując własne umiejętności i predyspozycje mentalne, aby wyrazić swój system znaczeń na temat czasu […] i przestrzeni, swojego środowiska naturalnego (nadnaturalnego) i społecznego, a także swojego w nim miejsca. Wykorzystuje do tego dostępne mu tworzywo materialne i niematerialne: język, kolor, światło, kształt, przestrzeń, relacje, zachowanie, substancje organiczne i nieorganiczne, florę i faunę" (2001: 67). Obok kategoryzacji ze względu na obiekt badaczka wskazuje przejawy form kultury związane ze stanem umysłu człowieka, jego zachowaniami oraz wytworami. Piotr Garncarek natomiast przestrzega słowami A. Kłoskowskiej: „całkowicie jednolita, zespolona i harmonijna kultura narodowa jest tylko stereotypem" i dodaje: „My sami przeżywamy ją i odtwarzamy na nieskończenie wiele sposobów. Mamy przecież większą, lub mniejszą, jej świadomość i różne na nią uwrażliwienie" (2005: 21).

8 W *Przestrzeni kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2006) Piotr Garncarek dokonuje wielostronnego oglądu polskiej kultury, która ukazuje „sposób bycia narodem" i rozumiana jest jako wspólnota i źródło wzorów. W publikacjach glottodydaktycznych opisywanie jej odbywa się za pomocą „inwentarza pojęć", który może być prezentowany od pierwszej lekcji (B. Bartnicka, *We Learn Polish*), bywa chaotyczny (M. Grala, *Say It in Polish*), wywodzi się z różnych obszarów znaczeniowych (E. Grossman, 1997) lub ogranicza się do sztuki (G. Kompel, 1998), dąży do przełamywania barier (H. Fiedukina, 2001), ilustruje dokonania (A. Butcher, B. Guziuk-Świca, A. Laskowska-Mańko, 2003), ma charakter realioznawczy (B. Serafin, A. Achtelik, 2003) lub wręcz kalendarzowy (B. Morcinek-Cudak, 2004), tworzy zamknięte całości lub łączy życie codzienne z kulturą wysoką (S. Cozens, 2004), jest historią rodzinną (A. Janowska, M. Pastuchowa, 1999) lub pokazuje wybrane elementy rzeczywistości (D. Gałyga, 2002), jest zorientowany np. na frazeologię

Już samo skatalogowanie reprezentatywnych zjawisk kulturowych jest mozolną pracą, warto zatem przyjrzeć się istniejącym systematyzacjom.[9] Niewątpliwie

(D. Buttler, 1980), bywa nadmiarem (B. Rudzka, 1988), czasem jest nacechowany użytkowo (J. Nicklasson-Młynarska, 1998). Piotr Garncarek diagnozuje językowo-kulturowe sprzężenie następująco: „Wiedza o kulturze w procesie nauczania własnego języka jako obcego, jak nigdzie indziej, jawi się jako pojęcie wyobrażeniowe. Językiem ojczystym posługujemy się. Zarówno my sami, jak i nasze myśli są w nim zawsze zanurzone. W kulturze zaś uczestniczymy. A dzieje się tak chyba dlatego, że język – to głównie instrument, kultura – to głównie nawyk" (2006: 14).

9 W *Zarysie programu kompetencji socjokulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie progowym* (2004) Władysław Miodunka w części poświęconej kompetencji socjokulturowej umieszcza: 1) kontakt słowny, np. przedstawianie się, 2) kontakt niewerbalny, czyli język ciała, 3) rytuały społeczne, tzn. wizyty, odwiedziny, konwersację, jedzenie, picie, natomiast w części *Wiedza o Polsce i o polskim społeczeństwie* pojawiają się takie kwestie, jak: dane geograficzne, tożsamość narodowa, mentalność, wartości, tradycje, skupiska polonijne etc. Obok wymienionego artykułu w tomie *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2004) znalazły się również *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym* Anny Burzyńskiej i Urszuli Dobesz oraz Przemysława Gębala *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*. W tej i kolejnych publikacjach Gębal przytacza rozbudowany opis sprawności socjolingwistycznej na poziomach podstawowych (elementarnym i wstępnym), samodzielności językowej (B1, B2) oraz biegłości językowej (C1, C2), a także zestawia elementy kompetencji socjokulturowej i realia polskie dla wszystkich poziomów (por. 2006: 223-231). Zagadnienia kompetencji socjokulturowej to np. na poziomie podstawowym: przedstawianie siebie i innych, określanie dystansu społecznego przez odpowiednie formy językowe – ty, pan / pani / państwo, tytułowanie, rytuały społeczne – jedzenie, picie, rozmowa (por. 2006: 225-226); na poziomie samodzielności językowej: przechodzenie na ty, komplementowanie, język ciała – gesty, dotykanie, kontakt wzrokowy i mimika, rytuały społeczne, czyli np. składanie wizyt (por. 2006: 228-229); na poziomie biegłości językowej to m.in. kurtuazja, tematy drażliwe, zachowania w czasie ceremonii religijnych, rodzinnych etc. (por. 2006: 233). W zakresie realiów na poziomach podstawowych powinny pojawić się m.in. informacje geograficzne, sławni Polacy, Polska w UE, rodzina, święta i obyczaje, życie codzienne, system edukacji, warunki mieszkaniowe, sport, podróże po Polsce (por. 2006: 226); na poziomie samodzielności językowej np. wartości i postawy Polaków, tożsamość narodowa i regionalna, patriotyzm, stereotypy, postawy wobec cudzoziemców, scena polityczna, modele rodziny, wolne związki, warunki życia w miastach i na wsi, znaczenie świąt religijnych i państwowych, praca i standard życia Polaków, bezrobocie, polskie tabu, polskie media, elementy kultury wysokiej (literatura, muzyka, taniec, sztuki piękne, teatr i film, wybitni artyści), ciekawe miejsca, środowisko naturalne i jego ochrona, kuchnia polska (por. 2006: 229-230); na poziomie biegłości językowej m.in. mniejszości narodowe, stereotypy narodowe Polaków, margines społeczny, polski system polityczny, polityka i politycy,

cennym pomysłem jest idea stworzenia *Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*.[10] Grażyna Zarzycka, inicjatorka i wykonawczyni projektu, wychodzi od pojęcia „linguakultura"[11], definiując je jako „językowy obraz wartości, symboli, sensów charakterystycznych dla danego obszaru kulturowego" (2004a: 436). Według tej koncepcji język i kultura występują jako całość, a język przenosi i przechowuje wartości utrwalone w kulturze. Możliwe okazuje się więc wyodrębnienie sekwencji „teksty-obrazy-dźwięki", powiązanych z określonymi wartościami, które dla zadomowionych w danej kulturze są nie tylko swojskie, ale i oczywiste, co z kolei często poważnie utrudnia naturalny przekaz tych powiązań reprezentantom innej kultury. Zarzycka wskazuje ponadto na istnienie linguakultury narodowej – swoistego głównego nurtu, który zasilany jest przez równie ważne, acz bardziej „wyspecjalizowane", linguakultury środowiskowe i peryferyjne. W przypadku cudzoziemca uczącego się języka – a jest on nie tylko przybyszem, ale również Innym – to właśnie zanurzanie się w linguakulturę będzie warunkiem koniecznym dla stopniowego niwelowania dystansu wobec nowo poznawanej rzeczywistości i harmonijnego uzgadniania własnej „Inności" z zastaną „Tożsamością" polskiej

---

gospodarka, relacje rodzinne, stosunek do rodziców, konflikt pokoleń, tradycyjna rola kobiety i mężczyzny oraz emancypacja, Polacy za granicą, świadomość europejska Polaków, polskie tabu, kultura wysoka, folklor, elementy historii (por. 2006: 233-234).

10 Jest to projekt obejmujący „miejsca kontaktowe języka i kultury polskiej" (por. G. Zarzycka, 2005: 313). Autorzy prezentują planowaną zawartość leksykonu (por. M. Jelonkiewicz, G. Zarzycka, 2004), a także koncepcję ogólną i rozwiązania szczegółowe (por. G. Zarzycka, 2004b; 2005). Wśród najważniejszych haseł pojawiają się: 1) informacje o Polsce – symbole, pieśni i piosenki, język, nazwy własne, religie, mniejszości narodowe, cudzoziemcy, emigracja, Polonia, znani Polacy; 2) historia i polityka – wydarzenia, postacie, idee, społeczeństwo, regiony; 3) miejsca – miasta, zabytki, obiekty kultu, miejsca pamięci; 4) obyczaje – święta, życie codzienne, wartości, postawy, rytuały, subgrupy; 5) folklor – legendy, symbole, przysłowia, przesądy, sztuka i muzyka ludowa, grupy etniczne; 6) historia kultury polskiej – literatura, sztuki piękne, muzyka, film, teatr, rozrywka, media; 7) nauka i oświata – ludzie, instytucje, szkoły i uczelnie (por. G. Zarzycka, 2005: 317-318). Leksykon będzie zawierać około 700 haseł, które mają przybliżać to, co najważniejsze w kulturze symbolicznej (wysokiej i częściowo popularnej), społecznej i materialnej.

11 Linguakultura lub lingwakultura to – jak już wspominałam – przeszczepiony na polski grunt termin „*languaculture*" Michaela Agara (1994). Zarzycka porównuje linguakulturę do „wielopoziomowej atmosfery" – do przestrzeni, którą „rodzimi użytkownicy języka zamieszkują i kształtują", nie zawsze mając tego świadomość (2004a: 436).

„swojskości", która obcokrajowcowi – z perspektywy jego własnej tożsamości – jawi się jako „Inność".

Podstawowe miejsca występowania linguakultury to – w ujęciu Zarzyckiej – utwory literackie, filmy, teksty pisane (np. prasowe) oraz mówione w różnych odmianach stylistycznych, a także normy i sposoby zachowania językowego. Ale ważnym obszarem uobecniania się linguakultury jest też spotkanie i interferencja kultur, w tym odczytywanie zjawisk jednej kultury w kategoriach wywiedzionych z innej, co może prowadzić do twórczego przetwarzania znaczeń – cennego dla obu stron dialogu (por. 2004a: 436-439).

Dla uzyskania pełniejszego obrazu „wzorca kulturowego" warto przyjrzeć się także perspektywie zewnętrznej, chociażby tej sformułowanej w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*:

> Wiedza o społeczeństwie i kulturze społeczności, która posługuje się danym językiem, stanowi właściwie pewien aspekt ogólnej wiedzy o świecie. Jest on jednak szczególnie ważny dla uczącego się języka i wart poświęcenia mu szczególnej uwagi. W przeciwieństwie bowiem do innych zakresów wiedzy, wiedza o danym kraju może nie wynikać z uprzedniego doświadczenia uczącego się lub może być zniekształcona obiegowymi stereotypami. (2003: 95)

Tak więc w trakcie uczenia się języka konieczne jest poznanie i oswojenie pełnej palety zjawisk związanych specyficznie z określonym społeczeństwem, a przez to zrozumienie jego odmienności i motywacji, doświadczeń i dążeń. Wspomniany wyżej dokument wypracowany przez Radę Europy formułuje zestaw właściwości, które wyróżniają społeczeństwo i jego kulturę.[12] W zestawie tym znalazły się:

- *życie codzienne* (np. godziny posiłków, maniery przy stole, święta państwowe, organizacja i czas pracy, czas wolny: hobby, nawyki, massmedia),
- *warunki życia* (np. warunki mieszkaniowe, opieka zdrowotna, standard życia),

12 Należy też pamiętać, że „związek między grupą a kulturą jest zarówno synergiczny: nie ma społeczeństwa bez kultury, a kultury bez społeczeństwa, jak i interakcyjny: człowiek tworzy kulturę, a kultura wpływa na kształtowanie się mentalności jednostek. Przynależność do danej grupy jest stanem świadomości jednostki, polegającym na akceptowaniu wspólnych idei, wartości, konwencji, formacji oraz koncepcji życia, a także sposobów celowego działania, świadomie lub podświadomie traktowanych jako właściwe bądź niewłaściwe" (M. Dakowska, 2001: 66).

- *stosunki międzyludzkie* (m.in. relacje między klasami / płciami, struktura i stosunki rodzinne, stosunki międzypokoleniowe, stosunki w pracy, społeczeństwo a administracja / policja, stosunki rasowe / polityczne / religijne),
- *systemy wartości, poglądy i postawy* (np. klasy społeczne, grupy zawodowe, zamożność, kultury regionalne, instytucje, tradycja a przemiany społeczne, historia, w szczególności postaci i wydarzenia historyczne, mniejszości: religijne / etniczne, tożsamość narodowa, inne państwa, cudzoziemcy, polityka, religia, sztuka: muzyka / sztuki wizualne / literatura / teatr / muzyka popularna / piosenka, humor),
- *język ciała* (m.in. konwencje związane ze sposobem bycia, np. zachowywanie dystansu personalnego – zagadnienia proksemiki),
- *konwencje społeczne* (np. punktualność, prezenty, ubiór, posiłki i napoje, tabu, konwencje konwersacyjne, długość wizyty, pożegnanie),
- *zachowania rytualne* (np. ceremonie religijne, narodziny / ślub / śmierć, imprezy rodzinne / towarzyskie, przedstawienia, uroczystości publiczne, imprezy okolicznościowe, tańce). (ESOKJ, 2003: 95-96)

Powyższe zestawienie jest instruktywne, prezentuje jednak duży poziom uogólnienia, toteż lektorzy, autorzy programów i podręczników, a więc poniekąd „zawodowi reprezentanci polskiej kultury" powinni czerpać także z własnej praktyki inspirowanej zainteresowaniami studentów, pamiętając przy tym, że:

> poznając nowy język i nową kulturę uczący się nie przestaje być kompetentnym użytkownikiem swojego języka ojczystego ani pełnoprawnym uczestnikiem własnej kultury. Nie jest też tak, że nowe umiejętności są rozwijane zupełnie niezależnie od posiadanych wcześniej. Uczący się nie rozwija dwóch osobnych, niezależnych sposobów komunikowania się – staje się raczej różnojęzyczny i rozwija kompetencję interkulturową. Kompetencje językowe i kulturowe w zakresie każdego z języków, zmieniające się w zależności od wiedzy nabywanej przez uczącego się, wzajemnie na siebie wpływają i uzupełniają [się], współtworząc ogólną wrażliwość i rozwijając jego sprawności oraz umiejętności. Pozwalają mu wzbogacać własną osobowość i rozwijać możliwość opanowywania kolejnych języków, prowadzą do większej otwartości na nowe kontakty i doświadczenia kulturowe. Uczący się są w stanie występować w ważnej roli mediatorów-tłumaczy, ułatwiających komunikację między osobami nieznającymi wspólnego języka. (ESOKJ, 2003: 50)

Najogólniej zatem rzecz ujmując kompetencja kulturowa traktowana jest jako właściwość człowieka, obejmująca wiedzę o mentalnych (duchowych) i materialnych wytworach różnych społeczności oraz umiejętność przyswojenia i stosowania charakterystycznych dla tych społeczności sposobów myślenia, waloryzowania i reagowania (por. F. Grucza, 1989: 37). Z kolei składnikami kompetencji socjolingwistycznej[13] są wiedza i umiejętność posługiwania się konwencjami komunikacyjnymi (np. normy grzecznościowe, determinowane wiekiem, płcią i statusem społecznym zasady komunikacji, rytuały porozumiewania się, rejestry i style językowe, społeczne i regionalne odmiany języka). Wspomniana wyżej kompetencja interkulturowa[14] przejawia się jako uwrażliwienie na kulturowo motywowaną inność, umożliwia zmianę nastawienia i uwolnienie się od uprzedzeń, poszerza zdolność interpretacji, wyraża się umiejętnością pośredniczenia między kulturami (por. E. Zawadzka[15], 2000 oraz 2004: 186-213; ESOKJ, 2003: 96). Oczywiście obok wymienionych istnieją również inne aspekty rzeczywistości językowo-kulturowej, a co za tym idzie, możliwe są dalsze uściślenia związane z kompetencjami kulturowymi.[16]

W glottodydaktyce sposób przekazywania treści kulturowych różni się przede wszystkim ze względu na stosowaną metodę (por. P.E. Gębal, 2006: 206-214;

13 Językowa kompetencja komunikacyjna składa się z komponentu lingwistycznego, socjokulturowego i pragmatycznego (por. ESOKJ, 2003: 23-24).

14 Według Grażyny Zarzyckiej „interkulturowa kompetencja komunikacyjna" to „umiejętność zarządzania procesem wymiany znaczeń w sytuacji, gdy między odbiorcą a nadawcą komunikatu istnieją bariery, wynikające z odmienności kulturowej" (2008c: 68). „Kompetentny interkulturowy rozmówca" w ten sposób kieruje procesem komunikacji, że spełnia ona warunki „odpowiedniości, poprawności i skuteczności", przy czym ten tryb porozumiewania się ma walor dialogu pozytywnego (por. 2008c: 68-69). Ważne jest jednak, że „interkulturowość tylko wtedy będzie zjawiskiem pełnym, gdy z jednej strony będziemy mieć do czynienia ze świadomym własnego języka i własnej kultury słuchaczem, z drugiej zaś z nauczycielem znającym świat języka zarówno własnego, jak i języka słuchacza" (P. Garncarek, 2006: 11-12).

15 Elżbieta Zawadzka traktuje nauczyciela języka obcego m.in. jako „pośrednika kulturowego" i formułując przekonanie, że „każdy język ma własny sposób »postrzegania świata«" (2004: 186), opowiada się po stronie pedagogiki humanistycznej, która dzięki poznawaniu innych kultur wpływa na wzmocnienie własnej tożsamości kulturowej (por. 2004: 191).

16 Dla przykładu od tłumaczy wymaga się „kompetencji komunikacyjno-tekstowo-kulturowej" definiowanej jako „zdolność odbierania tych wszystkich cech oryginalnego tekstu, które odzwierciedlają jego uwarunkowania kulturowe, tekstowe i komunikacyjne" (K. Sujkowska-Sobisz, K. Wyrwas, 2005: 81).

G. Zarzeczny, T. Piekot, 2010: 199-206). W programach językowych i podręcznikach proponuje się:

- nauczanie faktograficzne, czyli prezentowanie wiedzy na temat kraju danego języka w sposób faworyzujący zagadnienia historyczne oraz kulturę wysoką, podczas gdy informacje geograficzne, polityczne i gospodarcze występują jako składnik dodatkowy w formie „spreparowanych" czytanek;
- nauczanie komunikacyjne, które przekłada się na kontakt z autentycznymi tekstami (np. prasowymi) na temat życia mieszkańców danego kraju (przykładowa tematyka: rodzina, zakupy, zdrowie, praca, edukacja etc.);
- nauczanie interkulturowe (międzykulturowe) zakładające uwarunkowaną językowo i psychologicznie umiejętność porozumiewania się z reprezentantami różnych kultur (kompetencja interkulturowa) oraz podejmowanie adekwatnych do sytuacji strategii językowych;
- nauczanie eklektyczne, które łączy wymienione podejścia przez docenienie wiedzy wprowadzającej w rzeczywistość nowej kultury odwzorowanej w poznawanym języku, co z kolei umożliwia autorefleksję nad wynikającymi z doświadczenia przekonaniami i opartą na nich własną wizją świata.

Każde z tych podejść narzuca określoną strategię dydaktyczną oraz konieczność odpowiedniego doboru materiału, która przejawia się w odmiennej – ale z konieczności zawsze migawkowej i przefiltrowanej – prezentacji treści kulturowych.[17]

Jak się wydaje, obecnie w polskiej glottodydaktyce przeważa tendencja do stosowania podejścia interkulturowego[18] (por. C. Kramsch, 1998: 16-17; G. Zarzycka,

17 *W 30 godzin dookoła Polski* to program skierowany do osób studiujących w Polsce w trybie wymiany naukowej. Zawiera on m.in. takie zagadnienia, jak: kalendarium (np. andrzejki, Wszystkich Świętych i Dzień Zaduszny, Boże Narodzenie), filmy (historyczne, wojenne, obrazujące PRL, odnoszące się do współczesności), przeboje muzyczne oraz podróże po mapie Polski (U. Dobesz, 2004: 505-508).

18 Claire Kramsch, pisząc o kompetencji rozmówcy interkulturowego (termin zbudowany w opozycji do idealnego, acz trudno definiowalnego naturalnego użytkownika języka / *native speaker*), stwierdza, że jest to ktoś, kto porusza się w przestrzeni wielu języków – albo ich odmian – i odnajduje drogę pozwalającą przekroczyć trudności związane ze spotkaniem kultur i języków, nie niwelując przy tym ujawniających się odmienności (por. 1998: 27).

2008c: 63-75/77). Podczas gdy Claire Kramsch opisuje proces stawania się interkulturowym rozmówcą w oparciu o twórczy dialog ze zjawiskami reprezentatywnymi dla innej kultury[19] (por. 1993), Michael Byram i Michael P. Fleming (por. 1998: 9) skupiają się przede wszystkim na celach kształcenia, czyli dążeniu do ukształtowania autonomicznego uczestnika wielu kultur, zdolnego do refleksji nad dostrzeganymi odmiennościami i do przyjęcia właściwego wobec nich stosunku oraz posiadającego umiejętność uchwycenia zjawisk równoległych w różnych kulturach. Jak z kolei zauważa Grażyna Zarzycka, uczenie polega na tworzeniu sekwencji epizodów (wydarzeń epizodycznych), które wzbogacają uczestników „poznawczo, emocjonalnie i językowo, a nie j e d y n i e językowo"[20] (2008c: 67), przy czym pamiętać należy, że:

> Ucząc się języka obcego i ucząc go, nieustannie zbaczamy z poziomu opisu systemu gramatycznego w obszar opisu i odczuwania kultury. Dzieje się tak za każdym razem, gdy słowo, fraza, tekst wykreowany w nowym języku prowadzą do nowych odkryć, odczuć, skojarzeń, porównań, pytań, zadziwień; gdy za pomocą środków językowych oraz intelektualnych – prowadzimy dyskurs z wartościami, ze znaczeniami zawartymi w świecie danego języka. (G. Zarzycka, 2004a: 435)

Spostrzeżenia te dotyczą kwestii zdawałoby się oczywistych, często jednak w praktyce glottodydaktycznej zaniedbywanych lub wymijanych. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy lektor z powodów pragmatycznych nie jest gotowy zaakceptować motywowanej sytuacyjnie zmiany kierunku zajęć, która wymagałaby kulturowego nachylenia przygotowanego wcześniej programu gramatycznego. Jednak to właśnie przede wszystkim w takich przypadkach (a więc w związku z sygnałami ze strony studentów, świadczącymi o zainteresowaniu) powinny się ujawniać wrażliwość i elastyczność nauczyciela – zarówno ze względu na dialogową wartość tego rodzaju sytuacji,

19 Wiedzę i przeświadczenia wyniesione z kontaktu oraz intelektualnej konfrontacji z innymi kulturami (np. za pośrednictwem tekstów literackich) – zinterioryzowane i wzbogacające uczestnika takiego procesu – Claire Kramsch nazywa „trzecią przestrzenią" / *third space* (1993: 9). Z perspektywy etnolingwistyki transformacja osobowości zachodząca w sytuacji kontaktów wielokulturowych określana jest jako „tożsamość w podróży" (por. H. Mamzer, 2003). W tym kontekście warto przypomnieć, że obserwacja „kultury pogranicza" pokazuje, iż „życie na skrzyżowaniu kultur pozwala wykraczać myślowo poza obszar uwarunkowany osiadłością" (J. Nikitorowicz, 1995: 14).

20 Wiąże się to również z przekonaniem, że działania edukacyjne powinny prowadzić do permanentnego doskonalenia się człowieka w przestrzeni intelektualnej, emocjonalnej i kulturowej (por. J. Kuźma, 2000: 14).

jak i z uwagi na możność istotnego wzbogacenia treści, które są przedmiotem zajęć. Nie wolno bowiem zapominać, że:

> Nie nauka języka obcego jako taka, lecz jego używanie, czy to w żywym kontakcie z żywym człowiekiem, czy też w trakcie studiowania obcej literatury, zapewnia nowe stanowisko w obrębie dotychczasowego światoobrazu. Jeśli każdy język to pewien światopogląd, to na pewno nie w pierwszym rzędzie jako określony typ języka (jak widzą język językoznawcy), lecz z racji tego, co się w tym języku mówi lub przekazuje. (H.G. Gadamer, 1993: 401)

Ze względu na nierozerwalną i wielokierunkową relację łączącą język i kulturę, ale zwykle także po prostu z powodu ograniczonej długości kursów „języka i kultury polskiej", w praktyce dydaktycznej realizowany jest model, w ramach którego elementy kultury stanowią część programu językowego. Istniejące propozycje programowe nie rozwiązują jednak dylematów lektorów czy autorów podręczników, którzy owszem mogą skorzystać z gotowych rozwiązań[21], najczęściej jednak szukają wypracowanego na własny użytek „złotego środka". Na pewno dla glottodydaktyka inspirujące powinno być:

> jak język widzi i interpretuje kulturę i jak ten obraz kultury przekłada się na konkretne realizacje językowe. (M. Gaszyńska-Magiera, 2008: 281)

I tak, oprócz odrzucenia wszelkich „tyranii" stylów artystycznych, literackich i naukowych, Małgorzata Gaszyńska-Magiera postuluje prezentowanie osób i faktów rzeczywiście znanych, a nie tych, które znane być powinny.[22] Jest to celne spostrzeżenie.[23] Trafna jest również sugestia przyjrzenia się wartościom kulturowym wpisanym

21 Do uniwersum pojęć kulturowych należą: „terytorium lub jego brak, wyznanie, tradycja, rodzina, symbole, etniczność, pochodzenie, język, a nawet sposoby zbiorowych zachowań czy dzieła literackie" (P. Garncarek, 2006: 12; por. J. Smolicz, 1990).

22 Istnieją w polskiej rzeczywistości zjawiska, osoby, fakty, które wolelibyśmy wykluczyć z zestawu dla cudzoziemców (por. G. Zarzycka, 2000b: 69-81) lub te wywodzące się z popkultury, które z racji swego „pochodzenia" wydają się niezbyt „kanoniczne" (por. P. Kajak, 2008: 291, 296-297; 2010: 59). Dobierając reprezentacje kulturowe, warto mieć na uwadze kryterium „woli dziedziczenia" wpływające na utrwalanie się poszczególnych zjawisk kulturowych i na sezonowe trwanie innych (por. J. Szacki, 1991: 210), ale należy także uwzględniać konkretne zainteresowania i potrzeby studentów.

23 Brak precyzji w zestawieniach programowych dotyczących kultury sprawia, że niektóre tematy traktowane są w materiałach dydaktycznych i na lekcjach opacznie czy

w struktury gramatyczne języka.[24] Takie spojrzenie przywraca kulturową wartość samej strukturze języka oraz jego wielokształtnej materii, a tym samym dowartościowuje tezę stanowiącą punkt wyjścia moich rozważań, w myśl której odwzorowaniem kultury[25] jest język – w jego warstwie konstrukcyjnej, znaczeniowej, metaforycznej, a nawet brzmieniowej. Dokumentują to dobrze teksty wykraczające poza czystą pragmatykę[26], świadczy o tym literatura, mówią to wiersze.

Język realizuje się nie tylko w porozumiewaniu się i nabywaniu wiedzy, nie tylko determinuje rozwój osobowy człowieka, ale jego istota spełnia się też w gromadzeniu:

> określonych informacji o rzeczywistości i określonego doświadczenia społecznego oraz [polega] na utrwaleniu, przenoszeniu i przekazywaniu przyszłym pokoleniom wiedzy i […] doświadczenia danej wspólnoty językowej, jej tradycji kulturowych, systemu wartości, ocen i norm moralnych. (J. Anusiewicz, 1991: 19)

Jeśli potraktować język i jego użycia jako nieodłączne i trwałe składniki kultury (por. J. Anusiewicz, 1994: 65), a kulturę z całym właściwym jej dynamizmem jako zbiór

---

też nazbyt intencjonalnie, stąd np. postulat odfałszowania podręcznikowego obrazu polskiego domu (por. M. Gaszyńska-Magiera, 2008: 283). Wbrew utrwalonej już w podręcznikach wizji polskiej rodziny mieszkającej w domku nadal bardziej realistyczne są mieszkania w bloku, opisywane w latach 70. przez Barańczaka (np. w wierszu *Mieszkać* [*Tryptyk z betonu, zmęczenia i śniegu*, 1980], w którym pojawia się sformułowanie Lecha Dymarskiego „jama w betonie" określające „mieszkanie spółdzielcze").

24 Obok leksyki, której wartością kulturową zajmują się polscy glottodydaktycy (por. A.B. Burzyńska, 2002; G. Zarzycka, 2005: 316), równie ważne kulturowo są gramatyka („W każdym języku istnieją takie aspekty gramatyki, które są mocno nacechowane kulturowo" C. Goddard, A. Wierzbicka, 2001: 189; por. także B.L. Whorf, 1982: 297; A. Wierzbicka, 1999b: 401; R. Grzegorczykowa, 1999: 41; M. Gaszyńska-Magiera, 2008: 284-286) i pragmatyka, np. „formuły grzecznościowe, formy adresatywne, idiomy" (E. Tabakowska, 2002a: 25).

25 Jeśli nawet fakt kulturowy istnieje inaczej niż językowo, to osoba niewtajemniczona (np. dziecko lub cudzoziemiec) zapyta: „Co to jest?" albo „Co to znaczy?", poszukując wiedzy lub interpretacji, czyli zrozumienia (por. T. Sekiguchi, 2004: 37-43).

26 Doświadczenie w uczeniu języka jako obcego prowadzi do przekonania, że „teksty o większej wartości dydaktycznej są wielowarstwowe, wieloznaczne, jasno określone sytuacyjnie – odnoszą się do konkretnych zjawisk rzeczywistości z indywidualnej perspektywy autora, pozwalają na różnorodne odczytanie oraz pełną kontekstualizację kulturową" (W. Martyniuk, 1998: 96).

tekstów, a nie tylko reguł (J. Łotman, B. Uspienski), to wolno też uznać literaturę za esencjalną formę kultury (rozumianej jako kulturowy projekt, materialny i symboliczny lub duchowy efekt, a także jako przestrzeń interpretacji). Rzeczywistość literacka wyrasta z doświadczenia (życiowego i językowego), odwołuje się do niego i na nim się opiera. Odbija i odwzorowuje w sobie językowy obraz świata, jednocześnie modyfikując zarówno sam język (na poziomie znaczeń i struktur), jak i wpisany weń obraz rzeczywistości – w działaniach przeobrażających (np. poprzez eksperyment językowy – neologizm, grę słów, synonimię, zabiegi metaforyzujące). Wszystko to najpełniej ujawnia się w tekście poetyckim. Wiersz jest bowiem szczególnie wyostrzoną formą kondensacji językowej i kulturowej obecności. Ta obecność odsłania się w słowach, ale trwa również po stronie pozatekstowej rzeczywistości – w obrębie „życia społeczności". Lektura wierszy musi ten prosty fakt uwzględnić. Jak pisze Edward Sapir:

> 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. (1978: 88 – wyr. moje)

Teksty i ćwiczenia

POZIOM A1–A2
(KLIMAT – POLSKIE REALIA)

Jan Twardowski
Sześć pór roku[27]

Jest w Polsce sześć pór roku
chyba więcej nie ma
przedwiośnie
wiosna
lato

27 J. Twardowski (1995), *Sześć pór roku*, [w:] *Sześć pór roku*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 5.

dwie jesienie
jedna ze złotem ucieka
w drugiej kalosz przecieka
i zima

Obok wstępnych informacji topograficzno-geograficznych oraz leksyki nazywającej najbliższe otoczenie (słownictwo związane z kursem językowym, domem, codziennymi czynnościami) studenci z poziomu elementarnego (A1) stykają się również z zagadnieniami odnoszącymi się do polskiego klimatu. Dość wcześnie poznają nazwy pór roku, a jeszcze wcześniej – o ile są na kursie w Polsce – określenia związane z okolicznościami pogodowymi, co wiąże się po prostu z życiową koniecznością reakcji na zmieniające się warunki (dostosowany ubiór, parasol etc.).

Tradycyjnie w klimacie umiarkowanym wyróżnia się cztery pory roku i zasadniczo takie informacje pojawiają się w podręcznikach, takiej też wiedzy leksykalnej oczekujemy od naszych studentów.[28] Wiersz księdza Twardowskiego pokazuje nieco inny obraz polskiego świata – inny, lecz z polskiej perspektywy jak najbardziej uzasadniony i zrozumiały. Do powszechnie przyjętego katalogu poeta dopisuje dwie dodatkowe pory roku. Pierwszą jest przedwiośnie – czas przejściowy, graniczny, niosący z sobą równocześnie niedogodności odwilży, dotkliwość przedłużającej się szarości i chłodów, ale też dłuższe dni, przebłyski zieleni, rozwijające się pąki, pierwsze liście, kwiaty, przebudzenie z zimowego odrętwienia – zapowiedź pełnej wiosny, która w Polsce szybko i niepostrzeżenie zmienia się w lato. Po lecie natomiast następują dwie jesienie. Najpierw czas pięknych widoków i łagodnej słonecznej pogody, dni tradycyjnej „złotej polskiej jesieni", kolorowych liści, nitek babiego lata, coraz bardziej cierpkiego powietrza zwłaszcza rano i wieczorem, podszytego chłodem i dymem. Utwór akcentuje ulotność tej pory, która „ze złotem ucieka" i zapowiada drugą jesień – deszczową, mokrą porę przenikliwego zimna, nagich drzew i przemakających kaloszy. Można chyba uznać, że w wiersz *Sześć pór roku* wpisanych zostało kilka zdwojonych perspektyw, sygnalizowanych m.in. przez rymy (ich spektrum rozciąga się od wyeksponowanego rymu głębokiego: „ucieka" – „przecieka", poprzez współbrzmienie wersów: „przedwiośnie" – „dwie jesienie", po ujmujący mocną klamrą całość wypowiedzi odległy rym przypominający o istnieniu w polszczyźnie *e* ścieśnionego: „nie ma" – „zima"). Z jednej strony mamy więc spojrzenie kogoś, kto stara się „policzyć", zestawić wszystkie elementy składowe, zbilansować rzeczywistość. Z drugiej – podążamy za wzrokiem kogoś, kto przygląda się przejawom świata

28 W strefie klimatu umiarkowanego fenologia – nauka zajmująca się oddziaływaniem klimatu i pór roku na wegetację roślin i życie zwierząt – dzieli rok na 8-10 pór.

i gotów jest szukać dla nich językowej formy. To ten drugi obserwator dostrzega dwie jesienie. Pierwszą z nich personifikuje i zamyka w obrazie uciekającej ze złotem... złodziejki? A może tylko właścicielki skarbu, która nie chce już dłużej dzielić się nim z innymi? Tak czy inaczej, w jej miejscu pojawia się „nieobecność" metonimicznie oddana przez dziurę w kaloszu, który przecieka. I to właśnie ta dokuczliwa nieobecność – dojmująca jak mokre, wietrzne dni późnej jesieni – w ostatnim wersie utworu przechyli się ostatecznie w „zimę" dyskretnie rymującą się z wyrażeniem „nie ma" z początku wiersza.

Zarówno odmiany pór roku, jak i bieżące zmiany pogody ściśle wiążą się z codzienną egzystencją i mocno wdrukowane są w polską świadomość, stając się tym samym źródłem potocznych skojarzeń, skrótów myślowych, językowych nawyków[29], a w dalszej perspektywie tworzą podstawę dla myślenia symbolicznego, opartego na tradycyjnych przyporządkowaniach, w ramach których wiosna oznacza początek i młodość, lato – dojrzałość, apogeum, pełnię, natomiast jesień – czas zbiorów, podsumowań oraz schyłek, zima zaś – kres i śmierć.

Przywołane powyżej znaczenia – zarówno te wpisane w wiersz, jak i te obecne w kulturze – będą zrozumiałe dla studentów, którzy znają język polski na poziomie przynajmniej średnim, natomiast ograniczenia słownikowe i strukturalne na poziomach elementarnym i wstępnym pozwolą na definiowanie pór roku oraz dookreślenie związanych z nimi właściwości pogody (np. Kiedy jest lato, jest gorąco / często świeci słońce / czasem pada deszcz). W pracy z początkującymi studentami trzeba jednak stale pamiętać, że prostota języka nie oznacza wcale ubóstwa myśli, a drogą do swobody wypowiedzi są także te początkowe próby, które muszą liczyć się z ograniczeniami wstępnych etapów nauki, ale nie powinny – i nie muszą – prowadzić do infantylizacji treści.

29 Pamiętamy bowiem, że wiosna bywa wczesna lub późna, powietrze pachnie wiosną, przychodzi pierwszy dzień wiosny, wiosną ruszają kry / przylatują ptaki / kwitną bzy; lato jest upalne / gorące / ciepłe / suche / słoneczne, jest początek / pełnia / połowa = środek / schyłek = koniec lata, lato to wakacje / wyjazdy / odpoczynek / czas żniw; jesień bywa piękna / pogodna / złota / deszczowa, barwy / kolory jesieni są wyraziste, jesień idzie / nadchodzi / zbliża się, jest też metaforyczna jesień życia; zima natomiast może być ciężka / długa / mroźna / ostra / sroga / surowa / śnieżna / krótka / łagodna, jest początek / środek / koniec zimy, trzeba przeżyć / przetrwać zimę, zima nadchodzi / przychodzi / trwa / przemija.

ĆWICZENIE

Proszę napisać definicje kolejnych pór roku:

	pora roku	definicja
1.	przedwiośnie	pora między zimą a wiosną / czas przed wiosną
2.	wiosna	
3.	lato	
4.	złota jesień	
5.	jesień	
6.	zima	

POZIOM A2–B1

(TOPOGRAFIA, TRADYCJA I RELIGIA, HISTORIA, WARTOŚCI)

Danuta Wawiłow
Znicze[30]

Na Marszałkowskiej,
na Kanoniczej
palą się znicze.

Na Ogrodowej,
Sadowej,
Wilczej
palą się znicze.

Kwitną zniczami
ciemne chodniki.
Jesienne kwiaty,
błędne ogniki,

30 D. Wawiłow (1993), *Znicze*, [w:] *Wierszykarnia*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa, s. 32-33.

palą się znicze.

Dziesiątki,
setki,
tysiące zniczy.
Nikt ich nie zliczy.

Od żywej ziemi,
od ciepłej ziemi,
dla tych, co w ogniu
dla niej płonęli,
tych, co zginęli,
w mroku i dymie
i nie wiesz nawet,
jak im na imię.

Palą się znicze.

A oni w trawie
śpią pośród miasta.
Każdemu z serca
drzewo wyrasta.
A w drzewach ptaki
uwiły gniazda.
A w górze niebo.
A w niebie gwiazda.

Palą się znicze.

Przechodzą ludzie,
schylają głowy.
Wśród żółtych liści
listopadowych
palą się znicze.

Utwór Danuty Wawiłow – publikowany w zbiorkach jej wierszy dla dzieci – uzmysławia, w jak ogromnym stopniu historia jest zjawiskiem żywym i ważnym w prywatnym

doświadczeniu Polaków oraz jak mocno to, co prywatne, zespolone jest w Polsce z obszarem spraw narodowych. Co więcej, symboliczna rzeczywistość ewokowana przez pamięć o narodowej historii konkretyzuje się i przybiera materialny kształt w gestach zwykłych ludzi, którzy na ulicach zapalają znicze, symbolizujące pamięć o zmarłych i zarazem ofiarę składaną w ich imieniu. Poetka precyzyjnie wskazuje czas i miejsce opisanej sytuacji, mimo że w wierszu nie pojawia się ani konkretna data, ani nazwa miasta. Czytelnik choć trochę obeznany z polską kulturą wie jednak, że mowa o Warszawie i o dniu Wszystkich Świętych lub o Zaduszkach.[31] Wymienione na początku utworu nazwy ulic – Marszałkowska, Kanonicza, Ogrodowa, Sadowa, Wilcza – można bez trudu odnaleźć na mapie stolicy Polski, a pobieżna choćby kwerenda uzmysławia, że ulice te stały „w ogniu […] i dymie" (dosłownie i metaforycznie – jak podpowiada wyrażenie „w ogniu walki") podczas powstania warszawskiego. Natomiast finałowe zdanie: „Wśród żółtych liści / listopadowych / palą się znicze", pozwala przyjąć bez obawy popełnienia błędu, że znicze palą się nie dla upamiętnienia wybuchu czy upadku powstania, ale w związku z obchodzonymi w listopadzie dniami pamięci o zmarłych. W ten sposób duchowa łączność z umarłymi zestrojona zostaje z szacunkiem i wdzięcznością dla kilkunastu tysięcy poległych i zaginionych powstańców oraz dla blisko stu pięćdziesięciu tysięcy cywilnych mieszkańców Warszawy, którzy ponieśli śmierć w trakcie powstania.[32] Wawiłow nie epatuje liczbami. Grozę warszawskiej jesieni roku 1944 oddaje niepokojącym obrazem bezimiennej śmierci w płomieniach, po której umarli giną raz jeszcze „w mroku i dymie" – jakby zapadali się w odmętach ziemi, w otwierającej się pod nimi otchłani, skąd po latach wyrastają „jesienne kwiaty" zniczy. Wszystko to wywiedzione zostaje z refrenicznie powracającej frazy: „palą się znicze" i uobecnia się w wierszu. Ale trwa też w przestrzeni polskiej kultury. To stamtąd – na tyle, na ile pozwala na to kulturowa wiedza odbiorcy – przenika do utworu warszawskiej poetki i podczas lektury aktualizuje się w wyobraźni czytelnika. W tej kulturowej przestrzeni (dobrze utrwalonej w polskiej świadomości i na swój sposób powszedniej) trwają na równych

31 Dzień Wszystkich Świętych (obchodzony 1 listopada) to w tradycji katolickiej uroczystość religijna, początkowo związana z oddawaniem czci męczennikom za wiarę, a od VIII wieku – wszystkim świętym. Tego dnia odbywają się nabożeństwa i procesje, co wiąże się z odwiedzaniem cmentarzy, modlitwą w intencji zmarłych, paleniem zniczy na grobach i w miejscach naznaczonych śmiercią. Dzień Zaduszny – Zaduszki, czyli *Commemoratio Omnium Fidelium Defunctorum* – nawiązuje do przedchrześcijańskiego obrzędu Dziadów, jest wspomnieniem wszystkich zmarłych, szczególną okazją do modlitwy za ich dusze.

32 Dodajmy, że straty strony niemieckiej to około dwóch tysięcy poległych.

prawach wszystkie wymiary przywołanych zdarzeń – historyczny, narodowy, religijny, duchowy, a w konsekwencji głęboko ludzki.

Wawiłow oparła swój wiersz na prostym porównaniu, które podpowiada, że znicze są jak kwiaty – kwitną płomieniami i jak kwiaty umieszcza się je na grobach. Podczas powstania ulice Warszawy rzeczywiście były miejscami pochówku. Płonące znicze przypominają więc, że stolica to nie tylko przestrzeń żywych, że jest ona też cmentarzem, na którym polegli „śpią pośród miasta". Miejska codzienność otwiera się w ten sposób na wymiar eschatologiczny. Płonące znicze – podobnie jak świeca i lampka oliwna – niosą ze sobą symbolikę ognia. W metaforycznym sensie ogrzewają zziębnięte dusze zmarłych i zarazem stają się ich widzialną reprezentacją.[33] Żywy ogień łączy się z męczeństwem i śmiercią, ale także ze zmartwychwstaniem i nieśmiertelnością. Uwagę zwraca niezliczona ilość płonących światełek. Efekt ten uzyskuje poetka przez stworzenie ciągu: „dziesiątki, setki, tysiące". Ciąg ten – za sprawą „dopisywania" kolejnych zer – otwiera się na „niepoliczalną" nieskończoność. Na nieskończoność otwiera się też obraz nakreślony w przedostatniej strofie –

A oni w trawie
śpią pośród miasta.
Każdemu z serca
drzewo wyrasta.
A w drzewach ptaki
uwiły gniazda.
A w górze niebo.
A w niebie gwiazda.

Kolejno pojawiają się – trawa, rosnące drzewa, na ich gałęziach ptaki, których pisklęta co roku zrywają się do lotu, nad nimi otwarty przestwór i wreszcie niedosiężna nawet dla ptaków gwiazda. Ten ruch w stronę nieba jest kontynuacją ruchu płomieni, które odrywają się „Od żywej ziemi, / od ciepłej ziemi", a ponieważ płomienie są w tym wierszu jak kwiaty („Kwitną zniczami / ciemne chodniki"), wolno się więc domyślać, że to jakiś podziemny ogień wyrasta spod trotuarów miasta. Płomienie tego ognia poetka połączy z gehenną płonącej Warszawy, z piekłem, które stało się udziałem poległych. Ich życie zginęło „w mroku i dymie". Spowił je mrok. Rozwiało się jak dym. Ale po latach z mroku zasnutego dymem zniczy wyłania się raz jeszcze płomień, który tym razem – przynajmniej w wizji poetki – ulatuje do nieba i świeci

33 Pojawiające się w wierszu „błędne ogniki" bywają niekiedy interpretowane jako dusze zmarłych tragicznie.

na nim niczym gwiazda. To światło zakorzenia się w sercu zamordowanej Warszawy i zyskuje tym samym mocny fundament, którego siłą jest pamięć narodowej kultury Polaków. Jej wyrazem są znicze płonące na ulicach Warszawy – symbol odrodzenia i zmartwychwstania. One sprawiają, że horyzontalny porządek polskiej rzeczywistości otwiera się na wymiar wertykalny. Oś biegnąca z wnętrza ziemi (z grobu) w stronę świecącej na niebie gwiazdy (w stronę nieskończoności) wskazuje kierunek nadziei wpisanej w gest zapalenia znicza i umieszczenia go na mogile, w gest, który sprawia, że wśród opadłych „żółtych liści / listopadowych" światełka dla zmarłych są jak kwiaty rozwijające się na przekór jesieni i nadciągającej zimie.

Po raz kolejny wiersz dla dzieci – skierowany jak by się zdawało do niezaawansowanych językowo odbiorców – okazuje się tekstem złożonym, wielowarstwowym, nieoczywistym, stawiającym wysokie wymagania.[34] Toteż na poziomie wstępnym A2 lub średnio zaawansowanym B1 czytanie tego utworu będzie miało wymiar przede wszystkim leksykalny i informacyjny, a w najlepszym razie bardziej odtwórczy niż interpretacyjny. Bez wątpienia jednak otworzy pole dla refleksji. Warto więc zadbać, by po przeczytaniu i rozmowie na temat tekstu studenci mieli pobieżną przynajmniej orientację faktograficzną oraz dysponowali choćby podstawową wiedzą kulturową związaną z użytym w utworze słownictwem.

ĆWICZENIE

Proszę uzupełnić tabelę:

~~drzewo~~, gwiazda, jesień, Kanonicza, listopad, liść, ~~Marszałkowska~~, niebo, ~~ogień~~, Ogrodowa, powstanie warszawskie, ptak, Sadowa, serce, trawa, Warszawa, II wojna światowa, Wilcza, Wszystkich Świętych, Zaduszki, znicz.

miasto	
ulica	Marszałkowska
natura	drzewo

34 Czytanie tego tekstu na zajęciach z bardziej zaawansowanymi językowo studentami otwiera możliwość podjęcia dyskusji o wartościach (takich, jak patriotyzm, bezimienne bohaterstwo, dążenie do wolności), o systemach wartości w różnych kulturach i różnych epokach, o sprawach najważniejszych w perspektywie prywatnej lub narodowej.

religia i tradycja	
historia	
symbol	ogień
czas	

Niektóre spośród zestawionych wyżej wyrazów przynależą do jednej tylko kategorii, inne natomiast mogą pojawić się w dwóch miejscach (np. liść jako element natury i jako symbol). Rozbieżności w rozwiązaniach to okazja do kontynuacji rozmowy, do definiowania i odsłaniania kontekstów, odnoszenia się do własnych różnokulturowych doświadczeń, a tym samym do aktualizowania międzykulturowych połączeń. Ważną kwestią jest zadaniowy charakter takich działań i inspirowanie studentów do podejmowania działań językowych, czego efektem nierzadko bywają – nawet w fazie ograniczonej sprawności językowej – interpretacje twórcze, niebanalne, dające do myślenia i tym samym inspirujące do dalszej nauki języka. Jak pisze Iwona Janowska,

> Prawidłowe podejście do tekstu nie tylko ułatwia uczącym się pracę, lecz także budzi ich zainteresowanie i motywuje do większego wysiłku. Każdy typ tekstu jest fundamentem, na którym można skonstruować niezliczoną ilość zadań, bądź to dydaktycznych, bądź też „z życia wziętych". Poprzez wykonywanie zadań uaktywniają się umiejętności i wiedza, przyswojone już przez uczącego się oraz te, które właśnie nabywa. (2010: 567)

POZIOM B1

(HISTORIA, NATURA, OBYCZAJOWOŚĆ, EMOCJE)

Jarosław Iwaszkiewicz
*** [35]

Jeszcze gdzieś zakwitły bzy,
jeszcze gdzieś szczekają psy,
jeszcze ktoś wyciąga ręce,
w perkalowej ktoś sukience,

35 J. Iwaszkiewicz (2007), *** (*Jeszcze gdzieś zakwitły bzy*), [w:] *Urania i inne wiersze*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa, s. 366; utwór z tomu: *Mapa pogody*, 1977.

jeszcze ktoś pierogi lepi,
na weselu ktoś się czepi,
na pogrzebie ktoś się modli,
wzdycha ktoś: ach, ludzie podli,

jeszcze w polu źrebak skacze,
jeszcze kocha ktoś i płacze,
jeszcze gdzieś śpiewają dzieci,
jeszcze ktoś tak rymy kleci…

Iwaszkiewicz tworzy mozaikę złożoną z wyrywkowych scen i jednocześnie opowiada o doznaniu świata, który staje się całością, bo spaja ją puls wiersza i katarynkowa siła rymów parzystych. To poeta stoi na straży „całości" i on ją ustanawia – całość jest możliwa, bo „jeszcze ktoś tak rymy kleci".[36]

Obrazy wpisane w wiersz to uchwycone sceny z życia – wyjęte z codzienności, uniwersalne w swojej prostocie i zarazem naznaczone osobistym doświadczeniem bohaterów zdarzeń ledwie naszkicowanych, zjawiające się tylko na moment, w krótkich rozbłyskach. Takie zdarzenia mógł zobaczyć każdy. I każdy mógł w nich uczestniczyć. Zarazem jednak poeta tak ukształtował wypowiedź, by rzeczywistość powszednich spraw widziana była jakby z oddali, by mocny puls wiersza (tak skutecznie podtrzymywany przez rymy) tasował migawkowe scenki – jak zdjęcia w fotoplastykonie lub przeźrocza rzucane na ekran. W taki sposób to, co indywidualne, a jednocześnie zwykłe, niemal pospolite, zmienia się w kliszę, przekształca się w obiegowy motyw i wkracza w przestrzeń kultury, by tam wieść życie poza czasem i przestrzenią. Efekt ten Iwaszkiewicz uzyskuje m.in. przez wielokrotne powtórzenie zaimków nieokreślonych „gdzieś" lub „ktoś" oraz partykuły „jeszcze", która podpowiada, że dookreślany przez nią stan rzeczy trwa nadal, że ma miejsce dłużej niż można się było spodziewać.

Pojawiające się w wierszu zalążkowe obrazy lub sytuacje tworzą wieloelementowy splot – odnoszą się do różnych sfer i aspektów świata, zawsze jednak mają w sobie coś z teatralnej dekoracji, są jak obiegowe elementy swojskiego landszaftu, na którym widnieją utrwalone w kulturowej pamięci wyobrażenia – typowe, łatwo rozpoznawalne i zarazem enigmatyczne. W takiej funkcji pojawiają się w wierszu

36 „Klecić" to według Doroszewskiego – wykonywać, budować coś pośpiesznie, nieudolnie, byle jak, a w przenośnym znaczeniu – tworzyć, układać, kojarzyć, łączyć.

zjawiska związane z naturą – „zakwitły bzy”[37], „szczekają psy”, „w polu źrebak skacze”. Podobnie rzecz ma się ze zdarzeniami odsyłającymi do rodzinnego wymiaru polskiej obyczajowości – najwyraźniej widać to w przypadku pogrzebu i czepin[38], ale i lepienie pierogów ma w Polsce kulturową wartość, zwłaszcza w Wigilię. Także uchwycona w wierszu paleta ludzkich zachowań zbiera barwy dobrze rozpoznawalne, zawsze mniej lub bardziej nasycone emocją, ale jednocześnie manifestujące się w zdarzeniach nieoczywistych, trudnych do zinterpretowania. Ta enigmatyczność najmocniej dochodzi do głosu na samym początku – w scenie otwierającej szereg:

> jeszcze ktoś wyciąga ręce,
> w perkalowej ktoś sukience.

Nie wiadomo, czy wersy te mówią o dwóch osobach, czy o jednej, ale układają się w sekwencję spójną (również składniowo), a przy tym wewnętrznie spolaryzowaną. Z jednej strony mamy wyraźnie nakreślony gest, z drugiej – zwiewną postać kobiety lub dziewczyny. Krąg skojarzeń związanych z perkalem[39] pozwala na wyobrażenie sobie delikatnej postaci – subtelnej, ubranej z prostotą i schludnie. Można się domyślać, że to właśnie ona „wyciąga ręce”, jakby chciała po coś sięgnąć, jakby witała się, brała w ramiona lub może przeciwnie – żegnała kogoś gestem niemal teatralnym. Takie zestawienie obrazów z wersów zamykających pierwszą strofę przywołuje sceny z dziewiętnastowiecznego malarstwa rodzajowego, tak chętnie powielającego romantyczny motyw rozstania lub – w polskim malarstwie ukazywanego znacznie

37 Tokimasa Sekiguchi – ktoś, kto nie będąc Polakiem, piękniej od wielu z nas posługuje się językiem polskim – powiada: „w moim przypadku poznanie […] roślin w Polsce i przypisanie im polskich imion stanowiło moment przełamania pierwszych lodów. Został rzucony pomost między moim dotychczasowym światem japońskim a światem polskim; dwie różne dotąd przestrzenie językowe zaczynały się jak gdyby spajać w tym punkcie, w miejscu, gdzie forsycja, magnolia i czeremcha kwitły w sposób tak oczywisty, tak namacalny […]; te drzewka stały się spoiwem dwu światów, miejscem, poprzez które zaczęło nareszcie przepływać SŁOWO” (2004: 39). Prócz roślin wymienionych w przytoczonym fragmencie Sekiguchi przywołuje także miłorząb, lipę, brzozę, bez, wierzbę, maki... W praktyce glottodydaktycznej warto pamiętać i o takich pomostach łączących „dwie różne dotąd przestrzenie językowe”.

38 Dawniej czepiny lub oczepiny, czyli moment rytualnego przejścia ze stanu panieńskiego w małżeński, wiązały się z obcięciem warkocza pannie młodej i założeniem jej na głowę noszonego przez mężatki czepca. Zwyczaj ten w okrojonej formie przetrwał do dziś, więc i o czepinach wciąż możemy powiedzieć „jeszcze...”.

39 Perkalowa (sukienka) – przymiotnik utworzony od rzeczownika „perkal” – według Doroszewskiego jest to cienka i gładka tkanina bawełniana, podobna do płótna.

rzadziej – powitania. Jeśli więc w pierwszej strofie dopatrzymy się momentu rozstania, to narodowa ikonografia podsunie nam natychmiast obraz dziewczyny i ułana na tle szlacheckiego dworku, a łańcuch asocjacji poprowadzi nas w stronę przechowywanych w kulturowej pamięci powstańczych zrywów i walk „za wolność waszą i naszą", ale także militarnych klęsk powstań, zsyłek, egzekucji czy po prostu ułańskiej fantazji, która każe pamiętać –

Jak to na wojence ładnie,
kiedy ułan z konia spadnie.
Koledzy go nie żałują,
Jeszcze końmi potratują.[40]

Ułana żałuje tylko dziewczyna w perkalowej sukience. I może właśnie dlatego, że ułan wybrał śmierć, dziewczyna wyciąga ręce w pustkę. Naszkicowana tu sekwencja oczywiście nie pojawia się w wierszu Iwaszkiewicza bezpośrednio. Tkwi w nim jednak potencjalnie – za sprawą mechanizmów rządzących polską pamięcią kulturową.

Asocjacyjna otoczka ukonkretnia obrazy, wyostrza ich ładunek emocjonalny. Ale i bez niej emocji w wierszu nie brakuje. Mówi o nich wers „wzdycha ktoś: ach, ludzie podli". To westchnienie pojawia się bezpośrednio po wzmiance o pogrzebie – jakby to właśnie śmierć była właściwym kontekstem dla podłości. Nie wiemy, czego konkretnie dotyczy westchnienie i towarzysząca mu gorzka konstatacja. Wiemy, że ludzie okazali się nikczemni, występni, okrutni, że to oni – a nie śmierć – stali się prawdziwym źródłem nieszczęścia, poczucia krzywdy, odrzucenia. I może właśnie w takim kontekście trzeba czytać frazę z kolejnej strofy: „kocha ktoś i płacze". Oczywiście także i w tym przypadku nie możemy mieć pewności, że są to łzy rozpaczy, przejmującego smutku, nostalgii. Równie dobrze mogą mówić o wzbierającej radości, o wzruszeniu. Zwłaszcza, że pojawiają się w kontekście beztroskiego obrazu śpiewających dzieci. W tym bezpośrednim sąsiedztwie można dostrzec zarówno kontrast, jak i dopełnienie.

Wszystkie te zabiegi sprawiają, że skala uczuć wpisanych w wiersz jest niezwykle szeroka. Przywołane emocje są głęboko ludzkie, ale zarazem zostają wpisane w ich kulturowe reprezentacje – żyją w kulturowej otoczce. Ten paradoks spotkania żywego, na wskroś osobistego doznania z historycznie uwarunkowanym sztafażem wart jest osobnego namysłu. Konwencje związane z okazywaniem uczuć ściśle

40 Utwór ten istnieje w wielu wariantach, m.in. jako pieśń powstańcza oddziałów Langiewicza z 1863 r., a także pieśń legionistów (1914-1918). Według Wacława Borowego (1950) wcześniejsze warianty pieśni pochodzą z wieku XVIII.

przekładają się na sposoby sygnalizowania przeżywanych emocji – w różnych kulturach odmienne, a przecież zawsze w ten sam sposób ludzkie.

Wiersz Iwaszkiewicza można – i do pewnego stopnia trzeba – czytać w kontekście polskiej kultury. Zapewne jednak w trakcie lektury z cudzoziemcami okaże się, że utwór z powodzeniem może żyć także w innych kontekstach kulturowych i tym samym okaże się miejscem spotkania, czy – jakby powiedział Tokimasa Sekiguchi – „spoiwem dwu światów", pomostem rzuconym „między […] dotychczasowym światem [studentów] a światem polskim" (2004: 39). Ale zarazem stanie się też zapewne przyczynkiem do refleksji nad odmiennymi wzorami zachowań, nad tajemnicą indywidualności, która odnajduje dla siebie formę w tym, co zbiorowe.

ĆWICZENIE

Proszę przeczytać wiersz i dopasować przywołane w nim sytuacje do wybranej kategorii:

codzienność	
odświętność	
emocje	
natura	

Podobnie jak przy poprzednim zadaniu (dla poziomów A2-B1) tutaj również poszczególne kategorie nie są względem siebie komplementarne i nie tworzą kompletnej wizji świata. Ponadto część elementów świata przedstawionego trudno jednoznacznie przyporządkować do określonej kategorii. Wykonanie zadania wymaga więc od studentów elementarnych zabiegów interpretacyjnych, co z kolei pozwala im – w czasie zajęć i w ramach pracy indywidualnej – odnieść się do określonych zjawisk w zgodzie z własnym rozumieniem świata i wejść w dialog z rozumieniem odmiennym, określanym przez inne pojęcia, dyktowanym innymi zasadami.

POZIOM B2
(TRADYCJA, HISTORIA, WARTOŚCI)

Ryszard Krynicki
Twarzą do ściany [41]

Kobieta odwraca lustro
twarzą do ściany: teraz w ścianie
odbija się martwy śnieg,
chrzęści pod podkutymi butami.
Ogień krzepnie.
Nicość nakłada bagnety.
XII 1981

Odwracanie lub zasłanianie luster to jeden ze zwyczajów związanych z doświadczeniem żałoby, z doznaniem głębokiego smutku po utracie kogoś bliskiego.[42] Jednym z uzasadnień tego gestu jest przekonanie, że w lustrze może pojawić się odbicie duszy zmarłego – opuszczającej miejsce swojego ziemskiego życia dopiero po pewnym czasie od śmierci. Ten sam krąg wierzeń podpowiada, że dusza uchwycona przez lustro może na zawsze zostać uwięziona po drugiej jego stronie i tym samym stanie się upiorem – nie dostąpi zbawienia, nie odejdzie do krainy zmarłych i będzie nawiedzać żywych. W myśleniu magicznym jest spory ładunek trzeźwej prawdy psychologicznej. Lustro wiernie odbija, ukazuje więc również pustkę po nieobecnym, podwaja ją, zwielokrotnia, a tym samym podsyca smutek i intensyfikuje rozpacz osób dotkniętych stratą. W lustrze zasłoniętym lub odwróconym do ściany nic się nie odbija. Wiersz Krynickiego sugeruje jednak, że magiczny gest zawodzi. Zabieg odwrócenia lustra „twarzą do ściany" wcale nie sprawia, iż znikają odbite w nim obrazy. Lustro

41 R. Krynicki (1996), *Twarzą do ściany*, [w:] *Magnetyczny punkt. Wybrane wiersze i przekłady*, Wydawnictwo CiS, Warszawa, s. 215.

42 Data pod wierszem Krynickiego pozwala na uruchomienie szerszego kontekstu, w którym mieścić się może również pojęcie żałoby narodowej ogłaszanej w kraju po śmierci wybitnej osobistości lub w związku z wielką katastrofą. Pamiętając o tym, co wydarzyło się w Polsce w grudniu 1981 roku, warto też przypomnieć, że po upadku powstania styczniowego i w związku z ówczesnymi prześladowaniami na znak żałoby nie tylko odwracano lub zasłaniano lustra, ale ostentacyjnie noszono też w miejscach publicznych (dotyczyło to zwłaszcza kobiet) czarne stroje i biżuterię z symbolami narodowymi. Poczucie zagrożenia, presji i straty nie były obce Polakom także po wprowadzeniu stanu wojennego przez władze PRL.

nadal przechowuje uwięziony w nim świat. Co więcej, to właśnie po odwróceniu zaczyna widzieć z bliska i wyraźnie – twardą, chropowatą fakturę ściany, która jest jak powierzchnia zmarzniętego na kamień śniegu. Tak „w ścianie / odbija się" to, co pamięta lustrzana głębia. Ale i sama ściana nie jest ślepa. Polskie porzekadło mówi, że nie jest też głucha. Jeśli powiedzenie „ściany mają uszy"[43] ukonkretnić, to martwe ściany okażą się niemymi świadkami, którzy zawsze są na miejscu – nigdy nie odwracają oczu i dobrze słyszą, że „martwy śnieg […] chrzęści pod podkutymi butami".[44]

Martwy śnieg jest w wierszu metonimią rzeczywistości. W związku z nim odwrócone zostaje lustro. Jak się wydaje, właśnie śnieg jest tym upiorem, który powinien odejść do krainy umarłych, ale wciąż jeszcze jest tutaj – trwa w odbiciu. Żałoba jednak – jak podpowiada data pod wierszem – dotyczy nie śniegu, ale Polski. I w istocie to jej ciało spoczywa „pod podkutymi butami" zomowców[45], którzy 13 grudnia 1981 roku wyszli z koszar i stali się faktyczną podporą stanu wojennego.[46] Śnieg okrywa zmrożoną chłodem, zmartwiałą grozą Polskę. Ale jest też metonimią czegoś tak zimnego i okrutnego jak śmierć. Kryje w sobie sens podobny do tego, który zawierają takie wyrażenia, jak „martwa cisza" czy „martwa pustka". Śnieg staje się więc emblematem śmierci – w jego uścisku istnienie truchleje, jest jak martwe, zaledwie trwa. Na ten sposób odczytania naprowadza wpisany w wiersz Krynickiego cytat z utworu Franciszka Karpińskiego, zaczynającego się od słów „Bóg się rodzi...".[47]

43 Mówimy, że „ściany mają uszy" ze świadomością, że ktoś może nas podsłuchiwać – w stanie wojennym oficjalnie i zgodnie z obowiązującym wówczas prawem podsłuchiwano rozmowy telefoniczne, a inne formy inwigilacji (również te niezgodne z ówczesnym prawem) były na porządku dziennym.

44 „Ranne kamienie" i „woda zabita" z wiersza *Węgrom* Zbigniewa Herberta w połączeniu z „martwym śniegiem" Krynickiego wskazują na istnienie punktów wspólnych poetyckiej wyobraźni różnych poetów.

45 Zomowiec to potoczna nazwa członka formacji ZOMO, czyli Zmotoryzowanych Odwodów Milicji Obywatelskiej, utworzonych jako wsparcie dla milicji w roku 1956 i przeznaczonych do pacyfikacji demonstracji antyustrojowych. Zła sława ZOMO utrwaliła się w czasie stanu wojennego. Formację rozwiązano dopiero w roku 1989.

46 Stan wojenny – wprowadzony w Polsce w celu zdławienia posierpniowej opozycji – trwał oficjalnie od 13 grudnia 1981 roku do 22 lipca 1983, w praktyce zaś aż do zmiany ustroju w Polsce w roku 1989. Podjęte przez władze PRL działania – zwłaszcza w pierwszych miesiącach stanu wojennego – nazywane były „wojną z narodem" (taki tytuł nosiła głośna książka Ryszarda Kuklińskiego – wydana przez Instytut Literacki w Paryżu w roku 1987 i przedrukowana następnie przez wydawnictwa drugoobiegowe w Polsce).

47 Utwór ten nosi tytuł *Pieśń o narodzeniu Pańskim* i po raz pierwszy ukazał się drukiem w zbiorze *Pieśni nabożne* w roku 1792.

To jedna z piękniejszych i najbardziej znanych polskich kolęd. Bez wątpienia należy do ścisłego kanonu polskiej kultury. Jej wysoki walor artystyczny i ścisłe zestrojenie aspektu religijnego z narodowym sprawiły, że pieśń do dziś zachowała swoją siłę i przez z górą dwa wieki nie tylko oddziaływała na polską wyobraźnię religijną, ale była też – również w czasach PRL-u – swego rodzaju matrycą patriotycznej postawy. Karpiński oparł konstrukcję utworu na oksymoronie – jednoczącym przeciwieństwa i zarazem ukazującym paradoksalną naturę świata, która odsłania się zwłaszcza wtedy, gdy nasza rzeczywistość styka się z transcendencją. Przytoczony przez Krynickiego wyimek w literalnym znaczeniu mówi o chłodzie tak przejmującym, że pod jego dotknięciem zamarza nawet ogień. Odsyła też do polskiej obrzędowości okresu Bożego Narodzenia – przede wszystkim do zwyczaju śpiewania kolęd, ale pośrednio także do rodzinnego charakteru świąt, do Wigilii i związanych z nią zwyczajów. W roku 1981 przy wigilijnym stole kolęda *Bóg się rodzi…* nie brzmiała radośnie. Za oknem w symbolicznym sensie spełniał się oksymoron – narodziny Boga łączyły się ze śmiercią ojczyzny. W sensie dosłownym raz jeszcze – jak za czasów zaborów czy okupacji – wolność i tożsamość narodu stanęły pod znakiem zapytania. To wszystko Krynicki ujmuje w słowach: „Nicość nakłada bagnety".

Nicość jest formą transcendencji, która jawi się jako absolutna pustka, niezgłębiona otchłań niczego, czy – jak czytamy w *Słowniku* Doroszewskiego – jako „brak wszelkiego bytu, nieistnienie". W wierszu Krynickiego nicość została upostaciowana – posiada ludzką sprawność, wykonuje ludzką czynność, ale zarazem jest to przecież czynność nieludzka. Bagnet nakłada się na broń z myślą o zadaniu śmierci w bezpośrednim zwarciu – patrząc w oczy komuś, kogo się zabija. W taki sposób nicość sięga po władzę, wyciąga po nas ręce. I to właśnie ona – upodobniona do połaci zmarzniętego śniegu, przechowana w lustrze – trwa pośród nas niczym upiór i po odwróceniu lustra „w ścianie / odbija się". *Twarzą do ściany* nie jest jednak wierszem o zwycięstwie nicości.[48] To raczej głos protestu przeciwko jej panowaniu, ale też – trzeźwa diagnoza.

48 Pierwszy autorski wybór wierszy Krynickiego nosił tytuł *Niepodlegli nicości*. Książka ukazała się najpierw w drugim obiegu (Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1988), a następnie – w formie mocno okrojonej przez cenzurę – opublikował ją „Znak" (Kraków 1989). Motyw nicości pojawia się w tym tomie wielokrotnie i aktualizowany jest na różne sposoby. Oto kilka przykładów: *** (*nie dlatego*) – „że nie chciałem współkłamać / że nie chcę mówić półprawdy // że nicość grzebie w moich listach i papierach / że odciska na nich swoją tłustą łapę" (s. 37); *To* – „serce, to bijące w znienawidzone oczy / nicości na alarm? na odlew? / właśnie przemijającej chwili?" (s. 38); *Sam wiesz najlepiej* – „Tak się bojąc o siebie – czy nie boisz się siebie, / sługo nicości, / która nas doświadcza, / która czyha na nasze najlżejsze potknięcie, / najmniejszą wątpliwość, cień niewiary / w sens naszego świata // i choć korzysta

Dotycząca chyba nie tylko czasu, na który wskazuje data pod wierszem. Przygniatająca żałoba jest częścią polskiego losu. Twarzą do ściany Polskę stawiała raz po raz historia. Bywało, że robiła to rękami samych Polaków. Może właśnie tak pracuje nicość – stawiając pod ścianą, nie pozostawiając wyboru? A może wybór jednak jest możliwy i sprowadza się zawsze do prostej alternatywy – zgody na nicość lub niezgody na nią? Czy formą takiej właśnie alternatywy nie są wszystkie nasze wybory? Te pytania tkwią immanentnie w opowieści Krynickiego o polskim grudniu roku 1981 – zakorzenione są w rzeczywistości stanu wojennego i dobrze ją dokumentują, ale wybiegają też poza granice tamtego czasu, dosięgają nas tutaj i teraz. I by uświadomić je sobie podczas lektury wiersza, nie trzeba wcale perfekcyjnie władać polszczyzną.

W kontekście metafizycznej perspektywy otwierającej się w *Twarzą do ściany* warto przywołać – na zasadzie dopełnienia – poświęcone stanowi wojennemu wiersze Mirona Białoszewskiego. Autor *Kabaretu Kici Koci* nie zamyka oczu na dramatyzm rzeczywistości PRL, ale interesuje go przede wszystkim podszewka oficjalnej rzeczywistości zdominowanej przez aparat władzy i przemocy. Interesuje go życie toczące się swoim zwykłym trybem i dzięki temu w dużej mierze odporne na grozę i absurd tamtych lat.

Miron Białoszewski
Kicia Kocia podsłuchała[49]

– Czy panią SW męczy? Bo mnie nie męczy.
– mnie męczy
– mnie nie męczy
– mnie męczy. A co to „SW"?
– stan wojenny
– mnie męczy
– a mnie nie męczy.

Przy pierwszej lekturze tekst wydaje się całkowicie zrozumiały. Ma formę dialogu, który klarownie i w zabawny sposób pokazuje językowy status SW – stanu

z odkryć / ludzkiego umysłu // – o wieki całe cofa człowieczeństwo" (s. 49); *Podajcie dalej* – „Niepodlegli nicości, podajmy dalej / niebotyczne pismo obłoków, // podawajmy je z ust do ust" (s. 75); *** – „Szum, trzaski, jazgot / zagłuszarki. Nicość pracuje" (s. 109).

49 M. Białoszewski (2000), *Kicia Kocia podsłuchała*, [w:] *Oho i inne wiersze opublikowane po roku 1980*, PIW, Warszawa, s. 230; utwór z cyklu: *Kabaret Kici Koci*.

wojennego. Głównym przedmiotem rozmowy okazuje się jednak nie „stan wojenny", ale zmęczenie postrzegane przez rozmówców jako stan pozbawiony niuansów.[50] Można być albo całkowicie w jego władaniu i wtedy „męczy", albo przeciwnie – jest się od niego całkowicie wolnym i wtedy „nie męczy". Rzecz jasna, takie postawienie sprawy przeczy życiowemu doświadczeniu. Nie przeczy jednak rzeczywistości stanu wojennego, który był stanem permanentnego zmęczenia, obezwładniającej szarości, zniechęcenia, ale jednocześnie był też czasem zwykłego życia zwykłych ludzi, którzy w obliczu codziennych kłopotów wzruszali ramionami na SW i jego urzędników podsłuchujących rozmowy – nie tylko telefoniczne. Podsłuchuje również Kicia Kocia. Czytelnicy Białoszewskiego wiedzą, że podsłuchuje również poeta, bo właśnie na tym polega jego rola. W ten sposób stan wojenny zostaje sprowadzony na ziemię – okazuje się jeszcze jednym stanem rzeczywistości, który można zignorować lub przekształcić – oswoić śmiechem, zmienić w literaturę. Autor *Donosów rzeczywistości* wie oczywiście, że świat nie jest tak prosty. Dlatego prosty opis zmienia w gag, obraca w śmiech, sprowadza do absurdu. W rozmowie zapisanej w wierszu wyrażane są w sposób jednoznaczny i stanowczo przekonania diametralnie odmienne, choć tylko jedna strona przytoczonego dialogu wie od początku, o czym mowa. Druga zadeklarowała się po stronie „mnie męczy" dla zasady – z typowo polską przekorą. Ale zarazem to właśnie ona (wiemy, że jest kobietą) wskazuje na ćmiące zmęczenie, które w latach osiemdziesiątych emanowało w Polsce ze wszystkiego i wisiało w powietrzu. W powtórzonym trzykrotnie „mnie męczy" słychać też być może nie tylko upór malkontentki, ale również odległe echo narastającej niezgody społecznej na taki stan rzeczy, jaki po 13 grudnia 1981 roku zgotowały Polakom władze PRL. Ktoś, kto zainicjował rozmowę o SW przystosował się – umiał zaakceptować stan wojenny albo potrafił zignorować jego realia. Zagadnięta kobieta nie zamierza się przystosować – bez względu na to, czym miałoby się SW okazać. Oboje jednak – jak wolno się domyślać – zanurzeni są w tej samej szarej codzienności, w której heroizm sprowadza się do znalezienia sposobu na przetrwanie, do radzenia sobie ze zmęczeniem, do odnalezienia się w podszytej absurdem rzeczywistości.

Nakreślona w wierszu rozbieżność postaw znajduje odzwierciedlenie w formie pozornego dialogu, który nie prowadzi do porozumienia, ale – co ciekawe – nie przekreśla też komunikacji. Po obu stronach osi utworu – a jest nią centralny wers, w którym wyjaśnia się „co to »SW«" – panuje równowaga. Stanowiska pozostają bez zmian – jakby przedmiot rozmowy był nieistotny, jakby niezrozumienie nie miało znaczenia. Białoszewski dba w ten sposób nie tylko o czystość konstrukcji. Dba

50 Słowo „męczy" pojawia się w tym krótkim tekście aż siedem razy!

również o językową i psychologiczną prawdę „rozmów Polaków". Ale pokazuje też, że zaburzenia komunikacji mogą powiedzieć o świecie dużo więcej, niż te – skądinąd rzadkie – momenty, kiedy rozmówcy w pełni się rozumieją i są w stanie uzgodnić wspólne stanowisko. Takim momentem bywa wspólny śmiech i może właśnie dlatego Białoszewski tak często nakłania nas do śmiechu – nawet ze stanu wojennego. Śmiech to może za mocne słowo. Może raczej chodzi o uśmiech – mądry, choć jednocześnie nieco ironiczny, jak w *Piosence Kici Koci do stanu wojennego*[51]:

ten stan wojenny
nie jest niezmienny
bo powszednieje
i się starzeje
aż posiwieje
tak biedaczysko
że wszędzie wszystko
zwszystkojednieje

W ten sposób znaleźliśmy się na antypodach tego, co słychać było w wierszu Krynickiego. Tam stan wojenny był metonimią infernalnego aspektu naszej rzeczywistości. U Białoszewskiego sprowadza się do stanu słów – do semantycznego nieporozumienia. Można więc chyba przyjąć, że mamy do czynienia z dwiema odmiennymi strategiami opisu świata dotkniętego przemocą. Z jednej strony – rola proroka i strażnika tego, co w świecie wzniosłe, z drugiej – kronikarza i świadka przyziemnej codzienności. Pierwsza z tych postaw odwołuje się do wertykalnego porządku. Druga – realizuje się przede wszystkim w perspektywie horyzontalnej. Obie krzyżują się w naszej kulturowej pamięci, która wciąż przechowuje żywy obraz czasu „odrętwiałej normalizacji" i „poczucia beznadziei" (por. S. Balbus, 1992). Ten obraz przypomina, że zdrowy rozsądek zwykle podszyty jest absurdem, który oswoić można jedynie śmiechem, że nasza codzienność bezpośrednio graniczy z czymś nieludzkim, że nicość wciąż nas męczy i nie ma większego znaczenia, czy wiemy, pod jakim skrywa się imieniem, bo jak mówi Kornel Filipowicz w wierszu z tamtych lat:

Moje przekonania
Nie są jednak odporne na pewien stan

51 M. Białoszewski (2000), *Piosenka Kici Koci do stanu wojennego*, [w:] *Oho i inne wiersze opublikowane po roku 1980*, PIW, Warszawa, s. 228.

Który nas ludzi czasem nawiedza
I który nazywamy rozpaczą.[52]

Dla cudzoziemców, którzy uczą się języka polskiego i chcą poznać oraz zrozumieć polską mentalność, istotne będzie rozpoznanie jej bezpośredniego zaplecza historycznego. Warto więc proponować im zadania, które prócz pogłębiania sprawności językowej, będą służyły systematyzacji wiedzy historyczno-socjologicznej na temat polskiej niepodległości – odzyskania jej w roku 1918, utraty w 1939 i ponownego odzyskania w roku 1989, a więc tej sekwencji wydarzeń i uwarunkowań, których ogniwem był również stan wojenny. Wykonanie poniższego zadania – zarówno faza przygotowawcza, jak i sama prezentacja – stwarza możliwość poszerzenia słownictwa i zdobycia nowych informacji o Polsce oraz o historycznych uwarunkowaniach wpisanego w polszczyznę światoodczucia, a w dalszej perspektywie pozwala na wypracowanie komparatystycznej perspektywy i tym samym na lepszą integrację obrazu świata związanego z poznawanym językiem z posiadaną dotychczas wiedzą o własnym kraju i znanej rzeczywistości.

ĆWICZENIE

Proszę wyszukać (książki, internet, wywiad z polskim kolegą/polską koleżanką) 3-4 ważne informacje na jeden ze wskazanych w tabeli tematów, przygotować odpowiednie słownictwo i następnie zaprezentować wybrane zjawiska.

	okres	wydarzenia, miejsca, osoby, symbole
1.	II Rzeczpospolita	
2.	II wojna światowa	
3.	okres realnego socjalizmu	
4.	Solidarność	
5.	stan wojenny	
6.	okres transformacji	

52 K. Filipowicz (1992), *Przekonania*, [w:] *Powiedz to słowo*, Wydawnictwo a5, Poznań, s. 6.

POZIOM C1

(OSOBY, MUZYKA, HISTORIA – ROZBIORY/EMIGRACJA, WARTOŚCI)

Stanisław Baliński
De passage à Paris [53]

Dover. Chopin odpływa w noc listopadową.
Ach, ileż to lat temu!... Celnik przy latarni
Powtarza: „Pan do Polski". Towarzysz Chopina
Tłumaczy, że pan Chopin do Polski nie wraca,
Że to sprawa idei... Anglik nie rozumie.
Wczytuje się w dokument – nad Kanałem mgły –
„Przecież tu napisane, że z Warszawy, Polak,
Że przejazdem przez Paryż"...
„De passage à Paris"

Chopin chowa dokument do podróżnej torby.
Jest umęczony, kaszle i ręka mu drży.
Sygnał. Okręt odpływa. Cisza na okręcie,
Ale kto by się wsłuchał, usłyszałby może
Wizę na dokumencie,
Śpiewającą wizę,
Jak balladę podróżną, tę nie napisaną,
Balladę bez opusu, nigdy nie zagraną,
Bezsenną, choć się czasem emigrantom śni:
„De passage, de passage à Paris".

Odległość pomiędzy angielskim portem Dover a francuskim Calais wynosi zaledwie 34 kilometry. Znacznie większa przestrzeń dzieli Paryż i Warszawę. Jednak to nie z powodu dystansu Fryderyk Chopin po wyjeździe z Warszawy w roku 1830 nigdy już do miasta swego dzieciństwa nie powrócił. Wśród wojaży Chopina są dwie wyprawy do Anglii – dwutygodniowa w lipcu roku 1837 i znacznie dłuższa jedenaście lat później. Podróż, która stała się kanwą wiersza Stanisława Balińskiego, to właśnie ta ostatnia z 1848 roku, kiedy kompozytor przebywał w Anglii i Szkocji od kwietnia

53 S. Baliński (1982), *De passage à Paris*, [w:] *Peregrynacje. Poezje wybrane 1928-1981*, wybrał, posłowiem i notą edytorską opatrzył P. Hertz, PIW, Warszawa, s. 230.

do listopada. Potwierdzają to realia – wracał jesienią, schorowany i zrezygnowany. Problemy zdrowotne nękały go przez całe życie, ale obraz z wiersza pokazuje artystę w wyjątkowo złej kondycji fizycznej – „Jest umęczony, kaszle i ręka mu drży". Wiemy, że właśnie tak czuł się, wsiadając na statek do Francji niespełna rok przed śmiercią (por. K. Wierzyński, 1990: 292-295).

Utwór dzieli się na dwie części. Pierwsza jest opisem spotkania z urzędnikiem służb granicznych. Druga mówi o pobycie na pokładzie statku odpływającego z Dover do Calais. W czasie przekraczania granicy – zapewne tuż przed wejściem na okręt – odbywa się kontrola dokumentów. Rozmowa z celnikiem ujawnia niejasność sytuacji emigranta i kłopot nie tylko z jej zrozumieniem, ale też ze zwykłym ustaleniem faktów. Z dokumentów wynika, że Chopin jest Polakiem z Warszawy, że jest w podróży i w Paryżu będzie tylko przejazdem.[54] Dla celnika jest więc oczywiste, że celem podróży musi być Polska. Zapewne słabo orientuje się w kontekście politycznym Polaków i Polski pod zaborami. Na pewno nie wie nic o kontekście prywatnym, choćby o tym, że w roku 1834 Chopin odmówił ubiegania się o paszport w ambasadzie rosyjskiej w Paryżu i tym samym w symboliczny sposób pozostał Polakiem – wybrał status emigranta i pozbawił się możliwości legalnego powrotu do Warszawy. Wszystko to przyjaciel Chopina – w rzeczywistości był nim Leonard Niedźwiecki – zamyka w stwierdzeniu: „to sprawa idei". Ale w istocie była to przecież sprawa życia na obczyźnie, narastającej samotności, w nieustannym zawieszeniu, w przestrzeni sztuki, która jest prawdziwą ojczyzną artysty, ale nie udziela mu bezpiecznego, spokojnego schronienia. Pojawiające się w tej części wiersza wielokropki odwzorowują urywany tok rozmowy, potęgują niezrozumienie, pogłębiają stan niejasności. Sporo pozostawiają w niedopowiedzeniu. Ale są też sygnałami bezradności, nostalgii, apatii podszytej doznaniem grozy. Podobnie nacechowana jest ewokowana przestrzeń. Światło latarni, przy której odbywa się kontrola paszportowa, tylko w nikłym stopniu rozjaśnia mrok – nocy i sytuacji. Świat spowity w mgłę traci swą namacalność i konkretność. A to tylko preludium przed wypłynięciem na pogrążone w ciemności morze – reprezentujące żywioł labilny, amorficzny, nieprzenikniony, a przy tym potężny i groźny.

54 Pełniący funkcję wizy wpis w paszporcie: „De passage à Paris" można przełożyć za Balińskim jako: „przejazdem przez Paryż". Halina Goldberg – muzykolog i znawczyni dzieła i biografii Chopina oraz jego epoki – pisze: „Chopin nigdy nie przyjął obywatelstwa francuskiego (co zresztą było bardzo skomplikowaną procedurą i nieczęsto przyznawano obywatelstwo). Podczas podróży używał paszportu francuskiego. […] Paszport był rodzajem dokumentu podróży poświadczającym tożsamość okaziciela, a nie jego obywatelstwo" (przytoczony wyimek pochodzi z mojej prywatnej korespondencji – W.P.).

Mimo formułowanych przez celnika wątpliwości co do celu podróży Chopin wchodzi na pokład, prom odpływa i zalega cisza. Wcześniej słychać było rozmowę, kaszel artysty, syrenę okrętu. Teraz słychać ciszę, która staje się muzyką. Nazwana „śpiewającą wizą", a nawet sklasyfikowana gatunkowo jako ballada[55], brzmi w wyobraźni artysty na granicy jawy i snu, unosi się nad wodami, pozwala wrócić do ojczyzny-sztuki, a jej partyturą jest wpis w paszporcie, który stał się powodem nieporozumienia.

Na rzeczywistość wykreowaną w wierszu Balińskiego składa się kilka aspektów. W jej centrum sytuuje się realistycznie oddana odprawa celna, przez którą przechodzą osoby opuszczające Anglię. Jedną z tych osób jest schorowany Chopin w podróży powrotnej – udający się do kraju, który nie jest jego ojczyzną. Artysta wypływa w morze – raz jeszcze niezrozumiany opuszcza stały ląd, wyrusza w ciemność, która okaże się zapowiedzią ostatecznego braku oparcia, całkowitego ogołocenia, śmierci. Pobyt na pokładzie wiąże się bezpośrednio z twórczością. Jest miejscem narodzin ballady „bez opusu" – bez miejsca w katalogu dzieł kompozytora. Utwór nie został nigdy wykonany, ale wciąż odzywa się w snach emigrantów. Jest jak fala tęsknoty, dojmującej nostalgii – obudzona przez burty odpływającego statku. Ta tęsknota ściśle wiąże się z kondycją artysty. Przypomina, że wielka sztuka zawsze jest w podróży i nigdy nie zasypia.[56] Niełatwo sprostać takiemu wyzwaniu. Życie na wygnaniu jest stałą konfrontacją z tym, co bezpowrotnie odeszło – tęsknotą za domem, ojczyzną, utraconą miłością. Tak widział to Baliński i *De passage à Paris* mówi też o nim samym. Taką możliwość lektury podsuwa dyskretnie westchnienie: „Ach, ileż to lat temu!...". Te słowa mógł wypowiedzieć bohater wiersza, przypominający sobie choćby „noc listopadową" 29 listopada 1830 roku, kiedy to w Polsce rozpoczęło się powstanie listopadowe, albo własny wyjazd z Warszawy – na zawsze, 2 listopada tego samego

55 W twórczości Fryderyka Chopina – obok koncertów, mazurków, polonezów, sonat, nokturnów, preludiów i etiud – znajdują się cztery ballady: F-dur (op. 38), g-moll (op. 23), As-dur (op. 47) oraz f-moll (op. 52). Są to kompozycje na fortepian o swobodnej budowie i narracyjnym charakterze (por. D. Gwizdalanka, 2006: 273).

56 Stanisław Baliński o poezji emigracyjnej powiada: „to lampa wieczorna", „strzępy majaczeń", „ze mgłą się boryka", „znajduje kwiaty", „A nasze wiersze, obdarte ze śpiewu, / Obce realiom, wierne metaforze, / Krążą nad wyspą, jak podróżne płuca. / Świt nas nie budzi. Noc uśpić nie może" (*Sonet 1970*, [w:] *Wiersze emigracyjne*, Polska Fundacja Kulturalna, Londyn 1981, s. 12). Celnym komentarzem do sposobu myślenia Chopina (a także Balińskiego) jest myśl Ryszarda Przybylskiego zapisana w poświęconym kompozytorowi *Cieniu jaskółki*: „Poganiany przez śmierć czas strąca życie w otchłań pamięci, która jest jak sen" (1991: 37).

roku.[57] Ale wspomnianą wyżej frazę może też wypowiadać ktoś, kto mówi w wierszu Balińskiego – być może sam poeta powierzający nam własną tęsknotę i samotność.

Osią konstrukcyjną utworu jest formuła wpisana w przełamany na dwie części i rozpisany na dwa języki wers ósmy, który powtarza na dwa sposoby to samo: „przejazdem przez Paryż"... / „De passage à Paris"[58]. Francuskie sformułowanie powraca dwukrotnie w wersie ostatnim. Zostało też wysunięte na tytuł. W ten sposób wpis w paszporcie ujmuje klamrą całość wypowiadanego świata i zarazem wskazuje jego sedno. Refreniczne powtórzenia koncentrują uwagę czytelnika na muzycznej fakturze wiersza i wpisanej w utwór rzeczywistości, ale mówią też między innymi o poczuciu wyobcowania, o byciu nie u siebie, o doświadczeniu nieustannego przebywania na granicy, nigdzie. To doświadczenie głęboko ludzkie – w jakiejś mierze wszyscy bowiem jesteśmy w podróży. Dobrze to wiedzą zagraniczni studenci uczący się polskiego w Polsce – wyruszający w nieznaną, obcą przestrzeń języka, który dopiero poznają.

ĆWICZENIE

Proszę wybrać jedną postać spośród znanych Polaków XX wieku i zaprezentować ją na forum grupy/przygotować na jej temat notatkę prasową (200 wyrazów)/podać 3-4 ważne wydarzenia z jej życia:

Maria Skłodowska-Curie (1867-1934)
Józef Piłsudski (1867-1935)
Witold Gombrowicz (1904-1969)
Czesław Miłosz (1911-2004)
Jan Paweł II (1920-2005)
Stanisław Lem (1921-2006)
Wisława Szymborska (1923-2012)
Andrzej Wajda (1926)
Magdalena Abakanowicz (1930)

57 Kompozytor wyruszył popołudniowym dyliżansem, który do Kalisza przybył nocą – więc i z Warszawy artysta wyjeżdżał „w noc listopadową" (por. K. Wierzyński, 1990: 100-103).

58 Kazimierz Wierzyński cytuje w swoim *Życiu Chopina* fragment listu Fryderyka do rodziców z końca czerwca 1831 r.: „Usłuchałem rady Bayera, każę sobie podpisać paszport do Anglii, lecz pojadę do Paryża" (za: K. Wierzyński, 1990: 113). Dalej czytamy o paszporcie: „przyłożono na nim pieczęć: *passant par Paris à Londres*. Ambasada carska namyślała się nad tą podróżą dwa dni i dała mu pozwolenie tylko na wyjazd do Monachium" (K. Wierzyński, 1990: 114).

Henryk Mikołaj Górecki (1933-2010)
Krzysztof Penderecki (1933)
Krzysztof Kieślowski (1941-1996)
Lech Wałęsa (1943)
Krystyna Janda (1952)
Adam Małysz (1977)[59]

POZIOM C2

(HISTORIA, LITERATURA, SYMBOLIKA, WARTOŚCI)

Adam Zagajewski
Wiersze o Polsce[60]

Czytam wiersze o Polsce pisane
przez obcych poetów. Niemcy i Rosjanie
mają nie tylko karabiny, lecz także
atrament, pióra, trochę serca i dużo
wyobraźni. Polska w ich wierszach
przypomina zuchwałego jednorożca,
który żywi się wełną gobelinów, jest
piękna, słaba i nierozważna. Nie wiem,
na czym polega mechanizm złudzenia,
ale i mnie, trzeźwego czytelnika,
zachwyca ten baśniowy, bezbronny kraj,
którym żywią się czarne orły, głodni
cesarze, Trzecia Rzesza i Trzeci Rzym.

59 Osoby wymienione w ćwiczeniu zostały zaproponowane przez studentów. Lista każdorazowo może być modyfikowana lub uzupełniana o inne postacie – ważne i interesujące z punktu widzenia uczestników zajęć. Zadanie na temat „słynnych Polaków" – oparte na innym zestawieniu – może pojawić się również w pracy ze studentami o niższej sprawności językowej, przy czym w odniesieniu do poziomu A2 informacje powinny być skrótowe i potraktowane wybiórczo, na poziomie B1 zadanie może polegać na dopasowywaniu biogramów do osób, natomiast na poziomie B2 materiał może być częściowo opracowany, a częściowo wymagający dodatkowej pracy studentów, może też mieć formę podobną do proponowanej przeze mnie w tekście głównym.

60 A. Zagajewski (2010), *Wiersze o Polsce*, [w:] *Wiersze wybrane*, Wydawnictwo a5, Kraków, s. 58.

Wiersze o Polsce to wiersz o wierszach. Utwory poetyckie często rozmawiają z innymi wierszami napisanymi w tym samym języku. Rzadziej wchodzą w dialog z poetycką wizją ukształtowaną „przez obcych poetów". Zderzenie różnych języków komplikuje kwestię spotkania odmiennych przestrzeni poetyckich. Nieoczywisty status takich przestrzeni dowartościowuje i pogłębia wyobraźniowy komponent sztuki – żywioł fikcji. Wiersze, do których odwołuje się Zagajewski, mają ambicję mówić o Polsce – o tym, jaka jest w oczach poetów niemiecko- i rosyjskojęzycznych. W istocie jednak zdają sprawę ze złudzenia – tak przynajmniej widzi to ktoś, kto mówi w utworze, lub może sam poeta piszący *Wiersze o Polsce*. Spotkanie z obcymi realiami i odmienną wyobraźnią zawsze jest rodzajem konfrontacji – prowadzi do wyostrzenia świadomości odmiennych potrzeb i celów, różnic w obszarze wyznawanych wartości, nieprzystających do siebie aspektów kultury. Ale może też prowadzić do zawłaszczenia, do spacyfikowania własną wyobraźnią tego, co odmienne. Taka właśnie aneksja – powiada poeta – dokonuje się w wierszach o Polsce pisanych przez Niemców i Rosjan.

W utworze Zagajewskiego rzeczywistość spotkania-konfrontacji oparta jest na przeciwstawieniach. Pierwszym atrybutem Niemców i Rosjan są „karabiny" przywołujące podbudowany historycznie obraz agresora, który niesie śmierć lub niewolę. Ale z drugiej strony, narody przez wieki sąsiadujące z Polską od wschodu i zachodu mają też do dyspozycji „atrament" oraz „pióra" i mogą się poszczycić wielkimi poetami. Kolejne napięcie tworzy zestawienie: „trochę serca" i „dużo wyobraźni". Rozmach wyobraźni bywa przerażający w skutkach, co dobrze pokazały oba dwudziestowieczne totalitaryzmy – jeden niemiecki, drugi w wydaniu rosyjskim. Trochę serca to zdecydowanie za mało, by można było mówić o miłości czy choćby przyjaźni, ale być może dość, by zdobyć się na wyniosłą tolerancję lub protekcjonalne współczucie. Ten ostatni ton słychać w porównaniu Polski do „zuchwałego jednorożca" – zuchwałego, a więc łączącego w swoim zachowaniu brawurę z arogancją.[61] Nie wiadomo, czy obraz taki pojawia się wprost w rosyjskich i niemieckich „wierszach o Polsce". Być może jest tylko ukonkretnieniem panującej w nich atmosfery oraz wyobrażeń, według których Polska jest „piękna, słaba i nierozważna", a rzeczywisty kraj realnie istniejących ludzi okazuje się nie tylko rozbrajająco „bezbronny", ale też po prostu – „baśniowy". To właśnie ta baśniowa kraina jest ojczyzną jednorożca żywiącego się „wełną

61 W emblematyce chrześcijańskiej jednorożec jest alegorią Chrystusa, wolno więc może dopatrzyć się w porównaniu Polski do jednorożca (ironicznego?) nawiązania do polskiego mesjanizmu, w duchu którego ojczyzna Polaków uciemiężona przez Niemców i Rosjan staje się Chrystusem narodów poprzez swoje męczeństwo i ofiarę. Jak wiadomo, ten rodzaj historiozofii odegrał istotną rolę w okresie zaborów – w upadku polskiej państwowości dostrzegano szansę na przemianę w skali ponadnarodowej. Jednak przemiana ta dla zaborców znaczyła coś zupełnie innego niż dla Polaków.

gobelinów".[62] Można chyba dostrzec w tym obrazie ironiczne nawiązanie do czasów odległej świetności trwającej w naszej pamięci kulturowej – nie bez racji – jako „złoty wiek" i kojarzonej z epoką Zygmunta Augusta, któremu Wawel zawdzięcza m.in. swoje arrasy. Pośród wawelskich arrasów są też bardzo piękne werdiury przedstawiające jednorożca. Może je właśnie miał w pamięci Zagajewski? Nie wiadomo. Wiemy jednak, że mitologiczny jednorożec różni się znacznie od wizji z *Wierszy o Polsce*. W dawnych wierzeniach uchodził za zwierzę niezwykle przezorne, odznaczające się nadnaturalną siłą i stroniące od ludzi. Akcentowano jego związek ze światłem i rzeczywistością duchową. Symbolizował czystą miłość. W jednym z najstarszych bestiariuszy chrześcijańskich można przeczytać o jednorożcu:

> Jest to zwierzę małe, podobne do koźlęcia, bardzo groźne. Ze względu na jego ogromną siłę myśliwy nie może się do niego zbliżyć. […] Jak więc można go schwytać? Oto wysyłają naprzeciw niemu czystą dziewicę, jednorożec skacze na jej łono, a ona karmi go piersią i prowadzi do króla. (*Fizjolog*, 2003: 44)

Zarówno ten zespół cech, jak i obraz bezkrwawych łowów mają się nijak do dziejów Polski-jednorożca naszkicowanych w wierszu. Polska jest w nim „słaba i nierozważna", nad przezornością górę w niej bierze zuchwałość, siła zmienia się w bezbronność. I oczywiście nikt jej nie „prowadzi do króla". Zamiast czystej dziewicy zjawiają się głodne, „czarne orły" – żerujące na ciele Polski jak na upolowanej zdobyczy lub padlinie. Wśród symbolicznych przyporządkowań związanych z orłem pojawiają się m.in. siła, mądrość, panowanie i długowieczność. To dlatego orzeł tak często jest godłem państwowym. Dotyczy to nie tylko samej Polski, ale i krajów ościennych. Zarówno Niemcy, jak i Rosja mają w herbie orła, który bywał złoty lub czarny, jedno- lub dwugłowy.[63] I właśnie te dwa kraje symbolizowane są przez orły przywołane

62 Jednorożec należy do figur heraldycznych – widnieje m.in. w herbie szlacheckim Bończa (wykorzystywany był też jako godło aptek – wierzono bowiem, że serce i róg jednorożca mają właściwości lecznicze). Wyobrażenia jednorożca to ważny motyw sztuki średniowiecznej i renesansowej, pojawiający się z dużą frekwencją i otoczony złożoną siecią znaczeń symbolicznych. Najpowszechniejsze z tych przedstawień (jednorożec u źródła, jednorożec i dziewica, polowanie na jednorożca) często występują na tkaninach dekoracyjnych.

63 W cesarstwie rzymskim emblematem cesarza, a następnie uniwersalnym symbolem cesarstwa był złoty orzeł, który od momentu podziału państwa (w 395 r.) był przedstawiany jako dwugłowy (lewa głowa oznaczała Rzym, prawa – Konstantynopol). Święte Cesarstwo Rzymskie Narodu Niemieckiego (Rzesza Niemiecka) wraz z aspiracjami rządzenia światem przejęło tę symbolikę (dwugłowy orzeł miał patrzeć

w wierszu Zagajewskiego. Są drapieżne, agresywne, zaborcze. Z niepokojącą symetrią ujmują kraj jednorożca w żelazny uścisk. Na drodze kolejnych emanacji – to samo godło, głowa państwa: Kaiser i Car noszący tytuł cesarza, wreszcie dwa cesarstwa – zmieniają się formacje ideologiczne i polityczne.[64] Przez stulecie nie tracą jednak swojej podstawowej cechy – żarłoczności, nienasyconego głodu, który raz po raz z sąsiadów Polski czyni drapieżców rozdzierających ofiarę na strzępy.[65] Ta ofiara w utworze Zagajewskiego ma postać „zuchwałego jednorożca", baśniowej istoty, która „zachwyca", jest bowiem „piękna, słaba i nierozważna", ale tak naprawdę jej istnieniem rządzi „mechanizm złudzenia" opisywany w niemieckich oraz rosyjskich wierszach o naszym kraju i uchwycony przez polskiego poetę w jego *Wierszach o Polsce*.

Utwór Zagajewskiego to jeden z tych tekstów, w których ze szczególną siłą do głosu dochodzi poczucie, że historia polityczna jest nie tylko jednym z kluczowych elementów polskiej pamięci kulturowej, ale jest również żywym ogniwem polskiej tożsamości – kształtuje polską świadomość, wpływa na nasz obraz samych siebie i wciąż przypomina, że pamięć jest wartością, że nie wolno jej utracić. *Wiersze o Polsce* mogą więc być dobrym punktem wyjścia do zajęć poświęconych kontekstom historycznym. Dydaktyczna wartość tego utworu polega i na tym, że pobieżna lektura podsuwa nieskomplikowane i łatwe do wyartykułowania interpretacje. Uważniejsze przyjrzenie się tekstowi pozwala jednak na odsłonięcie w nim kolejnych warstw

---

jednocześnie na wschód i zachód, w przyszłość i przeszłość, łącząc w tym spojrzeniu – obejmującym dwa przeciwstawne porządki – władzę doczesną i duchową). Podobne motywacje pojawiają się w przypadku carskiej Rosji (staroruska legenda mówi o dwugłowym orle, który wskazuje miejsce założenia Moskwy, zaś na początku XVI w. dwugłowy złoty orzeł staje się herbem Wielkiego Księstwa Moskiewskiego). W wieku XVIII – a więc w czasie, kiedy Polska znalazła się pod zaborami – oba kraje miały w herbie dwugłowego czarnego orła. Dzisiaj symbolem Rosji jest dwugłowy złoty orzeł, zaś niemiecki orzeł – obecnie jednogłowy – pozostał czarny.

64 Trzecia Rzesza (1933-1945) – Deutsches Reich (a po aneksji Austrii w roku 1938 – Großdeutsches Reich) to państwo niemieckie pod rządami narodowych socjalistów. Natomiast idea Trzeciego Rzymu wywodzi się z myśli ihumena Filoteusza z Pskowa (XV/XVI w.), uznawanego za autora koncepcji historiozoficznej, według której pierwszy Rzym upadł przez herezję (jaką miał być katolicyzm), drugi Rzym, czyli Konstantynopol – na skutek zdrady prawdziwej wiary. W ich miejsce pojawił się Trzeci Rzym – Moskwa, która jako jedyna ową prawdziwą wiarę zachowała.

65 Wśród historycznych zdarzeń wymienić można politykę ingerencji mocarstw ościennych w sprawy Polski – traktat Loewenwolde'a z 1732 r., rozbiory i działania prowadzące do wynarodowienia Polaków, pakt Ribbentrop-Mołotow, okupację hitlerowską, agresję Rosji Sowieckiej na Polskę 17 września 1939 r. i zależność Polski od Związku Radzieckiego w okresie realnego socjalizmu.

znaczeń – istotnych nie tylko z polskiej perspektywy, zwłaszcza jeśli pamiętać, że dopiero „wyposażeni w samoświadomość historyczną zdajemy sobie zasadniczo sprawę z historycznego uwarunkowania wszelkiego ludzkiego myślenia o świecie" (H.G. Gadamer, 2003: 407), lecz także dlatego, że „tylko człowiek otrzymał w dziedzictwie ten skarb, jakim jest pamięć, czyli historia" (Cz. Miłosz, 1990: 112).

ĆWICZENIE

Proszę przyporządkować wydarzeniom historycznym właściwe im ramy czasowe, a następnie jedno z nich skomentować – ustnie (3-5 minut) lub pisemnie (350-500 wyrazów).

3 V 1791		powstanie styczniowe
1795-1918		Konstytucja 3 maja
29 XI 1830-21 X 1831		NSZZ Solidarność
22 I 1863-1864		odzyskanie niepodległości po rozbiorach
1914-1918	–––––	I wojna światowa
11 XI 1918		powstanie listopadowe
1939-1945	–––––	II wojna światowa
19 IV-16 V 1943		Polska pod zaborami
1 VIII-2 X 1944		powstanie w getcie warszawskim
III 1968		stan wojenny
16 X 1978		powstanie warszawskie
1980		wolne wybory/upadek komunizmu
13 XII 1981-22 VII 1983		wydarzenia marcowe
4 VI 1989		wybór Karola Wojtyły na papieża

Dyskusja z cudzoziemcami o dziejach Polski skłania do porównań. Studenci mają zwykle własną, często bardzo subiektywną wizję historii – ukształtowaną w trakcie szkolnej edukacji, wyniesioną z lektur lub konstruowaną na podstawie obejrzanych filmów pozostających często w luźnym związku z prawdą historyczną.[66] Rozmowy o historii jednak nie polegają jedynie na analizie faktów, poszukiwaniu motywacji, odnajdywaniu analogii, ale są też polem dla uogólniających interpretacji, nieugruntowanych intuicji lub dowolnych spekulacji motywowanych często schematyzmem

66 Właściwa naszym czasom – i zarazem niepokojąca – rozbieżność historycznych wizji jest jednym z centralnych tematów książki Alaina Besançona *Przekleństwo wieku* (2000).

myślenia, skłonnością do uproszczeń i operowania stereotypami.[67] Mimo tych niebezpieczeństw i wbrew trudnościom, jakie napotykamy, próbując wyrwać się z kręgu utrwalonych przekonań, warto podejmować dialog. Zderzenie odmiennych opinii najczęściej nie prowadzi do całkowitej zmiany sposobu myślenia, pozwala jednak oddać głos wątpliwościom (również co do zasadności własnych przekonań) i wyzwala chęć poszukiwania prawdy, a przez to ma nieocenioną wartość.

Dążenie do poznania i zrozumienia świata, do odnalezienia w nim własnego miejsca i określenia samego siebie zawsze łączy się z wysiłkiem interpretacji. Wrogiem interpretacji jest myślenie stereotypami – upraszczające, skazujące na bezrefleksyjne powtarzanie frazesów.

> Myślenie stereotypowe polega na szablonowym pojmowaniu świata, bez zastanawiania się nad skutkami powielania takich schematów, pomimo iż nie oddają one rzeczywistości w sposób obiektywny. (R. Piętkowa, 2009: 95)

Stereotypów nie trzeba jednak lekceważyć – można z nich wiele dowiedzieć się o tych, którzy się nimi posługują.[68] Trzeba wszak pamiętać, że są one przejawem

67 Dla przykładu *Somosierra* Jacka Kaczmarskiego interpretowana historycznie odkrywa motywacje Polaków w służbie Napoleona, lecz każe również zmierzyć się z negatywną oceną tych działań z perspektywy Hiszpanów (por. K. Wojciechowski, 1978). Refleksja nad bohaterstwem ludzi uwikłanych historycznie może więc – i powinna – rodzić pytania np. o cenę, jaką warto i wolno zapłacić za wolność. Niekiedy też pojedynczy element dzieła, np. tytuł tekstu, sugeruje konkretny obraz świata lub określoną interpretację rzeczywistości. Tytuł innego wiersza Zagajewskiego – *Rosja wchodzi do Polski* – budzi negatywne skojarzenia, choć w rzeczywistości utwór nie sprowadza się do rachunku historycznych krzywd i otwiera zdecydowanie szerszą perspektywę: „Rosja wchodzi w moje życie. / Rosja wchodzi w moje wiersze. / Rosja wchodzi w moje myśli."

68 W podstawowym znaczeniu stereotyp to „konstrukcja myślowa, oparta na schematycznym i uproszczonym postrzeganiu rzeczywistości, zabarwionym wartościująco, często bazującym na uprzedzeniach i niepełnej wiedzy" (K. Olechnicki, P. Załęcki, 1997). Leszek Kołakowski natomiast ujmuje kwestię stereotypów narodowych w sposób następujący: „Każdy naród czy plemię wytwarzają stereotypy swoich sąsiadów, a także innych lepiej lub gorzej znanych plemion; stereotypy te często ujawniają w połowie respekt, w połowie pogardę. I tak, na przykład, »wiemy«, że Niemcy są zdyscyplinowani i pozbawieni poczucia humoru, że Anglicy są spolegliwi, a horyzonty umysłowe mają ciasne, Polacy są odważni i niezdolni do systematycznej roboty, Żydzi są inteligentni i pozbawieni taktu, Amerykanie przyjaźnie odnoszą się do ludzi i są naiwni, Czesi umieją dobrze i ciężko pracować, a są małostkowi i chciwi, Francuzi są dowcipni i niepoważni, Włosi umieją się cieszyć życiem, a liczyć na nich

„zamkniętego myślenia" (por. *Narody i stereotypy*, 1995: 25) i najczęściej – zwłaszcza w obrębie świadomości historycznej – przybierają formę uprzedzenia, a jako efekt nawykowej niechęci i błędnych przesłanek prowadzą do kulturowej izolacji.[69] Przyswajanie nowego języka – szczególnie w jego rodzimej przestrzeni kulturowej – może w znacznym stopniu przyczynić się do rozszerzenia myślowych perspektyw i stopniowego wyzwalania się spod władzy stereotypów, które żyją w każdym z nas. Zainicjowanie i podtrzymywanie takiego procesu wymaga stałego wysiłku, którego celem powinno być odmienne spojrzenie na to, co wydaje się oczywiste i oswojone, choć w istocie jest obce i tak trudne do zrozumienia. Nic tak mocno nie prowokuje do podjęcia trudu zrozumienia jak dobry wiersz. I również dlatego glottodydaktyk powinien sięgać po poezję.

Na zakończenie jeszcze jeden tekst i wstępna lektura – rodzaj podsumowania prowadzonych wyżej rozważań:

Miron Białoszewski
*** [70]

Żaba ćwierka
Sama w rowie

Medytatorka

Zresztą Europejka

---

nie można, często też oszukują i tak dalej" (2009: 200-201). I konkluduje – „Badanie stereotypów narodowych, osobna gałąź antropologii społecznej, może przyczynić się wielce do zrozumienia »narodowych charakterów«; nie dlatego, by stereotypy dostarczały nam zwierciadlanych wizerunków innych narodowości, czego nie czynią z całą pewnością, ale dlatego, że osądzając innych, my sami mimo woli odsłaniamy nasze własne sposoby percepcji, a przez to również własne przywary i zalety" (2009: 203). W perspektywie glottodydaktycznej kwestię stereotypów narodowych rozważają m.in. Anna Janus-Sitarz (por. 2004: 475-481) oraz Piotr Garncarek (2004: 483-487), który pisze: „może lepiej nie walczyć ze stereotypami, a jedynie sygnalizować ich obecność. Lepiej nie komentować trudnych faktów historycznych, lecz jedynie umiejscowić je w czasie i realiach" (2004: 487).

69 Jest to postawa diametralnie różna od wspominanego na początku rozdziału podejścia interkulturowego.

70 M. Białoszewski (1980), *** [*Żaba ćwierka*], [w:] *Wiersze wybrane i dobrane*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa, s. 135.

Białoszewski napisał ten utwór w drugiej połowie lat siedemdziesiątych.[71] Polska była wtedy jednym z „demoludów", a jej przynależność do Unii Europejskiej wydawała się mrzonką. Jednak to, o czym Polacy mogli jedynie marzyć, dla żaby jest oczywistością – Polska może rzeczywiście leży w strefie sowieckich wpływów, ale żaba i jej rów bez wątpienia znajdują się w Europie. Ta żartobliwa konstrukcja nie jest pozbawiona ironii. Uderza w polski kompleks zaścianka, ale trafia też w bardziej niepokojący aspekt polskości – w dumę, która często przejawia się w pogardzie. Wyrażenie „Zresztą Europejka" ma w sobie coś z ducha dziewiętnastowiecznej polszczyzny, podszyte jest pretensją, słychać w nim ton sarkazmu. Podobnie rzecz ma się z określeniem „Medytatorka", które jeszcze w XIX wieku wskazywałoby całkiem serio na oddawanie się rozmyślaniom, na czynność dumania, dziś jednak brzmi co najmniej żartobliwie (podobnie jak dumanie). Wolno więc w dwóch ostatnich wersach utworu usłyszeć głos kogoś, kto o żabie nie myśli najlepiej i nie zamierza jej pobłażać. Ćwierkające w rowie stworzenie jest dla tego kogoś bez reszty żabą, która w swoich europejskich pretensjach, w swoim irytującym zadęciu, w upartym rechotaniu jest pretensjonalna niczym jakaś „Medytatorka" i pożal się Boże „Europejka". Żaba oczywiście nic sobie z tych przytyków nie robi. Wie przecież, że w każdym rowie Europy jest u siebie, nie musi na siłę uczestniczyć w niczym ważnym i może sobie ćwierkać do woli. No właśnie – ćwierkać. Żaba powinna „rechotać", „kumkać" lub „skrzeczeć", albo najwyżej – jak powiada Mickiewicz – „piać"[72]. Po polsku ćwierkają ptaki – w szczególności wróble, niekiedy również owady. W ćwierkaniu jest beztroska, trzpiotowatość, nieskrępowana, czysta radość. I chyba tak właśnie ćwierka żaba z utworu Białoszewskiego – dźwięcznie, radośnie, beztrosko. W taki sposób odzywa się pełna afirmacja życia. Warto jednak pamiętać, że sielski obrazek zyskuje w wierszu konkretny wymiar – przydrożnego rowu. Ten swojski rów leży w Polsce i tylko na pozór znajduje się na antypodach obrazu, który dekadę wcześniej nakreślił Herbert w *Prologu*[73] otwierającym tom *Napis*:

> Rów w którym płynie mętna rzeka
> nazywam Wisłą. Ciężko wyznać:
> na taką miłość nas skazali
> taką przebodli nas ojczyzną.

71 Por. *Nota od wydawcy* [w:] M. Białoszewski (1994), *Utwory zebrane*, t. 7: *„Odczepić się" i inne wiersze opublikowane w latach 1976-1980*, Warszawa, s. 291.

72 „W obu stawach piały żab niezliczone hordy" – A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie...*, s. 142.

73 *Prolog* (Z. Herbert, 2008: 317).

Tekst Białoszewskiego nie ma w sobie nic z patosu. Jest lekki, ironiczny, żartobliwy. Podpowiada, że warto postawić się w sytuacji żaby, warto zmienić perspektywę, spojrzeć na siebie i na polskie sprawy z przymrużeniem oka. Polska nadal będzie tym, czym jest. Ale może też okazać się czymś więcej – czymś, czego dotąd nie dostrzegaliśmy. Warto więc domyślać się, bo jak mówi autor *Wyrw z zamyśleń*[74]:

> może najwięcej prawdy
> jest w domysłach.

I w kolejnym ogniwie cyklu *Fatygi*:

> *Domysły*
>
> świecą na prawdzie
> jak gwiazdy

Warto więc szukać nowych dróg myśli, nowych sposobów widzenia, nowych perspektyw – również w wierszach. I dotyczy to obu stron procesu glottodydaktycznego.

74 M. Białoszewski (1980), *** [*może najwięcej prawdy*], [w:] *Wiersze wybrane i dobrane*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa, s. 225; z *Wierszy nowych*, cykl: *Fatygi*.

u w a g i k o ń c o w e

W antropologii i etnolingwistyce istnieje pojęcie komunikacji kulturowej (por. D. Carbaugh, 1990: 15-35; M. Gaszyńska-Magiera 2000: 119-128). W ramach tej kategorii komunikacja traktowana jest jako podstawowy proces kreujący, podtrzymujący i transformujący życie społeczne, jako proces wpływający na tworzenie struktur i znaczeń, a także jako sposób postrzegania i interpretacji świata. Natomiast kultura w tym ujęciu to dynamiczny, ulegający punktowym modyfikacjom i ciągłym wewnętrznym przekształceniom system symboli o nadrzędnej funkcji integrującej – posiadający zdolność łączenia rozproszonych i zróżnicowanych elementów w znaczącą całość. Właściwości te umożliwiają uczestnikom kultury budowanie spójnego obrazu rzeczywistości, a tym samym postrzeganie świata jako zrozumiałego i bezpiecznego. Pozwalają także – dzięki istnieniu wpisanego w kulturę immanentnego systemu kodów – na adekwatne do własnych odczuć i zarazem zrozumiałe dla innych zachowania i reakcje emocjonalne. W tym kontekście istotne jest zwłaszcza historyczne zakorzenienie kultury, za sprawą którego dochodzi do dziedziczenia i podtrzymywania form symbolicznych, co umożliwia nie tylko porozumiewanie się, ale też gromadzenie i rozwój wiedzy oraz kształtowanie wspólnotowych postaw i wzorców zachowań.

Wszystko to oczywiście odnosi się bezpośrednio również do pełnego spektrum działań językowych, ponieważ – jak pisze Benjamin L. Whorf –

> wzorce języka i normy kulturowe […] rozwijały się równocześnie, stale wzajem na siebie wpływając. (1992: 210)

Nierozerwalny związek łączący szeroko pojętą kulturę i język, którym posługujemy się na co dzień, pokazuje, jak mocno jesteśmy wpisani w otaczającą nas przestrzeń symboliczną i we wspierający ją, a zarazem w niej zakorzeniony, system znaków odwzorowujących rzeczywistość, w której żyjemy. Nie oznacza to jednak, że semiotyczna otoczka naszego życia jest dana nam raz na zawsze i pozostaje niezmienna. Każdy człowiek na wiele sposobów nieustannie przekształca oswojoną przestrzeń – indywidualizuje ją i poszerza. Dzieje się to zazwyczaj przez wejście w interakcję z przestrzenią kulturową inną niż nasza – z obszarem aktywności kulturowej innego człowieka, innej grupy społecznej czy wspólnoty narodowej. Przyswajanie języka obcego należy do sfery tego rodzaju interakcji. Anna Wierzbicka opisuje ten typ kontaktu kultur jako swego rodzaju przeżycie ekstremalne i dowartościowuje je. Pisze:

> Nie jest niemożliwe (choć bardzo trudne) opuszczenie świata wewnętrznego języka ojczystego dla świata innego języka, albo, jeśli tak można powiedzieć, zamieszkanie w dwóch różnych światach naraz. Jednak gdy ktoś przechodzi z jednego języka na drugi, to nie tylko forma się zmienia, ale i treść. Języki różnią się między sobą nie tylko jako systemy językowe, ale również jako światy kulturowe, jako nośniki etnicznej tożsamości. (1990: 71)

I dalej:

> Żyć na co dzień w dwóch różnych językach to znaczy żyć w dwóch różnych przestrzeniach socjosemantycznych. Przechodzenie z jednego języka w drugi i na odwrót jest podobne do podróżowania między dwoma różnymi światami. W gruncie rzeczy znaczy to o wiele więcej, gdyż zmieniając przestrzeń socjosemantyczną, w której się poruszamy, zmieniamy nie tylko nasze otoczenie, ale także naszą własną skórę (a może nawet duszę). (1990: 103)

Podczas nauki języka – przy całej dotkliwości poczucia, że jest się kimś obcym, przy rozlicznych trudnościach związanych z wchodzeniem w odmienną przestrzeń kulturową – naprawdę ważna okazuje się więc ta możliwość „podróżowania między dwoma różnymi światami", możliwość odkrycia nie tylko nowych obszarów kultury, nowych „form" i związanych z nimi „treści", ale też kogoś innego i cennego – w sobie samym.[1] Taka podróż ofiarowuje nam świat – ten sam, który znamy, i zarazem całkowicie inny. Ale okazuje się też powrotem do siebie – uwrażliwia, wzbogaca, pogłębia życie, intensyfikuje egzystencję. Jak pisze Gadamer:

1 Na ten temat zob. m.in. Eva Hoffman (1989), *Lost in Translation. A Life in a New Language*, Vintage, London (edycja polska: E. Hoffman, *Zagubione w przekładzie*, z ang. przeł. M. Ronikier, Aneks, Londyn 1995).

> językowe uwarunkowanie naszego doświadczenia świata nie oznacza żadnej wyłączności perspektywy; jeśli przez wkraczanie w obce światy językowe przezwyciężamy uprzedzenia i ograniczenia naszego wcześniejszego doświadczenia świata, to nie oznacza to wcale, że opuszczamy i negujemy własny świat. Jako podróżnicy wracamy do domu z nowymi doświadczeniami. Jako emigranci wszelako, którzy już nie wracają, nie możemy zupełnie zapomnieć. (1993: 407)

Ta trwająca pamięć ma wymiar subiektywny i zarazem jest częścią pamięci zbiorowej – pamięci kultury. Zakorzenia się w tym, co uważamy za rodzime, ale jednocześnie pozostaje otwarta na świat we wszystkich jego wymiarach. Miejscem tego spotkania jest również język. W nim indywidualne przeżycie odnajduje kulturową formę i tym samym może dojść do głosu. Jak mówi Edward Sapir, ta forma jest zarazem dowolna i konieczna – odkrywa coś, co dotąd pozostawało „obce" lub „inne" i dlatego manifestuje się jako „tajemnica". W ten sposób aktywność językowa upodabnia się do twórczości artystycznej – w szczególności może do poezji:

> formy językowe, które rozwinęły się w różnych stronach świata są zarazem dowolne i konieczne, w tym sensie, w jakim dowolna i konieczna jest każda twórczość artystyczna. (E. Sapir, 1978: 156)

Poezja jest formą komunikacji. Formą niezwykłą, bo odsłaniającą, czy może jedynie przybliżającą „tajemnicę", dlatego mówiąc o obcowaniu z literaturą, można użyć formuły „wtajemniczenie". Językiem literatury wypowiadane jest to, czego inaczej nie da się powiedzieć. W jej obrębie nasza myśl penetruje obszary, które jawią się jako „nie do pomyślenia". To właśnie dlatego związane z literaturą doświadczenia estetyczne i etyczne mogą okazać się przekraczaniem granic, a obcowanie z tekstem literackim może być rodzajem podróży – wkraczaniem w obszar dotąd nieznany i obcy. Dla pisarza – podobnie jak dla cudzoziemca – język jest ziemią nieodkrytą. Jest przestrzenią, w której pisarz i cudzoziemiec mogą zamieszkać, czyniąc ją miejscem własnym i oswojonym. Dlatego też proces przyswajania nowego języka i oswajania obcej przestrzeni kulturowej można chyba nazwać „przeprowadzką".[2] Ktoś, kto podejmuje taką eskapadę, nie odrzuca ukształtowanej wcześniej tożsamości – podróżuje z bagażem swoich doświadczeń i przekonań. Ale zarazem przekracza własne granice – staje

2 Więcej na ten temat piszę w artykule *„Przeprowadzka" do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie* (2001: 205-214). Metafory „przeprowadzki do innego języka" w podobnym sensie używa Eva Hoffman (zob. *„Nie chcę żyć w wędrówce" – z Evą Hoffman rozmawiają Diana Kuprel i Marek Kusiba*, [w:] *„Akcent" w Przestrzeni* – dział: *Tylko w wydaniu internetowym* na stronie www kwartalnika „Akcent").

na nowej ziemi, poszerza spektrum widzenia, otwiera nowy horyzont, rozpoczyna nowe życie. I może właśnie w tym cudzoziemiec uczący się nowego języka podobny jest najbardziej do czytelnika poezji.

b i b l i o g r a f i a

Na poniższą bibliografię składają się trzy korpusy tekstów, zgrupowane w następujących działach: *Glottodydaktyka*, *Konteksty*, *Podręczniki i materiały dydaktyczne*.

Adresy bibliograficzne utworów poetyckich podaję w odpowiednich przypisach, wyjątek czyniąc dla tych zbiorów wierszy, które przywołuję wielokrotnie. Pozycje te zostały umieszczone w dziale *Konteksty*.

Glottodydaktyka

Achtelik A. (2004), *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 417-420.

„Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" (1998), t. 10: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, red. B. Ostromęcka-Frączak, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

„Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" (2008), t. 16: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska--Gutkowska, B. Grochala, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

„Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" (2010), t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2. Jubileusz 50-lecia*

Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

„Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" (2011), t. 18: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*, red. B. Grochala, M. Wojenka-Karasek, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Adamczyk K. (1999), *Kwadratura koła, czyli lekcja pokory*, [w:] *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym*, red. W. Miodunka, J. Rokicki, Universitas, Kraków.

Adams M., Rydzak D. (1999), *Techniki wprowadzające do pisania*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 106-110.

Agar M. (1994), *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*, William Morrow & Co., New York.

Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Bandura E. (2002), *Ewaluacja kompetencji interkulturowej*, [w:] *Ewaluacja w nauce języka obcego*, red. M. Komorowska, Wydawnictwo UwB, Białystok, s. 11-23.

Bassnett S., Grundy P. (1993), *Language through Literature*, Longman, London.

Bednarska K. (2010), *Rośliny w słoweńskiej, czeskiej i polskiej frazeologii*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 205-212.

Birkenbihl V.F. (1999), *Jak szybko i łatwo nauczyć się języka*, wyd. 3, Wydawnictwo KOS, Katowice.

Bolten J. (2006), *Interkulturowa kompetencja*, przekł. i wprowadzenie B. Andrzejewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Brophy J. (2009), *Nauczanie*, [w:] *Nauczanie w praktyce*, tłum. Z. Janowska, red. A. Janowski, CODN, Warszawa, s. 10-32.

Brumfit Ch.J., Carter R.A. (1986), *English literature and English language*, [w:] *Literature and Language Teaching*, red. Ch.J. Brumfit, R.A. Carter, OUP, Oxford, s. 2-21.

Brumfit Ch.J. (1986), *Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language*, [w:] *Literature and Language Teaching*, red. Ch.J. Brumfit, R.A. Carter, OUP, Oxford, s. 184-190.

Brzeziński J. (1987a), *Nauczanie języków obcych dzieci*, WSiP, Warszawa.

Brzeziński J. (1987b), *Podstawy glottodydaktyczne nauczania języka polskiego dzieci polonijnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Bugajska D. (2002), *Słucham? Słucham! O umiejętności aktywnego słuchania na lekcjach polskiego*, „Nowa Polszczyzna", nr 2, s. 40-48.

Burkhardt H. (2010), *Miejsce kolokacji w leksykografii i ich rola w tworzeniu tekstów w języku obcym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 177-184.

Burke S.J., Brumfit Ch.J. (1986), *Is Literature Language? or Is Language Literature?*, [w:] *Literature and Language Teaching*, red. Ch.J. Brumfit, R.A. Carter, OUP, Oxford, s. 171-176.

Burzyńska A.B. (2001), *Kognitywna teoria metafory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo US, Katowice, s. 109-118.

Burzyńska A.B. (2002), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy… O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo UWr, Wrocław.

Burzyńska A.B., Dobesz U. (2004), *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 119-128.

Byram M., Fleming M. (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, CUP, Cambridge.

Carbaugh D. (1990), *Toward a Perspective in Cultural Communication and Intercultural Contact*, „Semiotica", vol. 80, s. 15-35.

Carter R. (1986), *Linguistic Models, Language and Literariness*, [w:] *Literature and Language Teaching*, red. R. Carter, Ch.J. Brumfit, CUP, Cambridge, s. 110-132.

Carter R., Long M. (1991), *Teaching Literature*, Longman, London.

Chambers E., Gregory M. (2006), *The Good Teacher. Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*, Routledge Falmer, London.

Chłopek Z. (2009), *Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego. Wyniki badań kwestionariuszowych*, „Języki Obce w Szkole" nr 1, s. 61-68.

Chodkiewicz H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, WSiP, Warszawa.

Collie J., Slater S. (1987), *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*, CUP, Cambridge.

Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, CODN, Warszawa.

Cozens S. (2004), *Nauczanie kultury polskiej na kursie językowym dla początkujących*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 489-498.

Cudak R. (1998), *Tekst poetycki w kształceniu językowym cudzoziemców na poziomie średnim*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 10: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, red. B. Ostromęcka-Frączak, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 23-33.

Cudak R. (2000a), *Interpretacja tekstu literackiego w edukacji zaawansowanych*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 235-241.

Cudak R. (2000b), *Tekst poetycki w edukacji literackiej i językowej cudzoziemców*, „Postscriptum", nr 35-36, s. 85-93.

Cudak R. (2005), *Interpretacja utworu literackiego w szkole z perspektywy rewolucji metodologicznej ostatnich lat*, „Postscriptum", nr 2/50, s. 67-78.

Cudak R. (2008), *Edukacja literacka w nauczaniu cudzoziemców. Trzy uwagi*, [w:] *Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego*, red. D. Rytel-Kuc, J. Tambor, Frankfurt a. Mein.

Cudak R. (2009), *Notatki do „analizy tekstu kultury". Na przykładzie pogrzebu*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, wyd. 2, red. A. Achtelik, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 171-186.

Cudak R. (2010a), *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, [w:] *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, red. A. Achtelik, M. Kita, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 117-130.

Cudak R. (2010b), *Tekst w nauczaniu cudzoziemców jako problem metodologiczny*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 79-90.

Cudak R., Tambor J. (2005), *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Spotkanie. Księga jubileuszowa dla Profesora Aleksandra Wilkonia*, red. naukowa M. Kita, B. Witosz, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 415-423.

Czarnecka U., Gaszyńska M. (1990), *Wstęp do podręcznika „Zrozumieć Polskę"*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Czerkies T. (2006), *Ukryte między wierszami – o czytaniu dyskursywnym tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego (przegląd niektórych stanowisk, propozycje)*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, s. 70-77.

Czerkies T. (2007), *Kształcenie kompetencji literackiej na lekcjach języka polskiego jako obcego, czyli rzecz wyobraźni*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 52-58.

Czerkies T. (2008a), *Rozwijanie kompetencji literackiej – teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 255-264.

Czerkies T. (2008b), *Własnym głosem, czyli jak studenci czytają tekst literacki na zajęciach języka polskiego jako obcego i jak na niego reagują?*, „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 58-63.

Czerkies T. (2010), *Wyzwalanie wyobraźni. O korzyściach płynących z wykorzystania tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 405-414.

Czerkies T. (2011), *Wykorzystanie tekstu literackiego na zajęciach z języka polskiego jako obcego (motywy i oczekiwania studentów)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 18: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*, red. B. Grochala, M. Wojenka-Karasek, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 113-128.

Czwartos B. (1999), *Antycypacja i jej rola wspomagająca w procesie uczenia się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 398-406.

Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego (1988), red. H. Komorowska, WSiP, Warszawa.

Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.

Data K. (2001), *Struktura tekstu w nauczaniu języka polskiego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 119-124.

Davies A., Widdowson H.G. (1983), *Czytanie i pisanie*, tłum. A. Weselińska, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, WSiP, Warszawa, s. 132-157.

Dawidziak-Kładoczna M. (2008), *Wiersze i piosenki w nauczaniu dzieci języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 16: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 37-48.

Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M. (2010), *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, ORE, Warszawa.

Dąbrowska A., Pasieka M. (2001), *O wierszach dla dzieci i cudzoziemców*, [w:] *Przeboje edukacji polonistycznej*, red. D. Michułka, Wydawnictwo UWr, Wrocław, s. 147-152.

Dąbrowska A., Pasieka M. (2005), *Metody pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 381-386.

Dębski R. (1996), *Komputer w nauczaniu języka polskiego. Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Dilna J. (2008), *Frazeologizmy w polskiej prozie młodzieżowej. Problemy z recepcją odbiorcy ukraińskiego uczącego się polszczyzny*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 143-149.

Dilna J. (2010), *Frazeologia polskich młodzieżowych tekstów literackich w nauczaniu Ukraińców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 439-445.

Dobesz U. (2004), *W 30 godzin dookoła Polski. Program zajęć kulturowych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 505-508.

Dobrowolska J. (1988), *Rozwijanie sprawności mówienia. Przykłady ćwiczeń*, [w:] *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, red. H. Komorowska, WSiP, Warszawa, s. 134-171.

Duff A., Maley A. (1990), *Literature*, OUP, Oxford.

Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A. (1998), *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim – problemy i postulaty*, „Acta Universitas Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 10: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, red. B. Ostromęcka-Frączak, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 35-41.

Durant A., Fabb N. (1990), *Literary Studies in Action*, Routledge, London.

Dydaktyka nauki o języku. Wybór prac (1987), oprac. D. Bartol-Jarosińska, J. Porayski-Pomsta, E. Sękowska, WUW, Warszawa.

ESOKJ – por. Coste D. i in. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, CODN, Warszawa.

Fiedukina H. (2001), *Elementy kulturowe w nauczaniu języka polskiego studentów Rosjan na kierunkach humanistycznych*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo US, Katowice, s. 159-167.

Frydrychowicz S. (1998), *Proces mówienia. Wybrane psychologiczne aspekty na przykładzie zdania niejednoznacznego*, Wydawnictwo UAM, Poznań.

Garncarek P. (1997a), *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Wydawnictwo DiG, Warszawa.

Garncarek P. (1997b), *Znajomość kultury polskiej a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol" do Instytutu Polonijnego UJ*, red. W.T. Miodunka, Księgarnia Akademicka Wydawnictwo Naukowe, Kraków, s. 85-90.

Garncarek P. (2004), *Konieczność zróżnicowania kontekstu kulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego – na podstawie doświadczeń białoruskich*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 483-487.

Garncarek P. (2005), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego – próba definicji*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, WUW, Warszawa, s. 17-23.

Garncarek P. (2006), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki UW, Warszawa.

Garncarek P. (2008), *Określanie przestrzeni kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 273-278.

Garncarek P. (2010), *Kanon, kompendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem cudzoziemców rodzimej kultury*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, wyd. nakładem Polonicum, Warszawa, s. 13-18.

Gasztołd B. (1998), *Teksty literackie w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 99-102.

Gaszyńska-Magiera M. (1997), *Język a wizja świata (zdania czasowe hiszpańskie i polskie)*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol" do Instytutu*

Polonijnego UJ, red. W.T. Miodunka, Księgarnia Akademicka Wydawnictwo Naukowe, Kraków, s. 77-84.

Gaszyńska-Magiera M. (2000), *Czy możliwe jest przekazanie w przekładzie elementów komunikacji kulturowej? Uwagi na marginesie analizy tłumaczeń zdań zawierających tryb subjonctivo, wybranych z prozy iberoamerykańskiej*, [w:] *Przekładając nieprzekładalne. Materiały z I Międzynarodowej Konferencji Translatorycznej*, red. W. Kubiński, O. Kubińska, T.Z. Wolański, Wydawnictwo UG, Gdańsk, s. 119-128.

Gaszyńska-Magiera M. (2008), *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 279-290.

Geambaşu C. (2000), *Imagologia i jej rola w nauczaniu literatury i kultury polskiej*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 225-234.

Geambaşu C. (2004), *Mit polskości w utworach Gombrowicza i Miłosza*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 375-380.

Gębal P.E. (2004), *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 129-147.

Gębal P.E. (2006), *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków, s. 205-242.

Goddard C., Wierzbicka A. (2001), *Język, kultura i znaczenie: semantyka międzykulturowa*, [w:] *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Universitas, Kraków, s. 175-202.

Grossman E.M. (1997), *Nauczanie kultury polskiej jako obcej. Formy pozaliterackie w jej nauczaniu (komunikat)*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z I konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol" do Instytutu Polonijnego UJ*, red. W.T. Miodunka, Księgarnia Akademicka Wydawnictwo Naukowe, Kraków, s. 163-167.

Grossman E.M. (1998), *Historia literatury czy literatura? Problemy nauczania dziwiętnastowiecznej literatury polskiej studentów obcokrajowców na poziomie średnio zaawansowanym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 10: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom*

średni: stan obecny – problemy – postulaty, red. B. Ostromęcka-Frączak, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 215-222.

Grossman E.M. (2009), *Blaski i cienie globalizacji, czyli problemy polonistyki w badaniach komparatystycznych. Przyczynek do dalszych badań*, „Teksty Drugie", nr 6/29, s. 66-78.

Grucza F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interligwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, [w:] *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne. Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW*, red. naukowa F. Grucza, WUW, Warszawa, s. 9-49.

Grzegorczykowa R. (1995), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, wyd. 2, PWN, Warszawa.

Grzegorczykowa R. (1998), *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*, [w:] *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wydawnictwo TPPWr, Wrocław, s. 109-115.

Grzegorczykowa R. (1999), *Pojęcie językowego obrazu świata,* [w:] *Językowy obraz świata*, wyd. 2 popr., red. J. Bartmiński, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 39-46.

Hajduk-Gawron W. (2005), *Europejskość czy polskość – wkład literatury polskiej w nową wspólnotę kulturową?*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, WUW, Warszawa, s. 244-249.

Hill J. (1986), *Teaching Literature in the Language Classroom*, Macmillan Publishers, London.

Howatt A., Dakin J. (1983), *Materiały do pracy w laboratorium językowym*, tłum. E. Moszczak, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, WSiP, Warszawa, s. 84-111.

Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego (2001), red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

Janowska I. (1999), *Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 227-238.

Janowska I. (2002), *Gramatyka powraca...*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 28-34.

Janowska I. (2004), *Refleksyjne nauczanie gramatyki*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, s. 40-48.

Janowska I. (2006), *O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 19-27.

Janowska I. (2010), *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, [w:] „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 561-569.

Janowska I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Universitas, Kraków.

Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

Jansen E. (1998), *Teaching with the Brain in Mind*, ASCD, Alexandria, VA.

Janus-Sitarz A. (2004), *Stereotypy narodowościowe a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 475-481.

Jekiel W. (1992*), Wiedza o kulturze polskiej na praktycznych zajęciach z języka. Część pierwsza – kurs dla początkujących*, [w:] *Vademecum lektora języka polskiego*, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, WUW, Warszawa, s. 165-176.

Jelonkiewicz M., Zarzycka G. (2004), *Indeks haseł do „Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców"*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 161-171.

Jędrzejko E., Piętkowa R. (1990), *Teksty piosenek i psychozabaw jako materiał leksykalny w nauce języka polskiego jako obcego*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji nt. Nauczanie języka polskiego i kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Gdańsk 17-18 X 1988*, red. naukowa H. Rybicka-Nowacka, B. Rocłowski, Wydawnictwo UG, Gdańsk, s. 127-142.

Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN (1992), red. W. Miodunka, nakł. UJ, Kraków.

Język polski w świecie. Zbiór studiów (1990), red. W. Miodunka, PWN, Warszawa – Kraków.

Kaczmarski S.P. (2002), *Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego*, „Języki Obce w Szkole, nr 2, s. 15-19.

Kajak P. (2008), *Kultura popularna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 291-299.

Kajak P. (2010), *Nauczanie kultury polskiej w epoce globalnej cyrkulacji treści kulturowych*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, wyd. nakładem Polonicum, Warszawa, s. 53-62.

Kálmán Nagy L. (2008), *Literatura a nauczanie języka polskiego jako obcego. Zarys nowej problematyki*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 249-254.

Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z Konferencji Naukowej (2010), red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, wyd. nakładem Polonicum, Warszawa.

Karolak Cz. (1999), *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Kita M. (2001), *Wybieram gramatykę! (prezentacja podręcznika)*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo US, Katowice, s. 355-363.

Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, wyd. 2 popr. i uzup., WSiP, Warszawa.

Komorowska H. (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, PWN, Warszawa.

Komorowska H. (1983), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, EDE-Poland, Warszawa.

Komorowska H. (2004), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Komorowska H. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole". Z wyborem tekstów z lat 1957-2007*, CODN, Warszawa.

Komorowska H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, dodruk do wyd. 1, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Kompel G. (1998), *Nauczanie Europejczyków kultury polskiej na poziomie średnim*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 10: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, red. B. Ostromęcka-Frączak, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 169-176.

Koniewicz D.M. (1993), *Uwagi na temat nauki rozumienia języka angielskiego ze słuchu*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 319-322.

Kozłowski A. (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, WSiP, Warszawa.

Kowalewski J. (2006), *Mickiewicz na A2? Gra w literaturę na języku polskim jako obcym*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, s. 45-56.

Krakowian B. (1985), *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*, WSiP, Warszawa.

Kramsch C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, OUP, Oxford.

Kramsch C. (1998), *The Privilege of the Intercultural Speaker*, [w:] *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, red. M. Byram, M. Fleming, CUP, Cambridge, s. 16-32.

Kramsch C. (2003), *From Practice to Theory and Back Again*, [w:] *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, red. M. Byram, P. Grundy, Multilingual Matters, Clevedon, s. 4-17.

Kramsch C. (2009), *Language and Culture*, OUP, Oxford.

Kroll L., Black A. (1993), *Developmental Theory and Teaching Methods: A Pilot Study of a Teacher Education program*, „Elementary School Journal", nr 4.

Kubiak B. (1999), *Wykorzystanie środków mnemotechnicznych w nauce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 314-322.

Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne (2004), red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków.

Language, Literature and Learner. Creative Classroom Practice (1996), red. R. Carter, J. McRae, Longman, London.

Lazar G. (1993), *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*, CUP, Cambridge.

Lewandowski J. (1985), *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, WUW, Warszawa.

Lewiński P. (2010), *Tekst argumentacyjny w glottodydaktyce*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 303-310.

Ligara B. (2008), *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej,* [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 51-61.

Lipińska E. (2000), *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 10-20.

Lipińska E. (2001), *Nauczanie pisania*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo US, Katowice, s. 86-96.

Lipińska E. (2002), *O nieprzydatności „pisania z powietrza" i kluczowej roli etapu wstępnego i końcowego w procesie pisania*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, s. 58-68.

Lipińska E., Pukas-Palimąka D. (2006), *Literatura polska w szkołach polonijnych*, [w:] *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, red. R. Cudak, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 282-291.

Lipińska E., Seretny A. (2009), *O polszczyźnie literackiej na obczyźnie*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2 (4), s. 145-165.

Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych. III Kongres Polonistyki Zagranicznej (2007), red. M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Literatura polska w świecie (2006), t. 1: *Zagadnienia odbioru i recepcji*, red. R. Cudak, Wydawnictwo Gnome, Katowice.

Literatura polska w świecie (2007), t. 2: *W kręgu znawców*, red. R. Cudak, Wydawnictwo Gnome, Katowice.

Literatura polska w świecie (2010), t. 3: *Obecności*, red. R. Cudak, Wydawnictwo Gnome, Katowice.

Literature and Language Teaching (1986), red. Ch.J. Brumfit, R.A. Carter, OUP, Oxford.

Łaszkiewicz M. (2010), *Piosenka jest dobra na wszystko?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 335-341.

Łęska D. (2006), *Twórcze pisanie w nauce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole", nr 1, s. 30-35.

Madeja A. (2009), *Co należy wiedzieć, chcąc uczyć cudzoziemców frazeologii?* [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelik, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 71-78.

Madeja A., Malejka J. (2001), *Program komputerowy jako pomoc w nauczaniu frazeologii polskiej*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 417-421.

Majkiewicz A. (2001), *Różne odmiany tekstów na lekcji języka polskiego jako obcego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 125-135.

Maley A., Moulding S. (1985), *Poem into Poem. Reading and Writing Poems with Students of English*, CUP, Cambridge.

Martyniuk W. (1992), *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN*, red. W. Miodunka, nakł. UJ, Kraków, s. 118-156.

Martyniuk W. (1996), *Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 7-8: *Kształcenie specjalistyczne cudzoziemców*, red. B. Ostromęcka-Frączak i in., Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 41-46.

Martyniuk W. (1997), *Autentyzm i autonomia w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol" do Instytutu Polonijnego UJ*, red. W.T. Miodunka, Księgarnia Akademicka Wydawnictwo Naukowe, Kraków, s. 33-38.

Martyniuk W. (1998), *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 10: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, red. B. Ostromęcka-Frączak, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 91-96.

Martyniuk W. (2000), *Praca z tekstem w nauczaniu języka*, „Nowa Polszczyzna", nr 2, s. 46-50.

Martyniuk W. (2001), *„Jak dziadek poznał babcię", czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo US, Katowice, s. 46-53.

Mazur J. (1995), *Językowe i kulturowe uwarunkowania kształcenia sprawności komunikacyjnej*, [w:] *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu" zorganizowanej wspólnie z Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 27-37.

Mazur J. (2000), *Stan i perspektywy polonistyki w świecie*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 15-25.

McKay S. (1991), *Literature in the ESL Classroom*, [w:] *Literature and Language Teaching*, red. Ch.J. Brumfit, R.A. Carter, OUP, Oxford, s. 191-198.

McRae J. (1991), *Literature with a Small 'l'*, Macmillan Publishers, London.

Michułka D. (2004), *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej*

konferencji Stowarzyszenia „Bristol", red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 421-432.

Mihułka K. (2009), *Uwarunkowania kulturowe a nauczanie słownictwa na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 47-54.

Mihułka K. (2010), *Teksty literackie na lekcji języka obcego – strata cennego czasu czy ciekawe doświadczenie?*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 14-22.

Miodunka W. (1984), *Podejście komunikacyjne i funkcjonalne w nauczaniu języków obcych. Zagadnienia terminologiczne*, „Przegląd Polonijny", t. X, 3, s. 85-89.

Miodunka W. (1990), *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych*, [w:] *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, red. W. Miodunka, PWN, Warszawa – Kraków, s. 39-49.

Miodunka W. (1992), *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN*, red. W. Miodunka, wyd. nakładem UJ, Kraków, s. 13-35.

Miodunka W. (1994), *Proces opracowywania tekstu w różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, [w:] *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, red. Z. Kurzowa, W. Śliwiński, Universitas, Kraków, s. 33-45.

Miodunka W. (2000), *Polonistyka czy studia polskie dla cudzoziemców? O przyszłości polonistyki polemicznie*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 27-37.

Miodunka W.T. (2004a), *Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 13-35.

Miodunka W.T. (2004b), *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 97-117.

Molnar I.D. (2004), *Program nauczania literatury polskiej na Węgrzech. Kryteria doboru tekstów*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 349-354.

Morcinek-Cudak B. (2004), *Sierpniowe pisanki, czyli o nauczaniu polskiej kultury w miesiąc*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały*

z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol", red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 463-468.

Mrozowska H. (1998a), *Kształcenie sprawności czytania dla usamodzielniania uczniów jako odbiorców tekstów obcojęzycznych*, „Języki Obce w Szkole", nr 4/210, s. 309-319.

Mrozowska H. (1998b), *Tekst literacki w nauczaniu języka obcego: tendencje nowe i najnowsze*, „Acta Philologica", nr 25, s. 207-216.

Mrozowska H. (1999), *Świadomość językowa w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 391-397.

Mrozowska H. (2001), *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 3/225, s. 24-28.

Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol" do Instytutu Polonijnego UJ (1997), red. W.T. Miodunka, Księgarnia Akademicka Wydawnictwo Naukowe, Kraków.

Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej (2005), red. P. Garncarek, WUW, Warszawa.

Nowakowska A. (2004), *Rola frazeologii w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 295-298.

Opisywanie, rozwijanie i testowanie języka polskiego jako obcego (2004), red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Universitas, Kraków.

Packalén M. (1999), *Polska poezja współczesna w Szwecji*, „Polonistyka", nr 2, s. 111-113.

Packalén M. (2000), *Bariera języka i bariera różnic świadomościowych. O nauczaniu literatury polskiej w Szwecji*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 243-247.

Pajdzińska A. (1992), *Frazeologizmy w polskiej poezji współczesnej. Problemy interpretacyjne cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 4: *Materiały z konferencji*, red. Michalewski K. i in., Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 35-43.

Pałka P. (2004), *Związki frazeologiczne w perspektywie glottodydaktycznej*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 299-305.

Paran A. (2006), *The Stories of Literature and Language Teaching*, [w:] *Literature in Language Teaching and Learning*, red. A. Paran, TESOL, Washington.

Parkinson B., Reid Thomas H. (2000), *Teaching Literature in a Second Language*, EUP, Edinburgh.

Pasieka M. (1998), *Co czytać? Czyli o tekstach dla średnio zaawansowanych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 10: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, red. B. Ostromęcka-Frączak, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 243-249.

Pawłowska A. (2010), *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 1, s. 58-66.

Pawłowska R. (2002), *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.

Pawłowska R. (2009), *Czytam i rozumiem… Lingwistyczna teoria nauki czytania*, wyd. 2 popr. i rozszerz., Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.

Piętkowa R. (2009), *Językowy obraz świata i stereotypy a nauczanie języka obcego*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, wyd. 2, red. A. Achtelik, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 85-104.

Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wydawnictwo Wagros, Poznań.

Piegzik W. (2004), *Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 3-7.

Piegzik W. (2006a), *Glottodydaktyczne poglądy na rolę gramatyki – implikacje edukacyjne*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 13-20.

Piegzik W. (2006b), *Rola i znaczenie świadomości narodowej w kształceniu obcojęzycznym*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, s. 61-67.

Piotrowska A. (2001), *Piosenka na lekcji języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 74-76.

Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych (2000), red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2 (2011), red. I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, Księgarnia Akademicka Wydawnictwo Naukowe, Kraków.

Próchniak P. (2011), *Czasami jestem (czytając wiersz »McDonald's«)*, [w:] *Mistrz świata. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, red. P. Śliwiński, Wydawnictwo WBPiCAK, Poznań, s. 149-157.

Próchniak P., Próchniak W. (2005), *Czasami jestem hamburgerem. Poezja współczesna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego*

i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, red. P. Garncarek, WUW, Warszawa, s. 282-289.

Próchniak P., Próchniak W. (2008), *Polska proza – język i rzeczywistość ostatnich lat, czyli dlaczego cudzoziemiec powinien zaglądać do polskich powieści współczesnych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 243--248.

Próchniak W. (2001), *„Przeprowadzka" do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 205-214.

Próchniak W. (2004), *Gra w domino, czyli o pożytkach płynących z czytania literatury kobiet (propozycje ćwiczeń)*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 333-340.

Próchniak W. (2011), *W soczewce wiersza. Utwory poetyckie w nauczaniu leksyki*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 18: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*, red. B. Grochala, M. Wojenka-Karasek, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 135-141.

Rabczuk A. (2010), *Podbić oko czy serce, zdobyć pół Europy czy kobietę – jak mówimy o miłości po polsku*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 145-154.

Richards J.C., Rodgers T.S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, CUP, Cambridge.

Roda-Sroka M. (2010a), *Integrowanie czytania, pisania, mówienia i nauki słownictwa na zajęciach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 37-40.

Roda-Sroka M. (2010b), *Kryteria doboru tekstów na lekcjach języka obcego i pierwszego – perspektywa polska i amerykańska*, „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 3-7.

Ronowicz E.A. (1982), *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa.

Rosenblatt, L.M. (1985), *The Transactional Theory of the Literary Work. Implications for Research*, [w:] *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature. Points of Departure*, red. C.R. Cooper, Ablex, Norwood, NJ, s. 33-53.

Rosenblatt, L.M. (1991), *Literature – S.O.S!*, „Language Arts", nr 68, s. 444-448.

Rowiński C. (1992), *Wprowadzanie elementów wiedzy o historii kultury polskiej i kulturze współczesnej Polski na lektoratach języka polskiego dla cudzoziemców (poziom średni*

i zaawansowany), [w:] *Vademecum lektora języka polskiego*, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, WUW, Warszawa, s. 177-188.

Rudziński G. (2010), *Rankingi fenomenów polskiej kultury autorstwa studentów specjalizacji Nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, wyd. nakładem Polonicum, Warszawa, s. 207-214.

Rusiecki J. (1993), *Rozwijanie sprawności mówienia ze zrozumieniem; podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole", nr 1, s. 34-39.

Rusiecki J. (1993), *Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem; podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 296-303.

Rypel A. (2007), *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy, badania eksperymentalne, implikacje dydaktyczne*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.

Savvidou Ch. (2004), *An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom*, "The Internet TESL Journal", Vol. X, nr 12 [http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html – dostęp 16 III 2011].

Scheffer P. (2007), *Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 43-48.

Schewe M. (1998), *Culture through literature through drama*, [w:] *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, red. M. Byram, M. Fleming, CUP, Cambridge, s. 202-222.

Sekiguchi T. (2000), *Detronizacja literatury na polonistyce japońskiej i jej kontratak*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 215-223.

Sekiguchi T. (2004), *Forsycja i czeremcha, magnolia i miłorząb – o potrzebie opisywania mojego świata w języku polskim*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 37-43.

Sekiguchi T. (2010), *Polska znakiem wyobrażenia Historii*, „Kwartalnik Polonicum", nr 10, s. 43-47.

Seretny A. (2004), *Słownictwo poziomu progowego – listy frekwencyjne a zawartość inwentarza funkcjonalno-pojęciowego*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 269-275.

Seretny A. (2006a), *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków, s. 243-279.

Seretny A. (2006b), *Tekst literacki w dydaktyce języka obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*, [w:] *Literatura polska w świecie,* t. 1: *Zagadnienia recepcji i odbioru*, red. R. Cudak, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 292-306.

Seretny A. (2006c), *Między chęcią i niemożnością – teksty literackie a nauczanie języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, s. 38-45.

Seretny A. (2010), *Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 247-559.

Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

Sharwood-Smith E. i M. (1977), *O pisaniu w języku obcym*, WSiP, Warszawa.

Siek-Piskozub T. (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Siek-Piskozub T. (2002), *Umuzykalnienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego*, Wydawnictwo Motivex, Poznań.

Siek-Piskozub T., Wach A. (2006), *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Siek-Piskozub T., Wach A. (2008), *Motywująca funkcja muzyki i piosenki w nauczaniu języka obcego*, [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, t. 2.2, red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, Wydawnictwo WSFwWr, Wrocław, s. 143-154.

Silberstein S. (1994), *Techniques and Resources in Teaching Reading: Teaching Techniques in English as a Foreign Language*, OUP, Oxford.

Skalska A., Słaby-Góral I. (2011), *Teksty-preteksty, czyli „gramatyka poezji i poezja gramatyki" na lekcjach jpjo,* „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 18: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*, red. B. Grochala, M. Wojenka-Karasek, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 143-152.

Skórczewski D. (2006), *Między ignorancją a kompetencją. Perspektywy i ograniczenia nauczania polskiej poezji w amerykańskim uniwersytecie*, [w:] *Literatura polska w świecie*, t. 1: *Zagadnienia recepcji i odbioru*, red. R. Cudak, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 275-281.

Skrzypczyńska J. (1999), *Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji. Część 1*, „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 439-443.

Słaby-Góral I. (2010), *Moda językowa na frazeologizmy i idiomy w mediach jako „podtekst" glottodydaktyki*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 213-222.

Smereczniak M. (2010), *Kategoria czasu w tekstach poetyckich. Propozycje glottodydaktyczne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 229-239.

Smolicz J.J. (1990), *Język jako wartość podstawowa kultury*, [w:] *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, red. W. Miodunka, PWN, Warszawa – Kraków, s. 23-38.

Sobotková M. (1998), *Tekst literacki, jego wersja filmowa w procesie nauczania literatury i kultury polskiej w środowisku czeskim*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 10: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, red. B. Ostromęcka-Frączak, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 265-272.

Sobotková M. (2000), *O nauczaniu literatury polskiej jako obcej w grupie studentów zaawansowanych w środowisku Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 259-266.

Spiro J. (1991), *Assessing Literature. Four Papers*, [w:] *Assessment in Language Teaching*, red. Ch.J. Brumfit, Macmillan, London, s. 16-83.

Spiro J. (2004), *Creative Poetry Writing*, OUP, Oxford.

Sroka M. (2009), *Lekcje języka obcego z wykorzystaniem literatury*, [w:] *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, red. H. Komorowska, CODN, Warszawa, s. 192-207.

Standardy wymagań egzaminacyjnych (2003), Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, Warszawa.

Stawna M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, WSiP, Warszawa.

Steweus M. (1999), *Wykorzystanie tłumaczenia poezji na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 443-444.

Szałasta-Rogowska B. (2010), *Nie jestem turystą. Poezja emigracyjna na zajęciach lektoratowych*, [w:] *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, red. A. Achtelik, M. Kita, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 147-160.

Szałek M. (1994), *O nauczaniu problemowym*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 303--304.

Szczęśniak D. (2009), *Od klasyki po slam. Dydaktyczne przesłanki zastosowania liryki na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 61-64.

Tabakowska E. (2002a), *Bariery kulturowe zbudowane są z gramatyki*, [w:] *Przekład – język – kultura*, red. R. Lewicki, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 25-34.

Tabakowska E. (2002b), *Tłumaczenie gramatyki czy przekład kultury?*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia*, t. 2: *Polszczyzna a języki obce. Przekład i dydaktyka*, red. G. Szpila, KTPWoKJ „Tertium", Kraków, s. 71-80.

Tinker M.A. (1980), *Podstawy efektywnego czytania*, PWN, Warszawa.

Trębska-Kerntopf A. (2005), *„Kto czyta nie błądzi" – o różnych stylach czytania ze zrozumieniem tekstu autentycznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego (na przykładzie aforyzmu)*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, WUW, Warszawa, s. 430-439.

Tsai N. (2010), *Tekst literacki a metody nauczania języków obcych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 395-404.

Tsai N. (2011), *Recepcja tekstu literackiego w procesie glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 18: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*, red. B. Grochala, M. Wojenka-Karasek, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 153-163.

Turkowska E. (2006a), *O pożytkach z literatury na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 21-25.

Turkowska E. (2006b), *Wybór tekstów literackich na lekcję języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 25-30.

Turkowska E. (2006c), *Metody pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, s. 56-60.

Turkowska E. (2009), *Praca z liryką na lekcji języka obcego dla początkujących*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 65-72.

Ur P. (1989), *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, WSiP, Warszawa.

Ur P. (1999), *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*, CUP, Cambridge.

Uryga Z. (1996), *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, PWN, Warszawa – Kraków.

Vademecum lektora języka polskiego (1992), red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, WUW, Warszawa.

W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku (2008), red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Widawska B. (1999), *Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 357-364.

Wierzbicka A. (1969), *Dociekania semantyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa.

Wierzbicka A. (1971), *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.

Wierzbicka A. (1983), *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 127-136.

Wierzbicka A. (1990), *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, [w:] *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, red. W. Miodunka, PWN, Warszawa – Kraków, s. 71-104.

Wierzbicka A. (1999a), *Mówienie o emocjach. Semantyka, kultura i poznanie*, [w:] *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, PWN, Warszawa, s. 138-162.

Wierzbicka A. (1999b), *Etnoskładnia i filozofia gramatyki*, [w:] *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, PWN, Warszawa, s. 341-401.

Wierzbicka A. (2007), *Słowa klucze: różne języki – różne kultury*, przeł. I. Dunaj-Nowosielska, WUW, Warszawa.

Wierzbicka A. (2010), *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, przeł. A. Głaz, K. Korżyk, R. Tokarski, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Wierzbicka A., Wierzbicki P. (1970), *Praktyczna stylistyka*, wyd. 3, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.

Wilczek P. (2006), *Czy istnieje kanon literatury polskiej?,* [w:] *Literatura polska w świecie*, t. 1: *Zagadnienia recepcji i odbioru*, red. R. Cudak, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2006, s. 13-26.

Woźniewicz W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, PWN, Warszawa.

Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol" (2004), red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław.

Wtorkowska M. (2010), *Kot w polskich i słoweńskich związkach wyrazowych (frazeologizmach i przysłowiach)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 195-204.

Zając J. (2004), *Kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych – retrospekcje, introspekcje i prognozy*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 4-10.

Zarzeczny G., Piekot T. (2010), *Inny punkt widzenia – treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako*

obcego, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, wyd. nakładem Polonicum, Warszawa, s. 199-206.

Zarzycka G. (1990), *Nauczanie cudzoziemców jako dialog międzykulturowy*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, red. H. Rybicka-Nowacka, B. Rocławski, Wydawnictwo UG, Gdańsk, s. 268-278.

Zarzycka G. (1994), *Kurs kulturowy jako propozycja metodologiczna pracy z Polakami ze Wschodu*, [w:] *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 125-131.

Zarzycka G. (1996), *Amerykańska wielokulturowość a nauczanie kultury Europy Wschodniej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 7-8: *Kształcenie specjalistyczne cudzoziemców*, red. B. Ostromęcka-Frączak i in., Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 275-284.

Zarzycka G. (1998), *Znaczenie dialogu w nauczaniu języka drugiego w kontekście kulturowym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 10: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, red. B. Ostromęcka-Frączak, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 135-142.

Zarzycka G. (2000a), *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 11, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Zarzycka G. (2000b), *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 69-81.

Zarzycka G. (2001), *Analiza konwersacji i analiza dyskursu jako metody przydatnej w określaniu kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 241-254.

Zarzycka G. (2002), *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 12, red. B. Ostromęcka-Frączak i in., Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 11-41.

Zarzycka G. (2004a), *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać"?*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol"*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 435-445.

Zarzycka G. (2004b), *Mały leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców. Opis koncepcji*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy*

nauczania – pomoce dydaktyczne, red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 151-160.

Zarzycka G. (2005), *Linguakultura polska – próba opisu (na marginesie powstającego „Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców")*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, WUW, Warszawa, s. 313-328.

Zarzycka G. (2008a), *Jak powstają hasła do „Leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców"?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 16: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 183-190.

Zarzycka G. (2008b), *Kultura, lingwakultura, socjokultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 143-160.

Zarzycka G. (2008c), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wiek*u, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 63-78.

Zarzycka G. (2008d), *Stereotypy Polski i Polaków w świetle badań ankietowych przeprowadzonych w środowisku studentów zagranicznych*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1, s. 171-195.

Zarzycka G. (2010a), *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Propozycje programowe*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, wyd. nakładem Polonicum, Warszawa, s. 121-142.

Zarzycka G. (2010b), *„Teatr czytelników" jako dialog z tekstem literackim (na przykładzie inscenizacji wiersza Wisławy Szymborskiej „Pogrzeb")*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 415-424.

Zarzycka G., Jelonkiewicz M. (2004), *Indeks haseł do „Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców"*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 161-171.

Zawadzka E. (2000), *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w:] *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, red. B.Z. Kielar i in., Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa, s. 451-465.

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

Zwolski H. (1982), *Kod mówiony i pisany w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny", z. 3, s. 77-90.

Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego (2006), red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków.

Żółkiewska E.D. (1988), *Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem; przykłady ćwiczeń*, [w:] *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, red. H. Komorowska, WSiP, Kraków, s. 172-165.

Żylińska M. (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Żylińska M. (2009/2010), *Neurodydaktyka języków obcych. Nauczanie języków obcych w świetle badań nad mózgiem*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, s. 5-18.

Konteksty

Anusiewicz J. (1991), *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*, [w:] *Język a Kultura*, t. 1: *Podstawowe pojęcia i problemy*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 11-30.

Anusiewicz J. (1994), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo UWr, Wrocław.

Balbus S. (1992), *Poetycki testament prozaika*, „Dekada Literacka", nr 19, s. 1-3.

Balbus S. (1996), *Słowo wstępne (Tak mało wierszy, tak wiele poezji)*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, oprac. S. Balbus, D. Wojda, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 7-19.

Balcerzan E. (1991), *W szkole świata*, „Teksty Drugie", nr 4/10, s. 30-44.

Bańko, M. (2006), *Słownik dobrego stylu czyli wyrazy które się lubią*, PWN, Warszawa.

Baranowska M. (1991), *Straszne światło stoicyzmu*, „Teksty Drugie", nr 4/10, s. 59-66.

Barańczak S. (1991), *Amerykanizacja Wisławy, albo: O tym, jak wraz z pewną młodą Kalifornijką tłumaczyłem „Głos w sprawie pornografii"*, „Teksty Drugie" nr 4/10, s. 79-94.

Barańczak S. (1996), *Posążek z soli*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, oprac. S. Balbus, D. Wojda, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 263-269.

Barańczak S. (2006), *Wiersze zebrane*, red. R. Krynicki, Wydawnictwo a5, Kraków.

Barthes R. (1996), *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, przeł. J. Trznadel, Wydawnictwo „KR", Warszawa.

Barthes R. (1997), *Przyjemność tekstu*, przeł. A. Lewańska, Wydawnictwo „KR", Warszawa.

Bartmiński J. (1993), *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*, [w:] *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo IES-W, Lublin, s. 23-48.

Bartmiński J. (1995), *Nasi sąsiedzi w oczach studentów. Z badań nad stereotypami narodowymi*, [w:] *Narody i stereotypy*, red. T. Walas, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków, s. 258-269.

Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S. (2009), *Tekstologia*, PWN, Warszawa.

Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo UMK, Toruń.

Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, WL, Kraków.

Benedict R. (1966), *Wzory kultury*, przeł. J. Prokopiuk, teksty poetyckie przeł. Z. Kierszys, wstęp A. Kłoskowska, PWN, Warszawa.

Benveniste E. (1980), *Struktura języka i struktura społeczeństwa*, przeł. K. Falicka, [w:] *Język i społeczeństwo*, wybór i wstęp M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa, s. 27-40.

Berman A. (2009), *Przekład jako doświadczenie obcego*, [w:] *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. P. Bukowski, M. Heydel, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 247-264.

Bernstein B. (1980), *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, przeł. K. Biskupski, [w:] *Język i społeczeństwo*, wybór i wstęp M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa, s. 83-119.

Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, wybór i oprac. A. Piotrowski, przekład i wstęp Z. Bokszański, A. Piotrowski, PIW, Warszawa.

Besançon A. (2000), *Przekleństwo wieku. O komunizmie, narodowym socjalizmie i jedyności Zagłady*, przeł. J. Guze, Czytelnik, Warszawa.

Bloom H. (1994), *The Western Canon. The Books and School of the Ages*, Harcourt Brace, New York.

Bloom H. (2003), *Podzwonne dla kanonu*, przeł. M. Szuster, „Literatura na świecie", nr 9-10, s. 164-201.

Borkowska G. (1991), *Szymborska eks-centryczna*, „Teksty Drugie", nr 4 (10), s. 45-58.

Borowy W. (1950), *Pieśń o rozkoszach żołnierskich*, „Pamiętnik Literacki", z. 3-4, s. 833-840.

Brückner A. (1993), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, wyd. 6, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.

Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, wybór, przekład, wstęp J. Doktór, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Buzan T. (1999), *Pamięć na zawołanie*, wyd. 1 (wznowienie), Wydawnictwo Ravi, Łódź.

Czapliński P. (2009), *Kanon*, [w:] *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Wydawnictwo WAB, Warszawa.

Czapliński P., Śliwiński P. (1999), *Literatura polska 1976-1998. Przewodnik po prozie i poezji*, WL, Kraków.

Dunin J. (1998), *Pismo zmienia świat*, PWN, Warszawa – Łódź.

Ebner F. (2006), *Słowo i realności duchowe. Fragmenty pneumatologiczne*, tłum. K. Skorulski, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.

Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów (1995), red. J. Nikitorowicz, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.

Fizjolog (2003), przekł., wstęp, przyp. K. Jażdżewska, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.

Gadamer H.G. (1979), *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wybór, oprac., wstęp K. Michalski, przeł. M. Łukasiewicz, PIW, Warszawa.

Gadamer H.G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo „Inter Esse", Kraków.

Gadamer H.G. (2001), *Poetica. Wybrane eseje*, przeł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo IBL, Warszawa.

Głowiński M. (1998), *Świadectwa i style odbioru*, [w:] *Dzieło wobec odbiorcy. Szkice z komunikacji literackiej*, Universitas, Kraków, s. 136-153.

Głowiński M. (2009), *Nowomowa i ciągi dalsze. Szkice dawne i nowe*, Universitas, Kraków.

Głowiński M. i in. (1998), *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, wyd. 3 poszerz. i popr., Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Gwizdalanka D. (2006), *Historia muzyki*, cz. 2: *XVIII-XIX wiek*, PWM, Kraków.

Handke R. (2008), *Poetyka dzieła literackiego*, PWN, Warszawa.

Heidegger M. (2000), *W drodze do języka*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków.

Herbert Z. (2008), *Wiersze zebrane*, oprac. edytorskie R. Krynicki, Wydawnictwo a5, Kraków.

Heydel M. (2009), *Zwrot kulturowy w badaniach nad przekładem*, „Teksty Drugie", nr 6/120, s. 21-33.

Hudzik J.P. (2007), *Interpretacja – tożsamość – etyka*, [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A.F. Kola, A. Szahaj, Universitas, Kraków, s. 201-219.

Hymes D. (1980), *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, przeł. K. Biskupski, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa, s. 41-82.

Inglot M., Patrzałek T. (1995), *Nad kanonem literackim w szkole*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995. Zagadnienia edukacyjne*, red. B. Chrząstowska, Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP im. KEN, Kraków, s. 61-75.

Inny słownik języka polskiego (2000), red. M. Bańko, t. 1-2, PWN, Warszawa.

Jakobson R. (1989), *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, t. 1-2, wybór, red. nauk. i wstęp M.R. Mayenowa, PIW, Warszawa.

Jarzębski J. (1991), *Kilka zdań o wstydzie istnienia*, „Teksty Drugie", nr 4/10, s. 1-4.

Język – umysł – kultura (1999), red. J. Bartmiński, PWN, Warszawa.

Językowy obraz świata (1999), red. J. Bartmiński, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Kapuściński R. (2006), *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Kłoskowska A. (1990), *Kultura narodowa i narodowa identyfikacja: dwoistość funkcji*, [w:] *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, UW, Warszawa, s. 12-36.

Kłoskowska A. (1991), *Kultura, Kultura narodowa*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 1: *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 17-50, 51-62.

Kłoskowska A. (2005), *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa.

Kołakowski L., Mentzel Z. (2007), *Czas ciekawy, czas niespokojny. Z Leszkiem Kołakowskim rozmawia Zbigniew Mentzel*, t. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Kołakowski L. (2009), *Mini wykłady o maxi sprawach. Trzy serie*, wyd. 1 (dodruk), Wydawnictwo Znak, Kraków.

Korolko M. (1990), *Sztuka retoryki*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.

Kowalikowa J. (2004), *Tekst cudzy – tekst własny*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków, s. 15-53.

Kram J. (1995), *Zarys kultury żywego słowa*, wyd. 3 popr., WSiP, Warszawa.

Krynski M., Maquire R. (1989), *Posłowie*, [w:] W. Szymborska, *Poezje. Poems*, WL, Kraków.

Kuncewicz P. (1982), *Biologia czuła i okrutna – Maria Pawlikowska-Jasnorzewska*, [w:] *Poeci dwudziestolecia międzywojennego*, t. 2, red. I. Maciejewska, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa, s. 7-56.

Kuniński M. (2000), *Język a tożsamość narodowa. Aspekty filozoficzne i socjologiczne*, [w:] *Język a tożsamość narodowa*, red. M. Bobrownicka, TAiWPN, Kraków, s. 7-18.

Kuźma J. (2000), *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.

Kwiatkowski J. (1996), *Arcydziełka Szymborskiej*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, oprac. S. Balbus, D. Wojda, Znak, Kraków, s. 353-356.
Lakoff G., Johnson M. (2010), *Metafory w naszym życiu*, przekład, wstęp T.P. Krzeszowski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
Legeżyńska A. (1996), *Wisława Szymborska*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
Lekcje czytania. Eksplikacje literackie (1991), cz. 1, red. A.W. Labuda, W. Dynak, WSiP, Warszawa.
Lekcje czytania. Eksplikacje literackie (1999), cz. 2, red. W. Dynak, A.W. Labuda, Wydawnictwo UWr, Wrocław.
Lem S. (1981), *Posthuma I*, „Pismo", nr 7, s. 110-112.
Lévinas E. (1998), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, przeł. M. Kowalska, wstęp B. Skarga, PWN, Warszawa.
Lewicki A.M. (1983), *Składnia związków frazeologicznych,* „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego", v. XL, s. 75-83.
Ligęza W. (1991), *Marzenie o lepszym świecie*, „Teksty Drugie", nr 4/10, s. 67-78.
Ligęza W. (2001), *O poezji Wisławy Szymborskiej. Świat w stanie korekty,* WL, Kraków.
Linton R. (2000), *Kulturowe podstawy osobowości*, przeł. A. Jasińska-Kania, wyd. 2, PWN, Warszawa.
Malinowski B. (1995), *Czym jest kultura?*, [w:] *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, wstęp i red. A. Mencwel, wybór i oprac. G. Godlewski i in., WUW, Warszawa, s. 36-49.
Mamzer H. (2003), *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
Manturzewska M., Kamińska B. (1998), *Zaniedbany wymiar rozwoju człowieka*, [w:] *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki. Tom poświęcony pamięci Marii Przetacznik-Gierowskiej*, red. M. Smoczyńska, Universitas, Kraków, s. 107-115.
Markiewicz H. (2008), *O kanonach literatury*, [w:] *Jeszcze dopowiedzenia. Rozprawy i szkice z wiedzy o literaturze*, WL, Kraków, s. 7-32.
Miłosz Cz. (1990), *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwościach naszego wieku*, Czytelnik, Warszawa.
Miłosz Cz. (1991), *Poezja jako świadomość*, „Teksty Drugie", nr 4/10, s. 5-7.
Miłosz Cz. (1994), *Kanon, ale czyj?*, „Znak", nr 7, s. 50.
Mukařovský J. (1970), *Dialog a monolog*, przeł. J. Mayen, [w:] *Wśród znaków i struktur. Wybór szkiców*, wybór, red. i wstęp J. Sławiński, PIW, Warszawa 1970, s. 185-222.
Narody i stereotypy (1995), red. T. Walas, MCK, Kraków.

Nasiłowska A. (2008), *Między kolekcją a kanonem*, [w:] *Niezbędnik inteligenta. Bezpłatny dodatek tygodnika* „Polityka", nr 42/2676, s. 25-29.

Nastulanka K. (1975), *Rozmowa z Wisławą Szymborską*, [w:] *Sami o sobie. Rozmowy z pisarzami i uczonymi. Powrót do źródeł*, Czytelnik, Warszawa, s. 298-308.

Neuger L. (1991), *Wysławianie Szymborskiej. Na marginesie przekładów na język szwedzki Andersa Bodegårda*, „Teksty Drugie", nr 4/10, s. 95-99.

Nieckula F. (1993), *Język ustny a język pisany*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 101-114.

Nikitorowicz J. (1995), red. – zob. *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.

Olechnicki K., Załęcki P. (1997), *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń.

Opacka-Walasek D. (2005), *Chwile i eony. Obrazy czasu w poezji polskiej drugiej połowy XX wieku*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

Ossowski S. (1948), *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, Spółdzielnia Wydawnicza Książka, Warszawa.

Ożóg K. (1993), *Ustna odmiana języka ogólnego*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 87-99.

Ożóg K. (2001), *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku – wybrane zagadnienia*, Stowarzyszenie Literacko-Artystyczne Fraza, Rzeszów.

Pajdzińska A. (1991), *Wartościowanie we frazeologii*, [w:] *Język a Kultura*, t. 3: *Wartości w języku i w tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wydawnictwo UWr, Wrocław, s. 15-28.

Pajdzińska A. (1995), *Dzieci Heraklita (poeci o czasie). Na przykładzie polskiej poezji współczesnej*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, red. A.M. Lewicki, R. Tokarski, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 89-103.

Pajdzińska A. (1999), *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, wyd. 2 popr., red. J. Bartmiński, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 83-101.

Pinker S. (2005), *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, przeł. A. Nowak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Piotrowski T. (1994), *Z zagadnień leksykografii*, PWN, Warszawa.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik nr 2: Język polski (2008), ss. 60: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf [dostęp: 30 czerwca 2011].

Poświatowska H. (2001), *Wszystkie wiersze*, wyd. 1, dodruk drugi, WL, Kraków.
Prokop J. (1972), *Wisława Szymborska albo wstydliwość uczuć*, [w:] *Lekcja rzeczy*, WL, Kraków, s. 176-185.
Prokop J. (1993), U*niversum polskie: literatura, wyobraźnia zbiorowa, mity polityczne,* Universitas, Kraków.
Prokop J. (1995), *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, „Arcana", nr 5, s. 42-49.
Przybylski R. (1991), *Twarz Boga*, „Ogród", nr 2/6, s. 31-40.
Puzynina J. (1992), *Język wartości*, PWN, Warszawa.
Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych (1996), oprac. S. Balbus, D. Wojda, Znak, Kraków.
Ricoeur P. (1989), *Język, tekst, interpretacja*, wybór i wstęp K. Rosner, tłum. P. Graff, K. Rosner, PIW, Warszawa.
Ricoeur P. (2003), *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chełstowski, oprac. i wstęp M. Kowalska, PWN, Warszawa.
Rosner K. (1991), *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, PIW, Warszawa.
Sapir E. (1978), *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, wstęp A. Wierzbicka, PIW, Warszawa.
Searle J.R. (1987), *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, przeł. B. Chwedończuk, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
Searle J.R. (1999), *Umysł – język – społeczeństwo*, tłum. D. Cieśla, WAB, Warszawa.
Skrendo A. (2007), *O kanonie bez przesady*, „Polonistyka", nr 5, s. 12-17.
Sławiński J. (1976), *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H. Markiewicz, J. Sławiński, WL, Kraków, s. 100-130.
Słownik języka polskiego (1958-1969), red. W. Doroszewski, t. 1-11, Wydawnictwo Wiedza Powszechna-PWN, Warszawa.
Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg?*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, PWN, Warszawa.
Stala M. (1991), *Radość czytania Szymborskiej*, [w:] *Chwile pewności: 20 szkiców o poezji i krytyce*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 133-158.
Sujkowska-Sobisz K., Wyrwas K. (2005), *Mały słownik terminów teorii tekstu*, Wydawnictwo Rytm, Warszawa.
Szacki J. (1991), *Tradycja*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, t. 1, red. A. Kłoskowska, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 205-217.

Szaruga L. (2005), *Kanon jako przestrzeń porozumienia*, [w:] *Kanon i obrzeża*, red. I. Iwasiów, T. Czerska, Universitas, Kraków, s. 123-135.
Szymborska W. (1967), *Od autorki*, [w:] *Poezje wybrane*, LSW, Warszawa.
Szymborska W. (1967), *Poczta literacka*, „Życie Literackie", nr 49, s. 16.
Szymborska W. (2004), *Poeta i Świat. Odczyt Noblowski (Sztokholm, 7 grudnia 1996)*, [w:] *Wiersze wybrane*, wybór i układ Autorki, wyd. nowe rozszerzone, Wydawnictwo a5, Kraków, s. 349-354.
Szymborska W. (2004), *Wiersze wybrane*, wybór i układ Autorki, wyd. nowe rozszerzone, Wydawnictwo a5, Kraków.
Śliwiński P. (2005), *Kanon, hipoteza konieczna*, [w:] *Kanon i obrzeża*, red. I. Iwasiów, T. Czerska, Universitas, Kraków, s. 85-95.
Śliwiński P. (2007), *Świat na brudno. Szkice o poezji i krytyce*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.
Śliwiński P. (2009), *Lektura jako wstęp do lektury*, [w:] *Słowa? Tchnienia? O poezji Ryszarda Krynickiego*, red. P. Śliwiński, Wydawnictwo WBPiCAK, Poznań, s. 5-6.
Tischner J. ks. (2006), *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
Tomczyk M. (2008), *Jak czytać wiersze?*, red. M. Pawlus, wyd. 2, PWN, Warszawa – Bielsko-Biała.
Tylor J.R. (2001), *Kategoryzacja w języku. Prototyp w roli językoznawczej*, przeł. A. Skucińska, Universitas, Kraków.
Walas T. (1995), red. – zob. *Narody i stereotypy*, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków.
Whorf B.L. (1982), *Język, myśl i rzeczywistość*, przeł. T. Hołówka, wstęp A. Schaff, PIW, Warszawa.
Wiatr A. (1996), *Syzyf poezji w piekle współczesności. Rzecz o Wisławie Szymborskiej*, Wydawnictwo Kram, Kraków.
Wierzyński K. (1990), *Życie Chopina*, przedm. A. Rubinstein, KAW, Białystok.
Wilkoń A. (2000), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, wyd. 2 popr. i uzup., Wydawnictwo UŚ, Katowice.
Wojaczek R. (2005), *Wiersze zebrane*, red. B. Kierc, Biuro Literackie, Wrocław.
Wojciechowski K. (1978), *Pamiętniki moje w Hiszpanii*, wstęp i przyp. W. Łysiak, PAX, Warszawa.
Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik, Wydawnictwo UJ, Kraków.
Wyka M. (1995), *Wisława Szymborska*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka", nr 2: *Wokół Szymborskiej*, s. 20-22.

Zagajewski A. (1996), *Poezja swobody*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, oprac. S. Balbus, D. Wojda, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 255-262.

Zdunkiewicz-Jedynak D. (2010), *Wykłady ze stylistyki*, wyd. 1 dodruk, PWN, Warszawa.

Zgrzywa J. (1998), *Stylizacja na mowę potoczną w wierszach Wisławy Szymborskiej* Terrorysta, on patrzy *i* W przytułku, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza", R. 5/25, s. 167-191.

Ziomek J. (1990), *Retoryka opisowa*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.

Podręczniki i materiały dydaktyczne[1]

Antologia żywego słowa do Płytoteki języka polskiego (1974), oprac. H. Cienkowska, WUW, Warszawa.

Awdiejew U., Dąmbska E.G., Lipińska E. (1986), *Jak to napisać? Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne dla studentów polonijnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Bajor E., Madej E. (1999), *Wśród ludzi i ich spraw. Podręcznik języka polskiego jako obcego dla humanistów (poziom średnio zaawansowany)*, PWN, Warszawa – Łódź.

Bartnicka B., Buttler D. (1978), *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia leksykalno-stylistyczne*, wyd. 3 popr., WUW, Warszawa.

Bartnicka B., Satkiewicz H. (1990), *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.

Bartnicka B., Jakiel W., Jurkowski M., Wasilewska D., Weselińska A., Wrocławski K. (1994), *We Learn Polish. An Elementary Course*, wyd. 2, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.

Burkat A., Jasińska A. (2007), *Hurra! Po polsku 2*, (A2), wyd. 2 popr., Wydawnictwo Prolog, Kraków.

Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A. (2009), *Hurra! Po polsku 3*, (B1), Wydawnictwo Prolog, Kraków.

Butcher A., Guziuk-Świca B., Laskowska-Mańko A. (2003), *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*, cz. 1, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Buttler D. (1980), *Frazeologia polska. Ćwiczenia dla cudzoziemców*, WUW, Warszawa.

1 Obszerną – zaktualizowaną do 2010 roku – bibliografię z zakresu nauczania kontekstowego i testowania języka polskiego jako obcego zawiera publikacja Anny Dąbrowskiej, Urszuli Dobesz i Małgorzaty Pasieki *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego na Wschodzie* (por. 2010: 49-58, 210-235).

Cudak R. (1999), *Czytając Białoszewskiego*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Czarniecka-Rodzik Z. (1998), *Gramatyka języka polskiego w ćwiczeniach*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.

Czarnecka U., Gaszyńska M. (1990), *Zrozumieć Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych*, cz. 1, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Czarnecka U., Gaszyńska M. (1992), *Polubić Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych*, cz. 2, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Dąbrowska A., Łobodzińska R. (1995), *Polski dla cudzoziemców*, Wydawnictwo TPPWr, Wrocław.

Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A. Dobesz U., Pasieka M. (2005), *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe Atut, Wrocław.

Dobesz U. (2004), *Spacery po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, Wydawnictwo UWr, Wrocław.

Drwal-Straszakowa K., Martyniuk W. (2006), *Powiedz to po polsku. Say it the Polish Way. Ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu (A1)*, Universitas, Kraków.

Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce (2001), red. naukowa K. Mosiołek-Kłosińska, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa.

Gałdyn E., Zwolski H. (1988), *Od słowa do słowa*, Wydawnictwo Polonia, Warszawa.

Gałyga D. (2001), *Ach, ten język polski! Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących*, Universitas, Kraków.

Gałyga D. (2011), *Jak to łatwo powiedzieć… Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących A1-A2*, Universitas, Kraków.

Garncarek P. (2001), *Czas na czasownik. Materiały do nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

Garncarek P. (2009), *Nie licz na liczebnik. Materiały do nauczania języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki UW, Warszawa.

Gębal P. (2009), *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Universitas, Kraków.

Gołkowski M. i in. (1991), *Gdybym dobrze znał język polski. Wybór tekstów z ćwiczeniami do nauki gramatyki polskiej dla cudzoziemców*, WUW, Warszawa.

Grala M. (1982), *Say it in Polish. An Intensive Course for Beginners*, PWN, Warszawa.

Grala M., Przywarska W. (1981), *W Polsce po polsku. An Elementary Polish Course for English Speakers*, PWN, Warszawa.

Guziuk-Świca B., Butcher A. (2011), *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*, cz. 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Iglikowska T. (1990), *Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne na lektoraty języka polskiego dla cudzoziemców*, wyd. 2 zmienione, WUW, Warszawa.

Janowska I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Universitas, Kraków.

Janowska J., Pastuchowa M. (2005), *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice.

Kaleta Z. (1995), *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Karczmarczuk B. (1998), *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Wydawnictwo Polonia, Lublin.

Kita M. (1998), *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 1-2, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

Kita M., Polański E. (2002), *Słownik tematyczny języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne Grafpunkt, Warszawa.

Kita M., Skudrzykowa A. (2002), *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

Klebanowska B. (1990), *Synonimia składniowa. Ćwiczenia dla cudzoziemców*, WUW, Warszawa.

Kolek L.S. (1997), *Polish Culture. An Historical Introduction*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Kozak K., Pyzik J. (1990), *Ćwiczenia z gramatyki funkcjonalnej języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. 1: *Czasownik*, wyd. 4, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Kozak K., Pyzik J. (1986), *Ćwiczenia z gramatyki funkcjonalnej języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. 2: *Imiona*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Kubiak B. (2009), *Na łamach prasy*, cz. 1-2, Universitas, Kraków.

Kucharczyk J. (1995), *Już mówię po polsku*, Agencja Hakon, Łódź.

Kucharczyk J. (1995), *Zaczynam mówić po polsku*, Agencja Hakon, Łódź.

Kultura polska. Silva rerum (2002), red. R. Cudak, J. Tambor, A. Szol, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Lechowicz J., Podsiały J. (2001), *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*, Wydawnictwo WING, Łódź.

Lewiński P. (2001), *Oto polska mowa*, Wydawnictwo UWr, Wrocław.

Ligara B. (1990), *Rendez-vous z kulturą polską. Podręcznik języka polskiego dla humanistów. Kurs dla zaawansowanych*, cz. 2, wyd. nakładem UJ, Kraków.

Lipińska E. (1999), *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Universitas, Kraków.

Lipińska E. (2004), *Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu na podstawie tekstów Andrzeja Sikorowskiego. Poziom zaawansowany*, Universitas, Kraków.

Lipińska E. (2007), *Lektury podręczne. Antologia tekstów satyrycznych dla cudzoziemców, którzy dobrze znają język polski*, Universitas, Kraków.

Lipińska E. (2011), *Z ziemi włoskiej do Polski. Manuale di grammatica polacca per italliani*, tłum. i adaptacja M. Colaschi, wyd. 2 popr., Universitas, Kraków.

Lipińska E., Dąmbska E.G. (2003), *Kiedyś wrócisz tu…* , cz. 1: *Gdzie nadwiślański brzeg*; cz. 2: *By szukać swoich dróg i gwiazd*, Universitas, Kraków.

Madeja A., Morcinek B. (2007), *Polski mniej obcy. Poziom średni ogólny (B2),* cz. 1: *Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych* Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Majkiewicz A., Tambor J. (2004), *Śpiewająco po polsku*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

Makarski W. (1999), *Baw się z nami. Podręcznik do nauki języka polskiego dla szkół polonijnych*, cz. 1, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.

Małolepsza M., Szymkiewicz A. (2006), *Hurra!!! Po polsku* 1, (A1), Wydawnictwo Prolog, Kraków.

Martyniuk M. (1984), *Mów do mnie jeszcze. Podręcznik języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, wyd. nakładem UJ, Kraków.

Mędak S. (1995), *Język polski á la carte. Wybór testów z języka polskiego dla obcokrajowców*, wyd. nakładem UJ, Kraków.

Mędak S. (1996), *Chcę mówić po polsku*, WSiP, Warszawa.

Mędak S. (2002), *Co z czym? Ćwiczenia składniowe dla grup zaawansowanych*, Universitas, Kraków.

Mędak S. (2004), *Liczebnik też się liczy! Gramatyka liczebnika z ćwiczeniami. Poziom średni ogólny*, Universitas, Kraków.

Miodunka W. (1996), *Uczmy się polskiego. Let's learn Polish*, cz. 1, Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa.

Miodunka W. (1996), *Uczmy się polskiego. Let's learn Polish*, cz. 2, Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa.

Miodunka W. (2005), *Cześć, jak się masz?* cz. 1: *Spotykamy się w Polsce (A1)*, Universitas, Kraków.

Miodunka W. (2006), *Cześć, jak się masz?* cz. 2: *Spotkajmy się w Europie (A2)*, Universitas, Kraków.

Nagórko A. (1998), *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*, PWN, Warszawa.

Nicklasson-Młynarska J. (1998), *Polish Direct. An Introduction to the Language and the Culture*, Lund, kurs video.

Olaczek H. (1996), *Wybór tekstów do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, wyd. 2, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Olejniczak J. (1997), *Czytając Miłosza*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Opacka-Walasek D. (2001), *Czytając Herberta*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Pasieka M. (2001), *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia dla początkujących*, Wydawnictwo UWr, Wrocław.

Pawelec D. (1995), *Czytając Barańczaka*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.

Pięcińska A. (2006), *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna. Podręcznik dla uczniów, pomoc dla nauczycieli. Poziom B1-C1*, Universitas, Kraków.

Polakiewicz L.A. (1999), *Intermediate Polish. A Cultural Reader with Exercises*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Powiedzmy to sobie. Ćwiczenia form wypowiedzi dla studentów zaawansowanych (1995), red. M. Zimnak, wyd. nakładem UJ, Kraków.

Pyzik J. (2003), *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion*, wyd. 2 popr., Universitas, Kraków.

Pyzik J. (2003), *Iść czy jechać? Ćwiczenia gramatyczno-semantyczne z czasownikami ruchu. Poziom średni ogólny*, Universitas, Kraków.

Rabiej A. (2009), *Lubię polski! Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*, cz. 1, Oficyna Wydawnicza Fogra, Kraków.

Rabiej A. (2010), *Lubię polski! Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*, cz. 2, Oficyna Wydawnicza Fogra, Kraków.

Rudzka B. (1988), *Wśród Polaków. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. 2, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Rudzka B., Goczołowa Z. (1981), *Wśród Polaków. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. 1, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Ruszer A. (2011), *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomów B2 i C1*, Universitas, Kraków.

Rybicka E. (1990), *Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii polskiej dla obcokrajowców,* wyd. nakładem UJ, Kraków.

Schenker A.M. (1976), *Fifteen Modern Polish Short Stories. An Annotated Reader and a Glossary*, ed. 2, YUP, New Haven and London.

Serafin B., Achtelik A. (2005), *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, wyd. 3 rozszerzone, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
Seretny A. (2007), *Kto czyta, nie błądzi*, Universitas, Kraków.
Seretny A. (2008), *Per aspera ad astra*, Universitas, Kraków.
Sinielnikoff R., Prechitko E. (1999), *Wzory listów polskich*, wyd. 3 popr., Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
Swan O.E. (1983), *First year Polish*, ed. 2, Slavica Publishers, Columbus.
Swan O.E. (1986), *Intermediate Polish*, Slavica Publishers, Columbus.
Szelc-Mays M. (2001), *Coś wam powiem… Ćwiczenia komunikacyjne dla grup średnich*, Universitas, Kraków.
Szelc-Mays M. (2004), *Stare słowa – nowe rzeczy*, Universitas, Kraków.
Śliwiński W. (1986), *To właśnie Polska. Podręcznik języka polskiego dla humanistów. Kurs dla zaawansowanych*, cz. 1, wyd. nakładem UJ, Kraków.
Wójcikiewicz M. (1993), *Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
Wójtowicz J., Szkutnik L. (1982), *Gramatyka polska w dialogach*, wyd. 5, PWN, Warszawa.
Wybór tekstów na użytek lektoratów języka polskiego dla cudzoziemców (1974), cz. 1, wybór i oprac. C. Rowiński, WUW, Warszawa.
Zaśko-Zielińska M., Majewska-Tworek A., Piekot T. (2008), *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych,* PWN, Warszawa.
Zwolski H. (1985), *Piszemy po polsku. Podręcznik dla obcokrajowców*, wyd. nakładem UJ, Kraków.
Zwolski H. (1989), *Porozmawiajmy po polsku*, Wydawnictwo Polonia, Warszawa.

i n d e k s

A

Achtelik Aleksandra 165, 169, 239
Adams Małgorzata 134
Agar Michael 233, 241
Anusiewicz Janusz 248
Awdiejew Urszula 133

B

Balbus Stanislaw 201, 267
Balcerzan Edward 192, 210
Baliński Stanisław 12, 13, 92, 269, 270, 271, 272
Bańko Mirosław 127
Baranowska Małgorzata 197, 201, 203
Barańczak Stanisław 12, 14, 34, 59, 122, 124, 152, 160, 174, 195, 196, 202, 215, 219, 227, 248
Barthes Roland 162, 207
Bartmiński Jerzy 132, 133, 138
Bartnicka Barbara 12, 239
Bednarska Katarzyna 233
Berman Antoine 215
Besançona Alain 277
Białoszewski Miron 12, 13, 59, 114, 115, 116, 117, 118, 124, 125, 138, 153, 174, 265, 266, 267, 279, 279-281, 280, 281
Birkenbihl Vera F. 49
Bloom Harold 237
Bonowicz Wojciech 12, 219, 226
Borkowska Grażyna 205, 208
Brückner Aleksander 204
Brumfit Christopher J. 163, 172
Brzechwa Jan 13, 54, 81
Brzeziński Jerzy 85
Buber Martin 237
Burke Stephen J. 163
Burkhardt Hanna 233
Burzyńska Anna 207, 238, 248
Burzyńska Anna M. *Zob.* Burzyńska Anna
Burzyńska-Kamieniecka Anna. *Zob.* Burzyńska Anna
Butcher Anna 238, 239
Buttler Danuta 240
Byram Michael 246

C

Carbaugh Donal 282
Carter Ronald 161, 179
Cavanagh Clare 160

Chodkiewicz Halina 83, 84, 85, 87, 88, 89, 107
Collie Joanne 162
Cozens Sarah 239
Cudak Romuald 14, 159, 164, 166, 169, 171, 172, 174, 175, 176, 186, 187, 188, 239
Czapliński Przemysław 237
Czarnecka Urszula 88
Czechowicz Józef 73, 152
Czerkies Tamara 10, 15, 159, 169

D

Dakin Julian 49, 50
Dakowska Maria 129, 155, 156, 239, 242
Davies Alan 83, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 154
Dębski Robert 132, 134
Dilna Julia 233
Dobesz Urszula 238, 240, 245
Dobrowolska Jolanta 112
Doroszewski Witold 62, 200, 212, 258, 259, 264
Duff Alan 163
Dunin Janusz 83

E

Ebner Ferdynand 237

F

Fiedukina Helena 239
Filipowicz Kornel 267, 268
Fleming Michael P. 246

G

Gadamer Hans G. 188, 189, 214, 215, 247, 277, 283
Gałyga Danuta 239
Garncarek Piotr 237, 238, 239, 240, 244, 247, 279
Gaszyńska-Magiera Małgorzata 88, 247, 248, 282
Gaszyńska Małgorzata. *Zob.* Gaszyńska-Magiera Małgorzata
Geambaşu Constantin 165
Gębal Przemysław E. 238, 240, 244
Głowiński Michał 128
Goddard Cliff 248
Goldberg Halina 270
Grala Maria 239
Grechuta Marek 72-74
Grossman Elwira M. 239
Grucza Franciszek 244
Grzegorczykowa Renata 248
Guziuk-Świca Barbara 238, 239
Gwizdalanka Danuta 271

H

Hajduk-Gawron Wioletta 171
Heidegger Martin 161
Herbert Zbigniew 12, 13, 14, 34, 102, 103, 105, 106, 107, 152, 173, 174, 219, 226, 263, 280
Heydel Magda 215
Hillar Małgorzata 13, 38, 41, 152
Hoffman Eva 283, 284
Howatt Anthony 49, 50
Hudzik Jan P. 214

I

Inglot Mieczysław 237
Iwaszkiewicz Jarosław 12, 13, 257, 257-261, 258, 260, 261

J

Jackowski Marek 70, 71, 81
Jakobson Roman 19, 20
Janowska Iwona 10, 45, 48, 107, 159, 166, 167, 175, 176, 177, 181, 182, 221, 229, 239, 257
Janus-Sitarz Anna 279

Jekiel Wojciech 170
Jelonkiewicz Mirosław 241
Johnson Mark 206

K

Kaczmarski Jacek 74, 74-81, 77, 278
Kaczmarski Sławomir P. 24, 45
Kajak Piotr 247
Kaleta Zofia 24
Kálmán Nagy László 171
Kamieńska Anna 12, 28-31
Kamińska Barbara 66
Kapuściński Ryszard 237
Karpiński Franciszek 263, 264
Kita Małgorzata 10, 13, 21, 180, 181
Kłoskowska Antonina 235, 236
Kołakowski Leszek 236, 278
Komorowska Hanna 10, 22, 23, 24, 48, 50, 67, 84, 85, 87, 108, 110, 112, 113, 129, 131, 133, 134, 220, 221, 222, 223, 225, 229
Kompel Grażyna 239
Kornhauser Julian 12, 35-38
Kozak Kinga 23
Kozłowski Aleksander 159, 160, 164, 165, 168, 169, 170, 173, 176, 177, 178
Kram Jerzy 109
Kramsch Claire 172, 178, 179, 245, 246
Krasicki Ignacy 37
Krynicki Ryszard 12, 13, 124-128, 126, 128, 142-144, 152, 219, 226, 230, 230-232, 262-265, 267
Krynski Magnus 160, 202
Kubiak Bogusław 229
Kukliński Ryszard 263
Kuncewicz Piotr 91
Kuźma Józef 246
Kwiatkowski Jerzy 138, 192, 194

L

Lakoff George 206
Laskowska-Mańko Alina 238, 239
Lavoie Dolores 153
Lazar Gillian 163, 169, 179, 180
Lechoń Jan 59, 174, 188
Legeżyńska Anna 194, 199, 201, 202, 203, 207, 208, 210, 211, 213, 214
Lem Stanisław 82, 272
Lévinas Emmanuel 237
Lewiński Piotr 133
Ligara Bronisława 233, 238
Ligęza Wojciech 194, 210
Lipińska Ewa 15, 22, 23, 24, 47, 48, 49, 50, 60, 64, 68, 83, 85, 86, 87, 108, 109, 112, 113, 115, 131, 133, 134, 135, 136, 168, 169, 170, 220, 229
Lipska Ewa 12, 14, 148-156
Loebl Bogdan 68-70
Long Michael 179

Ł

Łaszkiewicz Maria 67, 68

M

Madeja Agnieszka 233
Majkiewicz Anna 64, 82, 83, 87, 164
Malejka Jagna 233
Maley Alan 163, 185
Malinowski Bronisław 235
Mamzer Hanna 246
Manturzewska Maria 66
Maquire Robert 160, 202
Markiewicz Henryk 237
Martyniuk Waldemar 88, 161, 164, 248
Michułka Dorota 167, 170, 173, 174
Mickiewicz Adam 21, 73, 174, 188, 236, 280
Miłosz Czesław 9, 12, 14, 96-99, 168, 173, 174, 196, 197, 203, 209, 211, 224, 237, 272, 277
Miodunka Władysław 24, 132, 165, 237, 240

Miodunka Władysław Tadeusz.
Zob. Miodunka Władysław

Morcinek-Cudak Barbara 239
Moulding Sandra 163, 185
Mrozowska Hanna 160, 161, 167, 182, 183
Mukařovský Jan 111

N

Nalepa Tadeusz 68
Nasiłowska Anna 236
Nastulanka Krystyna 208
Neuger Leonard 160
Nicklasson-Młynarska Joanna 240
Nieckula Franciszek 109
Nikitorowicz Jerzy 246
Nowakowska Alicja 233

O

Olechnicki Krzysztof 278
Olejniczak Józef 14
Opacka-Walasek Danuta 14, 205
Ossowski Stanisław 236
Ożóg Kazimierz 109, 111, 131

P

Pajdzińska Anna 206, 233
Pałka Patrycja 233
Parkinson Brian 162
Pastuchowa Magdalena 239
Patrzałek Tadeusz 237
Pawelec Dariusz 14
Pawlikowska-Jasnorzewska Maria 12, 13, 14, 89-91, 138-139, 174
Pawłowska Regina 82
Pfeiffer Waldemar 44, 135, 152, 235
Piegzik Wioletta 44, 45
Piekot Tomasz 245
Piętkowa Romualda 278
Piotrowski Tadeusz 220
Piwkowska Anna 12, 41-44
Poświatowska Halina 13, 33, 94, 99-101, 119-121, 205
Prokop Jan 202, 237
Próchniak Paweł 187, 192
Przybora Jeremi 64
Przybylski Ryszard 271
Pukas-Palimąka Danuta 168, 169, 170
Pyzik Józef 23

R

Rabczuk Anna 233
Reid Thomas Helen 162
Richards Jack C. 10
Ricoeur Paul 237
Rodgers Theodore S. 10
Ronowicz Edmund A. 10
Rosenblatt Louise M. 178
Rosner Katarzyna 188, 189
Różewicz Tadeusz 13, 173, 174
Różycki Tomasz 152
Rudziński Grzegorz 236
Rudzka Brygida 9, 240
Rusiecki Jan 48
Ruszer Andrzej 133
Rydzak Danuta 134

S

Savvidou Christine 183, 184
Scheffer Paweł 45
Schewe Manfred 162
Searle John R. 120, 129, 130
Sekiguchi Tokimasa 165, 248, 259, 261
Serafin Barbara 239
Seretny Anna 10, 15, 22, 23, 24, 47, 48, 49, 50, 68, 83, 85, 86, 87, 108, 109, 112, 113, 115, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 159, 165, 167, 170, 171, 173, 175, 176, 182, 220, 221, 228, 229
Siek-Piskozub Teresa 65, 66
Silberstein Sandra 162
Skórczewski Dariusz 185

Skrendo Andrzej 237
Skrzypczyńska Janina 166
Skudrzykowa Aldona 13, 180, 181
Slater Stephen 162
Słaby-Góral Iwona 21, 233
Sławiński Janusz 161, 235
Smereczniak Małgorzata 205, 206, 247
Smolicz Jerzy J. 247
Spiro Jane 162, 169, 185
Spitzer Manfred 16, 109
Stala Marian 96, 197
Stawna Mirosława 112
Strzałkowska Małgorzata 54
Sujkowska-Sobisz Katarzyna 244
Szacki Jerzy 247
Szałasta-Rogowska Bożena 169, 192
Szałek Marek 48
Szelc-Mays Magdalena 133
Szymborska Wisława 12, 13, 14, 21, 43, 59, 144-147, 152, 160, 173, 174, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 219, 222, 226, 272
Śliwiński Piotr 124, 237
Świetlicki Marcin 12, 31-34, 219, 224, 226

T

Tabakowska Elżbieta 248
Tambor Jolanta 14, 64
Tischner Józef 237
Tkaczyszyn-Dycki Eugeniusz 125
Trębska-Kerntopf Anna 233
Tsai Natalia 10
Turkowska Ewa 160, 167, 170, 173, 184, 185
Tuwim Julian 12, 21, 51-55, 73, 174
Twardowski Jan, ks. 12, 174, 249-252
Tylor John R. 206

W

Wach Aleksandra 65, 66
Wawiłow Danuta 55-59, 140, 252, 253, 254, 255
Whorf Benjamin L. 20, 248, 282
Wiatr Aneta 194, 195
Widawska Barbara 167
Widdowson H.G. 83, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 154
Wierzbicka Anna 16, 36, 86, 109, 110, 114, 130, 132, 135, 136, 137, 146, 156, 248, 283
Wierzbicki Piotr 16, 86, 109, 110, 114, 130, 132, 135, 136, 137, 156
Wierzyński Kazimierz 174, 270, 272
Wilczek Piotr 174
Wilkoń Aleksander 110
Wojciechowski Kajetan 278
Wood David 111, 112
Wójcikiewicz Marek 133
Wtorkowska Maria 233
Wyka Marta 192
Wyrwas Katarzyna 244

Z

Zagajewski Adam 12, 174, 195, 213, 273, 274, 275
Załęcki Paweł 278
Zarzeczny Grzegorz 245
Zarzycka Grażyna 233, 237, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248
Zawadzka Elżbieta 244
Zdunkiewicz-Jedynak Dorota 131, 133, 135, 136, 145
Zgrzywa Jan 195, 207
Ziomek Jerzy 141
Zwolski Henryk 109, 133
Żółkiewska Ewa D. 84, 87
Żylińska Marzena 10, 16, 109