

ZESZYTY NAUKOWE



Uczelnianej Rady Doktorantów
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

ZESZYTY NAUKOWE
UCZELNIANEJ RADY DOKTORANTÓW
UNIWERSYTETU KAZIMIERZA WIELKIEGO

RADA NAUKOWA:

prof. dr hab. Jacek Woźny
Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

dr hab. Benedykt Ody, prof. nadzw.
Prorektor ds. Studenckich i Jakości Kształcenia Uniwersytetu Kazimierza
Wielkiego

prof. dr hab. Małgorzata Świącicka
Dziekan Wydziału Humanistycznego UKW

prof. dr hab. Ewa Zwolińska
Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKW

prof. dr hab. Adam Gwiazda
Kierownik Studiów Doktoranckich

dr hab. Małgorzata Basińska, prof. nadzw. UKW
Kierownik Studiów Doktoranckich

dr hab. Zdzisław Biegański, prof. nadzw.
Kierownik Studiów Doktoranckich

prof. dr hab. Roman Leppert
Kierownik Studiów Doktoranckich

dr hab. Piotr Siemaszko, prof. nadzw.
Kierownik Studiów Doktoranckich

Wydawca:

Uczelniana Rada Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
ul. Łużycka 24/10, 85-096 Bydgoszcz

Redaktor Naczelna
Natalia Kalkowska

Zastępca Redaktora Naczelnego
Alicja Żardecka

Sekretarz Redakcji
Sandra Kocha

Zespół Redakcyjny: Marek Barszcz, Sandra Kocha, Oliwia Kowalczyk,
Michalina Sołtys, Samuela Tomasik, Joanna Wieczorek, Alicja Żardecka.

Recenzenci:

dr hab. Iwona Benenowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)
dr hab. Marcin Całbecki, prof. nadzw. UG (Uniwersytet Gdański)
dr hab. Hieronim Chojnacki, prof. nadzw. UG (Uniwersytet Gdański)
dr hab. Beata Ecler-Nocoń (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Danuta Jastrzębska-Golonka, prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)
dr hab. Jowita Kęcińska-Kaczmarek (Akademia Pomorska w Słupsku, Instytut Kaszubski)
dr Krzysztof Koc (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu)
dr hab. Danuta Krzyżyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
prof. dr hab. Czesław S. Nosal (Uniwersytet SWPS we Wrocławiu)
dr Justyna Pomierska (Uniwersytet Gdański)
dr hab. Jan Potkański, prof. UW (Uniwersytet Warszawski)
dr hab. Maciej Rak (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
dr hab. Radosław Sioma (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
prof. dr hab. Ryszard Waksmund (Uniwersytet Wrocławski)
dr Wiesław Wika (Pomorska Szkoła Wyższa w Starogardzie Gdańskim)
dr hab. Marta Wójcicka, prof. nadzw. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
dr hab. Violetta Wróblewska, prof. UMK (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Skład i projekt okładki: Daria Kalkowska (daria.kalkowska@wp.pl)

© Copyright by Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów Uniwersytetu
Kazimierza Wielkiego

All rights reserved

Wydanie I, Bydgoszcz 2017

ISSN 2353-8686

SPIS TREŚCI

⊙ Słowo wstępne	str. 7
⊙ Magdalena Kaliszewska-Henczel Kręte ścieżki baśni i wszędobylskość Kopciuszka – o rozmaitych sposobach interpretacji literatury baśniowej	str. 8
⊙ Damian Skawiński Od Lippiego do Beksińskiego. O ekfrazach w twórczości poetyckiej Michała Siewkowskiego	str. 24
⊙ Grzegorz Piotrowski Tom Sponad Juliana Przybosa - awangardowy eksperyment	str. 44
⊙ Mateusz Podlecki Frazologia jako tworzywo komunikacji między sportowcami	str. 56
⊙ Monika Betyna Motywacja studentów do nauki języka obcego na przykładzie studentów kierunków medycznych	str. 69
⊙ Natalia Kalkowska Metody i pomoce dydaktyczne wspierające wdrażanie edukacji regionalnej podczas lekcji języka polskiego (na przykładzie Kociewia)	str. 84
⊙ Alicja Żardecka Sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji Naukowej pn. „Kultura-Media-Społeczeństwo” (Bydgoszcz, 1-2 czerwca 2017)	str. 95
⊙ Informacje o autorach	str. 96

SŁOWO WSTĘPNE

Szanowni Państwo,

po długim przestoju i wielu znaczących zmianach, możemy wreszcie z dumą zaprezentować czwarty numer "Zeszytów Naukowych". Zauważalny na pierwszy rzut oka jest nowy layout, który mamy nadzieję utrzymać przez dłuższy czas. Najistotniejsza zmiana dotyczy jednak składu redakcyjnego, który w ciągu tych lat został zebrany od nowa. Korzystając z okazji, chciałabym zatem podziękować zespołowi za wzmożone wysiłki nad wskrzeszeniem naszego uniwersyteckiego czasopisma, a także całej Radzie Naukowej za wsparcie duchowe i merytoryczne.

W imieniu redakcji chcę także serdecznie pogratulować Martynie Kotyśko, piastującej do tej pory stanowisko zastępcy redaktora naczelnego, udanej obrony jej rozprawy doktorskiej.

W niniejszym numerze znajdziecie Państwo szereg artykułów z zakresu literaturoznawstwa i językoznawstwa. Magdalena Kaliszewska-Henczel przedstawiła różne sposoby interpretacji baśni. Kolejne dwa teksty dotyczą poezji, a dokładniej twórczości Michała Siewkowskiego (autorem jest Damian Skawiński) oraz Juliana Przybosia (którym zainteresował się Grzegorz Piotrowski). Mateusz Podlecki zaprezentował analizę języka, jakim posługują się sportowcy, skupiając swoją uwagę na występujących w nim frazeologizmach. Dwa ostatnie artykuły dotyczą edukacji. Autorką tekstu pt. *Motywacja studentów do nauki języka obcego na przykładzie studentów kierunków medycznych* jest Monika Betyna. Ostatnim, choć mam nadzieję, nie mniej ciekawym, jest mój artykuł o edukacji regionalnej na Kociewiu. Dodatkowo publikujemy też sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji Naukowej pn. „Kultura-Media-Społeczeństwo”, która została zorganizowana przez Uczelnianą Radę Doktorantów UKW i odbyła się w Bydgoszczy 1-2 czerwca 2017 roku.

Żywimy ogromną nadzieję, że ten numer Zeszytów Naukowych zostanie pozytywnie odebrany przez Czytelników. Zachęcamy do nadsyłania swoich uwag i przemyśleń na adres redakcji: zeszyty.urd.ukw@gmail.com. Z tej samej skrzynki mogą korzystać autorzy, którzy są zainteresowani publikacją w naszym czasopiśmie. Wymogi edytorskie znajdziecie Państwo na stronie UKW, w zakładce „Zeszyty Naukowe”.

Z życzeniami przyjemnej lektury,

Natalia Kalkowska
redaktor naczelna
Zeszytów Naukowych
Uczelnianej Rady Doktorantów
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego



Kręte ścieżki baśni i wszędobylskość Kopciuszka – o rozmaitych sposobach interpretacji literatury baśniowej

Celem artykułu jest wskazanie sposobów interpretowania baśni w przestrzeni współczesnej humanistyki i nauk społecznych. W tekście przedstawiono ich analizę przez pryzmat freudyizmu, socjalizmu i feminizmu. Określono również koherentność utworów literatury rosyjskiej z baśniami klasycznymi, powszechnie znanymi. Zaprezentowano także przegląd sposobów ukazywania literatury baśniowej w prasie publicystycznej i tym samym zwrócono uwagę na mechanizmy kształtowania się powszechnych opinii na ich temat.

Słowa kluczowe: baśnie, feminizm, socjalizm, freudyzm

The purpose of this paper is to review methods of fairy tales interpretations in the present humanities and social sciences. The analysis of freudism, socialism and feminism is described. The coherence of some Russian fairy tales with the famous classical ones is argued. In the end I present how the press shows that type of literature and how wisdom about fairy tales is formed.

Keywords: fairy tales, feminism, socialism, freudism

Bajka czy baśń?

Powszechnie definiuje się bajkę jako krótki, pisany prozą bądź wierszem, często żartobliwy utwór literacki, zawierający morał (pouczenie)¹. Takie bajki – wyłaniające się już w czasach starożytnej Grecji (tworzone przez Hezjoda czy Ezopa) zakorzeniały się i ewoluowały przez wieki we wszystkich krajach Europy. Współcześnie kojarzone są one głównie z myślą o spełnianiu funkcji dydaktycznej. A Nikiforow pisze jednak, że „bajki to ustne opowiadania krążące wokół ludu, które pełnią funkcję rozrywkową, wyróżniają się pod względem kompozycji oraz stylu, i których treścią są niezwykle zdarzenia (fantastyczne, cudowne lub nawet powszednie)”². Ma tutaj na uwadze tzw. bajki magiczne – potocznie nazywane baśniami. Niniejszy artykuł traktuje o baśniach, użycie zaś terminu „bajka” odnosi się do „bajki magicznej”.

¹ *Słownik terminów literackich*, J. Sławiński (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2000.

² W. Propp, *Nie tylko bajka*, PWN, Warszawa 2000 (cyt. za A. Nikiforow *Skazka, jejo bytowanijej nosicieli* [W:] O. Kapica, *Russkaja Narodnaja skazka*, Leningrad-Moskwa 1930, s. 7).

W opracowaniach naukowych zajmujących się baśnią istnieje także różnica między baśnią ludową a baśnią literacką. Zdarza się, że rozgraniczenie ich jest zbyt daleko posunięte, skoro na jego podstawie sformułowano między innymi osąd, jakoby bohater baśni literackiej miałby być – w przeciwieństwie do bohatera baśni ludowej – świadomy, że jego życie zależy od niego samego – od podjętych czynów i decyzji³. Władimir Propp, którego definicja jest preferowana w pracy – uważa, że różnica pomiędzy nimi wynika ze sposobu ich istnienia⁴. Baśń literacka – inaczej zwana artystyczną ma być utworem utrwalonym na piśmie – co miałoby zapewniać jej niezmiennność. Jednak – jak zauważa autor – każda baśń może trafić do obiegu ustnego, może być przekazana bezpośrednio. Wtedy prawdopodobnie powstanie wiele jej wariantów i tym samym zacznie funkcjonować w pewnym sensie jako baśń ludowa. Współcześnie ta płynność zwiększa się wraz z rozwojem form przekazu.

Zaznaczyć należy także, że paradoksalnie – oprócz przytoczonych wcześniej rozgraniczeń definicyjnych, równie istotne dla autora artykułu stały się słowa poety i krytyka literackiego Piotra Matywieckiego: „Nie chcę wiedzieć, co to jest baśń. Uznaję konieczność intuicyjnej – i tylko intuicyjnej definicji baśni. Nie udawajmy, że wiemy, co to jest baśń, bo gdy tylko będziemy wiedzieć, nie zaznamy baśni”⁵.

Problematyka

Prekursorem współczesnych badań zajmujących się problematyką baśni był, cytowany już, rosyjski formalista Władimir Propp. Jego analiza struktury bajki magicznej poprzez wyodrębnienie w niej 31 funkcji⁶ wywarła niekwestionowany wpływ na innych naukowców interesujących się wyżej wymienionym gatunkiem literackim – choćby na twórcę strukturalizmu w antropologii kulturowej Claude’a Lévi-Straussa. Na gruncie psychologii i pedagogiki na uwagę zasługuje z pewnością spojrzenie na baśnie z perspektywy psychologii głębi. Takową przyjmuje w swych rozważaniach Carl Gustav Jung czy Bruno Bettelheim, dla którego baśń była elementarzem, dającym możliwość wejrzenia we wnętrze człowieka⁷. Wśród polskich badaczy do psychologii głębi odwołuje się antropolog baśni Jadwiga Wais. Autorka *Ścieżek baśni* wyraża pogląd, iż baśnie są opowieściami o procesach indywidualizacji, prowadzącymi do stanu harmonii między różnorodnymi potencjałami duchowymi człowieka⁸. Na przestrzeni wieków baśniowy potencjał wykorzystywany był nie tylko na potrzeby pedagogiki i psychologii wspierającej rozwój wolnej jednostki. Sposoby wykorzystania omawianego typu literatury i narzucenia mu jedynej słusznej interpretacji przez ustrój socjalistyczny noszą znamiona symbolicznej przemocy.

³ Z. Baran, *Idee, mity, symbole w polskich baśniach literackich wydanych w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.

⁴ W. Propp, *Nie tylko bajka...*, dz. cyt.

⁵ P. Matywiecki, *Baśń jako marzenie o sensie literatury* [W:] *Kulturowe konteksty baśni, tom 1, Rozigrana córka mitu* (red. G. Leszczyński), Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, Poznań 2005, s. 31.

⁶ W. Propp, *Morfologia bajki*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1976, s. 66-123.

⁷ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996, s. 256.

⁸ J. Wais, *Ścieżki baśni. Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2006, s. 12.

Współcześnie zaś baśnie oskarża się o powielanie płciowych stereotypów⁹, bądź też nadaje się im nowe interpretacje i wykorzystuje jako narzędzie przeciwdziałania nierównościom społecznym.

Problematyka niniejszego tekstu objęła próbę skonfrontowania dyskursów dotyczących baśni. W artykule przedstawiono baśnie w trzech interpretacjach: freudyizmu, socjalizmu i feminizmu. W analizie, opartej na myśli Zygmunta Freuda uwzględniono możliwość zastosowania baśni zagranicznych w polu działań edukacyjnych. W interpretacji socjalistycznej, ukazano skuteczność literatury baśniowej jako narzędzia ideologii. Przywołano również najbardziej aktualne drogi interpretacyjne w nurcie rozważań feministycznych. W dalszej części artykułu podjęto refleksję na temat prezentowania baśni w prasie popularnej. Ukazano w jaki sposób kształtują się powszechne opinie społeczne na ich temat.

Freudyzm, czyli baśnie cudowne i pożyteczne

Bettelheimowskie interpretacje klasycznych baśni w duchu psychoanalizy stały się podstawą do próby odpowiedzi na pytanie: czy mało znane w naszym kraju baśnie rosyjskie mogą stanowić „zastępstwo” dla utworów klasycznych? By rozstrzygnąć tę kwestię, zdecydowano się na zanalizowanie treści i struktury wybranych baśni: klasycznych oraz rosyjskich, a także – na porównanie ich z Bettelheimowskimi interpretacjami utworów powszechnie znanych. Badania własne poszerzono również o ankietę na temat znajomości analizowanych utworów¹⁰. Respondentami było czterdziestu rodziców dzieci w wieku sześciu lat.

Analizę treści przeprowadzono przy użyciu zestawu 31 pytań, odpowiadających poszczególnym funkcjom bajki¹¹. Funkcja została zdefiniowana przez W. Proppa jako postępowanie osoby działającej, określone z punktu widzenia jego znaczenia dla toku akcji i jest tożsama z motywem, używanym przez Aleksandra Wiesiołowskiego lub z elementem, którym posługuje się Joseph Bedier¹². Jeżeli badamy baśń pod kątem strukturalnym, istotny wydaje się fakt niemożności analizowania fabuły jednego, wybranego utworu w izolacji od pozostałych – konieczne jest kierowanie się ścisłym pokrewieństwem utworów i definiowanie ich na

⁹ *Polityka równościowa w programach przedszkolnych*,

<http://maleprzedszkola.pl/content/download/22684/72772/file/polityka%20r%C3%B3wno%C5%9Bciowa%20w%20programach%20przedszkolnych.pdf> [dostęp 20 sierpnia 2014].

¹⁰ Przedmiotem badania uczyniono opinie rodziców na temat utworów czytanych najmłodszym.

Podmiotem badań stały się dzieci w wieku około 6 lat z uwagi na:

- konkretno-wyobrażeniowe myślenie sześciolatków,
- afektywność emocji,
- typowe dla tego okresu lęki,
- kształtowanie się zaczątków uczuć wyższych (tj. poznawczych, społecznych, estetycznych, moralnych),
- kształtowanie się systemu wartości.

Zasadniczym kryterium wyboru był fakt, że baśnie pomagają kształtować myślenie, porządkują emocje, niwelują lęki oraz rozwijają uczucia wyższe u dzieci w tym właśnie wieku.

¹¹ W. Propp, op. cit., s. 66-123.

¹² Ibidem, s. 58.

podstawie wzajemnych powiązań. Podobnie postąpić trzeba z motywem – jego opisywanie również nie może przebiegać w oderwaniu od całości, tj. systemu fabularnego, nawet jeśli to motyw jest dla W. Proppa czymś pierwotnym, a fabuła – wtórnym¹³.

Kluczowym dla przeprowadzenia analiz staje się sposób realizacji funkcji – stanowiący wielkość zmienną, czego efektem jest różnorodność i barwność baśni oraz fakt, że one same w sobie mają wartość stałą¹⁴ – co z kolei rzutuje na jednorodność i powtarzalność omawianych utworów. Pozwala to na przypisanie każdemu z elementów-funkcji pytania o jego psychologiczne znaczenie.

Baśnie powszechnie znane (m.in. *Kopciuszek*, *Jaś i Małgosia*, *Czerwony Kapturek*, *Śpiąca Królewna*, *Królewna Śnieżka i Piękna i Bestia*) zawierają funkcje-elementy pobudzające rozwój emocjonalny i psychospołeczny dziecka. B. Bettelheim – zwolennik nurtu psychoanalizy, stwierdził, iż w owych utworach ukazano osiągnięcie kolejnych stopni rozwoju¹⁵. Podczas analizy niektórych baśni ważną staje się zatem umiejętność przypisania występującym w nich postaciom poszczególnych elementów osobowości wyróżnionych przez Z. Freuda. Pierwszym z nich jest *id* – związany z naturalnymi popędami oraz instynktami. Kolejnym – *ego* – reprezentujące świadome postrzeganie i działanie. Zasadniczą rolą tej struktury osobowości jest godzenie ze sobą wymagań *id* i *superego* (ostatniego z elementów osobowości odpowiadającego za normy moralne i ideały)¹⁶. Niektóre baśnie rosyjskie (m. in. *Alonushkai Iwanushka*, *Konik Garbusek*, *Baśń o latającym statku*) traktują również o procesie integracji wszystkich wyżej wymienionych dziedzin życia psychicznego, można zatem wyodrębnić w nich postaci, symbolizujące *id*, *ego* oraz *superego*. Ze strukturami osobowości wiążą się także dwie zasady, według których postępują baśniowi bohaterowie. Postaci reprezentujące *id* kierują się zasadą przyjemności (rozkoszy). Wybory *ego* determinowane zaś są przez zasadę rzeczywistości¹⁷. Interpretacja niektórych utworów (np. *Królewnę Śnieżkę*, *O Mariuszy i Sokole Promienistym*) umożliwia również określenie pozytywnego bądź negatywnego biegu fazy rozwojowej¹⁸, w której znajduje się główny bohater baśni oraz postaci poboczne.

W wyniku badań zauważono, iż poddane analizie baśnie rosyjskie zawierają prawidłowy opis rozwoju¹⁹. Występują w nich wędrowne, uniwersalne motywy, dzięki

¹³ W. Propp, *Historyczne korzenie bajki magicznej*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2003, s. 43.

¹⁴ Według W. Proppa stanowią bowiem fundament każdej baśni, a ich następstwo we wszystkich utworach jest identyczne.

¹⁵ B. Bettelheim, op. cit., s. 96.

¹⁶ Z. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, PWN, Warszawa 1994, s. 100-101.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Erik Erikson wyróżnia osiem faz rozwojowych. Każda z nich posiada pozytywny i negatywny bieg, kolejno są to: ufność-nieufność, autonomia-wstyd i zwątpienie, inicjatywa-poczucie winy, produktywność-poczucie niższości, tożsamość-kryzys tożsamości, intymność-izolacja, generatywność-stagnacja, integralność-rozpacz. Zob. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. WSEZ, Łódź 2009, s. 111-138.

¹⁹ Wg B. Bettelheima zdrowy, prawidłowy rozwój to przejście od stanu lęku przed dorastaniem i od oporu stawianego rodzicom do sytuacji, w której młody człowiek zyskuje niezależność psychiczną, dojrzałość moralną oraz potrafi nawiązać pozytywne więzi z płcią przeciwną. Zob. B. Bettelheim, op. cit., s.33.

którym możliwe było porównanie ich z baśniami powszechnie znanymi. Po dokonaniu interpretacji utworów stwierdzono, że występują w nich podobnie (a czasem wręcz identycznie) zrealizowane wątki, odpowiadające za przedstawienie optymalnego rozwoju postaci. Mogą one stać się zatem ciekawą, a przy tym równie wartościową alternatywą dla dzieł literackich, które są znane już dużej grupie dzieci. W dalszej części artykułu zaprezentowano koherentne pod względem przekazu utwory baśniowe, uwzględniając stopień ich upowszechnienia wśród rodziców dzieci sześciolletnich.

W baśni *O Mariuszy i Sokole Promienistym* (znanej tylko jednemu z ankietowanych rodziców), której główna bohaterka znajduje się po śmierci matki w fazie autonomii, można spostrzec podobieństwo przekazu z *Kopciuszkiem* (czterdzieści osób - 100% respondentów potwierdziło jej znajomość). Zarówno Mariusza, jak i Kopciuszek, dzięki dobrym doświadczeniom z dzieciństwa, związanym z wykształceniem zaufania do świata oraz samych siebie, są w stanie sprostać czekającym na nie w dalszych częściach opowieści wyzwaniom. Obie podejmują inicjatywę, nie wahają się działać. Dzięki temu udaje im się wejść w fazę osiągnięcia własnej tożsamości. W obu baśniach następuje również pewne odroczenie wejścia w rolę związane z płcią. Utwór rosyjski posiada także wyraźny związek z inną popularną baśnią – *Królewną Śnieżką*. Postaci złej macochy i Carycy-diablicy, to przykłady osiągnięcia negatywnego bieguna ostatniej fazy rozwojowej według E. Eriksona: obie kobiety zamiast poczucia integralności i dojrzałej mądrości cechuje rozgoryczenie, pogoń za pięknem i przemijającą młodością.

W baśni *O królownie zamienionej w żmiję* opisano rozwój osobowości podobny do przedstawionego w klasycznym, choć nie powszechnie znanym utworze (znajomość jego treści potwierdziło dwadzieścia jeden osób, a więc 52,5% ankietowanych rodziców) – *Żabi Król*. W pewien sposób pokrewne motywy odnaleźć można również w znanej 90% badanych (trzydzieści sześć osób) *Pięknej i Bestii* (choć traktuje ona bardziej o problemach związanych z kompleksem edypalnym). Baśń rosyjska, której treść znało jedynie 2,5% respondentów (1 osoba) może stać się ciekawą alternatywą dla baśni ludowej spisanej przez braci Grimm. Na początku fabularnych wydarzeń obu baśni bohaterowie znajdują się w fazie narcystycznej, kierują się także zasadą przyjemności. Dojrzałość osiągają dopiero po odrzuceniu biernej postawy wobec innych postaci. Oba utwory przedstawiają etapy konieczne do wytworzenia się bliskiej więzi z drugą osobą. Ukazują, że gdy bohater zdecyduje się na zmianę swojej postawy i utwierdzi się we własnym „ja” – odczucia pejoratywne: lęk, nienawiść, zastąpione zostaną przez miłość.

Za wzorcowy utwór, podejmujący temat integracji *id* oraz *ego*, uznano w niniejszym tekście baśń *Braciszek i siostrzyczka* (jego znajomość potwierdziło dziewięć osób - 22,5% ankietowanych rodziców). Alternatywą dla niego może być rosyjska baśń *Alonuszka i Iwanuszka* (znana dwóm rodzicom – 5% respondentów). W obu przypadkach czytelnik zapoznaje się z historią, w której jedno z rodzeństwa (dziewczynka) reprezentuje strukturę *ego*, drugie zaś (chłopiec) – *id*. Zarówno w baśni braci Grimm, jak i w opowieści rosyjskiej – odzwierciedlający *id* mały braciszek – zostaje przemieniony w zwierzę. Pojawia się także zły bohater – reprezentujący społeczne tendencje duchowe. Dopiero po pokonaniu go możliwe jest przywrócenie chłopczykowi ludzkiej postaci i tym samym symboliczna integracja dwóch składników osobowości.

O integracji struktur psychicznych traktuje również inna rosyjska baśń - *Konik*

Garbusek. Utwór, którego znajomość deklaruje 50% ankietowanych rodziców (dwadzieścia osób), wykorzystując motyw trzech braci, ukazuje osobę najmłodszego chłopca jako postać wyjątkową, dzięki jego przywiązaniu do paleniska, popiołu. B. Bettelheim, opisując inną postać związaną z domowym piecem – znanego wszystkim ankietowanym Kopciuszka, zwraca uwagę na wymowę owej relacji. Najmłodsi lubią przebywać w kuchni, przypatrywać się i pomagać w przygotowywaniu jedzenia. Miejsce przy piecu kuchennym kojarzone było jako najcieplejsze i często najbardziej przytulne w całym domu, zanim do powszechnego użytku wprowadzone zostało centralne ogrzewanie. Piec kojarzy się, według B. Bettelheima, ze szczęśliwie spędzonym dzieciństwem, przypomina o bezpiecznych, beztrudnych chwilach spędzanych razem z matką. Dalsza interpretacja wiąże się z zamiłowaniem dzieci do brudzenia się – co miałoby stanowić dla nich szczyt swobody, wynikającej z poddania się *id*. Krzątanie się przy kominie, wygarnianie sadzy, popiołu budzi zatem w maluchach pozytywne skojarzenia – choć i w nich nie brakuje czasem poczucia winy²⁰. Baśń ta jest oryginalna na tle innych utworów, które podejmują aspekt integracji struktur osobowości, gdyż w tym przypadku *id* jest reprezentowane przez chłopca, natomiast dążenia *ego* i *superego* przypisać można postaci tytułowego Konika.

Znajomość *Baśni o latającym statku* potwierdza 15% ankietowanych rodziców (sześć osób). Także i ta baśń podejmuje kwestię rozwoju i integracji składników osobowości. Dzięki niezwykłym postaciom, reprezentującym potencjał *id* – głównemu bohaterowi udaje się osiągnąć wymarzony cel. Strukturalnie i treściowo jest utworem niemal identycznym jak *Królowa pszczoł* spisana przez braci Grimm. W obu tekstach wykorzystano motyw trzech braci, z czego dwóch starszych nie potrafi podporządkować się wymogom otaczającej rzeczywistości. Nie są w stanie zintegrować własnej osobowości – są całkowicie poddani *id*. Jedynie najmłodszemu – „głuptaskowi” udaje się połączyć potencjał *id*, *ego* i *superego*. Dzięki temu zdobywa królestwo i żeni się z księżniczką.

Związki między analizowanymi utworami klasycznymi i rosyjskimi wykorzystać można jako inspirację do działań podejmowanych w ramach edukacji międzykulturowej. Od wychowawcy zależy, czy będzie przekazywał monokulturę, czy zdecyduje się na poszukiwanie różnych ścieżek, które będzie mógł pokazać podopiecznym²¹. Nauczyciele, pracownicy placówek kulturalnych, organizujących przedsięwzięcia (przedstawienia, zabawy, happeningi) skierowane do najmłodszych odbiorców, a także rodzice mogą posilkować się tekstami baśni rosyjskich. Za ich wykorzystaniem przemawia obecność elementów, mogących pobudzić rozwój emocjonalny, psychospołeczny dziecka. Opowieści te, jak dowiedziono w toku przeprowadzonych analiz, niosą przekaz tych samych treści, co znane baśnie ludowe. Ich niszowość zaś może stać się atutem, szansą na zapadnięcie w pamięć, rosyjskie opowieści mają bowiem potencjał, by stać się dla malucha, jak pisał B. Bettelheim, „cudowne i pożyteczne”²².

²⁰ B. Bettelheim, op. cit., s. 395.

²¹ J. Nikitorowicz, Problemy edukacji regionalnej i międzykulturowej w pedagogice społecznej, [w:] Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy, (red. naukowa) E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, s. 444.

²² B. Bettelheim, op. cit., s. 21.

Socjalizm, czyli Baba Jaga straszna jak nigdy

Choć pedagodzy socjalistyczni z nieufnością i niechęcią traktowali pewne baśniowe opowieści i ich cechy, to mimo wszystko w bajce jako gatunku pokładali dość duże nadzieje. Szczególnym entuzjazmem napawał zapewne fakt, iż baśnie są w stanie wpłynąć na kształtowanie świadomości młodego odbiorcy, stąd mogą stać się wyjątkowo skutecznym nośnikiem i narzędziem ideologii²³. Propagatorką ich wykorzystania była sama Nadieżda Krupska^{24 25}, będąca w latach 1929-1939 zastępcą Ludowego Komisarza Oświaty. Żona W. Lenina zalecała twórcom „odświeżenie” formuły bajki ludowej tak, aby poprzez przystosowanie jej do współczesności możliwe stało się przekazanie za jej pośrednictwem treści komunistycznych, związanych z ideologią.

Proces ten wymagał od twórców usunięcia z literatury każdego motywu niezgodnego z założonym celem wychowania lub narzuceniu owemu elementowi jedynej słusznej interpretacji. Iwan Carewicz – pozytywny bohater rosyjskiej bajki magicznej uznany zostaje za jednostkę godną najwyższego potępienia. Bezdyskusyjnie osiągnął sukces – zdobył tron, bogactwa, miłość pięknej i dobrej kobiety. Działania te (w myśl interpretacji socjalistycznej) przynosiły jednak zysk wyłącznie Carewiczowi. Dla sowieckich ideologów zaś tylko czyny podejmowane z myślą o dobru ogółu mogą być uważane za wartościowe. Carewicza motywuje do działania chęć osiągnięcia szczęścia osobistego, nie zaś troska o lud pracujący, nie był więc dla działaczy komunistycznych wiele wart. Z postaci pozytywnej stał się skrajnie negatywną. Ideologom zawdzięczano także nowe spojrzenie na baśniowych antagonistów. Nie stają się bynajmniej postaciami pozytywnymi, lecz zyskują zaskakująco aktualną motywację do działania. Baba Jaga na przykład staje się wyzyskiwaczką, bezdusznie wykorzystującą służące jej zwierzęta. Siergiej Michałkow o wyżej opisanych, ideowych wersjach rozumienia literatury napisał, że są one niczym „duchowy pokarm, który, my, literaci radzieccy, dajemy dzieciom, jest czysty, wysokokaloryczny, wzbogacony w witaminy uczciwości, męstwa, bezinteresowności, patriotyzmu”²⁶.

Z literatury dziecięcej usunięto postaci carów i królów, bądź tworzone baśnie przedstawiające ustrój monarchiczny w negatywnym świetle. Przywołać można tu niektóre utwory Jewgienija Piermiaka, którego twórczość potwierdza głęboką ingerencję w analizowany w niniejszym artykule gatunek literacki²⁷. J. Piermiak

²³ A. Wrońska, *Bajka w służbie ideologii komunistycznej. Przypadek Jewgienija Piermiaka*, Periodyk Młodych Religioznawców „Ex Nihilo” 2011, nr 1(5), s. 89.

²⁴ Jednak jak pisze Anna Kadykało: Krupska twierdziła jednocześnie: „Skazka skazkie rozn” („Bajka bajce nierówna”). Żona Lenina negowała walory bajek mistycznych i tych, które poprzez obecność strasznych epizodów mogły wyrządzić szkodę dziecięcej psychice. Pozytywnie wypowiadała się natomiast o utworach, przedstawiających różne ludzkie charaktery. Zob. A. Kadykało, *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku*, https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/86/Rozprawa%20doktorska_Anna%20Kadyka%C5%82o.pdf?sequence=1, s. 599, [dostęp 23 sierpnia 2014].

²⁵ Krupskaja N.K., *Pedagogičeskie sočinienija*, t. 3, Moskwa 1956, s. 585.

²⁶ Michałkow S., *I tiem nie mienije wsio naczinajetsia s dietstwa...*, Moskwa 1986, [w:] Periodyk Młodych Religioznawców „Ex Nihilo” 2011, nr 1(5), s. 90.

²⁷ Ibidem, s. 91-92.

obnaża w swych baśniach wady dawnego porządku: dworskie intryki, przewrotność, żądzę władzy prowadzącą do zguby. W bajce *Foka – spec od wszystkiego*, car zostaje zgładzony za próbę zabicia przedstawiciela ludu (mającego oczywiście w tym ludzie poparcie). Zgodnie z komunistyczną wizją sprawiedliwości tytułowy bohater mianowany zostaje pierwszym starostą. Utwory *Siedmiu królów i jedna królowa* czy *Bajka o kraju Terra-Ferro* usiłują narzucić odbiorcy przeświadczenie, iż obalenie monarchii było dobrym krokiem, a obecny ustrój jest najlepszym z możliwych rozwiązań i należy zrobić wszystko, aby go utrzymać. Utwór *Siedmiu królów* odbiera ludziom wiarę w to, że dobry władca, który nie przyniesie ze sobą żadnego nieszczęścia – w ogóle istnieje. Historia traktuje o złej królowej, dla której poświęciła się prosta dziewczyna z ludu. Szlachetna bohaterka poświęciła wiele – nawet własne serce – by panująca władczyni stała się „prawdziwą królową ludu”. Niestety – przemiana nie na wiele się zdaje, gdyż dobra monarchini zostaje zamordowana za sprawą możnowładców, chcących sprawować nad ludźmi całkowitą władzę. Sugestia jest wyraźnie w utworze wyartykułowana: właśnie wtedy lud miał stracić wiarę we władców i żadnemu z nich miał już nigdy nie oddać swego serca: „ludowi rozkazano, by zapomnieć o królowej z ludu, a historykom jak najsurowiej zabroniono wspominać w swoich historiach o królowej, której lud oddał swoje serce. Przykazano, by uważać to wszystko za nieziszczalną bajkę. Od tej pory lud przestał marzyć w swoich bajkach o dobrych królowych i królach z ludu i nigdy nie oddawał im swego serca²⁸”.

W *Bajce o kraju Terra-Ferro* J. Piermiak krytykuje monarchię, która sprowadziła ludzi na skraj nędzy. Sytuację jest w stanie uratować jedynie bohaterski chłopiec z ludu. Gdy młodzieńcowi się to udaje – społeczeństwo postanawia, że nigdy już nie chce mieć króla, a nawet jego figury w talii kart: „lud rzekł, że wszystkie dobra będą należeć do tych, którzy je wytwarzają. Lud rzekł, że odtąd krajem rządzić będzie jasny rozum ludu i jego zapracowane ręce²⁹”.

Poza krytyką monarchii i włączeniem w utwory dla dzieci wyraźnych elementów walki klas w bajkach radzieckich podkreślano wielkie znaczenie pracy – wartości szczególnie cenionej u ideologów komunistycznych. Michaił Heller – badacz historii ZSRR, określa pracę jako główną kategorię moralną obowiązującą człowieka radzieckiego – rozumianego jako nowy typ antropologiczny (wierny „wyznawca” komunizmu³⁰). Moralne było wszak to, co sprzyjało budowie nowego ustroju. Poparcie dla niego pokazać należało właśnie przez wykonywanie pracy. Kto nie pracował – nie mógł być kontrolowany, nadzorowany – a więc był tępiony. Warto zwrócić uwagę także na fakt, iż w baśniach radzieckich bohater osiąga cel dzięki własnej pracy. Nie – tak jak w opowieściach ludowych – przy pomocy sił magicznych. Pracę jako magiczną siłę, przynoszącą sukces, można znaleźć w dziełach cytowanego już J. Piermiaka – choćby w baśni *Samobieżne chodaczki*. Jego baśnie uczą szacunku nie tylko dla samego działania, wytwarzania, ale i dla pracujących ludzi. Podkreślone zostaje przy tym, że człowiek powinien zidentyfikować zajęcie, w którym jest najlepszy i wykonywać je, wkładając w ową czynność całe swoje serce.

²⁸ E. Piermiak, *Siem' korolej i odna korolewa*,

http://lib.aldebaran.ru/author/permyak_evgenii/permyak_evgenii_sem_korolei_i_odna_koroleva/ [dostęp 20 lutego 2014].

²⁹ Ibidem.

³⁰ M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Instytut Literacki, Paryż 1988, s. 36.

Ideał człowieka pracy polegać miał na tym, że czyni ona człowieka radzieckiego szczęśliwym i wielkim.

Według Maksyma Gorkiego radziecka literatura piękna nie powinna odbiegać zbyt od popularnonaukowej³¹. Dotyczy to także literatury dla dzieci. Baśnie miały więc przekazywać wiedzę na temat osiągnięć ludzkości: naukowych i gospodarczych. Te z kolei miały wywołać w młodych odbiorcach entuzjazm i szacunek dla postępowego Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. Dzieci zaciekawiano takimi tytułami jak *Żeliwo i Stal*, *Gawęda o gazie* czy *Jak zaprzężono samowar*. Ukazywano w nich rozwój i charakter działania przemysłu oraz sposoby „ujarzmiania” przyrody. Jak pisze Anna Wrońska³², nie potrzebowano już bajek o zmyślonych, latających dywanach, gdy możliwe było snucie opowieści o samolotach czy helikopterach, które naprawdę krążyły po niebie.

Socjalistyczne transformacje baśni dotyczyły zatem jej podstawowych składników: elementów magicznych. Ideologiczne interpretacje miały krytykować monarchię, ukazać walkę klasową, przedstawić pracę jako etos, wartość nadrzędną. Dzięki powszechnemu użyciu baśni w pracy pedagogicznej dzieci poddawano komunistycznej indoktrynacji. Literatura dziecięca była spoiwem, dołączającym małych czytelników do całości współmyślącego socjalistycznie społeczeństwa. Ewoluuje warunki kulturalne, społeczne, polityczne przyniosły baśnie nowego typu, a hermeneutyczna zasada historyczności pozwoliła na rozszerzanie (można by zastanawiać się, czy również zniekształcenie) horyzontów interpretacji, które wcześniej nie mogły mieć miejsca.

Feminizm, czyli złe czasy dla Księcia

Współczesność także przynosi nowe rozwiązania i „świeże” sposoby patrzenia na literaturę. Aktualna pozycja kobiet, rozkwit ruchów feministycznych – inspirują do redefiniowania znaczeń zawartych w baśniach.

W wielu przypadkach można dostrzec feministyczną krytykę i odrzucenie wartości baśni ze względu na ich patriarchalny charakter. Abstrahując od tego, czy zasadnym jest przekreślanie wszystkich korzyści, które niesie ze sobą zapoznanie dzieci z baśniami – ciekawy jest sam fakt patrzenia na znane utwory z perspektywy współczesnego świata, w którym tak istotna stała się kwestia równouprawnienia. Podobnie jak w opisywanych wcześniej utworach rosyjskich – następuje odświeżenie – nadanie nowej interpretacji. Dziś jednak każdy czytelnik sam decyduje, czy potraktować ją poważnie, czy żartobliwie.

O czym bowiem mogłaby współcześnie traktować baśń o „Śpiącej Królewnie”? Stałaby się zapewne utworem, obnażającym stosunek społeczeństwa do płci żeńskiej oraz charakteryzującym oczekiwania względem kobiety. Oto dziewczę, na które rzucono klątwę, zamknięte w wieży dla własnego bezpieczeństwa. Jest pod parasolem ochronnym nadopiekuńczych rodziców, niedopuszczających do siebie myśli, że ich córka mogłaby podjąć jakąś aktywność, nie narażając się przy tym na

³¹ N. Miedwiediew (red. naukowa), *Gorki o dziecięcej literaturze*, Moskwa 1952.

³² A. Wrońska, *Bajka w służbie ideologii komunistycznej. Przypadek Jewgienija Piermiaka*, *Periodyk Młodych Religioznawców „Ex Nihilo”* 2011, nr 1(5), 95.

niebezpieczeństwo. Nie byłoby to takie złe, jeśli ostrzegliby ją bądź uprzedzili, na czym owo niebezpieczeństwo polega. Uznali jednak, że dziewczyna nie jest na tyle mądra, więc pomysł wyjaśnienia córce sytuacji, w jakiej ta się znajduje (o ile kiedykolwiek w głowach rodziców powstał), przegrał z ideą spalenia wszystkich kołowrotek w królestwie. Według feministycznej interpretacji, bohaterka traktowana jest przez otaczających ją ludzi zupełnie niepoważnie. Kiedy w końcu nieświadoma niczego Królowna, zachęcona przez Złą Wróżkę do dotknięcia wrzeciona, kłuje się – zasypia. Sen, a więc bierność, niemożność osiągnięcia czegokolwiek – to stan, w którym kobieta jest bez mężczyzny. Nic bez niego nie znaczy. Musi czekać na Księcia – którego postać analizowana przez pryzmat feminizmu nie wypada zbyt dobrze³³. W baśniach radzieckich nie było miejsca na pozytywną interpretację Iwana Carewicza. Podobny los przypada w feministycznych odczytaniach baśni większości książąt. Królowna – kobieta znajduje się w stanie półśmierci i pełnego zawieszenia. Co w tym czasie robi Książę? Można się domyślać, że skoro cieszy się dobrą sławą i szacunkiem, to nie siedział przez wiele lat leniwie za murami swojego zamku, lecz przeżywał przygody, zdobywał doświadczenie, miał szansę, aby dowieść swej odwagi i bohaterstwa. Jest aktywny. Książę pokonuje wszelkie przeszkody i trafia do komnaty dziewczyny. Doskonale wie, co robić – całuje ją. Założyć zatem można, że i w tej płaszczyźnie zdobył wcześniej jakieś doświadczenie. Tego właśnie oczekuje się od mężczyzny, od kobiety – najchętniej braku jakichkolwiek doświadczeń. Jak piszą K. Miller i T. Cichocka - szczytem dziewczęcych marzeń powinno być wybranie przez jakiegoś Księcia. Królowna oczywiście żadnego wyboru nie dokonała. Szczęśliwa przyjęła pierwszego, który przyszedł ją „uratować”, wyrwać ze snu i sprawić, że jej życie stało się cokolwiek warte³⁴. Feministyczna, krytyczna interpretacja wykracza także poza formalne ramy opowieści, gdyż przez zwrot „żyli długo i szczęśliwie” rozumie, że On wraca do zdobywania sławy i przeżywania przygód, a Ona wychowuje w zamku gromadkę dzieci i nawet gdy mąż wraca do domu raz na pół roku – nigdy nie robi mu awantury³⁵.

Zachęcanie kobiet do aktywności, walki z płciową niesprawiedliwością owocuje tworzeniem nowych baśni, których przekaz nie wchodzi w „konflikt” z obecną rzeczywistością społeczną i kulturalną. Przykładem mogą być utwory umieszczone choćby na stronie <http://femmes.republika.pl/>. Jak pisze autorka, te teksty to:

Zbiór kobiecych metafor:
baśni, opowieści, złotych myśli,
obrazów pięknych i przewrotnych.
(...)
Dla odreagowania.
Dla równowagi³⁶.

Opowieścią taką może być utwór Jeanne Desy *The Princess Who Stood on Her Own Two Feet*³⁷ (w tłumaczeniu autorów cytowanej strony internetowej: *Księżniczka, która stanęła na własnych nogach*) – baśń niosąca mądrość, dająca kobiecie szansę na podjęcie aktywności, sprzeciwienie się osobom, które ją przytłaczają. Księżniczka

³³ K. Miller, T. Cichocka, *Bajki rozebrane*, Wydawnictwo Feeria, Warszawa 2008, s. 37-58.

³⁴ Ibidem, s. 8.

³⁵ Ibidem, s. 37-58.

³⁶ <http://femmes.republika.pl/> [dostęp 29 grudnia 2014].

³⁷ https://www.researchgate.net/publication/265653289_The_Princess_Who_Stood_on_Her_Own_Two_Feet [dostęp: 30 listopada 2016].

dzięki swoim decyzjom znajduje szczęście i prawdziwą miłość³⁸. Drogi do osiągnięcia przez czytelniczki równowagi są rozmaite, bowiem możliwość odreagowania społecznych niesprawiedliwości niesie również, będąca antybaśnią, wersja *Księżniczki i Żaby*, w której kobieta odrzuca zaloty zaczarowanego Księcia, a na kolację zajada się żabimi udkami³⁹.

Prasa jako medium kształtowania powszechnych opinii na temat baśni

Powszechne opinie społeczne na temat baśni kształtowane są dzięki dwóm rodzajom przekazów: po pierwsze, dzięki różnego typu akcjom, propagującym ideę czytania wskazanego typu literatury, po drugie zaś – na podstawie artykułów prasowych, zawierających (re)interpretację danej baśni, jej genologię, opis wartości (lub zagrożeń), które dana opowieść ze sobą niesie. Owe teksty znaleźć można w tytułach od „Tygodnika Powszechnego”⁴⁰ po „Gazetę Wyborczą”⁴¹. Baśń nie została więc ani „zagarnięta”, ani odrzucona przez żaden ze światopoglądów, aczkolwiek różnice w przedstawianiu tematu są wyraźnie widoczne w tekstach skrajnych ideologicznie, co przedstawione zostało na podstawie dwu różnych artykułów dotyczących *Czerwonego Kapturka*.

Akcje, artykuły i programy mające na celu zachęcenie rodziców do sięgnięcia po baśniowe pozycje, zawierają w sobie stałą pulę posiadanych przez takowe utwory walorów. Na podstawie tekstu Justyny Weronko *W świecie bajki* wyróżnić można następujące wartości dzieł spisanych przez braci Grimmów i Charlesa Perraulta:

- czytanie baśni jako okazja do spędzenia czasu z dzieckiem,
- stymulowanie rozwoju twórczego myślenia i ciekawości poznawczej,
- otworzenie przed dzieckiem świata fantazji, będącego u dzieci młodszych sposobem uczenia się i źródłem zdobywania wiedzy o świecie,
- niezaprzeczalne znaczenie baśni dla rozwoju osobowości,
- ułatwienie zmierzenia się z trudnymi sytuacjami wewnętrznymi i lękami,
- obecność morału, będącego impulsem do kształtowania się dziecięcej dojrzałości i moralności,
- ukaranie zła symbolizowanego przez czarownicę, złą królową, olbrzymia lub smoka oraz pozytywne zakończenie - niosące czytelnikowi nadzieję na przyszłość,
- opieranie się na dobrym wzorcu poprzez identyfikację z pozytywnym bohaterem⁴².

³⁸ J. Desy, *Księżniczka, która stanęła na własnych nogach*, <http://femmes.republika.pl/> [dostęp 29 grudnia 2014];

³⁹ *Księżniczka i żaba*, <http://femmes.republika.pl/> [dostęp 29 grudnia 2014].

⁴⁰ J. Franczak, *Porządkowanie chaosu*, Magazyn Literacki [dodatek do Tygodnika Powszechnego] 2011, nr 6, s. 4-5.

⁴¹ *Bajki leczą - bajki kaleczą*, http://www.wysokieobcasy.pl/wysokieobcasy/1,96856,11878253,Bajki_lecza_bajki_kalecza_.html [dostęp 13 grudnia 2014].

⁴² J. Weronko, *W świecie bajki*, Arteterapia - terapia sztuką w praktyce 2008, nr 1, s. 4.

Artykuł J. Weronki opublikowano w czasopiśmie specjalistycznym dla praktyków edukacji, wykorzystujących w swojej pracy arteterapię (w tym także baśnioterapię). Nosi on jednak znamiona tekstu kształtującego daną opinię (i postawę) społeczną – propaguje opowiadanie i czytanie baśni. Teksty tego rodzaju ukazują się również na łamach tygodników opinii czy prasy codziennej.

Druga z form kształtowania opinii na temat baśni to teksty zawierające różnego rodzaju interpretacje treści. Po zestawieniu: wywiadu pt. *Bajki leczą - bajki kaleczą* przeprowadzonego z Katarzyną Michalczak i opublikowanego w „Wysokich Obcasach”; artykułu *Tajemnice Czerwonego Kapturka* Katarzyny Bajki z miesięcznika katolickiego „List”; tekstu *Porządkowanie chaosu* Jerzego Franczaka, który ukazał się w „Tygodniku Powszechnym”, zauważyć można, iż sposób prezentowania w nich baśniowej tematyki jest odmienny⁴³.

Już sam przewrotny tytuł wywiadu z K. Michalczak zwiastuje, iż na dalszy plan odsunięto kształtowanie przez baśnie wyobraźni i wrażliwości estetycznej, a procesowi utrwalania ról społecznych i modeli zachowań nadano wydźwięk negatywny. Niektóre baśnie mogą dziecko przestraszyć, promować przemoc i umacniać stereotypy – dotyczące na przykład wizerunku kobiety, której jedynym zadaniem jest otaczanie opieką swoich najbliższych. Niewywiązywanie się z tego obowiązku, próba wyjścia poza społeczną rolę – ściągnie na bohaterkę zasłużoną karę, jak to się stało według K. Michalczak w *Czerwonym kapturku*. W artykule J. Franczaka z „Tygodnika Powszechnego” poddano krytyce tę baśń, (a raczej jej niektóre zapisane wersje – w tym już pierwszą – Ch. Perraulta) i potraktowano jako opowieść wprzęgniętą w służbę nachalnej dydaktyki, w której „mowę symboli zastępuje drewniany język ostrzeżeń i pouczeń. Dziecko [czytając baśń – przyp. autora] nie ma szansy utożsamić się z bohaterką, by odegrać w fikcyjnym świecie własne fantazje; może tylko ćwiczyć się w posłuszeństwie”⁴⁴. J. Franczak podkreśla ogólną szkodliwość dydaktyzmu, K. Michalczak pisze, iż fakt, że bohaterką baśni jest dziewczynka, powoduje powstanie wizji, podług której działanie kobiety przedstawione zostaje jako coś nieostrożnego, naiwnego. Zapewne K. Michalczak byłoby łatwiej docenić wartość *Czerwonego Kapturka*, gdyby знаła „przedgrimmowską” wersję zakończenia baśni, w której bohaterki nie ratuje z opresji myśliwy, lecz jej własny spryt⁴⁵.

⁴³ *Bajki leczą - bajki kaleczą*, http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,11878253,Bajki_lecza_bajki_kalecza_.html; K. Bajka, *Tajemnice Czerwonego Kapturka*, <http://prasa.wiara.pl/doc/613655.Tajemnice-Czerwonego-Kapturka>; J. Franczak, *Porządkowanie chaosu*, <http://tygodnik.onet.pl/porzadkowanie-chaosu/z0wdw> [dostęp 30 sierpnia 2014].

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ W niektórych wersjach ludowych baśni bohaterka (która uprzednio weszła do łóżka, w którym leżał wilk) przekonuje antagonistę, że chce tylko wyjść z łóżka na moment, za potrzebą. W końcu wilk się zgadza, jednakże dla bezpieczeństwa przywiązuje sznurek do kostki u nogi dziewczyny i mocno trzyma jego drugi koniec. Czerwony Kapturek wychodzi na zewnątrz, udaje się jej uwolnić od sznurka, przywiązuje go do pnia drzewa, a sama skacze do pobliskiej rzeki i przepływa na jej drugą stronę. Zob. K. Bajka, *Tajemnice Czerwonego Kapturka*, <http://prasa.wiara.pl/doc/613655.Tajemnice-Czerwonego-Kapturka> [dostęp 30 sierpnia 2014].

Kształtowaniu opinii na temat baśni mogą sprzyjać również publikowane w mediach wyniki sondaży dotyczące baśni, np.:

- „ponad połowa spośród 500 ankietowanych dzieci w wieku 3-8 lat powiedziała, że czytanie z rodzicami jest ich ulubionym sposobem spędzania czasu. Najbardziej łakną bajek małe dzieci: 75 procent trzylatków i czterolatków chciałoby, żeby rodzice czytali im częściej”⁴⁶;
- „rodzice mają też dosyć tłumaczenia rozplakany dzieciom, dlaczego wilk zjadł babcię Czerwonego Kapturka. 25 proc. ankietowanych rodziców twierdzi, że woli poczekać z czytaniem tych bajek aż dziecko skończy 5 lat. Do tego czasu wybierają mniej skomplikowane historie, które mogą być interpretowane przez dzieci dosłownie”⁴⁷.

Wyniki zaprezentowanych sondaży są zgoła odmienne. Autorzy, poprzez przedstawienie wybiórczych rezultatów badań, stawiają literaturę baśniową w pozytywnym (sondaż I) lub negatywnym (II) świetle. Drugi z sondaży deprecjonuje wartość bajek, co w kontekście ogromnej ilości publikowanych artykułów i akcji społecznych popularyzujących rodzinne czytanie, jest niewątpliwie zaskakujące. Widać zatem, że baśnie elektryzują i inspirują do poszukiwania nowych ścieżek interpretacyjnych, a do powszechnych opinii społecznych na ich temat „przesiłekają” elementy dyskursów naukowych (psychologiczno-pedagogicznego, literaturoznawczego), a także ideologicznych (dyskurs *genderowy*).

Refleksja na zakończenie

Przytoczone utwory i interpretacje skłaniają do refleksji i stawiania dalszych pytań, na przykład o sposób, w jaki znane powszechnie baśnie mogą zostać przekształcone i odczytane za kilkadziesiąt lat, w nowej rzeczywistości. Można zastanawiać się również, czy przywoływane utwory będą jeszcze kiedyś „niewolnicami ideologii” lub „szafarkami wzniosłych postulatów”, bądź czy któryś z nowych utworów (lub interpretacji) zyska w przyszłości miano kultowego.

Świat ukazany w baśniach tworzy się na poziomie świadomości codzienności, na podstawie wyobrażenia ludzi o świecie. Każda epoka przynosi zatem baśnie nowego typu, o nowej treści i formie. Utwory te zmieniają się wraz z historią narodu, a ich zmiany uwarunkowane są ewoluującym życiem społecznym. Baśnie odzwierciedlają wydarzenia historyczne⁴⁸ i cechy charakterystyczne narodowego bytu. Jednak mimo różnorodności i bogactwa nawiązań do rodzimego folkloru – możliwe jest znalezienie wspólnego „klucza” dla wybranych tekstów. Według interpretacji przyjmującej założenia psychologii głębi niektóre baśnie klasyczne i rosyjskie okazały się wręcz swymi lustrzanymi odbiciami.

⁴⁶ *Dzieciom brakuje czytania bajek*, <http://kobieta.wp.pl/kat,26337,title,Dzieciom-brakuje-czytania-bajek,wid,11153056,wiadomosc.html?ticaid=112a8d> [dostęp 30 sierpnia 2014].

⁴⁷ *Baśnie Braci Grimm są zbyt drastyczne. Rodzice nie chcą ich czytać swoim dzieciom*, http://natablicy.pl/basnie-braci-grimm-sa-zbyt-drastyczne-rodzice-nie-chca-ich-czytac-swoim-dzieciom,artykul.htmlmaterial_id=4f38f9ee16f1da0540000000 [dostęp 30 sierpnia 2014].

⁴⁸ Na przykład motywy najazdów mongolsko-tatarskich widoczne w baśniach rosyjskich.

Ewolucja baśni będzie z pewnością wyzwaniem dla współczesnej psychologii i pedagogiki, które traktują ją jako swoiste narzędzie aksjologicznego oddziaływania. Baśnie mogą przekazać wartości absolutne, perfekcyjne (autoteliczne), nadające sens ludzkiemu życiu, pobudzające w człowieku pewną powinność. Wartości te dzielą się jednak na ujemne i dodatnie⁴⁹. Niebezpieczeństwem współcześnie pisanych (bądź przeredagowywanych) baśni staje się zbyt śmiało ukazywanie wartości ujemnych, ponieważ o ile z wiedzy o wartości dodatniej wynika wiedza o ujemnej, to transfer w odwrotnym kierunku jest niemożliwy. Owa jakość przekazu aksjologicznego może być traktowana przez badaczy jako miernik efektywności (choć nie w sensie utylitarystycznym, a w sensie wyższym – duchowym) utworu dla dzieci.

Wartym wspomnienia wydaje się także fakt, iż baśń wymyka się z opisanych w artykule humanistyczno-społecznych ram. Obecnie jest wykorzystywana również w naukach ścisłych. Bajki matematyczne oprócz dużego ładunku ludycznego mają pomagać w opanowaniu materiału uczniom na poziomie szkół średnich oraz uczelni wyższych⁵⁰. Początek jednej z baśni brzmi: „za siedmioma maksimumami funkcji *sinus*, za jedenastoma minimumami funkcji *cosinus* żyły sobie trzy wektory: Alfa Jeden, Alfa Dwa i Alfa Trzy”⁵¹.

Biorąc pod uwagę mocne zakorzenienie baśni w przestrzeni nauk humanistycznych i społecznych oraz związanych z nimi działaniami praktycznymi, można stwierdzić, że baśnie nie wrócą już nigdy tylko i wyłącznie do schematycznej roli „opowieści” dla dzieci. Faktem stała się ich obecność we wszystkich poziomach edukacji (nie tylko polonistycznej, ale również matematycznej⁵²), animacji kultury, pomocy psychologicznej – również skierowanej do osób dorosłych. Co więcej – baśnie są obecne w retoryce politycznej, działaniach marketingowych, w każdej dziedzinie sztuki, w języku psychologii i medycyny estetycznej⁵³. Można podejrzewać więc, że w przyszłości podążą jeszcze bardziej zadziwiającymi drogami.

⁴⁹ W. Tryburski, *Elzenberg*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2006, s. 43.

⁵⁰ *O pisaniu bajek matematycznych na MiNI Akademii Matematyki na Politechnice Warszawskiej*, http://www.mini.pw.edu.pl/tikiwiki/pdf/mini_akademia_2013_12_07.pdf [dostęp 12 września 2014].

⁵¹ M. Komosiński, *Bajka matematyczna*, <https://www.cs.put.poznan.pl/mkomosinski/p/bajkammat.html> [dostęp 12 września 2014].

⁵² B. Wolny, *Metody nauczania matematyki w klasach I-III*, http://www.kul.pl/files/803/biblioteczka_cyfrowa/Mlody_Einstein_Materialy_dla_nauczycieli.pdf [dostęp 12 września 2014].

⁵³ „Efekt Kopciuszka” to zabieg polecany dla każdego typu skóry, głównie jednak dla zmęczonej i ziemistej skóry palacza [cyt. za:] <http://kobiecesekrety.com.pl/oferta/skeyndor/efekt-kopciuszka/> [dostęp 12 września 2014].

BIBLIOGRAFIA

- Bajka K., *Tajemnice Czerwonego Kapturka*, Miesięcznik Katolicki List 2010, nr 7-8, <http://prasa.wiara.pl/doc/613655.Tajemnice-Czerwonego-Kapturka>
- Baran Z., *Idee, mity, symbole w polskich baśniach literackich wydanych w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- *Bajki leczą – bajki kaleczą*, http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,11878253,Bajki_lecza___bajki_kalecza_.html
- *Baśnie Braci Grimm są zbyt drastyczne. Rodzice nie chcą ich czytać swoim dzieciom*, http://natablicy.pl/basnie-braci-grimm-sa-zbyt-drastyczne-rodzice-nie-chca-ich-czytac-swoim-dzieciom,artykul.html?material_id=4f38f9ee16f1da0540000000
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996.
- Cichocka T., Miller K., *Bajki rozebrane*, Wydawnictwo Feeria, Warszawa 2008.
- Cyrańska E., Marynowicz-Hetka E., Piekarski J. (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Desy J., *The Princess Who Stood on Her Own Two Feet*, https://www.researchgate.net/publication/265653289_The_Princess_Who_Stood_on_Her_Own_Two_Feet
- *Dzieciom brakuje czytania bajek*, <http://kobieta.wp.pl/kat,26337,title,Dzieciom-brakuje-czytania-bajek,wid,11153056,wiadomosc.html?ticaid=112a8d>
- *Efekt Kopciuszka*, <http://kobiecesekrety.com.pl/oferta/skeyndor/efekt-kopciuszka/>
- Franczak J., *Porządkowanie chaosu, „Magazyn Literacki” [dodatek do „Tygodnika Powszechnego”]* 2011, nr 6.
- Freud Z., *Poza zasadą przyjemności*, przeł. J. Prokopiuk, PWN, Warszawa 1994.
- Heller M., *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Instytut Literacki, Paryż 1988.
- Komosiński M., *Bajka matematyczna*, <https://www.cs.put.poznan.pl/mkomosinski/p/bajkamat.html>
- Krupskaja N.K., *Pedagogičeskije soczinienija*, t. 3, Moskwa 1956.
- Miedwiediew N. (red.), *Gorki o dietskij literaturie*, Moskwa 1952.
- Michałkow S., *I tiem nie mienieje wsio naczinajetsia s dietstwa...*, Moskwa 1986.
- Kadykało A., *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku*, https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/86/Rozprawa%20doktorska_Anna%20Kadyka%C5%82o.pdf?sequence=1
- Leszczyński G. (red.), *Kulturowe konteksty baśni, tom 1, Rozigrana córa mitu*, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, Poznań 2005, s. 31.
- *O pisaniu bajek matematycznych na MiNI Akademii Matematyki na Politechnice Warszawskiej*, http://www.mini.pw.edu.pl/tikiwiki/pdf/mini_akademia_2013_12_07.pdf
- *Polityka równościowa w programach przedszkolnych*, <http://maleprzedszkola.pl/content/download/22684/72772/file/polityka%20r%C3%B3wno%C5%9Bciowa%20w%20programach%20przedszkolnych.pdf>
- Piermiak E., *Siem' korolej i odna korolewa*, http://lib.aldebaran.ru/author/permyak_evgenii/permyak_evgenii_sem_korolei_i_odna_koroleva/
- Propp W., *Historyczne korzenie bajki magicznej*, przeł. J. Chmielewski, Wydawnictwo KR, Warszawa 2003.

- Propp W., *Morfologia bajki*, przeł. W. Wojtyga-Zagórska, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1976.
- Propp W., *Nie tylko bajka*, przeł. D. Ulicka, PWN, Warszawa 2000.
- Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2000.
- Tryburski W., *Elzenberg*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2006.
- Wais J., *Ścieżki baśni. Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury Warszawa 2006.
- Weronko J., *W świecie bajki*, „Arteterapia - terapia sztuką w praktyce” 2008, nr 1.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo WSEZ, Łódź 2009.
- Wolny B., *Metody nauczania matematyki w klasach I-III*, http://www.kul.pl/files/803/biblioteczka_cyfrowa/Mlody_Einstain_Materialy_dla_nauczycieli.pdf
- Wrońska A., *Bajka w służbie ideologii komunistycznej. Przypadek Jewgienija Piermiaka*, Periodyk Młodych Religioznawców „Ex Nihilo” Kraków 2011, nr 1(5).

Damian Skawiński
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy



Od Lippiego do Beksińskiego. O ekfrazach w twórczości poetyckiej Michała Siewkowskiego

Niniejszy artykuł poświęcono omówieniu zjawiska ekfraz, rozumianych jako literackie opisy (i interpretacje) dzieł sztuki, w twórczości poetyckiej Michała Siewkowskiego. Nakreślono syntetyczny rys teoretyczny ekfrazy, zaprezentowano poszczególne grupy tego typu tekstów w poezji wskazanego autora. Uznano Siewkowskiego za poetę w rozmaity sposób opisującego dzieła polskiego i światowego malarstwa – różnych epok, nurtów i gatunków. Wprowadzono, jako wyróżnik ekfraz Siewkowskiego, pojęcie multikorespondencyjności, dotyczące wierszy, w których poeta nawiązuje do więcej niż jednej sztuki (w omawianych przypadkach – malarstwa i muzyki). Podkreślono wyczulenie autora na barwy, kształty, światło i znaczenie detali obrazów.

Słowa kluczowe: Michał Siewkowski, ekfraz, korespondencja sztuk, literatura i sztuka, multikorespondencyjność

In this article, I discussed the issue of ekphrasis, understood as literary descriptions (and interpretations) of works of art in Michał Siewkowski's poetry. I drew a synthetic theory of ekphrasis and presented various groups of these texts in Siewkowski's poetry. I recognized that Siewkowski is a poet who in many ways describes the works of Polish and world painting – of different eras, trends and genres. I introduced the concept of multi-correspondence as a differentiator of Siewkowski's ekphrasis. This concept applies to poems in which the poet refers to more than one art (in these cases – painting and music). I emphasised the sensitivity of the poet on the colours, shapes, light and importance of details in the described paintings.

Keywords: Michał Siewkowski, ekphrasis, synthesis of the arts, literature and art, multikorespondence

Od czasu, gdy w swojej *Ars poetica* Horacy użył stwierdzenia: „ut pictura poesis” – „poemat jak obraz”, powstało wiele teorii dotyczących zdolności wyobrażeniowych słowa poetyckiego, jak i relacji między sztuką i literaturą¹. Pomijając rozważania na temat historycznych problemów korespondencji sztuk i jej różnorodnych teraźniejszych aspektów, zaryzykować można tezę, że charakterystycznym przykładem związków malarstwa (bo do tej gałęzi sztuki w swoich rozważaniach się ograniczę) i liryki są podejmowane przez poetów próby opisywania dzieł plastycznych. Ekfrazą, bo temu zjawisku poświęcę niniejszy artykuł, pierwotnie funkcjonowała jako figura retoryczna, dopiero z czasem stając się osobnym, choć niejednoznacznie pojmowanym gatunkiem literackim, wciąż uprawianym i rozwijanym. Współczesnym autorem, w którego twórczości ekfrazy odgrywają szczególną rolę i stanowią jej artystyczny wyróżnik, jest Michał Siewkowski².

Istotę ekfrazy, choć jest to pojęcie złożone, sprowadzić można w sposób możliwie prosty i funkcjonalny do literackiego opisu dzieła malarskiego (*Słownik terminów literackich* definiuje ją jako „utwór poetycki, będący opisem dzieła malarskiego, rzeźby lub budowli”³). Zdecydowałem się na świadome używanie tego terminu, mimo zastrzeżeń, jakie mają do niego niektórzy badacze, choćby Seweryna Wysłouch: „ekfrazą jako gatunek, którego wyznacznikiem jest unaoczniający opis dzieła sztuki, nie tylko nie pozwala na jego »wierne« odtworzenie, ale w działaniach interpretatorów okazuje się mało przydatna. Służy w zasadzie jako kategoria wyodrębniająca utwory o podobnej genezie”⁴. I dlatego też w swoich rozważaniach ekfrazy postrzegał będę tutaj szeroko⁵, zarówno jako teksty stanowiące deskrypcje

¹ Dobrze charakteryzuje to Alina Biała, stwierdzając, że: „w trakcie wielowiekowego istnienia systemów językowych oraz ikonicznych, literatura i malarstwo wzajemnie się przenikały, tworząc intertekstualny łańcuch »nawiązań«, »interpretacji«, »reinterpretacji« czy »dialogów« stanowiący Wieżę Babel Słów i Obrazów. Jest ona świadectwem rozwoju obydwu sztuk we wzajemnej bliskości, we współoddziaływaniu, czyli praktycznej integracji, zapoczątkowanej u zarania kultury”, *Literatura i malarstwo: korespondencja sztuk*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa – Bielsko-Biała 2010, s. 17.

² Ur. 1957. Poeta, krytyk literacki, teoretyk literatury, doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, malarz. Autor kilkunastu tomów poetyckich. Związany z kujawsko-pomorskim środowiskiem artystyczno-literackim. Mieszka w Suchatówce k. Torunia.

³ *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2008, s. 122 [hasło: Ekfrazą].

⁴ S. Wysłouch, *Literatura i obraz. Tereny strukturalnej wspólnoty sztuk, [w:] Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, red. S. Balbus, A. Hejmej, J. Niedźwiedź, Universitas, Kraków 2004, s. 21.

⁵ Jak stwierdził Paweł Gogler, „spoglądając na problem od strony poetyckiej *praxis*, trzeba zauważyć, że ekfrazą jako gatunek istniejący od czasów Filostrata zatraciła swą wyrazistość i odrębność i występuje dziś »wyspowo« w tomikach poetyckich obok wierszy o całkowicie odmiennej tematyce. Stąd też nie dziwi, że utwór będący ekfrazą omawiany jest w kontekście zbioru, całej twórczości danego autora, jego poetyki, światopoglądu estetycznego z pominięciem problemów genologicznych”, *Kłopoty z ekfrazą*, „Przestrzenie Teorii” 2004, nr 3/4, s. 137.

obrazów (lub zawierające elementy tychże), ale także jako ich interpretacje⁶ i analizy (również: fresków)⁷. Mówiąc o ekfrazach interpretacyjnych, czy też o mających taki charakter fragmentach wierszy, po raz kolejny warto przywołać rozważania Seweryny Wysłouch: „Ale co zrobić z ekfrazami, które nie zawierają opisów, ponieważ rezygnują z nich na rzecz interpretacji? Niejako z góry zakładają, że czytelnik zna dane dzieło i odwołują się tylko do jego wiedzy. Ich celem nie jest sam opis, lecz refleksje na temat sztuki i kondycji współczesnego człowieka (...)”⁸. I właśnie liczne tego typu wypowiedzi znaleźć można w poezji Siewkowskiego. Na postawione przez badaczkę pytanie, w tym konkretnym wypadku, moją odpowiedzią będzie potraktowanie ich jako podtypu ekfraz, z ogólnym założeniem, iż można uznać za nie ogół utworów wchodzących w korespondencję z dziełem malarskim i mającym elementy opisowe. Poza tym, jak przekonuje Paweł Gogler, ekfraz „z gatunku specyficznego, o własnych regułach, staje się wyznacznikiem tematycznym”⁹. Tematyczne nawiązania do dzieł malarskich zawierające elementy opisowe również będą więc zaliczały do szeroko pojętych ekfraz.

Adam Dziadek w swoich rozważaniach podkreślił, że najważniejszą perspektywą, z jakiej postrzegać powinniśmy relacje pomiędzy tekstami literackimi oraz obrazami, jest intertekstualność:

Teksty literackie odnoszą się do „tekstu-obrazu” (lub „tekstów-obrazów”), a wytwarzanie znaczeń jest w nich, przynajmniej po części, generowane przez znaki zawarte w obrazie. Twierdząc, że owo generowanie ma charakter jedynie częściowy, mam na myśli taką relację intertekstualną, w której dzieło sztuki, a w tym wypadku obraz, staje się interpretantem¹⁰.

Oczywiście, pojęcie interpretantu odnosi się do teorii Charlesa Peirce’a, w której oznacza „ideę przedmiotu, przyjmującą formę innego znaku”¹¹. Z tej perspektywy, interpretantami będą obrazy, do których odwołuje się w swoich wierszach Michał Siewkowski. A właściwa interpretacja zaistniałej w konkretnych wierszach relacji tekstu i obrazu polegać będzie na podkreśleniu faktu, iż „główna funkcja interpretantu polega zatem na prowadzeniu czytelnika przez jego lekturę porównawczą”¹². Aby

⁶ Termin interpretacja – w kontekście utworu literackiego poświęconego dziełu malarskiemu – wyjaśnia Seweryna Wysłouch jako „wypowiedź metatekstową, która za pomocą języka-pośrednika włącza się w dyskurs o sztuce i staje się (...) semiotyką sztuki. Ale jednocześnie jest czymś więcej: wypowiedzią subiektywną, manifestacją poetyckiego »ja«, przejawem woli mocy interpretatora, którego nie ogranicza litera tekstu, który po swojemu rozumie sens dzieła, więcej, rozumie go przekornie, toczy z nim polemikę”, *Literatura i semiotyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 92.

⁷ Zaliczyć można by tu także ekfrazy eseistyczne, według Dobrawy Lisak-Gębali „rozumiane jako figury dyskursu, nie zaś jako realizacje osobnego gatunku retorycznego”, *Ultraliteratura. O strategiach transmedialnych i poszukiwaniu pozawerbalnego we współczesnej literaturze polskiej*, Universitas, Kraków 2014, s. 114.

⁸ S. Wysłouch, „*Ut pictura poesis*” – stara formuła i nowe problemy, [w:] *Ut pictura poesis*, red. M. Skwara, S. Wysłouch, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2006, s. 15.

⁹ P. Gogler, op. cit., s. 137.

¹⁰ A. Dziadek, *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011, s. 104.

¹¹ Tamże, s. 104–105.

¹² Tamże, s. 107.

efektywnie odczytać relację, jaka zachodzi w danym tekście, musi on zobaczyć (i w jak największym stopniu zrozumieć, rzecz jasna) dzieło, do którego odniósł się poeta¹³.

Wiersze Michała Siewkowskiego będące ekfrazami zarówno w całości, jak i częściowo, podzielić można na kilka głównych grup. W przypadku mojego wywodu będzie to podział mieszany – uwzględniający teksty odwołujące się do obrazów reprezentujących wspólne tematy, style, nurty i (narodowe) szkoły malarskie, ale także te utwory ekfrazowe, które łączy sposób ukształtowania i to, jak wpisują się pod tym kątem w teorię ekfrazy. Postaram się nakreślić granice poszczególnych podzbiorów i wymienić przykłady tekstów zaliczających się do nich. W przypadku, gdy utwór nosi znamiona ekfrazy, lecz nie został wzbogacony o jakąkolwiek metajęzykową oznakę¹⁴, wskazującą, o jakie dzieło plastyczne chodzi, postaram się określić prawdopodobny obiekt literackiego opisu lub chociaż grupę dzieł danego artysty, do której swoim tekstem poeta nawiązał. Poza tym, ze względów objętościowych, nie będę przeprowadzał pogłębionej analizy poszczególnych wierszy, ograniczę się jedynie do zasygnalizowania istoty ekfrastyczności danego liryku i podkreślenia, jakie elementy danego dzieła sztuki zostały w nim przybliżone. Dlatego też uznać można niniejszy artykuł raczej za przegląd, rekonesans zjawiska ekfrazy w poezji Michała Siewkowskiego, niż za wyczerpujące studium poświęcone temu zagadnieniu.

II

Pierwszą część ekfraz Michała Siewkowskiego, którą chciałbym omówić, stanowią opisy dzieł o charakterze sakralnym. Klarowny przykład to *Kapela Aniołów z kaplicy Carafa*, liryczny zarys fresków (zdobiących rzymską bazylikę Najświętszej Maryi Panny powyżej Minerwy) autorstwa przedstawiciela epoki *quattrocenta*, Filippino Lippiego. Autor skupił się konkretnie na fresku *Wniebowstąpienie Najświętszej Maryi Panny*, przedstawiającym anioły muzykujące wokół wstępującej do niebios Matki Boskiej:

Anielskim graniem wniebowzięta,
Matka Boska ze stopą do tańca ustawioną. (...)

A oni w kolorach skocznych, kaskadą dźwięków
Zawieszeni, dmą w trąby i piszczałki, szarpią struny,

Podsakują do bębena taktu w srebrnych głosach
Dzwoneczków i trójkątów¹⁵.

¹³ Seweryna Wysłouch zwróciła uwagę na to, że „dzieło artystyczne może nawiązywać w sposób zamierzony i celowy do innego, znanego powszechnie »tekstu« i wymagać od odbiorcy określonej postawy” (też, *Literatura a sztuki wizualne. Problemy metodologiczne*, [w:] *Między tekstami. Intertekstualność jako problem poetyki historycznej*, pod red. J. Ziomka, J. Sławińskiego, W. Boleckiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 351.

¹⁴ Mam tu na myśli brak tytułu dzieła zarówno w treści ekfrazy, jak i w jej tytule oraz każdą sytuację, w której z treści utworu nie można wywnioskować, do jakiego konkretnie płótna, fresku i rysunku on nawiązuje.

¹⁵ M. Siewkowski, *Roma czyli Amor*, Instytut Wydawniczy „Świadectwo”, Inowrocław 2007, s. 16.

Jest to wiersz wpisujący się w zjawisko, które – wobec braku w dostępnej literaturze przedmiotu odpowiedniego terminu – określe tutaj jako mulikorespondencyjność, czyli wejście w relację przynajmniej z dwoma sztukami (tutaj muzyką i malarstwem) w jednym tekście. Wyróżnikiem tej ekfrazy są liczne instrumenty, pojawiające się na obrazie i tworzące muzyczne tło sytuacji lirycznej. Utwór ten zaliczyć można do zjawiska hypotypozy, a więc silnie sugestywnego opisu, odwołującego się zarówno do wyobrażeń wizualnych, jak i dźwiękowych.

Ekfrazą do sakralnego dzieła innego renesansowego mistrza, Tycjana, jest *Amor sacro e Amor profano*¹⁶: „Przepych nagości z jednej strony/ Zrównoważony przepychem sukni,/ Efektownie drapowanej, po drugiej/ Stronie płaskorzeźbowego sarkofagu”¹⁷. Podmiot rozważa kontrast cielesności i duchowości, ukazany na tak samo zatytułowanym obrazie, usiłując po swojemu odczytać ideę towarzyszącą Tycjanowi. Jeszcze jednym włoskim mistrzem, którego religijne płótno Siewkowski opisuje, jest Caravaggio. *Madonna dei Palafranchieri* to ekfrazą do noszącego właśnie tę nazwę obrazu, przedstawiającego Matkę Boską i św. Annę, przytrzymującą kilkuletniego Chrystusa deptającego węża („Wąż, który chce być deptany/ Przez tak namalowaną stopę”¹⁸). Wypowiedź ta w dużej mierze poświęcona jest nie tylko samemu dziełu, ale także jego powstaniu i recepcji przez współczesnych. Obraz powstał na zamówienie kardynała Scypiona Borghesego: „Co, prócz syku wijącego, usłyszał/ Scipione Borghese?”¹⁹, a przez komisję kardynalską został przyjęty nad wyraz chłodno: „Obrzydliwość z wulgarnością – tyle/ Wielce oburzeni kardynałowie”²⁰. Opisem innej sceny z Caravaggia, *Powołania świętego Mateusza*, jest tekst o takim właśnie tytule. To dość szczegółowa ekfrazą, werbalizująca przedstawione powołanie przez Chrystusa do służby Mateusza, będącego dotychczas poborcą ceł i podatków w Kafarnaum. Autor zatrzymał swoją uwagę, między innymi, na wyróżniku twórczości Caravaggia, jakim było doskonale posługiwanie się światłocieniem²¹: „Trwa zawieszenie gestów i/ Spojrzeń. Cień, podwieszony do/ Światła, gęstnieje”²². Krzesło, odsunięte/ Od stołu,

¹⁶ Tutaj o postrzeganiu utworu jako ekfrazy decyduje już oznaka metajęzykowa, to znaczy taki sam tytuł tekstu, jak i dzieła, do którego się odnosi. Innymi przykładami takich oznak, są, według Adama Dziadka, sytuacje, gdy „tytuł dzieła występuje w podtytule tekstu czy też w samym tekście”, gdy „w tytule, podtytule utworu albo w nim samym znajduje się nazwisko autora danego dzieła” (tegoż, op. cit., s. 54–55). Z drugiej jednak strony, Paweł Gogler przypomina, iż „pojawienie się w tytule utworu dokładnego nawiązania metatekstowego (jak autor i tytuł dzieła) nie przesądza, iż mamy do czynienia z ekfrazą »właściwą« (...). Lecz by mówić o ekfrazie »właściwej«, nawiązanie takie jest niemal niezbędne gdyż jest główną, wstępną informacją, kierującą uwagę czytelnika na fakt, że utwór będzie nawiązywał dialog ze sztuką” (op. cit., s. 142).

¹⁷ M. Siewkowski, *Roma czyli Amor...*, s. 24.

¹⁸ Ibidem, s. 22.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

²¹ „Cechy obrazu caravaggionistycznego: silny światłocień z intensywnym snopem światła, neutralne ciemne tło, postacie ujęte najczęściej w półfigurach lub w 3/4, ukazane na bliskim planie, silne stłoczenie kompozycji, iluzjonizm w oddaniu faktur i materii przedmiotów i ciał, dramatyczny patos i dynamiczność kompozycji”, *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. K. Kubalska-Sulkiewicz i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 58, za: A. Biała, op. cit., s. 318.

²² Zwrócenie przez poetę uwagi na grę światłocieniem, czyli jednoznaczny wyróżnik malarstwa Caravaggia, wpisuje się w będące drugim wyznacznikiem ekfrazy zjawisko, jakim według Adama Dziadka są „nazwy określające jakiś gatunek malarski, mogą się też pojawić aluzje do technik, konwencji sztuk wizualnych, motywów powtarzających się na obrazach danego artysty”, op. cit., s. 55.

puszta jaśnieje”²³. Poza tym, zbudował poeta niezwykle udramatyzowaną sytuację liryczną, opowiadając, a nie tylko opisując rzeczony dzieło.

III

Już pobieżna lektura poezji Siewkowskiego pozwala zauważyć, iż tworzy on liczne ekfrazy do płócien renesansowych. Przykładem jest poświęcony Leonardowi da Vinciemu wiersz *Leonardo da Vinci w Paryżu*, stanowiący wyraz refleksji nad dorobkiem artysty i uczonego, wzbogacony o elementy ekfrastyczne, dotyczące jego rysunku *Stary i młody mężczyzna z profilu, patrzący na siebie*²⁴ (zdobiącego zresztą okładkę tomiku Siewkowskiego *Pomiędzy*):

Kreski patrzą w siebie
Choć jedna nie widzi drugiej
Ucho starego mężczyzny zwija się
Jak jesienny liść
Ucho młodego ukryte we włosach²⁵

Część utworu stanowi zwrot do artysty, próba umiejscowienia go w przestrzeni Paryża, a także uchwycenia charakteru, klimatu jego pobytu tam. Poeta postarał się ukazać poszukiwanie przez da Vinciego właściwych środków wyrazu dla swojej twórczości na przykładzie wspomnianego rysunku. Swój opis oparł autor w dużej mierze na tym samym kontraście (młodość – starość), jaki organizuje konstrukcję wspomnianego rysunku.

Ekfrazą do słynnej *La Fornarina* Rafaela Santiiego, portretu przedstawiającego młodą kobietę z odsłoniętymi piersiami, jest *Fornarina*. Tekst, pisany w pierwszej osobie, tak przybliżył malowidło: „Co uwiodło myśl i oko. Może kształt stopy/ Albo gołych pleców i ramion linia, albo wysoko/ Upięte włosy – bardziej okiełznane turbanem”²⁶. Podmiot snuje ponadto refleksję dotyczącą powstania dzieła, przywołuje nazwisko pozującej malarzowi Margherity Luti, jego kochanki. Intrygujące jest zakończenie: „W pracowni, na tle prostokąta *Przemienienia*,/ Oni – Rafael i Fornarina²⁷... jak my, kiedyś”²⁸. Tak więc, podmiot liryczny zwraca się do kobiety, z którą – najprawdopodobniej – łączyła go relacja podobna do tej między malarzem i modelką. Dodatkowym odniesieniem plastycznym w tym fragmencie jest *Przemienienie Pańskie*, inne słynne dzieło Santiiego, znajdujące się w Pinakotece Watykańskiej.

²³ M. Siewkowski, *Roma czyli Amor...*, s. 19.

²⁴ Realizuje się tu element wspomnianego wcześniej, drugiego zaproponowanego przez Dziadka, wyznacznika ekfrazy: „elementy opisu dzieła sztuki umieszczone wewnątrz tekstu literackiego; są to najczęściej ślady pozwalające bez żadnych wątpliwości powiązać tekst z konkretnym dziełem”, A. Dziadek, op. cit., s. 55.

²⁵ M. Siewkowski, *Pomiędzy*, Zakład Poligraficzno-Wydawniczy „POZKAL”, Inowrocław 2004, s. 22.

²⁶ M. Siewkowski, *Roma czyli Amor...*, s. 11.

²⁷ Pojawienie się w treści utworu nazwiska artysty i tytułu dzieła to oczywista realizacja przywołanych już wcześniej metajęzykowych oznak ekfrazy.

²⁸ M. Siewkowski, *Roma czyli Amor...*, s. 11.

Z kolei w szereg znanych w polskiej literaturze utworów odnoszących się do twórczości Pietera Brueghela (starszego)²⁹ wpisuje się wiersz *Każdego dnia buduję skrzydła* z opisem słynnego *Upadku Ikarza*. Podmiot liryczny ujawnia się w pierwszym dystychu, jedynym mającym formę pierwszoosobową („narodziłem się z upadku/ tamtego młodzieńca”³⁰). Pozostała część tekstu to opis i interpretacja dzieła: „upadek nie zburzył/ morza ani spokojnego pejzażu”, „pozostał młodzieniec/ złamany wykrzyknikiem”³¹. Poeta wpisał swoją wypowiedź się w klimat płótna, dostosowując się do reinterpretacji mitu o Ikarze, w której śmierć młodzieńca pozostaje niezauważona – „na samym wierzchu/ słonej obojętności”³². Obraz stał się w tej sytuacji dla poety, jak by to semiotycznie określił Adam Dziadek, interpretantem³³.

IV

Kolejny podzbiór ekfraz poety z Suchatówki stanowią teksty multiekfrastyczne³⁴, zawierające w swojej treści elementy opisu kilku dzieł malarskich, potwierdzające tezę Pawła Goglera, iż „gatunek [ekfrazy – przyp. aut.] rozwija się i wzbogaca o nowe formy”³⁵. I tak, w *Radości patrzenia* zestawione³⁶ zostały różne znane przedstawienia kanonicznego wręcz dla malarstwa motywu przyrodniczego, czyli słoneczników:

To nabrzmiałe Vincentem
amte Matissem

Ten samotny
Jak Egon Schiele

I te dostojne
Przez Stanisławskiego³⁷

²⁹ Przywołam tu choćby takie nazwiska, jak: Grochowiak (*Ikar*), Herbert (*Dedal i Ikar*), Kornhauser (*Klasztor (Brueghel)*, *Mróz (Brueghel)*), Różewicz (*Prawa i obowiązki*), Szymborska (*Dwie małpy Bruegla*), Wat (*Przed Breughellem Starszym*).

³⁰ M. Siewkowski, Powidoki, Toruńskie Towarzystwo Kultury, Inowrocław 1991, s. 16.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

³³ Dziadek, badając różne literackie realizacje mitu o Ikarze i Dedalu w kontekście dzieła Bruegla, zauważa, iż „w cytowanych wierszach powstaje relacja intertekstualna oparta na takim oto schemacie: tekst posiada swój intertekst w postaci mitologicznej opowieści o Dedalu i Ikarze, a pomiędzy nimi znajduje się interpretant, zawierający jakieś przesłanie” (op. cit., s. 125). W taką konwencję wpisać można przywołany utwór poety.

³⁴ Jest to kolejne, po multikorespondencyjności, pojęcie, które wprowadzam na użytek tego artykułu, nie znalazłszy w dostępnej literaturze przedmiotowej terminu odpowiadającego mojej intencji określenia tekstu, w którym znajdują się elementy ekfraz do kilku dzieł malarskich.

³⁵ P. Gogler, op. cit., s. 141.

³⁶ Poeta często stosuje w swoich utworach różnego rodzaju zestawienia. Dostrzegają to krytycy, choćby Stefan Pastuszewski, który pisze o „poetyce zestawień, a nie klasycznych metafor”, *Poetyka ziarna*, „Akant” 2000, nr 4, s. 29.

³⁷ M. Siewkowski, *Ogrody i ogrójce*, Instytut Wydawniczy „Świadectwo”, Bydgoszcz 2000, s. 32.

Podsumowując ów „wykaz”, podmiot nie tylko gloryfikuje, ale i wręcz sakralizuje te kwiaty, pod których, jak widać, jest ogromnym wpływem i – parafrazując kierowane w czasie mszy przez kapłana do wiernych pozdrowienie – stwierdza: „Złota pełne i łaski/ Bąk z wami”³⁸. Kolejnym przykładem multiekfrastycznej formy poetyckiej w twórczości Siewkowskiego jest *Święty Sebastian*, wiersz składający się z elementów opisu kilku znanych malarskich wyobrażeń tego świętego³⁹: Andrei Montegni („według Montegni/ uśmiechający się boleśnie/ jak radosna pieśń o cierpieniu”⁴⁰), Hansa Holbeina (starszego) („U Holbeina Starszego/ kusznik mierzy precyzyjnie/ albo ten z bełtem w ustach/ zajęty mechanizmem”⁴¹), Antona van Dycka („Van Dyck/ przygotowanie ciała”⁴²), Antonella da Messiny („Messina z błękitem/ i perspektywą/ kusznik śpi jak dziecko/ w objęciach matki”⁴³) i Georgesa de La Toure’a („Jeszcze de La Tour/ cisza twarzy/ drewnianych masek”⁴⁴). Ostatnia strofa utworu to próba syntezy wymienionych wizerunków:

Wszędzie piękno ciała,
karmionego bólem
to zaledwie naskórek
głębia jest udziałem
strzały⁴⁵

Podmiot dąży więc do uchwycenia istoty dzieł, polegającej nie na przedstawieniu ciała świętego targanego przez ból, lecz na momencie przekucia jego ciała przez strzałę⁴⁶, czyli punkcie swoistego przejścia między życiem a śmiercią. Multiekfrastyczna jest również *Uliczka Jana Vermeera*, zawierająca części opisu kilku znanych malowideł holenderskiego mistrza i stanowiąca ich kontaminację, będącą „rodzajem synekdochy całość za część”⁴⁷. Pierwszym jest *Uliczka*: „twoja uliczka/ dojrzewała we mnie/ w letnim słońcu/ chłodem sieni”⁴⁸. Drugie to, jak można

³⁸ Ibidem.

³⁹ Krzysztof Œwikliński określił ten utwór jako „przegląd różnych ujęć motywu męczeńskiej śmierci, spuentowany lapidarnie i mocno jakby przybiciem pieczęci”, *Dialog pozorny*, „Nowe Książki” 1996, nr 9., s. 25.

⁴⁰ M. Siewkowski, *Salon jesienny*, Wydział Kultury i Oświaty Urzędu Miejskiego w Inowrocławiu, Inowrocław 1991, s. 38.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Jolanta Baziak: „Každy widział go [świętego – przyp. aut.] własnym okiem, ale przebiła go »głębia strzały«, cóż za paradoks – gdy przedmiot decyduje o dalszej percepcji”, *Łakomstwo poznawcze*, „Akant” 2005, nr 4, s. 33.

⁴⁷ P. Gogler, op. cit., s. 146. Jako przykład takiego działania Gogler podaje *Kobiety Rubensa* Szymborskiej.

⁴⁸ M. Siewkowski, *Lekcja muzyki i inne wiersze*, Kujawsko-Pomorskie Towarzystwo Kulturalne, Bydgoszcz 1994, s. 27.

wywnioskować, *Dziewczyna czytająca list*⁴⁹: „młoda kobieta/ zajęta czytaniem/ listu”⁵⁰. Z kolei inna strofa tekstu jest – jak się wydaje – swego rodzaju miniekfrazą do *Alegorii malarstwa*⁵¹: „malarz i modelka/ w momencie równowagi/ między działaniem/ a bezruchem”⁵². Wreszcie, jeszcze jednym przywołanym obrazem Holendra jest *Mleczarka*: „i słyhać/ biel mleka/ z glinianego dzbana/ do garnka”⁵³. W kontekście treści utworu, *Uliczka* z tytułu to nie tylko nazwa jednego z dzieł artysty, ale i być może określenie jakiejś grupy/konkretnej ekspozycji malowideł mistrza, które poeta przypuszczalnie miał okazję oglądać, na przykład w czasie wizyty (jeśli taka miała miejsce) w posiadającym większość spuścizny artysty Rijksmuseum w Amsterdamie. Inną vermeerowską ekfrazą Siewkowskiego jest wiersz *Ile waży perła*⁵⁴, stanowiący świadectwo poetyckiego zmagania się ze słynną *Ważącą perły*: „kobieta ubrana/ w aksamitny kaftan/ oblamowany futrem/ stoi przed stołem”⁵⁵. Tekst ma charakter zwrotu bezpośredniego. W związku z tym, iż malowidło to ma wiele detali, które są – paradoksalnie – istotne, uwaga podmiotu skupiona jest właśnie na nich: „przeszło trzy wieki/ maleńkie szalki/ trwają w równowadze”⁵⁶, „zobacz/ na ścianie obraz/ jak stara mapa”⁵⁷. Nie pomniejszył on więc znaczenia dzieła wiszącego na ścianie w pomieszczeniu – jest to *Sąd Ostateczny* (obraz w obrazie) i pochylił się nad postacią Chrystusa – „nagie ramiona/ mężczyzny zawisły/ jak waga”⁵⁸. Jeszcze jedną ekfrazą Siewkowskiego do twórczości „mistrza z Delft” jest *Lekcja muzyki*⁵⁹, opis obrazu noszącego właśnie ten tytuł. Podmiot zwraca uwagę na szczegóły (to wyróżniająca cecha poezji Siewkowskiego „przyglądającej się” plastyce), elementy martwej natury widocznej w tle, akcentuje dodatkowo „muzyczność”⁶⁰ obrazu, przejawiającą się nie tylko w temacie, ale i w kompozycji:

⁴⁹ Innymi przykładami literackiego „mierzenia się” z tym dziełem są wiersze: Andrzeja Kaliszewskiego *Dziewczyna czytająca list* i Tadeusza Kubiaka *Czytająca list – Vermeera*, za: A. Biała, op. cit., s. 85–87.

⁵⁰ M. Siewkowski, *Lekcja muzyki...*, s. 27.

⁵¹ Wiersz temu dziełu poświęcił także Jarosław Klejnocki – *Vermeer maluje*, za: A. Biała, op. cit., s. 388–389.

⁵² M. Siewkowski, *Lekcja muzyki...*, s. 27.

⁵³ Ibidem, s. 28.

⁵⁴ Co ciekawe, w tomie *Ile waży perła* pojawiła się druga wersja tego utworu (s. 46). Jest ona wyraźnie skrócona, o kilka strof.

⁵⁵ M. Siewkowski, *Lekcja muzyki...*, s. 29.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem, s. 30.

⁵⁹ Nie jest to jedyne płótno Vermeera, w którym korzysta on z elementów muzyki – „Vermeer lubił muzykę, wciąż malował instrumenty muzyczne i muzykujące osoby (...). Muzyka – co prawdopodobnie chciał Vermeer powiedzieć – jest przede wszystkim doświadczeniem wewnętrznym, oczarowaniem, któremu się poddajemy, kiedy jesteśmy sami lub z bliskimi osobami, dzielącymi nasze uczucia. Instrumenty muzyczne występują na dziesięciu obrazach Vermeera”, S. Zuffi, *Vermeer*, tł. M. Rostkowska, Wydawnictwo HPS, Warszawa 2006, s. 76, za: A. Biała, op. cit., 394.

⁶⁰ Terminu „muzyczność” (najczęściej pojmowanego jako zespół cech fonicznych, brzmieniowych tekstu) używam w tym konkretnym kontekście niejako w odniesieniu do drugiego (z trzech) typu

mówisz ściana
zwierciadło obraz
i klawesyn

posłuchaj
jak grają
ramowo
prostokątnie⁶¹

W tym wypadku wyszedł poeta od ekfrazy⁶² ku niezwykle szerokiej korespondencji sztuk, szukając różnych powiązań płótna z muzyką, mobilizując ponadto odbiorcę do własnych poszukiwań w tym zakresie poprzez apelatywny zwrot „idź jeszcze dalej”⁶³.

Jeszcze jednym niderlandzkim malarzem, którego „uwiecznił” w formie wiersza autor Jazzowni, jest Hans Memling. Według Memlinga to próba opisu słynnego tryptyku *Sąd Ostateczny*⁶⁴. Podmiot liryczny przypatruje się wszystkim trzem skrzydłom dzieła: najpierw środkowemu („Rozległe pola sądu/ I ludzie wyłazący/ Z ziemi jak chwasty”⁶⁵), potem lewemu („Chłód kryształowych/ Schodów parzy wybrane stopy”⁶⁶)

muzyczności dzieła literackiego w koncepcji Andrzeja Hejmeja. Chodzi tutaj o tematyzowanie muzyki, prezentowanie elementów dzieła muzycznego w utworze literackim, interpretację muzyki w literaturze, ale także o wykorzystanie treściowo-fabularne, gdzie muzyka może funkcjonować jako muzyka fikcyjna, element fikcji utworu lub jako prawdziwa, rzeczywiście istniejąca kompozycja, do której odnosi się tekst, [za:] A. Hejmej, *Muzyczność dzieła literackiego*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 68–72.

⁶¹ M. Siewkowski, *Lekcja muzyki...*, s. 33.

⁶² Na marginesie warto nadmienić, że oprócz ekfraz malarskich czy architektonicznych (a więc opisów budowli) istnieje oczywiście także typ wiersza, który można określić ekfrazą muzyczną, to jest literackim opisem dzieła muzycznego. Oczywiście, ten rodzaj ekfrazy ma niezwykle specyficzny charakter, choćby ze względu na to, iż dokonuje się w nim transpozycja z całkowicie innego kodu – Joanna Barska stwierdziła, że ekfrazą muzyczną „jest próbą uwięzienia w języku sfery do niego nienależącej, przez co staje się utratą tych znaczeń i wartości, których literatura wyrazić nie potrafi; pominięciem niedefiniowalnej przestrzeni między znakami. Już tu wyraźnie zarysowuje się swoisty topos nieopisywalności, przy czym, jak wiadomo, mimo zmiennych w czasie technik literackich, przedmiot pozostaje ahistoryczny” (też, *La musique n'est pas représentable? Ekfrazą muzyczna jako szczególny rodzaj komunikacji intersemiotycznej*, [w:] *Komunikacja przez sztukę, komunikacja przez język*, pod red. B. Bączkowskiego, P. Gałkowskiego, Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji UAM, Poznań 2008, s. 80). W twórczości Michała Siewkowskiego również można wskazać przykłady tego typu ekfraz, jest to jednak temat na osobny artykuł. Wspominam jednak o nich, aby unaocznić, iż szeroko pojęta ekfrastyczność to jeden z wyróżników poezji autora *Jazzowni*.

⁶³ M. Siewkowski, *Lekcja muzyki...*, s. 33.

⁶⁴ Dzieło znajduje się w zbiorach Muzeum Narodowego w Gdańsku

⁶⁵ M. Siewkowski, *Pomiędzy...*, s. 6.

⁶⁶ Ibidem.

i wreszcie prawemu („Z prawej piekły się/ Skrzydło piekielnej/ Nudy”⁶⁷)⁶⁸. Ekfraza ta pretendować wręcz do realizacji modelu takiego utworu – w ujęciu Pawła Goglera – gdyż „po usunięciu nawiązania metatekstowego [tutaj – nazwisko malarza w tytule – przyp. aut.] czytelnik kompetentny nie ma problemu ze wskazaniem, jaki obraz jest opisywany”⁶⁹. Przeprowadzona przez poetę deskrypcja oparta została na sugestywnym podkreśleniu wyróżników dzieła, zwłaszcza trójdzielnej kompozycji.

V

Wśród literackich deskrypcji malarstwa w tej poezji wskazać można również ekfrazy do sztuki francuskiej. *Ikona z Gauguinem* to najprawdopodobniej próba zwerbalizowania jednego z dzieł postimpresjonisty, zatytułowanego *Skąd przyszliśmy? Kim jesteśmy? Dokąd idziemy?* I właśnie te trzy zapytania stanowią ostatnią strofę utworu, niejako wprost wskazującą odbiorcy na malowidło, któremu jest on poświęcony. Elementy opisowe odbiegają jednak nieco od samego obrazu: „to my/ dwie białe kule/ na zielonej łące/ bilardowego stołu”⁷⁰. Osoba mówiąca w wierszu używa liczby mnogiej, cały jest on jej swoistym monologiem, dość wylewnym: „tęsknimy do witraża wyspy/ gdzie nie ma pór roku/ i ludzie czynią wieczność”⁷¹. To więc przykład ekfrazy, jaką zaliczyć można by do interpretacyjnych, rozszerzających klasyczne sposoby odczytania obrazu, zogniskowanej raczej wokół wrażeń poety jako odbiorcy tekstu kultury. Siewkowski poprzez tego typu utwory ujawnia delikatny dystans do sztuki wysokiej i jej arcydzieł, skłonność do wykorzystywania jej w konkretnych zamiarach, nieraz osobistych. Poświęcona innemu francuskiemu malarzowi, fowiście Henri’emu Matisse’owi, *Ikona z Matisse’em* zawiera próbę syntetycznego ujęcia istoty jego twórczości: „Budował swoje obrazy/ wielkimi płaszczyznami/ małych prawd/ codziennych”⁷². W dalszej części wskazać można frazy opisujące konkretne płótno – *Nasturcję i taniec*:

W ciszy roztańczonej
zmysłowością kobiet
ustawił czerwono
niebieski fotel

w stronę wycinanki
z motywem przemijania⁷³

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ „Centralną postacią dolnej części panelu środkowego jest Michał Archanioł ważący uczynki ludzi. Po jego prawej stronie widać zmartwychwstających, po lewej – potępionych. Na prawym skrzydle tryptyku ukazano sprawiedliwych wstępujących do Królestwa Niebieskiego, lewe skrzydło obrazuje potępionych strącanych w wir ognia piekieł, przypominającego czeluść wulkanu”, P. de Rynck, *Jak czytać malarstwo. Rozwiązywanie zagadek, rozumienie i smakowanie dzieł dawnych mistrzów*, tłum. P. Nowakowski, Universitas, Kraków 2005, s. 73, za: A. Białą, op. cit., s. 460.

⁶⁹ P. Gogler, op. cit., s. 142.

⁷⁰ M. Siewkowski, *Nowe ikony*, Biblioteka Oddziału Bydgosko-Toruńskiego Stowarzyszenia Pisarzy Polskich, Bydgoszcz 1991, s. 10.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Ibidem, s. 11.

⁷³ Ibidem.

To nietypowa wypowiedź ekfrastyczna⁷⁴, bo stworzona z punktu widzenia artysty i procesu twórczego. Bohaterem utworu jest właśnie malarz, jego technika, obraz z kolei ukazany został po prostu jako nośnik idei. Za opis – a przynajmniej jego część – innego malowidła Matisse'a, portretu *Greta Prozor* uznać można *Portret G. P.: „Greta Prozor/ Zasłuchana w skrzypka”*⁷⁵. Jednocześnie poeta w swojej wypowiedzi wychodzi poza przestrzeń sztuki: „A miasto kręci/ Kolorów deloneje/ Bez ciebie”⁷⁶. Zauważyć można tutaj, że ekfrazy Siewkowskiego nie mają jednolitego charakteru, formy, struktury – poeta pozwala sobie na dużą swobodę, w rozmaity sposób prezentując, interpretując i nawiązując do płócien.

Jeszcze jednym francuskim malarzem, inspirującym autora *Lekcji muzyki*, jest Edouard Manet. *Manet. Zamyślenie* to ekfaza do jednej z kompozycji tego znanego impresjonisty⁷⁷. Mimo, iż w treści nie pada jego nazwa, to wywnioskować można, iż chodzi o *Luncheon in the Studio* z 1868 roku, co potwierdzają fragmenty w konkretny sposób ukazujące przedstawioną sytuację: „Chłopiec jeden z tych/ Którzy żyją przed lustrem”⁷⁸; „O krawędź stołu oparty/ W marynarce czernią nasycionej”⁷⁹. Co ciekawe, ostatnie dwa wersy tekstu stanowią jednocześnie literacki kontekst, jeśli chodzi o motyw młodzieńca⁸⁰. Najpierw: „W jego spojrzeniu/ Początek Doriana Graya”⁸¹, aż wreszcie „I koniec aż po/ Śmierć w Wenecji”⁸². Drugi z wierszy poświęconych Manetowi, *Manet. Zamyślenie (II)* zawiera z kolei elementy opisu *Baru w Folies Bergere*, przedstawiającego znajdującą się właśnie za barem w lokalu kelnerkę, a także to, co odbija się w lustrze za jej plecami:

Właściwie nic się nie zmienia
lustro powtarza kolorowy zgiełk
na cylindry i dekolty rozpisany
i jasnowłosa Suzon jak zawsze
za bufetem zamyślenia w wielkim
lustrze świata między księżycami
na filarach sali⁸³

⁷⁴ Co ciekawe, przymiotnik „ekfrastyczny”, zgodnie z sugestią Adama Dziadka, winien być stosowany w przypadku, gdy „utwory spełniają wyznaczniki ekfrazy jedynie po części”, op. cit., s. 55. Ja jednak pozwalam sobie używać tego terminu w dwóch kontekstach: 1) jako określenia dla tego obszaru poezji Siewkowskiego, który stanowią właśnie ekfrazy; 2) jako ogólnego określenia tej cechy/funkcji tekstu poetyckiego, którą jest właśnie opisywanie dzieła malarskiego, niezależnie od jego zakresu.

⁷⁵ M. Siewkowski, *Zbieraczowi martwych natur*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 29.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ewa Piechocka w recenzji tomu *Lekcja muzyki* pisze: „Dwa wiersze noszą tytuł *Manet. Zamyślenie* i niejako wprowadzają w świat wielkiego artysty. Nie są to jednak wiersze o obrazach – sugerują tylko ich treść, która jest treścią »scen świata«, zatrzymaną i odbitą jak w lustrze”, *Wszystko jest trwaniem*, „Bydgoski Informator Kulturalny” 1995, nr 3, s. 46.

⁷⁸ M. Siewkowski, *Lekcja muzyki...*, s. 12.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ Naturalnie przywołane dzieła to *Portret Doriana Greya* Oscara Wilde’a i *Śmierć w Wenecji* Tomasza Manna.

⁸¹ M. Siewkowski, *Lekcja muzyki...*, s. 12.

⁸² Ibidem.

⁸³ Ibidem, s. 38.

Każdą z trzech strof otwiera fraza „Właściwie nic się nie zmienia”⁸⁴. Podmiot akcentuje powtarzalność pewnych ludzkich zachowań i przyzwyczajzeń, a jednocześnie realną skłonność do namysłu nad tym, prezentowaną właśnie przez uchwyconą kelnerkę – Suzon. To typowy przykład ekfrazy interpretacyjnej, podmiot rozważa przedstawioną na obrazie sytuację i wzbogaca jej wymowę o swoje obserwacje i domysły.

VI

Adam Dziadek przekonuje, iż współczesne wiersze odwołujące się do sztuki często odchodzą od statycznej ekfrazy, a „przedmiot referencji staje się niestabilny i ostatecznie wymyka się opisowi”⁸⁵. Przykładami takiego działania mogą być ekfrazy Siewkowskiego do malarstwa kubistycznego w wykonaniu Pabla Picassa i Georges’a Braque’a⁸⁶. Kubizm i geometryzm, jak przekonywał Marian Grześczak, „w poezji stanowią próbę dojścia do przestrzenności (...)”⁸⁷. Potwierdza to forma ich realizacji, zaproponowana przez poetę. *Gitaro* to opis – najprawdopodobniej⁸⁸ – *Gitarzysty* pędzla Picassa. Podmiot nie zwraca się jednak w apostroficznym zwrocie do grającego, lecz do instrumentu, co podpowiada sam tytuł. Co ciekawe, ukształtowanie graficzne wiersza po części koresponduje z kompozycją malowidła, opartą na geometryzacji:

Zagraj
szarością
w
brązach
świadomością
w
gazetach
kanciasto
ramiasto⁸⁹

Jest to więc ekfrazy nietypowa, gdyż stanowi nie tyle opis obrazu, co wypowiedź skierowaną do niego, w formie korespondującej z nim, wprowadzonej poprzez operowanie przerzutnią i układem graficznym wyrazów. Podobnie jest z wierszem *Braque... widzenia*, będącym lirycznym ujęciem *Portugalczyka* autorstwa innego kubisty,

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ A. Dziadek, op. cit., s. 57.

⁸⁶ Warto przypomnieć, iż „zarówno Picasso, jak i Braque przejęli od Cézanne’a ideę stosowania brył geometrycznych jako podstawy do budowania form: wiadomo, kula jako głowa, stożek jako szyja, a walec jako ramię” (W. Robinson, *Historia sztuki*, tłum. J. Lubiak, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2000, s. 169–172, za: A. Biała, op. cit., s. 282).

⁸⁷ M. Grześczak, *Ruchome granice poezji i plastyki*, [w:] *Ruchome granice. Szkice i studia*, pod red. M. Grześczaka, Wydawnictwo Morskie, Gdynia 1968, s. 198.

⁸⁸ Siewkowski niekiedy jedynie sygnalizuje pewne cechy dzieła, którego opis zamieszcza, wchodząc z odbiorcą w swego rodzaju grę, polegającą na tym, czy będzie on w stanie właściwie wskazać przywołane płótno, fresk, rysunek, i tak dalej.

⁸⁹ M. Siewkowski, *Zbieraczowi martwych natur...*, s. 32.

Georges Braque'a. Jest to geometryczna konstrukcja, przedstawiająca gitarzystę. Poeta nie tylko podjął się opisanie dzieła, ale i dokonał tego w konwencji zbliżonej właśnie do kubizmu, wykorzystując geometrię, abstrakcję:

Prze-
czuвам ciebie
Por-
gal-czy-ku-tu

i tam
za tym i tamtym
gilotyny ostrzem i
kreski błyskiem⁹⁰

Siewkowski zdaje się mieć pełną świadomość tego, iż „między okiem patrzącego a obiektem ogarnianym wzrokiem uaktywnia się cały ciąg obrazów, które zapośredniczają, modelują sposoby postrzegania”⁹¹ i dąży do werbalizowania owych wizerunków. Poza tym, przytoczone strofy dobrze oddają kubizm w wykonaniu Braque'a, ukazującego postać muzyka jednocześnie z kilku stron. Podobnie, jak uczynił to w swojej książce o pikturalności w poezji polskiego modernizmu Piotr Siemaszko, tak i ja w niniejszym artykule przyjąłem, iż:

Odpowiednikiem malarskiego stylu (...) byłyby w utworze literackim werbalnie ukształtowane fragmenty, tworzące jego obrazowość, a zatem styl malarsko zorientowanej poezji rozumieć tu będę jako „malarsko” ukonstytuowany język opisu, tzn. specyficzny dla każdego kierunku repertuar sugestii wizualnych (linie, kolor, światło, kształt) i specyficzny sposób ich organizacji⁹².

Tak, jak zdekonstruowana wydaje się być zaprezentowana przez Braque'a postać, tak i rozczłonkowany, przynajmniej częściowo, jest tekst Siewkowskiego, który zastosował, wspomniane przez Siemaszkę, wizualne sugestie. Poeta kilkakrotnie, jak w przywołanej pierwszej strofie wiersza poświęconego *Portugalczykowi*, stosuje deformacje, wtrącenia, gry słów. To wszystko składa się na specyficzny rodzaj poezji konkretnej, do jakiej można by zaliczyć utwory, jak by to ujął Grześczak, „zbliżające się do plastyki w tym sensie, w jakim plastyka w najnowszych swych poszukiwaniach zbliża się do literatury”⁹³.

VII

Wśród licznych nurtów malarskich znajdujących się w kręgu literackiego zainteresowania mieszkańca Suchatówki swoje miejsce ma również ekspresjonizm. *Kobiety Bacona* to tekst poświęcony twórczości brytyjskiego artysty, Francisa Bacona, a ściślej rzecz ujmując, obrazom zobaczonym podczas wystawy w paryskim Musée

⁹⁰ M. Siewkowski, *Jazzownia i inne wiersze*, Zakład Poligraficzno-Wydawniczy „POZKAL”, Inowrocław 2012, s. 16.

⁹¹ D. Lisak-Gębala, op. cit., s. 161.

⁹² P. Siemaszko, *Od akademizmu do ekspresjonizmu. Sugestie pikturalne w poezji polskiej końca XIX i początków XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007, s. 14.

⁹³ M. Grześczak, op. cit., s. 203,

Maillol, wciąż pozostającym w wyobraźni podmiotu („to już rok minął/ a jego obrazy wiszą/ w moich oczach”⁹⁴). Wystawa ta nosiła tytuł *Sacrum i profanum* i do tej antynomii nawiązanie pojawia się również w treści („prawie sacrum/ lewe profanum/ jak plus/ i minus”⁹⁵). Podmiot tak postrzega wyobrażenia kobiet u Bacona: „Jego kobiety/ dźwigają toboły/ kobiecości/ rzucają/ szmatą ciała/ w krater oka”⁹⁶. Mówiący odniósł się więc do częstych u malarza wynaturzeń cielesności, intensywnego dramatyzmu, teatralności. To specyficzny typ ekfrazy, bo odnoszący się do szeregu dzieł danego artysty, nie wymienionych z tytułu. Opis stanowi próbę wskazania głównych, wyróżniających cech tych dzieł Bacona, które poeta miał okazję oglądać. Wiersz ten uznać można za wpisujący się we wzmiankowane przez Adama Dziadka pojęcie *Bildgedicht*, oznaczające „swobodną wariację słowną na temat jakiegoś obrazu”⁹⁷.

VIII

Michał Siewkowski interesuje się również sztuką orientalną, czego dowodzić może *Sztuka japońska w Gdańsku*. Poeta opisuje eksponaty zobaczone podczas wystawy sztuki dawnej Japonii (wystawa taka odbyła się w 2003 w Muzeum Historycznym Miasta Gdańska):

Kwiaty brzoskwini
I jaskółki przy księżycu
W drewnie rytowane
Mieczem samurajskim
Wzór Utagawa Hiroshige⁹⁸

Utagawa Hiroshige to jeden z najbardziej znanych japońskich malarzy, grafików, żyjący w XIX wieku. Zgodnie z przywołanym fragmentem, wykorzystywał przede wszystkim technikę drzeworytu. Sławę przyniosły mu przedstawienia natury, pejzaże. Ekfaza stanowi liryczny wypis z dorobku mistrza, przywołuje bardzo konkretne jego elementy, stanowi swego rodzaju syntezę jego twórczości, proponowaną przez poetę.

IX

Siewkowski, poprzez liczne ekfrazy, wchodzi w korespondencję również z dziełami polskich mistrzów pędzla. I tak, *Pastel, 1904* to utwór, który można potraktować jako opis – prawdopodobnie – rysunku Stanisława Wyspiańskiego *Widok na Kopiec Kościuszki*, powstałego właśnie w 1904 roku: „kopiec/na widok albo/ seans rymów niedo/ kładnych kresek”⁹⁹. Istotne jest pojawienie się pytania retorycznego,

⁹⁴ M. Siewkowski, *Krajobraz ze studnią*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 125.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ A. Dziadek, op. cit., s. 11.

⁹⁸ M. Siewkowski, *Pomiędzy...*, s. 5.

⁹⁹ M. Siewkowski, *Zbieraczowi martwych natur...*, s. 8.

sprzyjającego jego odbiorowi nie tylko jako opisu, ale i interpretacji¹⁰⁰ dzieła: „dokąd biegną linie/ gdy horyzont dojrze/ wrzodem”¹⁰¹. Innym symbolistą, jaki znalazł się w kręgu zainteresowania autora *Krajobrazu ze studnią*, jest Jacek Malczewski. *Czarno-biała* to utwór z elementami opisu *Śmierci Ellenai*¹⁰². O tym, z jakim dziełem mamy do czynienia upewnia już pierwsza strofa („umiera Elenai/ puszystością włosów”¹⁰³), potwierdzająca tendencję poety do przyglądania się wybranym detalom płócien. W dalszej części następuje połączenie opisu wizerunku śmierci („taka ciepła/ futrami podszyta”¹⁰⁴) z grą światłem („i my/ pochwyceni/ błyskiem lampy”¹⁰⁵). Problemатyczny jest wiersz *Pan Tadé*, odtwarzający zapewne jedno z dzieł Tadeusza Makowskiego, zobaczone przez poetę w czasie wizyty w Muzeum Narodowym w Gdańsku w 2003 r. (jak informuje podpis pod utworem). Tekst jest bardzo krótki, syntetyczny, z jego treści trudno też wywnioskować, o jakie płótno malarza konkretnie chodzi¹⁰⁶:

Ktoś chlusnął
Kubłem światła przez okno
Na guziczki
Zdziwionych twarzy¹⁰⁷

Wiadomo jedynie, że poeta ma na myśli obraz, w którym artysta wykorzystał grę światłem. Być może była to scena rodzajowa. W klimacie trójmiejskiej kultury utrzymuje odbiorcę *Państwowa Galeria Sztuk w Sopocie*, tekst poświęcony – wbrew tytułowi – nie tej zasłużonej instytucji, ale wystawie twórczości dwudziestowiecznego malarza, Alfonsa Karpińskiego. Podmiot liryczny przywołuje: „Portrety kobiet”¹⁰⁸ – zauważyć należy, iż Karpiński namalował wiele tego typu kompozycji. Dalej „Skorupy żółtych płatków róży”¹⁰⁹ – chodzi prawdopodobnie o *Martwą naturę z kwiatami i/lub Róże w białym wazonie* oraz *Żółte róże*. Wreszcie „W czarnej ramce Lido/ Z plamką przewróconego/ Parasola (...)”¹¹⁰ – tu z kolei wzmiankowanym płótnem jest – jak się wydaje – *Plaża na Lido*.

¹⁰⁰ Warto zatrzymać się nad samą kwestią interpretacji jako formy relacji literatura – malarstwo i zadać pytanie, na ile oddaje stan faktyczny myśl Pawła Goglera, iż „każdy opis jest zawsze już autorską i niepowtarzalną językową interpretacją wyglądu obrazu” (op. cit., s. 145). Wszak część określonych fragmentów wierszy poety, określonych w niniejszym rozdziale jako interpretacje, to po prostu sugestywne (często wartościujące płótna i rysunki) opisy.

¹⁰¹ M. Siewkowski, *Zbieraczowi martwych natur...*, s. 8.

¹⁰² Malczewski namalował kilka obrazów o tym tytule.

¹⁰³ M. Siewkowski, *Powidoki...*, s. 26.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ Dobrawa Lisak-Gębala przypomina, że „częstym kryterium ekfrastyczności czyni się występowanie bezpośrednich nawiązań metatekstowych, które umożliwić mają identyfikację wizualnego pierwowzoru” (op. cit., s. 46) – tutaj doszło do złamania tej zasady, choć przywołany utwór dalej może być postrzegany jako fragment opisu dzieła malarskiego.

¹⁰⁷ M. Siewkowski, *Pomiędzy...*, s. 11.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 12.

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ Ibidem.

Jeszcze jednym polskim artystą, a ściślej – artystką, z malowidłami której wchodzi autor *Ogrodów i ogrójców* w relację korespondencyjną, jest Tamara Łempicka, przedstawicielka art déco. *Tamara de Lempicka*, Obraz to zwięzły miniopis: „w akcie/ nagiego płótna/ przeciągają się/ dwie farby/ przyjaciółki”¹¹¹. Być może przywołanym dziełem jest płótno *Dwie przyjaciółki*, przedstawiające właśnie dwie młode, nagie kobiety, przeciągające się na tle o – przeważająco – szarej barwie¹¹². Wejście przez poetę w relację z malarstwem Łempickiej przeczy nieco tezie Jacka Sempolińskiego o rzekomej „aliterackości” malarstwa okresu między- i powojennego¹¹³, a w każdym razie może być traktowane jako próba przełamania takiego postawienia sprawy. Zresztą, jeszcze jednym z inspirujących Siewkowskiego polskich plastyków jest Zdzisław Beksiński – *Zdzisława Beksińskiego obraz E* to ekfraz do malowidła tego właśnie artysty, nawiązującego często do motywiki onirycznej, tworzącego trudne w odbiorze dzieła. Podmiot akcentuje zwłaszcza zagadnienie światła („kotara/ otwiera światło/ z prostokątem zbliżonym/ do kwadratu”)¹¹⁴, a klimatem swojego wywodu koresponduje z ponurym zazwyczaj nastrojem dzieł wybitnego twórcy.

X

Jak widać, poetyckie wizerunki malarstwa w wykonaniu Michała Siewkowskiego przybierają liczne formy. Omówione przeze mnie ekfrazy dowodzą, że w rozmaity sposób dokonuje on opisów dzieł polskiego i światowego malarstwa, reprezentującego różne epoki, style, nurty i szkoły. Na podstawie przeglądu ekfraz, występujących w poezji Siewkowskiego, zaproponować można osobną typologię tego rodzaju utworów literackich. Do klasycznych ekfraz (rozumianych jako opisy dzieł malarskich) oraz ekfraz interpretacyjnych (do których zaliczyć można teksty, w których poeta pochyla się nad znaczeniem i odbiorem płócien i fresków), dodać należy tutaj ekfrazy multikorespondencyjne (w nich opis dzieła plastycznego połączony jest z odwołaniem do innej sztuki, najczęściej – muzyki), a także multiekfrazy, to jest wiersze, w których opisanych zostało jednocześnie kilka obrazów (jednego bądź wielu twórców), zazwyczaj wzbogacone o element podsumowania, syntezy. Z kolei perspektywę tematyczną reprezentują nakreślone przeze mnie pozostałe grupy ekfraz autora *Powidoków*: sakralne; do płócien renesansowych, do obrazów holenderskich, francuskich, polskich; do sztuki ekspresjonistycznej, abstrakcyjnej, wreszcie orientalnej. Jest to oczywiście typologia uproszczona, ale stanowiąca kolejne potwierdzenie artystycznej erudycji i wysokiego poziomu znawstwa sztuki oraz jego umiejętności płynnego poruszania się pomiędzy różnymi konwencjami, poetykami i sposobami ukształtowania języka poetyckiego.

¹¹¹ M. Siewkowski, *Jazzownia...*, s. 41.

¹¹² To kolejny przykład potwierdzający tezę, że ekfraz wcale nie musi być opisem dzieła konkretnego, zidentyfikowanego – wystarczy, że posiada językowe i treściowe cechy opisu obrazu.

¹¹³ „Jeśli spojrzeć na malarstwo polskie międzywojennego dwudziestolecia oraz okresu po drugiej wojnie światowej, a następnie, traktując obie te epoki łącznie, cofnąć się dla porównania w okres Młodej Polski, uderzy »aliterackość« tej sztuki tworzonej w obu okresach niepodległości”, *Poezja współczesna a malarstwo współczesne*, [w:] *Pogranicza poezji*, wyb. i oprac. J. Z. Brudnicki, J. Witan, Wydawnictwo „Iskry”, Warszawa 1983, s. 92.

¹¹⁴ M. Siewkowski, *Jazzownia...*, s. 73.

Intertekstualna perspektywa, w której interpretantami dla ekfraz Siewkowskiego będą opisywane/ interpretowane przez niego obrazy¹¹⁵, wymusza na odbiorcy postawienie pytania o stosowane środki transkrypcji z obrazu na tekst – przede wszystkim, poeta w swoich opisach (przyjmujących formy zarówno całych tekstów, jak i fragmentów) płócien, rysunków i fresków kładzie największy nacisk na kreowanie wizerunku przedstawianych postaci, sygnalizowanie cech je wyróżniających oraz ich atrybutów, podkreślając znaczenie detali. Liczne ekfrazy, jak już wspomniałem, mają charakter interpretacyjny – elementy deskryptywne łączą się w nich z rozważaniami na temat znaczenia danego dzieła, wrażenia, jakie na poecie ono wywarło czy też osobistych doświadczeniach, które w jego świadomości ewokowało. Wyróżnić można także grupę wierszy (na przykład te odwołujące się do malarstwa abstrakcyjnego), które stanowią próbę ukształtowania tekstu w sposób korespondujący z formalnymi wyróżnikami ekfrazowanego obrazu. Siewkowski bowiem nawiązuje często do form i gatunków, w ramach których powstały konkretne obrazy, a także ich grupy. Jest wyczulony na barwy, kształty, wykorzystanie światła; próbuje werbalizować najważniejsze cechy kompozycji płócien. Stosuje szeroki repertuar środków językowych, mających transponować poszczególne elementy ekfrazowanych dzieł sztuki w postaci epitetów, metafor, porównań. Posługuje się ponadto grą językową, łamaniem tekstu i różnymi zabiegami związanymi z jego warstwą foniczną.

Tym, co wyróżnia ekfrastyczną twórczość Siewkowskiego, jest na pewno wprowadzone w tym artykule pojęcie multikorespondencyjności, dotyczące tekstów, w których poeta odnosi się do więcej niż jednej sztuki (na przykład do malarstwa i muzyki). Ekfrazy do płócien, mających tematyczne relacje z muzyką, stanowią najbardziej jaskrawy przykład występowania korespondencji sztuk w utworach autora *Jazzowni* i jego zorientowania się na uczestnictwo w dialogu literatury i sztuki.

Bibliografia

- Barska J., *La musique n'est pas représentable? Ekfaza muzyczna jako szczególny rodzaj komunikacji intersemiotycznej*, [w:] *Komunikacja przez sztukę, komunikacja przez język*, pod red. B. Bączkowskiego, P. Gałkowskiego, Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji UAM, Poznań 2008.
- Baziak J., *Łakomstwo poznawcze*, „Akant” 2005, nr 4.
- Biała A., *Literatura i malarstwo: korespondencja sztuk*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa – Bielsko-Biała 2010.

¹¹⁵ Jeszcze raz odwołam się do słów Adama Dziadka, według którego „interpretant można uznać za przewodnika odbiorcy po tekście, wówczas czytelnik postrzega go jako »symbol« intencji autorskich. Łączy on tekst z interpretantem, określając sposób ponownego zapisu tego, co »już powiedziane«, a jednocześnie wyznacza reguły odszyfrowywania” (tegoż, op. cit., s. 107). Zidentyfikowanie dzieł malarskich, które opisuje i interpretuje Siewkowski, z jednej strony jest konieczną czynnością dla odczytania znaczenia jego ekfraz, z drugiej jednak zaryzykować można tezę, iż wartość artystyczna czy estetyczna tego segmentu twórczości autora *Jazzowni* jest niezależna od punktu odniesienia, w tym wypadku obrazu czy fresku. Często refleksja nad dziełem oraz jego deskrypcja stają się dla poety punktem wyjścia do dalszych rozważań, o wszelakim charakterze.

- Ćwikliński K., *Dialog pozorny*, „Nowe Książki” 1996, nr 9.
- De Rynck P., *Jak czytać malarstwo. Rozwiązywanie zagadek, rozumienie i smakowanie dzieł dawnych mistrzów*, tł. P. Nowakowski, Universitas, Kraków 2005.
- Dziadek A., *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
- Gogler P., *Kłopoty z ekfrazą*, „Przestrzenie Teorii” 2004, nr 3/4.
- Grzeńczak M., *Ruchome granice poezji i plastyki*, [w:] *Ruchome granice. Szkice i studia*, pod red. M. Grzeńczaka, Wydawnictwo Morskie, Gdynia 1968.
- Hejmej A., *Muzyczność dzieła literackiego*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.
- Lisak-Gębala D., *Ultraliteratura. O strategiach transmedialnych i poszukiwaniu pozawerbalnego we współczesnej literaturze polskiej*, Universitas, Kraków 2014.
- Pastuszewski S., *Poetyka ziarna*, „Akant” 2000, nr 4.
- Piechocka E., *Wszystko jest trwaniem*, „Bydgoski Informator Kulturalny” 1995, nr 3.
- Robinson W., *Historia sztuki*, tłum. J. Lubiak, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2000.
- Sempoliński J., *Poezja współczesna a malarstwo współczesne*, [w:] *Pogranicza poezji*, wyb. i oprac. J. Z. Brudnicki, J. Witan, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1983.
- Siemaszko P., *Od akademizmu do ekspresjonizmu. Sugestie pikturalne w poezji polskiej końca XIX i początków XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007.
- Siewkowski M., *Ile waży perła*, Wydawnictwo Poligraf, Warszawa 2012.
- Siewkowski M., *Jazzownia i inne wiersze*, Zakład Poligraficzno-Wydawniczy „POZKAL”, Inowrocław 2012.
- Siewkowski M., *Krajobraz ze studnią*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Siewkowski M., *Lekcja muzyki i inne wiersze*, Kujawsko-Pomorskie Towarzystwo Kulturalne, Bydgoszcz 1994.
- Siewkowski M., *Nowe ikony*, Biblioteka Oddziału Bydgosko-Toruńskiego Stowarzyszenia Pisarzy Polskich, Bydgoszcz 1991.
- Siewkowski M., *Ogrody i ogrójce*, Instytut Wydawniczy „Świadectwo”, Bydgoszcz 2000.
- Siewkowski M., *Pomiędzy*, Zakład Poligraficzno-Wydawniczy „POZKAL”, Inowrocław 2004.
- Siewkowski M., *Powidoki*, Toruńskie Towarzystwo Kultury, Inowrocław 1991.
- Siewkowski M., *Roma czyli Amor*, Instytut Wydawniczy „Świadectwo”, Inowrocław 2007.
- Siewkowski M., *Salon jesienny*, Wydział Kultury i Oświaty Urzędu Miejskiego w Inowrocławiu, Inowrocław 1991.
- Siewkowski M., *Zbieraczowi martwych natur*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. K. Kubalska-Sulkiewicz i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2008.
- Wysłouch S., *Literatura a sztuki wizualne. Problemy metodologiczne*, [w:] *Między tekstami. Intertekstualność jako problem poetyki historycznej*, pod red. J. Ziomka, J. Sławińskiego, W. Boleckiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Wysłouch S., *Literatura i obraz. Tereny strukturalnej wspólnoty sztuk*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, red. S. Balbus, A. Hejmej, J. Niedźwiedź, Universitas, Kraków 2004.

- Wysłouch S., *Literatura i semiotyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Wysłouch S., „*Ut pictura poesis*” – *stara formuła i nowe problemy*, [w:] *Ut pictura poesis*, red. M. Skwara, S. Wysłouch, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2006.
- Zuffi S., *Vermeer*, tł. M. Rostkowska, Wydawnictwo HPS, Warszawa 2006.



Tom *Sponad* Juliana Przybosia - awangardowy eksperyment

W artykule pt. „Tom *Sponad* Juliana Przybosia – awangardowy eksperyment” w stulecie awangardy w Polsce przypominam owoc współpracy poety Juliana Przybosia z malarzem Władysławem Strzemińskim. Z tomu *Sponad* (1930) wybieram pięć tekstów, zawierających motywy związane z koleją. Moim zdaniem stanowią one bardzo udany owoc eksperymentu awangardowego, łączącego idee artystyczne ze społecznymi. Wskazane w wierszach pt. *Na kołach*, *Wóz*, *W budowie*, *Światła*, *Z błyskawic* motywy kolejowe interpretowane są jako symbole nowoczesności i postępu cywilizacyjnego.

Słowa kluczowe: awangarda, kolej, malarstwo, nowoczesność, poezja

In my article, by the centenary of the avant-garde in Poland, I adduced the results of cooperation of a poet Julian Przyboś with a painter Władysław Strzemiński. From the book *Sponad* (1930) I selected five texts which contain themes related to rail. In my opinion the results of avant-garde experiment combining artistic and social ideas, are very satisfying. Indicated in poems *Na kołach*, *Wóz*, *W budowie*, *Światła*, *Z błyskawic* motifs are interpreted as symbols of modernity and civilization progress.

Key words: avant-garde, rail, painting, modernity, poetry

W 2017 roku obchodzimy w Polsce stulecie awangardy. W niniejszym tekście chciałbym przypomnieć owoc współpracy dwóch awangardzistów - poety i malarza. Mowa tu o tomie poetyckim Juliana Przybosia *Sponad* (*Z ponad*), pod względem edytorskim przygotowanym przez Władysława Strzemińskiego¹. Skoncentruję się przede wszystkim na warstwie literackiej owego dzieła, poszukując dzieł, w których występują motywy kolejowe stanowiące w twórczości poety symbol nowoczesności². Przypomnę jednak również, że *Sponad* stanowił także projekt społeczno-polityczny, zgodnie z pierwotnym znaczeniem słowa „awangarda”.

¹ J. Przyboś, *Sponad*, Cieszyn 1930, reprint, Kraków 1988.

² Do takiego postępowania zainspirowały mnie liczne teksty Wojciecha Tomasika poświęcone związkowi kolei i literatury. W tym przypadku była to przede wszystkim rozprawa pt. *Przyboś kolejowy*, w: Idem, *Ikona nowoczesności. Kolej w literaturze polskiej*, Wrocław 2007, s. 177-197.

W czasach rewolucji francuskiej „awangardowy” oznaczało „postępowy”, co w nomenklaturze politycznej XIX wieku utożsamiono z partiami lewicowymi. U progu następnego stulecia powszechnie odnoszono to pojęcie do malarstwa, literatury, teatru czy architektury, w których jako kategoria estetyczna najmocniej odcisnęła swój ślad, ale wywodzi się ono ze słownika politycznego utopijnych socjalistów, którzy twierdzili: *Sztuka awangardowa (...) to sztuka aktywistyczna, użyteczna i społecznie użyteczna*³. W latach 20. XX wieku na miano awangardowej zasługiwała więc tylko twórczość antytradycjonalistyczna, wprowadzająca nowe koncepcje piękna i dzieła sztuki, ale zawierająca też ładunek propagandowy. Była to epoka kultury masowej, której część stanowił wolny rynek idei. Ścierające się na nim koncepcje ładu społecznego potrzebowały heroldów, utożsamiających się z rywalizującymi grupami społecznymi. Rolę tę przyjmują na siebie artyści: *Za ich sprawą sztuka i polityka tworzyły wspólny obszar awangardowych oddziaływań*⁴.

Na gruncie literackim ideologia awangardowa najbardziej spójny wyraz znalazła w twórczości artystów wywodzących się z kręgu czasopisma „Zwrotnica”, tworzących trzon Awangardy Krakowskiej. W wystąpieniach zwrotniczian i w ich późniejszych tomach poetyckich bez trudu odnaleźć można akcenty ideologiczne. Będą do nich należały m.in. postawa solidarności z robotnikami, budującymi miasta, ironiczna ocena mieszczańskiego światopoglądu, akcenty rewolucyjnego buntu, a także śmiałe projekty stworzenia nowego świata. Lewicowa utopia miałyby powstać dzięki rozwojowi techniki, pracy maszyn i nowego, miejskiego człowieka.

Akcenty polityczne zbliżały poetów z kręgu „Zwrotnicy” do artystów plastyków. Redaktorem pierwszej serii czasopisma był Tadeusz Peiper, a do grona jego współpracowników należeli m.in. poeta Julian Przyboś i malarz oraz teoretyk sztuki plastycznej Władysław Strzemiński. Przyboś w jednym z artykułów wyznaczył pole przyszłej współpracy awangardowych twórców: *Poemat jest taką organizacją rzeczy i faktów, aby pośrednio, z przenośni artystycznej całości, wychyliło się uczuciowe oblicze człowieka, który ten poemat stworzył*⁵. Dla pisarza niewątpliwie najważniejszą częścią owego manifestu była idea metaforyzacji języka, natomiast dla malarza ciekawym wyzwaniem mógł być postulat stworzenia graficznego odpowiednika wiersza, składającego się z samych puent⁶. Chociaż Strzemiński publikował w swoje teoretyczne artykuły o konstruktywizmie w pierwszych sześciu numerach „Zwrotnicy”, do ściślejszej współpracy z Przybosiem doszło dopiero po upadku pisma latem 1927 roku. W roku 1929 obydwaj twórcy założyli grupę „a.r.”. „Artyści rewolucyjni” to tylko pięciu twórców (oprócz wymienionych wyżej Katarzyna Kobro, Henryk Stażewski, Jan Brzękowski), ale konsekwentnie promujących idee nowej sztuki poprzez pokazy, zbiorowe wystawy, publikacje rozpraw teoretycznych.

Organizując „a.r.” Władysław Strzemiński informował Przybosia, że jego zamiarem jest stworzenie grupy radykalnie nowatorskiej łączącej działania artystów różnych dyscyplin⁷. Inicjatywa miała dwa cele praktyczne: ukazanie rozwoju środowisk związanych z nowoczesną plastyką i poezją oraz pozyskanie nowych

³ G. Gazda, *Awangarda*, w: *Słownik literatur polskiej XX wieku*, zesp. red. Alina Brodzka, Mirosława Puchalska, Małgorzata Semczuk, Anna Sobolewska, Ewa Szary-Matywiecka, Wrocław 1992, s.63.

⁴ *Ibidem*, s. 65.

⁵ J. Przyboś, *Człowiek w rzeczach*, „Zwrotnica” 1926, nr 7, s.210..

⁶ A. K. Waśkiewicz, *Julian Przyboś i Awangarda Krakowska*, Gdańsk 2001, s. 12.

⁷ T. Kłak, *Czasopisma awangardy. Część I: 1919-1931*, Wrocław 1978, s. 169.

zwolenników dla tej formacji. Licząc na efekt świeżości i zainteresowanie czytelników nowym tytułem, Strzeмиński dawał do zrozumienia, że awangardowość w sztuce traktuje jako zadanie, które trzeba nieustannie podejmować na nowo. Julian Przyboś, po upadku „Zwrotnicy” poszukujący nowej trybuny ideowej, również uznawał imperatyw aktywizmu i po wymianie listów ze Strzeмиńskim przystąpił do „awangardy rzeczywistej”. W *Komunikatach* „a.r.” jej członkowie głosili potrzebę współpracy artystów plastyków i poetów, a także kwestię oddziaływania awangardowej sztuki na społeczeństwo. Nie udało im się stworzyć wychodzącego regularnie pisma, ale rolę praktycznej wykładni awangardowych postulatów odgrywała seria wydawnicza Biblioteki „a.r.”, w której swoje dzieła opublikowali Przyboś, Brzękowski oraz Strzeмиński i Kobro. Zakładano, że kolejne *Komunikaty* będą dołączane do książek publikowanych przez członków „a.r.”, pełniąc potrójną niejako rolę: manifestu programowego, wykładni interpretacyjnej tekstu oraz reklamy nowego ugrupowania. Pierwszym tomem serii był tom Juliana Przybosia *Sponad*, wydany w roku 1930 i uznany wówczas za najbardziej nowatorski przykład połączenia poezji z malarstwem⁸.

Publikacja ta jest wynikiem kompromisu pomiędzy dwoma koncepcjami liryki nowoczesnej. Strzeмиński rozumiał ją bowiem jako „poezję drukowaną”, w której interpretacji istotną rolę odgrywają druk, kształt czcionki i kompozycja stronicy. Przyboś, zrywając z Peiperowską wykładnią „pseudonimowania”, myślał o poezji awangardowej jako skondensowanej wizji, zawierającej, podobnie jak nowela czy powieść, elementy fabularne, ukryte w zmetaforyzowanej składni⁹.

Tom *Sponad* liczy 26 utworów, z których do interpretacji wybrałem pięć ze względu na obecność w nich motywów kolejowych. W pierwszym jednak rzędzie warto przyrzeć się okładce książki, ponieważ można w niej dostrzec manifest unizmu. Tak Strzeмиński nazwał swoją koncepcję malarstwa, polegającą na odrzuceniu jakiejkolwiek iluzyjności dzieła. Miało ono być płaszczyzną pokrytą kolorami i liniami zespoleniem (jednością) z płaszczyzną obrazu koloru, linii i kształtów, prezentującą jednocześnie ścisły związek sztuki z epoką, w której powstaje¹⁰. Dlatego w pozornie chaotycznym plątaninie barw i kształtów dostrzec można malarskie wyobrażenie miasta z jego racjonalnym planem, opartym na geometrii. Krzykliwe kolory to odpowiednik gwaru, wypełniającego ulice i place. W grafice Strzeмиńskiego odnajdziemy także różnorodność otwartych i zamkniętych przestrzeni, tworzących nowoczesne miasto, ułatwiających antycypację, ale też utrudniających zapamiętywanie przestrzeni. Miasto wykreowane przez malarza to twór dynamiczny i byt paradoksalny - wiecznie nieskończony i zarazem gotowy (w formie planu), żyjący własnym życiem, odrębnym rytmem każdej dzielnicy czy kwartału, pełen budowli i ludzi, podobnych i jednocześnie niepowtarzalnych.

Łącznikiem koncepcji malarskiej i poetyckiej wydaje się być w zbiorze *Z ponad* dążenie do jednolitości artystycznego wyrazu w obydwu obszarach dzieła. Przyboś mówił o nowoczesnej liryce, w której główną rolę odgrywa skondensowana w metaforze wizja rzeczywistości¹¹. Natomiast Strzeмиński, zgodnie z postulatem

⁸ M. Wróblewska, *Grupa „a.r.”*, [online], [dostęp 06.05.2017], dostępny w: <http://culture.pl/pl/tworca/grupa-ar>

⁹ T. Kłak, *op. cit.*, s. 178-179.

¹⁰ „Władysław Strzeмиński”, [w:] *Encyklopedia sztuki polskiej*, pod red. A. Śledzikowskiej, A. Doboszewskiej, J. Langer, A. Włodarczyk-Kulak, M. Kulak, M. Pluta, słowo wstępne J. K. Ostrowski, Kraków 2002, s. 618.

¹¹ T. Kłak, *Czasopisma awangardy. Część I...*, *op. cit.*, s. 182.

unizmu, ograniczył paletę barw, zastosował powtarzalny krój liter, a przede wszystkim pamiętał o geometrycznych elementach, tworzących fundament miejskiego mikrokosmosu: o kącie prostym, odcinkach równoległych, kołach, liniach prostych. Konstrukcje budynków, trasy ulic, miejskie place, zestawione w pionie i poziomie proste odcinki w książce zamieniły się w czarno-biały schemat, stanowiący unistyczną treść miasta. Tak radykalna postawa Strzemińskiego jest praktycznym wykładem znaczenia kryptonimu grupy „a.r.”.

W efekcie okładka tomu *Przybosia* jest jednym z najciekawszych połączeń doktryny malarskiej i poetyckiej¹². Nie wszyscy jednak podzielają tę opinię. Jerzy Kwiatkowski w monografii poety stwierdził, że Strzemiński stworzywszy arcydzieło typografii, skupił uwagę czytelników na grafice kosztem znaczeń wyrazów. W efekcie, dodaje Kwiatkowski, narzucił odbiorcom własną interpretację tekstów *Przybosia*. Krytyk przypomina, że sam poeta cztery lata po wydaniu uznawał *Sponad* za „dzieło chybione” ze względu na układ graficzny właśnie, nie tyle intrygujący i dopełniający wizję poetycką, co irytujący¹³.

Sądzę, że Przyboś zbyt surowo potraktował dzieło, będące wynikiem współpracy poetycko-malarskiej. Idąc tropem Janusza Sławińskiego, można wszakże doszukiwać się licznych walorów tomu *Sponad*. Wprawdzie los postulatów awangardowych jest specyficzny (bardzo szybko się starzeją, wymagając nieustannej reinterpretacji), ale dzieło z 1930 roku do dzisiaj stanowić może oryginalny przykład połączenia nowoczesnego malarstwa z współczesną mu koncepcją języka poetyckiego.

Tekst liryczny według awangardzistów powinien być konstrukcją, w której każda linijka stanowi puentę, dynamicznym związkiem metafory z kontekstem. Każde słowo ma być niejako odkryciem nowego znaczenia, rewelatorskim działaniem na poziomie pojedynczego wersu i całości kompozycji poematu. Teoria unizmu natomiast określała cel działań artystycznych jako dzieło, w którym wszystkie środki wyrazu malarskiego są nasycone jednakową ekspresją¹⁴. Zatem poeci i plastycy dzielali zamiar tworzenia kompozycji złożonych z jednakowo ważnych elementów, obdarzonych indywidualnym sensem i harmonijnie wpisujących się w znaczenie całości. Dla *Przybosia* i Strzemińskiego ważna była również redukcja środków wyrazu do niezbędnego minimum. W grafice tomu *Sponad* znajdzie to odzwierciedlenie w monochromatycznej kompozycji barw i syntetyzacji kształtów przestrzeni miejskiej do kilku nie stykających się albo krzyżujących pod kątem prostym linii. Natomiast w materii słowa podstawowymi narzędziami będą elipsy i metafory kojarzące odległe realnie treści. Zgadzam się z Beą Śniecikowską, że deklarowany przez Strzemińskiego i *Przybosia* unizm udało im się w *Sponad* osiągnąć jedynie w sferze deklaratywnej koncepcji całości¹⁵. Uważam jednak, że w efekcie ich współpracy powstało dzieło eksperymentalne warte uwagi.

Zasada minimalizmu elementów przy jednoczesnej maksymalizacji treści wpisana jest we wszystkie „kolejowe” wiersze z tomu *Sponad*. Jest ich tu tylko pięć. Skromna liczba utworów odwołujących się do motywów technicznych pozwala

¹² J. Sławiński, *Koncepcja języka poetyckiego Awangardy Krakowskiej*, Kraków 1998.

¹³ J. Kwiatkowski, *Świat poetycki Juliana Przybosia*, Warszawa 1972, s. 107; J. Przyboś, *Sponad*, Cieszyn 1930, reprint, Kraków 1988, s. 32.

¹⁴ J. Sławiński, *Koncepcja języka poetyckiego...*, op. cit., s. 174-175.

¹⁵ B. Śniecikowska, *Słowo - obraz - dźwięk. Literatura i sztuki wizualne w koncepcjach polskiej awangardy 1918-1939*, Kraków 2005, s. 236-240.

sformułować tezę, że wątek cywilizacyjnego optymizmu zaczyna w poezji Przybosia powoli ustępować miejsca rozczarowaniu nikłymi postępami nowoczesności i zwrotowi ku tematyce wiejskiej, a sam zbiór wydaje się być punktem granicznym w twórczości autora *Śrub*. Ciągłe jednak w tomie *Sponad* Przyboś model świata wpisuje w koło. Do symboliki tej figury twórca odwołuje się w utworze *Na kołach*, zamieszczonym jako drugi w zbiorze. Wersy inicjalny i końcowy okalają treść poematu zasadniczym pytaniem o kierunek działania człowieka i artysty. Pierwszy z nich pyta: *jak swój dzień wywieść z obiegu?* Interpretacja cytatu na poziomie dosłownym będzie próbą rozwikłania kwestii, czy możliwe jest wyodrębnienie się z ludzkiej ciżby i potwierdzenie indywidualności w miejskim tłumie, dzień po dniu odprawiającym swoje rytuały w koleście toczącym się obiegu czasowym. Gdy jednak wspomnimy, że poeci awangardowi często wykorzystywali moc homonimów, za sprawą czasownika „wywieść” otworzymy nowe pole interpretacyjne. Bliźniacze w warstwie brzmieniowej słowo „wywieźć” skieruje naszą uwagę na wers ostatni, w którym poeta pyta o to, *jak zatoczyć poemat na kołach?* Przyboś zadaje więc w utworze zasadnicze pytanie o możliwość zdystansowanego a zarazem wiarygodnego odzwierciedlenia w poezji atrybutów nowoczesności, wśród których poczesne miejsce zajmuje koło, symbol dynamiki miejskiego życia.

Wersy zawarte między ramą kompozycyjną w formie pytań stanowią mistrzowski zapis pracującej niczym pas transmisyjny wyobraźni twórcy. Każdy wers odnosi się do obydwu zagadnień, „pracując” jednocześnie na dwóch poziomach: językowym i sensorycznym. W warstwie językowej Przyboś zapisze kolisty charakter świata przedstawionego na poziomie głosek (dominują wśród nich otwarte samogłoski), zgłosek, wyrazów (ich rdzeniami wydają się być kształty liter o, a, e), składni (przerzutnie), kompozycji (okalające tekst pytania retoryczne).

Natomiast na poziomie zmysłowym miasto niepokoi. Najpierw jest tylko słyszalne (*miasto kołami woła*), a jego jednostajny szum kojarzyć się może z odgłosami natury. Dźwięki jednak ulegają zmianie. Oto do *uszu robotników, którzy / zarobiony dzień niosą na plecach* wdziera się miarowy odgłos stukających kół pociągów podmiejskich. Zmierzający w ich stronę ludzie niosą ze sobą doświadczenie kolejnego dnia cyklu pracy. Są też zmęczeni, bo tak można interpretować frazę *zarobiony dzień*. Wprowadzając ją poeta stworzył neologizm bazujący na potocznej polszczyźnie. W kontekście następnego fragmentu wiersza neologizm ten ukazuje zasadniczą różnicę między człowiekiem a maszyną. Ten pierwszy po wielu dniach monotonnej pracy i cyklicznym powtarzaniu identycznych czynności zaczyna odczuwać znużenie. Maszyny nie męczą się nigdy. Poziom ich energii można określić wręcz jako nadmierny. Skumulowana „wylewa się” z zastygłych w bezruchu pociągów i jak rzeka porywa za sobą ciężkie gmachy oraz znajdujących się w pobliżu ludzi. Potencjalna energia kolei (*stacje ruszyły z miejsca*) zamienia się w kinetyczną i z każdą chwilą wzmacnia swój impet. Gwałtowne przyspieszenie pędu automatycznie zwiększa tempo życia ludzi, którzy powolny marsz zamieniają w szybki bieg, by nadążyć za dworcowym rozkładem jazdy. Zmęczeni i wlokący się noga za nogą pobudzeni przez emanującą z kolei siłę robotnicy odżywają. Należy też zauważyć, że ruch, w planie symbolicznym oznaczający życie, w przestrzeni miejskiej pojawia się za sprawą regularnie (co przypomina figurę koła) kursujących pociągów i pulsujących energią stacji. Wydaje się więc, że motywy kolejowe służą tu apoteozie codziennego wysiłku ludzi pracy (*zarobiony dzień* jako metafora zdobyczy), a także ukazaniu rytmu miejskiego życia w awangardowej kompozycji. Przyboś w typowej dla poezji „Zwrotnicy” wizji ukazał w wierszu *Na kołach* poetycki odpowiednik materii miasta.

Osiągnął ten rezultat dzięki serii wyrazów zestawionych szeregowo w niemal filmowej jukstapozycji¹⁶, wersyfikacji zdynamizowanej poprzez brak tradycyjnej interpunkcji. Na poziomie metaforycznym energetyzm wizji został przez poetę podkreślony dzięki dominacji czasowników i rzeczowników oraz zastąpieniu przymiotników konstrukcjami imiesłowowymi.

Strzeмиński zilustrował wiersz wyróżniając czcionką tytuł (umieszczony jakby poza nawiasem, który ujmuję cały tekst) oraz zamykające wiersz pytanie. Elementy te za sprawą pogrubionych ciemnych odcinków wydają się biec w stronę hipotetycznego punktu przecięcia. Grafik zastosował tu kompozycję półtwartą. Luka pomiędzy frazami (tytułową *Na kołach* i retoryczną *jak zatoczyć poemat na kołach?*) sygnalizuje możliwość „wytoczenia się” wiersza poza obręb placu, po którym krąży wyobraźnia poety, zaprzątniętego obserwacją życia miasta i jednoczesnym konstruowaniem kształtu poematu mającego ten fenomen opisać.

Również w następnym, trzecim w tomie *Sponad* wiersz pt. *Wóz* poeta i malarz wykorzystali symbolikę miejską i pracy maszynowej. Strzeмиński zarysował na stronicy trzy kształty: linię przypominającą rampę kolejową (i jednocześnie rekonstruującą kierunek pracy wyobraźni poety: *dwie wargi jak dwie szyny*), symetryczny schemat tłoka cylindra oraz asymetryczną krzyżówkę torów - miejsce, w którym pracuje *zwrotniczy ust*. Dwuwiers, zamykający utwór, zajmuje miejsce pod kreską wyrysowaną u dołu, co można interpretować jako wynik równania, przeprowadzanego przez poetę a opartego na analogii pracy fizycznej i poetyckiej.

Przyboś rozpoczął tekst od parafrazy ludowego przysłowia (*okolica wymknie się mowie, / jeśli dróg nie okoli mozół*), aby wskazać „pracopodobieństwo” jako naczelną zasadę postępowania artysty, zgodnie z postulatem awangardy „sztuka - życie - działanie”¹⁷. Wykorzystując energię tworzywa językowego poeta kieruje „transporty” znaczeń w stronę metaforycznych analogii. Cytat z kultury ludowej sygnalizuje, jaką postawę twórczą zamierza przyjąć poeta, świadomy, że bez umysłowego wysiłku i wytrwałej pracy nad językiem rzeczywistość wymknie się opisowi. Tak jak łączą się szyny, z taką dokładnością słowa muszą przystawać do opisywanej materii.

Awangardowa idea maszynizmu pogłębia tę analogię. Człowiek zostaje w wierszu zrównany z maszyną, ponieważ żyje i pracuje jak ona. Ludzkiemu oddechowi, a także wypowiedaniu słów, podobnie jak pracy silnika parowego lokomotywy, towarzyszy ruch wydychanego powietrza. Neologizm zapisany w metaforze *oddechy: konie parowe* w trafny sposób oddaje zarówno kształt rzeczywistości, jak i trud poety, dążącego aby charakter tej rzeczywistości uchwycić. Parowoz, będące w utworze metonimią kolei, symbolizują nowoczesną technikę, wykorzystującą siłę maszyn. Poeta zaś, wypowiadając słowa, wykorzystuje tę samą energię potencjalną powietrza, która napędza lokomotywę parową. Epitet *parowe* w wierszu nie jest więc przypadkowy. Po pierwsze sygnalizuje analogię pomiędzy pracą maszyny i poety, a po drugie, odwołując się do potocznych wyobrażeń, wskazuje, że lokomotywa i człowiek biegną w tej samej parze zaprzęgu. Parowóz wykorzystuje okiełznaną energię żywiołów, a wyobraźnię poety napędza siła słów. W konsekwencji zespolona praca człowieka i maszyny pozwala na zamianę ról, toteż Przyboś pisze: *zamiast słów użyję wozu*. Dbając o dokładną przystawalność opisu do rzeczywistości, można ją ukazać w „umaszynowany” sposób.

¹⁶ J. Sławiński, *Koncepcja języka poetyckiego...*, op. cit., s. 85.

¹⁷ G. Gazda, *Awangarda*, op. cit., s. 68.

Powstaje także pytanie o kierunek owego wspólnego „biegu” parowozu i artysty. Poeta pisze: *idziecie, przysiadając, po kraniec*. Interpretując ten wers, powracamy do sfery ideologicznej koncepcji awangardowych. W monografii dwudziestolecia międzywojennego Jerzy Kwiatkowski¹⁸ jako ich trzon wskazuje m.in. dynamizm. Cel dążeń współczesnego człowieka awangardziści widzą w procesie transformacji rzeczywistości, opartym na racjonalnych planach. Ogromną rolę w tym planie odgrywa technika, przyspieszając procesy cywilizacyjne. W wierszu pt. *Wóz maszyny* ukazwane są jako uzupełnienie tandemu roboczego. Przyboś pisząc: *wpręgnąwszy rampy w pomoc waszym nogom* chciał najprawdopodobniej zasugerować, że infrastruktura kolejowa przyspiesza pochód cywilizacji, choćby zdejmując część ciężarów, które musiał do tej pory dźwigać człowiek oraz ułatwiając mu pracę.

Projekt stworzenia nowego świata na miarę nowoczesnego człowieka, wpisany w ideologię europejskiej awangardy, Przyboś przywołuje w kilkunastu wersach. Znajdziemy w nich tropy prowadzące do koncepcji zakorzenionych w tradycji: antropocentryzmu (*w stawach kości dźwigacie nowe kamienne stacje/ pod niebo, nie wyższe od waszych podniesionych oczu*), kultu pracy (kolejowe nasypy to ślady zmaterializowanego trudu robotników), wreszcie mitu progresywnego. Bohaterami lirycznymi są w wierszu *budowniczowie podróży*, czyli grupa robotników, tworzących nowy szlak kolejowy. Nie będzie on jednak tylko nitką komunikacyjną, ponieważ symbolizuje także materializację marzeń i planów zbiorowości, której część stanowią. Awangardowy poeta pochwałę pracy wyraża w poetyce typowej dla klasycznej ody. Zbiorowy trud wyraźnie monumentalizuje, pisząc:

uziemieni w czeluściach pracy
tunelem zbliżacie odległości, stworzone z kroczeń.

Pierwszy wyraz cytatu można odczytywać wielorako. Może oznaczać determinację robotników, przyrośniętych do ziemi, a więc uporczywie, dzień po dniu i godzina po godzinie usuwających przeszkody. Może też sygnalizować czasochłonność pracy lub jej pospolitość. Jednak to ostatnie stwierdzenie nakazuje przywołanie kontekstu pozytywistycznego. Praca fizyczna przyziemną może wydawać się wyłącznie komuś, kto patrzy krótkowzrocznie. W szerszym planie historycznym zbiorowy wysiłek ma znamiona tytaniczne. Taką interpretację zdaje się potwierdzać drugi wers cytowanego fragmentu. Tunel symbolizuje przyspieszenie procesu przemiany świata, a „zbliżanie odległości” sygnalizuje zwycięskie podporządkowanie świata nowemu, „technicznemu” człowiekowi. Krok po kroku (stąd neologizm zamykający cytat) realizuje on ideę postępu, z wysiłkiem przekraczając kolejne bariery (*zmęczeniu horyzontem*) i powoli materializując przyszłość (marzenia i plany zamieniają się w konkret, w *kamienne stacje*). Wspomagany przez maszyny nowy człowiek dzień po dniu przesuwając swój zasięg oddziaływania i granice własnych możliwości (*ciała bez cienia granic*), kreując przestrzeń jako zrealizowany zamiar zbiorowy (*stanąwszy na swej woli*). Nakaz aktywizmu staje się w nowym społeczeństwie postulatem moralnym, dlatego na skrzyżowaniu pozornie odrębnych dróg życiowych wysiłek robotniczy spotyka się z poetyckim (*Na skrzyżowaniu torów czuam*). Pisarz także wykonuje pozornie nieistotną pracę, jednak w rzeczywistości jego zajęcia wymaga ogromnej odpowiedzialności. *Zwrotniczy* ust musi bowiem zadbać, by wiersz był „pracopodobny” i przybliżał kształt nowoczesnego świata.

¹⁸ J. Kwiatkowski, *Dwudziestolecie międzywojenne*, Wwa 2000, s. 95-96.

Moc celowej pracy ukazana została także w wierszu pt. *W budowie*. Plac, opisywany w poemacie, na pozór chaotycznie poustawiane dźwigi. Obraz taki przypomina o awangardowym postulatcie odrzucenia kultu natury i pochwalę nowoczesnej techniki. Dźwigi stanowią więc nowoczesny odpowiednik siewek drzew, jednak w przeciwieństwie do nich każdy obiekt znamionuje potęgę ludzkiej woli. Zamiast podziwiać piękno natury, awangardzista zachwyca się maszynami, w nich upatrując nowy wzorzec energii. Trud poety układającego tekst odpowiada zbiorowemu wysiłkowi budowniczych, którzy tworzą uładowany krajobraz według racjonalnego planu, mając przede wszystkim na myśli społeczną użyteczność konstrukcji.

Źródłem energii, przenikającej obraz, jest prąd elektryczny. Jerzy Kwiatkowski wskazuje trzy źródła występowania tego motywu w wierszach Przybosia. Pierwszym powodem miałyby być moda literacka (prąd jako synonim nowoczesności), drugim archetypiczny podziw i lęk chłopskiego syna dla błyskawic i piorunów, utożsamionych z destrukcyjną siłą energii elektrycznej, a trzecim, i ten chyba tłumaczyłby pojawienie się motywu w analizowanym wierszu, lewicowa ideologia (o komunizmie mówiono wszak jako o połączeniu władzy rad ludowych z elektryfikacją)¹⁹.

Jako źródło energii wykorzystywano go od lat 80. XIX wieku w kopalniach, hutach, fabrykach, w tym także do napędu lokomotyw przemysłowych. Miejskie elektrownie wytwarzające prąd zmienny od schyłku XIX wieku dostarczały energię sieciom tramwajowym i dworcom kolejowym²⁰. W wierszu Przybosia bezpośredniego odwołania do kolei wprawdzie nie ma, ale niewątpliwie pozostaje ona w polu skojarzeniowym, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę, jak mocno elementami kolejowymi nasycony jest następny tekst, którego „bohaterem” poeta uczynił energię elektryczną (*Światła*). Wiersz *W budowie* prezentuje dynamiczną scenę dźwigania w górę materiałów budowlanych (*sięgając po zwieszane owoce czół*) i jednoczesnego podnoszenia oczu wzwyż. Ruch pionowy (stanowiący kolejny stały element wczesnej twórczości Przybosia), jaki wykonują dźwigi oraz wyobrażenia, symbolizuje oczywiście nie tylko rosnące miasto, ale też nadludzką moc. Boska energia została ujarzmiona (*zelnął w krwi elektrycznej grom*), a jej destrukcyjna siła zamieniona w twórczą, posłuszną woli człowieka.

Ostatni wers utworu (*z pod kół unoszę okrągłejące Żywie*) ma charakter podwójnej elipsy. Pierwszą lukę wypełniają oczywiście „oczy”, ponieważ o ruchu wzroku informuje poeta na początku poematu. Uwaga podmiotu lirycznego zatoczywszy koło powraca do tego samego punktu i wtedy obserwator z radosnym zdumieniem symbolicznie przyłącza się do pracy budowniczych. Wzrok wędruje w górę, zamieniając zwykłą budowę w gigantyczne, podniebne dzieło tytanów. Źródłem ich siły jest oczywiście niewidzialna moc prądu. Tą samą energią napędzane są koła pociągów, spod których wzrok poety wymyka się w górę. Domniemanie, iż w cytacie mowa o pociągach, uprawdopodobnia kontekst historyczny. Kolej mogła wydawać się wówczas poecie jedyną wyspą nowoczesności.

Przedwojenne roczniki statystyczne pokazują bowiem odległy od awangardowych postulatów stan kraju. Na początku lat 30. XX wieku większość polskich obywateli (prawie 73%) mieszkała na wsi, a 97% wiejskich domów pozbawionych było energii elektrycznej. W miastach tylko w co trzecim budynku

¹⁹ J. Kwiatkowski, *Świat poetycki Juliana Przybosia*, op. cit., s. 32.

²⁰ A. Lewińska, *Fabryki, których już nie ma. Co zostało z naszego przemysłu?*, „Gazeta Wyborcza Bydgoszcz” 13 maja 2013, s. 4; J. Żarnowski, *Polska 1918-1939. Praca - technika - społeczeństwo*, Wwa 1992, s. 21-22.

podłączono prąd. Pod koniec dekady moc wszystkich krajowych elektrowni wynosiła zaledwie 1,7 tys. megawatów²¹.

Tymczasem stołeczne pociągi już od 1927 roku obsługiwały linię Elektrycznej Kolei Dojazdowej do Milanówka i Grodziska Mazowieckiego. Jej właścicielką była spółka o znamiennej nazwie „Siła i Światło”, stworzona przy pomocy kapitału zagranicznego. Podziw warszawiaków budziły duża prędkość pojazdów (ok. 70 km/h), automatyczny system prowadzenia pociągów oraz duża częstotliwość ich kursowania. Nieustannie modernizowana EKD pod koniec lat 30. przewoziła ok. 4 tysiące pasażerów dziennie. Sześć elektrowozów od 1933 roku obsługiwało także kolej średnicową na linii aglomeracyjnej. Ponadto do 1939 roku w węźle warszawskim zelektryfikowano 109 kilometrów szlaków kolejowych. Planowano zrobić to na kolejnych 300 kilometrach, tak aby lokomotywy elektryczne ze stolicy mogły dojeżdżać do najbliższych parowozowni. Dalsza elektryfikacja miała objąć linie z Warszawy do Poznania i Katowic, a także ze Śląska przez Kraków do Lwowa²². Mimo niespełnionych planów stała się źródłem dumy polskich kolejarzy nadrabiających cywilizacyjne zapóźnienie państwa.

Skoro więc Przyboś w wierszu umieszcza napędzane energią elektryczną koła, najprawdopodobniej przywoływał skojarzenia związane z pociągami. Dla poety zelektryfikowana kolej, synonim nowoczesnego państwa, stanowi źródło cywilizacyjnego optymizmu. Ostatnie słowo poematu ma z wielokrotny ładunek semantyczny i emocjonalny. Słowo *żywie* może stanowić przedeliptyczny człon frazeologizmu „żywie podziw, żywie nadzieję”. Źródłem takiej postawy podmiotu lirycznego może być efektywność obserwowanej pracy. Drugie znaczenie może kojarzyć się z syceniem się czymś. W takim kontekście obserwacja byłaby źródłem radości i cywilizacyjnego optymizmu. Trzecie odczytanie pozwala w tym słowie widzieć staropolską formę 1. osoby liczby pojedynczej czasownika „istnieć”. Wówczas kolektywna praca mogłaby być rozumiana jako źródło nowoczesnego życia. *Żywie* można też rozszyfrować jako „żywienie kogoś, czegoś”, dostarczanie pokarmu, umożliwiającego wzrost i rozwój. Wówczas enigmatyczne słowo kończące wiersz byłoby symbolem nowoczesnej poezji, dostarczającej odbiorcom estetycznych (technika) i moralnych (zbiorowa praca) wzorców, mających zmienić mentalność społeczną. Wydaje się, że w utwór uprawomocnia wszystkie odczytania jednocześnie. Jest to rozwiązanie zgodne z koncepcją awangardowej liryki. Przebudowa rzeczywistości społecznej powinna zostać w poezji odzwierciedlona dynamizującymi odpowiednikami²³. Trud poety wspomagany więc będzie pracą wyobraźni czytelników, stanowiąc ekwiwalent pracy zbiorowej na budowie, a zmianie świata towarzyszyć będzie przemiana świadomości podmiotu lirycznego i odbiorców za sprawą racjonalnej konstrukcji stylistycznej.

Władysław Strzemiński wiersz *W budowie* w warstwie graficznej skomponował na wzór kaligramu. Na trzynastej stronie tomu widzimy proste kąty i pojedyncze odcinki, wyglądające jak żurawie budowlane oglądane z lotu ptaka. Przypomnijmy, że Przyboś kończy tekst uniesieniem wzroku ku górze. Może się wydawać, iż dynamika tego wyobrażonego spojrzenia jest tak potężna, że grafik „przejmował” taki punkt

²¹ K. Pilawski, *To była inna Polska*, [online], [dostęp 27.05.2017], dostępny w:

<https://www.tygodnikprzeglad.pl/byla-inna-polska/>

²² A. Dylewski, *Historia kolei w Polsce*, 2014, s. 135-136; *Historia EKD/WKD*, [online],

[dostęp 27.05.2017], dostępny w: <http://www.wkd.com.pl/o-wkd/historia-ekd-wkd.html>

²³ G. Gazda, *Awangarda*, op. cit., s. 68-69.

widzenia, spoglądał już z ogromnej wysokości, z której plac budowy wygląda jak pusta płaszczyzna z tu i ówdzie zaznaczoną poruszającą się kreską dźwigu.

W następnym spośród interesujących nas wierszy pt. *Światła* Strzebiński tekst uzupełnił korytarzami i przesmykami, którymi dzięki kolei do miasta wlewa się strumień energii. Poeta nasycił nim utwór już od pierwszych wersów, pisząc o kołach zwijających szyny. Może wydawać się, iż pęd pociągu jest tak olbrzymi, że stalowe belki szyn wirują razem z kołami. Palacze lokomotywy coraz mocniej podsycają żar, nawet *maszynista pełną parą sapie*. W inicjalnym fragmencie Przybóś pokazuje nam scenę, w której ludzie stają się tożsami z maszyną, którą obsługują, jednakowo przyspieszając rytm pracy. W jedną istotę spaja ich wysiłek i wspólny trud. Gorączkowa krzątania kolejarzy i rozplamienione palenisko pociągu (nawet ręce palaczy wydają się żarzyć) potęgują impet, który wzmagając się nieustannie wydostaje przed parowóz i w postaci fali energii biegnie w stronę miasta, pchany dodatkowo przez rozpędzoną lokomotywę. Pęd powietrza odbija się od miejskich murów i przygasa, by po chwili potrząsnąć lampami. Rozkołysane, budzą się do życia i na zasadzie przeskakującego z gałęzi na gałąź płomienia przekazują sobie iskrę energii idącą od strony dworca (*szklane kule zaniósł się światłem*). Strumień światła rozlewa się po ulicach i zaułkach, a jest tak silny, że przeskakuje z nieożywionej materii na tłum. Zaczyna on jakby falować, przechodząc przemianę pod wpływem potężnej energii, którą do miasta „pchnęła” kolej. Nie tylko rozjaśnia ona ulice, rozpala też wyobraźnię i marzenia o lepszym życiu, możliwym dzięki postępowi technicznemu. Kończący poemat obraz zmusza do odpowiedzi na pytanie, kim jest ów *człowieczyna*? Takie określenie mało znaczącego pracownika miejskiej gazowni, zapalającego jedną latarnię po drugiej specjalnym narzędziem z drewna, może funkcjonować jako pobłażliwa ocena przestarzałej technologii, którą człowiek ten reprezentuje. Jednak oprócz domniemanego poczucia wyższości poety, utożsamiającego się z nowoczesnością, zasadną interpretacją wydaje się też dostrzeżenie w końcowych wersach pociechy dla prostych ludzi, którym nowe źródło energii ujmie pracy i ułatwi życie:

to -
człowieczyna z gazowni
podnosi wraz z drągiem swe oczy

Motyw unoszących się ku górze oczu, podobnie jak w wierszu poprzednim, można interpretować przenośnie jako iluminację. Pojęcie to funkcjonuje w utworze na kilku poziomach znaczeniowych. Jest synonimem oświecenia budynków i ulic, metaforą współczesnego miasta. Iluminacja jest również kategorią filozoficzną, oznaczającą przebudzenie twórczego umysłu i cywilizacji technicznej. Będzie to wreszcie motyw psychologiczny, sygnalizujący przebłysk zrozumienia, odgadnięcie wagi poszczególnych elementów rzeczywistości i ich wpływu na życie jednostki. Ryszard Nycz nazywa ten moment (charakterystyczny zwłaszcza dla późnej twórczości Przybósia) „awangardową epifanią”²⁴. Wiersz *Światła* możemy więc odczytywać jako interpretację motywu genezyjskiego. Kolej, będąca symbolem *techné*, odgrywa istotną rolę w narodzinach miasta. Energia elektryczna i pociągi

²⁴ R. Nycz, *Wiersz jest „jak raca”*. Juliana Przybósia poetyka oświecenia a estetyka nowoczesna, w: Idem, *Literatura jako trop nowoczesności. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2001, s. 142.

stają się w tej poetyckiej opowieści środkami monumentalizacji nowoczesności, a sama kolej narzędziem oczekiwanej przez lewicę modernizacji.

Pojawia się ona także w ostatnim interesującym nas wierszu tomu *Sponad*. Jednak w utworze pt. *Z błyskawic* funkcjonuje zupełnie inaczej, ponieważ jest to wiersz wspomnieniowy, poświęcony Marzenie Skotnicównie w pierwszą rocznicę jej śmierci w Tatrach. Nuta zaprawionego melancholią erotyzmu przywołuje obraz rozstania na dworcu w Cieszynie. Nad prowadzącymi intymny dialog postaciami wisi już w powietrzu (co zręcznie narysował Strzemiński) zapowiedź nieuchronnej tragedii. Rozłączające się dłonie wskazują cmentarz. Mroczną tonację utworu potęguje obraz nadjeżdżającego pociągu:

i gdzie bury upiór pociągu zabłąkanego w sygnale
przywalony horyzontem dymił i błyskał spod darni.

Motyw błysku pojawia się w utworze trzykrotnie, powraca niczym bumerang²⁵. W tytule oznacza burzę, ale raczej tę uczuciową, towarzyszącą definitywnemu rozstaniu niż rzeczywistość. Następnie staje się przebłyskiem strasznej intuicji, gdy odsłania przyszłość młodej taterniczki. Na koniec, błyszcząc światłami, przeraża podmiot liryczny *bury upiór pociągu*. Kolor pojazdu sugeruje rosnące przygnębienie, a upiora poeta wydobywa z dobrze sobie znanej tradycji romantycznej. „Żywy trup” symbolizuje niewątpliwie grozę, nie dającą się racjonalnie wytłumaczyć i odegnąć. *Zabłąkany* jest nie tylko on. Rzadko stosowany przez Przybosią przymiotnik w roli epitetu sugeruje, że także podmiotowi lirycznemu trudno się odnaleźć w trudnej dla niego i niepojącej sytuacji. Jeśli założymy, że poeta utożsamia się z przywołanym upiorem, wciąż cierpiąc z powodu nieistniejącej już miłości, ostatni wers możemy odczytać jako obraz pogrzebanych nadziei (przywalonych ciężarem wspomnień) albo też podświadomego niepokoju (*i błyskał spod darni*), towarzyszącego rozstaniu, w którym pociąg odegrał ważną rolę.

Widać więc wyraźnie, że motyw kolejowy tym razem posłużył Przybosiowi do opisu własnego stanu emocjonalnego. W żadnym stopniu nie dotyczy on tematyki miejskiej, ideologii awangardowej, cywilizacji technicznej. Utwór *Z błyskawic* nie zawiera już żadnego z elementów misji awangardowej lewicy: postulatów kolektywizmu, użyteczności społecznej i związku poezji z codziennością²⁶. Może więc być świadectwem zachodzącego właśnie przełomu artystycznego w twórczości poety.

W innych wierszach zbioru nie znajdziemy już motywów kolejowych, dlatego interpretacją wizyjnego poematu pt. *Z błyskawic* kończę omówienie tomu *Sponad*. Przytoczone teksty są ilustracją tezy, że kolej stanowiła dla Przybosi na progu lat trzydziestych poręczne rekwizytorium. Dzięki czerpanym zeń elementom mógł wyrażać ideę „pracopodobieństwa” poezji i fizycznego trudu, dynamizować styl i ukazywać rzeczywistość modernizującego się kraju, konsekwentnie kreując podmiot liryczny na jednego z wielu robotników nowoczesności. Tylko w ostatnim z interpretowanych tekstów znajdziemy trop indywidualnych przeżyć.

²⁵ J. Prokop, *Budowa obrazu poetyckiego u Przybosi*, „Ruch Literacki”, R. I: 1960, z. 1-2, s. 73.

²⁶ Z. Jarosiński, *Literatura i nowe społeczeństwo: idee lewicy literackiej dwudziestolecia międzywojennego*, Warszawa 1983, s. 24.

Bibliografia:

- Dylewski A., *Historia kolei w Polsce*, Kluki 2014.
- Encyklopedia sztuki polskiej*, red. A. Śledzikowska, A. Doboszevska, J. Langer, A. Włodarczyk-Kulak, M. Kulak, M. Pluta, słowo wstępne J. K. Ostrowski, Kraków 2002.
- Gazda G., *Awangarda*, w: *Słownik literatury polskiej XX wieku*, zesp. red. A. Brodzka, M. Puchalska, M. Semczuk, A. Sobolewska, E. Szary-Matywiecka, Wrocław 1992, s. 62-71.
- Jarosiński Z., *Literatura i nowe społeczeństwo: idee lewicy literackiej dwudziestolecia międzywojennego*, Wwa 1983.
- Jaworska A., *O Sponad Juliana Przybosia i Władysława Strzemińskiego*, „Przestrzenie Teorii”, nr 11, 2009, s. 97-130.
- Jaworski S., *Awangarda Krakowska*, w: *Słownik literatury polskiej XX wieku*, zesp. red. A. Brodzka, M. Puchalska, M. Semczuk, A. Sobolewska, E. Szary-Matywiecka, Wrocław 1992, s. 77-83.
- Kłak T., *Czasopisma awangardy. Część I: 1919-1931*, Wrocław 1978.
- Kłak T., *Czasopisma awangardy. Część II: 1931-1939*, Wrocław 1979.
- Kwiatkowski J., *Dwudziestolecie międzywojenne*, Wwa 2000.
- Kwiatkowski J., *Świat poetycki Juliana Przybosia*, Wwa 1972.
- Nycz R., *Literatura jako trop nowoczesności. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2001, s. 140-152.
- Przyboś J., *Sponad*, Cieszyn 1930, reprint, Kraków 1988.
- Prokop J., *Budowa obrazu poetyckiego u Przybosia*, „Ruch Literacki”, R. I: 1960, z. 1-2, s. 72-78.
- Sławiński J., *Koncepcja języka poetyckiego Awangardy Krakowskiej*, Kraków 1998.
- Śniecikowska B., *Słowo - obraz - dźwięk. Literatura i sztuki wizualne w koncepcjach polskiej awangardy 1918-1939*, Kraków 2005.
- Tomasik W., *Przyboś kolejowy*, w: *Idem, Ikona nowoczesności. Kolej w literaturze polskiej*, Wrocław 2007, s. 177-197.
- Waśkiewicz A. K., *Julian Przyboś i Awangarda Krakowska*, Gdańsk 2001.
- Waśkiewicz A. K., *W kręgu „Zwrotnicy”. Studia i szkice z dziejów krakowskiej Awangardy*, Kraków 1983.
- Żarnowski J., *Polska 1918-1939. Praca - technika - społeczeństwo*, Wwa 1992.

Źródła internetowe:

- <http://culture.pl/pl/tworca/grupa-ar>
- <http://www.wkd.com.pl/o-wkd/historia-ekd-wkd.html>
- <http://rokawangardy.pl/pl/informacje/Rok-Awangardy-idea-obchodow,3.html>
- <https://www.tygodnikprzeglad.pl/byla-inna-polska/>



Frazeologia jako tworzywo komunikacji między sportowcami*

W artykule zostały opisane typy frazeologizmów, które stanowią tworzywo komunikacji między sportowcami, oraz mechanizmy będące podstawą tworzenia nowych połączeń wyrazowych. Autor wyodrębnia m.in. jednostki powstałe w wyniku nowego uwikłania wyrazów w związek oraz zidiomatyzowane grupy składniowe, wskazuje na homonimy oraz neosemantyzmy frazeologiczne, porusza kwestię zapożyczeń wewnętrznych, dokonuje opisu skrzydlatych słów, zidiomatyzowanych minitekstów kultury, derywatów frazeologicznych i odfrazeologicznych.

słowa kluczowe: frazeologia, frazematyka, frazeologizm, socjolekt, zapożyczenie wewnętrzne

This article is to describe different types of idioms that are binders of communication between athletes as well as basic rules of loanwords. Among others, the author distincts units created as the result of word entanglement into idioms, indicates homonyms and neosemantisms bisects, raises a question of loanwords, characterizes idiomized mini texts of culture and phraseological derivatives.

keywords: phraseology, phrasematic, idiom, sociolect, loanwords

Wstęp

Uzasadniona wydaje się teza sformułowana przez Andrzeja Marię Lewickiego, który stwierdził, iż „[...] frazeologia jest nauką wieloaspektową”¹. Ze względu na to, że „nie ma jednej frazeologii”², należy – przynajmniej w kilku słowach – przedstawić przyjętą przeze mnie koncepcję związku frazeologicznego. W polu zainteresowania umieszczę wielowyrazowe frazemy metaforyczne w ujęciu Wojciecha Chlebdy,

* Artykuł ten stanowi część pracy magisterskiej *Migracja stylistyczna we frazematyce*, przygotowywanej pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Małgorzaty Witaszek-Samborskiej na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM.

¹ A. M. Lewicki, *Aparat pojęciowy frazeologii*, [w:] *Z badań nad literaturą i językiem*, red. L. Ludorowski, W. Magnuszewski, Warszawa-Poznań 1974, s. 151.

² Ibidem.

a więc nieregularne znaczeniowo ustabilizowane związki wyrazowe odtwarzane przez użytkowników języka polskiego w trakcie konkretnych sytuacji komunikacyjnych w celu zwerbalizowania określonej wiązki sensów³. Niniejsze rozumienie frazeologizmu sprawia, iż analizie zostaną poddane także wielowyrazowe skrzydlate słowa⁴, których – wedle niektórych językoznawców – nie należy rozpatrywać w powiązaniach z interesującym mnie działem leksykologii⁵. Z obrębu refleksji językowej wyłączę natomiast jednowyrazowce, ponieważ – zgodnie z żywą wciąż tradycją teoretyczną dyscypliny – przyjmuję, iż jednym z kryteriów wyodrębniających frazeologizm spośród innych elementów leksykalnych jest wielowyrazowość. W ostatniej części naszkicuję problem derywatów od frazeologicznych, które – co prawda – stanowią konstrukcje jednowyrazowe, ale znajdują się przecież w obszarze badawczym wyznaczonym przez temat tego artykułu (w procesie derywacji od frazeologicznej stałe związki wyrazowe stają się podstawą do tworzenia nowych konstrukcji – mam tutaj na myśli konstrukcje funkcjonujące, rzecz jasna, w „polszczyźnie sportowej”⁶).

W szkicu tym zajmować mnie będą jednostki frazeologiczne zasilające zasób słowny sportowych wariantów zawodowo-środowiskowych, dlatego też konieczne wydaje się sporządzenie listy typów asumarycznych znaczeniowo połączeń wyrazowych (np. neosemantyzmów frazeologicznych, formacji powstałych w wyniku zidiomatyzowania minitekstów kultury). Połączenia te zaliczyć należy do produktów⁷ opisanych już sposobów pomnażania zbioru mniej lub bardziej

³ Odsyłam do monografii oraz artykułów Wojciecha Chlebdy, w których opolski badacz definiuje pojęcie *frazemu*: *Elementy frazematyki. Wprowadzenie do frazeologii nadawcy*, Łask 2003; *Frazematyka*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 335-342; *Skrzydlate słowa a frazeologia*, [w:] *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Teoria. Zagadnienia ogólne*, red. S. Bąba, K. Skibski i M. Szczyszek, Poznań 2010, s. 9-20. Jednocześnie zaznaczam, iż rezygnuję z opisu frazemów jednowyrazowych.

⁴ Skrzydlate słowa to twory werbalne konstituowane przez zbiór czterech cech: imiennosc, nominacyjność, autonomiczność i odtwarzalność. Zob. idem, *Skrzydlate słowa a frazeologia...*, s. 9. Z kolei według Aldony Skudrzykowej i Krystyny Urban skrzydlate słowa to „rozpowszechnione i najczęściej przytaczane wyrażenia, zwroty, frazy, czy nawet dłuższe fragmenty tekstów, których pochodzenie daje się ustalić (w odróżnieniu od tzw. mądrości ludowej zawartej w anonimowych przysłowiach), a które z czasem weszły do zasobów języka potocznego i bywają w nim stosownie do sytuacji używane”. Zob. eadem, *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków-Warszawa 2000, s. 124.

⁵ Przytoczę wypowiedź A. M. Lewickiego: „Aby skrzydlate słowo stało się frazeologizmem, musi zostać oderwane od swojej podstawy, tzn. jego znaczenie [...] musi zostać utrwalone jako element kodu, a nie wynikać z odesłania do określonego dzieła czy sytuacji utrwalonej przez anegdotę [...]”. Zob. A. M. Lewicki, *Uwagi o problemie „skrzydlatych słów”*, [w:] idem, *Studia z teorii frazeologii*, Łask 2003, s. 302.

⁶ Por. G. Dziamska-Lenart, *Frazeologizm jako podstawa do tworzenia nowych jednostek leksykalnych*, [w:] *Słowo. Tekst. Czas VII. Nowe środki nominacji językowej w nowej Europie. Materiały VII Międzynarodowej Konferencji Naukowej (Szczecin, 21-23 listopada 2003 r.)*, red. M. Aleksiejenko i M. Kuczyńska, Szczecin 2004, s. 205-212.

⁷ Jestem świadomy tego, iż zestawianie pojęć *frazeologizm* i *produkt* może wydać się wielce ryzykowne. Mam na myśli raczej to, iż określony sposób pomnażania związku frazeologicznego niejako „produkuje” dany typ frazeologizmu.

sfrazeologizowanych jednostek⁸. Na sporządzonej liście zostaną ujęte także konstrukcje defrazeologiczne, stanowiące istotne tworzywo komunikacji między sportowcami. Materiał badawczy zarejestrowano w wyniku obserwacji jawnej przeprowadzonej 23 lipca 2015 roku w Gdyni podczas treningów dwu grup juniorskich Arki Gdynia S.S.A, a także w wyniku kwerendy w Narodowym Korpusie Języka Polskiego (dalej: NKJP) oraz podczas ekscerpcji jednostek leksykalnych z forum internetowego (www.forum.gniezno.com.pl), monografii Marcina Roślonia (*Mowa trawa*)⁹ oraz dzieł frazeograficznych: *Wielkiego słownika frazeologicznego języka polskiego*¹⁰ Piotra Müldnera-Nieckowskiego (dalej: WSF), *Wielkiego słownika frazeologicznego*¹¹ Piotra Flicińskiego (dalej: WSFF).

Ze względu na ograniczenia objętościowe opracowania zajmę stanowisko uogólniające i raczej sprawozdawcze. Przejdę teraz do wyodrębnienia typów frazeologizmów (jak już wspomniałem, przedmiot zainteresowania stanowią też derywaty odfrazeologiczne) oraz krótkiej charakterystyki jednostek. Jestem zobligowany do tego, aby zaznaczyć, iż punkty wyszczególnione na tej liście nie tworzą zbioru zamkniętego, a same frazemy mogły powstać w wyniku działania więcej niż jednego procesu.

1. Frazeologizmy utworzone w wyniku nowego uwikłania wyrazów w związek¹² oraz zidiomatyzowane grupy składniowe

W zasobach frazeologicznych poszczególnych socjolektów sportowych znajdują się stałe związki wyrazowe, nienawiązujące – przynajmniej bezpośrednio – do jakiegoś konkretnego połączenia. Są to jednostki nieodtwarzające żadnych zidiematyzowanych wzorców językowych, będących półproduktami językowymi aktualizującymi się różnowartościowo pod względem wartości semantycznej i składu

⁸ Opisując problem badawczy, korzystam z ustaleń poznańskich językoznawców: S. Bąba, J. Liberek, *O sposobach pomnażania zasobu frazeologicznego współczesnej polszczyzny*, [w:] *Słowo. Tekst. Czas VI. Nowa frazeologia w nowej Europie. Materiały VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej* (Szczecin, 6-7 września 2001 r., Greifswald 8-9 września 2001 r.), red. M. Aleksiejenko, W. Mokijenko, H. Walter, Szczecin-Greifswald 2002, s. 347-355; S. Bąba, P. Fliciński, J. Liberek, *Nowe jednostki frazeologiczne w zasobie współczesnej polszczyzny*, [w:] *Słowo. Tekst. Czas VII. Nowe środki nominacji w nowej Europie. Materiały VII Międzynarodowej Konferencji Naukowej*, Szczecin 21-23.11.2003, red. M. Aleksiejenko i M. Kuczyńska, Szczecin 2004, s. 199-204; P. Fliciński, *Sposoby pomnażania współczesnego zasobu frazeologicznego polszczyzny*, [w:] *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Teoria. Zagadnienia ogólne*, red. S. Bąby, K. Skibskiego i M. Szczyszka, Poznań 2010, s. 21-32.

⁹ M. Roślóń, *Mowa trawa. Słownik piłkarskiej polszczyzny*, Wrocław 2011.

¹⁰ P. Müldner-Nieckowski, *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 2003.

¹¹ P. Fliciński, *Wielki słownik frazeologiczny*, Poznań 2012.

¹² W tym i następnym punkcie nawiązuję do koncepcji Stanisława Grabiasa, według którego w wypadku środowiskowych odmian socjalnych można mówić o dwóch grupach frazeologicznych neologizmów strukturalnych: pierwszą stanowią frazeologizmy będące wynikiem nowego uwikłania wyrazów w związek; drugą tworzą jednostki będące produktem modyfikacji utartych związków frazeologicznych. Zob. idem, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997, s. 239.

leksykalnego w określonym tekście¹³. Jednostki te pełnią najczęściej funkcję ekspresywną oraz nominacyjną (tym samym wypełniają lukę w systemie nazewniczym). I tak, w języku opisującym realia piłki nożnej funkcjonują: fraza *organizacyjnie – Stal Mielec*¹⁴ 'krytycznie o organizacji jakiegoś przedsięwzięcia', wielowariantowy zwrot *grać na aferę / awanturę / chaos* 'niedokładnie, spontanicznie dogrywać piłkę w pole karne przeciwnika', wyrażenie *gra na jeden kontakt* 'wymiana podań bez przyjmowania piłki'. Dla odmiany socjalnej żużlowców charakterystyczne są następujące związki frazeologiczne: zwroty *ukraść start* 'wystartować (puścić sprzęgło) w momencie uruchomienia przez sędziego mechanizmu powodującego uniesienie taśmy startowej; wystartować zbyt wcześnie' oraz *zapoznać się z nawierzchnią* 'upaść (zwykle niegroźnie) na tor podczas wyścigu, treningu'.

Intrygująca badawczo wydaje się fraza *organizacyjnie – Stal Mielec*, ponieważ doszło w tym wypadku do znacznej leksykalizacji: od lat 90. klub z Podkarpacia borykał się z poważnymi kłopotami finansowymi, a „ogromne trudności organizacyjne spowodowały, że Stal Mielec stała się synonimem bałaganu i amatorszczyzny”¹⁵. Interpretowanej frazy zaczęto używać w odniesieniu do wszelkich nieprawidłowości organizacyjnych w futbolu (np. nie najlepsze warunki mieszkalne w hotelu stanowią wystarczający powód do posłużenia się tym frazeologizmem). Dzisiejszy zespół z Mielca to zespół dobrze zarządzany – warto zwrócić uwagę na to, iż wdrożono odpowiedni system szkolenia młodzieży, który zaczyna przynosić pożądane efekty. Ponadto drużyna dysponuje wysokiej jakości infrastrukturą. Pomimo to omawiany związek frazeologiczny nadal znajduje się w słownikach czynnych i biernych użytkowników „języka piłkarzy”. Być może za kilkanaście lat, kiedy nastąpi zmiana pokoleniowa, jednostka przejdzie do „łoża martwego (lub – ze względu na sprawność organizacyjną działaczy – nabędzie nowego, przeciwnego dzisiejszemu, znaczenia).

Pozostając przy języku opisującym realia futbolowe, warto zwrócić uwagę na trzy zwroty charakterystyczne dla tego wariantu zawodowo-środowiskowego: *dać (komuś) na zapalenie płuc* 'podać piłkę zbyt mocno partnerowi z drużyny', *grzebać w trupach* 'u schyłku kariery zawodnika lub w wypadku słabej formy piłkarza, zespołu: rozpamiętywać dawne sukcesy, efektowne akcje itp.', *strącić wiewiórkę* 'oddać bardzo niecelny strzał'. Związki te – przy dość powierzchownym oglądzie – można by zakwalifikować do zbioru neologizmów strukturalnych, jednakże w niniejszym szkicu zostają włączone do przykładów zidiomatyzowanych grup składniowych. Uzasadnienie takiego ujęcia zostanie przedstawione na podstawie idiomu *dać (komuś) na zapalenie płuc*. Kluczowe dla tych rozważań okazują się ustalenia Wojciecha Chlebdy: badacz zauważył, iż w różnego rodzaju tekstach mamy do czynienia z występowaniem frazememów w postaci matryc składniowych, które są częściowo

¹³ Por. P. Fliciński, *Sposoby...*, s. 21-22. Co ciekawe, w badaniach literaturoznawczych mianem toposu określa się „rezultat petryfikacji tradycyjnego motywu, który zostaje trwale powiązany z pewnym znaczeniem, zastosowaniem oraz rozpoznawalną, »półgotową« formą językową”.

Zob. J. Abramowska, *Topos i niektóre miejsca wspólne badań literackich*, [w:] „Pamiętnik Literacki” 1982, z. 1-2, s. 3-23.

¹⁴ Większość definicji w niniejszym szkicu została sformułowana przez autora. Przykłady pochodzące ze słowników lub z NKJP opatrywane są skrótowcami ustalonymi we *Wstępie*. Jednostki leksykalne zarejestrowane podczas obserwacji jawnej opisuję bez podawania dodatkowej informacji bibliograficznej. Wszystkie frazeologizmy o proveniencji żużlowej pochodzą z forum internetowego (eksplikacje są autorskie): <http://forum.gnieszno.com.pl/viewtopic.php?t=5632>. [dostęp: 17.06.2017]

¹⁵ M. Rośłoń, op. cit., s. 255.

wypełnione określonymi elementami leksykalnymi¹⁶. Uwagi te można odnieść do interesującego mnie zwrotu: najprawdopodobniej na gruncie polszczyzny potocznej/ogólnej doszło do sfrageologizowania matrycy *dać komuś coś* (np. lekarstwo) *na coś* (tutaj umieścić można nazwę choroby czy też dolegliwości). Następnie opisywana matryca połączyła się z terminologizmem *zapalenie płuc*. Już po tej zmianie owa konstrukcja przeszła na grunt „polszczyzny piłkarskiej” (wykorzystano tutaj podobieństwo obserwowanych symptomów choroby czy też dolegliwości oraz skutków intensywnego biegu za piłką – operacji tej dokonano po to, aby zmetaforyzować obraz znakiem językowym, który po wielu powtórzeniach „werbalnych” stał się inherentnym składnikiem zasobu leksykalnego socjolektu środowiska piłkarskiego)¹⁷.

Jeżeli zaś idzie o zwroty *grzebać w trupach* oraz *strącić wiewiórkę*, to prawdopodobnie doszło tu do przeobrażeń tego samego typu (mowa o idiomatyzowaniu się grup składniowych, które utrwalają w polszczyźnie gotowe matryce składniowe). Są to frazeologizmy, które nie zostaną szczegółowo omówione w tym artykule, ponieważ wymagają obszernego, osobnego komentarza.

2. Frazeologizmy powstałe w wyniku modyfikacji utartych związków frazeologicznych

W tej grupie znajdują się jednostki strukturalnie nawiązujące zarówno do ogólnosportowych utrwalonych połączeń wyrazowych, jak i tych, które zasilają zasób frazeologiczny polszczyzny ogólnej. Analizowane w tej części związki oparte są na konstrukcji syntaktycznej wcześniej ukształtowanych frazeologizmów, które wykorzystuje się jako swego rodzaju schemat (być może właściwszym terminem w tym wypadku byłby *półprodukt językowy* lub – pod pewnymi warunkami – wspomniana już wcześniej *matryca składniowa*¹⁸), dający się zaktualizować różnowartościowo, jeżeli idzie o skład leksykalny oraz wartość znaczeniową.

Anna Pajdzińska wskazała, iż „nie tylko frazeologizmy o genezie środowiskowej przechodzą do polszczyzny ogólnej, lecz i odwrotnie – frazeologia ogólnopolska w pewnym stopniu warunkuje frazeologię środowiskową”¹⁹. To istotna uwaga w kontekście tego, iż na przykład leksykę lotniczą współtworzy wyrażenie określające *skrzydło w skrzydło* ‘o sposobie lotu samolotów: w niedużej odległości od siebie, na podobnej wysokości’. Najprawdopodobniej wzorem dla tej jednostki stały się frazemy funkcjonujące w ogólnej odmianie języka: *ramię w ramię* oraz *ręka w rękę* ‘razem, wspólnie, solidarnie dążąc do jednego celu’ (USJP²⁰). Wyrażenie o proveniencji lotniczej stało się podstawą motywującą konstrukcje obecne w socjolekcie paralotniarzy: *stabil w stabil* i *stabilo w stabilo*, którym przypisuje się

¹⁶ Podaję niektóre przykłady wyszczególnione przez Autora: „x pod specjalnym nadzorem; o jeden x za daleko; i ty zostaniesz x-em”. Por. W. Chlebda, *Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne*, Opole 2005, s. 129.

¹⁷ Pragnę podziękować Pani Profesor Małgorzacie Witaszek-Samborskiej oraz Panu Doktorowi Piotrowi Flicińskiemu za niezwykle cenne uwagi dotyczące tego fragmentu niniejszej części artykułu.

¹⁸ Por. W. Chlebda, *Szkice o skrzydlatych słowach...*, s. 27-28, 128-129, 140-141.

¹⁹ A. Pajdzińska, *Frazeologia środowiskowa a frazeologia polszczyzny ogólnej*, [w:] *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*, t. 5, red. M. Basaj, D. Rytel, Warszawa 1988, s. 56.

²⁰ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003, t. 3., s. 884.

tę samą treść co związkowi fundującemu²¹.

Z kolei charakterystycznym połączeniem wyrazowym dla leksyki ogólnosportowej jest wyrażenie *łeb w łeb* 'o biegu, jeździe itd. bezpośrednio rywalizujących zawodników, niepozwalających sobie nawzajem na uzyskanie przewagi: w niewielkiej odległości, bardzo blisko siebie, często jeden obok drugiego'. Wydaje się, iż idiom ten posłużył jako *sui generis* wzorzec²², na podstawie którego utworzono socjolektalne *drzwi w drzwi* (sporty samochodowe), *kijek w kijek* (biegi narciarskie), *koło w koło* (żużel i inne sporty związane z motoryzacją, kolarstwem), *lusterko w lusterko* (sporty samochodowe), *narta w nartę* (biegi narciarskie), *zderzak w zderzak* (sporty samochodowe)²³. Wskazane związki idiomatyczne mają w zasadzie identyczne (bardzo zbliżone) znaczenie. W poszczególnych odmianach socjalnych zmienia się jedynie odnośność realna (zob. NKJP).

W zasobie frazeologicznym odmiany socjalnej piłkarzy nożnych znajduje się także idiom *gryźć trawę* 'przykładać się do treningów, trenować ponad normę, by osiągnąć zamierzony cel; walczyć z całych sił w trakcie meczu' (por. WSFF, s. 80). Prawdopodobnie jednostka ta motywowała konstrukcje obecne w poszczególnych socjolektach sportowych: *gryźć parkiet* (m.in. koszykówka, piłka ręczna), *gryźć tor* (m.in. żużel). Doszło tutaj wyłącznie do zmiany odnośności realnej (zob. przykłady z NKJP).

3. Homonimy i neosemantyzmy frazeologiczne

Nakreślenie „linii demarkacyjnej” między środowiskowymi homonimami frazeologicznymi a neosemantyzmami w wielu wypadkach może okazać się nad wyraz kłopotliwe. Odróżnienie środowiskowego neologizmu strukturalnego²⁴ od jednostki tożsamej kształtowo i funkcjonującej w innej odmianie (bądź odmianach) polszczyzny jest możliwe dzięki zastosowaniu kryterium pochodności znaczeniowej (jeżeli istnieje prosty związek semantyczny między dwiema konstrukcjami, wtedy mamy do czynienia z neosemantyzmem; jeżeli takiego związku nie da się wykazać – należy mówić o homonimach)²⁵.

I tak, w warstwie leksykalnej żużlowego wariantu zawodowo-środowiskowego funkcjonują frazemy: *czarna śmierć* 'śmierć poniesiona w wyniku wypadku na torze'²⁶ oraz *pojechać po bandzie* 'w trakcie wyścigu: pojechać ścieżką bardzo blisko bandy'.

²¹ W akapicie tym bazowałem na ustaleniach Barbary Pędzich. Zob. eadem, *Jak powstaje socjolekt? Studium słownictwa paralotniarzy*, Warszawa 2012, s. 181-185. Ponadto w języku opisującym realia sportowe funkcjonują jednostki frazeologiczne: *grać swoje* 'w grach zespołowych: rozgrywać mecz, nie oglądając się na przeciwników', *jechać swoje* 'w sportach motoryzacyjnych: ścigać się, nie bacząc na formę przeciwników' (zob. NKJP). Wzorcem dla tych utrwalonych połączeń wyrazowych był ogólnopolski zwrot *robić swoje* 'postępować zgodnie z sobą, nie oglądając się na innych' (WSFF, s. 227).

²² Tak samo jak we wcześniejszych przykładach – dokonano wymiany komponentów związku frazeologicznego.

²³ Wszystkie jednostki wskazane w tym fragmencie zarejestrowano dzięki kwerendzie w NKJP.

²⁴ Terminu *neologizm strukturalny* używam umownie, ponieważ trudno mówić o neologizmach, opisując konstrukcje od dawna funkcjonujące w socjolektach.

²⁵ Kryterium to (w odniesieniu do derywatów słowotwórczych) stanowi propozycję B. Pędzich. Zob. op. cit., s. 135-136.

²⁶ Zob. przykład użycia tego związku w artykule umieszczonym na stronie: http://www.zuzel_smierc.republika.pl/. [dostęp: 18.06.2017].

Zarówno wyrażenie, jak i zwrot są całkowicie niezależne znaczeniowo od swoich odpowiedników w polszczyźnie ogólnej: *czarna śmierć* 'dżuma występująca epidemicznie w średniowiecznej Europie; mór, morowa zaraza, morowe powietrze' (*Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*²⁷), *pojechać po bandzie*²⁸ 'postępować ryzykownie; odważnie, nieszablonowo, z brawurą doprowadzać swoje działanie do zamierzonego celu; naruszyć ustalony porządek, nie zważając na konsekwencje swego działania' (WSFF, s. 197).

Jeżeli zaś idzie o neosemantyzmy, to wypada zauważyć, że pożyczkom wewnętrznym (kierunek: polszczyzna ogólna → sportowa odmiana socjalna) towarzyszy najczęściej zawężenie wartości semantycznej, zmiana odnośności realnej przy jednoczesnym uwzględnieniu dominanty znaczeniowej, którą zawarto w produkcie bazowym²⁹. Dobrą ilustrację tej tezy stanowią utrwalone połączenia wyrazowe współtworzące warstwę leksykalną socjolektu piłkarzy nożnych: *mieć czyste konto* 'nie stracić bramki w meczu; nie stracić bramki w określonym przedziale czasowym' [w WSFJP (s. 317) idiom ten funkcjonuje w znaczeniu: 'nie mieć żadnych zobowiązań, nie mieć nic na sumieniu, nie mieć żadnych przeciwników'], *złoty strzał* 'gol gwarantujący zwycięstwo w meczu' [w WSF (s. 340) jednostka ta jest werbalizatorem następującej wiązki sensów: 'dawka narkotyków powodująca śmierć']. Dominantą semantyczną wskazanych zwrotów został sem 'brak obciążenia'. Z kolei u podstaw wynotowanych wyrażen tkwi cecha semantyczna 'trafność'³⁰.

4. Zapożyczenia wewnętrzne i zewnętrzne

Pewne idiomy oraz frazemy ukształtowane na gruncie jakiejś odmiany wewnętrznej przedostają się do innego wariantu środowiskowego w wyniku mniej lub bardziej oczywistych przyczyn (np. atrakcyjny obraz akustyczny, możliwość wypełnienia luki w systemie nazewniczym, odpowiedni potencjał ładunku emocjonalnego lub ludycznego) i aklimatyzują się w danym socjolekcie, tym samym stając się pełnoprawnym składnikiem zasobu leksykalnego danej wspólnoty komunikacyjnej, przy czym ta „obcość”, nieswoistość (tutaj bez negatywnych konotacji) pożyczki może być cały czas odczuwana przez członków określonej grupy społecznej. Tak jest w wypadku genetycznie żużlowego zwrotu *założyć się*

²⁷ *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, red. A. Stankiewicz, E. Sobol, A. Kłosińska, Warszawa 2013, s. 542.

²⁸ Uzasadniona wydaje się także interpretacja, która zakłada, iż u podstaw zarówno tej żużlowej jednostki leksykalnej, jak i frazemu ogólnopolskiego tkwi ten sam sem 'ryzyko; ryzykowne zachowanie'. Przyjęcie takiej perspektywy pozwalałoby nam wtedy mówić o zapożyczeniu wewnętrznym (a więc nie o dwu homonimach) do potocznej odmiany polszczyzny.

²⁹ Barbara Pędzich wskazała, iż zmiana zakresu znaczeniowego elementów leksykalnych przejętych z ogólnej odmiany polszczyzny jest zjawiskiem naturalnym, przy czym dużo częściej mówi się o specjalizacji znaczenia niż o generalizacji treści semantycznej. Por. eadem, op. cit., s. 121-125.

³⁰ Problem ten podjąłem w: M. Podlecki, *Zmiany semantyczne jednostek frazeologicznych zaadaptowanych przez socjolekt środowiska piłkarskiego*, „Kwartalnik Językoznawczy” 2014/3 (19), s. 21-23.

(na kogoś)³¹ ‘wjeżdżając w łuk, zmusić rywala do obrania ścieżki przy wewnętrznej krawędzi toru w celu zmniejszenia prędkości motocykla przez przeciwnika i uniemożliwienia mu przeprowadzenia manewru wyprzedzania; wypracować sobie lepszą pozycję w trakcie biegu kosztem rywala’, zaadaptowanego przez futbolową odmianę socjalną, w której funkcjonuje on w znaczeniu ‘w trakcie biegu do piłki: utrudniać rywalowi dostęp do futbolówki; wypracować sobie lepszą pozycję kosztem zawodnika drużyny przeciwnej’³². W wypadku pożyczki wewnętrznej doszło do nieznacznych przeobrażeń struktury formalnej: nastąpiła zmiana przypadka z biernika na miejscownik (*założyć się na kogoś* → *założyć się na kimś*)³³.

Jeżeli chodzi o zapożyczenia z języków obcych, to – z powodu licznych i obszernych opracowań na ten temat³⁴ – ograniczę się jedynie do wskazania jednej konstrukcji zaaklimatyzowanej już w języku opisującym realia sportowe: to ogólnosportowe wyrażenie *dzika karta* (ang. *wild card*) ‘prawo udziału w zawodach przyznawane przez organizatorów drużynie lub zawodnikom, którzy nie zakwalifikowali się do imprezy w drodze eliminacji’.

5. Skrzydlate słowa³⁵

Skrzydlate słowa to werbalne twory imienne (stabilne lub akcydentalne)³⁶, które nie są cytatami, choć wielu badaczy właśnie tak je definiowało³⁷. Mogą pełnić różne funkcje (m.in. nazewniczą, ekspresywną, oceniającą) bez odsyłania użytkownika języka do tekstu źródłowego. Innymi słowy, stanowią fenomeny (w niektórych wypadkach są to zidiomatyzowane jednostki powołane do bytu

³¹ W świetle tradycyjnie pojmowanej frazeologii połączenie wyrazowe *założyć się (na kogoś)* zostałoby wykluczone z pola obserwacji, ponieważ frazeologowie tradycjoniści skonstatowaliby, iż mamy tutaj do czynienia nie z ustabilizowanym związkiem wyrazowym, lecz ze zwykłą rekcją czasownika. Por. A. M. Lewicki, *Składnia związków frazeologicznych*, „Biuletyn PTJ” XL, s. 75-82. Jednakże ustalenia Wojciecha Chlebdy czy też Piotra Müldnera-Nieckowskiego (dotyczące w szczególności tzw. frazeologii poszerzonej) pozwalają opisać tę jednostkę jako frazem. Por.

P. Müldner-Nieckowski, Ł. Müldner-Nieckowski, *Nowy szkolny słownik frazeologiczny*, Warszawa 2004; P. Müldner-Nieckowski, *Frazeologia poszerzona*, Warszawa 2007.

³² Marcin Rosłoń wskazuje, iż piłkarze zdają sobie sprawę z tego, że jest to pożyczka z żużla. Zob. idem, op. cit. s. 258.

³³ Por. uwagi na temat innowacji regulujących: S. Bąba, *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny*, Poznań 1989, s. 60-64.

³⁴ Odsyłam do następujących opracowań: J. Ożdżyński, *Polskie współczesne słownictwo sportowe*, Wrocław 1970; W. Owczarz, *Anglicyzmy w socjoleksie sprawozdawców piłkarskich*, Poznań 2014, publikacja dostępna w Internecie: http://www.academia.edu/8567805/Anglicyzmy_w_socjoleksie_sprawozdawcow_pi%C5%82karskich. [dostęp: 26.02.2017]

³⁵ Dążąc do uproszenia, rezygnuję z rozróżnienia indywidualizmów od skrzydlatych słów.

³⁶ Imiennosc to cecha pozwalająca na ustalenie autora lub źródła pochodzenia danego tekstu. Por. W. Chlebda, *Skrzydlate słowa a frazeologia...*, s. 9.

³⁷ Por. tytuł publikacji Henryka Markiewicza i Andrzeja Romanowskiego: *Skrzydlate słowa. Wielki słownik cytatów obcych i polskich*, Kraków 2005.

komunikacyjnego przez swoiste epifenomeny kulturowe³⁸) relatywnie autonomiczne strukturalnie i/lub semantycznie³⁹. Skoro wspólnota językowa zdecydowała się na wyodrębnienie, wyizolowanie skrzydlatych słów z tekstu źródłowego, to najwidoczniej uznała, że te ciągi wyrazów stanowią dobre werbalizatory „pewnych społecznie potrzebnych treści”⁴⁰. Werbalizatory te podczas aktów komunikacyjnych są odtwarzane we względnie stabilnej postaci (a więc nie są tworzone doraźnie), co oznacza, że zostały zakodowane w zbiorowej pamięci użytkowników języka (czyli wpisują się w obszar wyznaczony przez termin kompetencji kulturowej⁴¹). Najdobitniej widać to w poniższym przykładzie.

z Wójcik, selekcjoner reprezentacji Polski w latach 1997-1999, poseł na Sejm V kadencji, podczas jednej z mów motywujących zawodników wypowiedział następujące słowa: „Dobra panowie, kielbasy do góry i golimy frajerów!”⁴². to, rzecz jasna, stanowi cytat byłego piłkarza Toronto Falcons, ale grupa społeczna piłkarzy zapamiętała i uniosła zwrot, który został wyizolowany z tej wypowiedzi: *golić frajerów*⁴³ ‘wygrać z rywalami w przekonującym i efektownym stylu; dominować nad przeciwnikiem w trakcie meczu; dążyć do zwycięstwa, nie licząc się z formą, klasą, sposobem gry przeciwnika’. Omawiana jednostka funkcjonuje więc w przestrzeni kulturowej nie jako cytat, lecz jako dwuwyrazowy desytlat⁴⁴ narracji Janusza Wójcika, zasilający zasób leksykalny futbolistów. Co ciekawe, prawdopodobnie frazeologizm ten wszedł do potocznej polszczyzny ogólnej w zmienionym znaczeniu ‘wykorzystywać, oszukiwać kogoś (przede wszystkim finansowo)’. Obserwację tę potwierdzają chociażby tytuł komentarza umieszczonego w Internecie: *Jak OFE gola frajerów* (MB 18.06.2017) i wypowiedź Krzysztofa Stanowskiego: „Nabrałem odrobiny zrozumienia dla Kijowskiego. Po prostu golił frajerów” (WP 18.06.2017).

Tego typu jednostka „może funkcjonować [...] w języku tak, że w jednym czasie aktualizuje się zarówno w kontekście źródłowym, nie wyzbywając się związków z autorem, jak i jako konstrukt w pełni zidiomatyzowany, co ujawnia się zmianą semantyczną bądź zmianą odnośności realnej”⁴⁵.

6. Zidiomatyzowane miniteksty kultury

Zbiór minitekstów kultury tworzą różnego rodzaju slogany reklamowe, tytuły filmów, gier komputerowych, płyt długogrających, utworów muzycznych, programów internetowych, telewizyjnych i radiowych etc. Niektórzy badacze konstrukcje te

³⁸ Zob. P. Fliciński, *Co po „Psach” zostało? Refleksje frazeografa o niefilmowej przestrzeni współczesnej polszczyzny*, „Images” [Special Issue: Polish Cinema 1908-2008. New Gaze], Gniezno 2008, Volume VI, Number 11-12, s. 189.

³⁹ Zob. W. Chlebda, op. cit., s. 9-10.

⁴⁰ Ibidem, s. 10.

⁴¹ Wydaje się, że skrzydlate słowa są relewantnym składnikiem kodu językowo-kulturowego. Zob. W. Chlebda, *Skrzydlate słowa a frazeologia...*, s. 19.

⁴² Źródło cytatu: <http://gryfgryfow.blogspot.com/2016/10/gryfie-kiebasy-do-gory-i-golimy-frajerow.html>. [dostęp: 18.06.2017]

⁴³ Być może jednostka ta została utworzona na gruncie środowiskowej (np. przestępczej) lub potocznej odmiany polszczyzny na długo przed słynną już wypowiedzią Janusza Wójcika. Bez względu na rzeczywiste autorstwo tegoż zwrotu niepodważalne wydaje się to, iż były selekcjoner reprezentacji Polski spopularyzował ów związek frazeologiczny.

⁴⁴ Pojęciem tym posługuje się Wojciech Chlebda. Zob. idem, *Skrzydlate słowa...*, s. 11.

⁴⁵ P. Fliciński, *Sposoby...*, s. 27.

umieszczają wyłącznie w polu zainteresowania skrzydlatologii, unikając tym samym posługiwania się wielowyrazowym terminem zawartym w tytule niniejszej części artykułu. Taka perspektywa wydaje się jak najbardziej uzasadniona, ponieważ w istocie bardzo trudno byłoby wskazać jakiegokolwiek różnice między procesem idiomatyzacji słów wypowiedzianych przez Franza Maurera (w tej roli Bogusław Linda) *Nie chce mi się z tobą gadać* w „Psach” Władysława Pasikowskiego a frazeologizacją tytułu polskiej komedii sensacyjnej „Piłkarski poker”, wyreżyserowanej przez Janusza Zaorskiego w 1989 roku⁴⁶. Film traktuje o korupcji w polskiej piłce nożnej, natomiast samo wyrażenie *piłkarski poker* funkcjonuje w języku opisującym realia futbolowe jako jednostka określająca afery korupcyjne, nielegalne „ustawianie” meczów. Jest wyrazem rozczarowania, bezsilności oraz dezaprobaty dla tego typu procederów.

7. Derywaty frazeologiczne

Opisu derywatów frazeologicznych nie ułatwia brak odpowiedniego dzieła leksykograficznego, które zbierałoby wyłącznie frazeologizmy „sportowe”. Dlatego też podstawą wyabstrahowania odpowiedniego materiału egzemplifikacyjnego stają się uwagi Stanisława Bąby⁴⁷, intuicja językowa oraz poczynione ustalenia terminologiczne. Proces derywacji frazeologicznej rozumiem jako tworzenie nowych utrwalonych połączeń wyrazowych od funkcjonujących już w zasobie słownym frazemów, oraz przywołania – wydaje mi się – stosownych przykładów. Stanisław Bąba w swoim artykule opisał dwa zjawiska: werbalizację wyrażenia, czyli dodanie do podstawy derywacyjnej (wyrażenia) komponentu werbalnego, oraz nominalizację zwrotu, która polega na odjęciu od niego członu czasownikowego. Ostatni z wymienionych mechanizmów derywacyjnych ilustruje następujący przykład: w socjolekcie środowiska piłkarskiego funkcjonuje wyrażenie *lepkie ręce*⁴⁸ ‘o bramkarzu: zaawansowana umiejętność chwytności’, które stanowi produkt derywacji ujemnej. Od środowiskowego zwrotu *mieć lepkie ręce* ‘o bramkarzu: wykazywać się chwytnością’ odjęto komponent werbalny, narzucający podporządkowanie składniowe członowi rzeczownikowemu, co spowodowało zmianę formy fleksyjnej elementu nominalnego z formy przypadku zależnego w formę mianownikową. W tym wypadku mamy do czynienia z mutacją, co potwierdza właściwość zaobserwowaną przez poznańskiego frazeologa i frazeografa: „derywaty powstałe w wyniku nominalizacji zwrotów przypominają słowotwórcze derywaty mutacyjne [...] albo słowotwórcze derywaty transpozycyjne”⁴⁹.

⁴⁶ Por. uwagi Piotra Flicińskiego na temat frazy *Nie chce mi się z tobą gadać*: *Co po „Psach” zostało...*, s. 189-197; *Sposoby...*, s. 27-28.

⁴⁷ W tej części szkicu bazuję na artykule Stanisława Bąby: idem, *Derywacja frazeologiczna jako jeden ze sposobów pomnażania frazeologii współczesnej polszczyzny*, [w:] „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” X (XXX), 2003, s. 7-23. Zajmować mnie będą wyłącznie te typy derywacji frazeologicznej, które przyczyniają się do pomnażania zasobu leksykalnego współczesnej polszczyzny, co oznacza, że rezygnuję z opisu mechanizmów derywacji syntaktycznej (nominalizacja zwrotu przy użyciu formantów rzeczownikowych; adiektywizacja zwrotów zawierających jako komponent czasownik niedokonany; adiektywizacja zwrotów zawierających czasownik tranzytywny). Zob. A. M. Lewicki, *Derywacja frazeologiczna – najwyższy współcześnie stopień abstrakcji w poznaniu zasobu frazeologicznego języka*, [w:] idem, *Studia...*, s. 214-231.

⁴⁸ Wyrażenie to opisałem w artykule: M. Podlecki, op. cit., s. 21-23.

⁴⁹ S. Bąba, *Derywacja...*, s. 76.

8. Derywaty odfrazeologiczne

We wstępie zaznaczyłem, iż derywacja odfrazeologiczna nie przyczynia się do pomnażania zasobu frazeologicznego, ale wpisuje się w obszar wyznaczony przez tytuł szkicu: frazeologizmy stają się podstawą do tworzenia nowych jednostek leksykalnych. W polu zainteresowania umieszczam więc te wyrazy, które nie noszą znamion okazjonalności.

Gabriela Dziamska-Lenart wskazała, że „bez odwołania się do frazeologizmu, będącego podstawą słowotwórczą derywatu, nie można poprawnie wyjaśnić jego (derywatu – przyp. M.P) znaczenia [...]”⁵⁰. I tak, zasób leksykalny sportowców zasila uniwerbizowany czasownik cieniować ‘znajdować się w słabej formie sportowej’ utworzony najprawdopodobniej od idiomu *być cieniem samego siebie*. Uzasadniona wydaje się również inna interpretacja tego faktu językowego: omawiane verbum może zostać przecież opisane jako derywat sufiksalny od przymiotnika *cienki* ‘o zawodniku: słaby; znajdujący się w słabej formie sportowej’⁵¹.

socjolekcie środowiska piłkarskiego także funkcjonują produkty derywacji odfrazeologicznej. Mowa o jednostkach: *plecy* (utworzonej od homonimu frazeologicznego *mieć plecy* ‘być obróconym plecami do zawodnika drużyny przeciwnej, próbującego odebrać piłkę lub skutecznie utrudnić jej rozegranie’) i *ściana* (derywat ten utworzono od neologizmu strukturalnego *grać na ścianę* ‘podać piłkę zawodnikowi odwróconemu plecami do bramki drużyny przeciwnej, który ma za zadanie odegrać futbolówkę bez jej przyjęcia’). Jednostki te w futbolowej polszczyźnie funkcjonują jako wykrzyknienia w postaci rzeczowników. Ponadto analizowane wyrazy odznaczają się tożsamymi wartościami semantycznymi ze swoimi podstawami, co prowadzi do konstatacji, iż nie zachodzi tutaj relacja zaobserwowana przez Gabrielę Dziamską-Lenart, kształtująca się tak, że „derywat »zgęszcza« w sobie znaczenie frazeologizmu”⁵². Przyczyną wskazanego stanu rzeczy jest to, iż „w trakcie wykonywania profesjonalnej czynności wystarczy zasygnalizować treść komunikatu niepełnym wyrazem lub fragmentem dłuższego wypowiedzenia”⁵³.

Podsumowanie

W szkicu tym ograniczyłem się do wskazania poszczególnych typów frazeologizmów. Dążyłem przede wszystkim do uchwycenia najistotniejszych procesów i mechanizmów, które wpływają na pomnażanie zasobu leksykalnego polszczyzny (nie tylko sportowej). Celem, jaki sobie wyznaczyłem, było wykazanie, że w obrębie wariantów zawodowo-środowiskowych zachodzą te same przemiany, co w polszczyźnie ogólnej. Okazało się, że w silnie sprofesjonalizowanym socjolekcie środowiska piłkarskiego doszło do idiomatyzacji minitekstu kultury, co – wśród przeciętnych użytkowników języka polskiego – może wydawać się zaskakujące. Celowo pominąłem kwestię wielowariantowości stałych związków wyrazowych, ponieważ problem ten wymaga odrębnej, dogłębnej analizy. Odnosząc się do tego zagadnienia, wypada zauważyć, że nawet powierzchowna obserwacja pozwala na sformułowanie wniosku, iż w obrębie języka opisującego realia sportowe doszło do

⁵⁰ G. Dziamska-Lenart, op. cit., s. 206.

⁵¹ Por. użycie tego czasownika w artykule zamieszczonym na stronie:

<http://leszczynskisport.pl/batchelor-cieniuje/>. [dostęp: 18.06.2017]

⁵² Ibidem, s. 208.

⁵³ S. Grabias, op. cit., s. 147.

przewartościowania się „mocy ekspresywno-impresywnej” zasobu frazeologicznego⁵⁴. W socjolektach sportowych, tak jak w polszczyźnie ogólnej, pozostaje w mocy diagnoza poznawcza Jarosława Liberka, dotycząca tego, że „wiele dawnych związków mających w składzie leksykalnym stosunkowo nienacechowane części ciała, nazwy pewnych czynności lub, wyjątkowo, nazwy pewnych cech, współcześnie o wiele częściej występuje w wariancie z odpowiednikami nacechowanymi tych nazw”⁵⁵. Dobrą ilustrację stanowi dawniejsza jednostka *dostać baty / bęcki* ‘przegrać mecz, zawody w bardzo słabym stylu’, która występuje dzisiaj w postaciach: *dostać w dupę / w dupsko / w pizdę / po piździe / wpierdol*. Wydaje się, że polska frazeologia rzeczywiście „[...] traci na komunikacyjnej sprawności i wielofunkcyjności, zyskuje natomiast na niefinezyjnej mocy ekspresywnej (»sile rażenia«)”⁵⁶.

Bibliografia

- Abramowska J., *Topos i niektóre miejsca wspólne badań literackich*, [w:] „Pamiętnik Literacki”, z. 1-2, s. 3-23.
- Bąba S., *Derywacja frazeologiczna jako jeden ze sposobów pomnażania frazeologii współczesnej polszczyzny*, [w:] „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” X (XXX), 2003, s. 7-23.
- Bąba S., Fliciński P., Liberek J., *Nowe jednostki frazeologiczne w zasobie współczesnej polszczyzny*, [w:] *Słowo. Tekst. Czas VII. Nowe środki nominacji w nowej Europie. Materiały VII Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Szczecin 21-23.11.2003*, red. M. Aleksiejenko i M. Kuczyńska, Szczecin 2004, s. 199-204.
- Bąba S., *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny*, Poznań 1989.
- Bąba S., Liberek J., *O sposobach pomnażania zasobu frazeologicznego współczesnej polszczyzny*, [w:] *Słowo. Tekst. Czas VI. Nowa frazeologia w nowej Europie. Materiały VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej (Szczecin, 6-7 września 2001 r., Greifswald 8-9 września 2001 r.)*, red. M. Aleksiejenko, W. Mokijenko, H. Walter, Szczecin-Greifswald 2002, s. 347-355.
- Chlebda W., *Elementy frazematyki. Wprowadzenie do frazeologii nadawcy*, Łask 2003.
- Chlebda W., *Frazematyka*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 335-342.
- Chlebda W., *Skrzydlate słowa a frazeologia*, [w:] *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Teoria. Zagadnienia ogólne*, red. S. Bąba, K. Skibski i M. Szczyszek, Poznań 2010, s. 9-20.
- Chlebda W., *Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne*, Opole 2005.
- Dziamska-Lenart G., *Frazeologizm jako podstawa do tworzenia nowych jednostek leksykalnych*, [w:] *Słowo. Tekst. Czas VII. Nowe środki nominacji językowej w nowej Europie. Materiały VII Międzynarodowej Konferencji Naukowej (Szczecin, 21-23 listopada 2003 r.)*, red. M. Aleksiejenko i M. Kuczyńska, Szczecin 2004, s. 205-212.

⁵⁴ Por. uwagi Jarosława Liberka: *Zmiany w zasobie frazeologicznym współczesnej polszczyzny*, [w:] *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Teoria. Zagadnienia ogólne*, red. S. Bąba, K. Skibski i M. Szczyszek, Poznań 2010, s. 33-56.

⁵⁵ Ibidem, s. 48.

⁵⁶ Ibidem, s. 56.

- Fliciński P., *Sposoby pomnażania współczesnego zasobu frazeologicznego polszczyzny*, [w:] *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Teoria. Zagadnienia ogólne*, red. S. Bąba, K. Skibski i M. Szczyszek, Poznań 2010, s. 21-32.
- Fliciński P., *Wielki słownik frazeologiczny*, Poznań 2012.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997.
- Lewicki A. M., *Aparat pojęciowy frazeologii*, [w:] *Z badań nad literaturą i językiem*, red. L. Ludorowski, W. Magnuszewski, Warszawa-Poznań 1974, s. 135-151.
- Lewicki A. M., *Derywacja frazeologiczna – najwyższy współcześnie stopień abstrakcji w poznaniu zasobu frazeologicznego języka*, [w:] idem, *Studia z teorii frazeologii*, Łask 2003, s. 214-231.
- Lewicki A. M., *Składnia związków frazeologicznych*, „Biuletyn PTJ ” XL, 1986, s. 75-82.
- Lewicki A. M., *Uwagi o problemie „skrzydlatych słów”*, [w:] idem, *Studia z teorii frazeologii*, Łask 2003, s. 301-306.
- Liberek J., *Zmiany w zasobie frazeologicznym współczesnej polszczyzny*, [w:] *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Teoria. Zagadnienia ogólne*, pod red. S. Bąba, K. Skibski i M. Szczyszek, Poznań 2010, s. 33-56.
- Markiewicz H., Romanowski A., *Skrzydlate słowa. Wielki słownik cytatów obcych i polskich*, Kraków 2005.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005.
- Müldner-Nieckowski P., *Frazeologia poszerzona*, Warszawa 2007.
- Müldner-Nieckowski P., Müldner-Nieckowski Ł., *Nowy szkolny słownik frazeologiczny*, Warszawa 2004.
- Müldner-Nieckowski P., *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 2003.
- Ożdżyński J., *Polskie współczesne słownictwo sportowe*, Wrocław 1970.
- Pajdzińska A., *Frazeologia środowiskowa a frazeologia polszczyzny ogólnej*, [w:] *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*, t. 5, pod red. M. Basaja, D. Rytel, Warszawa 1988, s. 55-69.
- Pędzich B., *Jak powstaje socjolekt? Studium słownictwa paralotniarzy*, Warszawa 2012.
- Podlecki M., *Zmiany semantyczne jednostek frazeologicznych zaadaptowanych przez socjolekt środowiska piłkarskiego*, „Kwartalnik Językoznawczy” 2014/3 (19), s. 20-36.
- Rostół M., *Mowa trawa. Słownik piłkarskiej polszczyzny*, Wrocław 2011.
- Skudrzykowa A., Urban K., *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków-Warszawa 2000.
- *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003.
- *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, red. A. Stankiewicz, E. Sobol, A. Kłosińska, Warszawa 2013.

Źródła internetowe [dostęp: 18.06.2017]

- <https://www.mbank.pl/forum/watek,883899,jak-ofe-gola-frajerow,1.html>.
- Owczarz W., *Anglicyzmy w socjolekcie sprawozdawców piłkarskich*, Poznań 2014, dostęp online: http://www.academia.edu/8567805/Anglicyzmy_w_socjolekcie_sprawozdawcw%C3%B3w_pi%C5%82karskich.
- <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1339,title,Kryzys-w-opozycji-Publicysci-ws-afery-wokol-Kijowskiego,wid,18663905,wiadomosc.html?tid=118b40>.
- <http://forum.gniezno.com.pl/viewtopic.php?t=5632>.
- <http://gryfgryfow.blogspot.com/2016/10/gryfie-kiebasy-do-gory-i-golimy-frajerow.html>.
- <http://leszczynskisport.pl/batchelor-cieniuje/>.
- http://www.zuzel_smierc.republika.pl/.



Motywacja studentów do nauki języka obcego na przykładzie studentów kierunków medycznych

Niemalże z dnia na dzień znajomość języka angielskiego stała się prawie tak niezbędna jak znajomość języka ojczystego. Nie jest to już umiejętność dodatkowa, która może, lecz nie musi być przydatna, a coś, bez czego praktycznie nie można funkcjonować. Język angielski jest używany cały czas, niezależnie od tego czy jesteśmy w pracy, czy mamy czas wolny. Pomimo to, wielu nauczycieli i lektorów boryka się z problemem niskiej motywacji wśród swoich studentów. W niniejszym artykule w części teoretycznej zostaną omówione podstawowe informacje dotyczące motywacji do nauki języków obcych, a także czynników, które na nią wpływają. W części praktycznej natomiast zostaną przedstawione i zanalizowane wyniki badań przeprowadzonych wśród wykładowców języka angielskiego Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Odpowiedzi, udzielane przez respondentów na podstawie ich doświadczeń, pozwolą ustalić, które techniki i strategie motywujące dają najlepsze rezultaty w pracy ze studentami.

Słowa kluczowe: motywacja studentów, nauka języka obcego, metody dydaktyczne

Almost overnight the ability to use English has become nearly as indispensable as the ability to use one's mother tongue. No longer is it an additional ability that may or may not be useful but something that one cannot function properly in the multicultural world. English is used at all times, regardless if one is at work or enjoys their leisure time. In spite of that, numerous teachers and tutors have to deal with the issue of their students' low motivation level. In the presented article the theoretical part discusses basic information regarding motivation to learn foreign languages as well as factors affecting it. The practical part, on the other hand, presents and analyses the results of a research conducted among the lecturers teaching English as a second language at Nicolaus Copernicus University Collegium Medicum in Bydgoszcz. The answers given by the respondents based on their experience will allow me to establish which motivational techniques and strategies yield the best results when working with students.

Keywords: students motivation, learning a foreign language, teaching methods

Aby wybrać najlepszą metodę nauczania dobrze jest wiedzieć, jakie sposoby są najskuteczniejsze w motywowaniu do nauki języka obcego, a także – w związku z podjętym tematem – jaki rodzaj motywacji przeważa wśród studentów kursu języka angielskiego. Na podstawie badań dotyczących słuchaczy i ich zachowań Abraham Harold Maslow w latach pięćdziesiątych dwudziestego wieku określił hierarchię potrzeb, które muszą być systematycznie zaspokajane. Owe potrzeby możemy również przyrównać okolicznościom sprzyjającym nauce języka obcego (wykres 1). Zakładał on, że w pierwszej kolejności należy zaspokoić potrzeby fizjologiczne. Na dalszych pozycjach usytuował: potrzebę bezpieczeństwa, poczucie przynależności do grupy, poczucie własnej wartości oraz potrzebę samospełnienia się (Maslow 1970).



Wykres 1. Hierarchia potrzeb wg A. Masłowa.

Dwie pierwsze potrzeby (**potrzeby fizjologiczne**, **potrzeba bezpieczeństwa**) choć mogą zależeć od wielu czynników, to wydają się proste do zaspokojenia. Jednak już kolejna na liście – **potrzeba przynależności do danej grupy** – jest wyzwaniem dla lektora prowadzącego kurs językowy. To właśnie lektor jest odpowiedzialny za takie zorganizowanie środowiska nauczania, aby słuchacze danej grupy specjalistycznej czuli się ze sobą dobrze i w komforcie przyswajali zawilości języka obcego. Jest to zadanie bardzo trudne, ponieważ studenci charakteryzują się różnymi osobowościami i niejednokrotnie zdarzają się wśród nich indywidualiści. Aby zbudować jedność grupy, należy wykorzystać różne sposoby. Szczególnie efektywne są zadania z luką informacyjną tzw. fill in the gaps, którą studenci muszą wypełnić przez kontakt z innymi studentami współtworzącymi daną grupę. Zadania te umożliwiają także poznanie sposobu mówienia, przekazywania informacji, radzenia sobie w trudnych bądź zaskakujących sytuacjach, kiedy trzeba wykazać się dobrą znajomością języka (Alderman 1999).

Ważnym aspektem związanym z budowaniem jedności w grupie studentów języka angielskiego medycznego (z ang. English for Medical Purposes, w skrócie EMP) jest przełamanie barier, a jedną z nich może okazać się różnica wieku. Jeżeli chodzi o poziom znajomości języka lub też cel nauki, to osoby biorące udział w takim kursie językowym tworzą grupę homogeniczną tzn. ich poziom zaawansowania oraz cel nauki jest taki sam, bądź bardzo do siebie zbliżony. W sali wykładowej wszyscy słuchacze są równi, mają takie same prawa i obowiązki, których są świadomi. Pojawia się natomiast problem zaspokojenia **potrzeby określenia własnej wartości**. Studenci jako osoby dorosłe są w jakimś stopniu świadome swojej wartości i mają wykształcone poczucie godności. W takiej sytuacji lektor może jedynie sprawić, aby to przeświadczenie nie zostało zachwiane przez jednorazowe potknięcia lub nie dość znaczne sukcesy w nauce języka obcego, w której przeszkody i trudności są nieodzownym elementem (Brophy 2004).

Potrzeba samospelnienia się jest na szczycie hierarchii Maslowa. Osiągnięcie tego stanu zależy w dużej mierze od studentów, to oni bowiem osiągają wytyczone przez siebie wcześniej cele takie jak:

- a) nabycie umiejętności pisania w języku obcym,
- b) nauczanie się słownictwa specjalistycznego,
- c) nabycie umiejętności czytania w oparciu o teksty specjalistyczne,
- d) nabycie umiejętności pisania tekstów specjalistycznych,
- e) nabycie umiejętności słuchania w oparciu o nagrania specjalistyczne,
- f) nabycie umiejętności mówienia w sytuacjach komunikacji zawodowej,
- g) nauczanie się zasad gramatyki.

Wyznaczone cele składają się w przeważającej większości na motywację typu zewnętrznego. Do działania mobilizują studentów różne czynniki, np. chęć zdania egzaminu, wizja podwyżki czy awansu, czyli tak zwane bodźce zewnętrzne wynikające z okoliczności, w jakich pracują lub będą pracować (Benson 2000).

John W. Atkinson, twórca **teorii motywacji spełnienia** (zwanej również teorią realizacji), wyróżnił cztery podstawowe czynniki, które wyzwalały w człowieku chęć do działania. Są to: oczekiwanie sukcesu, wartości zachęcające, potrzeba realizacji oraz obawa przed porażką (Atkinson, Raynor 1974).

Oczekiwanie sukcesu, jakim jest uzyskanie wysokiej kompetencji językowej jest warunkowane wcześniejszymi doświadczeniami studenta, wiedzą o sposobie osiągnięcia sukcesu, umiejętnością postrzegania i wyodrębniania swoich silnych stron, motywacją do działania, jak również poziomem samooceny i potrzebą osiągnięcia akceptacji przez grupę. **Wartością, zachęcającą** do działania mogą być nie tylko radość i satysfakcja z uczenia się, ale także wcześniej wyznaczone cele, jakie może osiągnąć po skończonym kursie, czyli to, co można by określić jako swego rodzaju nagrodę. **Potrzeba realizacji** przejawia się najczęściej w zrównoważonym podejściu do życia, ukazującym wytrwałość w wykonywaniu postawionych zadań. Słuchacze tacy cechują się wysoką pracowitością i niezłomnością, w szczególności gdy zdarzyć się im doświadczyć porażki.

Strach przed porażką często wyzwala w słuchaczach takie czynniki, jak obniżenie własnej wartości, poczucie, że wizerunek jest gorzej odbierany na zewnątrz oraz nieotrzymywanie nagród przysługujących za dobrze wykonane działanie. Z jednej strony lęk przed porażką może mieć działanie demotywujące. W obawie przed porażką wybiera się rozwiązanie zdaniem łatwiejsze i często rezygnuje się

wykonania powierzonego zadania. Niepowodzenie w działaniu mogłoby bowiem skutkować utratą prestiżu, pozycji lidera czy obniżeniem swojej wartości na tle grupy. Z drugiej strony strach ten może być czynnikiem motywującym, aktywizującym studenta, zmuszającym go do konkretnego działania.

Teoria motywacji spełnienia może być zapisana jako wzór matematyczny:

Suma potrzeby realizacji, prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu oraz wartości zachęcających do pomyślnej realizacji zadania, minus suma obawy przed niepowodzeniem, bodźca do unikania porażki oraz prawdopodobieństwa porażki. W ten sposób, zachowanie ukierunkowane na spełnienie było widziane jako wypadkowa konfliktu pomiędzy tendencjami dążenia i unikania (Dörnyei 2001b).

Należy również zwrócić uwagę na różne metody wykorzystywane w procesie nauczania, które mają za zadanie wspomagać uczenie się przez studentów języka angielskiego podczas zajęć. Wśród tych metod można znaleźć również czynnik sprzyjający uczeniu się i nauczaniu języka obcego specjalistycznego, czyli efektywne środowisko uczenia się (Dörnyei 2001b). Stworzenie takiego środowiska dzieli się na trzy fazy:

- (a) generowanie początkowej motywacji;
- (b) podtrzymywanie i chronienie motywacji;
- (c) zachęcanie do pozytywnej, retrospektywnej oceny (Dörnyei 2007).

Liczne badania prowadzone przez psychologów, pedagogów i dydaktyków¹ nauczania języków obcych wykazały, że motywacja zewnętrzna taka jak pomoc lektorów jest niesłychanie ważna. Dlatego też nauczyciel, który uczy języka angielskiego zarówno na kursach ogólnych jak i specjalistycznych, powinien zachęcić słuchaczy do nauki i zainteresować ich w taki sposób, aby nauka języka sprawiała im przyjemność, co z czasem może zmienić się w motywację wewnętrzną. W rezultacie szanse, aby pod wpływem motywacji wewnętrznej studenci kontynuowali naukę we własnym zakresie po skończonym kursie będą większe (Chambers 1999).

Istnieje również taki rodzaj motywacji, który nazywa się motywacją negatywną. Dorosły student z racji swego wieku będzie się raczej *uczył* (*ang. learn*) języka obcego, a nie *nabywał* (*ang. acquire*) go w taki sposób, jak ma to miejsce w przypadku małych dzieci.

Z tego właśnie względu dorosły uczeń na naukę języka obcego musi przeznaczyć więcej czasu oraz włożyć w nią więcej wysiłku. Kolejnym aspektem wpływającym na uczenie się języka obcego jest również motywacja negatywna, choć z nazwy może wynikać, że jej skutki są negatywne, to w rzeczywistości jest odwrotnie. Dlatego też motywacja negatywna, na przykład przez roztaczanie wizji niezaliczonego testu i w ten sposób poniekąd zmuszanie studentów do wysiłku i uczenia się, jest jak najbardziej wskazana. Warto podkreślić, że jednym z czynników uruchamiających negatywną motywację jest stres (Dam 1995).

¹ J. Harmer, 2001, *The Practice of English Language Teaching*, England: Pearson Education Limited.
H. Komorowska, 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
W. Pfeiffer, 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
J. Scrivener, 1994, *Learning Teaching*, Oxford: Macmillan Heinemann.

Ludzie odczuwają stres przy wykonywaniu różnorodnych czynności. Sytuacja uczenia się języka obcego jest dla osób dorosłych okolicznością szczególną. Zupełnie obce sobie osoby mają stworzyć grupę językową która będzie ze sobą współgrać pod wieloma względami, podobnie jak dzieci czy nastolatki w szkole – mają za zadanie naśladować dźwięki, wykonywać prace domowe, odpowiadać na pytania nauczyciela. Przyszli lekarze oraz inni studenci kierunków medycznych oraz prawnicy lub też studenci prawa słabo znający język obcy bądź mający pewne braki językowe lub bariery w mówieniu, muszą także oswoić się z tym, że nie są w stanie wyrazić swoich opinii bez pomocy lektora – wykładowcy lub pozostałych uczestników kursu. Niejednokrotnie słuchacze uzewnętrzniają swoje negatywne emocje, gdy nie potrafią samodzielnie wykonać zadania lub też wyrazić swojego poglądu na daną kwestię, czy choćby aktywnie uczestniczyć w zadaniach typu *role play*, które wymagają przywołania słownictwa dotyczącego życia codziennego, a nie specjalistycznego. Taka reakcja jest zrozumiała, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że osoba, która uczy się języka obcego, nawet przy prostej wypowiedzi nie może zapomnieć o zwracaniu uwagi na odpowiednią intonację, wymowę, poprawność gramatyczną oraz dobór słów. Dlatego też wykonanie na pozór prostego zadania wymaga od studenta niesamowitej koncentracji, ogromnego wysiłku i determinacji (Deci Ryan 1985).

Co więcej, wielu słuchaczy odczuwa ogromny dyskomfort, szczególnie na niższych poziomach zaawansowania, gdy lektor prowadzi zajęcia wyłącznie w języku obcym (osoby nauczające metodą Callana czy Berlitz twierdzą, że właśnie używanie języka obcego przez cały okres trwania procesu uczenia, przynosi najbardziej zadawalające rezultaty). Tłumaczenie zasad i struktur gramatycznych za pośrednictwem języka nauczanego powoduje, że student musi być maksymalnie skoncentrowany i skupiony. Niestety, może się zdarzyć, że metoda taka wywoła zniechęcenie i zmęczenie studenta, a w konsekwencji także obniży motywację do pracy (Dörnyei 1994).

Źródłem stresu podczas zajęć z języka obcego może okazać się także sam lektor, na przykład taki, którego oczekiwania przewyższają możliwości studentów. Podczas przekazywania informacji zwrotnej lub poprawiania błędów, które popełnił student, lektor musi wykazać się taktem i delikatnością, aby nie urazić studenta, nie zniechęcić go do dalszej pracy.

Małe dziecko, aby rozwinąć werbalną płynność potrzebuje bezpieczeństwa i zachęty płynącej z ciepłej i pełnej miłości atmosfery i tak też uczeń języka obcego potrzebuje czuć się swobodnie ze swoim nauczycielem, jeśli ma on być w stanie należycie imitować i przyswajać język (Rivers 1964:95).

Stres towarzyszy słuchaczom również podczas testów i egzaminów semestralnych. Istnieje wiele teorii na temat tego, w jaki sposób stres wpływa na wykonywanie zadań, zaliczanie testów i egzaminów. Dennis Child sformułował tezę, że niski poziom stresu jest związany z niskim poziomem chęci wypełnienia zadania, a to w rezultacie skutkuje słabym lub nawet bardzo słabym wynikiem końcowym (Child 1973). Taki sam niezadowolający rezultat może być jednak również następstwem wysokiego poziomu stresu, który przeszkadza w prawidłowym

wykonaniu zadania. Jak podaje Child, nikt jeszcze nie określił optymalnego dla procesu kształcenia językowego poziom stresu (Child 1973).

Wpływ na efektywność nauki języka obcego ma również indywidualna osobowość słuchacza, a także stosunek, jaki przejawia on wobec danego języka, kultury narodów posługujących się nim, lektora, na jego podejście do pomocy naukowych i dydaktycznych, a nawet stosowanych metod nauczania. Pozytywny stosunek do wyżej wymienionych czynników ułatwia przyswajanie języka, jego odpowiedniej wymowy, również zwyczajów i norm kulturowych ludzi, którzy posługują się nim na co dzień (Dörnyei 2001a).

Podejście studenta uczącego się specjalistycznego języka obcego jest budowane od pierwszych dni w sali wykładowej. Ogromna rola przypada bez wątpienia lektorowi i materiałom dydaktycznym, z których korzysta on podczas prowadzenia kursu. Istotne znaczenie mają również metody stosowane przez lektora w procesie nauczania. Wynika to głównie z faktu, iż są oni już w pełni świadomi tego, jak użyteczna w przyszłości będzie wiedza i umiejętności, które zdobędą w czasie zajęć (Dörnyei 2003).

Podejście słuchaczy do uczenia się języka obcego jest ściśle związane z pojęciem etnocentryzmu, który określa się jako wiarę, że własna grupa lub naród jest lepszy od innych². W przypadku uczestników kursu języka obcego dyskryminacja ze względu na pochodzenie, kolor skóry lub religię jest rzadko zauważana. Język nie jest czymś abstrakcyjnym, nie można go oderwać od kultury społeczeństw, które się nim posługują. Dlatego też sposób podejścia słuchacza do kraju, którego mieszkańcy używają danego języka, wpływa na jego stosunek do samego procesu uczenia się (Dörnyei 2007).

Poglądy etnocentryczne są również bardzo ściśle związane z potencjalnymi efektami nauki języka obcego. Gdy studenci odnoszą sukces, są w stanie zmienić swoje negatywne nastawienie i zaakceptować normy zachowania typowe dla kultury krajów posługujących się danym językiem. Dzięki temu poszerzają oni swoje horyzonty myślowe i stają się bardziej otwarci na inne zwyczaje.

Etnocentryzm nie musi koniecznie ujawniać się w ocenach. [...] Dla studentów etnocentrycznych jest typowe, że podczas zajęć z języka obcego unikają ćwiczeń mających na celu używanie języka. Słuchacze nieetnocentryczni wykazują chęć do komunikowania się w języku obcym: może to się rozwinąć w tak zwaną motywację komunikacyjną. Otwartość i pozytywne nastawienie do innych grup stoi w negatywnej korelacji z czynnikami „filtracyjnymi”. Takie podejście może sprawić, że do nauki wybiera się dowolny język obcy, podczas gdy bardziej etnocentryczni słuchacze mogą potrzebować pewnych „przynęt”, takich jak na przykład interesująco wyglądająca książka. Nieetnocentryczni uczniowie wykazują większą skłonność do wybrania dłuższego kursu języka obcego i są chętni, lub planują to, aby kontynuować naukę języka obcego po ukończeniu obowiązkowego kursu (Laine 1987-49).

² Sztompka, P. Socjologia. Analiza społeczeństwa. Kraków: Znak, 2002. ISBN 83-240-0218-9.

„Etnocentryzm – postawa ujawniająca się przy zetknięciu z innymi kulturami, polegająca na uznawaniu własnego narodu lub grupy etnicznej za szczególnie wartościową oraz na wywyższaniu własnej kultury, którą traktuje się jako miernik w ocenianiu innych grup, co prowadzi często do postaw niechęci, a nawet wrogości”.

Poziom etnocentryzmu jest uważany za bardzo ważny czynnik, wpływający na motywację oraz efekty przyswajania języka obcego, którym posługuje się konkretna grupa. Co więcej, uczestnika kursów języka obcego, który odnosi sukcesy, charakteryzują: zdecydowanie w dążeniu do celu, pozytywne myślenie, ambicja i upór w podejmowanych działaniach oraz świadomość, że nauka języka obcego to inwestycja długoterminowa. Studenci charakteryzujący się pewnością siebie i chęcią podejmowania ryzyka mają większą szansę na odniesienie sukcesu, ponieważ nie boją się wyrażać swojej opinii na dany temat w języku obcym i starają się nie używać języka ojczystego w czasie trwania nauki języka obcego. Ci, którzy tego ryzyka się boją, mają większe problemy w uczeniu się. Najbardziej widoczne jest to w trakcie ćwiczeń w mówieniu – komunikowanie się w celu uzyskania konkretnych informacji (np. w tzw. *role play*) (Gardner 1985).

Opis osobowościowy studentów predysponowanych do odniesienia sukcesu w trakcie trwania nauki języka obcego trzeba uzupełnić dodatkowymi cechami osobowościowymi, takimi jak introwersja i ekstrawersja. Warto zauważyć, że większe prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu w nauce języka medycznego dotyczy tych studentów, którzy są otwarci, towarzyscy, przyjacielscy, entuzjastycznie nastawieni do wszelakich nowych doznań i doświadczeń. U osoby zamkniętej w sobie wszelkie innowacje nie znajdują aprobaty, a to z kolei utrudnia odniesienie sukcesu w nauce języka obcego (Murray, 1968).

Irytacja i frustracja, często występujące u osób, gdy nie obserwują oni efektów po określonym czasie trwania nauki języka specjalistycznego, nie sprzyjają procesowi uczenia się języka obcego. Dlatego też cele stawiane słuchaczom w fazie początkowej powinny być proste, aby ich osiąganie nie sprawiało znacznej trudności. Nawet niewielkie sukcesy odniesione przez studentów są przyczyną ich zadowolenia, dają im poczucie spełnienia oraz zwiększają wiarę we własne siły. Są to więc niewątpliwie czynniki motywujące. Nauka języka obcego jest czasochłonna i wymaga wielu poświęceń, dlatego też cele stawiane słuchaczom powinny być z czasem coraz bardziej ambitne i wprost proporcjonalne do poziomu wiedzy i kompetencji studentów. Cele nie mogą być zbyt łatwe do zrealizowania, ponieważ wtedy student może się nudzić na zajęciach, a nauka języka obcego przestanie być dla niego wyzwaniem. Wyznaczone cele nie powinny być też zbyt trudne, gdyż jego samoocena może stawać się niższa, a zapał do nauki może słabnąć.

Projektując kurs językowy trzeba uwzględnić także poziom inteligencji uczestników. Nauczyciele bardzo często biorą pod uwagę wyniki tak zwanych *testów na inteligencję* i przekładają je na możliwości swoich studentów w różnych dziedzinach nauki. Nie jest to jednak podejście dobre, gdyż nie można stworzyć jednoznacznych kryteriów określających warunki przyszłego powodzenia na wszystkich płaszczyznach nauki. Odwołując się do badań Gardniera (1983) dotyczącą 8 typów inteligencji w niniejszej rozprawie skupimy się na drugim typie inteligencji, czyli inteligencji językowej inaczej lingwistycznej bądź też werbalnej.

„Najprościej ujmując, to umiejętność jasnego wyrażania własnych myśli poprzez słowo mówione. Osoby obdarzone tym typem inteligencji charakteryzuje: tzw. „bogate” słownictwo, łatwość argumentacji, zamiłowanie do literatury, zabaw słownych, żartów, debat i przemówień publicznych oraz kreatywnego pisanie różnego typu teksów, w tym poezji. Dzieci obdarzone tym typem inteligencji z łatwością zapamiętują informacje i sporządzają

notatki, z łatwością posługują się językiem w celach rozrywkowych, bawiąc publiczność. Poza tym dużo szybciej uczą się języków obcych. **Elementami kluczowymi inteligencji językowej są: wrażliwość na dźwięki, brzmienie, rytm, modulację głosu, budowę i znaczenie słów**³.

Inteligencja jest zatem ważnym czynnikiem umożliwiającym rozwinięcie umiejętności odpowiedniego zachowania się, lecz nie może być traktowana jako bezpośredni wyznacznik sukcesu edukacyjnego w procesie kształcenia językowego (Gardner, 2009).

Nie tylko sam aspekt motywacji wraz z jej różnymi odmianami, ale też stosunek studenta do procesu nauczania i uczenia się, stres i inteligencja odgrywają bardzo ważną rolę w procesie przyswajania języka obcego. Dydaktyk prowadzący zajęcia z języka obcego na intensywnych kursach ma dodatkowo utrudnione zadanie, gdyż musi poznać i określić osobowość studentów (w porównaniu do tradycyjnego nauczania języka obcego w uniwersytecie). Zadanie, którego się podejmuje, jest jednak bardzo odpowiedzialne, gdyż to właśnie od trafności obserwacji będą zależały zastosowane później metody dydaktyczne, a w konsekwencji osiągnięcie sukcesu przez studentów kończących specjalistyczny kurs językowy.

Do najskuteczniejszych metod dydaktycznych w nauczaniu języka obcego specjalistycznego należą:

- Metoda mnemotechnik- wykorzystuje strategie skojarzeń.
- Metoda fiszek- student przygotowuje „fiszki”, czyli karteczki zawierające słownictwo lub też zbitki leksykalne o dowolnej tematyce. Mogą być wykorzystywane na zajęciach, jak również do samodzielnej pracy.
- Metoda Berlitz- metoda bezpośrednia, w której głównym założeniem jest konwersacja, bez tłumaczenia w języku ojczystym.
- Metoda komunikacyjna- główny nacisk kładzie się na porozumiewanie w języku docelowym w życiu prywatnym i zawodowym. Wykorzystywane są oryginalne materiały dydaktyczne w zakresie słuchania, czytania oraz pisanie, konwersacje z tzw. native speakerem oraz konwersacyjne spotkania tematyczne.
- Metoda *task-based learning*- polega na stawianiu studentów w sytuacji docelowej, związanej z życiem codziennym lub zawodowym. Student posługuje się językiem obcym w celu rozwiązania jakiegoś problemu, bądź uzyskania informacji.
- Metoda *blended learning*- polega na łączeniu wszystkich metod dydaktycznych w celu poprawienia sprawności językowych w zakresie czytania, pisanie, mówienia oraz poprawności gramatycznej w języku docelowym.
- Metoda „zdalna” tzw. *e-learning*- nowoczesna metoda nauki języków obcych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informatycznych jak

³ Źródło: <http://dziecisawazne.pl/8-inteligencji-wedlug-prof-h-gardnera/>

Dostępność: 13.02.2017r

i tradycyjnymi metodami nauczania. Podstawą nauczania są lekcje on-line, które są regularnie kontrolowane przez koordynatorów platform e-learningowych oraz są uzupełniane tradycyjnymi spotkaniami z wykładowcą-tutorem⁴.

Analiza materiału dydaktycznego:

W części empirycznej artykułu odwołam się do badania przeprowadzonego wśród nauczycieli akademickich w Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Bydgoszcy. Badania przeprowadziłam wykorzystując tzw. metodę kuli śnieżnej (*ang. snowball sampling method*). Respondenci to wyłącznie nauczyciele akademicy (20 osób) z co najmniej trzyletnim doświadczeniem w nauczaniu języka angielskiego. Wykładowcy-lektorzy wypowiadali się w ankiecie na temat motywowania studentów do nauki. W ankiecie odwoływałam się do wybranych technik i strategii proponowanych przez Dörnyei (2001a). Ich zadaniem w badaniu było ponumerowanie dziewięciu wymienionych technik i strategii, zaczynając od tych – ich zdaniem – najbardziej motywujących studentów do nauki języka angielskiego (w skali od 1 do 9, gdzie 9 oznacza najbardziej a 1 najmniej motywujące). Wyróżniono 9 głównych grup. Poniżej umieszczono wzór kwestionariusza zastosowanego w badaniach. Każdy respondent wypełniał kwestionariusz bazując na swoich doświadczeniach w pracy dydaktycznej.

TECHNIKI I STRATEGIE ⁵ MOTYWUJĄCE wg Dörnyei (2001a)	SKALA 1-9
1. Odpowiednie zachowanie nauczyciela	
- Okazywanie studentom swojego zainteresowani	
- Utrzymanie dobrego stosunku ze studentami	
- Okazywanie entuzjazmu w nauczaniu	
- Prezentowanie studentom korzyści wynikających ze znajomości języka angielskiego do celów specjalistycznych (w tym wypadku medycznych)	
Dostrzeganie postępów studentów	
2. - Dostrzeganie wysiłku i osiągnięć studentów	
- Śledzenie i nagradzanie postępów studentów	
- Oceny odzwierciedlają ciężką pracę i wysiłek studentów	
Promowanie pewności siebie osób uczących się	
3.- Zapewnienie pozytywnej oceny	
- Uczenie studentów skutecznych metod uczenia się	
- Zachęcanie studentów do wzmożonej pracy	
- Wykorzystanie zadań o poziomie przystępnym dla słuchaczy	

⁴ Wilczyńska W. (red.) 2002, Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Zapewnienie, że komunikacja jest ważniejsza niż poprawność gramatyczna	
Tworzenie przyjemnej atmosfery	
4. - Stworzenie odpowiedniej atmosfery zachęcającej do mówienia	
- Wprowadzanie elementów humorystycznych	
- Unikanie oceniania poziomu społecznego uczestników zajęć	
- Wprowadzanie krótkiego, aktywizującego zadania na początku zajęć	
Odpowiednie wprowadzanie zadań	
5. - Wprowadzanie jasnych instrukcji	
- Wyjaśnianie znaczenia poszczególnych ćwiczeń w procesie uczenia się języka obcego (specjalistycznego)	
Zwracanie uwagi na cel nauki (learners' goal-orientedness)	
6. - Wykształcenie nawyków do nauki języka angielskiego medycznego	
- Uwzględnianie indywidualnych potrzeb studentów w programach dydaktycznych kursu języka angielskiego specjalistycznego	
- Zachęcanie studentów do wytyczania sobie celów w uczeniu się	
Wprowadzanie inspirujących zadań edukacyjnych	
7. - Przełamywanie rutyny poprzez wprowadzanie urozmaiconych zadań	
- Wprowadzanie interesujących tematów do dyskusji	
- Wprowadzanie różnorodnych (np. słuchowych i wizualnych) pomocy dydaktycznych	
- Urozmaicanie zajęć poprzez wprowadzenie w języku angielskim elementów specjalistycznych medycznych	
- Zachęcanie studentów do czynnego udziału w zajęciach poprzez wymyślanie aktywizujących zadań	
- Promowanie zadań twórczych, wymagających od studentów zaangażowania oraz kreatywności	
8. Promowanie jedności i współpracy grupy	
- Zachęcanie studentów do dzielenia się osobistymi doświadczeniami i wyrażania własnej opinii na dany temat	
- Umożliwianie studentom poznanie siebie nawzajem	
- Zachęcanie studentów do pracy w celu osiągnięcia konkretnego celu	

⁵ Techniki i strategie uczenia się to świadome działania mające na celu zdobywanie wiedzy. Często te dwa pojęcia stosuje się zamiennie, gdyż ich zadaniem jest zwiększenie efektywności oraz pomoc w nauce. Każdy uczeń ma możliwość indywidualnego wyboru odpowiadającej metody. Techniki i strategie można podzielić na wiele grup, niektóre z nich wymienione zostały poniżej:

9. Promowanie autonomicznej postawy studenta	
- Wykładowca jako moderator jest odpowiedzialny za odpowiedni tok zajęć, studenci natomiast uczą się świadomie i twórczo	
- Zachęcanie do wspólnej nauki i prezentacji wyników badań i projektów indywidualnie oraz w grupie	
- Wdrażanie strategii motywujących ⁶	
- Umożliwienie studentom oceniania się nawzajem	
- Zaangażowanie studentów w projektowanie i prowadzenie kursu języka angielskiego specjalistycznego (medycznego)	

Tabela 1. Techniki i strategie motywujące na podstawie Dörnyei (2001)

Spośród 9 technik motywujących, najbardziej motywującymi okazały się:

Promowanie pewności siebie osób uczących się –	163 punkty
Zwrócanie uwagi na cel nauki (learners' goal-orientedness) –	142 punkty
Wprowadzanie inspirujących zadań edukacyjnych–	127 punktów
Tworzenie przyjemnej atmosfery w klasie –	108 punktów
Odpowiednie zachowanie nauczyciela –	92 punkty
Wprowadzanie inspirujących zadań edukacyjnych–	81 punktów
Dostrzeganie postępów studentów –	76 punktów
Promowanie autonomii studenta –	68 punktów
Promowanie jedności i współpracy grupy –	43 punkty

Najistotniejsze w procesie nauki języka obcego na różnych poziomach językowych zdaniem respondentów (163 punkty) okazało się poczucie pewności siebie na zajęciach. Oczekiwanie sukcesu, potrzeba samorealizacji oraz obawa przed porażką, czyli elementy motywujące wymienione przez Atkinsona oraz Raynora, to czynniki, którymi osoba pewna siebie powinna się charakteryzować. Osoba taka, czującą się swobodnie na zajęciach języka obcego, śmiało wysuwała wnioski i odpowiadała na pytania w języku angielskim. Pomimo problemów studentów

-
- Techniki i strategie konwencjonalne i niekonwencjonalne (np. techniki mnemoniczne)
 - Techniki i strategie słowne tzw. werbalne (np. streszczanie tekstu, rozszyfrowywanie znaczeń)
 - Techniki i strategie bezsłowne tzw. niewerbalne (np. wykreślanie schematów, podkreślanie istotnych informacji)
 - Techniki i strategie krótkoterminowe
 - Techniki i strategie długoterminowe
- Alderman (1999)

⁶ M. K. Alderman, 1999, *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, New York.

z gramatyką i składnią motywacja pozwala na szybsze osiągnięcie upragnionych rezultatów, takich jak płynność wypowiadania się w obrębie języka angielskiego specjalistycznego.

Ankietowani uznali, że ważną rolę w motywowaniu studentów do nauki języka obcego odgrywa również zwrócenie uwagi na cel nauki (drugie miejsce na liście rankingowej). Studenci bardzo często mają problem z jasnym określeniem powodu, dla którego chcą poznać język obcy. Żeby taka nauka przynosiła wymierne efekty, trzeba jasno go określić. Celem może być przygotowanie się do jakiegoś egzaminu certyfikującego lub też zwiększenie płynności wypowiadania się. Czasami celem może być swobodne porozumiewanie się podczas wakacyjnych podróży zagranicznych. Łączenie nauki języka obcego z podniesieniem kompetencji zawodowych wymaga dostosowania kursu do specyfiki pracy studenta. Jeżeli zatem pracujemy z lekarzami, powinniśmy ich uczyć języka angielskiego medycznego, jeżeli z pracownikami administracyjnymi jakiegoś przedsiębiorstwa - języka biznesowego, itd.

To jest pierwszy etap wyznaczania celu, kolejnym jest jego sprecyzowanie. Jeżeli słuchacz chce się uczyć np. języka specjalistycznego medycznego, to trzeba określić, czy potrzebuje go do komunikowania się w sytuacjach zawodowych, czy raczej do pisania artykułów medycznych w prasie zagranicznej. Kiedy cel jest jasno określony, wówczas można przygotować plan nauczania dla konkretnej grupy odbiorców i przystąpić do pracy.

Motywacja jest największa, kiedy satysfakcjonujące wyniki są szybko i łatwo osiągalne przez uczniów. Realizacja tego celu wymaga od wykładowcy odwołania się do opisanej w części teoretycznej motywacji zewnętrznej, gdyż to on jest odpowiedzialny za przygotowanie interesujących i inspirujących zajęć. Dlatego kolejnym czynnikiem motywującym stało się wprowadzanie inspirujących zadań edukacyjnych oraz tworzenie przyjemnej atmosfery w klasie.

Podobną wagę mają odpowiednie zachowanie wykładowcy oraz odpowiednie wprowadzanie zadań. Dydaktyk podczas zajęć staje się swego rodzaju przewodnikiem. Z jednej strony wprowadza i objaśnia nową wiedzę, jak również weryfikuje to, czego studenci się już nauczyli oraz pomaga studentom ćwiczyć różne sprawności językowe (tj. słuchanie, czytanie, pisanie, mówienie oraz gramatykę). Z drugiej może poprzez swoje zachowanie i styl prowadzenia zajęć wpływać na atmosferę. Tak więc wykładowca, który jest kompetentny i przygotowany do zajęć oraz pewny siebie, a jednocześnie przyjazny i pomocny, może mieć bardzo korzystny wpływ na motywację słuchaczy. Podobnie ważny jest sposób wprowadzania przez nauczyciela zadań. Odpowiednie strategie motywujące wg Dörnyei (2001a) opisane powyżej mogą sprawić, że studenci nie tylko rozumieją, jakie postawiono przed nimi zadanie, ale, co równie ważne, mają świadomość, dlaczego to zadanie jest istotne i w jaki sposób wpłynie na pogłębienie ich wiedzy bądź podniesienie kompetencji językowych.

Według respondentów wybrane techniki wg Dörnyei takie jak *dostrzeganie postępów studentów* oraz *promowanie autonomii studentów* przynoszą niewielkie efekty w motywowaniu do nauki języka obcego specjalistycznego. W odniesieniu do pierwszej z nich może to wynikać z faktu, że studenci o wysokiej motywacji nie potrzebują zazwyczaj pochwał lektora, natomiast ci o niskim poziomie motywacji i o niskiej wierze we własne umiejętności mogą odrzucać pochwały

nauczyciela, uznając je za fałszywe lub niezasłużone. Druga ze wspomnianych technik, choć potencjalnie użyteczna, wymaga bardzo konkretnego typu studentów, o dość wysokim poziomie motywacji i wiary we własne umiejętności. Studenci o niskiej samoocenie mogą nie umieć lub nie chcieć skorzystać ze swobody zapewnionej im przez lektora i zamiast wykonywać pożyteczną i rozwijającą pracę, rozleniwiać się lub zwątpić w swoje umiejętności.

Strategią, która – według ankietowanych – przynosi najmniejsze efekty, okazało się *Promowanie jedności i współpracy grupy*. Żadna z osób biorących udział w ankiecie nie wymienił tego czynnika jako najsilniejszej techniki motywującej. Jest to zaskakujące, można by bowiem sądzić, że technika ta wpływa znacząco na pewność siebie i dzięki przyjaznej atmosferze w klasie każdy, nawet najmniej zdolny student, potrafi osiągnąć znaczne postępy w nauce języka angielskiego specjalistycznego.

Wnioski:

Rezultaty przeprowadzonych badań potwierdzają, że pewność siebie oraz autonomia studentów w trakcie nauki języka obcego jest niezwykle ważna, gdyż studenci sami odkrywając cel nauki i dążą do jego realizacji. Bardzo istotne okazują się również działania wykładowcy, który wspomaga studentów w odkryciu celu nauki oraz stwarza odpowiednie środowisko, w którym słuchacze odnajdą się i stworzą swoją bezpieczną sferę. Studenci, którzy są zaangażowani w proces tworzenia zasad panujących na zajęciach, jak również w proces tworzenia projektu dydaktycznego nie odczuwają tak silnego stresu jak ci, u których takie zasady nie zostały ściśle określone. Ponadto, warto włączyć studentów. W ten sposób, słuchacze zyskują możliwość wybrania najbardziej interesujących dla nich tematów, bądź też zagadnień, które chcieliby ponownie omówić. Przy presji czasu odpowiednia motywacja sprawia, że u słuchaczy zostają wykształcone pewne nawyki do systematycznej nauki. Regularne ćwiczenia umożliwiają szybki postęp, który jest zauważalny również przez samych słuchaczy, co stwarza też kolejny czynnik motywujący (metoda małych kroków⁷ w drodze do sukcesu, którym jest przyswojenie języka angielskiego).

⁷ METODA MAŁYCH KROKÓW JAKO METODA BEHAVIORALNA: ZASADA DOSKONALENIA KAIZEN polegająca na nieustannym rozwoju, lecz nie gwałtownym tylko systematycznym, czyli krok po kroku. Najważniejszym czynnikiem jest uniknięcie stresu związanego z dużymi zmianami, które mogą wywołać strach oraz frustrację w przypadku nie osiągnięcia oczekiwanych efektów.

Bibliografia:

- Alderman M.K., 1999, *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- Atkinson J.W., Raynor J.O., 1974, (red): *Motivation and achievement*, Winston & Sons, Washington, DC.
- Benson P., 2000, *Autonomy as a learners' and teachers' right*. W B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (red.), 2000, *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, London: Longman, s. 111-117.
- Brophy J.E., 2004, *Motivating Students to Learn (2nd edn)*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- Chambers G.N., 1999, *Motivating Language Learners*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Child D., 1973, *Psychology and the teacher*, Cassell Educational, Ltd, London.
- Covington, M.V., 1998, *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dam L., 1995, *Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice*, Authentik, Dublin.
- Deci E.L. and Ryan, R.M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York.
- Dörnyei Z., 1994, *Motivation and motivating in the foreign language classroom*, "Modern Language Journal", nr 78, s. 273-284.
- Dörnyei Z., 2001a, *Teaching and Researching Motivation*, Longman, Harlow.
- Dörnyei Z., 2001b, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei Z., 2003, *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahway, Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- Dörnyei Z., 2007, *The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gardner, R.C., 1983, *Typy inteligencji. 8 inteligencji według prof. H. Gardner*. Edward Arnold, Londyn.
- Gardner, R.C., 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold, London.
- Gardner, R.C., 2009, *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i praktyce*; przeł. Andrzej Jankowski. Warszawa : Laurum.
- Harmer J., 2001, *The Practice of English Language Teaching*, England: Pearson Education Limited.
- Komorowska H., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Laine E.J., 1987, *Affective Factors in Foreign Language Learning and Teaching: A Study of the filter*, "Jyväskylä Cross-Language Studies", nr 13, s. 49.
- Lenneberg E., 1964, *A biological perspective on language*, The M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology, Mass, Cambridge.
- Maslow A.H., 1970, *Motivation and Personality*. 2nd edition, Harper & Row, New York.
- Murray, E. J., 1968, *Motywacja i uczucia*. Warszawa : PWN, s. 206
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Rivers R.W., 1964, *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*, University of Chicago Press, Chicago.

- Scrivener J., 1994, Learning Teaching, Oxford: Macmillan Heinemann.
- Sztompka, P., 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
ISBN 83-240-0218-9.
- Wilczyńska W. (red.) 2002, Autonomizacja w dydaktyce języków obcych.
Doskonalenie się w komunikacji ustnej, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Źródła internetowe:

- Źródło: <http://dziecisawazne.pl/8-inteligencji-wedlug-prof-h-gardnera/>
Dostępność: 13.02.2017 r.



Natalia Kalkowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Metody i pomoce dydaktyczne wspierające wdrażanie edukacji regionalnej podczas lekcji języka polskiego (na przykładzie Kociewia)

W artykule przedstawiłam szereg metod dydaktycznych, które mogą być wykorzystywane podczas wprowadzania na lekcjach elementów edukacji regionalnej. Opisałam również właściwe temu zagadnieniu pomoce dydaktyczne i wskazałam przydatną z mojego punktu widzenia literaturę. Nie określałam przy tym wieku uczniów, dla których poszczególne z wymienianych elementów powinny być przeznaczone, pozostawiając tę decyzję nauczycielom. W ostatniej części tekstu omówiłam przykład własnej lekcji języka polskiego o tematyce regionalnej (tzw. dobra praktyka nauczycielska) i załączyłam jej scenariusz jako aneks.

Słowa kluczowe: Kociewie, edukacja regionalna, metody dydaktyczne

In this article I presented a number of didactic methods that can be used to introduce elements of regional education into the classroom. I also described the proper teaching aids and pointed out literature which is useful in my opinion. I did not specify the age of the students for whom the particular items should be intended, leaving this decision to the teachers. In the last part of the text I discussed an example of my own Polish lesson on regional issues (so-called good teaching practice) and I attached it's syllabus as an annex.

Keywords: Kociewie, regional education, teaching methods

Zagadnienie podane w tytule można rozpatrywać na wiele sposobów zależnie od miejsca (miasto, wieś, gmina, powiat etc.) i czasu (np. pory roku), a także etapu edukacyjnego, którego dotyczą rozważania, przyzwyczajień i upodobań osoby uczącej (często związanych z jej wiekiem i stażem pracy) oraz dostępności środków finansowych na zakup materiałów. W niniejszym artykule chciałabym przybliżyć przykładowe metody i pomoce dydaktyczne, które okazały się efektywne w mojej własnej pracy nauczycielskiej. Przedstawię także przebieg jednej

z przeprowadzonych przeze mnie lekcji języka polskiego o tematyce regionalnej. Każdy z podanych przykładów można rozważyć i dostosować do swoich potrzeb, powielić wprost lub zmodyfikować w dowolny sposób, tak aby wdrożyć go we własną praktykę dydaktyczną.

Tytułem wstępu należy także wspomnieć, że kształt edukacji w Polsce ulega obecnie gwałtownym przemianom. Reforma szkolnictwa, która zostanie wprowadzona w życie we wrześniu 2017 roku, przewiduje likwidację gimnazjów na rzecz wydłużenia czasu nauki w szkołach podstawowych i średnich. Celem niniejszego artykułu nie jest jednak dokonanie oceny decyzji MEN lecz przytoczenie praktycznych sposobów wdrażania edukacji regionalnej w szkołach, niezależnie od tego, jak owe szkoły będą się w przyszłości nazywały. Dlatego też, powołując się na lekcje przeprowadzone przeze mnie w klasach gimnazjalnych, nie ograniczam zastosowania przytoczonych metod dydaktycznych wyłącznie do tego etapu edukacyjnego, czy też szerzej – kategorii wiekowej uczniów. Nie określłam tego również w aneksie, który stanowi gotowy scenariusz lekcji języka polskiego. Kwestię jego przydatności w praktyce dydaktycznej szerokich rzesz funkcjonujących zawodowo na Kociewiu nauczycieli pozostawiam do rozważenia Czytelnikom.

Opracowania naukowe podają różne definicje edukacji regionalnej. Jedną z nich, w swojej książce *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, przedstawił Jerzy Nikitorowicz:

Edukacja regionalna, inaczej edukacja lokalna lub środowiskowa, obejmuje wszelkie działania przekazujące wiedzę o „ojczyźnie prywatnej” i kształtujące więzi z nią, ze światem pierwotnego zakorzenienia. Wychodzi naprzeciw człowiekowi, kształtując umiejętność współżycia, współdziałania i ustawicznego zaangażowania w „małą ojczyznę”, jednocześnie zapewnia ciągłość kulturową grupy poprzez wyposażanie w wiedzę, uwrażliwianie na wartości uniwersalne na podstawie więzi lokalnych¹.

Powyższa definicja ukazuje zagadnienie w znaczeniu szerokim, które jest adekwatne dla akademickiego opisu zjawiska. Aby przedstawić istotę omawianego terminu w sposób prosty, odpowiedni dla potrzeb środowisk szkolnych, wystarczy powiedzieć, że edukacja regionalna jest wszystkim tym, czego możemy dowiedzieć się o kulturze swojej małej ojczyzny, i co potem, jako nauczyciele, będziemy skłonni przekazać naszym uczniom. Mała ojczyzna natomiast jest miejscem naszego urodzenia i/lub wychowania, czyli obszarem stanowiącym najbliższą nam fizycznie i emocjonalnie okolicę. Głównym zadaniem edukacji regionalnej jest w moim odczuciu rozbudzenie w młodych ludziach lokalnego patriotyzmu.

Współcześnie folklor wydaje się wracać do łask – staje się modny, ale tylko w zakresie designu, czyli projektowania kształtów i zdobień dla potrzeb użytkowych. W szkołach natomiast często mamy do czynienia z marginalizowaniem zagadnień związanych z edukacją regionalną, pomimo faktu, że w do niedawna obowiązujących podstawach programowych spotykane są takie zapisy, jak:

- „Uczeń rozpoznaje cechy **kultury i języka swojego regionu**”;
- „Uczeń dostrzega zróżnicowanie słownictwa – rozpoznaje słownictwo

¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009. s. 502.

ogólnonarodowe i słownictwo o ograniczonym zasięgu (**wyrazy gwarowe**, terminy naukowe, archaizmy i neologizmy, eufemizmy i wulgaryzmy)”²;

- „Uczeń wskazuje w czytanych tekstach i analizuje przykłady **odmian terytorialnych**, środowiskowych i zawodowych polszczyzny”³.

W nowo zatwierdzonej przez MEN podstawie programowej do języka polskiego w klasach IV-VIII⁴ znajdują się natomiast punkty:

- Rozwijanie zainteresowania kulturą w **środowisku lokalnym** i potrzeby uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych⁵;
- Uczeń wyróżnia **środowiskowe odmiany** języka⁶;
- Uczeń rozróżnia **regionalne odmiany** polszczyzny⁷.

Istnieją oczywiście chlubne wyjątki, jednak rozmawiając z nauczycielami nierzadko można spotkać się z opinią, że rok szkolny jest zbyt mocno obciążony materiałem do omówienia, aby można było realizować podczas lekcji zagadnienia, które z pewnością nie znajdują się w arkuszu egzaminacyjnym podczas matury czy innego sprawdzianu podsumowującego naukę. Takie rozumowanie jest błędne, zważywszy choćby na oczywisty fakt, że nauczanie przebiega w sposób znacznie bardziej efektywny wówczas, gdy rozpoczynamy pracę nad danym obszarem tematycznym od tego, co uczniowi bliskie, znane z autopsji, a dopiero potem przechodzimy do rozważań o prawdach ogólnych.

W niniejszym artykule skupię się na metodach i pomocach dydaktycznych, które są przydatne podczas wprowadzania elementów kociewskiej edukacji regionalnej na lekcjach języka polskiego, posługując się przy tym własnymi doświadczeniami z pracy w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Warto jednak podkreślić, że organizowanie zajęć pozalekcyjnych dotyczących kultury małych ojczyzn również przynosi wymierne korzyści uczniom, a przez to także nauczycielom. W szczególności mam tu na myśli długofalowe projekty edukacyjne oraz

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Język polski. III etap edukacyjny, pkt. I.3.4. i I.3.5., [dost. online:] <https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa>. 20.11.2015 r.

³ Tamże, Język polski. IV etap edukacyjny, pkt I.3.5.

⁴ Nowa podstawa programowa dla szkół średnich jeszcze nie powstała, toteż możliwe jest powołanie się wyłącznie na rozporządzenie w sprawie szkół podstawowych (stan na 16.07.2017 r.).

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Język polski. Szkoła podstawowa. Klasy IV-VIII, Cele kształcenia – wymagania ogólne, pkt. I.5., [dost. online:] <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-polski-%E2%80%93-szkola-podstawowa-%E2%80%93-klasy-iv-viii-.pdf>, 16.07.2017 r.

⁶ Tamże, Klasa VII, pkt. IV.2.2.

⁷ Tamże, Klasa VIII, pkt. IV.2.2.

cykliczne imprezy wewnątrz- i międzyszkolne, takie jak Dni Kociewia odbywające się rokrocznie w niektórych placówkach znajdujących się na terenie obranego przeze mnie za obiekt badań regionu.

W codziennej praktyce szkolnej nauczyciel-regionalista może korzystać z gotowych pomocy dydaktycznych do edukacji regionalnej, których na rynku wydawniczym jest coraz więcej. Sztandarowym przykładem publikacji tego typu na Kociewiu jest *Elementarz gwary kociewskiej. Godómy po naszymó*⁸ wraz z zeszytami ćwiczeń dedykowanymi klasom I-III, IV-VI oraz gimnazjom. Można w nich znaleźć teksty pisane gwarą wraz z objaśnieniami trudniejszych leksemów w języku ogólnopolskim. Ćwiczenia obfitują w różnorodność form i poleceń dostosowanych do konkretnej grupy wiekowej odbiorców. Dla uczniów najmłodszych klas przewidziane są np. kolorowanki, miejsca na własne rysunki oraz zestaw naklejek. Nastolatkom otrzymują natomiast komplet materiałów źródłowych na temat historii swojego regionu. Elementarz jest dodatkowo opatrzony płytą CD zawierającą nagrania opowiadań oraz pieśni ludowych.

Wartymi rozważenia w kontekście edukacji regionalnej metodami dydaktycznymi są wszelkiego typu formy dramatyczne. Najprostsza z nich to przygotowanie inscenizacji, którą można przedstawić np. podczas szkolnej akademii. Na Kociewiu najbardziej znanymi autorkami scenariuszy do wykorzystania podczas aktywności tego typu są Barbara Pawłowska i Emilia Rulińska⁹.

Drugą formą dramatyczną jest tzw. wypowiedź w roli. Polega ona na wcieleniu się w dowolną postać – np. wybranego artystę regionalnego – poprzez przebranie się w odpowiedni strój i/lub upodobnienie swojego sposobu mówienia do pierwowzoru. Metoda ta wymaga od ucznia głębokiego zapoznania się z zagadnieniem, na temat którego ma się on wypowiedzieć. Dzięki temu, niejako bawiąc się w udawanie kogoś innego, dziecko poznaje wiele ciekawych faktów na temat kultury swojego regionu. Metodę tę łatwo można połączyć z ćwiczeniem formy wypowiedzi, jaką jest przemówienie.

W pracy z młodszymi uczniami warto polecać także tzw. żywe rzeźby, czyli „układanie” z ciał koleżanek i kolegów figury odwzorowującej jakiś obiekt, np. architektoniczny. Zadaniem pozostałej części grupy jest wówczas odgadnięcie tematu powstałej rzeźby, potem zaś następuje zamiana ról.

W ramach realizowania zagadnień dotyczących korespondencji sztuk można odwołać się do doświadczenia wybranego twórcy ludowego, najlepiej poprzez zaproszenie go do udziału w lekcji. Takie inicjatywy wyjątkowo urozmaicają zajęcia i sprawiają, że zapamiętywanie informacji przychodzi uczniom znacznie łatwiej niż wówczas, gdy rozwiązują oni zadania w klasie. Wśród znanych artystów ludowych na Kociewiu znajdują się hafciarki (np. Maria Wespowa, Małgorzata Garnysz), rzeźbiarze (Piotr Tyborski), malarze (Wojciech Lesiński, Edmund Zieliński), a także zapaleni garncarze, plecionkarze i inni twórcy. Właściwa niemal każdemu obszarowi wiejskiemu jest obecność tzw. Kół Gospodyń Wiejskich, których członkinie zajmują się głównie propagowaniem specjałów lokalnej kuchni. Nie wolno także pominąć zespołów pieśni i tańca, których dorobek często stanowi bogate źródło pomocy dydaktycznych.

⁸ *Elementarz gwary kociewskiej. Gadómy po naszymu*, pod red. M. Möller, G. Ollera, Starogard Gdański 2008, ISBN 9788392873303.

⁹ Z obiema autorkami miałam przyjemność przeprowadzić w 2015 roku wywiady. Barbara Pawłowska to emerytowana nauczycielka plastyki. Urodziła się na Kociewiu i tu spędziła całe swoje życie. Jest

Ważnym elementem kultury ludowej jest gwara. To właśnie na podstawie różnic fonetycznych i leksykalnych wyodrębnione zostały przez Kazimierza Nitscha poszczególne regiony na mapie Polski. Zadania dotyczące rozpoznawania gwaryzmów i odnajdywania ich odpowiedników w języku ogólnopolskim znajdują się m.in. we wspomnianych powyżej zeszytach ćwiczeń przygotowanych na potrzeby pracy z elementarzem. Pomocne przy zajmowaniu się zagadnieniami tego typu są specjalistyczne słowniki gwar ludowych, takie jak te, których najznamienitszymi autorami są na Kociewiu Bernard Sychta¹⁰ i Maria Pająkowska-Kensik¹¹.

Ponadto warto zauważyć, że podręczniki szkolne zawierają działy poświęcone kulturze małych ojczyzn. Z powodu konieczności dystrybuowania pomocy dydaktycznych na cały kraj tematy te są jednak ujmowane ogólnikowo, a przykłady – czerpane z regionów najlepiej rozpoznawalnych dzięki mediom: kultury śląskiej lub góralskiej. Aby zilustrować ten wątek przykładem, chciałabym zwrócić uwagę na podręcznik językowy do trzeciej klasy gimnazjum, jaki w serii *Słowa na czasie* oferowało do niedawna wydawnictwo Nowa Era. W rozdziale „Słowa z różnych stron”¹² znajdziemy rozróżnienie na słownictwo ogólnopolskie i słownictwo o ograniczonym zasięgu – środowiskowym oraz terytorialnym. Zadania związane z tym ostatnim obszarem języka polegają m.in. na odnalezieniu w tekście wiersza wyrazów z gwary śląskiej i połączeniu ich z ogólnopolskimi odpowiednikami podanymi poniżej. Następnie pojawia się diagram, z którego należy usunąć leksemy zaczerpnięte z gwary podhalańskiej, aby otrzymać hasło. Wzorując się na propozycjach autorów podręczników, nauczyciel jest w stanie dostosować wątki poruszane podczas lekcji do specyficznych cech regionu, w którym znajduje się szkoła i w którym mieszkają uczniowie. Wymaga to od niego pewnego wysiłku – samodzielnego przygotowania zadań – jednak nie zabiera dodatkowego czasu zajęć i jest znacznie bardziej przystępne dla uczniów.

Przy omawianiu zagadnień związanych z gwarą danego regionu, warto posłużyć się przykładami zaczerpniętymi z literatury. Szczegółnej uwadze polecam tu legendy i podania, gawędy i opowieści. Wszystkie te formy podawcze cechują się zwięzłą strukturą i mnogością walorów wychowawczych. Ponadto pozwalają poznać ludowe interpretacje zjawisk dotyczących najbliższej okolicy, co jest szczególnie interesujące zwłaszcza dla młodszych uczniów. Na Kociewiu, wśród tego typu

autorką wielu książek o charakterze regionalnym. Jej ostatnie dzieło to literacki pamiętnik pt. *Na steckach i mamorach żywota*. Emilia Rulińska swoje korzenie wywodzi z województwa mazowieckiego. W młodości przybyła na Pomorze, by uczyć się w Gdańsku w szkole pielęgniarско-polożniczej, na Kociewiu trafiła zaś zaraz po ukończeniu nauki. Gwary nauczyli ją mąż i teściowa – pisze w niej (głównie wiersze), a najnowszy zbiór jej poezji nosi tytuł *Ziamnio ma mniła*.

¹⁰ Doktor Bernard Sychta to XX-wieczny badacz kultury pomorskiej. Pochodził z Kaszub i na nich głównie koncentrował swoje zainteresowania naukowe. Przysłużył się jednak również sąsiadującemu z Kaszubami Kociewiu, wydając trzypięciotomowe *Słownictwo kociewskie na tle kultury ludowej*, które stanowi bezcenne źródło wiedzy na temat mowy ówczesnej ludności naszego regionu.

¹¹ Profesor Maria Pająkowska-Kensik to największy żyjący współcześnie autorytet w dziedzinie dialektologii kociewskiej. Jest autorką wielu słowników gwarowych (ostatni z nich nosi tytuł *Popularny słownik kociewski*) oraz innych wydawnictw zwartych. Publikuje też artykuły, m.in. w „Kociewskim Magazynie Regionalnym”, „Tekach Kociewskich” i w „Pomeranii”. Przed odejściem na emeryturę w 2016 roku, pracowała jako nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

¹² W. Herman, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa 2010, s. 62-68.

publikacji znajdziemy m.in. *Baśnie i legendy Skórcza i okolic*¹³, *Legends i opowiadania Skórcza i okolic*¹⁴, zbiór *Jasna i Derśław* Romana Landowskiego¹⁵, a także *Pory roku* Antoniego Górskiego¹⁶ oraz *Bajki kociewskie* Bernarda Janowicza¹⁷.

Materiałem do analizy w starszych klasach mogą być wiersze oraz utwory prozatorskie napisane przez lokalnych twórców. W tym zakresie podstawa programowa pozostawia nauczycielowi dużą wolność wyboru, przykładowy punkt zawarty w spisie lektur brzmi bowiem: „Wybór innych utworów tekstów kultury, w tym wierszy współczesnych poetów i reportaży”¹⁸. Jako autorów godnych uwagi, można tu wymienić – poza już wspomnianymi – Andrzeja Grzyba, Bolesława Eckerta czy Franciszka Kameckiego.

Niektóre tytuły są oczywiście obowiązkowe – jednym z nich była i jest nadal *Opowieść wigilijna* Charlesa Dickensa. W ostatnim wątku chciałabym przedstawić przebieg lekcji, jaką przeprowadziłam w klasie II gimnazjum w grudniu 2016 roku. Dotyczyła ona zwyczajów bożonarodzeniowych na Kociewiu i stanowiła wprowadzenie do omawiania wyżej wymienionej lektury.

Przygotowując się do zajęć, skserowałam wybrane strony z zeszytu ćwiczeń do *Elementarza gwary kociewskiej*, aby potem posłużyć się nimi jako kartami pracy. Pierwsze zadanie, jakie poleciłam wykonać uczniom, dotyczyło symboliki wybranych elementów znajdujących się zwykle na bożonarodzeniowym stole (np. opłatka czy maku). W przypadku trudności, zalecałam skorzystanie ze *Słownika symboli* Władysława Kopalińskiego. Po wykonaniu tego zadania uczniowie wysłuchali nagrania pt. „Kolandniki”, które odtworzyłam z płyty CD dołączonej do *Elementarza...* Następnie, posługując się *Kociewską książką kucharską* Andrzeja Grzyba, odczytałam fragment wstępu do rozdziału „Grudzień”, w którym autor zamieścił informacje o zwyczajach bożonarodzeniowych, jakie pamięta z własnego dzieciństwa spędzonego na Kociewiu. Zadaniem uczniów było uważne wysłuchanie tekstu i wypisanie na jego podstawie odpowiedzi na zadane wcześniej pytania:

1. Za co przebierali się na kolędniczy? (wilk, bocian, ułan, kominiarz, anioł, diabeł śmierć);
2. Co kolędnicy otrzymywali od ludzi, których odwiedzali? (pieniądze, cukierki, adwentowe bułeczki, mikołajkowe pierniki);
3. Czym rozpoczynano kolację wigilijną? (dzieleniem się tzw. anielskim chlebem, czyli opłatkiem);
4. Ile było potraw na wigilijnym stole? (7, 9 lub 11);
5. Czym różnił się pierwszy dzień świąt od drugiego? (pierwszy był dla rodziny, drugiego chodzono w odwiedziny lub przyjmowano gości).

Po wykonaniu tego zadania, uczniowie powrócili do swoich kart pracy – tym razem po to, aby za pomocą *Kociewskiej książki kucharskiej*¹⁹ ułożyć wigilijny

¹³ *Baśnie i legendy Skórcza i okolic*, pod red. P. Hamerskiej, Skórcz 2009.

¹⁴ *Legends i opowiadania Skórcza i okolic*, pod red. K. Jerkiewicz, Skórcz 1998.

¹⁵ R. Landowski, *Jasna i Derśław*, wyd. I, Gdańsk 1981, ISBN 8321598331.

¹⁶ A. Górski, *Pory roku*, Starogard Gdański 2002, ISBN 8391082091.

¹⁷ B. Janowicz, *Bajki kociewskie*, wyd. III, Gdańsk 1985, ISBN 8300002545.

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., dz. cyt., Klasa VIII, Lektura uzupełniająca.

¹⁹ A. Grzyb, *Kociewska książka kucharska*, Pelplin 2008, ISBN 978-83-7380-592-7.

jadłospis, następnie zaś wysłuchali kolejnej pastorałki. Kolejne zadanie polegało na ułożeniu planu wydarzeń do tekstu Andrzeja Grzyba pt. „Chlebowa opowieść”, który dotyczy procesu wypiekania chleba, jednak doskonale wpisuje się w tematykę bożonarodzeniową poprzez oczywiste skojarzenie z opłatkiem. Następnie uczniowie wysłuchali wybranych fragmentów książki *Kaszuby i Kociewie* Józefa Łęgowskiego²⁰, w którym autor przywołuje dawne, często już zapomniane obrządki związane z różnymi świętami, w tym i z Bożym Narodzeniem. Czwarte nagranie audio odtworzone podczas lekcji stanowiło czytaną wersję gawędy Antoniego Górskiego pt. „Zabawy na śmniugu”. Na koniec zaproponowałam uczniom rozluźniające zadanie wykonania ilustracji do jednego z przysłów o chlebie, znajdujących się na kartach pracy.

System szkolnictwa w Polsce ulega ciągłym zmianom, co jest szczególnie widoczne zwłaszcza w ostatnich miesiącach. Trudno określić czy polska edukacja utrzyma się w konstytuującym się obecnie kształcie dostatecznie długo, by można było ocenić jej efektywność. Nie da się również stawiać prognoz co do tego, jak wiele razy zostaną jeszcze zmienione obowiązujące od września 2017 r. podstawy programowe, zanim zostaną im nadane ostateczne formy. Powtórzyć tu jednak należy zalecenie, aby świadomy potrzeb edukacyjnych swoich uczniów nauczyciel-regionalista dostosowywał zakres omawianego materiału oraz wykorzystywane pomoce dydaktyczne do aktualnych wymagań i możliwości systemowych. Pewne jest to, że pracownikom dydaktycznym nie wolno zapominać o nauczaniu nt. korzeni, nawet jeśli w rozporządzeniach ministerialnych całkowicie zabrakłoby miejsca dla zagadnień poświęconych edukacji regionalnej.

Poniżej przedstawiam gotowy scenariusz lekcji nt. obyczajów związanych z Bożym Narodzeniem obecnych na Kociewiu.

²⁰ J. Łęgowski, *Kaszuby i Kociewie*, wyd. II, Gdańsk 2013, ISBN 9788363709273.

Bibliografia

- *Baśnie i legendy Skórcza i okolic*, pod red. P. Hamerskiej, Skórcz 2009, ISBN 8392251938.
- *Elementarz gwary kociewskiej. Gadómy po naszymu*, pod red. M. Möller, G. Ollera, Starogard Gdański 2008, ISBN 9788392873303.
- Górski A., *Pory roku*, Starogard Gdański 2002, ISBN 8391082091.
- Herman W., *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa 2010, ISBN 978-83-7547256-1.
- Janowicz B., *Bajki kociewskie*, wyd. III, Gdańsk 1985, ISBN 8300002545.
- *Legendy i opowiadania Skórcza i okolic*, pod red. K. Jerkiewicz, Skórcz 1998.
- Landowski R., *Jasna i Derśław*, wyd. I, Gdańsk 1981, ISBN 8321598331.
- Łęgowski J., *Kaszuby i Kociewie*, wyd. II, Gdańsk 2013, ISBN 9788363709273.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, ISBN 978-83-60501-09-2.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Język polski. III etap edukacyjny, pkt. I.3.4. i I.3.5., [dost. online:] <https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa>. 20.11.2015 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Język polski. Szkoła podstawowa. Klasy IV-VIII, [dost. online:] <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa%E2%80%9393-jezyk-polski-%E2%80%9393-szkola-podstawowa-%E2%80%9393-klasy-iv-viii-.pdf>, 16.07.2017 r.

ANEKS - SCENARIUSZ LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO

Temat: Obyczaje bożonarodzeniowe na Kociewiu.

Czas pracy: 2 godziny lekcyjne

Cele edukacyjne – uczeń:

- odróżnia gwarę od języka ogólnopolskiego;
- podaje ogólnopolskie odpowiedniki kociewskich gwaryzmów;
- podaje symboliczne znaczenie bożonarodzeniowych potraw;
- w czytanim tekście odnajduje odpowiedzi na zadane wcześniej pytania;
- korzysta ze słownika i książki kucharskiej, odnajdując interesujące go treści;
- na podstawie podanego tekstu sporządza przepis wypiekania chleba (instrukcja);
- dokonuje ustnego streszczenia dłuższego tekstu.

Metody dydaktyczne: praca z tekstem, praca z nagraniem audio, praca ze słownikiem, czytanie ze zrozumieniem.

Formy pracy: praca indywidualna, praca zbiorowa.

Bibliografia i środki dydaktyczne:

- *Elementarz gwary kociewskiej. Gadόμεy po naszymu*, pod red. M. Möller, G. Ollera, Starogard Gdański 2008, ISBN 978-83-928733-0-3.
- *Elementarz gwary kociewskiej. Zeszyt ćwiczeń dla uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej*, pod red. M. Möller, G. Ollera, wyd. II, Starogard Gdański 2013.
- *Elementarz gwary kociewskiej. Zeszyt ćwiczeń dla uczniów szkół gimnazjalnych*, pod red. M. Möller, G. Ollera, wyd. I, Starogard Gdański 2012.
- Grzyb A., *Kociewska książka kucharska*, Pelplin 2008, ISBN 978-83-7380-592-7.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 2001, ISBN 83-88794-00-0.
- Łęgowski J., *Kaszuby i Kociewie*, wyd. II, Gdańsk 2013, ISBN 978-83-63709-27-3.

Przebieg lekcji:

1. Czynności organizacyjne i zapisanie tematu lekcji.
2. Wykonanie zadania 2/49 z *Ćwiczeń dla uczniów szkół gimnazjalnych*: podanie symboliki poniższych elementów obecnych na wigilijnym stole (w razie potrzeby skorzystać ze *Słownika symboli*):
 - opłatek – chleb, dobrobyt
 - ryby – chrześcijaństwo
 - kapusta – zdrowie, vitalność
 - grzyby – świat umarłych
 - mak – płodność
 - jabłka – pokonanie grzechu pierworodnego, odkupienie
3. Wysłuchanie kociewskiej pastorałki przy jednoczesnym śledzeniu tekstu: „Kolandniki”, *Elementarz gwary kociewskiej*, s. 31 oraz ścieżka 35. dołączonej do *Elementarza*... płyty.

4. Wysłuchanie czytanego przez nauczyciela fragmentu tekstu pt. „Grudzień” (*Kociewska książka kucharska*, s. 169-170), zapisywanie odpowiedzi na podane wcześniej pytania:

- Za co przebierali się na kolędnicy? (wilk, bocian, ułan, kominiarz, anioł, diabeł śmierć);
- Co kolędnicy otrzymywali od ludzi, których odwiedzali? (pieniądze, cukierki, adwentowe bułeczki, mikołajkowe pierniki);
- Czym rozpoczynano kolację wigilijną? (dzieleniem się tzw. anielskim chlebem, czyli opłatkiem);
- Ile było potraw na wigilijnym stole? (7, 9 lub 11);
- Czym różnił się pierwszy dzień świąt od drugiego? (pierwszy był dla rodziny, drugiego chodzono w odwiedziny lub przyjmowano gości).

5. Wykonanie zadania 1/49 z *Ćwiczeń dla uczniów szkół gimnazjalnych*: przygotowanie spisu potraw na wigilijny stół (w razie potrzeby skorzystać z *Kociewskiej książki kucharskiej*). Przykładowa odpowiedź:

- barszcz postny, czerwony;
- zupa rybna, wigilijna;
- brzad (zupa z suszu owocowego z kluskami);
- makaron z makiem.

6. Wysłuchanie kociewskiej pastorałki przy jednoczesnym śledzeniu tekstu: „Zagrajta psianknie”, *Elementarz gwary kociewskiej*, s. 32 oraz ścieżka 36. dołączonej do *Elementarza...* płyty.

7. Głośne odczytanie przez nauczyciela tekstu Andrzeja Grzyba pt. „Chlebowa opowieść” (*Zeszyt ćwiczeń dla uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej*, s. 36).

8. Wykonanie zadania 2/37, odnoszącego się do przeczytanego tekstu: wymienienie kolejnych czynności, jakie należy wykonać, by upiec chleb. Przykładowa odpowiedź:

1. Do dzieżki z zaczynem wsypać garść mąki i wlać pół kubka mleka.
2. Podgrzać zaczyn.
3. Zdjąć dzieżkę z pieca.
4. Do kopónki wsypać mąkę, wlać trochę mleka i wody oraz zaczyn.
5. Ugnieść ciasto.
6. Uformować bochenki.
7. Ułożyć bochenki na lnianym ręczniku.
8. Ułożyć na szufli liście kapusty.
9. Za pomocą szufli umieścić bochenki w piecu.

9. Wysłuchanie kociewskiej pastorałki przy jednoczesnym śledzeniu tekstu: „Dziankujemy wóm”, *Elementarz gwary kociewskiej*, s. 34 oraz ścieżka 37. dołączonej do *Elementarza...* płyty.

10. Głośne odczytanie przez nauczyciela fragmentów książki Józefa Łęgowskiego pt. *Kaszuby i Kociewie* (s. 71-72) przy jednoczesnym śledzeniu tekstu przez uczniów. Dokonanie przez uczniów ustnego streszczenia odczytanego tekstu.

11. Wysłuchanie nagrania przy jednoczesnym śledzeniu tekstu: A. Górski „Zabawy na śmniugu”, *Elementarz gwary kociewskiej*, s. 37 oraz ścieżka 12. dołączonej do *Elementarza...* płyty.

12. Wykonanie zadania 3/37 z *Ćwiczeń dla uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej*: narysowanie ilustracji do wybranego przysłowia o chlebie.
13. Zadanie domowe: zad. 4/50 z *Ćwiczeń dla uczniów szkół gimnazjalnych*: ułożenie życzeń bożonarodzeniowych w gwarze i zapisanie ich w wyznaczonym miejscu (w razie potrzeby można polecić uczniom, by poprosili o pomoc przedstawicieli starszego pokolenia: rodziców, dziadków itp.).

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI

W dniach 1- 2 czerwca 2017 r. w budynku Biblioteki Głównej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy odbyła się konferencja naukowa pod tytułem „Kultura- Media-Społeczeństwo”. Organizatorem wydarzenia była Uczelniana Rada Doktorantów UKW oraz Katedra Dziennikarstwa, Nowych Mediów i Komunikacji Społecznej. Wydarzenie skierowane było do doktorantów i młodych naukowców z różnych ośrodków naukowych, nie tylko z Polski, ale również z zagranicy. Wydarzenie zostało objęte Patronatem Honorowym Jego Magnificencji Rektora UKW, prof. dr. hab. Jacka Woźnego oraz Doktoranckiego Forum Uniwersytetów Polskich.

Zakres tematyczny konferencji dotyczył m.in. językowego obrazu świata w międzynarodowym dyskursie medialnym, stereotypów narodowych w mass mediach czy też relacji mediów z komunikowaniem politycznym. Szeroka tematyka umożliwiła interdyscyplinarny charakter wystąpień, a w następstwie owocną dyskusję. Prelegenci wygłaszali referaty z następujących dziedzin: językoznawstwa, socjologii, politologii, prawa, psychologii, pedagogiki i dziennikarstwa.

Podczas dwudniowej konferencji odbyła się część ekspercka z udziałem Komitetu Naukowego oraz siedem paneli dla prelegentów. Gościnnie swoje wystąpienia wygłosili: prof. dr hab. Elżbieta Laskowska, dr hab. prof. nadzw. Anna Bączkowska, dr hab. prof. nadzw. Grażyna Sawicka, dr hab. prof. nadzw. Filip Pierzchalski oraz dr Grzegorz Kaczmarek. W gronie prelegentów znalazło się 46 osób z takich ośrodków naukowych jak, m.in. Ankara Üniversitesi, Copenhagen Business School, Donetski Państwowy Uniwersytet im W.Stusa, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Łódzki, University of Keele, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika oraz wielu innych, szczególnie z Ukrainy. Zwieńczeniem pierwszego dnia konferencji była uroczysta, integracyjna kolacja dla wszystkich uczestników.

Frekwencja pozytywnie zaskoczyła organizatorów wydarzenia, a uczestnicy wyrazili aprobatę dla uczestnictwa w kolejnej edycji konferencji. Za główny walor wydarzenia uznano ujęcie tematyki aktualność tematyki oraz możliwość wymiany spostrzeżeń z przedstawicielami zagranicznych ośrodków naukowych.

mgr Alicja Żardecka

Językoznawstwo

Katedra Dziennikarstwa, Nowych Mediów
i Komunikacji Społecznej UKW w Bydgoszczy
alicjazardecka@gmail.com

INFORMACJE O AUTORACH

Magdalena Kaliszewska-Henczel – magister pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego (specjalność – edukacja przez sztukę, edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne) oraz absolwentka studiów podyplomowych filologii polskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza.

Damian Skawiński (ur. 1992) - absolwent filologii polskiej na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Doktorant literaturoznawstwa na tejże uczelni. Publikował artykuły, szkice krytycznoliterackie i recenzje w pismach takich, jak „Akant”, „Aspekty”, „Inter-”. Do jego naukowych zainteresowań należą problemy interpretacji współczesnej poezji, związki literatury i sztuki (oraz sposoby wzajemnego ich przenikania się), a także funkcjonowanie kultury w Internecie. Mieszka w Inowrocławiu.

Grzegorz Piotrowski, absolwent bydgoskiej WSP w 1992 roku. Magister filologii polskiej, obecnie przygotowujący się do otwarcia przewodu doktorskiego na UKW. Prezentowany artykuł jest częścią pracy dyplomowej obronionej w 2014 na Podyplomowych Studiach Wiedzy o Społeczeństwie w Instytucie Historii i Stosunków Międzynarodowych UKW.

Mateusz Podlecki - student drugiego roku studiów magisterskich poznańskiej polonistyki. Absolwent Instytutu Socjologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Poznaniu oraz Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Uczestnik polsko-amerykańskiej wymiany kulturowej.

Monika Betyna jest wykładowcą akademickim w Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wyższej Szkole Bankowej w Toruniu, Wyższej Szkole Nauk o Zdrowiu w Bydgoszczy, Nauczycielskim oraz Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy. Obecnie kontynuuje na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy studia doktoranckie, przedmiotem badań których jest język angielski specjalistyczny- badania korpusowe.

Natalia Kalkowska jest absolwentką filologii polskiej na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Przez dwa lata po ukończeniu studiów pracowała jako nauczycielka języka polskiego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Obecnie realizuje się zawodowo jako redaktor multimedialnych pomocy dydaktycznych. Przygotowuje też rozprawę doktorską z zakresu dialektologii kociewskiej.

Alicja Żardecka - ur. 25 lipca 1990, magister politologii o spec. marketing instytucji publicznych na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, obecnie doktorantka na IV roku językoznawstwa. Zainteresowania naukowe i publikacje obejmują zagadnienia komunikowania politycznego oraz gramatyki komunikacyjnej. W pracy doktorskiej zajmuje się interakcją w kampanii wyborczej i analizą spotów wyborczych oraz wybranych reakcji odbiorców.