

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

10/2022

ISSN 2197-8565

POLSKI W NIEMCZECH

Pismo Federalnego Związku
Nauczycieli Języka Polskiego

POLNISCH IN DEUTSCHLAND

Zeitschrift der Bundesvereinigung
der Polnischlehrkräfte

10/2022

ISSN 2197-8565



Wydawca / Herausgeber

Federalny Związek Nauczycieli Języka Polskiego

Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte

Dirksenstr. 46, 10178 Berlin

Tel. 030 526 82 192

bundesvereinigung@polnischunterricht.de

www.polnischunterricht.de

redakcja.polskiwniemczech@gmx.de

Redakcja: Ewa Krauss, Małgorzata Małolepsza, Elżbieta Tabaka,
Agnieszka Zawadzka

Korekta niemieckojęzyczna: Desirée Tadych

Opracowanie graficzne: Kama Jackowska

Skład: Kama Jackowska

Druk: Drukarnia EFEKT, Warszawa

ISSN 2197-8565

Gefördert von



Die Beauftragte der Bundesregierung
für Kultur und Medien

Kolejny zeszyt rocznika „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland”, który z przyjemnością oddajemy do Państwa rąk, stanowi już dziesiąty numer tego czasopisma specjalistycznego. Okręgåła liczba zainspirowała nas do poszerzenia optyki o nauczanie polszczyzny w sąsiednim kraju niemieckojęzycznym, czyli Austrii. Wiąże się to z faktem, że do zespołu redakcyjnego dołączyła Elżbieta Tabaka, lektorka języka polskiego w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu w Salzburgu. O różnorodnej działalności na rzecz propagowania języka i kultury polskiej w Austrii dowiedzą się Państwo więcej z artykułu jej autorstwa oraz ze sprawozdania Anny Kanieckiej.

*Tematycznie aktualny zeszyt poświęcony jest rozważaniom o miejscu kultury, literatury i filmu w nauczaniu języka polskiego jako obcego lub odziedziczonego oraz szeroko pojętej kompetencji międzykulturowej. W dziale **ekspertyzy** przedstawiamy aktualne badania polonistyczne w Niemczech. I tak Johann Wiede przybliża sytuację literatów-wysiedleńców Tadeusza Nowakowskiego i Jerzego Stempowskiego – reprezentantów pierwszego pokolenia polskich powojennych emigrantów w Niemczech, którzy w tamtejszych realiach tworzyli literaturę polskojęzyczną. Wobec niedawnych polskich żądań reparacji od Niemiec i dyskusji o pomniku polskich ofiar wojny w Berlinie teksty z tego okresu zyskują nowe znaczenie, nawet jeśli dyskusja ta wydaje się mało istotna w obliczu aktualnie toczącej się w Europie nowej wojny. Z kolei Katja Freise analizuje motyw sobowtóra w filmie Podwójne życie Weroniki Krzysztofa Kieślowskiego – reżysera, który w mistrzowski sposób potrafił zainscenizować polską wrażliwość w czasie politycznych wstrząsów lat 90. Oba teksty mogą stanowić inspirację do pracy z zaawansowanymi językowo osobami, które oczekują szerszego spojrzenia na polską kulturę.*

*Umiejętność postrzegania własnego świata oczami innych, otwarcie na nieznanne realia i empatia wobec przedstawicielek i przedstawicieli innych kultur, będące podstawą udanych interakcji międzyludzkich, powinny być rozwijane równoległe z kompetencjami językowymi. Sprawdzoną metodą stosowaną w edukacji kulturowej jest praca z klasycznym tekstem literackim. Jak dowodzi artykuł Tamary Czerkies otwierający dział **dydaktyka**, kluczem do zrozumienia Innego (ale i siebie) mogą być wiersze i krótkie opowiadania, które studentki i studenci poddają kreatywnej interpretacji w trakcie lektury i po niej. Przykład dobrej praktyki stanowią opisane przez Agnieszkę Jasińską zajęcia lektoratowe dla studentek i studentów z zagranicy przyjeżdżających do Polski w ramach programu Erasmus+. Cenną ofertą uzupełniającą kursy językowe dla takich grup docelowych mogą być natomiast warsztaty kulturowe, których koncepcję i realizację w formie stacjonarnej i zdalnej przedstawiają Weronika Rodzińska i Marzena Wawrzeń. Ciekawego materiału*

poznawczego do kształcenia kompetencji socjokulturowej dostarczają również teksty multimedialne, np. piosenki rap (propozycja Piotra Kajaka), których bezsprzeczną zaletą jest żywy język.

W rubryce **materiały** prezentujemy autorskie rozwiązania metodyczno-dydaktyczne do wykorzystania na zajęciach. Justyna Gołąbek omawia kryteria doboru tekstów piosenek i techniki pracy, które demonstruje na przykładzie przetestowanej z uczącymi się karty pracy do piosenki Macieja Maleńczuka Dawna dziewczyno. Joanna Wrzesień-Kwiatkowska w swoim artykule przedstawia potencjał edukacyjny komiksu W głowie tłumaczy, który proponuje zastosować na lekcji języka polskiego jako odziedziczonego w celu rozwijania kompetencji mediacyjnych i świadomości językowej. Natomiast Jochen Podelo pokazuje na przykładzie adaptacji gry komputerowej Criminal Case, w jaki sposób w nauczaniu języków obcych można wykorzystywać wątki detektywistyczne.

W tematykę numeru wpisują się ponadto prezentowane w tym zeszycie **projekty**: od „Filmreihe Slavistika, Slavistika, Славистика”, cyklu będącego owocem współpracy salzburskiej uczelni z różnymi instytucjami wspierającymi polską kulturę w Austrii (relacja Elżbiety Tabaki), przez planowaną publikację korespondencji Karla Dedeciusa i Zbigniewa Herberta, której przedmiotem jest dialog między kulturami (artykuł Przemysława Chojnowskiego i Wojciecha Kudyby), po szkolny projekt tandemowy realizowany na pograniczu polsko-niemieckim, w Euroregionie Pomerania (tekst Agnieszki Putzier).

Stała kolumna **Pisane ołówkiem** tradycyjnie zawiera felieton Jana Miodka, tym razem na temat niemiecko-polskich substytucji (np. Gemeinde – gmina).

Przedostatni tekst to **sprawozdanie** Anny Kanieckiej z działalności założonych i prowadzonych przez nią instytucji – Polskiego Stowarzyszenia Kultury i Szkoły Polskiej w Salzburgu.

Numer zamyka **recenzja** podręczników Agnieszki Jasińskiej Postaw kropkę i Postaw kropkę 2, której autor, Ronny Möbius, podkreśla dialogiczne podejście do międzykulturowości proponowane w ćwiczeniach komunikacyjnych z tej serii.

Wierzymy, że innowacyjne pomysły i propozycje zawarte w artykułach oraz dołączone do nich materiały lekcyjne zachęcą Państwa do wypróbowania ich we własnej praktyce dydaktycznej. Życzymy Państwu ciekawej lektury i zapraszamy do dzielenia się wrażeniami, pytaniami i sugestiami z redakcją, z którą można się skontaktować pod adresem mailowym: redakcja.polskiwniemczech@gmx.de.

Das vorliegende Heft des Jahrbuchs „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland“, das wir Ihnen mit Vergnügen übergeben, ist bereits die zehnte Ausgabe dieser Fachzeitschrift. Die runde Zahl hat uns dazu inspiriert, unseren Blick auf den Polnischunterricht im deutschsprachigen Nachbarland Österreich auszuweiten. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass sich Elżbieta Tabaka, Polnisch-Lektorin am Institut für Slawistik der Universität Salzburg, unserem Redaktionsteam angeschlossen hat. Mehr über vielfältige Aktivitäten zur Förderung der polnischen Sprache und Kultur in Österreich erfahren Sie aus der Lektüre ihres Beitrags sowie des Berichts von Anna Kaniecka.

*Thematisch widmet sich die aktuelle Ausgabe Überlegungen zum Stellenwert von Kultur, Literatur und Film im Unterricht von Polnisch als Fremd- bzw. Herkunftssprache sowie zur interkulturellen Kompetenz im weiteren Sinne. In der Rubrik **Expertisen** wird aktuelle Forschung im Bereich Polonistik in Deutschland vorgestellt. So beleuchtet Johann Wiede die Situation der Exilschriftsteller Tadeusz Nowakowski und Jerzy Stempowski, Vertreter der ersten Generation polnischer Nachkriegsemigranten in Deutschland, die in jener Realität polnischsprachige Literatur schufen. Im Hinblick auf die jüngsten polnischen Reparationsforderungen an Deutschland und die Diskussion um ein Denkmal für die polnischen Kriegsoffer in Berlin gewinnen Texte aus dieser Zeit wieder an Aktualität, auch wenn diese Diskussion angesichts des neuen Krieges, der sich derzeit in Europa abspielt, irrelevant erscheinen mag. Katja Freise analysiert indessen das Motiv des Doppelgängers in Krzysztof Kieślowskis Film Das Doppelleben der Véronique. Dem Regisseur gelang es darin meisterhaft, die polnische Sensibilität während der politischen Umwälzungen der 1990er Jahre filmisch darzustellen. Beide Texte können als Anregung für die Arbeit mit fortgeschrittenen Sprachlernenden dienen, die einen erweiterten Blick auf die polnische Kultur erwarten.*

*Die Fähigkeit, die eigene Welt mit den Augen der Anderen zu sehen, die Offenheit für fremde Realitäten und Achtsamkeit gegenüber Vertreterinnen anderer Kulturen, die eine Grundlage für erfolgreiche zwischenmenschliche Interaktionen darstellen, sollten parallel zu den sprachlichen Kompetenzen entwickelt werden. Eine bewährte Methode in der kulturellen Bildung ist die klassische Arbeit mit einem literarischen Text. Wie der Aufsatz von Tamara Czerkies, der den Teil **Didaktik** eröffnet, beweist, liegt der Schlüssel zum Verständnis des Anderen (aber auch der eigenen Person) in Gedichten und Kurzerzählungen, die von den Lernenden während und nach der Lektüre kreativ interpretiert werden. Ein Beispiel guter Praxis sind die von Agnieszka Jasińska beschriebenen universitären Sprachkurse für ausländische Studierende, die im Rahmen des Programms Erasmus+ nach Polen*

kommen. Eine wertvolle Ergänzung zu Sprachangeboten für solche Zielgruppen können dagegen Kulturworkshops sein, deren Konzept und praktische Umsetzung von Weronika Rodzińska und Marzena Wawrzeń vorgestellt werden. Multimodale Texte, wie z. B. Rap-Songs (Vorschlag von Piotr Kajak), deren unbestreitbarer Vorteil im Gebrauch der lebendigen Sprache liegt, bieten ebenfalls interessanten Stoff für die Ausbildung soziokultureller Kompetenzen.

In der Rubrik **Materialien** stellen wir originelle didaktisch-methodische Lösungen für den Einsatz im Unterricht vor. Justyna Gołbek erörtert die Kriterien für die Auswahl von Liedtexten und zeigt – am Beispiel eines mit Lernenden erprobten Arbeitsblattes zu Maciej Maleńczuks Lied *Dawna dziewczyno* – Arbeitstechniken, die im Unterricht Anwendung finden können. Joanna Wrzesień-Kwiatkowska stellt in ihrem Artikel das pädagogische Potenzial des Comics *W głowie tłumaczy* [Im Kopf der Übersetzer] vor, den sie für den Unterricht in Polnisch als Herkunftssprache vorschlägt, um Sprachmittlungskompetenzen und die Sprachbewusstheit zu entwickeln. Darüber hinaus zeigt Jochen Podelo am Beispiel einer Adaption des Computerspiels *Criminal Case*, wie Detektivplots im Sprachunterricht eingesetzt werden können.

Auch die in dieser Ausgabe vorgestellten **Projekte** sind Teil des übergreifenden Themas: von der „Filmreihe *Slavistika, Slavistika, Славуцмукa*“ der Universität Salzburg in Kooperation mit verschiedenen Institutionen zur Förderung der polnischen Kultur in Österreich (Bericht von Elżbieta Tabaka), über die geplante Veröffentlichung des Briefwechsels zwischen Karl Dedecius und Zbigniew Herbert als eine Form des Dialogs zwischen den Kulturen (Artikel von Przemysław Chojnowski und Wojciech Kudyba), bis hin zum schulischen Tandemprojekt im deutsch-polnischen Grenzgebiet, der Euroregion Pomerania (Text von Agnieszka Putzier).

Die regelmäßige Rubrik **Mit Bleistift geschrieben** enthält traditionell ein Feuilleton von Jan Miodek, diesmal über deutsch-polnische Substitutionen (z. B. Gemeinde - gmina).

Der vorletzte Text ist ein **Bericht** von Anna Kaniecka über die Aktivitäten der von ihr gegründeten und geleiteten Institutionen – des Polnischen Kulturvereins und der Polnischen Schule in Salzburg.

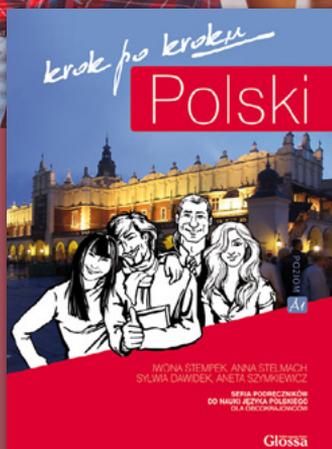
Die Ausgabe schließt mit einer **Rezension** der Lehrbücher *Postaw kropkę i Postaw kropkę 2* von Agnieszka Jasińska. Der Autor, Ronny Möbius, hebt den dialogischen Ansatz zur Interkulturalität in den kommunikativen Übungen der Reihe hervor.

Wir hoffen, dass die innovativen Ideen und Vorschläge, die in den Aufsätzen und den begleitenden Unterrichtsmaterialien enthalten sind, Sie dazu anregen werden, diese in Ihrer eigenen Unterrichtspraxis auszuprobieren. Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre und laden Sie ein, Ihre Eindrücke, Fragen und Anregungen mit der Redaktion zu teilen. Die Redaktion ist unter folgender Adresse zu erreichen: redakcja.polskiwniemczech@gmx.de.

Leicht und sicher Polnisch unterrichten!



© Getty Images (makielvy); Adobe Stock (NDABCREATIVITY)



Alle Lehrwerke für Ihren Polnischkurs auf einen Blick:
www.klett-sprachen.de/polnisch



Sprachen fürs Leben!



Z35088

Johann Wiede

LITERARISCHE REPRÄSENTATION VON DISPLACED PERSONS. EIN POLNISCH-DEUTSCHER KOMPLEX AM BEISPIEL VON TADEUSZ NOWAKOWSKI UND JERZY STEMPOWSKI

Die *Displaced Persons* („DPs“ genannt, oder auf Polnisch auch „Dipisi“) waren die „bevölkerungs- und arbeitspolitische Hinterlassenschaft der nationalsozialistischen Herrschaft im Zweiten Weltkrieg“ (Jacobsmeier 1985, 15). Es handelt sich um die nach Schätzungen 7-11 Millionen Kriegsüberlebenden, vor allem Zwangsarbeiterinnen, KZ-Überlebende, und durch das NS-Regime Verschleppte und Vertriebene, die die Alliierten im Zuge der letzten Kriegshandlungen seit Anfang 1945 befreiten. Viele, in der Mehrzahl aus Mittel- und Osteuropa (es gab aber auch westeuropäische Kriegsüberlebende, die zumeist schon wenige Monate nach Kriegsende zurückkehren konnten) ließen sich freiwillig oder – wie im Fall der Sowjetbürgerinnen – gezwungenermaßen durch die internationalen Repatriierungskommissionen wieder aus den vier Besatzungszonen in Deutschland und Österreich zurück in ihre Herkunftsstaaten „repatriieren“ – wenn sie denn durch das Jalta-Abkommen und die Grenz- und Westverschiebung der Sowjetunion noch in ihr bisheriges Land zurückkehren konnten (vgl. Ruchniewicz 2005, 163). Wieder andere lehnten eine schnelle Rückkehr aus politischen Gründen ab: Zu sehr schien ihnen die Lage in ihren Herkunftsländern – wie in Polen, Lettland, oder der Ukraine – unsicher, zu sehr war der Stalinismus in den durch die Sowjetunion usurpierten Staaten auf dem Vormarsch, zu sehr auch der Kalte Krieg zu spüren, weswegen auch die westlichen Alliierten zunehmend halbherzig widerwillige polnische DPs unter Zwang in den sowjetischen Einflussbereich zurückbrachten. Insbesondere die „Polnische Frage“, die Frage der zukünftigen polnischen Regierung, war durch die Existenz sowohl einer (Exil-)Regierung in London und einer bald

gebildeten, von der Sowjetunion unterstützten sog. „Lubliner Regierung“ politisch umstritten und aufgeladen.

So fanden sich Ende 1945 noch Millionen DPs – polnische, ukrainische, baltische, litauische, jüdische, jugoslawische und aus anderen Staaten – in den drei westlichen Besatzungszonen in Deutschland und, in kleinerem Maß, in Österreich, Italien und Frankreich. Die polnische Gruppe umfasste im September 1945 noch 800.000 Personen, wobei deren Zahl schnell sank und sich im Dezember 1946 auf noch 150.000 Personen (darunter 50.000 polnisch-ukrainische DPs und auch polnische Juden) verringerte; selbst Mitte 1950 waren es noch zwischen 80.000-120.000 polnische DPs und erst in der Nachkriegszeit Geflüchtete, die den DP-Status zuerkannt bekamen (vgl. Holian 2011, 39; Ruchniewicz 2005, 164).

Die Verstetigung der sowjetischen Dominanz seit Ende 1946 beendete die polnische Repatriierungsdebatte. Dazu kam, dass die USA Anwerbeabkommen für Arbeitskräfte beschlossen. Hierbei hatten die Auswanderungskommissionen der *United Nations Relief and Rehabilitation Administration* (UNRRA), aus der 1947 die *International Refugee Organisation* (IRO) (und später UNHCR) hervorging, die Aufgabe, die Emigrationsprogramme durchzuführen. Bis 1951 waren so über 700.000 Personen vor allem in die USA, Australien und Kanada als Arbeitskräfte ausgewandert. Zurück blieb der sogenannte „hard core“, diejenigen, die entweder zu schwach, zu krank oder zu alt waren. Ihnen blieb oft nur weiteres Warten und, seit dem Gesetz zur Aufnahme „Heimatloser Ausländer“ von 1951 durch die Bundesrepublik, der schwierige Neuanfang in der vielfach feindselig gestimmten und auf eigene Interessen bedachten deutschen Nachkriegsgesellschaft (vgl. Lembeck 1977, 163).

Die DPs wohnten meist in speziellen, von der deutschen Zivilbevölkerung meist geographisch getrennten Einrichtungen, die die Form von (z. T. bis in die 1950er Jahre bewohnten) Lagern, Siedlungen, Vierteln oder gar ganzen Kleinstädten einnehmen konnten. Hier bauten sie ein reges politisches, kulturelles und soziales Leben auf, lebten in der Hoffnung auf eine Veränderung. Aufgrund der Segregation der Exilgemeinschaften blieben viele DPs unter sich, wobei die Ausgrenzung, Marginalisierung und das mangelnde Interesse der deutschen Bevölkerung sein Übriges taten. Aus deutscher Sicht dominierte dagegen die Frage der Vertriebenen, der Kriegsrückkehrer, allenfalls verbreitet waren Diskurse um die „DP-Kriminalität“, die häufig als Argument der Schuldumkehr gerade gegenüber den Alliierten in Stellung gebracht wurde. An so genannte „Integration“ oder gar Kompensation war nicht zu denken; viele DPs legten ihren Rechtsstatus als „Heimatlose Ausländer“ nie ab (vgl. Jacobsmeier 1985, 218f.).

Bewusst am Rande der deutschen Gesellschaft gehalten, litten die DPs unter Ausgrenzung, Isolation und der Fortschreibung antislawischer Rassismen. Der rechtlichen Zwei-Klassen-Gesellschaft stellten die DPs, mit der ab 1947 zahlenmäßig größten Gruppe der Polinnen, eine eigene Kulturproduktion und den Aufbau von Exilinstitutionen entgegen (vgl. Brandt

et al. 2004, 140). Diese besetzten eine wichtige Scharnierfunktion im Aufbau einer neuen kollektiven Identität im Exil, die es erlaubte, den Transitzustand zu überwinden und neues Selbstbewusstsein innerhalb der Exilländer und insbesondere der BRD zu gewinnen. Auch in Texten – sei es in einem der vielen neuentstandenen Verlage oder in Zeitungen, die vor allem in den DP-Lagern vertrieben wurden – fassten die DPs ihr Überleben in Worte, legten Zeugnis über die Kriegszeit ab, stellten aber auch ihre jetzige, weiterhin prekäre Lage und die rechtliche wie existentielle Transitsituation heraus (vgl. Stepień 1989, 112ff.). Diese Texte nehmen literarische Formen eines persönlichen dokumentarischen Berichts an, sind Teile der Biographie (die Kriegs- und Nachkriegszeit verknüpfte), können autobiographisch gefärbte, autofiktionale Texte sein oder aber auch solche, die mit dem publizistischen Blick von außen auf die Menschen schauen.

Im Gegensatz zur späten, aber seit den 1980er Jahren doch stetigen geschichtswissenschaftlichen Forschungsarbeit ist sowohl in Polen als auch in Deutschland die Erforschung der literarischen Repräsentation von DPs im Rahmen der Literaturwissenschaft ein Desiderat geblieben (vgl. Krupa 2017, 113f.). Dies hat mehrere Gründe: Da ist zum einen die Tatsache, dass diese Texte anderen Genres oder anderen Themenkomplexen zugeordnet oder außerhalb Polens kaum bekannt sind. Es sind vielfach dokumentarische Erinnerungstexte, die häufig unter dem Begriff der „Zeugnisliteratur“ firmieren und literarisch von „ungeübten“ Autorinnen geschrieben wurden (vgl. Weber 2016: 117ff.). Als solche zählt beispielsweise Ida Fink, die israelische Autorin polnischer Herkunft, die im jüdischen DP-Lager in Ettlingen bei Karlsruhe als junge Frau zu schreiben begann, wie ein Fund in einer DP-Lager-Zeitung erst vor wenigen Jahren belegte. Zum anderen haben wir es mit Vertreterinnen des polnischen Exils zu tun, die in erster Linie in ihrer Rolle als Schriftstellerinnen und polnische Repräsentantinnen in Deutschland oder Westeuropa bekannt waren. Vielmehr wurden sie eher als Vermittlerinnen für eine polnische Teilöffentlichkeit angesehen, beispielweise in der *Vereinigung der Polen in Deutschland* (*Zjednoczenie Polskie w Niemczech*), den Kultureinrichtungen wie Selbsthilfegruppen, den Sportvereinen, Pfadfinder- und Theatergruppen, wie es sich im emsländischen Haren, das für drei Jahre in die polnische Stadt Maczków verwandelt wurde, am deutlichsten zeigte.¹ Solche Institutionen etablierten sich schnell als Vertretungen der polnischen Interessen gegenüber den Alliierten und später innerhalb der Bundesrepublik. Gemeinsam mit der hohen Zahl an Verlagen, Zeitungen und Publikationen innerhalb und später außerhalb von DP-Lagern verhandelten in einem geschützten polnischsprachigen Diskursraum Themen wie Entschädigung², Versöhnung und Dialog, die auch viele DPs in ihren autobiographischen Texten beschäftigten.

1 Zum Kulturleben der dortigen polnischen DP-Community siehe Rydel 2003, 205-213.

2 Von den 36.812 „heimatlosen Ausländern“, die „Wiedergutmachung“ verlangten, erhielten nur 17% einen positiven Bescheid (vgl. Lembeck 1977, 166).

Dennoch gab es Vermittlungsversuche zwischen polnischen DPs und Deutschen. So fand in Braunschweig bereits ein Jahr nach Kriegsende die Ausstellung „Polnische Kunst in der Fremde“ statt: Werke von Künstlerinnen, Gemälde, Zeichnungen, Holzschnitte und Skulpturen wurden hier zweisprachig auch einem deutschen Publikum präsentiert. Spätestens seit Mitte 1946 lässt sich damit von einer „polnischen DP-Kultur in Deutschland“ sprechen, die sich auch in ähnlichen Ausstellungen in den Jahren darauf manifestierte, beispielsweise 1947 in München zur „Polnischen Arbeit im Ausland“ (vgl. LWL 2016, 58).

Die DP-Zeit der Nachkriegsjahre unter literarischen Vorzeichen zu betrachten, folgt der historischen Einsicht, diese nicht nur als Ende oder Anhang der Kriegszeit zu sehen, sondern für die Dagebliebenen auch als Beginn des Exils. Ein Teil der Literatur von und über DPs, die mit ihren Autoren im Folgenden dargestellt wird, ist damit auch eine frühe Form der Exilliteratur und -kultur, die sich aus unterschiedlichen Traditionen, Genres und literarisch-journalistischen Ansprüchen speist. Eingebettet ist sie so auch in ein komplexes Spannungsfeld zwischen Rückschau und Aufbruch, in dem sich sämtliche Nachkriegsliteratur befand und die in Einzelanalysen beachtet werden muss. Daran schließt sich auch die Frage nach der Rolle der Autorinnen und ihrer Literatur im deutsch-polnischen Kontext, dem Dialog und Austausch in der Folge des Weltkriegs an. In diesem Zusammenhang soll dieser Aufsatz auf zwei Autoren exemplarisch eingehen: Tadeusz Nowakowski und Jerzy Stempowski. Beide sind bekannte polnische Exilschriftsteller, die aus eigener Erfahrung über das „DP-Land“ (vgl. Cohen 2012, 127) schrieben und die zudem durch ihre kulturelle, journalistische oder literarische Arbeit in den deutsch-polnischen Beziehungen und zwischen West- und Ostmitteleuropa nach dem Zweiten Weltkrieg gewirkt haben.

Tadeusz Nowakowski (1917-1996)

Tadeusz Nowakowski ist der polnische DP-Autor, der wohl am meisten sowohl autobiographisch wie auch fiktional über den Themenkomplex geschrieben hat. Dennoch ist er zeit seines Lebens in Polen wie in Deutschland ein wenig beachteter und unterschätzter Autor und Journalist geblieben. Als junger Mann und Widerstandskämpfer 1939 von der Gestapo in Polen verhaftet, war er bis Ende des Krieges in einem KZ im Deutschen Reich interniert. Nach der Befreiung zog er nach zweijährigem Aufenthalt im DP-Lager Maczków im Emsland, in dem er als Lehrer tätig war und erste literarische Texte verfasste, nach England und in die USA, bevor er sich in München als Autor und fester journalistischer Mitarbeiter von *Radio Free Europe* niederließ (vgl. Trepte 2004, 90). Besonders seit den 1970er Jahren wurde er im Münchener Exil als polnisch-deutscher Vermittler geschätzt und auch als Autor mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet. Zeitweilig war er auch Teilnehmer der Gruppe 47 und Mitglied der Polnischen Akademie für Literatur in der Emigration sowie des deutschen Ablegers der Schriftstellervereinigung PEN. Auch

half Nowakowski bei der Popularisierung polnischer Literatur in Deutschland und war Mitarbeiter des Deutschen Polen-Instituts in Darmstadt (vgl. Szadkowska 2012, 304). Er übersetzte Werke deutschsprachiger Autorinnen ins Polnische, darunter Christian Ferber, Hans Werner Richter, Siegfried Lenz und Johannes Bobrowski (vgl. ebd., 311).

Die wirtschaftliche und kulturelle Annäherung beider Staaten, der BRD und der Volksrepublik Polen, hatte für ihn oberste Priorität und zielte auf deren Verankerung in Westeuropa. Voraussetzung dafür sei allerdings eine Abrechnung und Aufarbeitung der unmittelbaren Vergangenheit durch die Deutschen sowie eine Entschädigung der nationalsozialistischen Opfer. Ebenso unterstützte er Initiativen, die eine Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze forderten und Rückforderungen verlorener Gebiete eine Absage erteilten – eine in den ersten Nachkriegsjahrzehnten heftig geführte Debatte (vgl. ebd., 304ff.). Ein Hauptauftrag von Nowakowskis Literatur schließt sich an diese Überzeugungen eines neuen Universalismus und Kosmopolitismus an, mit denen er nationaler Kleingeistigkeit begegnete. Damit rüttelte er in Polen wie in Deutschland bewusst konfrontativ an Tabus, Verdrängtem und Nichtaufgearbeitetem.

Mit seinem Roman *Obóz Wszystkich Świętych* (1957 in Paris auf Polnisch, 1959 in deutscher Übersetzung als „Polonaise Allerheiligen“ bei Fischer erschienen), gelang es ihm, dieser zuvor in Ansätzen schon in Reportagen und Artikeln thematisierten existentiellen DP-Situation der Heimatlosigkeit, der Auseinandersetzung mit Identität und der fehlenden Aufarbeitung und Ungerechtigkeit in der Nachkriegszeit eine Form und Sprache zu geben. Der Ambivalenz und den Kontinuitäten zwischen Kriegs- und Nachkriegszeit geht der Autor in einem größeren Figurenarsenal und mit mehreren Handlungssträngen und Motiven nach. Mit Sinn für Details und Alltagsszenen beweist Nowakowski auch in der Romanform seine doppelte Begabung als Journalist und Schriftsteller. Zwischen semi-fiktionaler Literatur und dokumentarischer Reportage erzählt er hier mithilfe der porträtierten Einzelschicksale von Polinnen eine für die ganze heterogene Gruppe der DPs exemplarische Geschichte. Darüber hinaus verhandelt er die unterschiedlichen nationalen Perspektiven und findet transnationale Allianzen, ohne seine klare politische Haltung zu verlieren und die Täterschaft und Mitwissenschaft der Deutschen, der Institutionen, der Armee, der Zivilbevölkerung und Mitläufer zu bezweifeln. Doch thematisiert er auch die Rache der Kriegsüberlebenden an den Deutschen. Dies war ein Thema, das sonst kaum und zumal nicht in der Volksrepublik Polen durch die Literatur bearbeitet wurde, was zeigt, dass er den kritischen Umgang mit den eigenen Leuten nicht scheute (vgl. LWL 2016, 185). Der junge Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki schrieb nach der deutschen Veröffentlichung 1959: „Im polnischen Lager wie in der deutschen Kleinstadt anno 1947: überall die gleiche Beschränktheit und Intoleranz, die gleichen nationalistischen Vorurteile.“³

3 Aus: Reich-Ranicki, M. (2002): *Erst leben, dann spielen. Die polnische Literatur*. 2. Auflage, Wallstein, S. 131.

Diese dem allgemeinen Patriotismus in Volkspolen, aber auch manchen Exilkreisen seltsam aufstoßende unheroische Haltung der ‚freien Gefangenen‘ war ein Grund dafür, warum der Roman nach Fertigstellung nicht in der Volksrepublik gedruckt wurde, sondern erst 1990 offiziell im Verlag *Czytelnik* erscheinen konnte. Fragmente des Texts und frühere Reportagen von Nowakowski jedoch erschienen in *Wiadomości*, *Kultura* und anderen polnischen Exilzeitschriften. Der polnischen Ausgabe von 1957 folgten weitere Übersetzungen, die dem Autor international Ansehen brachten. Von seinen mehr als dreißig Veröffentlichungen sind allerdings nur die wenigsten ins Deutsche übersetzt. Dazu lassen sich u. a. die Titel *Essays* (1960), *Picknick der Freiheit* (1962), *Die Radziwills. Die Geschichte einer großen europäischen Familie* (1966) sowie, als sein bekanntestes Spätwerk, die Reportage über die Papstreise nach Polen *Ich fürchte mich nicht. Die Reisen des Papstes* (1981), für die Nowakowski auch in Polen Anerkennung bekam, nennen. Dennoch hat Nowakowski als in Deutschland ansässiger polnischer Exilschriftsteller sowohl in Polen als auch in Deutschland nicht die langanhaltende Beachtung erfahren; viele seiner frühen, gerade journalistischen Arbeiten, die in Polen mit seiner literarischen Reportagetradition und der Wichtigkeit der polnischsprachigen Sendungen bei *Radio Free Europe* eine größere Rezeption erfahren haben, sind nicht ins Deutsche (oder in andere Sprachen) übersetzt worden. Eine Neuauflage seiner politischen Literatur wie auch von *Obóz Wszystkich Świętych* ist daher längst überfällig.

Tadeusz Nowakowski lässt sich zu den Vertreterinnen einer „offenen“, liberalen und kosmopolitischen Strömung innerhalb des Exils zählen, die keineswegs stellvertretend für die heterogene (literarische und kulturschaffende) Exilgemeinschaft steht. Zu dieser gehörten weitere namhafte und für die zweite Hälfte des Jahrhunderts wegweisende Schriftsteller wie Andrzej Bobkowski, Witold Gombrowicz, Czesław Miłosz oder Marian Pankowski, die in ihrer Literatur und ihrer öffentlichen Positionierung als Intellektuelle eine Veränderung der kollektiven und individuellen nationalen Identität anstrebten (vgl. Behring et al. 2004, 304). Eine „Befreiung aus der Falle des Nationalismus“ (Fazan 2000, 150) äußerte sich für die Autorinnen vor allem in einer auf Unabhängigkeit, kritisch-politischem Bewusstsein und existentieller Subjektivität aufbauenden Haltung, die einen selbstkritischen Blick auf das spezifisch Polnische werfen sollte. Indem sie versuchten, den selbstzufriedenen und selbstbezüglichen Kreisen, patriotischen Debatten und dem historischen polnischen Erbe durch ihr eigenes Beispiel eine die Meinung, Ort und Lebensentwurf wechselnde Identität entgegenzuhalten, lassen sie sich mit Andrzej Bobkowskis Neologismus der „Kosmopolaken“ – der kosmopolitischen Polen – fassen (vgl. ebd., 152).

Jerzy Stempowski (1894-1969)

Als ein solcher Kosmopolak ist sicherlich auch Jerzy Stempowski – einer der begnadeten Essayisten⁴, Briefeschreiber und Reiseschriftsteller Polens im 20. Jahrhundert – zu bezeichnen. Stempowski reiste nach Kriegsende mehrere Male als Korrespondent im Auftrag der *Kultura* nach Deutschland, um Kontakte zu knüpfen und aus erster Hand aus dem kriegszerstörten Land zu berichten. Leitender Zugang sind die Gespräche mit anonymen Menschen, die er jeden Tag auf der Straße trifft. Seine Sprachkenntnisse und seine Kontakte aus seiner Studien- und Korrespondententätigkeit in der Weimarer Republik nutzte Stempowski, um aus erster Hand über die Nachkriegssituation zu berichten. In die Jugend setzte er besonders seine Hoffnung bei der Neugründung eines demokratischen Gemeinwesens.

Stempowski war ein Autor, der neben seinem enzyklopädischen Wissen ein feines Gespür für Ungerechtigkeit und gesellschaftliche Abgründe hatte. Aus persönlicher Betroffenheit beschäftigte ihn das Schicksal der Emigranten und DPs in Deutschland 1945 und 1946. Aufgewachsen in Galizien in der heutigen Ukraine hatte Stempowski – wie viele polnische Exilautorinnen – die Strapazen von Flucht und Exildasein (er flüchtete 1939 über Jugoslawien in die Schweiz), am eigenen Leib erfahren. So machte er auf die historische Dimension der internationalen Zusammenkunft in den alliierten Besatzungszonen aufmerksam:

Wie vieler solcher Begegnungen haben im Polen der Kriegszeit stattgefunden und ereignen sich jetzt im deutschen Turm von Babel? Was denken Tausende von Polen, Litauern und Ukrainer darüber, die ein gemeinsames Schicksal nach Deutschland führte? (Stempowski 1998, 75)

Stempowski berichtet von unter Zwang und Drohungen durchgeführten Abschiebungen von Verschleppten und Vertriebenen aus Deutschland, die auf die ausgehandelten alliierten Verträge und die Komplizenschaft mit dem stalinistischen Regime zurückzuführen sind – was er besonders bei den russischen und ukrainischen nach Deutschland Verschleppten oder kurz nach dem Krieg Geflohenen beobachten kann. Paradox wie vorhersehbar herrsche trotz Kriegsende eine „Freiheit von Menschenjägern, nicht die Freiheit der Befreiten“ (ebd., 81). Die Menschen seien lediglich Spielbälle des heraufziehenden Kalten Kriegs zwischen den USA und der Sowjetunion, wie er angesichts der so genannten „Karawanserei“ (ein von der UNRRA betriebenes Auffanglager im Deutschen Museum in München) feststellen muss (vgl. ebd., 77). Zeugen sind hier nicht erwünscht. Dennoch gelingt es Stempowski durch Bekanntschaften, Tricks und gefälschte Passierscheine in die amerikanische und britische Besatzungszone zu gelangen. In seinen zwischen essayistischen Reflexionen und chronologischem Reisebericht changierenden Aufzeichnungen

4 Vgl. z. B. die so genannten *Ukrainischen Essays* Stempowskis über die „Kresy“ und die kulturelle Bedeutung der Grenzgebiete (siehe Kerski 2017, 183-184).

scheint bereits die für die polnische Exilliteratur maßgebliche Beschäftigung mit der gefährdeten Freiheit im Nachkriegseuropa auf. Gleichwohl geht Stempowski auch – wie in den dokumentarischen Zeugnistexten der DPs – auf die kollektive wie individuelle Situation der DPs ein: Er beschreibt die Einsamkeit und Isolation der Gestrandeten als existentiellen Exilzustand und misst diesen an den selbsterklärten „westlichen“ Werten von Demokratie und Menschenrechten.

Ähnlich der Leitlinie der Zeitschrift *Kultura*⁵ sah Stempowski die Verbesserung der deutsch-polnischen sowie deutsch-russischen Beziehungen als Grundvoraussetzung für eine Anbindung Mitteleuropas an Westeuropa. Dazu gehörte neben dem Verständnis für ein Streben nach deutscher Wiedervereinigung jedoch gleichwohl, wie bei Nowakowski, die Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze und eine Aufgabe revisionistischer Forderungen, die ehemaligen Ostgebiete von Pommern und Schlesien zurückzufordern (vgl. Friszke 2000, 46f.). Ein durchaus gefährliches Bündnis, sei eine zukünftige Allianz mit Deutschland im Interesse Polens, um sich aus dem Einflussbereich der Sowjetunion zu lösen (vgl. Kowalczyk 1997, 82). Diese dialektische Haltung zwischen Ost und West zeichnete auch das Werk Stempowskis aus, gerade in seinen Tagebüchern und Briefen: So solle Westeuropa historische Lehren ziehen und die Haltung der Mittel- und Osteuropäer, die zwischen der Sowjetunion und dem Dritten Reich zerrieben wurden, nicht übergehen oder ignorant abweisen (vgl. ebd., 85).

Bereits im ersten Nachkriegsjahrzehnt versuchte der auf Polnisch und Französisch schreibende Stempowski in einer multiperspektivischen und aufklärerischen Sicht die Komplexität der Gesellschaften durch die Vermittlung der jeweiligen historischen Voraussetzungen, Gedächtnisse und Erinnerungspolitiken des jeweils anderen nahezubringen. Sein antinationalistischer Anspruch war es, Europa und seinen Gesellschaften mehr über sich zu erzählen; dies galt besonders für die nach dem Weltkrieg brachliegende deutsch-polnische Verständigung (vgl. Kerski 2017, 178). Über das Erfahren von Geschichte und durch persönliche Kontakte sollte Vertrauen gestiftet werden und potentielle Verbündete für die zukünftige, zu diesem Zeitpunkt noch in weiter Ferne liegende polnisch-deutsche Annäherung gefunden werden. Gleichzeitig verschwieg Stempowski nicht seine Skepsis angesichts der Kontinuität der alten Eliten im deutschen Justiz- und Beamtenapparat, der halbherzigen alliierten Entnazifizierungsmaßnahmen sowie der spürbaren Distanz der deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenüber der sich herausbildenden Emigration aus Mittel- und Osteuropa. Weitere Hindernisse sah Stempowski – und auch hier war er vorausschauend – im Fehlen einer gemeinsamen Sprache des

5 Gerade in *Kultura* unter ihrem Herausgeber Jerzy Giedroyc waren antideutsche Stimmen seltener zu finden als unter den sonstigen Emigranten und ihren Institutionen. Zumeist sogar im Gegenteil: Die „deutsche Frage“ wurde hier als Frage der europäischen zukünftigen Konstitution nach dem Stalinismus gestellt – und betraf deshalb grundlegend auch Polen in seiner Westanbindung. Viele Jahre wurde zudem durch den Deutschland-Korrespondenten Jerzy Prądzyński in der Kolumne „Kronika niemiecka“ über Veränderungen in der deutschen Nachkriegsgesellschaft, die Situation der polnischen DPs und die deutsche Außenpolitik berichtet. Zu dem Thema schrieben ebenso Autoren wie Juliusz Mieroszewski, Stefan Kozłowski, Bohdan Osadczyk oder Józef Mackiewicz (vgl. Friszke 2000, 48).

Dialogs wie auch des realistischen Denkens der deutschen Vertriebenen, deren Schicksal wiederum von den meisten Menschen in Polen kaum nachvollzogen wurde. Seine essayistischen Texte (die bis in seine Tagebücher in der polnischen Pariser Exilzeitschrift und in sein umfängliches Briefschaffen hineinreichen) stellen solch einen Versuch dar, zwischen Literatur und Journalismus einen „Experimentierraum“ (ebd., 179) für komplexes, dialogorientiertes politisches und historisches Denken zu schaffen.

Seine Reisetagebücher, gerade die Reisen nach Österreich und Deutschland 1945 und 1946, lassen sich explizit als publizistische DP-Literatur aus Sicht eines Nicht-Betroffenen lesen; auch geben sie ein eindringliches Bild aus den Besatzungszonen der zwei besiegten und zerstörten Staaten und deren Bevölkerung. Letzterer literarisch-journalistischer Reisebericht ist im Frühjahr 1946 als eines der ersten Bücher in Jerzy Giedroyc' Verlag *Instytut Literacki* auf Polnisch und Italienisch erschienen. Er markiert den Anfang von sieben größeren Reisen in verschiedene europäische Staaten zwischen 1945 und 1964, die der Autor in sprachlich eindrucksvollen Reiseberichten und Essays verarbeitete. In Polen wurden diese jedoch erst nach seinem Tod in einer gesammelten Ausgabe veröffentlicht. Dasselbe gilt für seine Essays, die erst in den 80ern als zensierte Auswahl erschienen. Auf Deutsch liegen viele der Texte von Stempowski noch immer nicht vor bzw. sie sind kaum in Deutschland rezipiert – und das, obwohl der Autor seine letzten Lebensjahrzehnte in Bern verbrachte. Eine positive, wenngleich wenig bekannte Ausnahme ist die vergriffene, nur noch in Bibliotheken zu findende Essaysammlung *Bibliothek der Schmuggler* aus dem kleinen, nicht mehr existenten Hamburger Rospo-Verlag, die von Basil Kerski im Jahr 1998 herausgegeben wurde. Die Ausgabe versammelt Essays aus den 1940er bis 1960er Jahren, die sich sowohl aufgrund ihrer unkorruptierbaren historischen und politischen Genauigkeit als auch wegen ihrer in der Übersetzung von Agnieszka Grzybkowska gut nachspürbaren formal geschliffenen Sprache als Material für den Polnischunterricht hervorragend eignen.

Literatur

Behring, Eva et al. (2004): *Kulturelle Identität. Zwischen Selbstbehauptung und Akkulturation*. In: Behring, Eva / Kliems, Alfrun / Trepte, Hans-Christian (Hgg.): „Grundbegriffe und Autoren ostmitteleuropäischer Exilliteraturen 1945-1989“, Stuttgart, S. 287-348.

Brandt, Juliane et al. (2004): *Kulturelle Kommunikation – Eine Bedingung des Exildaseins. Kommunikationsträger, Beziehungsebenen, Profile, Programme*. In: Behring, Eva / Kliems, Alfrun, / Trepte, Hans-Christian (Hgg.): „Grundbegriffe und Autoren ostmitteleuropäischer Exilliteraturen 1945-1989“, Stuttgart, S. 137-201.

Cohen, Daniel G. (2012): *In War's Wake. Europe's Displaced Persons in the Postwar Order*. Oxford.

Fazan, Jarosław (2000): *Das Exil als existentielle Erfahrung im 20. Jahrhundert – Anmerkungen zur polnischen Literatur*. In: Gałeczki, Łukasz / Kerski, Basil (Hgg.): „Die polnische Emigration und

Europa. Eine Bilanz des politischen Denkens und der Literatur Polens im Exil“, Osnabrück, S. 147-158.

Friszke, Andrzej (2000): *Einfluss der Pariser Kultura auf das politische Denken*. In: Gałęcki, Łukasz / Kerski, Basil (Hgg.): „Die polnische Emigration und Europa. Eine Bilanz des politischen Denkens und der Literatur Polens im Exil“, Osnabrück, S. 35-57.

Holian, Anna (2011): *Between National Socialism and Societ Communism. Displaced Persons in Postwar Germany*, Ann Arbor.

Jacobsmeier, Wolfgang (1985): *Vom Zwangsarbeiter zum heimatlosen Ausländer. Die Displaced Persons in Westdeutschland 1945-1951*, Göttingen.

Kerski, Basil (2017): *Jerzy Stempowski*. In: Ruchniewicz, Krzysztof / Zybur, Marek (Hgg.): „»Der du mein ferner Bruder bist...«. Polnische Deutschlandfreunde im Porträt“, Osnabrück (=Studia Brandtiana, Band 7), S. 163-184.

Kowalczyk, Andrzej S. (1997): *Nieśpieszny przechodzień i paradoksy. Rzecz o Jerzym Stempowskim*, Wrocław.

Krupa, Bartłomiej (2017): *DP camp – literary accounts of the life “in between. An invitation to the topic*, in: „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica“, 8, S. 113-126.

Lembeck, Andreas/unter Mitarbeit von Wessels, Karin (1997): *Befreit, aber nicht in Freiheit. Displaced Persons im Emsland 1945-1950*, Bremen (=DIZ Schriften, Band 10).

LWL-Industriemuseum / Westfälisches Landesmuseum für Industriekultur (Hg.) (2016) *Zwischen Ungewissheit und Zuversicht. Kunst, Kultur und Alltag polnischer Displaced Persons in Deutschland 1945-1955*, Essen (=Begleitbuch zur Ausstellung).

Ruchniewicz, Krzysztof (2005): *Die polnische politische Emigration nach Deutschland in den Jahren 1945 bis 1980*, in: ders.: *Zögernde Annäherung. Studien zur Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen im 20. Jahrhundert*, Dresden (=Mitteleuropa-Studien, Band 7).

Rydel, Jan (2003): *Die polnische Besatzung im Emsland. 1945-1948*, Osnabrück.

Stempowski, Jerzy (1998): *Tagebuch einer Reise nach Deutschland und Österreich*, in: *Bibliothek der Schmuggler*, Hamburg, S. 50-150.

Stepień, Stanislaus (1989): *Der alteingesessene Fremde. Ehemalige Zwangsarbeiter in Westdeutschland*, Frankfurt am Main / New York (=Campus Forschung, Band 635).

Szadkowska, Ewelina (2012): *Proza fabularna Tadeusza Nowakowskiego*, Toruń.

Trepte, Hans-Christian (2004): *Exilländer und Exilzentren: Präferenzermägungen und kultur-geschichtliche Hintergründe*, in: Behring, Eva / Kliems, Alfrun / Trepte, Hans-Christian (Hgg.): *Grundbegriffe und Autoren ostmitteleuropäischer Exilliteraturen 1945-1989*, Stuttgart, S. 67-136.

Weber, Christiane Charlotte (2016): *Manfred Herzfeld und andere ‚ungeübte‘ Verfasser von Holocaustgedichten*, in: Ibler, Reinhard (Hrsg.): *Der Holocaust in den mitteleuropäischen Literaturen und Kulturen: Probleme der Poetisierung und Ästhetisierung*, Stuttgart (=Literatur und Kultur im mittleren und östlichen Europa, Band 13), S. 117-127.

Katja Freise

VOM TRAUM ZUR WIRKLICHKEIT. IDENTITÄTSFINDUNG IN KRZYSZTOF KIEŚŁOWSKIS FILM *PODWÓJNE ŻYCIE WERONIKI* (1991)

Vor mehr als dreißig Jahren drehte Krzysztof Kieślowski seinen Film *Podwójne życie Weroniki* (*La double vie de Véronique*¹ / *Die zwei Leben der Veronika*, 1991). Bis heute erscheint er rätselhaft. Als „mystischer Thriller“ bezeichnet ihn das Deutsche Filminstitut 2006 in einer Programmbeilage. In der bisher einzigen Monographie zum Gesamtschaffen Kieślowskis stellt Margarete Wach (2000, 307) mit Blick auf den Film fest: „Kieślowski multipliziert irreführende Hinweise und suggeriert dadurch, dass hinter jedem Schein etwas anderes stecken könnte“. Sakia Haisch (2020, 245) berücksichtigt den zum Spätwerk des Regisseurs gehörenden Film leider nur in einer Schlussbemerkung und stellt fest, dass Kieślowski hier einen „Blick hinter die Kulissen der sichtbaren Realität“ wirft und „die geistig-seelischen Innenbereiche“ auslotet.

Zur Handlungsstruktur des Filmes

Der Film besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil beschreibt das Leben der Polin Weronika. Die begnadete Sängerin gewinnt, ohne je Gesang studiert zu haben, einen Wettbewerb und singt im E-Moll-Konzert des fiktiven Komponisten van den Budenmayer das Sopransolo. Während der Aufführung erleidet sie eine Herzattacke und stirbt. Der zweite Teil setzt nach dem Tod Weronikas ein; er beschreibt das Leben der Französin Véronique, die genauso wie Weronika aussieht und von derselben Schauspielerin (Irène Jacob) gemimt wird. Véronique lebt in Frankreich, bricht aber ihre Gesangsausbildung ab und arbeitet als Musiklehrerin in einer Schule. Sie verliebt sich in den Puppenspieler Alexandre und findet mit Hilfe zahlreicher von ihm gelegter Zeichen schließlich zu ihm.

1 Der französische Filmtitel ist ebenso wie der polnische Titel der Originaltitel, da der Film einer polnisch-französischen Co-Produktion entstammt und der in Polen spielende Handlungsteil auf Polnisch ist, der in Frankreich spielende auf Französisch.

Beide Geschichten werden nacheinander erzählt und bilden eine Variante des Doppelgängermotivs. Wie bei allen Doppelgängergeschichten ist also vor allem zu klären, in welcher Beziehung die beiden Frauen zueinander stehen. Die Geschichten werden zwar nacheinander erzählt, aber beide Teile sind ineinander verschränkt. Die eigentliche Geschichte von Véronique beginnt mit einer Vorgeschichte: Sie reist nach Polen und fotografiert dort Weronika, ohne diese bewusst wahrzunehmen (Abb. 1 + 2).



Abb.1 + Abb. 2 Véronique (links) fotografiert Weronika (rechts).

Die Geschichte von Weronika hat dagegen eine Nachgeschichte: Das Foto, das die Musiklehrerin von ihr macht, fällt Alexandre in die Hände, als Véronique ihre Handtasche ausschüttet, um „alles“ von sich zu erzählen (Abb. 3).



Abb. 3

Findet diese Begegnung mit ihrer Doppelgängerin für Véronique erst nachträglich statt, so hat Weronika Véronique gesehen, denn sie schaut direkt in die Kamera.

Ein drittes Mal wird Véronique mit ihrem Doppelgängerdasein konfrontiert, als sie sieht, wie der Puppenspieler zwei Puppen herstellt, die ihr ähnlich sind und dazu eine Geschichte von zwei sich gleichenden Mädchen entwirft, die am selben Tag geboren wurden.

Neben diesen sichtbaren Begegnungen gibt es auch rein verbale Bekenntnisse zum Doppelgängerdasein: Beide Frauen sprechen gegenüber ihren Vätern von einem derartigen Gefühl.

Der Spiegel und die Lupe als grundlegendes Strukturmittel

Zusätzlich zu diesen thematischen und thematisierten Dopplungen rückt Kieślowski eine Reihe von Spiegelungen im Leben beider junger Frauen ins Bild (Abb. 4 + 5).



Abb. 4 + 5

Dass es dabei nicht um eine bloße Illustration des Doppelgängermotivs geht, wird deutlich, wenn wir Weronika sich in der Scheibe eines Zugfensters spiegeln sehen, während sie durch einen Flummi schaut (Abb. 6).



Abb. 6

Bei der Nahaufnahme des Flummis wird sichtbar, dass das Bild, das man durch ihn sieht, auf dem Kopf steht. Der Flummi steht folglich in einer Analogie zum Auge, in dem das Bild auf der Netzhaut zunächst horizontal gespiegelt erscheint und erst später von Gehirn umgedacht wird.



Abb. 7 + 8

Die Äquivalenz zwischen dem künstlichen Flummi-Auge und dem Auge von Weronika wird durch die einzige Einstellung eines bewussten, absichtlichen Blicks in den Spiegel hergestellt, als Weronika sich vor dem Konzert in die Augen schaut.

Nicht zufällig ist die Kamera während des Konzertes dann auffallend subjektiv (Abb. 9). Das Subjektive wird dabei soweit auf die Spitze getrieben, dass nach Weronikas Tod der Blick der davonweichenden Seele auf den Körper eingefangen wird (Abb. 10). Oberflächlich betrachtet bekommt der Film dadurch eine fantastische Komponente. Beim genaueren Hinsehen ist es jedoch nicht so.

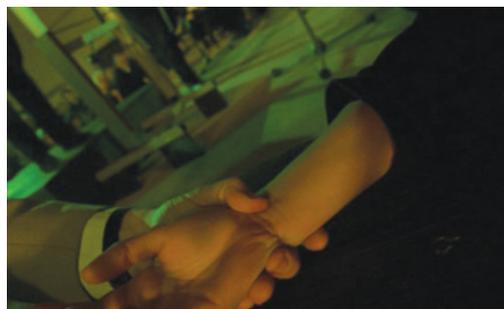
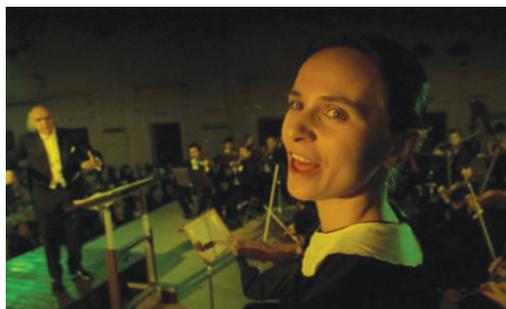


Abb. 9 + 10

Zum genaueren Hinsehen fordert der Film auch ausdrücklich auf. Zum einen durch den Prolog, in dem zwei zum Verwechseln ähnliche kleine Mädchen auf etwas schauen sollen: die erste auf den Weihnachtsstern und die vielen Sterne am Himmel (Abb. 11), die zweite auf das erste grüne Blatt im Jahr (Abb. 12). Während das erste Kind kopfunter die Welt verkehrt herum sieht, schaut das zweite durch eine Lupe.



Abb. 11 + 12

Es kommt darauf an, die Dinge von Nahem zu betrachten und richtig herum zu sehen. Dabei verweist das polnische Mädchen, das die Welt verkehrt herum sieht, auf den Flummi, dieser auf das Auge Weronikas und das wiederum auf den subjektiven Blick beim Erzählen. Es geht also darum, den subjektiven Blick der Protagonistin zu erkennen.

Das französische Kind, das das Blatt betrachtet, spielt auf die künstlerische Produktion bzw. Rezeption an. Das folgt aus der Funktion der Lupen und Brillen im Film. So hat

Weronikas Vater eine Brille auf, während er malt; Alexandre trägt eine Brille, während er sich auf das Puppenspiel vorbereitet, während er Véroniques Fotos betrachtet und während er die Véronique-Puppen kreierte. Und schließlich benutzt Véronique die Lupe, um zu erfahren, an welchem Ort Alexandre auf sie wartet, um also zum Autor der verschlüsselten Botschaften zu gelangen, die sie in ihrem Briefkasten findet.

Wie das Kind die Blattstruktur zu erkennen versucht, will Véronique den Poststempel auf dem Briefumschlag entziffern. Doch dieses verstehende Sehen ist zugleich ein Blick in die seelischen Abgründe eines Künstlers. Das folgt aus einer Nahaufnahme des Auges durch die Lupe (Abb. 13). Das Auge wird hierbei wichtiger als das Blatt. Es steht in einer Äquivalenz zur Nahaufnahme von Weronikas Auge (Abb. 8) und zu ihrem Mund (Abb. 14).



Abb. 13 + 14

Auf diese Weise werden Heldin, Autorin und Betrachterin gleichgesetzt. Das heißt, was wir von Weronika-Véronique sehen und verstehen können, ist das Produkt eines Selbstbildes. Die Spiegelung ist ein grundlegendes Strukturprinzip des Filmes, so dass wir das Verhältnis der beiden Veroniken zueinander nicht erklären und den Sinn des Filmes nicht bestimmen können. Wir befinden uns quasi in der Innenwelt eines weiblichen Narziss, einer Frau, die ihre Identität nicht finden kann, weil sie sich in allem spiegelt, so dass eine Objektivierung des Gesehenen nicht möglich wird.

Befreiung aus der Welt der Spiegel

Wäre die permanente Spiegelung das einzige Strukturprinzip, so wäre allen Kritikern und Kritikerinnen, die dem Film reinen Ästhetizismus vorwerfen, recht zu geben. Doch der Film ist auch von einem zweiten Strukturprinzip geprägt, nämlich dem der Verknüpfung. Dafür ist nicht nur die Bildsprache, sondern auch die Tonspur wichtig.² Das wird auf thematischer Ebene deutlich, indem Véronique den Weg zu Alexandre findet, weil sie seine Audiobotschaft hört und mit der Lupe die Kasette zu betrachten scheint (Abb. 15). Bildlich wird der Verweis auf die Bedeutsamkeit der Tonspur dadurch gestützt, dass durch

2 Die autonome, sinngenerierende Tonspur kennzeichnet schon Kieślowskis Frühwerk. Vgl. Haisch 2020, 80f. u. 93.

die Lupe Véroniques Mund zu sehen ist (Abb. 14) und Véronique am Ziel ihrer Suche Brille und Tonaufnahmegerät nebeneinanderliegen sieht (Abb. 16).



Abb. 15 + 16

Was heißt das konkret? Véronique erhält per Post von Alexandre eine Kasette, auf der verschiedene Geräusche aufgenommen sind. Anhand dieser Geräusche findet sie den Weg zum Puppenspieler, der in einem Café auf dem Pariser Bahnhof Saint-Lazare auf sie wartet. Während sie die Geräusche auf der Kasette gleichermaßen emotionslos beim Zähneputzen vor dem Spiegel (!) hört, packt sie Entsetzen, als sie einen Knall und die folgenden Sirenen als Anschlag auf ein Flugbüro identifiziert. Das Knarren der Cafétür oder das „Pardon, Pardon“ der Serviererin kommentiert sie dagegen mit einem Lächeln. Indem sich Véronique auf die Klänge der Welt einlässt, kann sie aus ihrem Spiegeldasein heraus zu Alexandre finden und eine dialogische Beziehung zu ihm eingehen. Dass diese keine Spiegelung des eigenen Ichs im Anderen mehr ist, wird anhand der Spiegelaufnahmen im Hotelzimmer deutlich: Als Véronique vor Alexandre steht, befindet sich der Spiegel im Hintergrund (Abb. 17), und als sich beide die Liebe gestehen, sehen sie einander wie durch den Flummi verkehrt herum (Abb. 18).



Abb. 17 + 18

Damit wird klar, dass der Flummi, der zunächst in Analogie zum Spiegel erschien, im Kontrast zu diesem steht: Das Erkennen der Welt wie des Anderen ist nicht durch Widerspiegelung möglich. Die echte Begegnung von Véronique und Alexandre wird zwar teilweise durch eine virtuelle Begegnung im Spiegel während der Aufführung des Puppenspiels vorweggenommen. Dennoch sieht Véronique an dieser Stelle in Alexandre

und seinem Puppentheaterstück über eine Ballerina, die sich ein Bein bricht, stirbt und als Schmetterling aufersteht, vor allem ihre eigene Weronika-Geschichte, denn das Puppenspiel wird von eben jener Passage des Budenmayer-Konzerts untermalt, bei der Weronika tot zusammenbricht.

Eine ähnliche Spiegel-Beziehung hat sie zunächst auch zu Alexandres Büchern, die sie verschlingt, wohl ahnend, dass sie von ihr handeln. Nicht zufällig spiegelt sie sich deshalb auch im Schaufenster des Buchladens, in dem seine Werke ausgestellt sind (oben Abb. 5).

Anders als bei einer Spiegelbeziehung, bei der man sein Gegenüber vom ersten Augenblick an vermeintlich kennt, muss man in der dialogischen Beziehung den Anderen erst kennen lernen. Deshalb weiß Alexandre nichts von Véronique, auch wenn sie sich in allen seinen Büchern wiederzufinden glaubt. Deshalb bittet er sie im Hotel, „alles“ von sich zu erzählen. Die Gegenstände, die aus der entleerten Handtasche fallen, sind zunächst ebenso zusammenhanglos wie die Geräusche auf der Kassette. Doch wie die Geräusche einem konkreten Zusammenhang entstammen, lassen sich die Gegenstände in einen konkreten Zusammenhang einordnen. Wie die Geräusche Véronique zu Alexandre führen, so führen uns die Gegenstände zu Véroniques Wesen.

Träume als Weg zum Selbst

In der Tasche befinden sich eine Lippenpomade, eine Sonnenbrille, ein Flummi, Notenpapier und der Kontaktabzug mit dem Foto von Weronika. Lippenpomade, Flummi und Notenpapier sind Gegenstände, die der Zuschauer ausschließlich in den Händen von Weronika gesehen hat, daher suggerieren sie eine Identität beider Frauen.

Der Flummi ist dabei als Verweis auf das Träumen besonders wichtig für die narrative Verknüpfung der beiden Handlungsstränge. Unmittelbar vor dem Auspacken der Handtasche begegnet er uns gemeinsam mit einer Schwarzblende in einer Traumsequenz (Abb. 19), mit der der Regisseur die Szenen vor dem Einschlafen und nach dem Aufwachen verbindet. Im Traum ist er das magische Auge, das Véronique jene Kirche zeigt, an der Weronika mit dem Zug vorbeifährt, während sie den Flummi als künstliches Auge benutzt. Er kann als Visualisierung des Unbewussten gedeutet werden, das uns durch die Träume zugänglich ist.



Abb. 19 + 20

Darüber hinaus erzählt Véronique zweimal von ihren Träumen. So berichtet sie bereits früher ihrem Vater über eine backsteinrote Kirche auf einer Zeichnung über ihrem Bett und wir verbinden das Bild mit jenem, das ihr Vater malt.

Das Erste, was Véronique nach dem Aufwachen im Hotel zu Alexandre sagt, verweist auf einen weiteren traumähnlichen Zustand: Beim Einschlafen habe sie ein Laken fallen sehen. Der Zuschauer denkt dabei an die tote Ballerina in Alexandres Puppenspiel, die mit einem Laken zugedeckt wurde, bevor sie als Schmetterling auferstand. Man wird allerdings stutzig, denn das, was wir sehen, bevor Véronique einschläft, ist die Kirche. Der Tod der Ballerina und die Kirche stehen somit in einem Zusammenhang. Beide verweisen auf den Tod: die Ballerina auf den symbolischen, die Kirche auf den realen, denn Véronique fährt an einem Friedhof vorbei, als dort die Kirchenglocke läutet. Wie beide Tode zusammenhängen, offenbart uns ein Tagtraum Véroniques. Als Alexandre sie das erste Mal anruft, spielt er ihr die Aufnahme des Konzerts mit Weronika vor. Diese sieht man in einer Art Flamme singen (Abb. 20). Nach Weronikas Tod läuft die Musik weiter und das Bild geht in eine Rotblende über, die in Äquivalenz zur Schwarzblende als Traumverweis gedeutet werden kann.

Die Träume verweisen also darauf, dass Weronika ein Produkt von Véroniques Fantasie ist. Sie selbst ist also die Autorin dieser-ihrer Geschichte. Deshalb – und nicht, weil Kieślowski einen Hang zum Fantastischen entwickelt hätte – wird auch die subjektive Perspektive bei der Aufnahme ihres Todes gewählt, die besonders beim Pulsessen fragwürdig erscheint, weil wir zuvor schon den subjektiven Blick der davonfliegenden Seele miterlebt haben. Deshalb geht die Beerdigung der Einen nach einer Schwarzblende in eine Bettszene mit der Anderen über.

Der Flummi ist somit als magisches Auge ein Symbol für die visualisierte Traumwelt, die den ganzen Film durchzieht. Zugleich verweist er darauf, dass der reale Tod von Weronika ein symbolischer Tod von Véronique ist.

Die Selbsterkenntnis

Die flüchtige Begegnung auf dem Marktplatz von Krakau ist also eine Begegnung mit sich selbst. Der Tränenausbruch beim Entdecken des Fotos in der Handtasche ist Ausdruck der Verzweiflung, als Véronique erkennt, dass sie das Grab der Weronika selbst grub. Warum, wird erst deutlich, wenn wir Sonnenbrille, Noten und Lippenpomade einbeziehen. Die Sonnenbrille vermisst Véronique seit einem halben Jahr und wir finden sie in den Händen des Kameramannes, der mit einem Braunfilter alles in ein warmes Licht taucht, damit wir nicht von dem Mythos einer herausragenden Sängerin geblendet werden, die auf der Höhe ihres künstlerischen Erfolges die Bühne des Lebens verlässt.

Auf diesen Mythos verweist ein Lichtstrahl, der Véronique blendet und aus dem Schlaf (!) reißt. Erzeugt von einer Spiegelreflexion im Nachbarhaus besteht der Lichtfleck jedoch weiter, nachdem seine Ursache verschwunden ist. Realistisch motiviert wird der autonome Lichtfleck von der Trägheit der Sehzellen, thematisch – durch den Verweis auf die Notenmappe, auf deren Bandverschluss er ruhen bleibt. In Weronikas Leben taucht die Notenmappe ausschließlich in extrem angstbesetzten Situationen auf: während der Demonstration, die sie in Krakau erlebt, bei Herzattacken oder bei der Begegnung mit einem Exhibitionisten. Das Musizieren ist für sie folglich negativ besetzt, daher bricht sie ihre Musikausbildung ab, obwohl sie offenbar sehr begabt ist.

Doch was macht ihr Angst? Wie die Ballerina, die von einer alten Dame im Schaukelstuhl (der sich auch in Véroniques Zimmer befindet) beobachtet wird, wird Weronika während der Gesangsproben im Hintergrund vom Dirigenten beobachtet (Abb. 21). Sie selbst beobachtet sich im Spiegel vor dem Konzert und mit der Kamera bei der Demonstration. Vor allem steht sie unter Beobachtung des Puppenspielers. Diese allgegenwärtige Beobachtung wird schon im Prolog angedeutet und zeigt sich zu Beginn des Filmes in einer gigantischen Leninstatue, die durch die Straßen gefahren wird und vor der sie davonläuft oder kurz darauf im eigenen Porträt, das auf sie herabschaut, während sie mit Antek im Bett ist (Abb. 22).



Abb. 21+ 22

Dieser ewige Blick von außen auf sich selbst, den Véronique mit den Worten umschreibt: „Mein ganzes Leben lang habe ich das Gefühl, ich bin gleichzeitig hier und anderswo“, führt dazu, dass sie sich selbst unter Druck setzt. Daraus folgt die Angst zu versagen, wodurch als Projektion das Versagen im Konzert und der symbolische Tod antizipiert werden.

Begegnung mit der Zweierheit

Ist das Foto das Symbol der Selbsterkenntnis, die Sonnenbrille das der gedämpften Selbstwahrnehmung und das Notenpapier das der Selbstinszenierung, so steht die Lippenpomade für die Angstbewältigung und den Neuanfang. Weronika nutzt sie nach einer Herzattacke und der Begegnung mit einem Exhibitionisten. Nach dem Ausschütten des Handtascheninhalts ist die Lippenpomade das Erste, was Alexandre greift. Auf die Frage, was das sei, erklärt Véronique: „Wenn ich gesprungene Lippen habe“. Symbolisch verweist sie damit auf ihr aktives Vorgehen gegen die Risse in ihrem Leben.

Dass Selbsterkenntnis dabei schmerzhaft sein kein, verdeutlicht der Kontaktabzug mit ihrem Bild, dessen Anblick Véronique zusammenbrechen lässt: „Das bin ich nicht“, sagt sie zuerst. „Na klar bist du das“, erwidert Alexandre, worauf sie sich unter Tränen zusammenkrümmt. Der sich daran anschließende Geschlechtsakt ist dabei weniger als Happyend bei der Suche nach dem oder der Geliebten zu verstehen, sondern als ein Verweis auf den „kleinen Tod“, *la petite mort*, zu deuten, der einen Neubeginn impliziert.

Doch der Film endet hier nicht, denn ein solcher Schluss, bei dem die Liebe anstelle des Ich narzisstisch bespiegelt würde, wäre nicht nur kitschig, sondern widerspräche auch dem Sinn des Filmes. Sowohl im Prolog als auch im Hauptteil des Filmes wird eine innere Wandlung in der Gegenüberstellung zweier Handlungen angedeutet. Im Prolog wird mit dem Weihnachtsstern, der zwischen Abermillionen kleinen Sternchen hervorsteht, auf den mit Weronika verbundenen Starmythos verwiesen. Im Gegensatz dazu ist das *erste* grüne Blatt nicht nur wie der Weihnachtsstern ein Symbol eines Neubeginns, sondern lässt einen Wandel vom Star zum Wegbereiter erkennen. Der implizite Verweis auf Ostern, der aus der Äquivalenz zum Weihnachtsstern resultiert, bringt zusätzlich einen Wandlungsaspekt ein.

Auch im zweigeteilten Hauptteil lassen die innerfilmischen Bezüge zwischen den beiden Teilen eine Persönlichkeitswandlung der jungen Frau erkennen. Mit den Schlussequenzen wird erneut eine Wandlung angedeutet. Véronique geht durch ein Zimmerlabyrinth, um zu Alexandre zu gelangen, der in der Werkstatt arbeitet. Die subjektive Kamera folgt ihr dabei. Extradiegetisch erklingt in einer Instrumentalversion dieselbe Passage aus dem Budenmayer-Konzert wie bei Weronikas Tod. Véronique erreicht die Werkstatt, als die Takte, die auf Weronikas Tod verweisen, zu hören sind. In der Werkstatt begegnet sie dann nicht nur Alexandre, sondern auch sich selbst in Gestalt zweier Marionetten.

Diese Konfrontation mit ihrer Zweiheit verstört sie erneut und sie fragt: „Warum zwei?“ „Ils s'abîment“, „sie nutzen sich ab“, antwortet der Puppenspieler lakonisch. Der Hinweis auf die Abnutzung hat dabei zwei Bedeutungsdimensionen. Einerseits spielt er auf die Erneuerung des Ichs an, das sich angesichts innerer und äußerer Veränderungen immer wieder neu herausbilden muss. Andererseits verweist Kieślowski hier metafilmisch auf das Verfahren der *mise en abyme*, der unendlichen Spiegelung, das seinem Film zugrunde liegt. Die ewige Spiegelung von Weronika und Véronique ist dabei keine Endlosschleife, in der sich der Sinn verliert. Die Begegnung von Véronique mit ihren **beiden** Alter Egos eröffnet einen neuen Bedeutungszusammenhang. Während sie die auf dem Tisch liegende, „tote“ Marionette nur anschaut (Abb. 23), kann sie die zweite Marionette mit Alexandres Hilfe selbst führen (Abb. 24).



Abb. 23 + 24

Der ruhige Umgang mit der Marionette, bei dem sogar ein Lächeln über ihr Gesicht huscht, verdeutlicht, dass sie mit dem „Tod“ der einen zurechtkommt, sofern er das Resultat von „Abnutzung“ ist. Auf den Lebenszusammenhang übertragen heißt das: Das alte Ich darf sterben, wenn die Veränderung innerer oder äußerer Lebensumstände ein neues Ich, eine Ich-Wandlung erforderlich machen.

Diese Akzeptanz der Zweiheit ist jedoch nur vorübergehend und weicht erneut einem inneren Schmerz, als Alexandre beginnt, im Off den Anfang einer Geschichte vorzutragen. Sie handelt von zwei Mädchen, die am selben Tag zur selben Zeit auf zwei verschiedenen Kontinenten geboren wurden. Als die Mädchen zwei Jahre alt waren, verbrennt sich eine an einem Ofen. Ein paar Tage später kommt die andere in die Nähe eines Ofens und zieht die Hand rechtzeitig zurück, *obwohl sie noch gar nicht wissen konnte, dass man sich daran verbrennt*. Oberflächlich betrachtet erzählt Alexandre die Filmgeschichte erneut, so dass eine Zirkelbewegung nahegelegt wird. Im Zusammenhang mit einer Frau, die hier ihren zwei Seiten begegnet, ist sie jedoch als ein Verweis auf die Beziehung von Bewusstsein und Unbewusstem zu deuten. Sigmund Freud sprach in Bezug auf das Verdrängte vom „inneren Ausland“ (Freud 1933, 80) und nicht selten wird mit Bezug auf Freud das Unbewusste als „Kontinent der Seele“ (s. Lakotta 2005, ORF 2017, Wilink 2022) bezeichnet. Véroniques Reise ins Ausland erweist sich so als eine Reise in das Innere der Verdrängung.

Das vergrabene und wiedergefundene Talent

Alexandres Geschichte konfrontiert Véronique mit dem Kern ihrer Verdrängung. Der Verweis auf den Ofen (*four*), an dem man sich verbrennen kann, ist dabei ein Verweis auf Véroniques abgebrochene Künstlerlaufbahn, denn *four* ist nicht nur der *Ofen*, sondern in der Theatersprache auch der *Flop*, der *Misserfolg*. Jedoch ist nicht ihr eigener Misserfolg, sondern ihre Angst vor dem Scheitern auf der Bühne der Grund für den Abbruch der Gesangsausbildung. Diese Angst erleben wir mit Weronika vor dem Auftritt, als sie nervös, halbnackt und mit nur einem Schuh hinkend sich bang ans Fenster lehnt (Abb. 25). Die vermeintliche Herzkrankheit ist deshalb nicht die körperliche Ursache des Abbruchs; Véroniques EKG ist kardiologisch unauffällig, der Lebensfaden reißt nicht, als sie ihn strafft (Abb. 26).

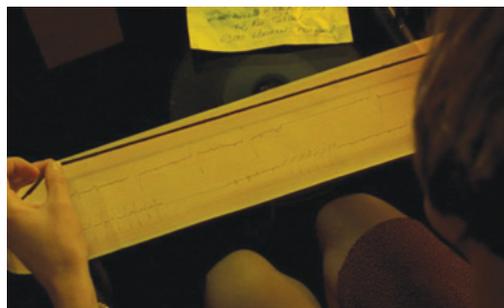


Abb. 25 + 26

Die Herzbeschwerden sind die psychosomatische Folge des Karriereabbruchs und eine „Strafe“ des Gewissens. Als Vergeudung des Talents, wegen der sie vor Gericht gebracht werden müsse, hatte ihr Gesanglehrer ihre Mitteilung über den Abbruch kommentiert. Der Tod von *Weronika* ist damit als das antizipierte Scheitern zu deuten, das dazu führen könnte, dass die Welt auf sie „herabblickt“, wie die Einstellung aus der Perspektive der toten Weronika im Grab verdeutlicht (Abb. 27).

Mit der Projektion *Weronika* wird das Begraben des eigenen Talents gerechtfertigt. Kieślowski, der mit dem *Dekalog* bereits die *Zehn Gebote* neu interpretiert und mit der *Drei Farben-Trilogie* explizit auf *Das Hohelied der Liebe* Bezug nimmt, liefert so mit *Podwójne życie Weroniki* eine Neufassung des biblischen Gleichnisses von den anvertrauten Talenten.

In der Werkstatt des Puppenspielers, den sie bereits als Geliebten erkannt hat, kann Véronique dieser Verdrängung ins Auge schauen und aus der Tiefe ihres inneren Labyrinths der Rationalisierungen herausfinden. Sie fährt zu ihrem Vater. In der Einfahrt zu seinem Gehöft bleibt sie stehen und öffnet das Fenster ihres Autos. Die Spiegelungen im Fensterglas (Abb. 28) sind dabei zur Spiegelung während der Wettbewerbsproben Weronikas äquivalent (Abb. 21).



Abb. 27 + 28

Doch anderes als Weronika, die in Véroniques Spiegelwelt der Projektion gefangen ist, verlässt Véronique das Spiegellabyrinth und öffnet sich der Welt, indem sie den Baum neben dem Auto berührt. Der Baum ist dabei ein Symbol, das uns bereits an einigen Stellen im Film begegnet ist: im Prolog, während und nach der Gesangsprobe, bei der Beerdigung und auf dem Schulhof. Im Prolog ist vom ersten grünen Blatt die Rede, die Probe und die Beerdigung sind vom welken Laub begleitet, auf dem Schulhof lehnt sie sich nach der Theatervorstellung von der Ballerina während einer Herzattacke an einen Baum. Lassen sich die Blätter als ein nach außen sichtbarer Erfolg deuten, ist der Stamm die Basis, die diesen Erfolg ermöglichte und der nun ein blätterloses Dasein fristet. Er ist das musikalische Talent, dessen Tod Véronique betrauert. Das Symbol des Baumes, die Äquivalenz zwischen den Fingern von Véroniques Hand und den sich in der Frontscheibe spiegelnden Zweigen sowie der explizite Hinweis im Prolog implizieren dabei einen neuen Austrieb. Véroniques Vater nimmt den neuen Austrieb bereits wahr, indem er sie (innerlich) singen hört.

Der Film im Unterricht

Kieślowskis Film im Unterricht zu behandeln, ist keine leichte Aufgabe, da die Verbindung zwischen den beiden Frauen nicht selten mit dem Fantastischen oder Übernatürlichen in Zusammenhang gebracht wird. Hier kommt es zunächst darauf an zu erkennen, dass sich die beiden Filmteile durch grundsätzlich verschiedene Erzählweisen auszeichnen. Während die Szenen der Geschichte von Weronika assoziativ verknüpft sind und zahlreiche für den Handlungsverlauf irrelevante Elemente enthalten (den kleinwüchsigen Advokaten der Tante, den Exhibitionisten, den Polizeieinsatz während der Demonstration), ist die Geschichte von Véronique kausal verkettet. Der Verweise auf Nicole, die in der Musikstunde falsch spielt und die Kritik der Lehrerin mit einem schnippischen „Ich weiß“ abtut, und die Geschichte vom Scheidungs- oder Sorgerechtsverfahren Cathérines, die manchem Zuschauer funktionslos erscheinen mögen, deuten einerseits auf die Verquickung von Lebensgeschichten hin, ein Verfahren, das Kieślowski auch in seinem Filmzyklus *Dekalog* und seiner Spielfilm-Trilogie *Trzy kolory* anwendet. Zugleich

erhellen diese beiden Figuren Véroniques eigene Probleme: den Umgang mit realen und fiktionalen Geschichten sowie den Umgang mit Fehlern anderer und mit eigener Schuld.³ Lediglich die alte Frau, die Véronique aus dem Fenster der Schule beobachtet, und die „Frau mit Hut“, die Véronique ebenso bestürzt zur Kenntnis nimmt wie diese sie, scheinen isoliert zu stehen. Beide verweisen jedoch auf äquivalente Figuren im ersten Teil des Filmes und können als Aspekte des Bewussten und des Verdrängten im Zusammenhang mit ihrer „Hilfe“ für Cathérine gedeutet werden.

Sind die beiden gegensätzlichen Verknüpfungsprinzipien erkannt worden, kann die Schnittstelle zwischen beiden Filmteilen genauer betrachtet werden. Zuschauer mit Filmerfahrung werden den Übergang von einer Beerdigung über eine Schwarzblende mit Klopfrhythmus (Herz, Uhr?) hin zu einer Bettszene als Aufeinanderfolge von Traumbild und Wirklichkeit deuten können. Dasselbe Verfahren wendet Kieślowski auch in *Przypadek* an (s. Freise 2015) und es liegt David Lynchs *Mulholland Drive* zugrunde. Bevor das Verhältnis von Traum und Wirklichkeit genauer bestimmt wird, empfiehlt es sich, zunächst einmal die Geschichte von Véronique zu analysieren und zu klären, wie die einzelnen Figuren zu Véronique stehen und was sich auf der Grundlage dieser Figurenbeziehungen über sie sagen lässt. In einem nächsten Schritt kann die Puppentheateraufführung genauer betrachtet werden. Thematisiert werden sollte unbedingt, dass die Todesursache der Ballerina ein gebrochenes Bein ist, weil das keinen realen Zusammenhang hat und symbolisch auf das Karriereende nach einem Fehltritt, also einem Misserfolg verweist. Diese Deutung der Ballerina-Geschichte bildet dann die Brücke zwischen beiden Frauen, so dass das Verhältnis zwischen ihnen rekonstruiert werden kann. Es ist wichtig, Weronika als Metakommentar zur Geschichte von Véronique zu verstehen. Dabei muss man aufpassen, dass diese als Ausdruck des Unbewussten nicht überinterpretiert wird; alles, was über Weronikas Leben gesagt wird, muss aus Véroniques Leben folgen. Es ist immer zu fragen, welches konkrete filmische Detail aus dem Leben der Einen welches filmische Detail aus dem Leben der Anderen deutet.

Neben der Möglichkeit, im Sprachunterricht einen Film als Anlass zu nehmen, um über eigene Erfahrungen zu Leistungsdruck, Lampenfieber oder Fluch und Segen von Begabungen zu diskutieren, ist es lohnend, die angedeutete zeitgeschichtliche Dimension genauer zu betrachten und die Funktion von Frankreich in der polnischen Kultur zu reflektieren. Das Verhältnis von realen politischen Ereignissen zu fiktiven ist nämlich genau umgekehrt arrangiert zum Verhältnis der zwei Veroniken. Der Polizeieinsatz gegen die Demonstranten verweist auf den sogenannten *Krakauer Frühling* 1989, eine Studentenbewegung, die sich für die Demokratisierung Polens einsetzte (s. Pietrzyk-Dąbrowska 2020). Der Abtransport der Leninstatue kommentiert ebenso die Allmacht und Allgegenwärtigkeit des

3 Véroniques unbekümmerte, naive Zusage (Milchbart), eine Falschaussage vor Gericht zu machen, um ihrer Freundin bei der rechtlichen Klärung ihrer Beziehung zu „helfen“, verweist zudem auf ihre anfängliche lose Beziehung zum anderen Geschlecht, die hier jedoch nicht weiter untersucht wurde.

„großen Bruders“ Sowjetunion sowie den Zusammenbruch des sozialistischen Systems. Im Gegensatz dazu scheint es keine realen Anschläge in der Nähe des Bahnhofs Saint Lazare im möglichen Zeitraum gegeben zu haben. Folgt man Auflistungen im Internet über Attentate in Frankreich, waren die Jahre 1989 und 1990 gerade davon gekennzeichnet, dass es kaum Anschläge gab. Daraus lassen sich zwei Fragen ableiten: 1. Wie deutet der Film das kulturelle Unbewusste Polens, wenn es mit Frankreich identifiziert wird? 2. Welchen Deutungsrahmen eröffnet der Verweis auf den Anschlag als Referenzereignis zum *Krakauer Frühling*?

Eine filmwissenschaftlich lohnende Fragestellung ergibt sich außerdem aus den zahlreichen metafilmischen und metakünstlerischen Verweisen, in denen die Frage nach der Beziehung von Autor, Werk und Rezipient thematisiert wird. Als Ausgangspunkt der Diskussion bietet sich eine Einstellung von der Begegnung der Frauen in Krakau an, auf der ein Mann mit rotem Schal, roter Mütze und einer Kamera (wahrscheinlich Kieślowski selbst⁴, Abb. 29) die Demonstranten filmt, während Weronika mit rotem Rollkragenpullover und roten Handschuhen die Gruppe fixiert und ihre Doppelgängerin mit rotem Schal und roten Handschuhen sich in Sicherheit bringt (Abb. 1 + 2).



Abb. 29

Literatur

Freise, (Ulrike) Katja (2004): *Die Avantgarde - eine Epoche mythischen Erlebens. Ein kulturphilosophischer Ansatz am Beispiel von Dziga Vertovs "Čelovek s kinoapparatom" [Der Mann mit der Kamera] und Krzysztof Kieślowskis "Z miasta Łodzi" [Aus der Stadt Łódź]*, in: Freise, Matthias (Hgg.), Berlin, S. 183-209.

Freise, (Ulrike) Katja (2015): *Der Zufall möglicherweise* (R: Krzysztof Kieślowski, 1981), in: Kampkötter, Christian u.a. (Hgg.), S. 167-176.

Freise, Matthias (Hrsg.) (2004): *Slawische Moderne und Avantgarde*, Berlin.

4 Mit dem Cameo-Auftritt verweist Kieślowski auf sein eigenes Dokumentarfilmschaffen. Vgl. Freise 2004, 207; Haisch 2020, 98.

Freud, Sigmund (1933): *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. XXXI Vorlesung. Die Zerlegung der psychischen Persönlichkeit*, Wien.

Haisch, Saskia (2020): *Auf den Spuren der Wirklichkeit. Die filmästhetische Wirklichkeitsdarstellung im Werk von Krzysztof Kieślowski* Kieślowski, München.

Kampkötter, Christian; Klimczak, Peter; Petersen, Christer (Hgg.) (2015): *Klassiker des polnischen Films*, Marburg.

Lakotta, Beate (2005): *Die Natur der Seele*. <https://www.spiegel.de/die-natur-der-seele>.

ORF-Programminformation (2017): *Entdeckung des Unbewussten*. <https://oe1.orf.at/Entdeckung-des-Unbewussten>.

Pietrzyk-Dąbrowska, Elżbieta (2020): *Krakowska wiosna 89*. <https://przystanekhistoria.pl/Krakowska-wiosna-89>.

Wach, Margarete (2000): *Krzysztof Kieślowski. Kino der moralischen Unruhe*, Köln.

Wilink, Andreas (2022): *Der Entdecker des Kontinents der Seele*. <https://www.kulturwest.de/entdecker-kontinent-seele>.

Letzter Zugang zu den Internetquellen: 07.09.2022.

Abbildungen

Alle Screenshots entstammen der DVD Krzysztof Kieślowski *The Double Life of Veronique*, Mit freundlicher Genehmigung von 1991 SIDERAL PRODUKTIONS S.A./MK2, Paris.

Tamara Czerkies

STANĄĆ OBOK W RELACJI Z INNYM: LITERATURA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Kompetencja międzykulturowa w nowym ujęciu – uwagi teoretyczne

Zagadnienie osvajania kultury podczas zajęć języka obcego, na których wykorzystuje się tekst literacki, wymaga od nauczającego specjalnych predyspozycji, przygotowania oraz kompetencji. Pisze na ten temat wyczerpująco Beata Karpińska-Musiał w pracy pt. *Międzykulturowość w glottodydaktyce* (2015)¹. W rozdziale omawiającym zagadnienie kulturowej tożsamości w kontekście konfliktu wartości, który zawiera w sobie język w relacji do poznawanego Innego, autorka charakteryzuje zakres wiedzy i kompetencji, jakie powinni posiadać przyszli glottodydaktycy, by pomóc uczącym się rozwijać kompetencję międzykulturową². Przywołała w tym celu m.in. publikację Weroniki Wilczyńskiej (2005) omawiającą pożądane cechy kształcenia międzykulturowego, prace Geerta Hofstede (2007) oraz Edwarda Halla (1984) dotyczące zagadnień cech różniących kultury, co wydaje się szczególnie istotne w przypadku kulturowej odmienności³. W niniejszym tekście pragnę skupić się na procesie czytania literatury podczas zajęć JPJO, przedmiotem analizy będą zatem cudzoziemcy rozwijający kompetencję rozumienia tekstu literackiego na zajęciach językowych.

Na początku swoich rozważań Karpińska-Musiał podkreśliła za Jerzym Nikitorowiczem, że nabywanie kompetencji międzykulturowej przez cudzoziemców można porównać do

- 1 Publikacja autorki zawiera szczegółowo omówione wnioski z badań przeprowadzonych wśród studentów wydziału filologicznego UG.
- 2 W 3. rozdziale książki autorka wymieniła umiejętności oraz pożądane kompetencje przyszłych nauczycieli języków obcych (zob. Karpińska-Musiał 2015).
- 3 Wymienione prace Halla, Hofstede i Wilczyńskiej omawiam także w innych, wymienionych w bibliografii publikacjach (zob. Czerkies 2016, 2019). Poświęcam w nich uwagę zagadnieniom kulturowych różnic oraz sposobów radzenia sobie z nimi podczas zajęć.

prób godzenia wielu ojczyzn, ponieważ wiąże się ono z łączeniem tego, co indywidualne z tym, co uniwersalne (por. Karpińska-Musiał 2015, 35). Zauważyła ponadto, że specjaliści w zakresie socjologii, kultury oraz filozofii podkreślają zgodnie dynamiczny charakter procesu, o czym szczególnie powinni pamiętać nauczający⁴. Rozumienie nieznannej kultury ma bowiem charakter procesualny, nie zaczyna się w punkcie zero, a każdy uczący się rozpoczyna go ze swoimi kulturowymi „obciążeniami” oraz odmiennym światem wartości⁵.

Na temat konfliktu, jaki rodzi się podczas negocjacji z poznawaną kulturą, pisało wielu badaczy, warto sięgnąć m.in. po tom pt. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* pod redakcją Jane Jackson z 2014 roku i zapoznać z publikacjami Karen Risager oraz Jane Wilkinson, które relacjonowały własne doświadczenia glottodydaktyczne, gdy nauczały w warunkach innokulturowych⁶. Konieczne jednak wydaje się przywołanie w tym kontekście nazwiska Claire Kramersch, znanej i często cytowanej badaczki-glottodydaktyczki, której publikacja z 1993 roku rozpoczęła ważną dyskusję na temat procesu negocjowania znaczeń z tekstami kultury, do jakich należy literatura⁷. Autorka pokazała bowiem, że próby zrozumienia odmienności podczas czytania literatury w języku obcym nie są łatwe, że nauczający nie ma pewności, w jakim zakresie uczący się rozumie poznawany tekst. Zaznaczyła także, że każdy czytający ma własny klucz rozumienia, a dając odpowiedź (ustną lub pisemną) pokazuje nauczającemu, że rozpoczął negocjację i szuka swojego miejsca w nowej przestrzeni. Dlatego też zaproponowała wprowadzenie pojęcia „kultura trzeciego miejsca” (*third place culture*), które dobrze tłumaczy skomplikowane zjawisko osvajania nieznannej kultury dzięki literaturze, często przywoływane przez innych badaczy (zob. m.in. Zarzycka 2000, 2002, 2004, 2021)⁸.

Kompetencja proteofiliczna

Zwracając uwagę na silny związek, jaki istnieje między kulturą a dominującą w niej skalą wartości, Karpińska-Musiał podkreśliła jednocześnie, że w tym zakresie często może pojawiać się konflikt, ponieważ, gdy negocjują ze sobą przedstawiciele odmiennych kultur i języków, dochodzi do rozbieżności.

-
- 4 Karpińska-Musiał przywołała publikację J. Nikitorowicza (2005, 94) pt. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Zwracając uwagę na dynamikę procesu kształtowania się tożsamości kulturowej, wymieniła natomiast nazwiska m.in. Marii Jarymowicz, Hanny Malewskiej-Peyre oraz Leszka Kołakowskiego.
 - 5 Na temat specyficznych „obciążeń” i tzw. kulturowej skóry, która jest z nami na zawsze pisał m.in. Stanley Fish (1994); szerzej omawiam to zagadnienie w innym miejscu (zob. Czerkies 2020).
 - 6 Prace Wilkinson i Risager omawiam w tekście z 2016 roku (zob. Czerkies 2016).
 - 7 W 1993 miało miejsce pierwsze wydanie książki Kramersch, ja korzystałam z wydania z 1995 roku.
 - 8 Zjawisku kultury trzeciego miejsca poświęciłam wiele miejsca w 5. rozdziale monografii *Tekst literacki...* (Czerkies 2012); tam też jest bibliografia dotycząca zagadnienia.

Omawiając zagadnienie potrzeby kształcenia kompetencji międzykulturowej, gdańska badaczka przedstawiła także nieco inne jego ujęcie. Przywołała w tym celu pracę Freda Dervina z 2006 roku, w której autor zaproponował wprowadzenie pojęcia **kompetencja proteofiliczna**, wiążącego się z poczuciem tożsamości podmiotu w tzw. „świecie wielu Innych”. Wydaje się, że dobrze oddaje ono istotę zjawiska, bowiem składa się na nie człon *proteo*, co tłumaczymy jako różnorodność oraz *philia*, które znaczy tyle co umiłowanie. Kompetencja ta to zatem rodzaj umiejętności postrzegania siebie samego i własnej tożsamości w relacji do Innych. Określenie Dervina opisujące kompetencję międzykulturową, które wymaga od cudzoziemca ciągłego godzenia sprzeczności, jest więc adekwatne w kontekście niniejszych rozważań. Aby w pełni wyjaśnić istotę kompetencji proteofilicznej, warto również przywołać elementy, jakie się na nią składają:

- świadomość, że tożsamość narodowa jest pojęciem względnym;
- dostrzeganie, w ramach tzw. umiejętności praktycznych (*know how*), że w kontaktach ja – Inny dokonujemy umocowania swoich przekonań i jednocześnie dostosowujemy własny dyskurs do kontekstu oraz naszych rozmówców, używając do tego stosownych masek;
- aby proces kontaktu z Innym zakończył się sukcesem, konieczne jest wyczulenie na dyskurs, czyli krytycyzm wobec tekstu przy jednoczesnym unikaniu etnocentrycznych komentarzy;
- równie ważne, choć wymienione na końcu, jest kontrolowanie emocji oraz świadomość, że rozmówca z innej kultury także im ulega. Chodzi więc o to, aby szukać kompromisu, mimo potencjalnej możliwości konfliktu (zob. Karpińska-Musiał 2015, 107-108)⁹.

W podsumowaniu rozważań na temat kompetencji międzykulturowej Karpińska-Musiał zaznaczyła, że osiągnięcie pełnego porozumienia w ramach negocjacji z odmiennością jest prawie niemożliwe, jednak warto go szukać. Nasuwa się zatem wniosek, że chociaż można nauczyć się kodu zachowań, bardzo trudno zrezygnować z własnych przekonań. Kramsch pisała, że dialog z nową kulturą to ciągłe szukanie miejsca w nieznanym przestrzeni do momentu, aż nagle zdarzy się mały cud (*small miracle*) i uczący się/uczestnik dialogu nieoczekiwanie zrozumie, co znaczy dane powiedzenie, zjawisko kulturowe lub fragment tekstu literackiego. Wpływ systemu wartości, w jakim wyrosliśmy, jest bardzo silny, dlatego zrzucenie kulturowej skóry nie jest możliwe, choć nowe spojrzenie na własne przyzwyczajenia połączone z akceptacją Innego może się zdarzyć.

9 Karpińska-Musiał w swojej pracy przywołuje kilka publikacji F. Dervina z lat 2003-2007; zob. tamże oraz bibliografia na końcu jej książki.

Stanać obok lub być swoim negatywem

Czym zatem jest dialog z poznawaną kulturą w procesie czytania literatury w języku obcym? Dochodzi w nim do rozmowy z Innym, powolnego odstawiania siebie wobec tego, który jest różny. Aby ów proces był konstruktywny, warto sprawdzić, czy uczestnicy mają stabilne poczucie własnej kulturowej tożsamości. Jeśli nie czują się pewnie, rolą nauczającego jest wówczas bycie pomocnikiem, który w umiejętny sposób, dzięki dobrze zaplanowanym zadaniom, będzie służył dyskretną pomocą, rozbudzi wyobraźnię, uświadomi różnice¹⁰.

Karpińska-Musiał, rozważając istotę dialogu kulturowego, wielokrotnie podkreślała, że chodzi o szukanie okazji, by powstał, a następnie był podtrzymywany dialog. Taki rodzaj spotkania to konflikt odmiennych tożsamości, który jest paradoksalnie bardzo pożądany, bo pozwala dostrzec odmiennosc tego „drugiego” (por. Karpińska-Musiał 2011, 260). Tomasz Szkudlarek natomiast uważa, że budowanie własnej tożsamości wobec Innego jest jak budowanie negatywu własnego ja, spoglądanie na siebie z innej niż dotychczas perspektywy (zob. Szkudlarek 1995, 29).

Każde spotkanie powoduje, że wzmacniam się w tym, do czego jestem przekonany, do własnego świata wartości, jednak obecność Innego, która mnie drażni, jednocześnie prowokuje i zmusza do zajęcia stanowiska wobec niego, muszę wyjść z ram własnych przyzwyczajęń i zobaczyć to, co poznaję z nowej perspektywy. Literatura na zajęciach języka obcego pełni więc rolę niepokojącego Innego, który przez odmiennosc prowokuje i zaprasza do dialogu. Aby zrozumieć tekst, czytający/uczący się musi oczywiście posiadać określony poziom biegłości językowej, choć ta, jak się okazuje, nie jest najważniejsza. Może zdarzyć się sytuacja, że czytający/uczący się zna słówka, lecz nie rozumie, co czyta. Dzieje się tak, ponieważ brakuje mu kompetencji międzykulturowej i nie potrafi podjąć dialogu z tekstem. Christopher Brumfit (1986) zauważył, że fragment łatwy pod względem językowym może okazać się niezwykle trudny w warstwie znaczeń. Dlatego tak ważna jest rola nauczającego, który powinien dobrze zaplanować zajęcia, poczynawszy od wyboru odpowiedniego tekstu, po opracowanie zestawu zadań ułatwiających wchodzenie w dialog, które prowokowałyby do kulturowych porównań i personalizowały problem¹¹.

Zrzucanie kulturowej skóry, czyli zajęcia z literaturą polską w praktyce

Przedstawię teraz oraz krótko omówię zajęcia JPJO, podczas których wykorzystywałam polskie teksty literackie. Zacytuję także fragmenty wybranych prac studentów, aby

10 O byciu przez nauczającego pomocnikiem i tzw. „użytecznym sługą” pisałam m.in. w „Postscriptum Polonistycznym” (zob. Czerkies 2014).

11 Na temat personalizowania problemów w niezwykle sposób pisał, pokazując serie zadań wspomniany Ch. Brumfit. Omawiam jego pracę w 5. rozdziale monografii *Tekst literacki...* (zob. Czerkies 2012).

pokazać, jak przebiegł proces negocjacji, jakie elementy kompetencji proteofilicznej oraz jakie umiejętności wykorzystywali uczący się. Prace powstawały w roku akademickim 2021/2022 podczas zajęć *Lektura tekstów literackich*¹², które prowadzę w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ w ramach kursu językowego oraz jako zajęcia dodatkowe rozwijające sprawności czytania oraz pisania w ramach programu przeznaczony dla I roku kierunku *Studia Polskie: język-kultura-społeczeństwo*, który został uruchomiony w IGP w 2019 roku specjalnie dla studentów z Chin¹³.

Portret mężczyzny moimi oczami, czyli zajęcia inspirowane wierszem Szymborskiej

Podczas zajęć wykorzystuję książkę, jaką opracowałam specjalnie na potrzeby kursu tego rodzaju – chodzi o *Literackie lustro kultury*, które od chwili wydania w 2019 roku służy nauczającym jako zbiór wybranych tekstów literackich wraz z zadaniami przeznaczonymi dla studentów uczących się JPJO od poziomu zaawansowania językowego B1.2 do C1¹⁴.

Wiersze Wisławy Szymborskiej zajmują ważne miejsce w książce, dlatego w rozdziale 2. zatytułowanym „Ty i ja – w jednym świecie światy dwa” zamieściłam m.in. *Portret kobiety*, *Przy winie* oraz *Powroty noblistki*, którym towarzyszą także utwory Haliny Poświatowskiej (wiersz bez tytułu *** Jestem Julią...), Czesława Miłosza (*Wyznanie*) czy Konstantego I. Gałczyńskiego (*Rozmowa liryczna*). Celem takiego zastawienia tekstów oraz zadań było pokazanie uczącym się, jak postrzegana jest rola społeczna kobiet i mężczyzn w kulturze polskiej oraz porównanie jej z tym, jak ów problem wygląda w kulturze kraju ich pochodzenia. Do każdego utworu opracowane zostały zadania „przed”, „w trakcie” oraz „po lekturze”; każde z nich zaprojektowano w taki sposób, aby wydobyć to, co tekst próbował ukryć lub też na co szczególnie zwracał uwagę. Zatem w przypadku *Portretu* punktem zaczepienia był tytuł i pytanie: „dlaczego portret kobiety, a nie kobiety?” oraz budowa wiersza, ponieważ jest on zbiorem kontrastowych opisów „bohaterki”. Dlatego też czytający, pracując w parach, mieli wypisać wybrane fragmenty z utworu oraz wytłumaczyć, co one ich zdaniem znaczą, a następnie odpowiedzieć na pytanie, dlaczego Szymborska tak właśnie zbudowała swój portret? Zadaniem kończącym rozdział była propozycja, aby studenci napisali własny wiersz, wykorzystując poznane zwroty, tak aby powstał ich własny *Portret mężczyzny/Portret męski*. Pomysł narodził się podczas innych zajęć o podobnym charakterze, jakie prowadziłam w 2019 roku podczas Szkoły Letniej UJ. Zainspirowała

12 Dalej nazywam je po prostu Lektura.

13 Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej UJ będę dalej nazywała w skrócie IGP lub Instytut, zaś Studia Polskie: język-kultura-społeczeństwo – Studia Polskie.

14 Zadania zawarte w *Literackim lustrze kultury* omówiłam w niepublikowanym jeszcze tekście, który ukaże się w tomie pt. *Między Wschodem, a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami studentów z Chin*, Księgarnia Akademicka pod koniec 2022 roku.

mnie do tego jedna z uczestniczek, a ponieważ efekt zaskoczył wtedy wszystkich, od tego czasu często proponuję grupom takie zadanie¹⁵. Warto jeszcze raz zaznaczyć, że zanim padła propozycja napisania wiersza, wszyscy przeczytali zamieszczone w rozdziale utwory, zrobiliśmy załączone zadania, co zajęło dwie jednostki lekcyjne po 90 minut. Na koniec wypełniliśmy także tabelę z zadania mającego na celu dokonanie porównań kulturowych, co mogło pomóc im podczas tworzenia¹⁶.

Przytoczę zatem dwa wiersze, studentki i studenta z Chin, które powstały na koniec cyklu zajęć dotyczących roli kobiet i mężczyzn we współczesnym społeczeństwie. Oboje brali udział w rocznym kursie językowym prowadzonym w Instytucie w roku akademickim 2021/2022, chodzili na moje zajęcia przez dwa semestry i poczynili duży postęp w procesie uczenia się języka. Cechowała ich ogromna pasja do literatury polskiej, zapewne dlatego z entuzjazmem wykonywali wszystkie proponowane zadania¹⁷. Ich *Portrety* powstały w listopadzie 2021, kiedy dopiero zaczynali naukę, startowali wówczas od poziomu B1.2, a kurs roczny zakończyli w czerwcu ze świetnymi wynikami na poziomie B2.2.

Portret mężczyzny

Nie boi się śmierci

Jednak nie jest odważny, wręcz chce żyć w pełni, każdego dnia.

Zamknięty w sobie, ale właśnie chce rodzinie towarzyszyć

Ambitny, ale wrażliwy

Niezbyt słaby, ale również niezbyt silny

Trzyma w rękach wróbelka ze złamanym skrzydłem

Dom jeszcze większy i rodzinę szczęśliwszą.

Dokąd tak biegnie, czy nie jest zmęczony?

Pracowity, jak zwykle pracowity.

Żonę kocha, o dzieci dba,

Na dobre, na niedobre i na zawsze.

(student A, *Lektura tekstów*, IPG listopad 2021, Beijing University of Foreign Studies)

Portret męski

Musi być do wyboru.

Zmieniać się, czasem jest wysokim drzewem, czasem młodą sadzonką.

Nigdy nie płacze,

15 Zajęcia z 2019 roku opisuję w tekście pt. *Kształcenie językowo-kulturowe za pomocą tekstów literackich* (zob. Czerkies 2021).

16 Zadania dotyczące porównań kulturowych kończą każdy rozdział *Literackiego lustra kultury* (zob. Czerkies 2019).

17 Z uwagi na przestrzeganie zasad etyki w badaniach naukowych studenci zostaną oznaczeni literami od A do F. Wszystkie cytowane prace są oryginalne, dlatego zawierają drobne błędy młodych autorów.

*W obecności rodziny.
 Zostawi swój smutek w winie i w nocy.
 W kącie, bez ludzi,
 Płacz i palenie,
 Płaczący nędzą i nieszczęściem życia.
 Ma delikatną stronę
 W domu. (...)
 Czyta artykuły polityczne i ekonomiczne
 Nie wie, po co ta nić i szyje ubrania.
 Młody, ja zwykle młody, ciągle jeszcze młody.
 Trzyma w rękach papierosy i kieliszek wódki,
 Własne pieniądze na marzenia, małe oraz duże.
 Wczesnie rano, po czwartej,
 Kiedy są męczące korki i widać światło księżyca, zawsze jest sam.*

(studentka B, IGP, listopad 2021, Beijing University of Foreign Studies)

Spróbujmy przeanalizować zacytowane prace w kontekście rozważań teoretycznych z pierwszej części artykułu. W obu przypadkach możemy dostrzec, jak dobrym stymulatorem okazały się teksty literackie. Studenci doskonale wyczuli dyskurs oryginałów, by potem naśladować ich stylistykę. To przykład elementu kompetencji proteofilicznej/międkulturowej, który rozwija umiejętność rozpoznawania dyskursu i pozwala rozpocząć dialog z nieznanym tekstem kultury. Czytający dostosowuje się do kontekstu i wykorzystuje umiejętności praktyczne, które posiada. Student A wykorzystał w wierszu cechy, jakie jego zdaniem ma mężczyzna reprezentujący kulturę chińską: zamknięty w sobie, ambitny, dbający o rodzinę, pracowity, ciągle w pośpiechu. Uczący się dokonał w ten sposób porównań kulturowych, pokazał także stabilną tożsamość własną. Studentka B wykorzystała wybrane fragmenty nie tylko z *Portretu*, ale też z *Powrotów* Szyborskiej, ona również doskonale wyczuliła dyskurs oryginałów, wymieniła cechy, jakie według niej posiada mężczyzna z jej kręgu kulturowego: ambicję, męską twardość oraz skrywaną delikatność. Obie próby poetyckie pokazały, że dialog na tym poziomie to transformacja myślenia przy zachowaniu własnej stabilności w zakresie tożsamości kulturowej.

Jak zmierzyć się z tekstem satyrycznym, czyli *Hamlet* Mrożka na zajęciach

W drugim semestrze zajęć kontynuowaliśmy pracę z *Literackim lustrem kultury*, doszliśmy więc do ostatniego rozdziału zatytułowanego „Trudne lekcje historii”, w którym zamieszczone są m.in. fragment opowiadania Sławomira Mrożka *Stoń* oraz tekst pt. *Hamlet*. Oprócz nich znajdują się w nim również wiersze Tadeusza Różewicza *Ocalony*, *Campo dei Fiori* Miłosza oraz Zbigniewa Herberta *Dlaczego klasycy?*

Jako jedno z zadań kończących pracę z opowiadaniem Mrożka, gdy już wszyscy wiedzieli, co w nich może śmieszyć i co znaczy powiedzenie „sytuacja jak u Mrożka”, zaproponowałam, aby uczestnicy zajęć napisali, co mogło się dzieć na scenie oraz za kulisami podczas premiery *Hamleta*, gdy zapanował tak pożądanym duch kolektywu i było aż dziewięciu głównych bohaterów. Studenci mogli napisać relację z punktu widzenia wybranej postaci: rekwizytora, reżysera, jednego z aktorów itp. Zacytuję pracę jednej ze studentek, również z Chin, z Uniwersytetu w Kantonie, która nieoczekiwanie odkryła przed nami talent komiczny, okazało się bowiem, że bardzo dobrze poczuła się w masce satyry. Oto fragmenty jej pracy:

Hamlet

W pewnym momencie na scenę wszedł kierownik teatru i zdyszonym głosem krzyknął: „Hej, uspokójcie się! Aktorzy, uspokójcie się! Musicie działać jednomyślnie”. Hamleci nie zdążyli wysłuchać jego ostrzeżenia, wciąż walczyli o czaszkę, która miała być dowodem, na to, że to oni są prawdziwym Hamletem.

Kierownik wrócił za kulisami z gniewem: „Co tu się stało? Który z was jest odpowiedzialny za rekwizyty sceniczne?”

„Drogi panie, wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za nie”. Powiedziałem do kierownika.

„Dlaczego? Skandal! Czy w waszym zespole nie ma podziału pracy?”

„Szanowny panie, ten spektakl jest sztuką awangardową, dyrektor powiedział, że da wszystkim równe szanse”.

Kierownik machnął niecierpliwie ręką i powiedział: „Nieważne, ale skoro w ekipie rekwizytorów jest tak wielu ludzi, to dlaczego każdy chwytą za jedną czaszkę?”

Moi koledzy i ja spojrzeliśmy na siebie z niedowierzaniem. (...) Na scenie nadal panował bałagan. Kierownik nie mógł przestać krzyczeć: (...) Wyślij szybko kogoś, żeby zajął się problemem!”

Spojrzałem na niego z zakłopotaniem i powiedziałem: „Zgodnie z przepisami nie mamy pracy zleconej, która nazywa się: zająć się problemem... Proszę chwilę poczekać, my zrobimy spotkanie, aby wybrać osobę, która wykona to zadanie w sposób najbardziej sprawiedliwy”.

„Sprawiedliwy!” Mężczyzna zaklął i w końcu wszedł z westchnieniem.

(studentka C, IGP, maj 2022, Kantoński Uniwersytet Języków Obcych)

Przeanalizujmy przytoczony fragment satyryczny inspirowany Mrożkiem. Oto studentka C po lekturze tekstu doskonale wyczuła absurdalność sytuacji z opowiadania. Ostrze satyry podziało na jej wyobraźnię, dlatego z zachowaniem stylu oryginału i w poszanowaniu

dla humoru, jaki zawiera, przedstawiła swoją wersję opowieści o tym, jak w zespole teatralnym umocnił się duch kolektywu, o którym marzyli reżyser, dyrektor oraz reszta ambitnej ekipy. Łatwo możemy dostrzec, że odważna autorka stanęła obok własnych kulturowych przyzwyczajęń, pozwoliła sobie na rodzaj dystansu do władzy oraz przełożonych, co w kulturach azjatyckich raczej się nie zdarza¹⁸. Jej praca pokazuje, jak silnie zadziałał na nią przeczytany tekst literacki, dlatego na chwilę wyszła ze swoich kulturowych ram oraz przyzwyczajęń i dokonała tak pożądaną w dialogu kulturowym transformacji myślenia.

Wyjść z ram i przyjrzeć się sobie z innej perspektywy – zajęcia w grupie słuchaczy *Studiów Polskich*

Z grupą uczących się z Chin z kierunku *Studia Polskie: język-kultura-społeczeństwo*, którzy we wrześniu 2019 roku rozpoczęli zajęcia w ramach I edycji programu, pracowałam dłużej, niż zwykle zdarza się to w przypadku standardowego kursu językowego. Miałam z nimi wykłady z literatury polskiej w I semestrze (30 godzin), proseminarium licencjackie przez I oraz II semestr (60 godzin) i, dla grupy bardziej zaawansowanej językowo, zajęcia *Lektura tekstów literackich* w II semestrze I roku (30 godzin). Była zatem sposobność, aby poznać ich potrzeby, wyczuć ewentualne zahamowania i na bieżąco rozwiązywać problemy, których nieoczekiwanie pojawiło się bardzo wiele, ponieważ od marca 2020 roku rozpoczęliśmy nauczanie w systemie zdalnym z wykorzystaniem platformy MS Teams¹⁹.

Pomimo trudności wynikających z pandemii, z uwagi na program mieliśmy jednak okazję do częstych, choć specyficznych, spotkań za pośrednictwem komputera. Dlatego, gdy na zajęciach z *Lektury* skończyliśmy rozdział 2. z *Literackiego lustra kultury* mogłam zaproponować bardziej wymagające zadanie. Poprosiłam, aby na podstawie poznanych tekstów literackich z tej części książki, własnych doświadczeń oraz wiedzy studenci napisali własną opinię na temat podobieństw oraz różnic kulturowych w postrzeganiu ról społecznych kobiet i mężczyzn w Polsce oraz w Chinach. Chciałam w ten sposób uczyć seminarzystów krytycznego myślenia, wyrażania opinii tak, by łatwiej było im pisać prace licencjackie.

Otrzymałam wiele interesujących prac, większość omówiłam w osobnym artykule poświęconym specyfice pracy z uczącymi się z tak odległego kręgu kulturowego. Na potrzeby niniejszego tekstu przytoczę fragmenty trzech wybranych prac, by następnie krótko je skomentować w kontekście rozważań skupiających się na rozwoju kompetencji międzykulturowej oraz oswojaniu nieznaną kulturę dzięki literaturze.

18 Na temat dystansu do władzy w kulturach azjatyckich i indywidualnych pisał G. Hofstede (2007); omawiam to zagadnienie w innych publikacjach (zob. Czerkies 2016, 2019).

19 Pracy z grupą słuchaczy Studiów Polskich poświęciłam dwa artykuły w przywoływanym już tomie zbiorowym, który wkrótce się ukaże (Czerkies 2022).

Kobiety w moim kraju i w Polsce mają siłę miłości macierzyńskiej, bardzo kochają swoje dzieci. W Chinach jest takie powiedzenie, że kiedy kobieta zostaje matką, staje się silna. Kobiety w Chinach i w Polsce są też wrażliwe, dbają o uczucie innych ludzi. Tęsknią za romantyczną miłością. (...)

Mężczyźni w Chinach i w Polsce są podobnie zamknięci, odważni i odpowiedzialni. Oni sami znoszą trudności. Chcą pokazać, że są silni i potrafią rozwiązać wszystkie problemy. Mogą dobrze chronić swoje rodziny. (...)

Różnią się tym, że w Chinach większość mężczyzn nie ma odwagi, aby przyznać się do swoich słabości. Mężczyźni są trochę arogancy. W Polsce mężczyźni mają odwagę. Uważają, że przyznanie się do swoich słabości nie jest zawstydzone.

(studentka D, IGP UJ, *Studia Polskie*, kwiecień 2020)

(...) Wydaje mi się, że mężczyźni w Chinach oraz w Polsce są zarozumiali, ponieważ oni zawsze myślą, że są najlepsi i mogą zrobić wszystko. Następnie w obu krajach mężczyźni są pożądatliwi, ponieważ lubią piękne kobiety.

(...) W Chinach wielu mężczyzn nie ma swoich zdań. Przed akcją lubią najpierw popatrzeć, co robią inni, a potem zaczynają działać. Dlatego oni są bardziej zależni.

(studentka E, IGP UJ, *Studia Polskie*, kwiecień 2020)

Uważam, że kobiety w moim kraju oraz w Polsce są podobnie samodzielne i odważne, zwłaszcza kiedy urodziły dziecko. Mają ogromną siłę miłości macierzyńskiej. (...)

Jednak kobiety w moim kraju są tchórzliwe, posłuszne w związku z kulturą i historią chińską. (...)

Mężczyźni w moim kraju są zdecydowani, egocentryczni i despotyczni. Ponieważ z historii mężczyźni mieli wyższy status społeczny niż kobiety, więc oni zawsze myślą, o sobie i rzadko dbają o uczucia innych.

(studentka F, IGP UJ, *Studia Polskie*, kwiecień 2020)

Przytoczone prace pokazują, że podczas czytania tekstu literackiego uczący się muszą zdobyć się na odwagę i krytycznie spojrzeć na samych siebie, własną kulturę, stanąć obok tego, w czym wyrastali, co towarzyszyło im od zawsze, popatrzeć z dystansu, chłodnym okiem.

Studentka D nie dość, że nawiązała we wnioskach do poznanych wierszy *Wyznania* Miłosa i *Powrotów* Szymborskiej, które pokazywały męskie słabości, czasami z przyjemnością pielęgnowane (Miłosz), podkreśliła także we wnioskach dominującą jej zdaniem cechę, która wyróżnia Chińczyków: nigdy nie mogą okazać publicznie własnej słabości. Studentka E okazała jeszcze większą odwagę i napisała wprost, że mężczyźni w jej kraju nie chcą się

wyróżniać, „wychodzić przed szereg”. Jej wnioski potwierdzają obecną w kulturach kolektywnych cechę, zgodnie z którą wszyscy powinni być do siebie podobni, wzajemnie się pilnować, pracując na wspólne dobro²⁰. Natomiast studentka F, najbardziej zainteresowana różnicami kulturowymi, we wnioskach wyjaśniła historyczne przyczyny zależności kobiet od mężczyzn, pozwoliła sobie również na krytykę protekcyjnej postawy Chińczyków wobec kobiet.

Podsumowanie

Tak zatem może wyglądać proces budzenia kulturowej tożsamości przez kontakt z odmiennością, którą na zajęciach językowych reprezentuje literatura z nieograniczonymi możliwościami, prowokując czytających/uczących się do dialogu. Pokazałam fragment codzienności praktycznego nauczania JPJO, aby przekonać nieprzekonanych, że teksty literackie są znakomitym „materiałem autentycznym”, dzięki któremu możemy pomóc uczącym się. Nie powinniśmy się bać, lecz z odwagą proponować to, co mamy najlepszego w kulturze polskiej. Tekst literacki to doskonałe narzędzie, które pomaga otwierać umysły, zaprasza do negocjacji, obserwowania siebie z nowej perspektywy, gdy odważymy się popatrzeć z dystansem na własne przyzwyczajenia oraz świat wyznawanych wartości.

Bibliografia

Brumfit, Christopher (1986): *Reading Skills and the Study of Literature in Foreign Language*, w: Brumfit, Christopher; Carter, Ron (red.), *Literature and Language Teaching*, Oxford, s. 184-190.

Czerkies, Tamara (2019a): *Literackie lustro kultury-literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców, poziom B.1.2-C.1*, Kraków.

Czerkies, Tamara (2019b): *Płeć i/a kultura: uczący się o zróżnicowanych korzeniach kulturowych*, w: Lipińska, Ewa; Seretny, Anna (red.): *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Biblioteka LingVariów, t.18, Kraków, s. 161-180.

Czerkies, Tamara (2016): *Rozwijanie kompetencji interkulturowej studentów koreańskich albo oswojanie nieoswojonego*, w: Janowska, Iwona; Gębał, Przemysław (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków, s. 119-136.

Czerkies, Tamara (2014): *Strategie uwodzenia tekstem. O odpowiedzialnej lekturze literatury podczas zajęć na przykładzie języka polskiego jako rodzimego oraz jako języka obcego*, w: „Postscriptum Polonistyczne” 2014, nr 1 (13), s. 27-46.

Czerkies, Tamara (2012): *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, seria Biblioteki LingVariów, Glottodydaktyka, t.2, Kraków.

20 Zagadnienie to omówiłam szczegółowo, przywołując m.in Geerta Hofstede i jego zasadę Wielkiej Piątki w innym miejscu (zob. Czerkies 2016, 2019).

Czerkies, Tamara (2020): *Zdarzenie lektury, czyli „możesz nie”... : o roli nauczyciela, kryteriach doboru tekstu oraz modelach czytelniczych na zajęciach języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem literatury*, w: Zych, Justyna (red.): *Literackie obrazy kultury: perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa, s. 29-43.

Czerkies, Tamara (2022): *Między Wschodem, a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami studentów z Chin*, Kraków (w przygotowaniu).

Dervin, Fred (2006): *Reflections on the Deconditioning of Language Specialists in Finnish Higher Education*, w: Dervin, Fred; Soumela-Salmi, Eija (red.): *Intercultural Communication and Education. Finnish Perspectives*.

Hall, Edward (1984): *Poza kulturą*, PWN, Warszawa.

Hofstede, Geert (2007): *Zasady gry społecznej*, w: Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan; Minkov, Michael (red.): *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa, s. 19-35.

Karpińska-Musiał, Beata (2015): *Międzykulturowość, w glottodydaktyce (O związku świadomości metajęzykoznawczej z kompetencją międzykulturową w akademickim kształceniu nauczycieli)*, Gdańsk.

Karpińska-Musiał, Beata (2011): *Podmiot w relacji z Innym w kategoriach filozofii języka i tożsamości kulturowej*, w: Śliz, Anna; Szczepański, Marek S. (red.): *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?*, Warszawa, s. 257-273.

Kramsch, Claire (1995): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford.

Nikitorowicz, Jerzy (2005): *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk.

Risager, Karen (2014): *Linguaculture and Transnationality: the Cultural Dimension of Language*, w: Jackson, Jane (red.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, London, N. York, s. 101-115.

Szkudlarek, Tomasz (1995): *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, w: Urlińska, Marta (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń, s. 25-36.

Wilczyńska, Weronika (2005): *Czego potrzeba do udanej komunikacji kulturowej*, w: Mackiewicz, Maciej (red.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i kompetencja interkulturowa*, Poznań, s. 13-26.

Wilkinson, Jane (2014): *The Intercultural Speaker and the Acquisition of Intercultural Global Competence*, w: Jackson, Jane (red.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, London, N. York, s. 296-309.

Zarzycka, Grażyna (2000): *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.

Zarzycka, Grażyna (2021): *Glottokulturoznawstwo (także polonistyczne) jako jeszcze jedna subdziedzina naukowa glottodydaktyki*, Seretny, Anna; Lipińska, Ewa (red.): *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty, dylematy, trendy*, Kraków, s. 313-340.

Zarzycka, Grażyna (2004): *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i otwierać*, w: Dąbrowska, Anna (red.): *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, Wrocław, s. 435-445.

Zarzycka, Grażyna (2002): *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, w: „Acta Universitatis Lodziensis”, nr 12, s. 11-42.

Agnieszka Jasińska

LEKTORAT JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W PROGRAMIE ERASMUS+ JAKO MIEJSCE SPOTKAŃ Z INNOŚCIĄ I PRZESTRZEŃ DO NEGOCJOWANIA ZNACZEŃ

Coraz intensywniejsze kontakty prywatne i zawodowe, inwestycje zagraniczne i wymiany naukowe powodują, że z roku na rok przybywa cudzoziemców mieszkających w Polsce na stałe lub czasowo. Napływ obcokrajowców wzrasta od momentu wejścia Polski do Unii Europejskiej i strefy Schengen. Statystyki dotyczące wydawanych kart pobytu według Urzędu do Spraw Cudzoziemców mówią o znacznym zwiększeniu liczby tych dokumentów – z 121 219 do 457 000 – między rokiem 2013 a 2021¹.

W ramach kontaktów międzyuczelnianych także obserwuje się wzrost liczby osób przyjeżdżających do Polski na semestr lub dwa. Na ogół są to studenci oraz pracownicy wyższych uczelni w ramach programu Erasmus+. Od początku lat dwutysięcznych ich liczba zwiększyła się ponad dziesięciokrotnie²! Studenci reprezentują różne grupy narodowościowe, etniczne, różne kultury, systemy wartości i style życia, a nawet różne tradycje edukacyjne. Ich wzajemne spotkania na gruncie polskim to niezwykła okazja do poznania innych kultur, swoistego doświadczenia Innego³. Kurs języka polskiego jako obcego to nie tylko konfrontacja polskiego nauczyciela z cudzoziemskim uczącym się, lecz liczne interakcje poszczególnych uczestników kursu, których łączy jeden wspólny cel: efektywne nabywanie języka. Program kursu językowego nieodłącznie związany jest z realizacją programu kulturowego, co oznacza konfrontację poglądów i postaw oraz negocjowanie znaczeń. Nauczyciele języka polskiego mają niecodzienną okazję obserwowania tego „starcia” kultur, reagowania

1 Zob. <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/tabele/rok/2010/rok2/2018/>.

2 Zob. <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki.html>.

3 Inny w rozumieniu Emmanuela Levinasa (por. Kuziak 2011).

na różnice, uwrażliwiania na nie, ale także pokazywania punktów styecznych, zjawisk, które łączą i stanowią o wspólnym dziedzictwie i uniwersalnych wartościach.

Zaczerpnięty z nauk o kulturze i komunikacji międzykulturowej termin „negocjowanie znaczeń” stosowany jest także chętnie przez glottodydaktyków oraz metodyków języków obcych w kontekstach związanych z uczeniem się i używaniem języka obcego. Wydaje się konieczne uwzględnianie intencjonalnego, obustronnego, interakcyjnego charakteru komunikacji w akcie posługiwania się językiem, zarówno ojczystym, jak i obcym. Przez negocjowanie znaczeń należy rozumieć więc przede wszystkim „działania dyskursywne zmierzające do uzgodnienia znaczenia w sytuacji zaistniałego bądź spodziewanego problemu z porozumieniem się uczestników komunikacji” (Szymankiewicz 2002, 29).

Samo używanie poprawnych struktur języka nie gwarantuje skutecznej komunikacji. Negocjowanie w nauczaniu języków obcych to nie tylko używanie dobrze opanowanego języka. Cóż to bowiem znaczy „dobrze opanowany”? Językoznawcy, w szczególności socjolingwisty i pragmalingwisty (Dell Hymes, Paul Grice), podkreślają rolę nie tyle dobrze opanowanego, co adekwatnego użycia języka w określonej sytuacji komunikacyjnej dla osiągnięcia celu – efektywnego porozumiewania się.

„Negocjowanie znaczeń” w praktyce glottodydaktycznej oprócz użycia języka należy rozszerzyć na dwa inne wymiary: przekazywanie idei i interakcję w sytuacjach społecznych (por. van Dijk 2001). Te trzy komponenty będą punktem wyjścia do rozważań na temat wykorzystania doświadczenia spotkania z innością na lekcjach języka polskiego jako obcego.

Używanie języka

Pierwszy z omawianych komponentów ma silny związek z podstawą programową do nauczania języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego. Osoba rozpoczynająca kurs otrzymuje listę zagadnień, które będą stanowić materiał do nauki języka (por. Rabiej et al. 2016). Zagadnienia te to inwentarz sytuacji komunikacyjnych, tematów i narzędzi językowych umożliwiających na pierwszym etapie nauki elementarne komunikowanie się w nabywanym języku.

W dydaktyce języka polskiego jako obcego owa lista zagadnień jest taka sama albo bardzo zbliżona do list wytycznych nauczania innych języków europejskich, gdyż podstawy metodyczne są podobne⁴. Ich stosowanie jest rezultatem unifikacji systemu kształcenia językowego⁵.

4 Nie dotyczy to inwentarza gramatyczno-strukturalnego, który może wykazywać pewne różnice związane z wykładnikami formalnymi typowymi dla tego czy innego języka.

5 Opis ten znajduje się w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, który w wersji polskojęzycznej ukazał się w 2003 roku (Council of Europe 2003).

Osoba mająca kontakt z językiem polskim jako językiem obcym w pierwszym semestrze nauki uczy się więc: jak się przedstawiać, mówić o sobie i swoim otoczeniu, rodzinie, znajomych, domu, pracy, miejscowości/regionie, z których pochodzi, czasie wolnym, upodobaniach kulinarnych i tak dalej. W programie podstawowym znajduje się też wyrażanie relacji przestrzennych i czasowych (czyli np. poruszanie się po mieście, pytanie o drogę, oraz opowiadanie o wydarzeniach przeszłych i przyszłych).

Pozornie neutralne tematy takie jak np. rodzina, czas wolny, rutyna dnia codziennego, godziny posiłków, dni wolne od pracy, relacje koleżeńskie i związane z nimi słownictwo kryją wiele inspiracji do porównań językowych i kulturowych. Warto dodać, że Europejski system opisu kształcenia językowego (Council of Europe 2003), czyli dokument reprezentujący główne założenia polityki językowej stosowany przez uczących, silnie akcentuje rolę komponentu kulturowego w nauczaniu języków. Nie daje gotowej recepty, jak tę kulturę przedstawiać, nie narzuca także żadnego programu jej nauczania. Sugeruje jednak zagadnienia dotyczące kultury życia codziennego, które trudno pominąć w nauce języka obcego.

Jeśli przeanalizować proponowane powyżej tematy, trudno nie zauważyć, że kultura życia codziennego w realizacji programu językowego narzuca się sama. Np. lekcja dotycząca najbliższego otoczenia, czyli np. rodziny, może być pretekstem do ciekawej obserwacji: studenci z kultur tradycyjnych proszą o poszerzenie słownictwa związanego z tym zagadnieniem, zaś uczący się pochodzący z krajów, gdzie relacje rodzinne są dużo mniej ważne, nie wykazują wielkiego zainteresowania tematem i sugerują, żeby ograniczyć się do wprowadzenia i używania podstawowych słów takich jak *matka*, *ojciec*, *brat* i *siostra*. Interesującymi zagadnieniami związanymi z powyższym tematem jest zakładanie rodziny, dietność, presja związana z macierzyństwem itp. Już w grupie początkującej można przeprowadzić ciekawą dyskusję na temat tego, ile lat w danym kraju ma kobieta, która decyduje się na pierwsze dziecko, jak szybko (i czy w ogóle) wraca do pracy po urodzeniu dziecka, jakie ma życiowe priorytety, co jest ważniejsze, samorealizacja czy rodzina, jaki jest podział obowiązków w domu, czy w danym kraju istnieje urlop ojcowski.

Innym słowem z poziomu podstawowego, którego znaczenie podlega swoistej negocjacji jest *przyjaciel*. Jego zakresowi w różnych językach przyglądała się Anna Wierzbicka w pozycji *Słowa kluczowe, różne kultury, różne języki* (Wierzbicka 2007). Na podstawie badań Wierzbickiej można łatwo wywnioskować, że czym innym jest np. rosyjski *prijatelj*, inne znaczenie – wydaje się, że szersze – ma angielski *friend*. Lekcja języka polskiego jest miejscem konfrontacji rozumienia tych dwóch pojęć, gdyż studenci rosyjskojęzyczni kwestionują wagę angielskiego *friend*, zaś anglofoni zarzucają studentom ze Wschodu zbyt poważne traktowanie znaczenia przyjacielskiej relacji, zawartej w tym słowie. Ów „konflikt” interpretacji ukazuje się w momencie wprowadzania polskiego słowa *przyjaciel* – obie strony domagają się sprecyzowania znaczenia po polsku. Należy jednak zaznaczyć, że użyte tu słowa „konflikt” czy „konfrontacja” nie wiążą się bynajmniej z żadną nieprzyjemną

sytuacją, ustalanie znaczenia nie wywołuje napięć między uczącymi się, jest to raczej doskonałą okazją do poznania innej perspektywy kulturowej.

Ważnym zagadnieniem związanym z wprowadzaniem i użyciem słownictwa w każdym języku obcym są zapożyczenia. Nie-Słowianie uczący się polskiego przyjeżdżają do naszego kraju z przekonaniem, że język polski jest odległy leksykalnie, gramatycznie i strukturalnie od ich języka ojczystego, odbierają go jako trudny i „egzotyczny”. Podkreślanie przez nauczyciela, że polszczyzna jest jednym z języków z europejskim dziedzictwem zmniejsza poczucie dystansu kulturowego i pomaga budować przekonanie o wspólnych źródłach indoeuropejskich⁶. Zapożyczenia są najlepszym przykładem kooperacji kulturowej, niezależnie od tego, który język jest tym, który „narzuca” swoje słownictwo, a który je przyjmuje. Nie jest bowiem tajemnicą, że każdy język zapożycza od systemu, który reprezentuje obszar silniejszy politycznie, ekonomicznie i kulturowo. Dlatego w języku polskim istnieje wiele zapożyczeń z angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego. Mniej znaczący sąsiedzi Polski chętnie zapożyczały z naszego języka. Oczywiście nie jest to jedyny powód, dla którego zapożycza się słowa, problem jest dużo bardziej złożony, ale wart zasygnalizowania już na wstępie nauki, ponieważ znajomo brzmiące słowa pojawiają się od pierwszych lekcji. Przykłady to słowa związane z nauką: *lekcja, uniwersytet, edukacja, student, profesor*, a także *telefon, telewizja, reklama, internet*, słowa związane z czasem wolnym i hobby, z dostępem do informacji i postępem technicznym (*tenis, futbol, telewizja, internet, telefon, smartfon, serial, reklama, promocja*), pracą (*kwalifikacje, biuro, firma, CV*) itd.

Z drugiej strony nie można tworzyć fałszywego obrazu polszczyzny jako języka, który czerpie na tyle z dziedzictwa europejskiego, że przyswojenie zapożyczeń umożliwi szybko efektywną komunikację. Zagadnieniem niezwykle cenionym przez studentów uczących się polskiego są tzw. fałszywi przyjaciele, czyli te słowa, które po przyswojeniu ich przez polszczyznę zmieniły/poszerzyły/zawęziły swoje pierwotne znaczenie. Do takich słów należą: *awantura, afera, dres, dywan, rower, pensja* itd. Lekcja języka polskiego umożliwia weryfikację znaczenia, a także poszerzenie wiadomości o wędrówce leksyki i możliwych zmianach semantycznych oraz powodach tych zmian.

Kwestią niezwykle istotną na lekcji języka obcego są tak zwane kulturemy (por. Nagórko 1994), czyli całość zjawisk typowych dla danej kultury i tylko dla niej. Nauczyciela języka polskiego jako obcego interesują te elementy kulturemów, które przekładają się na język i te elementy realioznawstwa, które będą widoczne podczas realizacji programu. Do kulturemów można zaliczyć wspomniane wcześniej słowa klucze (*przyjaciel, rodzina*), a także terminy nieprzetłumaczalne na inne języki. Są to słowa związane z danym zjawiskiem

6 W publikacji *A1 – elementarny poziom w języku polskim jako obcym* (Martyniuk 2004) autor zwraca uwagę, że 20% podstawowego inwentarza słownikowego w polszczyźnie stanowią zapożyczenia i dobrze rozpoznawane internacjonalizmy. Autorka artykułu prowadziła badania wśród studentów na poziomie A1, które jasno pokazują, że rozpoznawalność znaczeń wyrazów obcych w tekstach polskich waha się w zależności od grupy językowej od 20 do nawet 90% całego przedstawionego materiału. Te badania są częścią pracy doktorskiej poświęconej roli zapożyczeń w nauczaniu języka polskiego jako obcego (Jasińska 2012).

bądź obiektem, takie jak: *pizza* (wł.), *Bundestag* (niem.), *saudade* (port.). W języku polskim ogromne trudności interpretacyjne sprawia słowo *cwaniak*. Dla obcokrajowców nie znających realiów czasów PRL trudno przetłumaczalne będzie słowo *dewizy*. Na szczęście nie jest to inwentarz podstawowy i osoba rozpoczynająca naukę niekoniecznie się z powyższymi słowami zetknie. Spotka się jednak z terminami kulinarnymi takimi jak *twaróg*, *bigos*, *zalewajka* czy *kompot* (to ostatnie istnieje w języku francuskim oraz niemieckim, ale ma inne znaczenie). W grupie słów o silnym komponencie kulturowym znajdzie się cały inwentarz idiomów, przysłów, aforyzmów, słów skrzydlatych⁷. O ile idiomy i przysłowia znajdują swoje odpowiedniki w innych językach, o tyle z aforyzmami i skrzydlatymi słowami jest znacznie gorzej. Co nie znaczy, że należy z nich rezygnować w procesie nauczania. Wręcz przeciwnie – ich akwizycja przez uczącego się powoduje lepsze umocowanie w polskich realiach i swobodniejsze poruszanie się w nich, możliwość zacieśniania kontaktów z Polakami przez rozumienie tych elementów kultury, które są obecne w codziennej interakcji językowej.

Przekazywanie idei

To, co charakteryzuje każdy naród, to mniej lub bardziej powszechny etnocentryzm, który przejawia się w licznych twierdzeniach, z których każde zaczyna się od słów: „To jest możliwe tylko u nas” (swoista deprecjacja własnej kultury), poprzez „U nas są najlepsze...” i tu wymienia się szereg zjawisk i rzeczy, z których dane społeczeństwo jest szczególnie dumne. Zarówno aspekty, z których jest się dumnym, jak i te, które są źródłem wstydu i zażenowania, można wykorzystać na lekcji języka polskiego. Każdy ze studentów może sporządzić minilistę rzeczy, które chciałby „wyeksportować”, które przypisuje swojej kulturze, a z drugiej strony tych, które jego zdaniem powinno się wyeliminować. Podczas lekcji języka polskiego okazuje się, że wiele z tych elementów istnieje także w innych kulturach. Nagle wychodzi na jaw, że wiele społeczeństw ceni sobie kontakty międzyludzkie, większość jest gościnna, ma najsmaczniejsze jabłka i truskawki, a w wielu kulturach przeszkadza nam korupcja i brak tolerancji dla inności. I znowu lekcja języka jest okazją do weryfikacji poglądów na temat własnej kultury, obniżenia poziomu etnocentryzmu, pokazania, jak w gruncie rzeczy jesteśmy podobni.

Źródłem przekazywania idei może być sam materiał językowy w podręcznikach i pomocach naukowych. Przy okazji rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych, co jest głównym celem nauczania, przekazuje się tam treści związane z daną kulturą i jej charakterystycznymi cechami. Idee widoczne w niewinnych z pozoru zadaniach leksykalnych, tekstach do czytania i rozumienia ze słuchu czy nawet w ćwiczeniach gramatycznych oraz na ilustracjach w podręcznikach są nie tylko świadectwem mentalności danego społeczeństwa, lecz także przyczynkiem do dyskusji na temat wartości. Za przykład niech posłuży

⁷ Na przykład cytaty z popkultury, takie jak „Bo do tanga trzeba dwojga” albo „Co ty wiesz o zabijaniu?”.

ćwiczenie przygotowane przez jedną z praktykantek na lekcji języka polskiego w grupie międzynarodowej. Zadanie dotyczyło tego, co studenci będą robić w weekend, należało też przedstawić plany dwójki bohaterów z przygotowanego przez praktykantkę ćwiczenia: Ewy i Jacka. W tekście Ewa została przedstawiona jako osoba, która planuje pójść na zakupy z koleżankami, zaś Jacek chciał pójść na korty i zagrać partię tenisa z kolegą. Studentki ze Skandynawii zaprotestowały, twierdząc, że obraz przedstawiony w zadaniu jest mocno stereotypowy. Studentki ze Wschodu wręcz przeciwnie, uznały, że jest to obraz prawdziwy, co więcej, dodały, że hobby nie jest domeną kobiet, mają je na ogół tylko mężczyźni. Rolą nauczyciela języka obcego, w tym języka polskiego jako obcego, nie jest zajmowanie takiego czy innego stanowiska w spornej kwestii obyczajowej czy związanej z systemem wartości, lecz umożliwienie wymiany opinii oraz, co najważniejsze, wykorzystanie tej kontrowersji do ćwiczenia w mówieniu, a więc do praktycznej nauki języka.

Interakcja w sytuacjach społecznych

Wydaje się, że wiele interakcji zachodzi nie tylko na zajęciach z języka, ale też poza uczelnią, studenci programu Erasmus+ mieszkają pod jednym dachem, albo w domach studenckich lub też w wynajmowanych mieszkaniach i to, co nazywa się w komunikacji kulturowej negocjowaniem znaczeń, może być najbardziej widoczne poza zajęciami językowymi. Z drugiej strony uczelnia jako jedno z miejsc funkcjonowania jednostki w grupie daje możliwość obserwacji i weryfikacji własnych postaw pod wpływem grupy międzynarodowej uczestniczącej w tej samej edycji na wymianie studenckiej.

Przykładem interakcji w sytuacjach społecznych jest stosunek studentów do wykładowców czy do nauki jako takiej. W kulturach, w których kładzie się nacisk na stosunki partnerskie, gdzie dystans między studentem a nauczycielem jest mniejszy, studenci nie mają problemów z artykułowaniem swoich potrzeb zarówno w kwestiach socjalnych, jak i na zajęciach. Chętnie prowadzą z wykładowcami dysputy czy zaangażowane debaty, lubią pracować w grupie. Cenią prace projektowe, warsztaty i miejsca wymiany opinii. Istnieją jednak kultury, w których dobrze widziane jest, żeby się „nie wychylać”. Zdarza się, że osoby z tych obszarów kulturowych niechętnie zabierają głos na zajęciach, są pozbawione inicjatywy (albo nie chcą jej okazywać), czasem wręcz uważają, że opinii nauczyciela czy urzędnika np. w dziekanacie czy w biurze paszportowym nie powinno się kwestionować. Osoby te preferują zajęcia wykładowe, nie lubią zabierać głosu i wolą naukę indywidualną skoncentrowaną na przyswajaniu wiedzy, nie zaś nabywaniu praktycznych umiejętności. Na lekcji języka obcego postawa „wycofania” powoduje niemożność przeprowadzenia zajęć konwersacyjnych opartych na swobodnej wymianie zdań na dany temat. Pewnym rozwiązaniem tej kwestii jest technika „odgrywania ról”⁸, która w pewnym stopniu ośmiela

8 Odgrywanie ról, z angielskiego *role play* to jedno z najpopularniejszych zadań językowych stosowanych w ostatniej fazie lekcji, kiedy cały materiał językowy został wprowadzony i przećwiczony. Odgrywanie ról ma na celu umożliwienie odbycia konwersacji w języku, którego się uczymy. Konwersacja ma być jak najbardziej zbliżona do prawdziwej

studentów nieprzyzwyczajonych do wyrażania własnego zdania do zabierania głosu. Osoby z kultur nastawionych na zdobywanie wiedzy lepiej wypadają w testach gramatycznych i ćwiczeniach sprawdzających opanowanie słownictwa, studenci lubiący pracę w grupie brylują w zadaniach konwersacyjnych i wszystkich tych, które wymagają interakcji.

Zadaniem nauczyciela powinno być umożliwienie wspólnej pracy obu tych grup, doprowadzenie do zacieśniania kontaktów na zajęciach, dobieranie studentów w pary, bądź do grup w taki sposób, aby osoby z różnych kultur i tradycji edukacyjnych mogły pracować razem. Jest to wzbogacające dla obu stron, daje możliwość poznawania innych stylów nauki i funkcjonowania w grupie i poza nią.

Interesującą kwestią na zajęciach z obcokrajowcami są pojęcia aksjologiczne w praktyce, na przykład znaczenie rodziny czy też patriotyzmu, narodu raczej trudno zweryfikować w sytuacji społecznej, ale lojalność i uczciwość zdecydowanie tak. Wiadomo powszechnie, że istnieją kultury, np. amerykańska, niemiecka, w których nie akceptuje się nieuczciwych praktyk podczas egzaminów, nie toleruje się odpisywania, oszukiwania i innych nieetycznych zachowań, które umożliwiają zaliczenie czy zdanie egzaminu. Nie dopuszcza się do „kooperacji” w celu osiągnięcia jak najlepszego wyniku, stawia się raczej na rywalizację i postawę „niech wygra najlepszy”. Studenci pochodzący z tych obszarów kulturowych spotykają się na lektoracie języka polskiego z przedstawicielami kultur zgoła odmiennych. Postawa umożliwiająca stosowanie wszystkich możliwych strategii w celu osiągnięcia upragnionego wpisu w indeksie to ważny moment konfrontacji, realnego negocjowania znaczeń.

Przedstawione powyżej zagadnienia reprezentują sytuacje, które są powszechnym doświadczeniem podczas lektoratu języka polskiego jako obcego. Ta niecodzienna sytuacja, czyli spotkanie się w jednym miejscu i czasie przedstawicieli różnych kultur, daje niezwykłą okazję do konfrontacji siebie z Innym. Wprawdzie większość uczących się pochodzi z europejskiego obszaru kulturowego (specyfika programów Erasmus+ adresowanych do młodych Europejczyków), jednak życie codzienne i praktyka pedagogiczna pokazują, że i w obrębie Starego Kontynentu można wejść w niespodziewaną interakcję i liczne sytuacje konfrontacyjne z przedstawicielami wydawałoby się podobnych społeczeństw. Umożliwia to niezwykle narzędzie nawiązywania kontaktów międzyludzkich jakim jest język.

sytuacji komunikacyjnej, ma być funkcjonalna, dawać poczucie, że opanowało się materiał w taki sposób, że niezależnie od roli, w której znajdzie się uczeń/student, możliwe będzie porozumienie w tym języku. Lista ról społecznych, w której może znaleźć się uczennica/studentka, jest zawarta w wymogach programowych dla każdego języka, w tym języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

Council of Europe (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.

van Dijk, Teun A. (2001): *Badania nad dyskursem*, w: van Dijk, Teun A. (red.): *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa, s. 10-44.

Jasińska, Agnieszka (2012): *Pożyczki romańskie w nabywaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków (nieopublikowana praca doktorska).

Kuziak, Michał (2011): *Emmanuel Levinas*, w: *Słownik myśli filozoficznej*, Warszawa, s. 457.

Martyniuk, Waldemar (2004): *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków.

Nagórko, Alicja (1994): *Z problemów etnolingwistyki – jak porównać języki i kultury?*, w: „Poradnik Językowy”, 4, s. 4-14.

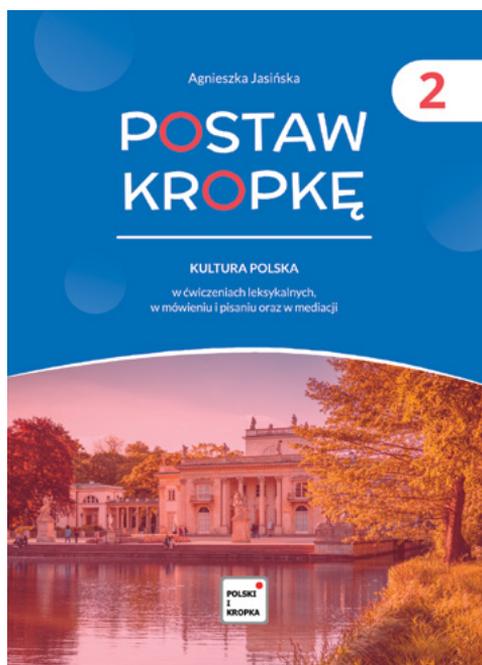
Rabiej, Agnieszka; Seretny, Anna; Lipińska, Ewa; Janowska, Iwona; Turek, Przemysław (red.) (2016): *Programy nauczania języka polskiego jako obcego, poziomy A1 – C2*, Kraków.

Szymankiewicz, Krystyna (2002): *Negocjowanie znaczenia w dyskursie szkolnym na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, 4, s. 29-34. https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/22/rhgcv/jows-4-2002.pdf

Wierzbicka, Anna (2007): *Słowa kluczowe, różne kultury, różne języki*, Warszawa.

<http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki.html>

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 10.11.2021.



Weronika Rodzińska, Marzena Wawrzeń

ROZWIJANIE KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWEJ W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO. PROPOZYCJE WARSZTATÓW KULTUROWYCH DOTYCZĄCYCH POLSKICH ŚWIĄT I TRADYCJI

Wprowadzenie

Celem współczesnej dydaktyki języków obcych jest kształcenie społeczeństw, które postrzegają różnorodność języków i kultur jako wartość, bogactwo i źródło porozumienia. Konfrontacja kultury polskiej z kulturami uczących się może stać się środkiem do rozwijania zarówno językowych kompetencji komunikacyjnych, jak i kompetencji ogólnych, w tym kompetencji międzykulturowej. W artykule podejmujemy próbę opisanie metod i technik nauczania, które sprzyjają poznawaniu kultury polskiej poprzez praktyczne jej doświadczanie. Ponadto zamieszczamy propozycje zadań uwzględniających możliwość realizacji takich samych treści w sytuacji różnych formuł nauczania: stacjonarnej i online.

Kultura w świetle *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*

Do najnowszych tendencji dydaktyki języków obcych należy podkreślanie wagi kultury w procesie nauczania/uczenia się oraz nowe ujęcie komunikacji językowej, która umożliwia podejmowanie skutecznych działań w różnych kontekstach międzykulturowych. Wyrazem uwspółcześnionego spojrzenia na kształcenie językowe jest Europejski system opisu kształcenia językowego (dalej: ESOKJ), którego najważniejszymi pojęciami są między innymi kompetencje ogólne oraz różnokulturowość.

Kompetencje ogólne

Według *ESOKJ* użytkownicy języka, podejmując różne działania, wykorzystują zarówno językowe kompetencje komunikacyjne, jak i kompetencje ogólne. Autorzy dokumentu podkreślają wpływ, jaki kompetencje ogólne wywierają na sprawność komunikacyjną uczących się. Niektóre spośród składowych tych kompetencji pozostają w ścisłym związku z funkcją kultury w procesie nauczania/uczenia się języków obcych. Na kompetencje ogólne składają się wiedza deklaratywna, wiedza proceduralna, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się (*ESOKJ* 2003, 94-98). Ze względu na cel artykułu szczególnie interesuje nas wiedza deklaratywna, która, obok wiedzy o świecie i wrażliwości interkulturowej, obejmuje wiedzę socjokulturową. Autorzy dokumentu definiują tę ostatnią jako „wiedzę o społeczeństwie i kulturze społeczności, która posługuje się danym językiem” (*ESOKJ* 2003, 95) i podkreślają konieczność poświęcenia jej szczególnej uwagi, ponieważ „może [ona] nie wynikać z uprzedniego doświadczenia uczącego się lub może być zniekształcona obiegowymi stereotypami” (*ESOKJ* 2003, 95). Wiedza socjokulturowa może dotyczyć m.in.: życia codziennego, świąt, tradycji, warunków mieszkaniowych, stosunków międzyludzkich, systemów wartości, języka ciała, konwencji społecznych, rytualnych zachowań. Tymczasem wiedza o świecie jest rozumiana jako wynikająca z doświadczenia, wykształcenia, źródeł informacji „znajomość miejsc, instytucji i organizacji, osób, przedmiotów, zdarzeń, procesów i działań” (*ESOKJ* 2003, 94). Według autorów publikacji „szczególne znaczenie dla osoby uczącej się danego języka ma wiedza faktyczna na temat kraju, w którym ten język jest używany, dotycząca np. ważniejszych zagadnień geograficznych, demograficznych, ekonomicznych i politycznych” (*ESOKJ* 2003, 94). Wrażliwość interkulturową zaś tworzą „wiedza, świadomość i rozumienie relacji (podobieństw i wyraźnych różnic) między światem społeczności pochodzenia a światem społeczności języka docelowego” (*ESOKJ* 2003, 96).

Powyższe definicje uświadamiają, jak istotne są kompetencje ogólne w procesie nauczania/uczenia się. W ujęciu *ESOKJ* językowe kompetencje komunikacyjne i kompetencje ogólne są komplementarne, bowiem umożliwiają podejmowanie skutecznych działań językowych.

Różnokulturowość a nauczanie międzykulturowe

Według *ESOKJ* podejście międzykulturowe w sposób bezpośredni wpływa na rozwój osobowości uczących się „przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur” (*ESOKJ* 2003, 13). Choć w dokumencie brakuje konkretnych wytycznych dotyczących metod nauczania i oceniania kompetencji międzykulturowej, na jego stronach odnajdujemy definicję różnokulturowości, która uściśla funkcje przypisywane kulturze w procesie nauczania/uczenia się języków. Autorzy dokumentu zwracają uwagę na to, że:

Poszczególne składniki, tworzące kompetencję kulturową człowieka (kultura narodowa, regionalna, grupowa) i wynikające z jego indywidualnych doświadczeń, nie istnieją od siebie ani oddzielnie obok siebie – przeciwnie, wzajemnie na siebie wpływają, są stale na nowo porównywane i sobie przeciwstawiane, kształtując w efekcie jego jednostkową kompetencję różnokulturową (ESOKJ 2003, 17).

Współczesna dydaktyka języków obcych, uwzględniając nowy kontekst i potrzeby wynikające ze zmieniającej się rzeczywistości kulturowej współczesnych społeczeństw, coraz częściej promuje podejścia pluralistyczne, które integrują wiedzę, umiejętności i doświadczenia uczących się zdobyte w ramach kontaktów z różnymi językami i kulturami. Do praktycznych realizacji tych podejść zalicza się nauczanie międzykulturowe, którego celem jest uświadamianie uczącym się roli ich własnego uwarunkowania kulturowego w sposobie postrzegania i rozumienia świata (Gębał 2020, 190).

Istota podejścia międzykulturowego

Nauczanie międzykulturowe uzupełnia cele kształcenia językowego o potrzebę refleksyjnego podejścia do rozumienia siebie i innych, co sprzyja podejmowaniu skutecznego dialogu międzykulturowego (Zarzycka 2000, 35). Takie ujęcie oznacza, że kontakt z różnymi językami i kulturami staje się szansą poznania własnych uwarunkowań kulturowych i wynikających z nich sposobów postrzegania, myślenia i działania. Zadaniem uczących się jest nabywanie *kompetencji międzykulturowej*, czyli pewnej szczególnej wrażliwości, dzięki której będą potrafili wyzbyć się etnocentrycznej postawy, aby móc poznawać rzeczywistość kulturową z poszanowaniem różnych perspektyw. Podejście międzykulturowe nie ogranicza się zatem do wskazywania różnic kulturowych, bowiem jego istotą jest refleksyjność i świadomość istnienia odmiennych punktów widzenia (McConachy 2018, 30). Międzykulturowy rozmówca (*intercultural speaker*) potrafi świadomie analizować zarówno elementy kultury obcej, jak i własnej, dzięki czemu zdaje sobie sprawę, że komunikacja jest procesem uwarunkowanym kulturowo (Kramsch 1993, 9; Byram 1997, 31-33).

Metody i techniki rozwijania kompetencji międzykulturowej

Rozważaniom o roli kultury w nauczaniu/uczeniu się języka polskiego powinno towarzyszyć zestawienie metod, technik i konkretnych propozycji metodycznych ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji międzykulturowej. W literaturze przedmiotu odnajdujemy szereg podziałów i typologii odnoszących się do sposobów rozwijania kompetencji międzykulturowej w ramach kształcenia językowego. W naszym odczuciu warto sięgać po metody tzw. treningu międzykulturowego oraz odpowiadające im formy zadań np. opowiadanie tej samej historii z różnych perspektyw, analizowanie utartych wyrażen, wyjaśnianie różnic kulturowych, zestawianie zwrotów językowych mogących prowadzić do nieporozumień itp. (zob. Białek 2009, 152-153; Gębał 2010, 200-205; Miłułka 2012,

109-116). Dostrzegamy szczególnie potencjał interakcyjnych metod treningu międzykulturowego (np. analizowania zdarzeń krytycznych, odgrywania ról, wykonywania zadań nawiązujących do doświadczeń uczących się, realizowania projektów), bowiem w sposób naturalny integrują one rozwijanie językowych kompetencji komunikacyjnych i kompetencji ogólnych (zob. Białek 2009, 147-148). Z kolei Ewa Bandura, podkreślając rolę uczenia się przez działanie w podejściu międzykulturowym, uznaje „prowadzenie dzienników i dzielenie się osobistą refleksją, portfolio i projekty, gry symulacyjne i techniki dramy, ćwiczenia polegające na rozwiązywaniu problemów oraz studium przypadku, ćwiczenia wymagające kreatywności lub empatii, pracę w grupie wymagającą współdziałania oraz badania terenowe” (Bandura 2007, 74-75) za techniki nauczania, które umożliwiają podejmowanie szeregu działań językowych, autentyczne doświadczanie kultury oraz dzielenie się własnymi opiniami i odczuciami z innymi uczestnikami procesu dydaktycznego.

W tej części artykułu pragniemy szerzej zaprezentować cele nauczania międzykulturowego oraz sposoby ich realizacji zaproponowane przez Mirosława Sielatyckiego. Wybór tej typologii uzasadniamy faktem, że ujęcie zadań edukacji międzykulturowej przez polskiego dydaktyka jest bliskie propozycjom warsztatowej formy zajęć kulturowych, którą przedstawimy w dalszej części artykułu. Natomiast w tym miejscu zamieszczamy tabelę ilustrującą autorskie przykłady konkretnych poleceń do metod nauczania opracowanych przez Sielatyckiego.

Tabela 1. Propozycje zadań (na podstawie: Sielatycki 2004, 31-34)

Cele nauczania	Metody nauczania	Propozycje poleceń na przykładzie nauczania/uczenia się języka polskiego jako obcego
poszukiwanie wiedzy o innych	wykład konwersatoryjny; prezentacja; wykorzystanie Internetu; gry dydaktyczne; praca z materiałami źródłowymi; dyskusja	<ul style="list-style-type: none"> • Proszę przygotować WebQuest¹ na temat regionalnych potraw kuchni polskiej. • Proszę przygotować się do dyskusji na temat przenikania się zwyczajów świątecznych z różnych kultur. • Proszę zagrać w grę planszową „Kolejka”, a następnie podyskutować o warunkach życia Polaków w czasach PRL-u.

1 WebQuest to typ projektu edukacyjnego, w którym źródłem informacji jest Internet, a wszelkie instrukcje zamieszczone są na odpowiednich stronach internetowych. Wykonanie zadania na danej stronie umożliwia przejście do kolejnego kroku aż do końcowego rozwiązania.

Cele nauczania	Metody nauczania	Propozycje poleceń na przykładzie nauczania/uczenia się języka polskiego jako obcego
poszukiwanie wspólnych korzeni	metoda chronologiczna; metoda kręgów; metoda szlaków kulturowych; metoda mapy kontaktów	<ul style="list-style-type: none"> • Proszę przedstawić w formie graficznej relacje między Polską a Pani/Pana krajem w porządku chronologicznym. • Proszę porównać polskie i ukraińskie zwyczaje związane z Bożym Narodzeniem i przedstawić je w kręgach obrazujących to, co wspólne i to, co odmienne. • Proszę wybrać się na wycieczkę krakowskim szlakiem kultury żydowskiej. Spacerowi towarzyszą zadania np. podpisywanie ilustracji nazwami budynków, odpowiadanie na pytania, co znajdowało się tam dawniej, a jaką funkcję pełnią te budynki dzisiaj itp.
poszukiwanie powiązań	analiza tekstu; metoda róży wiatrów; metoda mandali	<ul style="list-style-type: none"> • Proszę zastanowić się, w jaki sposób gospodarka wpływa na warunki życia społeczeństwa. Proszę przedstawić swoje pomysły w formie mandali lub róży wiatrów.
praca ze stereotypami	identyfikowanie stereotypów; przełamywanie stereotypów; międzynarodowa wymiana młodzieży; zapobieganie powstawaniu stereotypów; drama	<ul style="list-style-type: none"> • Proszę zapoznać się z wynikami sondy ulicznej na temat stereotypów dotyczących Polaków (np. https://www.youtube.com/watch?v=7AvQznhpomU). Czy w Państwa krajach funkcjonują podobne skojarzenia? Gdzie należy szukać źródeł tych stereotypów?
zrozumienie i poszanowanie odmienności	poznawanie innych kultur; zaproszenie eksperta	<ul style="list-style-type: none"> • Udział w warsztatach, spotkaniach, podczas których uczący się z różnych krajów prezentują swoje kultury poprzez kuchnię, taniec, śpiew, prezentacje, miniwykłady. • Zaproszenie do klasy cudzoziemca mieszkającego od kilku lat w Polsce, z którym uczący się będą przeprowadzać wywiad na temat jego doświadczeń związanych np. z nauką języka polskiego, poszukiwaniem pracy itp.

Cele nauczania	Metody nauczania	Propozycje poleceń na przykładzie nauczania/uczenia się języka polskiego jako obcego
rozwiązywanie problemów	drzewo decyzyjne; tabela decyzyjna; ścieżki decyzyjne; debata; negocjacja; mapa konfliktu; metoda sześciu kroków rozwiązywania problemów	<ul style="list-style-type: none"> • Proszę przygotować się do udziału w debacie na temat tego, czy kalendarz akademicki powinien uwzględniać dni świąteczne ważne dla uczących się pochodzących z innych krajów. • Po przeczytaniu fragmentu powieści „Szczekająca szczeka Saszy” proszę zastanowić się, co powinien zrobić główny bohater, aby załagodzić konflikt, który powstał w klasie. Proszę przedstawić rozwiązania w formie drzewa decyzyjnego. • Po przeczytaniu fragmentu powieści „Zwał” proszę pomóc Mirosławowi w podjęciu decyzji, czy powinien zrezygnować z pracy w banku. Czego potrzebuje główny bohater? Proszę określić problem, przedstawić propozycje rozwiązań, ocenić je i wybrać najbardziej optymalne.
budowanie współpracy	projekt edukacyjny	<ul style="list-style-type: none"> • Proszę stworzyć film krótkometrażowy o Krakowie jako miejscu przyjaznym obcokrajowcom.
poszukiwanie scenariuszy przyszłości	budowanie scenariuszy przyszłości; metoda kapeluszy myślowych; symulacja	<ul style="list-style-type: none"> • Proszę wyobrazić sobie, że jest rok 2100. Proszę zastanowić się, jak będzie wyglądała Unia Europejska. • Po przeczytaniu fragmentu powieści „Zwał” proszę przedyskutować wpływ korporacji na życie człowieka. Przed rozpoczęciem dyskusji proszę wylosować jeden z sześciu kapeluszy myślowych i wczuć się w przypisaną mu rolę.

Rozwiązania praktyczne. Polskie święta i tradycje w formule stacjonarnej i online – propozycje warsztatów kulturowych

W poprzednim rozdziale wskazałyśmy wybrane metody i techniki nauczania międzykulturowego, które z powodzeniem mogą być wykorzystywane na zajęciach językowych, by integrować rozwijanie językowych kompetencji komunikacyjnych i kompetencji ogólnych. W tej części artykułu zaprezentujemy propozycje rozwiązań, które sprzyjają poznawaniu

polskich świąt i tradycji poprzez praktyczne ich doświadczenie. W ramach przedmiotu *Kultura polska* prowadzonego w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ organizujemy warsztaty kulturowe, czyli formę nauczania/uczenia się, w której aktywnie angażują się wszyscy uczestnicy procesu dydaktycznego, przy czym autentyczne zaangażowanie kursantów jest warunkiem powodzenia i zrealizowania celów zajęć. Najczęściej stosowanymi przez nas technikami pracy warsztatowej są zajęcia terenowe, zwiedzanie instytucji kultury, udział w wydarzeniach kulturalnych itp. Należy podkreślić, że spotkania z kulturą każdorazowo zamykane są rozmową, dyskusją bądź inną formą pracy, podczas której uczący się wyrażają własne odczucia, opinie, przemyślenia, a rolą prowadzących zajęcia jest wyjaśnianie danych zjawisk kulturowych i zachęcanie studentek i studentów do refleksji i porównań z ich kulturą własną. Jeśli chodzi o treści nauczania podejmowane w ramach *Kultury polskiej*, są nimi realne sytuacje życia kulturalnego w Krakowie i w Polsce wpisane w kalendarz polskich świąt i tradycji ze względu na to, że te tematy w świetle *ESOKJ* zaliczane są do elementów wiedzy socjokulturowej.

Tabela 2. Przykładowe harmonogramy zajęć „Kultura Polska”

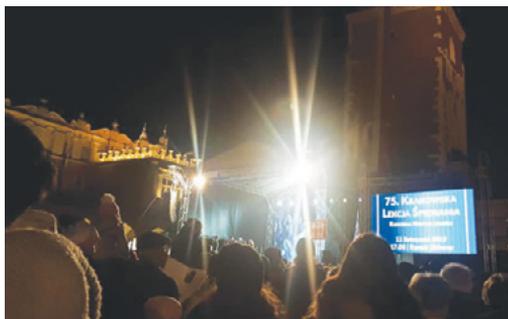
PRZYKŁADOWE HARMONOGRAMY ZAJĘĆ „KULTURA POLSKA”	
semestr zimowy w formule stacjonarnej	
5.10. spotkanie organizacyjne	23.11. MOCAK
12.10. gra miejska w centrum Krakowa	30.11. Andrzejki
19.10. spacer po Kazimierzu	7.12. Muzeum Etnograficzne
26.10. wyjście do kina	14.12. spotkanie organizacyjne
2.11. zwiedzanie Cmentarza Rakowickiego	21.12. Boże Narodzenie
9.11. nie ma zajęć	11.01. spotkanie organizacyjne
11.11. lekcja śpiewania	18.01. prezentacja kultur
16.11. Muzeum Narodowe	25.01. ostatnie zajęcia – wpisy ocen
semestr letni w formule online	
4.03. spotkanie organizacyjne	6.05. zwiedzanie Biskupina
11.03. zwiedzanie Kopalni Soli w Wieliczce	13.05. przedstawienie teatralne (lub inne ciekawe wydarzenie kulturalne dostępne online)
18.03. warsztaty – Jak wykonać Marzannę?	20.05. zwiedzanie jednego z oddziałów Muzeum Miasta Krakowa
25.03. tradycje wielkanocne	27.05. Pochód Lajkonika i legendy krakowskie
1.04. nie ma zajęć (przerwa wielkanocna)	3.06. nie ma zajęć (Boże Ciało) – publikacja postów na Kulturalia;
8.04. omówienie zadań związanych z tradycjami wielkanocnymi	10.06. ostatni dzień zajęć – Kulturalia
15.04. wirtualne zwiedzanie galerii Beksińskiego w NCK + film „Ostatnia rodzina”	
22.04. spacer po Nowej Hucie	
29.04. święto Konstytucji 3 Maja	

W kolejnym rozdziale dokonamy opisu założeń metodycznych oraz przedstawimy wybrane zadania z autorskich kart pracy. Na zakończenie pragniemy podzielić się spostrzeżeniami dotyczącymi opracowywania materiałów dydaktycznych dostosowanych zarówno do stacjonarnej, jak i zdalnej formuły nauczania.

Warsztaty kulturowe jako forma pracy

Punktem wyjścia warsztatów proponowanych w ramach przedmiotu *Kultura polska* jest aktywny udział w życiu kulturalnym Krakowa/Polski, zwiedzanie instytucji kultury i dopasowanie harmonogramu zajęć do kalendarza świąt i tradycji polskich. Zarówno w formule stacjonarnej, jak i online najważniejsze jest poszukiwanie informacji przez osoby uczestniczące w warsztatach, analiza zwyczajów i sensów kulturowych zwieńczona każdorazowo dyskusją. Nadrzędnym zadaniem osoby prowadzącej jest aktywizowanie uczących się i motywowanie ich do samodzielnego, głębokiego kontaktu z kulturą oraz analizy znaczeń kulturowych. W tym celu można stosować opisane poniżej techniki.

Poznanie kultury przez aktywną partycypację w uroczystościach można – w zależności od kraju, w którym prowadzone są warsztaty – przeprowadzić, realnie uczestnicząc w wydarzeniach (lekcja śpiewania z okazji obchodów 11 Listopada na Rynku w Krakowie) lub aranżując taką sytuację. W Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ od lat z powodzeniem organizowane są warsztaty poświęcone tradycjom Bożego Narodzenia. W kilku salach lektorki i lektorzy są odpowiedzialni za stanowiska, przy których uczestnicy sami przygotowują świąteczne ozdoby, dekorują pierniki, robią kutię, uczą się polskich kolęd, a zwieńczeniem tego dnia jest wspólne spotkanie opłatkowe.



Zdjęcie 1. Lekcja śpiewania na Rynku krakowskim z okazji obchodów Święta Niepodległości



Zdjęcie 2. Przygotowanie ozdób świątecznych w czasie spotkania bożonarodzeniowego

Następną techniką aktywizującą jest przeprowadzenie samodzielnie przygotowanych ankiet/rozmów z Polkami i Polakami. Praca nad pytaniami to okazja do zastanowienia się nad najważniejszymi elementami omawianej tradycji/święta oraz ich znaczeniem dla uczestniczących w warsztatach. Umożliwia to odejście od polonocentrycznej perspektywy prezentacji kultury i pozwala wybrać zagadnienia najciekawsze dla osób z danej grupy.



Zdjęcie 3. Studentki i studenci realizujący zadania z karty pracy „Święto Niepodległości”



Zdjęcie 4. Studentki i studenci w czasie wizyty w Muzeum Etnograficznym w Krakowie

W przypadku zwiedzania instytucji kultury pomocne jest zwrócenie uwagi uczestniczek i uczestników na detale, fragmenty ekspozycji, które naprowadzają na interesujące nas treści. Motywuje to do czujnego obserwowania wystawy i nie pozwala na dekoncentrację.

Polecenie do tego typu zadania może brzmieć następująco: „Proszę znaleźć w muzeum element prezentowany na ilustracji i napisać, jakie polskie tradycje są prezentowane w tej sali (pora roku, święto, co robią wtedy Polki i Polacy)”.



Zdjęcie 5. Fotografia przedstawia salę muzealną, w której osoby uczestniczące w warsztatach mogą znaleźć figurkę z zadania przedstawionego powyżej. Ten fragment ekspozycji poświęcony jest zwyczajom związanym z wiosną i Wielkanocą.

Ważne jest, żeby nie pozostawiać kursantek i kursantów bez potrzebnego komentarza. Po fazie samodzielnego poszukiwania informacji i analizy powinien nadejść moment na wspólną dyskusję i podsumowanie, w którym osoba prowadząca najpierw zadaje pytania o znalezione treści, dając tym samym uczącym się poczucie realnego sensu włożonej pracy, a potem dopełnia je, wyposażając ich tym samym w niezbędną wiedzę.



Zdjęcie 6. Uczestniczki i uczestnicy wykonujący zadania z karty pracy podczas spaceru po Nowej Hucie



Zdjęcie 7. Faza omówienia wykonanych zadań. Uczestniczki i uczestnicy wraz z prowadzącym podczas dyskusji w kawiarni Nowohuckiego Centrum Kultury

Poziom zaawansowania językowego

Treści i materiały dydaktyczne powinny być dostosowane do poziomu zaawansowania językowego uczących się, ale należy zwracać szczególną uwagę, żeby wraz z upraszczaniem semantycznym nie uprościć sensów kulturowych. Dotyczy to przede wszystkim tematów związanych z wydarzeniami historycznymi lub trudnymi np. Dzień Zmarłych/Wszystkich Świętych. Należy wówczas wyposażyć osoby w grupie w potrzebną leksykę i na tym budować sensy kulturowe. Zarówno na kursach stacjonarnych, jak i prowadzonych online, należy w sposób szczególny zadbać o precyzję poleceń, stosowanie pytań naprowadzających oraz dostosowanie zadań do poziomu biegłości językowej uczących się. Sądzymy jednak, że ograniczona znajomość słownictwa i struktur gramatycznych nie uniemożliwia osobom będącym na niższych poziomach zaawansowania aktywnego doświadczenia kultury polskiej. Warto wdrażać studentki i studentów do pracy z autentycznymi materiałami w klasie bądź w sieci i opracowywać dla nich krótkie zadania o charakterze pragmatycznym, polegające na przykład na wyszukiwaniu konkretnych informacji podczas realnego lub wirtualnego spaceru po instytucji kultury (Banach, Bucko 2019, 211-212).

Sfera *sacrum* i *profanum* a odległość kulturowa

Nie sposób mówić o świętach i tradycji bez nawiązania do religii, która przecież ma wpływ na kulturę danego społeczeństwa (zob. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019, 38-40; 95-96). W związku z tym nie należy unikać odniesień do polskiego katolicyzmu, pamiętając jednak o poszanowaniu innych religii, zestawianiu różnych kultur oraz pozostawieniu przestrzeni dla bezwyznaniowości². Szczególnie w sytuacji znacznej odległości kulturowej między uczestnikami warsztatów warto odwoływać się do zwyczajów obowiązujących

2 O sposobach nauczania, które pozwalają unikać wykluczania osób niewierzących oraz takich, które wyznają inne religie mówi szerzej Małgorzata Małolepsza w webinarium *Język polski jako obcy – jak efektywnie uczyć początkujących?* Część 2 (zob. <https://www.youtube.com/watch?v=ELeihq7v8Zk&t=3119s>).

w ich kulturach oraz pokazywać uniwersalność pewnych kategorii (por. Zarzycka 2000, 35-36), np. różne sposoby czczenia pamięci zmarłych. Stoimy na stanowisku, że każdorazowo warto przypominać uczącym się, że celem zajęć nie jest pogłębianie wiedzy o religii, lecz poznawanie świeckich tradycji, które w przypadku kultury polskiej są zakorzenione w katolicyzmie, ale mają pogańską proveniencję (Zych 2010, 190).

W semestrze letnim w ramach opisywanych w artykule warsztatów organizowane są spotkania łączące omawianie tradycji wielkanocnych i zwyczajów związanych z pogańskim powitaniem wiosny. Tym samym kontekst religii katolickiej jest tu traktowany na równi z dawnymi wierzeniami Słowian i omawiany pod wspólnym mianownikiem wydarzeń wiosennych.



Zdjęcie 8. Marzanna przygotowana przez uczestników zajęć poświęconych wiosnie

Innym rozwiązaniem umożliwiającym prezentację odmiennych tradycji jako równych sobie oraz przedstawianie uniwersalności pewnych ich kategorii może być łączenie w proponowanych uczestniczkom i uczestnikom zadaniach kilku kultur/religii i zestawianie ich ze sobą.

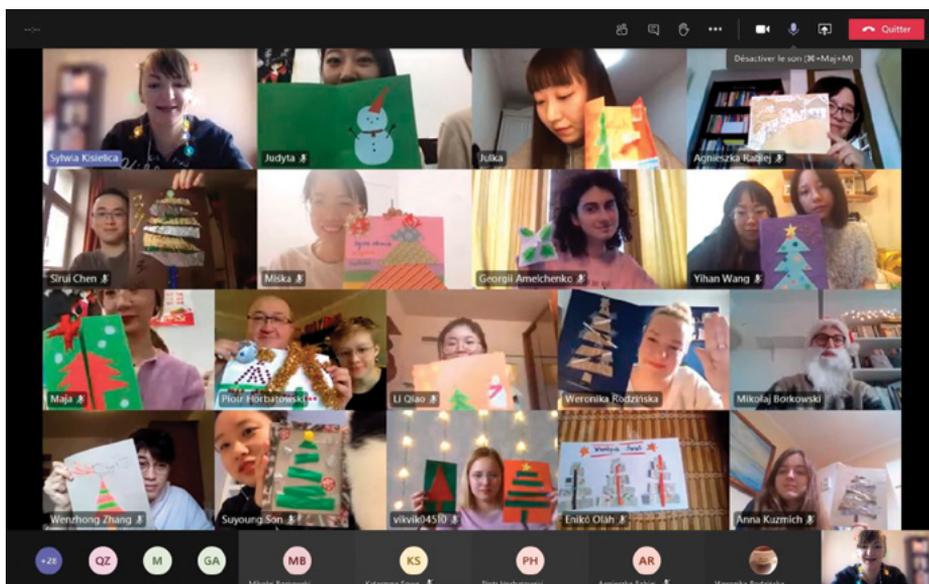
Stacjonarna i zdalna formuła nauczania

Rodzaj kontaktu z kulturą uzależniony jest od miejsca realizacji procesu dydaktycznego. W związku z tym można wyróżnić zajęcia realizowane w środowisku endokulturowym, w którym dochodzi do osobistego odbierania i uczestniczenia w kulturze polskiej oraz nauczanie odbywające się w kontekście egzokulturowym, w którym kontakt z rzeczywistością kulturową ma zazwyczaj charakter pośredni (Gębał, Miodunka 2020, 186-187). Nauczanie zdalne „unieważnia” ten podział i daje uczestnikom procesu dydaktycznego nowe możliwości w zakresie doświadczania obcej kultury. Uznajemy, że nauczanie/uczenie się może zachodzić równie efektywnie w formule stacjonarnej i zdalnej, a doświadczenie funkcjonowania instytucji kulturalnych i artystycznych w czasie pandemii Covid-19 udowadnia, że aktywna partycypacja w kulturze może odbywać się także w świecie wirtualnym. Wówczas nie jesteśmy ograniczeni do kraju języka docelowego i z każdego zakątka

świata mamy dostęp do tych samych treści, wydarzeń i instytucji. Ma to szczególne znaczenie w przypadku zajęć prowadzonych poza Polską, ponieważ „dostęp do polskojęzycznych stron umożliwia zapoznanie się z aktualnymi wydarzeniami, realiami, wypowiedziami itp., co bez użycia Internetu byłoby znacznie utrudnione” (Banach, Bucko 2019, 212).

Prowadzenie warsztatów w formule online wymaga adaptacji technik aktywizujących uczestników do partycypacji i wzięcia odpowiedzialności za przebieg kontaktu z elementami kultury do warunków online. Należy zaprojektować materiały tak, by zachować charakter odkrywania informacji przez kursantki i kursantów oraz atmosferę realnej obecności w przestrzeni kultury. Decydując się na zwiedzanie danej instytucji, można zaplanować wirtualny spacer, który pozwala uczącym się na samodzielną eksplorację miejsca, w największym stopniu przypominającą prawdziwą wizytę w muzeum.

Kolejną metodą adaptacji zajęć do warunków wirtualnych jest organizacja spotkań tematycznych online. W latach 2020-2021, w czasie pandemii Covid-19, wspomniane wcześniej warsztaty bożonarodzeniowe w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ z powodzeniem przeniesiono na platformę MsTeams. Udało się dokładnie odwzorować nie tylko charakter praktycznych działań podejmowanych przez uczestników, ale także zachować cały dotychczasowy plan wydarzenia. Uczestnicy spotykali się na oddzielnych kanałach z prowadzącymi i razem przygotowywali świąteczne kartki z recyklingu, przyrządzali kutię czy uczyli się polskich kolęd.



Zdjęcie 9. Efekt prac nad świąteczną kartką z recyklingu



Zdjęcie 10. Prezentacja wprowadzająca w tworzenie świątecznych kartek

Podejmując decyzję o prowadzeniu warsztatów w formule online, należy zwrócić szczególną uwagę na precyzyjność poleceń i zagwarantowanie jak największego komfortu uczestnictwa – użyte linki muszą dokładnie odnosić do miejsca, które ma być odwiedzone, a konieczność przygotowania np. artykułów papierniczych zakomunikowana z wyprzedzeniem. Potencjalnej trudności, jaką może być zbudowanie atmosfery kreatywności i głębokiego zaangażowania, można uniknąć, przygotowując propozycje przykładowych rozwiązań.

Największym wyzwaniem tej formuły warsztatów jest zapewnienie poczucia wspólnoty i podtrzymanie zaangażowania. Efektywną techniką motywującą uczestników do aktywności jest przygotowywanie przez nich dla siebie nawzajem części materiału. Takie działanie jest też bliskie sytuacji nauczania w formule stacjonarnej, w której uczący się opracowują scenariusz rozmów z Polkami i Polakami. Pozwala to na przekazanie studentkom i studentom decyzyjności w wyborze interesujących ich treści.

Zakończenie

Różnorodność kultur może być postrzegana jako wartość i źródło porozumienia pod warunkiem, że uczący się posiadają pewną specyficzną gotowość, świadomość, wrażliwość poprzez aktywne poznawanie i doświadczanie inności kulturowej. Rozwijanie kompetencji międzykulturowej jest jednym z celów współczesnej dydaktyki języków obcych, który może być realizowany poprzez wykorzystywanie różnych metod i technik. W artykule zaprezentowałyśmy wybrane sposoby rozwijania tejże kompetencji, zwracając szczególną uwagę na rolę warsztatów kulturowych prowadzonych jako osobne zajęcia. Stoimy na stanowisku, że nabywanie kompetencji międzykulturowej może odbywać się poprzez nacisk na aspekty kulturowe zarówno w ramach kształcenia językowego, jak i podczas dodatkowych aktywności ukierunkowanych na poznawanie i doświadczanie kultury zarówno stacjonarnie, jak i w świecie wirtualnym, który otwiera przed wszystkimi uczestnikami procesu dydaktycznego nowe możliwości uczestnictwa w rzeczywistości kulturowej.

Bibliografia

Banach, Małgorzata; Bucko, Dominika (2019): *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Bandura, Ewa (2007): *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków.

Białek, Magdalena (2009): *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław.

Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.

Gębal, Przemysław (2010): *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.

Gębal, Przemysław (2020): *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.

Gębal, Przemysław; Miodunka, Władysław (2020): *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.

Kramsch, Claire (1993): *Context and culture in language teaching*, Oxford.

McConachy, Troy (2018): *Developing Intercultural Perspectives on Language Use. Exploring Pragmatics and Culture in Foreign Language Learning*, Bristol.

Mihułka, Krystyna (2012): *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, w: „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 106-117.

Rada Europy (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.

Sielatycki, Mirosław (2004): *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, w: Klimowicz, Anna (red.), *Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela*, Warszawa, s. 30-34.

Wilczyńska, Weronika; Mackiewicz, Maciej; Krajka, Jarosław (2019): *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań.

Zych, Justyna (2010): *Chwiejny i niejednoznaczny polski kanon świąteczny*, w: Garncarek, Piotr; Kajak, Piotr; Zieniewicz, Andrzej (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 189-197.

Zarzycka, Grażyna (2000): *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.

Netografia

<https://www.youtube.com/watch?v=7AvQznhpomU>

<https://www.youtube.com/watch?v=ELeihq7v8Zk&t=3119s>

https://www.malopolska.pl/_userfiles/uploads/MEK7.jpg

shorturl.at/ghyY6

shorturl.at/bqvyW

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 27.09.2022.

Przykładowe zadania

Zadanie 1. „Święto Niepodległości” (poziom językowy B)³

Pracując w grupie, proszę przygotować krótką ankietę, w której zapytają Państwo o znaczenie obchodzonego święta dla Polaków. Proszę wykorzystać informacje z zajęć i przygotować się o rozmowy o tle historycznym wydarzenia, symbolach tego dnia i sposobach świętowania.

Zadanie 2. „Muzeum Etnograficzne” (poziom językowy A)

Proszę znaleźć te elementy i napisać, gdzie są (izba krakowska/podhalańska). Jaka jest izba podhalańska, a jaka jest krakowska?



3 W Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ zajęcia z *Kultury polskiej* prowadzone są w dwóch równoległych grupach na poziomach A1 – A2 i B1 wzwyż, stąd w poleceniach sformułowanie „poziom A” odnosimy do grupy niższej, a „poziom B” oznacza zadania przeznaczone dla osób bardziej zaawansowanych językowo.

Zadanie 3. „Muzeum Etnograficzne” (poziom językowy A)



Proszę znaleźć w muzeum element prezentowany na ilustracji i napisać, jakie polskie tradycje są prezentowane w tej sali (pora roku, święto, co robia wtedy Polacy).

Zadanie 4. „Powitanie wiosny/Wielkanoc” (poziom językowy A)

Proszę uzupełnić kalendarz. Co kiedy robimy? Proszę dopasować dzień do tradycji.

dzień	aktywność
Niedziela Palmowa
Wielka Sobota
Niedziela Wielkanocna
Lany Poniedziałek

A - Idziemy do kościoła z kolorowymi palmami, żeby je poświęcić.

B - Jemy specjalne śniadanie. Jemy jedzenie z koszyka wielkanocnego i zupę. Przed śniadaniem składamy sobie życzenia.

C - Tradycyjnie chłopaki oblewają wodą dziewczyny, kiedy myślą, że są atrakcyjne. Teraz wszyscy mogą to robić. Na Śląsku nie oblewamy się wodą, ale perfumami.

D - Idziemy do kościoła z koszykiem z jedzeniem, żeby je poświęcić. Jeszcze nie możemy jeść tego jedzenia. Jest post.

Zadanie 5. „Cmentarz Rakowicki” – jednostka realizowana w ramach spotkania poświęconego Dniu Zmarłych/Święta Wszystkich Świętych (poziom językowy B)

Gdzie znajdują się inne sławne cmentarze?

- Cmentarz na Pęksowym Brzyzku
- Cmentarz Łyczakowski
- Cmentarz Powązkowski
- Père Lachaise
- Cmentarz na Rossie

Czym charakteryzują się cmentarze żydowskie?

Zadanie 6. „Muzeum Etnograficzne online” (poziom językowy A)

IDŹ DO: shorturl.at/ghyY6

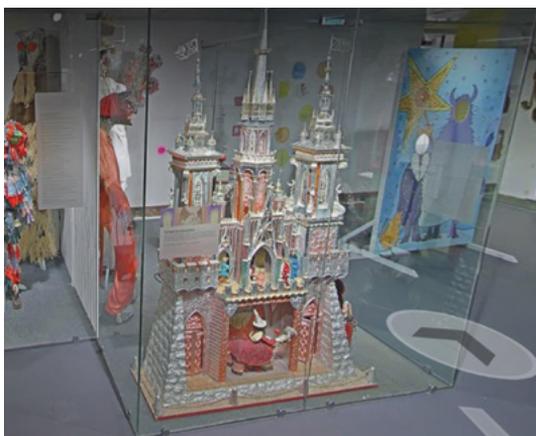
Jesteś przed drzwiami muzeum. Co myślisz? Co prezentuje to muzeum? Jaka jest atmosfera? Jakie jest muzeum?



Zadanie 7. „Muzeum Etnograficzne online” (poziom językowy A)

IDŹ DO: shorturl.at/bqvyW

Na wystawie w kategorii „Czas świętowania w kulturach Polski i Europy” możemy oglądać taką małą architekturę. Co to jest? Czy wiesz jaka to jest tradycja?



Piotr Kajak

RAP-LEKCJE KULTURY POLSKIEJ JAKO OBCEJ

Na pierwsze miejsce wśród tekstów i treści proponowanych przez współczesną polską kulturę popularną wysunęły się w ostatnich latach te związane z (sub)kulturą hiphopową. Przekonują o tym fakty – zestawienia dotyczące najlepiej sprzedających się albumów muzycznych w Polsce. Notowania oficjalnej listy sprzedaży detalicznej polskiego Związku Producentów Audio-Video (OLiS)¹, podsumowujące poszczególne lata, dobitnie pokazują, jak wygląda sytuacja.

Oto najlepsza dziesiątka 2020 r. (pogrubioną czcionką oznaczyłem wykonawców hiphopowych):

1. **Quebonafide – *Romantic Psycho*,**
2. Kult – *Live Pol'And'Rock Festival 2019*,
3. **Pro8l3m – *Art Brut 2*,**
4. Kazik – *Zaraza*,
5. sanah – *Królowa Dram*,
6. **Paluch – *Nadciśnienie*,**
7. **O.S.T.R. – *Gniew*,**
8. **Taco Hemingway – *Jarmark*,**
9. **Taco Hemingway – *Europa*,**
10. **Mata – *100 dni do matury*.**

W pierwszej dwudziestce 2020 r. znaleźli się także: Guzior, O.S.T.R. & Hades, Szpaku & Kubi Producent, Słoń, Donguralesko, Kali & Major. W pięćdziesiątce – również: Białas, Peja, SB Maffija, White 2115, Płomień 81, Tymek, Kabe & Opiat, DJ Decks. W drugiej pięćdziesiątce „zameldowało się” 19 kolejnych albumów.

1 Zob. <http://olis.onyx.pl/>.

Najlepiej sprzedające się albumy w Polsce w 2021 r. to:

1. sanah – *Irenka*,
2. **Mata – *Młody Matczak***,
3. sanah – *Królowa dram*,
4. Ekipa – *Sezon 3*,
5. **KęKę – *Siara***,
6. **Pro813m – *Fight Club***,
7. Adele – *30*,
8. **Sokół – *Nic***,
9. różni wykonawcy – *Męskie Granie 2021*,
10. **Sobel – *Pułapka na motyle***.

W pierwszej dwudziestce 2021 r. znaleźli się także: Hinol Polska Wersja, Avi & Louis Villain, Bedoes, Szpaku. W pięćdziesiątce – również: Kizo, OIO, Mata, Peja, Taco Hemingway (z czterema albumami), Gibbs, Donguralesko, Kubańczyk, Sarius, Białas i White 2115. W drugiej pięćdziesiątce „zameldowały się” 22 kolejne albumy.

Dla porządku warto dodać, że najlepiej sprzedającymi się albumami w Polsce w ostatnich latach były także te rapowe:

- w 2016 – O.S.T.R., *Życie po śmierci* (1. miejsce),
- w 2017 – Quebonafide, *Egzotyka* (1. miejsce),
- w 2018 – Taconafide, *Soma 0,5 mg* (1. miejsce) oraz O.S.T.R., *W drodze po szczęście* (2. miejsce),
- w 2019 – na trzecim miejscu (najwyższym hiphopowym) uplasował się Sokół (album *Wojtek Sokół*).

Rok 2022 będzie na pewno należał do wykonawców takich jak: Szpaku, Paluch, Jan Rapowanie czy OKI. Wyraźnym liderem sprzedażowym jest zespołowy album artystów zrzeszonych w SBM Label, *Hotel Maffija 2*².

Jeśli zaś kogoś nie przekonują dane powiązane ze sprzedażą i streamingiem muzyki, można sięgnąć po statystyki wyświetleń, uzyskiwane na YouTube przez czołowych wykonawców interesującego mnie gatunku. Ponad 100 milionów odsłon uzyskały następujące utwory singlowe:

- Taconafide – *Tamagotchi*,
- Paluch – *Szaman*,
- Deemz & Bedoes & PlanBe – *Eldorado*,
- Tymek, feat. Trill Pem, Tede – *Rainman*,
- Tymek, feat. Big Scythe, Deys – *Anioły i demony*,

2 Stan na wrzesień 2022 r.

- Quebonafide, feat. ReTo – *Half dead*,
- White 2115 – *California*,
- Paluch – *Gdybyś kiedyś*,
- Paluch – *Bez Strachu*,
- K2, feat. Buka – *Jeden moment*,
- KaeN, feat. Cheeba, WdoWA – *Zbyt wiele*,
- GrubSon – *Na szczycie*,
- Tymek, feat. Big Scythe – *Język ciała* (rekordzista, ponad 164 miliony odsłon).

Muzyczny element (sub)kultury hiphopowej, rap, jest niezwykle istotny, bo towarzyszy mu słowo, język. Zapisywany, deklamowany, melorecytowany i śpiewany oddziałuje na słuchaczy i uczestników kultury. Rapowanie (*MC-ing*) zalicza się do tzw. klasycznych czterech elementów (sub)kultury hiphopowej, wraz z didżejingiem, graffiti i breakdancingiem. Jednakże, jak nauczał legendarny nauczyciel z Bronxu, pierwszy (sub)kulturowy „teoretyk” KRS-One³, hip-hop to także wywodzące się z ulic i podwórek: wiedza/mądrość, język (slang), moda, aktywność polityczna czy przedsiębiorstwa hiphopowe. W kontekście rozważań nad polską kulturą współczesną mamy więc do czynienia nie z jednym tekstem kultury, a raczej całym szeregiem takich tekstów. Każdemu należałoby poświęcić trochę uwagi w nauczaniu kpjo i jpjo, dlatego że mówimy o konkretnych markach, firmach, ubraniach, wydarzeniach kulturalnych. Na polityce kończąc, bo przecież jednym z posłów na Sejm RP był szanowany w środowisku hiphopowym Liroy⁴.

Hip-hop, podobnie jak np. rock, można podzielić na wiele podrodzajów. Niektóre utwory mają czysto imprezowy charakter, inne z kolei mają uczyć, przestrzegać i wspierać, zwłaszcza mniej doświadczonych przez życie słuchaczy. Nie chcę w tym miejscu proponować żadnej hiphopowej typologii, choć bliższy jest mi rap z „przekazem”. Skłamałbym jednak mówiąc, że w moim odtwarzaczu nie ma żadnych utworów „o niczym”. Taki już bowiem urok muzyki, że świetnej melodii może towarzyszyć mało ambitny tekst i odwrotnie: na nie do końca hiphopowym podkładzie muzycznym może zostać zarapowany genialny tekst⁵. I co w tym złego, że wszystko to trafi do zbioru muzyki na naszym przenośnym odtwarzaczu muzyki, czyli na naszą osobistą ścieżkę dźwiękową, *original soundtrack* naszego życia⁶? Nie skorzystam więc z możliwości wytknięcia palcem tych twórców, z którymi nie sympatyzuję, którzy nie mieszczą się w moim prywatnym kanonie hiphopowym, a którzy weszli na listy opisane na początku niniejszego tekstu.

3 KRS-One (albo Teacha) to pseudonim artystyczny Lawrence’a Parkera, jednego z najwybitniejszych przedstawicieli i teoretyków gatunku, działacza społecznego i autorytetu hiphopowego świata.

4 W środowisku raperów mówi się, że dzięki „hiphopowemu kręgosłupowi” nie poszedł śladem skompromitowanego Pawła Kukiza.

5 Wymownym, przełomowym przykładem niech będzie utwór Juicy Notoriousa B.I.G. (z albumu *Ready to Die*, 1994).

6 Z którego raczej nie usuwa się żadnego utworu, za to regularnie dodaje nowe elementy do kolekcji.

Hip-hop można bez problemu opisać, odwołując się do paradygmatów porządkujących historię kultury polskiej. Mamy bowiem do czynienia z gatunkiem rozwiniętym, okrzepłym, wieloaspektowym, skłonny do zaangażowania się we własną tradycję⁷, a także dostrzeżanym przez instytucje kultury (m.in. Narodowe Centrum Kultury). Zatem jeśli mówimy o fragmencie kultury narodowej, to powinniśmy zdawać sobie sprawę z faktu, iż każdy z nauczycieli kpjo i jpjo (a nie tylko hiphopolog-polonista, przy okazji będący kulturoznawcą glottodydaktycznym) powinien umieć opowiedzieć o tym zjawisku. Zwracając uwagę przede wszystkim na te elementy (sub)kultury, które stanowią o specyficznie polskich cechach gatunku. Na dokładny opis wszelkich spraw ciekawych dla zewnętrznego obserwatora nie ma tu, oczywiście, miejsca. Wymienię więc tylko najważniejsze, mianowicie:

1) konieczność powiązania narodzin polskiego rapu z Przełomem 1989 r. i transformacją, a raczej z ich konsekwencjami (chodzi tu przede wszystkim o konsekwencje „kulturowe”, m.in. ekspansję telewizji kablowej, idealny *timing* otwarcia się na amerykańską kulturę popularną, łatwiejszy dostęp do pirackich nośników z muzyką zachodnią, powstanie i rozwój środowiska deskorolkowego, a także te psychologiczne, czyli traumę wielkiej zmiany);

2) potrzeba zdania sobie sprawy z tego, iż fundamenty kultury współczesnej (tj. od lat 90. XX w.) kładzione są na podwórkach, w szkołach, przez nastolatków i dwudziestolatków wywodzących się z różnych rodzin, ale chodzących do tych samych szkół podstawowych, zazwyczaj kończących licea, często potem studiujących i zdobywających dyplomy. Ta różnorodność społeczna (żeby nie powiedzieć „klasowa”), świetnie pokazana przez Stanisława Bareję w serialu komediowym *Alternatywy 4* (1983), zastępuje tak widoczne w hip-hopie zachodnim różnice etniczne, nieobecne w Polsce z powodów historyczno-politycznych.

Rozważania na temat hip-hopu w III RP można wpleść w badania nad folklorem miejskim. Możemy mówić o jego nowej, odświeżonej wersji, jeśli zgodzimy się z założeniem, że to plebs miejski jest głównym nośnikiem tożsamości miejskiej. Dość naturalnie, wraz z nabywaniem przez raperów doświadczenia życiowego i wiedzy na temat przeszłości własnego miasta, zaczęły pojawiać się rozmaite projekty łączące przeszłość i teraźniejszość miejską, dzielnicową, uliczną. Można było się spodziewać, że tak zakorzeniony w lokalności gatunek odnajdzie w końcu twórców, który poruszali się po podobnych zakresach tematycznych w innej rzeczywistości historycznej⁸.

Wyznacznikiem wartości oraz udziału w kulturze narodowej będzie zatem to, czy linijki (słowa, zdania) wypowiedziane przez interesujących nas twórców weszły do języka

7 Spośród wielu ciekawych projektów warto wymienić następujące: wyprodukowany w 2009 przez WhiteHouse album *Poeci*, utwór Grubsona pt. *Angelofon* – dedykowany ks. J. Twardowskiemu, oraz szereg kooperacji – i tych bardziej artystycznych, łączących pokolenia, style i postawy, i tych związanych z pamięcią historyczną (upamiętnianie powstań XIX i XX w., przemiany lat 80. i 90. etc.).

8 Eldo odwołujący się do piosenek Stanisława Grzesiuka (*Ferajny*), WWO nagrywające wraz z Kapelą Czerniakowską nową wersję *Pierwszego sierpnia*, Saful Dixon³⁷ nadający swojej „balladzie” znaczący tytuł *Szembrane tango* – to tylko trzy z kilkadziesiątu przykładów pozwalających obronić tezę, iż rap jest warszawską pieśnią miejską 2.0.

– młodzieży lub pokolenia, do slangu i codzienności. I czy poprzez to wejście stały się znaczącymi fragmentami narracji pokoleniowej. Jeśli tak, to ich objaśnianie staje się konieczne do zrozumienia mentalności rodzimych użytkowników języka.

Zastanawiając się nad tym, które fragmenty utworów rapowych warto wprowadzić do nauczania kpjo i jpjo, w poszukiwaniu inspiracji i metodycznego uzasadnienia, sięgnąłem po propozycje Grażyny Zarzyckiej⁹, która przed laty przyglądała się funkcjom dydaktycznym skrzydlatych słów – zapamiętanych i często powtarzanych wyrazów, wyrażeń imiennych, zwrotów, zdań (odbijających ważne dla narodów sprawy, styl dyskursu, mentalność, geniusz, charakter, wady i zalety narodowe). Zarzycka udowodniła, że skrzydlate słowa powinny stać się ważnym elementem nauczania języka polskiego jako obcego, bo są nośnikiem językowych obrazów świata zawartych w polszczyźnie. Przedstawiła także rozmaite możliwości wykorzystania tychże w nauczaniu jpjo ze względu i na formę, i tematykę¹⁰. Przeglądając źródła zasilania kanonu polskich skrzydlatych słów, badaczka przyjrzała się także tekstom i treściom kultury popularnej, posiłkując się opracowaniem Jerzego Bralczyka pt. *444 zdania polskie* (2007). W zbiorze tym znalazło się wiele pieśni i piosenek, ale – jak można się domyślić – najbliżej hip-hopu znalazł się Kazik Staszewski.

Zdaję sobie sprawę, że przegląd skrzydlatych słów zaczerpniętych z (sub)kultury hip-hopowej trzeba co jakiś czas aktualizować, uzupełniając zbiory o wypowiedzi nowe, ale też eliminując to, co z użycia wypadło. Ale dopóki poszczególne elementy zbioru są istotne dla pewnej (pewnych) generacji, będą jej towarzyszyć, będą w użyciu oraz będą domagały się wytłumaczenia i objaśnienia, na przykład w procesie glottodydaktycznym.

Pierwsze, legendarne już płyty rapowe, jak na przykład demówka Trzyha *WuWuA* (1997), składanka *Smak B.E.A.T. Records* (1997), *Skandal Molesty* (1998), *Nastukafszny Warszawskiego Deszczu* (1999) czy *Chleb powszedni ZIP Składu* (1999), stanowiły prawdziwą kopalnię cytatów, kultowych tekstów i maksym. Zbudowały one popkulturowy słownik rówieśników rapowych wykonawców oraz wszystkich fanów dorastających wraz z gatunkiem, ale przecież i z tym, co niosły programy telewizyjne, reklamy i kino (wymienię dwa chyba najważniejsze obrazy z tamtego okresu: *Psy* Władysława Pasikowskiego z 1992 oraz *Pulp Fiction* Quentina Tarantino z 1994 r.). To, co może zainteresować nauczyciela jpjo, to wyrazy, wyrażenia imienne, zwroty, zdania etc., które przetrwały próbę lat, a także były w stanie wyjść do szerszego grona rodzimych użytkowników polszczyzny. Tak przedstawia się moja propozycja¹¹:

9 Badania te zostały opisane w dwóch tekstach łódzkiej badaczki, por. Zarzycka 2010 i 2012.

10 Przypomniała także kilka pytań, na które można poszukiwać odpowiedzi, „podejmując z uczącymi się języka polskiego próbę odczytania skrzydlatych słów: *Jakie jest źródło danego cytatu? W jaki sposób dany cytat opisuje polską rzeczywistość danego okresu historycznego? Jakie cechy narodowe Polaków ilustruje? Jaka może być funkcja społeczna danej formuły dyskursywnej? Jakie jest jej znaczenie? Jaka gra językowa została podjęta w konkretnym cytacie? W jaki sposób można stosować daną formułę? Jak odczytywać fragmenty tekstów autentycznych (...), w których dana formuła została użyta?*” (Zarzycka 2012, 219).

11 Żeby nie komplikować wywodu encyklopedycznymi szczegółami, autorstwo skrzydlatych słów łączę zazwyczaj

- Magik: „Plus i minus to jedyne, co widzę, plus i minus to jedyne, co słyszę”,
- 1 KHZ: „Wyłącz mikrofon, nie masz nic do powiedzenia”,
- Tede: „Przestawiam na >on<, działa mój mikrofon”,
- Włodi: „Siedzę w domu, przestuchiałem wszystkie płyty (spaliłem blanta, myślę: Włodi, co ty?)”¹²,
- Włodi: „Jestem z ulicy, ulica mnie szanuje, choć się o*****m, nie uczę, nie pracuję”,
- Włodi: „Dilowanie rąk nie brudzi, dzięki wszystkim za towar, który nigdy się nie nudzi”,
- Vienio: „Nie zamykaj, mam, dzisiaj drzwi, bo późno będę”,
- Vienio: „Melanże, awantury w Hybrydach, to już są dzieje”,
- Wilku Wdz: „Całe życie na melanżu”,
- Tede i Numer Raz: „Nie wiesz o co chodzi? To weź się, k***a, dowiedz”,
- Magik: „Bo ja jestem bogiem, uświadom to sobie”,
- Sokół: „Na południowym Śródmieściu ja stoję sobie, że tak powiem, w przejściu”,
- ZIP Skład: „Hymn ulicy, osiedla i każdego bloku”,
- Mor W.A.: „Działam na kwadracie i na jego obwodzie”,
- HaiHaieR: „(Nie wszystko można kupić, bo nie wszystko ma cenę, wiem, o czym mówię,) nie jestem, k***a, biznesmenem”,
- ZIP Skład: „Kanabis, whisky, ananas, jeszcze będzie czas, by odpoczywać”,
- Peja: „Jakie życie, taki rap”,
- Peja: „Jest jedna rzecz, dla której warto żyć – hip-hop, i nie zmienia się nic”,
- Kosi: „Wrogie spojrzenia, warszawiaków specyfika”,
- Pono i Koras: „Nieśmiertelna nawijka zipskładowa”,
- Jędker: „Bo to Polska, nie elegancja-Francja”,
- Aglus i Jędker: „Uważaj, jak tańczysz, bo życiowy parkiet bywa śliski...”,
- Włodi: „Nie mówię szeptem, gdy mówię, skąd jestem”,
- Sokół: „Marysia była lekko w szoku”,
- Peja: „Wszystko na mój koszt”,
- Steez83: „Masz PRO8L3M”,
- ?¹³: „Hajs się zgadza”.

z pseudonimami artystycznymi wykonawców (bardzo rzadko z nazwami składów). To oni są autorami tych tekstów, aczkolwiek – w zależności od projektu – mogli utwór, z którego pochodzi dany element, nagrać solowo, w zespole, na albumie swoim, bądź producenckim (u zaprzyjaźnionych producentów muzyki) etc. Siła rapu bierze się z umiejętnego połączenia melorecytacji, śpiewu, bitu, skreczu, miksu. Za wszystkim stoją jacyś ludzie: raperzy, wokaliści, producenci, didżeje, specjaliści pracujący w studiu. Oni także mają wkład w to, z jaką siłą dany tekst (skrzydlate słowa) zaczął oddziaływać na publiczność.

- 12 Wymowa i znaczenie tego tekstu zyskały kilka lat później dzięki *follow-upowi* Sokola: „Wstałem rano, przestuchiałem wszystkie płyty, nie chcę już džointów, myślę: Sokół, co ty?”. Nawiązania tego typu, stanowiące wyraz szacunku pierwszoligowego rapera dla znaczenia i pozycji uznanego kolegi, towarzyszą najbardziej celnym linijkom rapowym. Na marginesie warto dodać, iż Włodi i Sokół cieszą się chyba największym szacunkiem wśród raperów (kolegów z branży). Włodiemu można by przyznać nagrodę w kategorii „ulubiony raper twojego ulubionego rapera”, a Sokolowi – w kategorii „narrator/autor storytellingów” (por. strony podane w netografii).
- 13 Trudno jest ustalić, kto pierwszy sformułował tę wypowiedź. Niektóre źródła przywołują albo jednego z „redaktorów” portalu hip-hop.pl, albo któregoś z użytkowników forum przypiętego do hip-hop.pl. Na początku XXI wieku był

Osobnego omówienia wymagałyby następujące skrótowce, których powstanie to zasługa grup/artystów: Molesta: PKU (patrz, komu ufasz), ZIP Skład: NNWNW (nic nie wiem, nie widziałem), Wilku WDZ (Molesta, Hemp Gru): HWDP/CHWDP (c**j w d**ę policji), Mor W.A.: BSNT (braci się nie traci). Jeszcze innym rozdziałem tej hiphopowo-glottodydaktycznej przygody byłyby zmagania z nową leksyką. Dzięki raperom polski słownik współczesny wzbogacił się o następujące elementy: bakać, bauns, diss, dziękówka, elo, hajs, lamus, mordo!, nawijka, propsy, przypał, swag, ustawić się, wrzut, zajawka, ziomek, 022. Niektóre zostały stworzone przez hiphopowców, niektóre wskrzeszone – zaczerpnięte z dawnej gwary, np. warszawskiej (a w związku z tym czasami także z języka jidysz), jeszcze inne – zapożyczone z angielskiego (jako słownictwo specjalistyczne, można by rzec) i spolszczone, czy też „zremiksowane”, czyli zabrane autorom (politykom, reklamodawcom etc.) i zmienione w coś znacznie ciekawszego.

Nie da się ukryć, że kultura narodowa stała się kulturą popularną, a popularna – narodową. Słusznie stwierdziła Zarzycka, podsumowując swoje badania, że „odczytywanie” polskich skrzydlatych słów zazwyczaj jest tożsame z odszyfrowywaniem wzorów kultury popularnej. Negocjowanie, odkodowywanie oraz rozumienie popkulturowych znaczeń nie jest proste, ale może przynieść wiele satysfakcji naszym uczniom starającym się jak najbardziej komfortowo odnaleźć w świecie (modnej?) polszczyzny. Wystarczy wziąć sobie do serca radę rapera o pseudonimie Pono, który przed laty rapował: „posłuchaj hip-hopu, unikniesz wielu kłopotów”. Tym bardziej – z eksperckim wsparciem np. autorów wydanej przez Narodowe Centrum Kultury *Antologii polskiego rapu* (Węćławek et al. 2014).

Bibliografia

Bralczyk, Jerzy (2007): *444 zdania polskie*, Warszawa.

Węćławek, Dominika; Flint, Marcin; Kleyff, Tomasz; Cała, Andrzej; Jaczyński, Kamil (2014): *Antologia polskiego rapu*, Warszawa.

Zarzycka, Grażyna (2010): *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Propozycje programowe*, w: Garncarek, Piotr; Kajak, Piotr; Zieniewicz Andrzej (red.): *Kanon nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 121-142.

Zarzycka, Grażyna (2012): *Kultura popularna w polskich skrzydlatych słowach*, w: Garncarek, Piotr; Kajak, Piotr (red.): *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 205-220.

Netografia

<http://www.cgm.pl/felietony/10-najlepszych-momentow-ze-storytellingow-sokola/>

<https://newonce.net/2016/04/10-najlepszych-storytellingow-sokola/>

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 27.09.2022.

to najprawdopodobniej najważniejszy kanał medialny związany z gatunkiem.

Justyna Gołąbek

PIOSENKA JAKO NOŚNIK KULTURY I JĘZYKA NA ZAJĘCIACH Z JĘZYKA POLSKIEGO W GRUPIE ŚREDNIO ZAAWANSOWANEJ LUB ZAAWANSOWANEJ

Sytuacja pandemii oraz wynikająca z niej konieczność szybkiego przestawienia się na nauczanie zdalne może być dla lektora inspirującym wyzwaniem oraz okazją do zrewidowania dotychczasowej koncepcji nauczania, ponownego przemyślenia celów, które chce ze studentami osiągnąć, do poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych i zaktualizowania materiałów własnych. W obliczu tej sytuacji zdecydowałam się w grupie średnio zaawansowanej na semestralny cykl zajęć poświęcony polskim piosenkom. Pragnę jednak już na wstępie podkreślić, że chodzi o zajęcia o profilu literackim.

Słuchacze lektoratów na niemieckich uniwersytetach chcą na zajęciach nie tylko uczyć się języka polskiego jako takiego, czyli poznawać podsystemy języka i rozwijać sprawności językowe, aby móc porozumiewać się z rodzimymi użytkownikami języka polskiego, lecz także poznawać polską kulturę. Jak zauważył Paweł Pałasz, jest to wyjątkowo ważne dla tych studentów, którzy planują pobyt w Polsce w ramach wymiany studenckiej (Pałasz 2013, 355). Inną szczególną grupę stanowią osoby polskiego pochodzenia. Chcą one lepiej rozumieć bieżące wydarzenia, kulturę i historię kraju, z którym (w większym lub mniejszym stopniu) się identyfikują. Potrzebują zatem nie tylko doskonalenia kompetencji i sprawności językowych, uwrażliwienia na istnienie różnych rejestrów języka oraz cierpliwej pracy nad regionalnymi naleciałościami językowymi, lecz również narzędzi pozwalających im świadomie i samodzielnie uczestniczyć w polskiej kulturze. Znajomość języka polskiego idzie tu w parze z wiedzą i umiejętnością czytania tekstów kultury. Warto podkreślić przy tym, że te kompetencje są potrzebne studentom także w ramach studiów slawistycznych.

Dlaczego piosenka?

Szczególnie ciekawym i żywym tekstem kultury, dobrze przemawiającym do ludzi młodych, jest piosenka, która od dawna odgrywa ważną rolę w dydaktyce języków obcych, a w polskiej glottodydaktyce zyskuje coraz większą popularność. Maria Łaszkiwicz zwraca uwagę, że automatyczne łączenie piosenki z rozwijaniem sprawności rozumienia ze słuchu, nie zawsze jest najlepszym jej wykorzystaniem i podkreśla, iż „niektóre utwory znacznie lepiej będą funkcjonowały przy rozwijaniu leksyki, gramatyki, mówienia czy pisanania” (Łaszkiwicz 2010, 336). Zdaniem autorki piosenka jest także „najlepszym materiałem, na którym możemy przyzwyczajać studentów do zjawiska niepełnego rozumienia komunikatu językowego” (Łaszkiwicz 2010, 338), co jest cenną umiejętnością ułatwiającą samodzielne funkcjonowanie w obcej kulturze. Piosenka może być zatem niezwykle atrakcyjnym autentycznym materiałem dydaktycznym pozwalającym w ciekawy sposób rozwijać sprawności językowe i kompetencję socjokulturową. Wykorzystywanie piosenek i przybliżanie tym samym słuchaczom polskiej kultury, zarówno wysokiej, jak i popularnej, daje studentom poczucie uczestniczenia w polskiej kulturze. Nie można przy tym pominąć ludycznej, zabawowej funkcji piosenki. Nawet jeśli studenci (albo i sam lektor) nie są otwarci na wspólne śpiewanie, to piosenka uprzyjemnia i uatrakcyjnia zajęcia, bardzo pozytywnie wpływa na motywację do nauki i pozwala słuchaczom znaleźć coś, co osobiście im się spodoba i do nich przemówi: ulubionego wykonawcę, poruszający tekst, ciekawy motyw muzyczny. Nauka języka znajduje wówczas swoje zastosowanie i staje się drzwiami do innej, a dla osób polskiego pochodzenia rodzimej, kultury. Może to być dla słuchaczy bardzo satysfakcjonujące i motywujące doświadczenie. Oprócz tego piosenka to w dzisiejszych czasach nie tylko muzyka i słowa, ale z reguły także teledysk, który nierzadko można potraktować jako odrębny tekst kultury.

Kryteria wyboru utworów

Lektor albo lektorka często staje wobec pokusy, by przy wyborze utworów czy piosenek kierować się własnymi upodobaniami. Tymczasem trzeba zwrócić uwagę na bardziej obiektywne kryteria, a przede wszystkim pamiętać, jaki cel zamierza się ze studentami osiągnąć i pod tym kątem dobierać utwory. Trzeba też dokładnie zastanowić się nad sposobami pracy z poszczególnymi tekstami na zasadzie: „Jak mogę wykorzystać **ten tekst** na lekcji z **moimi studentami?**”. W artykule *Piosenka jest dobra na wszystko?* Maria Łaszkiwicz podkreśliła, że przy wyborze piosenek niezwykle istotna jest ich aktualność oraz czytelność lub – mówiąc inaczej – zrozumiałość, ponieważ piosenki się starzeją i najbezpieczniej jest pracować z tymi najbardziej aktualnymi (Łaszkiwicz 2010, 337). Właśnie ten ostatni aspekt jest w moim przekonaniu kluczowy w pracy ze studentami polskiego pochodzenia. Z jednej bowiem strony najnowsze piosenki pozwalają odnieść się do aktualnych tematów, z drugiej zaś teksty starsze, a przez to może już mniej czytelne, mogą stać się okazją do zapoznania studentów z kontekstem historycznym lub politycznym czasów,

których dany utwór dotyczy lub w których powstał. Spotkanie z piosenką staje się wtedy spotkaniem z historią. Niewątpliwie jednak również i w tym przypadku wyboru należy dokonać w sposób przemyślany, mając na uwadze znaczenie danego kontekstu dla kultury polskiej. Jeśli poświęcamy piosence cykl zajęć lub nawet cały semestr, to warto też pomyśleć o ułożeniu utworów w bloki tematyczne. Oczywiście jest także uwzględnienie poprawności językowej tekstu, dobrej dykcji wykonawcy i jakości nagrania, a w przypadku nauczania zdalnego – dostępności utworu. Ważne jest także włączenie studentów w proces decyzyjny i umożliwienie im na przykład zaproponowania utworu, którym chcieliby się zająć albo zaplanowanie w ciągu semestru cyklu referatów, w ramach których studenci mogliby zaprezentować swoje ulubione piosenki, a przy okazji zastosować sposoby pracy, które ćwiczyliśmy na zajęciach. Ciekawym, a zarazem praktycznym rozwiązaniem może być też przygotowanie przez studentów prezentacji sylwetki artysty lub zespołu, których utwór omawiany będzie na zajęciach.

Jednak nawet kiedy lektor albo lektorka kieruje się powyższymi zasadami, wybór utworów nigdy nie jest łatwy i często wiąże się z różnymi kompromisami, choćby dlatego, że w polskiej kulturze znaleźć można całe mnóstwo piosenek świetnie spełniających funkcję materiału dydaktycznego. Układając program semestralnych zajęć poświęconych piosence, zdecydowałam się między innymi na takie utwory jak: *Dziwny jest ten świat* Czesława Niemena, *Mury* Jacka Kaczmarskiego, *Ja wysiadam* Anny Marii Jopek, *Naprawdę nie dzieje się nic* Grzegorza Turnaua, *Kocham cię, życie* Edyty Geppert, *Dawna dziewczyno* Macieja Maleńczuka, *Idzie wiatr* Lao Che, *Lęk wysokości* O.S.T.R.

Wybrane techniki pracy z piosenkami

Metody i techniki pracy z piosenkami to zagadnienie bardzo obszerne i niestety rozmiary niniejszego artykułu nie pozwalają na to, aby je szczegółowo zaprezentować. W książce *Muzyka i słowa* autorki Teresa Siek-Piskozub i Aleksandra Wach przedstawiają jednak różne sposoby pracy z piosenkami zależnie od sprawności językowych, które lektor lub lektorka chce ze studentami doskonalić. Chociaż autorki w dużej mierze koncentrują się na nauczaniu języka obcego dzieci i młodzieży, w wielu przypadkach ich propozycje metodyczne mogą być stosowane także na zajęciach z osobami dorosłymi.

Poniżej przedstawiam kilka swoich pomysłów na pracę z polskimi piosenkami, które w formie zajęć zdalnych zrealizowałam z grupą średnio zaawansowaną. W pierwszej kolejności zależało mi na rozwijaniu sprawności mówienia i pisania oraz kształtowaniu u studentów umiejętności samodzielnego i świadomego uczestniczenia w polskiej kulturze, zarówno wysokiej, jak i popularnej.

Porównaj różne wersje – *Dziwny jest ten świat*

Nie zawsze stare piosenki muszą oznaczać obcy i trudny do zrozumienia świat, do którego trzeba studentów świadomie i umiejętnie wprowadzać. Niektóre z nich mimo upływających lat, zmieniających się systemów politycznych i postępu technologicznego cieszą się zadziwiającą popularnością. Takim przykładem okazała się piosenka *Dziwny jest ten świat* Czesława Niemena. Aktualność i popularność tego utworu widać z jednej strony w komentarzach internautów na platformie YouTube, z drugiej – w liczbie coverów i prób kolejnych pokoleń artystów, by stworzyć własną, nową interpretację. Oprócz tego prawie wszyscy studenci z grupy znali ten utwór.

Na zajęciach wyszłam więc od tego zagadnienia i zapytałam studentów, co Czesława Niemena mogło dziwić w otaczającym go świecie, a co nas dziwi w naszym świecie. Odpowiedzi były bardzo różne i uwzględniały zarówno ogólnoлюдzkie problemy i konflikty (*że w świecie jest dużo zła, że ludzie nawzajem sobą pogardzają, że dalej istnieje nienawiść między ludźmi na całym świecie*), aktualną sytuację pandemii (*że nie wszyscy stosują się do reguł związanych z pandemią*), jak i trudne aspekty polsko-niemieckich relacji (*że młodzi Polacy nadal odczuwają nienawiść do Niemców z powodu wydarzeń wojennych*). Zastanawialiśmy się także, na czym polega popularność tego utworu, dla kogo jest obecnie szczególnie aktualny. Ponieważ *Dziwny jest ten świat* należy do tzw. pieśni protestu, pojawiła się także możliwość porozmawiania o bieżących wydarzeniach w Polsce, w Niemczech i na świecie, a także do powtórzenia form celownika, z którymi studenci często mają problemy, myląc je z formami o dużo większej częstotliwości występowania. Pracując w grupach, studenci tworzyli zestawienie krajów lub miast, w których akurat odbywały się protesty lub demonstracje i określali, przeciwko czemu lub komu ludzie w tych miejscach protestują. Pojawiające się w piosence stwierdzenie, „że ktoś słowem złym / zabija tak, jak nożem”, pozwoliło też na refleksję nad rolą słowa w relacjach międzyludzkich, społecznych i w polityce, a przy okazji na wprowadzenie bądź powtórzenie wyrażień i zwrotów idiomatycznych z wyrazem „słowo” (*od słowa do słowa, rzucać słowa na wiatr, liczyć się ze słowami, ostatnie słowo, słowo w słowo, szkoda słów*).

Niezwykle ciekawym zadaniem na zakończenie zajęć było przeprowadzenie rankingu na najlepszy cover piosenki. Kluczową rolę odegrało tu jednak wcześniejsze wprowadzenie (lub zestawienie) słownictwa pozwalającego opisać i porównać ze sobą różne wykonania tego samego utworu, a także wcześniejsze wybranie coverów (lub poproszenie studentów, by zaproponowali wersje tego utworu, które im się podobają). To zadanie świetnie sprawdza się także jako praca domowa, którą studenci mogą wykonać pisemnie (napisać tekst argumentacyjny, które wykonanie piosenki podoba im się najbardziej i dlaczego) lub ustnie (nagrać wypowiedź i przesłać ją lektorowi).

Między tekstem a teledyskiem – piosenka *Dawna dziewczyno* Macieja Maleńczuka

Ze względu na temat i stosunkowo prosty tekst piosenka Macieja Maleńczuka *Dawna dziewczyno* pozwala na bardzo różne formy pracy. W ramach wprowadzenia do tematu zapytałam studentów, czy znają polskie powiedzenie „Stara miłość nie rdzewieje”, co ono ich zdaniem oznacza i czy uznają je za prawdziwe. Następnie, po zaprezentowaniu sylwetki Macieja Maleńczuka i zespołu Püdeli, studenci w małych grupach pracowali z tekstem utworu i mieli za zadanie domyślić się brakujących wyrazów z kontekstu. Jest to szczególnie interesująca i angażująca forma pracy, bo wymaga od studentów samodzielnego odczytania i zrozumienia ogólnego sensu utworu, muszą przy tym zwrócić uwagę na poprawność gramatyczną i taki dobór wyrazów, by logicznie, semantycznie i gramatycznie pasowały do danego wersu i całego tekstu. Niezwykle ważny jest tu odpowiedni dobór tekstu (najlepiej, by był dla studentów nowy, nieznan) i dostosowanie stopnia trudności do poziomu grupy. Oczywiście istotą tego zadania nie jest uzupełnienie tekstu zgodnie z oryginałem, lecz stworzenie różnych wersji oraz porównanie ich ze sobą i z oryginałem. Jest to wówczas doskonała okazja do omówienia znaczeń pojedynczych wyrazów, połączeń wyrazowych lub nawet metafor, a także dobry punkt wyjścia do głębszego zrozumienia sensu utworu. W aneksie przedstawiam sposób wykonania tego ćwiczenia przez grupę. W zadaniu w każdym wersie usuniętych zostało kilka wyrazów, oczywiście można zdecydować się na prostszą wersję i w każdym lub w wybranych wersach usunąć tylko jedno słowo.

Po wykonaniu zadania studenci przeczytali uzupełniony tekst piosenki, ja zaś zapisywałam na wirtualnej tablicy rozwiązania poszczególnych grup. Potem nastąpiło wysłuchanie oryginalnego wykonania piosenki (jeszcze bez oglądania teledysku!), porównanie poszczególnych wersji oraz omówienie trudności i błędów. Jak widać, w niektórych przypadkach słowa zaproponowane przez studentów w pełni zgadzały się z oryginalną wersją utworu (np. *minęło tyle lat, gdzie tamten przepadł świat, dziś już nie kocham cię*), w innych zaś studenci słusznie domyślili się treści utworu, tylko wyrazili ją innymi słowami. W pojedynczych przypadkach zaproponowane przez studentów rozwiązania naruszały zasady gramatyczne, składniowe lub stylistyczne: **ktoś komuś śnił się ślub, *A potem marzy mi się o tym, co mogło być, *Z Twoim przecina się wspomnienie*. Ponieważ, wykonując to zadanie, studenci kierowali się w dużej mierze również własną intuicją językową, była to doskonała okazja, by zastanowić się, dlaczego dane rozwiązanie nie jest poprawne pod względem gramatycznym, składniowym lub stylistycznym. Na tym etapie praca w formie zdalnej (z wykorzystaniem platformy ZOOM) oraz możliwość udostępniania ekranu okazały się bardzo pomocne i wygodne. Można było szybko i sprawnie nanieść rozwiązania i komentarze, a potem rozesłać do całej grupy.

W grupach uczących się języka polskiego jako obcego podobne zadanie może dodatkowo służyć oswojeniu studentów z sytuacją niepełnego zrozumienia komunikatu, rozwijaniu

umiejętności domysłu językowego; powinno być jednak bardzo starannie przemyślane, słownictwo wybranego utworu powinno mieścić się w zakresie tematycznym przyswojonym już przez studentów.

Następnie studenci rekonstruowali i opisywali historię, która mogła wydarzyć się między dwojgiem bohaterów, ustalali, w jakich okolicznościach się poznali i co mogło spowodować, że się rozstali, jakie emocje towarzyszyły każdemu z nich. Dodatkowym zadaniem, na przykład w ramach pracy domowej, może być opis nieoczekiwanego, przypadkowego spotkania dwojga osób, o którym jest mowa w utworze.

Ciekawym uzupełnieniem piosenki *Dawna dziewczyno* jest towarzyszący jej teledysk. W pierwszej kolejności poprosiłam studentów o zastanowienie się i opisanie, jak wyobrażają sobie teledysk do tego utworu, jak przygotowaliby go, jakie sceny lub symboliczne rekwizyty chcieliby pokazać, jaka kolorystyka i atmosfera dominowałyby w filmie. Po obejrzeniu teledysku studenci dzielili się swoimi wrażeniami, czy tak go sobie wyobrażali i czy, ich zdaniem, pasował do piosenki. Studenci często wyrażali swoje zaskoczenie oraz zaciekawienie, dlaczego w wideoklipie występuje tyle różnych osób, skoro w piosence pojawia się tylko dwoje bohaterów. Ta obserwacja stała się punktem wyjścia do analizy teledysku i rozważań, kim mogą być te postaci i co je może łączyć, jaką funkcję pełnią sceny z dziećmi w komunijnych strojach, w jakim czasie rozgrywają się wydarzenia ukazane w filmie, a także jak film towarzyszący piosence wpływa na jej wymowę. Obserwacje studentów były bardzo interesujące. Zauważyli oni między innymi, że postaci pojawiające się w wideoklipie być może są tymi samymi osobami na różnych etapach życia, a sceny z dziećmi w komunijnych strojach można rozumieć jako obraz niewinności i beztroski, które kontrastują z obrazami nawiązującymi do wieku dojrzałego.

Piosenka na zajęciach lektoratowych a nauczanie zdalne

W moim przekonaniu piosenki świetnie sprawdzają się jako materiał dydaktyczny zarówno w nauczaniu stacjonarnym, jak i zdalnym. Każda z form nauczania ma swoje dobre i złe strony, czy mówiąc inaczej, daje inne możliwości i stawia przed uczestnikami procesu dydaktycznego inne ograniczenia. Na zajęciach zdalnych dużym ułatwieniem był (przynajmniej dla mnie) szybki i bezpośredni dostęp do mediów, bez konieczności instalowania dodatkowych urządzeń (komputer, głośniki, rzutnik etc.), a także możliwość szybszej i łatwiejszej pracy na tekście – zapisywania rozwiązań zadań, przykładów, komentarzy za pomocą wirtualnej tablicy lub zwyczajnie dokumentu tekstowego, który pełnił funkcję tablicy. Z drugiej strony pewną niedogodność w pracy z piosenkami w nauczaniu zdalnym stanowił brak bezpośredniego kontaktu oraz trudność w utrzymaniu uwagi i zaangażowania wszystkich studentów – stąd preferowaną formą na zajęciach stała się praca w grupach. Brakowało też wspólnego przeżycia danego utworu, gdyż studenci otrzymywali link i indywidualnie słuchali piosenki, ponieważ wtedy jakość nagrania była lepsza.

Warto jednak nadmienić, że taka sytuacja może być korzystna dla osób introwertycznych, które na zajęciach niechętnie dzielą się swoimi wrażeniami po wysłuchaniu piosenki, bo na przykład mogą być one zbyt osobiste. Mogą to jednak zrobić w formie pisemnej w ramach pracy domowej lub dodatkowego zadania. Żeby zajęcia z wykorzystaniem piosenek przebiegały sprawnie w formie zdalnej, konieczne jest również bardzo dobre opanowanie zarówno lektora, jak i studentów z komputerem i platformami, z których się korzysta. W przypadku grup z udziałem osób starszych może być to pewien problem, choć oczywiście nie musi. Materiał na zajęcia przygotowywałam w formie kart pracy, które przed zajęciami udostępniałam całej grupie. W warunkach pracy zdalnej szczególnego znaczenia nabiera staranne przygotowanie kart pracy, zwrócenie uwagi na poprawne i odpowiednie sformułowanie poleceń, przemyślany układ zadań, brak literówek itp. Na pewno jednak zajęcia z wykorzystaniem piosenek przygotowane na lekcje zdalne można bez większych zmian wykorzystać również w nauczaniu stacjonarnym. W trakcie semestralnego cyklu zajęć przeprowadzonych w grupie średnio zaawansowanej zauważyłam, że czasami 90-minutowe spotkanie okazywało się niewystarczające na jeden utwór.

Podsumowanie

Piosenki odpowiednio wybrane i wykorzystane na zajęciach, czy to stacjonarnych czy zdalnych, pozwalają w bardzo ciekawy, atrakcyjny i angażujący sposób ćwiczyć różne sprawności, przede wszystkim pisanie i mówienie. Stwarzają też możliwość wprowadzenia bądź powtórzenia różnych zagadnień gramatycznych, omówienia nowych zjawisk językowych, przybliżenia studentom polskiej frazeologii. Oprócz tego piosenki ożywiają i uatrakcyjniają lekcje i pozwalają odejść od utartych sposobów i form pracy. Dobrodziejstw płynących z wykorzystania piosenki na zajęciach jest wiele, wszystko zależy od grupy i od tego, jaki utwór wybierzemy i jak go wykorzystamy. W moim odczuciu w pracy z grupami średnio zaawansowanymi i zaawansowanymi (w instytutach slawistycznych lub w innych ośrodkach) najcenniejsze jest jednak przybliżanie polskiej kultury i kształtowanie narzędzi pozwalających studentom świadomie i samodzielnie w niej uczestniczyć. Chyba udało mi się osiągnąć zamierzony cel, skoro jedna z uczestniczek kursu napisała przy okazji w mailu: *Niektóre z omawianych piosenek czasami sobie słucham :)*¹.

Bibliografia

Łaszkiwicz, Maria (2010): *Piosenka jest dobra na wszystko?*, w: *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 17, Łódź, s. 335-241.

Majkiewicz, Anna; Tambor, Jolanta (2009): *Śpiewaję po polsku*, Katowice.

1 Oryginalna wypowiedź studentki (z zachowaniem błędów składniowych).

Pałasz, Paweł (2013): *Piosenka popularna jako materiał dydaktyczny oraz możliwość jej wykorzystania na zajęciach lektoratowych z języka polskiego jako obcego*, w: *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 20, Łódź, s. 349-356.

Siek-Piskozub, Teresa; Wach, Aleksandra (2006): *Muzyka i słowa*, Poznań.

Fragment karty pracy oraz wyniki pracy w grupach

Zadanie

Poniżej znajduje się tekst piosenki „Dawna dziewczyno”. Proszę razem z kolegą i koleżanką zastanowić się, jakimi słowami można by uzupełnić luki w tekście. Dlaczego zdecydowali się Państwo właśnie na takie rozwiązanie?

Dawna dziewczyno, dzisiaj

Dawna dziewczyno, spojrzałem

Dawna dziewczyno, minęło tyle

Dawna dziewczyno, gdzie tamten przepadł

Dlaczego dzisiaj właśnie dziś

Przecież dziś

Pamiętam, jak pragnąłem

Niby przypadkiem

Czemu tak nie

Lecz właśnie dzisiaj, kiedy

Z Twoim przecina się

Refren:

Ktoś komuś śnił się

Ktoś czyjeś imię

Bo Twoje imię

Zatruwasz

W mokrej pościeli

A potem marzy

Że tylko Ciebie

Dawna dziewczyno, dziś już nie

Dawna dziewczyno, nie myśl o

Dawna dziewczyno, masz oczy

Dawna dziewczyno, gdzie tamten przepadł

Wyniki pracy grup

wersja oryginalna tekstu (pogrubieniem zaznaczone są fragmenty tekstu odpowiadające wykropkowanym miejscom)	słowa wpisane przez grupę 1	słowa wpisane przez grupę 2
Dawna dziewczyno, dzisiaj spotkałem cię	widziałem cię	o Tobie śnię
Dawna dziewczyno, spojrzałem dzisiaj wstecz	w oczy twe	w Twoje oczy
Dawna dziewczyno, minęło tyle lat!	lat	lat
Dawna dziewczyno, gdzie tamten przepadł świat?	czas	świat
Dlaczego dzisiaj właśnie dziś spotkałem ciebie?	widziałem cię	odeszłaś z mego życia
Przecież dziś już nas nie łączy nic	ponownie zakochałem się	miał być nasz ślub
Pamiętam, jak pragnąłem spotkać ciebie gdzieś	ujrzeć cię	Twoich ust
Niby przypadkiem wpaść na siebie	spotkałem cię	spotkałem cię
Czemu tak nie dzieje się?	pokochałaś mnie	kochasz mnie
Lecz właśnie dzisiaj, kiedy nic już nie jest tak,	zakochałem się	o Tobie myślę
Z Twoim przecina się mój szlak.	wspomnienie	los
Ktoś komuś śnił się co noc,	nocą	ślub
Ktoś czyjeś imię szeptał w koc,	wyszeptał	powiedział
Bo Twoje imię i to Ty	serce, Ty	moje nie pasują do siebie
Zatruwasz komuś sny.	mi życie	moje serce
W mokrej pościeli miota się	śpię	płaczę do snu
A potem marzy całe dni,	mi się	mi się o tym, co mogło być
Że tylko Ciebie chce	widzę	trzymam w ramionach
Dawna dziewczyno, dziś już nie kocham cię	myślę o Tobie	kocham cię
Dawna dziewczyno, nie myśl o mnie źle	mnie	o mnie
Dawna dziewczyno, masz oczy pełne łez	piękne	jak perły
Dawna dziewczyno, gdzie tamten przepadł bez?	czas	czas

Joanna Wrzesień-Kwiatkowska

CO SIĘ DZIEJE W GŁOWACH TŁUMACZY? ROZWIJANIE KOMPETENCJI MEDIACYJNYCH I ŚWIADOMOŚCI JĘZYKOWEJ NA PRZYKŁADZIE KOMIKSU „W GŁOWIE TŁUMACZY”

Dlaczego warto korzystać z komiksu?

Komiksy zarówno pod względem formy, jak i treści świetnie mogą posłużyć do ćwiczeń mediacyjnych oraz pomóc w rozwijaniu świadomości językowej. Na przykładzie publikacji „W głowie tłumaczy” przedstawię propozycje ćwiczeń oraz tematy, które warto poruszyć na lekcji języka odziedziczonego.

Książka „W głowie tłumaczy” została wydana z okazji 4. edycji Gdańskich Spotkań Literackich. Autorem scenariusza jest Tomasz Pindel, graficzną stroną zajął się zespół złożony z następujących osób: Daniel Chmielewski, Berenika Kołomycka, Robert Sienicki, Jacek Świdziński oraz Fanny Vaucher¹. Każda z tych osób była odpowiedzialna za poszczególne rozdziały komiksu, które opowiadają o historii przekładu, tłumaczeniu specjalistycznym i ustnym, przekładzie literackim, a nawet o zagadnieniach z zakresu psycholingwistyki. Każdą część można wykorzystać na lekcji jako autonomiczną całość, ale ze względu na wielkość czcionki i przejrzystość kadru, moim zdaniem, najlepiej sprawdzą się fragmenty o historii tłumaczenia (ilustrowane przez Roberta Sienickiego) i procesie tłumaczenia (fragmenty ilustrowane przez Świdzińskiego i Kołomycką).

1 Przykładowa plansza komiksu znajduje się w załączniku 1.

Porozmawiajmy o tłumaczeniu. Refleksja nad własną języcznością

Według definicji Stowarzyszenia na rzecz Świadomości Językowej (ALA)² na świadomość językową składają się: wiedza o języku, wrażliwość i świadoma percepcja w procesie nauki języka, jego nauczania i używania, a także rozumienie, w jaki sposób języki działają, jak ludzie się ich uczą i się nimi posługują (ALA 2022)³. Koncept ten był przywoływany także pod innymi nazwami, jak *świadomość metajęzykowa* czy *świadomość międzyjęzykowa* (Komorowska 2014, 130; Riehl 2021), jednak to, co łączy wszystkie definicje to związek z edukacją. Lekcje języka odziedziczonego są doskonałą przestrzenią, by rozwijać świadomość językową i przygotowywać uczennice i uczniów nie tylko do nauki kolejnych języków, ale również do życia w wielojęzycznym i wielokulturowym społeczeństwie oraz refleksji nad własną wielojęzycznością.

W różnych sytuacjach komunikacyjnych osoby wielojęzyczne posiłkują się tłumaczeniem, opisywaniem pojęć, kiedy nie znają ich odpowiednika w jednym z języków. Te wszystkie sytuacje mają ogromny potencjał edukacyjny, który warto wykorzystać na zajęciach. Co więcej, zachęcanie uczennic i uczniów do korzystania ze swoich repertuarów językowych sprzyja rozwojowi świadomości językowej, a porównywanie poznanych języków ułatwia naukę (Riehl 2021).

Tłumaczenie z pierwszego języka na drugi lub odwrotnie, rozwijanie wrażliwości językowej czy radzenie sobie w sytuacjach komunikacyjnych w przypadku braku odpowiedniej znajomości języka nasuwa słuszne skojarzenia z mediacją. Mediacja to obok recepcji, produkcji i interakcji, jedno z działań językowych omawianych przez ESOKJ⁴. Pojęcie to pojawiło się już w 2001 r., a we wznowieniu zostało doprecyzowane. W ujęciu ESOKJ z roku 2020 mediacja jest zorientowana nie tylko na przyswajanie języka, ale przede wszystkim na tworzenie warunków do efektywnej komunikacji. Innymi słowy, mediacja nie tylko obejmuje ćwiczenia związane np. z omawianiem czy tłumaczeniem tekstu, ale również skupia się na skutecznym przekazywaniu wiedzy i przetwarzaniu informacji między uczennicami i uczniami⁵. Zatem temat tłumaczenia poruszony w komiksie to dobry punkt wyjścia do rozmowy o doświadczeniach uczących się, by dostrzegli oni korzyści z nauki i znajomości dwóch języków.

2 Association for Language Awareness

3 Zob. https://www.languageawareness.org/?page_id=48.

4 Europejski system opisu kształcenia językowego

5 Rada Europy, *CEFR Companion Volume* [Europejski system opisu kształcenia językowego. Tom towarzyszący], 2020, s. 90-91.

Propozycja pracy z komiksem

Komiks pozwala włączyć w lekcję uczących się o zróżnicowanych kompetencjach językowych, ponieważ tekstu jest niewiele, a warstwa wizualna ułatwia zrozumienie treści i czyni lekturę bardziej atrakcyjną. Na lekcji języka odziedziczonego spotykają się osoby o różnych biografiach i umiejętnościach językowych, jednak ich wspólną cechą jest wychowanie w wielojęzyczności, a rozwijanie świadomości językowej pomaga zrozumieć i lepiej orientować się w praktykach językowych otoczenia.

Przy założeniu, że ogólnym celem zajęć jest rozwój świadomości językowej, a szczegółowym – zapoznanie z różnymi rodzajami tłumaczenia i historią przekładu, pracę z komiksem możemy rozpocząć od dyskusji z podopiecznymi na temat ich doświadczeń z tłumaczeniem lub mediacją. Przykładowo, czy byli kiedyś postawieni w sytuacji, kiedy musieli wcielić się w tłumacza lub czy sami kiedyś potrzebowali czyjejs pomocy translatorskiej. Warto zapytać, jak się odnaleźli w takiej sytuacji, co im pomogło lub co można było zrobić lepiej. W ten sposób zachęceni są do zastanowienia się nad własnymi praktykami językowymi.

W kolejnym kroku możemy przejść do pracy z kadrami komiksu. Pierwsze zadanie polega na skupieniu się na warstwie wizualnej, aby uczennice i uczniowie na podstawie kadrów lub planszy mogli opowiedzieć o fabule komiksu. W tym celu tekst w dymkach można zastąpić lub też wykonać zadanie polegające na dopasowaniu dymków do poszczególnych kadrów. W trakcie tego ćwiczenia uczennice i uczniowie mają możliwość przeskanowania i przejrzenia tekstu, co prowadzi do kolejnego etapu – czytania.

Tekst można przeczytać z podziałem na role, a następnie możemy przejść do ćwiczeń mediacyjnych związanych z tekstem. Mediacja bowiem wiąże się nie tylko z przekładem tekstu z jednego języka na drugi, ale także z pracą w obrębie jednego języka, np. streszczaniem tekstu, wyszukiwaniem informacji, objaśnianiem czy jego oceną. W przypadku komiksu dobrze zadziała przełożenie jego wizualnej i dialogowej warstwy na tekst prozatorski, można zrobić to ustnie lub pisemnie, w zależności od językowego zaawansowania uczennic i uczniów.

Na koniec warto przedyskutować problemy, które zostały przedstawione w komiksie. Na przykład część zbioru ilustrowana przez Świdzińskiego omawia, jakie trudności może napotkać tłumacz, np. brak odpowiedników w jednym języku. Razem z uczącymi się możemy pomyśleć o trudno przekładalnych pojęciach w języku polskim i niemieckim. Z kolei fragmenty ilustrowane przez Kołomycką przedstawiają proces wydawania tłumaczenia, podczas którego pada stwierdzenie, że tłumacz jest niewidzialny. To prowadzi do dyskusji na temat tłumaczeń tekstów kultury, nie tylko książek, ale i filmów, seriali czy gier komputerowych oraz tego, czy uczennice i uczniowie wiedzą, kto stoi za ich przekładem.

Karta pracy

W ramach szkoły sobotniej online organizowanej przez Polsko-Niemiecką Inicjatywę Rodzicielską na Rzecz Wspierania Dwujęzyczności we Frankfurcie nad Menem przeprowadziłam zajęcia w klasie łączonej V-VII z wykorzystaniem karty pracy (załącznik 2) stworzonej na podstawie fragmentów innego komiksu ilustrowanego przez Berenikę Kołomycką („Komiks o przekładzie”). W czasie zajęć, które odbywały się w pandemii, pracowaliśmy metodą klasy odwróconej: materiały i zadania do wykonania były przesyłane uczennicom i uczniom z wyprzedzeniem, a na lekcjach analizowaliśmy i dyskutowaliśmy o rozwiązaniach. Celem zajęć było zapoznanie klasy ze specyfiką zawodu tłumacza literackiego i procesem wydawania książek. Przy okazji zastanawialiśmy się, jak często mamy do czynienia z przekładem. Karta pracy zawiera ćwiczenia o różnym poziomie trudności, te trudniejsze są oznaczone gwiazdkami. Oprócz ćwiczeń sprawdzających znajomość tekstu (ćw. 1, 2, 5), zaproponowałam również bardziej zaawansowane pytania otwarte wspierające umiejętności mediacyjne. Zadaniem uczennic i uczniów było m.in. opowiedzenie i dokończenie historii na podstawie sekwencji kadrów (ćw. 3, 4), a więc przełożenie warstwy wizualnej na tekstową. W kolejnych pytaniach otwartych (ćw. 6) na podstawie treści komiksu i kontekstu należało wyjaśnić znaczenie kilku wyrażen, np. co to znaczy, że tłumacz jest niewidzialny. Po omówieniu rozwiązań przystąpiliśmy do dyskusji na temat tłumaczeń literackich i audiowizualnych książek, filmów i seriali oraz sytuacji, w których uczący się wchodzili w rolę tłumacza. Młodzież z zainteresowaniem przyjęła zaproponowane zadania. Uczennice i uczniowie, którzy przygotowali się do zajęć, brali w nich udział z dużym zaangażowaniem, chętnie opowiadając treść przeczytanego komiksu i wykonując zaproponowane ćwiczenia. Szczególnie pomocne okazały się ilustracje z komiksu wykorzystane na karcie pracy. Ułatwiły przypomnienie danego fragmentu historii, a uczennicom i uczniom, którzy nie przeczytali wcześniej komiksu, umożliwiły uczestnictwo w zajęciach.

Podsumowanie

Komiks pozwala na zastosowanie szeregu ćwiczeń mediacyjnych i ich zróżnicowanie w zależności od kompetencji językowych uczących się. Tematykę publikacji „W głowie tłumaczy” można wykorzystać do pogłębionej analizy praktyk językowych uczennic i uczniów i tym samym rozwijania świadomości językowej. Na lekcji warto też omówić strategie stosowane w przypadku napotkania trudności w komunikacji w języku odziedziczonym.

Komiks na zajęciach może zatem stanowić podstawę do ćwiczeń mediacyjnych. Jego treść z kolei pozwala poruszyć szeroko rozumiane tematy związane z językiem, odnieść się do doświadczeń uczących się i tym samym rozwijać ich świadomość językową.

Bibliografia

Rada Europy (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, [Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie – tom towarzyszący] Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Komorowska, Hanna (2014): *Language Awareness: From Embarras de Richesses to Terminological Confusion*, w: Łyda, Andrzej, Szcześniak, Konrad (red.) *Awareness in Action. Second Language Learning and Teaching*, Springer, Cham.

Pindel, Tomasz; Świdziński, Jacek; Chmielewski, Daniel; Sienicki, Robert; Kołomycka, Berenika; Vaucher, Fanny (2019): *W głowie tłumaczy*, Kultura Gniewu.

Riehl, Claudia Maria (2021): *The Interplay of Language Awareness and Bilingual Writing Abilities in Heritage Language Speakers*, Multidisciplinary Digital Publishing Institute.

Netografia

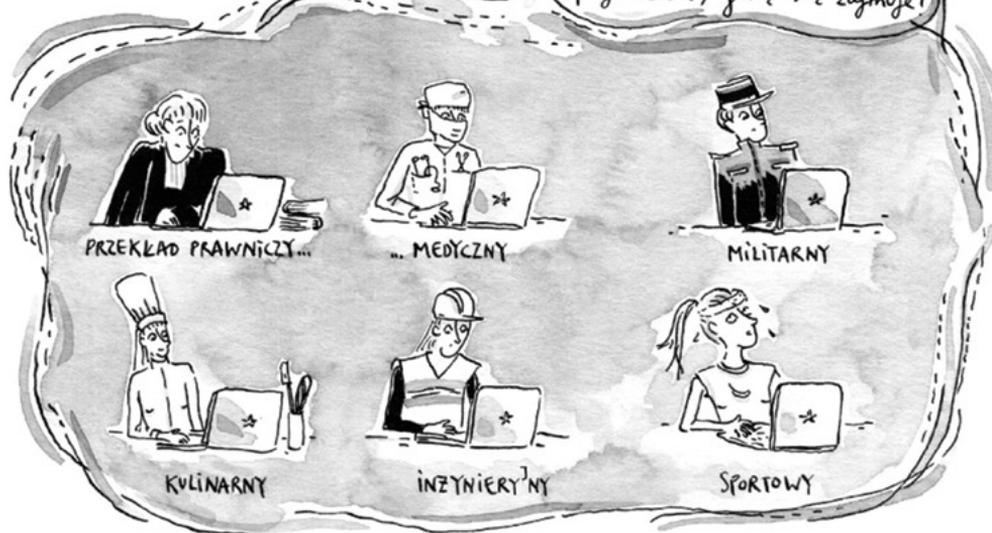
<http://www.coe.int/lang-cefr>

https://doi.org/10.1007/978-3-319-00461-7_1

<https://www.mdpi.com/2226-471X/6/2/94/htm>

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 29.09.2022.

Załącznik 1⁶



6 Fragment komiksu „W głowie tłumaczy”. Autorka rysunków: Fanny Vaucher. Źródło: <https://kultura.com.pl/kultura-gniewu/322-w-glowie-tlumaczy.html>.



Załącznik 2

Przykładowa karta pracy⁷

1. Przyporządkuj poniżej podane zawody do odpowiednich kategorii.

<i>aktorka, pielęgniarka, grafik, pisarz, lekarka, fryzjer, krawcowa, tłumacz, dentysta, szewc, mechanik, fizjoterapeuta, zegarmistrz, baletnica, chirurg, malarz, mechanik, ortopeda, psychoterapeuta</i>		
ochrona zdrowia	usługi	kultura
Jak myślisz, w których zawodach znajomość języków jest ważna?		

2. Przeczytaj fragment komiksu i odpowiedz na pytania.



1. Mama chłopca zajmuje się

- a) pisanem książek
- b) pisanem recenzji
- c) tłumaczeniem

2. Jak myślisz, z jakiego języka tłumaczy mama?

- a) z polskiego
- b) z chińskiego
- c) z angielskiego

⁷ Fragmenty komiksu Bereniki Kołomyckiej i Tomasza Pindla „Komiks o przekładzie” zaczerpnięte z „Pismo. Magazyn opinii”. Źródło: <https://magazynpismo.pl/obraz/komiks/komiks-o-przekladzie/>.

3)* Jak myślisz, o czym jest książka, którą tłumaczy mama?

Zadanie o wyższym poziomie trudności.

.....

4)** Jak myślisz, jakie może być zakończenie tej chińskiej książki?

Zadanie o wysokim poziomie trudności.

.....

5. Przeczytaj kolejne fragmenty komiksu i zaznacz prawidłową odpowiedź.

1.	Agent literacki dba o to, by książka została wydana w innych krajach.	Prawda	Fałsz
2.	Przyjemniej się tłumaczy książkę, która się tłumaczce podoba.	Prawda	Fałsz
3.	Autor książki i tłumaczka nigdy ze sobą nie współpracują.	Prawda	Fałsz
4.	Kiedy tłumacz przełoży książkę, książka idzie od razu do drukarni.	Prawda	Fałsz
5.	Redaktor książki poprawia błędy, które popełnił tłumacz.	Prawda	Fałsz
6.	Tłumacze są sławni i ludzie wiedzą, jak ważną rolę odgrywa tłumacz.	Prawda	Fałsz
7.	Rodzice chłopca są tłumaczami.	Prawda	Fałsz

6.** Odpowiedz na pytania:

Zadanie o wysokim poziomie trudności.

a) Jak myślisz, co to znaczy, że między tłumaczem a książką jest chemia?

.....

b) Jak wygląda współpraca tłumaczek i tłumaczy z autorami książek?

.....

c) Jak myślisz, co to znaczy, że tłumacz jest niewidzialny?

.....

d) Bohaterka komiksu mówi, że czasami wspomina się o tłumaczach.

W jakich sytuacjach?

.....

e) Jak myślisz, o czym mógłby być komiks „Niesamowity Redaktor-man”?

.....

Jochen Podelo

KOMMUNIKATIVE REKURSION IM UNTERRICHT: ADAPTION DES SPIELS *CRIMINAL CASE*

Einführung

Bereits nach der Einführung des ersten Lernstoffs in der allerersten Unterrichtseinheit einer Fremdsprache begegnen die Lernenden der *Rekursion*. Dieser Begriff ist beim Sprachenlernen zentral und dennoch erscheint er in kaum einer fachdidaktischen Publikation. Wenn er schon erwähnt wird (z. B. Ballweg 2015; Burwitz-Melzer et al. 2016; Heyd 1997; Jäger und Haag 2020; Kurtz 2001; Michler und Reimann 2016; Porsch 2010), wird die Rekursion als eine Eigenschaft des didaktischen Konzepts verstanden und nicht als ein eigenständiges Verfahren. Paradoxerweise weiß jede/r Lernende und Lehrende, was darunter zu verstehen ist: Wiederholung, Wiederholung und nochmal Wiederholung. Im Russischunterricht ist hierzu das lateinische Sprichwort *Повторение – мать учения*¹ geläufig. Allerdings ist bei der Rekursion nicht ein alleiniges Wiederholen, sondern das Kombinieren des Erlernten mit etwas Neuem, unter Umständen – das Übertragen des Bekannten in ein neues Setting von Bedeutung. Auf diese Weise wird das neue Wissen auf dem alten aufgebaut bzw. im Wiederholungsprozess neues Wissen erworben. Die Rekursion ist damit als Transfer zu verstehen, bei dem Phasen der Wiederholung und Erweiterung vom Wissen oder von Fertigkeiten und Fähigkeiten miteinander kombiniert werden.

In diesem Beitrag wird eine spielerische Form der kommunikationsorientierten Rekursion vorgestellt: sequentielle Anwendung der erlernten Lexik aus solchen Themengebieten wie Hobbys und Freizeit oder Personenbeschreibung sowie kommunikative Anwendung des Präpositivs/Lokativs anhand des Spiels *Criminal Case*.

1 Vgl. lat. *Repetitio est mater studiorum* (Wiederholung ist die Mutter des Lernens).

Das Spiel *Criminal Case* und seine Umsetzung im Unterricht

Der rechtliche Status des Spiels *Criminal Case* ist momentan nicht eindeutig. Der in Frankreich ansässige Produzent, das Videospielestudio *Pretty Simple*², kennzeichnet dieses als *Criminal Case*TM, also als „unregistered trade mark“ – ein Rechtsstatus, der in Europa/ Deutschland keinerlei rechtliche Bedeutung hat. In den „Terms of Use“³ des Produzenten werden genauso wenig Urheberrechte angemeldet. Daher ist die nichtkommerzielle Adaption des Spiels für Unterrichtszwecke derzeit rechtlich (noch) möglich. Im nächsten Abschnitt wird diese Möglichkeit vorgestellt. Wer einem eventuellen Urheberrecht gänzlich aus dem Weg gehen möchte, könnte dies auf zwei Weisen tun:

1) Verwendung des Spiels im Unterricht zum kollektiven Spielen, wobei Lernende entweder einzeln an eigenen Geräten oder in Paaren/Kleingruppen arbeiten. Das Spiel ist kostenlos verfügbar⁴. Diese Variante erlaubt die Verwendung des Spiels nicht nur im Russischunterricht, sondern auch im Unterricht weiterer Sprachen wie Deutsch, Englisch, Französisch, Indonesisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Portugiesisch, Spanisch, Chinesisch und Türkisch, zu denen ebenfalls Sprachversionen vorliegen.

Ein großer Vorteil bei dieser Variante ist die großangelegte Fandom-Webseite⁵. Diese kann nach einer Einführung des ersten Lernstoffs bei eventuellen Schwierigkeiten hilfreich sein. Solche entstehen zum Beispiel, wenn ein bestimmtes Level, das der Lehrkraft für Unterrichtszwecke besser passend oder interessant scheinen könnte, nicht frei auswählbar, sondern erst nach fortlaufendem Spielen erreichbar ist. Dies kann „umgangen“ werden, wenn für den Unterricht lediglich das erste Spiellevel gewählt wird. Trotzdem gibt es hier inzwischen eine große Auswahl an Möglichkeiten: Es sind aktuell sechs Staffeln verfügbar, von denen alle auf eine ähnliche Weise im Unterricht genutzt werden können, wie es nachfolgend erläutert wird.

Da es sich um ein kostenloses Angebot handelt, drohen beim Spielen zwei Nachteile, die ebenso bedacht werden müssen: (1) Werbe-Einblendungen und (2) In-App-Käufe.

In der Unterrichtspraxis ist die gezielte Lenkung des Spiel-/Lernhergangs in einem solchen Setting schwierig bzw. erfordert eine sehr genaue Planung (ggf. mehrere Spieldurchläufe durch die Lehrkraft selbst). Ebenso wird in diesem Anwendungsszenario eine intensivere Art von *Scaffolding* (vgl. Kniffka 2010) dringend notwendig sein, z. B. in Form von Hilfestellungen zum Verständnis von Mitteilungen im Spiel.

2 Mehr unter: www.prettysimplegames.com.

3 Siehe: www.prettysimplegames.com/legal/terms-of-service.html.

4 Über Download-Möglichkeiten ist Information verfügbar unter www.criminalcase.com.

5 Siehe: https://criminalcasegame.fandom.com/wiki/Criminal_Case.

2) **Entwurf eines eigenen Spiels mit eigenen Bildern und eigens erfundenem Storytelling, wobei *Criminal Case* grob zur Inspiration gebraucht wird.** Dies ist eine sehr gute Möglichkeit für diejenigen Lehrkräfte, die ihren Unterricht mit langer Vorlaufzeit planen (z. B. eine größere Unterrichtseinheit im kommenden Unterrichtsjahr) und sich gerne kreativ betätigen. Wer nicht selbst zeichnen möchte oder dies nicht gut kann, kann den inzwischen vielfältigen (unter anderem kostenlosen) Markt von Software nutzen, nicht zuletzt die Cartoon-Piktogramme von *Microsoft Office*.

Bei allen Umsetzungsvarianten des Spiels im Unterricht gilt es zu beachten, dass das Spiel *Criminal Case* mit USK 12⁶ versehen ist. Auch ein eigener ähnlicher Spielentwurf könnte unter Umständen Gewalt miteinschließen, sodass der Einsatz hiervon am besten ab der gymnasialen Oberstufe im Schulunterricht ratsam ist. Im universitären Fremdsprachenunterricht dürfte hierbei keine Einschränkung nötig sein.

Lernszenarien

Voranmerkung. Die Adaption wurde an einer Studierendengruppe erprobt, die erst 100 Stunden Russisch-Unterricht hatte. Deswegen ist das Sprachrepertoire der Teilnehmenden noch gering. In den nachfolgenden Szenarien werden mögliche Erweiterungen für höhere Niveaustufen angeboten. Die gesamte Adaption war als eine mündliche Gruppenarbeit vorbereitet. Andere Umsetzungsvarianten sind möglich.

Vorwissen. Der vorangehende Unterricht umfasste:

- (1) Die kyrillische Schrift und Grundlagen der Phonetik;
- (2) Begrüßung und Verabschiedung (formell und informell);
- (3) Namen erfragen und angeben;
- (4) Herkunft, Nationalität und Wohnort erfragen und angeben;
- (5) Sprachkenntnisse erfragen und angeben;
- (6) Kardinalzahlen 0-100;
- (7) Beruf/Tätigkeit erfragen und angeben;
- (8) Familie;
- (9) Hobbys;
- (10) Haus, Zimmer und Zimmereinrichtung beschreiben;
- (11) Grammatik: Genus des Substantivs; Personalpronomen – Nominativ, Akkusativ/ Genitiv, Dativ; Substantiv – Nominativ, Akkusativ (außer belebt), Genitiv, Präpositiv/ Lokativ, Pluralbildung; Possessivpronomen – Nominativ, Akkusativ; Grundlagen der Verbkonjugation (imperfektiv); Negation des Verbs;

6 Altersfreigabe ab 12 Jahren, siehe <https://usk.de/alle-lexikonbegriffe/usk-ab-12-jahren>.

(12) Lexikalische Kenntnisse: rund 400 lexikalische Einheiten, darunter rund 25 Verben (u. a. *лежать* – liegen, *висеть* – hängen, *стоять* – stehen, *сидеть* – sitzen) und ihre Konjugation.

Ziele. Die Aktivität hat eine handlungsorientierte mündliche Wiederholung des gelernten Stoffs in unbekanntem Settings zum Ziel, die zwar zu sehr unterschiedlichen Themenbereichen gehören und dennoch in einen größeren Kontext eingebunden sind. Die Lernenden nutzen die oben aufgeführten sprachlichen Ressourcen selbstständig in 3er-Teams anhand des gestellten Materials (Bildmaterial, Aufgabenstellungen sowie Sprachstützen) für eigene mündliche Sprachproduktionen.

Grundlage der Adaption. Für die Erstellung des Arbeitsmaterials wurde der Fall „The Dockyard Killer“ aus dem Spiel *Criminal Case* genutzt. Das Storytelling des Spiels wurde nicht gebraucht, sondern orientierte sich nur grob an den Sets – Tatort, Opfer, Zimmer des Opfers, Tatverdächtige und Täter. Die Umsetzung für den Unterricht basierte grundlegend auf den Bildern aus dem Fall, die der Fandom-Webseite⁷ entnommen wurden.

Ablauf. Wie bereits erwähnt, ist bei dieser Art der kommunikativen Arbeit *Scaffolding* notwendig – ein Gerüst an Hilfestellungen, die die Lernenden nutzen können, um die Aufgaben zu bewältigen. Ein solches bildet bereits im traditionellen Unterricht die Phase der Einleitung, die die Aufmerksamkeit der Lernenden lenkt und eine bestimmte Erwartungshaltung provoziert. An dieser Stelle soll in der geplanten Lernsequenz angekündigt werden, dass sich die Gruppe im Laufe der Stunde mit einem Kriminalfall beschäftigen und diesen lösen wird. Eine zum Thema passende bildliche (aber sensible) Darstellung ohne abschreckende Wirkung wird die mündlichen Äußerungen hierzu gut vervollständigen und Interesse der Lerngruppe wecken.

Auf die klassische Vokabelvorentlastung wird in diesem Lernszenario nahezu verzichtet, denn es handelt sich hier um eine rekursive Unterrichtseinheit mit dem Ziel, das Gelernte in einem neuen komplexen Setting zu wiederholen und erst in diesem Wiederholungsprozess mit neuen Wissenseinheiten anzureichern. Dennoch sind folgende Lexeme unverzichtbar: *место преступления* (Tatort), *жертва* (Opfer), *комната жертвы* (das Zimmer des Opfers), *подозреваемый, -ая/-ые* (Verdächtige/-r) und *убийца* (Mörder). Dies sind ebenso die thematischen Schwerpunkte der fünf Stationen, die nacheinander durchlaufen werden.

Darbietungsvarianten. Es werden drei Darbietungsvarianten vorgeschlagen, die je nach Unterrichtsgestaltung zum Einsatz kommen können:

1) elektronisch, z. B. als h5p-Lerneinheit, PowerPoint-Datei oder in ähnlichen Präsentationsformaten,

7 Siehe: https://criminalcasegame.fandom.com/wiki/The_Dockyard_Killer.

Die Lernenden werden dazu ermuntert, Wörterbücher (unter anderem alle Online-Ressourcen, die aktuell am häufigsten verwendet werden) zu nutzen, um fehlenden Wortschatz nachzuschlagen. Die Abbildung liefert eine große Anzahl eventueller Lernvokabeln wie Bezeichnungen für Hafen, Container, Zeichen/Schild, Säge, Schädel, Schlaufe etc. Um die mündlichen Arbeitsprozesse nicht zu stören, wird auf das schriftliche Festhalten dieser Vokabeln verzichtet. Direkt im Anschluss an die mündliche Arbeit könnte jedoch ein Wortspeicher angelegt werden, um neue Vokabeln zu ordnen und festzuhalten. In einer weiteren lexikalischen Lerneinheit können diese schließlich in passender Form geübt werden.

2. Жертва (Opfer)

Die Lernenden erhalten das Bild des Opfers (Abb. 2), dessen Leiche bereits im ersten Bild zu sehen war. Nun soll die Person vorgestellt werden: *Представьте жертву. Используйте следующую информацию.*¹¹ Hierzu werden in einer Wortwolke die Angaben präsentiert, die die Lernenden bereits zu einer Person sagen können: Name, Alter, Herkunft (Land), Nationalität, Beruf und Wohnort. Soll das Niveau erweitert werden, so bietet die Station mehr Potential, um beispielsweise ebenso das Beschreiben des Aussehens und der Charaktereigenschaften zu wiederholen. Dies kann sowohl einzig vom Bild abgeleitet/vermutet werden als auch anhand eines Textes erarbeitet werden. Bei diesen Texten (auch Hörtexten) könnte es sich ebenso um Fremdcharakterisierungen des Opfers durch die Verdächtigen handeln, die erst in der vierten Station behandelt werden.



Abb. 2: Das Opfer. Bildquelle: https://criminalcasegame.fandom.com/wiki/The_Dockyard_Killer?file=Tab4.png.

11 Stellen Sie das Opfer vor. Verwenden Sie folgende Informationen.

3. Комната жертвы (das Zimmer des Opfers)

In dieser Station erhalten die Lernenden ein weiteres Bild, auf dem das Zimmer des Opfers dargestellt wird (Abb. 3). Die Aufgabenstellung lautet: *Вы видите комнату жертвы. Опишите её. Что Дэн любит делать? Какие у него хобби?*¹²

Wie in der ersten Station – dem Tatort – sollen auch hier Gegenstände benannt werden.¹³ Dabei verwenden die Lernenden ebenso die Präpositionen *в/на* (in/auf), um die Position der Gegenstände auszudrücken, die im Russischen den Gebrauch des Präpositivs/Lokativs verlangen. Des Weiteren sollten anhand bestimmter Gegenstände Hobbys des Opfers erschlossen werden, z. B.:

(1) *шахматная фигура* (Schachfigur) – *Он любит играть в шахматы*¹⁴;

(2) *гитара* (Gitarre) – *Он любит играть на гитаре*¹⁵;

(3) weiter nach dem gleichen Muster: Fernsehen – Filme sehen/Fernsehen; Sportschuhe – Sport/Laufen; Reisepass – Reisen; Controller – Computerspiele etc.



Abb. 3: Das Zimmer des Opfers. Bildquelle: https://criminalcasegame.fandom.com/wiki/The_Dockyard_Killer?file=C4-CS2.PNG.

12 *Sie sehen das Zimmer des Opfers. Beschreiben Sie es. Was mag er gerne? Welche Hobbys hat er? Ggf. können die Lernenden nur Präsens verwenden. Es ist aber auch durchaus denkbar, das Szenario auszuweiten und an dieser Stelle das Präteritum zu erarbeiten.*

13 Zum Umgang mit Vokabeln s. Station 1.

14 *Er liebt Schach spielen.* An dieser Stelle kann auch die Vermutungsäußerung *Я думаю, что ... / Ich denke, dass ...* geübt bzw. zum ersten Mal eingeführt werden.

15 *Er liebt Gitarre spielen.*

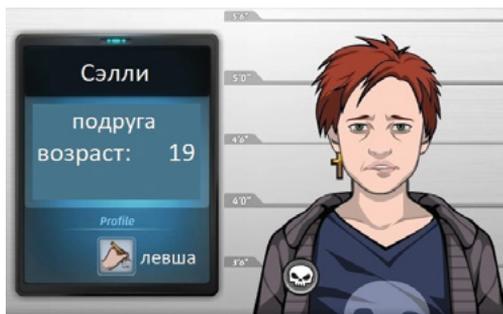
4. Подозреваемые (Verdächtige)

In dieser Station wenden sich die Lernenden den Profilen der Verdächtigen zu und bekommen die Aufgabe: *Опишите подозреваемых. Скажите, что вам о них известно.*¹⁶ Es handelt sich in diesem Fall um fünf Personen (Abb. 4a-e), die nachfolgend in den Abbildungen mit den für die Aufgabe relevanten Informationen dargestellt sind. Die Anzahl der Verdächtigen lässt sich variabel, je nach der Zusammensetzung der Kursgruppe und der Organisation des Lernsettings, anpassen.

Die Lernenden wiederholen die ihnen bekannten sprachlichen Ressourcen zur Beschreibung von Personen (Name, Beruf oder Beziehung zu anderen Personen, Alter) und erweitern ihren Wortschatz, indem sie ggf. Bezeichnungen neuer Tätigkeiten oder Wörter wie Rechts- und Linkshänder lernen.

Für höheres Niveau sind auch hier vielfältige Erweiterungen denkbar: detailliertes Aussehen, Charakter, genaue Tätigkeiten, Tagesabläufe. Es lassen sich in Gruppenarbeiten auch Befragungen inszenieren, in denen die Lernenden in Polizistenrollen die Lernenden in Rollen der Verdächtigen ausführlich über die Tatzeit und ihre Beziehung zum Opfer ausfragen.

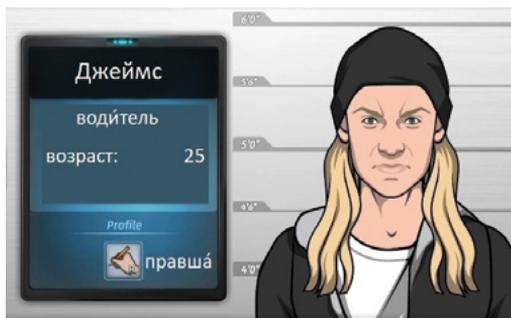
a



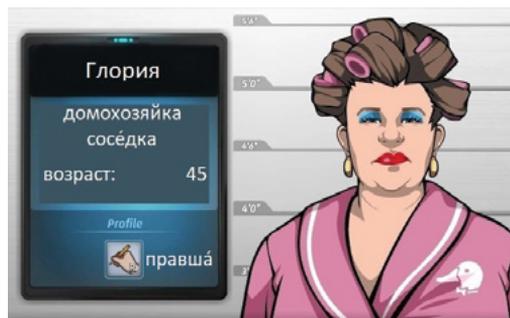
b



c



d



¹⁶ Beschreiben Sie die Verdächtigen. Sagen Sie, was Ihnen über sie bekannt ist.

e.

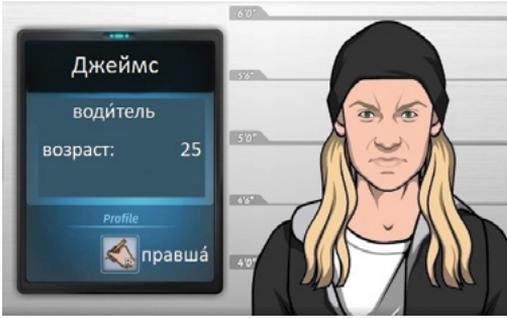


Abb. 4: Die Verdächtigen. Bilder (bearbeitet) aus:

a: https://criminalcasegame.fandom.com/wiki/The_Dockyard_Killer?file=Roem.PNG.

b: https://criminalcasegame.fandom.com/wiki/The_Dockyard_Killer?file=Abr.PNG.

c: https://criminalcasegame.fandom.com/wiki/The_Dockyard_Killer?file=Roe.PNG.

d: https://criminalcasegame.fandom.com/wiki/The_Dockyard_Killer?file=Glor.PNG.

e: https://criminalcasegame.fandom.com/wiki/The_Dockyard_Killer?file=Buuu.PNG.

5. Убийца (Mörder)

Im eigentlichen Spiel werden mit jedem weiteren Level Indizien gesammelt, die auf die Verdächtigen als potentielle Schuldigen hinweisen. Am Ende des Spiels gilt es, die Indizien zusammenzutragen, einzelne Personen aus dem Kreis der Verdächtigen auszuschließen und auf diese Weise den Mörder oder die Mörderin zu finden.

Im aktuellen Lernszenario wird dieses Vorgehen vereinfacht, indem eine „Gegenüberstellung“ anhand eines Bildes mit allen Verdächtigen und vier abgebildeten Indizien genutzt wird (Abb. 5). Auf dieser Grundlage äußern die Lernenden die Mutmaßung, wer der Mörder oder die Mörderin sein müsste/könnte. Somit lautet die Aufgabe: *Обратите внимание на улики. Как вы думаете, кто убийца? Почему?*¹⁷ Hierbei müssen die Lernenden die in der Abb. 5 dargestellten Indizien mit den Profilen der Verdächtigen vergleichen und so auf den Schuldigen kommen.

Zur Unterstützung wird ein Matrixsatz vorgegeben: *Я думаю, что убийца – это ..., потому что ...*¹⁸

Auch diese Station ist als eine rekursive Lerneinheit nutzbar, denn neben dem Wiederholen der Konstruktion zum Ausdruck des Besitzes (y + Genitiv) auch neue lexikalische Einheiten erlernt werden können. Außerdem werden die Lernenden an die sprachliche Ressource der Meinungsäußerung und -begründung herangeführt.

17 Beachten Sie die Indizien. Wer könnte, Ihrer Meinung nach, der Mörder oder die Mörderin sein? Warum?

18 Ich denke, dass der Mörder/die Mörderin ... ist, weil ...



Abb. 5: Die Indizien. Bildquelle: <https://walkthroughs.net/criminal-case-walkthrough-and-guides>.

Zusammenfassung und Fazit

Die vorgestellten Lernszenarien erwiesen sich als eine sehr gute Gelegenheit, in heterogenen Gruppen rekursives Lernen mit einem hohen Anteil der Autonomie umzusetzen. Auch wenn die genutzte Kriminalgeschichte nur unvollständig, gar in Grundzügen genutzt wurde, wirkte sie dennoch arbeits- und lernmotivierend: Es zeigte sich eine ausgeprägte Arbeitsmotivation. Die Lernszenarien lassen sich auf viele Weisen erweitern und anpassen: Das Spiel ist auf unterschiedlichsten Niveaus einsetzbar und es können neben vielfältigen Formen der ausschließlich mündlichen produktiven Fertigkeiten (Monolog, Dialog, Gruppengespräch und Diskussion) ebenso schriftliche produktive Fertigkeiten wie Schreiben eines Briefs oder eines polizeilichen Protokolls/Berichts etc. oder auch schriftliche rezeptive Fertigkeiten wie Lesen von fortlaufenden Texten (Briefen, Berichten, Protokollen, Geständnissen) geübt werden. Motivierte und kreative Lehrkräfte können auf der Grundlage des Spiels Criminal Case eine große Fülle von Lernszenarien entwickeln.

Zu beachten gilt es, dass es sich hier um Gewaltthemen handelt, die der Lehrkraft einen reflektierten Umgang mit den Inhalten abverlangen, so z. B. mit der Frage, ob bestimmte Bilder sofort oder erst nach der Tilgung einiger Details einsetzbar sind.

Insgesamt handelt es sich hier – in beliebiger Adaption- und Darbietungsform – um eine vorbereitungsintensive Lernsequenz, die jedoch vielfältige Potentiale aufweist. Das Arbeitsprinzip lässt sich grundsätzlich auch auf andere Themen/Spielszenarien übertragen.

Literatur

Ballweg, Sandra (2015): *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen.

Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen.

Heyd, Gertraude (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch; Kognition und Konstruktion*. Tübingen.

Jäger, Reinhold S.; Haag, Ludwig (2020): *Schul- und Unterrichtsentwicklung - aber wie? Eine Anleitung zur Optimierung von Schule und Unterricht mit Checklisten zu Überprüfung*. Bad Heilbrunn, Stuttgart, Bad Heilbrunn.

Kniffka, Gabriele (2010): *Scaffolding*. Online verfügbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>.

Kurtz, Jürgen (2001): *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen.

Michler, Christine; Reimann, Daniel (Hg.) (2016): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Romanistentag. Tübingen.

Porsch, Raphaela (2010): *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Münster.

Letzter Zugang zu den Internetquellen: 09.05.2022.

Elżbieta Tabaka

ROZWÓJ KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH I INTERKULTUROWYCH NA PRZYKŁADZIE PROJEKTU FILMOWEGO „FILMREIHE SLAWISTYKA, SLAVISTIKA, СЛАВИСТИКА“ W INSTYTUCIE SLAWISTYKI W SALZBURGU

Zastosowanie filmów w nauczaniu języków obcych oferuje szerokie możliwości kształcenia kompetencji międzykulturowej, wzmacnia zaangażowanie w społeczne, historyczne i kulturowe ramy danego obszaru językowego, a uniwersalny przekaz obrazów oraz oryginalna wersja językowa filmu pomagają w przyswajaniu języka obcego i poznawaniu poszczególnych kultur filmowych. Umiejętność „czytania” obrazów, wydobywania z nich znaczenia i sensu (Abraham 2009, 7-15), a także pobudzanie do refleksji nad różnicami międzykulturowymi i umożliwianie różnorodnych interpretacji filmów obcojęzycznych (Surkamp 2010, 2-11) określane są jako *kompetencja filmowa*¹ (ang. *film literacy* (Viebrock 2016, 13-30)) i stanowią ważny element edukacji medialnej. Według wytycznych austriackiego Ministerstwa Edukacji, Nauki i Badań Naukowych (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*) kształcenie kompetencji medialnych rozumiane jest jako edukacja osobowości, jako proces i wynik procesu mediacji świata i siebie poprzez media, a krytyczne i twórcze myślenie oraz działanie są jego (kształcenia) centralnymi aspektami². W celu wspierania rozwoju *kompetencji filmowej* w austriackich szkołach i instytucjach związanych z edukacją powołany został Instytut Stosowanej Edukacji Medialnej i Filmowej (*filmABC – Institut für angewandte Medienbildung und Filmvermittlung*). Do jego zadań należy m.in. stworzenie punktu kontaktowego dla pytań związanych z filmem dla osób uczących się i nauczających. FilmABC dostarcza też materiałów edukacyjnych dla

1 Zob. <https://www.schooleducationgateway.eu/pl/pub/latest/news/film-literacy-developing-young.htm>.

2 Zob. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/medien.html>.

nauczycielek i nauczycieli, oferuje platformę do wymiany opinii i prowadzenia dyskusji związanych z prezentowanym filmem, a także pokazuje kulisy jego powstawania³.

Obok poruszania wspomnianych już różnych aspektów międzykulturowych i inicjowania dyskusji nad uwarunkowaniami społecznymi czy historycznymi prezentowanie filmów w ramach lekcji języka obcego stwarza też możliwość rozwoju kompetencji językowych. Słownictwo w filmach jest często o wiele bardziej autentyczne niż to, które podają podręczniki, jest używane w rzeczywistych sytuacjach i w taki sam sposób, w jaki mówią rodzimi użytkownicy języka (akcent, dialekt, slang, czasami zła dykcja, szybkie tempo mówienia, a nawet wulgaryzmy).

Sprawdzonym i polecanym sposobem pracy w obszarze edukacji filmowej jest cykl Kolba, czyli *model uczenia się przez doświadczenie (Experiential Learning Model)*, który obejmuje cztery etapy działania: doświadczenie, refleksję, teorię i zastosowanie (Kolb 1984). Taka forma pracy z filmem jest bardzo efektywna, ale praktycznie niemożliwa do realizacji w ramach regularnych zajęć językowych. Liczba godzin lekcyjnych w semestrze jest ograniczona i trudno znaleźć odpowiednią ilość czasu na właściwe przygotowanie się do filmu, jego prezentację (projekcja może trwać od 90 do nawet 130 minut), refleksję i dyskusję podsumowującą obejrzaną historię.

Biorąc pod uwagę wszystkie zalety edukacji filmowej oraz niewystarczającą ilość czasu lekcyjnego, idealnym rozwiązaniem okazał się projekt filmowy „Filmreihe Slawistyka, Slavistika, Славистика“, którego pomysłodawczynią oraz organizatorką jest autorka tego tekstu. Projekt ten realizowany jest od roku 2018 przez Instytut Slawistyki na Uniwersytecie w Salzburgu we współpracy z profesjonalnym kinem, Filmowym Centrum Kultury DAS KINO⁴ w Salzburgu oraz Polskim Instytutem Kultury w Wiedniu. Celem projektu jest rozwój edukacji filmowej w ramach zajęć językowych (polski, czeski, rosyjski), ale też zaprezentowanie szerszej publiczności filmów z Europy Wschodniej i Środkowej, które otrzymały ważne międzynarodowe nagrody, ale rzadko są pokazywane w kinach austriackich. A przecież współczesny film wschodnio- i środkowoeuropejski jest wielowymiarowy i kreatywny, kwestionuje często normy społeczne i zapewnia interesujący wgląd w złożoną rzeczywistość w nim przedstawianą. Kinematografia wschodnio- i środkowoeuropejska ma też długą tradycję, cieszy się dużym uznaniem i wnosi istotny wkład w dyskurs kulturowy i polityczny, wskazując na różnice i podobieństwa w światopoglądach Wschodu i Zachodu.

Kryteriami doboru filmów pokazywanych w ramach projektu jest ich aktualność (nie mogą być starsze niż dwa lata, czyli jeszcze nie są ogólnie dostępne w sprzedaży), oryginalna wersja językowa (polski, czeski, rosyjski) z niemiecko- lub angielskojęzycznymi napisami

3 Zob. <http://www.filmabc.at/index.php?kap=13&subkap=17>.

4 Zob. <https://www.daskino.at/>.

oraz tematyka dotycząca wydarzeń społecznych, politycznych lub kulturalnych ważnych dla danego kraju. Największe trudności organizacyjne wynikające z powyższych zasad doboru produkcji związane są z odnalezieniem dystrybutora filmowego posiadającego prawa sprzedaży wybranego filmu na rynek zagraniczny i ustalenie z nim odpowiedniej ceny za jeden pokaz w profesjonalnym kinie, co wiąże się z uzyskaniem właściwej kopii filmu DCP (*Digital Cinema Package*⁵), klucza odkodującego film KDM (*Key Delivery Message*⁶) i profesjonalnych materiałów filmowych (*pressebook*⁷, zwiastun filmowy, zdjęcia o wysokiej rozdzielczości, plakat itp.). Większość pokazów i druk wszystkich materiałów reklamowych finansuje Instytut Sławistyki na Uniwersytecie w Salzburgu, natomiast pokazy filmów polskich są najczęściej opłacane przez Polski Instytut Kultury w Wiedniu. W każdym semestrze pokazywane są cztery filmy (jeden na miesiąc), dlatego jeszcze przed rozpoczęciem semestru ustalana jest lista tytułów, daty ich pokazu i sposób finansowania. Taki sposób planowania projektu umożliwi prowadzącym zajęcia językowe lub seminaria tematyczne odpowiednie przygotowanie studentek i studentów do problematyki zamówionych filmów. Zgodnie z pierwszym etapem wspomnianego już wcześniej cyklu Kolba (*the concrete learning experience – feeling*⁸) prowadzący mogą opracować zadania, ćwiczenia, prezentacje lub dyskusje nawiązujące do doświadczeń osób biorących udział w zajęciach, aktywizujące ich światopogląd, wyobraźnię, wiedzę lub wspomnienia. Jest to też dobra okazja do wprowadzenia słownictwa związanego z tematyką filmową, wyjaśnienia nieznanymi pojęć czy też aktywizacji znanych już struktur językowych. Ponieważ każdy pokaz poprzedza krótkie wprowadzenie do filmu przygotowane przez studentkę lub studenta sławistyki, na tym etapie pracy nad filmem prowadzący mogą też wspólnie z grupą wybrać osobę, która takie wprowadzenie przygotuje i zaprezentuje w kinie.

Kolejny, drugi etap cyklu Kolba (*reflective observation - watching*⁹) przewiduje wymianę pierwszych reakcji – często bardzo emocjonalnych – po seansie filmowym, opinii i spostrzeżeń, zastanowienie się nad postawami i wyborami bohaterów filmowych, uzupełnienie wiedzy na temat tego, co wydarzyło się na ekranie kinowym, wyjaśnienie nieznanego słownictwa itp. Taka wspólna refleksja i czasami odmienna interpretacja tych samych wydarzeń odbywa się „na gorąco” na spotkaniu w jakimś nieformalnym miejscu (np. w klubokawiarni kina) po każdym seansie filmowym.

-
- 5 Pakiet Kina Cyfrowego, czyli zbiór plików cyfrowych stosowany do przechowywania i przekazywania strumieni audio i wideo oraz innych danych na potrzeby kina cyfrowego.
 - 6 Klucz cyfrowy używany do aktywacji DCP na serwerze kina cyfrowego. KDM może być wykorzystywany czysto technicznie do regulowania audycji w określonych godzinach lub w określonych językach i jest ważny tylko dla konkretnej kombinacji urządzeń dla danego filmu, więc zawsze odnosi się do konkretnego serwera kinowego.
 - 7 Materiały promocyjne stworzone i rozpowszechniane wyłącznie przez dystrybutora lub producenta filmu.
 - 8 Konkretnie doświadczenie edukacyjne – odczucia (tłum. własne).
 - 9 Obserwacja refleksyjna – oglądanie (tłum. własne).

W trzecim etapie cyklu Kolba (*abstract conceptualization - thinking*¹⁰) należy w ramach zajęć uporządkować wspólnie z grupą wnioski i spostrzeżenia, jeszcze raz je przemyśleć, spojrzeć już z dystansem na wydarzenia zaprezentowane w filmie, uzupełnić informacje poprzez zebranie danych w internecie lub materiałach źródłowych w języku docelowym. Tego typu działania pozwalają nie tylko lepiej zrozumieć problematykę filmu, ale też poznać i zastosować w kontekście nowe struktury językowe.

Ostatni etap cyklu Kolba (*active experimentation - doing*¹¹) skupia się na praktycznym zastosowaniu przeżytych doświadczeń, na odpowiedzi, czego mogła nauczyć objerzana historia filmowa. Konfrontacja z innym światopoglądem, normami społecznymi czy refleksja nad wyborami moralnymi bohaterów filmowych może zmienić dotychczasową postawę widza, budować tolerancję i akceptację tego, co dotychczas było nieznanne, obce lub niezrozumiałe. Podczas tego etapu pracy nad filmem studentki i studenci piszą prace na wybrany temat związany z obejrzaną historią. W zależności od poziomu znajomości języka prace te pisane są po polsku, czesku, rosyjsku lub niemiecku.

Podsumowując, projekt filmowy „Filmreihe Slawistyka, Slavistika, Славистика“ stał się ważnym i stałym już elementem w nauczaniu języka, kultury i realizownawstwa danego kraju czy kształceniu *kompetencji filmowej* studentek i studentów slawistyki w Salzburgu. Prezentowane w ramach projektu filmy okazały się też bardzo interesujące i inspirujące dla szerszej publiczności kinowej. Każdy seans filmowy cieszy się bowiem dużą popularnością, wywołuje żywiołowe reakcje i dyskusje.

Bibliografia

Abraham, Ulf (2009): *Filme im Deutschunterricht*, Hannover.

Blell, Gabriele; Surkamp, Carola (2016): *(Fremd-)Sprachenlernen mit Film. Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Anwendungen für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Jim Jarmuschs Night on Earth*, w: „(Fremd-)Sprachenlernen mit Film, FLuL“, 45 (1), Tübingen, s. 8-32.

Henseler, Roswitha; Möller, Stefan; Surkamp, Carola (2011): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*, Hannover.

Kammerer, Ingo; Maiwald, Klaus (2021): *Filmidaktik Deutsch: Eine Einführung*, Berlin.

Kolb, David Allen (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey.

Lütge, Christiane (2012): *Mit Filmen Englisch unterrichten*, Berlin.

10 Abstrakcyjna konceptualizacja – myślenie (tłum. własne).

11 Aktywne eksperymentowanie – działanie (tłum. własne).

Miodunka, Władysław (2011): *Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji*, w: *Polonistyka bez granic. Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski, językowy obraz świata*, t. 2, Kraków, s. 41-55.

Surkamp, Carola (2004): *Teaching films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit*, w: „Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch“, 68, s. 2-11.

Rouget, Timo (2022): *Film in allen Schulfächern! Eine alternative Sichtweise auf die Medialität des Spielfilms*, w: *Ästhetisch-künstlerische Auseinandersetzungen mit digitalen Medien im Schulunterricht*, t. 60 (2), Wiedeń.

Viebrock, Britta (2016): *Fostering Film Literacy in English Language Teaching*, w: Viebrock, Britta (red.) *Feature films in English language teaching*, Tübingen, s. 13-30.

Netografia

<http://www.filmabc.at/de/hefte/>

<https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2022/10/Folder-Filmreihe-7-WS-22.pdf>

Ostatni dostęp do źródeł internetowych: 19.10.2022.

Przemysław Chojnowski, Wojciech Kudyba

LISTY ZBIGNIEWA HERBERTA I KARLA DEDECIUSA. DIALOG OSÓB, DIALOG KULTUR

Najpierw znali się wyłącznie z tekstów. W liście z 20 października 1959 roku Zbigniew Herbert dziękuje Karlowi Dedeciusowi za przekład swoich liryków:

*[Z] prawdziwą radością i wzruszeniem przeczytałem tom przekładów Pana pod tytułem „Lekcja ciszy”. Osobiście jestem Panu zobowiązany za znakomite tłumaczenie moich wierszy. Mówię to z pełnym przekonaniem bowiem doświadczyłem męki tłumaczenia poezji, a i sam bywałem (zwykle bardzo niefortunnie) tłumaczony. [...] Ponieważ rozumiem nie-
źle po niemiecku, może Pan pisać do mnie w ojczystym języku. Dla informacji dodaję, że mieszkam obecnie w Paryżu¹ [...].*

Osobiście poznali się we Frankfurcie nad Menem w październiku 1964 roku. Kilka miesięcy później, 3 lutego 1969, polski poeta pisze:

Karolu – sercu wielce miły, wybac, że tak długo się nie odzywałem. Działy się tu ze mną różne śmieszne rzeczy m.in. zawiadomiono moją rodzinę, że umarłem. Czuję się trochę jak Łazarz.

Potężny blok listów, które krążyły latami pomiędzy obydwojma respondentami, nie jest jednak wyłącznie dokumentem życiowych perypetii, pozwalającym zajrzeć za kulisy ich literackiej działalności. Jest czymś więcej. Jest świadectwem pasjonującego dialogu, w którym przeglądają się zarówno sylwetki twórcze Dedeciusa i Herberta, jak i ówczesne uwarunkowania rynkowe, kulturowe, a nawet polityczne.

Od lat w środowisku polonistów i sławistów narastały więc oczekiwania na publikację korespondencji obu mistrzów słowa. Naprzeciw tym oczekiwaniom wychodzi realizowany

1 Wszystkie cytaty z listów Karla Dedeciusa i Zbigniewa Herberta pochodzą z przygotowywanego do druku zbioru ich korespondencji pod red. P. Chojnowskiego ze wstępem W. Kudyby pt. „Kochany Karolu, Mecenasio i Ciemiężco...”, który ukaże się w grudniu 2022 r. w wydawnictwie UKSW (Warszawa). Wydanie książki sfinansowano w ramach grantu NAWA „Promocja języka polskiego”.

właśnie projekt „Listy Zbigniewa Herberta i Karla Dedeciusa jako generator innowacyjnych działań na rzecz popularyzacji języka i literatury polskiej w obszarze niemieckojęzycznym” finansowany przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej. Przygotowując tom do druku i zaopatrując listy w stosowne komentarze, chcemy pokazać rangę wymiany myśli obu respondentów w kulturze współczesnej Europy, staramy się odsłonić wpisany w ich korespondencję ważny dla współczesności krąg problemów dialogu międzykulturowego oraz kwestii przekraczania językowych granic i funkcjonowania dzieła literackiego poza rodzimym kręgiem odbiorców. Zależy nam na tym, by pokazać rangę i prestiż dokonań obydwu autorów oraz przedstawić je w zupełnie nowym świetle, atrakcyjnym dla współczesnych odbiorców w kręgu niemieckojęzycznym. Listy wymieniane przez poetę z Karlem Dedeciusem poruszają bowiem obok kwestii czysto językowych, związanych z tłumaczeniem dzieł Herberta, sprawy polskiej tradycji literackiej, życia intelektualnego, losów polskiej emigracji, miejsca Polski w Europie, jej zmienionych po 1945 r. granic czy wreszcie złożonych relacji polsko-niemieckich. Herbert stara się uczulić zachodni świat na sprawy Polski oraz pokazać wagę i rangę polskiej literatury i języka. Translator zaś wprowadza niedoświadczonego poetę w arkana rynku książki i polityki kulturalnej Niemiec.

Swą pracę translatorską i popularyzatorską Dedecius traktował bowiem jako część – imponującego swym rozmachem – projektu społeczno-politycznego². Trudno wręcz wyliczyć wszystkie zasługi tłumacza dla idei polsko-niemieckiego pojednania³. Wypada wszakże dodać, że zapalał do niej także tłumaczonych autorów. W liście Zbigniewa Herberta z 31.10.1963 czytamy:

[Dziękuję Panu bardzo za wszystkie starania w sprawie naszego wspólnego tomiku. Proszę podpisać w moim imieniu i niech sphywa na wodę ten mały stateczek w imię porozumienia między ludźmi. Amen.

Dwa lata później (19.11.1965) odnajdujemy wzmiankę:

Interesy: kiedyś radio zwróciło się żebym napisał 10 minutową pogadankę Bożonarodzeniową. Chciałbym zrobić coś dla pogodzenia naszych narodów więc jeśli aktualne, napiszę szybko. Mam już od dawna w głowie.

Być może m.in. właśnie ramy wspomnianego projektu nakazywały podejmować takie zabiegi literackie, które były poszukiwaniem tego, co wspólne, co uniwersalne i usuwały na drugi plan to, co „partykularne” i „osobne” ...

Tłumacz zdawał sobie jednak sprawę z istniejących stereotypowych wyobrażeń na temat literatury polskiej. Dla wielu ówczesnych niemieckich odbiorców była to literatura

2 Zob. Chojnowski 2005, 26-28.

3 Szeroką dokumentację dotyczącą działalności Karla Dedeciusa jako „budowniczego mostów” między Polską i Niemcami odnajdujemy w monografii Krzysztofa Kuczyńskiego „Czarodziej z Darmstadt” (Kuczyński 1999).

provincjonalna, uwikłana w partykularną historię. Z niechęcią myślano także o przyszłowiowej polskiej emocjonalności i estetyce socrealistycznej. Starając się oczyścić wizerunek polskiej poezji z podobnych krzywdzących stereotypów, w swych pierwszych antologiach umieścił Dedecius przede wszystkim te wiersze Herberta, które uderzały na wskroś nowoczesną poetyką i – jeśli nawet odwoływały się do doświadczeń wojennych (jak „Nike, która się waha”) – pozwalały je usytuować w perspektywie powszechnej, ponadnarodowej. W kolejnych latach tłumacz umiejętnie kreuje wizerunek Herberta-klasyka, poety przenoszącego w naszą współczesność świat dawnych mitów i toposów kultury śródziemnomorskiej.

Warto też podkreślić fakt, że rynek literacki nie był obszarem, w którym autor „Napisu” od razu poruszał się wystarczająco sprawnie. Trudno sobie wyobrazić, jak potoczyłyby się losy jego książek w Niemczech bez pomocy Karla Dedeciusa jako agenta literackiego. Pierwszego września 1963 r. Herbert pisze:

Zbieram w Anglii materiały do nowej książki szkiców o zachodnioeuropejskiej cywilizacji. Będzie to jakby dalszy ciąg mego „Barbarzyńcy w ogrodzie”. Książką tą interesował się X, ale nie mogłem nawiązać z nim kontaktu w czasie jego pobytu w Warszawie.

Dedecius natychmiast (4.9.1963) odpowiada:

O Pańskie wiersze ubiega się kilka wydawnictw. Pojutrze jestem jak raz w tej sprawie zaproszony do wydawcy SUHRKAMP – zobaczymy, jakie ma propozycje. Szkoda, że Pan oddał Geisenheimerowi „Barbarzyńcę” do jego dyspozycji. [...] On handluje nią [literaturą] jak kartoflami. Z jego woli Pańska proza znalazła się, jak słyszę, w wydawnictwie, które wydaje prace geograficzne, mapy i książki o treści krajoznawczej. W naszym świecie literackim wydawnictwo to nie gra zupełnie żadnej roli. Prasa i krytycy go „nie notują”. To nie tylko nieporozumienie, ale absolutna farsa. Należy się tylko spodziewać, że wydawnictwo, nie znając się na tym, zwróci G[eisenheimerowi] książkę, a ten ostatni zwróci ją wraz z opcją Panu.

W kolejnym liście (z 23.9.1963 r.) Dedecius informuje, że o książce Herberta rozmawiał z jednym z najważniejszych pracowników wydawnictwa Suhrkamp.

W jeszcze innym (z 24.2.1964 r.) wyjaśnia:

Suhrkamp to potęga i wyjść u niego oznacza wygrać kampanię. O wiele korzystniej mieć swojego wydawcę za granicą, który orientuje się w całości twórczości swojego autora, aniżeli rozpraszać za pomocą sztucznego rozpylacza (agenta) perły (dla wieprzy).

Dedecius zdaje sobie zatem sprawę, że status twórczości Herberta w niemieckim systemie literackim zależy od statusu wydawnictwa publikującego jego utwory. Wie, że bez wsparcia autorytetu wydawniczego, bez pomocy mechanizmów promocyjnych, stosowanych w dużych domach wydawniczych, trudne lub wręcz niemożliwe jest nie tylko

upowszechnienie przekonania o wybitności poety, ale i wyznaczenie jakichkolwiek kierunków czytania jego dzieł. Co więcej: pamięta, że głównym agensem procesu włączania twórczości pisarza w obręb systemu literackiego nie są bezpośrednio wydawnictwa, lecz przede wszystkim media. Korespondencja tłumacza i pisarza pełna jest informacji dotyczących zagadnień obecności utworów poety w radiu i prasie. W liście Dedeciusa z 11.12.1964 r. czytamy: „Kolonja uznała naszą pogawędkę za owszem bardzo ciekawą i będzie jej transmisja 8.01. w II programie między 22.00-23.00”. Dwudziestego lutego następnego roku pisze: „Mam zamówienie na słuchowisko radiowe i sztukę telewizyjną – Twojego pióra”. Dwudziestego szóstego kwietnia 1966 r. informuje: „Prosili mnie do wiedeńskiego czasopisma o cykl twoich wierszy, które napisałeś w Wiedniu. *Merkur* (czasopismo poważne) chce przedrukować Twój esej o Etruskach”.

Podobnych informacji jest oczywiście w omawianej korespondencji o wiele więcej. Jej lektura przekonuje też, że starania tłumacza zakończyły się pełnym sukcesem. Dzieła Herberta weszły w obieg literatury RFN, Austrii i Szwajcarii w taki sposób, że zaczęły w niej funkcjonować na takich samych zasadach jak utwory źródłowo niemieckie. Właśnie ze względu na fakt głębokiej obecności liryki Herberta w niemieckim systemie literackim projekt „Listy Zbigniewa Herberta i Karla Dedeciusa jako generator innowacyjnych działań na rzecz popularyzacji języka i literatury polskiej w obszarze niemieckojęzycznym” adresowany jest nie tylko do odbiorcy w Polsce. Publikując wspomniany blok listów, chcemy również zadbać o jego popularyzację w obszarze niemieckojęzycznym, zwłaszcza w instytucjach promujących język polski. Chcemy tym instytucjom zaoferować nie tylko książkę, ale także innowacyjne sposoby obcowania z tekstem. Czytanie autentycznych listów i wykorzystanie ich w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest atrakcyjne z wielu powodów. Po pierwsze wprowadza czytelnika w sposób myślenia i wrażliwość autora listu, a w przypadku korespondencji Herberta i Dedeciusa pozwala wejść w „intymną” relację z pisarzem i jego tłumaczem. Lektura korespondencji uwidacznia przy tym niebanalną rolę tłumacza literatury, który zajmując się kwestiami języka, wielością jego znaczeń zapisanych w utworze literackim, konstruuje nowy tekst i wpisuje go w tradycję kultury własnego kraju. W trakcie zajęć dydaktycznych list może być traktowany jako użytkowy gatunek tekstowy, ale również jako dokument literacki, jako wprowadzenie w konteksty danej twórczości lub jako dokument historyczny obrazujący jakieś wydarzenie lub zjawisko, nurt artystyczny lub polityczny klimat danej epoki. Użycie listu nie ogranicza się zatem do zajęć *stricte* językowych, ale pozwala na szerokie wykorzystanie takiego gatunku tekstu na zajęciach podejmujących problemy translatorskie, literackie, historyczne itd. Zauważmy przy tym, że wypowiedź pisarza utrwalona w listach jest oryginalną referencją do jego poszczególnych utworów. Korzystając z publikacji wspomnianych listów, będziemy też proponować zajęcia poświęcone translatorskiemu warsztatowi Karla Dedeciusa. Studenci i studentki – znając niektóre listy – będą w ich kontekście analizować i interpretować przekłady poezji Zbigniewa Herberta autorstwa Dedeciusa i na tej podstawie odtwarzać zastosowane strategie i techniki translatorskie. Poczynione ustalenia zostaną

poddane konfrontacji z koncepcją tłumaczenia, którą Dedecius przedstawił w swej książce „Notatnik tłumacza” (dt. „Vom Übersetzen”; Dedecius 1988) oraz w innych (para)tekstach dołączonych do przekładów. Studenci i studentki podejmą również próbę przetłumaczenia niektórych fragmentów korespondencji Dedeciusa z Herbertem na język niemiecki.

Bibliografia

Chojnowski, Przemysław (2005): *Zur Poetik und Strategie des Übersetzens. Eine Untersuchung der Anthologien zur polnischen Lyrik*, Berlin.

Dedecius, Karl (1988): *Notatnik tłumacza*, tłum. Jan Prokop oraz Irena i Egon Naganowscy, Warszawa.

Kuczyński, Krzysztof (1999): *Czarodziej z Darmstadt*, Łódź.

POŻEGNANIE

Ruth U. Henning (1942–2022)

17 grudnia 2022 zmarła w Berlinie Ruth U. Henning, redaktorka, tłumaczka i autorka licznych publikacji o tematyce polsko-niemieckiej, zasłużona przede wszystkim jako inicjator i koordynator wielu polsko-niemieckich projektów: społecznych, edukacyjno-politycznych i językowych. W latach 2013-2018 redagowała *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*. Od 1992 do 2008 roku kierowała Niemiecko-Polskim Towarzystwem Brandenburgii, należała też do współzałożycieli Polsko-Niemieckiego Klubu Dziennikarzy Pod Stereo-Typami, a w 1980 r. – komitetu *Solidarität mit Solidarność* w Kolonii. Nawiązała wtedy bliskie kontakty z polską opozycją demokratyczną i nauczyła się biegle mówić po polsku. W młodości czynna w ruchu studenckim 1968 roku, pracowała później na rzecz polsko-niemieckiego porozumienia. Dużą uwagę zwracała na porozumienie w elementarnym znaczeniu tego słowa, propagowała więc naukę języka polskiego w Niemczech, np. w formie animacji językowej na spotkaniach młodzieży czy też kursów tandemowych dla mieszkańców polsko-niemieckiego pogranicza. W 2004 roku zorganizowała na Uniwersytecie Viadrina pierwszą konferencję na temat polskiego jako języka sąsiada, zabiegała również o wprowadzenie jego nauczania do niemieckich szkół, także podstawowych. Wspierała inicjatywy edukacyjne rodziców i szkolenia lektorów/nauczycieli, m.in. na temat egzaminów certyfikatowych z języka polskiego – już w 2003 roku! – i opracowywanych wówczas pierwszych nowoczesnych podręczników. Bez jej pomocy wiele oddolnych działań społecznych nie doszłoby do skutku. Potrafiła skupiać wokół siebie osoby, którym zależało na wspólnej sprawie, tworzyć środowisko i nie poddawać się przeciwnościom.

Będzie nam jej bardzo brakowało.

Agnieszka Putzier

WENN DAS NOTEBOOK ZUM DIGITALEN KLASSENZIMMER WIRD¹: ONLINE-TANDEM ALS BEISPIEL FÜR DIE *NEUE LEHR- UND LERNKULTUR*?

Einleitung

Mit diesem Beitrag wird die Frage aufgeworfen, inwiefern ein Online-Tandem als Beispiel für die *Neue Lehr- und Lernkultur* gelten kann. Dazu werden im ersten Teil der Hintergrund und die Hauptziele des Interreg V A-Projektes „Nachbarsprache von der Kita bis zum Schulabschluss – gemeinsam leben und lernen in der Euroregion Pomerania“ geschildert, in dem der im Aufsatz beschriebene Online-Tandemsprachkurs Polnisch-Deutsch durchgeführt wurde. Im zweiten Teil wird auf das Online-Tandem-Beispiel näher eingegangen. Abschließend soll ein Bezug zwischen der *Neuen Lehr- und Lernkultur* sowie dem Online-Tandem hergestellt werden.

Zum Projekt „Nachbarsprache von der Kita bis zum Schulabschluss – gemeinsam leben und lernen in der Euroregion Pomerania“

Zwischen Februar 2017 und Juni 2020 wurde das INTERREG V A-Projekt „Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss - der Schlüssel für die Kommunikation

1 Vgl. Weirauch 2022.

in der Euroregion Pomerania² von insgesamt sieben Partnern³ erfolgreich umgesetzt. Im Folgeprojekt „Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – gemeinsam leben und lernen in der Euroregion Pomerania“ (Laufzeit Juli 2020 – Dezember 2022) wurden die im Vorgängerprojekt eingeführten Maßnahmen (u. a. die Bildungsmarketingkampagne „Polnisch liegt nahe“ / „Niemiecki zbliza“) fortgesetzt und um neue Komponenten (u. a. das Online-Tandem) erweitert. Als offiziell deklarierte Projektziele gelten:

- Festigung und Erweiterung des nachbarsprachlichen und interkulturellen Unterrichts bis zum Schulabschluss in der deutsch-polnischen grenzüberschreitenden Region,
- Entwicklung und Umsetzung eines Konzepts für den webbasierten Nachbarsprachenunterricht auf Basis der Tandemmethode,
- Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen bei Jugendlichen, Pädagoginnen und Eltern sowie
- das langfristige Ermöglichen des durchgängigen Nachbarspracherwerbs von der Kita bis zum Schulabschluss auf beiden Seiten der Grenze.

Die genannten Ziele verfolgt als Lead-Partner die Stadt Stettin (Polen) in nahezu bewährter Zusammensetzung (vgl. Fußnote 3 in diesem Beitrag) weiter: Die Partnerliste konnte um das Amt Brüssow (Uckermark) erweitert werden. Ein zahlenmäßiger Zuwachs wurde nicht nur hinsichtlich der Anzahl der Projektpartner, sondern auch in Bezug auf die Anzahl der Bildungseinrichtungen erzielt, die das Fach Polnisch anbieten. Im Vergleich zum 31. Januar 2017 hat sich zum 30. Juni 2022 ihre Zahl mehr als verdoppelt: Während Polnisch vor Projektbeginn an insgesamt 15 Bildungseinrichtungen (davon 5 Kitas, 3 Grundschulen und 7 weiterführende Schulen) angeboten wurde, waren es gegen Projektende 35 Bildungseinrichtungen (davon 15 Kitas, 13 Grundschulen und 7 weiterführende Schulen) (vgl. Tab. 1).

-
- 2 Eine ausführliche Darstellung der Ausgangslage, der Zielsetzungen sowie der im Projekt durchgeführten Maßnahmen findet sich in der Ende 2018 erschienenen Sondernummer „Polnisch als Nachbarsprache“ der Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte in Deutschland *Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland*, die auch online unter http://polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2019/01/specjalny_2018.pdf verfügbar ist. Dort kommen nicht nur die einzelnen Projektpartner zu Wort, sondern auch Vertreterinnen der am Projekt teilnehmenden Einrichtungen. Aktuelle Informationen zu Veranstaltungen im Projekt finden sich auf der Projektwebsite (<https://www.polnischliegtnahe.de/>) sowie Facebook- (<https://de-de.facebook.com/PolnischLiegtNahe/>) und Instagram-Seite (https://www.instagram.com/polnisch_liegt_nahe/?hl=de).
- 3 Am Vorgängerprojekt waren folgende Partner beteiligt: die Stadt Stettin (Polen) als Lead-Partner, das *Zachodniopomorskie Centrum Edukacji Morskiej i Politechnicznej*, der Landkreis Vorpommern-Greifswald, der Landkreis Uckermark, das Institut für Slawistik der Universität Greifswald, die Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e. V. und das Amt Gramzow.

Tab. 1. Zahl der Bildungseinrichtungen mit Polnisch-Angeboten in der Euroregion Pomerania auf deutscher Seite (eigene Darstellung)

	vor Projektbeginn (31.01.2017)	gegen Projektende (30.06.2022)
Kitas	5	15
Grundschulen	3	13
weiterführende Schulen	7	7
Bildungseinrichtungen insgesamt	15	35

Ein besonderer Schwerpunkt des Folgeprojekts liegt auf der Durchführung des Nachbarsprachunterrichts ab der 5. Klasse⁴ in Form eines Tandem-Onlineunterrichts sowie auf der Entwicklung eines innovativen und auf andere Regionen übertragbaren Programms zum Tandem-Onlineunterricht. Im Folgenden wird auf den Tandem-Onlineunterricht näher eingegangen.

Zum Online-Tandem Polnisch-Deutsch an deutschen und polnischen Schulen

Bei dem Online-Tandem Polnisch-Deutsch handelt es sich im Gegensatz zu einem *Einzeltandem* um einem *Tandemsprachkurs*. Beiden ist gemeinsam, dass sie eine auf *Gegenseitigkeit* basierende Sprachlernmethode darstellen: Jede Tandempartnerin / jeder Tandempartner soll gleich viel Nutzen aus der Zusammenarbeit ziehen (vgl. Bechtel 2016). In der Umsetzung ergeben sich jedoch Unterschiede bezüglich der *Lernerautonomie*. Bei einem Einzeltandem erhalten die Tandempartnerinnen zwar methodische Hinweise zum Tandemlernen, entscheiden dann aber gemeinsam und selbstgesteuert, wo, wann, wie lange sie sich treffen sowie was und wie sie voneinander lernen. Bei einem Tandemsprachkurs ist die Lernerautonomie stark eingeschränkt: Da ein Sprachkurs immer innerhalb eines institutionellen Rahmens stattfindet, unterliegt er somit einer didaktisch-methodischen Planung sowie Ausgestaltung von außen (vgl. ebd.).

Der institutionelle Rahmen des Online-Tandems Polnisch-Deutsch wurde von insgesamt sieben deutschen⁵ und neun polnischen⁶ Schulen gebildet, an denen im Schuljahr 2021/2022 insgesamt zehn deutsch-polnische Tandempaare zusammenkamen. Die didaktisch-methodische Planung oblag einer von der Stadt Stettin beauftragten Expertin

4 Aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltung des deutschen und des polnischen Schulsystems handelt es sich bei den Schülerinnen der 5. Klasse entweder um Lernende an weiterführenden Schulen (Deutschland, Mecklenburg-Vorpommern) oder um Lernende an Grundschulen (Polen).

5 Die Regionalen Schulen Penkun, Löcknitz und Pasewalk sowie das Oskar-Picht-Gymnasium Pasewalk, das Deutsch-Polnische Gymnasium Löcknitz, das Greifen-Gymnasium in Ueckermünde und die Europäische Gesamtschule Insel Usedom Ahlbeck.

6 Ausgewählte Grundschulen in Stettin und Swinemünde.

sowie einer Projektmitarbeiterin am Institut für Slawistik der Universität Greifswald. Sie umfasste die Konzeption und Erstellung eines Online-Tandemkurses auf der moodle-Lernplattform inkl. Online-Live-Sitzungen in BigBlueButton (BBB), Evaluation des Kurses sowie Fortbildung und Anleitung zur Durchführung des Tandemkurses für die deutschen und polnischen Lehrerinnen. Auf der moodle-Lernplattform wurden nach vorheriger Absprache mit den am Projekt interessierten Lehrerinnen sechs Kursabschnitte zu den Themen „Begrüßung und Organisatorisches“, „Hobbys“, „Essen“, „Feste feiern“, „Traumreisen“ und „Präsentation der Ergebnisse“ entwickelt. Innerhalb von zwei Kursabschnitten wurden virtuelle Konferenzen vorgesehen. Während des Kurses wurde ein zusätzlicher Kursabschnitt „Zirkus“ hinzugefügt, da eine Live-Begegnung für deutsche und polnische Schülerinnen in Form eines Zirkusworkshops vom Lead-Partner, der Stadt Stettin geplant wurde. Jeder der moodle-Kursabschnitte wurde so angelegt, dass im ersten Schritt eine sprachliche Vorbereitung des Themas innerhalb der Klasse erfolgen sollte (vgl. Abb. 1) und erst im zweiten Schritt ein Austausch in deutsch-polnischen Tandems angedacht war (vgl. Abb. 2). Im dritten Schritt sollte eine Nachbereitung durch Hochladen der Arbeitsergebnisse auf die moodle-Lernplattform erfolgen. Dieses Grundkonzept konnte eins zu eins übernommen oder entsprechend der jeweiligen Tandemkonstellation und der technischen Machbarkeit von den Lehrerinnen selbst angepasst werden.

Proszę zapytać koleżanki i kolegów z Polski, co ich koleżanki i koledzy z klasy lubią robić.

PRZYKŁAD:

Ty: Czy ktoś z twojej klasy lubi tańczyć hip-hop?

Kolega: Tak, moja koleżanka z klasy, Aneta, lubi tańczyć hip-hop. / Niestety, nie znam nikogo z mojej klasy, kto lubi tańczyć hip-hop

SŁÓWKA I ZWROTY:

czytać komiksy • grać w gry komputerowe • grać w piłkę nożną • grać na gitarze • hodo-
wać zwierzęta domowe • jeździć na deskorolce/rolkach/rowerze • malować albo rysować •
oglądać filmy • pływać • słuchać muzyki (pop) • surfować po internecie • tańczyć hip-hop

Fragt bitte die Schülerinnen und Schüler aus Deutschland, was ihre Klassenkameradinnen und -kameraden gerne machen.

PRZYKŁAD:

Du: Tanzt jemand aus deiner Klasse gern Hip-Hop?

Deine Kameradin: Ja, meine Klassenkameradin Svenja, tanzt gerne Hip-Hop. / Ich kenne leider niemanden aus meiner Klasse, der gerne Hip-Hop tanzt.

REDEMITTEL:

fotografieren • Fahrrad fahren • Freunde besuchen • Fremdsprachen lernen • Fußball
spielen • Gitarre/Schach spielen • Hip-Hop tanzen • im Internet surfen • kochen • lesen
• Musik hören • Steine/Muscheln sammeln • wandern

Abb. 1. Beispiel für die sprachliche Vorbereitung eines Themas innerhalb einer Klasse

Proszę przygotować prezentację koleżanek i kolegów z Polski w formie rankingu.

PRZYKŁAD:

10 najpopularniejszych hobby kolegów i koleżanek z polskiej klasy

jeździć na rowerze (5) → pięć koleżanek z polskiej klasy lubi jeździć na rowerze
czytać gazety / czasopisma (4) → czterech kolegów z polskiej klasy lubi czytać gazety
oglądać seriale (3) → trzech kolegów z polskiej klasy lubi oglądać seriale
słuchać muzyki (2) → dwie koleżanki z polskiej klasy lubią słuchać muzyki
oglądać filmy (2) → dwóch kolegów z polskiej klasy lubi oglądać filmy
gotować (1) → jeden kolega z polskiej klasy lubi gotować
spacerować (1) → jedna koleżanka z polskiej klasy lubi spacerować
czytać książki (0) → nikt z polskiej klasy nie lubi czytać książek

SŁÓWKA I ZWROTY:

nikt

jeden kolega

dwóch kolegów

trzech kolegów

czterech kolegów

pięciu kolegów

sześciu kolegów

siedmiu kolegów

ośmiu kolegów

dziiesięciu kolegów

dziesięciu kolegów

jedna koleżanka

dwie koleżanki

trzy koleżanki

cztery koleżanki

pięć koleżanek

sześć koleżanek

siedem koleżanek

osiem koleżanek

dziewięć koleżanek

dziesięć koleżanek

Bereitet bitte eine kurze Präsentation der Ergebnisse in Form einer Topliste vor.

PRZYKŁAD:

10 beliebteste Hobbys der Schülerinnen und Schüler aus der deutschen Klasse

Fahrrad fahren (5) → fünf Schüler aus der deutschen Klasse fahren gern Fahrrad
lesen (4) → vier Schülerinnen aus der deutschen Klasse lesen gern
Musik hören (3) → drei Schüler aus der deutschen Klasse hören gern Musik
schwimmen (2) → zwei Schülerinnen aus der deutschen Klasse schwimmen gern
Freunde besuchen (2) → zwei Schüler aus der deutschen Klasse besuchen Freunde gern
kochen (1) → ein Schüler aus der deutschen Klasse kocht gern
Muscheln sammeln (1) → eine Schülerin aus der deutschen Klasse sammelt Muscheln gern
wandern (0) → niemand aus der deutschen Klasse wandert gern

REDEMITTEL:

niemand

ein Schüler

zwei/drei ... Schüler

eine Schülerin

zwei/drei ... Schülerinnen

Abb. 2. Beispiel für eine Tandem-Aufgabe für deutsche und polnische Schülerinnen

Kann ein Online-Tandem als Beispiel für die *Neue Lehr- und Lernkultur* gelten?

Unter dem Begriff der *Lernkultur* wird „die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrundeliegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen“ (Weinert 1997, 12) verstanden. Als Beispiel für eine solche Orientierung kann der *Konstruktivismus* dienen, maßgeblich geprägt von Jean Piaget, Lew S. Wygotski, John Dewey und Jerome S. Bruner. Kern der konstruktivistischen Lehr-Lern-Philosophie ist die Auffassung, dass Lernende ihr Wissen aufgrund ihrer Erfahrungen selbst aktiv konstruieren. Das auf diese Weise konstruierte Wissen müsse keineswegs mit der äußeren Wirklichkeit übereinstimmen (vgl. Stangl 2012). Dies steht im Widerspruch zur traditionellen Perspektive linearer Wissensvermittlung, auf der das deutsche Bildungssystem viele Jahrhunderte lang fußte. Spätestens seit der ersten Durchführung der internationalen Schulleistungsstudie PISA im Jahr 2000, bei der Deutschland sehr schlecht abgeschnitten hatte, wurde eine Erneuerung schulischen Lernens, eine *Neue Lehr- und Lehrkultur* gefordert (exemplarisch: Stammermann 2014; Arnold /Schübler 1998; Reusser 1994; Gasser 2008). Obwohl hinter dem Terminus der *Neuen Lehr- und Lernkultur* keine fest eingeführte etablierte pädagogische Kategorie steckt (vgl. Brück-Hübner 2020, 33ff.), so können doch einige Attribute genannt werden, die den vom Konstruktivismus beeinflussten Denkansatz ausmachen:

- das Schlüsselement einer lernenden Schule ist Kompetenzorientierung;
- Schule wird nicht mehr als starre Organisation, sondern als ein lebendiger Organismus und Teil der Gesellschaft verstanden;
- Lernen wird zu einem ganzheitlichen und selbstreflexiven Prozess, in dem die Schule als Ganze und die Alltagswelt der Lernenden und Lehrenden einbezogen wird (vgl. VEN o. J.);
- sowohl die Rolle der Lernenden als auch die der Lehrenden verändert sich: Die Lernenden übernehmen mehr Verantwortung für ihr Lernen; sie sind selbstständige und eigenaktive Konstrukteure des eigenen Lernens (vgl. Brück-Hübner 2020, 33ff.). Die Lehrenden werden zu Moderatorinnen und Lernbegleiterinnen;
- einzusetzende Methoden, Medien und Lernorte werden um neue (wie z. B. Tandem-Methode, digitale Medien und virtueller Klassenraum) erweitert.

Konkrete Lernarrangements der *Neuen Lehr- und Lernkultur* zeichnen sich laut Bachmeier (2005) und Sacher (2003) durch folgende Elemente aus: Selbststeuerung, Situiertheit, variierende Kontexte, vernetztes Lernen, soziale Einbettung und vielfältige Anschlussmöglichkeiten.

Kann ein Online-Tandem als Beispiel für die *Neue Lehr- und Lernkultur* gelten? Zwecks Beantwortung dieser Frage wird der im Fokus des vorliegenden Beitrags stehende Online-Tandemsprachkurs Deutsch-Polnisch einer ersten Analyse entlang der von Bachmaier (2005) und Sacher (2003) genannten Elemente unterzogen.

Hinsichtlich der *Autonomie* ist zu sagen, dass die Schülerinnen über weite Phasen selbstverantwortlich und selbstbestimmt in offener und handlungszentrierter Form arbeiten konnten (vgl. DFJW/OFAJ 2007, 103). Auch die Lernzeiten – ihr Zeitpunkt und ihre Dauer – konnten selbst festgesetzt werden. Einige Lehrerinnen haben zu den bereits entwickelten Kursabschnitten eigene Inhalte hinzugefügt und zum eigenen Unterricht passende Lernziele, Methoden und Strategien konzipiert. Bezüglich der *Situietheit und variieren-der Kontexte* hatten die Schülerinnen die Möglichkeit, sich vorab online mit dem Kontext „Zirkus“ auseinanderzusetzen und anschließend einen Einblick in das künstlerische Können in Form eines gemeinsamen Live-Zirkusworkshops zu erhalten, in dem die deutschen und polnischen Klassen zusammenkamen. *Vernetztes Lernen* konnte insofern stattfinden, als dass die Schülerinnen durch den Austausch mit ihren Tandempartnerinnen in ein reflektiertes Verhältnis zu sich und anderen gesetzt wurden und dadurch eine interkulturelle Sichtweise entwickeln konnten. Bedingt durch das Online-Format des Tandemsprachkurses konnten den Lehrerinnen und Schülerinnen einige *Anschlussmöglichkeiten* für andere Schulfächer erlebbar veranschaulicht werden, beispielsweise das Einbinden von neuen Medien in das Unterrichtsgeschehen. Der Aspekt der *sozialen Einbettung* kam besonders zum Tragen, da nicht nur eine Verständigung zwischen der Lehrkraft und Schülerinnen, sondern auch zwischen beiden Lehrerinnen der Tandemsprachkurse, zwischen Schülerinnen der Tandemgruppen und zwischen Lehrerinnen und den Expertinnen, die den Tandemsprachkurs entwickelt hatten, zu erfolgen hatte.

Die oben geschilderten Elemente des Lernsettings „Deutsch-Polnischer Online-Tandemsprachkurs“ können als ein erstes Indiz für die *Neue Lehr- und Lernkultur* gewertet werden. Pauschale Aussagen sind auf dieser Grundlage jedoch keinesfalls möglich; dieser Beitrag stellt lediglich eine erste Annäherung an die eingangs aufgeworfene Frage dar.

Literatur

Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (1998): *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*, Darmstadt.

Bachmaier, Regine (2005): *Das Konzept der Neuen Kultur. Vortrag bei der MNU-Fortbildungstagung am 17. Februar 2005 an der Universität Regensburg*, <https://epub.uni-regensburg.de/3274/1/lu-kesch18.pdf>.

Bechtel, Mark (2016): *Sprachenlernen im Tandem*, in: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, S. 376-381.

Brück-Hübner, Annika (2020): *ePortfolio und neue Lernkultur. Theoretische und empirische Studien zur Entwicklung von Schule*, Hohengehren.

DFJW/OFAJ (Hrsg.) (2007). *Die Tandem Methode, Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Stuttgart: Klett. https://www.tele-tandem.net/public/Tandem_Handbuch.pdf.

Gasser, Peter (2008): *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*, Berlin.

Reusser, Kurt (1998): *Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur "neuen Lernkultur"*, in: „Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, Band 1, S. 19-37.

Sacher, Werner (2003): *Neue Medien – neuer Unterricht? Vorschläge für ein didaktisch-methodisches Konzept und praktische Beispiele*, Nürnberg.

Stammermann, Hendrik (2014): *Lehren sichtbar machen, Lernkultur gestalten, Lernarrangements entwickeln*, Weinheim, Basel.

Stangl, Werner (2012): *Die konstruktivistischen Lerntheorien*, <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml>.

Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen (VEN) (o.J.): *Neue Lernkultur*, <https://www.ven-nds.de/projekte/globales-lernen/zum-thema/neue-lernkultur>.

Weinert, Franz E. (1997): *Lernkultur im Wandel*, in: Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zutavern, Michael (Hrsg.): *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*, St. Gallen (UVK), S. 11-29.

Weirauch, Simone (2022): *Mit diesem Programm lernen Schüler leicht Polnisch*, <https://www.nordkurier.de/ueckermuende/mit-diesem-programm-lernen-schueler-ganz-einfach-polnisch-2348645706.html>.

Letzter Zugang zu den Internetquellen: 01.10.2022.

Jan Miodek

GEWERK – GWAREK, GERHARD – GIERAŁT, CZYLI O NIEMIECKO-POLSKICH SUBSTYTUCJACH

Dziwią się niektórzy mieszkańcy moich rodzinnych Tarnowskich Gór, że silnie związanego z tym miastem słowa *gwarek* (hist. „górnik mający pozwolenie na kopanie kruszcu”), przywoływanego chociażby w czasie corocznych Dni Tarnogórskich Gwarków, nie wywodzę w czasie publicznych wystąpień od czasownika *gwarzyć*, lecz od niemieckiego rzeczownika *Gewerk* „cech, bractwo”. Czynię tak w imię obiektywnej prawdy historycznojęzykowej, lokując parę wyrazową *Gewerk – gwarek* w typowym substytucyjnym ciągu morfologicznym: *Gewerk – gwarek* tak jak *Gemeinde – gmina*, *Gewinde – gwint* czy *Gewalt – gwałt*, w którym nagłosowemu niemieckiemu *ge-* odpowiada polskie *g-*.

Gwarek należy do jeszcze jednego szeregu substytucyjnego niemiecko-polskiego, a mianowicie do takiego, w którym oryginalnemu połączeniu *-er-* odpowiada nasze *-ar-*: *Gewerk – gwarek*, *Kerbe – karb*, *wert – wart*, *gerben – garbować*, *Vorwerk – folwark*.

A skoro o niemieckim połączeniu głoskowym *-ge-* mowa, trudno nie dopowiedzieć, że w swoich przyswojonych przez polszczyznę odpowiednikach, tak jak i połączenie *-ke-*, przybierało ono typową dla naszego języka postać zmiękczoną: *Gemse – giemza*, *Mangel – magiel*, *Kelch – kielich*, *Kehrrad – kierat*, *Kerze – kierca*, *Kelle – kielnia*.

Do typowych substytucji morfologicznych należy także niemiecko-polska przyrostkowa para *-ung* : *-unek*: *Rechnung – rachunek*, *Meldung – meldunek*, *Schätzung – szacunek*, *Ordnung – ordunek (ordynek)*, *Schalung – szalunek*.

Do substytucyjnego porządku odwoływała się nieraz Komisja Ustalania Nazw Miejscowych, działająca w latach 1945-1950 przy Ministerstwie Administracji Publicznej, później przy

Prezecie Rady Ministrów, rekonstruująca bądź kreująca polskie nazwy miejscowe na obszarach ziem zachodnich i północnych przyłączonych do Polski w roku 1945. I tak na przykład opowiedziała się za wariantem *Kluczbork*, chociaż ludność tego miasta i okolic jeszcze przez wiele lat po wojnie postugiwała się wyraźnie spolonizowanym brzmieniem *Kluczborek*, wywołującym fałszywe etymologiczne skojarzenia z *kluczem* i *borkiem*. Komisja uczyniła tak właśnie w imię konsekwencji morfologicznej w relacjach nazewnictwa niemiecko-polskich: skoro substytutami form *Marienburg* i *Frauenburg* są *Malbork* i *Frombork*, to niech odpowiednikiem prymarnego brzmienia *Kreuzburg* („gród krzyżowców”) będzie *Kluczbork*.

Starym polskim odpowiednikiem germańskiego imienia *Gerhard* (ger „oszczep” + *herti*, *herti* „siła; silny, mężny”) był *Gierałt* (por. wyżej substytucyjne pary z *-ge-* : *-gie-*). Do niego nawiązują leżące niedaleko Gliwic *Gierałtowice*, mające dokumentację źródłową od XV wieku: *Geraltowitz* 1456, *Gierałtowice* 1468. Z tym imieniem związane są również *Gierałtowice* koło Koźła i koło Wadowic, a także *Gierałcice* niedaleko Kluczborka i niedaleko Nysy. Te ostatnie dysponują charakterystycznymi zapisami substytucyjnymi: 1284 *Gieraltici*, 1300 *Gerhardi villa*.

A skoro piszę ten artykuł we Wrocławiu, trudno na koniec nie stwierdzić, że zarówno nagłos, jak i wygłos formy *Breslau*, czyli niemieckiego odpowiednika starej śląskiej nazwy miejscowej *Wrocław*, mają jej typowe substytuty fonetyczno-morfologiczne *b-* oraz *-au*: *Wrocław* – *Breslau*, jak np. *Bystrzyca* – *Weistritz*, *Bardo* – *Wartha*, *Głogów* – *Glogau*, *Bolesław* (dziś *Bolesławiec*) – *Bunzlau*, *Kraków* – *Krakau*, *Warszawa* – *Warschau* itp.

Anna Kaniecka

DZIAŁALNOŚĆ POLSKIEGO STOWARZYSZENIA KULTURY I SZKOŁY POLSKIEJ W SALZBURGU



Polskie Stowarzyszenie Kultury (*Polnischer Kulturverein Salzburg*) powstało w październiku 2018 roku po dwóch latach przygotowań i poszukiwań odpowiedniego miejsca w Salzburgu. W ostatniej fazie przygotowawczej pomocny był nam Konsul Honorowy RP dr Michael Pallauf. Wsparcie uzyskaliśmy też od Marioli Patyńskiej-Sorgo, pracującej wówczas w Konsulacie Honorowym RP w Salzburgu. Pomysłodawczynią i organizatorką oraz zarządzającą projektem była mgr Anna Beata Kaniecka, ekonomistka, pedagożka, lingwistka, germanistka, psycholożka biznesu oraz P&B Coach. W początkowej fazie projektu swoje wsparcie okazał nam również Konsul Generalny RP w Austrii, dr Aleksander Korybut-Woroniecki, natomiast w fazie końcowej otrzymaliśmy pomoc od dr. Bartłomieja Rosika, obecnego Konsula Generalnego RP w Austrii.

W skład obecnego zarządu Stowarzyszenia wchodzi następujące osoby:

- mgr Anna Beata Kaniecka, założycielka i prowadząca Stowarzyszenie i Szkołę Polską im. Ignacego Jana Paderewskiego w Salzburgu (prezeska),

- mgr Anna Maria Talik, pedagożka szkolna i nauczycielka języka polskiego jako obcego (sekretarz),
- dr Eva Langgelueddecke (skarbniczka i lekarka szkolna),
- mgr Aneta Lawrenc-Chrobak (I rewizorka),
- Marek Chrobak (II rewizor).

Stowarzyszenie powstało w celu szerzenia kultury i tradycji polskich oraz zapewnienia możliwości nauki języka polskiego dzieciom i młodzieży polskiej mieszkającym w Salzburgu i regionie (*Salzburger Land*) oraz w Bawarii (Niemcy). Stowarzyszenie świadczy pomoc w różnej postaci oraz szerzy i promuje kulturę i sztukę polską w Salzburgu, podtrzymuje tradycje polskie oraz organizuje imprezy integracyjne dla Polaków i Polonii. Poza tym zajmuje się prowadzeniem Polskiej Szkoły im. Ignacego Jana Paderewskiego w Salzburgu, która jest pierwszą taką placówką w tym miejscu.

W szkole uczy się aktualnie 21 uczniów w trzech grupach: w grupie przedszkolnej A dla dzieci do 5 lat, w grupie B i C do 12 lat oraz w grupie D do 18 lat.

Przed pandemią szkoła oferowała również naukę gry na gitarze, flecie, naukę języka niemieckiego dla rodziców, naukę języka polskiego jako obcego oraz koncerty muzyki poważnej dla Polonii.

Naszymi uczniami są również dorośli pragnący m.in. realizować swoje dziecięce marzenia i pobierający lekcje nauki gry na fortepianie.

W szkole pracują obecnie trzy nauczycielki: pani Anna Talik – pedagożka szkolna i nauczycielka języka polskiego we wszystkich grupach, pani Aleksandra Pechytiak – nauczycielka wiedzy o kulturze (WOK) oraz muzyki przygotowująca KONKURSY szkolne oraz jako nauczycielka zastępująca Anna Kaniecka.

Obecnie prowadzimy ponadto dla grupy D oraz dorosłych cykl spotkań pt. „Spotkania z SUKCESEM”, które rozpoczął prof. Michał Rusinek, były sekretarz noblistki Wisławy Szymborskiej, autor wielu wspaniałych pozycji książkowych. Na spotkania zapraszani są również szefowie firm austriackich i międzynarodowych, którzy są Polakami i dzielą się z młodzieżą swoimi doświadczeniami oraz udzielają młodym ludziom praktycznych rad na przyszłość.

Szkoła polska prowadzi także program radiowy Ptasie Radio (*Vogelradio*) w rozgłośni *Radiofabrik Salzburg* – w każdą pierwszą niedzielę miesiąca o godz. 10.06 oraz każdą pierwszą środę miesiąca o godz. 14.06. Bierzymy również udział w programie TVP Polonia „Słownik polsko@polski” z prof. Janem Miodkiem, który jest honorowym patronem naszej szkoły.

Rokrocznie uczennice i uczniowie naszej szkoły wygrywają konkursy literackie oraz konkursy o Ignacym Janie Paderewskim organizowane przez Kuratorium Oświaty w Poznaniu.

W tym roku uczennice i uczniowie naszej szkoły otrzymali III miejsce w ogólnoswiatowym konkursie o I.J. Paderewskim i dyplom od poznańskiego kuratora oświaty.

Wracając do Polskiego Stowarzyszenia Kultury, już od czterech lat, przynajmniej raz w miesiącu, organizujemy spotkania tematyczne dla Polaków i Polonii. Spotkania integracyjne to „Śniadania w szpilkach”, „Wieczory andrzejkowe”, „Spotkania letnie w kapeluszach”, „Brunchy niedzielne Paderewskiego”, koncerty, wędrówki górskie, sesje jogi, wyjścia do teatru i do kina oraz doradztwo psychologiczne dla młodzieży i dorosłych, czy ostatnio wprowadzone wspaniałe i widowiskowe święto słowiańskie o szumnej nazwie: „Janki - wianki, czyli święto Kupały i noc świętojańska” obchodzone 24 czerwca.

Nasza działalność jest powoli doceniana i otrzymujemy coraz częściej dotacje, które pozwalają nam się utrzymać i dalej promować polskość, polskie zwyczaje i tradycje oraz tworzyć nowy, lepszy obraz Polski za granicą. Jest to bardzo ważne dla nas, dla naszych dzieci i naszej polskiej wspólnoty. Cieszymy się, że dzięki dotacjom możemy dalej prowadzić nasz program radiowy, szkołę oraz dalej organizować spotkania promujące kulturę i tradycję polską.

We wrześniu 2022 roku swoją pomoc zaproponowała Antonia Sophia Iwańska, uczennica Musiches Gymnasium w Salzburgu, która jako wolontariuszka pomaga przy każdej aktywności szkolnej, poznając przy okazji lepiej zakamarki języka polskiego i sposób funkcjonowania błękitnej organizacji, jaką jest nasza szkoła.

PKVS zamierza też kontynuować spotkania autorskie z polskimi autorami. Następne takie spotkanie przewidziane jest na listopad 2022 roku, a naszym gościem będzie pisarka z Pojezierza Mazurskiego, pani Helena Piotrowska.

22.10.22 oraz 23.10.22 obchodziliśmy piąte urodziny Szkoły Polskiej w Salzburgu oraz piąte urodziny PKVS.

Życzę obu instytucjom dużo siły do kontynuacji rozpoczętych działań, wielu nowych pomysłów wspierających polskich uczniów w Salzburgu oraz działań dających wiele nadziei i radości Polkom i Polakom przebywającym tu na stałe lub czasowo.

Ronny Möbius

DIE POLNISCH-LEHRBUCHREIHE *POSTAW KROPKĘ* ALS DIALOGISCHER ZUGANG ZU SPRACHE UND KULTUR

Postaw kropkę (Jasińska 2020) und *Postaw kropkę 2* (Jasińska 2021) sind zwei Bände eines Lehrwerks für Polnisch als Fremdsprache mit dem inhaltlichen Schwerpunkt „Polnische Kultur“. Didaktisch orientieren sich die Lehrbücher am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) und setzen sich zum Ziel, die produktiven Sprachfertigkeiten Schreiben, Sprechen und Mediation zu trainieren (der zweite Band enthält darüber hinaus auch lexikalische Übungen). Die einsprachig gestalteten Bände verstehen sich somit nicht als integratives Lehrwerk für Anfängerinnen, sondern ordnen sich auf den Niveaus A2-B1 (nach GeR) ein und wollen nur einen Teil der sprachlichen Kompetenz abbilden (die Fertigkeiten Lesen und Hören werden nicht in den Untertiteln genannt). Gleichwohl steht von der Autorin ebenfalls eine Übungsgrammatik *Połącz kropki* (2020) für das autodidaktische Erarbeiten und Festigen von polnischer Grammatik zur Verfügung, welche jedoch nicht Bestandteil dieser Besprechung ist.

Die Bände bestehen aus fünfzehn bzw. zehn Lektionen. In Band 1 beginnen diese mit einer Metaperspektive auf die Sprache Polnisch selbst (Jasińska 2020, 8-13), beleuchten kulturelle und religiöse Traditionen (ebd., 42-45 bzw. 46-49) und erkunden den polnischen Alltag, z. B. anhand von landestypischer Küche (ebd., 58-61). Mittels Farben sind diese zwölf Lektionen mit je einer vorangestellten Doppelseite von Fotos und Fragen als Icebreaker für einleitende Konversation sowie je einer Wiederholungslektion in drei Gruppen aufgeteilt, die auch thematisch zusammengehörig sind. In den Materialien im Anhang (ebd., 78-81) wird auf diese Gruppierung zurückgegriffen. Im Inhaltsverzeichnis wird diese Gruppierung leider nicht widerspiegelt, was gegenüber der gewählten flachen Hierarchie den Vorteil der Übersichtlichkeit und des leichteren Zugriffs für Lehrkräfte bieten würde, die auf der Suche nach Material sind.

Auch der zweite Band beginnt mit zwei Lektionen, die eine Metaperspektive auf das Polnische bieten (Übersetzungen und Sprichwörter). Die übrigen Lektionen behandeln

folgende Themen: 3: Berufe; 4: kulturelle Stereotype; 5: erneut Kulinarik; 6: Bräuche; 7: Musik; 8: Architektur; 9: bildende Kunst; 10: Umwelt. Diese sind jedoch nicht in größere thematische Blöcke gegliedert und verzichten somit auch auf die einsteigenden Fragen zu Beginn und die Wiederholungslektionen am Ende der Themenblöcke.

In beiden Bänden ist ein Selbstreflexions-Fragebogen für die Lernenden den Lektionen vorangestellt; beide Bände sind mit einem Anhang ausgestattet. Dieser enthält jeweils durch die Benutzerinnen auszufüllende Listen, um die wichtigsten sprachlichen Ausdrücke zu sammeln. Ferner enthalten beide Bände eine nützliche alphabetische Liste von Verben mit ihren Präpositionen, der zugehörigen Rektion und einer einsprachigen Paraphrasierung, um im Anschluss einen Übungsblock anzubieten, der diese syntaktischen Zusammenstellungen anwendet. Band 1 enthält zudem einen abschließenden Test, der zwar mit „Test o kulturze polskiej“ überschrieben ist, aber gleichzeitig auch (anhand des Lösungsschlüssels am Ende des Buches) die Korrektheit der flektierten Formen überprüft.

Anhand der ersten Lektion des zweiten Bandes (Jasińska 2021, 6-11) seien beispielhaft die didaktischen Prinzipien der Lehrbuchreihe dargelegt: Der Titel der Lektion ist ein Sprichwort („Koniec języka za przewodnika“), dessen Bedeutung in der ersten Aufgabe entschlüsselt werden soll. Das Lehrbuch stellt hierbei frei, in welcher Sozialform die Aufgabe gelöst werden soll. Sowohl ein autodidaktischer Zugang als auch die Erarbeitung im Plenum oder in Partnerarbeit im Rahmen einer Lerngruppe sind denkbar. Zum Training der kommunikativen Fertigkeit Sprechen werden vier Kontexte beschrieben, für die die Lernenden entscheiden sollen, ob das Sprichwort passend ist. Zum Argumentieren wird ein sprachliches Gerüst bereitgestellt. In der zweiten Aufgabe soll anhand von selbstständiger Wörterbucharbeit der Unterschied zwischen den in der vorigen Aufgabe verwendeten Verben „używać“ und „korzystać“ herausgearbeitet werden. Eine konkrete Sozialform wird erstmals in der dritten Aufgabe genannt, in der „die eigenen Erfahrungen mit der polnischen Sprache beschrieben“ und der „Gruppe vorgestellt“ werden sollen. Als Gerüst dafür werden sieben Beispielsätze zur Verfügung gestellt. Die Sozialform des Plenums wird auch in der vierten Aufgabe fortgesetzt, in der anhand der gegebenen Antworten Aussagen des Musters „większość / wielu kolegów / koleżanek ...“ getätigt werden sollen, d. h. in einem ersten Schritt wird hier bereits Mediation (und Training des Gen. Pl. masc./fem.) gefordert.

Unter den Punkten 5-8 finden sich laut Zwischenüberschrift („Trochę gramatyki“) Grammatikübungen: So sollen in Übung 5 die in Aufgabe 4 formulierten Sätze – mit dem Ziel, für die richtige Aspektwahl zu sensibilisieren – ins Präteritum transformiert werden und in den Lückensätzen der Übung 7 geht es um Rektion und Deklination. Die Punkte 6 und 8 sind keine reinen Grammatikübungen, sondern es werden kurze Texte eingesetzt, die Anlass zur Lesekompetenz, Konversation und Mediation geben – wobei nicht verborgen wird, dass die korrekte Morphologie dazu gehört.

Als Abschluss werden am Ende jeder Lektion dieselben fünf Reflexionsfragen gestellt: drei davon betreffen die Lexik, eine die Grammatik und eine die Landeskunde. Die Antworten sollen ins Lehrbuch eingetragen werden und die Lernenden somit zu einer Routine der Selbstreflexion über das Gelernte angehalten werden.

Beide Bände mischen die Ideen eines Lehrbuchs und eines Arbeitsheftes, indem sowohl Texte, Fotos und Illustrationen, Tabellen als auch Platz zum Beantworten von Aufgaben vorhanden sind. Leider dienen nicht alle Fotografien wirklich den kommunikativen, sondern allein illustrativen bzw. auflockernden Zwecken. Zum Beispiel kann die eine Unterrichtssituation darstellende Fotografie auf Seite 7 (Jasińska 2021), die ein Drittel der Seite einnimmt, wahrscheinlich in keiner Aufgabe oder Übung zum Zwecke des Sprachenlernens eingesetzt werden. Das Lehrwerk kann somit zwar sowohl in der Unterrichtssituation (und dort ggf. als Kopiervorlage), als auch autodidaktisch eingesetzt werden und ist durch die Farbfotografien aufgelockert. Möglicherweise könnte man aber die Bände gerade für Selbstlernerinnen finanziell zugänglicher machen, wenn sie nur der Präsentation der Aufgaben dienen würden und das Hochglanzpapier ausschließlich dann zum Einsatz käme, wenn die zur Verfügung gestellten Fotografien für die Lernziele unabdingbar sind.

Strukturell ansprechend ist die gelungene Mischung aus Schematismus und Brechung allzu schablonenhafter Herangehensweisen. Inhaltlich überzeugend ist in beiden Bänden die Vielfalt der Unterrichtsgegenstände, zu denen auch (und nicht nur) in Polen kontrovers diskutierte Themen wie Minderheitenrechte, jüdische Kultur, kulturelle Vielfalt, Umwelt- und Klimaschutz oder auch aktuelle Themen wie die Auswirkungen der Pandemie auf Sprache und Gesellschaft gehören. Damit bieten diese beiden Bände ihren Benutzerinnen die Chance, in die polnische Kultur (im weitesten Sinne des Wortes) einzutauchen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass Lehrkräfte und Sprachenlernerinnen in den thematischen Zusammenhängen der Bände Identifikationspunkte finden, aus denen in der Unterrichtssituation lebendige Diskussionen entstehen können. Anstelle einer monologisch-kontrastiven Vermittlung der polnischen Kultur, in der diese in Abgrenzung zu anderen Kulturen und die Kulturen der Sprachenlernerinnen entsprechend als das für die polnische Kultur inhärent Fremde begriffen werden, wird so eine Vermittlung von dialogischer Interkulturalität geleistet.

Literatur

Jasińska, Agnieszka (2020): *Postaw kropkę. Kultura polska w ćwiczeniach. Pisanie, mówienie, mediacja*, Kraków.

Jasińska, Agnieszka (2021): *Postaw kropkę 2. Kultura polska w ćwiczeniach leksykalnych, w mówieniu i pisaniu oraz w mediacji*, Kraków.

AUTORKI I AUTORZY

Przemysław Chojnowski, PD Dr., pracownik naukowy Instytutu Sławistyki na Uniwersytecie Wiedeńskim. Lektor jppo oraz wykładowca historii kultury polskiej na uniwersytetach w Polsce, Niemczech i USA. Były opiekun naukowy Archiwum Karla Dedeciusa. Autor monografii i artykułów poświęconych jego twórczości translatorskiej, redaktor tomu *Zbigniew Herbert und Österreich* [Zbigniew Herbert i Austria] oraz zbioru listów K. Dedeciusa i C. Miłosza.

Tamara Czerkies, dr, adiunktka w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Pracowała w Kolegium Trójcy Świętej w Dublinie i jako prof. wizytująca w Koreańskim Uniwersytecie Języków Obcych. Autorka m.in. monografii *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)* oraz artykułów dotyczących zagadnień nauczania języka oraz kultury.

Katja Freise, Dr., wykładowczyni literatury i filmoznawstwa w Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Georga Augusta w Getyndze, koordynatorka kierunku studiów *Literatura Światowa*. Jej badania koncentrują się wokół świeckiej transcendencji w literaturze i filmie oraz podstaw historii literatury.

Justyna Gołąbek, mgr, absolwentka Wydziału Polonistyki oraz Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej POLONICUM na Uniwersytecie Warszawskim. Lektorka języka polskiego w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu Eberharda Karola w Tybindze. Przez wiele lat pracowała w Szkole Polskiej w Remseck. Członkini FZNJP.

Agnieszka Jasińska, dr, adiunktka w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, lektorka jppo, współautorka serii podręczników *Hurra!!! Po polsku*, podręcznika *Polski w pracy* i materiałów dydaktycznych *O Polsce po polsku*. Prowadzi stronę internetową polskiikropka.pl, na której popularyzuje wiedzę o języku polskim i jego nauczaniu. Członkini FZNJP.

Piotr Kajak, dr, adiunkt w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM na Uniwersytecie Warszawskim. Lektor języka polskiego jako obcego, drugiego i oddziedziczonego; kulturoznawca glottodydaktyczny, sławista, politolog. Autor

i współautor monografii, podręczników oraz licznych artykułów naukowych. W badaniach zajmuje się m.in. kulturoznawstwem glottodydaktycznym i polonistyką międzykulturową.

Anna Kaniecka, mgr, germanistka, tłumaczka, lingwistka, pedagożka. Egzaminatorka języka niemieckiego w IBO German ab initio, nauczycielka języków niemieckiego, polskiego i rosyjskiego. Założycielka stowarzyszenia polonijnego *Polnischer Kulturverein Salzburg* i Szkoły Polskiej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Salzburgu. Prezeska stowarzyszenia, dyrektorka szkoły i redaktorka polskiej audycji w *Radiofabrik Salzburg*.

Wojciech Kudyba, prof. dr hab., kierownik Katedry Literatury Współczesnej i Krytyki Literackiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Autor monografii i artykułów poświęconych literaturze współczesnej. Prowadził gościnne wykłady w instytutach slawistyki na uniwersytetach w Paryżu, Genewie, Kilonii oraz Münster. Autor artykułów naukowych na temat korespondencji pomiędzy K. Dedeciem a Z. Herbertem.

Jan Miodek, prof. dr hab., wieloletni dyrektor Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, członek Komitetu Językoznawstwa PAN i Rady Języka Polskiego, popularyzator wiedzy o języku polskim.

Ronny Möbius, M.A., pracownik naukowy w Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Georga Augusta w Getyndze. Zajmuje się literaturą polską, ukraińską i rosyjską okresu awangardy.

Jochen Podelo, Dr., z wykształcenia nauczyciel języka rosyjskiego, angielskiego i hiszpańskiego, doktor językoznawstwa i kulturoznawstwa slawistycznego (Uniwersytet Ottona i Fryderyka w Bambergu). Pracował jako lektor języka rosyjskiego na Uniwersytecie Fryderyka Schillera w Jenie, obecnie na takim samym stanowisku na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie.

Agnieszka Putzier, Dr., absolwentka germanistyki (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie) i językoznawstwa (Uniwersytet G. W. Leibniza w Hanowerze). Tytuł doktorski uzyskała na Uniwersytecie w Bielefeldzie. Pracowniczką naukową w Instytucie Slawistyki Uniwersytetu w Greifswaldzie. Obecnie pisze pracę habilitacyjną na Uniwersytecie Technicznym w Berlinie. W badaniach zajmuje się m. in. dydaktyką jppo i kultury oraz polityką językową. Członkini FZNJP.

Weronika Rodzińska, mgr, absolwentka Wiedzy o Teatrze i Nauczania Języka Polskiego jako Obcego i Drugiego, lektorka jppo. Koordynatorka pracy lektorek i lektorów na kursach prowadzonych metodą projektową, osoba odpowiedzialna za program językowy i kulturalny kursów organizowanych na zlecenie Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA).

Elżbieta Tabaka, mgr, germanistka, edukatorka i egzaminatorka w zakresie kwalifikacji nauczycieli języka niemieckiego jako obcego, współautorka programów kształcenia

nauczycieli języków obcych, organizatorka wojewódzkiego konkursu języka niemieckiego dla gimnazjów i liceów, od 2014 roku lektorka języka polskiego w Instytucie Sławistyki Uniwersytetu Parisa Lodrona w Salzburgu. Członkini FZNJP.

Marzena Wawrzeń, dr, językoznawczyni, asystentka w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół metodyki zadaniowej oraz dydaktyki kultury w nauczaniu języków obcych.

Johann Wiede, M.A., pracownik naukowy Instytutu Sławistyki i Wiedzy o Kaukazie na Uniwersytecie Fryderyka Schillera w Jenie, doktorant na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie. Pracuje nad doktoratem pod tytułem *Literatur der Zwischenzeit. Die Displaced Persons in der polnischen Literatur* [Literatura czasów pomiędzy. *Displaced persons* w literaturze polskiej]. Zajmuje się literaturą emigracyjną i międzywojenną, stosunkami polsko-niemieckimi, polsko-niemiecką historią literatury, polskim społeczeństwem obywatelskim oraz kulturą polityczną.

Joanna Wrzesień-Kwiatkowska, mgr, absolwentka polonistyki i sławistyki na Uniwersytecie Warszawskim, nauczycielka jppo. Obecnie doktorantka na Uniwersytecie w Moguncji, gdzie pracuje nad doktoratem o zarządzaniu językowym w oddolnych inicjatywach rodzicielskich. Członkini FZNJP.

AUTORINNEN

Przemysław Chojnowski, PD Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Slawistik der Universität Wien. Polnischlektor und Dozent für polnische Kulturgeschichte an Universitäten in Polen, Deutschland und den USA. Ehemaliger wissenschaftlicher Betreuer des Karl-Dedecius-Archivs. Autor zahlreicher Monografien und Beiträge über das Werk des deutschen Übersetzers, Herausgeber des Sammelbandes *Zbigniew Herbert und Österreich* und des Briefwechsels Dedecius – Miłosz.

Tamara Czerkies, dr, Assistenzprofessorin am Institut für Polonistische Sprachdidaktik der Jagiellonen-Universität Krakau. Sie arbeitete am Trinity College Dublin und als Gastprofessorin an der Hankuk University of Foreign Studies in Südkorea. Autorin der Monografie *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (z elementami pedagogiki dyskursywnej) [Literarischer Text im Unterricht Polnisch als Fremdsprache (mit Elementen der diskursiven Pädagogik)] und zahlreicher Beiträge zu Fragen des Sprach- und Kulturunterrichts.

Katja Freise, Dr., unterrichtet Literatur und Film am Seminar für Slavische Philologie der Georg-August-Universität Göttingen. Dort koordiniert sie auch den Studiengang *Weltliteratur*. Ihre Forschungsschwerpunkte sind säkulare Transzendenz in Literatur und Film sowie Grundlagen diachroner Literaturbetrachtung.

Justyna Gołąbek, mgr, Absolventin der Fakultät für Polonistik und des Zentrums für Polnische Sprache und Kultur POLONICUM an der Universität Warschau. Polnischlektorin am Institut für Slawistik der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Langjährige Lehrerin an der Polnischen Schule in Remseck. Mitglied der BVdP.

Agnieszka Jasińska, dr, Assistenzprofessorin am Institut für Polnische Philologie der Pädagogischen Universität Krakau, Dozentin für Polnisch als Fremdsprache, Mitautorin der Lehrwerkreihe *Hurra!!! Po polsku*, des Lehrbuches *Polski w pracy* und didaktischer Materialien *O Polsce po polsku*. Sie betreibt die Website polskiikropka.pl, auf der sie Wissen über die polnische Sprache und den Polnischunterricht vermittelt. Mitglied der BVdP.

Piotr Kajak, dr, Assistenzprofessor am Zentrum für Polnische Sprache und Kultur POLONICUM an der Universität Warschau. Lektor für Polnisch als Fremd-, Zweit- und Herkunftssprache; Kulturdidaktiker, Slawist und Politikwissenschaftler. Autor und Mitautor von Monografien, Lehrwerken und zahlreichen wissenschaftlichen Aufsätzen. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Polonistik.

Anna Kaniecka, mgr, Germanistin, Übersetzerin, Sprachwissenschaftlerin, Pädagogin, Deutschprüferin beim IBO Deutsch ab initio; Deutsch-, Polnisch- und Russischlehrerin. Gründerin des Polnischen Kulturvereins und der Ignacy-Jan-Paderewski-Schule in Salzburg. Vereinspräsidentin, Schulleiterin und Redakteurin der polnischen Hörfunksendung der Radiofabrik Salzburg.

Wojciech Kudyba, prof. dr hab., Leiter des Lehrstuhls für Zeitgenössische Literatur und Literaturkritik an der Kardinal-Stefan-Wyszyński-Universität in Warschau. Autor von Monografien und Beiträgen über zeitgenössische Literatur. Gastaufenthalte an den Instituten für Slawistik der Universitäten Paris, Genua, Kiel und Münster. In zahlreichen Aufsätzen befasste er sich mit der Korrespondenz zwischen Karl Dedecius und Zbigniew Herbert.

Jan Miodek, prof. dr hab., langjähriger Direktor des Instituts für Polnische Philologie an der Universität Breslau, Mitglied des Ausschusses für Sprachwissenschaft der Polnischen Akademie der Wissenschaften und des Rates für Polnische Sprache, Wissensvermittler über die polnische Sprache.

Ronny Möbius, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Slawische Philologie der Georg-August-Universität Göttingen. Sein Forschungsinteresse gilt der polnischen, ukrainischen und russischen Literatur der Avantgardezeit.

Jochen Podelo, Dr., absolvierte das Lehramtsstudium der Fächer Russisch, Englisch und Spanisch, promovierte in slawischer Sprach- und Kulturwissenschaft (Otto-Friedrich-Universität Bamberg). Anschließend tätig als Lektor für Russisch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und aktuell an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Agnieszka Putzier, Dr., Absolventin der Germanistik an der Jagiellonen-Universität Krakau und der Linguistik an der Gottfried-Wilhelm-Leibniz-Universität Hannover. Promotion an der Universität Bielefeld. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Slawistik der Universität Greifswald. Derzeit arbeitet sie an ihrer Habilitation an der Technischen Universität Berlin. Ihr Forschungsinteresse gilt der Didaktik des Polnischen als Fremdsprache, der Kulturvermittlung sowie der Sprach(en)politik. Mitglied der BVdP.

Weronika Rodzińska, mgr, Absolventin der Studiengänge Theaterwissenschaft sowie Polnisch als Fremd- und Zweitsprache, Polnischlektorin. Koordinatorin für Lehrkräfte

in Kursen, die nach der Projektmethode durchgeführt werden. Sie ist verantwortlich für das Sprach- und Kulturprogramm der im Auftrag der NAWA (Polnische Agentur für Akademischen Austausch) organisierten Kurse.

Elżbieta Tabaka, mgr, Germanistin, Ausbilderin und Prüferin im Qualifizierungsprogramm für DaF-Lehrkräfte, Mitautorin der Lehrkonzepte für Qualifizierungsmaßnahmen, Organisatorin des polnischen Regionalwettbewerbs Deutsch für die Sekundarstufe I und II, seit 2014 Polnischlektorin am Institut für Slawistik der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Mitglied der BVdP.

Marzena Wawrzeń, dr, Linguistin, Assistentin am Institut für Polonistische Sprachdidaktik der Jagiellonen-Universität Krakau. Ihre Forschungsinteressen konzentrieren sich auf die aufgabenbasierte Methodik und die Didaktik der Kultur im Sprachunterricht.

Johann Wiede, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Slawistik und Kaukasusstudien der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Doktorand an der Humboldt-Universität zu Berlin. In seiner Doktorarbeit befasst er sich mit dem Thema *Literatur der Zwischenzeit. Die Displaced Persons in der polnischen Literatur*. Seine Forschungsschwerpunkte sind Emigrationsliteratur, Zwischenkriegsliteratur, deutsch-polnische Beziehungen, deutsch-polnische Literaturgeschichte, polnische Zivilgesellschaft und politische Kultur.

Joanna Wrzesień-Kwiatkowska, mgr, Absolventin der Polonistik und Slawistik an der Universität Warschau, Lehrerin für Polnisch als Fremdsprache. Als Doktorandin der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz erforscht sie das Sprachmanagement in Bottom-up-Elterninitiativen. Mitglied der BVdP.

Spis treści / Inhaltsverzeichnis

3 // Od redakcji

5 // Editorial

Ekspertyzy / Expertisen

8 // **J. Wiede** / Literarische Repräsentation von Displaced Persons. Ein polnisch-deutscher Komplex am Beispiel von Tadeusz Nowakowski und Jerzy Stempowski

18 // **K. Freise** / Vom Traum zur Wirklichkeit. Identitätsfindung in Krzysztof Kieślowski's Film *Podwójne życie Weroniki* (1991)

Dydaktyka / Didaktik

34 // **T. Czerkies** / Stanąć obok w relacji z Innym: literatura na zajęciach języka polskiego jako obcego

46 // **A. Jasińska** / Lektorat języka polskiego jako obcego w programie Erasmus+ jako miejsce spotkań z innością i przestrzeń do negocjowania znaczeń

54 // **W. Rodzińska, M. Wawrzeń** / Rozwijanie kompetencji międzykulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Propozycje warsztatów kulturowych dotyczących polskich świąt i tradycji

71 // **P. Kajak** / Rap-lekcje kultury polskiej jako obcej

Materiały / Materialien

78 // **J. Gołąbek** / Piosenka jako nośnik kultury i języka na zajęciach z języka polskiego w grupie średnio zaawansowanej lub zaawansowanej

87 // J. Wrzesień-Kwiatkowska / Co się dzieje w głowach tłumaczy? Rozwijanie kompetencji mediacyjnych i świadomości językowej na przykładzie komiksu „W głowie tłumaczy”

96 // J. Podelo / Kommunikative Rekursion im Unterricht: Adaption des Spiels *Criminal Case*

Projekty/ Projekte

107 // E. Tabaka / Rozwój kompetencji językowych i interkulturowych na przykładzie projektu filmowego „Filmreihe Slawistyka, Slavistika, Славистика“ w Instytucie Slawistyki w Salzburgu

112 // P. Chojnowski, W. Kudyba / Listy Zbigniewa Herberta i Karla Dedeciusa. Dialog osób, dialog kultur

117 // A. Putzier / Wenn das Notebook zum digitalen Klassenzimmer wird: Online-Tandem als Beispiel für die *Neue Lehr- und Lernkultur?*

Pisane ołówkiem / Mit Bleistift geschrieben

125 // J. Miodek / *Gewerk – gwarek, Gerhard – Gieraft*, czyli o niemiecko-polskich substytucjach

Sprawozdania / Berichte

127 // A. Kaniecka / Działalność Polskiego Stowarzyszenia Kultury i Szkoły Polskiej w Salzburgu

Recenzje / Rezensionen

130 // R. Möbius / Die Polnisch-Lehrbuchreihe *Postaw kropkę* als dialogischer Zugang zu Sprache und Kultur

133 // Autorki i Autorzy

136 // Autorinnen

Umiejętność postrzegania własnego świata oczami innych, otwarcie na nieznaną realia i empatia wobec przedstawicielek i przedstawicieli innych kultur, będące podstawą udanych interakcji międzyludzkich, powinny być kształcone równolegle z kompetencjami językowymi. W niniejszym numerze pokazujemy, jak można wykorzystywać w tym celu teksty kultury. Autorki i autorzy publikowanych artykułów zajmują się nie tylko literaturą w klasycznym rozumieniu, ale także tekstami multimodalnymi, takimi jak filmy, piosenki, komiksy czy gry komputerowe. Inne teksty skupiają się na kompetencji międzykulturowej, najefektywniej rozwijanej w trakcie obcowania z osobami pochodzącymi z innych krajów.

Die Fähigkeit, die eigene Welt mit den Augen anderer zu sehen, die Offenheit für fremde Realitäten und das Einfühlungsvermögen gegenüber Vertreterinnen anderer Kulturen, die die Grundlage für erfolgreiche zwischenmenschliche Interaktionen bilden, sollten parallel zur sprachlichen Kompetenz gefördert werden. Im vorliegenden Heft zeigen wir, wie Kulturtexte zu diesem Zweck genutzt werden können. Die Autorinnen der veröffentlichten Beiträge beschäftigen sich nicht nur mit Literatur im klassischen Sinne, sondern auch mit multimodalen Texten wie beispielsweise Filmen, Liedern, Comics oder Computerspielen. Andere Aufsätze konzentrieren sich auf die interkulturelle Kompetenz, die am effektivsten im Umgang mit Menschen aus anderen Ländern entwickelt wird.