



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: "Nie lepiej wybrać milczenie?" : literackie świadectwo problemów z dwujęzycznością : projekt lektury fragmentu "Włoskich szpilek" Magdaleny Tulli na zajęciach z języka polskiego jako obcego

Author: Justyna Hanna Budzik

Citation style: Budzik Justyna Hanna. (2018). "Nie lepiej wybrać milczenie?" : literackie świadectwo problemów z dwujęzycznością : projekt lektury fragmentu "Włoskich szpilek" Magdaleny Tulli na zajęciach z języka polskiego jako obcego. W: K. Jędrych, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek (red.), "Przestrzenie spotkania : tom dedykowany Profesor Ewie Jaskółowej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej" (S. 353-365). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Justyna Hanna Budzik
Uniwersytet Śląski w Katowicach

„Nie lepiej wybrać milczenie?”:
literackie świadectwo
problemów z dwujęzycznością
Projekt lektury fragmentu
Włoskich szpilek Magdaleny Tulli
na zajęciach z języka polskiego jako obcego

„[Magdalena] Tulli przyzwyczała czytelników do afabularnych eksperymentów, określanych często jako »antyproza«, i literackich labiryntów, konstruowanych z wielopiętrowej metaforyki¹ – przypominał po publikacji *Włoskich szpilek* w bardzo entuzjastycznej recenzji Grzegorz Wysocki. Zarówno w debiutanckim tomie krótkich form *Sny i kamienie* (1995), jak i w kolejnym dziele, *W czerwieni* (1998), Magdalena Tulli konsekwentnie realizuje strategię pisarską, którą Przemysław Czapliński określił jako „nieepicką metafikcję”², wyjaśniając, iż „jest to model [prozy – J.H.B.] oparty na aktywizacji każdego elementu tekstu”, a narrację cechuje wysoki stopień świadomości językowej i literackiej³. Dlatego wspomniane *Sny i kamienie*, *W czerwieni* czy też późniejsze *Tryby* (2003) czyta się powoli, od metafory do metafory, wyłuskując szczytkową często fabułę z misternych konstrukcji języka, który wiele zawdzięcza poetyce Schulza. Świat przedstawiony sam staje się „metafikcją”, narracją, materią tekstu.

¹ G. WYSOCKI: *Magdalena Tulli: Włoskie szpilki*. „Dwutygodnik”. <http://www.dwutygodnik.com/arttykul/2862-magdalena-tulli-wloskie-szpilki.html> [data dostępu: 2.12.2016].

² P. CZAPLIŃSKI: *Ślady przełomu. O prozie polskiej 1976–1996*. Kraków 1997, s. 115 i nast. Jako metafikcję autor rozumie „prozę samoświadomą, powracającą do konwencji, zintelektualizowaną” (przypis na s. 115).

³ Por. ibidem, s. 141.

Włoskie szpilki wydają się dużo bardziej fabularne, ale pozornosc tego pierwszego czytelniczego wrazenia udowadnia w docieklwym omówieniu książki Katarzyna Szkaradnik:

Czy nastąpił tu zatem radykalny odwrót od nieepickiej wersji metafikcji [...] w stronę antyfikcji? Po wnikliwszej lekturze nowego tomu tekstów Tulli dostrzega się, jak arbitralne bywają takie rozróżnienia, doszło w nim wszak tylko do przesunięcia akcentów. Jakkolwiek odmienna byłaby przeto proporcja fikcji do autentyku, niezmienny pozostaje **autentyzm**, którego co prawda odmawiali niektórzy krytycy pozostałym opowieściom pisarki, rzekomo nazbyt literackim, „zimnym”, przerafinowanym. Tymczasem *Włoskie szpilki* tłumaczą obecność rekwizytów charakterystycznych dla jej prozy (np. rzeczy i zjawisk prowizorycznych) oraz pozornosci tzw. świata przedstawionego, świadczącej o czymś więcej niż o jałowych igraszkach formą⁴.

Narratorka opowiadań – które równie dobrze mogą być czytane jako formy odrębne, jak i jako części powieści – ma wyraźne rysy autobiograficzne autorki, a elementy świata przedstawionego da się zidentyfikować z ich realnymi odpowiednikami: Polską czasów PRL czy Mediolanem w tej samej epoce, choć narratorka stosuje różne chwytły „fikcjonalizujące” opisywane miejsca, podkreślając ich literacką umownosc. Jak słusznie zauważa Szkaradnik, książka nie jest wcale rewolucją w pisarstwie Tulli, lecz jedynie zmienia nieco relacje między nieepickością a fabularnością. Namysł nad słowem, metaforą, zwracanie uwagi na literacką materię narracji są we *Włoskich szpilkach* silnie obecne, a zwłaszcza we fragmencie, który interesuje mnie tu najbardziej, czyli w *Komicznych sylabach*.

Głównym bowiem celem mojego szkicu jest propozycja lektury *Komicznych sylab* w bardzo konkretnych warunkach: na zajęciach kulturowo-językowych z języka polskiego jako obcego (drugiego), wzbogaconych o elementy biblioterapeutyczne. Zakładanym czytelnikiem jest więc osoba dorosła, dla której język polski jest językiem drugim (a zatem pochodząca z rodziny o polskich korzeniach) lub obcym, ale poznanym na poziomie native speakera, przyswojonym wraz z kompetencją kulturową, którą bardziej szczegółowo wyjaśnię w dalszej części artykułu. Możemy sobie również wyobrazić sytuację, iż uczestnikiem zajęć jest osoba, dla której język polski jest językiem pierwszym, urodzona w Polsce, ale która w wyniku emigracji z kraju stała się dwujęzyczna i z różnych przy-

⁴ K. SZKARADNIK: *Płynąć dalej pod prąd*. „artPapier” 2012, nr 1 (193). <http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=144&artykul=3094> [data dostępu: 2.12.2016].

czyn trafia na zajęcia z języka polskiego jako obcego⁵. Dlaczego do pracy z tą specyficzną grupą czytelników (uczących się) wybieram właśnie *Komiczne sylaby*?

Podążając za narratorką *Włoskich szpilek*, uczący się może skonfrontować własne wspomnienia „pomieszania języków”. Biblijnej metafory używa Tulli: *Moje kłopoty zaczęły się nie za bardzo dramatycznie, od pomieszania języków*⁶. Odwołując się do przekazu o budowie wieży Babel, która to ambicja doprowadziła do „pomieszania języków” i uniemożliwienia porozumienia się między ludźmi chcącymi osiągnąć Boga, narratorka opisuje doświadczenie typowe dla dziecka wyrastającego w rodzinie dwujęzycznej, które do pewnego momentu nie jest świadome osobności dwóch języków. Stąd małe dzieci z rodzin mieszanych potrafią płynnie przechodzić z jednego języka w drugi nawet w obrębie jednego zdania, automatycznie różnicując również język w zależności od partnera w dialogu⁷. Dorosła narratorka *Komicznych sylab* rekonstruuje swoje gorzkie wspomnienia z czasów szkolnych, w których co chwila była wytykana palcami, poniżana, traktowana jako inna, obca. Swoją sytuację łączy z faktem znajomości słów z dwóch różnych języków, nad których pomieszaniem nie potrafiła zapanować⁸:

⁵ To przypadek wielu studentów polonistyki za granicą, np. w paryskim Institut National de Langues et Civilisations Orientales, w którym jako lektorka prowadziłam zajęcia językowe w roku 2016/2017. Spora część studentów to Polacy, którzy w wieku szkolnym przyjechali z rodzicami do Francji, i po kilku, kilkunastu latach doświadczają „pomieszania języków”. Często w szkole średniej zdają maturę z języka polskiego jako obcego i czasem wybierają studia polonistyczne, podczas których muszą również uczestniczyć w zajęciach językowych, które z założenia są kursem jpjo.

⁶ M. TULLI: *Komiczne sylaby*. W: EADEM: *Włoskie szpilki*. Warszawa 2011, s. 80.

⁷ Zob. np. U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. T. 1. Red. A. ACHELNIK, J. TAMBOR. Katowice 2007, s. 227–228. Badaczka przedstawia różnice między symultanicznym a konsekwentnym przyswajaniem języków J1 i J2, między przyswajaniem języka przez dziecko do trzeciego roku życia a dziecko po trzecim roku życia, a także wspomina o normalnej sytuacji mieszania elementów systemu J1 i J2 przez dzieci wychowujące się w rodzinach mieszanych. Wydaje się, iż taka właśnie sytuacja stała się podstawą literackiej narracji *Komicznych sylab*.

⁸ Opisana przez narratorkę sytuacja przypomina zjawisko *dwujęzyczności wykluczającej ze wspólnoty*, które opisuje Jagoda Cieszyńska: „[...] to odczucie, że nie jest się w pełni rozumianym w języku dla mówiącego obcym, lub wrażenie, że jest się niechętnie słuchanym w swoim języku etnicznym, powodujące stopniowe wyłączanie kogoś i/lub wyłączenie się ze wspólnych rozmów. Zamieranie komunikacji, a potem jej brak powoli stają się normą”. Zob. J. CIESZYŃSKA: *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*. <https://www.centrummetodykrakowskiej.pl/153,jagoda-cieszynska-dwujezycznosc-rozumienie-siebie-jako-innego> [data dostępu: 10.12.2016].

Od początku należały do mnie dwa komplety słów. Były to pierwsze w moim życiu słowa i nikt mnie nie ostrzegł, żeby z nimi uważać. Dwa światy, w których żyłam jednocześnie, nie stykały się horyzontami, ale skąd miałam o tym wiedzieć? Znałam tylko balansowanie między światami i nie miałam pojęcia, że inni żyją inaczej. Kiedy już rozumiałam, że moje słowa należą do dwóch kompletów, one dalej mi się mieszały jak klocki z różnych pudełek, bo co innego wiedzieć, a co innego utrzymywać porządek. Jedno pudełko dostałam od niego, drugie od niej. Gdyby częściej ze mną rozmawiali, pamiętałabym, od kogo który klocek⁹.

Ciekawy jest poetycki obraz słów, który buduje narratorka. Z jednej strony słowa są przedmiotami (a przedmioty są przecież często w centrum zainteresowań prozy Tulli), klockami, można je układać, porządkować – w zdaniach i w pudełkach. Wyobrażenie „kompletu słów” otrzymanego w pudełku od każdego z rodziców kojarzy się z przyjęciem prezentu, który dopiero należy rozpakować. Mówienie to we wspomnieniach narratorki układanie słów-klocków, jak puzzli, których elementy są do siebie bardzo podobne i można je pomylić. Z drugiej strony pisarka dokonuje również animizacji słów:

Czasem musiałam wstawić do zdania słówko, którego nie byłam pewna, i z niepokojem czekałam, co się wydarzy. Nie było nic bardziej żenującego od tych obcych słów wystawiających swoje dziwaczne, bezbronne ciała na pośmiewisko,

a dalej pojawia się określenie *nawet najbardziej bezwstydnego słowa*¹⁰.

Tak jakby po wyjęciu z pudełka – z ukrycia, z pamięci, ze świadomości – słowo przeobrażało się z przedmiotu w ciało, a jako ciało, narażone było na ból i cierpienie. Albo jak gdyby niepasujące słowa w tej literackiej narracji stawały się wyobrażeniem bohaterki, wyśmiewanej z powodu inności, której ona sama nie zauważała: *Niepotrzebnie przywiązywałam taką wagę do treści, podczas gdy obcość pozostawała dla mnie niewidzialna. Póki nie odbiła się w czyichś oczach jak w lusterku*¹¹. Co ważne w kontekście zakładanych biblioterapeutycznych celów zajęć, z językiem (a w zasadzie z dwujęzycznością) związane jest poczucie obcości, które przenika głębiej całą narrację *Włoskich szpilek*.

⁹ M. TULLI: *Komiczne sylaby...*, s. 80.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

Mam oczywiście świadomość, iż wspomnienia szkolnych upokorzeń dziecka, któremu myliły się słowa z *dwóch różnych kompletów*, nie są najbardziej bolesnym doświadczeniem, które opisuje narratorka. Cieniem na życiu bohaterki kładzie się przede wszystkim obozowa przeszłość matki, wiecznie nieobecnej, obcej, stanowiącej „trzeci świat”, zamknięty i niedostępny: *Moja matka nie należała do żadnego z dwóch światów, w których żyłam. Była tym trzecim, odcięty, niedostępnym. Była znakiem zapytania*¹². *Włoskie szpilki* to książka, która boli, która *kluje* – jak klucz mogą szpilki. Tytuł tomu jest przecież wieloznaczny: chodzi i o *pantofle na szpilkach* matki, które *stukają dźwięcznie o płyty chodnika*¹³, i o „wbijanie komuś szpili” – czyli złośliwe działania, których ofiarą padała dziewczynka wspomniana przez narratorkę, i o zastrzyki aplikowane chorej na alzheimera matce. Wysocki zwraca uwagę na nagromadzenie negatywnych, trudnych tematów w książce:

Życie to niekończący się ciąg traum. Raz mniejszych, a raz większych, raz osobistych, a raz zbiorowych, ale zawsze wpływających na przyszłe losy. Trauma wojenna, trauma dziecka wychowanego w cieniu doświadczeń Auschwitz, trauma szkolna, trauma rozmytej tożsamości, trauma życia w komunistycznej Polsce, która polega głównie na estetycznym wstręcie wobec brzydoty i bylejakości krajobrazu¹⁴.

Motyw pomieszania języków, choć poddany zostaje wiwisekcji zaledwie na dwóch stronach *Komicznych sylab*, jest jednak niezwykle istotny w konstrukcji realnego-wyobrażonego świata przedstawionego książki: to dwa komplety języków pozwalają narratorkę na „balansowanie między światami”, stanowiącymi bieguny jej przestrzeni życiowej, o których nie wiedziała, że *nie stykały się horyzontami*¹⁵. To słowa (języki) umożliwiały dziewczynce jednoczesną przynależność do tych dwu światów, które do siebie geograficznie, kulturowo, ideologicznie nie przylegały. Interesująca jest tu metaforyka horyzontu: mówimy przecież o „posiadaniu szerokich horyzontów” czy „poszerzaniu horyzontów” w pozytywnym znaczeniu: jako o budowaniu otwartości, kształtowaniu postawy tolerancji, a także powiększaniu świadomości tego, jaki świat jest różnorodny i jak wiele możemy w nim zdziałać. Te możliwości mogą być szansą dla osoby dwujęzycznej, która dysponuje przecież dwoma horyzontami swoich języków i kultur. Trudno jednak balansować „na granicy” światów niemających z sobą punktów stycznych, a takie jest doświadczenie narratorki *Włoskich*

¹² Ibidem, s. 81.

¹³ Ibidem.

¹⁴ G. WYSOCKI: *Magdalena...*

¹⁵ M. TULLI: *Komiczne sylaby...*, s. 80.

szpilek, które może stanowić punkt wspólny projektowanych w propozycji zajęć czytelników i bohaterki opowiadania.

Wykorzystanie tekstu o takiej tematyce na zajęciach z języka polskiego jako obcego (drugiego) na poziomie biegłości (C1 i C2) językowej nie jest pomysłem nowym. W naturalny sposób dorosły uczący się, zwłaszcza o zainteresowaniach humanistycznych, będzie interesował się literackimi konceptualizacjami bilingwizmu i wielokulturowości. W antologii *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach* pod redakcją Małgorzaty Kity i Aldony Skudrzyk, przeznaczonych dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym, jeden z rozdziałów nosi tytuł *Język polski jako obcy*¹⁶. Zamieszczono w nim kilka cytatów i przysłów dotyczących istoty języka, a także teksty (prozatorskie, naukowe, poetyckie, publicystyczne) poruszające problematykę dwujęzyczności, autorstwa między innymi Anny Wierzbickiej, Ernsta Cassirera, Stanisława Barańczaka, Władysława Miodunki czy Marii Nurowskiej. W podręczniku Anny Seretny rozwijającym sprawność czytania *Kto czyta – nie błądzi* dla poziomów średniego (B2) i zaawansowanego (C1) dwa pierwsze rozdziały dotyczą natomiast różnic kulturowych (w sferze słów, gestów i zachowań) oraz problemów z językiem polskim, jakich doświadczają zarówno cudzoziemcy, jak i Polacy (również ci na emigracji)¹⁷. Dlatego też jestem przekonana, iż fragment *Włoskich szpilek* może być interesującą lekturą dla uczących się języka polskiego jako obcego (drugiego).

Korzyści językowe i literaturoznawcze wynikające z czytania *Włoskich szpilek* wydają się oczywiste: to przede wszystkim ćwiczenie w rozpoznawaniu i rozumieniu gier słownych oraz aluzji intertekstualnych (jak choćby wspomniane sformułowanie *pomieszanie języków* czy analiza tytułu), w doskonaleniu dekodowania metaforyki, w opisywaniu i analizowaniu literackiego obrazowania. Proza Tulli ma przecież ogromny potencjał wizualny, co zauważa na przykład Tadeusz Sobolewski:

Uderzająca jest filmowość tej prozy, choć jej realizacja wymagałaby hollywoodzkiego rozmachu, jak w *Incepcji* Nolana. Postacie ze *Skaży*, jak w filmie *Truman Show*, żyją wewnątrz dekoracji, myśląc, że to cały świat. Lub jak w *Powrocie do przyszłości*, obserwowane z zewnątrz, nie mają świadomości, że są zamknięte w czasie i nie mogą „wyjrzeć poza to, co widoczne”. My też żyjemy zamknięci w czasie

¹⁶ Zob. *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym*. Red. M. KITA, A. SKUDRZYK. Katowice 2009, s. 11–46.

¹⁷ Zob. A. SERETNY: *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*. Kraków 2007, s. 11–58.

jak w terrarium. Celem powieści jest rozsuniecie barier czasowych: to, co było, wciąż jest i może jeszcze wrócić¹⁸.

Owa filmowość widoczna jest również w interesującym mnie fragmencie *Komicznych sylab*, na przykład w omawianym już obrazie metamorfozy słów z klocków w „bezbronne ciała”. Lekturę tekstu mogłyby zatem urozmaicić również ćwiczenia z wykorzystaniem techniki przekazu intersmiotycznego, które w przypadku pracy z cudzoziemcami są także świetnym wskaźnikiem zrozumienia przez nich tekstu¹⁹. Nie wymaga też raczej uzasadnienia wybór Magdaleny Tulli jako poznawanej przez uczących się autorki: pisarka jest przecież jedną z najważniejszych postaci współczesnej polskiej prozy, a *Włoskie szpilki*, jeszcze przed uhonorowaniem Nagrodą Nike, krytycy uznali za jedno z najbardziej doniosłych osiągnięć literackich 2011 roku w Polsce²⁰.

Proponowany w załączeniu scenariusz zajęć z elementami biblioterapii pragnę umieścić w kontekście namysłu nad szeroko rozumianym bilingwizmem. Do owego namysłu pragnęłabym również – wzorem przywołanych wcześniej podręczników – zachęcić uczących się języka polskiego na poziomie zaawansowanym. Element biblioterapeutyczny związany jest z „tożsamościowym” aspektem pisarstwa Tulli, autorefleksją, wiwisekcją bolesnych przecieży – zwłaszcza dla dziecka – doświadczeń wyłączenia ze wspólnoty komunikacyjnej ze względu na „skazę” w używanym przez nie języku. Przy czym chciałabym podkreślić, iż stosuję tu jak najszerze rozumienie biblioterapii – jako praktyki wychowawczej i rozwojowej, a nie terapeutycznej *sensu stricto*²¹. Wita Szulc, jedna z najważniejszych teoretyczek i praktyczek biblioterapii w Polsce, podkreśla (wprawdzie w odniesieniu do fototerapii, ale to dziedzina wywodząca się z biblioterapii), iż „granica między terapią a edukacją jest płynna, podobnie jak między wychowaniem przez sztukę a arteterapią”²². Element biblioterapeutyczny projektowanej

¹⁸ T. SOBOLEWSKI: *Nike 2012. Magdalena Tulli: nie ma zmyślonych opowieści*. http://wyborcza.pl/1,75410,12487543,Nike_2012__Magdalena_Tulli__Nie_ma_zmyslonych_opowieści.html [data dostępu 2.12.2016].

¹⁹ Na zajęciach z czytania tekstów, które prowadzę z obcokrajowcami i osobami pochodzenia polskiego jako lektorka języka polskiego w Institut National des Langues et Civilisations Orientales w Paryżu, z powodzeniem stosuję takie ćwiczenia, jak schematyczne rysunki obrazów, jakie wyłaniają się z analizowanych tekstów; w ten sposób przekonuje się, czy materiał leksykalny i narracja są zrozumiałe dla studentów.

²⁰ Zob. G. WYSOCKI: *Magdalena...*; J. SOBOLEWSKA: *Polska trauma*. <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/ksiazki/1520640,1,recenzja-ksiazki-magdalena-tulli-wloskie-szpilki.read> [data dostępu: 2.12.2016].

²¹ Zob. W. SZULC: *Sztuka i terapia*. Warszawa 1993, s. 51.

²² Zob. W. SZULC: *Arteterapia: narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa 2001, s. 173.

lektury znajduje się niejako na marginesie działań związanych z analizą i interpretacją tekstu Tulli oraz kulturoznawczym namysłem nad problemem dwujęzyczności.

Kategoria bilingwizmu, obecna w badaniach glottodydaktycznych, lingwistycznych i socjokulturowych, doczekała się dotychczas wielu definicji. Dla porządku przyjmuję wybrane założenia spośród stanowisk opisywanych przez Urszulę Żydek-Bednarczuk²³. Badaczka wylicza różne definicje bilingwizmu i dochodzi do wniosku, że składają się one na „rozumienie bilingwizmu w znaczeniu: umiejętność posługiwania się dwoma językami naturalnymi bez określania jego stopnia biegłości. Jednocześnie zjawisko bilingwizmu dotyczy szeregu problemów językowych, psychologicznych i socjokulturowych”²⁴.

Najważniejsze aspekty bilingwizmu w tym ujęciu to zatem nie tylko sprawność systemowa w zakresie języka (w tym kompetencja leksykalna, gramatyczna, składniowa, semantyczna i fonologiczna), ale też sprawności pragmatyczne, sytuacyjne, społeczne, kulturowe i obejmująca je wszystkie sprawność komunikacyjna²⁵. Z tych ustaleń wynika, iż biegła znajomość języka obcego w zakresie systemu języka nie oznacza jeszcze bilingwizmu. Istotne są również aspekty społeczne i kulturowe, które pozwalają na świadomy i rozumiejący udział w komunikacji w danym języku.

W aspekcie kulturowym bilingwizm może stać się udziałem zarówno cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego, jak i osób z rodzin wielokulturowych (mieszanych), dla których język polski jest językiem drugim. Z myślą o tej grupie czytelników zaprojektowane zostały zajęcia wokół fragmentu *Włoskich szpilek*, w którym znajduje swoje odbicie doświadczenie mówienia i myślenia w dwóch językach. Przy czym należy zaznaczyć, iż do pracy ze wskazanym tekstem konieczna jest kompetencja kulturowa czytelników rozumiana w następujący sposób: „Jest to stan, w którym dochodzi do pełnego utożsamiania się z językiem i kulturą w J2 oraz z myśleniem w nim, to znaczy obecnością kulturowego i językowego obrazu świata w danym języku”²⁶.

Cele proponowanych działań wykraczają bowiem poza kształcenie kompetencji językowych, ale mają w zamierzeniu szerszy charakter humanistycznej refleksji wspartej technikami zaczerpniętymi z biblioterapii.

Jako podsumowanie zajęć proponuję dyskusję nad pytaniem (retorycznym?) o wybór milczenia, które stawia narratorka *Komicznych sylab*:

²³ Zob. U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Bilingwizm...*

²⁴ Ibidem, s. 224.

²⁵ Zob. ibidem, s. 226.

²⁶ Ibidem, s. 235.

Udając niemowę, mogłabym przynajmniej ukryć skazę obcości. Nie lepiej było wybrać milczenie?

Nie, nie lepiej. Trudno się wtedy doczekać rozmowy. Brakowałoby potwierdzenia, że istnieję²⁷.

To solilokwium ma dramatyczny charakter, jest rozważaniem wyboru pomiędzy istnieniem, nawet trudnym, naznaczonym upokorzeniem i wyśmiewaniem, a popadnięciem w niebyt, unieważnieniem swojej obecności. Narratorka deklaruje *implicite*, że rozmowa jest dla niej bardzo ważna – wskazuje na to użycie wyrażenia *nie można doczekać się*, a wcześniej mówi o tym, że to niedostateczna liczba rozmów z rodzicami doprowadziła pośrednio do jej *pomieszania języków*. Warto podkreślić w dyskusji wagę tych słów, przywodzących czytelnika do wniosku, że język jest podstawą bycia, wniosku zbieżnego z filozofią Martina Heideggera, wyrażoną w *Liście o „humanizmie”*, według którego język to dom dla bycia, a najważniejszym przejawem języka jest mowa²⁸. „Poeci tymczasem jako strażnicy bycia zabezpieczają poprzez swą opowieść materiał pamięci” – pisze w komentarzu do myśli Heideggera Marcin Lubecki²⁹. Język zatem – a łączy się to z drugim oprócz traumy głównym motywem *Włoskich szpilek*, czyli z pamięcią – zwłaszcza zaś język literacki (poetycki) stoi na straży pamięci, która pomaga nam być. I rozmawiać – a „rozmowa to proces porozumienia”, jak przekonuje nas Hans-Georg Gadamer³⁰. Kiedy rozważamy słowa narratorki o potrzebie rozmowy w kontekście filozofii Heideggera i Gadamera, okazuje się, że ten krótki fragment *Komicznych sylab* ma doniosłe znaczenie dla jednego z motywów przewodnich całej książki, jakim jest poczucie obcości, inności, niedopasowania, z którym ciągle zmagają się narratorka na przecięciu niezbieżnych z sobą światów. Tym bardziej, że język przecież zawiera określony *światoogląd* (to też pojęcie Gadamera), a ten polski i włoski w latach sześćdziesiątych XX wieku mało miał z sobą punktów stykowych.

Skonfrontujmy na zakończenie tę refleksję o milczeniu jako akcie zaprzeczenia własnego istnienia z ironicznym, poetyckim słowem Wisławy Szymborskiej:

²⁷ M. TULLI: *Komiczne sylaby...*, s. 81.

²⁸ Zob. M. HEIDEGGER: *Znaki drogi*. Przeł. S. BŁANDZI, M. FALKOWSKI, J. FILEK, J. MIZERA i inni. Warszawa 1999. Szczegółowo na temat problematyki języka w filozofii Heideggera zob. M. LUBECKI: *Kwestia języka w filozofii Martina Heideggera*. „Argument” 2013, nr 2 (vol. 3), s. 357–372.

²⁹ Zob. M. LUBECKI: *Kwestia...*, s. 368.

³⁰ H.-G. GADAMER: *Prawda i metoda*. Przeł. B. BARAN. Kraków 1993, s. 354.

UCZĘ milczenia
 we wszystkich językach
 metodą wpatrywania się
 w gwiazdziste niebo,
 w zuchwy sinantropusa,
 w skok pasikonika,
 w paznokcie noworodka,
 w plankton,
 w płatek śniegu³¹.

Być może milczenie nie musi być równoznaczne z unieważnieniem swojego bycia, być może milczenie należy również do języka, tak jak i mowa, skoro jest jej rewersem? Poszukajmy z czytelnikami możliwych odpowiedzi na to pytanie. Jeśli uczymy mowy po to, by uczący się mogli lepiej zadomowić się w języku polskim i polskiej kulturze, może powinniśmy też pouczyć milczenia? Tak, aby każdy czytelnik/uczący się mógł zdecydować, czy *Nie lepiej było wybrać milczenie?*, myśląc o swoich doświadczeniach z dwoma kompletami słów³².

Do lektury, do myślenia potrzebujemy milczenia. Ale już chcąc prowadzić rozmowę – musimy mówić. Nawet jeśli mówimy komicznymi sylabami. To chciałabym przekazać swoim uczniom, z którymi czytamy, a także rozmawiamy o języku i kulturze polskiej.

³¹ W. SZYMBORSKA: *Drobne ogłoszenia*. W: *Człowiek i jego świat...*, s. 26–27.

³² Analizowany w artykule fragment powieści Tulli czytałam na zajęciach z grupą Polaków, studiujących na I roku polonistyki w paryskim Inalco. Tekst literacki wprowadziłam jako kontekst do reportażu Małgorzaty Święchowicz i Eweliny Liś *Obcy* („Newsweek” 16–21.01.2017, s. 29–31), który opisuje problemy, z jakimi stykają się w szkołach dzieci polskich reemigrantów z powodu niewystarczającej znajomości języka polskiego. Chociaż studentów nie zafascynowała proza Tulli, określona przez nich jako smutna, melancholijna, nudna, refleksyjna, z łatwością odnaleźli w opisywanych przez narratorkę doświadczeniach swoje wspomnienia z momentu przyjazdu do Francji, kiedy rozpoczęli naukę we francuskich szkołach, a także doświadczenia obecne, kiedy często myślą oba języki (polski i francuski), co nie umyka uwadze otoczenia ani we Francji, ani w Polsce. Mimo że tekst niespecjalnie im się podobał, uznali użyte przez autorkę metafory i opisy za trafne, i z ochotą podjęli się dyskusji nad pytaniem o ewentualny wybór milczenia. Ich własne przeżycia sprawiły, że bez znajomości teoretycznych lektur dotyczących bilingwizmu sami formułowali hipotezy o wpływie znajomości języka na kompetencje kulturowe i wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch języków oraz dwóch kultur, w których żyją. Nieco zmodyfikowane w stosunku do prezentowanego w artykule scenariusza zajęć ćwiczenie z dobieraniem słów z dwóch różnych pudełek (komplety słów, składających się w jedno zdanie, były dwa: francuski i polski, a zadaniem było najpierw ich uporządkowanie, a potem wymieszanie) wzbudziło wesołość grupy, a wszyscy studenci potrafili podać wiele przykładów swojego własnego pomieszania języków, dochodząc do wniosku, że „my cały czas tak mówimy”.

Załącznik

**Scenariusz zajęć z zakresu edukacji kulturowo-językowej
z elementami biblioterapii***

Temat zajęć: Słowa w pudełkach – jak uporządkować bilingwalny świat

Poziom: C1/C2

Cele ogólne:

- uświadomienie sobie problemów, z jakimi stykają się osoby dwujęzyczne,
- refleksja nad poczuciem tożsamości i obcości kulturowej w odniesieniu do używanego języka,
- doskonalenie umiejętności analizy i rozumienia języka literackiego.

Czas trwania: od 60 do 90 minut.

Uczestnicy: osoby dorosłe: dwujęzyczne, dla których język polski jest językiem obcym lub drugim, najprawdopodobniej będzie to grupa wielonarodowościowa, maksymalnie 15 osób.

Metody i techniki pracy: metoda problemowa, praca z tekstem, technika dramowa, dyskusja, praca ze słownikiem, zabawa ze słowami.

Formy pracy: praca indywidualna, praca zespołowa, praca w parach, praca całą grupą.

Środki dydaktyczne: tekst literacki – M. Tulli: *Włoskie szpilki*. Warszawa 2011, s. 80–81, małe karteczki do notowania, kartonowe pudełka niewielkich rozmiarów (mogą być po zapałkach), słowniki lub komputer z dostępem do Internetu i słowników języków obcych on-line, duże arkusze papieru lub tablica, flamastry.

Przebieg zajęć

I. Część wstępna.

1. Rozgrzewka językowa.

Prowadzący dzieli grupę na pary, jeśli jest to możliwe – tak, aby w pary połączone były osoby różnych narodowości. Ich zadaniem jest dowiedzenie się od siebie nawzajem, jak w ich językach brzmi rzeczownik *słowo*. Jeśli osoby w parze są tej samej narodowości, prowadzący „zadaje” język, w którym tłumaczenie wyrazu *słowo* uczestnicy mają odszukać w słowniku książko-

* Korzystam z wzoru scenariusza zajęć biblioterapeutycznych stosowanego na kursie biblioterapii na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Ponieważ proponowane spotkanie to w założeniu zajęcia poświęcone kulturze (literaturze) i językowi polskiemu, jedynie wzbogacone elementami biblioterapii, zdecydowałam się na pominięcie pierwszego i ostatniego punktu scenariusza, jakim jest badanie nastrojów.

wym lub internetowym. Wszystkie wyrazy zapisywane są na tablicy. Prowadzący prosi osoby, które władają danymi językami, aby dokonały podziału wyrazu na sylaby.

II. Część właściwa.

2. Słowa w pudełkach – praca indywidualna.

Każdy uczestnik zajęć otrzymuje 2 pudełka po zapałkach i 10 małych karteczek do notowania. Zadaniem jest najpierw wypisanie w języku ojczystym (lub pierwszym) 5 słów (na 5 karteczkach), których polskich odpowiedników najtrudniej się było uczestnikom dotąd nauczyć. Na pozostałych 5 karteczkach uczestnicy zapisują polskie odpowiedniki wybranych słów. Następnie segregują karteczki i chowają do pudełek po zapałkach, podpisując potem odpowiednio pudełko: język polski/język...

3. Praca z tekstem.

Wybrany uczestnik odczytuje na głos fragment powieści, wszyscy mają kopię do swojej dyspozycji. Po przeczytaniu – wyjaśnienie wszelkich językowych wątpliwości (można poprosić uczestników o przeczytanie tekstu wcześniej, w ramach przygotowania do zajęć).

Dyskusja na temat: jak czuła się narratorka jako dziecko, kiedy myliła słowa? Do czego porównuje słowa z dwóch języków, które nabywała od dziecka? W jaki sposób przedstawia sytuacje, w których musiała się wypowiedzieć i nie była pewna, których słów używać?

4. Skaza obcości – scenki (technika dramowa). Praca w parach.

Uczestnicy otrzymują temat do zbudowania krótkiej wypowiedzi ustnej (3–4 zdania), na przykład spośród podanych niżej (tematy mogą się powtarzać):

- *Wczoraj po południu...* – opowiedz, co robiłaś/robiłeś.
- *Dziś na śniadanie...* – opowiedz, co jadłaś/jadłeś.
- *Niedawno widziałam/em film...* – opowiedz, o czym był.
- *Dziś wieczorem będę...* – opowiedz, jakie masz plany.

Zadaniem każdej pary jest odegranie krótkiej scenki. Jedna osoba z pary przedstawia drugiej wypowiedź na wylosowany temat, wtrącając do zdań po polsku słowa ze swojego języka. Druga osoba za każdym razem ma zademonstrować swoje zdziwienie: uniesieniem brwi, grymasem, parsknięciem śmiechem, przerwaniem pierwszej osobie wypowiedzi i zapytaniem *co? jak?*. Następnie pary zamieniają się rolami.

Podsumowanie: chętne osoby referują, jakie uczucia towarzyszyły im podczas odgrywania jednej i drugiej roli. Podjęcie tematu poczucia obcości w komunikacji językowej w języku drugim/obcym.

5. Komiczne sylaby – praca w grupach (*Komiczne sylaby* to tytuł rozdziału, z którego pochodzi wybrany do zajęć fragment powieści).

Prowadzący dzieli grupę na pięcioosobowe zespoły. Każdy zespół otrzymuje kartkę papieru formatu A4 i flamastry. Zadaniem zespołu jest zbudowanie 5 nieistniejących w żadnym języku słów: każdy uczestnik zajęć bierze pudełko z 5 słowami w swoim języku. Z każdego słowa wybiera po

jednej sylabie. Nowe 5 słów jest konstruowanych przez podawanie sobie kartki i dopisywanie kolejnych sylab. W każdej kolejce można ustalić inny porządek dopisywania sylab przez poszczególnych uczestników grupy.

Podsumowanie ćwiczenia: zespoły nakleją kartki na duży arkusz i przypinają magnesem do tablicy opatrzonej tytułem *Komiczne sylaby*. Nowe słowa kolejno odczytują członkowie innych zespołów, a zadaniem grupy jest wyśmianie dziwnie brzmiących, nowych, nieistniejących w żadnym języku słów.

6. *Nie lepiej wybrać milczenie?* – dyskusja.

Dyskusja podsumowująca w nawiązaniu do ostatnich dwóch zdań omawianego tekstu. Uczestnicy zajęć przedstawiają swoje argumenty za rozwiązaniem lub przeciw rozwiązaniu pozostania milczącym w sytuacji, w której nie posługujemy się językiem obcym/drugim idealnie biegle, mylimy słowa z dwóch języków lub je łączymy. Prowadzący może delikatnie kierować dyskusją, dopytując o inne ważne aspekty oprócz słów – o znajomość kultury, pewność siebie, poczucie związku z daną narodowością i kulturą, prawo do popełniania błędów, najlepsze sposoby praktyki językowej.

7. Podsumowanie – klocki, pudełka.

Uczestnicy zajęć proponują własne wizualizacje „kompletów słów” z dwóch języków – narratorka powieści widzi je jako klocki w dwóch pudełkach, ale możliwe są też inne obrazy: różnokolorowe korale/kamienie, puzzle, przedmioty o danych kształtach/fakturach...