

ROCZNIK
MUZEUM NARODOWEGO
W KIELCACH

TOM 36

ROCZNIK MUZEUM NARODOWEGO W KIELCACH

TOM 36

Pod redakcją
prof. dr. hab. Roberta Kotowskiego



Kielce 2021

Rada naukowa

dr hab. Dorota Folga-Januszewska, prof. ASP / Polska
PhDr. Sylva Dvořáčkova / Czechy
prof. Marek Ruszkowski / Polska
dr hab. Roman Batko, prof. UJ / Polska
PhDr. Jiří Jurok / Czechy
Dr. Martin Eberle / Niemcy
dr Marek Maciągowski / Polska

Zespół redakcyjny

prof. dr hab. Robert Kotowski – redaktor
dr Agnieszka Kowalska-Lasek
dr Magdalena Śniegulska-Gomuła

Recenzenci

prof. dr hab. Dariusz Kuźmina, Uniwersytet Warszawski
(artykuły: M. Bolińskiej, J. Detki, J. Dobrołowicz i A. Garbat, A. Jagun, A. Kominka,
H. Mijas, K. Ostrowskiej, I. Rolak, B. Sowińskiego, J. Woźniak, J. Zubkova)
dr hab. Lidia Michalska-Bracha, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
(artykuł E.B. Zybert)

Opracowanie redakcyjne

Anna Czechowska

Korekta

Aleksandra Sadowska

Tłumaczenie

Marta Bolińska, Anna Czechowska, Hanna Mijas,
Katarzyna Ostrowska, Elżbieta Barbara Zybert

© Copyright by Muzeum Narodowe w Kielcach, Kielce 2021

ISSN 0137-2866

Wydawca

Muzeum Narodowe w Kielcach
pl. Zamkowy 1, 25-010 Kielce
tel. 41 344 40 14, faks 41 344 82 61
e-mail: poczta@mnki.pl
www.mnki.pl

**ZASADY PRZYJMOWANIA TEKSTÓW DO DRUKU
ORAZ RECENZOWANIA W „ROCZNIKU MUZEUM
NARODOWEGO W KIELCACH”**

1. Redakcja „Rocznika Muzeum Narodowego w Kielcach” przyjmuje do druku oryginalne, wcześniej niepublikowane artykuły opatrzone pełnym aparatem naukowym i przygotowane zgodnie z zaleceniami Redakcji.
2. Złożenie maszynopisu do Redakcji jest równoznaczne z oświadczeniem Autora, że praca nie była dotychczas drukowana i nie jest zgłoszona do druku w żadnym innym czasopiśmie.
3. Redakcja dokonuje pierwszej weryfikacji zgłoszonych do druku tekstów.
4. Artykuły, które uzyskały akceptację Redakcji, kierowane są do recenzenta spoza jednostki. W przypadku tekstów powstałych w języku innym niż język polski, recenzent powinien być afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość Autora pracy. W procedurze recenzyjnej zostaje zachowana anonimowość recenzenta i autorów zgłoszonych artykułów.
5. Recenzja musi mieć formę pisemną i kończyć się jednoznacznym wnioskiem, co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia. Zasady kwalifikowania lub odrzucenia publikacji są umieszczone na stronie internetowej czasopisma.
6. Autor artykułu przyjętego do druku powinien w wyznaczonym przez Redakcję terminie ustosunkować się do treści recenzji (poprzez naniesienie odpowiednich poprawek w tekście artykułu) lub pisemnie wyjaśnić, dlaczego nie uwzględnił uwag recenzenta (w przypadku, kiedy nie zgadza się z częścią recenzji).
7. Ostateczna decyzja o przyjęciu artykułu do druku należy do Redakcji.
8. Pełna elektroniczna wersja (pdf) „Rocznika MNKi” zostanie udostępniona na stronie internetowej czasopisma.
9. Redakcja wprowadza zasady mające na celu przeciwdziałanie przypadkom „ghostwriting” oraz „guest authorship”, tj. wymaga od współautorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w jej powstanie (tzn. podania, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystanych przy powstaniu publikacji). Odpowiedzialność za prawdziwość informacji ponosi autor ją zgłaszający.
10. Po przyjęciu tekstu do druku zostanie zawarta stosowna umowa licencyjna między Muzeum Narodowym w Kielcach (Wydawcą) a Autorem tekstu.

**FORMULARZ RECENZJI ARTYKUŁU
W „ROCZNIKU MUZEUM NARODOWEGO W KIELCACH”**

Numer tomu

Tytuł artykułu

Recenzent (imię i nazwisko, adres, e-mail).

I. Kryteria oceny artykułu

Skala ocen: 0–5 pkt.

1. Oryginalność stawianego problemu	
2. Wartość naukowa/innowacyjność pracy	
3. Poprawność przyjętych metod badawczych	
4. Osiągnięty cel (w jakim stopniu autor wykonał postawione przed sobą zadanie badawcze)	
5. Erudycja i stopień wykorzystania materiału bibliograficznego	
6. Dobór ilustracji	
7. Logika konstrukcji pracy/czytelność wyводу; poprawność językowa i stylistyczna	
Ocena ogólna	

II. Zalecenia recenzenta*

Przyjęto do druku bez poprawek	
Przyjęto do druku po dokonaniu poprawek według wskazówek Recenzenta	
Przyjęto do druku po przeredagowaniu zgodnie z uwagami Recenzenta i po ponownej recenzji	
Praca nie kwalifikuje się do druku	

III. Uzasadnienie

IV. Uwagi/propozycje korekt w artykule

* prosimy napisać: TAK lub NIE

SPIS TREŚCI

Od redakcji	11
Marta Bolińska Ścieżkami literatury i kultury: wokół tyflokomunikacji (audialne i dotykowe przewodniki po miejscach historycznych i zabytkach)	13
Janusz Detka Literatura w interpretacji plastyka. Uwagi o plakacie Romana Cieślewicza do <i>Dziadów</i> Adama Mickiewicza	29
Justyna Dobrołowicz, Anita Garbat Wirtualna przestrzeń najstarszej szkoły średniej w Kielcach. Analiza strony internetowej I Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego	47
Anita Jagun Kultura popularna: obraz amerykańskiej rodziny nuklearnej w mass mediach lat 50.	71
Anita Jagun Zastosowanie materiałów wizualnych w nauczaniu języka obcego	83
Andrzej Kominek Relacja obrazu i słowa na przykładzie motywu mgły w powieści Wiesława Myśliwskiego <i>Ostatnie rozdanie</i>	95
Hanna Mijas Ekwiwalencja w przekładzie a emocje w muzeum – jak tłumacz i odbiorca sztuki stają się autorem dzieła	107
Katarzyna Ostrowska Komunikacja w Sieci na podstawie wybranych współczesnych polskich reportaży	121
Irina Rolak Kulturowe aspekty przekładu z języka rosyjskiego na język polski	133
Bartosz Sowiński Język osobliwości optycznych. Negatywność i doświadczenie w <i>Autoportrecie w wypukłym lustrze</i> Johna Ashbery'ego	145

Julita Woźniak Student – obywatel wielokulturowego świata. Kompetencja międzykulturowa w edukacji na poziomie akademickim	159
Jewgienij Zubkow Interculturalism as an essential value in imprisonment: a contrastive analysis of different types of sources along with their availability	173
Elżbieta Barbara Zybert Porucznik Tadeusz Adam Zieliński 1907–1993. Symboliczny powrót rzeźbiarza do Polski.....	189

CONTENTS

From the editor.....	11
Marta Bolińska Paths of literature and culture: about typhlo- -communication (audible and tactile guides around historical sites and monuments).....	13
Janusz Detka Literature in the interpretation of the artist. Notes about the poster by Roman Cieřlewicz to <i>Dziady</i> by Adam Mickiewicz	29
Justyna Dobrołowicz, Anita Garbat Virtual space of the oldest secondary school in Kielce. Analysis of the website of the Stefan ęeromski High School	47
Anita Jagun Popular culture: the image of an American nuclear family in the mass media of the 1950s.....	71
Anita Jagun Use of visual materials in foreign language teaching	83
Andrzej Kominek The relationship between the image and word on the example of the fog motif in the novel <i>Ostatnie rozdanie</i> (<i>Last Hand</i>) by Wiesław Myřliwski	95
Hanna Mijas Equivalence in translation and emotions in the museum – how a translator and an art receiver become the author of the work.....	107
Katarzyna Ostrowska Communication on the Net based on selected contemporary Polish reportage	121
Irina Rolak Cultural aspects of translation from Russian to Polish	133
Bartosz Sowiński The language of optical singularities. Negativity and experience in <i>Self-Portrait in a Convex Mirror</i> by John Ashbery	145

Julita Woźniak Student – a citizen of a multicultural world. Intercultural competence in education at the academic level.	159
Jewgienij Zubkow Międzykulturowość jako zasadnicza wartość w warunkach pozbawienia wolności: analiza porównawcza różnych typów źródeł oraz ich dostępności	173
Elżbieta Barbara Zybert Lieutenant Tadeusz Adam Zieliński 1907–1993. Symbolic return of the sculptor to Poland.	189

OD REDAKCJI

W ręce Czytelników trafia kolejne wydanie „Rocznika Muzeum Narodowego w Kielcach”, na którego łamach od kilkudziesięciu lat nieprzerwanie popularyzujemy wyniki badań naukowych z dziedziny historii, historii sztuki, ochrony i konserwacji zabytków, ale także innych, mniej oczywistych w kontekście muzealnictwa zagadnień. Każdorazowo tematyka jest mocno zróżnicowana, bowiem dokładamy starań, aby pojawiały się nowe, wybrane spośród wielu, obszary badawcze, które autorzy artykułów starają się upowszechniać.

36 tom „Rocznika Muzeum Narodowego w Kielcach” niemal w całości poświęcony został zagadnieniom komunikacji, czyli wytwarzania, przetwarzania i przekazywania informacji. Nie oznacza to jednak odejścia od głównego nurtu tematycznego naszego periodyku, jakim pozostaje tematyka muzealna, ale jest jego swoistym rozszerzeniem. Zamysłem autorów jest spojrzenie na muzea jako na instytucje, których istotą działalności jest obecność widzów, stała edukacja i wszechstronne oddziaływanie, wpływające na postawy i zachowania różnych społeczności. W związku z tym, że są to instytucje, w których zachodzi proces komunikowania, niezbędne jest w tym obszarze istnienie uniwersalnego kodu kulturowego języka i ukształtowanego w nim systemu pojęć.

Komunikacja społeczna jest procesem złożonym, wieloaspektowym, czego dowodzą teksty autorów tegorocznej edycji. Jej analiza wymaga interdyscyplinarnego podejścia. Twórcy artykułów, które znalazły się w niniejszej publikacji, zajęli się zarówno zagadnieniami nadawcy, jego intencji, jak i samym przekazem, jego zawartością, kodowaniem. Ciekawymi wątkami są: analiza kanałów komunikacyjnych, nowych technologii wykorzystywanych w komunikacji, a także studia nad percepcją.

Proces wymiany interpersonalnej regulującej właściwe stosunki między ludźmi to proces kreatywny i dynamiczny. Wymaga od uczestników ciągłej interpretacji informacji, możliwej jedynie dzięki znajomości kodów. Język kryje wewnętrzne

sensy i znaczenia. Oczywiście jest, że muzeum to ważny podmiot kreujący zarówno obrazy przeszłości, jak i współczesności, ale jeśli kompetencje językowe jego odbiorców nie będą kształcone, jeśli kody, którymi się posługuje, pozostaną nierozpoznane, do aktu komunikacji nie dojdzie, podobnie jak w przypadku, kiedy jego pracownicy zapomną, iż świat nieprzerwanie pędzi, a obowiązkiem instytucji dziedzictwa kulturowego jest za nim nadążyć. Tylko wówczas to, co ma do powiedzenia i przekazania, będzie słyszalne i we właściwy sposób odebrane.

Mam nadzieję, że lektura kolejnej edycji „Rocznika” będzie dla Państwa ciekawa i satysfakcjonująca, a każdy znajdzie wśród zaproponowanych tekstów te odpowiadające indywidualnym preferencjom.

Z życzeniami miłej lektury
Prof. dr hab. Robert Kotowski

Marta Bolińska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0003-0480-7576

ŚCIEŻKAMI LITERATURY I KULTURY: WOKÓŁ TYFLOKOMUNIKACJI (AUDIALNE I DOTYKOWE PRZEWODNIKI PO MIEJSCACH HISTORYCZNYCH I ZABYTKACH)

Abstract

**Paths of literature and culture: about typhlo-communication
(audible and tactile guides around historical sites and monuments)**

After the accession to the European Union, Poland has committed itself to adapt tourist routes and museum facilities to EU standards. Recently some effort has been made to remove architectural barriers and enable all people to access various cultural forms. Numerous facilities are being prepared to meet the needs of people with disabilities, including the visually impaired. It is done, among others, by audio description and tactile mockups. Such improvements have been introduced, among others, in Gdańsk, Kielce, Kraków, Poznań and Sandomierz. For example, one of the improvements implemented in Kraków is a Royal Route for the Disabled Tourist. The Museum of Martyrology of Wielkopolska in Poznań carried out historical and creative workshops for pupils with sight disabilities.

Keywords: visual impairment, facilities, audio description, tactile mockups, culture, typhlo-communication

Słowa kluczowe: niepełnosprawność wzroku, udogodnienia, audiodeskrypcja, makiety dotykowe, kultura, tyflokomunikacja

Początek XXI stulecia przyniósł wiele zmian, w tym świadomy sprzeciw wobec kulturowo-społecznych stereotypów i nieuprawnionych uogólnień czy uproszczeń. Da się również zaobserwować znaczny postęp w myśleniu o potrzebach osób z niepełnosprawnościami zgodnie ze społecznym modelem niepełnosprawności¹ oraz koncepcją interdyscyplinarności edukacji humanistycznej i społecznej. Służy temu m.in. dostosowanie obiektów muzealnych, tras turystycznych czy obiektów użyteczności publicznej². Podejmowane są nie tylko działania mające na celu zniwelowanie barier architektonicznych³, lecz również liczne inicjatywy zmierzające do tego, by umożliwić wszystkim członkom społeczeństwa, niezależnie od poziomu sprawności, dostęp do kultury⁴, edukacji⁵, wszelkich form życia społecznego⁶. Pojawiają się m.in. windy, podjazdy, sygnały dźwiękowe, napisy dla osób niesłyszących, przewodniki multimedialne, przekłady intersemiotyczne⁷, w tym tłumaczenia audialne (np. audiodeskrypcja⁸).

Ważną grupę odbiorców stanowią osoby niewidome i słabowidzące, z myślą o których powstają makiety dotykowe czy wspomniane tłumaczenia audiowizualne.

¹ Por. M. Wiliński, *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny, w: Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa 2010, s. 15–59; A. Twardowski, *Kontrowersje wokół społecznego modelu niepełnosprawności*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2019, nr 2(16), s. 7–23.

² Por. Obowiązująca od dnia 1 stycznia 2011 r. Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. z 2010 Nr 254, poz. 1700, tzw. ustawa o równym traktowaniu). Zob. również Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U., poz. 1696) – otwiera nowe możliwości korzystania z bogatej oferty placówek kulturalnych. Warto odnotować fakt, że po wejściu Polski do Unii Europejskiej powstał na przykład obowiązek ujednolicenia tras turystycznych zgodnie ze standardami unijnymi. W instytucjach i placówkach kultury pojawiają się różnorodne dostosowania, udogodnienia i usprawnienia.

³ Na przykład pasy integracyjne, prowadnice, podjazdy, windy, oznaczenia brajlem, dostęp do tłumacza języka migowego.

⁴ Zob. M. Kaziów, *Postać niewidomego w oczach poetów*, Wrocław 1968.

⁵ Między innymi Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U., poz. 1280).

⁶ K. Czerwińska, I. Kucharczyk, *Tyflopsychologia*, Warszawa 2019.

⁷ M. Czerwińska, *Słowem potrafię wszystko. O piśmiennictwie osób z niepełnosprawnością wzroku. Studium bibliologiczno-tyflogiczne*, Zielona Góra 2012, s. 12.

⁸ Audiodeskrypcja, rozumiana jako technika prezentowania sztuki wizualnej osobom niewidomym, została zapoczątkowana w drugiej połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii.

Oznacza to, że na przykład muzea, kina, sale teatralne czy zabytki w terenie oraz wiele innych obiektów dostosowuje się do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, w tym z dysfunkcją wzroku⁹. Służy temu m.in. zjawisko audiodeskrypcji jako formy udźwiękowienia (wizualizowania słowem), ale też wprowadzanie tzw. przewodników dotykowych (np. makiet dostępnych taktylnie). Obecnie w udogodnienie zwane audiodeskrypcją wzbogacane są filmy, spektakle teatralne, widowiska taneczne, wydarzenia sportowe, obrazy, rzeźby, architektura, a nawet ceremonie i widowiska¹⁰. Audiodeskrypcje są jak dobre książki: wciągają, przybliżają, wyjaśniają. Przeznaczone przede wszystkim dla osób z dysfunkcją wzroku, mogą stanowić także przewodniki po kulturze i sztuce dla innych zainteresowanych. Tak jak literatura¹¹ spełniają trzy podstawowe funkcje: poznawczą, wychowawczą i estetyczną, ponieważ budzą emocje, pozwalają poznawać świat, uczą o nim¹².

Ta swoiście pojęta tyflokomunikacja stała się zatem nie tylko potrzebna, ale wręcz niezbędna¹³. I tak rozmaite udogodnienia w odbiorze kultury dla osób z dysfunkcją wzroku wprowadziły m.in. Gdańsk, Katowice, Kraków, Opole, Wrocław czy Sandomierz¹⁴. Na przykład w Opolu, jak czytamy na stronie Polskiego Związku Niewidomych, na przełomie 2019 i 2020 roku w Galerii Sztuki Współczesnej (w Galerii Aneks) na placu Teatralnym można było zwiedzić wystawę zatytułowaną *Nie do widzenia*, która powstała w ramach interdyscyplinarnego projektu i prezentowała prace wykonane podczas warsztatów *Dotknij sztuki*. Wyglądowi przypisano drugorzędne znaczenie, akcent bowiem został położony na uruchomienie głównie zmysłu dotyku. Na wystawie doświadczało się kształtu, objętości, ciężaru czy faktury dzieł¹⁵.

⁹ Główny Urząd Statystyczny, *Stan zdrowia ludności Polski w 2009 r.*, Warszawa 2011, s. 69.

¹⁰ Podaję za: B. Jerzakowska-Kibenko, *Polonista w muzeum*, w: *Audiodeskrypcja – drzwi do świata sztuki audiowizualnej*, red. B. Jerzakowska-Kibenko, Kielce 2019, s. 142 (Język Polski w Szkole Podstawowej. Zeszyty Kieleckie 2019/2020, R. 3, nr 2).

¹¹ Zob. *Funkcje dzieła literackiego*, w: *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988, s. 156.

¹² Audiodeskrypcja wykorzystywana jest w edukacji, np. jako technika wspierająca naukę języka obcego albo na zajęciach, na których pracuje się z tekstem ikonycznym (na przykład język polski, historia sztuki). Zob. np. podręcznik jako pomoc dydaktyczna do nauki języka polskiego z audiodeskrypcją: B. Jerzakowska, *Posłuchać obrazów*, Poznań 2016.

¹³ Na przykład w 2016 roku powstał podręcznik *Posłuchać obrazów* Beaty Jerzakowskiej jako pomoc dla nauczycieli języka polskiego, którzy chcą (i mogą) łączyć edukację polonistyczną z historią sztuki i audiodeskrypcją. Por. ibidem.

¹⁴ *Zwiedzanie miast*, https://pzn.org.pl/category/baza_wiedzy/kultura/zwiedzanie-miast/ (dostęp: 24.02.2021).

¹⁵ *Dotknąć sztuki*, <https://pzn.org.pl/dotknac-sztuki/> (dostęp: 28.02.2021).

Urząd Miasta Krakowa w ramach Małopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego¹⁶ przygotował Drogę Królewską dla Niepełnosprawnego Turysty, która cieszy się dużym zainteresowaniem i uznaniem. Najważniejsze zabytki Krakowa w postaci makiet zostały opisane w systemie Braille'a. Dodatkowo przedstawione są również w języku polskim i angielskim. Prezentując ważne zabytki, zarówno niegdyś znajdujące się w danym miejscu, jak i obecny stan obiektów, przewodniki dotykowe odnoszą się i do historii, i do współczesności. Projekt został zrealizowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Małopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego na lata 2007–2013¹⁷. Trasy turystyczne dla osób z niepełnosprawnością narządu wzroku są także w Gdańsku, Poznaniu, Sandomierzu i wielu innych miejscowościach.

Ciekawym i godnym odnotowania przykładem dbania o potrzeby osób z niepełnosprawnościami jest zrealizowany w 2017 roku projekt Muzeum Martyrologii Wielkopolan – Fort VII¹⁸, gdzie zorganizowane zostały zajęcia dla uczniów z niepełnosprawnością narządu wzroku. W Muzeum Narodowym w Kielcach od 2017 roku osoby niewidome mogą skorzystać m.in. z planów tyflograficznych (np. Dawnego Pałacu Biskupów Krakowskich w Kielcach)¹⁹.

Wokół znaczenia przedrostka *tyflo-*

Współcześnie pojmowana i stosowana wiedza tyflogiczna została zapoczątkowana we Francji. Do Polski termin oraz zainteresowanie grupą społeczną niewidomych przyniosła na początku XX wieku Róża Czacka²⁰ (później Matka Elżbieta Róża Czacka²¹), sama niewidoma (utraciła wzrok w wyniku wypadku

¹⁶ *Niewidomi i niepełnosprawni ruchowo mogą już zwiedzać największe zabytki Krakowa*, http://megamocni.pl/czytelnia/niewidomi_i_niepelnosprawni_ruchowo_moga_juz_zwiedzac_najwieksze_zabytki_krakowa.html (dostęp: 22.12.2020).

¹⁷ *Droga Królewska dla Niepełnosprawnego Turysty*, https://www.krakow.pl/odwiedz_krakow/15764,artykul,droga_krolewska_dla_niepelnosprawnego_turysty.html (dostęp: 22.12.2020).

¹⁸ Muzeum Martyrologii Wielkopolan – Fort VII jest Oddziałem Wielkopolskiego Muzeum Niepodległości.

¹⁹ Zob. *Deklaracja dostępności*, https://mnki.pl/pl/dla_zwiedzajacych/deklaracja_dostepnosci (dostęp: 19.09.2021); *MNKi walczy o tytuł IDOLA*, https://mnki.pl/pl/aktualnosci/pokaz/626,mnki_walczy_o_tytul_idola,1 (dostęp: 19.09.2021); *Muzeum Narodowe w Kielcach*, <https://pzn.org.pl/dostepne-placowki/muzeum-narodowe-w-kielcach/> (dostęp: 19.09.2021).

²⁰ *Tyflografia*, <https://www.laski.edu.pl/pl/tyflografia> (dostęp: 19.09.2021).

²¹ Zob. M.K. Rottenberg, *Znani i nieznani ludzie Lasek*, t. 1, Warszawa 2019.

jako osoba dorosła²²). Jednym z pierwszych polskich opracowań poświęconych osobom niewidomym jest *Psychologia niewidomych* Marii Grzegorzewskiej²³ (m.in. założycielki Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie). W okresie powojennym na szczególną uwagę zasługują: praca Tadeusza Majewskiego²⁴ *Psychologia niewidomych i niedowidzących* (polecana jako podręcznik akademicki), książki Zofii Sękowskiej *Tyflopädagogika*²⁵ oraz *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*²⁶, a także monografia z początku XXI wieku *Tyflopsychologia* Kornelii Czerwińskiej i Izabelli Kucharczyk²⁷. Warto także przypomnieć, że o niewidomych bohaterach literatury z pozycji osoby ociemniałej w książce *Postać niewidomego w oczach poetów* po raz pierwszy napisał Michał Kaziów²⁸, natomiast o piśmienictwie osób z niepełnosprawnością wzroku studium tyflologiczno-bibliologiczne wydała Małgorzata Czerwińska²⁹.

Określenie „tyflo” pochodzi z języka greckiego i w złożeniach oznacza ślepy (niewidomy, ciemny, ukryty)³⁰. Słowo to ma dość szeroki zakres znaczeniowy, ponieważ informuje o wielu sytuacjach i podmiotach³¹. Odnosi się do osób niewidomych, które nigdy nie widziały, ociemniałych³², którzy pamiętają świat sprzed utraty wzroku, ludzi stopniowo tracących wzrok lub zaskoczonych nagłą utratą zdolności widzenia³³. Obejmuje swym zasięgiem także inwalidów wzroku dysponujących bardzo różnie ograniczoną zdolnością odbierania i interpretowania

²² Róża Czacka, https://pl.wikipedia.org/wiki/R%C3%B3%C5%BCa_Czacka (dostęp: 19.09.2021).

²³ M. Grzegorzewska, *Psychologia niewidomych*, Lwów 1926.

²⁴ T. Majewski, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, Warszawa 1983.

²⁵ Z. Sękowska, *Tyflopädagogika*, cz. 1, *Pedagogika niewidomych i niedowidzących. Zarys*, Warszawa 1981.

²⁶ Eadem, *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*, Warszawa 1991.

²⁷ K. Czerwińska, I. Kucharczyk, *Tyflopsychologia...*

²⁸ M. Kaziów, *Postać niewidomego...*

²⁹ M. Czerwińska, *Słowem potrafię wszystko...*

³⁰ Z gr. *typhlos* to ślepy, ukryty, ciemny; także ślepotą. Zob. W. Kopalinski, *Tyflo-*, w: idem, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1983, s. 439.

³¹ A. Twardowski, *Społeczny wymiar niepełnosprawności*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 97–114; Z. Urbanowicz, *Od interdyscyplinarnego do transdyscyplinarnego spojrzenia na niepełnosprawność*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2012, nr 2, s. 443–457; M. Wiliński, *Modele niepełnosprawności...*, s. 15–56.

³² Por. M. Kaziów, *Postać niewidomego...*, s. 10–11, 13–29.

³³ K. Czerwińska, I. Kucharczyk, *Tyflopsychologia...*; L. Kowalewski, *Psychologiczna i społeczna sytuacja dzieci niepełnosprawnych*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1991, s. 55–100.

wrażeń wzrokowych, ale też osoby, które dzięki działaniom medycznym uzyskały ograniczoną zdolność widzenia (jednakże jeszcze nie potrafią z niej korzystać i funkcjonują bezwzrokowo)³⁴. Gromadzi także osoby w różnym wieku, w tym dzieci, dorosłych, osoby starsze, ludzi funkcjonujących w określonym kręgu kulturowym i społecznym³⁵. Również pojęcie jest bardzo pojemne, nie istnieje bowiem jedna kategoria o nazwie „niewidomy”, zaś tyflogologia właściwie nie jest nauką o takim obszarze³⁶. To raczej zbiór wiadomości z wielu dziedzin takich jak psychologia, medycyna, pedagogika (zwłaszcza specjalna), socjologia itd., które mogą być przydatne niewidomym oraz/lub osobom, które mają z nimi do czynienia.

O definiowaniu niepełnosprawności narządu wzroku

Z powodu istnienia wielu czynników³⁷ umożliwiających (lub uniemożliwiających) percepcję wzrokową spotykamy opisy różnych dysfunkcji narządu wzroku³⁸. W większości współcześnie honorowanych definicji³⁹ za osoby niewidome⁴⁰ uważa się osoby niewidome od urodzenia, jak i osoby ociemniałe, czyli takie, które straciły wzrok (po 5. roku życia), lecz zachowują tzw. pamięć wzrokową⁴¹. Według definicji medycznej⁴² osoby niewidome to osoby, których ostrość widzenia jest mniejsza lub równa 0,05 w lepszym oku (po korekcji okularowej) lub ich pole widzenia ma średnicę nie większą niż 20 stopni. Natomiast w definicji funkcjonalnej za osoby

³⁴ A. Masierak-Baran, *Różne oblicza integracji*, „Rewalidacja. Czasopismo dla Nauczycieli i Terapeutów” 2010, nr 1 (27), s. 7.

³⁵ A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1991, s. 18–54; N. Pamuła, M. Rembis, *Disability Studies: a View from the Humanities*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2016, nr 1(31), s. 6.

³⁶ Zob. M. Czerwińska, *Słowem potrafię wszystko...*, s. 9–77.

³⁷ T. Majewski, *Psychologia niewidomych...*

³⁸ I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015, s. 167.

³⁹ Ibidem, s. 181.

⁴⁰ Zdarza się, że osoby ze szczątkowym widzeniem zachowują zarówno poczucie światła, jak i zdolność dostrzegania plam lub kształtów oraz umiejętność rozpoznawania wybranych kolorów. Im bardziej funkcjonalne są resztki wzroku, tym większe jest ich wykorzystanie w poznawaniu treści wizualnych.

⁴¹ Osoby ociemniałe, czyli takie, które straciły wzrok, zwykle zachowują pamięć wzrokową, do której sięgają w trakcie rekonstrukcji umysłowej pojęć i wrażeń wizualnych. A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016, s. 109.

⁴² Zob. M.H. Nizankowska, *Okulistyka. Podstawy kliniczne*, Warszawa 2007, s. 13–19.

niewidome uważa się osoby, które w życiu codziennym nie posługują się wzrokiem, lecz stosują alternatywne techniki bezwzrokowe (głównie wielozmysłowe)⁴³.

Za osoby słabowidzące⁴⁴, według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), uważa się osoby, których ostrość widzenia waha się w granicach 0,3–0,05. Definicja funkcjonalna mówi, że osobą słabowidzącą jest osoba, której funkcje wzrokowe są zaburzone pomimo leczenia i standardowej korekcji okularowej, lecz która posługuje się wzrokiem albo potencjalnie może się nim posługiwać w celu planowania i wykonywania różnych czynności dnia codziennego. W ramach zróżnicowania populacji osób słabowidzących⁴⁵ należy uwzględnić przede wszystkim: rodzaj schorzenia lub uszkodzenia wzroku, stopień uszkodzenia lub/i zaawansowanie schorzenia, czas wystąpienia uszkodzenia, sposób jego wystąpienia oraz przyczyny.

Ze względu na patomechanizm zaburzenia wyróżnia się kilka kategorii uszkodzeń, m.in.: wady refrakcji (np. krótkowzroczność, nadwzroczność, astygmatyzm), zaburzenia funkcjonowania mięśni oka (np. zez, oczopląs), choroby rogówki, tęczówki i soczewki (np. jaskra, beztęczówkowość, zaćma, stożek rogówki), choroby siatkówki (m.in. retinopatia wcześniaków, retinopatia cukrzycowa, achromatopsja, zwyrodnienie plamki żółtej, odwarstwienie siatkówki, barwnikowe zwyrodnienie siatkówki, toksoplazmoza, siatkówczak), choroby nerwu wzrokowego (np. zanik nerwu wzrokowego) oraz uszkodzenia wzroku z innych przyczyn (np. wirusowe uszkodzenie wzroku, korowe uszkodzenie wzroku)⁴⁶.

Makiety dotykowe w Krakowie

Oferta turystyczna Krakowa przygotowana z myślą o osobach z niepełnosprawnościami ma wymiar społeczno-edukacyjny i poznawczo-estetyczny. W 2003 roku powstał projekt Droga Królewska dla Niepełnosprawnego Turysty, którego inicjatorką była Hanna Grabowska-Pałęcka z Instytutu Projektowania Urba-

⁴³ K. Czerwińska, I. Kucharczyk, *Tyflopsychologia...*, s. 18–28.

⁴⁴ Wśród konsekwencji funkcjonalnych słabowzroczności wymienić należy przede wszystkim obniżenie ostrości wzroku i ubytki w polu widzenia. Do zaburzeń (następstw funkcjonalnych) można zaliczyć również: zaburzenia wrażliwości na światło, zaburzenia widzenia zmierzchowego, fluktuację widzenia, zaburzenia adaptacji do warunków oświetleniowych, nierozróżnianie barw, dwojenie obrazu, zaburzenia poczucia głębi, bóle różnej natury, dyskomfort i podatność na zmęczenie.

⁴⁵ Zob. m.in. T. Majewski, *Zagadnienie kompensacji u niewidomych i niedowidzących* (zwłaszcza: *Kompensacyjna rola zmysłu słuchu oraz Rola słuchu w przeżyciach estetycznych*), w: idem, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, Warszawa 1985, s. 31–88.

⁴⁶ Por. A. Olechowska, *Specjalne potrzeby...*, s. 110–111.

nistycznego Politechniki Krakowskiej⁴⁷, specjalistka ds. architektury dla osób z niepełnosprawnością⁴⁸. W jego ramach wytyczona została trasa od placu Matejki aż do Wzgórza Wawelskiego, którą, dzięki makietom i mapom oraz technologii GPS w telefonach komórkowych, niewidomi turyści mogą przemierzać, otrzymując dostęp do czytanych przez lektora informacji. Mogą również zapoznać się z zabytkami poprzez makiety dotykowe.

Via Regia, czyli Droga Królewska w Krakowie, jest średniowiecznym traktem prowadzącym od kościoła św. Floriana, przez Barbakan, Bramę Floriańską, ulicę Floriańską, Rynek Główny i ulicę Grodzką na Wzgórze Wawelskie. Jej nazwa stanowi nawiązanie do uroczystych wjazdów monarchów, procesji koronacyjnych oraz konduktów pogrzebowych, których trasa wiodła na Wawel. Przy Drodze Królewskiej znajdują się najważniejsze zabytki Krakowa. Aby poznać ją osoby z dysfunkcją wzroku, stanęło przy niej dwanaście makiet z brązu, dzięki którym osoby niewidome i słabowidzące mogą poznać – m.in. za pomocą dotyku – architekturę oraz najbliższe otoczenie Drogi Królewskiej⁴⁹. Wszystkie obiekty stworzył w formie rzeźb z brązu krakowski artysta Karol Badyna. Pracom towarzyszą opisy zabytków wykonane alfabetem łacińskim (w wersji polskiej i angielskiej) oraz w systemie Braille’a (po polsku i angielsku).

Warto dodać, że postumenty z czarnego granitu zaprojektowano w taki sposób, by umożliwić także osobom niepełnosprawnym ruchowo podjazd na wózkach. Stworzono również około tysiąca kompletów map dla osób niewidomych oraz słabowidzących⁵⁰.

Opis trasy z aplikacją

Pierwszą makietą na trasie królewskiej, usytuowaną przy murach po stronie Barbakanu, jest makieta fortyfikacji z fragmentami murów obronnych. Następną

⁴⁷ Szlak dla niewidomych, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/22092> (dostęp: 22.12.2020).

⁴⁸ Kraków dla niewidomych i słabo widzących, <https://krakow.naszemiasto.pl/krakow-dla-niewidomych-i-slabo-widzacych/ar/c13-2865050> (dostęp: 22.12.2020).

⁴⁹ Kraków: Droga Królewska dla niepełnosprawnych, <https://podroze.onet.pl/ciekawe/krakow-droga-krolewska-dla-niepelnosprawnych/e8sfg9k> (dostęp: 22.12.2020).

⁵⁰ Do map dołączono książki ze spisami skrótów oraz opisy zabytków brajlem i drukiem powiększonym. Na każdy komplet składa się teczka formatu A3 z mapami komunikacyjnymi i teczka formatu A4 – z mapami turystycznymi Krakowa. Zob. *Mapy dla niewidomych*, http://krakow.pl/bezbarrier/turystyka_sport_kultura/2774,artykul,mapy_dla_niewidomych.html (dostęp: 22.12.2020).

ustawiono w okolicach Bramy Floriańskiej od strony Starego Miasta. Kolejna to płaskorzeźba twarzy Jana Matejki umieszczona na jego domu przy ulicy Floriańskiej. Czwarta przedstawia Bazylikę Mariacką i stanęła na placu Mariackim. Piąta usytuowana jest po prawej stronie wejścia do Wieży Ratuszowej (obrazuje ratusz według stanu z końca XVIII wieku). Dalej pojawiają się: makieta przedstawiająca Sukienice, zespół klasztorny oo. franciszkanów, witraż *Bóg Ojciec – Stań się!* Stanisława Wyspiańskiego (w tzw. Pawilonie Wyspiańskiego), kościoły św. Andrzeja i św.św. Piotra i Pawła (przy ulicy Grodzkiej przed ogrodzeniem kościoła św.św. Piotra i Pawła), wyobrażenie okna romańskiego (makieta na murze okalającym kościół św. Andrzeja przy ulicy Grodzkiej), pałac biskupa Erazma Ciołka (w sieni pałacu przy ulicy Kanoniczej – stan z początku XVII wieku), Wzgórze Wawelskie (makieta na dziedzińcu w pobliżu Centrum Informacji Turystycznej). Realizatorzy projektu stworzyli również mobilną aplikację dla telefonów komórkowych. Można o niej przeczytać na stronie UM Kraków; tam też znajduje się więcej informacji na temat projektu oraz zdjęć makiet.

Warto przypomnieć, że w grudniu 2011 roku Kraków został wyróżniony w konkursie Access City Award przez Komisję Europejską jako miasto przyjazne osobom z niepełnosprawnością. Miasto doceniono m.in. za dostosowanie systemu komunikacji publicznej do obsługi osób z niepełnosprawnością i za przeszkolenie z języka migowego 36 urzędników, którzy wspierają osoby niesłyszące⁵¹.

Lekcje o zabytkach z audiodeskrypcją

Muzeów, które w swojej ofercie mają ścieżki dedykowane osobom z różnego typu niepełnosprawnościami, jest sporo, lecz wciąż stanowią niewielki procent wśród wszystkich instytucji tego typu. Podobnie jest z ofertą edukacyjną. Beata Jerzakowska-Kibenko, inicjatorka i założycielka poznańskiego Naukowego Koła Audiodeskryberów, podkreśla jednak, że również muzeum to przestrzeń, której potencjał, w zależności od tematyki, może być wykorzystywany w rozmaity sposób, stawiając wyzwania z jednej strony dla zwiedzających (także osób z niepełnosprawnościami), z drugiej dla pracowników. Po stronie muzealników leży m.in. zaciekawianie i edukowanie gości, prezentowanie oferty w sposób na tyle atrakcyjny, by zaintrygować, ale i rozbudzić chęć poszukiwań, czyli obudzić

⁵¹ *Kraków: makiety zabytków dla niewidomych*, <https://gazetakrakowska.pl/krakow-makiety-zabytkow-dla-niewidomych/ar/496446> (dostęp: 22.12.2020).

ducha eksploracji⁵². Narracja przewodników winna być zatem dostosowana do indywidualnych potrzeb odbiorców, ponieważ inna jest percepcja uczniów szkoły podstawowej, a inna dorosłych (wszak różni odbiorcy zwiedzają te same miejsca). W takiej sytuacji muzealnicy powinni wykazywać się kompetencją nie tylko w zakresie znajomości tematyki danego muzeum, lecz równie elastycznością językową.

Autorka pomysłu lekcji w muzeum przekonuje, że niewielkim nakładem kosztów można zaproponować działania edukacyjne w muzeum kierowane specjalnie do niewidomych odbiorców kultury wizualnej. Zgodnie z tym przekonaniem w poznańskim Muzeum Martyrologii Wielkopolan – Fort VII zrealizowany został projekt *Żywa lekcja historii* – warsztaty edukacyjne dla niewidomych uczniów. Zajęcia o tym tytule odbyły się wiosną 2017 roku⁵³. Beata Jerzakowska-Kibenko, jako pracownik muzeum i osoba propagująca audiodeskrypcję⁵⁴, wykorzystuje naukowe inklinacje w praktyce muzealnej, proponując aktywności dla osób niewidomych i słabowidzących⁵⁵ oraz niesłyszących⁵⁶.

Trzeba zaznaczyć, że z obszarem, na którym znajduje się dziś Muzeum Martyrologii – Fort VII, związane są dwa historyczne konteksty: fortyfikacyjny i wojenny. Otóż Fort VII (jako jeden z osiemnastu tego typu obiektów), budowany w latach 1876–1880 z założeniem militarnym, nie spełnił swojej funkcji, aczkolwiek wszedł w skład pierścienia fortecznego Twierdzy Poznań. Tuż po wybuchu II wojny światowej w Forcie VII utworzono pierwszy niemiecki obóz koncentracyjny, o którym Niemcy mówili, że był obozem krwawej zemsty⁵⁷. W Forcie VII zwiedzającym

⁵² B. Jerzakowska-Kibenko, *Widzieć za pomocą słów, czyli o audiodeskrypcji jako tekście otwierającym drzwi do sztuki wizualnej*; eadem, *Polonista w muzeum...*, s. 33–41, 139–147.

⁵³ B. Jerzakowska-Kibenko, *Polonista w muzeum...*, s. 143.

⁵⁴ Audiodeskrypcja rozumiana jest jako technika prezentowania sztuki wizualnej za pomocą kodu werbalnego, kierowana przede wszystkim do osób niewidomych i słabowidzących. Audiodeskrypcji Beata Jerzakowska poświęciła pracę doktorską: <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/23553> (dostęp: 14.02.2021).

⁵⁵ Na przykład oprowadzanie z elementami AD, warsztaty lepienia z plasteliny pobudzające wyobraźnię, lekcja z eksponatem (możliwość dotknięcia przedmiotu – drewniak wykonany przez więźnia w Auschwitz).

⁵⁶ Poza edukacją muzealną zorganizowała oprowadzanie z elementami warsztatów dla odbiorców niesłyszących, które było tłumaczone na polski język migowy. Podczas tych zajęć tłumacz języka migowego przekładał narrację przewodnika na PJM.

⁵⁷ W Forcie VII szkolono kadry komendantów, którzy pełnili swoje funkcje w innych obozach zagłady, tutaj zaczęła działać pierwsza komora gazowa, w forcie osadzano polską inteligencję, powstańców wielkopolskich, powstańców śląskich, duchownych oraz wszystkich, którzy w oczach Niemców mogli stwarzać zagrożenie dla III Rzeszy.

udostępniono na razie tzw. lewą część (prawa czeka na rewitalizację jako tzw. ścieżka fortyfikacyjna)⁵⁸.

Przestrzeń MMW – Fort VII wymaga nadal wielu dostosowań dla osób z niepełnosprawnościami, m.in. brakuje informacji w druku wypukłym, makiet przestrzennych, przewodnic, audiodeskrypcji itd. Trudnością mogą być wysokie progi, nieoznakowane stopnie i szklane drzwi między korytarzem a częścią ekspozycji. Jednak stopniowo pojawiają się udogodnienia. Jednym z nich jest audiodeskrypcja jako technika prezentowania sztuki wizualnej osobom niewidomym, którą wraz z przewodnikiem dotykowym i warsztatami spożytkowano w ramach żywych lekcji historii w Forcie VII.

Warsztaty dla osób niewidomych

Do udziału we wspomnianych warsztatach zaproszono około 20 osób (młodzież niewidomą i słabowidzącą ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille'a w Bydgoszczy)⁵⁹. Uczniowie podczas kilkugodzinnych zajęć mogli poznać historię Fortu VII oraz popracować twórczo. Intencją organizatorów była chęć zaktywizowania młodych ludzi oraz wyposażenie ich w, poznawaną wielozmysłowo, wiedzę historyczną. Z punktu widzenia MMW celem podstawowym było otwarcie się na zwiedzających ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wprowadzenie do oferty wycieczek z elementami audiodeskrypcji.

Spotkanie podzielono na dwie części: historyczną (zwiedzanie wybranych miejsc obiektu) i warsztatową (twórczą). Najpierw uczniowie zostali oprowadzeni po obiekcie. Wędrówce towarzyszyła narracja historyczna poświęcona fortowi jako obiektowi militarnemu. Przypomniano m.in., że na terenie bazy zorganizowano pierwszy niemiecki obóz koncentracyjny. Zwiedzanie miało charakter polisen-sualny. Celem było m.in. wyzwolenie emocji, by muzeum zostało zapamiętane nie tylko jako miejsce, w którym można wysłuchać kolejnej opowieści, ale też przestrzeń, w której można doświadczyć w wyjątkowy sposób obecności „żywej”, namacalnej przeszłości, dzięki wciąż dającym się poznawać przedmiotom. Spośród oferty muzealnej wybrano cztery miejsca, które udostępniono młodzieży. Były to: cela z pryczami, schody śmierci, komora gazowa oraz ściana śmierci. Do nar-

⁵⁸ Jest to mistrzostwo niemieckiej architektury, a także ważne miejsce poświęcone martyrologii i historii.

⁵⁹ B. Jerzakowska-Kibenko, *Polonista w muzeum...*, s. 139–147.

racji przewodnika wprowadzono elementy audiodeskrypcji na żywo, której tekst przygotowali studenci z Naukowego Koła Audiodeskryberów UAM w Poznaniu.

W części drugiej, warsztatowej, uczniowie zostali zaproszeni do aktywności twórczej. Zadanie polegało na tym, by za pomocą stworzonej z plasteliny pracy oddać emocje, których doświadczali podczas zwiedzania. Powstały niezwykle figurki jako wyraz przeżyć zwiedzających. W trakcie zajęć zastosowano metody podające, tj. uczniowie słuchali historii fortu, a także wielozmysłowe (wykorzystano m.in. dotyk i węch). Uczestnicy zajęć mogli dotknąć wybranych eksponatów⁶⁰ oraz poczuć chłód, wilgoć i zapach korytarzy, usłyszeć zatraskiwane wrota komory gazowej oraz audiodeskrypcję czytaną na żywo. Ważnym elementem spotkania było zaproszenie uczniów do pracy twórczej⁶¹.

Zdaniem organizatorów młodzież okazała się bardzo wrażliwa, a prace stanowiły wynik głębokiej refleksji nad tym, co młodzi ludzie usłyszeli i czego doświadczali bądź co poznali już z innych źródeł, a w trakcie wizyty mieli okazję sobie przypomnieć, odświeżyć. Wykonane z plasteliny figurki oddały moc emocji, ale znaczenie wyjątkowe zyskały dzięki interpretacjom podawanym przez autorów. Prace okazały się świadectwem dojrzałości młodych ludzi, którym nie jest obojętna polska historia. Jeden z uczestników wykonał z plasteliny postać ludzką bez twarzy. Figurkę zatytułował *SS-man bez twarzy* i wyjaśnił: „To, co hitlerowcy robili Polakom, było nieludzkie. Twarz jest atrybutem człowieka, SS-man nie zasługuje na twarz, ponieważ nie był człowiekiem”⁶².

W ramach podsumowania warsztatów studenci z NKA zaprojektowali ulotkę z tekstami AD do obiektów, które przedstawiano za pomocą tej techniki podczas spaceru po muzeum. Nieco później w Forcie VII odbyły się także warsztaty dla uczniów niewidomych z OSSW w Owińskach⁶³, a także wędrowka po salach i korytarzach z tłumaczeniem na język migowy⁶⁴.

⁶⁰ Na przykład odzież należącą do Polaków wypędzanych do Generalnego Gubernatorstwa, drewniak wystrugany przez więźnia obozu w Auschwitz, pejcze służące do katowania, gilotynę.

⁶¹ M. Wrześniewska-Pietrzak, B. Jerzakowska-Kibenko, M. Kłyś, *Audiodeskrypcja w ręku nauczyciela polonisty – wartościowe narzędzie czy tylko element urozmaicenia lekcji języka polskiego*, w: *Audiodeskrypcja...*, s. 10. Zob. także s. 5–19.

⁶² B. Jerzakowska-Kibenko, *Polonista w muzeum...*, s. 145.

⁶³ Na przykład lekcja poświęcona drewniakowi wykonanemu przez więźnia Auschwitz. Niewidomi uczestnicy mieli możliwość dotknięcia eksponatu, co w kontekście narracji towarzyszącej oprowadzaniu stanowiło inspirację do dyskusji na temat realiów i warunków życia osób osadzonych w obozach podczas II wojny światowej.

⁶⁴ Podczas tego oprowadzania, poza tłumaczeniem narracji przewodnika, na PJM przełożono też utwór Ireny Bobowskiej *Bo ja się uczę największej sztuki życia...*

Konferencje i pikniki

Muzeum Narodowe w Kielcach od lat otwiera się na potrzeby osób z niepełnośprawnymi, w tym celu współpracuje m.in. z kieleckim oddziałem Fundacji Szansa dla Niewidomych. Startowało m.in. w konkursie IDOL Fundacji Szansa dla Niewidomych w kategorii Placówka Kultury⁶⁵. Pracownicy Muzeum podejmują szereg działań, które mają na celu niwelowanie barier w dostępie do kultury. Trzeba docenić na przykład projekt zatytułowany *Zobaczyć niewidoczne*. Przy wejściu do Dawnego Pałacu Biskupów Krakowskich znajduje się udźwiękowiony plan muzeum (tzw. plan tyflograficzny). Udostępniona jest również, napisana brajlem, monografia o Galerii Malarstwa Polskiego i Europejskiej Sztuki Zdobniczej (w ofercie są wypukłe rysunki wybranych dzieł). Stała ekspozycja w Pałacyku Henryka Sienkiewicza w Oblęgorku wyposażona została w audioprzewodniki z audiodeskrypcją, natomiast w Muzeum Lat Szkolnych Stefana Żeromskiego czekają makiety dotykowe oraz kopie eksponatów wraz z podpisami. Pomocą służą również pracownicy przygotowani do kontaktu z osobami z dysfunkcją wzroku (po szkoleniu *Niewidomi a sztuka*)⁶⁶.

Warto także przypomnieć, że wspólnie z Fundacją Szansa dla Niewidomych MN w Kielcach zorganizowało konferencję naukową *Zamknij oczy, zobacz więcej – świat otwarty dla niewidomych*⁶⁷ (21 czerwca 2018) poświęconą dostępności kultury i sztuki dla osób niewidomych połączoną z piknikiem integracyjnym. Jej celem było uwrażliwienie na potrzeby osób z niepełnosprawnością wzroku oraz zachęcenie do współtworzenia świata bez podziałów i barier. Wśród wystąpień przeważały wypowiedzi dotyczące dostosowań w przestrzeni kultury. Prezes Fundacji Szansa dla Niewidomych Marek Kalbarczyk zwracał uwagę na *Indywidualne podejście do możliwości i potrzeb każdego obywatela warunkiem prawdziwego i uczciwego rozwoju*, Dorota Adamus opowiadała o formach *Promowania czytelnictwa wśród osób z dysfunkcją wzroku na przykładzie rozwiązań dostępnych w Miejskiej Bibliotece Publicznej filii nr IX w Kielcach*, zaś Arkadiusz Szostak przybliżył *Arteterapeutyczne działania Wojewódzkiego Domu Kultury i Krajowego Centrum Kultury Niewidomych w Kielcach*. Michał Poros informował, jak wygląda *Tyfło – Geo – Edukacja na przykładzie Centrum Geoedukacji*, natomiast Izabela Wójcik przedstawiła *Tyfłomapy i audioprzewodniki z dźwiękowym naprowadzaniem na*

⁶⁵ W konkursie nagradzane są instytucje i osoby prywatne wspierające niepełnosprawnych oraz dostosowujące się do potrzeb osób z niepełnosprawnością wzroku.

⁶⁶ *Niepełnosprawni*, https://mnki.pl/pl/dla_zwiedzajacych/niepelnosprawni (dostęp: 19.09.2021).

⁶⁷ *Konferencja*, <https://mnki.pl/mdk/pl/aktualnosci/pokaz/625,konferencja> (dostęp: 19.09.2021).

wybrane eksponaty w Muzeum Narodowym w Kielcach. Dyskusje i wykłady uzupełnił piknik w plenerze z wystęпами m.in. artystów z dysfunkcją wzroku oraz program *Świat dźwięku i dotyku*, czyli gry planszowe i tandemy w ramach sportu dla osób z niepełnosprawnością wzroku.

Ku rekapitulacji

Bardzo często wśród negatywnych konsekwencji dysfunkcji wzroku wymienia się problemy z uzyskiwaniem informacji (np. brak rozpoznawania pisma płaskiego, grafiki, malarstwa itp., brak możliwości kontrolowania wzrokiem warunków otoczenia, trudności w ocenie odległości), ograniczenia sposobności eliminowania bólu, niewygody (m.in. skupianie uwagi podczas poruszania się, brak lub ograniczoną możliwość odbioru komunikatów pozawerbalnych), utrudnienia w samodzielnym poruszaniu się i orientacji przestrzennej, ograniczony dostęp do kultury i sztuki. Inicjatywy podejmowane przez instytucje kultury w Polsce stopniowo niwelują te bariery. Wydaje się, że audiodeskrypcja oraz przewodniki dotykowe umożliwiają pełnoprawne korzystanie z kultury i spuścizny historycznej, jednocześnie eksponując kompensacyjną rolę słuchu i dotyku⁶⁸.

Pozostaje mieć nadzieję, że podobnych udogodnień i wydarzeń, skierowanych nie tylko do osób niewidomych, będzie coraz więcej. Proces wdrażania technik dostosowawczych i edukacja społeczna są jednak zadaniami długoterminowymi, o pewnym wariacie stopniowości⁶⁹. Niemniej w przestrzeni integracji czy inkluzji nie tyle chodzi o szybkie i dynamiczne zmiany, co modyfikacje i przemiany, zwłaszcza mentalności, na tyle skuteczne, by przyczyniały się do powstawania (zwiększania liczby) ośrodków i obiektów kultury jako przestrzeni przyjaznych osobom z niepełnosprawnościami oraz stawały się stabilne, efektywne, trwałe, a także otwarte dla wszystkich użytkowników, bez jakichkolwiek ograniczeń i barier.

⁶⁸ Tego rodzaju działalność można uznać nawet za formę rewalidacji, ponieważ poprzez kontakt (ćwiczenie) dokonuje się usprawnianie dotyku i słuchu (w tym m.in. pamięci słuchowej).

⁶⁹ B. Jerzakowska-Kibenko, *Polonista w muzeum...*, s. 146–147.

Bibliografia

- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, przeł. P. Morawski, Warszawa 2008.
- Bolińska M., *Specjalne potrzeby edukacyjne w literaturze przedmiotu i przepisach prawa*, w: *Specjalne potrzeby edukacyjne. Teoria i praktyka*, red. M. Bolińska, Kielce 2018, s. 20–37 (Język Polski w Szkole Podstawowej. Zeszyty Kieleckie 2018/2019, R. 2, nr 2).
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015.
- Clough P., Corbett J., *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*, Londyn 2000.
- Czerwińska K., Kucharczyk I., *Tyflopsychologia*, Warszawa 2019.
- Czerwińska M., *Słowem potrafię wszystko. O piśmiennictwie osób z niepełnosprawnością wzroku. Studium bibliologiczno-tyflogiczne*, Zielona Góra 2012.
- Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, Poznań 1997.
- Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza-edukacja-terapia*, red. B. Winczura, Kraków 2013.
- Gałkowski T., *Wokół definicji pojęcia „osoba niepełnosprawna”, doświadczenia europejskie*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1997, nr 3, s. 29–30; zob. także: http://idn.org.pl/sonnszz/def_on.htm (dostęp: 3.06.2018).
- Gibson S., Blanford S., *Managing Special Educational Needs: A Practical Guide form Primary and Secondary Schools*, Londyn 2005.
- Główny Urząd Statystyczny, *Stan zdrowia ludności Polski w 2009 r.*, Warszawa 2011.
- International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps*, Genewa 1980.
- Kaziów M., *Postać niewidomego w oczach poetów*, Wrocław 1968.
- Kirenko J., *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Lublin 2007.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.
- Majewski T., *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, Warszawa 1983.
- Masierak-Baran A., *Różne oblicza integracji*, „Rewalidacja. Czasopismo dla Nauczycieli i Terapeutów” 2010, nr 1 (27), s. 7.
- Miluska J., *Społeczny obraz osób niepełnosprawnych i jego uwarunkowania*, w: *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości o ograniczenia rozwoju*, red. H. Liberska, Warszawa 2011, s. 17–39.
- Niepełnosprawność*, w: C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 117.
- Nizankowska M.H., *Okulistyka. Podstawy kliniczne*, Warszawa 2007.
- Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016.
- Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1980.
- Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 1998.
- Rozporządzenie MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017., poz. 1591).

- Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Toruń 2005.
- Serafin T., *Kształcenie specjalne w systemie oświaty. Vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2012.
- Sękowska Z., *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*, Warszawa 1991.
- Sękowska Z., *Tyflopedagogika, cz. 1, Pedagogika niewidomych i niedowidzących. Zarys*, Warszawa 1981.
- Sowa J., *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1998.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013.
- Tarkowski Z., *Dzieci z zaburzeniami zachowania, emocji i mowy*, Gdańsk 2016.
- Thompson J., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2013.
- Twardowski A., *Kontrowersje wokół społecznego modelu niepełnosprawności*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2019, nr 2(16), s. 7–23.
- Twardowski A., *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1991, s. 18–54.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 1997 Nr 123, poz. 776 z późniejszymi zmianami).
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U. z 2019, poz. 1696).
- Wawrowska E., *W rodzinie niewidomego dziecka*, w: *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*, red. H. Liberska, Warszawa 2011, s. 119–128.
- Wiliński M., *Modele niepełnosprawności: indywidualny-funkcjonalny-społeczny*, w: *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa 2010, s. 15–59.
- World Report on Disability*, WHO Library 2011.
- Woźniak Z., *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Warszawa 2008.
- Zientek I., *Problemy niepełnosprawnych dzieci i ich rodziców*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 5, s. 12–14.
- Żółkowska T., *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*, Szczecin 2004.

Janusz Detka

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0003-3917-7113

LITERATURA W INTERPRETACJI PLASTYKA. UWAGI O PLAKACIE ROMANA CIEŚLEWICZA DO *DZIADÓW* ADAMA MICKIEWICZA

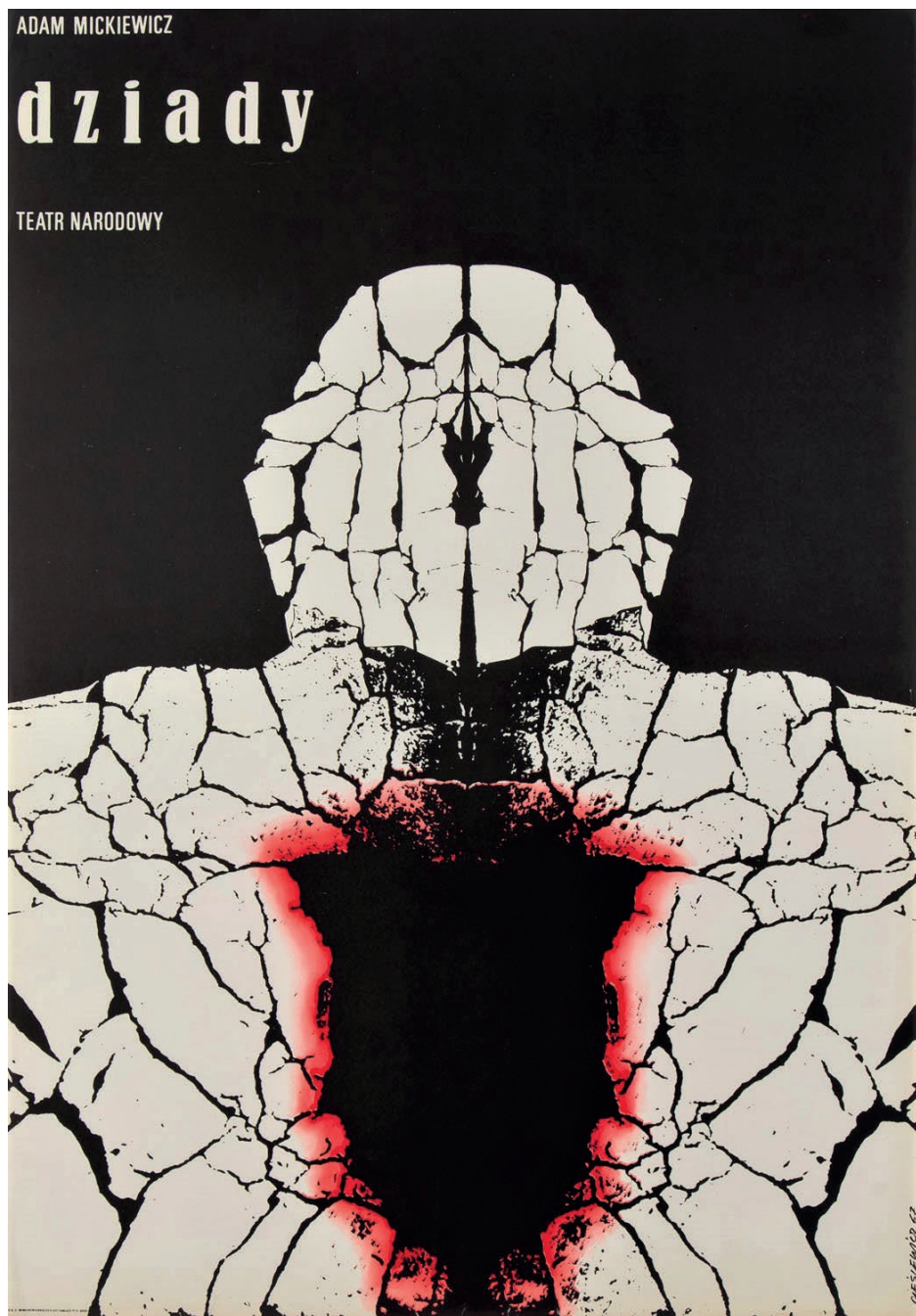
Abstract

**Literature in the interpretation of the artist. Notes about the poster
by Roman Cieślewicz to *Dziady* by Adam Mickiewicz**

The article concerns a poster by Roman Cieślewicz announcing the staging of *Dziady* (*Forefathers' Eve*) by Adam Mickiewicz at the National Theatre directed by Kazimierz Dejmek. I treat Cieślewicz's work as an interpretation of a literary text expressed in visual signs. Therefore, in a hypothetical reconstruction of the interpretative process I move from denotation to connotative meanings: metaphorical and symbolic ones. Because the analyzed poster is – like Mickiewicz's drama – ambiguous, in the presented argument I set out several interpretative tropes (the trail of a mountain-volcano, a titanic trail, a dream trail, a heart trail, a wound trail) that illuminate and complement each other. I am also interested in the intertextual dialogue that an outstanding artist conducts with the literary prototype. Cieślewicz avoids the trap of literality (illustrativeness), nor does he reach for ready-made interpretative formulas, such as martyrology, messianism or folklore. As a visual equivalent of *Dziady*, the artist created an original, modern in form work – economical in signs, but extremely rich in meanings.

Keywords: Polish School of Poster, Roman Cieślewicz, *Dziady*, interpretation of the text of culture

Słowa kluczowe: Polska Szkoła Plakatu, Roman Cieślewicz, *Dziady*, interpretacja tekstu kultury



Il. 1. Plakat Romana Cieślewicza do *Dziadów* Adama Mickiewicza (1967)

Polska Szkoła Plakatu¹ to zjawisko, które znalazło już poczesne miejsce w dziejach XX-wiecznej sztuki. Na powstanie tego fenomenu artystycznego złożyło się wiele przyczyn², poczynawszy od zewnętrznych czynników polityczno-społecznych, pośród których należy podkreślić nieocenioną rolę państwowego mecenatu, poprzez funkcjonowanie na uczelniach artystycznych pracowni plakatu (albo katedr grafiki użytkowej) kierowanych przez mistrzów – z Henrykiem Tomaszewskim i Józefem Mroszczakiem na czele, aż po – stymulowane przez owych mistrzów właśnie – przyciąganie do plakatu najzdolniejszych młodych plastyków kolejnych pokoleń. Bez wchodzenia w szczegóły szeroko komentowane w literaturze przedmiotu dość powiedzieć, że splot różnorodnych okoliczności okazał się na tyle szczęśliwy i owocny, że od połowy lat 50. XX wieku daje się obserwować w Polsce rozwój twórczości plakatu w skali na świecie niespotykanej. Wśród uprawianych odmian plakatu (polityczny/propagandowy, sportowy, społeczny, reklamowy) zdecydowanie wyróżniał się plakat dotyczący sfery kultury (film, teatr, muzyka, cyrk, książka, muzealnictwo i wystawiennictwo), w tym też obszarze najszybciej nastąpiła ważna przemiana jakościowa stanowiąca wyróżnik polskiego plakatu, a mianowicie znamienna ewolucja w zakresie jego funkcji, ściślej – ukonstytuowanie się ich specyficznej hierarchii. We wstępie do zbiorowego tomu prac poświęconych polskiemu plakatowi teatralnemu inicjator wydawnictwa Krzysztof Dydo celnie określił ów skok jakościowy, pisząc, iż plakat „z informatora [...] stał się interpretatorem i komentatorem”³.

Nie wszystkie odmiany plakatu o tematyce kulturalnej rozwinęły się w tym samym czasie. Jeżeli plakat filmowy może poszczycić się wybitnymi dokonaniem już pod koniec lat 40. ubiegłego wieku⁴, twórczość graficzna anonsująca spektakle

¹ Zob. m.in. na ten temat: S. Bojko, *Polski plakat współczesny*, Warszawa 1972; *Polska Szkoła Plakatu w latach 1956–1965*, oprac. J. Wojciechowski, B. Piotrowska, W. Kryński, Warszawa 1988; *100 lat polskiej sztuki plakatu*, red. K. Dydo, Kraków 1993; D. Folga-Januszewska, *Oto sztuka polskiego plakatu*, Olszanica 2018; <https://culture.pl/pl/artykul/polska-szkola-plakatu> (dostęp: 19.08.2021). Co warte zauważenia, w pomnikowej publikacji *Art of the Modern Movie Poster. International Postwar Style and Design* (red. J. Salavetz, S. Drate, S. Sarowitz, San Francisco 2008, 516 s.) prezentacja światowych osiągnięć w dziedzinie plakatu rozpoczyna się od Polski (s. 12–35, 42–77), a jeżeli chodzi o sylwetki najwybitniejszych twórców – od Romana Cieślewicza (s. 36–41).

² Zob.: Z. Schubert, *Wstęp*, w: *Polski plakat 1970–1978*, red. Z. Książek, A. Zabrzaska, W. Makay, Warszawa 1979, s. 4–6.

³ K. Dydo, *Od autora*, w: *Polski plakat teatralny 1899–1999*, red. K. Dydo, tłum. T. Dąbrowski, Kraków 2000, s. 11.

⁴ Za początek światowej kariery polskiego plakatu filmowego powszechnie przyjmuje się rok 1948, kiedy to na Międzynarodowej Wystawie Plakatu w Wiedniu nagrody za swe dzieła otrzymali Henryk Tomaszewski (5 nagród) oraz Eryk Lipiński (7 nagród).

teatralne nabrała rozmachu dopiero na przełomie lat 50. i 60., chociaż powszechnie przyjmuje się, że historię polskiego plakatu artystycznego symbolicznie rozpoczyna dzieło wykonane właśnie z myślą o teatrze – był nim powstały w 1899 roku plakat Stanisława Wyspiańskiego do inscenizacji *Wnętrza* Maurycego Maeterlincka. Za przyczynę powolniejszego rozwoju plakatu teatralnego w stosunku do kinowego uznaje się niekiedy fakt, że przedsiębiorstwo dystrybucyjne Film Polski było mecenasem o wiele możniejszym niż poszczególne teatry – także w dosłownym, tj. finansowym rozumieniu⁵, wydaje się jednak, iż decydującym w tym wypadku czynnikiem było przywiązanie środowiska teatralnego do tradycyjnej reklamy utworu scenicznego w formie literniczego afiszu, wypełnionego informacjami o twórcach widowiska, w tym zwłaszcza o obsadzie aktorskiej⁶.

Nie inaczej kształtowała się historia druków reklamowych przygotowywanych z myślą o teatralnych inscenizacjach *Dziadów* Adama Mickiewicza. Mimo iż wspomniany wyżej Wyspiański anonsował *Wnętrze* projektem literniczo-graficznym, dwa lata później – jako inscenizator i scenograf pierwszego w historii polskiego teatru wystawienia Mickiewiczowskiego arcydramatu – nie pokusił się o jego graficzną reklamę, pozwalając, by kolejne spektakle zapowiadały tradycyjne afisze Teatru Miejskiego w Krakowie⁷. Nie doczekały się również plakatów inscenizacje międzywojenne – nawet te, które na trwałe zapisały się w historii polskiej sceny, jak przygotowane przez Leona Schillera premiery: lwowska (1932) i warszawska (1934), choć przecież twórca ten współpracował z wybitnymi plastykami⁸. Tak więc dopiero dziesięć lat po zakończeniu II wojny powstał pierwszy plakat do *Dziadów* autorstwa Henryka Tomaszewskiego – utrzymany w ciemnej tonacji barwnej projekt o charakterze literniczym, eksponujący tytuł dramatu⁹. Liternicze

⁵ Zwracał na to uwagę Cezary Niedziółka, stwierdzając: „Bo i po wojnie zresztą, przez wiele jeszcze lat, nie był plakat teatralny traktowany obowiązkowo. Przez teatry – z powodu oszczędności był zawsze pierwszy na liście wydatków niekoniecznych” (C. Niedziółka, *Zadziwiający wigor*, „Teatr” 2008, nr 6, s. 77–81).

⁶ Zob. na ten temat: A. Szpor-Węglarska, *Afisz i plakat polskich teatrów – przypomnienie*, w: *Polski plakat teatralny 1899–1999*, red. K. Dydo, tłum. T. Dąbrowski, Kraków 2000, s. 21–33.

⁷ Co ciekawe, do każdego spektaklu drukowano nowy afisz z datą dzienną przedstawienia, zob.: <https://polona.pl/item/afisz-inc-we-wtorek-dnia-12-listopada-1901-roku-po-raz-dziewiaty-adama,MjY0NTAyNzM/0/#info:metadata> (dostęp: 4.09.2021); <https://polona.pl/item/afisz-inc-we-czwartek-dnia-5-grudnia-1901-roku-po-raz-czternasty-adama,MjY0NTAyNjk/0/#info:metadata> (dostęp: 4.09.2021); <https://polona.pl/item/afisz-inc-we-srode-dnia-25-grudnia-1901-roku-na-dochod-szkoly-ludowej-imienia,MjY0NDk5ODQ/0/#info:metadata> (dostęp: 4.09.2021).

⁸ Zob.: A. Szpor-Węglarska, *Afisz i plakat...*, s. 27.

⁹ Nie mogło być inaczej, ponieważ po inscenizacjach przygotowanych w 1945 roku (Kalisz, Opole) *Dziady* na 10 lat zniknęły z polskich scen, zob.: <https://www.encyklopediateatru.pl/>

komunikaty nadal też stanowiły podstawową formę reklamy kolejnych inscenizacji w latach 60., np. dzieło Waldemara Krygiera anonsumujące wystawienie dramatu Mickiewicza w Teatrze 13 Rzędów Jerzego Grotowskiego w 1961 roku¹⁰. Na plakat, który zawierałby propozycję wizualnej interpretacji *Dziadów*, który stanowiłby jego oryginalny ekwiwalent plastyczny, a zarazem bodziec do dalszych interpretacyjnych dociekań odbiorców – trzeba było jeszcze poczekać¹¹.

W tym stanie rzeczy dochodzimy do momentu, kiedy Teatr Narodowy w Warszawie wpisuje *Dziady* w repertuar sezonu 1967/68, powierzając reżyserię Kazimierzowi Dejmowskiemu, ten zaś z kolei obsadza w roli Konrada Gustawa Holoubka. Wiele napisano o tym, czym była ta inscenizacja i jak przyjęła ją – od pierwszych przedstawień – publiczność, zwłaszcza studencka¹². Szybko uznano spektakl za antyrosyjski/antyradziecki w wymowie, po Warszawie krążyły opowieści, jak to Holoubek, wychodząc na proscenium w ostatniej scenie¹³, potrząsał kajdanami przed sowieckim ambasadorem Awierkijem Aristowem. Na szum wokół *Dziadów* w Teatrze Narodowym władze zareagowały nerwowo, zmniejszając liczbę spektakli, reglamentując bilety i – co miało być bolesne dla studenckich kieszeni – wyrównując ceny wejściówek z cenami biletów pełnopłatnych. Misterium *Dziadów* w zamyśle Dejmki przemieniało się w społeczny odbiór w widowisko polityczne – po spektaklach gromadnie udawano się pod pomnik Mickiewicza

sztuki/1592/dziady (dostęp: 12.09.2021). Henryk Tomaszewski przygotował plakat do przedstawienia wyreżyserowanego przez Aleksandra Bardinię w Teatrze Polskim w Warszawie (premiera 26 listopada 1955 roku). Reprodukacja plakatu zob.: <http://www.theartofposter.com/poster.asp?id=3137> (dostęp: 27.08.2021).

¹⁰ Reprodukacja plakatu zob.: <https://grotowski.net/mediateka/ikonografia/plakat-dziady-proj-waldemar-krygier> (dostęp: 27.08.2021).

¹¹ W zasobach internetowych odnalazłem plakat do *Dziadów* w reżyserii Romana Sykały (Teatr Powszechny w Łodzi, premiera 3 kwietnia 1965). Projekt ma charakter konwencjonalny – przedstawia uproszczony szkic sceny teatralnej oświetlonej reflektorem (na tym tle tytuł dramatu), pojawiają się też oczywiste rekwizyty: świece kojarzące się z obrzędem oraz barwy narodowe w górnej części plakatu. Niestety, z prezentowanej reprodukcji nie potrafię odczytać nazwiska autora; zob.: <https://www.encyklopediateatru.pl/przedstawienie/13155/dziady> (dostęp: 12.09.2021).

¹² Perypetie dotyczące wystawienia *Dziadów* przez Kazimierza Dejmki szeroko omawiają: E. Kasiński, M. Raszeńska, *Kronika „Dziadów” w Teatrze Narodowym w inscenizacji Kazimierza Dejmki 1962–1968*, „Pamiętnik Teatralny” 2005, nr 3–4, s. 22–92; M. Rosenberg, *Dziwne przypadki (?) „Dziadów” Dejmki*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2013, nr 1 (21), s. 317–331. W obu opracowaniach liczne odwołania do materiałów źródłowych oraz literatury przedmiotu.

¹³ Na temat tej sceny zob.: N. Popłonikowska, „*Dziady*” w reżyserii Kazimierza Dejmki – próba demitologizacji, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2015, nr 1 (27), s. 121–122.

na Krakowskim Przedmieściu i w efekcie tych zdarzeń decyzją władz spektakl został zdjęty z afisza 30 stycznia 1968 roku. Co miało być końcem, okazało się wszakże początkiem – zdjęcie przedstawienia z repertuaru Teatru Narodowego wywołało manifestacje skierowane przeciw ograniczaniu wolności w kulturze, potem był marcowy bunt na polskich uczelniach, jeszcze później represje i pacyfikacja uniwersytetów. Może to z tej przyczyny *Dziady* Dejmka – ta iskra zapalna politycznego protestu – kojarzą się raczej z rokiem 1968 niż 1967, kiedy miały swoją premierę. Pikanterii wydarzeniu nadaje fakt, iż spektakl Dejmka został przez władze pomyślany jako rocznicowy – otóż miano premierą *Dziadów* w listopadzie 1967 roku uczcić przypadającą wówczas pięćdziesiątą rocznicę wybuchu rewolucji bolszewickiej w Rosji¹⁴. Planowano wręcz, by inauguracyjny spektakl zagrano dokładnie 7 listopada, ostatecznie Dejmek przesunął datę premiery na 25¹⁵. Oto jeden z przejawów ironii dziejów albo, jak kto woli, chichot historii – spektakl, który miał uhonorować rocznicę rewolucji październikowej, tego aktu założycielskiego komunistycznej dyktatury, stał się zarzewiem wydarzeń, które poddawały ową dyktaturę próbie i totalnej krytyce.

To niezwykajne widowisko teatralne zyskało niezwykłą interpretację plastyczną, którą chcę opisać w niniejszym artykule. Plakat anonsujący inscenizację Dejmka przygotował Roman Cieślewicz – jeden z najwybitniejszych przedstawicieli Polskiej Szkoły Plakatu, wówczas od czterech już lat mieszkający na stałe w Paryżu, chętnie jednak nadal współpracujący z polskimi teatrami¹⁶. Nazwisko Cieślewicza gwarantowało niebanalność ujęcia oraz nowoczesność zastosowanych środków plastycznych, zapowiadało również, że artysta podejmie interesujący dialog z testem dramatycznym, nie poprzestając na informacji i ilustracji. Na te cechy dokonań artystycznych Cieślewicza zwracał m.in. uwagę Józef Czapski, komentując twórczość artysty przy okazji wystawy jego dzieł w paryskim Musée des Art Décoratifs (Palais du Louvre). Krytyk pisał: „Ale ogromna większość eksponatów Cieślewicza to [...] zlanie abstrakcji nie tylko ze sztuką figuratywną, ale z takim czy innym tematem, anegdotą, opowiadaniem. U Cieślewicza temat nigdy nie jest mącącym

¹⁴ Dyrekcja teatru informowała o decyzji następująco: „Uzyskaliśmy zgodę władz zwierzchnich na wystawienie *Dziadów* [...] w ramach uroczystości ku uczczeniu 50-lecia rewolucji październikowej” (E. Krasieński, M. Raszewska, *Kronika „Dziadów”*..., s. 24).

¹⁵ Podają za: N. Popłonikowska, „*Dziady* w reżyserii...”, s. 111. Inaczej okoliczności premiery przedstawia M. Rosenberg, *Dziwne przypadki*..., s. 321.

¹⁶ Po wyjeździe z Polski Cieślewicz rzadziej niż dotychczas projektował plakaty filmowe, zintensyfikował natomiast twórczość plakatu dla scen warszawskich – głównie dla Teatru Dramatycznego, ale też dla Teatru Wielkiego, Teatru Narodowego i Teatru Powszechnego; zob.: *Katalog prac*, oprac. A. Zabrzeńska-Pilipajć, w: *Roman Cieślewicz in memoriam. Wystawa luty – kwiecień 1998*, Warszawa 1998, s. 15–27.

całość dodatkiem, bo jego forma z tematu się rodzi”¹⁷. Czapski zauważał ponadto „rzadki dar poetycki” Cieśliewicza, rezygnującego w swych plakatach z narzucanej widzowi, nachalnej ilustracyjności na rzecz metafory, aluzji, bogatych i rozległych skojarzeń kulturowych. Jeżeli dotychczasowe plakaty do *Dziadów*, nieliczne zresztą, wykorzystywały konwencjonalne znaki ikoniczne (u Tomaszewskiego granatowe tło ewokuje przestrzeń nocy, pośród której pojawia się centralne rozjaśnienie wraz z tytułem dramatu, mające zapewne oznaczać miejsce nocnego obrzędu, na plakacie łódzkim z kolei tenże obrzęd sygnalizują świece¹⁸, tematykę utworu zaś – barwne plamy biało-czerwone), Cieślewicz nie zawierzył stereotypowym wyobrażeniom. Zamiast sięgnąć po znaki wyrażające utrwalone w polskiej kulturze (i w zbiorowej świadomości) formuły interpretacyjne¹⁹ (obrzęd, misterium, dramat narodowy, martyrologia, mesjanizm itd.), zaproponował oryginalne rozwiązanie plastyczne, które – tak samo przecież jak arcydzieło Mickiewicza – zawiera w sobie treść złożoną i niejednoznaczną, a tym samym może/powinno niepokoić oraz uruchamiać aktywność interpretacyjną odbiorcy. To, co zamierzam uczynić, to poddać analizie propozycję Cieśliewicza, zwracając uwagę na użyte przez artystę środki plastyczne oraz ich zawartość przedstawieniową, a następnie zapytać o funkcję tych przedstawień w tworzeniu znaczeń metaforycznych i symbolicznych. Chciałbym także spojrzeć na plakat z 1967 roku w kontekście samego dramatu, poszukując w graficznym obrazie odniesień do literackiego pierwowzoru, tj. śladów intertekstualnego dialogu. W działaniach analitycznych podążam drogą wyznaczoną przez Rolanda Barthesa, skupiając wpierw uwagę na znakach denotatywnych, a następnie konotatywnych²⁰, inspirację metodologiczną stanowi dla mnie również teoria amalgamatów pojęciowych Gillesa Fauconniera i Marka Turnera, którą na gruncie polskim upowszechniła Agnieszka Libura²¹, a w odniesieniu do plakatu stosuje w swych pracach Elwira Bolek²².

¹⁷ J. Czapski, *Na marginesie wystawy Cieśliewicza*, w: idem, *Patrząc*, Kraków 1983, s. 325.

¹⁸ Liczba świec na plakacie – trzy – może również oznaczać symboliczne godziny, w które ujęty został monolog Gustawa w IV cz. *Dziadów*. Upływ godzin, jak wiadomo, znaczony jest gaśnięciem kolejnych świateł na scenie.

¹⁹ Uarte formuły interpretacyjne, według Jana Pawła Gawlika, w równym stopniu zaciążyły na scenicznych konkretyzacjach *Dziadów*: „W szczupłej stosunkowo historii *Dziadów* na scenie bywały one najczęściej ilustracją obiegowych wyobrażeń, kodyfikowanych przez historyków literatury” (J.P. Gawlik, „*Dziady*” w *Teatrze Starym*, w: *Stary Teatr. „Dziady” Adama Mickiewicza*, Kraków 1973, s. 7).

²⁰ Zob.: R. Barthes, *Retoryka obrazu*, tłum. Z. Kruszyński, „Pamiętnik Literacki” 1985, z. 3, s. 289–302.

²¹ A. Libura, *Amalgamaty kognitywne w sztuce*, Kraków 2007.

²² Zob. m.in.: E. Bolek, *Interpretacja plakatu artystycznego jako działanie na tekstach*, w: *Działania na tekście. Przekład – redagowanie – ilustrowanie*, red. S. Niebrzegowska-Bartmińska,

Jako że plakat jest komunikatem wizualnym, prezentację projektu plastycznego Cieśliewicza wypada rozpocząć od pytania podstawowego: co widzimy? Otóż widnieje przed nami prostokątna płaszczyzna wypełniona czernią i bielą, nie do końca jednak achromatyczna, ponieważ przełamana jednym elementem barwnym. Na czarnym tle, poniżej bardzo oszczędnego tekstu (w trzech liniach w lewym górnym rogu plakatu umieszczone zostały: imię i nazwisko autora dramatu, jego tytuł oraz nazwa teatru), ukazuje się biała plama o niejednolitej fakturze, dająca dzięki „żyłkowemu” rozprowadzeniu czerni efekt spękania, a w centrum tej plamy, zajmującej większość powierzchni plakatu, znajduje się mniejsza plama – całkowicie czarna, okolona czerwonym, dość grubym konturem. Co istotne, ów kontur jest mocniej nasycony czerwienią od strony wewnętrznej, na zewnątrz zaś barwa stopniowo traci wyrazistość, rozmywa się, zatem źródło owej czerwieni musi być wewnętrzne, tzn. tkwi gdzieś w nieprzeniknionej czerni. Zauważyć ponadto należy ascetyczne użycie koloru przez artystę, co sprawia, że uwaga patrzącego kieruje się właśnie ku czarnej plamie – czerwień wzmacnia i uwydatnia czarne jądro obrazu.

Przejdźmy do kształtów. Spękana biała powierzchnia przypomina ludzkie popiersie, czyli schematyczny zarys głowy i ramion, tak też zazwyczaj bywa opisywana²³, przy czym zwraca uwagę szerokość pasa barkowego, sugerująca mocną budowę, a zatem potencjalną siłę obiektu. Potężne ramiona oraz klatka piersiowa, przecięte krawędziami plakatu, zdają się wychodzić poza jego płaszczyznę – to, co przedstawione, może więc być odbierane jako fragment dużo większej, wręcz monumentalnej całości. Z kolei czarna plama obwiedziona czerwienią, w zestawieniu z innymi ciemnymi pęknięciami na białej powierzchni, staje się umieszczonym centralnie pęknięciem największym – dziurą w powierzchni otwierającą wewnątrz. Tym samym płaski, dwuwymiarowy obraz zyskuje w odbiorze trzeci wymiar, ponieważ czern wypełniająca rozległe pęknięcie niekoniecznie musi oznaczać jedynie ciemność wnętrza – może również sygnalizować jego głębię. Jak poucza nauka o kolorach, ponieważ każda głębia w ostateczności zawsze okazuje się czarna²⁴.

M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot, Lublin 2015, s. 257–267; eadem, *Metodologia amalgamatów kognitywnych w interpretacji plakatów artystycznych*, w: *Język a media. Zjawiska językowe we współczesnych mediach*, red. B. Skowronek, E. Horyń, A. Walecka-Rynduch, Kraków 2016, s. 223–234.

²³ „Plakat Romana Cieśliewicza do tej słynnej, ocenzonej inscenizacji *Dziadów* przedstawia człowieka skamielinę, który pęka od środka”, zob.: <https://www.facebook.com/MuzeumPlakatowWilanowie/posts/chcemy-kultury-bez-cenzury-takie-okrzyki-skandowano-w-styczniu-1968-roku-po-info/2447571178615908/> (dostęp: 15.09.2021); „[...] Popiersie człowieka, którego skamieniała skorupa powoli pęka”, zob.: J. Bończa-Szabłowski, *Wyobrażenia na granicy szaleństwa*, <https://www.rp.pl/rzezba/art12706301-wyobrazenia-na-granicy-szalenstwa> (dostęp: 15.09.2021).

²⁴ Zob.: A. Zausznica, *Nauka o barwie*, Warszawa 1959, s. 452.

Pozostaje jeszcze kształt owej czarnej dziury. Otóż jej kontur wymyka się jednoznaczному rozpoznaniu – przypomina nieco czaszę jakiegoś starożytnego naczynia (kielicha albo pucharu), można doszukać się w nim, z uwagi na osadzenie w antropomorficznym korpusie, zgeometryzowanego kształtu serca czy też otworu, który po wyrwaniu serca powstał (albo – dlaczego nie? – który umożliwia dostęp do ukrytego w ciemnościach serca), można wreszcie przyjąć, że jest to nieregularna, acz symetryczna, figura, coś w rodzaju wejścia do zasklepionego w swej skorupie człiekopodobnego obiektu. Wspomniana symetria obrazu (dodajmy: jedynie obrazu, ponieważ tekst nie ma swojego odpowiednika po prawej stronie plakatu) ma charakter lustrzanego odbicia jednej połowy plakatu w drugiej – zarówno spękane niby-popiersie, jak i czarny otwór przecina niezaznaczona graficznie, lecz wzrokowo odczuwana pionowa oś, biegnąca przez środek dzieła.

Tyle opis jakości barwnych i figuratywnych plakatu, który nie odkrywa jeszcze prawie żadnych znaczeń, poza asocjacjami dotyczącymi kształtów białego obiektu oraz czarnego otworu. Co najwyżej można na tym etapie obserwacji stwierdzić, że Cieślęwicz operuje dwiema znamionnymi opozycjami: czerni i bieli oraz powierzchni i wnętrza. Jest to o tyle istotne, że *universum* dramatu Mickiewicza zasadza się właśnie na wielorakich opozycjach: Boga i Szatana, dobra i zła, lewej i prawej strony, pychy i pokory, martwej skorupy i żywego wnętrza. Drugie spostrzeżenie dotyczy obecności czerwieni na plakacie, która, w połączeniu z dominującymi bielą i czernią, tworzy paletę barw charakterystyczną zwłaszcza dla sztuki ekspresjonistycznej²⁵. Gra kontrastowo zestawionych kolorów nie tylko nadaje dziełu Cieślęwicza ekspresyjności, aktywizując emocje odbiorcy, ale przede wszystkim powoduje, że obiekt, z pozoru statyczny, zyskuje na dynamice, albowiem skumulowana w nim zostaje potencja ruchu, stawania się, zmiany. Ten nieruchomy przecież obraz zdaje się antycypować to, czego nie widzimy, ale czego się spodziewamy; proces pęknięcia skorupy wcale się nie zakończył, przeciwnie – trwa. I uwaga trzecia, związana z zastosowaną techniką artystyczną²⁶ – fakt, że przez plakat przebiega niewidzialna oś symetrii, ma znaczenie o tyle, że „świat przedstawiony” w dziele Cieślęwicza zorientowany jest wertykalnie, przy czym owego wertykalnego układu nie sygnalizują widome znaki/symbole jakiegoś „wyższego porządku”, a jedynie kompozycyjna symetria.

²⁵ Jak się wydaje, bliski ekspresjonizmowi jest także sposób budowania efektu głębi obrazu za pomocą koloru, ponieważ to właśnie ekspresjonizm „zrezygnował z iluzji trójwymiarowej przestrzeni sugerowanej perspektywą, zastępując ją grą kontrastowych barw i kształtów”, zob.: <https://vintageposteria.pl/blog/cechy-ekspresjonizmu-i-impresjonizmu-w-malarstwie-artysty-plakaty-sztuka> (dostęp: 20.09.2021).

²⁶ Jest to stosowany niejednokrotnie przez Cieślęwicza tzw. kolaż osiowy, tworzony na zasadzie zduplikowania (czasem również powiększenia) części fotografii. Efekt przypomina nieco malarzski cykl *Figur osiowych* Jana Lebensteina.

W tym momencie działań interpretacyjnych wypada z poziomu denotacji przejść na poziom konotacji, co powinno doprowadzić do odkrycia zakodowanych w obrazie znaczeń. Jak to wśród znaków bywa, jedne okażą się stosunkowo łatwe do odczytania, inne będą wymagały przywołania bliższych i bardziej odległych kontekstów kulturowych, przy dekodowaniu jeszcze innych może trzeba będzie poprzestać na sensach migotliwych, niedookreślonych albo wręcz nierozstrzygalnych. By uporządkować to namnażanie znaczeń powołanych do istnienia gestem artystycznym Romana Cieślewicza, wyznaczam kilka wybranych tropów interpretacyjnych, nie ustalając przy tym ich hierarchii (relacje pomiędzy nimi mają charakter komplementarny), a tym bardziej nie pretendując do wyczerpania propozycji odczytań. Chcę zasygnalizować jedynie, jakimi drogami mogła podążać myśl artysty komentującego *Dziady* za pomocą znaków ikonicznych, czyli – mówiąc słowami Józefa Czapskiego – jak z zawartości dramatu zrodziła się wizualna forma. Istotne dla mnie jest przy tym założenie, że autor plakatu stworzył dzieło wieloznaczne jako ekwiwalent innego dzieła równie wieloznacznego, i to nakładanie się znaczeń wzajemnie się oświeclających stanowi o wartości jego plastycznego projektu.

Trop góry-wulkanu. Ponieważ w cytowanych wyżej próbach odczytań plakatu Cieślewicza ujawnia się wyraźny antropocentryzm, każący widzieć w przedstawionym obrazie „człowieka skamielinę” lub też „popiersie człowieka”²⁷, nieco przekornie rozpocznę nie od sylwetki obiektu, lecz od struktury jego powierzchni. Otóż spękana faktura tego antropomorficznego tworu sugeruje materiał, z jakiego powstał. Na pewno nie jest to metal czy drewno ani też marmur, ponieważ pęknięcia byłyby inne, nie przypomina również ludzkiego ciała – jego destrukcja także wyglądałaby inaczej. Spękania ukazane na plakacie dają się wyjaśnić na dwa sposoby: albo powstały na skutek wysuszenia powierzchni, co rodzi skojarzenia np. z gliną, albo wskutek stygnięcia, co z kolei przywołuje na myśl wulkaniczną płynną magmę, która po wydobyciu się z głębi Ziemi zamienia się w twardniejącą lawę. Pozostawiam na razie wątek gliny, by zająć się kluczowym dla wymowy dramatu motywem plutonicznym, albowiem jednym z najczęściej przywoływanych fragmentów III części *Dziadów* jest przecież zakończenie *Salonu Warszawskiego* (Scena VII):

N***

Patrzcie, cóż my tu pocznem, patrzcie, przyjaciele,
Otóż to jacy stoją na narodu czele.

²⁷ Zob.: przypis 23.

Wysocki

Powiedz raczej: na wierzchu. Nasz naród jak lawa,
Z wierzchu zimna i twarda, sucha i plugawa,
Lecz wewnętrznego ognia sto lat nie wyziębi;
Plwajmy na tę skorupę i zstąpmy do głębi²⁸.

Zauważmy, że w przywołanym dialogu następuje istotna zmiana w zakresie metaforycznego wyobrażenia narodu. Często pojmowany (hipostazowany) jako osoba, co wyraża zleksykalizowana forma „na czele” (tj. na czole, czyli na przedzie), w wypowiedzi Wysockiego przemienia się w lawę, a ściślej – w swoisty wytwór procesów tektonicznych, składający się z martwej powierzchni (arystokratyczno-towarzystwa elita) oraz pulsującej życiem magmy (patriotyczna młodzież). Cieśliewicz znajduje dla literackiego obrazu narodu plastyczne odpowiedniki: powierzchnia wulkanicznego górotworu jest „twarda” i „sucha”, *eo ipso* spękana, znacząca okazuje się także biel, ponieważ w wielu archaicznych kulturach oznaczała ona erę lodowcową (Mickiewiczowska lawa jest „zimna”), a ze zjawisk klimatycznych – suszę²⁹. Tak ukazany naród-wulkan ma wszakże swe wnętrze, czyli życie podziemne³⁰, wyrażone na plakacie czarną plamą. Zawarty w słowach Wysockiego nakaz zejścia do podziemia to patriotyczny imperatyw, mający zarazem coś z magicznej formuły: jeżeli Mickiewicz ustami swego bohatera mówi: „zstąpmy do głębi”, Cieśliewicz artystycznym gestem rozdziera martwą skorupę lawy, by odsłonić – że odwołam się do motywu baśniowego – wejście do polskiego Sezamu, kryjącego w sobie życiodajny ogień. Ów wewnętrzny żar daje zresztą o sobie znać na plakacie – to pas czerwieni stygnącej na zewnętrznych obrzeżach, w sąsiedztwie czerni jednak, czyli swego źródła, mocnej i wyrazistej. Badając rolę asocjacji w percepcji barw, Adam Zausznica zauważa:

Jeśli głębiej przeanalizować związek asocjacyjny [...] pomiędzy czerwienią i ogniem, to stwierdzimy, iż jego podstawa doświadczeniowa wcale nie jest taka niewzruszona: prawda – ogień jest niekiedy czerwony, ale nie zawsze; normalnie jest raczej pomarańczowy lub żółty, czasem jasnopurpurowy lub niebieskawy. A mimo to we wszystkich systematykach i symbolikach [...] czerwień występuje zawsze jako symbol ciepła³¹.

²⁸ A. Mickiewicz, *Utwory dramatyczne*, Warszawa 1982, s. 205.

²⁹ Zob.: A. Zausznica, *Nauka o barwie...*, s. 459.

³⁰ W tej samej scenie Adolf mówi: „Bo teraz Polska żyje, kwitnie w ziemi cieniach” (A. Mickiewicz, *Utwory dramatyczne...*, s. 202).

³¹ A. Zausznica, *Nauka o barwie...*, s. 461.

Wykorzystana przez autora plakatu psychologiczno-kulturowa asocjacja ognia z czerwienią każe zatem myśleć o przedstawionym obiekcie jako o ujętej w metaforę wulkanu polskiej zbiorowości, która na naszych oczach ożywa, choć nadal jeszcze więzi ją „plugawa” pałuba. Ogień wszakże uczynił swoje: wypalił dziurę w powierzchni, zostawił ślady na brzegach czarnego otworu i zaczął kruszyć skorupę.

Skorupę czego? Powiedzieliśmy, że lawy, rozwijając wątek plutoniczny, teraz przyjdzie powrócić do gliny, bo właśnie wysuszona glina tworzy powierzchniowe pęknięcia najbardziej podobne do pokazanych na plakacie. Podwójna wykładnia faktury jest tu o tyle istotna, że jeśli lawa konotuje zbiorowego „bohatera” plakatu, glina przyjmująca antropomorficzny kształt każe myśleć o „bohaterze” jednostkowym. Najpewniej o człowieku, co jest zrozumiałe, ponieważ asocjacja glina – człowiek ma silne umocowanie kulturowe, jest skojarzeniem bliskim i naturalnym, a bliskość tę funduje zarówno Księga Rodzaju, jak i antropogeniczny mit o Prometeuszu, by użyć dowodów powszechnie znanych. Byłby to więc wizerunek człowieka, który siłą wewnętrznej energii zrzuca z siebie martwą powłokę. Zawiesiliśmy jednak na chwilę tę pewność, ponieważ wzmiankowana wcześniej „nadludzka” monumentalność (a także bryłowatość) postaci rodzi pytania: a może to jakiś człekopodobny „innobyt”³²? baśniowy bądź mityczny heros zaklęty w górę? albo ulepiony z gliny na kształt człowieka sztuczny twór, którego można ożywić jak Golema? Przecież sylwetka przedstawiona w dziele Cieśliewicza prezentuje się na tyle „grubo” i „ciężko”, że nie są to pytania całkiem bezzasadne. Golema przyjdzie raczej odrzucić (choć ciemny otwór w korpusie kusi jako swoiste „urządzenie wejścia”³³), pozostaje natomiast – uzasadniony treścią dramatu – trop tytaniczny, ku któremu prowadzi nie tylko mit o tytanie Atlasie, przemienionym w skalistą górę i wyrokiem Zeusa skazanym na dźwiganie sklepienia niebieskiego³⁴, ale przede wszystkim postać brata Atlasa, Prometeusza – mocarza kochającego ludzi i dla nich cierpiącego skowanie. Tytaniczny wymiar *Dziadów* zasygnalizowany został na plakacie (jeśli został, ponieważ jest to tylko moja supozycja) w sposób bardzo delikatny, bo jedynie za pomocą wizualnego wyolbrzymienia postaci, jednakowoż wrażenie obcowania z kolosem narzuca się odbiorcy od razu, co, jak się wydaje, stanowi pożądaný skutek zamysłu artysty.

³² Używam pojęcia zastosowanego przez Stanisława Balbusa na oznaczenie wykreowanych przez Wisławę Szymborską pozaludzkich podmiotów i bohaterów jej wierszy; zob.: idem, *Świat ze wszystkich stron świata. O Wisławie Szymborskiej*, Kraków 1996, s. 25–26.

³³ Golem według tradycji żydowskiej to twór z gliny, w który można było tchnąć życie za pomocą kartki przykładanej do czoła lub wkładanej do ust (na pewno nie do otworu w piersi!), zob.: W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1993, s. 329.

³⁴ Zob.: ibidem, s. 61; Z. Kubiak, *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa 1999, s. 95.

Popękana powierzchnia była w dotychczasowych uwagach odczytywana dosłownie – jako zastygła lawa, erodująca skała, zeskorupiała glina. Taki sposób jej odbioru stanowi niejaką przeszkodę w przyjęciu kolejnego wariantu interpretacyjnego, traktującego biały obiekt jako postać ludzką. Cóż to bowiem za człowiek? Jego popiersie przyjmuje kształt nieforemny i bardzo toporny, brak mu nie tylko jakichkolwiek cech indywidualnych, ale i szczegółów anatomicznych, np. oczu czy ust. Poza antropomorficznym zarysem sylwetki nic nie wskazuje na jego przynależność do rodziny człowieczej. Pisano, że to człowiek skamielina, lecz ta formuła niewiele wyjaśnia. Spróbujmy zatem przyjąć inny punkt widzenia i założyć, że skamieniałość postaci ma charakter wiele mówiącej metafory. Należy tylko odnaleźć taki stan ludzkiej egzystencji, w którym nieistotny okazuje się wygląd, w którym ustaje ruch ciała, w którym nie potrzeba ani oczu, ani ust, w którym często zamazują się także rysy twarzy. Nietrudno odgadnąć: takim stanem jest sen.

Trop snu. Powtarzane przez Homera w *Iliadzie* słowa „sen, brat śmierci” mają liczne literackie potomstwo, z Szekspirowskim *Hamletem* („Umrzeć – zasnąć”) oraz *Panem Tadeuszem* Mickiewicza na czele³⁵, bo też sen pojmowano jako rodzaj „mniejszej śmierci” powodującej, że zwalniają (bądź – jak w letargu – ulegają pozornemu zanikowi) funkcje życiowe organizmu. Co ważne, sen kojarzony jest nie tylko ze śmiercią, ale również z kamieniem (bazą asocjacji jest w tym wypadku bezruch), dlatego też bywa często opatrywany epitetem „twardy” właściwym kamieniowi (np. „twardy sen Adama” w *Księdze Rodzaju*) albo wręcz łączy się oba pojęcia w wyrażenie „kamienny sen”³⁶. Wśród wielu snów wypełniających *Dziady* interesujące w kontekście dzieła Ciesławicza wydają się te z *Prologu* części III, w którym anonimowy Więzień kilkakrotnie budzi się i ponownie zasypia. Szczególnie istotne okazuje się ostatnie przebudzenie, kiedy bohater uświadamia sobie: „Mam być wolny – tak!”³⁷, a następnie kreśli na ścianie słynną inskrypcję o śmierci Gustawa i równoczesnych narodzinach Konrada. Może właśnie ten moment metamorfozy, budzenia się z kamiennego snu do wolności został utrwalony na plakacie? Skamielina dopiero zaczyna się kruszyć, tak jak uwięzionemu bardzo trudno przychodzi skruszyć okowy obezwładniającego go snu. Mimo że Więzień nie ma jeszcze świadomości swej siły („Człowieku! Gdybyś wiedział, jaka twoja władza!”³⁸ – mówi w zakończeniu *Prologu* Duch), wyłom został jednak dokonany, a to za sprawą źródła owej mocy – serca.

³⁵ Zob.: W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury...*, s. 1054.

³⁶ Zob.: Idem, *Słownik symboli*, Warszawa 1991, s. 368.

³⁷ A. Mickiewicz, *Utwory dramatyczne...*, s. 128.

³⁸ Ibidem, s. 129.

Trop serca. Ten najistotniejszy dla romantyków ludzki organ – nie tylko źródło uczuć, ale i siedlisko duszy – nie pojawia się na plakacie „we własnej osobie”, jednakowoż symetryczny, kielichowaty kształt czarnej plamy, w dodatku umieszczonej na piersi, a także czerwona barwa otaczająca otwór, zazwyczaj z sercem kojarzona³⁹ – to wszystko każe deszyfrować wizualną aluzję Ciesławicza w taki jeszcze sposób. Więcej – to właśnie trop serca skłania ku identyfikacji przedstawionego na plakacie obiektu jako Konrada, który, wyzwalać się z kamiennego snu, zwraca się do Boga słowami: „Milczysz! – Jam ci do głębi serce me otworzył”⁴⁰. Z „sercowych” wersów samej tylko *Wielkiej Improwizacji* można by ułożyć niemalą antologię poświadczającą wrażliwość bohatera, ale też jego nie zawsze kontrolowaną egzaltację. Co zaś wydaje się szczególnie interesujące, to fakt, iż trop serca przecina się w monologu Konrada z tropem wulkanu i wewnętrznego ognia. Zrodzone w sercu uczucie jest zatem ogniskiem („Wiedz, że uczucie spali, czego myśl nie złamię – / Widzisz to moje ognisko: – uczucie, / Zbieram je, ściskam, by mocniej pałało”⁴¹) albo znajduje takie oto porównanie: „Mam to uczucie, co się samo w sobie chowa / Jak wulkan, tylko dymi niekiedy przez słowa”⁴². Ciesławicz ten metonimiczny szereg (serce – uczucie/miłość – ogień/ognisko/wulkan – życie) ujmuje w jeden obraz, wykreowany za pomocą czarnej plamy o aluzyjnym kształcie, obwiedzonej czerwonym konturem, sięgając przy tym dodatkowo po jeszcze jedno odniesienie kulturowe, a mianowicie znane z ikonografii religijnej wyobrażenie Chrystusa z otwartym sercem⁴³. Kumulacja ta prowadzi do swoistej gry znaczeń – bez przesadzania, który trop jest dominujący.

Trop rany. Nici wiążące analizowany plakat z dramatem Mickiewicza prowadzą ku jeszcze innej ścieżce interpretacyjnej, jeżeli chodzi o czarną plamę/dziurę – otóż czerwień jej brzegów uruchamia – zarówno za sprawą barwy, jak i osadzenia jej w człekopodobnym korpusie – skojarzenia z krwią wydobywającą się na zewnątrz. Centralny element obrazu może zatem być odbierany również jako rana, krwawiące rozdarcie ciała. Trop ten nie unieważnia zaprezentowanych wcześniej odczytań, przeciwnie: wzbogaca je i dopełnia, rana bowiem stanowi jeden z motywów powracających w *Dziadach* wielokrotnie, więcej: to rana właśnie spina dzieło Mickiewicza ikonyczną klamrą. W rozpoczynającym utwór wierszu

³⁹ W. Kopaliński, *Słownik symboli...*, s. 55.

⁴⁰ A. Mickiewicz, *Utwory dramatyczne...*, s. 163.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem, s. 158.

⁴³ Zob.: E. Klekot, *Najświętsze Serce Jezusowe – sceny z życia symbolu*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 1997, nr 3–4, s. 55–66.

Upiór corocznie budzący się „na dzień zaduszny” bohater przychodzi „Z piersią skrwawioną, jakby dziś rozdartą”⁴⁴ na obrzęd Dziadów. Z tym samym stygmatem pojawia się milczący pod koniec części II – widzący go Guślarz mówi:

Patrzcie, ach, patrzcie na serce!
Jaka to pąsowa pręga,
Tak jakby pąsowa wstęga
Albo jak sznurkiem korale,
[...]
Pokazał ręką na serce,
Lecz nic nie mówi pasterce⁴⁵.

Pokryty ranami bohater dramatu pojawi się wreszcie w ostatniej IX scenie części III, w *Noc Dziadów*. Nie będzie to już rana samobójcza Gustawa, lecz hiperbolicznie zwielokrotniona rana prometejskiego Konrada:

Guślarz
Pierś miał zbroczoną posoką,
Bo w tej piersi jest ran wiele:
Straszne cierpi on katusze,
Tysiąc mieczów miał on w ciele,
A wszystkie przeszły – aż w duszę.
Śmierć go chyba z ran uleczy.

Kobieta
Któż weń wraził tyle mieczy?

Guślarz
Narodu nieprzyjaciele⁴⁶.

Ta rozdarta, żywa rana bije w oczy z plakatu Cieślewicza, stanowiąc Barthesowskie *punctum* obrazu⁴⁷ – miejsce przyciągające wzrok, boleśnie odczuwane przez patrzącego i zapadające w pamięć.

W podsumowaniu przedstawionych uwag świadomie rezygnuję z syntezy wniosków interpretacyjnych, byłoby to bowiem działanie arbitralne, na siłę

⁴⁴ A. Mickiewicz, *Utwory dramatyczne...*, s. 9.

⁴⁵ Ibidem, s. 34.

⁴⁶ Ibidem, s. 255.

⁴⁷ Zob.: R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, tłum. J. Trznadel, Warszawa 1995, s. 45–47.

próbujące uspójnić to, czego uspójniać nie ma potrzeby. Plakat Romana Cieślewicza jest przecież – co starałem się dowieść – dziełem semantycznie złożonym, amalgamatem sensów odkrywanych podczas podążania kolejnymi tropami, przy czym sensory te nie składają się w jedną interpretacyjną formułę. Tworząc wizualny ekwiwalent dramatu Mickiewicza, Cieślewicz był oszczędny, co wcale nie oznacza semantycznego ubóstwa, użyte przez niego znaki pączkują bowiem bliższymi lub dalszymi skojarzeniami, a wszystko to dzieje się – co istotne – w ścisłym związku z literackim pierwowzorem. Celnie o metodzie artystycznej grafika pisał Wojciech Makowiecki przy okazji wystawy plakatów teatralnych, jaka miała miejsce w poznańskim Arsenale w 1975 roku: „Budując prace ze znaków tylko, doszedł artysta – [...] do niesłyszanej syntezy środków formalnych (fotografia) i działania »zakodowanego«, wyposażając zdjęcia w aluzje odległe i przykuwając uwagę widza przetworzoną strukturą wybranego detalu”⁴⁸. Tak też dzieje się w plakacie zaprojektowanym z myślą o premierze *Dziadów* jesienią 1967 roku – dalekim od ilustracyjności i sztampy, niepokojącym, zapraszającym odbiorcę nie tylko do teatru, lecz również do ponownej, uważnej lektury dramatu Mickiewicza.

Bibliografia

- 100 lat polskiej sztuki plakatu*, red. K. Dydo, Kraków 1993.
- Art of the Modern Movie Poster. International Postwar Style and Design*, red. J. Salavetz, S. Drate, S. Sarowitz, San Francisco 2008.
- Balbus S., *Świat ze wszystkich stron świata. O Wisławie Szymborskiej*, Kraków 1996.
- Barthes R., *Retoryka obrazu*, tłum. Z. Kruszyński, „Pamiętnik Literacki” 1985, z. 3, s. 289–302.
- Barthes R., *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, tłum. J. Trznadel, Warszawa 1995.
- Bojko S., *Polski plakat współczesny*, Warszawa 1972.
- Bolek E., *Interpretacja plakatu artystycznego jako działanie na tekstach*, w: *Działania na tekście. Przekład – redagowanie – ilustrowanie*, red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot, Lublin 2015, s. 257–267.
- Bolek E., *Metodologia amalgamatów kognitywnych w interpretacji plakatów artystycznych*, w: *Język a media. Zjawiska językowe we współczesnych mediach*, red. B. Skowronek, E. Horyń, A. Walecka-Rynduch, Kraków 2016, s. 223–234.
- Czapski J., *Na marginesie wystawy Cieślewicza*, w: idem, *Patrząc*, Kraków 1983, s. 323–332.
- Folga-Januszewska D., *Oto sztuka polskiego plakatu*, Olszanica 2018.

⁴⁸ *Plakat teatralny 1944–1974* [katalog wystawy Galerii Miejskiej Arsenał w Poznaniu, wrzesień–październik 1975], red. W. Makowiecki, Poznań 1975, s. 7.

- Gawlik J.P., „*Dziady*” w *Teatrze Starym*, w: *Stary Teatr. „Dziady” Adama Mickiewicza* [program teatralny], Kraków 1973, s. 5–8.
- Klekot E., *Najświętsze Serce Jezusowe – sceny z życia symbolu*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 1997, nr 3–4, s. 55–66.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1993.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1991.
- Krasiński E., Raszewska M., *Kronika „Dziadów” w Teatrze Narodowym w inscenizacji Kazimierza Dejmka 1962–1968*, „Pamiętnik Teatralny” 2005, nr 3–4, s. 22–92.
- Kubiak Z., *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa 1999.
- Libura A., *Amalgamaty kognitywne w sztuce*, Kraków 2007.
- Mickiewicz A., *Utwory dramatyczne*, Warszawa 1982.
- Niedziółka C., *Zadziwiający wigor*, „Teatr” 2008, nr 6, s. 77–81.
- Plakat teatralny 1944–1974* [katalog wystawy Galerii Miejskiej Arsenał w Poznaniu, wrzesień–październik 1975], red. W. Makowiecki, Poznań 1975.
- Polska Szkoła Plakatu w latach 1956–1965*, oprac. J. Wojciechowski, B. Piotrowska, W. Kryński, Warszawa 1988.
- Polski plakat 1970–1978*, red. Z. Książek, A. Zabrzaska, W. Makay, Warszawa 1979.
- Polski plakat teatralny 1899–1999*, red. K. Dydo, Kraków 2000.
- Popłonikowska N., „*Dziady*” w reżyserii Kazimierza Dejmka – próba demitologizacji, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2015, nr 1 (27), s. 111–124.
- Roman Cieśliewicz *in memoriam*. Wystawa luty – kwiecień 1998, Warszawa 1998.
- Rosenberg M., *Dziwne przypadki (?) „Dziadów” Dejmka*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2013, nr 1 (21), s. 317–331.
- Zausznica A., *Nauka o barwie*, Warszawa 1959.

Publikacje internetowe

- Bończa-Szabłowski J., *Wyobrażenia na granicy szaleństwa*, <https://www.rp.pl/rzezba/art-12706301-wyobrazenia-na-granicy-szalenstwa> (dostęp: 15.09.2021).
- Giżka S., *Polska Szkoła Plakatu*, <https://culture.pl/pl/artykul/polska-szkola-plakatu> (dostęp: 15.09.2021).
- Encyklopedia Teatru Polskiego*, <https://www.encyklopediateatru.pl/sztuki/1592/dziady> (dostęp: 15.09.2021).
- Encyklopedia Teatru Polskiego*, <https://www.encyklopediateatru.pl/przedstawienie/13155/dziady> (dostęp: 15.09.2021).
- Muzeum Plakatu w Wilanowie. Oddział Muzeum Narodowego w Warszawie na Facebooku*, <https://www.facebook.com/MuzeumPlakatuWWilanowie/posts/chcemy-kultury-bez-cenzury-takie-okrzyki-skandowano-w-styczniu-1968-roku-po-info-2447571178615908/> (dostęp: 15.09.2021).
- Plakaty, 1959–1981*, <https://grotowski.net/mediateka/ikonografia/plakat-dziady-proj-waldemar-krygier> (dostęp: 27.08.2021).

Polona, <https://polona.pl/item/afisz-inc-we-wtorek-dnia-12-listopada-1901-roku-po-ra-z-dziewiaty-adama,MjY0NTAyNzM/0/#info:metadata> (dostęp: 4.09.2021).

Polona, <https://polona.pl/item/afisz-inc-we-czwartek-dnia-5-grudnia-1901-roku-po-raz-czternasty-adama,MjY0NTAyNjk/0/#info:metadata> (dostęp: 4.09.2021).

Polona, <https://polona.pl/item/afisz-inc-we-srode-dnia-25-grudnia-1901-roku-na-dochod-szkoly-ludowej-imienia,MjY0NDk5ODQ/0/#info:metadata> (dostęp: 4.09.2021).

The Art of Poster, <http://www.theartofposter.com/poster.asp?id=3137> (dostęp: 27.08.2021).

Vintage posteria, <https://vintageposteria.pl/blog/cechy-ekspresjonizmu-i-impresjonizmu-w-malarstwie-artysty-plakaty-sztuka> (dostęp: 20.09.2021).

Justyna Dobrołowicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0001-5261-5224

Anita Garbat

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0002-1466-0152

WIRTUALNA PRZESTRZEŃ NAJSTARSZEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ W KIELCACH. ANALIZA STRONY INTERNETOWEJ I LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO IM. STEFANA ŻEROMSKIEGO¹

Abstract

Virtual space of the oldest secondary school in Kielce. Analysis of the website of the Stefan Żeromski High School

The aim of the research discussed in the article is to analyze the website of the Stefan Żeromski High School in Kielce. We are of the opinion that the school website is space that allows you to make education more attractive. Building an interesting and functional school website for young people is a big challenge for teachers who are representatives of the generation of the pre-digital era called digital immigrants. In the article, we try to show what content is presented in the website of the Stefan Żeromski High School in Kielce and propose ways to enrich it.

¹ W tym artykule piszemy o sprawach, którymi zajmowałyśmy się w książce *Szkoła w wirtualnej przestrzeni*. Powtarzamy tutaj, co jest nieuniknione, niektóre spostrzeżenia i sądy wypowiedziane w tamtej pracy.

Keywords: virtual space, secondary school, Internet, school website, image, memories, virtual commemoration

Słowa kluczowe: wirtualna przestrzeń, szkoła średnia, Internet, szkolna strona internetowa, wizerunek, wspomnienia, wirtualne upamiętnianie

Wprowadzenie

Przestrzeń wirtualna, będąca obiektem naszych zainteresowań badawczych, zaliczana jest przez Annę Przeclawską do istotnych pedagogicznie przestrzeni życia człowieka². Tworzona jest przez coraz bardziej popularne elektroniczne media, które są dla młodych ludzi, nazywanych cyfrowymi tubylcami, naturalnym miejscem aktywności. W badaniach nastolatki deklarują codzienne, kilkugodzinne korzystanie z Sieci. W 2019 roku wynosiło ono około 4 godzin i 12 minut³. Dzięki telefonom komórkowym 30% nastolatków pozostaje online nieomal zawsze i wszędzie. Internet dla nich to głównie przestrzeń rozrywki, dostęp do kultury (muzyki, filmów itp.) oraz ośrodek życia społecznego, w którym spotykają się ze znajomymi. Znaczenie Internetu zauważyli medioznawcy i uznali go za technologię definiującą, czyli taką, która oddziałuje na konstruowanie schematów myślowych człowieka i modeluje obraz jego świata⁴. Raport z badań nad korzystaniem z Internetu przez Polaków pokazał, że we wrześniu 2020 roku 27,7 milionów osób (14,1 mln kobiet oraz 13,6 mln mężczyzn) używało Internetu. Łącznie wykonali oni 55,4 mld odsłon, zaś przeciętny internauta spędził w Sieci ponad dwie godziny dziennie⁵.

Mediatyzacji rzeczywistości społecznej towarzyszy, trwający od lat, kryzys szkoły, który z każdym rokiem nasila się. Coraz wyraźniej widać, że szkoła zorganizowana wedle XIX-wiecznego modelu nie może być funkcjonalna w wieku XXI. Dzisiejsi uczniowie nie znają przecież świata bez komputera i Internetu, ich

² A. Przeclawska, *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro i makro*, w: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, red. A. Przeclawska, W. Theiss, Warszawa 2000, s. 75–85.

³ NASK Państwowy Instytut Badawczy, www.nask.pl (dostęp: 1.08.2020).

⁴ M. Szpunar, *Koncepcja bańki filtrującej a hipernaryzm nowych mediów*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2018, nr 2, s. 192.

⁵ Polskie Badania Internetu, <https://pbi.org.pl/raporty/polscy-internauci-we-wrzesniu-2020/> (dostęp: 26.05.2021).

mózgi ukształtowane zostały przez nieograniczony dostęp do nowych technologii, z których chcą i potrafią korzystać. Przepaść między szkołą a codziennym życiem uczniów pogłębia się, a dalsze ignorowanie przez system edukacji zmian otaczającego świata jedynie utrwala jej skansenowy charakter. Cyfryzacja wydaje się więc być oczywistym kierunkiem zmian w polskiej szkole. Pilną potrzebą jest porzucenie paradygmatu ryzyka, obecnego od początku badań nad funkcjonowaniem uczniów online, skoncentrowanego na zagrożeniach i niebezpieczeństwach wynikających z kontaktu uczniów z cyfrowym światem. Media cyfrowe mogą być zarówno zagrożeniem, jak i szansą dla dydaktyki i wychowania⁶. Zadaniem szkoły nie jest chronienie młodych przed cyfrowym światem, tylko przygotowanie do kontaktu z nim. Nauczyciele i wychowawcy powinni używać cyfrowych mediów jako narzędzi wspomagających procesy edukacyjne, odkrywać ich potencjał i wspierać swoich uczniów w ich wykorzystywaniu.

Stoimy na stanowisku, że szkolna strona internetowa jest przestrzenią pozwalającą uatrakcyjnić edukację. Budowanie funkcjonalnej i atrakcyjnej dla młodych ludzi strony internetowej szkoły stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli będących przedstawicielami pokolenia epoki precyfrowej, zwanych cyfrowymi imigrantami. Uważamy, że konieczna jest zmiana krytycznego myślenia pedagogów o cyfrowych mediach na myślenie refleksyjne, pozwalające dostrzec ich potencjał i możliwości zastosowania w procesach edukacyjnych. Dużym wyzwaniem jest rozwijanie cyfrowych kompetencji nauczycieli, dzięki którym zostaną przygotowani do wykorzystywania mediów jako narzędzi wspomagających procesy edukacyjne.

Celem omówionych w artykule badań jest analiza strony internetowej I Liceum Ogólnokształcącego imienia Stefana Żeromskiego w Kielcach i odpowiedź na pytanie: jakie treści na temat szkoły prezentowane są w jej wirtualnej przestrzeni?

Szkolna strona internetowa jako *spiritus movens* zmian

Współcześnie prawie wszystkie instytucje, w tym te edukacyjne, mają swoją stronę internetową i konto na jednym lub kilku portalach społecznościowych. Prezentacja w Internecie stanowi najbardziej skuteczny sposób przekazywania informacji i budowania wizerunku.

⁶ J. Pyżalski, *Cyfrowa pedagogika medialna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 407–432.

Strona internetowa, czyli strona WWW, jest definiowana jako plik lub zespół powiązanych ze sobą plików zapisanych w języku HTML, umieszczonych na serwerze WWW pod wspólnym adresem. Strona może zawierać informacje tekstowe, grafikę, animacje, filmy, a także odsyłacze (linki) do innych miejsc w Sieci⁷.

Z uwagi na różnorodność stron internetowych szkół przyjmujemy podział zaproponowany przez literaturoznawcę Agnieszkę Szurek, która wyróżnia: stronę-wizytówkę, stronę-szufladę, stronę-kronikę, stronę-poligon doświadczalny, stronę-miejsce spotkań⁸.

Strona-wizytówka jest profesjonalnie wykonana i często stanowi formę „laurki”, która, choć wywiera wrażenie na odbiorcach, nie wspiera procesu wspólnego uczenia się. Taka strona nie przedstawia prawdziwego oblicza szkoły i uniemożliwia partycypację w tworzeniu treści.

Strona-szuflada zawiera potrzebne dokumenty, plany lekcji, statut, a także banery projektów, w których uczestniczą uczniowie. Jednak obecność zbyt wielu zakładek i grafiki może powodować wrażenie pewnego chaosu. Dlatego wskazane jest regularne uaktualnianie strony i usuwanie tych elementów, które nie są już potrzebne.

Strona-kronika pozwala na aktywność twórczą, może bowiem pełnić funkcję gazetki, którą redagują uczniowie.

Zamiast sztabowych zdjęć ze szkolnych zajęć czy uroczystości można pomyśleć o zamieszczaniu ujęć bardziej oryginalnych, na przykład zbliżeń (np. zamiast panoramy całej klasy podczas zajęć artystycznych zbliżenie na rękę trzymającą kredkę) lub bazujących na metaforze, skojarzeniach (np. zamiast dyrektora wygłaszającego przemówienie na rozpoczęcie roku szkolnego – ujęcie plecaków na szkolnym korytarzu)⁹.

Strona-poligon doświadczalny, jak sama nazwa wskazuje, jest tworzona najczęściej w ramach pracy koła informatycznego lub działań grupy uczniów, których pasjonują nowe technologie. Twórcy strony w praktyce zdobywają wiele przydatnych umiejętności i dlatego na takiej stronie możemy spotkać różnego typu gify (banery, postacie), które ją uatrakcyjnają.

⁷ M. Jasionowicz, *Strona WWW*, w: *Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Kraków 2006, s. 203.

⁸ A. Szurek, *Jakiej strony internetowej potrzebuje szkoła?*, „Hejnał Oświatowy” 2016, nr 10, s. 15–17, https://kometa.edu.pl/uploads/publication/439/b3cb_A_HO10.pdf?v2.8 (dostęp: 10.06.2021).

⁹ Ibidem, s. 16.

Strona-miejsce spotkań umożliwia zamieszczanie pytań, komentarzy oraz prowadzenie dyskusji, które są moderowane przez nauczycieli. Administrowanie takiej strony jest czasochłonne i wymaga dużej aktywności nie tylko od uczniów, ale także od pedagogów.

Trudno wybrać jeden typ działalności w Internecie, który najlepiej będzie służył pracy instytucji. Uważamy, że wszystkie opisane rodzaje stron internetowych są ważne i warto je realizować. Nauczycielom nie wolno lekceważyć Internetu, powinni przemyśleć, jak wykorzystać jego możliwości w pracy tradycyjnej szkoły.

Szkolne strony internetowe wspomagają procesy edukacyjne, gdyż:

- zapewniają dostęp do wielu atrakcyjnych źródeł informacji,
- umożliwiają kontakt i wymianę informacji z osobami o podobnych zainteresowaniach,
- pozwalają tworzyć własne materiały edukacyjne,
- zapewniają możliwość działań prospołecznych i zaangażowania obywatelskiego,
- wspomagają samorozwój człowieka,
- umożliwiają ekspresję siebie,
- dzięki treściom poradniczym pomagają rozwiązywać problemy osobiste, umożliwiają poszukiwanie pomocy, pomagają poznać siebie,
- są miejscem, gdzie można uczyć szacunku do tradycji, promować wartościowe idee, zachowania i postawy,
- wzmacniają dumę z przynależności do szkolnej społeczności i w ten sposób budują poczucie wspólnotowości,
- przypominają nieznane historie, ciekawe zdarzenia, ważne osoby, i w ten sposób rozwijają poczucie więzi ze szkołą,
- szkolna strona internetowa może też stanowić płaszczyznę współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów. W zakładce dla rodziców można zamieszczać informacje, które pomogą w sprawach administracyjnych, wychowawczych oraz związanych z organizacją procesu nauczania i rozwojem dziecka¹⁰.

Marcin Polak w artykule *Strona internetowa – zrób to sam(a)* podkreśla znaczenie strony internetowej w kształtowaniu wizerunku szkoły w mediach. Autor odnosi się do możliwości wykorzystania serwisów internetowych w pracy nauczyciela. Jedną z form jest e-portfolio, które można spożytkować do przechowywania materiałów edukacyjnych np.: prezentacji, sprawdzianów czy klasówek. Szkolne

¹⁰ J. Dobrołowicz, A. Garbat, *Szkoła w wirtualnej przestrzeni. Analiza stron internetowych wybranych szkół średnich*, Kielce 2020, s. 188–189.

strony internetowe skutecznie zastępują też kroniki klasowe, tablice informacyjne, galerie zdjęć czy filmów¹¹.

Prowadzone w roku 2016 badania wizerunku szkoły, na stu losowo wybranych stronach internetowych szkół średnich w Polsce, ukazały liczne braki¹². Przedmiotem badania były treści, które dotyczyły historii placówki, aktualnych wydarzeń, sukcesów uczniów i kadry pedagogicznej. W konkluzji artykułu autorki napisały, że:

wizerunek szkół średnich w Internecie tworzy swoistą mozaikę od profesjonalnego po amatorskie przygotowanie strony internetowej. [...] Na wielu stronach internetowych nie ma spójności graficznej i redakcyjnej, co świadczy nie tylko o braku przemyślanej koncepcji, ale i o niskim poziomie kompetencji medialnych i informacyjnych. [...] Podstawą tworzenia wizerunku szkoły powinno być wspólne opracowanie koncepcji strony szkoły, określenie priorytetów, kryteriów, które pozwolą porządkować informacje w pewne ramy problemowe czy kontekstowe¹³.

Poddane analizie strony nie zawsze zawierały wyczerpujące informacje dotyczące nauczycieli. Tymczasem to właśnie grono pedagogiczne odpowiada za procesy dydaktyczne i wychowawcze realizowane w szkole i powinno zadbać o właściwą autoprezentację.

Za niezwykle cenne uważamy umieszczanie na stronie internetowej szkoły skanów książek jubileuszowych, kronik szkolnych i fotografii dokumentujących ważne wydarzenia. Niewątpliwie można w ten sposób uczyć szacunku do przeszłości i budować dumę z bycia uczniem placówki. Szkolna strona internetowa daje możliwość kontaktu i wymiany informacji z osobami mającymi podobne doświadczenia i przeżycia, może być miejscem, w którym jednostka rozwija się i buduje swoją tożsamość oraz tworzy relacje społeczne.

Konceptualizacja badań

Potrzebę prowadzenia badań naukowych uzasadnia głównie aktualność problemów, jakie można dzięki nim rozwiązać. Współcześnie takim pilnym zagad-

¹¹ M. Polak, *Strona internetowa – zrób to sam(a)*, <https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/3259-strona-internetowa-zrob-to-sam-a> (dostęp: 12.05.2021).

¹² A. Garbat, A. Moskwa, *Wizerunek szkół średnich w Internecie na podstawie analizy stron internetowych liceów ogólnokształcących w Polsce*, w: *Edukacja i człowiek w czasach technologii. Szanse, nadzieje i zagrożenia*, red. W. Ratajek, Wrocław 2018, s. 133–141. Por. A. Garbat, *Wizerunek nauczycieli na wybranych stronach internetowych szkół średnich zrzeszonych w Stowarzyszeniu na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce*, „Pareja” 2020, nr 1, s. 109–121.

¹³ A. Garbat, A. Moskwa, *Wizerunek szkół średnich...*, s. 139.

nieniem jest wirtualna rzeczywistość, w tym wirtualna przestrzeń szkół. Trudność badań nad nią polega na tym, że stanowi ona niedookreślony obszar, który nie ma początku ani końca, gdyż zawartość poszczególnych stron jest wzbogacona połączeniami do innych stron internetowych, które również posiadają linki do kolejnych zasobów. Poza tym materiał zamieszczany w Sieci podlega ciągłym zmianom, a czasem zostaje usunięty. Mimo tych trudności uważamy, że rację ma kanadyjski uczony Robert V. Kozinets, który zwraca uwagę, że współcześni badacze nie będą w stanie prawidłowo zrozumieć wielu aspektów życia społecznego i kulturowego bez włączenia w obszar swoich analiz Internetu oraz zapośredniczonych form komunikacji¹⁴.

W badaniach podejmujemy próbę odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: jakie treści na temat szkoły prezentowane są na stronie internetowej I LO imienia Stefana Żeromskiego w Kielcach?

Stoimy na stanowisku, że zaplanowane przez nas badania wymagają oddzielenia metody zbierania danych od metody ich analizy. Stanowisko to jest zgodne z poglądami Krzysztofa Konarzewskiego, który w pracy zatytułowanej *Jak uprawiać badania oświatowe* napisał: „choć metody zazębiają się, to samo badanie nie kończy się przecież na zbieraniu danych. Zgromadzone dane należy przetworzyć, by mówiły o tym, co nas interesuje, rozstrzygały teoretyczny spór lub pomagały ulepszać praktykę”¹⁵.

Podzielając taki pogląd, zdecydowałyśmy się najpierw wytypować szkołę, której strona internetowa nas zainteresowała, a następnie zbadać informacje zapisane na niej, wykorzystując jakościową analizę treści.

Strona internetowa I Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Kielcach

I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego jest najstarszą szkołą średnią w Kielcach, a jej początki sięgają roku 1724¹⁶. Należy ona do Stowarzy-

¹⁴ R.V. Kozinets, *Netnografia. Badania etnograficzne online*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa 2012, s. 15.

¹⁵ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 166.

¹⁶ W 1724 roku został wmurowany kamień węgielny pod budowę seminarium i szkoły. Natomiast nauka w szkole rozpoczęła się w 1727 roku. „*Żeromszczacy*”. *Księga pamiątkowa I Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego. Zjazd absolwentów, wrzesień 2010*, red. i oprac. J. Daniel, Kielce 2010, s. 9.

szenia na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce, zrzeszającego obecnie 49 placówek¹⁷. Naukowy patronat nad placówką sprawuje Wojskowa Akademia Techniczna im. Jarosława Dąbrowskiego w Warszawie. Dzięki temu nauczyciele akademicy prowadzą zajęcia pokazowe, udzielają konsultacji, współuczestniczą w organizowaniu konkursów i imprez o charakterze popularnonaukowym (olimpiady, dni otwarte), sportowo-rekreacyjnym oraz kulturalno-historycznym. W ramach współpracy dostarczana jest prasa wydawana przez WAT oraz publikacje, które mogą być wykorzystane w procesie dydaktycznym. Szkoła współdziała też z Politechniką Świętokrzyską i Uniwersytetem Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Samorządowym Ośrodkiem Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, przystąpiła również do programu Szkół Stowarzyszonych UNESCO.

Strona internetowa placówki została opracowana w ramach projektu Polska Akademia Dostępności realizowanego przez Fundację Widzialni oraz Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji. Na stronie jest aktywny link do wspomnianej wcześniej fundacji, której celem jest umożliwienie wszystkim jednostkom swobodnego dostępu do zasobów internetowych¹⁸.

Na stronie głównej znajduje się sześć poziomych zakładek (AKTUALNOŚCI, O SZKOLE, DLA UCZNIÓW, ORGANIZACJE, BIBLIOTEKA, COVID). Natomiast w pionie jest dwadzieścia jeden zakładek, które noszą następujące nazwy: DZIENNIK ELEKTRONICZNY, OFFICE 365, PODRĘCZNIKI 2020/2021, SPORT, KONKURSY, WYDARZENIA KULTURALNE, DUPLIKATY, PROJEKTY, FINALIŚCI I LAUREACI OLIMPIAD, STYPENDYŚCI, WYNIKI MATUR, MISJA SZKOŁY, SODMiDN, ZAMÓWIENIA PUBLICZNE, WYKAZY, RODO, FUNDUSZ ZDROWOTNY, PPK, WOJSKOWA AKADEMIA TECHNICZNA, POLITECHNIKA ŚWIĘTOKRZYSKA, UNIWERSYTET J. KOCHANOWSKIEGO. Warto dodać, że jeszcze w październiku 2019 roku układ zakładek był nieco inny niż obecnie. Wcześniej w pionowych zakładkach, od góry, zamieszczone były najpierw te dotyczące współpracy z uczelniami wyższymi, a teraz ich miejsce znajduje się na dole, a u góry są zakładki dotyczące zdalnego nauczania (DZIENNIK ELEKTRONICZNY, OFFICE 365). Ostatnio pojawiła się pozioma zakładka o nazwie COVID, w której znajdujemy wytyczne dotyczące obowiązkowych zasad higieny (utrzymywanie dystansu, zakrywanie ust i nosa, mycie rąk), zasad bezpieczeństwa sanitarnego, zasad funkcjonowania klas szkolnych w czasie epidemii. Te zmiany obrazują, jak czuła jest wirtualna przestrzeń na wszelkie wydarzenia realnego świata i jak bardzo może pomagać użytkownikom Internetu w codziennym funkcjonowaniu.

¹⁷ Stowarzyszenie na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce, <http://www.najstarszeszkoly.edu.pl/szkoly.html> (dostęp: 12.05.2021). Ostatnia weryfikacja szkół należących do stowarzyszenia miała miejsce w 2019 roku.

¹⁸ Fundacja Widzialni, <https://widzialni.org/> (dostęp: 12.05.2021).

Przedmiotem naszego zainteresowania jest pięć poziomych zakładek, które szczegółowo omówimy.

AKTUALNOŚCI

W zakładce AKTUALNOŚCI zamieszczono informacje dotyczące bieżących wydarzeń. Znaleźć tu można m.in. harmonogram egzaminu maturalnego, harmonogram nauczania w systemie hybrydowym, informacje na temat możliwości skorzystania z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznych (zamieszczono aktywny link do strony Kuratorium Oświaty w Kielcach). Ponadto znajdują się wpisy o konkursach i ich wynikach, a także o działaniach charytatywnych, pomocowych podejmowanych przez uczniów liceum, np. akcja „Szlachetna Paczka”. Są również relacje z edukacyjnych inicjatyw, np. „Czytania na trawie”, która to aktywność dotyczy głośnego czytania fragmentów wakacyjnych lektur. W tej zakładce przewidziano także miejsce na ogłoszenia, komunikaty, apele do rodziców, relacje ze ślubowań, obchodów świąt religijnych czy państwowych. Wybrane wpisy są wzbogacone fotografiami, które wymagają osobnej analizy.

O SZKOLE

Kolejna zakładka O SZKOLE zawiera sześć ważnych podzakładek, HISTORIA, PATRON, ABSOLWENCI, PRACOWNICY, ZASADY OCENIANIA, STATUT SZKOŁY, których zawartość przeanalizowaliśmy.

Podzakładka poświęcona historii szkoły składa się z sześciu obszernych rozdziałów opisujących dzieje placówki, które noszą następujące tytuły: *Pod zarządem księży komunistów 1727–1819, Szkoły rządowe 1816–1840, Lata narodowych zrywów i nadziei 1845–1872, Lata Borowiczów i Radków. Strajk szkolny 1905 r. Rusyfikacja 1873–1915, Szkoła podczas I wojny światowej i w Polsce niepodległej 1916–1939, Lata okupacji 1939–1945.*

Na uwagę zasługuje kilka informacji. Pierwsza z nich dotyczy opisu starań biskupa Konstantego Felicjana Szaniawskiego, które miały na celu powołanie do życia szkoły prowadzonej przez księży według wskazówek wydanych przez Akademię Krakowską. Kolejne, ważne informacje odnoszą się do działań oświatowych Komisji Edukacji Narodowej, skomplikowanej sytuacji polityczno-społecznej kraju, który został podzielony między ościennie państwa (rozbiory), tracąc stopniowo niepodległość. Opisy dotyczą czasów Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego.

Wartym odnotowania jest fakt, że w funkcjonowaniu szkoły zdarzały się przerwy, które spowodowane były różnymi czynnikami, np. pożarem budynku w 1809 roku. W ciągu wieków zmieniały się też nazwy placówki, programy nauczania oraz podręczniki. W czasie zaborów istotną kwestią była walka z rusyfikacją, która

przybrała na sile w ostatnich dekadach XIX wieku, kiedy to obowiązywała ustawa tołstojowska, upodabniająca system szkolny w Królestwie Polskim do istniejącego w Imperium Rosyjskim. Ustawa spowodowała poważne zmiany w organizacji gimnazjum kieleckiego i w programach nauczania; m.in. wprowadzono rozbudowany system egzaminów, których wyniki, a nie szkolne oceny, decydowały o promocji do następnej klasy. Początek XX wieku wiązał się z udziałem uczniów kieleckiej szkoły w strajku szkolnym 1905 roku. Protestujący domagali się wprowadzenia języka polskiego jako wykładowego, powierzenia polskim nauczycielom nauczania historii i literatury polskiej oraz likwidacji systemu policyjnego w szkole. Za udział w strajku liczni uczniowie zostali dotkliwie ukarani poprzez zablokowanie im możliwości dalszego kształcenia na terenie Cesarstwa Rosyjskiego.

W czasie I wojny światowej szkoła nosiła nazwę Publiczne Gimnazjum Kieleckie, a od 1919 roku Państwowe Gimnazjum im. Mikołaja Reja. Szkoła przeżywała wówczas trudności: brakowało sprzętów, pomocy dydaktycznych, nauczycieli. Na funkcjonowanie szkoły miała też wpływ międzynarodowa sytuacja polityczna, a przede wszystkim wydarzenia w kraju związane z wojną polsko-bolszewicką.

W wyniku ustawy Jędrzejewiczowskiej z 1932 roku na podbudowie sześcioklasowej szkoły powszechnej utworzono czteroklasowe gimnazjum i dwuklasowe liceum o profilu humanistycznym, dokonano też zmiany programów nauczania poszczególnych przedmiotów i wewnętrznej struktury szkoły.

W tych latach ważną rolę wychowawczą odgrywała szkolna gazetka „Echa Szkolne”, która ukazywała się systematycznie od 1932 roku. Nad jej zawartością czuwali członkowie kółka literackiego, które miało cztery sekcje: dramatyczną, czytelniczną, pisma i pracy w szkole. W szkole działały też kółka: historyczne, klasyczne, geograficzne i sportowe. W 1934 roku szkoła na wniosek uczniów i nauczycieli uzyskała oficjalnie imię Stefana Żeromskiego.

W czasie drugiej wojny światowej pedagodzy ze szkoły prowadzili tajne nauczanie w oparciu o program sprzed wojny. Warunki były bardzo trudne, gdyż zajęcia odbywały się w mieszkaniach rodziców uczniów, które zlokalizowane były w różnych miejscach w mieście. Ponadto, wielu wychowanków było zaangażowanych w zbrojny ruch oporu. Dzięki tajnemu nauczaniu można było po zakończeniu działań wojennych reaktywować placówkę.

Bardzo rozległy tekst, przygotowany prawdopodobnie przez historyka (nie podano imienia i nazwiska autora opracowania), zawiera liczne odwołania do sytuacji politycznej kraju oraz postaw i zachowań nauczycieli Polaków i Rosjan. Ci pierwsi przeciwstawiali się w większości rusyfikacji, ci drudzy ją wspierali lub pozostawali względem niej obojętni. Dowiadujemy się także, iż kielecka szkoła miała zarówno kadrę wykształconych nauczycieli, ale i takich którzy nie powin-

ni nauczać z uwagi nie tylko na niewystarczające kwalifikacje, ale także trudną osobowość. Dzięki opisom poznajemy też najczęstsze metody pracy nauczycieli z uczniami. Były nimi: wykład oraz kary fizyczne.

W zakładkach poświęconych historii szkoły możemy znaleźć informacje o wielu znakomitych i zasłużonych dla polskiej kultury wychowankach. Najwybitniejsi z nich to: Piotr Ściegienny (1801–1890), Stefan Żeromski (1864–1925), Adolf Dygasiński (1839–1902), Gustaw Herling-Grudziński (1919–2000).

Historia placówki zaprezentowana na szkolnej stronie internetowej odpowiada rozprawom z dziejów historii oświaty i wychowania i zapewne jest to związane z faktem, że wśród absolwentów tej placówki znajdują się naukowcy-historycy zajmujący się dziejami szkolnictwa, jak profesor Adam Massalski¹⁹ czy profesor Hanna Wójcik-Łagan²⁰, ale także ci, których obszar badań naukowych dotyczy biografistyki – profesor Jerzy Szczepański²¹ czy pamięci – profesor Lidia Michalska-Bracha²².

W zakładce O SZKOLE i podzakładce PATRON znajdują się informacje o Stefanie Żeromskim. Należy wspomnieć, że życiem i twórczością pisarza zajmuje się historyk literatury profesor Zdzisław Jerzy Adamczyk²³, a na stronie internetowej szkoły, w GALERII, zamieszczono fotorelację ze spotkania z Profesorem, które odbyło się w 2017 roku w Ciekotach.

Podzakładka ABSOLWENCI nie zawiera danych absolwentów ze względu na ochronę danych osobowych.

W podzakładce PRACOWNICY znajduje się alfabetyczny spis pedagogów wraz z informacją o nauczonym przez nich przedmiocie. W szkole pracuje siedemdziesięciu trzech nauczycieli i czterech pracowników administracyjnych. W gronie pedagogicznym jest trzech księży nauczających religii, a także są osoby, które uczą więcej niż jednego przedmiotu. Niestety nie ma w wykazie informacji o tytule zawodowym, stopniu naukowym, stopniu awansu zawodowego nauczycieli, które zdecydowanie poszerzyłyby wiedzę o kadrze szkoły i pozwoliłyby ukazać

¹⁹ Nauka Polska, Adam Massalski, https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=35344&_k=hu-eqjh (dostęp: 16.05.2021).

²⁰ Nauka Polska, Hanna Wójcik-Łagan, https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=70059&_k=40adzn (dostęp: 16.05.2021).

²¹ Nauka Polska, Jerzy Szczepański, https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=22597&_k=ik-heu7 (dostęp: 16.05.2021).

²² Nauka Polska, Lidia Michalska-Bracha, https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=82634&_k=afc6vy (dostęp: 16.05.2021).

²³ Nauka Polska, Zdzisław Jerzy Adamczyk, https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=29546&_k=bi1788 (dostęp: 12.05.2021).

jej profesjonalne przygotowanie do zawodu. Warto przemyśleć zamieszczanie danych o kadrze zarządzającej w formie biogramu, gdyż w ten sposób można wyeksponować nie tylko kompetencje merytoryczno-dydaktyczne, ale również liczne aktywności pozaszkolne. W dobie krytyki szkoły, zawodu nauczycielskiego, podważania kwalifikacji i kompetencji nauczycieli zabieg ten byłby wskazany i pożyteczny.

W podzakładce ZASADY OCENIANIA omówiono zasady oceniania z następujących przedmiotów: język polski, język angielski, język niemiecki, język hiszpański, język rosyjski, język łaciński, historia, wiedza o społeczeństwie, historia i społeczeństwo, wiedza o kulturze, biologia, przyroda, chemia, geografia, fizyka, matematyka, informatyka, edukacja dla bezpieczeństwa, przedsiębiorczość, wychowanie fizyczne, religia, etyka, muzyka. W zaprezentowanych dokumentach omówiono formy kontroli osiągnięć uczniów tj.: sprawdzian, kartkówka, test, wypracowanie, praca domowa, prezentacja czy aktywność na lekcji. Opisano także kryteria szczegółowe składające się na daną ocenę, a także zasady poprawiania ocen. Omówiono klasyfikowanie śródroczne i roczne.

W podzakładce STATUT SZKOŁY znajduje się, liczący sześćdziesiąt pięć stron, dokument, który zawiera dwanaście rozdziałów i preambułę. Misją liceum jest wszechstronny rozwój osobowości uczniów oraz dbałość o przestrzeganie uniwersalnych wartości etycznych.

Rozdział pierwszy zawiera ogólne informacje m.in. na temat nazwy placówki, jej siedziby, organu prowadzącego i organu sprawującego nadzór pedagogiczny (Kuratorium Oświaty w Kielcach).

W rozdziale drugim omówiono cele i zadania szkoły, które wynikają m.in. z wytycznych zawartych w ustawie o systemie oświaty. Szkoła ma stworzyć uczniom warunki do kształcenia licznych umiejętności związanych m.in. z planowaniem, organizowaniem i ocenianiem własnej nauki, a także podejmowaniem decyzji dotyczących dalszego kształcenia. Szkoła dba o udzielanie porad i pomocy uczniom mającym trudności w kontaktach rówieśniczych, środowiskowych, a także w zakresie ich bezpieczeństwa, ochrony przed przemocą, uzależnieniami, demoralizacją oraz innymi przejawami patologii społecznej. Szkoła umożliwia uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej. Cele i zadania placówki realizowane są poprzez zestaw programów nauczania, który uwzględniając wymiar wychowawczy, obejmuje całą działalność dydaktyczną szkoły. Szkoła współdziała z rodzicami (prawnymi opiekunami) uczniów w sprawach wychowania i kształcenia.

Rozdział trzeci poświęcony jest dyrektorowi, radzie pedagogicznej, radzie rodziców i samorządowi uczniowskiemu. Dyrektor kieruje bieżącą działalnością

dydaktyczno-wychowawczą. W rozdziale wymieniono zakres prac rady pedagogicznej, m.in. zatwierdzanie planów pracy szkoły, podejmowanie uchwał w sprawie wyników klasyfikacji i promocji uczniów, podejmowanie uchwał w sprawie eksperymentów pedagogicznych, ustalanie organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli, podejmowanie uchwał w sprawach skreślenia ucznia z listy uczniów, ustalanie sposobu wykorzystania wyników nadzoru pedagogicznego w celu doskonalenia pracy szkoły. Warto zauważyć, że podano również informację, iż w przypadku braku możliwości zebrania rady pedagogicznej w systemie tradycyjnym, decyzją dyrektora, przeprowadza się zebranie w trybie zdalnym w ramach usługi Office 365.

W rozdziale czwartym omówiono organizację pracy szkoły. Terminy rozpoczęcia i zakończenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych, przerw świątecznych, ferii zimowych i letnich, dni wolnych określają przepisy ministerialne. Rok szkolny dzieli się na dwa półroczia. Dyrektor na podstawie rozporządzenia ministra w sprawie ramowych planów nauczania, w porozumieniu z radą pedagogiczną opracowuje plany nauczania dla poszczególnych oddziałów. Podstawową formą pracy są zajęcia edukacyjne prowadzone w systemie klasowo-lekcyjnym. W uzasadnionych sytuacjach odbywają się one z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. W szkole mogą być prowadzone zajęcia ponadobowiązkowe, np.: dodatkowa nauka języków obcych, zajęcia rekreacyjno-sportowe, zajęcia wyrównawcze, zajęcia przygotowujące do egzaminu maturalnego. Ponadto szkoła może przyjmować słuchaczy zakładów kształcenia nauczycieli oraz studentów szkół wyższych kształcących nauczycieli na praktyki pedagogiczne. Opiekę nad studentem-praktykantem, na zasadach dobrowolności, sprawuje nauczyciel z co najmniej 3-letnim stażem pracy. Szkoła organizuje również opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi, edukacyjnymi oraz predyspozycjami, biorąc pod uwagę zalecenia lekarzy i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej. W szkole działa wolontariat, który ma na celu rozwijanie kompetencji społecznych i interpersonalnych uczniów. Liceum realizuje również program doradztwa zawodowego poprzez organizację zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodem, a także poprzez współpracę z instytucjami zewnętrznymi.

Rozdział piąty statutu dotyczy współpracy z rodzicami, która polega na m.in.: organizowaniu spotkań, dni otwartych, spotkań okolicznościowych, a także na włączaniu rodziców (prawnych opiekunów) w realizację programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły oraz w inne aktywności. Rodzice (prawni opiekunowie) mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych. Mają również prawo do uzyskania rzetelnej

informacji na temat swojego dziecka, zwłaszcza o jego postępach w nauce, przyczynach niepowodzeń oraz nieobecnościach.

Rozdział szósty omawia zadania i funkcjonowanie biblioteki i Internetowego Centrum Informacji Multimedialnej (ICIM). W regulaminie biblioteki i mediateki określono liczbę książek, czasopism, które użytkownik może wypożyczyć. Zwrócono również uwagę na to, że komputery z dostępem do Internetu służą przede wszystkim do celów edukacyjnych i zabronione są praktyki instalowania innych programów i dokonywania zmian w już istniejącym oprogramowaniu i ustawieniach systemowych.

Rozdział siódmy poświęcono pracownikom administracji i obsługi (główny specjalista, główny księgowy, specjalista do spraw księgowych, kierownik gospodarczy, konserwator, woźni, sprzątaczkę, dozorcę). Wszyscy pracownicy niepedagogiczni współpracują z dyrektorem w wychowywaniu młodzieży i są zobowiązani do taktownego zachowania wobec innych pracowników szkoły, uczniów i interesantów.

Rozdział ósmy dotyczy nauczycieli, którzy są zobowiązani rzetelnie realizować zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Do zadań nauczyciela należy m.in.: realizowanie obowiązującej w szkole podstawy programowej, wybór programów nauczania, wybór podręczników szkolnych, prowadzenie pracy wychowawczej zgodnie z przyjętym programem wychowawczo-profilaktycznym, bezstronne i obiektywne ocenianie wszystkich uczniów oraz sprawiedliwe ich traktowanie, diagnozowanie i eliminowanie przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów, doskonalenie własnych umiejętności dydaktycznych i podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych.

Rozdział dziewiąty nosi tytuł *Prawa i obowiązki uczniów. Nagrody i kary* i, jak sama nazwa wskazuje, omawia je w podanej kolejności. Warto podkreślić, że w tekście zwrócono uwagę na to, że uczeń ma obowiązek systematycznego sprawdzania otrzymywanych wiadomości w dzienniku elektronicznym oraz w przydzielonym indywidualnym koncie mailowym. Rada pedagogiczna, po zasięgnięciu opinii samorządu uczniowskiego oraz rady rodziców, ustala system nagród i kar dla ucznia. Przewiduje się nagrody dla uczniów za: bardzo dobre wyniki w nauce, wzorową frekwencję na zajęciach lekcyjnych oraz aktywne uczestnictwo w życiu szkoły. Natomiast dla uczniów, którzy nie przestrzegają ustalonych zasad, przewidziano następującej kary: upomnienie wychowawcy klasy w rozmowie indywidualnej z uczniem, naganę wychowawcy klasy, upomnienie dyrektora w rozmowie indywidualnej z uczniem, naganę dyrektora, skreślenie z listy uczniów. Ta ostatnia z kar może zostać zmieniona jedynie przez Świętokrzyskiego Kuratora Oświaty za pośrednictwem dyrektora.

Rozdział dziesiąty dotyczy oceniania wewnątrzszkolnego ucznia, które polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej i realizowanych w szkole programów nauczania, uwzględniających tę podstawę. W tekście znajduje się szkolna skala ocen do podsumowywania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz ogólne kryteria stopni szkolnych. Szczegółowe kryteria stopni ustala nauczyciel prowadzący zajęcia dydaktyczne. Ma on również obowiązek formułowania wymagań edukacyjnych zgodnych z aktualną podstawą programową przedmiotu, przyjętą do realizacji programem nauczania oraz obowiązującymi w szkole ogólnymi kryteriami stopni. Bieżące ocenianie wiadomości i umiejętności ucznia powinno być dokonywane systematycznie, w różnych formach, zgodnych z dydaktyką przedmiotu oraz w warunkach zapewniających obiektywność oceny. Ważnym aspektem oceniania jest wydawanie opinii o zachowaniu ucznia, które polega na rozpoznawaniu przez wychowawcę klasy, nauczycieli oraz uczniów danej klasy stopnia respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych.

Rozdział jedenasty przybliży tradycje i ceremoniał szkolny. Składają się na nie uroczystości rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego, uroczystości ślubowania klas pierwszych, uroczystości pożegnania absolwentów i przekazania sztandaru młodszemu rocznikowi uczniów, uroczystości z okazji świąt państwowych oraz uroczystości cykliczne takie jak Dzień Edukacji Narodowej.

W rozdziale dwunastym podano informacje na temat zasad gospodarki finansowej i materiałowej szkoły oraz postanowienia końcowe.

Poddany analizie dokument ukazuje złożoność funkcjonowania szkoły, która uzależniona jest od bardzo wielu czynników. Jednakże najważniejszym celem szkoły pozostaje dobro dziecka i harmonijna współpraca głównych jej podmiotów: nauczycieli, uczniów i rodziców.

DLA UCZNIÓW

W zakładce tej znajduje się pięć podzakładek: SEKRETARIAT, PEDAGOG, WAŻNE TERMINY, DRUKI DO POBRANIA oraz LINKI. Dzięki informacjom tu zawartym uczniowie i rodzice znają godziny pracy sekretariatu i pedagoga szkolnego. Zamieszczenie kalendarza roku szkolnego pozwala każdej zainteresowanej osobie dowiedzieć się o terminach spotkań z rodzicami, posiedzeniach rady pedagogicznej oraz innych ważnych wydarzeniach. W zakładce udostępnione są druki potrzebne do wydania legitymacji uczniowskiej lub jej duplikatu. Podzakładka

LINKI zawiera przekierowania do stron: Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci.

Warto zauważyć, że informacje dla uczniów i o uczniach znajdziemy również w pionowych zakładkach, gdzie najpierw znajdują się informacje dotyczące zdalnego nauczania, a następnie uczniowskich aktywności, sukcesów i osiągnięć. W celu zdobycia danych na temat działań uczniów, trzeba zajrzeć do podzakładek: SPORT, KONKURSY, WYDARZENIA KULTURALNE, PROJEKTY, FINALIŚCI I LAUREACI OLIMPIAD, STYPENDYŚCI, WYNIKI MATUR. Można tam odnaleźć wiele informacji na temat udziału w różnych wydarzeniach: sportowych, literackich („Konkurs literacki o Pióro Stefana”), a także aktywności teatralnej („Teatr Cotlovnia”) i edytorskiej („Młodzi biegają”). Wychowankowie udzielają się w imprezach sportowych (lekkoatletyka, szachy, piłka nożna) i w wielu konkursach np. na najlepsze tłumaczenie tekstów literackich z języka francuskiego oraz najlepszy esej w języku polskim związany z tematyką francuską lub w konkursie translatorskim w ramach projektu Erasmus+ „Żerom w Europie, Europa w Żeromie”.

Uczniowie biorą udział w licznych projektach, których nazwy wskazują na ich główne cele, np. „Doświadczam, rozumiem, tłumaczę – Żerom rozwija kompetencje kluczowe”. Wśród działań wspierających projekt przewidziano doposażenie pracowni biologicznych oraz pracowni chemicznej. Zaplanowano m.in.: warsztaty z przedsiębiorczości, wyjazd edukacyjny do Centrum Nauki Kopernik w Warszawie. Dzięki udziałowi w projekcie uczniowie będą mieć możliwość rozwijania technik aktywnego i praktycznego uczenia się poprzez obserwację i eksperymenty oraz nabycia umiejętności posługiwania się podstawowymi technikami laboratoryjnymi.

Na szkolnej stronie internetowej uczniowie liceum chwalą się również swoimi sukcesami, czego dowodem jest wpis z 2019 roku zatytułowany *Krajowa Odznaka Jakości za projekt eTwinning Hand in Hand for Centuries*. Czytamy w nim:

[z] radością informujemy, że nasz projekt *eTwinning Hand in Hand for Centuries* został wyróżniony Krajową Odznaką Jakości! Uroczyste wręczenie certyfikatów zaangażowanym w projekt uczniom kl. 2A odbyło się 5 września na lekcji języka angielskiego. Zaangażowanym uczniom gratulujemy sukcesu i zachęcamy wszystkich do lektury finalnych produktów naszej kilkumiesięcznej współpracy, tj. kolekcji opowiadań zainspirowanych sztuką Holokaustu: [...] oraz gazetki online utworzonej w ramach Dnia Przyjaźni²⁴.

²⁴ Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty pochodzą ze strony internetowej I LO im. Stefana Żeromskiego w Kielcach.

Pod tekstem zamieszczono nazwiska autorów wpisu, którymi są koordynatorki projektu, nauczycielki języka angielskiego Anna Plachimowicz-Cynkier i Agnieszka Pakuła.

ORGANIZACJE

W zakładce ORGANIZACJE mieszczą się dwie podzakładki ŻEROMSZCZACY i HARCERSTWO. Wchodząc w ostatnią podzakładkę, zostajemy przekierowani do strony internetowej Hufca ZHP Kielce-Południe. Znajdujemy na niej informacje dotyczące historii organizacji, jej obrzędowości, pocztu komendantów oraz składu poszczególnych komisji.

Klikając podzakładkę ŻEROMSZCZACY, przechodzimy na stronę Stowarzyszenia Absolwentów Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Kielcach „Żeromszczacy”. Znajduje się na niej wiele poziomych i pionowych zakładek, z których kilka poświęcono „dawnym Profesorom”.

We wspomnieniach zawartych w podzakładce HISTORIA SZKOŁY poznajemy dawnych nauczycieli na podstawie relacji ich uczniów. Wpis zatytułowany *Wybitni Nauczyciele – Kazimierz Kaznowski* zawiera wspomnienie absolwenta szkoły z roku 1937, pisarza Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. Oto jego fragment:

Ze szkolnych pedagogów najbardziej lubiłem profesora Kazimierza Kaznowskiego, który uczył nas przyrody. Był to człowiek jakby żywcem przeniesiony z XIX stulecia – z bródką, w garniturze, z białym kołnierzykiem, niezwykle poważny, do wszystkiego odnosił się z wielką pieczołowitością i pedanterią, uważając, że to, co robi, ma wielkie znaczenie. [...] Byłem niezwykle zafascynowany jego lekcjami, i nim samym²⁵.

Pod tym tekstem znajduje się biogram pedagoga oraz galeria zdjęć, która zawiera zdjęcia grobu profesora Kaznowskiego na Cmentarzu Starym w Kielcach.

W zakładce ODESZLI OD NAS wymieniono m.in. profesorów: Stanisława Ornatowskiego, dyrektora w latach 1976–1983; Jerzego Zarembę – nauczyciela matematyki w latach 1969–1999, wicedyrektora w latach 1971–1976; Martę Kozikowską – nauczycielkę historii w latach 1962–1976; Wiesławę Pypec – nauczycielkę języka rosyjskiego w latach 1997–2004; Urszulę Przeździk – nauczycielkę wychowania technicznego w latach 1963–2000; Stanisława Wolnego – nauczyciela wychowania fizycznego w latach 1953–1955; Marię Jelińską – nauczycielkę fizyki w latach 1960–1993, opiekunkę Błękitnego Szczepu Dzieci Gór; Zofię Sadowską – nauczycielkę języka niemieckiego w latach 1970–1977; Zdzisława Kwiatkowskie-

²⁵ Stowarzyszenie „Żeromszczacy”, <https://zeromszczacy.pl/wybitni-nauczyciele-kazimierz-kaznowski-id832.html> (dostęp: 10.05.2021).

go – nauczyciela chemii i wicedyrektora w latach 1955–1961 oraz wielu innych, którzy pozostali w pamięci absolwentów.

O „dawnej Profesor” uczącej historii, Marcie Kozikowskiej [pseudonim „Kozia” albo „Kozica historyca”], czytamy w pożegnalnym liście wychowanka:

Mówiło się o niej, że była dystygnowana i wyniosła..., może była..., dla jednych była taka, a dla drugih całkiem inna. Naprawdę była skromna i cicha [...]. Nosiła się dostojnie, wtedy mówiło się „szyk przedwojenny” [...]. Chodziła wolnym krokiem w butach na płaskim obcasie, prosta jak struna, w plisowanej szarej spódnicy i granatowym sweterku, spod którego widać było kołnierzyk białej bluzki zapiętej pod szyją [...]. Pamiętam, to był rok 1973, a może 74 – na jednej z lekcji spytałem: – Pani profesor, co się wydarzyło w Katyniu..., czy to prawda? Chwilę milczała, wodziła wzrokiem za oknem... – Znam i szanuję twoje poglądy, ale tego nie ma w programie... Jednak po chwili dodała – ...tak to prawda, tam zginęli polscy oficerowie, zostali zabici przez Rosjan²⁶.

Dzięki relacjom dawnych absolwentów poznajemy nauczycieli „z krwi i kości”. Dowiadujemy się, iż mimo oficjalnego programu nauczania historii w PRL-u, nauczyciele ci mieli odwagę mówić prawdę i za to również przetrwali w pamięci pokoleń.

Stowarzyszenie „Żeromszczacy” poprzez swoją stronę internetową kultywuje pamięć o dawnych profesorach szkoły. Zamieszcza na niej wspomnienia, materiały graficzne, zdjęcia, a także podaje informacje o miejscach pochówku nauczycieli. Nieocenioną wartość mają osobiste, wspomnieniowe relacje dawnych wychowanków szkoły, dzięki którym dowiadujemy się, że młodzież zawsze ceniła u pedagogów nie tylko bardzo dobrą znajomość swojego przedmiotu, ale przede wszystkim ich osobowość, życzliwość i szacunek dla innych. Dostęp do tego rodzaju treści ma dla przedstawicieli nauk społecznych, w tym pedagogów, fundamentalne znaczenie z wielu powodów. Jednym z nich jest badanie procesów zachodzących w wirtualnej przestrzeni szkoły, np. procesów „wirtualnego upamiętniania”, które ukazują, że pamięć o szkole, nauczycielach ma nie tylko wymiar osobisty, ale i społeczny. Taka pamięć jest często przekazywana ustnie w rodzinach i pomiędzy różnymi pokoleniami i stanowi rezerwuar pamięci społecznej. Kolejnym bardzo ważnym aspektem jest projektowanie zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, które może i powinna poprzedzać gruntowna refleksja nad kondycją tego zawodu²⁷.

²⁶ Stowarzyszenie „Żeromszczacy”, <https://zeromszczacy.pl/pozegnalismy-profesor-marte-kozikowska-id603.html> (dostęp: 10.05.2021).

²⁷ A. Garbat, *Nauczyciel w wirtualnej przestrzeni. Badania etnograficzne szkolnych stron internetowych*, Kielce 2020 (niepublikowana praca doktorska, Rozdział III, podrozdział 3–5),

BIBLIOTEKA

W kolejnej zakładce wchodzimy na podstronę szkolnej biblioteki, gdzie zamieszczono wiele materiałów i linków mających na celu rozwijanie pasji czytania, ale i poszukiwanie dodatkowych materiałów edukacyjnych. W podzakładce AKTUALNOŚCI znajdują się informacje o czytelniczych inicjatywach, np. *Czytanie na trawie, Piątek z książką – głośne czytanie*, ale również o dostępie do darmowej wypożyczalni Academica. W podzakładce NASZE SKARBY możemy zobaczyć zeskanowany najstarszy egzemplarz dostępny w bibliotece (Wincenty Pol, *Pachole hetmańskie*, 1862) oraz książki z dedykacjami, które znajdują się w bibliotecznych zbiorach. Na stronie biblioteki jest również katalog oraz wykaz książek wartych przeczytania, który stworzyli uczniowie. Znajdują się również linki do Biblioteki Narodowej czy darmowych lektur on-line.

W zakładce GALERIA odnajdujemy zdjęcia upamiętniające udział szkolnej społeczności w różnych uroczystościach, warsztatach, lekcjach otwartych czy spotkaniach autorskich. Każde zdjęcie stanowi materiał wymagający osobnego opracowania, który w dobie ekspansji kultury wizualnej jest szczególnie ważnym kanałem przekazu wiedzy o szkole i jej podmiotach.

Podsumowanie

Wirtualna przestrzeń najstarszej szkoły średniej w Kielcach, czyli I Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego, powinna stać się ważną przestrzenią edukacyjnej aktywności zarówno uczniów, jak i nauczycieli. W dobie pandemii COVID-19 i zdalnej edukacji znaczenie szkolnej strony internetowej w procesie komunikacji i przekazywania potrzebnych informacji wyraźnie wzrosło. Wcześniej nauczyciele wykorzystywali edukacyjne zasoby internetowe niesystematycznie i dopiero czas pandemii sprowokował wielu z nich do pełniejszego, regularnego sięgania po potencjał cyfrowych mediów w procesach dydaktycznych. Przyczyn tego zjawiska jest wiele i z pewnością nie należy ich łączyć wyłącznie z poziomem kompetencji cyfrowych szkolnej społeczności.

Warto zauważyć, że analizowana przez nas strona internetowa ma wiele rozwiązań, które należy upowszechniać. Jednym z nich jest dostępność strony dla wszystkich odbiorców, również osób starszych czy osób z dysfunkcjami wzroku. Celowi temu służą wytłuszczone tytuły zakładek i podzakładek, zastosowanie przejrzystej czcionki i możliwości zwiększenia kontrastu. Strona ma responsywny charakter, czyli umożliwia wygodne korzystanie z niej za pomocą urządzeń mobilnych, takich jak tablet czy smartfon.

Przeprowadzone przez nas analizy pozwalają sformułować kilka pomysłów zmian, które mogłyby uatrakcyjnić stronę internetową I Liceum Ogólnokształcącego w Kielcach. W tym celu proponujemy wzbogacanie zakładki dotyczącej szkoły o możliwość odbycia wirtualnego spaceru po budynku, wysłuchania lub obejrzenia wywiadów z absolwentami szkoły, zaprezentowania krótkiej informacji o szkole w kilku językach obcych. Dobrym pomysłem wydaje się też być umieszczenie wspólnej fotografii wszystkich pracowników szkoły (kadry pedagogicznej i administracyjnej) oraz zdjęć i biogramów kadry zarządzającej szkołą. Lepszemu poznaniu pracujących w szkole pedagogów może służyć opublikowanie wypełnionych przez nich kwestionariuszy Prousta²⁸.

Należy przemyśleć możliwość wykorzystania zainteresowań i pasji nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców do tworzenia wspólnej przestrzeni (blog, fotoblog, audioblog, z których każdy może dotyczyć różnych aspektów życia szkoły). Nauczyciele lub zdolniejsi uczniowie mogą tłumaczyć szczególnie trudne zagadnienia podczas „wirtualnych korepetycji”, a rodzice, w ramach doradztwa zawodowego, opowiedzieć o specyfice wykonywanego zawodu.

Uważamy, że konieczna jest modyfikacja zakładki dotyczącej historii szkoły i jej patrona. Na stronie internetowej warto zamieścić interaktywną oś czasu z najważniejszymi wydarzeniami z życia szkoły i jej patrona, film o szkole i jej patronie, biogramy „dawnych profesorów” oraz zaprezentować publikacje dotyczące szkoły²⁹. Ciekawym, wartym zastosowania, pomysłem na uatrakcyjnienie szkolnej placówki może być ruch rekonstrukcji historycznej, zwany żywą historią, polegający na odtwarzaniu zarówno spektakularnych wydarzeń historycznych, jak też życia zwykłych ludzi w dawnych czasach. Umieszczone na szkolnej stronie internetowej wspomnienia lub sylwetki absolwentów szkoły mogą być impulsem do zorganizowania ciekawej rekonstrukcji historycznej. Poza walorami edukacyj-

²⁸ Kwestionariusz Prousta to rodzaj zabawy towarzyskiej, popularnej w drugiej połowie XIX wieku, którą wymyśliła przyjaciółka pisarza Marcela Prousta – Antoinette Faure. Kwestionariusz składał się z kilkudziesięciu pytań dotyczących charakteru, osobowości, upodobań osoby, która na nie odpowiadała. Kwestionariusz cieszy się niesłabnącą popularnością i współcześnie jest wykorzystywany przez niektóre placówki oświatowe do prezentacji kadry pedagogicznej. Zob. strona internetowa I LO w Płocku, http://malachowianka.plock.org.pl/kw_prousta/ (dostęp: 24.06.2021).

²⁹ A. Massalski, *Dzieje najstarszej szkoły średniej w Kielcach, 1727–1945: I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego*, Kielce 2010; idem, *Szkolnictwo na Kielecczyźnie w okresie okupacji: 1939–1945*, Kraków 1975; idem, *Szkolnictwo średnie Kielc do roku 1862*, Kielce 1983; A. Massalski, J. Szczepański, *Słownik biograficzny zasłużonych nauczycieli i wychowanków: I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Kielcach*, Kielce 2010; „Żeromszczacy”. *Księga pamiątkowa I Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego. Zjazd absolwentów, wrzesień 2010*, red. i oprac. J. Daniel, Kielce 2010.

nymi jest to również forma okazania patriotyzmu oraz upamiętnienia ważnych dla społeczności szkolnej postaci. Na pewno w ten sposób uczy się szacunku dla tradycji, buduje poczucie wspólnoty szkolnej i dumę z przynależności do ważnej i zasługującej na uznanie zbiorowości.

Warto, aby szkoła rozpoczęła współpracę z miejskimi instytucjami kultury, gdyż wśród „Żeromszczaków” jest wielu uznanych twórców, których działalność powinna zostać zauważona i doceniona. Szkolna strona internetowa stanowi doskonale miejsce, w którym można przedstawić ich sylwetki. Przykładem takiej aktywności może być promocja twórczości Rafała Olbińskiego, absolwenta I LO im. Stefana Żeromskiego w Kielcach, który mieszka w Nowym Jorku i jest światowej sławy grafikiem i ilustratorem. Muzeum Narodowe w Kielcach, w okresie 1 lipca 2021 – 31 października 2021 zorganizowało wystawę jego prac zatytułowaną *Rafał Olbiński. Wystawa monograficzna*, o której społeczność szkoły powinna nie tylko wiedzieć, ale również skorzystać z możliwości jej obejrzenia.

Budowanie atrakcyjnej szkolnej strony internetowej stanowi dziś ważne wyzwanie, do realizacji którego pracownicy szkoły nie są przygotowani. Podejmując to wyzwanie, na pewno trzeba włączyć do niego nie tylko wszystkich nauczycieli, ale i uczniów, będących przedstawicielami pokolenia cyfrowych tubylców i w związku z tym rozumiejących cyfrowy świat. Szkolna strona internetowa nie może być – oczywiście! – remedium na nieudolność i kłopoty dzisiejszej polskiej edukacji; do tego potrzebna jest przebudowa systemu szkolnego. Może być jednak przy tej przebudowie przydatna, a nawet wskazywać jej kierunek. Poza tym dobra strona internetowa ociepla wizerunek szkoły, która okazuje się miejscem atrakcyjnym, ciekawym i dającym się lubić.

Bibliografia

- Dobrołowicz J., Garbat A., *Szkoła w wirtualnej przestrzeni. Analiza stron internetowych wybranych szkół średnich*, Kielce 2020.
- Garbat A., Moskwa A., *Wizerunek szkół średnich w Internecie na podstawie analizy stron internetowych liceów ogólnokształcących w Polsce*, w: *Edukacja i człowiek w czasach technologii. Szanse, nadzieje i zagrożenia*, red. W. Ratajek, Wrocław 2018, s. 133–141.
- Garbat A., *Wizerunek nauczycieli na wybranych stronach internetowych szkół średnich zrzeszonych w Stowarzyszeniu na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce*, „Pareja” 2020, nr 1, s. 109–121.
- Jasionowicz M., *Strona WWW*, w: *Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Kraków 2006, s. 203.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.

- Kozinets R.V., *Netnografia. Badania etnograficzne online*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa 2012.
- Massalski A., *Dzieje najstarszej szkoły średniej w Kielcach, 1727–1945: I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego*, Kielce 2010.
- Massalski A., *Szkolnictwo na Kielecczyźnie w okresie okupacji: 1939–1945*, Kraków 1975.
- Massalski A., *Szkolnictwo średnie Kielc do roku 1862*, Kielce 1983.
- Massalski A., Szczepański J., *Słownik biograficzny zasłużonych nauczycieli i wychowanków: I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Kielcach*, Kielce 2010.
- Przećławska A., *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro i makro*, w: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, red. A. Przećławska, W. Theiss, Warszawa 2000, s. 75–85.
- Pyżalski J., *Cyfrowa pedagogika medialna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 407–432.
- Szpunar M., *Koncepcja bańki filtrującej a hipernarcyzm nowych mediów*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2018, nr 2, s. 192.
- Szurek A., *Jakiej strony internetowej potrzebuje szkoła?*, „Hejnał Oświatowy” 2016, nr 10, s. 15–17.
- Wójcik-Łagan H., *Kronika życia szkolnego 1945–2000. I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego*, Kielce 2010.
- „Żeromszczacy”. *Księga pamiątkowa I Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego. Zjazd absolwentów, wrzesień 2010*, red. i oprac. J. Daniel, Kielce 2010.

Netografia

- I LO w Kielcach, <http://zeromski.kielce.eu/padcms/> (dostęp: 12.05.2021).
- I LO w Płocku, http://malachowianka.plock.org.pl/kw_prousta/ (dostęp: 24.06.2021).
- Fundacja Widzialni, <https://widzialni.org/> (dostęp: 12.05.2021).
- Garbat A., *Nauczyciel w wirtualnej przestrzeni. Badania etnograficzne szkolnych stron internetowych*, Kielce 2020 (niepublikowana praca doktorska, Rozdział III, podrozdział 3–5), BIP UJK, https://bip.ujk.edu.pl/mgr_anita_garbat.html (dostęp: 24.06.2021).
- Górnicka M., *Szkolne strony www – do remontu*, <https://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/1692-szkolne-strony-www-do-remontu> (dostęp: 12.05.2021).
- Kuratorium Oświaty w Kielcach, [https://kuratorium.kielce.l/47898/pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-dla-dzieci-i-młodzieży-w-okresie-ferii-zimowych-2/](https://kuratorium.kielce.l/47898/pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-dla-dzieci-i-mlodziezy-w-okresie-ferii-zimowych-2/) (dostęp: 12.05.2021).
- Lubina A., Nierada J., *Strona internetowa szkoły*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2193-strona-internetowa-szkoly> (dostęp: 12.05.2021).
- Nauka Polska, *Adam Massalski*, <https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=35344&k=hueqjh> (dostęp: 16.05.2021).
- Nauka Polska, *Hanna Wójcik-Łagan*, <https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=70059&k=40adzn> (dostęp: 16.05.2021).

- Nauka Polska, *Jerzy Szczepański*, https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=22597&_k=ikheu7 (dostęp: 16.05.2021).
- Nauka Polska, *Lidia Michalska-Bracha*, https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=82634&_k=afc6vy (dostęp: 16.05.2021).
- Nauka Polska, *Zdzisław Jerzy Adamczyk*, https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=29546&_k=bi1788 (dostęp: 12.05.2021).
- Polak M., *Strona internetowa – zrób to sam(a)*, <https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/3259-strona-internetowa-zrob-to-sam-a> (dostęp: 12.05.2021).
- Polski Komitet ds. UNESCO, <https://www.unesco.pl/edukacja/szkoly-stowarzyszone/lista-polskich-szkol-stowarzyszonych/> (dostęp: 11.05.2021).
- Pietras A., *Coś o szkolnej stronie internetowej*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1233-cos-o-szkolnej-stronie-internetowej> (dostęp: 12.05.2021).
- Stowarzyszenie „Żeromszczacy”, <https://zeromszczacy.pl/wybitni-nauczyciele-kazimierz-kaznowski-id832.html> (dostęp: 10.05.2021).
- Stowarzyszenie na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce, <http://www.najstarszeszkoly.edu.pl/szkoly.html> (dostęp: 12.05.2021).

Anita Jagun

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0001-7209-7372

KULTURA POPULARNA: OBRAZ AMERYKAŃSKIEJ RODZINY NUKLEARNEJ W MASS MEDIACH LAT 50.

Abstract

Popular culture: the image of an American nuclear family in the mass media of the 1950s

The family is the basic cell of society. Therefore, it should not be surprising that it is a subject of public discourse on a daily basis. Discussed in the context of social policy, economy, theology or psychology, it is constantly present in popular culture and all kinds of media. Nevertheless, the way the family is portrayed in the mass media varies from time to time and place to place. In the 1950s, an extremely common image was the nuclear family, consisting of spouses and their children. The aim of this article is to show the common features of this family model presented in various types of mass media of this period. The paper discusses selected radio broadcasts, television series, press advertisements and images that put the family at the center. According to their vision, the American nuclear family represents the middle class, adheres conservative values and is based on traditional division of roles.

Keywords: family, mass media, popular culture, American culture of the 1950s

Słowa kluczowe: rodzina, media masowe, kultura popularna, kultura amerykańska lat 50.

Wstęp

Rodzina to „małżonkowie i ich dzieci; ogólniej też: osoby związane pokrewieństwem i powinowactwem”¹. Od zarania dziejów jest fundamentalną częścią społeczeństwa i jedną z podstawowych wartości w życiu człowieka. Jej charakter i postać różnią się w zależności od czasu i kultury. Poza tym rola, znaczenie oraz sposób jej funkcjonowania ulega ciągłym przeobrażeniom, a zmiany te spowodowane są przemianami społecznymi o podłożu obyczajowym, gospodarczym czy politycznym². Zjawisko to można dostrzec z łatwością, dokonując analizy dzieł kultury poszczególnych dekad, które nie tylko w swoisty sposób obrazowały stan faktyczny i kondycję rodziny w danym czasie, ale również wpływały na jej postrzeganie i kształt. Niewątpliwie, szczególne miejsce zajmują w tym procesie media masowe, takie jak prasa, radio czy telewizja. Ich powszechność i atrakcyjność sprawiają, że są one doskonałym narzędziem informacyjnym, ale również perswazyjnym, a nierzadko też manipulacyjnym. Media kształtują rzeczywistość i w pewnym stopniu kreują tożsamość jednostki, wpływając na jej moralność i postawy³. Nie dziwi więc fakt, że wykorzystywane są one często w celach propagandowych i promujących określony sposób postępowania. Tak też działo się w latach 50. XX wieku, kiedy to po zakończeniu drugiej wojny światowej zaczęto głosić potrzebę powrotu do wartości konserwatywnych i wspierać tradycyjny model społeczeństwa. Jego podstawą miała być rodzina nuklearna.

Niniejszy artykuł bada, w jaki sposób funkcjonowała rodzina nuklearna w amerykańskiej kulturze popularnej na przykładzie jej obrazu w mediach masowych lat 50. Opisane zostały jej wygląd, cechy charakterystyczne i wyznawane przez nią wartości. Materiał badawczy obejmuje audycje radiowe, programy telewizyjne, materiały reklamowe oraz obrazy powstałe w omawianej dekadzie i skupiające się właśnie na tematyce rodzinnej.

Tło historyczne

Dzięki udziałowi w drugiej wojnie światowej oraz zwycięstwu aliantów pozycja Stanów Zjednoczonych na arenie międzynarodowej znacznie się wzmocniła,

¹ Rodzina, w: *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/rodzina;2515555.html> (dostęp: 23.06.2021)

² Z. Tyszka, *Socjologia rodziny w Polsce*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1990, nr 3–4, s. 233.

³ A. Kozłowska, *Odziaływanie mass mediów*, Warszawa 2006, s. 148–149.

a ekonomia i przemysł militarny przeżywały prawdziwy rozkwit⁴. Z drugiej jednak strony, stale żywy był niepokój spowodowany Zimną Wojną oraz obawą przed potencjalnym konfliktem jądrowym pomiędzy Stanami Zjednoczonymi a ZSRR i Chinami⁵. Chcąc więc uspokoić nastroje społeczne, w mediach zaczęto promować sielankowe życie rodzinne, o którym marzyła większość Amerykanów⁶. Wzorem do naśladowania stała się rodzina nuklearna, składająca się z rodziców oraz ich dzieci, reprezentująca klasę średnią i zamieszkująca obszary przedmieść⁷.

Taki obraz doskonale wpisywał się w etos „amerykańskiego stylu życia” (ang. *the American way of life*). Powracający z wojny żołnierze zakładali rodziny i przenosili się wraz z nimi na obrzeża miast, gdzie prężnie rozwijał się w tym czasie handel nieruchomościami. Samo życie na przedmieściach miało zresztą swój urok. Z jednej strony mieszkańcy znajdowali się na co dzień z dala od miasta i jego gwaru, z drugiej mieli te same perspektywy zawodowe. Posiadając często przestronne, wygodne domy z dużymi ogrodami, mogli cieszyć się spokojem i ciszą. Prowadzili również zazwyczaj barwne życie towarzyskie, tworząc silne wspólnoty sąsiedzkie, oparte na przyjaźni i wzajemnym wsparciu. Początkowo polegało ono często na pomocy z transportem, gdyż niewiele osób miało auta, a komunikacja miejska nie docierała do wielu miejsc. Z czasem branża samochodowa znacznie się rozwinęła, a posiadanie własnego pojazdu stało się oznaką życia w dostatku⁸.

Zresztą na własne auto czy malowniczy dom z ogrodem mogło sobie pozwolić coraz więcej Amerykanów. Błyskawicznie zmniejszała się różnica między klasą wyższą a średnią. Do tej drugiej należała już większa część społeczeństwa. W połowie lat 50. pracowników umysłowych było już więcej niż fizycznych i zarabiali oni lepiej niż dekadę wcześniej – 60% rodzin osiągało dochody typowe dla klasy średniej. Zacierała się również dysproporcja między nią a klasą niższą. Wiele osób należących do klasy robotniczej miało dostęp do udogodnień dawniej dla nich niedostępnych ze względów finansowych, żyło w dużo lepszych warunkach i już na tej podstawie czuło przynależność do klasy średniej⁹.

⁴ L. Pastusiak, *Skutki II wojny światowej dla Stanów Zjednoczonych*, „Ante Portas – Studia Nad Bezpieczeństwem” 2015, t. 1(4), s. 19.

⁵ R.B. Mariner, G.K. Piehler, *The Atomic Bomb and American Society: New Perspectives*, Knoxville 2009, s. 5.

⁶ J. Clifton, *How did World War II Affect Television?*, <https://people.howstuffworks.com/culture-traditions/tv-and-culture/world-war-ii-affect-television.htm> (dostęp: 25.06.2021).

⁷ A. Carlson, *The Family in America, Searching for Social Harmony in the Industrial Age*, New Jersey 2003, s. 111–112.

⁸ V.M. Lamb, *The 1950's and the 1960's and the American Woman: the Transition from the „Housewife” to the Feminist*, „History” 2011, s. 5–6.

⁹ J. Kamensky et al., *A People and a Nation: A History of the United States*, Boston 2018, s. 743.

Bogacenie się społeczeństwa amerykańskiego doprowadziło do wzrostu konsumpcjonizmu. Błyskawiczny rozwój technologii i nowe możliwości reklamy sprawiły, że mieszkańcy Stanów Zjednoczonych kupowali częściej i chętniej. Pojawiało się więcej supermarketów i coraz szerszy stawał się wybór produktów. Szczególną popularnością cieszył się asortyment ułatwiający wykonywanie prac domowych – odkurzacze, kuchenki mikrofalowe, pralki. Niemal każde domostwo posiadało telewizor. Zyskiwała również branża mody. Amerykanie szybko się wzbogacali i chętnie wydawali zarobione pieniądze. Stabilizacja finansowa także miała wpływ na wzrost liczby małżeństw i większą dzietność¹⁰.

Promowano tradycyjny model rodziny. W zapomnienie poszła Róża Nitowaczka (ang. Rosie the Riveter) – ikona kultury, uosabiająca kobiety pracujące w fabrykach podczas drugiej wojny światowej, która ustąpiła miejsca innemu obrazowi – idealnej gospodyni, dbającej o atmosferę ogniska domowego¹¹. Po zakończeniu wojny Amerykanki koncentrowały się głównie na obowiązkach rodzinnych, ale wiele z nich pracowało również zawodowo, najczęściej wybierając jednak zawody uważane za typowo kobiece, takie jak nauczycielka, pielęgniarka czy sekretarka¹². Rola mężczyzny natomiast, wbrew powszechnym stereotypom, nie ograniczała się do utrzymywania rodziny, ale obejmowała również dbałość o potrzeby emocjonalne żony i dzieci¹³. Najbliżsi stanowili najwyższą wartość.

Radio

Takie spojrzenie na wspólnotę rodzinną widoczne było w mediach masowych. Idealnym przykładem są komediowe słuchowiska radiowe, które były emitowane cyklicznie. Publiczność mogła śledzić losy członków typowej rodziny nuklearnej, ich sukcesy i porażki. Jedną z takich audycji było słuchowisko *The Marriage* opowiadające historię nowojorskiego prawnika Bena Mariotta, jego żony Liz oraz ich dwójki dzieci. Liz, która przed ślubem pracowała w domu handlowym, teraz próbuje odnaleźć się w nowej roli – pani domu. Ben i Liz to kochające się małżeństwo, które stawia czoła wyzwaniom związanym z rodzicielstwem. Seria prowadzona jest z dwóch perspektyw – męża i żony. Są oni zamożni, nie mają

¹⁰ V.M. Lamb, *The 1950's and the 1960's and the American Woman...*, s. 6–8.

¹¹ E.K. Hunt, *Property and Prophets: The Evolution of Economic Institutions and Ideologies*, Nowy Jork 2016, s. 238.

¹² V.M. Lamb, *The 1950's and the 1960's and the American Woman...*, s. 17.

¹³ J. Rosemond, *A Family of Value*, Kansas City 1995, s. 70.

większych problemów i prowadzą wystawny tryb życia. Ich konwersacje dotyczą najczęściej tematów związanych ze sztuką, filozofią czy literaturą¹⁴.

Inną audycją opowiadającą o rodzinie była komedia radiowa *The Aldrich Family*. Odcinki nadawane były już od 1939 roku, ale produkcja zakończyła się dopiero w 1953 roku¹⁵. Głównym bohaterem jest nastolatek Henry Aldrich. Mieszka z rodzicami i siostrą w Centerville. Jego ojciec jest prawnikiem, a matka zajmuje się domem. Henry jest bardzo pomysłowy i często wpada w tarapaty. Choć jego rodzice często są zmęczeni wybrykami chłopca i próbują wpłynąć na jego zachowanie, wybawiają go z opresji, gdy tylko jest taka potrzeba. Rodzice Henry'ego uosabiają typowe cechy matki i ojca. Matka jest delikatna, często bardziej uległa w stosunku do syna, ojciec jest stanowczy, konsekwentny, ale i sprawiedliwy – potrafi przyznać się do błędu i dba o dobro potomków.

Telewizja

W telewizji lat 50. rodzina nuklearna stanowiła temat wielu produkcji, zwłaszcza komediowych. W sitcomie *Kocham Lucy* (ang. *I Love Lucy*) fabuła koncentruje się na przygodach tytułowej Lucy, jej męża Ricky'ego Ricardo i ich małego, lecz niezwykle upartego syna. Małżeństwo, jak w większości programów telewizyjnych i radiowych tych czasów, reprezentuje klasę średnią. Bohaterowie mieszkają w Nowym Jorku, mają ustabilizowaną sytuację finansową i mogą pozwolić sobie na wszelkie udogodnienia dostępne w tych czasach. Nie brakuje im pieniędzy na ulubione kosmetyki, modne stroje czy urządzenia domowe. Ricky pracuje jako muzyk w klubie Tropicana, Lucy zajmuje się zaś domem. Chociaż kobieta często podejmuje próby znalezienia zatrudnienia w wielu profesjach, wszystkie kończą się porażką. Zresztą, jej mąż nie jest przychylny karierze żony i niejednokrotnie podkreśla, że w jego oczach role członków rodziny powinny być oparte na tradycyjnym podziale obowiązków. Małżeństwo Ricardo prowadzi bogate życie towarzyskie, często zaprasza do siebie znajomych, znajduje czas na podróże i rozrywki. Najczęściej spędzają wolny czas razem, doskonale się przy tym bawiąc. Wszelkie konflikty, spowodowane najczęściej przez nietuzinkowe pomysły i nadwrażliwość Lucy, rozwiązywane są na drodze dialogu i wzajemnego zrozumienia. Pomimo iż opieką nad dzieckiem zajmuje się przede

¹⁴ J. Dunning, *On the Air: The Encyclopedia of Old-Time Radio*, Nowy Jork 1998, s. 438.

¹⁵ Ibidem, s. 21.

wszystkim Lucy, Ricky również czynnie angażuje się w wychowanie syna, okazując mu należytą miłość i uwagę.

Podobnie jest w przypadku rodziny Cleaver z serialu *Leave It to Beaver*. W jej skład wchodzi: ojciec – szanowany pracownik biurowy Ward, matka – wrażliwa gospodyni June oraz dwójka ich synów – Wally i Theodore. Akcja toczy się głównie w ich domu na przedmieściach, a ich problemy związane są przede wszystkim z dziecięcymi wybrykami najmłodszego dziecka, Theodora. June jest kobietą starannie dbającą zarówno o siebie i swój wygląd fizyczny, jak i o dobrostan domowników. Wykonuje wszystkie obowiązki domowe – przygotowuje posiłki, pierze, sprząta, prasuje. To do niej zwracają się synowie, gdy potrzebują wsparcia emocjonalnego i czułości. W szukaniu praktycznych rozwiązań problemów pomaga im rozsądny i praktyczny ojciec. Wiąż pomiędzy June a jej mężem jest niezwykle silna. Omawiają sprawy na bieżąco, pomagają sobie wzajemnie i w równym stopniu angażują się w obowiązki rodzicielskie.

W sitcomie *Father Knows Best* głównym bohaterem był agent ubezpieczeniowy Jim Anderson, który mieszkał na przedmieściach ze swoją żoną Margaret i trójką dzieci – pewną siebie Betty, humorzystą Kathy i roztargnionym Budem. Rodzina jest ze sobą niezwykle zżyta, dzieli się swoimi radościami i trudnościami. Mimo drobnych sprzeczek pomiędzy nimi, zawsze dochodzi do porozumienia. Margaret nie pracuje zawodowo, całkowicie poświęca się obowiązkom domowym. Jest skromna, pracowita i rozsądna. Jim to kochający mąż i troskliwy ojciec, który nade wszystko stawia dobro najbliższych. Chociaż jest nieco sarkastyczny, służy radą i pomocą. Jest też człowiekiem, który potrafi przyznać się do błędu. Andersonowie są z jednej strony rodziną jak każda inna, z drugiej mogą stanowić wzór do naśladowania w kontekście relacji i dialogu¹⁶. Mają swoje zalety i wady, ale nieustannie pracują nad sobą i dbają o pozostałych członków rodziny.

W 1958 roku powstał sitcom nawiązujący do *Father Knows Best*, ale pokazujący relacje rodzinne z perspektywy kobiety – *The Donna Reed Show*¹⁷. Główną bohaterką jest Donna Stone, przykładna gospodyni, która mieszka ze swoją rodziną w pięknym domu w Hilldale. Jest osobą uporządkowaną, rozsądną i zaradną. Dzięki swojej kreatywności, inteligencji i cierpliwości potrafi rozwiązać każdy rodzinny problem. Jest też aktywnie zaangażowana w życie wspólnoty sąsiedzkiej. Jej mąż, Alex, jest pediatrą i to on dba o potrzeby finansowe rodziny. Darzy żonę ogromnym szacunkiem i zaufaniem, często szukając u niej wsparcia i licząc

¹⁶ T. Brooks, E. Marsh, *The Complete Directory to Prime Time Network and Cable TV Shows, 1946–Presents*, Nowy Jork 1995, s. 346.

¹⁷ D.C. Tucker, *The Women Who Made Television Funny: Ten Stars of 1950s Sitcoms*, Jefferson 2007, s. 118.

na jej rady również w sprawach zawodowych. Donna i Alex mają bardzo dobry kontakt ze swoimi nastoletnimi dziećmi. Mary to spokojna i ambitna dziewczyna o artystycznej duszy. Jeff jest dość niesforny i sarkastyczny, ale również posłuszny swoim rodzicom. Między rodzeństwem dochodzi czasem do drobnych sprzeczek; niemniej jednak, rodzina Stone jest ze sobą silnie związana i zawsze może liczyć na wzajemną pomoc.

Reklamy prasowe

Amerykańską rodzinę nuklearną lat 50. można z łatwością odnaleźć w reklamach prasowych tamtych lat. Doskonałym przykładem jest jedna z reklam kawy zbożowej Postum¹⁸. Na zdjęciu widoczna jest szczęśliwa rodzina, która spędza czas w salonie, bawiąc się ze szczeniakami. Scena prezentuje elegancko ubraną matkę, zaciekawionego sytuacją ojca, ich nieco zdezorientowanego syna oraz kilkuletnią córkę. W tle widoczne są filiżanki ze wspomnianą już wcześniej kawą zbożową, która – jak głosi reklama – jest napojem dla całej rodziny, który może być spożywany podczas wieczornych domowych spotkań z najbliższymi.

Reklama samochodu marki Chevrolet¹⁹ zaopatrzona była grafiką przedstawiającą rodzinę – matkę, ojca i dziecko – w drodze na zimowy urlop. Prowadzący samochód mężczyzna wysiada z samochodu z dzieckiem, a żona podaje mu aparat fotograficzny, którym zamierzają zrobić zdjęcia otaczającej ich przyrody. Rodzina wydaje się być radosna i podekscytowana wycieczką. Same hasła reklamowe obiecują kupującym samochód bezpieczną i przyjemną podróż.

W reklamie prasowej rosółu Campbell²⁰ obecne są ilustracje przedstawiające rodzinę wspólnie spożywającą posiłek. Pierwszy obrazek ukazuje rodziców i dwójkę dzieci ubranych w eleganckie stroje i posiadających modne w tych czasach fryzury. Rozmawiają, śmieją się i jedzą obiad. Druga grafika pokazuje już same dzieci. Ubrane w piżamę zjadają rosół i uśmiechają się do siebie. Charakterystyczne są nienaganne uczesania i spokojna atmosfera. Hasło reklamowe głosi, że wspomniana zupa jest idealnym daniem na rodzinny obiad, kolację dla dzieci, jak również lunch na werandzie.

¹⁸ „Life Magazine”, 18.02.1957, s. 73.

¹⁹ Ibidem, s. 63.

²⁰ „Life Magazine”, 26.05.1952, s. 37.

Rodzina nuklearna była częstym tematem plakatów reklamujących napój gazowany 7Up w latach 50. Na jednym z nich²¹ widoczna jest rodzina, składająca się z matki ojca i dwójki pociech – syna i córki, która spędza czas w ogrodzie, delektując się piękną pogodą. Matka wypoczywa na materacu, skupiając się na szydełkowaniu. Jej córka podchodzi do niej, przynosząc napój. Ojciec bawi się z synem w piaskownicy. Wszyscy są radosni i uśmiechnięci. Slogan zachęca do kupowania produktu i dzielenia się nim z rodziną i gośćmi.

Na innym plakacie reklamującym napój²², zaobserwować można scenkę, na której ojciec układa wraz z dwoma synami miasto z klocków. Cała trójka jest radosna i niezwykle zaabsorbowana tym zajęciem. Zabawie przyglądają się z zaciekawieniem mama chłopców oraz ich siostra, ale nie uczestniczą w niej. Ubiór rodziny oraz wyposażenie pomieszczenia, w którym przebywają jej członkowie, świadczą o przynależności rodziny do wyższej klasy średniej.

Obrazy

Rodzina nierzadko stanowiła również temat dzieł malarskich ówczesnych artystów. Przedstawiana była w świetle różnych wydarzeń – wakacji, bankietów, spotkań ze znajomymi. Amerykański autor zajmujący się ilustrowaniem czasopism, Arthur Sarnoff, był żywo zainteresowany życiem codziennym swych rodaków w latach 50. Jego obraz *Saving the Children, Family in Horror*²³ przedstawia młode małżeństwo i ich kilkuletnie dziecko. Mężczyzna trzyma w ramionach przerażonego chłopca, prawdopodobnie tuż po uratowaniu go z niebezpiecznej sytuacji. Na twarzy matki dziecka również widoczne są ogromne emocje. Kobieta również wydaje się być mocno przejęta. Najbardziej opanowany jest ojciec chłopca. Mimo to, obraz przepełniony jest dramatyzmem, a jego centralny element stanowi właśnie rodzina.

Obraz *Walking to Church*²⁴ Normana Rockwella przedstawia z kolei małżeństwo i ich trójkę dzieci w drodze do kościoła. Wszyscy bohaterowie trzymają w dłoniach Biblię i ubrani są w eleganckie stroje. Przemierzają widoczne w tle ulice spokojnym

²¹ S. Edelstein, *Selling the Nuclear Family*, „Envisioning American Dream” 2014, <https://envisioningtheamericandream.com/2014/05/22/selling-the-nuclear-family/> (dostęp: 29.06.2021).

²² Ibidem.

²³ Robert Funk Fine Art, <http://robertfunkfineart.com/artists/sarnoff-arthur.php> (dostęp: 30.09.2021).

²⁴ C. Vogel, *Norman Rockwell's America, Newly Up for Bid*, „New York Times” 2013, <https://www.nytimes.com/2013/09/19/arts/design/norman-rockwells-america-newly-up-for-bid.html> (dostęp: 30.09.2021).

i dostojnym krokiem. Brak tu miejsca na chaos, dzieci są spokojne i posłuszne. Ich rodzice idą za nimi, krocząc razem i spoglądając na nie z troską.

Wnioski

Na podstawie opisanego wyżej materiału można z całą pewnością wykazać, że obraz rodziny w mediach masowych lat 50. bazował na stereotypach. W prasie, telewizji czy radiu ukazana była ona jako należąca do klasy średniej i ustabilizowana finansowo. Warto wspomnieć, że prawie zawsze jej członkowie byli pochodzenia europejskiego – odzwierciedlając realia amerykańskiego społeczeństwa ówczesnych lat²⁵.

Ukazanie mężczyzn i kobiet, ich cech psychologicznych i ról w rodzinie było mocno uproszczone i najczęściej jednowymiarowe. Panie charakteryzowały się empatią, wrażliwością i emocjonalnością. Ochoczo angażowały się w sprawy rodziny i przyjaciół i były zawsze gotowe nieść im pomoc. Po ślubie rzadko pracowały zawodowo i koncentrowały się na obowiązkach domowych. Panowie odznaczali się odpowiedzialnością, rozważą i zaradnością. Jako mąż i ojciec, mężczyzna był odpowiedzialny za zapewnienie bytu rodzinie. Najczęściej wykonywał pracę biurową, skrupulatnie wywiązując się ze swoich obowiązków. Nie był on wcale oschły i zdystansowany, dbał o relację z żoną i aktywnie uczestniczył w procesie wychowywania pociech. Często był skarbnicą wiedzy, moralizatorem pokazującym, w jaki sposób rozwiązywać różnego rodzaju dylematy, nierzadko wybawiał potomków z opresji. Wraz z żoną pokazywał dzieciom, jak ważny jest szacunek wobec innych osób i razem z nią cieszył się ich uznaniem.

Mocny akcent stawiany był na wartościach konserwatywnych i przekazywaniu ich młodszemu pokoleniu. Do tych wartości należały: silna rodzina, pracowitość, porządek, respekt wobec innych, więzi społeczne (wspólnoty sąsiedzkie i przyjaciele). Kładziono też nacisk na zasady *savoir-vivre* i nienaganne maniery. Stroniono od egoizmu, promowano altruizm i wzajemną pomoc.

Amerykańska rodzina prezentowana w publikatorach była dumna ze swojego kraju i wspierała prężnie rozwijającą się gospodarkę. Chętnie korzystała z nowoczesnych dobrodziejstw technologicznych. Realizowała „amerykański sen”, była niezależna finansowo i mogła pozwolić sobie na wyjazdy i rozrywki. Jej członkowie dbali o swój wygląd, nosili stylowe ubrania i modne fryzury. Żyli w wygodnych domach i niczego im nie brakowało.

²⁵ J. Kamensky et al., *A People and a Nation...*, s. 743.

Taki obraz rodziny był niezwykle atrakcyjny dla społeczności lat 50. Wracając z frontu i pragnąc zapomnieć o trudach wojennych i traumatycznych przeżyciach, mieszkańcy Stanów Zjednoczonych potrzebowali stabilizacji i nadziei na lepszą przyszłość. Zakładając rodziny, w pewien sposób identyfikowali się z bohaterami audycji radiowych, seriali czy reklam, którzy nierzadko stanowili dla nich wzór do naśladowania.

Zakończenie

Sytuacja ta zmieniła się jednak w latach 60. Pokolenie dorastające w poprzedniej dekadzie powoli wkraczało w dorosłość i bacznie obserwowało sytuację w kraju. Nierozwiązane kwestie społeczne (takie jak segregacja rasowa czy prawa kobiet) i decyzje polityczne władz (na przykład wojna w Wietnamie) sprawiły, że zaczęło ono kwestionować zastany porządek i żądać zmian. Rosnące niepokoje doprowadziły do fali protestów²⁶. W mediach masowych coraz częściej poruszano tematy do tej pory nieobecne w środkach masowego przekazu. Zaczęto promować niezależność i indywidualizm. Obraz rodziny uległ całkowitemu przeobrażeniu.

W dzisiejszych czasach wizerunek rodziny w mediach diametralnie odbiega od tego z lat 50. Odmienne są zasady moralne wyznawane przez jej członków. Akcent kładziony jest na samodzielność i wyrażanie własnych potrzeb. Role kobiet i mężczyzn zacierają się. Panie łączą często karierę zawodową z wychowywaniem potomstwa. Ważne są ich ambicje, a relacja z partnerem często schodzi na dalszy plan. Życie współczesnej rodziny przedstawiane w środkach masowego przekazu nie jest wolne od trudności finansowych i rodzicielskich. W niczym nie przypomina już idealnego świata lat 50. i wydaje się, że już tak pozostanie.

Bibliografia

- Brooks T., Marsh E., *The Complete Directory to Prime Time Network and Cable TV Shows, 1946-Presents*, Nowy Jork 1995.
- Carlson A., *The Family in America, Searching for Social Harmony in the Industrial Age*, New Jersey 2003.

²⁶ J. Willis, *1960s Counterculture: Documents Decoded*, Santa Barbara 2015, s. xv.

- Clifton J., *How did World War II Affect Television?*, 2011, <https://people.howstuffworks.com/culture-traditions/tv-and-culture/world-war-ii-affect-television.htm> (dostęp: 25.06.2021).
- Dunning J., *On the Air: The Encyclopedia of Old-Time Radio*, Nowy Jork 1998.
- Edelstein S., *Selling the Nuclear Family*, „Envisioning American Dream” 2014, <https://envisioningtheamericandream.com/2014/05/22/selling-the-nuclear-family/> (dostęp: 29.06.2021).
- Hunt E.K., *Property and Prophets: The Evolution of Economic Institutions and Ideologies*, Nowy Jork 2016.
- Rosemond J., *A Family of Value*, Kansas City 1995.
- Kamensky J. et al., *A People and a Nation: A History of the United States*, Boston 2018.
- Kozłowska A., *Odziaływanie mass mediów*, Warszawa 2006.
- Lamb V.M., *The 1950's and the 1960's and the American Woman: the Transition from the „Housewife” to the Feminist*, „History” 2011, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00680821/document> (dostęp: 28.12.2021).
- „Life Magazine”, 18.02.1957, s. 73.
- „Life Magazine”, 26.05.1952, s. 37.
- Mariner R.B., Kurt Piehler G., *The Atomic Bomb and American Society: New Perspectives*, 2009.
- Pastusiak L., *Skutki II wojny światowej dla Stanów Zjednoczonych*, „Ante Portas – Studia Nad Bezpieczeństwem” 2015, t. 1(4), s. 13–19.
- Robert Funk Fine Art, <http://robertfunkfineart.com/artists/sarnoff-arthur.php> (dostęp: 30.09.2021).
- Rodzina, w: *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/rodzina;2515555.html> (dostęp: 23.06.2021).
- Tucker D.C., *The Women Who Made Television Funny: Ten Stars of 1950s Sitcoms*, Jefferson 2007.
- Tyszka Z., *Socjologia rodziny w Polsce*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1990, nr 3–4, s. 233–248.
- Vogel C., *Norman Rockwell's America, Newly Up for Bid*, „New York Times” 2013, <https://www.nytimes.com/2013/09/19/arts/design/norman-rockwells-america-newly-up-for-bid.html> (dostęp: 30.09.2021).
- Willis J., *1960s Counterculture: Documents Decoded*, Santa Barbara 2015.

Anita Jagun

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0001-7209-7372

ZASTOSOWANIE MATERIAŁÓW WIZUALNYCH W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Abstract

Use of visual materials in foreign language teaching

The main aim of the article is to present ways of creative use of visual materials in the process of language acquisition. The described exercises include acquiring new vocabulary, mastering grammar issues or developing speaking and writing skills. First, the theoretical background related to the didactics of a foreign language and frequently used pedagogical materials will be presented. Next, activities involving the use of visual aids in pedagogical practice will be discussed in detail. They will refer to both traditional tasks based on reality and printed work cards, as well as modern tasks requiring computer support and the use of digital technologies. The suggested solutions concern various levels of knowledge and effectively activate students, motivating them to further learning. The article is written from the perspective of an English teacher, but the tips given in it will be able to be used by teachers of other languages.

Keywords: visual materials, English language teaching, foreign language acquisition

Słowa kluczowe: materiały wizualne, nauczanie języka angielskiego, akwizycja języka obcego

Wstęp

Dydaktyka języka obcego jest dziedziną nauki, która podlega błyskawicznej i nieustannej ewolucji. Zmieniające się społeczeństwo, rozwój technologii oraz ciągle badania poszukujące coraz to efektywniejszych metod przekazywania wiedzy sprawiają, że jest ona stale eksplorowana i stanowi interesujący temat do rozważań dla środowisk akademickich. Jednym z najchętniej omawianych zagadnień są materiały wspomagające akwizycję języka obcego. Coraz częściej odchodzi się już od tradycyjnych metod podających, stawiających mocny akcent na silnej pozycji nauczyciela w klasie, popularyzuje się za to model, w którym na pierwszy plan wysuwają się uczniowie i ich potrzeby. Kluczowym aspektem nowoczesnej edukacji stała się aktywizacja uczniów. Odpowiednio zastosowane materiały wizualne niewątpliwie jej sprzyjają. Mogą być wykorzystywane na różnych etapach lekcji i kształtować rozmaite umiejętności. Niniejszy artykuł pokazuje, w jaki sposób można zaaplikować je tak, by służyły celom edukacyjnym, a jednocześnie były interesujące dla uczniów. Omówiona w nim zostaje rola materiałów wizualnych, zasady, jakich należy przestrzegać podczas pracy z nimi oraz przykłady aktywności, które można przeprowadzić w trakcie zajęć językowych. Część rozwiązań odnosi się bezpośrednio do doświadczenia pandemii oraz kształcenia zdalnego, które wymaga nieco innych form przekazywania wiedzy niż nauczanie stacjonarne. Poniżej przedstawione informacje posłużą w sposób praktyczny pedagogom, którzy na co dzień prowadzą zajęcia w warunkach klasowych lub w trybie online, badaczom zainteresowanym nowoczesnymi sposobami przekazywania wiedzy oraz wszystkim, którzy chcą pogłębić swą wiedzę na temat materiałów kształceniowych.

Pomoce dydaktyczne

Chociaż pomoce dydaktyczne służą przede wszystkim celom edukacyjnym, posiadają również walory rozrywkowe. Ta właściwość istotna jest zwłaszcza w przypadku najmłodszych grup, które dopiero zaczynają swą przygodę szkolną i lingwistyczną. Przeprowadzone w formie zabawy aktywności żywo ich zainteresują i zachęcają do uczęszczania na zajęcia językowe. Istnieje wiele rodzajów pomocy dydaktycznych. Część z nich kierowana jest do konkretnych grup wiekowych, inne mogą (po odpowiedniej adaptacji) być z powodzeniem stosowane wśród uczniów na każdym etapie kształcenia. Wśród często stosowanych materiałów Claire

Selby wymienia m.in. historyjki, piosenki, fiszki, karty pracy, kukielki, plakaty, gry i zabawy, aktywności polegające na użyciu technologii cyfrowych i rekwizyty z życia codziennego¹. Historyjki stanowią często integralną część podręczników. Występują w nich często ci sami bohaterowie, co wprowadza do zajęć element powtarzalności i stabilności. Piosenki pomagają oswoić się z językiem mówionym, wymową poszczególnych słów i brzmieniem języka. Fiszki pozwalają na wizualizację materiału kształceniowego i stworzenie szeregu aktywności doskonalących rozmaite kompetencje. Karty pracy służą przede wszystkim utrwalaniu nowego materiału, mogą być uzupełniane indywidualnie, w parach i grupach i wykorzystywane zarówno w trakcie lekcji, jak i w domu. Kukielki używane są w nauczaniu początkowym i pomagają w budowaniu przyjaznej atmosfery podczas zajęć. Plakaty w obrazowy sposób przedstawiają w skrócie najważniejsze zagadnienia w danym temacie, ale mogą być z powodzeniem wykorzystywane w różnego rodzaju grach i ćwiczeniach. Gry i zabawy analogowe są atrakcyjną metodą przećwiczenia materiału w uwielbianej przez uczniów formie. Aktywności polegające na użyciu technologii cyfrowej wprost odnoszą się do potrzeb dzisiejszego, digitalnego świata. Rekwizyty z życia codziennego, z kolei, pozwalają umiejscowić poznawane słownictwo i struktury w znajomym środowisku.

Materiały wizualne

Większość pomocy naukowych wykorzystywanych w szkołach skupiona jest wokół modalności wzrokowej, gdyż to właśnie ona ulega intensyfikacji w okresie dojrzewania². Z nią w ogromnym stopniu wiążą się również zdolności poznawcze najmłodszych³. Warto jednak spojrzeć nieco szerzej na umiejętności dzieci i młodzieży, starając się połączyć aktywności wymagające obserwacji i spostrzegawczości z takimi, które posiadają elementy ruchowe i/lub dźwiękowe. Takie podejście uwzględnia potrzeby tych uczniów, u których znacznie bardziej rozwinięte są inne niż wzrokowy kanały sensoryczne. Odpowiedzią na ten problem są np. materiały audiowizualne, które z jednej strony bazują na zmyśle widzenia, z drugiej na słuchu. Niektórzy badacze traktują je jako osobną kategorię pomocy

¹ C. Selby, *Jak pomóc Twojej klasie w nauce angielskiego*, Warszawa 2012, s. 128–193.

² H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009, s. 123–124.

³ G. Krajewska, *Uczyć obrazami – materiały wizualne w procesie dydaktycznym w kształceniu zintegrowanym*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 139.

naukowych⁴, inni jako rodzaj pomocy wizualnych⁵. Niniejsze opracowanie skłania się ku tej drugiej koncepcji, dlatego znajdują się w nim również opisy ćwiczeń wykorzystujących ruch i dźwięk.

Zgodnie z powyższymi wytycznymi, wśród materiałów wizualnych znaleźć się mogą np. karty obrazkowe, filmy i animacje, tabele, wykresy, internetowe strony edukacyjne czy diagramy⁶. Ich forma może być jednak naprawdę różnorodna i nieszablona. Ich zaletą jest to, że wpływają korzystnie na motywację uczniów, zrozumienie i opanowanie nowego materiału kształceniowego oraz przyswojenie obcojęzycznego słownictwa⁷. Udoskonalają proces dydaktyczny, pobudzając wyobraźnię, systematyzując materiał i upraszczając skomplikowane zagadnienia⁸. Budują kontekst sytuacyjny dla omawianych tematów i klarują znaczenie skomplikowanych treści⁹. W nauczaniu leksyki pozwalają na zobrazowanie wyrazów i fraz, a co za tym idzie ich szybsze i trwalsze zapamiętanie¹⁰. Dzięki nim uczniowie stają się bardziej aktywni i chętniej wykazują inicjatywę¹¹. Bodźce wzrokowe odwołują się wprost do doświadczeń osób uczących się, gdyż sam w sobie obraz odwzorowując rzeczywistość, stanowi jedną z fundamentalnych form poznawania otaczającego nas świata¹². Są więc naturalnym sposobem pozyskiwania wiedzy.

Aby dobrze wykonywać swoje zadania, materiały wizualne powinny spełniać kilka kryteriów. Po pierwsze, muszą służyć określonej celowi dydaktycznej

⁴ E. Turkowska, *Wizualne wspomaganie nauczania języków obcych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2007, nr 1, s. 39.

⁵ L. Quecan, *Visual Aids Make a Big Impact on ESL Students: A Guidebook for ESL Teachers*, „Master’s Projects and Capstones” 2021, nr 1157, s. 10, <https://repository.usfca.edu/capstone/1157> (dostęp: 31.09.2021).

⁶ R. Dolati, C. Richards, *Harnessing the Use of Visual Aids in the English Language Classroom*, „Arab World English Journal” 2011, t. 2, nr 1, s. 9–11.

⁷ L. Quecan, *Visual Aids Make a Big Impact...*, s. 9–10 (dostęp: 31.09.2021).

⁸ M. Pateşan. A. Balagiu, C. Alibec, *Visual Aids in Language Education*, „International Conference Knowledge-Based Organization” 2018, t. 24, nr 2, s. 358.

⁹ C. Canning-Wilson, *Using Pictures in EFL and ESL Classrooms*, „Current Trends in English Language Testing Conference” 1999, s. 4–5, <https://eric.ed.gov/?id=ED445526> (dostęp: 28.12.2021).

¹⁰ M.S. Bhatti et al., *Investigating the Effectiveness of Visual Materials for Teaching Vocabulary at Primary Level*, „IJASOS-International E-Journal of Advances in Social Sciences” 2017, t. 3, nr 7, s. 117.

¹¹ N. Halwani, *Visual Aids and Multimedia in Second Language Acquisition*, „English Language Teaching” 2017, t. 10, nr 6, s. 55.

¹² G. Krajewska, *Uczyć obrazami...*, s. 139.

mu¹³. Na przykład, w trakcie lekcji poświęconej wizycie w restauracji, mogą być zastosowane do wprowadzenia nowego słownictwa i fraz, ich przećwiczenia bądź zaaplikowania w praktyce. Ponadto należy rozważyć sposób zastosowania materiałów wizualnych¹⁴. Trzeba zastanowić się, jaką formę mają przybrać oraz jak w praktyce ma wyglądać praca z nimi. Powinno się przy tym uwzględnić specyfikę grupy docelowej, ich wiek, możliwości i umiejętności poznawcze. Przykładowo, ucząc młodsze klasy, nauczyciel winien wykorzystywać obrazy, które pozostają w ścisłym związku z rzeczywistością, a tym samym nawiązują do znanych podopiecznym sytuacji i zdarzeń¹⁵. Niewątpliwie ułatwi im to zrozumienie i zapamiętanie nowych wiadomości. Dobrze jest również bezpośrednio odnosić się do pasji i zainteresowań uczniów. Na przykład, ucząc słownictwa dotyczącego wyglądu zewnętrznego, przygotować zdjęcia ich ulubionych artystów i poprosić o opis każdego z nich. Warto rozmawiać z uczniami i pytać ich o preferowane aktywności i zabawy, a następnie modyfikować je w zależności od bieżącego tematu. Istotne jest również zadbanie o praktyczny i atrakcyjny wygląd danego materiału wizualnego. W przypadku ilustracji muszą mieć one odpowiedni rozmiar, być czytelne i zgodne z prezentowaną treścią¹⁶. Podobnie jest z wykresami i diagramami. Umieszczone powinny być w widocznym i dobrze oświetlonym miejscu, a używana w nich czcionka być na tyle duża, aby umożliwić zapoznanie się z zawartymi w nich informacjami¹⁷. Pomoce naukowe, które charakteryzują się estetyczną fizjonomią, zachęcają uczniów do bycia uważnym i zachowania skupienia.

Po dokonaniu selekcji odpowiedniego materiału, kluczowe jest znalezienie pomysłu na jego zaaplikowanie. Tych może być bardzo dużo, ponieważ ogromny jest potencjał pomocy wizualnych zarówno w kształtowaniu kompetencji leksykalnej, gramatycznej, kulturowej, a także sprawności receptywnych i produktywnych¹⁸. Poniżej wymienione zostały wybrane materiały wizualne oraz omówiono przykładowe aktywności, które mogą być wykorzystane w celu doskonalenia różnego rodzaju umiejętności.

¹³ C. Canning-Wilson, *Using Pictures in EFL and ESL Classrooms...*, s. 7.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ G. Krajewska, *Uczyć obrazami...*, s. 139.

¹⁶ C. Canning-Wilson, *Using Pictures in EFL and ESL Classrooms...*, s. 7.

¹⁷ M.S. Bhatti et al., *Investigating the effectiveness...*, s. 121.

¹⁸ E. Turkowska, *Wizualne wspomaganie nauczania...*, s. 40–41.

Podręczniki

Podręczniki wydają się być najbardziej spopularyzowaną pomocą wizualną. Ułatwiają rozplanowanie materiału i oferują szereg gotowych ćwiczeń, które można wykorzystać podczas zajęć – zawierają zadania ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem (nierzadko odnoszące się do tematów związanych z kulturą kraju obcojęzycznego) oraz ćwiczenia gramatyczne, komunikacyjne i leksykalne. W podręcznikach nie brakuje również informacji teoretycznych, które ułatwiają zrozumienie nowych zagadnień. Oprócz szablonowego korzystania z książki, można wykorzystać ją również mniej konwencjonalnie. Podręczniki są najczęściej bogato ilustrowane i kolorowe. Można więc, na przykład, poprosić uczniów o opis wybranych obrazków lub wyrażanie opinii albo przewidywań na ich temat.

W ostatnich latach coraz częściej spotyka się cyfrowe wersje podręczników papierowych. W nauczaniu stacjonarnym mogą być one prezentowane na tablicy interaktywnej. Dzięki nim uczniowie na bieżąco śledzą to, co się dzieje na zajęciach. Umożliwiają one nierzadko wpisywanie odpowiedzi we wskazane pola oraz odtwarzanie dźwięku i filmów. Dzięki tym właściwościom interaktywne książki okazały się być cenną pomocą podczas zdalnego nauczania w dobie pandemii SARS-CoV-2. Udostępniając ekran z otwartym podręcznikiem cyfrowym, materiał stawał się bardziej czytelny i interesujący.

Filmy

Filmy, również te dołączone do podręczników, mogą być wykorzystywane na rozmaite sposoby. Bardzo często stosuje się je na początku zajęć w celu wprowadzenia nowego tematu i nadania kontekstu materiałowi dydaktycznemu. Bywa jednak, że stanowią podsumowanie lekcji. Idealnie dobrany film obejmuje omówiony na zajęciach materiał leksykalny i gramatyczny, a jednocześnie jest dostosowany do poziomu wiedzy uczniów. Jest również kompatybilny z ich zainteresowaniami i skutecznie angażuje ich uwagę.

Istotną zaletą filmu jest jego wpływ na doskonalenie umiejętności zrozumienia tekstu mówionego. Widz, nawet jeśli nie zna każdego wypowiedzianego słowa, potrafi zrozumieć główne wypowiedzenia w ujęciu całościowym, opierając się o ich myśl przewodnią oraz towarzyszący im materiał leksykalny i wizualny. Co więcej, słyszy wymowę aktorów i nieświadomie przyswaja i zapamiętuje intonację oraz sposób artykulacji poszczególnych wyrazów. Poznaje również utarte frazy i idiomy oraz mimowolnie opanowuje materiał gramatyczny. Najlepiej jest, gdy podczas seansu nie tylko biernie odbiera treść, ale aktywnie ćwiczy i wykorzystuje

nabywane umiejętności. Może się to odbywać poprzez wypełnianie kart pracy stworzonych w oparciu o materiał wideo lub dyskusję na jego temat.

Karty obrazkowe

Nauczyciele języków obcych, zwłaszcza w najmłodszych klasach, w swojej praktyce pedagogicznej posługują się często kartami obrazkowymi. Wykorzystują je najczęściej do poszerzania zasobu leksykalnego swych podopiecznych. Odbywa się to najczęściej poprzez zaprezentowanie kart, przeprowadzenie szeregu ćwiczeń i zabaw w oparciu o nie oraz zachęcenie do tworzenia własnych wypowiedzi za ich pomocą.

Potencjał kart jest jednak znacznie większy. Mogą być one stosowane m.in. podczas ćwiczeń gramatycznych. Na przykład, nauczając angielskich czasów, pedagog może użyć kart przedstawiających rozmaite czynności i zachęcić uczniów do tworzenia samodzielnych zdań. Takie ćwiczenie może być przeprowadzone w formie gry. Uczniowie mogą bowiem losować karty i dostawać punkty za poprawne odpowiedzi. Karty mogą być również pretekstem do doskonalenia umiejętności mówienia. Można w tym celu zachęcić uczniów do wymyślania historyjek w oparciu o nie.

Drukowane karty sprawdzą się najlepiej w nauczaniu stacjonarnym, ponieważ łatwiej je w takich warunkach wyeksponować. Podczas edukacji zdalnej lepszym rozwiązaniem wydają się być jednak karty interaktywne. Można tworzyć je samemu lub korzystać z gotowych zestawów. Takie możliwości oferuje np. platforma *Quizlet*, dzięki której raz wygenerowane karty są automatycznie przetwarzane i widoczne w formie zadań i gier. Oczywiście, *Quizlet* sprawdza się również w edukacji stacjonarnej. Wymaga jednak wtedy dostępu do laptopa i tablicy interaktywnej.

Karty pracy

Podobnie jak karty obrazkowe, karty pracy mają ogromny potencjał. Jak zostało już wspomniane, mogą być tworzone w oparciu o materiał audiowizualny, np. poprzez utrwalanie słownictwa, które się w nim pojawiło. Niemniej jednak, najczęściej funkcjonują samodzielnie, niezależnie od jakichkolwiek dodatkowych pomocy. Wiele z nich skupia się na zagadnieniach gramatycznych – zawierają teorię i bazujące na niej polecenia. Inne mają na celu poszerzanie zasobu leksykalnego ucznia i nierzadko wykorzystują fotografie i obrazy. Kolejna grupa kart pracy doskonali umiejętność czytania ze zrozumieniem poprzez wprowadzanie tekstów autentycznych bądź przygotowanych specjalnie na potrzeby zajęć. Ogromna część ma na celu kształtowanie umiejętności produktywnych. Jest pomocna

w tworzeniu wypowiedzi ustnych lub prac pisemnych. Wiele kart związanych jest bezpośrednio z zainteresowaniami współczesnego ucznia – muzyką, mediami społecznościowymi, ulubionymi grami komputerowymi.

Obecnie karty pracy tworzone są najczęściej nie tylko w wersji papierowej, ale również w cyfrowej. Dzięki platformom takim jak *LiveWorksheets* czy *ISLCollective* pedagog może przechowywać stworzone przez siebie materiały, digitalizować je i udostępniać je osobom trzecim. Takie rozwiązanie przydatne jest zwłaszcza w przypadku kształcenia na odległość, kiedy jedyną formą dystrybucji materiału dodatkowego jest przesłanie odnośnika do niego.

Prezentacje multimedialne

W edukacji zdalnej każdego przedmiotu przydatne okazują się być prezentacje multimedialne. Nie mniej jednak, mogą być one również z powodzeniem stosowane podczas zajęć stacjonarnych. Pomagają nauczycielowi w zachowaniu odpowiedniej struktury zajęć i wprowadzają do nich ład i porządek. Systematyzują wiedzę, gdyż pozwalają na uwzględnienie na slajdach najważniejszych informacji dotyczących danego zagadnienia.

Wiele prezentacji multimedialnych powstaje w aplikacji *PowerPoint*. Jednakże nauczyciele eksperymentują dziś coraz częściej z innymi platformami. Jedną z najbardziej popularnych jest *Genially*. Pozwala ona na szybkie i łatwe wprowadzenie do swojego projektu ikonografik, elementów interaktywnych czy filmów wideo. Slajd można również błyskawicznie ubogacić zabawnymi animacjami, które to dostępne są w bogatych zasobach strony. Za pomocą platformy można też stworzyć atrakcyjną dla uczniów grę.

Gry edukacyjne

Oprócz *Genially* i wspomnianej już wcześniej platformy *Quizlet*, istnieje szereg stron, które umożliwiają tworzenie cyfrowych gier edukacyjnych. Z roku na rok powstaje ich coraz więcej. Wśród najbardziej popularnych wymienić można *Kahoot!*, *Quizizz*, *Wordwall* czy *Blooket*. Choć platformy różnią się szatą graficzną i możliwościami, wszystkie działają na zasadach grywalizacji. Są atrakcyjne dla ucznia i motywują go do większego zaangażowania.

Omawiane narzędzia najlepiej sprawdzają się na etapie weryfikacji zrozumienia danego zagadnienia leksykalnego bądź gramatycznego, ale również podczas lekcji powtórzeniowej. Aby przeprowadzić część z nich, niezbędne jest posiadanie przez ucznia komputera, telefonu czy tabletu oraz dostępu do Internetu, inne

wymagają tego tylko od nauczyciela. Z tego też względu aktywności te mogą być bez problemu wdrażane podczas edukacji zdalnej.

Inaczej jest w przypadku edukacyjnych gier planszowych i karcianych. Te, z kolei, najlepiej sprawdzają się w klasie. Mogą być tworzone przez samego pedagoga (np. w aplikacji *Canva*), pobierane z Internetu bądź nabywane w sklepach. Ich oryginalnym przeznaczeniem nie musi być jednak kształcenie. Kreatywny nauczyciel może bowiem przekształcić niemal każdą grę w taką, która służy celom edukacyjnym. Tak oto popularna gra *Dixit* może zostać zaadaptowana na zajęciach w taki sposób, by punkty przyznawane były za jak najdokładniejszy opis obrazka, a *Dobble* świetnie nadaje się do testowania słownictwa.

Realia i materiały autentyczne

Nieco innym rodzajem pomocy dydaktycznych są przedmioty z życia codziennego (tzw. realia). Obejmują one wiele obiektów, np. ubrania, jedzenie, zabawki. Mogą one być z sukcesem wykorzystywane podczas kształcenia na odległość. Jedną z aktywności, które można przeprowadzić z najmłodszymi grupami, jest poproszenie każdego ucznia, by przyniósł i pokazał do kamery wybrany obiekt danego koloru. W starszych grupach można np. zachęcić uczniów do zaprezentowania i omówienia ważnego dla nich przedmiotu.

W nauczaniu stacjonarnym realia mogą być wykorzystywane podczas wszelakich inscenizacji. Na przykład, na początkowym etapie kształcenia językowego, nauczyciel może przynieść do klasy warzywa i owoce, a następnie wyznaczyć jednego ucznia do roli sprzedawcy, od którego pozostałe dzieci będą „kupować” produkty. W bardziej zaawansowanych grupach warto wykorzystać materiały autentyczne – ulotki, broszury, gazetki i na ich podstawie wymyślać poszczególne scenariusze lekcji. Na przykład, posiadając menu restauracji w obcym języku, można podzielić uczniów na grupy, w której część będzie odgrywała rolę kelnera, a inni klientów. Takie ćwiczenia uczą grupę, w jaki sposób można wykorzystać język w codziennych sytuacjach.

Fotografie i dzieła sztuki

Nieco mniej popularnym, ale ciekawym pomysłem okazuje się praca z fotografiami i dziełami sztuki. Można je wykorzystać przede wszystkim podczas kształtowania umiejętności produktywnych. Wystarczy poprosić ucznia o opis materiału wizualnego, a następnie zadać mu pytania lub poprosić o pisemne scharakteryzowanie go. Inna wariacja tej aktywności może polegać na pokaza-

niu grafiki wybranemu uczniowi, a następnie poproszeniu go o taki opis, który umożliwiłby pozostałym jak najwierniejsze odwzorowanie dzieła w zeszycie.

Obrazy i fotografie można też traktować jako zaczątek do dyskusji na wybrany temat albo pretekst do wprowadzenia słownictwa. Mogą też być wstępem do napisania lub opowiedzenia zmyślonej historii na ich podstawie. Oprócz tego, mogą pomóc w poznaniu kultury danego kraju. Fotografia królowej Elżbiety z jej bliskimi pozwoli rozpocząć temat dynastii Windsorów, a obraz Arthura Sarnoffa *Saving the Children*¹⁹, *Family in Horror* może być wprowadzeniem do tematu Ameryki w latach 50. Poza tym ukazywanie fotografii i dzieł sztuki na zajęciach sprawi, że uczniowie poznają artystów danego kraju.

Wnioski

Materiały wizualne są nieodłącznym elementem współczesnej edukacji językowej. Mogą przybierać rozmaite formy (m.in. gier, kart pracy, dzieł sztuki) i mają wiele zalet. Pomagają uczniom w poznawaniu i zapamiętywaniu nowego słownictwa, pozwalają lepiej zrozumieć gramatykę, doskonalić umiejętności receptywne i produktywne. Aktywizują uczniów i wzmacniają ich zainteresowanie językiem. Aby spełniały dobrze swoje funkcje, muszą być odpowiednio przygotowane i dostosowane do poziomu i wieku uczniów. W niniejszym artykule została opisana ich rola i przykłady ich zastosowania. Aktywności polegających na wykorzystaniu materiałów wizualnych jest dużo więcej. Ogranicza je tylko kreatywność nauczyciela. Nie powinien on stosować pomocy dydaktycznych tylko jednego typu. Warto jest korzystać np. z edukacyjnych gier komputerowych, ale nie można zapominać przy tym o tradycyjnych materiałach wizualnych. By pomóc naukowe spełniały swe funkcje, muszą być bowiem różnorodne i atrakcyjne dla ucznia.

Bibliografia

Bhatti M.S. et al., *Investigating the Effectiveness of Visual Materials for Teaching Vocabulary at Primary Level*, „IJASOS-International E-Journal of Advances in Social Sciences” 2017, t. 3, nr 7, s. 117–121.

¹⁹ Robert Funk Fine Art, <http://robertfunkfineart.com/artists/sarnoff-arthur.php> (dostęp: 30.09.2021).

- Canning-Wilson C., *Using Pictures in EFL and ESL Classrooms*, „Current Trends in English Language Testing Conference” 1999, <https://eric.ed.gov/?id=ED445526> (dostęp: 28.12.2021).
- Dolati R., Richards C., *Harnessing the Use of Visual Aids in the English Language Classroom*, „Arab World English Journal” 2011, t. 2, nr 1, s. 3–17.
- Halwani N., *Visual Aids and Multimedia in Second Language Aquisition*, „English Language Teaching” 2017, t. 10, nr 6, s. 53–59.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009.
- Krajewska G., *Uczyć obrazami – materiały wizualne w procesie dydaktycznym w kształceniu zintegrowanym*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 138–142.
- Pateşan M., Balagiu A., Alibec C., *Visual Aids in Language Education*, „International Conference Knowledge-Based Organization” 2018, t. 24, nr 2, s. 356–361.
- Quecan L., *Visual Aids Make a Big Impact on ESL Students: A Guidebook for ESL Teachers*, „Master’s Projects and Capstones” 2021, nr 1157, <https://repository.usfca.edu/capstone/1157> (dostęp: 31.09.2021).
- Robert Funk Fine Art, <http://robertfunkfineart.com/artists/sarnoff-arthur.php> (dostęp: 30.09.2021).
- Selby C., *Jak pomóc Twojej klasie w nauce angielskiego*, Warszawa 2012.
- Turkowska E., *Wizualne wspomaganie nauczania języków obcych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2007, nr 1, s. 38–47.

Andrzej Kominiek

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0003-4734-1796

RELACJA OBRAZU I SŁOWA NA PRZYKŁADZIE MOTYWU MGŁY W POWIEŚCI WIESŁAWA MYŚLIWSKIEGO *OSTATNIE ROZDANIE*

Abstract

The relationship between the image and word on the example of the fog motif in the novel *Ostatnie rozdanie* (*Last Hand*) by Wiesław Myśliwski

The article concerns the correspondence of arts: painting and word. Both ways of expressing the artist are equally important, but also different. On the one hand, sight takes precedence over speech. Seeing things not only precedes, but also determines their naming. On the other hand, words help to visualize, much better than a static image, the chosen sphere of references. In this article, I focused on the influence of paintings painted by Stanisław Baj and novels by Wiesław Myśliwski. I was mainly interested in nature – in water, light, fog, the horizon. Both artists were united by a specific friendship and understanding of the correspondence between the image and word. Baj has been painting the Bug River with passion for many years. In his paintings, water and light, as well as passing time is of the highest importance. Description of fog in the Myśliwski's novel *Ostatnie rozdanie* (*Last Hand*) inspired the painter to create a series of paintings presenting fog. Although both ways of artistic expression differ from each other, I tried to find some regularities that determine these differences. The image is static and registers a fraction of the moment of the phenomenon of water flowing or fog falling (the rising sun breaking through it). A literary description can show these phenomena spread over time. Both in one and the second image of fog, the coincidence of light and water acquires a special charm (falling reflections of the sun during the movement and change of the river current, and the co-

ming out of the sun from behind the fog hiding the lake). Both artists agree that primacy holds a language that creates an evocative creation of the world.

Keywords: painting, the art of the word, correlation of image and word, language, cognitive linguistics

Słowa kluczowe: malarstwo, sztuka słowa, korelacja obrazu i słowa, język, językoznawstwo kognitywne

1. Już od starożytności istnieje przekonanie, wyrażone w *Ars poetica* Horacego, że malarstwo i poezja (sztuka słowa) są sztukami siostrzanymi, bowiem „jak obraz jest poezją” (*ut pictura poesis*)¹. Od tego też czasu prowadzono dyskurs na temat, która z dwóch sztuk góruje. Tak pisze o tym celnie amerykański historyk sztuki William John Thomas Mitchell:

Słowa i obrazy wydają się nieuchronnie uwikłane w „wojnę znaków” (Leonardo da Vinci określił to mianem *paragone*), w której boje toczy się o takie kwestie, jak: natura, prawda, rzeczywistość i ludzka dusza. Różne sztuki i różne media przypisują sobie właściwości, które pozwalają im najlepiej wyrazić pewne rzeczy, i w każdym wypadku podstawą jest jakaś szczególna cecha, w której zawiera się istota ich własnej tożsamości. [...] Poezja to sztuka czasu, ruchu i akcji; malarstwo to sztuka przestrzeni, bezruchu, akcji zatrzymanej².

Chociaż słowa i obrazy roszczą sobie prawo do tej samej sfery (referencji, reprezentacji, denotacji, znaczenia)³, oprócz dynamicznego lub statycznego sposobu ujęcia tej sfery, o czym mówi Mitchell (dynamicznego – poezja; statycznego – malarstwo), w dyskursie na temat tych dwóch systemów znaków pojawiają się argumenty na temat większej skuteczności wyrazu jednego bądź drugiego. Jedni teoretycy sztuki lub artyści (zwłaszcza ci uprawiający sami malarstwo i literaturę) uważają, że malarstwo tym przewyższa poezję, że przedstawia od razu swą treść poprzez zmysł wzroku, inni dostrzegają w literaturze oprócz wizyjności (por. wyrażenia metaforyczne typu: *gramatyka i składnia obrazów, język wizualny, malowanie słowem, werbalny portret, poezja kubistyczna*) refleksyjność⁴.

¹ Horacy, *Sztuka poetycka*, w: idem, *Dzieła wszystkie*, tłum. A. Lam, Warszawa 1996, s. 247.

² W.J.T. Mitchell, *Iconology: Image, Text, Ideology*, Chicago 1986, s. 47–48 (za: E. Frelik, *Kiedy malarz pisze (jak się patrzy). Wstęp do badań nad pisarstwem artystów*, Lublin 2021, s. 18).

³ Ibidem, s. 47.

⁴ Na temat historii relacji malarstwa i literatury bardzo obszernie pisze: E. Frelik, *Kiedy malarz pisze...*, s. 17–55.

W artykule tym chciałbym przedstawić konkretny przykład korespondencji sztuki obrazu i słowa, i na tej podstawie zastanowić się nad cechami wybranej relacji, której ogólne zręby zarysowałem. Przedmiotem mojego zainteresowania będzie motyw malarski, jakim jest mgła, będący częstym elementem krajobrazu w wybranych obrazach Stanisława Baja⁵ i powieści Wiesława Myśliwskiego⁶ *Ostatnie rozdanie*. Związek artystów i wybranego elementu znaczeniowego jest niezwykle twórczy, co pokażę w dalszym ciągu tego szkicu.

2. Trudno o lepszy przykład wzajemnej relacji artystów i – co za tym idzie – korelacji sztuki obrazu i słowa, będących w sferze ich zainteresowania. Obydwaj artyści, Baj i Myśliwski, eksponują i nawiązują w swojej twórczości – z racji pochodzenia – do natury, kultury ludowej, języka wsi i silnych korzeni związanych z nią. Stanisław Baj nie maluje z innego malarstwa, ale ze swojej ziemi. To samo można by powiedzieć o Wiesławie Myśliwskim, że nie wzoruje się na innych, bo jego pisarstwo jest niepowtarzalne, silnie zakorzenione w tematyce i żywej mowie wsi⁷. Dobrze uchwycił tę cechę sztuki sam pisarz, a mówiąc o Baju, jakby to samo odnosił do siebie: „W każdym niemal jego obrazie narzuca się samodzielność widzenia tej swojej ziemi albo, mówiąc jeszcze inaczej, świata poprzez swoją ziemię”⁸. Taką samą funkcję pełni język w pisarstwie Myśliwskiego. „Chłopi potrafią mówić o świecie często głębiej niż my – mówi pisarz. W języku chłopów nie ma nic nienazwanego. Język chłopski spełniał wiele funkcji [...]. Oblaskawiał świat, ustanawiał relacje między człowiekiem a światem”⁹.

Wychodząc jednak z tego fizycznego, źródłowego kręgu tradycji i mowy, obaj zwracają się ku wartościom uniwersalnym. Przykładem jest znaczenie elementów

⁵ Stanisław Baj urodził się w 1953 roku w Dołhobrodach nad Bugiem na Podlasiu. Studiował malarstwo w ASP w Warszawie. Od 1982 roku jest tam profesorem malarstwa.

⁶ Wiesław Myśliwski urodził się w 1932 roku w Dwikozach. Ukończył studia polonistyczne na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Należy do najwybitniejszych polskich powieściopisarzy. Napisał siedem powieści.

⁷ „Mieszkalem na przemian to na wsi, to w mieście, więc nasyciłem się różnymi mowami ludzkimi. Cechy mojego języka stąd się wzięły. Najwięcej tej chłopskiej mowy nasłuchiwałem się do trzeciego roku życia i nieco później, gdy po śmierci ojca zamieszkaliśmy już na stałe na wsi. Kiedy poszedłem do szkoły średniej, na każdą niedzielę odwiedzałem matkę, która mi opowiadała, co się działo przez cały tydzień” (W. Myśliwski, *Język potrzebuje snów*, „Znak” 2020, nr 785, s. 11).

⁸ Z wypowiedzi W. Myśliwskiego, za: T. Malinowski, *Wstęp*, w: *Stanisław Baj. Czarna rzeka* [katalog wystawy], red. M. Maksymczak, T. Malinowski, tłum. M. Witkowska, Warszawa 2017.

⁹ W. Myśliwski, *Język potrzebuje snów...*, s. 11–12.

natury, jak: woda, światło, mgła, widnokrąg, gdzie artyści nie koncentrują się już na konkretnych pejzażach, ale z biegiem czasu coraz bardziej interesują ich te elementy w ogóle. Sztuka obrazu czy słowa musi czerpać z rzeczy konkretnych i zmierzać ku uniwersum. „Nie ma sztuki jako takiej, która rodziłaby się z niczego. Nawet najbardziej abstrakcyjna sztuka ma swoje zakorzenienie i swoje źródło w konkretnej rzeczywistości, w dotkliwości naszego bytu”¹⁰. Odnosząc te spostrzeżenia do wybranego przeze mnie elementu natury, jakim jest zjawisko mgły, należy stwierdzić, że zyskuje ono pewien rodzaj gry wody ze światłem i tworzy przez to wymiar niemalże mistyczny. Zauważa to w przedmowie do katalogu wystawy *Światło i woda* Jerzy Wojciechowski:

Przypatrując się ostatnim obrazom Stanisława Baja, dochodzę do przekonania, że artysta zmierza ku nowym brzegom. Płynącą wodę Bugu przenosi on jakby w inny wymiar. Wiodącym nurtem rzeki staje się bowiem światło, to rzeczywiste i to bijące już własnym, chciałoby się powiedzieć mistycznym blaskiem. [...] rzeka staje się w coraz większym stopniu abstrakcyjnym tworem, platformą dla świetlistych nawarstwień, areną gry jasnego z ciemnym, ducha z materią. [...] proces coraz silniejszego syntetyzowania krajobrazu, oddawanie pola lśniącej poświacie staje się faktem, gdyż potrzeba malarskiego rozpląnięcia się w brzasku poranka czy zmierzchu dnia najwyraźniej nie daje artystcie spokoju¹¹.

Mgła w takim ujęciu będzie przedmiotem moich rozważań w punkcie 4. Malarstwo Stanisława Baja – pisze malarka i krytyk sztuki Iwona Wyszatycka –

jest wierne jego miejscu. Z perspektywy czasu tylko pozornie ogranicza się do portretu wsi Dołhobrody, skąd się artysta wywodzi. W istocie malarstwo to stało się obrazem uniwersalnym we współczesnej czasoprzestrzeni. Co więcej, jest coraz bardziej aktualnym, o mocnym wyrazie pytaniem egzystencjalnym o człowieka, jego kruchość, o dotkliwość losu¹².

¹⁰ W. Myśliwski za: T. Malinowski, *Wstęp...*

¹¹ J. Wojciechowski, *Przedmowa*, w: *Stanisław Baj. Światło i woda*, [katalog wystawy w Galerii aTAK w Warszawie, 19 IX – 31 XII 2019], red. J. Dehnel, tłum. M. Moźdzynska-Nawotka, Warszawa 2019, s. 7.

¹² Przykładem jest żywioł rzeki, tak obsesyjnie malowany przez artystę w postaci rzeki Bug, o czym pisze Iwona Wyszatycka: „A rzeka płynie, przepływa przez krajobrazy ziemi, upływa jak nasz czas. Staje się symbolem źródła życia, mijającego życia, także życia artysty, jego gniazda. W rzeczywistości jest także granicą w dosłownym znaczeniu tego słowa, ale także granicą dzieciństwa-młodości-dorósłości, świata wsi i miasta; granicą wszelkich zmian, przeobrażeń, zmiennych kolei losu. [...] Jego rzeka wyraża pewien koncept metafizyczny. W portretach rzeki Bug Stanisław Baj zamyka niemal wszystko: pustkę i pełnię, głębię i bli-

To samo można powiedzieć o uniwersalności losu człowieka w powieściach Wiesława Myśliwskiego. Jak pisze Damian Michałowski, pisarza interesuje los indywidualny jego bohaterów, „jednocześnie jednak [...] portretem poszczególnych bohaterów towarzyszą refleksje natury ogólnofilozoficznej [...] co prowokuje do tego [...] [by] pokusić się o interpretację: od jednostkowej egzystencji do ogólnego projektu antropologii filozoficznej”¹³.

Uniwersalność tematów artystycznych najlepiej widać w ich łatwym przyswajaniu przez niepolskich czytelników. *Kamień na kamieniu* i *Traktat o łuskaniu fasoli*, tłumaczone na język angielski przez Billa Johnstona, były szeroko i pozytywnie komentowane przez wpływowe amerykańskie pisma literackie. Niektóre detale – jak pisze tłumacz – są znane tylko polskiemu czytelnikowi, jak np. to, że Michał Pietruszka, jeden z bohaterów *Kamienia na kamieniu*, w czasach stalinowskich był partyjnym aparaczykiem i popadł w konflikt z kierownictwem partyjnym, co odbiło się na jego zdrowiu i życiu. Jednak dla każdego zrozumiałą jest los chorego psychicznie bohatera, troska o niego brata Szymona, i „ten właśnie aspekt opowieści – jak pisze Johnston – nie zaś polityczne źródła nieszczęść Michała, wysuwa się w książce na pierwszy plan”¹⁴.

3. Jeśli chodzi o ocenę sposobów kreacji artystycznej, z jednej strony mamy do czynienia ze szkicami badaczy – krytyków sztuki, pokazującymi korespondencję malarstwa Baja z tekstami literackimi Myśliwskiego, natomiast niby tym samym, a jednak czymś innym jest spotkanie, dialog i oddziaływanie na siebie tych twórców, które da się zrekonstruować na podstawie ich wypowiedzi. Chciałbym w dalszym ciągu zastanowić się nad stosunkiem obu artystów do siebie nawzajem i do tworzywa, którym się posługują: mianowicie, co myśli Baj o żywiole mowy i jak postrzega sztukę malarską Myśliwski. Najbardziej interesuje mnie pytanie, czy można tu mówić o prymacie któregoś z rodzajów sztuki, co do którego obaj twórcy mają takie samo zdanie.

skość, symbol żywiołu, dziką naturę i ciągłą zmienność jak los człowieka. Zaznajamia nas, odbiorców jego sztuki – z pięknem i grozą żywiołu, jego barwą, ruchem, zmiennością nastroju w zależności od pór roku, dnia i zjawisk atmosferycznych. Ten trudny problem malarstwa artysta zgłębia od lat. Poprzez materialne właściwości rzeki i jej otoczenia, które stopniowo w jego najnowszych obrazach ulegają lekkiej deformacji – idzie ku zupełnie abstrakcyjnym przedstawieniom, przekazując za pomocą formy więcej niż jest w stanie wyrazić realizm”, zob. I. Wyszatycka, *Tekst do katalogu wystawy S. Baja*, www.umk.pl (dostęp: 14.10.2021).

¹³ D. Michałowski, *Aporie sobości. Problem tożsamości osobowej w powieściach Wiesława Myśliwskiego*, Kraków 2018, s. 7–8.

¹⁴ B. Johnston, *W trosce o siłę narracji*, tłum. E. Zielińska, K. Bazarnik, „Znak” 2020, nr 785, s. 41.

Jak przyjrzymy się relacji obu artystów względem siebie nawzajem, zobaczymy, że jest to relacja daleko wykraczająca poza sztukę. Jej kształt wyznaczony jest od samego początku znajomości artystów, tj. od lat siedemdziesiątych minionego wieku – przy okazji powstania kwartalnika „Regiony”, tworzonego przez ludzi, których łączyło zainteresowanie wsią – przez fascynację Stanisława Baja osobą znanego już wtedy prozaika, a później redaktora naczelnego tego pisma. Wpłynęła na to osoba Myśliwskiego, który w oczach Baja, również z racji dużej różnicy wieku, był rodzajem mentora i intelektualnego guru, mówiącego konkretnie i lapidarnie, ale zawsze niezwykle trafnie, kiedy w grę wchodziła ocena literacka. Pomimo tego, że Wiesław Myśliwski był od początku bardzo surowy i krytyczny, również wobec zapisków Baja na temat sztuki, z czasem stał się dla niego – jak wspomina artysta malarz – przyjacielem, bratem, wręcz ojcem¹⁵. Połączyła ich przyjaźń, wspólne poglądy na temat związków obrazu i słowa, i pasja. Opinię tę podziela również Myśliwski: „Od czasu do czasu spotykamy się ze Stasiem i rozmawiamy sobie o tym czy tamtym. Myślę, że mamy po prostu zbliżone poglądy na to, gdzie rodzi się sztuka, jak rodzi się, do czego powinna zmierzać”¹⁶. Przedłużeniem tych spotkań, rozmów, wymiany poglądów jest zdaniem Baja jego ulubiona powieść Myśliwskiego *Ostatnie rozdanie*, która zawiera mnóstwo refleksji na temat sztuki, esejów o życiu i pamięci. Profesor ASP w Warszawie przyznaje, że powieści jego mistrza i mentora stale mu towarzyszą, bo stanowią dowód na wzajemne inspirowanie się obu twórców, a *Ostatnie rozdanie* ma zawsze otwarte i pokreślone¹⁷.

Baj zachwyca się mową i historią zasłyszaną w dzieciństwie w miejscu jego pochodzenia, czyli we wsi Dołhobrody na Podlasiu. Opowiada o tym w taki sam sposób i zwraca uwagę na te cechy opowieści, jakbyśmy słyszeli samego pisarza:

[...] sąsiedzi mówili w tzw. mowie chachłackiej, czyli mieszaninie języka ukraińskiego, białoruskiego, polskiego, rosyjskiego, jidysz i litewskiego. To był język swój. Czytając Myśliwskiego, słyszę jego melodykę, przypominają mi się przepełnione historiami wieczorki z czasów dzieciństwa. Z tych chwil pamiętam właśnie nie tylko fabuły opowieści, lecz także barwę głosu i rytm opowiadania konkretnych osób¹⁸.

Widać, że słowo Myśliwskiego w nim żyje i stanowi kanwę własnych porównań oraz przemyśleń. Z kolei obrazy Baja w którymś momencie stały się niezwykle ważne i cenne dla samego pisarza, o czym już pisałem w tym szkicu. Tworząc

¹⁵ S. Baj, *Biblia mojej codzienności*, „Znak” 2020, nr 785, s. 38.

¹⁶ W. Myśliwski za: T. Malinowski, *Wstęp...*

¹⁷ S. Baj, *Biblia mojej codzienności...*, s. 39.

¹⁸ Ibidem.

Ucho igielne, Myśliwski zwrócił się do niego, prosząc o namalowanie okładki do powieści. Baj namalował około trzydziestu obrazów – od najbardziej realistycznych szkiców aż po abstrakcyjne. Wybrana okładka, w wersji symbolicznej – bo artysta połączył w tym obrazie widok słynnej sandomierskiej bramy i malowanego przez siebie ujścia rzeki Bug – otwarta na wiele znaczeń, a o takie pisarzowi chodziło, została w pełni przez niego zaakceptowana. Mało tego, sam pisarz i Jerzy Illg, inspirator całego przedsięwzięcia – redaktor „Znaku”, będącego wydawcą powieści Wiesława Myśliwskiego, namówili warszawskiego artystę, aby namalował okładki do drugich wydań wszystkich pozostałych powieści. W ten sposób idea łącząca ich pojmowanie sztuki, jako metafizycznych pejzaży swojej ziemi, którą noszą w sercach i z której natury tworzą, otrzymała zewnętrzne, wizyjne przedstawienie.

4. Jedną z cech charakteryzujących wizyjność przedstawianej przez twórców ziemi jest walka jasnego z ciemnym, czerni i bieli, słonecznej poświaty z mrokiem. „To malarstwo błysków na tafli wody, metafizyki chwili, nostalgii, ale także w pewnym sensie świadectwo pogodzenia się z losem i akceptacji przemijania”¹⁹. Chciałbym skupić się teraz na wyjątkowym efekcie wywoływanym przez połączenie wody i światła, jakim jest zjawisko mgły²⁰. Powoduje go „zgęszczona para wodna unosząca się nad ziemią w postaci lekkiego obłoku”²¹. Pełniejszą informację, poszerzoną o przyczyny powstawania mgły, zawiera starszy słownik pod redakcją Mieczysława Szymczaka: „zawiesina mikroskopijnych kropelek pary wodnej unosząca się nisko nad ziemią w postaci lekkiego obłoku, powstała w wyniku skroplenia oziębionej pary wodnej zawartej w atmosferze ziemskiej”²². Skraplanie się oziębionej pary wodnej tłumaczy powstawanie mgły, gdy powietrze staje się już chłodniejsze, tzn. przed wschodem i po zachodzie słońca. Najpiękniejszy efekt plastyczny i kolorystyczny tworzy przebijanie się słońca i opadanie mgły. Warto tu jeszcze zauważyć, że przytoczone definicje słownikowe mówią o unoszeniu się mgieł nad ziemią, pomijając unoszenie się jej nad wodą, a to ta sceneria jest przedmiotem mojej analizy.

Rzeczą charakterystyczną jest fakt, że kreując zjawisko mgły, u obu artystów istnieje potrzeba zwrócenia się do możliwości, jakie daje słowo bądź wizyjność malarska (u Baja inspiracja słowa, a u Myśliwskiego chęć zmierzenia się z pla-

¹⁹ W. Myśliwski za: T. Malinowski, *Wstęp...*

²⁰ Wziąłem pod uwagę fragment z rozdziału II powieści Wiesława Myśliwskiego *Ostatnie rozdanie* (narrator opisuje mgłę unoszącą się nad jeziorem w pobliżu pensjonatu, w którym przebywa) i obrazy tworzące serię mgieł na Bugu namalowane przez Stanisława Baja.

²¹ *Słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2019, s. 440.

²² *Słownik języka polskiego*, t. 2, red. M. Szymczak, Warszawa 1979, s. 149.

styczną fazą prewerbalną). Taką nieodpartą pokusę przeżywa bohater *Ostatniego rozdania*, który kiedyś studiował malarstwo i czuje żal, że nie może rozstawić na brzegu sztalugi i namalować chwili „narodzin słońca”, gdy jego promienie toczą wręcz walkę z mgłą o taflę wody, by móc ją odsłonić i przejrzeć się w niej²³. Widać tu, że narrator jest wrażliwy również na wizyjność i chciałby uchwycić metafizyczną chwilę narodzin słońca, i go kontemplować, bez potrzeby opisywania całego zjawiska. Tę sztukę rozumienia efektów malarskich posiadał Myśliwski w stopniu wręcz genialnym, co zauważa Baj:

Właśnie w *Ostatnim rozdaniu* znajduje się niesamowity opis mgły nad jeziorem o wschodzie słońca. Ileż tam pięknych słów i określeń! Myśliwski napisał tam o grach temperaturowych kolorów. To określenie malarskie, trzeba mieć wyjątkowo czułą twórczą wrażliwość, by je odpowiednio widzieć. Błękit bowiem może być różnie nasycony: ciepły lub chłodny, może mieć różną temperaturę. Zadaję sobie pytanie: jak on to zrobił?²⁴.

Opis Myśliwskiego wywołał w malarzu niespotykaną inspirację, począwszy od zmierzenia się z tematem, który dotychczas pozostawał poza sferą jego zainteresowania (choć wielokrotnie obserwował mgły nad Bugiem), a następnie wywołał w nim nieuświadomiane odczucia i chęci, a także wpłynął na jego warsztat artystyczny:

Właśnie ten fragment zainspirował mnie do stworzenia serii mgieł. Pomyślałem sobie, że jeśli on napisał o tym w taki sposób, dlaczego ja nie mógłbym spróbować uchwycić tego zjawiska. Rzeką Bug jest obfita w niezwykle mgły – wyzwaniem więc jest namalowanie ich w niebanalny sposób²⁵.

To, co wydawało się artyście malarzowi odkryciem, tak naprawdę zafałszowuje rzeczywistość. Obraz wychwytuje tylko statyczny, fragmentaryczny element procesu, jakim jest zjawisko mgły. Podlega ono stale zmieniającej się rzeczywistości wraz z upływającym czasem, podobnie jak znajdująca się w nieustannym biegu rzeka, na co zwrócił uwagę Jacek Dehnel w katalogu *Światło i woda*:

[...] nawet kiedy po wierzchu, z pozoru jest gładka, głębiej płynie jej nurt ukryty. [...] Rzeki można co najwyżej opisywać, możliwie drobiazgowo, a najlepiej – kręcić je ka-

²³ W. Myśliwski, *Ostatnie rozdanie*, Kraków 2013, s. 50.

²⁴ S. Baj, *Biblia mojej codzienności...*, s. 39.

²⁵ Ibidem.

merą, bo ona zarejestruje każdą fałdkę na powierzchni, każde kółko, rozchodzące się od warg ryby [...]. Zamknięty w swojej pojedynczości obraz jest bezsilny wobec tego bogactwa, wobec obfitości gestów, jakie wykonuje woda i wszystko, co wokół niej się klębi. [...] Gdybyśmy wymyślili sobie malarza w jego fachu najdoskonalszego o umiejętnościach nadludzkich, który jest w stanie sportretować rzekę w ułamku sekundy, niczym migawka aparatu fotograficznego, to przecież w chwili, w której swój obraz ukończy, będzie on już kłamstwem. Wystarczy przenieść wzrok z płótna czy deski na rzekę i widać, że tymczasem wygląda ona inaczej, zgoła inne litry przetaczają się przez to zakole, niosą ten liść, tamtą gałąź²⁶.

Dehnel w swoim szkicu zwraca uwagę na niemożliwość dynamicznego oddania rzeczywistości poprzez sztukę malowania. Nawet jeśli użyjemy do tego celu doskonalszego narzędzia portretowania chwili, jakim jest aparat fotograficzny, który potrafi utrwalić zjawisko w ułamku sekundy, to nadal będzie to tylko statyczny obraz. Zdjęcia są bowiem raz na zawsze utrwalone, niezmiennie, a opis i opowieść bez przerwy zmieniają kształt. To może stąd się bierze w opisie mgły Myśliwskiego nostalgia za utwaleniem czegoś jak na statycznym zdjęciu bądź obrazie, podobnie jak artysta fotograf rejestruje wycinek rzeczywistości z potrzeby niezmienności. Jednak również mgła jest niemożliwa do całościowego zobrazowania. Słowo w porównaniu z malarskim zapisem chwili ma zdolność pokazania zmieniającej się natury mgły. Zazwyczaj jest to opadanie mgły, przebijanie się o wschodzie pierwszych promieni słońca. I tylko opis, przede wszystkim literacki, potrafi zwrócić uwagę na proces dziejący się w czasie. Wiesław Myśliwski wyraźnie i bardziej dokładnie wskazuje jego poszczególne etapy, pokazując wschód słońca nad spowitym mgłą jeziorem: zasłanianie przez mgłę tafla jeziora, rozrzedzanie mgły przez pierwsze promienie wschodzącego słońca, przebijanie się słońca przez mgłę, wydobywanie się słońca z mgły, opadanie mgły i ukazanie się słońca odbitego w jeziorze.

Przyjrzyjmy się teraz całemu opisowi autora *Ostatniego rozdania*, który zainspirował, co jest istotne, Bają do namalowania serii mgieł²⁷:

Na jeziorze zalegała o tej porannej porze mgła, czasami tak gęsta, że gdy się stanęło na tym wysokim brzegu, wzrokiem nie docierało się do lustra wody w dole. Dopiero kiedy wstające po drugiej stronie, na przeciwległym brzegu słońce zaczynało rozrzedzać mgłę, wyłaniało się z wolna i jezioro. Było coś niezwykłego w tym słońcu wy-

²⁶ J. Dehnel, *Rzeka, czyli o niemożliwości*, w: Stanisław Baj, *Światło i woda*, s. 13–14.

²⁷ Motyw ten został też wykorzystany na okładkach drugich wydań powieści W. Myśliwskiego: *Widnokregu* i *Ostatniego rozdania*.

dostającym się z takim uporem i przebijającym się przez mgłę jakby zacieśniającą się przed nim w obronie. [...] Omal bezświatliste, odarte z promieni, pozbawione ciepła, rozrzedzone przez mgłę, która jakby je wsysała, wraz z całym światem, że nawet ziemia nie miała siły, aby mu pomóc. Czułem niemal jego ból, jego niewiarygodny wysiłek, gdy wypychało się samo na ten świat. Wydawało mi się, że unosi z sobą również całą ziemię wraz z tą przepastną mgłą. I doznawałem wręcz ulgi, gdy się wreszcie wydobyło. Po czym zmierzając szerokim pasem po wyrąbanym jakby dla niego lesie, aby go nic już nie zatrzymało na drodze do jeziora, dochodziło po tamtej stronie do brzegu i zanurzało się, obmywając ze swojej męki. I już po tafli, rozbryzgując mgłę promieniami, szło najwyraźniej ku nam (tj. ku narratorowi i jego psu, który mu towarzyszył na spacerze – A.K.), że nawet czułem jakiś rodzaj napięcia, towarzyszący zapewne każdemu oczekiwaniu, kiedy podejdziesz pod ten wysoki brzeg, gdzie staliśmy ja i mój Oskar. Pewnie czuł to samo i Oskar, bo nie dał się nigdy odciągnąć, dopóki słońce nie podeszło na tyle blisko do nas, że mogłem powiedzieć, dzięki ci, słońce, żeś weszło, a Oskar radośnie zaszczekał²⁸.

Dopiero w tym całościowym ujęciu widać różnicę między dynamicznym opisem chwili wstającego słońca, wydostającego się z odmetów mgły, która tak naprawdę składa się z poszczególnych sekwencji całego procesu, a statycznym utrwaleniem którejs z nich na płótnie: czy to są np. niewidoczne jeszcze pierwsze promienie, które zaczynają rozświećlać i rozrzedzać mgłę, czy niewyraźne, ale widoczne już nad jeziorem, spowite mgłą słońce. Z opisu narratora wynika jego punkt widzenia i czytelnik dowiaduje się, jak ten proces przebiega po kolei. Aby był on jednak przedstawiony sugestywnie i inspirująco, nie wystarczy proste odbicie danego wycinka rzeczywistości, ale wykreowanie go za pomocą języka, czyli jego interpretacja. Użytkownik języka, a w szczególności twórca tekstu literackiego wykorzystuje w tym celu wybraną ramę interpretacyjną²⁹. Jak mówi inny kognitywista, George Lakoff, język jest nośnikiem idei, aktywującym je w naszym umyśle³⁰. W *Ostatnim rozdaniu* słońce i mgła są wykreowane jako dwa przeciwstawne, walczące ze sobą żywioły (np. słońce „przebijające się przez mgłę”, mgła „zacieśniająca się przed nim w obronie”, „nawet ziemia nie miała siły, aby mu

²⁸ W. Myśliwski, *Ostatnie rozdanie...*, s. 49–50.

²⁹ Termin ten rozumiem tu zgodnie z założeniami językoznawstwa kognitywnego za C.J. Fillmorem jako „pewien system pojęć powiązanych ze sobą w taki sposób, że chcąc zrozumieć jedno z nich, trzeba znać całą strukturę, w której się ono znajduje” (K. Waszakowa, *O nowych zjawiskach leksykalnych w świetle semantyki rozumienia*, w: *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*, red. R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron, Warszawa 1997, s. 10).

³⁰ G. Lakoff, *Nie myśl o słońcu! Jak język kształtuje politykę*, tłum. A.E. Nita, J. Wasilewski, Warszawa 2011, s. 31.

[słońcu] pomóc”). I ten rodzaj metaforyki jest widoczny w przedstawianej scenie, która u obserwatora – jak wynika z tego opisu – powoduje aż do końca napięcie.

Walka żywiołów jest jednak aktywizowana przez twórcę w pewien prekonceptualny sposób. Postrzega ją jako „narodziny słońca”, co ujawnia bohater, będący zarazem narratorem w powieści, mówiąc, że chciałby namalować obraz tak właśnie zatytułowany. Idąc tym tropem, widzimy w opisie Myśliwskiego tę właśnie ramę metaforyczną: mgła skrywa w sobie słońce jak łono matki nowe istnienie ludzkie. Słońce rodzi się niczym nowy dzień, wychodząc z ogarniającej go przepastnej mgły. Mówią o tym adekwatne określenia leksykalne: słońce „wydostaje się, przebija” przeszkodę, „wypycha się na świat”. Akt rodzenia jest okupiony „wysiłkiem”, „bólem”, a nawet cierpieniem („męką”). Scenie narodzin towarzyszy zawsze napięcie „oczekiwania”, które kończy się przyjściem na świat i przynosi „ulgę”, zarówno rodzącemu się dziecku, jak i matce. Podobnie jest tu antropomorfizowany świat. Bohater oczekuje w napięciu, kiedy słońce objawi się światu i jemu po bólu rodzenia, rozbryzgując mgłę promieniami. Narodziny słońca są przez niego postrzegane wręcz w kategorii cudu, o czym mówi w zakończeniu narrator, wypowiadając pod jego adresem formułę podziękowania, wzniosłą niczym akt stworzenia: „Dzięki ci, słońce, żeś weszło”.

5. Artykuł miał na celu egzemplifikację relacji słowa i obrazu jako rodzajów wyobraźni artystycznej na przykładzie kreacji zjawiska mgły. Zastanawiałem się nad stosunkiem obu artystów do siebie nawzajem i do tworzywa, którym się posługują: mianowicie, co myśli Baj o żywiole mowy i jak postrzega sztukę malarską Myśliwski. Najbardziej interesowała mnie odpowiedź na pytanie, czy można tu mówić o prymacie któregoś z rodzajów sztuki i czy obaj twórcy mają na ten temat takie samo zdanie. Chociaż oba sposoby artystycznego wyrazu różnią się od siebie, starałem się znaleźć pewne prawidłowości determinujące te różnice. Obraz jest statyczny i rejestruje ułamek chwili zjawiska płynięcia wody czy opadania mgły (przebijania się przez nią wschodzącego słońca). Opis literacki natomiast może ukazać te zjawiska rozpostarte w czasie. Zarówno w jednym, jak i w drugim ujęciu zarejestrowanych zjawisk szczególnego uroku nabiera koincydencja światła i wody (padające refleksy słońca podczas poruszania się i zmiany nurtu rzeki oraz wydobywanie się słońca zza mgły skrywającej jezioro). Z analizy wypowiedzi artystów na temat sztuki można wysnuć chyba najważniejszy wniosek dotyczący relacji obrazu i słowa. To słowo bardziej rodzi obraz niż obraz słowo. O prymacie słowa decyduje sugestywna kreacja świata dokonywana dzięki niemu, z czym zgadzają się obydwaj artyści. Niezwykle poruszające jest tu świadectwo Stanisława Baja, dla którego opis mgły i innych elementów pejzażu w powieściach Wiesława

Myśliwskiego jest podstawową inspiracją dla jego sztuki malarskiej. Sam autor *Ostatniego rozdania* opisując mgłę, jest świadomy wyższości słowa i chociaż narrator powołany do tego celu tęskni za namalowaniem jej, to ten malarski zmysł może oddać jedynie nieruchomą, jedną chwilę całego zjawiska. To słowa kształtują według Myśliwskiego wizję i językowy obraz danego zjawiska, nie odwrotnie³¹. Przykładem jest tu prekonceptualna rama narodzin, która aktywizuje w umyśle odbiorcy sposób wydobywania się słońca z mgły.

Bibliografia

- Baj S., *Biblia mojej codzienności*, „Znak” 2020, nr 785, s. 38–39.
- Dehnel J., *Rzeka, czyli o niemożliwości*, w: *Stanisław Baj. Światło i woda* [katalog wystawy w Galerii aTAK w Warszawie, 19 IX – 31 XII 2019], red. J. Dehnel, tłum. M. Możdżyńska-Nawotka, Warszawa 2019, s. 13–14.
- Frelik E., *Kiedy malarz pisze (jak się patrzy). Wstęp do badań nad pisarstwem artystów*, Lublin 2021.
- Horacy, *Sztuka poetycka*, w: *Dzieła wszystkie*, tłum. A. Lam, Warszawa 1996.
- Johnston B., *W trosce o siłę narracji*, tłum. E. Zielińska, K. Bazarnik, „Znak” 2020, nr 785, s. 40–41.
- Lakoff G., *Nie myśl o słoniu! Jak język kształtuje politykę*, tłum. A.E. Nita, J. Wasilewski, Warszawa 2011.
- Malinowski T., *Wstęp*, w: *Stanisław Baj. Czarna rzeka* [katalog wystawy], red. M. Maksymczak, T. Malinowski, tłum. M. Witkowska, Warszawa 2017.
- Michałowski D., *Aporie sobości. Problem tożsamości osobowej w powieściach Wiesława Myśliwskiego*, Kraków 2018.
- Mitchell W.J.T., *Iconology: Image, Text, Ideology*, Chicago 1986.
- Myśliwski W., *Język potrzebuje snów*, „Znak” 2020, nr 785, s. 6–15.
- Myśliwski W., *Ostatnie rozdanie*, Kraków 2013.
- Słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2019.
- Słownik języka polskiego*, t. 2, red. M. Szymczak, Warszawa 1979.
- Waszakowa K., *O nowych zjawiskach leksykalnych w świetle semantyki rozumienia*, w: *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*, red. R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron, Warszawa 1997, s. 9–24.
- Wojciechowski J., *Przedmowa*, w: *Stanisław Baj. Światło i woda* [katalog wystawy w Galerii aTAK w Warszawie, 19 IX – 31 XII 2019], red. J. Dehnel, tłum. M. Możdżyńska-Nawotka, Warszawa 2019, s. 7.
- Wyszatycka I., *Tekst do katalogu wystawy S. Baja*, www.umk.pl (dostęp: 14.10.2021).

³¹ Zob. W. Myśliwski, *Język potrzebuje snów...*, s. 12.

Hanna Mijas

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0001-8256-7569

EKWIWALENCJA W PRZEKŁADZIE A EMOCJE W MUZEUM – JAK TŁUMACZ I ODBIORCA SZTUKI STAJĄ SIĘ AUTOREM DZIEŁA

Abstract

**Equivalence in translation and emotions in the museum –
how a translator and an art receiver become the author of the work**

In modern translation studies equivalence has been the key term for analysis and the focus of deliberations. At the same time, much attention has been paid to how emotions in art shape our understanding and perception of it. The present paper looks at how the translator and the museum visitor become the primary authors of art. By analysing numerous ways of interpreting and looking at a given work of art it is argued that both the translator and the observer of art cease to play the secondary role and come out of their shadows in the process of creating art.

Keywords: equivalence, emotions, art, translator, observer, author

Słowa kluczowe: ekwiwalencja, emocje w sztuce, tłumacz, obserwator, autor

*Nie identyfikuj się ze swoją wiedzą, bo chociaż może być
ogromna, wobec wszechświata jest okruszkiem.
Identyfikuj się ze swoją niewiedzą, bo ta jest nieskończona.*

Pierwsza zasada jogi

The whole of life lies in the verb seeing.

Pierre Teilhard de Chardin

Ekwiwalencja w przekładzie

Ekwiwalencja w różnych językach europejskich stała się cechą charakterystyczną zachodnich teorii przekładu w drugiej połowie XX wieku. Jej rozkwit przypada na lata 60. i 70. ubiegłego stulecia. Termin ten z grubsza zakłada, że tekst źródłowy, oryginał i tłumaczenie mogą wykazywać pewien stopień ekwiwalencji i że ta założona identyczność jest tym, co odróżnia tłumaczenia od wszystkich innych rodzajów tekstów. W ramach niniejszego paradygmatu mówienie o tłumaczeniach było równoznaczne z mówieniem o różnych rodzajach ekwiwalencji. Przyjrzyjmy się kilku wybranym teoriom odnoszącym się do tego zjawiska oraz ich znaczeniu w procesie, podczas którego tłumacz staje się autorem dzieła niezależnego od oryginału.

Anthony Pym¹ omawia dwa interesujące rodzaje ekwiwalencji – ekwiwalencję naturalną i kierunkową (*natural / directional equivalence*). Pierwsza zakłada, że tłumaczenie może mieć tę samą wartość, co oryginał, na różnych poziomach (np. na poziomie formy, odniesienia czy funkcji), ponieważ elementy o takiej samej wartości istnieją zanim tłumacz podejmie działanie translatorskie. Ekwiwalencja w tym przypadku rzadko odnosi się do tłumaczenia dosłownego. Liczy się przede wszystkim to, jak naturalnie wyrażamy znaczenie w języku docelowym, czyli powszechnie używany termin w oryginale zastąpiony jest innym powszechnie używanym terminem w przekładzie. Definicję tłumaczenia, która odpowiada teorii ekwiwalencji naturalnej przedstawił Eugene Nida, pisząc: „Translation consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message”².

¹ A. Pym, *Exploring Translation Theories*, Londyn–Nowy Jork 2009.

² Tłumaczenie polega na odtwarzaniu w języku docelowym najbardziej naturalnego odpowiednika tekstu wyjściowego (tłumaczenie własne). (E. Nida, *The Theory and Practice of Translation*, Leiden 1969, s. 12).

Teoria ekwiwalencji kierunkowej zakłada, że relacja pomiędzy oryginałem a przekładem nie jest ani naturalna, ani wzajemna, a tłumaczenie może być dosłowne lub wolne. Friedrich Schleiermacher³ zdefiniował tego rodzaju ekwiwalencję w następujący sposób: „Either the translator leaves the author in peace, as much as possible, and moves the reader towards that author, or the translator leaves the reader in peace, as much as possible, and moves the author towards that reader⁴”.

Pod koniec XX wieku ekwiwalencja została przytłumiona przez szereg alternatywnych paradygmatów. W niemieckojęzycznej teorii *Skopos* stała się jedynie specjalnym przypadkiem, obserwowanym w określonych sytuacjach, a w badaniach deskryptywnych (*Descriptive Translation Studies*) Gideona Toury'ego banalną stałością, cechą obecną w każdej relacji między oryginałem a przekładem. Przez długi czas pozostawała w sprzeczności z indeterminizmem, a jej ukryty esencjalizm stał się łatwym celem dla badań dekonstruktywizmu. W rezultacie paradygmat ekwiwalencji zaczął być uważany za naiwny lub o ograniczonym zakresie. Na przykład Mary Snell-Hornby odrzuciła ekwiwalencję jako przedstawiającą „iluzję symetrii między językami, która prawie nie istnieje poza poziomem niejasnych przybliżeń i która wypacza podstawowe problemy przekładu”⁵.

W tym miejscu przyjmiemy niepopularny pogląd, że paradygmat ekwiwalencji był i jest znacznie bogatszy, kiedy patrzymy na nią z innej perspektywy, mianowicie z perspektywy równości między wartościami obecnymi w różnych tekstach, językach czy kulturach (ang. *equality in value*) oraz zakładając, że równość ta jest pewnym aktem deklaracji.

Czym jest deklaracja ekwiwalencji i jaki ma wpływ na status tłumacza? Przyjmy się kilku przykładom⁶.

Septuaginta to grecka wersja hebrajskiego Starego Testamentu, wykonana w III wieku p.n.e. dla greckojęzycznych żydów mieszkających w Aleksandrii. Legenda głosi, że siedemdziesięciu dwóch tłumaczy, uczonych żydowskich, podjęło się przekładu tego tekstu. Pracowali osobno, a następnie, po siedemdziesięciu dwóch

³ F. Schleiermacher, *Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens*, w: *Western translation theory from Herodotus to Nietzsche*, red. D. Robinson, Manchester 1997, s. 225–238.

⁴ Tłumacz pozostawia autora w spokoju i zbliża czytelnika w jego stronę lub zostawia czytelnika w spokoju, zbliżając autora w jego stronę (tłumaczenie własne). Definicja ta związana jest z pojęciami udomowienia (stworzenia tekstu, który będzie odpowiadał normom języka i kultury docelowej oraz oczekiwaniom odbiorcy) i wyobcowania (kiedy tłumacz pozostaje całkowicie wierny autorowi oryginału), zob. A. Pym, *Exploring...*, s. 56.

⁵ M. Snell-Hornby, *Translation Studies: An Integrated Approach*, Amsterdam–Filadelfia 1988, s. 22.

⁶ Za T. Hermans, *Translation, Equivalence and Intertextuality*, „Wasafiri” 2003, nr 18:40, s. 39–41.

dniach, wymienili się efektami tłumaczenia. Wtedy okazało się, że stworzone przez nich teksty są identyczne, co odebrano jako znak od Boga, który tchnął jedną, właściwą wersję w umysł każdego tłumacza. Dla tych, którzy zaakceptowali boskie pochodzenie Septuaginty, tłumaczenie to zastąpiło Biblię Hebrajską, ponieważ Bóg przemawiał z równym autorytetem w obu wersjach. Ta osobliwość jednego głosu spowodowała, że tłumaczenie przyjęło status równy oryginałowi.

Księga Mormona jest bardziej spektakularnym przypadkiem. Joseph Smith, wspomagany „mocą i darem Boga”, jak głosi tytułowa strona księgi, był w stanie nie tylko rozszyfrować nieznane znaki oryginału, ale też w sposób doskonały przełożyć je na język angielski. W czerwcu 1829 roku, wkrótce po tym, jak Smith miał skończyć tłumaczenie, on i jego najwierniejsi uczniowie ujrzeli anioła Moroni, który zapewnił ich, że przekład jest prawdziwy, wierny i dokładny, po czym zabrał tablice oryginału i bezpiecznie ukrył, by nie wpadły w niepowołane ręce. Dla wierzących oryginał nie jest zresztą potrzebny, ponieważ tłumaczenie jest równie dobre.

Podobne przypadki tego rodzaju całkowitej ekwiwalencji znane są także w czasach współczesnych. Konwencja wiedeńska⁷ reguluje status wielojęzycznych traktatów. Postanowienia artykułu 33 dotyczą interpretacji uwierzytelnionych wersji takich dokumentów. Uwierzytelnienie oznacza tu performatywny akt mowy, poprzez który różne wersje językowe danego dokumentu stają się równoważne, mają takie samo znaczenie i stają się oryginałem, a różnice między nimi, jeśli istnieją, nie mogą być w żaden sposób analizowane, gdyż nie da się wrócić do jednego oryginalnego tekstu. W zamian, różnice te rozpatrywane są w odniesieniu do wspólnej intencji leżącej u podstaw wszystkich uwierzytelnionych wersji. W efekcie teksty, które rozpoczęły swoje życie jako tłumaczenia, muszą zapomnieć o swoim pochodzeniu w momencie ich uwierzytelnienia, kiedy to przekształcone zostają w ekwiwalentne teksty autentyczne.

Deklaracja równoważności (ekwiwalencji) tłumaczenia z oryginałem, czy to dzięki boskiej interwencji (Księga Mormona czy Septuaginta), czy poprzez prawne uwierzytelnienie (Konwencja wiedeńska) oznacza koniec statusu tłumaczenia. A jeśli deklarowana ekwiwalencja oznacza koniec tłumaczenia oznacza również śmierć tłumacza. Jest ona ekwiwalencją totalną: zakłada zgodność sensu i wyjątkowości intencji, i nie pozostawia miejsca na zróżnicowane głosy, odbiegające od normy pozycje podmiotu lub interpretacyjne marginesy.

Wcześniejsze teorie ekwiwalencji traktują tłumaczenie jako czynność pochodną, której głównym celem jest wierność oryginałowi. Kładąc nacisk na tekst wyjścio-

⁷ Konwencja Organizacji Narodów Zjednoczonych z 1969 roku, uaktualniona w 1985 roku.

wy i jego wartość, wierność lub lojalność wobec autora, stają się najistotniejszym kryterium przekładu, celem, do osiągnięcia którego ma dążyć każdy tłumacz. W tym przypadku, przekład staje się jedynie pochodną czynnością odkodowywania znaczeń ukrytych w oryginale. Jednak najnowsze teorie, w tym powyżej przedstawiona teoria ekwiwalencji, którą deklarujemy, kwestionują oryginalność jako absolut, a co za tym idzie kwestionują także odtwórcze zadanie tłumacza. W dzisiejszych czasach jasne jest, że tak samo, jak pisanie jest czymś więcej niż tylko kodowaniem, tłumaczenie jest czymś więcej niż zwykłym dekodowaniem.

Edward Said⁸ odrzuca pojęcie oryginalności jako absolutu i analizuje je w odniesieniu do innych kategorii. Cytując Rolanda Barthesa, mówi, że „oryginalność jako rodzaj terminu absolutnego staje się niemożliwością”⁹ i postrzega ją jako „zmiennność istniejącą w ramach większego, dominującego wzorca”¹⁰. Said idzie jeszcze dalej i stwierdza, że „najlepszym sposobem na rozważenie oryginalności jest szukanie nie pierwszych przykładów danego zjawiska, ale raczej dostrzeżenie powieżeń, symetrii, parodii, powtórzeń”¹¹. Said odniósł to do autorstwa i stwierdził, że „pisarz nie tyle myśli o pisaniu, a o przepisywaniu czy pisaniu na nowo (ang. *rewriting*)”¹². Jest to możliwe dlatego, że oryginalność, jeśli istnieje, może wynikać tylko z faktu, że „oryginalność to indywidualność”¹³.

Z kolei Susan Bassnett¹⁴ zwraca uwagę na bardzo ważną rolę tłumacza, który według niej jest jednocześnie czytelnikiem i pisarzem, a zatem nie ma czegoś takiego jak dychotomia tłumacz/tłumaczenie (tekst docelowy) i autor/oryginał (tekst źródłowy). Tak jak czytanie jest tym, co dzieje się w przestrzeni między stronami a czytelnikiem, która nie jest pusta, ale raczej jest przestrzenią społeczną, tłumaczenie jest wynikiem tego, co dzieje się między tekstem źródłowym a tłumaczem/pisarzem/czytelnikiem. W przypadku, kiedy tłumaczenie opiera się na procesie czytania, przekład uwalnia pewne znaczenia tekstu, a inne ukrywa, czyniąc je mniej lub bardziej widocznymi w tłumaczonym tekście. Jeśli to prawda, jak się wydaje, to czy wynikiem takiej lektury nie byłby nowy oryginał lub nowy tekst źródłowy, a tłumacz nie stałby się pierwszym autorem dzieła? Bassnett konkluduje

⁸ Amerykański krytyk i teoretyk literatury palestyńskiego pochodzenia uznawany za głównego rzecznika Palestyńczyków w USA. W swojej głównej pracy zatytułowanej *Orientalizm* (1978) przedstawił podstawy teorii studiów postkolonialnych.

⁹ E. Said, *The Word, the Text, the Critic*, Cambridge 1983, s. 134.

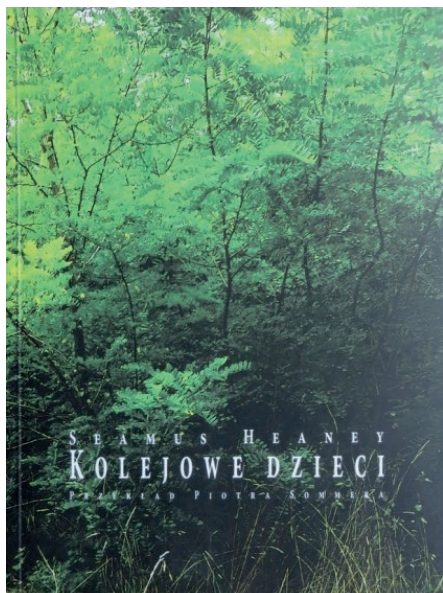
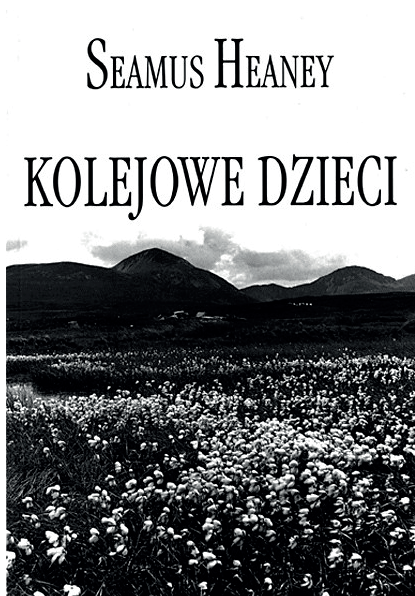
¹⁰ Ibidem, s. 134.

¹¹ Ibidem, s. 135.

¹² Ibidem, s. 135.

¹³ A. Lindley, *Plagiarism and originality*, Nowy Jork 1952, s. 20.

¹⁴ S. Bassnett, *The Translation Turn in Cultural Studies*, Brill 2003, s. 72.



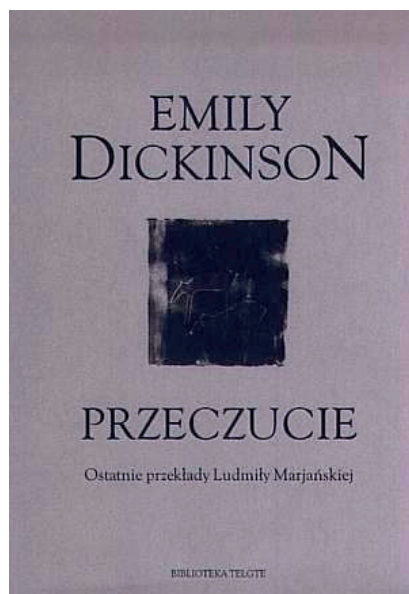
Fot. 1. Okładki tomów poezji Seamusa Heaneya (Wydawnictwo Biuro Literackie)

stwierdzeniem, że język jest podstawowym systemem modelowania w kulturze, a niemożność tłumaczenia jest nieunikniona¹⁵. Wiąże się to z wnioskiem Derridy, że nigdy nie mówimy jednym językiem, gdyż języki składają się z innych języków i tej wielości głosów nie da się przetłumaczyć.

Przyjmując przedstawione powyżej poglądy, można założyć, że tłumacz przekładając dane dzieło, staje się jego pierwszym autorem, a tekst oryginału jest w tym przypadku jedynie punktem wyjścia do stworzenia unikalnej kreacji. Ciekawym jest, w jaki sposób nabywanie autonomii przez tłumacza widoczne jest na okładkach książek. Analizując je uważnie, możemy stać się świadkami procesu, jaki zachodzi w Polsce, to znaczy we współczesnej polskiej kulturze i literaturze, w odniesieniu do widzialności tłumacza (ang. *translator's visibility*) oraz jego stawania się autorem dzieła. Można powiedzieć, że okładki książek pokazują wyraźnie przemiany, jakie zachodzą w relacji między autorem a tłumaczem, oryginałem a przekładem. Spójrzmy na dwie pierwsze okładki¹⁶ książki zatytułowanej *Kolejowe dzieci* (*Railway Children*) Seamusa Heaneya.

¹⁵ Ibidem, s. 66.

¹⁶ Wszystkie przykłady cytuję za Jerzym Jarniewiczem (wykład na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego dla studentów filologii angielskiej w 2016 roku).

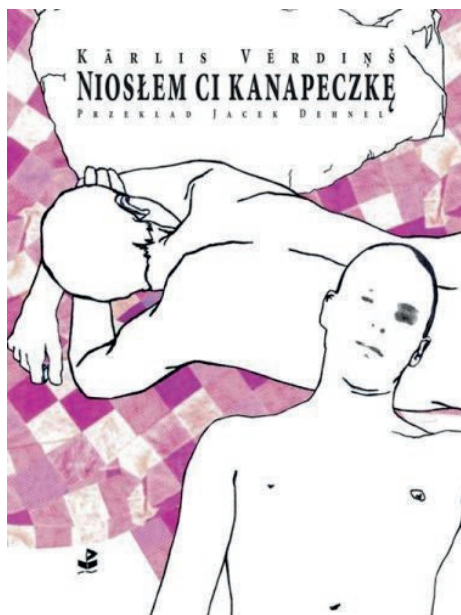


Fot. 2. Okładki zbiorów poezji Osipa Mandelsztama (Wydawnictwo Sic!) oraz Emily Dickinson (Wydawnictwo Telgte)

Pierwsze wydanie ukazało się w 1997 roku, drugie w 2010 nakładem tego samego wydawnictwa (Biuro Literackie). Różnice między okładkami są wyraźne – na pierwszej widnieją tylko imię i nazwisko autora oraz tytuł. Druga jest nie tylko bardziej kolorowa, ale przedstawia więcej informacji. Nad tytułem znajduje się imię i nazwisko autora, a pod nimi nazwisko tłumacza („Przekład Piotra Sommera”). Tłumacz, do tej pory ukryty dyskretnie w środku książki, „wychodzi” na okładkę i staje się widoczny. Jest to zmiana znacząca, choć informacja o tłumaczu została przedstawiona prawie nieczytelną czcionką, w trzeciej linii, co może sugerować jego wtórną (odtwórczą) rolę. Marginalny charakter informacji przejawia się również w przedstawieniu nazwiska tłumacza w dopełniaczu, a nie mianowniku, co sugeruje jego zależność i podporządkowanie¹⁷.

Trudno więc w tym przypadku mówić o równości autora i tłumacza. Nie są oni jeszcze współautorami dzieła. Niemniej jednak zmiana, którą zauważamy, pozwala sądzić, że tłumacz w końcu przestał być niewidzialny, a literatura tłumaczona nie ukrywa już swojego statusu przekładu.

¹⁷ Za Jerzym Jarniewiczem (wykład wygłoszony na UJK, 2016). Nazwisko podane w mianowniku oznacza władzę i autonomię – niezmiennie atrybuty autora.



Fot. 3. Okładka wyboru próz poetyckich Karalisa Verdinsa w przekładzie Jacka Dehnela (Wydawnictwo Biuro Literackie)

Od momentu wydania *Kolejowych dzieci* wiele zmieniło się w polskiej literaturze tłumaczonej, jeśli chodzi o status tłumacza. Obecnie normą jest umieszczanie nazwisk tłumaczy na okładkach książek, co widać na kolejnych przykładach.

Analizując powyższe okładki, możemy zidentyfikować następujące normy i procesy.

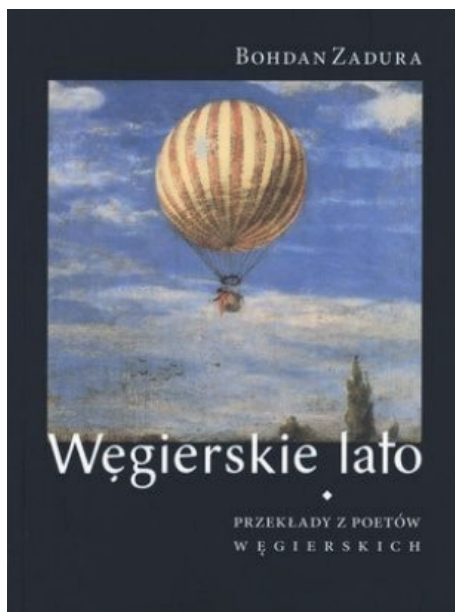
Nazwiska tłumaczy pojawiają się regularnie na okładkach tomów wierszy i choć w Polsce jest to praktyka zależna od kaprysu wydawcy, w krajach anglojęzycznych jest normą¹⁸. Ten rodzaj przywileju wynika z przekonania, że przekład poezji wymaga większej inwencji twórczej i samodzielności niż przekład prozy.

Nie każdy tłumacz staje się w równym stopniu widoczny – zdarza się, że ten sam wydawca, w tym samym

czasie, wydaje książki nie umieszczając nazwisk tłumaczy na okładkach. Często tłumacze o skromnym dorobku literackim nie mogą liczyć na takie wyróżnienie. Oczywiście, jest to praktyka niesprawiedliwa, choć w pełni zrozumiała z punktu widzenia wydawcy. Zdarza się też, jak w przykładzie poniżej, że słynne nazwisko tłumacza (Jacek Dehnel) oswaja nieznane nazwisko autora (Karlis Verdins). W tym przypadku tłumacz staje się autorytetem polecającym dane dzieło, gwarantem jego jakości. Innymi słowy, książka, na okładce której widnieje nazwisko znanego tłumacza, jest dziełem, za które ten tłumacz jest odpowiedzialny – jest to osobista rekomendacja książki, a tłumacz odgrywa rolę promocyjną.

Zwróćmy uwagę na jeszcze jeden przykład – przykład znaczący, gdyż pokazuje, jak tłumacz może i w końcu staje się pierwszym autorem dzieła. Poniżej przedstawiono okładki antologii poezji, gdzie nazwisko tłumacza (Stanisław Barańczak czy Bogdan Zadura) umieszczone jest w miejscu zarezerwowanym dla autora. Co więcej, jest to jedyne nazwisko, które widzimy. W przypadku antologii poezji

¹⁸ J. Jarniewicz, *Gościnność słowa. Szkice o przekładzie literackim*, Kraków 2012.



Fot. 4. Okładki antologii poezji w przekładzie Stanisława Barańczaka (Państwowy Instytut Wydawniczy) oraz Bohdana Zadury (Wydawnictwo Biuro Literackie)

tłumacz pełni role wielorakie – nie tylko tłumaczy, ale też dokonuje wyboru wierszy, opatruje je komentarzami, przypisami czy wstępem. Jest jednocześnie redaktorem i komentatorem. To odmienne traktowanie tłumacza w przypadku antologii poezji pokazuje, że staje się on pierwszorzędnym twórcą dzieła, wychodząc z cienia wnętrza książki na pierwszy plan okładki.

Emocje w sztuce

*Prawdziwa sztuka tkwi w odczuwanej rzeczywistości.
(True art lies in a reality that is felt)*

Odilon Redon

Pojęcia ekwiwalencji, oryginalności czy autorstwa dzieła mają zastosowanie nie tylko w praktyce przekładu. Z łatwością możemy doszukać się podobnych relacji pomiędzy autorem dzieła sztuki (np. obrazu czy rzeźby) a odbiorcą (np. gościem muzeum). Uważny odbiór dzieła sztuki (uważne patrzenie czy uważna

obserwacja) polega na przyjęciu szczególnej orientacji na własne doświadczenia prowadzącej do stanu umysłu, który charakteryzuje się ciekawością, otwartością oraz akceptacją doświadczeń danej chwili. Co więcej, umożliwia odwiedzającemu muzeum przeżywać liczne doświadczenia w sposób bezstronny, to znaczy formułować bezstronne opinie dotyczące doświadczeń i dzieł sztuki, które te doświadczenia wywołują. Według Bishopa¹⁹ uważność tworzy taki stan obserwacji, który wprowadza przestrzeń pomiędzy percepcją a reakcją, prowadząc do świadomości samego obiektu (dzieła sztuki), a nie tylko jego jasno określonego osądu (definicji). Uważność pozwala odbiorcy na uwolnienie się od kulturowo zdeterminowanego sposobu widzenia i otwarcie się na niezależny sposób interpretacji, co stanowi znaczący krok w procesie stawania się niezależnym autorem dzieła. Jest to rozpoznanie i zrozumienie, że nie istnieje tylko jedna perspektywa postrzegania sytuacji, ale że jest ich wiele.

Pogląd mówiący, że sztuka jest naśladownictwem (reprezentacją), nie tylko został zakwestionowany, ale od XIX wieku zniknął prawie całkowicie, przynajmniej w niektórych jej rodzajach. Zastąpiono go teorią, w której sztuka staje się ekspresją i zamiast odzwierciedlać stany świata zewnętrznego, ma odzwierciedlać stan wewnętrzny artysty. Sztuka jako przedstawienie egzystencji zewnętrznej (co prawda widzianej przez pryzmat temperamentu czy usposobienia artysty) została zastąpiona sztuką jako wyrazem życia wewnętrznego człowieka.

Tworzenie dzieła sztuki polega na powstaniu nowej kombinacji elementów, które istniały wcześniej w określonym medium (dźwięki w muzyce, słowa w literaturze, farby na płótnie itp.). Kreacja jest więc ich „odtworzeniem” (podobnie jak przekład w teorii ekwiwalencji naturalnej jest odtworzeniem oryginału). Pogląd preegzystencji tych elementów odnosi się także do tworzenia zupełnie niezależnie od sztuki, na przykład do tworzenia teorii naukowej czy nawet do teorii stworzenia świata przedstawionej w większości religii, z wyjątkiem niektórych wersji teologii chrześcijańskiej, w której stworzenie to miało miejsce *ex nihilo*, to znaczy bez uprzedniej materii.

Jednocześnie ten proces twórczy czy „odtwórczy” jest procesem ekspresyjnym, co znaczy, że tworzenie sztuki jest, lub wymaga, wyrażania siebie lub wyrażania uczuć czy emocji, niekoniecznie własnych. Ekspresjonistyczne spojrzenie na sztukę artystyczną jest wytworem ruchu romantycznego, zgodnie z którym przedstawianie uczuć i emocji jest istotą tworzenia sztuki. Oczywiście ekspresja uczuć w sztuce zasadniczo różni się od ich naturalnego uwalniania w życiu codziennym. Według amerykańskiego filozofa Johna Deweyego nie jest to zwykle „wyrzucanie z sie-

¹⁹ S.R. Bishop et al., *Mindfulness: A Proposed Operational Definition*, „Clinical Psychology: Science and Practice” 2004, nr 11(3), s. 232.

bie” czy jak napisał William Wordsworth „the spontaneous overflow of powerful feelings it takes its origin from emotion recollected in tranquillity”²⁰ – w sztuce ekspresja wymaga medium, które jest odporne i nieposłuszne, i do którego woli artysta musi się naginać.

Jeden z poglądów na ekspresję w sztuce mówi, że jest ona poprzedzona wzburzeniem czy zaniepokojeniem pojawiającymi się z niejasnej przyczyny, które następnie są wyrażane przez artystę za pomocą słów, farb, kamienia czy innego medium. Napięcie zostaje uwolnione, pojawia się ulga. W końcu artysta wyraził to, co chciał. Co jednak liczy się w tym procesie – wyrażana emocja czy ulga w jej wyrażaniu? Jeśli sztuka ma pozostać terapią, z pewnością liczy się ulga, natomiast dla odbiorcy sztuki taki szczegół w biografii artysty, jak odczuwanie ulgi, wydaje się nieważny.

Należy zwrócić uwagę na inny problem. Zakładając, że artyści łagodzą swoje dręczące i opresyjne myśli poprzez tworzenie, czy można założyć, że istnieje związek tego procesu z konkretnymi pociągnięciami pędzla, słowami wiersza czy nutami, które umieszczają na papierze czy na płótnie? Uczucia to jedno, słowa i kształty to zupełnie co innego, a to z nich przecież powstają dzieła sztuki. Niewątpliwie istnieje związek przyczynowy między uczuciami artysty, a ich wyrażeniem w dziele, niestety, mówiąc o ekspresji w sztuce, zbyt często koncentrujemy się tylko na uczuciach artysty lub na tych, które chciał wyrazić. Aby mówić o czymkolwiek odkrywczym w odniesieniu do dzieła sztuki, należy przestać mówić o emocjach twórcy (one zresztą są dla odbiorców najczęściej niedostępne) i zwrócić się nie tyle ku genezie słów czy tonów, elementom w konkretnym medium sztuki, a ku emocjom, które dane dzieło sztuki wzbudza w odbiorcy.

Nie ma wątpliwości, że malarstwo, podobnie jak inne gatunki sztuki, jest niezawodnym sposobem wywoływania różnych reakcji emocjonalnych u odbiorcy. Piosenka czy obraz uruchamiają takie uczucia, jak poruszenie czy uniesienie oraz reakcje behawioralne, między innymi dreszcz czy łzy. W innych sytuacjach może także służyć do uspokojenia czy poprawy nastroju. Pomimo niekwestionowanej zdolności dzieła czy utworu do wywoływania emocji, ta „umiejętność” sztuki wciąż nie jest właściwie rozumiana, a badacze nieustannie próbują ją wyjaśnić²¹.

Tradycje dociekań teoretycznych i badań empirycznych dotyczących emocji estetycznych są oczywiście bardzo długie. W XX wieku obejmowały filozoficzne

²⁰ W. Wordsworth, *Preface to Lyrical Ballads*, w: *Famous Prefaces*, Nowy Jork 1909–1914. <https://www.bartleby.com/39/36.html> (dostęp: 2.12.2021)

²¹ P. Przybysz, *Art and Emotion: the Variety of Aesthetic Emotions and their Internal Dynamics*, „Interdisciplinary Studies in Musicology” 2020, nr 20, s. 51.

refleksje Robina Collingwooda na temat ekspresji emocjonalnej, nową estetykę eksperymentalną Daniela Berlyne'a czy psychologiczne koncepcje emocji estetycznych. Obecne zainteresowanie emocjami estetycznymi łączy się z naturalistycznym podejściem badań nad sztuką i pojawieniem się studiów neuro-estetycznych dotyczących percepcji sztuki oraz emocji przez nią generowanych²².

Podziwiane dzieło sztuki może angażować widza na wiele sposobów. Wszystko zależy od tego, czy obserwacja prowadzi do zmiany parametrów fizjologicznych odbiorcy (np. podwyższone ciśnienie krwi) lub też czy jest w stanie doprowadzić do osiągnięcia stanu absolutnej koncentracji podczas kontemplacji obrazu. Piotr Przybysz²³ określa trzy obszary, w których mogą pojawiać się emocjonalne reakcje na sztukę.

Po pierwsze, emocje mogą pojawić się w formie bezpośrednich reakcji ciała, zarówno pozytywnych (satysfakcja, zdziwienie), jak i negatywnych (poirytowanie, niepokój) w odpowiedzi na bodziec wizualny²⁴. Drugi rodzaj reakcji emocjonalnych na dzieło sztuki to tzw. emocje epistemiczne²⁵, nawiązujące do działań wyobraźni czy też tworzenia poznawczych oczekiwań. Wreszcie trzeci rodzaj emocji towarzyszących zachwytowi nad sztuką to emocje związane z kontekstem. Oglądając dzieło sztuki, odbiorca tworzy różne skojarzenia (odnoszące się to tego, co przechowuje w swojej pamięci lub wyobraźni), które z kolei kierują jego uwagę na przedmioty, osoby czy zdarzenia znajdujące w rzeczywistości poza sztuką. Niektóre obrazy mogą skłaniać do refleksji nad pięknem czy kruchością życia, przywołując uczucia tęsknoty, smutku czy radości. Prawdopodobnie istnieje wiele mechanizmów psychicznych odpowiedzialnych za przekierowywanie uwagi odbiorcy dzieła na obszar znajdujący się poza sztuką i przyczyniających się do wywołania określonego nastroju czy kierowania emocji towarzyszących obserwacji dzieła w stronę życia codziennego²⁶.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt towarzyszący emocjom podczas obserwacji dzieła sztuki, a mianowicie na szczególne okoliczności związane z kontemplacją dzieła sztuki. Nico Frijda i Louise Sundararajan²⁷ określili cztery takie okoliczności: dystans emocjonalny do codziennych trosk i wydarzeń, konieczny

²² Ibidem, s. 52.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem, s. 55.

²⁵ Ibidem, s. 56.

²⁶ Ibidem, s. 57.

²⁷ N. Frijda, L. Sundararajan, *Emotion Refinement. A Theory Inspired by Chinese Poetics*, „Perspectives on Psychological Sciences” 2007, nr 2(3), s. 227–241.

do właściwego kontemplowania sztuki; wstrzymanie się od wszelkiego działania; autorefleksję, umożliwiającą uważne oglądanie dzieła sztuki tak, aby rozpoznać w nim określone treści, a także rozbudzić świadomość doznań estetycznych; oraz delektowanie się obrazem czy utworem muzycznym.

Zakończenie

W dzisiejszym świecie istotnym jest zrozumienie, że nie mówimy jednym językiem. Nasza rzeczywistość, obejmująca różne działania, w tym przekład czy podziwianie dzieł sztuki, podobnie jak Europa, która według Jacques'a Derridy jest „zdarzeniem, decyzją, odpowiedzialnością, etyką polityczną”²⁸ powstaje na gruzach wieży Babel. Tadeusz Sławek, w swojej ostatniej książce na temat przekładu, pisze „wieża Babel jest wspólnotą różnorodności i różnych języków (*także różnych emocji*), a tłumacz (*obserwator dzieła sztuki*) staje się strażnikiem tej różnicy”²⁹. Odważnie stając się niezależnymi autorami, sprzeciwiamy się współczesnym barbarzyńcom³⁰ – to znaczy nie tym, co w dawnych czasach mówili różnymi niezrozumiałymi dla tubylców językami, lecz tym, którzy chcą narzucić nam jeden język i jedną głoszoną w nim prawdę o świecie. Sprzeciwiamy się manipulacjom, i choć ktoś może nam zarzucić, że nie da się ich uniknąć, lub że można to osiągnąć tylko w pewnym przybliżeniu, to lepsze lub gorsze przybliżenie, według José Ortegi-y-Gasseta, zawsze prowadzi do ulepszania, udoskonalania, to znaczy do postępu.

Bibliografia

- Barthes R., *The Death of the Author*, w: S. Burke, *Authorship: from Plato to the Postmodern*, Edinburgh 1995.
- Burke S., *The Death and Return of the Author: Criticism and Subjectivity in Barthes, Foucault and Derrida*, Edinburgh 1991.
- Dutton D., *The Art Instinct: Beauty, Pleasure and Human Evolution*, Oxford 2010.
- Foucault M., *What's an Author?*, w: P. Rainbow, *The Foucault Reader*, Nowy Jork 1984.

²⁸ T. Sławek, *Na okrężnych drogach. Tłumaczenie literackie i jego światy*, Kraków–Gdańsk 2021, s. 7.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

- Freedberg D., Gallese V., *Motion, Emotion and Empathy in Aesthetic Experience*, „Trends in Cognitive Sciences” 2007, nr 11(5), s. 201–202.
- Frijda N., *The Emotions*, Cambridge 1986.
- Frijda N., Sundararajan L., *Emotion Refinement. A Theory Inspired by Chinese Poetics*, „Perspectives on Psychological Sciences” 2007, nr 2(3), s. 227–241.
- Hermans T., *Translation, Equivalence and Intertextuality*, „Wasafiri” 2003, nr 18:40, s. 39–41.
- Izard C.E., *The Face of Emotion*, Nowy Jork 1971.
- Izard C.E., *Human Emotions*, Nowy Jork 1977.
- Leder H. et al., *A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments*, „British Journal of Psychology” 2004, nr 95, s. 489–508.
- LeDoux J., *The Emotional Brain*, Londyn 1996.
- Przybysz P., *Art and Emotion: the Variety of Aesthetic Emotions and their Internal Dynamics*, „Interdisciplinary Studies in Musicology” 2020, nr 20, s. 51–63.
- Przybysz P., *O naturze emocji towarzyszących odbiorowi sztuki. Dynamiczne i sytuacyjne podejście do emocji estetycznych*, „Estetyka i Krytyka” 2017, nr 46, s. 41–58.
- Pym A., *Exploring Translation Theories*, Londyn–Amsterdam 2009.
- Said E., *On Originality*, w: idem, *The World, the Text, and the Critic*, Cambridge 1983.
- Silvia P.J., *Emotional Responses to Art: From Collation and Arousal to Cognition and Emotion*, „Review of General Psychology” 2005, nr 9, s. 342–357.
- Sławek T., *Na okrężnych drogach. Tłumaczenie literackie i jego światy*, Kraków–Gdańsk 2021.
- Tan E.S., *Emotion, Art and the Humanities*, w: *Handbook of Emotions*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Nowy Jork 2000, s. 116–136.
- Venuti L., *The Translator’s Invisibility: A History of Translation*, Londyn–Nowy Jork 1995.

Katarzyna Ostrowska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0001-9638-0308

KOMUNIKACJA W SIECI NA PODSTAWIE WYBRANYCH WSPÓŁCZESNYCH POLSKICH REPORTAŻY

Abstract

Communication on the Net

based on selected contemporary Polish reportage

The article deals with the type of reporting syntax based on the reportages: *Zabójca z miasta moreli*. *Reportaże z Turcji* by Witold Szablowski, *Abchazja* by Wojciech Górecki, *Wielki przypływ* by Jarosław Mikołajewski, *Dryland* by Konrad Piskala. Author emphasizes the characteristic features of the reporting syntax, journalistic style and network culture, such as: short constructions, notices and sentence equivalents, adverbs in the developed sentences, hypotaxis, stylistic reporting and dynamizing functions. She uses methods of Maria Wojtak, Zenon Klemensiewicz, Stanisław Jodłowski, Marek Ruszkowski, Stanisław Gajda.

Keywords: stylistics, reporting syntax, reportage

Słowa kluczowe: stylistyka, sprawozdawcza składnia, reportaż

Wprowadzenie

Rozważania nad współczesnym polskim reportażem książkowym są najczęściej rozwijane w płaszczyznach językoznawczej¹, literaturoznawczej² oraz dziennikarskiej³. W centrum zainteresowań niniejszego artykułu jest płaszczyzna językoznawcza, która umożliwia zbadanie języka reportażu – w tym składni, leksyki, słowotwórstwa, fleksji – oraz łączenie metod genologii lingwistycznej⁴, syntaktycznej⁵ i stylistycznej⁶.

Zgodnie z postulatami genologii lingwistycznej należy zauważyć, że wzorzec gatunkowy współczesnego polskiego reportażu książkowego obejmuje takie cechy, jak: przewaga wypowiedzi narracyjnych nad dialogowymi, złożonych nad pojedynczymi, werbalnych nad niewerbalnymi, rozwiniętych nad nierozwiniętymi, równoważników zdań nad zawiadomieniami, konstrukcji hipotaktycznych nad parataktycznymi, stosowanie średniej długości zdań rozwiniętych z dominacją przydawki, średniej długości hipotaksy z typem okolicznikowym, średniej długości struktur parataktycznych z typem łącznym oraz długich hipotaktyczno-parataktycznych wypowiedzi⁷.

¹ Zob. M. Kniaginina, W. Pisarek, *Język wiadomości prasowych*, Kraków 1966; J. Litwin, *Język i styl polskiego reportażu (na materiale z lat 1945–1975)*, Rzeszów 1989; A. Rejter, *Kształtowanie się gatunku reportażu podróżniczego w perspektywie stylistycznej i pragmatycznej*, Katowice 2000.

² Zob. M. Piechota, *Jaka Ameryka? Polscy reportażyści dwudziestolecia międzywojennego o Stanach Zjednoczonych*, Lublin 2002; K. Frukacz, *Polski reportaż książkowy. Przemiany i adaptacje*, Katowice 2019; *Reportaż a przemiany społeczne po 1989 roku*, red. K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman, Kraków–Rzeszów 2005; *Dziennikarstwo a literatura w XX i XXI wieku*, red. K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman, J. Snopek, Warszawa 2011; U. Glensk, *Po Kapuścińskim. Szkice o reportażu*, Kraków 2012; J. Padewski, *Pisanie przeszłości: pamięć i historia w twórczości Ryszarda Kapuścińskiego*, Kraków 2016; E. Żyrek-Horodyska, *Kartografowie codzienności. O przestrzeni (w) reportażu*, Kraków 2019.

³ Zob. K. Wolny-Zmorzyński, *Reportaż – jak go napisać? Poradnik dla słuchaczy studiów dziennikarskich*, Warszawa 2004; K. Wolny-Zmorzyński, A. Kaliszewski, W. Furman, *Gatunki dziennikarskie. Teoria. Praktyka. Język*, Warszawa 2006; M. Wojtak, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin 2019.

⁴ Zob. M. Wojtak, *Wprowadzenie do genologii...*

⁵ Z. Klemensiewicz, *Zarys składni polskiej*, Warszawa 1969; S. Jodłowski, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa 1976.

⁶ S. Gajda, *Współczesna stylistyka polska*, „Stylistyka” 2003, nr 12, s. 371–385.

⁷ Por. K. Ostrowska, *Individual Features in the Contemporary Polish Reportage: A Syntactic and Stylistic Study on the Basis of Zabójca z miasta moreli: reportaże z Turcji by Witold Szablowski*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium” 2020, t. 5, nr 2, s. 31–47; eadem, *Radical Communica-*

Składniowo-stylistyczna perspektywa pozwala zaś na wyodrębnienie w obrębie języka reportażu książkowych trzech podstawowych typów składni: sprawozdawczo-raportującej (charakterystycznej dla reportażu z przewagą stylu publicystycznego), eksplikacyjno-interpretacyjnej (właściwej dla tekstów reportaży z dominacją stylu naukowego) oraz impresyjno-deskryptywnej (typowej dla utworów reportażyowych nasyconych stylem literackim)⁸.

Głównym celem tego szkicu jest przedstawienie wykładników składni sprawozdawczo-raportującej, które bezpośrednio korelują z wyróżnikami stylu publicystycznego, te zaś z przestrzenią tzw. kultury w Sieci, przez którą rozumie się wszelkie teksty dziennikarskie upowszechniane w mediach za pośrednictwem Internetu. Dla stylu publicystycznego używanego w przestrzeni Sieci charakterystyczne są cechy ogólne takie jak: sprawdzalność i weryfikowalność rzeczywistości, posługiwanie się komentarzem i opinią, zwięzłość, relacjonowanie faktów⁹. Natomiast płaszczyzna syntaktyczna odznacza się: zdaniami nierozwiniętymi, dopełnieniami, okolicznikami w obrębie zdań rozwiniętych, równoważnikami zdań, zawiadomieniami, konstrukcjami hipotaktycznymi dopełnieniowymi, stylistycznymi funkcjami przytaczania, sprawozdawczości oraz dynamizacji tekstu.

Do reportażu charakteryzujących się dominacją omawianego typu składni zaliczyć można następujące teksty: *Zabójcę z miasta moreli*. Reportaże z Turcji Witolda Szablowskiego¹⁰, *Abchazję* Wojciecha Góreckiego¹¹, *Dryland* Konrada Piskały¹², *Wielki przypływ* Jarosława Mikołajewskiego¹³. Wszystkie wymienione tytuły charakteryzują się przynależnością do współczesnego polskiego reportażu

tion Style of Contemporary Polish Reportage (on the Basis of Abchazja by Wojciech Górecki), „Półrocznik Językoznawczy Tertium” 2020, t. 5, nr 1, s. 18–34; eadem, *Stylistyczno-składniowe ukształtowanie współczesnego polskiego reportażu w kontekście podmiotowości (na podstawie tekstu „Wielki przypływ” Jarosława Mikołajewskiego)*, w: *Człowiek – społeczeństwo – świat: podmiotowość*, red. R. Stefański, Toruń–Kielce 2020, s. 221–234.

⁸ Por. H. Kurkowska, S. Skorupka, *Stylistyka polska*. Zarys, Warszawa 2001, s. 205–212.

⁹ Por. K. Wolny-Zmorzyński, A. Kaliszewski, W. Furman, *Gatunki dziennikarskie. Teoria...*

¹⁰ Tekst reportażyowy *Zabójca z miasta moreli*. Reportaże z Turcji Witolda Szablowskiego (2010) to wielowątkowa opowieść o Turcji, której bohaterowie przedstawiają własne historie.

¹¹ Powieść reportażyowa *Abchazja* Wojciecha Góreckiego (2013) odnosi się do niejasnego statusu politycznego Abchazji, a także porusza społeczne wątki.

¹² Utwór reportażyowy *Dryland* Konrada Piskały (2014) dotyczy problemów gospodarczych, społecznych, religijnych oraz politycznych Afryki.

¹³ Reportaż *Wielki przypływ* Jarosława Mikołajewskiego (2015) porusza tematykę uchodźców na Lampedusie, wyspie przynależącej formalnie do Włoch, pozostającej jednak w bliskiej odległości terytorialnej od Afryki.

książkowego, a przestrzeń w nich zawarta oscyluje pomiędzy Abchazją, Lampedusą, Turcją oraz Afryką.

Krótkie konstrukcje niewerbalne: równoważniki zdań i zawiadomienia

Dla składni sprawozdawczo-raportującej ważnym elementem jest posługiwanie się krótkimi konstrukcjami niewerbalnymi. Za struktury niewerbalne¹⁴ uznaje się wypowiedzenia, które nie zawierają orzeczenia czasownikowego, ale pozwalają na jego wprowadzenie (poprzez równoważnik zdania) lub takiej możliwości nie dopuszczają (poprzez zawiadomienie lub wykrzyknienie). We współczesnym polskim reportażu książkowym zalicza się tutaj przede wszystkim równoważniki zdań oraz zawiadomienia.

Za Markiem Ruszkowskim¹⁵ należy stwierdzić, że równoważnik zdania to:

struktura bez orzeczenia czasownikowego (osobowego lub nieosobowego, w tym wyrażonego bezokolicznikiem), którą można uzupełnić na podstawie kontekstu lub konsytuacji, choć nie zawsze jednoznacznie.

Przykładami posługiwania się równoważnikami zdań w badanych reportażach są następujące wypowiedzenia:

To wezwanie ma wielką moc. Jak misja. Rozkaz¹⁶.

Biedny ten kraj. W listopadzie państwowa pensja wynosi, oczywiście jeśli ktoś ma pracę, dwa i pół tysiąca rubli – dwa dolary i kilka centów¹⁷.

Rajd po księgarniach. Kupujemy z Jackiem po trzydzieści kilka książek. Prawie same nowości¹⁸.

¹⁴ S. Jodłowski, *Podstawy polskiej...*, s. 35.

¹⁵ M. Ruszkowski, *Główne tendencje syntaktyczne w polskiej prozie artystycznej dwudziestolecia międzywojennego*, Kielce 1997, s. 82.

¹⁶ J. Mikołajewski, *Wielki przyływ*, Warszawa 2015, s. 62.

¹⁷ W. Górecki, *Abchazja*, Wołowiec 2013, s. 32.

¹⁸ Ibidem, s. 96.

Punkt dla Saakaszwilego. Odnosi sukces bez nowej wojny, bez większych ofiar¹⁹.

W wypowiedzeniach z reportażu Jarosława Mikołajewskiego oraz Wojciecha Góreckiego dostrzegamy, że równoważniki zdań są krótkie (od jednego do trzech składników), pełnią funkcję introdukcyjną lub puentującą. Rozpoczynają zatem tekst lub kończą go puentą, dzięki czemu wzmacniają jego odbiór, a tym samym pozwalają czytelnikowi na samodzielną refleksję i rekonstrukcję brakujących elementów.

Natomiast z a w i a d o m i e n i e definiowane jest jako:

jednostka wypowiedzi stanowiąca w określonych warunkach zrozumiałą dla odbiorcy całość komunikatywną, ale nie mającą w swoim składzie ani osobowej formy czasownika, ani takiej nieosobowej formy czasownika, którą by można w sposób niewątpliwy i jednoznaczny zastąpić formą osobową²⁰.

W tekstach reportażowych *Wielki przypływ* oraz *Abchazja* obserwujemy zawiadomienia m.in. w następujących wypowiedzeniach:

Supermarket SISA, poliambulatorium, blokowisko, park miejski
via Roma²¹.

Łódź Fabryczna. Warszawa Zachodnia, Centralna, Wschodnia.
Mińsk Mazowiecki, Siedlce, Łuków, Biała Podlaska, Małaszewicze,
Terespol. Most na Bugu. Brześć²².

Sierpień – wrzesień 1997²³.

Listopad 2000²⁴.

Zawiadomienia, podobnie jak równoważniki zdań, mogą pełnić funkcje nagłówkową oraz puentującą, jednak kluczowe wydają się: wskazywanie na czas – stylistyczna funkcja temporalna, a także miejsce – stylistyczna funkcja lokalizująca. Są one charakterystyczne dla stylu publicystycznego, w którym to prezentacja kluczowych wykładników podkreślających faktualność jest istotna.

¹⁹ Ibidem, s. 147.

²⁰ W. Pisarek, *Poznać prasę po nagłówkach*, Kraków 1967, s. 39.

²¹ J. Mikołajewski, *Wielki przypływ...*, s. 103.

²² W. Górecki, *Abchazja...*, s. 83.

²³ Ibidem, s. 115.

²⁴ Ibidem, s. 135.

Określenia w obrębie zdań pojedynczych rozwiniętych: okoliczniki

Okoliczniki we współczesnym polskim reportażu książkowym stanowią wyznacznik stylu publicystycznego, przestrzeni kultury w Sieci oraz składni sprawozdawczo-raportującej. Określają one miejsce, punkt wyjścia i dojścia, wyrażają czas, systematyzują wydarzenia chronologicznie, a także informują o sposobie wykonania czynności, np.:

W 1999 roku tysiące zwolenników odprowadzają Erdoğana do więzienia²⁵.

Giacoma poznałem kilka dni przed katastrofą 3 października 2013 roku²⁶.

Trzy miesiące temu rozpoczęła się pierwsza kadencja Dumy Państwowej²⁷.

Wtedy, we wrześniu 1991 roku, słabo znałem rosyjski²⁸.

Przytoczone konstrukcje z *Zabójcy z miasta moreli*. Reportaży z *Turcji*, *Wielkiego przyływu* oraz *Abchazji* zwracają szczególną uwagę na usytuowanie w czasoprzestrzeni – poprzez dookreślanie miesięcy, dni, dat rocznych – oraz lokalizację. Okoliczniki w obrębie zdań rozwiniętych w omawianych reportażach pełnią funkcje stylistyczne temporalną i lokalizującą.

Konstrukcje hipotaktyczne dopełnieniowe i okolicznikowe

Struktury hipotaktyczne to związki minimum dwóch członów syntaktycznych uzależnionych względem siebie pod względem semantycznym (nieodwracalny stosunek znaczeniowy) oraz formalnym (relacja nadrzędności i podrzędności). Stanisław Mikołajczak podkreśla, że:

²⁵ W. Szablowski, *Zabójca z miasta moreli*. Reportaże z *Turcji*, Wołowiec 2010, s. 80.

²⁶ J. Mikołajewski, *Wielki przyływ...*, s. 48.

²⁷ W. Górecki, *Abchazja...*, s. 46.

²⁸ Ibidem, s. 47.

połączenia hipotaktyczne są niezwykle różnorodne semantycznie i formalnie. Semantycznie – bo wyrażają niezwykle zróżnicowane rodzaje zależności niewspółrzędnych (od zwykłego porównania czy dopełnienia poczynając, a na ukazywaniu uwarunkowań koniecznych, możliwych, prawdopodobnych, dopuszczalnych itp. kończąc). Formalnie – bo sposobów łączenia podrzędnego jest kilka: asyndetyczne i syndetyczne²⁹.

Hipotaksa dopełnieniowa oraz okolicznikowa stanowią kluczowe wyznaczniki składni sprawozdawczo-raportującej. Wypowiedzenia złożone podrzędnie pełnią ogółem stylistyczne funkcje eksplicacji, sprawozdawczą oraz przytaczania wypowiedzi bohaterów. Konstrukcje podrzędne dopełnieniowe w omawianych reportażach potęgują funkcję sprawozdawczości, np.:

Mówił mi Bartolo, że wczoraj była kolejna katastrofa na morzu³⁰.

Potem tłumaczy, że do powiatu Galskiego Gruzini w większości wrócili³¹.

Erdoğan wszystkim cierpliwie tłumaczy, że nie³².

Jedni mówią, że wioskę obudził pies³³.

Powyższe konstrukcje podkreślają wagę przeprowadzanych rozmów pomiędzy reporterem a jego interlokutorem, realizując tym samym stylistyczną funkcję przytaczania – wskazują na to elementy językowe, takie jak: „mówił mi, że”; „tłumaczy, że”; „mówią, że”.

Konstrukcje złożone podrzędnie okolicznikowo podkreślają zaś ważne okoliczności: czas, miejsce, sposób wykonania czynności, np.:

Kiedy tylko władza radykałów okrzepła, zaczęła się walka o somalijskie dusze³⁴.

Wstają, gdy miasto jeszcze się bawi³⁵.

²⁹ S. Mikołajczak, *Składnia tekstów naukowych. Dyscypliny humanistyczne*, Poznań 1990, s. 146.

³⁰ J. Mikołajewski, *Wielki przyptyw...*, s. 111.

³¹ W. Górecki, *Abchazja...*, s. 115.

³² W. Szablowski, *Zabójca z miasta...*, s. 81.

³³ Ibidem, s. 107.

³⁴ K. Piskała, *Dryland*, Warszawa 2014, s. 233.

³⁵ W. Szablowski, *Zabójca z miasta...*, s. 139.

Gdy w 2002 AKP po raz pierwszy wygrywa wybory, profesor Kaya jest przerażony³⁶.

Gdy żołnierze odkryli jej ciało, jeszcze żyła³⁷.

W reportażach Witolda Szablowskiego i Konrada Piskala ważną rolę pełni hipotaksa okolicznikowa czasu, która umożliwia uporządkowanie określonych elementów w czasoprzestrzeni oraz prezentuje relacje następstwa czasowego.

Stylistyczna funkcja sprawozdawczości

Właściwa dla stylu publicystycznego sprawozdawczość we współczesnym polskim reportażu książkowym uwypukla się za pośrednictwem zdań rozwiniętych, parataksy, hipotaksy oraz wypowiedzi hipotaktyczno-parataktycznych, np.:

Nazajutrz idę pieszo do miasta. Skręcam za łódką „Angelą”, mijam magnolie naniesione na tło morza jak kukiełki za kurtynę szkolnego teatru³⁸.

W ciągu kilku dni wojska gruzińskie zajęły wschodnią Abchazję i Suchumi i doszły do rzeki Gumisty. Równocześnie wysadziły desant i opanowały zachód republiki (od granicy z Rosją do rzeki Bzyp). Rząd autonomii, złożony w znacznej części z Gruzinów i lojalny wobec Tbilisi, pozostał w Suchumi, ale realna władza należała już do Rady Najwyższej, czyli lokalnego parlamentu³⁹.

Rozprostował nogi, aby zrobiło się odrobinę chłodniej. Przez szparę w drzwiach sączyło się rozpalone powietrze z ulicy. Legowisko znajdowało się pod ścianą, niedaleko wejścia. Wsunął jeszcze głowę pod chustę, ale cienki karton nie izolował ciała od ziemi. Ona też z minuty na minutę stawała się coraz bardziej gorąca⁴⁰.

W sztabie wieje nudą. Dziennikarze polecili za kolejną sensacją. Zostały po nich ściany wytapetowane tekstami: „Spałam z 76 męż-

³⁶ Ibidem, s. 81.

³⁷ Ibidem, s. 107.

³⁸ J. Mikołajewski, *Wielki przyływ...*, s. 103.

³⁹ W. Górecki, *Abchazja...*, s. 22.

⁴⁰ K. Piskala, *Dryland...*, s. 25.

czyznami w ciągu doby”, „Miałam cztery aborcje”, „Pół życia byłam prostytutką”⁴¹.

W przytoczonych zdaniach następuje raportowanie czytelnikowi poszczególnych czynności przeprowadzanych przez reportera (np. „Nazajutrz idę pieszo do miasta”) oraz relacjonowanie zachowań innych uczestników rozmowy (tj. „Rozprostował nogi, aby zrobiło się odrobinę chłodniej”). Ważne jest także podejmowanie wątków politycznych (władza Rady Najwyższej), wojennych (zajęcie Abchazji) i społecznych (problem prostytucji).

Stylistyczna funkcja dynamizacji tekstu

Posługiwanie się strukturami, które dynamizują tekst, jest charakterystyczne dla omawianego typu składni. Według Jacka Maziarskiego:

rozdzielenie informacji statycznych i dynamicznych wydaje się zabiegiem istotnym dla analizy gatunku reportażu. O ile pierwsze wydają się spełniać w obrębie utworów funkcję podrzędną, uzupełniającą, to na ujęciach dynamicznych spoczywa główny ciężar konstrukcji reportażu; niosą one wątek zdarzeniowy, odróżniający tak zbudowane utwory od prostych informacji i publicystyki. Nie do pomyślenia byłby reportaż składający się wyłącznie (lub choćby nawet przeważnie) ze statycznych, uschematyzowanych ujęć [...]. Można natomiast wskazać na dość liczne utwory prawie zupełnie pozbawione cechy obrazowości, a mimo to niewątpliwie należące do gatunku reportażu dzięki oparciu ich konstrukcji o ciągi dynamicznych informacji⁴².

Relacje dynamiczne we współczesnym polskim reportażu książkowym realizują się przede wszystkim poprzez krótkie wypowiedzenia (od jednego do pięciu składników), które są nośnikiem nieskomplikowanej informacji i oddają żywe tempo działania. Klasyfikowane tutaj są zarówno wypowiedzenia niewerbalne (np. równoważniki zdań, zawiadomienia), jak i struktury z orzeczeniem (np. zdania nierozwinięte, wypowiedzenia parataktyczne). Intensyfikację tego typu struktur obserwuje się w reportażu Jarosława Mikołajewskiego:

⁴¹ W. Szablowski, *Zabójca z miasta...*, s. 119.

⁴² J. Maziarski, *Reportaż*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 1965, t. 7, z. 2 (13), s. 51.

Wracam. [...].

Idę w stronę miasta. [...].

Wchodzę. [...] ⁴³.

Wchodzę na piętro, witamy się, podaje mi szklanek wody ⁴⁴.

Idę nabrzeżem. Mijam małe kutry, skromne łódki do wynajęcia, żaglówki ⁴⁵.

Przytoczone orzeczenia odnoszące się do kategorii ruchu („wracam”, „idę”, „wchodzę”, „mijam”) skupiają uwagę na czynnościach oraz sprawozdaniu z wydarzenia, a tym samym rozwijają charakterystyczne dla stylu publicystycznego relacje dynamiczne.

Podsumowanie

Konkludując powyższe rozważania, należy raz jeszcze podkreślić, że wykładniki stylu publicystycznego w Sieci korelują z wyróżnikami składni sprawozdawczo-raportującej współczesnego polskiego reportażu książkowego. Należą do nich następujące elementy.

Po pierwsze, krótkie konstrukcje niewerbalne: równoważniki zdań, pełniące funkcję introdukcyjną lub puentującą, umożliwiającą czytelnikowi samodzielną refleksję; zawiadomienia, powiadamiające o faktualności, a także wskazujące na stylistyczne funkcje: temporalną oraz lokalizującą.

Po drugie, okoliczniki w obrębie zdań rozwiniętych, które podkreślają wagę czasu i przestrzeni, pełniąc – podobnie jak zawiadomienia – funkcje: temporalną i lokalizującą.

Po trzecie, struktury hipotaktyczne: dopełnieniowe, służące realizacji funkcji przytaczania wypowiedzi bohaterów reportażu; okolicznikowe, wskazujące na kluczową czasoprzestrzeń.

Po czwarte, stylistyczne funkcje: sprawozdawczości, a więc raportowania przeprowadzonych czynności, zachowań uczestników rozmowy, zaistniałych wątków politycznych, wojennych i społecznych; dynamizacji reportażu poprzez posługiwanie się orzeczeniami odnoszącymi się do kategorii ruchu.

⁴³ J. Mikołajewski, *Wielki przyływ...*, s. 18.

⁴⁴ Ibidem, s. 103.

⁴⁵ Ibidem, s. 38.

Można zatem stwierdzić, że składnia sprawozdawczo-raportująca, która realizuje się nie tylko we współczesnym polskim reportażu książkowym, ale także w tekstach publicystycznych – także tych w Sieci – zamyka się w triadzie: *czas – miejsce – dynamizm*.

Bibliografia

- Dziennikarstwo a literatura w XX i XXI wieku*, red. K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman, J. Snopek, Warszawa 2011.
- Frukacz K., *Polski reportaż książkowy. Przemiany i adaptacje*, Katowice 2019.
- Gajda S., *Współczesna stylistyka polska*, „Stylistyka” 2003, nr 12, s. 371–385.
- Glensk U., *Po Kapuścińskim. Szkice o reportażu*, Kraków 2012.
- Górecki W., *Abchazja*, Wołowiec 2013.
- Jodłowski S., *Podstawy polskiej składni*, Warszawa 1976.
- Klemensiewicz Z., *Zarys składni polskiej*, Warszawa 1969.
- Kniaginina M., Pisarek W., *Język wiadomości prasowych*, Kraków 1966.
- Kurkowska H., Skorupka S., *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa 2001.
- Litwin J., *Język i styl polskiego reportażu (na materiale z lat 1945–1975)*, Rzeszów 1989.
- Maziarski J., *Reportaż*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 1965, t. 7, z. 2 (13), s. 140–142.
- Mikołajczak S., *Składnia tekstów naukowych. Dyscypliny humanistyczne*, Poznań 1990.
- Mikołajewski J., *Wielki przyptyw*, Warszawa 2015.
- Ostrowska K., *Individual Features in the Contemporary Polish Reportage: A Syntactic and Stylistic Study on the Basis of Zabójca z miasta moreli: reportaże z Turcji by Witold Szablowski*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium” 2020, t. 5, nr 2, s. 31–47.
- Ostrowska K., *Radical Communication Style of Contemporary Polish Reportage (on the Basis of Abchazja by Wojciech Górecki)*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium” 2020, t. 5, nr 1, s. 18–34.
- Ostrowska K., *Stylistyczno-składniowe ukształtowanie współczesnego polskiego reportażu w kontekście podmiotowości (na podstawie tekstu „Wielki przyptyw” Jarosława Mikołajewskiego)*, w: *Człowiek – społeczeństwo – świat: podmiotowość*, red. R. Stefański, Toruń–Kielce 2020, s. 221–234.
- Padewski J., *Pisanie przeszłości: pamięć i historia w twórczości Ryszarda Kapuścińskiego*, Kraków 2016.
- Piechota M., *Jaka Ameryka? Polscy reportażyści dwudziestolecia międzywojennego o Stanach Zjednoczonych*, Lublin 2002.
- Pisarek W., *Poznać prasę po nagłówkach*, Kraków 1967.
- Piskala K., *Dryland*, Warszawa 2014.
- Rejter A., *Kształtowanie się gatunku reportażu podróżniczego w perspektywie stylistycznej i pragmatycznej*, Katowice 2000.

- Reportaż a przemiany społeczne po 1989 roku*, red. K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman, Kraków–Rzeszów 2005.
- Ruszkowski M., *Główne tendencje syntaktyczne w polskiej prozie artystycznej dwudziestolecia międzywojennego*, Kielce 1997.
- Szablowski W., *Zabójca z miasta moreli. Reportaże z Turcji*, Wołowiec 2010.
- Wojtak M., *Analiza gatunków prasowych. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i kierunków pokrewnych*, Lublin 2010.
- Wojtak M., *Wprowadzenie do genologii*, Lublin 2019.
- Wolny-Zmorzyński K., Kaliszewski A., Furman W., *Gatunki dziennikarskie. Teoria. Praktyka. Język*, Warszawa 2006.
- Wolny-Zmorzyński K., *Reportaż – jak go napisać? Poradnik dla słuchaczy studiów dziennikarskich*, Warszawa 2004.
- Żyrek-Horodyska E., *Kartografowie codzienności. O przestrzeni (w) reportażu*, Kraków 2019.

Irina Rolak

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0002-4511-3901

KULTUROWE ASPEKTY PRZEKŁADU Z JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA JĘZYK POLSKI

Abstract

Cultural aspects of translation from Russian to Polish

At the moment, the word culture has become a concept increasingly used in translation. Translation is a cultural carrier because it combines different languages and cultures. In addition to the concept of culture, in the 1960s, the idea of organizational culture (or corporate culture – in the 1970s) appeared. It is significant for specialist translation, which is business translation, because any translation, whether written or oral, always takes place in one or another situation of intercultural communication. This article will show the importance of both translation culture and translation in culture in the conditions of business communication. The following aspects will be taken into account: ethnic and socio-cultural, organizational culture and culture of expression in terms of related languages, such as Polish and Russian. The role of a translator is to find in the native language the content equivalent to the message coming from a foreign, even the most similar, culture, so she/he can be described as a participant and mediator of intercultural communication. She/He is an interpreter of symbols, signs and cultural codes.

Keywords: culture, organizational culture, language, intercultural communication, translation

Słowa kluczowe: kultura, kultura organizacyjna, język, komunikacja międzykulturowa, przekład

W obecnych czasach pojęcie *kultura* jest coraz częściej stosowane w kontekście przekładu. Można nawet powiedzieć, że przekład jest swego rodzaju nośnikiem kultury, ponieważ łączy w sobie nie tylko odmienne języki, ale również kultury. Leksem *kultura* jest definiowany wielopłaszczyznowo. Jedną z najbardziej popularnych definicji jest ta autorstwa Edwarda Burnetta Taylora w pracy *Primitive Culture* z 1872 roku:

kultura lub cywilizacja to złożona całość obejmująca wiedzę, wierzenia, prawo, moralność, obyczaje oraz wszystkie inne zdolności i nawyki nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa¹.

Znany amerykański antropolog i etnolog Edward T. Hall stwierdza, że mimo wielu różnic dotyczących szczegółów, antropolodzy zgodni są co do trzech cech charakteryzujących kulturę:

nie jest ona wrodzona, lecz wyuczona; różnorodne jej działy są wewnętrznie powiązane – dotykamy jednego jej aspektu, a poruszone zostają wszystkie inne; jest wspólną własnością wszystkich ludzi, wyznacza granice między poszczególnymi grupami społecznymi².

Zaznacza on również, iż „kultura jest swoistym środkiem przekazu; nie ma takiego aspektu ludzkiego życia, który nie stykałby się z nią i nie był zmieniany przez kulturę”³.

Kulturę można zdefiniować również jako sumę wszystkich wyuczonych zachowań, występujących w społeczeństwie. Do aspektów kultury zalicza się: podstawowe wartości, przekonania, postawy, język, komunikację werbalną i niewerbalną, normy i zasady, działania, orientację czasową, związki przestrzenne, obraz świata, organizację społeczną (na przykład ustrój ekonomiczny, rolę pokrewieństwa, strukturę polityczną i religijną, opiekę zdrowotną, kontrolę społeczną), historię, osobowość, dorobek kulturalny i sztukę⁴.

Oprócz ogólnie używanego pojęcia „kultura” w latach 60. XX wieku pojawiło się również pojęcie „kultura organizacyjna” (lub „korporacyjna” – lata 70.). Geert Hofstede pisze, że w latach 80. zaczęto popularyzować pogląd, iż „doskonałość”

¹ Por. A. Kłosowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981, s. 19.

² E.T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 1984, s. 25.

³ Ibidem.

⁴ C.H. Dodd, *Dynamics of Intercultural Communication*, Boston 1992; L. Samovar, R. Porter, N. Jain, *Understanding Intercultural Communication*, Belmont 1981.

organizacji tkwi w podzielanym przez wszystkich jej członków, wspólnym sposobie myślenia, odczuwania i zachowania”⁵. Autor również określa ją jako „zbiorowe zaprogramowanie umysłu, które odróżnia członków jednej organizacji od drugiej”⁶.

Rola tłumacza polega na odnalezieniu w rodzimym języku treści ekwiwalentnej dla przekazu pochodzącego z obcej, choćby i najbardziej podobnej, kultury, więc można go określić jako uczestnika i mediatora komunikacji międzykulturowej, a więc również częścią obu kultur; jest on interpretatorem symboli, znaków i kodów kulturowych⁷.

Przekładając teksty specjalistyczne (w naszym przypadku – biznesowe), tłumacz przede wszystkim kieruje się zasadą komunikatywności. Oznacza to, że tłumaczenie ma informować oraz oddziaływać (zgodnie z wypowiedzią wyjściową), a jednocześnie powinno być dostosowane do kultury oraz języka omawianej dziedziny języka docelowego. Tłumacz także powinien dobrze znać terminologię ekonomiczną i biznesową oraz konteksty jej użycia. Z racji tego, że tłumaczenia specjalistyczne w sferze biznesu mogą być zarówno stricte biznesowe, jak i medialno-biznesowe, należy rozróżnić te dwa rodzaje przekładu. Przykładowo, w tłumaczeniu artykułów poświęconych biznesowi w prasie lub innych mediach, trzeba uwzględniać elementy wypowiedzi/tekstu, które są powiązane z kulturą danego kraju. Dotyczy to na przykład nazw geograficznych, imion własnych, cytatów i aluzji związanych z literaturą, historią, filmem, muzyką i innych⁸. Zajmując się tłumaczeniem tekstów specjalistycznych, należy mieć na uwadze wszelkiego typu różnice kulturowe. Dotyczyć to może sposobu tłumaczenia nazw własnych, stanowisk w organizacji, nazw działów współpracy międzynarodowej oraz innych organów.

Barbara Kiaral pisze, że tekst przekładu powinien być w stosunku do oryginału ekwiwalentny co do treści i/lub formy, mimo różnic między konwencjami obu języków i towarzyszącemu każdemu z nich tłu kulturowemu⁹.

Ponieważ każde tłumaczenie czy to pisemne, czy ustne, zawsze ma miejsce w tej lub innej sytuacji komunikacji międzykulturowej, w niniejszym artykule postaram się pokazać wagę zarówno kultury przekładu, jak i przekładu w kulturze w warunkach komunikacji biznesowej. Uwzględnione zostaną aspekty: etno- i so-

⁵ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje*, Warszawa 2007, s. 47.

⁶ Ibidem, s. 297.

⁷ Por. A. Dolata-Zaród, *Aspekty kulturowe w tłumaczeniu tekstów specjalistycznych*, „Rocznik Przekładoznawczy” 2009, t. 9, s. 83–91.

⁸ Por. K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2004, s. 71–72.

⁹ B.Z. Kiaral, *O tłumaczeniu tekstów specjalistycznych*, w: *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, red. B.Z. Kiaral et al., Warszawa 2000, s. 235.

sjokultura, a także kultura organizacyjna oraz kultura wypowiedzi pod względem języków pokrewnych, jakimi są języki polski i rosyjski.

Mówiąc o pierwszym aspekcie, w przekładzie należy uwzględnić normy, wartości i symbole, ponieważ kultura organizacyjna może być określana jako normy społeczne i systemy wartości stymulujące pracowników, właściwy klimat organizacyjny, sposób zarządzania, podzielane znaczenia i symbole, schematy poznawcze, wymogi zachowania¹⁰. Jest to bardzo ważne, przykładowo, w tłumaczeniu misji i wartości firm zawartych w folderach i materiałach informacyjnych. Tu jednak można znaleźć wspólne wartości, takie jak innowacyjność, inicjatywność, wiarygodność, skuteczność, ekologiczność, bezpieczeństwo, profesjonalność, reputacja, jakość usług, uczciwość, otwartość – czyli powszechnie rozumiane ogólnoludzkie oraz biznesowe wartości.

Wspomnieliśmy wcześniej, iż przekład tekstów biznesowych wymaga od tłumacza precyzji w przekazie informacji. Jednak to nie wystarczy. Firmy poszukują tłumaczy, którzy oprócz umiejętności precyzyjnego tłumaczenia posiadają również umiejętność adekwatnego przekazania komunikatywnego celu wypowiedzi z uwzględnieniem cech socjokulturowych komunikatów, sytuacji komunikatywnych, oczywiście, z użyciem odpowiedniego języka i terminologii. Powinni oni zatem znać zasady komunikacji międzykulturowej oraz posiadać kompetencję socjokulturową. Przykładowo, w wywiadach często stykamy się z takimi słowami, jak *путч, дефолт, августовский кризис*, trudnymi do przetłumaczenia bez wiedzy na temat tych zjawisk w Rosji. Oprócz tego, w tekstach publicystycznych obecne są elementy mowy potocznej, cytaty, przysłowia i powiedzenia (czasem nawet nieco przerobione/przystosowane do sytuacji) niemożliwe do przetłumaczenia bez rozumienia ich tła kulturowo-historycznego oraz pochodzenia. Rzeczywistość pozajęzykowa – *ros. фоновые знания* (Vasily Vereshchagin i Vitaly Kostomarov) (wiedza ekstralingwistyczna / tło kulturowo-historyczne) pomaga tłumaczowi w zrozumieniu kontekstu tłumaczonego tekstu. Taką wiedzę można podzielić na trzy rodzaje: ogólnoludzką, regionalną oraz kulturoznawczą¹¹. Vera Kalinina uważa, że dla przekładoznawstwa najważniejsza jest wiedza kulturoznawcza, czyli informacje znane wszystkim członkom określonej wspólnoty etnicznej lub językowej, stanowiące część kultury narodowej¹². Trzeba jednak dodać, że w przekładzie tekstów specjalistycznych nie mniej ważna jest wiedza socjalno-grupowa, którą posiadają ludzie określonych zawodów oraz organizacji.

¹⁰ Por. B. Nogalski, *Kultura organizacyjna. Duch organizacji*, Bydgoszcz 1998, s. 105.

¹¹ В.Д. Калинина, *Теория и практика перевода*, Moskwa 2008, s. 39.

¹² Ibidem.

Dla adekwatnego tłumaczenia tekstu ważna jest zatem wiedza ekstralingwistyczna. Szczegółowo ta kwestia rozpatrywana jest w monografii *Язык и культура*. Vereshchagin i Kostomarov określają wiedzę ekstralingwistyczną jako „wspólną dla uczestników aktu komunikatywnego, zapewniającą wzajemne zrozumienie”¹³. Po raz pierwszy termin *фоновые знания* był użyty w pracach anglojęzycznych jako *background knowledge*, zaś najbliższy polski odpowiednik to właśnie „wiedza ekstralingwistyczna”. Jeszcze jedno rozumienie tego terminu znajdujemy u rosyjskiego lingwisty Venedykta Vinogradova. Określa on go jako „informację socjokulturową znaną tylko pewnej nacji lub narodowości, która została przez nich przyjęta i znajduje odzwierciedlenie w języku danego narodu”¹⁴.

Podsumowując powyższe definicje, termin ten obejmuje wiedzę etniczną, bytową, geograficzną, faktologiczną, kontekstualną i etykietową, czyli całokształt wiedzy socjokulturowej oraz socjobytowej. To są zarówno specyficzne fakty historyczne danego narodu, ustrój państwowy, pojęcia etnograficzne i folklorystyczne, jak i wszystko to, co w teorii przekładu nosi nazwę „realia”. W tym sensie wiedza ekstralingwistyczna niezbędna dla dobrego przekładu jest ściśle związana z jeszcze jednym pojęciem – „językowy obraz świata” (ros. языковая картина мира) – czyli całokształt znaczeń i wyobrażeń o świecie, który jest przechowywany w głowie człowieka i tworzy „określony zintegrowany system”¹⁵. Każdy człowiek ma własne wyobrażenie o otaczającym go świecie, które wykształciło się na podstawie jego własnego doświadczenia. Warto jednak zauważyć, że kształtuje się ono przede wszystkim w granicach rodzimej kultury, a dopiero później doświadczenie oraz obraz świata mogą zmieniać się oraz uzupełniać pod wpływem obcych kultur.

Z powodu nieznamości tła kulturowego informacja, którą tłumacz otrzymuje tylko z tłumaczonego tekstu, będzie niepełna, nieprzejrzysta lub niewłaściwa. Dlatego też tłumacz powinien mieć przygotowanie zarówno lingwistyczne, jak i socjokulturowe, a zatem mieć wiedzę o realiach komunikatywnych oraz o kontekście komunikacji.

Tak, na przykład, wspomniane wcześniej rosyjskie realia *дефолт* oraz *августовский кризис* wymagają dodatkowego wyjaśnienia przy tłumaczeniu. Во времена дефолта, августовского кризиса – są to pojęcia związane z sierpniowym kryzysem 1998 roku w Rosji, który był powiązany z defaultem (ang. *default* – nieuiszczenie należności, zapłaty). Default może być również państwowy, kiedy państwo-po-

¹³ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, *Язык и культура*, Moskwa 1990, s. 126.

¹⁴ В.С. Виноградов, *Перевод. Общие и лексические вопросы*, Moskwa 2006, s. 37.

¹⁵ Е.С. Кубрякова, *Роль словообразования в формировании языковой картины мира*, w: *Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира*, Moskwa 1988, s. 141.

życzkobiorca nie jest w stanie uiścić należność zgodnie z międzynarodową umową kredytową¹⁶. Obniżenie wartości rubla doprowadziło do spadku gospodarczego, a co za tym idzie do zubożenia ludności.

Inny przykład z wywiadu na temat wizerunku firmy:

Иностранные фирмы не всегда удачно выходили на российский рынок именно потому, что их названия вызывали у россиян неадекватные эмоции или ассоциации (например, Ле Монти – страна Лимония, облимонить и т.д.).

Tutaj użyto takich potocznych wyrazów jak страна Лимония i облимонить, co nie jest wcale związane z cytryną, lecz z oszustwem (облимонить znaczy oszukać). Tłumacz musi znać pochodzenie tych wyrazów oraz kontekst ich użycia.

W tekstach publicystycznych w języku rosyjskim mogą zostać użyte takie elementy stylu publicystycznego: голубой экран (telewizja), раскрученная компания (dobrze prosperująca firma), запуск бренда (wprowadzenie na rynek nowej marki), «раскрутка» бренда (środki stosowane w celu uznawalności marki) i inne.

To jest dobry przykład, żeby pokazać, że czasem nie można dobrać odpowiednich znaków językowych oraz elementów leksykalnych, którymi można opisać rzeczywistość pozajęzykową, a wówczas tłumacze posługują się takimi technikami, jak opuszczenie, bezpośredni transfer, rozwinięcie definicyjne czy ekwiwalencja¹⁷.

W tłumaczeniu mogą się również pojawiać nazwy administracyjne lub własne. Dla odbiorcy tekstów docelowych mogą one nie być oczywiste i często wymagają zastosowania rozwinięcia definicyjnego. W tłumaczeniu pojawia się wówczas opis danego terminu lub nazwy własnej, który jednak nie ma odpowiednika w języku docelowym. W formie pisemnej taki opis jest stosowany w postaci przypisu lub komentarza. Przykład: Счётная палата – парламентский орган финансово-контроля в Российской Федерации¹⁸ (parlamentarny organ kontroli finansowej Federacji Rosyjskiej). Pierwsze co przychodzi na myśl – zrozumieć to jako „Izba (pалата) rozrachunkowa, obliczeniowa lub statystyczna (czyli związana z obliczeniami)”. Prawidłowe tłumaczenie będzie opisowe, ponieważ dokładnego odpowiednika w języku polskim nie ma. Najbliższym odpowiednikiem w języku polskim jest NIK (Najwyższa Izba Kontroli, która ocenia funkcjonowanie państwa i gospodarowanie środkami publicznymi), a zatem wskazane przy tłumaczeniu

¹⁶ Л.П. Кураков, В.Л. Кураков, *Большой толковый словарь экономических и юридических терминов*, Moskwa 2001.

¹⁷ Por. T. Tomaszewicz, *Przekład audiowizualny*, Warszawa 2006, s. 155–165.

¹⁸ Счетная палата, *Academic.ru. Словари и энциклопедии на Академике*, https://investments.academic.ru/1429/%D0%A1%D1%87%D1%91%D1%82%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%82%D0%B0 (dostęp: 12.08.2021).

będzie również porównanie. Dotyczy to również wielu innych nazw administracyjnych.

Drugim aspektem jest kultura wypowiedzi, kultura komunikacji interpersonalnej i międzykulturowej (ros. межкультурная коммуникация, коммуникативное поведение, dosłownie – „zachowanie komunikacyjne”). Termin коммуникативное поведение został wprowadzony przez rosyjskiego językoznawcę Iosifa A. Sternina w roku 1989 w pracy *О понятии коммуникативного поведения* i określony został jako „całokształt norm i tradycji w komunikacji określonej grupy ludzi”¹⁹ (tłumaczenie – I.R.) Zachowanie komunikacyjne posiada określone normy, które pozwalają uważać je za normatywne lub nie. Z kolei normy zachowania komunikacyjnego można rozpatrywać w czterech aspektach: normy ogólnonarodowe, grupowe, indywidualne oraz sytuacyjne²⁰. W dziedzinie języka rosyjskiego biznesu ważne są wszystkie wspomniane normy, natomiast najbardziej istotnymi są grupowe (normy przedstawicieli danego zawodu) oraz sytuacyjno-rolowe (zachowania, w tym językowe, przedstawicieli określonego zawodu w zależności od tej lub innej sytuacji komunikacyjnej lub tej lub innej roli jej uczestników – socjalnej, statusowej, wiekowej i in.). Zachowanie komunikacyjne może mieć charakter werbalny lub niewerbalny. Dla przekładu istotny będzie, oczywiście, werbalny. W trakcie nauczania przyszłych tłumaczy celowe wydaje się zatem porównywanie zachowania Rosjan i Polaków w różnych sytuacjach, również biznesowych. Odmienności dają o sobie znać, na przykład, w sposobach przedstawiania się, w formie zwrotów grzecznościowych, formuł językowych czy w rozmowach telefonicznych.

Trudności w przekładzie sprawiają rosyjskie zwroty do partnera lub współpracownika po imieniu i imieniu ojcowskim (Александр Игоревич, Анна Петровна), ponieważ w Polsce przyjęte jest zwracanie się per Pan, Pani, co odpowiada rosyjskiemu господин, госпожа. W Rosji tych zwrotów używa się tylko w stricte oficjalnych sytuacjach, jednak też nie zawsze. Preferowany jest wariant z imieniem i imieniem ojcowskim. Z kolei w Polsce zwrot po imieniu w sytuacji oficjalnej jest niedopuszczalny. Jeśli zaś w języku rosyjskim używamy wyrazów господин, госпожа, to po nich musi koniecznie występować nazwisko (госпожа Петрова) lub nazwa stanowiska (господин директор). W języku polskim możliwy jest zwrot bez podania nazwiska: „Dzień dobry Pani...”, „Proszę Pani...”. W tym ostatnim przypadku odpowiednikiem w tłumaczeniu na język rosyjski będzie forma drugiej osoby liczby mnogiej zaimka Вы przy zwróceniu się

¹⁹ И.А. Стернин, *О понятии коммуникативного поведения*, w: *Коммуникатив-функционале Sprachbetrachtung*, Halle 1989, s. 279–282.

²⁰ Ibidem.

do jednej osoby. Jeśli tłumacz nie będzie wyposażony w taką wiedzę kulturową, to może źle przetłumaczyć te zwroty.

W języku rosyjskim nie jest przyjęte zwracanie się do rozmówcy w trzeciej osobie. Przykłady: „Czy Pani wychodzi?” (dosłowne tłumaczenie: *Пани выходит?*), „Co Pani chce zrobić?” (dosłowne tłumaczenie: *Что Пани хочет сделать?*). Na język rosyjski te zwroty powinno się tłumaczyć jako *Вы выходите? Что Вы хотите сделать?*

W korespondencji służbowej prośbie wyrażonej konstrukcją *Прошу Вас составить и выслать это письмо еще сегодня* w języku polskim odpowiada „Pana poproszę sporządzić i wysłać ten list jeszcze dzisiaj”. Pokazuje to, jakie ważne jest rozumienie kultury wypowiedzi w języku obcym oraz prawidłowe tłumaczenie. Przy niedostatecznej wiedzy na ten temat Polacy mogą się zdziwić, że ktoś zwraca się do nich w liczbie mnogiej (*Вы*), z kolei Rosjanie dziwią się, że można zwracać się do kogoś, używając trzeciej osoby.

W rozmowie telefonicznej odpowiednikiem rosyjskiego *С Вами* говорит... jest polskie „Z tej strony...”. Wskutek interferencji może pojawić się konstrukcja: *С этой стороны Ян Ковальски...*, chociaż nie jest ona używana w języku rosyjskim. Dotyczy to zwłaszcza telefonicznych rozmów służbowych. Dlatego przy przygotowaniu przyszłych tłumaczy proponowane są różne zadania na kształtowanie zachowań komunikatywnych. Przykładem może być test wyboru: jak prawidłowo odpowiadać na telefon w firmie: 1. Слушаю; 2. Добрый день! Компания «Альфа». Секретарь руководителя отдела импорта Елена Панина. 3. Секретарь руководителя отдела импорта; 4. Алло!. Oczywiście, preferowany jest wariant drugi. Jednak niezbędny jest komentarz, że nie wszyscy przestrzegają norm i form grzecznościowych i nieraz w odpowiedzi można usłyszeć *Слушаю...* lub *Да....*, co może zdezorientować nieprzygotowanego do takiej formy rozmówcę (lub tłumacza).

Jak zauważa Jury Prochorov, treści kulturoznawcze odzwierciedlające zachowanie komunikatywne przedstawicieli danej społeczności lingwokulturowej mogą być celowo powiązane z jego cechami szczegółowymi w konkretnej dziedzinie komunikacji werbalnej²¹.

Przedmiotem działalności tłumacza w dziedzinie biznesu jest tekst specjalistyczny, przy czym zawierający nie tylko treści stricte ekonomiczne, lecz również cenną informację kulturową, wyrazy ogólnie znane użytkownikom danego języka, elementy mowy potocznej, nazwy geograficzne oraz własne itp., co stanowi tło kulturowe obejmujące również sytuację gospodarczą lub polityczną, w której

²¹ Ю.Е. Прохоров, *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*, Moskwa 2003, s. 253–254.

powstawał tekst. Dotyczy to przede wszystkim tekstów pisanych, chociaż czasami w tłumaczeniach ustnych także można napotkać odniesienia do pewnej sytuacji lub znanego cytatu, które należy tłumaczyć.

Dyskurs biznesowy obejmuje również słownictwo specjalistyczne (zarówno ekonomiczne, jak i prawnicze) używane zwłaszcza w oficjalnych dokumentach oraz negocjacjach. Może ono stwarzać trudności w przekładzie. Dlatego w tłumaczeniu z zakresu biznesu używa się często ekwiwalencji, pozwalającej na zastąpienie danego terminu innym istniejącym w języku docelowym. Terminy mogą nie być absolutnie równoznaczne w różnych językach, może występować wieloznaczność terminologiczna oraz zjawisko „fałszywych przyjaciół tłumacza”: торги – przetarg, licytacja, targi – ярмарка; выгодный – korzystny, wygodny – удобный; аванс – zaliczka, awans – повышение по службе; груз – ładunek, gruz – ruiny, развалины. Często wybór odpowiedniego ekwiwalentu w drugim języku może być trudny z powodu niepełnej zgodności pola referencyjnego wyrazu oraz jego najbliższego korelatu w języku ojczystym. Przykład: производство: 1. produkcja, wytwórczość, 2. produkowanie, wytwarzanie, 3. przemysł; предложение: 1. oferta, 2. podaż, 3. propozycja. Ważne jest zatem, aby tłumacz miał wiedzę specjalistyczną w takim stopniu, żeby móc swobodnie poruszać się w danej dziedzinie. Dlatego też na zajęciach poświęconych tłumaczeniom biznesowym na kierunku lingwistyka stosowana w Instytucie Literaturoznawstwa i Językoznawstwa Uniwersytetu Jana Kochanowskiego studenci przyswajają również wiedzę z zakresu różnych dziedzin życia gospodarczego obu krajów (Rosji i Polski).

Język biznesu obejmuje wiele terminów złożonych. Są to stałe połączenia wyrazowe, niemające, w odróżnieniu od frazeologizmów, cech ekspresywnych. Są to, na przykład, takie terminy złożone, jak: бартерная сделка (transakcja barterowa) czy ценная бумага (papier wartościowy). Niektóre z nich nie mają w języku polskim dokładnych odpowiedników: некачественный товар — towar złej jakości, договорный срок — termin przewidziany w umowie. Dlatego też przyszli specjaliści-tłumacze muszą dobrze znać kluczowe słowa i terminologię oraz rozumieć ich znaczenia zarówno w języku rosyjskim, jak i polskim.

Viacheslav Alimov zauważa, że jakość przekładu określa jego adekwatność, co oznacza dokładność w przekazie treści oryginału oraz pełną zgodność funkcjonalno-stylistyczną²². Trzeba zauważyć, że nie jest wskazane dosłowne tłumaczenie, lecz należy przestrzegać norm leksykalno-gramatycznych, jak również kulturowych języka docelowego.

²² В.В. Алимов, *Теория перевода (перевод в сфере профессиональной коммуникации)* – 4-е изд., испр., Moskwa 2006, s. 16.

Jako przykład przytoczymy zasady tłumaczenia listu handlowego z języka polskiego na język rosyjski. Przede wszystkim w tłumaczeniach takiego rodzaju należy przestrzegać odpowiedniego dla danego języka stylu wypowiedzi, stosować adekwatne konstrukcje językowe oraz formy grzecznościowe. Nie bez znaczenia jest również sytuacja komunikatywna, w której pismo jest sporządzane (konfliktowa lub bezkonfliktowa), podstawa jego wysłania (zaproszenie, prośba lub podziękowanie) itp.

W tłumaczeniu oferty handlowej na język rosyjski już na początku napotykamy różnice w sformułowaniu tematu listu. W języku polskim zazwyczaj stosuje się konstrukcje typu: „Sprawa: dostawa obrabiarek” lub „Dot. dostawy obrabiarek”, natomiast w języku rosyjskim: О поставке станков. Następnie trzeba uwzględnić podstawę napisania listu ze wskazaniem ilości i nazwy towaru: „Z wdzięcznością potwierdzamy otrzymanie Waszego zapytania ofertowego, dotyczącego dostawy 200 obrabiarek, model 527-C i zawiadamiamy, że możemy zaproponować żadaną ilość ww. maszyn na następujących warunkach...” (ros. С благодарностью подтверждаем получение Вашего запроса, касающегося поставки 200 станков модели 527-С и сообщаем, что можем предложить нужное Вам количество в/у машин на следующих условиях: ...). W danym tłumaczeniu należy przede wszystkim zwrócić uwagę na frazemy określające potwierdzenie i podziękowanie, tłumaczenie terminu „zapytanie ofertowe” (запрос), różnice w użyciu w danym kontekście wyrazu model (модель) oraz skrótu ww. (в/у).

W następnej części listu zawarte są następujące dane: cena, warunki i terminy dostawy, warunki płatności. Tu również występują istotne różnice między językiem polskim i rosyjskim. Na przykład, w polskim liście cena określana jest następująco: „Cena wynosi 1200 rubli franco wagon granica ukraińsko-polska”, a rosyjski odpowiednik danego sformułowania brzmi Цена составляет 1200 рублей и понимается франко-вагон украинско-польская граница. Zarówno w języku polskim, jak i rosyjskim takie zdanie jest praktycznie niemożliwe w mowie ogólnej. Charakterystyczne jest ono wyłącznie dla języka kancelaryjno-urzędowo-biznesowego. Oznacza, że cena towaru zawiera również warunki dostawy, zgodnie z którymi odpowiedzialność za towar oraz wszystkie koszty związane z jego transportem ponosi sprzedawca do momentu przybycia na granicę ukraińsko-polską, gdzie odpowiedzialność i wszystkie koszty przechodzą na kupującego. Przekład ten pokazuje, jak ważna jest nie tylko znajomość języka obcego czy nawet terminologii biznesowej, ale również umiejętność wyboru odpowiedniego stylu, użycia stałych połączeń wyrazowych (w obu językach) oraz znajomość sytuacji komunikatywnej (socjokulturowej). Warto zwrócić uwagę na terminologię zawartą w przytoczonym przykładzie. Termin „franko” (франко),

oznacza moment przekazania odpowiedzialności i kosztów dostawy partnerowi zgodnie z międzynarodowymi warunkami dostawy Incoterms. Należy także zauważyć, że przy tłumaczeniu stałego połączenia wyrazowego wskutek interferencji z językiem ojczystym prawdopodobne jest powstanie błędu: „cena wynosi” – цена выносит (zamiast цена составляет).

Podsumowując powyższe rozważania, można sformułować następujące wnioski. Podczas przekładu tekstów biznesowych (zarówno ustnych, jak i pisemnych) mamy do czynienia z cechami zakorzenionymi w realiach kulturowych danej społeczności. Dobra znajomość aspektów kulturowych, społecznych i politycznych kraju (czyli całej rzeczywistości pozajęzykowej), z którego pochodzi tłumaczony tekst warunkuje jego właściwy przekład. W przypadku tłumaczenia biznesowego jest to nie mniej istotne.

Podejmując się tłumaczenia tekstów biznesowych, trzeba nieustannie korzystać z różnych źródeł, w tym dokumentacji biznesowej, aktów prawnych oraz artykułów prasowych zarówno rosyjskich, jak i polskich w celu znalezienia właściwych ekwiwalentów leksykalnych. Ponadto tłumacz musi posiadać rozległą wiedzę kulturoznawczą.

Reasumując, nie można dokonać dobrego przekładu tekstu specjalistycznego bez znajomości jego aspektów kulturowych. Dotyczy to zarówno kultury socjologii i etnolingwistycznej, jak i kultury wypowiedzi. Oprócz wiedzy językowej i merytorycznej konieczna jest także znajomość kultury organizacyjnej, co warunkuje odpowiednie tłumaczenie.

Bibliografia

- Dodd C.H., *Dynamics of Intercultural Communication*, Boston 1992.
- Dolata-Zaród A., *Aspekty kulturowe w tłumaczeniu tekstów specjalistycznych*, „Rocznik Przekładoznawczy” 2009, t. 9, s. 83–91.
- Hall E.T., *Poza kulturą*, Warszawa 1984.
- Hejwowski K., *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2004.
- Hofstede G., Hofstede G.J., *Kultury i organizacje*, Warszawa 2007.
- Kielar B.Z., *O tłumaczeniu tekstów specjalistycznych*, w: *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, red. B.Z. Kielar et al., Warszawa 2000, s. 235–246.
- Kłosowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1981.
- Nogalski B., *Kultura organizacyjna. Duch organizacji*, Bydgoszcz 1998.
- Tomaszkiewicz T., *Przekład audiowizualny*, Warszawa 2006.

- Samovar L., Porter R., Jain N., *Understanding Intercultural Communication*, Belmont 1981.
- Алимов В.В., *Теория перевода (перевод в сфере профессиональной коммуникации)* – 4-е изд., испр., Moskwa 2006.
- Верецагин Е.М., Костомаров В.Г., *Язык и культура*, Moskwa 1990.
- Виноградов В.С., *Перевод. Общие и лексические вопросы*, Moskwa 2006.
- Калинина В.Д., *Теория и практика перевода*, Moskwa 2008.
- Кубрякова Е.С., *Роль словообразования в формировании языковой картины мира, w: Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира*, Moskwa 1988.
- Кураков Л.П., Кураков В.Л., *Большой толковый словарь экономических и юридических терминов*, Moskwa 2001.
- Прохоров Ю.Е., *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Москва 2003 коммуникации)* – 4-е изд., испр., Moskwa 2006.
- Стернин И.А., *О понятии коммуникативного поведения*, w: *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung*, Halle 1989, s. 279–282.
- Счетная палата, *Academic.ru, Словари и энциклопедии на Академике*, https://investments.academic.ru/1429/%D0%A1%D1%87%D1%91%D1%82%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%82%D0%B0 (dostęp: 12.08.2021).

Bartosz Sowiński

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0001-9301-6121

JĘZYK OSOBLIWOŚCI OPTYCZNYCH.
NEGATYWNOŚĆ I DOŚWIADCZENIE
W *AUTOPORTRECIE W WYPUKŁYM LUSTRZE*
JOHNA ASHBERY’EGO

Abstract

**The language of optical singularities. Negativity and experience
in *Self-Portrait in a Convex Mirror* by John Ashbery**

John Ashbery is known as the author of sophisticated ekphrases, in which interest in the visual arts is combined with a predilection to use the achievements of avant-garde poetry, especially surrealism. Among the visual fascinations of the author, we can find abstract art, but also the so-called „trompe-l’œil”, a genre of artistic representations aimed at creating an optical illusion and deceiving the naive viewer. In this article, I would like to show how John Ashbery’s fascinations are present in his texts. I am thinking of *A Self-portrait in a Convex Mirror*, which is a perfect example of meditation on a work of art, which is as much a product of an artistic experiment and an attempt to transcend the limitations of existence.

Keywords: language, experiment, experience, self-portrait, negativity

Słowa kluczowe: język, eksperyment, doświadczenie, autoportret, negatywność

Autoportret w wypukłym lustrze Johna Ashbery’ego poświęcony jest znanemu pod tym samym tytułem obrazowi Parmigianina. Ashbery osobie renesansowego artysty poświęcił również osobny esej, który poeta rozpoczyna od słów innego

włoskiego malarza, Giorgia de Chirica. Pozwolę sobie pójść w ślad za poetą i ten tekst również rozpocząć od cytatu z Chirica czy też ściślej od Ashbery'ego, który, powołując się na Chirica definiującego sztukę awangardową, próbuje zdefiniować sztukę Parmigianina. W całości fragment ten brzmi następująco:

Nie należy zapominać, że obraz zawsze powinien być świadectwem najgłębszego doznania, i że najgłębsze oznacza niezwykle, a niezwykle oznacza nierozpoznane albo wręcz nieznanne. Aby dzieło sztuki mogło zyskać prawdziwą nieśmiertelność, musi całkowicie przekroczyć ludzkie ograniczenia. Zbliży się tym sposobem do marzeń i do ducha dzieciństwa¹.

Jeśli tę definicję – tak jak czyni to Ashbery – odnieść do Parmigianina, to Parmigianino i jego sztuka mogą okazać się bliskimi krewnymi artystów awangardowych oraz ich wytworów. Parmeńczyk *Autoportretem w wypukłym lustrze* wywołał kontrowersję nie mniejszą niż dwudziestowieczni twórcy spod znaku awangardy. Na widok *Autoportretu...*, jak podaje Ashbery, tym razem za Giorgio Vasarim, współczesna malarzowi publiczność, sam papież i cały jego dwór „wpadli w osłupienie” (*Pope Clement and his court were stupefied*)².

Jeśli przystać na definicję sztuki zaproponowaną przez Chirica i odnieść ją do renesansowego artysty, uznać można, że poddane deformacji *bizarrium*, ekscentryczny wytwór wyobraźni, tudzież wynik artystycznego eksperymentu, jest świadectwem najgłębszego doznania. Namalowany przez Parmigianina *Autoportret w wypukłym lustrze* rejestruje bowiem doświadczenie z natury swej niezwykle i trudne do nazwania. Można również powiedzieć, że to sama zmienna natura doświadczenia zmusza artystę do znajdowania środków dotychczas niespotykanych. To najgłębsze i niezwykle doznanie, w którego przedstawienie celowała awangarda, byłoby, jeśli pójść w ślady za opisanym przez Ashbery'ego Parmeńczykiem, negatywnym doświadczeniem samego siebie. Reprezentacja takiego przeżycia ogniskowałaby się na przedstawieniu ludzkiej twarzy, utrwałaby doświadczenie tego, co człowiekowi najbliższe i zarazem niedostępne – takie

¹ J. Ashbery, *Parmigianino*, przeł. P. Sommer, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 111. Ashbery przez wiele lat pozostawał aktywny jako krytyk sztuki oraz recenzent. O jego związkach ze współczesnymi sztukami plastycznymi zob.: C. Altieri, *John Ashbery i wyzwania postmodernizmu w sztukach wizualnych*, przeł. K. Bartczak, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 235–262.

² *Autoportret w wypukłym lustrze* cytuję w oryginale oraz w tłumaczeniu wg wydań: J. Ashbery, *Self-Portrait In a Convex Mirror*, w: idem: *Selected Poems*, Manchester 2002, s. 188–204; oraz idem, *Autoportret w wypukłym lustrze*, przeł. P. Sommer, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 5–23. Numery stron podaję bezpośrednio w tekście po cytacie.

doświadczenie, które zmusza do autoekspresji i wysilek autoekspresji udaremnia. Szkic ten poświęcony jest jednemu wybranemu wątkowi *Autoportretu w wypukłym lustrze*. Chciałbym zaproponować, aby spojrzeć na poemat od, jak to ujmuję sam jego tekst, „negatywnej strony”.

Ambiwalentną naturę przedstawionego przez malarza przeżycia znajdziemy już w passusie otwierającym poemat, we fragmencie, w którym poeta w przewrotny sposób opisuje portret znajdujący się na co dzień w wiedeńskim Kunsthistorisches Museum. Wyimek ów brzmi następująco:

Jak u Parmigianina, prawa ręka
Większa niż głowa, wypchnięta na patrzącego
I miękko odchyłona, jakby chciała osłonić
To, co zapowiada. Okno w ołowianej ramie, stare belki stropu,
Futro, marszczony muślin, pierścione z korałem stopiony
Z gestem dającym wsparcie twarzy, która
Napływa i cofa się jak ręka,
Choć pozostaje bez ruchu³ (5).

„Jak u Parmigianina” (*As Parmigianino did it*) – pierwsze zdanie poematu zawiera eliptyczne porównanie, w którym przemilczano człon nadrzędny, pozostawiając go domysłem czytelników. Jest tak być może dlatego, że ekfrazą, literacki opis dzieła sztuki, który już za chwilę zaproponuje poeta, stara się przemycić coś więcej niż tylko dzieła opis. Postać przedstawiona przez poetę być może wcale nie pochodzi z obrazu wzmiankowanego w tytule poematu. Ten ktoś – możliwe, że sam Ashbery – pozuje bowiem z miejsca przynależnego modelowi Parmeńczyka i w cudzym wizerunku rozpoznaje własne zwierciadlane odbicie. Gdy osoba ta mówi do Parmigianina, czytelnik ma prawo przypuszczać, że mówi ona do samej siebie. Nawiązując dialog z włoskim malarzem, inicjuje ona w istocie *soliloquium*, wewnętrzną dyskusję, którą rozpisuje w formie medytacyjnego poematu⁴.

Zobaczmy, co w lustrze podstawionym przez renesansowego malarza dostrzegł Ashbery. Oto pierwsza osobliwość: „ręka większa niż głowa”. Malarz, a za nim

³ *As Parmigianino did it, the right hand / Bigger than the head, thrust at the viewer / And swerving easily away, as though to protect / What it advertises. A few leaded panes, old beams, / Fur, pleated muslin, a coral ring run together / In a movement supporting the face, which swims / Toward and away like the hand / Except that it is in repose* (188).

⁴ Zob. J. Gutorow, *Sielanka? John Ashbery i ponowoczesna retoryka pastoralna*, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 298–306 i jego omówienie koligacji z medytacyjnym nurtem poezji anglojęzycznej, poczynawszy od Wordswortha, a skończywszy na tradycji wysokiego modernizmu.

poeta, nie dochowują wierności zasadom proporcji. Zmieniona zostaje również perspektywa, z której malarz, a za nim widz spoglądają na portret. Ręka, która rzadko bywa przedmiotem zainteresowania portrecistów, ulokowana zostaje na pierwszym planie. Twarz z kolei, wypchnięta przez nienaturalnych rozmiarów rękę, znajduje swoje miejsce w tle obrazu. Czy jednak znajduje ona tam swoje miejsce? Oto druga z osobliwości *Autoportretu w wypukłym lustrze* – twarz, którą malarz i poeta wspólnie utrwalają, „napływa i cofa się, choć pozostaje bez ruchu”. Twarz ta, choć unieruchomiona przez portrecistę, do określonego miejsca w tle obrazu przypisana, miejsca na obrazie znaleźć nie może albo znaleźć nie chce. Podobnie ręka, która, choć obezwładniona przez autoportret, nie wydaje się być pozbawiona własnej woli, woli, dodajmy odmiennej od przymusu utrwalania, który napędza wytwarzanie autoportretu.

Ręka, „wypchnięta na patrzącego i miękko odchylona” (*swerving easily away*), chciałaby „osłonić to, co zapowiada” (*to protect what it advertises*), dosłownie twarz modela. W oryginale odchylenie owo określone zostaje za pomocą słowa *swerve*. W terminologii Harolda Blooma, krytyka, który twórczość Ashbery’ego szczególnie sobie upodobał, wyraz ten zajmuje istotne miejsce⁵. „Odchylenie”, *swerve* tudzież *clinamen*, tak, jak rozumie je Bloom i jak lokuje je w stworzonej przez siebie hierarchii rewizyjnych *ratio*, jest tropem kryzysu i negacji, oznacza fascynację podszytą agresją, odchylenie i upadek, których to zjawisk archetyp Bloom odnajduje w postaci Miltonowskiego Szatana.

Wykrzywiona perspektywa, którą, tworząc autoportret, wypróbował Parmigianino, zachęca, aby podążać tropem zaproponowanego przez Blooma odczytania *clinamen*, nawet jeśli drugi z portrecistów i uczestników interdyscyplinarnej emulacji, Ashbery, nie ucieka się w swej próbie do retoryki pełnej Bloomowskich hiperboli bądź szatańskich przesadni. Dodajmy, że w terminologii zaproponowanej przez krytyka *clinamen* to także uchylenie dorobku prekursorów, niezgoda na taki sposób istnienia, który mieściłby się w ramach przedstawień lub wyobrażeń zgotowanych poecie przez tych, którzy chronologicznie go poprzedzali. To także taki sposób przedstawiania, w którym ręka modela „odchyła się miękko”, chcąc „zasłonić to, co zapowiada”. *Clinamen* tudzież odchylenie to trop ambiwalentny, podobnie jak ambiwalentna jest uprawiana przez Ashbery’ego i Parmigianina krytyczna *praxis* autoportretu.

Na autoportrecie powstałym w wyniku agonu między malarzem i poetą ręka oraz twarz portretowanego uchylają się ręce i oku przeglądającego się w lustrze,

⁵ Zob. A. Bielik-Robson, *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004, s. 277; eadem, *Sześć dni stworzenia. Harolda Blooma mitologia twórczości*, w: H. Bloom, *Lęk przed wpływem: teoria poezji*, przeł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Kraków 2002, s. 201–240.

portretującego siebie modela. Dzieje się tak dlatego, że dla ręki i twarzy czy też – ściślej – dla ich właściciela utożsamienie się z tym, co odbite w wypukłym lustrze i następnie przetransponowane na malarski tudzież poetycki wizerunek, oznacza zgodę na „życie w kuli”, na trwanie wyznaczone przez ramy przedstawienia. W taki właśnie sposób utrwaloną podobiznę Parmigianina i Ashbery’ego nazywa kolejny z fragmentów poematu:

Lecz jest to życie w kuli.
 Chciałoby się wysunąć rękę
 Poza kulę, ale jej kształt,
 I to, co ją unosi, nie pozwala.
 Na pewno właśnie dlatego, a nie przez odruch,
 Żeby coś ukryć, ręka przytłacza swoją wielkością,
 Gdy cofa się nieznacznie. Nie sposób tak jej
 Skonstruować, by była płaska jak fragment muru:
 Musi się włączyć do okręgu,
 Wrócić do ciała, którego się wydaje
 Tak nieprawdopodobną częścią, odgrodzić i ochronić twarz [...] ⁶ (7).

„Chciałoby się wysunąć rękę poza kulę” (*One would like to stick one’s hand / Out of the globe*) – model zaklęty w kryształową kulę autoportretu będzie chciał ją opuścić, lecz bez powodzenia. „Życie w kuli” bowiem to przeżycie w cieniu przedstawienia, to doświadczenie, którego spod władzy reprezentacji nie wyzwoli zmiana przyjętej perspektywy przedstawienia. „Życie w kuli” jako istnienie wprowadzone do lustrzanego odwzorowania to zarazem zniekształcony wizerunek ignorujący nakaz wiernego naśladownictwa. „Życiem w kuli” nazwiemy więc

⁶ *But it is life englobed. / One would like to stick one’s hand / Out of the globe, but its dimension, / What carries it, will not allow it. / No doubt it is this, not the reflex / To hide something, which makes the hand loom large / As it retreats slightly. There is no way / To build it flat like a section of wall: / It must join the segment of a circle, / Roving back to the body of which it seems / So unlikely a part, to fence in and shore up the face [...]* (189). Przy okazji cytowanego fragmentu należałoby się wytłumaczyć z fundamentalnej trudności, jaka towarzyszy interpretacji *Autoportretu* już na poziomie cytowania poematu. Jego konwersacyjny charakter sprawia (tak właśnie, konwersacyjny, nawet jeśli poeta nie określa wyraźnie granic poszczególnych wypowiedzi!), że cytujący zwykle wchodzi rozmówcom Ashbery’ego w pół słowa, dekontekstualizując interpretowane przez siebie fragmenty. Nie inaczej jest w przypadku cytowanego powyżej passusu, którego pierwsze zdanie wskazuje już na to, iż wyrwany został on z szerszej wypowiedzi („Lecz jest to...”). O pułapkach czekających na interpretatorów Ashbery’ego zob. artykuły Andrzeja Sosnowskiego, *O poezji flow i chart*, „Literatura na Świecie” 1992, nr 3, s. 105–110, oraz Kacpra Bartczaka, *Poetyka totalna Johna Ashbery’ego*, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 392–412.

przedstawienie, które tematyzuje napięcia między egzystencją i reprezentacją, gdyż jako zdeformowany lustrzany wizerunek, jako życie odbite w wypukłym lustrze, jest ono także spojrzeniem z ukosa na życie i jego przedstawienia, spojrzeniem, które ożywczo wpływa na przedstawienie jako takie.

Ten, kto pozuje „jak u Parmigianina”, „chcąc wysunąć rękę poza kulę”, wypowiada życzenie, którego spełnienie oznaczać mogłoby zniesienie prymatu reprezentacji. „Zakłęty w kulę kryształową” przedstawienia, zarazem portretujący i portretowany, pragnie uciec z ram wyznaczonych przez przedstawienie, pragnienie to ziścić jednak postanawia, kopiując „wszystko, co ujrzał w zwierciadle”. Dziwom wypukłego lustra nie sposób bowiem oddać sprawiedliwości, jeśli sprowadzić je do płaszczyzny przedstawienia. Rozpisanie cudów ujranych w wypukłym zwierciadle na powierzchni portretu/poematu jest zarazem jedynym sposobem, by choć zadośćuczynić ich widzialności. Jak mówi Ashbery:

[...] wszystko jest powierzchnią: powierzchnią to, co widać,
A nic nie może istnieć poza tym, co widać⁷ (8).

Ręki modelu nie sposób przedstawić tak, aby „była płaska jak fragment muru” (*flat like a section of wall*). Zarazem ręka ta, aby zaistnieć, musi zostać rozpisana na powierzchni poematu, rzucona na płaszczyznę przedstawienia, dosłownie, jak powiada Ashbery w jednym z końcowych fragmentów poematu, „spłaszczyć się do końca w krajobrazie pokoju”. Być to być widzialnym, zdaje się sugerować poeta. Zrównawszy istnienie z widzialnością, wskazuje on zarazem na istnienia przyrodzoną powierzchowność.

Ręka, nawet jeśli mimowolnie i tylko samą siłą bezwładu, to jednak sprawia wrażenie, jakby chciała osłonić powierzchowność modelu przed wzrokiem obserwatorów. Albo nieco inaczej, powierzchowność tudzież twarz portretowanego są czymś, na co skoordynowane ręka i oko portretującego nie znajdują właściwego wyrazu, ponieważ:

[...] nie ma słów, żeby oznaczyć powierzchnię, a raczej
Słów, co powiedziałyby, czym jest naprawdę, że nie jest
Czymś zewnętrznym, lecz jest widzialnym sednem [...] ⁸ (8).

⁷ [...] *everything is surface. The surface is what's there / And nothing can exist except what's there* (190).

⁸ [...] *there are no words for the surface, that is, / No words to say what it really is, that it is not / Superficial but a visible core* (190).

Narzędzia artystycznej ekspresji dowodzą swojej anachroniczności w konfrontacji z sednem egzystencji. Tajemnica życia zamkniętego w kuli wypukłego lustra jest, jak mówi Ashbery tłumaczony przez Sommera, jawna aż nazbyt⁹. Istota zwierciadlanego bycia znajduje się na samej jego powierzchni, dlatego też iluzjonistyczny wybieg zastosowany przez Parmeńczyka, wypchnięcie ręki na widza, ogrodzenie ręką własnej twarzy, skonstruowanie portretu w taki sposób, by zyskać efekt głębi malowidła, nie zyskuje aprobaty protagonisty poematu. W jednym z passusów zamykających poemat czytamy:

Dlatego zaklinam cię, cofnij tę rękę, Francesco,
Nie wysuwaj jej jako tarczy ani w geście pozdrowienia –
Jako tarczy pozdrowienia –
W magazynku jest miejsce na jeden pocisk:
Patrzymy przez ten teleskop od tej drugiej
Strony, a ty oddalas się szybciej
Niż światło, by się do końca spłaszczyć
W krajobrazie pokoju, co jest jak zaproszenie,
Którego nigdy nie wysłano, ów syndrom o nazwie „to wszystko
Było snem”, choć słowo „wszystko” pokazuje
Skrótem, że nie było. Istniało
Naprawdę, choć nie bez kłopotu [...] ¹⁰ (22–23).

Ten, kto chce zaistnieć, nie może mieć sekretów, musi pozostać na widoku, musi dać się uchwycić w ramy przedstawienia. Istniejący, zdaje się za Parmigianinem sugerować Ashbery, wychodzi z takiej operacji egzystencjalnie uszczuplony, pozbawiony duszy tudzież prawdziwego ja. Dlatego też nienaturalnych rozmiarów ręka, przesłaniając powierzchowność modelu, w istocie zwalnia go z kłopotliwej dłań, bo pozbawiającej głębszej istoty, konieczności istnienia.

Można też powiedzieć, że ręka ta, „tarcza pozdrowienia” (*the shield of a greeting*), jak nazywa ją Ashbery, czyni sam fakt bycia modelem kłopotliwym, wskazując na ambiwalentny sposób istnienia tego, kto użycza portretowi własnej twarzy. Jest to ręka złożona w geście powitania i przed powitaniem się wzbraniająca, to taki

⁹ *The secret is too plain* (189).

¹⁰ *Therefore I beseech you, withdraw that hand, / Offer it no longer as shield or greeting, / The shield of a greeting, Francesco: / There is room for one bullet in the chamber: / Our looking through the wrong end / Of the telescope as you fall back at a speed / Faster than that of light to flatten ultimately / Among the features of the room, an invitation / Never mailed, the „it was all a dream” / Syndrome, though the „all” tells tersely / Enough how it wasn’t. Its existence / Was real, though troubled [...] (203).*

znak, który, zapraszając innych do patrzenia na modela, przed ich spojrzeniem chciałby go uchronić. „Tarcza pozdrowienia” to ślad egzystencji, która, aby przetrwać, przystać musi na własną widzialność i otworzyć się na wzrok innych, to zarazem trop istnienia wzbraniającego się przed powierzchownością obcych spojrzeń. „Tarczą pozdrowienia” nazwiemy iluzjonistyczny chwyt, malarską sztuczkę, również poetycki paradoks, za pomocą których ręka i oko portretującego w sen zaledwie zamienić chciałyby to, co „istniało naprawdę”.

Jednak ten, kto na portrecie się znalazł, żył rzeczywiście. „To wszystko” nie było snem, „istniało naprawdę, choć nie bez kłopotu” (*Its existence / Was real, though troubled*). *Troubled existence* utrwalonego na autoportrecie Parmigianina/Ashbery’ego można rozumieć literalnie jako życie pełne udręki i kłopotów. Można jednak tę frazę czytać również jako istnienie, które samym swym faktem wprawia w zakłopotanie swojego posiadacza. Egzystencja dla oczarowanego samym sobą „ja” stanowi bowiem wstydlivy balast. Powierzchnowa, sprowadzona do widzialnej płaszczyzny przedstawienia egzystencja sprawia kłopot „ja”, które widzi w sobie więcej niż to, co płaszczyzny znajomych mu przedstawień odbić będą w stanie.

Być może dlatego Parmigianino, a za nim Ashbery, ulegają pokusie, aby stworzyć wizerunek niecodzienny, aby skonstruować takie odwzorowanie, które, oddając sprawiedliwość widzialności portretowanego, sprawi zarazem, że osoba utrwalona na portrecie uchylać się będzie powierzchownemu spojrzeniu widza oraz że utrwalona przez wizerunek powierzchowność portretowanego mieć będzie wrażeniem własnej głębi. Wydaje się, że pokusa, której malarz i poeta ulegają, tworząc autoportret w wypukłym lustrze, polega również na tym, aby przekroczyć ludzkie ograniczenia, o których mówi Chirico cytowany przez Ashbery’ego. Parmigianino, a za nim Ashbery, nie pozostają obojętni na pokusę, aby, przekształcając życie w sen, nawiasem opatrzyć własną egzystencję.

Parmigianino, jak twierdzi idący z Włochem w zawody Ashbery, odmalowując własny wizerunek, wysłała „zaproszenie, którego nigdy nie wysłano” (*an invitation never mailed*). Warto porównać „niewysłane zaproszenie” *Autoportretu...* do innej korespondencyjnej metafory, a mianowicie do „skradzionego listu”, którego koncepcję Jacques Lacan rozwija w seminarium poświęconym lekturze opowiadania Edgara Allana Poe. „List (litera) zawsze dociera w miejsce swego przeznaczenia” czytamy w ostatnim zdaniu Lacanowskiego seminarium¹¹. Ryzykując wielkie uproszczenia albo przyjmując punkt widzenia krytyków Lacana, stwierdzić można, że miejsce przeznaczenia determinuje losy listu (literary) czy też egzystencji w nim

¹¹ J. Lacan, *Seminar on „The Purloined Letter”*, w: *The Purloined Poe: Lacan, Derrida & Psychoanalytic Reading*, red. J.P. Muller, W.J. Richardson, Baltimore–Londyn 1988, s. 53.

zapisanej¹². Natomiast zaproszeniu (też list!) niewysłanemu przez Ashbery'ego do spółki z Parmigianinem miejsca przeznaczenia przypisać nie sposób.

Jeśli pokusić się o wyznaczenie różnicy pomiędzy tymi koncepcjami, powiedzieć można, że niewysłane zaproszenie to metafora egzystencji, która, nie chcąc dotrzeć w miejsce jej przypisane, ucieleśnia sen o zniesieniu człowieczeństwa i przynależnej mu skończoności, która to skończoność implikowana byłaby z kolei przez odnajdujący swojego adresata list¹³. Marzeniem stematyzowanym przez *Autoportret w wypukłym lustrze* byłoby egzystowanie na sposób niezobowiązujący, to znaczy taki, który nie zobliguje istniejącego do przyjęcia na siebie ciężaru istnienia. Ktoś, kto egzystuje w taki sposób, zaledwie jest „sobie” albo sobą „bywa”, nie podlegając determinantom, na jakie przystać muszą wszyscy ci, którzy postanowili być pełną gębą i którzy nie zasłaniają własnej twarzy przed wzrokiem odtwarzającego ich powierzchnowność artysty.

Spróbujmy dotychczasowe propozycje interpretacyjne przeformułować w następujący sposób. Autoportret, który wyłania się z czytanego przez nas poematu, przedstawia człowieka bez właściwości, człowieka, który wzdraga się przed byciem „jakimś”, człowieka, który odmawiając istnienia, kieruje się pokusą przekroczenia własnego człowieczeństwa oraz związanych z nim ograniczeń. Człowiek ów, kierowany poczuciem ewentualności, chciałby, jak ujmuje to Jacek Gutorow, „być albo nie być i być”, mnożąc negacje i zaprzeczenia, aby, jeszcze raz Gutorow, rozerwać ramy własnej egzystencji¹⁴. Wydaje się, że do kogoś takiego zwraca się Ashbery w poniższym fragmencie:

Ty pozostaniesz, rozhuśtany, pogodny
W swym geście ni to obejmowania, ni przestrogi,
Ale zawierającym coś z obydwu w czystej
Afirmacji, która nie afirmuje nic¹⁵ (8).

Passus ten w pełni ujawnia ambiwalentną czy też, kolejne ulubione słowo Blooma, antytetyczną naturę *Autoportretu w wypukłym lustrze*. Antytetyczność

¹² Por. J. Derridy krytykę poglądów Lacana w tekście *Le facteur de la vérité*, angielskie tłumaczenie *The Purveyor of Truth*, w: *The Purloined Poe...*, s. 173–212.

¹³ Zob. interpretację ostatniego zdania Lacanowskiego seminarium, zwłaszcza ostatnie z możliwych rozumień cytowanego sformułowania: „wszyscy umrzemy” (*we all die*). B. Johnson, *The Frame of Reference: Poe, Lacan, Derrida*, w: *The Purloined Poe...*, s. 249.

¹⁴ J. Gutorow, *Sielanka? John Ashbery...*, s. 304.

¹⁵ *You will stay on, restive, serene in / Your gesture which is neither embrace nor warning / But which holds something of both in pure / Affirmation that doesn't affirm anything* (190).

Autoportretu... polegałaby na tym, że umieszcza on we własnych ramach jakości, które sam wyklucza jako sprzeczne, nieprzystające do siebie lub niezborne. Model utrwalony przez autoportret pozostaje wszak „niespokojny” (*restive* oryginału Piotr Sommer oddaje jako „rozhuśtany”, dla potrzeb niniejszej interpretacji proponuję jednak, aby trzymać się słownikowej propozycji tłumaczenia) i „pogodny” (*serene*) zarazem¹⁶.

Przewrotna logika zastosowana przez twórcę autoportretu sprawia, że osobie, której odpowiada tak pomyślany wizerunek, przypisać można dowolne określenia. Na mocy negacji zawierającej się w wyliczeniu „ani, ani” postać ta eksponuje własną ni-jakość, to jest taki sposób istnienia, który, zwalniając istniejącego od atrybutów, określeń lub jakości, nie determinuje ram egzystencji. Owo umiłowanie ni-jakości czy też, jak nazwałby to inny z krytyków, *neutrum*, znajduje swój wyraz w geście czystej afirmacji, która (uwaga, kolejna antyteza), jako podszyta negatywnością nie może znaleźć własnego przedmiotu, która, by powtórzyć słowa poety, „nie afirmuje nic” (*doesn't affirm anything*)¹⁷. Wydaje się, że negatywną stronę autoportretu dookreślić pozwoli nam następujący fragment:

Ten wiatr niesie coś, czego sam nie zna, sam siebie
 Napędza, ślepy, nie ma pojęcia
 O sobie. To bezruch, który odsącza
 Całą aktywność, tajemną bądź publiczną, wystarczy raz go uznać:
 Pogłoski na temat słowa, którego nie da się zrozumieć,
 Ale da się odczuć, zimny powiew, zaraza
 Co przenosi się wzdłuż przylądków i półwyspów
 Twojego unerwienia, i dalej ku archipelagom,
 Aż do oblanej wodą, ogorzałej tajemnicy otwartego morza.
 To strona negatywna¹⁸ (14).

Wymieńmy za Ashberym pojawiające się powyżej figury negatywności. Po pierwsze, wiatr, ślepa siła. Po drugie, bezruch, który ów wiatr sprowadza, inercja,

¹⁶ *Wielki słownik angielsko-polski, English-Polish Dictionary*, t. 2, Warszawa–Oxford 2004, s. 997.

¹⁷ Zob. R. Barthes, *The Neutral: Lecture Course at the Collège de France (1977–1978)*, Nowy Jork 2005.

¹⁸ *This wind brings what it knows not, is / Self-propelled, blind, has no notion / Of itself. It is inertia that once / Acknowledged saps all activity, secret or public: / Whispers of the word that can't be understood / But can be felt, a chill, a blight / Moving outward along the capes and peninsulas / Of your nervures and so to the archipelagoes / And to the bathed, aired secrecy of the open sea. / This is its negative side* (196).

stan bliski utraty woli, więc antyteza energii, możliwości i mocy. Po trzecie, rozprzestrzeniająca się pogłoska, niezrozumiałe słowo, które można jedynie poczuć, lecz nie sposób go skonceptualizować; słowo jako szeptanka i sensacja, więc także wrażenie lub bodziec silne na tyle, że nie sposób ujarzmić ich za pomocą określonej pojęciowej treści. Po czwarte, zaraza, którą przynosi podmuch od otwartego morza. Po piąte wreszcie, morze samo jako przestrzeń otwarta i nieznana, jako obszar, skąd przychodzi tajemnicza plaga, jako strefa tego, co inne.

Wydaje się, iż warto rozwinąć jeszcze jeden wątek, jaki za pomocą morskiej metaforyki przemycy Ashbery. Przedstawia on mianowicie ludzkie ciało jako stały ląd, o którego istocie nie stanowi jednak twardy grunt pod nogami, lecz postrzępiona linia brzegowa, sieć przylądków, półwyspów i archipelagów. Poeta konceptualizuje ludzkie ciało, jak sam je nazywa, „półwyspy unerwienia”, jako miejsce zetknięcia z tym, co wobec człowieka nieznane i obce, co przychodzi z zewnątrz, i czego podsumowanie czytelnik poematu znajdzie, jak sądzę, w następującym fragmencie:

[...] Ta inność, to
 „Niebycie nami” jest wszystkim, co da się obejrzeć
 W lustrze, choć nikt nie umie powiedzieć,
 Jak do tego doszło. Do portu
 Wpłynął okręt pod nieznaną banderą¹⁹ (21).

Komentarz do powyższego cytatu może również posłużyć za podsumowanie dotychczasowych spostrzeżeń. Jeśli „niebycie nami” jest rzeczywiście wszystkim, co da się w lustrze zobaczyć, to inność uznana być może za jądro ludzkiej istoty. U podstaw negatywnego doświadczenia siebie stoi bowiem elementarna niemożność rozpoznania siebie w zwierciadlanym wizerunku. „Okręt pod nieznaną banderą”, figurę doświadczenia inności rozszerzyć można na doświadczenie jako takie. Wszelkie doświadczenie wyrastałoby zatem z negatywnego podłoża. Przeżycie z natury swej byłoby czymś nierozpoznanym, czymś obcym, przychodzącym skądinąd, czymś, co wytwarzane na poczekaniu przez człowieka reprezentacje próbowałyby uchwycić i czemu nie mogłyby sprostać.

Doświadczenie negatywności nie pozostaje zatem bez wpływu na egzystencję i jej reprezentację. Przedstawienie, chcąc nadążyć za przeżyciem, poszerzać musiałoby swoje ramy. Nie pozostałoby to bez wpływu na egzystencję, która, zmieniając konstrukcję własnych przedstawień, powiększałaby samą siebie. W tym, jak sądzę,

¹⁹ *This otherness / this „Not-being-us” is all there is to look at / In the mirror, though no one can say / How it came to be this way. A ship / Flying unknown colors has entered the harbor* (202).

tkwi sedno doświadczenia awangardowej sztuki oraz praktykowania artystycznego eksperymentu, których, cytując Chirica, Ashbery pośrednio staje się rzecznikiem²⁰. Etymologia jakże ważnego dla awangardy słowa eksperyment wskazuje wszak na jego związki ze słowem *experience*. Eksperyment artystyczny, a więc poszukiwanie nieznanых środków wyrazu, dawałby świadectwo niewyraźalnemu doświadczeniu. Taki cel zdaje się stawiać przed własnym autoportretem również John Ashbery. Eksperyment przeprowadzony przez poetę oznaczyć próbuje nierozpoznane obszary istnienia, obszary, gdzie panuje negatywność i ambiwalencja, takie rejony egzystencji, gdzie egzystencja kwestionuje samą siebie.

Bibliografia

Podmiotowa

- Ashbery J., *Autoportret w wypukłym lustrze*, przeł. P. Sommer, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 5–23.
- Ashbery J., *Niewidzialna awangarda*, przeł. Ł. Sommer, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 277–285.
- Ashbery J., *Parmigianino*, przeł. P. Sommer, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 111–114.
- Ashbery J., *Self-Portrait In a Convex Mirror*, w: idem, *Selected Poems*, Manchester 2002, s. 188–204.

Przedmiotowa

- Altieri C., *John Ashbery i wyzwania postmodernizmu w sztukach wizualnych*, przeł. K. Bartczak, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 235–262.
- Bartczak K., *Poetyka totalna Johna Ashbery’ego*, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 392–412.
- Bloom H., *Pomiar kanonu: „Mokre okna” i „Gobelin” Johna Ashbery’ego*, przeł. M. Szuster, „Literatura na Świecie” 2003, nr 9–10, s. 121–153.
- Bromwich D., *John Ashbery: ja i jego obrazy*, przeł. M. Szuster, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 331–352.
- Jenkins N., *Wokół „Autoportretu” Johna Ashbery’ego*, przeł. M. Szuster, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 24–52.
- Gutorow J., *Sielanka? John Ashbery i ponowoczesna retoryka pastoralna*, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 298–306.
- Sosnowski A., *O poezji flow i chart*, „Literatura na Świecie” 1994, nr 3, s. 105–110.

²⁰ Zob. również J. Ashbery, *Niewidzialna awangarda*, przeł. Ł. Sommer, „Literatura na Świecie” 2006, nr 7/8, s. 277–285.

Varia

Barthes R., *The Neutral: Lecture Course at the Collège de France (1977–1978)*, Nowy Jork 2005.

Bielik-Robson A., *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004.

Bloom H., *Lęk przed wpływem: teoria poezji*, przeł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Kraków, 2002.

The Purloined Poe: Lacan, Derrida & Psychoanalytic Reading, red. J.P. Muller, W.J. Richardson, Baltimore–Londyn 1988.

Julita Woźniak

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0002-2691-1609

STUDENT – OBYWATEL WIELOKULTUROWEGO ŚWIATA. KOMPETENCJA MIĘDZYKULTUROWA W EDUKACJI NA POZIOMIE AKADEMICKIM

Abstract

Student – a citizen of a multicultural world. Intercultural competence in education at the academic level

Intercultural competence is understood as integrated knowledge, skills and attitude that enable effective communication with people of different cultural origins. In today's globalised world, intercultural competence is, therefore, one of the key social competencies, indispensable at the university, workplace and society, where people representing different cultures communicate and cooperate. In addition, the possibility of acquiring intercultural competencies during their studies helps young people to prepare for the challenge of working in a multicultural team or implementing an international project. The article aims to present methods enabling students to acquire competence in intercultural communication. The crucial elements of such classes are methods of active didactics (typical for the intercultural workshops). They include the method discussed on the example of the project „Multicultural Piotrków Trybunalski”, realised by students of the third year of English philology as a part of the subject Intercultural Communication. The added value of this method is that the projects are carried out in mixed groups, in which there are both Polish students and the foreign ones who take part in the Erasmus+ exchange programme. Therefore, the project facilitates breaking down communication barriers between students, accelerates the integration process and shows cultural differences in the area of cooperation (a different approach to time, division of tasks, reporting problems, etc.). Properly selected content and method allow students to experience the so-called

general sensitizing training, in which they get acquainted with a broad spectrum of issues related to intercultural communication. They also reflect on their attitude to cultural differences and look for traces of multiculturalism and intercultural contacts in the history of Piotrków Trybunalski. The author refers to the rich literature on the subject and her own didactic experience.

Keywords: intercultural competence, methods of active didactics, method of educational project

Słowa kluczowe: kompetencja międzykulturowa, metody dydaktyki aktywnej, metoda projektu edukacyjnego

Czym jest kompetencja międzykulturowa?

W realiach współczesnego, wielokulturowego świata teza o konieczności posiadania kompetencji międzykulturowej nie jest podawana w wątpliwość. Refleksję na temat skutecznych sposobów jej nabywania warto jednak poprzedzić próbą zakreslenia ram definicyjnych pojęcia „kompetencja międzykulturowa”.

Słowo „kompetencja” wywodzi się od łacińskich słów *competentia* – odpowiedniość, zgodność i *competere* – schodzić się, zgadzać się, nadawać się, współzawodniczyć (z kimś)¹. W ostatnich latach słowo to utrzymało się na dobre w działalności zawodowej, edukacji, zarządzaniu i innych sferach społecznych, co ma niewątpliwie związek z trendem ciągłego podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia się, określanym jako uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*). „Kompetencję” najczęściej rozpatruje się w formule klasycznej triady, na którą składają się: wiedza, umiejętności i postawa. W bardziej szczegółowym ujęciu, np. zgodnie z *Encyklopedią pedagogiczną XXI wieku*, wyróżnia się dwa podejścia do definiowania tego pojęcia. Po pierwsze, kompetencję można rozumieć jako „adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia” (ujęcie statyczne). Według drugiej koncepcji, kompetencja to „transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji kontekstu działań” (ujęcie dynamiczne)². Jak widać,

¹ Zob. też: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 271.

² A. Męczkowska, *Kompetencja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 693.

obydwie te definicje zawierają odniesienia do interpretacji otoczenia lub kontekstu, w jakim jednostka „kompetentna” podejmuje skuteczne działania. Wskazuje to na praktyczny wymiar pojęcia „kompetencja”, o którym w następujący sposób pisze Aneta Rogalska-Marasińska:

„Kompetencje” kojarzy się z umiejętnością kontrolowania złożonych sytuacji i radzenia sobie z nimi, tj. ich prowadzenia i dojścia do korzystnego rozwiązania, co wiąże się z umiejętnością korzystania z informacji, swobodnego odwoływania się do własnej wiedzy i nabytych sprawności oraz umiejętnością, chęcią, potrzebą i szczerym zaangażowaniem we własny rozwój³.

„Kompetencja” oznacza więc m.in. umiejętność zorientowania się w danej sytuacji, zrozumienia kontekstu i odniesienia posiadanych informacji do „tu i teraz”. David Beckett określa takie momenty jako „czytanie chwili” (*reading the moment*) i „ocenę osadzoną w kontekście” (*judgment-in-context*)⁴. Uprawniony zatem wydaje się wniosek, że ktoś posiada daną kompetencję dopiero wtedy, gdy jest w stanie skutecznie działać w sytuacjach nowych, często zaskakujących, których nie można było przewidzieć wcześniej.

Wykorzystując powyższe refleksje, „kompetencję międzykulturową” można zdefiniować jako zespół zintegrowanej wiedzy, umiejętności i postawy, które mają ułatwiać zrozumienie zachowania osób wywodzących się z innych kultur, pomagać w budowaniu satysfakcjonujących relacji z tymi osobami, a także wspierać komunikację i efektywną współpracę z nimi. Ponadto, jak podkreślają Ewa Dąbrowa i Urszula Markowska-Manista:

Do kompetencji międzykulturowych zalicza się moralne uznanie Innych jako członków grupy reprezentujących różne kultury i sposoby życia. Kompetencje międzykulturowe mogą [więc] rozwijać moralność i akceptację względem różnorodnych grup i subkultur oraz stanowić etyczną wykładnię uznającą wachlarz praw i wolności osób odmiennych narodowościowo, etnicznie, wyznaniowo⁵.

³ A. Rogalska-Marasińska, *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, w: *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, red. J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, Warszawa 2013, s. 221.

⁴ D. Beckett, *Holistic Competence. Putting Judgments First*, „Asia Pacific Education Review” 2008, vol. 9, nr 1, s. 21–30, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ811092.pdf> (dostęp: 15.09.2021).

⁵ E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej*, w: *Kompetencje międzykulturowe...*, s. 244.

Specjaliści z zakresu kompetencji i komunikacji międzykulturowej (badacze, trenerzy, nauczyciele itp.) używają zarówno sformułowania „kompetencja międzykulturowa” / „interkulturowa” (w liczbie pojedynczej), jak i „kompetencje międzykulturowe” (w liczbie mnogiej). Liczba mnoga wskazuje tu na pogląd, że kompetencja międzykulturowa może być postrzegana jako meta-kompetencja, na którą składa się szeroki zakres umiejętności i kompetencji społecznych, zakładających z kolei konieczność odniesienia się do określonych wartości i postaw⁶. Ponadto w literaturze można też spotkać się z pojęciem „kompetencje wielokulturowe”, które to pojęcie podkreśla znaczenie wiedzy na temat wzorców zachowań charakterystycznych dla różnych kultur i – zależnie od podejścia – traktowane jest jako pojęcie nadrzędne lub podrzędne w stosunku do pojęcia „kompetencja międzykulturowa”⁷.

Wraz z nabywaniem kompetencji międzykulturowej młodzi ludzie uczą się, jak budować społeczeństwa, w których możliwe jest bezkolizyjne współbywanie osób reprezentujących różne kultury, a także jak tworzyć dla nich przestrzenie porozumienia społecznego i współpracy w obszarach zarówno zawodowych, jak i pozazawodowych. Według Rady Europy i Komisji Europejskiej kompetencja międzykulturowa jest jedną z tzw. kompetencji kluczowych, którymi powinien posługiwać się każdy współczesny obywatel świata, zaś jej rozwój następuje w wyniku korelacji kilku czynników, do których zaliczają się m.in.: wiedza o Innym, częstotliwość i charakter kontaktów z osobami z różnych kultur, charakter tych doświadczeń, nastawienie do świata i innych osób⁸.

Literatura przedmiotu dostarcza wielu informacji na temat różnych modeli rozwoju kompetencji międzykulturowej. Wszystkie te modele pokazują, iż rozwój tej kompetencji to długotrwały proces, który polega na świadomym integrowaniu wielu obserwacji, doświadczeń i interakcji, jak również odnoszeniu ich do rzetelnej wiedzy na temat specyfiki różnych kultur. Jednym z takich modeli jest Rozwojowy model wrażliwości międzykulturowej (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS*) Milтона Bennetta, zgodnie z którym proces rozwoju kompetencji

⁶ Zob. też: I. Sobieraj, *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał współczesnego człowieka*, w: *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?*, red. A. Ślíz, M.S. Szczepański, Warszawa 2011, s. 205.

⁷ Bardziej szczegółowa analiza różnic między tymi pojęciami wykracza poza ramy niniejszego artykułu. Zob. też: M. Bem, *Modele kompetencji międzykulturowych*, w: *Kompetencje międzykulturowe...*, s. 119–136.

⁸ Zob. też: Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> (dostęp: 15.09.2021).

międzykulturowej to stopniowe przechodzenie z fazy etnocentryzmu, w którym jednostka ocenia zachowania innych ludzi przez pryzmat swojej kultury, do fazy etnorelatywizmu, w której osoba ta rozumie już, iż ocena „właściwe/niewłaściwe” lub „normalne/nienormalne” zależy od konkretnej kultury, do której odnosimy dane zachowanie⁹ (należy tu zaznaczyć, że jedyną kategorią, na podstawie której możemy ocenić zachowanie, tradycję lub wartość typową dla danej kultury jako „akceptowalne/nieakceptowalne”, jest stosunek do praw człowieka)¹⁰. Inny, wart przywołania model to tzw. zintegrowany model międzykulturowej inteligencji emocjonalnej, opracowany przez Ho Law, Sarę Ireland i Zulfi Hussain, który zwraca uwagę na to, że „kompetencje kulturowe są niezaprzeczalnie konsekwencją kompetencji osobistych oraz kompetencji społecznych, [a] na koniec zostają ponownie przepuszczone przez filtr kompetencji osobistych”¹¹. Ciekawy jest także model strukturalny Martine C. Gertsena (z uzupełnieniami dokonanymi przez innych badaczy), w którym wyróżniono trzy płaszczyzny kompetencji interkulturowej, tzn. afektywną, kognitywną i odnoszącą się do postaw. Każdej z tych płaszczyzn przypisano określone cechy w następujący sposób: a) płaszczyzna afektywna: niski poziom etnocentryzmu, brak uprzedzeń, otwartość i empatia, b) płaszczyzna kognitywna: świadomość kulturowa, samoświadomość i realistyczne oczekiwania, c) płaszczyzna dotycząca postaw: respekt, elastyczność, sprawność językowa, umiejętności komunikacyjne i tolerancja wieloznaczności¹². Co ważne, choć każdy model podkreśla znaczenie nieco innych czynników wpływających na rozwój kompetencji międzykulturowej, wszystkie one wskazują na fakt, iż punktem wyjścia do budowania tej kompetencji jest zrozumienie pojęcia „kultura”, znajomość cech charakteryzujących kulturę pochodzenia i świadomość zakotwiczenia mentalnego jednostki w jej rodzimej kulturze.

⁹ Faza etnocentryzmu dzieli się dodatkowo na etapy: zaprzeczenie, obrona i minimalizacja, zaś faza etnorelatywizmu na etapy: akceptacja, adaptacja i integracja. Zob. też: M.J. Bennett, *Developing Intercultural Competence for Global Leadership*, w: *Interkulturelles Management: Konzeption – Beratung – Training*, red. R-D Reineke, C. Fussinger, Gabler 2003, s. 207–226, cyt. za: M. Bem, *Modele kompetencji międzykulturowych*, w: *Kompetencje międzykulturowe...*, s. 119–136.

¹⁰ Zob. też: K. Przybyszewski, *Prawa człowieka w kontekstach kulturowych*, Poznań 2010, *passim*.

¹¹ H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *The Psychology of Coaching Mentoring and Learning*, New Jersey 2007, cyt. za: M. Bem, *Modele kompetencji...*, s. 125.

¹² J. Bolten, *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, Göttingen 2007, cyt. za: A.M. Harbig, *Kształcenie kompetencji interkulturowej przyszłych menedżerów – rola zajęć z języka obcego*, w: *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Maciewicz, Poznań 2010, s. 213.

Czy dzisiejszy student potrzebuje kompetencji międzykulturowej?

Codzienne sytuacje społeczne dostarczają nam wielu okazji do przekonania się, że kompetencja międzykulturowa znacznie ułatwia funkcjonowanie w społeczeństwie zróżnicowanym etnicznie/narodowo, którym stopniowo staje się także społeczeństwo polskie, upodabniając się pod tym względem do krajów Europy Zachodniej¹³. Dzisiejszy absolwent szkoły wyższej ma na przykład dużą szansę trafić do miejsca pracy, w którym zetknie się z osobą reprezentującą inną kulturę lub zostanie członkiem zespołu zadaniowego złożonego z pracowników o różnym pochodzeniu kulturowym. W takiej sytuacji posiadanie kompetencji międzykulturowej staje się niezaprzeczalnym atutem. Jak mówi Jerzy Mikułowski-Pomorski „w warunkach rynku [...] raczej ma ten, kto potrafi skutecznie przemawiać do innych. By to osiągnąć, musi rozumieć inny od własnego sposób myślenia, umieć spojrzeć na świat oczyma innych ludzi”¹⁴. Ci „inni ludzie” często wywodzą się z różnych kultur i postrzegają tzw. wspólną rzeczywistość w sposób całkowicie odmienny od naszego, dlatego trudno nawiązać z nimi nic porozumienia bez zrozumienia źródeł tej odmienności. Co więcej, trudno sobie dziś wyobrazić sytuację, w której osoba piastująca stanowisko kierownicze nie posiada – przynajmniej w pewnym stopniu – kompetencji międzykulturowej. Według modelu cech kierowniczych opracowanego przez Jolantę Szaban i określanego jako model „3S”, „uniwersalne i niezbędne cechy przełożonego, na każdym szczeblu kierowania i w każdych warunkach socjo-kulturowych” to sprawiedliwość, spolegliwość i stabilność emocjonalna uzupełniona przez umiejętność komunikowania się i elastyczność w zachowaniu w otoczeniu wielokulturowym¹⁵. Zróżnicowanie kulturowe współczesnych przedsiębiorstw i organizacji sprawiło, iż kompetencje międzykulturowe zostały uznane – obok podstawowych kompetencji zarządczych, takich jak planowanie, organizowanie czy koordynowanie – za część globalnych kompetencji zarządczych¹⁶.

¹³ Zob. też: T. Paleczny, *Wymiary analizy relacji międzykulturowych*, „Relacje Międzykulturowe. Intercultural Relations” 2017, nr 1(1), s. 27–55.

¹⁴ J. Mikułowski-Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków 2003, s. 11.

¹⁵ J. Szaban, *Miękkie zarządzanie. Ze współczesnych problemów zarządzania ludźmi*, Warszawa 2003, s. 128.

¹⁶ R.M. Steers, C.J. Sanchez-Runde, L. Nardon, *Management Across Cultures. Challenges and Strategies*, Nowy Jork 2011, s. 36, cyt. za: K. Gajek, *Kompetencje międzykulturowe jako ele-*

Opisane powyżej umiejętności, postawy i wiedza składające się na kompetencję międzykulturową to cechy uniwersalne, które przydają się w różnych sytuacjach społecznych – zawodowych i pozazawodowych. Oznacza to, że, rozwijając kompetencję międzykulturową, student rozwija jednocześnie swoje ogólne umiejętności społeczne (praca w zespole), a także cechy osobowości, takie jak np. samoświadomość (świadomość cech charakterystycznych własnej kultury i osobistych preferencji w zakresie różnych zachowań), kreatywność, myślenie strategiczne czy umiejętność podejmowania trafnych decyzji w szybko zmieniających się warunkach gospodarczych. Należałoby tu jeszcze dodać uważność (dostrzeganie szczegółów kontekstu), szacunek dla rozmówcy i umiejętność precyzyjnego formułowania wypowiedzi. Stwarzanie studentom możliwości rozwoju tego typu umiejętności wpisuje się w alternatywne podejście do pedagogiki i metodyki nauczania, propagowane m.in. przez Kena Robinsona, angielskiego krytyka tradycyjnego podejścia do edukacji, który podkreśla znaczenie kształtowania tzw. kompetencji „miękkich” w rozwoju osobowościowym człowieka. Tym samym odrzuca on jednowymiarową teorię ilorazu inteligencji i protestuje przeciw koncentrowaniu się w procesie edukacji tylko na rozwoju zdolności analitycznych (intelektu). Według Robinsona:

celem [...] pełnowymiarowej edukacji jest możliwie szeroki rozwój człowieka wraz ze wszystkimi jego cechami, zarówno intelektualnymi, jak i emocjonalnymi, w tym wrażliwością na otaczający go świat¹⁷.

O wartości różnorodności kulturowej w obecnej rzeczywistości pisze także Sławomir Magala:

Naukowcy, konsultanci, menedżerowie i osoby z branży zaczynają odkrywać i wykorzystywać lokalną i niezwerbalizowaną wiedzę, rytuały, symbole, języki i zachowania. Doceniane zaczynają być różnice międzykulturowe zarówno między poszczególnymi ludźmi, jak i grupami ludzi, a także ich wpływ na osobowości i organizacje. [...] Różnice między sposobami wychowania postrzegane są jako wyraz różnorodności kulturowej (różnice w tym kontekście to wyzwania i szanse, a nie zagrożenia). Różnorodność ta coraz częściej traktowana jest raczej jako okazja do twórczego rozwoju niż przeszkoda lub zagrożenie dla wysiłku zespołowego¹⁸.

ment kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki, „Problemy Zarządzania” 2011, vol. 9, nr 2(32), s. 210.

¹⁷ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Kraków 2010, s. 82–125.

¹⁸ S.J. Magala, *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa 2011, s. 9–10.

Jak więc widać, bez względu na ścieżkę rozwoju zawodowego, na jaką zdecyduje się student, kompetencja międzykulturowa jest dla niego cennym zasobem przydatnym w wielu sytuacjach społecznych. Edukacja na poziomie akademickim powinna więc odpowiadać na potrzebę rozwijania kompetencji międzykulturowej i stwarzać studentom szansę uczęszczania na zajęcia o odpowiedniej tematyce.

Jak przygotowywać studentów do życia w społeczeństwie wielokulturowym

W ostatnich latach studenci coraz częściej mają możliwość nabywania i rozwijania kompetencji międzykulturowej na zajęciach obowiązkowych lub fakultatywnych, zarówno ogólnych, jak i ukierunkowanych tematycznie. W zależności od podjętego kierunku czy wybranej specjalności są to wykłady lub ćwiczenia z określonych przedmiotów (komunikacja interkulturowa, komunikacja interkulturowa w biznesie itp.), a także lektoraty języków obcych, na których poruszane są tematy z zakresu komunikacji międzykulturowej. Dodatkowo w niektórych uczelniach studenci mają możliwość udziału w warsztatach międzykulturowych, które organizowane są przez trenerów zewnętrznych¹⁹. Bez względu na formę zajęć, ich kluczowym elementem powinny być metody z zakresu dydaktyki aktywnej (aktywizujące ćwiczenia dydaktyczne), takie jak: burza mózgów, dyskusja oksfordzka, gry szkoleniowe, inscenizacja, studium przypadku (*case study*), analiza SWOT, metoda projektu edukacyjnego itp.²⁰

Aktywizujące metody dydaktyczne wywodzą się z refleksji rozwijanych w dziedzinie psychologii i metodyki, a opartych na różnych odmianach konstruktywizmu. Wynika z nich, że człowiek nabywa wiedzę „przez aktywne tworzenie, wykorzystując to, co już zna i wie”²¹, nie wchłania jej zaś w sposób bierny jak przysłowiowa gąbka. A zatem, jak pisze Błażej Sajduk, zgodnie z tym paradygmatem

¹⁹ Zob. też: J. Woźniak, A. Staszczuk, *Od studenta do menedżera kompetentnego międzykulturowo: warsztaty międzykulturowe dla studentów*, „Perspektywy Kultury – Perspectives on Culture” 2017, nr 17 (2/2017), s. 81–97, https://www.ignatianum.edu.pl/storage/files/December2018/pk_17.pdf (dostęp: 15.09.2021).

²⁰ Szczegółowe omówienie wszystkich wymienionych tu metod wykracza poza granice objętościowe artykułu. Więcej informacji na temat aktywizujących ćwiczeń dydaktycznych czytelnik znajdzie m.in. w pozycjach: B. Sajduk, *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, Kraków 2014; M. Łąguna, A. Kozak, *Metody prowadzenia szkoleń*, Gdańsk 2014.

²¹ J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, Nowy Jork 2002, s. 20–22, 50–54, w: B. Sajduk, *Nowoczesna dydaktyka akademicka...*, s. 107.

edukacja nie jest jednokierunkowym przekazywaniem wiedzy przez wykładowcę oraz jej wiernym retransmitowaniem przez studenta. Nauczanie jest tworzeniem warunków, w których studenci, opierając się, na dotychczasowym doświadczeniu i korzystając z własnej wiedzy, uzyskują możliwość, by działać i ją poszerzać o nowe elementy. Aktywizujące metody nauczania, jaka sama nazwa wskazuje, bazują na aktywnym uczestnictwie studentów w nauce – to uczestnicy zajęć wykonują większość pracy – definiują problemy, proponują rozwiązania, myślą, a następnie testują swoje koncepcje w rzeczywistości²².

Jedną z metod aktywnych, które świetnie sprawdzają się w kontekście nabywania kompetencji międzykulturowej, jest metoda projektu edukacyjnego, który można zdefiniować jako ustrukturyzowane działanie podzielone na mniejsze etapy, którego celem jest osiągnięcie zaplanowanego, konkretnego celu. Twórca tej metody, William H. Kilpatrick, wyróżnił kilka typów projektów, m.in. projekt produkcyjny (efektem pracy jest wtedy stworzenie czegoś nowego, np. materiału filmowego) i projekt problemowy (efektem jest tu rozwiązanie problemu). Realizacja projektu przewiduje zawsze działanie w kilku krokach, które w przypadku zajęć ze studentami mogą być opisane w następujący sposób:

1. Wybranie przez prowadzącego tematyki, którą zazwyczaj doprecyzowują następnie studenci w toku dalszych prac [...].
2. Wprowadzenie studentów do zadania, klarowne wyjaśnienie celu, przedstawienie harmonogramu prac i zasad ich realizacji (w tym zdefiniowanie i ustalenie tzw. kamieni milowych, czyli ważnych z punktu widzenia realizacji harmonogramu wydarzeń np. oddanie raportów częściowych).
3. Wyłonienie grup projektowych (np. przez losowanie lub dobrowolny wybór koleżeński).
4. Planowanie pracy w grupie pozostaje w gestii studentów, jednak prowadzący powinien, przynajmniej w pierwszej fazie, czuwać nad realnością zakładanych działań i terminów realizacji.
5. Realizacja projektu obejmuje samodzielne działania studentów (przy ew. wsparciu konsultacyjnym prowadzącego).
6. Ocena efektów projektu (np. poprzez otrzymane rezultaty i „karty pracy” każdego z członków grupy)²³.

Projekty realizowane w ramach przedmiotów związanych z nabywaniem kompetencji międzykulturowej mają różny charakter i tematykę. Studenci mogą

²² Ibidem.

²³ B. Sajduk, *Nowoczesna dydaktyka akademicka...*, s. 105.

przygotować wspólnie prezentację multimedialną, występ sceniczny, film nagrany telefonem komórkowym, reportaż, książkę kucharską, degustację dań typowych dla ich rodzimej kultury itp. Ważne jest jednak, aby – o ile to możliwe – grupa projektowa była różnorodna pod względem kulturowym (wykładowca powinien dopilnować tego, aby w każdej grupie znaleźli się studenci pochodzący z różnych krajów). Dzięki temu studenci będą mieli możliwość doświadczenia kontaktu z przedstawicielami innych kultur.

Przykładem projektu produkcyjnego, którego celem jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej, jest „Wielokulturowy Piotrków Trybunalski”, który realizują studenci III roku kierunku filologia angielska w ramach przedmiotu komunikacja interkulturowa. Efektem jest prezentacja multimedialna (w aplikacji *Power Point*, *Prezi* lub innym) na temat wybranego obiektu lub miejsca, które pokazuje wielokulturowy charakter Piotrkowa Trybunalskiego. Prezentacja podzielona jest na kilka sekcji, takich jak:

1. lokalizacja obiektu/miejsca (mapka),
2. historia obiektu/miejsca (krótki opis),
3. wielokulturowy aspekt budynku/miejsca (tu pojawiają się wątki na temat przedstawicieli mniejszości etnicznych/narodowych zamieszkujących miasto),
4. filmik (ok. 10-minutowy, studenci pokazują w nim i krótko omawiają wybrany obiekt/miejsce),
5. proces przygotowywania projektu (w tej części studenci umieszczają swoje komentarze na temat współpracy, opisują ewentualne trudności i wyzwania, podział ról, sposoby komunikacji, spotkania robocze itp.).

Instrukcja projektu zawiera także zalecenie, aby członkowie danej grupy projektowej wybrali się razem do Centrum Informacji Turystycznej i sprawdzili, jakie materiały są tam dostępne (ulotki informacyjne, broszury, książki itp.). Grupowe zdjęcie zrobione przed wejściem do CIT-u powinno znaleźć się w sekcji 5 prezentacji. Każda grupa składa się z 4–5 osób (są to studenci polscy i co najmniej jeden student-Erasmus), a na przedstawienie prezentacji przeznaczonych jest ok. 30–40 minut. Jako tematy studenci wybierają zazwyczaj zabytki i obiekty historyczne, które są reprezentacyjnymi miejscami Piotrkowa Trybunalskiego. Dotychczas przygotowane prezentacje opisywały m.in. Wielką i Małą Synagogę, nowy cmentarz żydowski, cerkiew pw. Wszystkich Świętych, Zamek Królewski, Stare Miasto oraz klasztor i kościół oo. bernardynów pw. Matki Boskiej Anielskiej i św. Krzyża. Opisywane były także miejsca mniej oczywiste, takie jak np. I Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Chrobrego czy Aeroklub Ziemi Piotrkowskiej im. Generała Pilota

Stanisława Karpińskiego. Po obejrzeniu wszystkich prezentacji studenci zawsze zgodnie przyznają, że projekt był dla nich okazją do zapoznania się z ciekawymi obiektami/miejscami i zdobycia wielu często zaskakujących informacji na temat wielokulturowych wątków w historii miasta (mówią o tym zarówno studenci spoza Piotrkowa Trybunalskiego, jak i mieszkańcy miasta). Informacje na temat przedstawicieli mniejszości narodowych/etnicznych czy religijnych, zamieszkujących niegdyś licznie Piotrków Trybunalski, są często punktem wyjścia do dyskusji na temat różnic między tradycjami wywodzącymi się z różnych religii, a także na temat wielokulturowego aspektu historii Polski, który został nieco przyćmiony przez wydarzenia II wojny światowej i okres komunizmu. Studenci polscy zwracają również uwagę na integracyjny i międzykulturowy aspekt projektu. Fakt, iż w zespole projektowym są studenci-Erasmusi, pozwala im przyjrzeć się różnicom międzykulturowym, które przejawiają się np. w różnym podejściu do terminowości wykonywania zadań, punktualności czy komunikacji interpersonalnej.

Aktywizujące metody dydaktyczne sprawiają, że przedmiot komunikacja interkulturowa ma częściowo formułę treningu międzykulturowego, a dodatkowo – dają one studentom przedsmak rozwiązywania sytuacji problemowych, z jakimi będą mogli zetknąć się w przyszłości. W treningu uwrażliwiającym międzykulturowo takie metody są szczególnie istotne, gdyż pozwalają na odejście od klasycznych metod podających, które – gdy są nadużywane – mogą być nudne dla młodych ludzi przyzwyczajonych do aktywności i interakcji. Dodatkowo metody te stymulują percepcję studentów, co w przypadku pracy z umiejętnościami i postawami jest sprawą kluczową. Zajęcia, w czasie których studenci mogą na różne sposoby pracować w grupach, odgrywać scenki czy (czasem burzliwie) dyskutować, niosą ze sobą szereg korzyści. Po pierwsze, studenci mogą skonfrontować swoje poglądy dotyczące odmienności kulturowej z poglądami innych uczestników. Po drugie, mają możliwość przeżywania sytuacji, które wymagają odwołania się do innych wzorców zachowań niż te, które są im znane z życia codziennego. Po trzecie wreszcie, mogą zastanowić się nad własną postawą, która ujawnia się w trakcie ćwiczeń symulujących kontakt z inną kulturą. Wszystkie te elementy składają się na solidny trening emocjonalny.

Bezpośrednie doświadczenie odmienności, połączone z refleksją, że „studenci-Erasmusi to właściwie tacy sami studenci jak my”²⁴, buduje postawę otwartości wobec osób wywodzących się z innych kultur i staje się często przyczynkiem do zmiany postawy z etnocentrycznej na etnorelatywną. Aby jednak możliwy był proces uczenia się odpowiednich zachowań i kształtowanie postawy otwartości na

²⁴ Taki komentarz często słyszę od polskich studentów pod koniec semestru, w czasie którego mieli okazję poznać studentów zagranicznych.

odmienność kulturową, zajęcia uwrażliwiające międzykulturowo muszą opierać się na przemyślanym zestawie ćwiczeń. W czasie projektowania takich zajęć szczególną uwagę należy zwrócić na wielotorowość przekazu i zaangażowanie różnych kanałów percepcji, a także – wykorzystanie metod szkoleniowych wpisujących się w tzw. cykl Kolba²⁵. Interaktywna formuła zajęć i wykorzystywanie ćwiczeń angażujących emocjonalnie wymagają od wykładowcy pewnej wiedzy z zakresu metodyki trenerskiej, która zakłada m.in. dbałość o właściwe omówienie ćwiczeń. Jest to niezwykle ważna kwestia, gdyż odpowiednio omówione ćwiczenia dają studentom możliwość uświadomienia sobie względności kulturowej i potrzeby pracy nad postawą akceptacji zaskoczenia, jakiego można doświadczyć w kontakcie z osobą o innym rodowodzie kulturowym. Zatem ideą przedmiotu komunikacja interkulturowa jest połączenie aspektu zdobywania wiedzy z obszaru kompetencji międzykulturowej z nauką praktycznych umiejętności komunikacyjnych oraz wypracowaniem nawyku tzw. elastycznego myślenia (*flexible thinking*)²⁶. Warto także podkreślić, iż realizowane są w tym przypadku cele odnoszące się do wielu przyjętych dla szkolnictwa wyższego efektów kształcenia²⁷, m.in. związanych z wiedzą, np. w zakresie wiedzy o różnych wymiarach kultury i ich związkach z innymi sferami życia społecznego. Zajęcia z zakresu kompetencji międzykulturowych pozwalają także na rozwijanie umiejętności, takich jak wyszukiwanie danych, analiza, ocena i selekcjonowanie informacji dotyczących zjawisk kulturowych, czy też samodzielne formułowanie sądów krytycznych. Studenci zwiększają także swoją świadomość znaczenia rodzimego dziedzictwa kulturowego i uczą się szacunku wobec innych tradycji kulturowych.

Wnioski końcowe

Kompetencja międzykulturowa może być rozumiana jako jedna z kompetencji społecznych, których rozwijanie jest integralną częścią kształcenia na poziomie wyższym i ma ogromne znaczenie w procesie przygotowywania studentów do

²⁵ K. Mikołajczyk, *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, „E-mentor” 2011, nr 2 (39), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831> (dostęp: 15.09.2021).

²⁶ B. Dignen, *Communicating Across Cultures*, Cambridge 2011, s. 8–9.

²⁷ Efekty uczenia się, zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, rozumiane są jako zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Zob. też: A. Chłoń-Domińczak, S. Sławiński, A. Kraśniewski, E. Chmielecka, *Polska Rama Kwalifikacji*, Warszawa 2016, <https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska-rama-kwalifikacji.pdf> (dostęp: 15.09.2021).

pełnienia zarówno ról zawodowych, jak i pozazawodowych. Znany interkulturalista Geert Hofstede zwraca uwagę na fakt, iż ludziom nie uda się skutecznie porozumiewać ze sobą w obliczu wyzwań współczesnego świata, jeśli nie uświadomią sobie, że umysły przedstawicieli innej kultury „zaprogramowane” są w inny sposób niż umysły osób wywodzących się z ich rodzimej kultury²⁸. Te różnice w „zaprogramowaniu umysłu” powodują często, że kontakt z innością kulturową pociąga za sobą trudne emocje, dlatego tak ważne jest, aby student u progu dorosłego życia nauczył się panować nad nimi i wiedział, jak racjonalnie reagować na sytuacje niezrozumiałe, zaskakujące lub trudne z powodu różnic kulturowych. Skoro z prawdopodobieństwem granicznym z pewnością można stwierdzić, że prędzej czy później każdy absolwent studiów wyższych zetknie się z osobą odmienną kulturowo, warto zadbać o to, aby dobrze zrealizowany przedmiot z zakresu kompetencji międzykulturowych zaopatrzył go w narzędzia, dzięki którym oceni on taki kontakt jako ciekawy i ubogacający.

Bibliografia

- Beckett D., *Holistic Competence. Putting Judgments First*, „Asia Pacific Education Review” 2008, vol. 9, nr 1, s. 21–30, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ811092.pdf> (dostęp: 15.09.2021).
- Bem M., *Modele kompetencji międzykulturowych*, w: *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, red. J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, Warszawa 2013, s. 119–136.
- Bennett M.J., *Developing Intercultural Competence for Global Leadership*, w: *Interkulturelles Management: Konzeption – Beratung – Training*, red. R-D Reineke, C. Fussinger, Gabler 2001, s. 207–226.
- Bolten J., *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, Göttingen 2007.
- Chłoń-Domińczak A., Sławiński S., Kraśniewski A., Chmielecka E., *Polska Rama Kwalifikacji*, Warszawa 2017, <https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska-rama-kwalifikacji.pdf> (dostęp: 15.09.2021).
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U., *Kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej*, w: *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, red. J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, Warszawa 2013, s. 242–254.
- Dignen B., *Communicating Across Cultures*, Cambridge 2011.
- Gajek K., *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki*, „Problemy Zarządzania” 2011, vol. 9, nr 2 (32), s. 205–220.
- Hofstede G., *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Nowy Jork 1991.

²⁸ G. Hofstede, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Londyn 1991.

- Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Mackiewicz, Poznań 2010.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989.
- Łaguna M., Kozak A., *Metody prowadzenia szkoleń*, Gdańsk 2014.
- Law H., Ireland S., Hussain Z., *The Psychology of Coaching Mentoring and Learning*, New Jersey 2007.
- Mała S.J., *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa 2011.
- Męczkowska A., *Kompetencja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 693–696.
- Mikołajczyk K., *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, „E-mentor” 2011, nr 2(39), s. 69–77, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831> (dostęp: 15.09.2021).
- Mikułowski-Pomorski J., *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków 2003.
- Palczyński T., *Wymiary analizy relacji międzykulturowych*, „Relacje Międzykulturowe. Intercultural Relations” 2017, nr 1(1), s. 27–55.
- Przybyszewski K., *Prawa człowieka w kontekstach kulturowych*, Poznań 2010.
- Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Kraków 2010.
- Rogalska-Marasińska A., *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, w: *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, red. J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, Warszawa 2013, s. 211–241.
- Sajduk B., *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, Kraków 2014.
- Sobieraj I., *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał współczesnego człowieka. Przestrzeń Unii Europejskiej*, w: *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?*, red. A. Śliz, M.S. Szczepański, Warszawa 2011, s. 188–213.
- Steers R.M., Sanchez-Runde C.J., Nardon L., *Management Across Cultures. Challenges and Strategies*, Nowy Jork 2011.
- Szaban J., *Miękkie zarządzanie. Ze współczesnych problemów zarządzania ludźmi*, Warszawa 2003.
- Woźniak J., Staszczuk A., *Od studenta do menedżera kompetentnego międzykulturowo: warsztaty międzykulturowe dla studentów*, „Perspektywy Kultury – Perspectives on Culture” 2017, nr 17(2), s. 81–97, https://www.ignatianum.edu.pl/storage/files/December2018/pk_17.pdf (dostęp: 15.09.2021).
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> (dostęp: 15.09.2021).

Jewgienij Zubkow

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0002-3300-6009

INTERCULTURALISM AS AN ESSENTIAL VALUE IN IMPRISONMENT: A CONTRASTIVE ANALYSIS OF DIFFERENT TYPES OF SOURCES ALONG WITH THEIR AVAILABILITY

Streszczenie

**Międzykulturowość jako zasadnicza wartość w warunkach pozbawienia wolności:
analiza porównawcza różnych typów źródeł oraz ich dostępności**

W artykule autor przedstawia międzykulturowość jako jeden z bazowych czynników, wpływających na zachowanie osób w warunkach pozbawienia wolności. W badaniu transmisji kulturowej na poziomie ideologicznym pomiędzy pozbawionymi wolności różnych narodowości szczególną uwagę poświęcono interakcjom w ramach instytucji, opartych na międzykulturowości (tzw. Zakonu jako stowarzyszenia zawodowych złodziei oraz partii bolszewików) w procesie przeciwstawienia się społeczeństwu, jego normom i wartościom oraz reszcie współosadzonych. Na tym tle zostają poddane analizie porównawczej źródła różnego typu z punktu widzenia ich dostępności (w tym jako artefaktów muzealnych czy archiwalnych) oraz faktologiczności. Analiza obejmuje trzy warunkowo wyodrębnione okresy: Imperium Rosyjskie – Związek Radziecki – Federację Rosyjską.

Słowa kluczowe: międzykulturowość, zesłanie, przymusowa praca

Keywords: interculturalism, political exile, forced labour

Introduction

In this paper, multiculturalism is considered as an ancestral coexistence of diverse cultures or various ethnic groups whereas interculturalism is a cross-cultural interaction within a socio-political formation. 'While multiculturalism focuses on a national level questioning the national identity, interculturalism emphasises the local level because of the geographical and physical proximity among groups that facilitate dialogue and exchange'¹. The author of the paper proposes widely accepted approaches in this field of knowledge to avoid debates on terms to define 'multiculturalism and interculturalism, the two concepts commonly used in managing cultural diversity'². The article focuses not on the 'war of words: interculturalism v. multiculturalism' and its denying 'a non-ideological diction and cross-party appeal'³ but on the two adjacent and similar sides of one phenomenon, 'a source of peace or conflict, development and retardation, past and present'⁴, the conceptualization of which depends on profiling⁵.

First, it is important to note that interculturalism shares a number of features with multiculturalism. In particular, interculturalism values cultural diversity and pluralism which in turn necessarily entails the implementation of reasonable cultural accommodation. [...] Interculturalism proposes that intercultural dialogue requires a culturally neutral legal and institutional framework, as well as institutional structures that actively support and encourage intercultural dialogue. The design of institutions needs to be respectful of the specific cultural needs and requirements of minority groups [...]⁶.

¹ R. Kastoryano, *Multiculturalism and interculturalism: redefining nationhood and solidarity*, "Comparative Migration Studies" 2018, No. 6, p. 6, <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0082-6> (access: 29.09.2021).

² B. Ni Chonaill, *Interculturalism in Higher Education in Ireland*, in: *In Transforming our World Through Design, Diversity and Education. Proceedings of Universal Design and Higher Education in Transformation Congress 2018*, eds. G. Graddock, C. Doran, L. McNutt, D. Rice, Amsterdam 2018, p. 626.

³ C. Joppke, *War of words: interculturalism v. multiculturalism*, "Comparative Migration Studies" 2018, No. 6, pp. 1–2, <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0079-1> (access: 29.09.2021).

⁴ I. Hussain, *Tyranny of Soft Touches: Interculturalism, Multiculturalism & 21st. Century International Relations*, Mexico 2004, p. 20.

⁵ J. Bartmiński, *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*, in: *O definicjach i definiowaniu*, eds. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, p. 272.

⁶ M. Barrett, *Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies*, in: *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, ed. M. Barret, Strasbourg 2013, pp. 26–27.

This paper aims to show how interculturalism formed such institutional frameworks of the inmates in prisons and labour camps of the Russian Empire, the USSR, and the Russian Federation and how such informal frameworks negatively affected the lives of convicts. The emphasis is placed on the type of analyzed sources, their substantivity and availability for museum and archival ones and clear attribution for the literary sources.

Museums as reflections of changes in mass consciousness

In the Moscow State, the word *katorga* meant a rowing vessel, a galley, a large boat⁷ and reflected one of the ways to get rid of felons and other criminals by selling them into slavery to Iran. However, political convicts were either tortured and executed or imprisoned. In the Russian Empire, the convicted of rebellions and other political crimes were sentenced to *katorga* after branding letters of their crimes at faces. In the 18th and 19th centuries, the word *katorga* obtained the meaning of forced labour usually in distant lands and hard-living conditions to punish minor political or strictly criminal offences⁸. Political exile became a widespread punishment in the Russian Empire in the 18th century only for noblemen (sometimes with families). At that time such punishment wasn't sentenced by the court, and the political exile did not imply any forced labour. The first widely known political exile in the Russian Empire was prince Aleksander Danilovich Menshikov, who factually reigned the Russian Empire in 1725–1727. Despite bad living conditions (as presented in the picture by a famous Russian realist history painter Vasily Ivanovich Surikov), he was not forced to any labour – the wooden church in the place of his exile, the Beryozovo village, was built by his eight servants. It is worth mentioning that after his death the Menshikov family was given back the title of prince and some possessions.

In the 1870s, the punishment by political exile was extended from the low-upper (personal nobility) to the upper-middle classes (civil servants, rich merchants, cossacks in some parts of Russia including the members of their families). Political exile in the Russian Empire implied that the convict wasn't judged by Military or Criminal Courts (with total deprivation of nobility and possessions or the status of

⁷ See Камарза, in: P.Ja. Chernyh, *Istoriko-jetimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo jazyka*, Moskva 2004, v. 1, p. 387.

⁸ J. Zubkow, *Russkij ugovolnyj diskurs Kniga vtoraja. Paradigmatika russkogo ugovolnogo diskursa i analiz rossijskogo ugovolnogo antropogenno landshafta*, Toruń 2019, pp. 145–147.



Pic. 1. Menshikov with his children in exile. *Menshikov v Berezove*. 205.5 x 169.5, holst, maslo Tret'jakovskaja galereja, Lavrushinskij pereulok d.10, Zal 28, <https://www.tretjakovgallery.ru/collection/menshikov-v-berezove> (access: 29.09.2021)

citizen for lower classes). Such convict was not forced to any labour, paid 8 rubles for living, helped with money by friends and family (or joined by wife and children in the place of settlement by their free decisions).

In the Russian Empire, there were no museums devoted to imprisonment, tortures and executions of major political offenders, *katorga*

(forced labour for criminal and minor political convicts), or the convicted to political exile. They all were convicts according to the laws of the Russian Empire but were punished differently, and there wasn't any political or other sense to promote their deeds. The first museum devoted to the political exile in the Russian Empire, now 'The State Historical and Ethnographical museum-reserve Shushenskoye', was opened in 1930 as 'The Vladimir Ilyich Lenin's museum', and in 1970 reorganized into 'The Vladimir Ilyich Lenin Siberian Exile'. In the pictures available on the website of this museum we can see the living conditions of the convicts sentenced to exile in Shushenskoye in the Russian Empire.

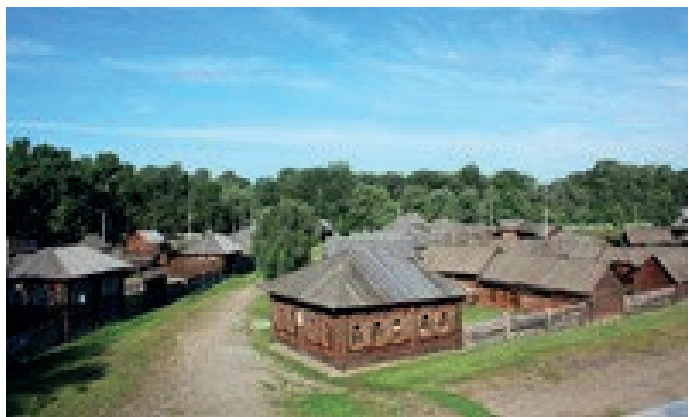
Vladimir Ilyich Ulyanov-Lenin came to a settlement in a village, chose accommodation on his own, and his wife Krupskaya joined him later (also sentenced to political exile). They were paid 16 rubles and allowed to seek additional employment if needed. According to a folk legend, Lenin was keen on hunting as presented in a picture 'Vladimir Ilyich Lenin with peasants in the Shushenskoye village' by a famous Soviet realist painter Vladimir Basov. Special attention should be drawn to the fact that the reproduction of this picture was placed on a popular Soviet stamp in 1953.

However, for the purposes of research one more interesting fact should be mentioned – Lenin's father, Ilya Nikolayevich Ulyanov, was a famous teacher and a civil servant in the rank of active state councillor (that was equal to major-general in the army or real admiral in the navy), had personal nobility, many orders and one of the



Pic. 2. A room in the house where Lenin lived. *Obshhij vid muzeja-zapovednika 'Shushenskoe'*. Istoriko-jetnograficheskij muzej-zapovednik 'Shushenskoe', <https://museum.ru/M1395> (access: 29.09.2021)

highest salaries in the Russian Empire. Ulyanov died of intracerebral hemorrhage a year before his eldest son Alexander Ulyanov was arrested and executed for organization and participation in a terrorist fraction and the preparation of assassination of Alexander III of Russia. The younger of Ulyanov brothers, Vladimir Ulyanov (as the rest of the family) did not experience any legal consequences or



Pic. 3. A view of the museum-reserve Shushenskoye. *Komnata v dome, gde zhil V.I. Lenin*, Istoriko-jetnograficheskij muzej-zapovednik 'Shushenskoe', <https://museum.ru/M1395> (access: 29.09.2021)

inconveniences in this regard – vice versa, during his political exile he was helped with money by his mother from Ulyanov's pension.

The second museum devoted to the political exile in the Russian Empire opened in 1934 as 'The Joseph Vissarionovich



Pic. 4. V.I. Lenin with peasants in the Shushenskoye village. *V.I. Lenin sredi krest'jan sela Shushenskoe*, Electronekrasovka, <https://www.electro.nekrasovka.ru/books/6160157> (access: 29.09.2021)

Stalin Museum' and in 1962 renamed and reorganized into 'The Solvychegodsk Museum-Memorial of Political Exile' to hide any official attribution to the name of Stalin. It is worth mentioning that in the 21st century there appeared some museums directly devoted to Stalin and named after him in the Russian Federation and the Republic of Georgia. The existence of such museums is too short to make any conclusions but their appearance is at least disturbing.



Pic. 5. A house where Stalin lived in exile. *Dom M. P. Kuzakovej, gde prozhival ssyl'nyj I. V. Dzhu-gashvili*, Muzej politicheskoy ssylki (muzej I. V. Stalina), <https://pomorland.travel/what-to-see/muzej-politicheskoy-ssylki> (access: 29.09.2021)



Pic. 6. A room where Stalin lived in exile. *Komnata doma M. P. Kuzakovej, gde prozhival ssyl'nyj I. V. Dzhugashvili*, Muzej politicheskoy ssylki (muzej I.V. Stalina), <https://pomorland.travel/what-to-see/muzej-politicheskoy-ssylki/> (access: 29.09.2021)

Anyway, below in the pictures, we can see the living conditions of political exile in the Russian Empire, which experienced the convicted Iosif Dzhugashvili-Stalin.

Moreover, speaking about the 'political exile' in the Russian Empire, we should focus on the measures of law enforcement in the case of convicts. It is evident from Picture 7 that political convicts gathered to discuss problems connected with the movement they were sentenced for and even take pictures privately (that wasn't easy in 1915). In the picture from the private archive of Sverdlov's family published in 1939, we can see such later prominent Bolsheviks as Sverdlov, Kamenev, Spandaryan, and, of course, Stalin who gathered to discuss the court trial against the bolshevik deputies of the Duma.

All convicts gathered in the picture were not dressed in tatters or starving to death as later Gulag prisoners. There is no need to prove that all Bolsheviks were internationalists who negated the existence of God and private property proclaiming a wider interculturalism first in the political exile and then in the entire Soviet State. Hence, such interculturalism can be considered extremism in modern terms and shouldn't be respected as a positive phenomenon. Moreover, having seized power, the Bolsheviks changed the dimensions of political exile



Pic. 7. The political convicts gather to discuss a court trial. *Ssyl'nye revoljucionery v Turuhan-skom krae 1915*, in: *Kto prjachet proshloe revnivo, tot vrjad li s budushhim v ladu...*, <https://memorial.krsk.ru/Work/Konkurs/14/Zotkina/0.htm> (access: 29.09.2021)

and criminal justice by changing the poles of punishment. From 1918 to 1922, the 'katorga' (as forced labour for criminal deeds in the Russian Empire) in the Soviet State was sentenced to political convicts called 'the people's enemies' for ten years. Lenin introduced the term in 1917, and Stalin in 1927 only repeated it⁹. On the other hand, felons and other criminals were made 'the people's friends' by the Soviet authorities¹⁰. There were also other systematic changes in the penitentiary system made by the Bolsheviks: 1. The families of political convicts were also sentenced and moved to Siberia and other underpopulated areas in the Far North or Asian regions without any financial or other support. 2. The political convicts were deprived of civic rights, whereas criminal convicts weren't. 3. In the Russian Empire escaped prisoners were captured for

⁹ See *враг народа* in Zh. Rossi, *Spravochnik po GULAGu*, v. 1, Moskva 1991, pp. 63–64.

¹⁰ See *ibidem*, v. 1, p. 105.

reward¹¹, whereas in the Soviet State they were killed for a reward of 30 to 50 rubles¹² till the 1970s (no reward for killing, just 10-day leave for a captured prisoner for soldiers).

It shouldn't be expected that any museum would exhibit pictures or other artefacts connected with headhunting in Siberia or other parts of the USSR but the appearance of museums connected with soviet prisons and prison (or forced labour) camps such as the Gulag is a landmark of changes in mass consciousness and, ipso facto, shows the recognition of crimes committed by the adepts of Marxism-Leninism interculturalists. GULAG History Museum, also the State GULAG History Museum in Moscow (there are some other private museums with similar names) was founded in 2001 to acknowledge the memory of victims of Stalinists repressions. The main initiator of its foundation and its long-time director was Anton Vladimirovic Antonov-Ovseenko, who spent 13 years in labour camps (Gulag camps). The main idea of his historical and journalistic works was to prove that Stalin was a 'felon' and to describe 'the evils of the Soviet era'.



Pic. 8. A group of political convicts building a barrack. The Tashlyk district of the Khakassia Autonomous Voivodeship in the Krasnoyarsk region, the 1950s

¹¹ Ibidem, v. 1, p. 87; A. Chehov, *Ostrov Sahalin*, in: *Polnoe sobranie sochinenij*, t. 14, Moskva 1987, p. 145.

¹² See *головки* in: Z. Rossi, *Spravochnik po GULAGu*, v. 1, p. 81.

Being apart from labelling that can be partly true¹³, we should one more time point out the differences in living conditions of political convicts compared with the images discussed above. As we can see in Picture 8¹⁴ submitted along with many other artefacts to the Virtual Museum of Gulag History by the Circle and Branch of the Union of Siberians in Bystrzyca Kłodzka (Koło i Oddział Związku Sybiraków w Bystrzycy Kłodzkiej), the Polish political convicts are building a barrack for accommodation. They do not look smoothly as the convicted revolutionists in Picture 7 and, as other Gulag prisoners, may have been starving. According to an autobiographical dictionary 'A Gulag Handbook' written by a former Comintern member and Gulag prisoner, Jaques Rossi, the daily limit of bread in the Russian Empire was unified in prisons and labour camps and totalled 819 g. (with the addition of other foodstuffs) whereas in the Soviet penitentiary system it depended on the 'working output' of a convict and varied from 400 g to 1200 g in the 1930s for a 10-hour working day and from 300 g to 850 g in the 1940s for a 12-hour working day without other foodstuffs¹⁵.

Another informal framework of prisoners based on interculturalism

Certain pieces of information and some artefacts concerning organized crime could have been found occasionally (not as parts of the permanent exhibitions) in several museums of old prisons or the museums devoted to particular law enforcement units in the Soviet State and the Russian Federation. As the museums devoted to Gulag or Bolsheviks' exiles became virtual, there appeared a museum of organized crime called *Прайм Крайм – первый по ворам* (*Prime Crime – the firsts on vory*)¹⁶ that is legal again from 9 March 2021¹⁷. The website presents va-

¹³ L. Trockij, *Stalin*, in: *Istorija v licah. Diktatory*, Moskva 1995, p. 309.

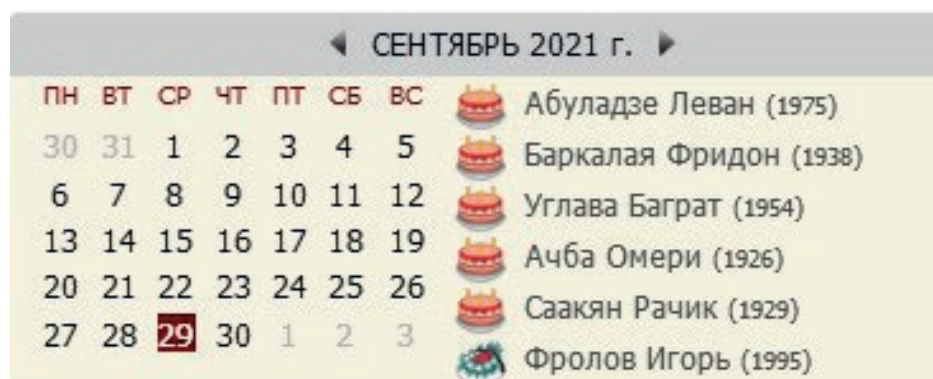
¹⁴ Gruppa ssyl'nyh na stroitel'stve baraka. Tashtypskij rajon Hakaskoj AO Krasnojarskogo kraja, 1950-e, in: *Vystavka Sledy pol'skoj pamjati na territorii Rossii*. Virtual'nyj Muzej Gulaga, Moskva 2021, <https://gulagmuseum.org/showObject.do?object=72356292&language=1> (access: 29.09.2021).

¹⁵ See *naŭka*, in: Z. Rossi, *Spravochnik po GULAGu*, v. 2, pp. 268–269.

¹⁶ *Vory* is a commonly used collective naming for criminals taking the highest position in criminal hierarchy in the Russian Federation and other post-soviet states.

¹⁷ The website was closed by a decision of the district court for propagation of an extremist movement A.U.E. that has very little in common with the vory fraternity. It should be mentioned that any use of pictures of the living vory (even former criminals) may initiate

rious ways for seeking information by personal criteria in a database containing several thousands of items, even an interactive calendar as presented in Picture 9¹⁸.



Pic. 9. A virtual calendar with the names of the vory born or died that day

It can be an attempt to influence mass consciousness by associations with other types of calendars, to memorize the dead vory by 'soft' artefacts. Certainly, they are memorized also by hard artefacts – e.g. memorials, as presented in Pictures 10¹⁹ (Aslan Usoyan's memorial) and 11²⁰ (Vyacheslav Ivankov's memorial).

The number of the gathered soft artefacts (high-quality reprints of hard artefacts) is significant. However, the most impressive is that information in the forms of interrogation reports, personal letters, interrogation videos etc. was classified in the Soviet State and the Russian Federation. The websites presentating classified information are visited ten times more often than those online museums devoted to Gulag prisoners. The list of known vory is long and shows that in the USSR and the RF the vory take origin from various ethnic and confessional groups.

criminal investigation pursuant to the amended Article 210 of the RF Criminal Code. This article gives vory the only alternative: being charged for just 'being a vor' to a strict prison regime for 5-8 years in case of former criminals and for 10 to 25 years in case of active criminals or get a suspended one-year sentence provided that they name other not-known vory.

¹⁸ A virtual calendar on the homepage of the website 'Prajm Krajm Pervyj Po Voram', <https://www.primecrime.ru> (access: 29.09.2021).

¹⁹ *Usojan Aslan Rashoevich (Hasan)*, in: *Prajm Krajm Pervyj Po Voram*, <https://primecrime.ru/characters/1214/> (access: 29.09.2021).

²⁰ *Ivan'kov Vyacheslav Kirillovich (Japonchik)*, in: *Prajm Krajm Pervyj Po Voram*, <https://primecrime.ru/characters/574/> (access: 29.09.2021).



Pic. 10. Aslan Usoyan's memorial

It means they are multicultural, and no evidence will give grounds to imply their interculturalism.

In the latest linguistic research²¹, such interculturalism of the vory was proposed based on an analysis of syntagmatic and paradigmatic of invariant endoethnonyms used by professional criminals as argot polynomials to signify the highest criminal status. The expression 'the elite of organized crime' was used due to polynomiality of studied argot nominations i.e. multiple names of a notion on the basis of distinct qualities (features) distinguished in its volume and corresponds well to the juridical term 'a person holding the highest position in a criminal hierarchy'. Based on the principles of *similarity* and *adjacency*, the axis of *choice (selection)* was applied to analyze the paradigmatis of the code of professional criminals, and the axis of combination – to analyze its syntagmatic. Within the code, semiotic-cultural, language, and speech representations were distinguished to study the signs 'in praesentia', 'in absentia' and 'in potentia' on the basis of their reproducibility, stability, and modelling. Such approach allowed to involve the entire complex of available

²¹ E.A. Zubkov, A.A. Romanov, A.L. Faktorovich, *Nekotorye mify ob jelite organizovannoj prestupnosti v Rossii*, chast' 1, *Polinomnye otnoshenija invariantnyh argoticheskikh nominacij*, "Mir lingvistiki i kommunikacii", nr. 3(61), pp. 190–213.

informational facts into analysis and to state that polynomial argot nominations *закон* (1. *order, brotherhood*; 2. *code, law*), *в законе* (*in brotherhood, in order*), *законники* (1. *legalists*, 2. *chivalric brothers*; 3. *friars*), *босяки* (*forgotten and dead*), *галаха* (*Halakha followers*), *бродяги* (*outcasts*) and *блатные* (*initiated*) were used in the criminal environment as endoethnonyms to signify the highest criminal status both before and after an argot name *воры* (*vory*) was accepted as their polynomial endoethnonym. It was also stated that the juridical term *вор в законе* (*'thief-in-law'*) functioning hitherto (in 2010 it was changed for 'a person holding the highest position in criminal hierarchy') is not used by the vory themselves as an endoethnonym.

A contrastive analysis on the levels of word and word expression in the Russian and Polish languages allowed to determine a polynomial use of the same invariant endoethnonyms by Polish-speaking professional criminals: *gałach*, *bosak* (including *włóczęga* i.e. *бродяга*), *blatny*, *Zakon*, *zakonnik*, *w zakonie*. This proves that a criminal community called nowadays 'the vory' appeared in the pre-Soviet era and is much more widespread than Russian-speaking area.

It was determined during the analysis on word and word expression levels that agrot polynomials undergo mutual rotation during appearance and further cryptonymic and cryptolalic use as endoethnonyms. Such rotation manifests itself in the following interconnected processes.

1. The process of changes in argot polynomials takes place gradually, old and new names function as polynomials (in the mode of multi-names). For example, argot names (*Золотая Рота* (1. (*Golden*) *Campaign*; 2. (*Golden*) *Oath*) and (*Иван*) *Непомнящий* (*родства*)) ((*Ivan*) *Not remembering/Forgetting* (*kinship*)) to name the highest criminal status go out of use for several decades after new names appear (*в законе*, *законник*) or old ones (*вор*) are rethought.

2. The changes in collective argot polynomials can coincide in the time period with the reduction of homonymic chains. It was suggested that the process of re-



Pic. 11. Vyacheslav Ivankov's memorial

duction of a homonymic chain (the disuse of original words *poma* in the meaning *присяга* (oath) and its derivatives *ротник*, *ротитель*, *ротак* etc. (someone who gives an oath) in the Russian standard language) could have affected the disappearance of argot words (*Золотая Рота* (1. (Golden) Campaign; 2. (Golden) Oath) and *золоторотец* (1. a member of (Golden) Campaign; 2. someone who gives a (Golden) Oath).

The analysis of paradigmatic relations of invariant argot polynomials on word and word expression levels in the Russian and Polish languages gave grounds to propose the identity of the ideological zone of the elite of Polish- and Russian-speaking professional crime. A quasi-religious character of this ideological zone was determined, for example: taking functions of 'shadow justice', the belief in Jesus Christ as the first vor (a major political offender), a positive attitude to crime based on religious texts, etc. (see *ibid.*) excusing Latin.

Conclusions

Interculturalism is a positive phenomenon in a democratic multicultural state for an individual who is sentenced to a multicultural environment in prisons or labour camps, even based on self-preservation instinct that makes him respect other religions and customs. However, it should be considered a negative phenomenon in case it creates illegal institutional frameworks such as the Bolsheviks movement or the criminal fraternity of vory. There is no need to prove that many attempts to join major world religions led to the appearance of new religious doctrines, denominations (the vory consider themselves a denomination) or even dangerous sects. In its turn, the deformation of traditional ideas of Judaism, Christianity, and Islam present in the criminal ideology will negatively influence the 'ethnical dominanta' (a set of behaviour stereotypes intrinsic to the majority of an ethnic group) of inmates on a personal level.

Literature

- Barrett M., *Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies*, in: *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, ed. M. Barret, Strasbourg 2013, pp. 26–27.
- Bartmiński J., *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*, in: *O definicjach i definiowaniu*, eds. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, pp. 269–275.
- Chehov A., *Ostrov Sahalin*, in: *Polnoe sobranie sochinenij*, t. 14, Moskva 1987, p. 145.
- Hussain I., *Tyranny of Soft Touches: Interculturalism, Multiculturalism & 21st Century International Relations*, Mexico 2004.
- Ivan'kov Vjacheslav Kirillovich (Japonchik), in: *Prajm Krajm Pervyj Po Voram'*, <https://primecrime.ru/characters/574/> (access: 29.09.2021).
- Joppke C., *War of words: interculturalism v. multiculturalism*, "Comparative Migration Studies" 2018, No. 6, pp. 1–2, <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0079-1> (access: 29.09.2021).
- Kastoryano R., *Multiculturalism and interculturalism: redefining nationhood and solidarity*, "Comparative Migration Studies" 2018, No. 6, p. 6, <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0082-6> (access: 29.09.2021).
- Kamapza, in: P. Ja. Chernyh, *Istoriko-jetimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo jazyka*, v. 1, Moskva 2004, p. 387.
- Ni Chonaill B., *Interculturalism in Higher Education in Ireland*, in: *In Transforming our World Through Design, Diversity and Education. Proceedings of Universal Design and Higher Education in Transformation Congress 2018*, eds. G. Graddock, C. Doran, L. McNutt, D. Rice, Amsterdam 2018, pp. 624–633.
- Rossi Z., *Spravochnik po GULAGu*, v. 1–2, Moskva 1991.
- Trockij L., *Stalin*, in: *Istorija v lich. Diktatory*, Moskva 1995, p. 309.
- Usojan Aslan Rashoevich (Hasan), in: *Prajm Krajm Pervyj Po Voram'*, <https://primecrime.ru/characters/1214/> (access: 29.09.2021).
- Vystavka Sledy pol'skoj pamjati na territorii Rossii. Virtual'nyj Muzej Gulaga*, Moskva 2021, <https://gulagmuseum.org/showObject.do?object=72356292&language=1> (access: 29.09.2021).
- Zubkov E.A., Romanov A.A., Faktorovich A.L., *Nekotorye mify ob jelite organizovannoj prestupnosti v Rossii, chast' 1, Polinomnye otnoshenija invariantnyh argoticheskikh nominacij*, "Mir lingvistiki i kommunikacii", No. 3(61), pp. 190–213.
- Zubkow J., *Russkij ugodovnyj diskurs Kniga vtoraja. Paradigmatika russkogo ugodovnogo diskursa i analiz rossijskogo ugodovnogo antropogennogo landshafta*, Toruń 2019.

Elżbieta Barbara Zybert

Warszawa

ORCID 0000-0002-4959-8504

PORUCZNIK
TADEUSZ ADAM ZIELIŃSKI 1907–1993.
SYMBOLICZNY POWRÓT RZEŹBIARZA
DO POLSKI

Abstract

Lieutenant Tadeusz Adam Zieliński 1907–1993.

Symbolic return of the sculptor to Poland

The profile and sculptural work of Tadeusz Adam Zieliński, a soldier of the General Władysław Anders Army, and his artistic creativity on the „trail of hope” is presented. Attention was paid to his post-war work in London and works on secular subjects, among which, a special place has the panel relief from the Camberwell Green Magistrates’ Court in London. After the demolition of the court building, some part of it was sent to the Nicolaus Copernicus University in Toruń with the purpose of decorating the seat of the Medical Faculty of Collegium Medicum in Bydgoszcz.

Keywords: Tadeusz Adam Zieliński – sculptor, General Anders’ Army, Our Lady of Kozielsk-Victorious, Altar-Monument in Tiberias, Basilica of Agony – Jerusalem, Station III and IV of the Way of the Cross – Jerusalem, panel relief, Camberwell Green Magistrates’ Court – London

Słowa kluczowe: Tadeusz Adam Zieliński – rzeźbiarz, Armia gen. Andersa, Matka Boska Kozielska Zwycięska, Ołtarz-Monument w Tyberiadzie, Bazylika Agonii – Jerozolima, stacja III i IV Drogi Krzyżowej – Jerozolima, płaskorzeźba panelowa, Camberwell Green Magistrates’ Court – Londyn

Rzeźbiarz „tworzący w lanym metalu, cemencie, kamieniu i drewnie”¹, porucznik Tadeusz Adam Zieliński (urodzony w 1907 roku w Trzebini, zmarł 1993 roku w Londynie) był jednym z żołnierzy Armii Andersa. Po okresie internowania na Łowie, w Ulbroce koło Rygi, po więzieniu w obozie w Kozielsku II, przez Griażowiec dotarł do Tockoje, gdzie formowała się Armia Polska w ZSRR. Artysta został przydzielony do 6. Lwowskiej Dywizji Piechoty (6DP). Jej dowódcą był gen. Michał Karaszewicz-Tokarzewski, który na całym szlaku wojennym wspierał działania związane z kulturą i sztuką, w tym również aktywność rzeźbiarską porucznika Zielińskiego. Warto tu wspomnieć, że działający w 6. Dywizji teatr był jednym z najlepszych w Armii Polskiej w ZSRR, a jego założycielem był m.in. malarz Michał Siemiradzki². Siemiradzki był autorem obrazu Matki Boskiej Kozielskiej, wykonanej w Kozielsku na drugiej części deski z ikonostasu, którą wykorzystał Zieliński do przygotowania swojej płaskorzeźby Matki Boskiej Kozielskiej.

Po ostatniej ewakuacji w sierpniu/wrześniu 1942 roku z terenów Związku Sowieckiego do Iranu i utworzeniu w czerwcu 1943 roku 2. Korpusu Polskiego porucznik Zieliński wraz z 6. Dywizją wszedł w skład nowo utworzonej armii i z 2. Korpusem Polskim przeszedł cały jej szlak bojowy. W 1948 roku dotarł do Wielkiej Brytanii, gdzie pozostał do swojej śmierci w 1993 roku.

Z okresu pobytu porucznika Zielińskiego w Związku Radzieckim najbardziej znana jest jego płaskorzeźba Matka Boska Kozielska, która prezentuje połączone w jednym obrazie wizerunki Matki Boskiej Żyrowickiej z Dzieciątkiem oraz Matki Bożej Ostrobramskiej. Powstała przy ogromnym zaangażowaniu wielu współosadzonych, którzy nie mieli świadomości, w jakim przedsięwzięciu uczestniczą. Jedni użyczyli kredek, potem zdobywali farby, inni wykonywali korony dla Matki Bożej i Dzieciątka, robili dłutka. W efekcie powstała płaskorzeźba stała się obiektem kultu, poświęcona została przez księdza kapelana Nikodema Dubrówkę i podobnie jak inni jeńcy z Kozielska II dotarła do miejsc formowania się Armii Polskiej w ZSRR. Potem, ofiarowana generałowi Andersowi, jako patronka polskiej armii towarzyszyła jej na całym szlaku. Po zakończeniu wojny, już jako Matka Boska Kozielska Zwycięska (po zwycięstwie pod Monte Cassino), w 1949 roku trafiła do Londynu, gdzie została umieszczona w kościele katolickim pw. Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny, zwanym Brompton Oratory³, a po wybudo-

¹ A. Siomkajło, *Zieliński Tadeusz Adam*, w: *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. 5, red. K. Dopierała, Toruń 2005, s. 415.

² Z. Wawer, *Armia generała Andersa w ZSRR 1941–1942*, Warszawa 2012, s. 372.

³ *Niezwykłe polskie wizerunki Matki Bożej. Matka Boża Kozielska Zwycięska*, http://www.swzymunt.knc.pl/OTHERMARYS/POLISH/HTMs/003OMPL_MBKOZIELSKAZWYCIESKA_01.htm (dostęp: 30.03.2016).

waniu polskiej świątyni do kościoła pw. św. Andrzeja Boboli. Znajduje się tam do dziś, upamiętniając gehennę żołnierzy, cywilów, ich wyjście z nieludzkiej ziemi, jak Józef Czapski nazywał miejsce zsyłki Polaków, a także odnoszone zwycięstwa i cierpienia w drodze do wolnej Polski.

Na terenie Palestyny znajdują się liczne rzeźby, które wyszły spod ręki porucznika Zielińskiego. W Tyberiadzie na dziedzińcu kościoła oo. franciszkanów powstały płaskorzeźby do monumentu-ołtarza, mającego kształt łuku o długości 7 m, dedykowanego Matce Boskiej Częstochowskiej – Królowej Korony Polskiej, jako wotum dziękczynne żołnierzy 2. Korpusu za szczęśliwe ocalenie z zesłania w Rosji. Te prace to umieszczona w centrum monumentu, w nastawie ołtarzowej, płaskorzeźba Matki Boskiej Częstochowskiej i znajdujące się po jej bokach dwie płaskorzeźby przedstawiające młodą ochotniczkę, trzymającą znicz, i junaka grającego na kornecie⁴ oraz znajdujące się w bocznych skrzydłach ołtarza po dwie naturalnej wielkości płaskorzeźby: po lewej św. Michała Archanioła – patrona żołnierzy i ziem wschodnich oraz rycerza z czasów Bolesława Chrobrego, a po prawej św. Krzysztofa, patrona wojsk zmotoryzowanych oraz współczesnego żołnierza polskiego⁵. Każda z tych sześciu figur wykonanych przez Tadeusza Adama Zielińskiego ma wysokość 152 cm⁶. Dodatkowo na zakończeniach łuków ołtarzowych umieszczono



Fot. 1. *Matka Boska Kozielska Zwycięska*, kościół pw. św. Andrzeja Boboli, Londyn, źródło: <https://www.stbobola.co.uk/pl/gallery/image?view=image&format=raw&type=orig&id=4293>

⁴ *Bolesławskie wieczory z kapitanem Franciszkiem Leśniakiem weteranem II wojny światowej*, red. J. Liszka, Katowice 2009, s. 120.

⁵ Ibidem.

⁶ *Zieliński, 16th March – 6th April 1965* [katalog wystawy w Cassel Gallery], Londyn 1965; J. Koźmiński, *Pierwszy etap ocalenia panelowej płaskorzeźby Zielińskiego dobiega końca*, <https://www.tydzien.co.uk/artykuly/2020/03/02/pierwszy-etap-ocalenia-panelowej-plaskorzezy-zielinskiego-dobiega-konca/> (dostęp: 2.02.2020).



Fot. 2. Monument-ołtarz dedykowany Matce Boskiej Częstochowskiej – Królowej Korony Polskiej, Tyberiada, źródło: K.P. Kowalik, *Tyberiadzkie ślady przeszłości*, „Opiekun. Dwutygodnik Diecezji Kaliskiej”, <http://www.opiekun.kalisz.pl/>

płaskorzeźby przedstawiające herby sześciu miast polskich⁷ (po trzy na każdym cokole): Warszawy, Lwowa, Wilna, Krakowa, Poznania i Gdańska⁸.

W Jerozolimie w absydzie Bazyliki Agonii, zwanej też Bazyliką Narodów, na Górze Oliwnej w Gentlemani, po prawej stronie centralnej mozaiki przedstawiającej modlitwę Chrystusa w Ogrodzie Oliwnym, znajduje się, ufundowany przez żołnierzy polskich stacjonujących w Palestynie, obraz o wymiarach 6 x 3 m ukazujący scenę pojmania Jezusa. Jego wykonawcą był Tadeusz Adam Zieliński.

Także przy stacjach jerozolimskiej Drogi Krzyżowej można odnaleźć ślady tego artysty. Tu należy przypomnieć, że dzięki staraniom księdza kanonika Stefana Pietruszki-Jabłonowskiego, kapelana 2. Korpusu, udało się wydzierżawić dla Polski na 25 lat stacje III (Pierwszy upadek pod krzyżem) i IV (Pan Jezus spotyka swoją Matkę) w dowód uznania za wkład żołnierzy polskich w walkę z Niemcami. Ostatecznie, dzięki staraniom m.in. kardynała Stefana Wyszyńskiego, Polacy dzierżawili te stacje do 1995 roku⁹.

⁷ *Bolesławskie wieczory...*, s. 121.

⁸ S.S. Nicieja, *Tadeusz Adam Zieliński, twórca płaskorzeźby Matki Boskiej Kozielskiej*, „Więź” 1994, nr 11, s. 92.

⁹ *Polska Via Dolorosa*, reż. M. Nekanda-Trepka, Polska 2003, 30 minut, kolorowy, <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=4216861> (dostęp: 15.02.2016); korespondencja z ks.

Konkurs na zaprojektowanie obu stacji wygrał porucznik Zieliński. Przygotował również plany ołtarzy i wykonał ich modele w glinie. Bogata dokumentacja dotycząca tych projektów pokazuje, że Zieliński nawiązywał w nich zarówno do tradycji i kultury polskiej (m.in. fresk droga krzyżowa Polaków w III stacji), jak i frontowych zmagañ naszych żołnierzy (m.in. ołtarz w IV stacji podtrzymują orły spod Monte Cassino). Tak oceniał te projekty ksiądz kanonik Pietruszka-Jabłonowski:



Fot. 3. *Scena pojmania Chrystusa*, mozaika w Bazylice Agonii w Jerozolimie, fot. E.B. Zybert

...powierzenie por. Zielińskiemu wykonania rzeźb jest najlepszą i najszcześniejszą koncepcją, już bowiem przy tej pierwszej pracy por. Zieliński wykazał bezsprzecznie swój wielki talent i śmiem twierdzić, że tej klasy artysty nie ma tutaj w Palestynie wśród reszty naszych polskich, a może nawet i obcych artystów¹⁰.

Niestety armia musiała opuścić Palestynę i Zieliński nie miał już możliwości zrealizowania swoich artystycznych planów. Wykonali je według jego zamysłu rzeźbiarze włoscy – Antonio Minghetti (ołtarz w stacji III i płaskorzeźba nad wejściem do oratorium) oraz Slodani (stacja IV). To ich nazwiskami sygnowane są te rzeźby. Obecnie oryginalna rzeźba do stacji IV znajduje się w jednej z nisz w krypcie ormiańskiego kościoła katolickiego pw. Najświętszej Maryi Panny „Spasmos”.

Tadeuszem Nosalem z 4 marca 2016 roku, cyt. za: E.B. Zybert, *Polacy i Droga Krzyżowa w Jerozolimie*, w: *Muzeum etyczne. Księga dedykowana profesorowi Stanisławowi Waltosowi*, red. D. Folga-Januszewska, Kraków 2017, s. 188.

¹⁰ Archiwum Akt Nowych, List Przewodniczącego Komitetu Wykonawczego Fundacji dla Polski Stacji III i IV Stacji Drogi Krzyżowej w Jerozolimie do gen. brygady J.A. Wiatra z 16. I. 1947 r., L.dz. 148/47 [dokumenty niepublikowane], cyt. za: E.B. Zybert, *Polacy i Droga Krzyżowa w Jerozolimie...*, s. 183–184.



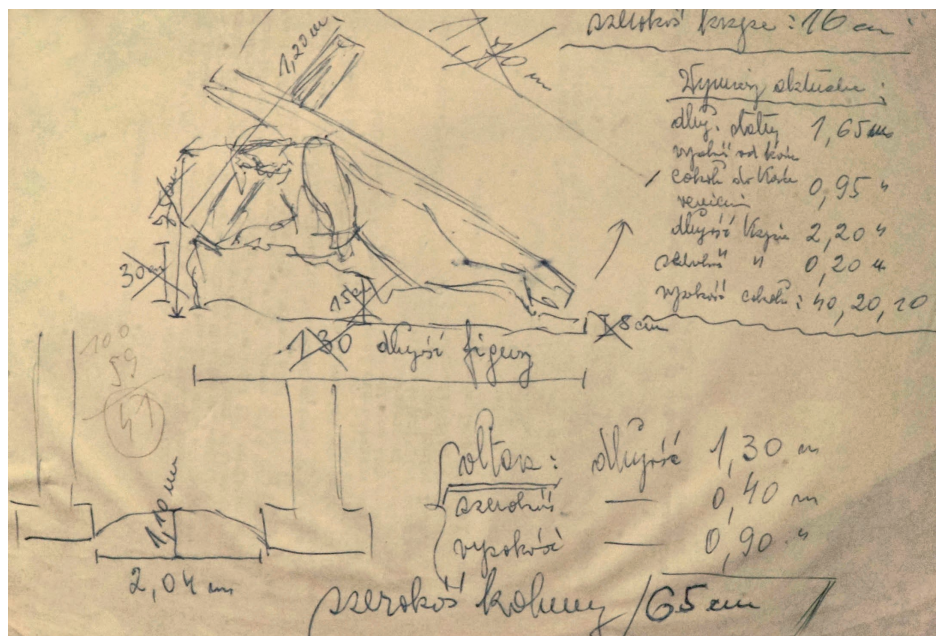
Fot. 4. Ołtarz stacji III Drogi Krzyżowej z rzeźbą przedstawiającą Jezusa upadającego pod krzyżem, według projektu Tadeusza Adama Zielińskiego, dłuta Antonia Minghettiego, fot. D. Kuźmina

Już w Wielkiej Brytanii, na zamówienie Polonii, Tadeusz Adam Zieliński wykonał mozaikę do Nazaretu upamiętniającą szczęśliwe wyjście Polaków ze Związku Radzieckiego.

Początkowo porucznik Zieliński, podobnie jak wielu żołnierzy z armii Andersa, borykał się z dużymi trudnościami finansowymi. Wsparciem były zamówienia na rzeźby o charakterze sakralnym (głównie Madonny), które możemy podziwiać w świątyniach i innych obiektach użyteczności publicznej na terenie całej Wielkiej Brytanii. Przykładem może być figura Madonny z Dzieciątkiem, zdobiąca fasadę Polskiego Centrum Katolickiego zwanego „Polish Millenium House” w Birmingham, pierwszego Domu Polskiego w Anglii.

Innym świadectwem talentu Zielińskiego jest rzeźba ołtarzowa wykonana na zamówienie polskiego kościoła pw. św. Andrzeja Boboli, gdzie dziś znajduje się także jego Matka Boska Kozielska Zwycięska. Przedstawia liczącą prawie trzy metry postać Chrystusa Króla, wykonaną w aluminium.

Choć twórczość Tadeusza Adama Zielińskiego kojarzy się głównie ze sztuką sakralną, to tworzył on również prace o innej tematyce, prezentowane na wystawach indywidualnych i zbiorowych w Londynie oraz poza terenem Anglii. Jego dzieła



Fot. 5. Rysunek projektu rzeźby Jezusa upadającego pod krzyżem do stacji III Drogi Krzyżowej, autorstwa Tadeusza Adama Zielińskiego, fot. E. Maruszak

trafiły do muzeów, m.in. do Muzeum Uniwersyteckiego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie znajduje się kilka jego prac, m.in. terakotowy profil marszałka Józefa Piłsudskiego, będący darem od Janusza Poraj-Biernackiego¹¹.

Pracą mało znaną, choć powierzchniowo ogromną, była jego rzeźba panelowa, zdobiąca wnętrza sądu magistrackiego w Camberwell Green w Londynie (Camberwell Green Magistrates' Court). Została wykonana w 1968 roku. Znajdowała się na drugim piętrze budynku sądowego, na powierzchni ponad 83 m², a jej wymiary to 60 stóp długości i 18 stóp wysokości (18,3 m na 4,6 m)¹². Składała się z dwóch części, przedzielonych głównym wejściem z klatki schodowej. Obie części przedstawiają podobne, jeżeli nie dokładnie takie same elementy¹³.

¹¹ J. Koźmiński, *Pierwszy etap ocalenia panelowej...*

¹² T.A. Zieliński, *Pamiętnik emigranta rzeźbiarza* [rękopis], Londyn 1990–1992, kopia w posiadaniu autorki; autorska notatka biograficzna T.A. Zielińskiego wraz ze szkicem muralu i jego wymiarami, kopia dokumentu w posiadaniu autorki.

¹³ A. Heasley, *Płaskorzeźba Tadeusza Adama Zielińskiego w sądzie w Camberwell Green*, <https://www.aniaspoland.com/tazwallpolish/> (dostęp: 22.01.2020).



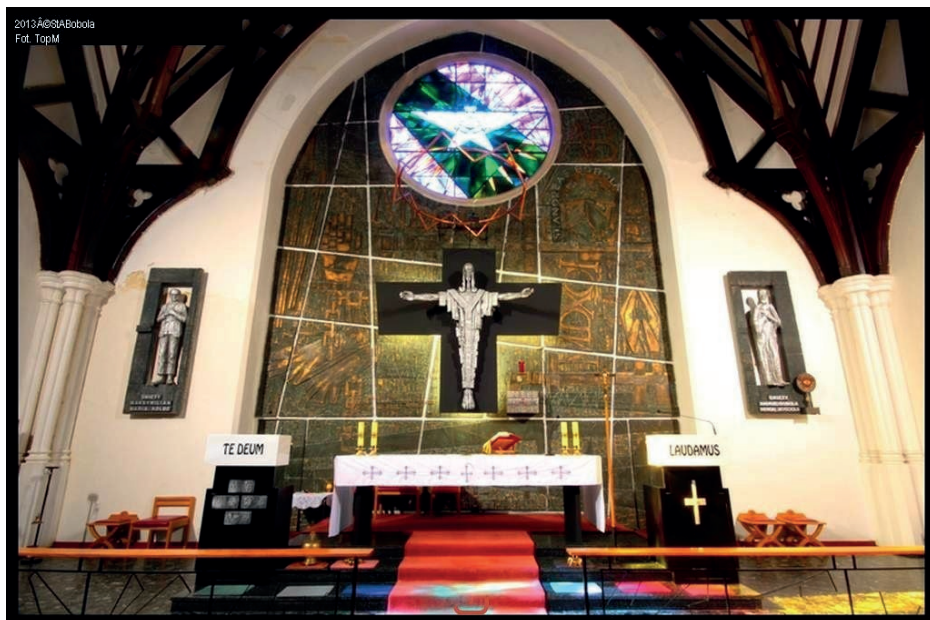
Fot. 6. Ołtarz do stacji IV Drogi Krzyżowej, wykonany według projektu Tadeusza Adama Zielińskiego, fot. E.B. Zybert

kreśla on, że wielomiesięczne rozmowy z administracją obiektu w sprawie muralu polskiego rzeźbiarza ostatecznie zostały zwieńczone sukcesem¹⁴. W efekcie tę wielką panelową konstrukcję oddano do dyspozycji Polskiej Fundacji Kulturalnej i działających w jej imieniu Krystyny Havard i Jarosława Koźmińskiego, z zastrzeżeniem, że prace demontażowe mają się zakończyć do końca lutego 2020. Polska Fundacja Kulturalna zobowiązała się ocalić dzieło i umieścić je w budynkach użyteczności publicznej na terenie Wielkiej Brytanii i Polski¹⁵. Zainteresowane pozyskaniem płaskorzeźby były londyński Polski Ośrodek Społeczno-Kulturalny, gdzie są już inne prace tego artysty, oraz uniwersytet w Toruniu, który zadeklarował pokrycie kosztów transportu do Polski i zapewnił, że uczelnia z wdzięcznością przyjmie rzeźbę, nie kryjąc jej w magazynach, ale wykorzysta ją dla ozdobienia głównego

Budynek sądu przeznaczono do rozbioru w 2018 roku. Zaistniała obawa, że panel ulegnie zniszczeniu. Podjęto starania o ocalenie go. Jedną z pierwszych osób, która zainicjowała działania na rzecz jego zachowania, była Anna Heasley, tłumaczka przysięgła, występująca często przy postępowaniach sądowych z udziałem Polaków, odbywających się w tym budynku. To ona nagłośniła sprawę i upubliczniła ją na swoim blogu, poszukując sprzymierzeńców w działaniach na rzecz ocalenia od zniszczenia tego muralu. Szczęśliwie dla pomyślnego rozwiązania tej sprawy włączył się „Tydzień Polski” z redaktorem naczelnym Jarosławem Koźmińskim. Pod-

¹⁴ J. Koźmiński, *Rzeźba panelowa Zielińskiego to polskie dziedzictwo kulturowe*, <https://www.tydzien.co.uk/artykuly/2020/01/22/rzezba-panelowa-zielinskiego-to-polskie-dziedzictwo-kulturowe/> (dostęp: 22.01.2020).

¹⁵ Ibidem.



Fot. 7. Rzeźba Chrystusa Króla, kościół pw. św. Andrzeja Boboli w Londynie, źródło: <https://www.stbobola.co.uk/pl/gallery/image?view=image&format=raw&type=orig&id=5446>

holu w nowo budowanym gmachu dydaktycznym Wydziału Lekarskiego Collegium Medicum w Bydgoszczy¹⁶. Zaangażowanie finansowe w projekt potwierdziła również Fundacja Stowarzyszenia Polskich Kombatantów oraz Polonia Aid Foundation Trust¹⁷.

Działania zmierzające do ocalenia dzieła Zielińskiego były i są związane z projektem zatytułowanym *My wszyscy od Andersa. Album familijny*, którego pomysłodawcą i wykonawcą jest londyński „Tydzień Polski”. Istotą tego przedsięwzięcia jest utrwalanie pamięci o losach przedstawicieli wojennej i powojennej emigracji polskiej, o wyjątkowości tamtego pokolenia, ich różnorodnych poczynaniach mających na celu podtrzymywanie na obczyźnie idei wolnej, niepodległej Polski, przybliżanie wciąż mało znanych aspektów ich historii oraz pokazywanie ich codzienności, a także realizacji pasji pomimo dramatycznych wojennych i powojennych przeżyć¹⁸.

¹⁶ Idem, *Mural Zielińskiego dotarł do Polski*, <https://www.tydzien.co.uk/artykuly/2020/06/14/rzezba-panelowa-zielinskiego-dotarla-do-polski> (dostęp: 14.06.2020).

¹⁷ Idem, *Rzeźba panelowa Zielińskiego...*

¹⁸ Idem, *Pierwszy etap ocalenia panelowej...*



Fot. 8. Widok na rzeźbę panelową w Camberwell, fot. A. Heasley, <https://aniaheasley.com/2018/04/22/a-piece-of-polish-art-in-camberwell/>



Fot. 9. Tadeusz Adam Zieliński przy pracy, źródło: <http://www.tydzien.co.uk/media/2020/03/panele-zdjete.jpg>



Fot. 10 i 11. Lewa i prawa strona korytarza w budynku sądu w Camberwell przedstawiająca płaskorzeźbę panelową Tadeusza Adama Zielińskiego, fot. J. Zieliński, źródło: J. Koźmiński, *Rzeźba panelowa Zielińskiego to polskie dziedzictwo kulturowe*, <https://www.tydzien.co.uk/artykuly/2020/01/22/rzezb-panelowa-zielinskiego-to-polskie-dziedzictwo-kulturowe/>



Fot. 12. Podpis Tadeusza Adama Zielińskiego na jego płaskorzeźbie panelowej, fot. A. Heasley, <https://aniaheasley.com/2018/04/22/a-piece-of-polish-art-in-camberwell/>



Fot. 13. Fragment płaskorzeźby panelowej Tadeusza Adama Zielińskiego, fot. A. Heasley, <https://aniaheasley.com/2018/04/22/a-piece-of-polish-art-in-camberwell/>



Fot. 14. Demontaż panelowej płaskorzeźby, fot. J. Koźmiński, źródło: J. Koźmiński, *Rzeźba panelowa Zielińskiego to polskie dziedzictwo kulturowe*, <https://www.tydzien.co.uk/artykuly/2020/01/22/rzezba-panelowa-zielinskiego-to-polskie-dziedzictwo-kulturowe/>



Fot. 15. Skrzynie zawierające elementy rzeźby panelowej, fot. J. Koźmiński, źródło: J. Koźmiński, *Mural Zielińskiego dotarł do Polski*, <https://www.tydzien.co.uk/artykuly/2020/06/14/rzezba-panelowa-zielinskiego-dotarla-do-polski>

Hasło *My wszyscy od Andersa. Album rodzinny* wywołuje oczywiste skojarzenie z formacją wojskową, ale nam idzie dziś przede wszystkim o działania na polach innych niż pola walki. Generał Anders rozumiał, jak ważne jest przetrwanie polskości. A polskość to historia, tradycja i kultura¹⁹.

Pierwszą częścią projektu było ocalenie od zniszczenia rzeźby panelowej Zielińskiego. Dzięki włączeniu się do akcji córek artysty, udało się uzyskać pozytywną decyzję brytyjskiego Ministry of Justice, które po zamknięciu sądu na Camberwell Green i sprzedaży budynku deweloperowi, zgodziło się przekazać Polskiej Fundacji Kulturalnej panele Zielińskiego, uznając tym samym, iż stanowią one polskie dziedzictwo kulturowe²⁰. Druga część projektu *Artyści Andersa* ma szerszy zakres i jej celem jest odkrywanie, dokumentowanie nieznanych materiałów obrazujących żołnierskie życie kulturalne, będących dotychczas w posiadaniu rodzin żołnierzy, i prezentowanie ich szerokim kręgom zainteresowanych osób²¹.

Tak więc, porucznik Tadeusz Adam Zieliński, znakomity rzeźbiarz, niestety mało znany w Polsce, który po zakończeniu wojny pozostał poza granicami Polski, za sprawą swojej panelowej płaskorzeźby, symbolicznie do niej powrócił, odsłaniając kolejne karty zapomnianego, ale na szczęście ocalonego, polskiego dziedzictwa kulturowego.

Bibliografia

- Bolesławskie wieczory z kapitanem Franciszkiem Leśniakiem weteranem II wojny światowej*, red. J. Liszka, Katowice 2009.
- Heasley A., *A Piece of Polish Art in Camberwell*, <https://aniaheasley.com/2018/04/22/a-piece-of-polish-art-in-camberwell/> (dostęp: 22.01.2020).
- Heasley A., *Płaskorzeźba Tadeusza Adama Zielińskiego w sądzie w Camberwell Green*, <https://www.aniaspoland.com/tazwallpolish/> (dostęp: 22.01.2020).
- Koźmiński J., *Mural Zielińskiego dotarł do Polski*, <https://www.tydzien.co.uk/artykuly/2020/06/14/rzezba-panelowa-zielinskiego-dotarla-do-polski> (dostęp: 14.06.2020)
- Koźmiński J., *Pierwszy etap ocalenia panelowej płaskorzeźby Zielińskiego dobiega końca*, <https://www.tydzien.co.uk/artykuly/2020/03/02/pierwszy-etap-ocalenia-panelowej-plaskorzezby-zielinskiego-dobiega-konca> (dostęp: 2.02.2020).

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

- Koźmiński J., *Rzeźba panelowa Zielińskiego to polskie dziedzictwo kulturowe*, <https://www.tydzien.co.uk/artykuly/2020/01/22/rzezba-panelowa-zielinskiego-to-polskie-dziedzictwo-kulturowe/> (dostęp: 22.01.2020).
- Nicieja S.S., *Tadeusz Adam Zieliński, twórca płaskorzeźby Matki Boskiej Kozielskiej*, „Więź” 1994, nr 11, s. 85–96.
- Zieliński, 16th March – 6th April 1965* [katalog wystawy w Cassel Gallery], Londyn 1965.
- Zybert E.B., *Polacy i Droga Krzyżowa w Jerozolimie*, w: *Muzeum etyczne. Księga dedykowana profesorowi Stanisławowi Waltosiowi*, red. D. Folga-Januszewska, Kraków 2017, s. 179–192.
- Zybert E.B., *Tadeusz Adam Zieliński (4.II.1907 Trzebinia – 25.XI.1993 Londyn). Polski artysta rzeźbiarz i malarz jako żołnierz Armii generała Andersa i po zakończeniu działań wojennych*, „Roczniki Kulturoznawcze” 2017, t. 7, nr 2, s. 29–75.

