

BARBARA MORCINEK
Uniwersytet Śląski
Katowice

Jaki jest piesek? Śliczny.
O recepcji twórczości Wisławy Szymborskiej
wśród japońskich studentów

Wiele koncepcji nauczania języka postuluje jak najczęstsze wykorzystywanie tekstów autentycznych. Tak jest w przypadku użycia jako dominującej metody teorii komunikacji, która zakłada poznanie „jak najszerzego repertuaru funkcji językowych (zachowań przez język, aktów illokucyjnych), jak również (...) repertuaru różnicowań w artykulacji wypowiedzi, które realizują te funkcje” (Cudak 1998, 24). Opanowanie kompetencji komunikacyjnej jest zatem dokładnie tym, co Waldemar Martyniuk postrzega jako „wykształcenie umiejętności posługiwania się językiem obcym, tak jak komunikują się, używając go, jego rodzimi autentyczni użytkownicy” (Martyniuk 1997, cyt. za: Cudak 1998, 24). Podobne założenia poczynić można opierając nauczanie na teorii kognitywizmu, czyli posługując się teorią języka jako struktury myślenia. Wychodząc z założenia, że język ma charakter symboliczny, dochodzi się do wniosku, że jego centralną częścią nie jest struktura, lecz znaczenie. Romuald Cudak zwraca uwagę na postulaty metodyczne związane z kognitywizmem. Są nimi:

konieczność wyuczania żywego języka, a nie formalizacji (użyć idealnych) i struktur prototypowych, zwrócenie uwagi na metaforyczny i frazeologiczny zasób języka oraz sposoby metaforyzowania pojęć w danym języku, wyuczanie semantyki słowa (i systemu) jako rozbudowanej sieci znaczeniowej, wyuczanie reguł symbolizacji danego języka (Cudak 1998, 25).

Te założenia są niezwykle istotne przy próbach prawdziwego i głębokiego wniknięcia w język, zrozumienia językowego obrazu świata, sprawnej deszyfracji sensów ukrytych w metaforach i idiomatyce¹.

Zainteresowanie teoriami, które nie opierają się jedynie na strukturze języka jest zasadne dla tego tekstu. Jego celem jest bowiem ukazanie procesu przechodzenia od znanych i najbardziej rozpowszechnionych metod strukturalnego nauczania języka do metod kładących większy nacisk na znaczenie, metaforykę, wielość odczytań i różnorodność aktów mowy. Teksty poetyckie są właśnie tym rodzajem wypowiedzi autentycznych w danym języku, które dają największe pole do opisu w tym zakresie i pozwalają się deszyfrować zarówno na różnorodnych poziomach wnikania w tekst, jak i na wielu poziomach „zaawansowania” odczytań.

Przedmiotem mojego zainteresowania jest recepcja twórczości Wisławy Szymborskiej z perspektywy Dalekiego Wschodu, szczególnie Japonii. Odwołując się do określenia sposobu odbioru danego tekstu literackiego można pokusić się o stwierdzenie, że rozróżnimy różne „poziomy” recepcji. Trzeba zatem wskazać na poziom mistrzowski, który jest odczytaniem tekstu z perspektywy innego języka i kultury, z głębokim zrozumieniem, tak jak ma to miejsce w przypadku doskonałych analiz tekstów Szymborskiej dokonanych przez Tokimase Sekiguchiego (recepcja japońska) czy Esterę Czoj (recepcja koreańska), którzy znajdują wspólną perspektywę myślenia polskiej noblistki i filozofów taoistycznych. Można jednak wskazać na coś, co na własny użytek nazywam wstępnym poziomem recepcji. Jest to rodzaj odbioru osób, których znajomość języka polskiego nie jest jeszcze tak doskonała jak ich mistrzów, którzy nie posiadają tak ogromnej wiedzy i intuicji językowej, którzy są dopiero w drodze do prawdziwego poznania kultury polskiej – a mianowicie studentów. Ich lektura niewątpliwie jest znacznie mniej wnikliwa, lecz nie znaczy to, że gorsza. Myślę, że należy docenić fakt, że w ogóle podejmują zmagania z tak trudną materią, jaką jest poezja i na swój sposób próbują ją sobie oswoić i zrozumieć. By im umożliwić jak najliczniejsze kontakty z językiem autentycznym, a zarazem pięknym poprzez wielość możliwości odczytań, dobrze jest wprowadzać na zajęcia teksty literackie.

¹ Najlepszym dowodem na to zdają się być słowa Tokimasy Sekiguchiego, który przywołując wykorzystany w wierszu Wisławy Szymborskiej *Pochwała złego o sobie mniemania* frazeologizm *keracia robota* pisze: „Nb. ponieważ japoński kret nie prowadzi nicznego, zwłaszcza politycznego, działania i tutaj muszę w przykładzie zrezygnować z oddania oryginalnej wymowy frazeologizmu, w grze z którym tak umiętnie poeta wywraca kota ogonem” (Sekiguchi 2007, 22).

Jak zatem wykorzystuje się tekst literacki na zajęciach z obcokrajowcami? Możliwości jest tu bardzo wiele. Może zostać ujęty jako element diachronicznego oglądu literatury w procesie nauczania historii literatury polskiej, może stanowić źródło wiedzy o kulturze, tradycjach, historii, obyczajowości, przemianach społecznych, może wreszcie stanowić doskonały materiał do nauczania języka, na przykładzie którego utrwała się wprowadzone już struktury gramatyczne, poszerza zasób leksykalny, wnika w zawilości semantyczne. Tekst literacki ma tę niewątpliwą zaletę, że

jako akt mówienia w zasadzie nie spełnia żadnego aktu ilokucji czy perlokucji. Natomiast jego istotą jest to, że potrafi inscenizować wewnętrzne (wewnątrztekstowe), skomplikowane i przebogate w swoich przebiegach sytuacje komunikacyjne zarówno w wymiarze czysto funkcjonalnym, jak i pragmatycznym, kulturowym i społecznym (Cudak 1998, 27).

Na wydobyciu ich wielości polega właśnie zadanie czytelnika. Czy jest to zadanie proste? Niewątpliwie nie. Mówiąc o wstępnym poziomie recepcji przywołałam grupę studentów uczących się dopiero języka polskiego. Konieczne są jednak dalsze doprecyzowania. Pragnę przedstawić możliwości i poziom odbioru poezji Wisławy Szymborskiej przez japońskich studentów polonistyki. W ich odbiorze barierę stanowić będzie nie tylko język, ale także brak wspólnoty kulturowej, która pozwoliłaby nawet, pomimo niedoskonałej jeszcze znajomości gramatyki czy leksyki, wysnuć wnioski oparte na przesłankach kulturowych, historycznych, mitologicznych. Dla nich wejście w świat poetycki nowego języka jest ogromnym wyzwaniem i odkrywaniem zupełnie nowych sensów, ale także nabywaniem nowych umiejętności. Warto zatem sprawić, by proponowane teksty stawały się jak najbardziej autentyczne dla studentów i były wprowadzane w odpowiednie konteksty, gdyż

kontekstualizacja tekstów, odkrywanie ich potencjału znaczeniowego, prowadzi do tego, że stają się one autentyczne dla uczących się. Wynika z tego, że każdy tekst może stać się autentyczny dla uczącego się, może być źródłem hermeneutycznego przeżycia, a w rezultacie prowadzić do rozwoju kompetencji w nowym języku (Martyniuk 1998, 93).

Dlaczego zdecydowałam poddać tej próbie właśnie poezję Szymborskiej? Najważniejszym argumentem za dokonaniem takiego właśnie wyboru był fakt, że jest to poezja współczesna, która wykazuje znaczną bliskość z mową potoczną, wiele w niej frazeologizmów, codziennej metaforyki, spotykanych

na co dzień gatunków mowy. To wszystko ułatwia znacznie jej odczytanie. Należy jednak od razu na wstępie poczynić założenie, że korzystając z pozornej łatwości odczytań poezji Szyborskiej nie damy się jej zwieść. Tokimasa Sekiguchi pokazując radykalność i otwartość poezji noblistki przestrzega przed tą pułapką wskazując na brak hermetyczności jej poezji. Twierdzi, że Szyborska

nie zmusza nas, nie odsyła do lektury poetyckich poprzedników i twórców jej języka. Jeżeli tłumacz zachęcony tylko jej otwartością, tłumaczy tę lirykę, ale nie dosięga jej radykalnych głębi, jego porażka jest pewna. To bolesne, bo porażkę poniesie także poetka z Krakowa, która nie mogła pisać po japońsku (Sekiguchi 2007, 38).

Ta uwaga odnosi się oczywiście nie tylko do tłumaczy, choć owoc ich pracy pozostaje zapisany i jest przekazywany przez powielane nakłady książki. Ważne jest to także przy każdym jednostkowym odczytaniu, jakim jest choćby próba analizy dowolnego z wierszy na zajęciach ze studentami.

Tę właśnie próbę, próbę przybliżenia poezji polskiej noblistki, podjęłam podczas zajęć prowadzonych na polonistyce Tokyo University of Foreign Studies. Prowadziłam wykład, który nazywał się ogólnie: literatura polska. Moim celem nie było zapoznanie studentów z historią literatury i jej wybitnymi przedstawicielami. Ze względu na skromne możliwości czasowe (1,5 godziny tygodniowo) oraz na niewystarczający stopień znajomości języka (w wykładzie uczestniczyli studenci 3. i 4. roku, co w przelożeniu na poziomy znajomości języka można określić jako mieszankę od poziomu A2 do B2 – tych najbardziej zaawansowanych było oczywiście kilkoro, jeśli byli w ogóle), musiałam się skoncentrować na zaprezentowaniu studentom wybranych fragmentów – moim zdaniem – najciekawszych zjawisk literackich. W pierwszym semestrze skupiłam się na prozie, której dosłowność odczytań znacznie ułatwia pracę z tekstem, zaś w drugim semestrze starałam się przybliżyć im świat poezji polskiej i zachęcić do samodzielnych poszukiwań lekturowych.

Pracę z poezją Szyborskiej podzieliłam na dwa etapy. Pierwszym była wspólna analiza jednego z jej tekstów i próba otwarcia studentów na tę poezję², drugim samodzielna lektura i próba stworzenia mini analiz. Dokonując

² Inspiracją do podjęcia się takiego zadania były dla mnie tomy poświęcone polskiej poezji wydane przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej UŚ w serii „Biblioteka Interpretacji”, gdzie zgromadzono komentarze językowe, stylistyczne i kulturowe mogące ułatwić obcokrajowcowi zrozumienie poszczególnych tekstów.

wyboru tekstu (a później już tekstów) do interpretacji kierowałam się wyłącznie intuicją. Staralam się wykorzystać doświadczenie w nauczaniu języka i literatury, by dobrać taki tekst, który nie będzie stanowił już na pierwszy rzut oka zapory nie do pokonania, a tym samym nie zniechęci studentów. Do wspólnej analizy wybrałam więc utwór *Śmiech*. Już tytuł wiersza sprawił, że uczestnicy zajęć pozytywnie na niego zareagowali – mieli przed sobą tekst, którego tytuł rozumieli bez żadnych wyjaśnień nawet ci z bardzo skromną znajomością języka, nie było w nim żadnych zawilości, które trzeba by rozwikłać. Pokonanie tej pierwszej bariery sprawiło, że studenci z ufnością podeszli do analizowanego wiersza. Zastanawiając się nad tym, co zapowiada tytuł, oczekiwali tekstu radosnego, optymistycznego, przedstawiającego pozytywne momenty w czyimś życiu. Pierwsze odczytanie nie wystarczyło, bariera językowa była jeszcze zbyt duża. Dopiero po drugiej lekturze stwierdzili, że lepiej rozumieją. Pierwszym doświadczeniem czytelnicznym było zdziwienie wynikające z tego, że nie spełniły się żadne z przypuszczeń, że tytuł ich zwiódł. Zapytani o refleksje na temat tego, czego dotyczy wiersz wypowiadali się następująco: „to wiersz o starej miłości, bohaterka przypomina sobie tę miłość z nostalgią”, „po przeczytaniu czuję smutek, bo miłość się nie spełniła”, „myślę, że ta dziewczynka miała smutne wspomnienia”. To tylko część komentarzy. Były też inne, których autorzy przyznawali się do niezrozumienia lub niepełnego zrozumienia tekstu, jak w wypowiedzi: „nie rozumiem za bardzo, ja – czyli kto? – wspomina swoje dzieciństwo?”. W tych intuicyjnych na dobrą sprawę rozpoznaniach możemy zaobserwować kilka ważnych przesłanek dotyczących analizy tego tekstu. Pierwszą z nich jest odszyfrowanie gry prowadzonej przez autorkę zestawiającą tytuł z zupełnie do niego nieprzystającym (przynajmniej w czytelnicznych oczekiwaniach) tematem wiersza. Wprawia to odbiorcę w zakłopotanie, sprawia, że zaczyna się zastanawiać, gdzie ten oczekiwany śmiech, a to właśnie jest doskonałym impulsem do wniknięcia w tekst, do przeżycia go, doświadczenia. Ważny jest także fakt niepewności identyfikacji podmiotu lirycznego (ja, czyli kto?). Te zagadnienia okazały się niezmiernie istotne dla dalszej analizy. Rozpoczynamy ją od próby wskazania w tekście konkretnych wyrażen, które sprawiają, że odbiorca odczuwa smutek. Student od samego początku jest zachęcany do bezpośredniego kontaktu z tekstem, do popierania swych argumentów konkretnymi odwołaniami, nie do wysnuwania wniosków, które nie mają oparcia w tekście, by nie doprowadzać do nadinterpretacji. Uczestnicy wykładu wspólnie wskazują na takie fragmenty jak: „czuję wesołą litość”, „krótkie życie”, „kilka fotografii” (świadczących

o tym, że niewiele zostało), „zgaszone światło”, „zamknięte drzwi”, „oczy umarłych”. Te elementy rozrzucone w całym tekście są potwierdzeniem smutku, którego doświadczyli już przy pierwszej lekturze. By spróbować rozwiązać problem z identyfikacją lirycznego „ja” proponuję, by prześledzili formy zamieszczonych w tekście czasowników. W ten sposób opanowana już struktura języka staje się punktem wyjścia do analizy, wykorzystują więc zdobytą wiedzę, by wejść w świat wielości odczytań i zróżnicowania semantycznego. Zamieszczone w tekście czasowniki można pogrupować. Najpierw pojawia się forma „byłam”, która od razu narzuca dystans – obecna ja, to nie ta dziewczynka, którą byłam, studenci od razu dostrzegają tę perspektywę. Kolejne czasowniki są w osobie pierwszej czasu teraźniejszego: „znam”, „mam”, „czuję”, „pamiętam”, „wspominam”, „opowiadam” i pozwalają na identyfikację podmiotu lirycznego jako kobiety dorosłej, odcinającej się od swojej przeszłości, ale równocześnie z nią dobrze zaznajomionej. Potem pojawia się relacja o „tej drugiej”, o tej obcej, dawnej dziewczynce. Odębność bytów została tu zaznaczona gramatyczną formą czasowników: liryczne teraz jest opisywane w czasie teraźniejszym, liryczne dawniej przedstawione zostało nie tylko w czasie przeszłym, ale zdystansowanie się do niego zaznaczono przez zmianę osoby czasownika. Miejsce „ja” zajęła „ona”, która: „kochala się”, „chciała”, „wybiegła”, „mogła”. Ten prosty zabieg gramatyczny przekłada się na możliwość zrozumienia treści. Powoli problemem przestaje być to, kim jest podmiot liryczny. Dzięki wydobyciu form czasownika staje się to jasne. Narracja na tym jednak się nie kończy. Wkrada się tryb przypuszczający wyrażony czasownikiem „dalabym”. I znów znajomość gramatyki przekłada się na poziom zrozumienia tekstu. Studenci stwierdzają, że „dalabym” wyraża chęć, ale też brak możliwości, za którym kryje się bezradność. Bohaterka dalaby swemu *alter ego* na kino, na ciastko, byle się go pozbyć. Warunkowość trybu tym razem jednak jest ograniczeniem, które na to nie pozwala. Narracja zmienia się kolejny raz, tym razem już ostatni. Dokonuje się kolejna przemiana form czasownika. Z trybu przypuszczającego przechodzimy do trybu rozkazującego, a potem znów do oznajmującego. Ewolucji podlega zatem także dawne „ja”, które nie jest już „nią”. Teraz staje się drugą osobą liczby pojedynczej, staje się „ty”, staje się partnerem w dyskusji. Natrętnym partnerem, którego nie da się pozbyć, krnąbrnym, nieudzielającym odpowiedzi. Pojawiają się formy: „idź”, „widzisz”, „rozumiesz”, „nie szarp”, „nie patrz”. Prześledzenie ewolucji czasownika, stawiające na zdobytą już przez studentów wiedzę o strukturze języka prowokuje ich do zadawania dalszych pytań. Tym razem są to

już pytania wnikające znacznie głębiej w znaczenie tekstu. Niepokój budzą kończące tekst „oczy umarłych”. Studenci odczytują je jako umarłą dziewczynkę, umarłą we wnętrzu kobiety. Przyczyny dopatrują się w tym, że kobieta nie akceptuje siebie jako dziewczynki. Stawiają tezę, że wstydzi się samej siebie z tamtego okresu, w związku z czym odczuwa „wesolą litość” (bez problemu wychwytyują ironię tego wyrażenia). Zastanawiają się, dlaczego dziewczynka denerwuje kobietę i dochodzą do wniosku, że kobieta chciałaby być kimś innym niż dziewczynka, ale tak naprawdę nie potrafi i na skutek tego jest nieszczęśliwa. Chęci pozbycia się dawnego ja dopatrują się właśnie w formach czasowników. Pojawiają się też pytania o mężczyznę w tekście. A tak naprawdę o mężczyzn, bo odbiorcy szybko dostrzegają istnienie dwóch mężczyzn: jednego, który jest teraz partnerem kobiety, dla którego przedstawia dawną siebie z kpiarskim dystansem, nie chcąc ujawnić dawnych uczuć i bólu, który jeszcze jej towarzyszy i drugiego – studenta, zapewne jej niespełnioną miłość, której wspomnienia towarzyszą jej do chwili obecnej. I w ten sposób zamyka się koło. Studenci wracają do pytania o znaczenie tytułu wiersza. Utwierdzają się w słuszności swego przekonania, że była to gra prowadzona przez autorkę. Próbują teraz jednak zdefiniować, czym jest tytułowy śmiech. Widzą jego dwoistość. Z jednej strony odczytują go jako chęć zabawienia czy może raczej rozbawienia ukochanej osoby, z drugiej zaś dostrzegają śmiech pokryty smutkiem, śmiech przez łzy, który jest wyrazem nie do końca jednak szczęśliwego życia.

Czy taka analiza wyczerpuje wszystkie możliwości, czy jest pełna? Oczywiście, że nie. Nie takie jednak było jej założenie. Celem tych zajęć była próba pokazania tego, jak japońscy studenci radzą sobie z analizą tekstu polskiej poetki i jak go odczytują. Z pewnością wiele z tych stwierdzeń jest nieco banalnych i powierzchownych. Myślę jednak, że w efekcie utwór ten stał się źródłem przeżycia hermeneutycznego i sprawił, że młody odbiorca rozwinął w sobie pewną otwartość na tego rodzaju teksty, przelamał barierę własnej nieświadomości, nabył umiejętności analitycznych i uwarścił się na prowadzone w wierszu gry słowne.

W zamieszczonym w „Postscriptum” wywiadzie z Josifem Brodskim (Brodski, Miłosz 1993, 15–16) słynny poeta i tłumacz wskazuje, że najlepszym sposobem na nauczenie się języka jest tłumaczenie, zwłaszcza poezji, co pozwala wydobyć wielość znaczeń z języka, podpatrzeć ukryte sensy. Trudno się nie zgodzić z tym stwierdzeniem, lecz trzeba także wyraźnie podkreślić, że należy mierzyć siły na zamiary. Nie każdy student, który zechce się zmierzyć z poezją, jest w stanie to zrobić w sposób doskonały

i dogłębny. Bogata struktura i wielość znaczeniowa tekstu poetyckiego są czynnikami, które sprawiają przyjemność interpretacyjną wytrawnym czytelnikom, ale tym samym są dużym utrudnieniem dla czytelników początkujących. Często dochodzi do sytuacji, kiedy student przekonany o własnej niedoskonałości językowej (w porównaniu z rodzimymi użytkownikami języka) i umiejętności odczytania co najwyżej tekstów jednoznacznych i informacyjnych, rezygnuje nawet z próby zmierzenia się z wierszem i tym samym pozbawia się możliwości przeżycia czegoś wyjątkowego (Martyniuk 1998, 92). Dlatego też uważam, że każda, choćby najmniejsza, próba obcowania z oryginalnym tekstem, każdy wysiłek podjęty w celu odkrycia choćby fragmentarycznych jego sensów jest bardzo wartościowy i należy zachęcać nawet początkujących studentów do jego podjęcia, gdyż istnieje duża szansa, że rozbudzona w nich w ten sposób wrażliwość interpretacyjna kiedyś zaowocuje wspaniałymi analizami, które ujawnią nam odległe perspektywy, nieznane dotąd odczytania i pokażą tekst w zupełnie nowym świetle. Takie postrzeganie zbliża do propozycji określenia kontekstu odbioru konkretnego odbiorcy, którą Claire Kramsch nazwała „trzecim miejscem”. „Odbiorca uczący się nowego języka wykracza poza swój rodzimy kontekst kulturowy, nie wchodząc jednak całkowicie w świat nowego języka, lecz odnajdując się na pograniczu obydwu kultur tworzy dla siebie nowe, niezależne «trzecie miejsce»” (Martyniuk 1998, 95). Zapraszamy zatem wszystkich uczących się języka polskiego, by tworzyli swe własne „trzecie miejsca”, w których połączą kulturę polską ze swoją własną w próbach odczytania poezji.

A co z tytułowym pieskiem, który tak naprawdę w wierszu się nie pojawia? Wspominałam już o różnych aspektach pracy z przywołanym tekstem Szymborskiej. Nie było jednak mowy jeszcze ani razu o aspekcie kulturowym. Aspekt ten objawił się w czasie analizy w sposób bardzo znaczący. Podmiot liryczny, chcąc by ukochany się roześmiał, mówi: „wspominam tylko jedną historyjkę”. Studenci znali już oczywiście doskonale słowo historia. Historyjka jednak nie była do końca zrozumiała. Chcąc szybko przybliżyć im kategorię deminutiva rozpisałam na tablicy ciąg: piesek – pies – psi-sko. By uchwycili różnicę zadałam znaczące pytanie: „jaki jest piesek?”. Chórek zgodnych głosów odpowiedział: śliczny!!!³ I w tym miejscu doszło do spotkania szacownej noblistki z japońską kulturą młodzieżową, której

³ Tuż przed wygłoszeniem tego tekstu na konferencji [referat wygłaszany był na międzynarodowej konferencji „Literatura polska w świecie”, która odbyła się w dniach 5–7 maja 2011 r. – przyp. red.] poznałam odpowiedź na pytanie „jaki jest piesek?” zadane studentom koreańskim. Okazało się, że koreański piesek jest... smaczny!

jednym z wyznaczników jest określenie *kawaii*, czyli śliczny. Śliczny, uroczy, lekki, niezobowiązujący. Tak zdaje się podmiot liryczny tekstu chciałby przedstawić opowiadaną przez siebie historyjkę nadając jej pozornie banalne znaczenie. Może właśnie w tym miejscu doszło do wytworzenia owego „trzeciego miejsca” przez moich studentów. Zatem poezja Szymborskiej może być *kawaii* dla japońskiego studenta? Osobiście nie miałabym nic przeciwko temu.

Literatura

- Brodski J., Miłosz C., 1993, *Wymiad*, rozm. przepr. Tambor J., „Postscriptum Polonistyczne”, nr 6.
- Cudak R., 1998, *Tekst poetycki w kształceniu językowym obcokrajowców na poziomie średnim*, w: Ostromecka-Fraćzak B., red., *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, t. 10, *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Martyniuk W., 1997, *Autentyzm i autonomia w nauczaniu i uczeniu się języka polskiego jako obcego*, w: Miodunka W., red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Martyniuk W., 1998, *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego*, w: *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, t. 10, *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sekiguchi T., 2007, *Radikalność i otwartość liryki Wisława Szymborskiej. Lektura heterodoksyjna*, w: Cudak R., red., *Literatura polska w świecie*, t. 2, *W kręgu znawców*, Katowice: Gnome.

What Is a Dog Like? Lovely?

On Reception of Wisława Szymborska's Writings Among Japanese Students

Poetry analysis is never easy. Especially when someone's literary output is observed and read from a perspective of few thousands kilometers and completely different cultural and philosophical background. Such situation takes place when one attempts to read Wisława Szymborska's poetry in Japan. Language and literature specialists are able to trace numerous connections between her texts and their own reading experience; but for students who have just learned Polish and attempt to become familiar with our culture it is an outstanding challenge. They have to conquer the barrier of language, culture and poetical presentation. But when they do that, their adventure with Polish poetry is just about to begin.

Key words: Wisława Szymborska, contemporary poetry, contextualization, teaching second language