

JERZY KOWALEWSKI

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. I. Franki

Adaptacja krajowej metodyki nauczania języka polskiego do potrzeb dydaktycznych edukacji polonistycznej za granicą

Metodyka języka polskiego jako obcego powstała przede wszystkim w oparciu o doświadczenia zdobyte podczas nauczania cudzoziemców w ośrodkach uniwersyteckich w Polsce. Opierając się na zachodniej myśli teoretycznej, z powodzeniem może zająć miejsce obok metodyk nauczania innych języków obcych tak w świecie, jak i w Polsce – obok neofilologii. Jednak przez długi czas poza jej zainteresowaniem pozostawała cała sfera nauczania języka polskiego dzieci i młodzieży. Do lat 90. XX w., mówiąc o nauczaniu języka polskiego dzieci poza Polską, można było mieć na myśli albo uczniów tzw. polskich szkół (na Litwie, na Zaolziu i w dwóch szkołach lwowskich), albo mniej lub bardziej rozbudowanych szkół sobotnich na Zachodzie. Trzeba jednak pamiętać, że środowiska polonijne na Zachodzie były zasadniczo zamknięte na współpracę z PRL w ogóle, zatem też w zakresie edukacji. Inna rzecz, że i PRL-owska siermiężna rzeczywistość niewiele miała do zaoferowania Zachodowi, poza – jej zdaniem – wzorcowym językiem polskim. Oczywiście dla nauczycieli polonijnych (ze Wschodu i Zachodu) organizowano kursy wakacyjne w Polsce (przede wszystkim w „Polonicum”), ale raczej nie zawierały one treści metodycznych. Doświadczeń wyniesionych z tych kursów językowych nie przenosili raczej na własny grunt, o czym świadczy fakt, że – co mogę stwierdzić z własnego doświadczenia – nawet pod koniec lat 90. prowadzenie zajęć metodą komunikacyjną było na Białorusi czymś nieznanym, nowym, ale też traktowanym z dystansem, a samo sformułowanie „jako obcy” do dziś budzi kontrowersje,

nie tylko na Wschodzie. Gdy od lat 90. trzeba było zaspokoić potrzebę nauczania języka polskiego dzieci i młodzieży na Wschodzie, pojawił się problem niedostosowania umiejętności „zwykłych” polonistów do potrzeb tych dzieci. Również krajowa myśl metodyczna nie „czuła” problemu, kopiując metody nauczania ze szkół w Polsce¹. O ile jakoś dało się nauczyć pisać i czytać, o tyle dalszy rozwój umiejętności musiał być już wybiórczy, brakowało ćwiczeń, nie było korelacji tekstów z gramatyką, a komunikacja językowa występowała w ilościach śladowych i bez idei przyrostu umiejętności. Takie myślenie „elementarzone” dominowało również wśród organizacji polskich na Wschodzie i pomagających w Polsce, czego wyrazem było dostarczanie na Wschód ton podręczników z Polski – tych wycofanych po kolejnych reformach w krajowej oświacie. A jednak, zawieszając krytyczny ton, trzeba stwierdzić, że na tych materiałach wykształcono często „od zera” już 4 pokolenia uczniów, wielu z nich skończyło studia w Polsce, w tym polonistyczne i sami są nauczycielami. Na Zachodzie na bazie własnych podręczników wykształcono jeszcze więcej pokoleń uczniów, choć tam nie było pokoleniowej przerwy, nie trzeba było „odradzać polskości”, raczej podtrzymywano polską tożsamość i znajomość języka, niż uczono od początku.

Od kilku lat temat nauczania języka i kultury polskiej dzieci i młodzieży za granicą staje się przedmiotem rozważań teoretycznych. Należy postawić zasadnicze pytanie: czy ta rodząca się glottodydaktyka polonistyczna dzieci i młodzieży ma być tą „dorosłą” w wersji „junior”? Na różne formy edukacji zagranicznej nakłada się podział wiekowy w ramach edukacji szkolnej i podział w ramach samej grupy na: dzieci „z Polski” (np. dzieci tzw. nowej czy czasowej emigracji), które mają opanowane słownictwo i gramatykę automatycznie, jak ich rówieśnicy w szkole w Polsce; dzieci urodzone już poza Polską, które w mniejszym lub większym stopniu wykazują braki językowe i interferencje gramatyczne; wreszcie dzieci cudzoziemskie chcące skorzystać z kursu języka polskiego. Na Wschodzie byłyby to analogicznie grupy: dzieci Polonii (np. pracowników dyplomatycznych), dzieci polskiego pochodzenia (przy czym ich stopień znajomości języka polskiego znacznie odbiega od dzieci Polonii zachodniej) i cudzoziemcy. Brak pełnych danych uniemożliwia podanie ścisłych proporcji, jednak można – na podstawie

¹ Przykładem takiego myślenia była seria lubelskich propozycji podręcznikowych i metodycznych H. Metery wydawanych na początku lat 90.: *Czytam po polsku. Podręcznik do początkowej nauki czytania dla dzieci polskich na obczyźnie*; *Pokochaj polską mowę. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci polskich na obczyźnie kl. II*; *Strzeż polskiej mowy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci polskich na obczyźnie kl. III/IV*, poradniki metodyczne do tych podręczników.

danych niepełnych i obserwacji – pokusić się o sporządzenie roboczego schematu, gdzie * oznacza dzieci „z Polski”, ** „polskiego pochodzenia”, *** „cudzoziemskie”:

Tabela 1. Schemat proporcji dzieci uczących się języka polskiego poza Polską

*Zachód	**Wschód	*
*	**	
*	***	
*	***	
*	***	
*	***	
**	***	
***	***	

Tylko w niewielu (dużych) szkołach można dokonać podziału na grupy jednolite. Jeżeli zatem w ramach danej klasy również mamy do czynienia z taką proporcją, czy jest możliwe i czy warto tworzyć specjalne metodyki zajęć w zróżnicowanych grupach? Grupa ekspertów MEN założyła, że tak² i *Postawa programowa* zawiera katalog zróżnicowanych umiejętności językowych (w obrębie poszczególnych sprawności językowych) dla każdej z grup: A (***), B (**) i C (*). Jednocześnie zakłada dla wszystkich grup ten sam zakres tematyczny. Pomysły na realizację *Podstawy programowej* zawarte są w „podręczniku internetowym” *Włącz Polskę!*³. Obecnie można tam znaleźć kilkaset tzw. modułów (atomów) lekcji (tematów):

Tabela 2. Zestawienie liczby modułów dla poszczególnych grup w zasobach *Włącz Polskę!*

	Liczba modułów dla danej grupy:		
	A	B	C
5–9 lat:	0	0	0
10–13 lat:	47	108	100
Od 14 lat:	32	134	140

O ile można się zgodzić, że moduły dla grupy C są słusznym (skoro znajomość języka jest porównywalna) przeniesieniem za granicę lekcji z polskiej szkoły, o tyle moduły dla grup A i B – jak się wydaje – powinny być propozycjami glottodydaktycznymi opartymi na materiale realizującym ideę metody

² Znalazło to wyraz w dokumencie MEN: [http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/ Podstawa_programowa_INTERNET.pdf](http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf) [dostęp: 8.05.2013].

³ <http://włączpolske.pl/index.php> [dostęp: 8.02.2013].

kulturowej zwanej też ostatnio nauczaniem skorelowanym. Analizując jednak kolejne moduły, trudno oprzeć się wrażeniu, że idei takiej tu nie ma. W tej mozaice można wyróżnić pewne powtarzające się specyficzne cechy poszczególnych atomów, co pozwala na pogrupowanie zadań. Byłyby to zadania:

- 1) zgodne z glottodydaktyką, dopasowane do wieku i poziomu językowego = realizacja metody kulturowej (nauczania skorelowanego);
- 2) typowo glottodydaktyczne, bez pracy z tekstem kultury;
- 3) zgodne z glottodydaktyką według zasady „wszystko jest komunikacją” (część wspólna między glottodydaktyką a „klasycznym” językiem polskim);
- 4) zgodne z glottodydaktyką, ale niedostosowane do wieku lub poziomu językowego uczniów; tak dzieje się często, gdy atom z poziomu A występuje jako „dostępny” również na wyższych poziomach;
- 5) zgodne z glottodydaktyką, ale mające niedostosowany metajęzyk⁴;
- 6) znajdujące się w obszarze poza glottodydaktyką;
- 7) zawierające dobry materiał dla glottodydaktyki, ale niewykorzystany;
- 8) niewspółmiernie skomplikowane w stosunku do „efektów” glottodydaktycznych;
- 9) ciekawe glottodydaktycznie, ale częściowo lub całkowicie niezgodne z postulatem prezentacji aktualnej wiedzy realioznawczej.

Sprawę komplikuje fakt, że w obrębie poszczególnych atomów część zadań spełnia w jakimś stopniu kryteria glottodydaktyczne, część zaś nie. Dlatego też niektóre zadania można uznać za wzorcowe wręcz nauczanie języka polskiego poza Polską, część zaś za pomysły zupełnie chybione. W celu możliwości oceny poszczególnych zadań proponuję przyjąć kilka kryteriów, które dany atom powinien spełniać, by można go było uznać za moduł glottodydaktyczny:

1. Tekst powinien być odpowiednio przygotowany pod względem: długości (aby można było na jego przeczytanie poświęcić nie więcej niż 10–15 minut lekcji), trudności (liczba nowych słów nie powinna przekraczać 20, a „pokrycie” z rozumieniem powinno przekraczać 80%), tematu (powinien realizować ściśle określony temat glottodydaktyczny (komunikacyjny), może być to temat złożony (podejście zadaniowe), niemniej w zamyśle ograniczony)⁵.

⁴ Np. „W refleksji zastosuj metodę drzewka decyzyjnego” (moduł „*Kamienie na szaniec* (3)”, grupa 10–13 lat); „Wykonaj mapę myślową...” (moduł „*Jestem humanistą* (1)”, grupa 10–13 lat).

⁵ Wymaga to opracowania tekstu: skrótów, wycięć, uzupełnień, zamiany słów archaicznych

2. Zadania powinny być formułowane w języku adekwatnym do założonego poziomu językowego atomu.
3. Tematyka zadań może być obszerna, jednak w obrębie atomu powinny znaleźć się zadania rozwijające różne sprawności językowe, w tym konieczną komunikacyjną. Trzeba też przyjąć granicę glottodydaktyki: w moim rozumieniu wszelka tradycyjnie (szkolnie) rozumiana analiza tekstu (np. poszukiwanie środków stylistycznych, genezy dzieła w biografii autora, analiza strukturalna dzieła z użyciem specjalistycznej terminologii) tej granicy przekroczyć nie powinna. Zadania gramatyczne powinny służyć założonym w lekcji zadaniom komunikacyjnym lub wynikać z tekstu. Poza glottodydaktyką zaś pozostaje opis systemu języka: klasyfikacja części mowy, rozbiór gramatyczny i logiczny zdania itp.
4. Wskazane by było, żeby zadania odwoływały się do szeroko rozumianego kontekstu kulturowego, umożliwiającego (dającego szansę) doświadczenia kultury. W przeciwieństwie do celów edukacyjnych w Polsce, wiedza realioznawcza przekazywana za granicą (lub cudzoziemcom) powinna bardziej odpowiadać wiedzy powszechnej niż dociekaniom uniwersyteckim tzw. prawdy o dziele⁶.

Przykładowe zadania, które znaleźć można w „podręczniku internetowym” *Włącz Polskę!*:

- zgodne z glottodydaktyką, dopasowane do wieku i poziomu językowego = realizacja programu kulturowego / zasad nauczania skorelowanego.

Grupa 10–13:

lub zbyt trudnych. Dużym wyzwaniem są teksty staropolskie, które – aby można mówić o glottodydaktyce – mogą zaistnieć jedynie w formie krótkiego cytatu lub „tłumaczenia” na współczesny język polski. Oczywiście jest możliwy, a nawet wskazany, kontakt z oryginałem (np. wysłuchanie recytacji lub innego wykonania artystycznego *Bogurodzicy*), niemniej sama praca z tekstem nie może się opierać na formach „błędnych” ze współczesnego punktu widzenia. Nie można zatem uznać za glottodydaktyczne tych atomów, które odsyłają do Internetu do całych wierszy, opowiadań, a nawet powieści.

⁶ Ta powszechna wiedza, *notabene* wyniesiona ze szkół, tworzy już swoją własną warstwę realioznawczą wiedzy o kulturze, pewne mity, np. „Adam Mickiewicz urodził się w Zaosiu koło Nowogródka”, „H. Sienkiewicz otrzymał Nobla za *Quo Vadis*”, „Jan Kochanowski w *Trenach* wyraża ból po stracie córki” itd. W glottodydaktyce polonistycznej są możliwe, a nawet wskazane, pewne uproszczenia, np. podział na treść i formę, pytania typu „co poeta chciał powiedzieć” itd.

Stosowanie zaimków (1)

1. Czy pamiętasz, jak dokładnie brzmi „Inwokacja”? Jeśli nie pamiętasz, zajrzyj do tekstu *Pana Tadeusza* lub znajdź fragment w Internecie. Popraw poniższy fragment, wstawiając odpowiednie formy zaznaczonych wyrazów:

Ty, co gród zamkowy Nowogródzki ochraniasz z on wiernym ludem! Jak ja dziecko do zdrowia powróciłaś cudem (...).

2. Jakie znasz inne zaimki osobowe niż te zaznaczone w powyższym fragmencie? Zapisz je.

Niewidoma (2)

1. Zaprojektuj zmiany w mieszkaniu Pana Tomasza i w kamienicy, w której mieszka, aby przestrzeń stała się przyjazna dla niewidomej dziewczynki. Pamiętaj, że równie ważna jest wygoda bohaterki, jak i jej bezpieczeństwo. Możesz przygotować opis zmian lub rysunek przedstawiający ułatwienia.

Grupa 14+:

Grzegorz Turnau *Soplicowo*

[*Polowanie* ilustracja do IV księgi *Pana Tadeusza* autorstwa Franciszka Kostrzewskiego z 1886]

Odszukaj w Internecie tekst piosenki G. Turnaua pt. *Soplicowo*. (...) Następnie wykonaj polecenia.

1. Poszukaj informacji o wykonawcach piosenki. Zapisz je w formie notatki.
2. Przeczytaj pierwszą strofę piosenki. Na jakie elementy Mickiewiczowskiej krainy zwraca uwagę podmiot liryczny?
3. Zinterpretuj słowa: „To, co się kocha, na zawsze zostaje”, odwołując się do poematu A. Mickiewicza.
4. Wypisz z piosenki G. Turnaua postaci, które pojawiają się w poemacie Mickiewicza. Jakie cechy tych postaci podkreśla w piosence G. Turnau?
5. Wypisz cechy charakteryzujące zbiorowość szlachecką. Czy ujawniają się one i w dzisiejszych czasach?
6. Jaki wydźwięk mają słowa „jakoś to będzie” w poemacie Mickiewicza, w piosence Turnaua i w potocznym użyciu?
7. Czym dla autora słów piosenki jest Soplicowo? Uzasadnij odpowiedź, odwołując się do tekstu.
8. Przeczytaj ostatnią strofę utworu. Co należy „uszanować”? Dlaczego tę wartość wskazuje podmiot mówiący w wierszu? Uzasadnij swój sąd.

[Ilustracja Andriollego do księgi XII]

- typowo glottodydaktyczne, bez pracy z tekstem kultury (mogą jednak zawierać „komponent” kulturowy).

Grupa 10–13:

Co, gdzie i którydy?

1. Opisz podany obrazek [pokój], stosując podane wyrazy i zwroty: *pod, nad, pomiędzy, między, obok, na, w, zza, za, na górze, na dole, pod spodem, dalej, bliżej, wyżej, niżej*.
2. Wyobraź sobie, że jesteś nietoperzem wiszącym do góry nogami na lampie w waszej klasie. Opisz miejsce, w którym się znajdujesz. Możesz zacząć w następujący sposób:

Jestem czarnym nietoperzem i wiszę sobie na żyrandolu.

3. Wyjaśnijcie komuś, kto nie zna waszej miejscowości, jak dojść do najbliższego kina, na plac zabaw albo do sklepu spożywczego. Aby było ciekawiej, każdy z was może objaśniać sposób dojścia z innego miejsca.

Każdy kraj ma stolicę, a ja warszawskie lubię ulice.

1. Mateusz ogląda Zamek Królewski i kolumnę Zygmunta. Chce przejść się ulicą o dziwnej nazwie Kamienne Schodki. Powiedz, którądy ma iść Mateusz, aby dojść do Kamiennych Schodków. Wymień nazwy ulic i zabytki znajdujące się na tej trasie:

[Stare Miasto w Warszawie, mapa.] a. Kamienne Schodki; b. Muzeum Historyczne miasta stołecznego Warszawy; c. Barbakan (...) Przydatne słownictwo: *skreć w prawo, skreć w lewo, idź w lewo, idź w prawo, dalej, prosto, naprzeciwko, wzdłuż, do przodu, do tyłu, miń, na prawo, na lewo, zobaczysz, skieruj się, przejdź.*

2. Posłuchaj piosenki o Warszawie pt. *Na prawo most, na lewo most*, a następnie wykonaj poniższe polecenia.

a. Uzupełnij tekst słowami z piosenki.

Kiedy rano jadę chociaż ciasno, (...).

b. Spośród podanych miejsc znajdujących się w Warszawie wypisz nazwy tych, o których mowa w piosence. Zwróć uwagę na ich poprawny zapis.

Trasa WZ, Wisła, Aleje Jerozolimskie, ul. Nowy Świat, ul. Marszałkowska, ul. Krakowskie Przedmieście, ul. Grochowska, ul. Zapieček (...).

c. Pogrupuj w tabeli nazwy ulic i innych ważnych miejsc na warszawskiej Starówce (dopisz po cztery przykłady). Posłuż się przykładami z zadań a i b. Pamiętaj o poprawnym zapisie.

Grupa 14+:

Język reklamy II

1. Obejrzyj reklamę proszku do prania Pollena 2000. (...) Jaki tekst wykorzystano w tym sloganie? Jeśli nie znasz źródła cytatu, poszukaj informacji w Internecie. Co sądzisz o wykorzystywaniu tego typu tekstów w reklamie?

Historia polskiej telewizji

(...) Historia telewizji w Polsce (...). Opracowano na podst.: Iwona Kurz, telewizja: „szyby niebieskie od telewizorów” [w:] *Obyczaje polskie. Wiek XX w bastach.*

1. Wyjaśnij podane wyrazy i wyrażenia: *obietnica obrazu, odbiornik, pocztówka, stawać na głowie, siostrojana kamera, ramówka, transmisja, emitować, przedsięwzięcie o charakterze laboratoryjnym, abonent telewizji, obiekt na liście pożądanego obywateli, niedostatki produkcji, wartość ekonomiczna, wartość symboliczna.*

2. Spośród wyrazów i wyrażeń wymienionych w poleceniu 1. wybierz te pojęcia, które są związane z telewizją.

3. Sprawdź znaczenie słowa *lufcik*. Wyjaśnij powiedzenie Stefana Wiecheckiego „radio z lufcikiem”.

4. Wyjaśnij tytuł tekstu Iwony Kurz „szyby niebieskie od telewizorów”. Skąd pochodzi ten cytat? Jaką problematykę podejmuje tekst, z którego pochodzi cytat? Jaką rolę odgrywa w nim telewizja i telewizor?

5. Nadaj własny tytuł fragmentowi tekstu Iwony Kurz.

6. Ułóż kalendarium historii polskiej telewizji.

7. Wyjaśnij znaczenie zdania: Jego [telewizora] wartość ekonomiczną i symboliczną wyznacza eksponowane miejsce w centrum pomieszczeń mieszkalnych.

8. Poszukaj informacji o Polskiej Kronice Filmowej. Przygotuj notatkę na ten temat. (...)

Praca domowa

Porozmawiaj z rodzicami o oglądaniu telewizji w latach ich młodości i przygotuj krótkie wystąpienie na ten temat. Przeprowadź z rodzicami i/lub dziadkami wywiad na temat ulubionych programów telewizyjnych dawniej i dziś.

- zadania zgodne z glottodydaktyką według zasady „wszystko jest komunikacją”.

Grupa 10–13:

„Pani zabiła pana”, czyli romantyczna historia kryminalna (1)

1. Streść historię opowiedzianą w balladzie *Lilie*. Dokonaj streszczenia w 15 zdaniach.
2. W grupach zajmijcie się kwestiami związanymi ze zbrodnią w balladzie *Lilie*: grupa I bada motyw zbrodni, grupa II opisuje sprawcę, grupa III opisuje ofiarę, grupa IV opisuje miejsce zbrodni, grupa V określa czas, grupa VI określa narzędzie i opisuje dowody zbrodni. Przedstawcie wyniki poszukiwań na forum klasy.
3. Kto wymierzył karę morderczyni w balladzie, a kto wymierzyłby ją współcześnie? Czy dziś kara byłaby taka sama?

Bardzo dorosłe dzieci (1)

1. Przygotuj plastyczno-słowną mapę własnego dzieciństwa, która uwzględniać będzie: elementy krajobrazu, kolory, smaki, zapamiętane wydarzenia, uczucia, osoby oraz emocje z nimi związane.
2. Odnajdź sytuacje, które Marysia wspomina jako piękne lub dobre doświadczenie. Jak ty je oceniasz? Jaki miały wpływ na bohaterkę?
3. Przygotuj charakterystykę Ewy i Kasi. Zastanów się, czy mają jakieś wspólne cechy. Oceń je na podstawie charakterystyki, a także odwołań do konkretnych scen filmu.
4. Oceńcie relacje między bohaterkami powieści. Podzielcie zadania między trzy grupy – każda z grup przygotowuje charakterystykę wybranej relacji – między Marysią a Kasią, Kasią a Ewą, Ewą a Marysią. Przedstawcie przygotowane przez grupy plakaty.
5. Dlaczego bohaterki powieści nazywają Marysię Panną Nikt? Jak ty rozumiesz to określenie, a jak rozumie je Marysia? Odwołaj się do konkretnych scen filmu.

Grupa 14+:

Cześniak i Rejent – charakterystyka Fredrowskich postaci II

W 1833 roku Aleksander Fredro napisał *Zemstę*. (...) Przeczytaj scenę 7 z aktu I i wykonaj polecenia:

1. Określ, co jest tematem prezentowanej sceny.
2. Opisz przestrzeń, w której rozgrywa się scena. W opisie uwzględnij miejsca, gdzie znajdują się główne postacie – Rejent i Cześniak.
3. Streść scenę. W streszczeniu uwzględnij działania i zachowanie wszystkich uczestników wydarzenia.
4. Scharakteryzuj Cześniaka na podstawie jego wypowiedzi. Wskaż dwie najważniejsze cechy bohatera.
5. Scharakteryzuj Rejenta na podstawie jego wypowiedzi. Wskaż dwie najważniejsze cechy bohatera.

6. Cześnik nosi nazwisko Raptusiewicz, a Rejent – Milczek. Ustal, od jakich wyrazów pochodzą nazwiska bohaterów. Na ich podstawie wyjaśnij, którą cechę bohatera eksponuje jego nazwisko. Zbadaj, czy inni bohaterowie *Zemsty* też noszą charakteryzujące ich nazwiska? Jaką funkcję w tekście pełnią nazwiska znaczące?

7. Obejrzyj odpowiednie fragmenty adaptacji *Zemsty* w reżyserii Andrzeja Wajdy. (...) Czy reżyser odtworzył omawianą scenę zgodnie z didaskaliaми? Odpowiedź zilustruj przykładami z tekstu i filmu. W jaki sposób aktorzy wykreowali postacie Cześnika i Rejenta? Zwróć uwagę na ich wygląd, zachowanie i gestykulację.

Tango jako dramat rodzinny (4)

Wejdź na stronę (...) i obejrzyj rysunki satyryczne Sławomira Mrożka.

1. Określ tematykę każdego z rysunków.
2. Wypisz, do jakich dziedzin życia odwołuje się w swoich rysunkach Sławomir Mrozek.
3. Wymień utwory literackie, do których odwołuje się w prezentowanych na stronie rysunkach Sławomir Mrozek. W jaki sposób wykorzystuje te odwołania?
4. W jaki sposób Sławomir Mrozek ośmieszył polską biurokrację?
5. Wybierz te rysunki, w których pojawiają się rodzice i dzieci. Jakie zjawiska charakterystyczne dla relacji dorosłych i dzieci ośmieszył Mrozek? Jaką wizję świata ukazują rodzice swoim dzieciom? Czego dzieci chcą się dowiedzieć od rodziców?
6. Wyjaśnij pojęcia *klaustrofobia* i *klaustrofilia*. Co jest tematem krytyki w tym rysunku?
7. W czym przejawia się jednomyślność narodowa Polaków? Czy zgadzasz się z Mrożkiem? Uzasadnij odpowiedź.
8. Na czym polega ewolucja obyczajów według Sławomira Mrożka?
9. W czym przejawia się komizm jeża-patrioty?
10. Narysuj satyryczny rysunek będący ilustracją do *Tanga* Sławomira Mrożka. Nadaj rysunkowi tytuł.

Podobnie: charakterystyki postaci, historia Jacka Soplicy i inne.

- zgodne z glottodydaktyką, ale niedostosowane do wieku lub poziomu językowego uczniów.

Grupa 10–13:

Niewidoma (2)

2. Zaprojektuj zabawkę, która byłaby interesująca dla niewidomego dziecka. Możesz przygotować jej opis lub rysunek projektowy.

„Pani zabiła pana”, czyli romantyczna historia kryminalna (2)

2. Stwórzcie obrazkowy słownik pojęć związanych ze śledztwem kryminalnym (*kryminal*, *śledztwo*, *motyw*, *sprawca*, *ofiara*, *miejsce i czas zbrodni*, *świadkowie*, *dowody*, *narzędzie zbrodni*, *wina i poczucie winy*, *kara*).
3. Napiszcie krótką historię kryminalną. Przedstawcie ją na forum klasy. Możecie zagrać w grę „Rozwijamy opowieść”. Każdy z uczestników rozbudowuje historię, dodając tylko jedno zdanie.

Grupa 14+:

Boże Narodzenie i Wielkanoc V

Ilustracja A [jajka]

1. Jak wygląda koszyczek ze święconką? Co do niego wkładamy i jak go dekorujemy? Co symbolizują znajdujące się w nim produkty i ozdoby?

<p>Ilustracja B [koszyczek ze święconką]</p> <p>2. Zdobione na Wielkanoc jajka to pisanki. Można je przygotować różnymi metodami. Nazywamy je, zależnie od sposobu zdobienia: kraszanki, oklejanki, nalepianki, skrobanki. W niektórych domach jajka barwi się tradycyjnymi metodami. Poszukaj w dostępnych źródłach informacji, jak przygotowuje się różne typy pisanek i czym się je barwi.</p> <p>Ilustracja C [drapanka]</p> <p>Praca domowa</p> <p>Zaprowadź dziennik i notuj w nim codzienne przygotowania do Wielkanocy.</p> <p>Dowiedz się, jak obchodzą Święta Wielkanocne Twój koledzy – mieszkańcy kraju, w którym żyjesz. Znajdź podobieństwa i różnice w obyczajowości i tradycjach.</p> <p>Napisz kartki z życzeniami świątecznymi do rodziny i znajomych.</p>
<p>Boże Narodzenie i Wielkanoc (3)</p> <p>Coraz rzadziej wysyłamy pocztą listy i kartki. Święta są bardzo dobrą okazją, by ten zamierzający zwyczaj ożywić i przesłać najbliższym życzenia świąteczne podpisane własnoręcznie. Wybrać dla nich kartki świąteczne i dobrać kolor atramentu. A może do koperty z kartką włożyć pachnącą gałązkę jedliny lub zrobioną przez siebie ozdobę choinkową... Przyjrzyj się przykładowym życzeniom. [foto: życzenia z adresem na kartce pocztowej]</p> <p>Zwróć uwagę na zapis adresu. (...)</p> <p>Praca domowa</p> <p>Napisz kartki z życzeniami świątecznymi do rodziny i znajomych.</p>

– poza glottodydaktyką.

Grupa 10–13:

<p>Dlaczego dynastia?</p> <p>2. Scharakteryzuj narratora powieści. W jaki sposób opisuje otaczającą go rzeczywistość?</p> <p>3. Popatrz na świat w taki sam sposób, jak czyni to bohater powieści <i>Dynastia Miziołków</i>. Przygotuj opis swojej klasy lub sąsiadów, stosując te same reguły. Jak nazwiesz cechy stylu Miziołka?</p> <p>4. Wybierz z powieści jedno z wydarzeń i przedstaw je w sposób poważny. Jakie widzisz różnice w ocenie tego samego wydarzenia, gdy zmienia się styl mówienia o nim?</p>
<p>Prawdziwe bajki (1)</p> <p>1. Przeczytaj trzy bajki Ignacego Krasickiego: <i>Malarze</i>, <i>Ptaszki w klatce</i>, <i>Lew i zwierzęta</i>.</p> <p>2. Na podstawie lektury określ, jakie cechy ma gatunek literacki zwany bajką. Porównaj swoją odpowiedź z odpowiedzią osoby siedzącej obok ciebie. Ustalcie wspólną definicję gatunku. Następnie porównajcie waszą definicję z definicją zamieszczoną w dostępnym źródle.</p>
<p><i>Kamienie na szaniec</i> (1)</p> <p>1. Wysłuchaj wiersza Juliusza Słowackiego <i>Testament mój</i>. Następnie przeczytaj jedną zwrotkę wiersza na głos. (...)</p> <p>2. Wyjaśnij znaczenie tytułu powieści Aleksandra Kamińskiego w odniesieniu do zdobytych wiadomości na temat wiersza Juliusza Słowackiego.</p>
<p>Rozpoznajemy typy zdań (1)</p> <p>1. Wskaż różnice między wypowiedziami bohaterów w poniższym fragmencie <i>Przygód Sindbada Żeglarza</i>. Co wyrażają podane zdania? (...) Podaj przykłady zdań każdego z typów. W jakich sytuacjach ich użyjesz?</p>

Grupa 14+:

Sylwetka twórcza Jarosława Iwaszkiewicza (1)

1. Sporządź notatkę na temat biografii i twórczości Jarosława Iwaszkiewicza. W notatce zwróć uwagę na następujące zagadnienia: miejsce urodzenia i pierwszy okres twórczości (rola Kresów), związki z grupą poetycką „Skamander” i twórczość w okresie międzywojennym, postawa pisarza podczas okupacji, twórczość w okresie powojennym (najważniejsze utwory), działalność społeczno-polityczna w okresie PRL.
2. Zapisz krótko informacje o: czasopiśmie „Twórczość”, Związku Literatów Polskich. Podaj źródła, z których można skorzystać, przygotowując tę notatkę.

Stylizacja językowa I

[pałac Bruhla] Przeczytaj notatkę napisaną na podstawie wstępu do książki Bronisława Wieczorkiewicza *Gwara warszawska dawniej i dziś*. (...)

1. Na podstawie notatki zredaguj krótki tekst (około 200 słów) o gwarze warszawskiej.

Pokolenie i jego obraz w wierszu Krzysztofa Kamila Baczyńskiego

Przeczytaj wiersz Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *Pokolenie [Wiatr drzewa spienia]*. (...)

1. Określ temat tekstu.
2. Scharakteryzuj podmiot liryczny. W jakiej formie gramatycznej się ujawnia?
3. Podziel tekst na części. Jakich kryteriów należy użyć, by je wyróżnić?
5. Nazwij nastrój, jaki dominuje w przeczytanych przez ciebie strofach.
6. Wskaż dwa środki stylistyczne, dzięki którym autor uzyskał ten nastrój. Nazwij je.
7. Przeczytaj drugą część wiersza (strofy od szóstej do dziesiątej). Zacytuj te fragmenty, w których podmiot liryczny charakteryzuje siebie i pokolenie, do którego przynależy.
10. Jakie środki stylistyczne zastosował poeta, by wzmocnić wymowę tych strof? Nazwij je i zilustruj cytatami z wiersza.
11. Przeczytaj ostatnią strofę utworu. Nad czym zastanawia się w niej podmiot liryczny?
15. Określ problematykę wiersza.

Na czym polega kryzys światopoglądowy poety? III

Tren XI „Fraszka cnota!”

Polecenia:

1. Określ temat *Trenu XI*.
2. Utwórz rozpoczynając słowa Brutusa: „Fraszka cnota”. Sprawdź w odpowiednim słowniku znaczenie słowa *fraszka*. Wyjaśnij sens tej wypowiedzi.
3. Wypisz dwa pierwsze pytania, które padają w trenie. Co poddaje w wątpliwość podmiot liryczny?
4. Od ósmego wersu podmiot liryczny wypowiada się liczbie mnogiej, mówi „my”. Wy tłumacz, jakie znaczenie dla interpretacji utworu ma ta forma wypowiedzi.
5. Przypomnij sobie najważniejsze zasady i wartości, które wyznawał Jan Kochanowski. Wymień te, do których wraca podmiot liryczny w *Trenie XI*. Nazwij stosunek podmiotu lirycznego do dawnych wartości.
6. Jaka postawę przyjmuje podmiot liryczny w tym trenie?

Jaki wizerunek mitologicznego bohatera przedstawia Herbert? I

Przeczytaj tekst Zbigniewa Herberta *Stary Prometeusz* i wykonaj polecenia.

- Np. 7. Podkreśl w tekście te fragmenty, na podstawie których można odczytać stosunek narratora do Prometeusza. Nazwij ten stosunek; 8. Zinterpretuj tytuł utworu Herberta.

Grzegorz Turnau *Soplicowo*

9. Piosenka Grzegorza Turnaua to *Pan Tadeusz* w pigulce. Potwierdź tę tezę, wypełniając tabelę. [fragment piosenki / księga *Pana Tadeusza* (ewentualnie także numery wersów), tekst *Pana Tadeusza*].

Podobnie: cechy bohatera romantycznego na przykładzie Jacka Soplicy, „Jaki wizerunek mitologicznego bohatera przedstawia w swoim utworze Zbigniew Herbert?”, „Definicja komizmu i jego rodzaje”, „Papkin i Cześnik – studium postaci (1)”, analiza *Bogarodźnicy*, „Wokulski – kreacja postaci”, „Moralność pani Dulskiej jako tragifarsa (1)”, „Dwa światy – rola fantastyki w dramacie Słowackiego (1)”, „Ludowość w *II części Dziadów*”, „Co krytykuje narrator satyry *Żona modna?*”, „Lekcja polskiego – cechy groteski”. Za tematy wychodzące poza glottodydaktykę należy też uznać (niezwykle interesujące) tematy językoznawcze, np. „Językowy obraz świata II” (oparty na tekstach J. Stewarta i C. Logana); „Leksyka 2” (o toponomastyce); „Funkcje języka 3” (o funkcjach aktu mowy) i inne.

Jak pokazała analiza, w istniejących atomach, mimo zastrzeżeń, tkwi potencjał glottodydaktyczny. Materiały te mogą być punktem wyjścia do dalszych przekształceń i dostosowania ich do potrzeb glottodydaktyki. Niewątpliwie nie powinny one przejść bez echa w naszej glottodydaktycznej przestrzeni.

W nauczaniu początkowym dzieci poznają świat – też za pomocą języka. W przypadku nauczania języków obcych (też polskiego jako obcego) trwa swoisty wyścig: w jakim języku dziecko po raz pierwszy nazwie kolory, dni tygodnia, części odzieży itd. To będzie już na zawsze język „pierwszy”. Choć role komunikacyjne tak małych dzieci są ograniczone (jako członek rodziny, jako uczeń, klient niektórych sklepów, konsument kilku usług, członek Kościoła), to jednak nawet na tej bazie można skonstruować wystarczająco wiele sytuacji komunikacyjnych. Jeżeli zaistnieją one na tle realiów miejscowych z uwzględnieniem śladów polskości, to ziści się idea i interkulturowego kształcenia języka obcego (drugiego), i międzykulturowego kształcenia języka ojczystego (pierwszego, odziedziczonego).

W nauczaniu dzieci w szkole podstawowej (w klasach IV–VI) warto wykorzystać podstawy analizy tekstu literackiego. Na tym etapie edukacji są to przecież najprostsze rozmowy „komunikacyjne”: kto do kogo mówi, o czym, w jakiej sytuacji (lirycznej), kim jest bohater, jak wygląda (elementy charakterystyki postaci) itp. Uczone tu formy wypowiedzi ustnej czy pisemnej, np. opis, opowiadanie, streszczenie, wypowiedzianie opinii są jak najbardziej takie same (!), jak te wymagane potem na lektoratach czy egzaminach certyfikatowych.

Nauczanie w gimnazjum (klasy VII–IX) to okres powolnego przejścia z nauczania języka ku szeroko rozumianej kulturze polskiej w kontekście europejskim. Sam język przestaje być „uczony”, zaczyna być opisywany. Zarówno zakłócone proporcje język-literatura, jak i gramatyka opisowa mogą glottodydaktyka odstraszyć. Tu jednak warto wykorzystać metody prezentacji kontekstu kulturowego. O potrzebie wprowadzania takiego kontekstu pisałem już wielokrotnie z racji promocji i prezentacji programu kulturowego w nauczaniu języka polskiego poza Polską. Za wykorzystaniem takiej opcji przemawia fakt, że w tej grupie wiekowej znajduje się młodzież, która jest niejako pośrodku: przeszła już elementarne kursy językowe lub zna język z domu (i rozumie, mówi po polsku), ale do ewentualnych egzaminów *stricte* językowych ma jeszcze daleko. Przed sobą ma kilka lat zajęć w szkole sobotniej, na fakultetach. Czym zapełnić lekcje? Tu z pomocą przychodzi metoda realizująca program kulturowy. Łączy metodykę nauczania języków obcych metodą komunikacyjną z tekstami kultury. Warto jednak przestrzec, by nie przejść całkiem na drugą stronę i zapominając o komunikacji, nie pozostać na kształceniu słuchania („bo słucha przecież jeden drugiego”), pisania, mówienia („bo przecież mówią i piszą”), dodając ewentualnie trochę gramatyki luźno związanej z lekcją. W praktyce szkół sobotnich na świecie (a to w tego typu szkołach dominuje ta grupa wiekowa uczniów) rzadko jest tak, że osobno są lekcje z historii, geografii, muzyki, „narodoznawstwa” czy literatury polskiej. Najczęściej są to jedne zajęcia z języka polskiego, a wprowadzenie kontekstu kulturowego do języka polskiego nauczanego metodą komunikacyjną może same lekcje językowe wzbogacić, ucząc przy tym szeroko rozumianej polskości.

Okres szkoły średniej to w polskich liceach czas przede wszystkim mniej lub bardziej twórczych i samodzielnych interpretacji tekstów. Choć tego typu ćwiczenia „otwierające” teksty mają swoich zwolenników także wśród glottodydaktyków⁷, szczególnie uczących na wyższych poziomach zaawansowania, z samą glottodydaktyką komunikacyjną mają niewiele wspólnego. Wydaje się, że trzeba zachować zdrowy umiar. Wyrugowanie z glottodydaktyki polonistycznej pracy z tekstem kultury prowadzi do karykaturalizacji metody komunikacyjnej na poziomach najwyższych, gdzie za komunikację

⁷ Por. np. T. Czerkies, *Ukryte między wierszami – o czytaniu dyskursywnym tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego (przegląd niektórych stanowisk i propozycje)*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 6, s. 70–77; zob. też podręcznik S. Mędaka, *W świecie polszczyzny. Podręcznik do nauki języka polskiego dla obcokrajowców*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 2007.

uważa się wyrażanie „skomplikowanych” uczuć czy pisanie exposé⁸. Z kolei komunikacja tylko w oparciu o teksty kultury prowadzi do zawężenia nauki języka jedynie do pól humanistycznych. Z rozwiązaniem przychodzi znów koncepcja metody kulturowej, która na tym etapie nauczania języka za punkt wyjścia stawia tylko teksty kultury, jednak na ich podstawie prowadzi do współczesnego języka polskiego z wielu dziedzin, np. z *Lalki* łatwo przechodzi się do języka techniki, medycyny, psychologii, z *III części Dziadów* do języka urzędowego, prawniczego itd.⁹. W metodzie tej wszystko łączy się ze wszystkim, gdyż na tle danego tekstu kultury i danej odmiany języka pojawiają się w całym wachlarzu realia: od społecznych po historyczne. Wymiernym zyskiem kulturowym jest zanurzenie uczących się w polskiej kulturze oraz przede wszystkim doświadczenie wspólnoty z rodzimymi użytkownikami języka poprzez kontakt z tymi samymi symbolami, mitami kultury. Poprzez postawienie istotnych (nieraz trudnych i niewygodnych) pytań egzystencjalnych wynikających z tekstu polskiej kultury następuje ogólny wzrost duchowy ucznia, ziszcza się więc idea interkulturowego nauczania języków obcych. Te konkretne „zyski” kulturowe mogą być poważną „konkurencją” dla bliżej nieokreślonego przyrostu wiedzy i umiejętności językowych na poziomach C.

Bibliografia

- Kowalewski J., *Kultura polska jako obca?*, [wyd. własne], Kraków 2011.
- Lipińska E., Seretny A., *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonych na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Wyd. Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.
- Knysz-Tomaszewska D. i in., red., *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz „Polonicum”*, Wyd. UW, Warszawa 2006.
- Pelczar W., *Polska tradycja w polonijnych podręcznikach do kształcenia literacko-kulturalnego*, Wyd. UR, Rzeszów 2002.
- Zawadowska J., oprac. red., *Polscy nauczyciele na Wschodzie 1989–2000*, Wyd. CODN, Warszawa 2001.
- Rybacka E., *Język obcy, język ojczysty? A może język zaniedbywany?*, w: *Polskość – Tożsamość – Współczesność*, Podlaski Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, Białystok 2008.

⁸ Por. I. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Wyd. Universitas, Kraków 2010.

⁹ Por. J. Kowalewski, *Myszę po polsku, 11 przykładowych lekcji języka polskiego dla cudzoziemców i Polaków poza granicami kraju realizowanych metodą kulturową. Materiały do testowania powstającego podręcznika*, Ogólnoukraińskie Metodyczno-Koordinacyjne Centrum Nauczania Języka i Kultury Polskiej, Drohobycz 2008.

http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf
włączpolske.pl

Adaptation of methods of teaching Polish as a foreign language to the educational needs abroad

This article is an attempt to answer the questions about the possibility to combine the experience in teaching Polish as a foreign language and methods of teaching Polish (and Polish culture) in schools in Poland (excluding primary education). In the introduction, the author proves that until the end of the twentieth century teaching Polish as a foreign language developed substantially outside of the school system. Consequently, the mainstream did not take into account the experiences of the school in Poland. Currently, teaching Polish as a foreign language refers to those experiences more often. The author presents the principles of the existence of the text of culture, and then analyzes educational modules available on the website “Włącz Polskę” (Poland on).

Keywords: teaching Polish as a foreign language, Polish language outside Poland, Polish culture teaching outside Poland