



Wioletta Hajduk-Gawron

<https://orcid.org/0000-0001-6978-127X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katowice, Polska

## Treści proekologiczne w glottodydaktyce polonistycznej na podstawie podręczników i badań ankietowych w perspektywie metodyki zadaniowej

Pro-environmental content in Polish glottodidactics on the basis of textbooks and surveys in the perspective of task-based language teaching

**Abstract:** Climate change, increasing environmental awareness of societies across the world, and emphasising climate-related issues in the public discourse are phenomena that have contributed to changes in the content of textbooks used in teaching Polish as a foreign language. These are the main reasons for which this article was written. The aim of the text is to present environmental aspects as an important lexical area and to trace the way in which it is featured in contemporary textbooks from the point of view of the task-based approach. It assumes a focus on deliberate action of a social nature undertaken to induce the activation of certain cognitive processes in learners and to lead them to solving the specific problem they face. Further on in the article, teachers' and students' attitudes towards pro-environmental content in Polish as a foreign language classes were analysed on the basis of survey research. The text cites studies in the field of environmental humanities and social psychology in the context of the glottodidactic process.

**Keywords:** Polish glottodidactics, task-based approach, mediation, Polish as a foreign language textbooks, environmental humanities, environmental education

**Abstrakt:** Zmiany klimatyczne, wzrost świadomości ekologicznej społeczeństw na całym świecie, akcentowanie problemów klimatycznych w dyskursie publicznym – te zjawiska przyczyniły się do zmian w treściach podręczników do nauczania polszczyzny wśród cudzoziemców. To główne powody powstania niniejszego artykułu. Celem tekstu jest ukazanie kwestii związanych ze środowiskiem jako ważnego obszaru leksykalnego oraz przesłedzenie sposobu jego realizacji we współczesnych podręcznikach z perspektywy podejścia zadaniowego. Zakłada ono nastawienie na celowe działanie o charakterze społecznym tak, aby prowadzić uczących się do uruchomienia pewnych procesów poznawczych oraz do rozwiązania danego problemu. W dalszej części artykułu na podstawie badań ankietowych przeanalizowano stosunek nauczycieli

oraz uczących się do treści proekologicznych na zajęciach z języka polskiego jako obcego. W tekście przywołano badania z zakresu humanistyki ekologicznej i psychologii społecznej w kontekście procesu glottodydaktycznego.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, podejście zadaniowe, mediacja, podręczniki do jppo, humanistyka ekologiczna, edukacja ekologiczna

## Wstęp

Wszechobecność tematyki dotyczącej ochrony środowiska, kryzysu klimatycznego oraz ekologicznego stylu życia w dyskursie publicznym i wreszcie żywe zainteresowanie humanistyką ekologiczną przedstawicieli nauki – to kwestie, które nie mogą być obojętne badaczowi oraz praktykowi związanemu z glottodydaktyką polonistyczną. Interdyscyplinarny charakter glottodydaktyki wymaga od niego interdyscyplinarnych kompetencji (Jaroszevska, 2014:59). Z tego też powodu w niniejszym tekście będę się odwoływać do badań z zakresu humanistyki ekologicznej, psychologii społecznej oraz metodyki zadaniowej w dydaktyce nauczania języków obcych.

Osoba poznająca język obcy najczęściej (bo nie zawsze) uczy się go najpierw w warunkach sztucznych, sterowanych przez nauczyciela za pomocą rozmaitych pomocy dydaktycznych, w tym przy użyciu podręczników. To one stają się niejednokrotnie pierwszą platformą łączącą uczących się języka obcego ze światem, w którym ten język, zgodnie z podejściem kognitywnym, jest narzędziem wyrażania myśli, prowadzenia rozmów, dyskusji i mediacji. Celem uczących się jest również używanie poznawanego języka do realizacji swoich dążeń w nowych warunkach. W obszar moich rozważań włączam zatem analizę wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście treści proekologicznych oraz zastosowania w nich podejścia zadaniowego, szczególnie mocno eksponowanego przez Radę Europy we współczesnej glottodydaktyce, podejścia zawartego i opisanego w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOK, 2001) i zaktualizowanego w 2018 roku w dokumencie *Common European Framework of Reference*

*for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors* (w skrócie: CEFR CV, 2018). Interesuje mnie również nastawienie nauczycieli i uczących się do spraw związanych ze środowiskiem naturalnym, dlatego przytaczam wyniki badania przeprowadzanego w formie ankiety oraz obserwacji uczestniczącej.

## Humanistyka ekologiczna a glottodydaktyka

W epoce antropocenu, czyli czasu panowania człowieka na Ziemi, trudno zaprzeczyć, że ludzkie działania miały i nadal mają wpływ na dewastację środowiska naturalnego<sup>1</sup>. Taki stan rzeczy ma swoje odzwierciedlenie w myśli naukowej, stąd też wyodrębnienie się, a raczej zintegrowanie obszarów kilku dziedzin naukowych w jeden wspólny obszar pod nazwą humanistyka środowiskowa. Humanistyka środowiskowa, czy też ekologiczna, to multidyscyplinarna dziedzina badań, która ma wiele definicji i wiąże się z ruchami mającymi na celu ochronę środowiska oraz głosi konieczność podporządkowania się prawom ekologicznym, a także traktowania ludzkości jako części całego żyjącego systemu. W obszarze humanistyki ekologicznej mieści się także zamyśl edukacyjny nastawiony „na kształcenie wrażliwości ekologicznej i wychowanie człowieka w duchu empatii wobec innych form istnienia (*homo empathicus*)” (Domańska, 2013: 21–31)<sup>2</sup>.

W dyskursie publicznym temat środowiska naturalnego, zmian klimatu, ekologii i kryzysu związanego z tymi zjawiskami przybiera różnorakie formy i z całą stanowczością należy stwierdzić, że jest on obec-

<sup>1</sup> Szerzej na ten temat por. Bińczyk, 2018.

<sup>2</sup> Dowodem rosnącego zainteresowania myśleniem w kategoriach ekologii i ochrony środowiska w humanistyce już od lat 70. są nowe dziedziny, takie jak: antropologia, a także historia i filozofia ekologiczna/środowiskowa, do których dołączyły później: ekoestetyka, ekomedialność, ekokino, ekolingwistyka, ekopoetyka, ekokrytyka, ekosemiotyka, ekologia polityczna.

ny o wiele bardziej wyraźnie niż jeszcze dwie lub trzy dekady wstecz. Trudno zaprzeczyć aktualności tego tematu na całym globie, podobnie jak skali problemów, które są przyczyną powstawania i potęgowania konfliktów na tle środowiskowym między narodami i wewnątrz nich (Chakrabarty, 2018: 251). Na zmiany klimatyczne Ziemi wpłynęły przede wszystkim potrzeby człowieka i jego chęć eksploatacji zasobów naturalnych. Problem ten dotyczy mieszkańców całej planety i nie ma zasięgu jedynie lokalnego czy wymiaru tymczasowego, o czym pisze znawca historii środowiskowej i skutków globalnego ocieplenia:

Jeśli jednak spojrzymy na zmianę klimatyczną jako na jeden z wielu zazębiających się problemów – oprócz lawinowego przyrostu ludności, zagrożenia głodem, wyczerpywania się źródeł wody pitnej, ekspansywności przemysłu zależnego od ograniczonych zasobów, wzrostu nierówności ekonomicznych przyczyniających się do powstawania sprzecznych interesów na linii człowiek – zwierzę, straty siedlisk przez niektóre gatunki, emisji gazów cieplarnianych itp. — o światowym zasięgu i związanych z faktem zachwiania przez człowieka ekologicznej równowagi w sposób, który w skali planetarnej wpłynął na dywersyfikację życia biologicznego, to zobaczymy w globalnym ociepleniu problem ogólnoludzki (o innych gatunkach nie wspominając), a nie przejściowy kłopot, z którym można sobie poradzić, sięgając po alternatywne źródła energii (Chakrabarty, 2018: 246–247).

Aktualność problemów związanych z ekologią i ich bezpośredni związek z działalnością człowieka niejako w sposób pośredni wpływa także na kształt treści podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo).

## Podręczniki jpjo a treści proekologiczne

Choć ekologia jest nauką, która zajmuje się przede wszystkim relacjami między organizmami żywymi na Ziemi, to w potocznym znaczeniu

przyjęło się myśleć o niej zarówno jako o współoddziaływaniu organizmów na siebie (wraz z pozytywnymi i negatywnymi skutkami), jak też jako o ochronie środowiska. Dlatego w procesie glottodydaktycznym często pod pojęciem *ekologia* kryją się zakresy tematyczne związane właśnie z ochroną środowiska i jego zanieczyszczeniem oraz ze zmianami klimatu bądź po prostu z ekologicznym stylem życia. Na potrzeby tego artykułu posługuję się właśnie uproszczonym i powszechnie przyjętym rozumieniem ekologii (coś jest ekologiczne, czyli naturalne, oszczędne, będące w zgodzie ze środowiskiem, nieszkodliwe, nietoksyczne, wielokrotnego użytku). Ekologiczne są również działania człowieka, takie jak segregacja odpadów, sadzenie drzew, nieużywanie foliowych reklamówek oraz inicjatywy społeczne czy nawet kierunki myślenia, nawiązujące do filozofii ekologicznej, nie zaś do ekologii jako nauki przyrodniczej<sup>3</sup>. Nieekologicznie zaś jest to, co ma negatywny wpływ na środowisko naturalne.

W katalogach tematycznych, będących integralną częścią standardów wymagań określających poziomy biegłości językowej<sup>4</sup>, oraz w programach nauczania jppo (Janowska i in., 2011) w opisie każdego poziomu znajduje się kategoria nadrzędna: *środowisko naturalne*. Pod tym pojęciem doprecyzowano zakres tematyczny, a tym samym leksykalny, w zależności od poziomu (Tabela 1).

Interesujące nas tematy, czyli ochrona przyrody, klimat, problemy ekologiczne i kłeski żywiołowe, pojawiają się od poziomu B1, który uznawany jest za poziom samodzielności językowej. Warto zaznaczyć, że jest to poziom średni niższy, na którym uczący się „potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem” (ESOK, 2003: 33). Stąd też należy wnioskować, że leksyka związana z klimatem

<sup>3</sup> Por.: <https://www.ekologia.pl/wiedza/slovniki/leksykon-ekologii-i-ochrony-srodowiska/ekologia> [dostęp: 16.02.2021].

<sup>4</sup> Na podstawie art. 11 i ustawy z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz. U. z 2018 r. poz. 931) Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego.

Tabela 1. Tematyka dotycząca środowiska naturalnego proponowana na kolejnych poziomach nauczania języka polskiego (opracowanie własne na podstawie standardów określających poziomy biegłości językowej).

<b>A1</b>	pory roku, pogoda; podstawowe nazwy roślin i zwierząt
<b>A2</b>	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; podstawowe nazwy roślin i zwierząt
<b>B1</b>	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochrona przyrody
<b>B2</b>	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochrona przyrody; problemy ekologiczne
<b>C1 i C2</b>	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochrona przyrody; problemy ekologiczne; klęski żywiołowe

i ochroną środowiska nie powinna być na tym etapie nauczania zanadto rozbudowana, a teksty (do czytania lub słuchania) powinny mieć jasną i prostą budowę. Zdecydowany przyrost słownictwa i skomplikowaną strukturę treści należy wprowadzać od poziomu B2.

Tematyka zapisana w standardach określających poziomy językowe oraz w programach nauczania realizowana jest w podręcznikach, co oczywiste. Warto natomiast zwrócić uwagę, że przed rokiem 2000 ujmowanie ochrony środowiska w spisach treści podręczników nie było normą, stało się nią dopiero w podręcznikach, które powstawały na początku XXI wieku<sup>5</sup>.

Przy wyborze podręczników do analizy kierowałam się następującymi kryteriami: rok wydania podręcznika, poziom językowy, wskazanie danej pozycji przez respondentów ankiety oraz moje doświadczenia w pracy z tym podręcznikiem podczas prowadzenia zajęć lektoratowych. Na liście znalazło się 11 pozycji, niektóre z nich

<sup>5</sup> Pełną listę analizowanych podręczników wraz z adresami bibliograficznymi zamieszczam na końcu artykułu.

stanowią serie, inne są pojedynczymi propozycjami dla danego poziomu. Jedne publikacje przeznaczone są dla konkretnego odbiorcy (w zależności od kraju pochodzenia, języka pierwszego, grupy wiekowej), inne są adresowane do odbiorców uniwersalnych. Tytuły, które autorzy podręczników wybierali do rozdziałów poświęconych tematyce środowiskowej, poza stałymi związkami typu: *Środowisko naturalne*, *W zgodzie z naturą*, *Królestwo zwierząt*, *Świat wokół nas*, często przybierają formy apelu mającego funkcję nakłaniającą: *Chrońmy Ziemię*, *Na ratunek przyrodzie*, metafor: *Pod wielkim dachem nieba*, frazeologizmów: *Co w trawie piszczy*, *Co piszczy w puszczy*, *Zielono mi!*

Porównywane, wspólne wszystkim analizowanym podręcznikom, kategorie to: zakres leksykalny, zagadnienia gramatyczne oraz zadania aktywizujące uczących się. Pod względem słownictwa i zagadnień gramatycznych badane podręczniki, z przyczyn oczywistych, czyli zobowiązania wynikającego ze standardów, nie różnią się między sobą za wiele. Leksyka dotyczy kategorii nadrzędnej (środowisko naturalne), a stopień jej trudności oraz skomplikowanie zagadnienia gramatycznego zależą od poziomu językowego oraz od potencjalnego odbiorcy podręcznika.

Treści na temat kryzysu klimatycznego w podręcznikach do nauki jppo są zwykle czerpane z mediów, następnie odpowiednio dydaktyzowane i adaptowane na użytek zajęć językowych. Jednakże należy zwrócić uwagę, że są one bogate w słownictwo specjalistyczne, charakterystyczne dla poziomu B2, a więc trudne, wymagające pewnego przygotowania merytorycznego, nierzadko również od prowadzącego zajęcia. Refleksje nauczycieli na ten temat przytoczę w dalszej części tekstu.

Aby stwierdzić, czy w zakresie interesującej mnie tematyki proponuje się uczestnikom procesu dydaktycznego zadania aktywizujące, przeanalizowałam wybrane podręczniki pod tym właśnie kątem. Wśród działań wymagających, w myśl podejścia zadaniowego przedstawionego w dalszej części artykułu, uruchomienia u uczących się innych kompetencji, nie tylko lingwistycznych – można wyróżnić:

- rysunek lub prezentację na temat zwierząt i roślin dawnych, obecnych i tych z przyszłości lub zwierząt domowych hodowanych w różnych krajach: różnice i podobieństwa (podręcznik dla dzieci i młodzieży polonijnej, Wielka Brytania);
- prezentację na temat roślin i zwierząt żyjących na Ukrainie, przygotowanie quizu dla grupy, plakatów dwujęzycznych, projekty i prezentacje na temat Bieszczad i Puszczy Białowieskiej (młodzież szkolna, Ukraina, poziom B1-B2);
- przygotowanie filmików bądź prezentacji na temat skutków nieodpowiedzialnej działalności człowieka (odbiorca uniwersalny, poziom B2);
- scenki rodzajowe, odgrywanie ról – sytuacje związane z życiem na wsi i w mieście, sprzeciw wobec budowania fabryki na miejscu starego parku, segregowanie śmieci, wychodzenie z psem, ochrona ptaków, napisanie listu oficjalnego do władz miasta w sprawie budowy fabryki na miejscu lasu (odbiorca uniwersalny, poziom A2/B1);
- dyskusję na temat korzyści i wad płynących z budowy elektrowni atomowej w pobliżu skupisk ludzkich, tekst do gazety o konieczności dbania o środowisko (odbiorca uniwersalny, poziom B2);
- przeprowadzenie ankiety wśród kolegów i koleżanek na temat ich stosunku do ekologii, relacjonowanie wyników tej ankiety (wyrażanie danych), pisanie apelu o wzięcie udziału w akcji (odbiorca uniwersalny, poziom B2 – C2).

Okazuje się, że – w przeciwieństwie do wymagań dotyczących zakresów tematycznych i gramatycznych zawartych w standardach – podejście zadaniowe w analizowanych podręcznikach nie jest powszechnie obecne, czasami można zauważyć jedynie niewielkie nim inspiracje. Przytoczone zadania aktywizujące uczniów w niewielkim stopniu wypełniają zalecenia podejścia zadaniowego, gdyż „realizacja zadań to działanie zorientowane na osiągnięcie określonego celu w sytuacjach zbliżonych do rzeczywistych, zakończone (często) konkretnym rezultatem” (Janowska, 2020: 519).



## Metodyka zadaniowa w glottodydaktyce

Rada Europy propaguje takie metody uczenia się i nauczania, spisane w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego, które rozwijają postawy, wiedzę i umiejętności pozwalające zarówno młodszym, jak i starszym uczącym się na bardziej samodzielne myślenie i działanie, a także na większą odpowiedzialność i współpracę z innymi ludźmi (ESOKJ, 2003: 9). Zatem dobrze zaprojektowane zajęcia z języka obcego powinny uwzględniać następujące aspekty: do czego uczący się potrzebują nowego języka, czego w związku z tym trzeba ich nauczyć, jak ich motywować do pracy i do mówienia bez obawy o popełniane błędy. Niezwykle istotnym elementem procesu nauczania języka obcego jest kontekst mentalny uczącego się (ESOKJ, 2003: 56), jego sposób myślenia, potrzeby, dążenia, motywacje, zainteresowania prowadzące do decyzji o podjęciu działania. Działanie odpowiada potrzebie uczenia języka żywego, autentycznego, który jest przede wszystkim narzędziem do wykonywania rozmaitych zadań o charakterze społecznym – to właśnie działanie jest podstawą metodyki zadaniowej (Janowska, 2011b: 220). Ponadto zadanie (w rozumieniu metodyki zadaniowej) zakłada wieloetapowe działanie poznawcze, czyli konieczna jest pewna wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa, znajomość norm społecznych i wrażliwość interkulturowa, która polega na umiejętności dostrzegania związku między kulturą własną a obcą (ESOK, 2003: 139). Wymienione czynniki merytoryczne, lingwistyczne i częściowo również emocjonalne, wpływają na poczucie własnej wartości uczących się, a ta z kolei sprzyja skutecznej realizacji zadania, zaangażowaniu i motywacji. Nierzadko zadanie może wydawać się, z różnych względów, za trudne, zbyt skomplikowane, dlatego w tym miejscu uwidoczni się istotna rola nauczyciela, który może przygotować materiały pomocnicze, aby obniżyć stopień trudności zadania i zachęcić uczących się do podjęcia działania. Jeśli wymienione warunki nie zostaną spełnione, zainteresowanie studentów jakimkolwiek tematem i swobodne uczestnictwo w zajęciach mogą być niewielkie.

Zawarte w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego podejście zadaniowe szczegółowo omawia w licznych opracowaniach Iwona Janowska, a jego istotę oddaje tymi słowami:

Zainteresowanie zadaniem w nauczaniu języków obcych wywodzi się z badań anglosaskich. Task-Based Language Teaching (TBLT) to odmienna podejścia komunikacyjnego skoncentrowanego nie na produkcie (np. wypowiedzi ustnej, rozumieniu tekstu, itp.), lecz na procesie. Koncepcja ta zakłada, że przyswajanie języka zachodzi wówczas, gdy w klasie mają miejsce odpowiednie procesy interakcji pomiędzy uczącymi się. Aby mogły one zaistnieć, należy zastosować specjalnie zaprojektowane zadania instruktażowe, które kładą nacisk na znaczenie i autentyczną komunikację. Niewątpliwie należy stwierdzić, że zadania wykorzystywane są także w innych metodach lub podejściach, ale podejście zadaniowe traktuje je jako podstawową jednostkę nauczania i uzasadnia ich użycie. W nauczaniu należy stworzyć taki kontekst, sytuacje, okoliczności, które będą stymulowały naturalną zdolność uczenia się uczniów (Janowska, 2020: 507).

Założeniem nadrzędnym podejścia zadaniowego jest nastawienie na celowe działanie o charakterze społecznym uczących się (przy czym należy zaznaczyć, że jest to działanie uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym) tak, aby prowadziło ono do uruchomienia pewnych procesów poznawczych oraz do rozwiązania danego problemu (ESOKJ, 2003: 20–21). W praktyce oznacza to, że w procesie dydaktycznym powinny pojawiać się zadania o charakterze pedagogicznym, wywołujące niejako sztucznie sytuację, w której w sposób sterowany wprowadza się słownictwo i struktury gramatyczne. Drugi typ zadania to sytuacje autentyczne, mające wysoki stopień realności, które potencjalnie mogą być zrealizowane w prawdziwej sytuacji życiowej, w przestrzeni pozaszkolnej (sytuacje z życia wzięte)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Odmienną kategorię, poza zadaniami pedagogicznymi i autentycznymi, stanowią ćwiczenia: „Zadania (pedagogiczne i autentyczne) służą do rozwijania kompetencji – ogólnych i językowych oraz umiejętności szczegółowych. Natomiast ćwiczenia są od-

Tabela 2. Zadanie pedagogiczne a zadanie autentyczne (opracowanie własne na podstawie wskazanych źródeł).

Zadanie pedagogiczne	Zadanie autentyczne (uwzględniające aspekt społeczny)
<p>Gdy Mami dowiedziała się o smogu wiążącym nad Krakowem, postanowiła, że poszuka na weekend spokojnego, ekologicznego miejsca poza miastem. Proszę posłuchać i uzupełnić informację na stronie internetowej, którą znalazła Mami (Stempek, Stelmach, 2012: 127).</p>	<p>Przedyskutowanie ofert (podanych wcześniej – dopisek WHG) na forum i wybór najatrakcyjniejszej dla studentów. (...) Przedstawcie na forum wszystkie zalety ofert turystycznych, które analizowaliście. Wspólnie zadecydujcie, która z tych ofert jest najbardziej atrakcyjna (****), a która najmniej ciekawa (*) dla studentów. Uzasadnijcie swój wybór (Janowska, 2020: 518).</p>

Przytoczone przykłady wskazują wyraźnie różnicę między zadaniem pedagogicznym a autentycznym. Podczas wykonywania tego drugiego nie wymaga się od uczestnika procesu dydaktycznego operacji polegających jedynie na zrozumieniu tekstu, lecz podjęcia działania w celu ustalenia wspólnego wyjazdu na podstawie zgromadzonych danych (autentycznych ofert turystycznych).

Janowska wskazuje na wielość opisów podejścia zdaniowego przy jednoczesnym wyróżnieniu ich wspólnych parametrów:

zadanie jest działaniem podejmowanym w ściśle określonym celu, realizowanym przy użyciu języka docelowego i zakończonym zakładanym, identyfikowalnym rezultatem; język jest postrzegany nie jako cel sam w sobie, ale jako narzędzie umożliwiające osiągnięcie celu – stąd koncentracja przede wszystkim na znaczeniu, a dopiero w drugiej kolejności na poprawności użytych form. Wykonanie zadania wymaga uruchomienia określonych procesów poznawczych (Janowska, 2020: 508).

powiedzialne za mechaniczne uczenie się i utrwalanie form językowych, które z kolei zostaną uruchomione w kontekście językowym i społecznym (Janowska, 2020: 509).

Można więc oczekiwać, że temat szeroko pojętej ochrony środowiska i ekologii powinien przede wszystkim mobilizować do działania w ściśle określonych sytuacjach, a same zadania powinny dotyczyć sfery prywatnej, publicznej, zawodowej i (lub) edukacyjnej, bliskiej uczącym się.

Jak wynika z analizy podręczników realizujących tematy związane ze środowiskiem, często stosowane są zadania o charakterze pedagogicznym, natomiast do rzadkości należą zadania autentyczne (w myśl podejścia zadaniowego). Można pokusić się o stwierdzenie, że lekcje na tematy ekologiczne budują obszerne słownictwo, które nie ma pokrycia w doświadczeniu życiowym oraz wiedzy słuchaczy<sup>7</sup>. Leksyka gromadzona w tym kręgu tematycznym nie służy zaspokajaniu potrzeb komunikacyjnych, ma słabe umocowanie w potrzebie wyrażania swoich poglądów, dlatego słownictwo to często umyka z pamięci uczących się. Między innymi z tego powodu podejście zadaniowe wydaje się właściwe właśnie do tego zagadnienia. Metoda zadaniowa należy do metod aktywizujących, dzięki którym uczący się mogą kreatywnie uczestniczyć w zajęciach i odpowiedzialnie panować nad swoim procesem uczenia się, zdobywać samodzielnie wiedzę poza salą lekcyjną za pomocą narzędzi otrzymanych na zajęciach. Odpowiednio zaprojektowane zadanie uczy też współpracy w grupie, rozwija umiejętność rozwiązywania problemów w drodze do osiągnięcia celu. Ponadto zadanie wymaga często wykorzystania wiedzy nie tylko językowej, budzi emocje, które wpływają na proces zapamiętywania nowych wiadomości. Dodatkowo metodyka zadaniowa ma wartość motywacyjną<sup>8</sup>, a to niezwykle istotny czynnik w nauczaniu języków obcych zarówno z perspektywy uczących się, jak i prowadzących zajęcia. Opanowywanie języka żywego, autentycznego, nierzadko specjalistycznego, mobilizuje uczących się do wysiłku.

<sup>7</sup> Nierzadko słownictwo dotyczące ekologii i ochrony środowiska można zakwalifikować jako słownictwo specjalistyczne, a studenci nieobeznani z tym tematem często wykorzystują strategie inferencyjne (czyli wnioskowanie na podstawie kontekstu czytanego tekstu lub usłyszanych treści), co nie zawsze prowadzi do precyzyjnego zrozumienia niektórych pojęć, a częściej do frustracji.

<sup>8</sup> Na temat zależności między doбором metod nauczania a motywacją uczących się por. Dirksen, 2017; Szalkowska-Kim, 2018; Komorowska, 2017.

Metodyka zadaniowa potwierdza sens odejścia od kultury nauczania / wycucania i przejście do kultury uczenia się i mediowania<sup>9</sup>. Postulat ten znany jest już od dawna w pedagogice i dydaktyce, gdyż uczenie się ma swoją realizację w aktywnym działaniu w myśl zalecenia Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumieć”. Działanie jest naturalnym następstwem posiadania i utrwalania wiedzy.

## Ankieta – interpretacja wyników

Zajęcia z języka obcego często opierają się na konwersacji: sytuacji komunikacyjnej, wymianie opinii między interlokutorami lub na dyskusji, a jej podstawą są tematy, które mogą zainteresować, tematy nośne, aktualne, często takie, które budzą kontrowersje. Prowadzący zajęcia w grupach wielokulturowych powinien być szczególnie wyczulony właśnie na tematy kontrowersyjne. Czy zagadnienia związane ze środowiskiem naturalnym, ekologią, ekologicznym stylem życia, dbaniem o przyrodę i problem kryzysu klimatyczny mogą być tematami kontrowersyjnymi? Czy raczej są tematami mało interesującymi, nie wzbudzającymi żadnych emocji? Czy są one postrzegane z tej samej perspektywy przez różnych uczestników procesu dydaktycznego, czy wszędzie (w zależności od kraju pochodzenia studentów) mają jednakową wagę? Zapytałam o to uczestników badania, respondentów ankiety na temat treści ekologicznych w podręcznikach oraz na zajęciach jppo.

Przeprowadzona przeze mnie ankieta miała za zadanie wysłuchać, jaki jest stosunek nauczycieli języka polskiego jako obcego do tematyki ekologicznej poruszanej na zajęciach językowych i jej realizacji w pod-

<sup>9</sup> Mediacja jako sprawność językowa została szczegółowo opisana w rozszerzonej wersji CEFR CV, 2018. Praktyczne przykłady zastosowania mediacji w podejściu zadaniowym opisano w artykule *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej* (Kucharczyk, 2020: 5-15).

ręcznikach. Pojawiły się również pytania o uczniów i ich podejście do ekologii jako tematu zajęć.

W badaniu wzięło udział 54 nauczycieli z wieloletnim doświadczeniem w uczeniu języka polskiego jako obcego w ośrodkach polskich i zagranicznych, zarówno na uniwersytetach, jak i w szkołach językowych oraz szkołach polonijnych. Liczba respondentów nie stanowi reprezentatywnej grupy, której odpowiedzi miałyby się stać podstawą szerszych badań. Nie taki był mój cel. Podczas konstruowania pytań do ankiety miałam na uwadze przede wszystkim uzyskanie opinii praktyków i porównanie ich z innymi poglądami oraz moimi spostrzeżeniami. Dla tak określonego celu liczba odpowiedzi okazała się wystarczająca, aby mówić o pewnych regularnościach i wspólnych opiniach, tym bardziej, że ankieta była anonimowa, a respondenci udzielający odpowiedzi działali bez kontaktu ze sobą. Wnioski płynące z podsumowania ankiety nie są efektem dyskusji, lecz opierają się na zebranych opiniach.

Najczęściej wskazywanym wiekiem osób nauczanych przez ankietowanych nauczycieli był przedział od 21 do 30 lat (46 respondentów wskazało ten przedział), 26 respondentów wskazało wiek 11–20 lat, a 27 respondentów zaznaczyło, że ich uczniowie mają więcej niż 31 lat. A zatem zdecydowaną większość grupy uczących się języka polskiego jako obcego stanowią ludzie młodzi, zwykle młodzież szkolna i studenci, znajdując się wśród nich również osoby po 50. roku życia.

Najczęściej wskazywanym poziomem, na którym nauczyciele podejmuje tematy ekologiczne, były B1 i B2, pojawiały się też wskazania na poziom A2 (28 osób).

Aż 86 % ankietowanych odpowiedziało, że podręczniki realizują temat ekologii w niewystarczającym stopniu. Pojawiły się nawet opinie wyrażające brak dostatecznie dobrych materiałów do uczenia o przyrodzie, ekologii i o ochronie środowiska. Te podręczniki, które ujmują zagadnienie ekologii i klimatu w najciekawszy sposób, zebrałam w aneksie dołączonym do artykułu. Przywołane podręczniki przeznaczone są na poziomy B1, B2, C1. Wyjątkiem jest *Krok po kroku 2* przeznaczony na poziom A2/B1, który jest doceniany przez respondentów za przygo-

towanie materiału dla poziomów niższych tak, aby można było przeprowadzić łatwą dyskusję na temat ekologii w krajach studentów.

Aż 88% respondentów przygotowuje samodzielnie materiały, aby móc przeprowadzić zajęcia na temat klimatu i ekologii – są to materiały tekstowe, wizualne, audialne, quizy ekologiczne, gry planszowe (metody aktywizujące, włączające emocje). Powodem jest niedostosowanie propozycji podręcznikowych do wymagań grupy (stopień zaawansowania językowego lub stopień zainteresowania tematem ekologii). Dydaktyzowanie treści zaczerpniętych z mediów i powszechnie dostępnych opracowań to przedsięwzięcie niełatwe. Często takie działania, które ankietowani uznawali za uciążliwe, wymagają od nauczyciela wzbogacenia wiedzy w tym zakresie i podania jej studentom tak, aby i oni rozumieли odbierane treści.

Zdecydowana większość respondentów twierdzi, że temat ekologii jest chętnie podejmowany przez studentów, pod warunkiem, że to zagadnienie ich interesuje, dotyczy ich otoczenia i gdy ich wiedza i poziom językowy pozwalają wypowiadać się na ten temat. Innym powodem zaangażowania w tematykę lekcji są osobiste działania proekologiczne studentów, np. sprzątanie śmieci w miejscach publicznych, wywieszanie zimą pokarmu dla ptaków (sposrzczenie to dotyczy głównie ludzi młodych). Nastolatkwie w wieku 16–17 lat zostali w szkole wyposażeni w wiedzę na temat klimatu i chętnie dzielą się nią na kursie języka polskiego (tu wskazanie na szkolne programy nauczania w Niemczech, Słowenii i w krajach skandynawskich). Innym powodem, dla którego studenci chętnie wypowiadają się na temat ekologii, jest jego powszechna obecność w dyskursie publicznym. Kiedy przegląda się Internet, media społecznościowe, tego tematu po prostu nie można pominąć. Ze względu na wzrost świadomości ekologicznej wypada być ekologicznym<sup>10</sup>, bycie *eko* jest w tej chwili modne, godne naśladowania (zdrowe

<sup>10</sup> Można tu zaobserwować realizację reguły sterującej przebiegiem ludzkiego postępowania, mowa tu o społecznym dowodzie słuszności (jedna z sześciu reguł psychologicznych wyodrębnionych w latach 90. XX wieku przez Roberta Cialdiniego – praktyka i teoretyka psychologicznego wywierania wpływu społecznego). Jesteśmy bardziej

odżywianie się, ekologiczny styl życia). Studenci czasem wypowiadają się o tym dość naiwnie lub bez przekonania, np. sprawa plastikowych toreb w Chinach wciąż jest ogromnym problemem i mimo, że młodzież jest tego świadoma, uważa, że to wygodne oraz że nie ma wpływu na obecność takich opakowań w sklepach<sup>11</sup> (wypowiedź respondenta).

Jeśli zaobserwowano postawy przeciwne, czyli brak zainteresowania tematem klimatu i ekologii, to wśród przyczyn wymieniano: brak odpowiedniej leksyki, brak zaangażowania w sprawy klimatu i ekologii, zmęczenie częstotliwością występowania tego tematu w różnych sferach życia. Zarówno pierwsza postawa (aktywna), jak i druga (obojętna, niechętna) często były uzasadniane związkiem między świadomością ekologiczną a krajem pochodzenia studentów. Na pytanie skierowane do nauczycieli, czy zauważają zależność między chęcią podejmowania tematu środowiskowego i stopniem świadomości ekologicznej a krajem pochodzenia studentów, padło 60% odpowiedzi twierdzących. Wielu z nich wskazywało studentów z konkretnych krajów jako tych, z którymi trudniej przeprowadzić lekcje na temat ekologii.

Cytuję za jednym z respondentów: „Hindusi, Ukraińcy, Rosjanie, Białorusini, Wietnamczycy, Koreańczycy, Chińczycy często nie widzą powodu, by mówić o ekologii”. Mieszkańcy tych państw mają świadomość istnienia takiej dziedziny naukowej, ale nie widzą sensu osobistego zaangażowania w działania na rzecz ochrony środowiska. Nie chodzi tu o generalizowanie (wszędzie znajdują się jednostki reprezentujące postawę odmienną od ogółu) ani o niesprawiedliwe bądź stereotypowe potraktowanie przedstawicieli różnych krajów i kultur, lecz o uświadomienie sobie faktu, że obywatele niektórych państw w mniejszym stop-

skłonni podążać za działaniami osób podobnych do nas samych, niż niepodobnych oraz wtedy, gdy nie mamy pewności, co robić, bo wówczas poszukujemy wskazówek u innych (Cialdini, 2000: 137).

<sup>11</sup> W tym miejscu warto przywołać spostrzeżenia psychologa społecznego Richarda Nisbetta zawarte w książce *Geografia myślenia*: „Zachodni indywidualizm i wschodni kolektywizm dotyczy nie tylko samowyróżniania się jednostki, chęci wyróżniania lub prowadzenia dyskusji, lecz dotyczy również wiary w sprawczość jednostki” (Nisbett, 2008: 65).



niu odczuwają indywidualne obciążenie działaniami na rzecz ochrony środowiska, ponieważ mogą liczyć na własne państwo, które organizuje różne działania (np. pracę służb dbających o porządek, firm segregujących śmieci). Bywa, że studenci pochodzą z krajów, w których ekologia nie jest ważna i nie podejmuje się tam – z różnych przyczyn – działań na rzecz dbania o planetę i środowisko. Takie osoby wstydzą się niedoskonałych rozwiązań stosowanych w ich kraju, nie mają pozytywnych wzorców w najbliższym otoczeniu. Nie oznacza to, że w wymienionych krajach nie istnieje pojęcie ekologicznego stylu życia, a jedynie inna jest tam świadomość ekologiczna, co może być przeszkodą w pełnym uczestnictwie studentów w zajęciach poświęconych temu tematowi. Niektórzy studenci uważają, że problem ochrony środowiska jest wyolbrzymiany, jest go za dużo w mediach i w debacie publicznej, dlatego mają sceptyczne podejście do zagadnień ekologicznych poruszanych na zajęciach.

Jeśli nauczyciele nie podejmują kwestii związanych z ekologią, to za główne przyczyny podają: brak czasu, temat nie jest priorytetowy w programie kursu, więc można go pominąć, zajęcia podręcznikowe mają zbyt konwencjonalną formę, jest to temat sztamkowy, oklepany, nudny. Twierdzą też, że lekcje na ten temat mogą być nieatrakcyjne dla studentów, szczególnie wtedy, kiedy nauczyciel nie jest nim zainteresowany i realizuje go jedynie z powodu jego obecności w programie lub w podręczniku.

Nauczyciele podejmują temat ekologii, ponieważ przewidują go programy nauczania, standardy wymagań egzaminacyjnych. Jest on też traktowany jako pretekst do wprowadzenia zagadnień gramatycznych i dobry temat do dyskusji, ponieważ sprzyja spontanicznemu wyrażaniu swoich opinii. Niektórzy uważają, że przy okazji tematyki ekologicznej łatwo się uczy wiedzy o Polsce (tak twierdzi nauczyciel polonijny). Ponadto na temat klimatu i ekologii toczą się ważne, światowe dyskusje w mediach, w prasie, Internecie, zatem studenci łatwo mogą natknąć się na tę problematykę, więc dobrze jest wyposażyć ich w niezbędne słownictwo.

Ostatnia grupa nauczycieli traktuje zagadnienie ekologii jako wspólne wszystkim ludziom – tym ciekawsze, że dotyczy reprezentantów różnych kultur. Nauczyciele ci kierują się również pobudkami glottopeda-

gogicznymi, co świadczy o ich interkulturowym podejściu do nauczania języka obcego. Podejmują tematy proekologiczne, aby propagować odpowiednie postawy wobec środowiska naturalnego, uczyć na aktualne problemy otaczającego nas świata, uczyć odpowiedzialności społecznej. Oto cytaty z wypowiedzi respondenta: „Zależy mi na podniesieniu świadomości ekologicznej, w Chinach ekologia jest w powijakach, więc tego typu zajęcia oczami Europejczyka mogą być kształcące”. Respondent nr 2 (nauczyciel zagraniczny), pisze: „W moim kraju temat ekologii nie jest tak szeroko rozwinięty, jak w Polsce. Jest tu znacznie niższy stopień świadomości oraz poczucia odpowiedzialności za otaczający świat. Podając, jakie są w Polsce podejścia do zagadnień ekologicznych, poszerzam wiedzę ogólną uczniów i słownictwo”. Z perspektywy nauczycieli uczących jpo w Polsce okazuje się, że temat dbałości o środowisko jest elementem kultury życia codziennego Polaków, ponieważ cudzoziemiec mieszkający w Polsce powinien być oswojony z tutejszymi zwyczajami, choćby segregowania śmieci (dotyczy to głównie studentów spoza Europy).

Temat ochrony środowiska jest zdecydowanie częściej wykorzystywany do tworzenia wypowiedzi ustnych (95% respondentów) niż pisemnych (70%).

Proponując lekcje na temat ekologii, można realizować wiele zagadnień gramatycznych – tak twierdzi znakomita większość ankietowanych (88%). Do najczęściej wymienianych należą: tryby rozkazujący i przypuszczający, formy nieosobowe czasownika, czasowniki modalne i niefleksyjne, rzeczowniki odczasownikowe, stopniowanie przymiotników i przysłówków.

W jaki sposób zajęcia językowe (jpo) mogą mieć charakter edukacji dla klimatu i wpływać na świadomość ekologiczną uczących się? To pytanie nieobowiązkowe i kończące kwestionariusz. Odpowiedzi na nie udzieliło 75% ankietowanych, z czego zdecydowana większość widzi w takich działaniach sens nie tylko językowy, lecz także poznawczy, kształcący. Zajęcia językowe podnoszą poziom wiedzy ogólnej, wpływają na kształtowanie postaw proekologicznych, a dzięki dyskusjom i lekturom odpowiednich tekstów pobudzają do refleksji. Jedna z osób, które wypełniły ankietę, pisze: „Zajęcia z języka obcego to zawsze za-

jęcia polegające na odkrywaniu czegoś nowego. Można to wykorzystać, proponując uczniom ciekawe i niebanalne materiały. Wiedza, którą zdobędą w taki sposób, jest bardzo cenna”. Pojawiały się również opinie, że lekcje języka polskiego nie wyposażą w wiedzę merytoryczną, dadzą zaś narzędzie do wyrażenia swoich opinii w nowo poznawanym języku. Niektórzy respondenci twierdzą, że zajęcia językowe niewiele zmieniają w stylu życia i postawach uczących się.

W ankiecie pojawiło się również następujące pytanie dotyczące zastosowania zadań (w ujęciu proponowanym przez metodykę zadaniową) w kontekście lekcji o klimacie: Czy wykorzystuje Pani/Pan temat klimatu i ekologii do zadań, które wymagają od uczących się pewnego wysiłku, działań, uruchomienia określonych procesów poznawczych, np. projekt grupowy lub rozwiązanie jakiegoś problemu. Twierdzące odpowiedzi respondentów wynosiły 42,3%, a przeczące – 57,7%. Zatem większość z nich nie stosuje takich zadań, czyli nie projektuje problemów zbliżonych do tych, które spotykamy w życiu. Ci zaś, którzy odpowiedzieli twierdząco, do działań zadaniowych zaliczają: przygotowanie prezentacji przez studentów na temat ochrony środowiska w Polsce i w ich kraju, obserwację proekologicznych zachowań Polaków i porównanie ich z podejmowanymi przez mieszkańców własnego kraju, przygotowanie projektu ekologicznego dla dzielnicy lub miasta, dyskusje dotyczące sposobów na zatrzymanie globalnego ocieplenia. Swoje propozycje podało 21 respondentów, czyli około 40% ankietowanych, co wskazuje na dość niską powszechność stosowania rozwiązań metodyki zadaniowej przy podejmowaniu zagadnień ekologicznych.

## Zakończenie

Zmiany klimatyczne we współczesnym świecie i podwyższona świadomość ekologiczna spowodowały, że słownictwo i tematy dotyczące szeroko pojętej ochrony środowiska pojawiają się w podręcznikach przeznaczonych na coraz niższe poziomy. Opisy poszczególnych poziomów

nauczania wyznaczają jedynie szeroką kategorię *środowisko naturalne*, natomiast jej realizacja w materiałach (tekstowych, wizualnych) proponowanych przez autorów podręczników jest różna. Wynika to z dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i diagnozowania potrzeb odbiorców treści dydaktycznych. Zadaniem glottodydaktyka jest uczyć mówić o problemach i rozumieć odbierane treści, a treści środowiskowe są dość powszechne i łatwo dostępne. Niestety dyskurs publiczny cechuje katastrofizm ekologiczny, nie tylko w Polsce, co może budzić lęk i zniechęcenie u odbiorców, a – jak wiadomo – edukacja „wspierana” strachem nie przynosi dobrych efektów. W procesie edukacji ekologicznej istotne jest budzenie empatii, zrozumienia i wrażliwości na biosystem oraz inne istoty żyjące. Myślenie inkluzyjne i oparte na relacjach człowieka z biosferą wydaje się tutaj kluczowe. A zatem warto prowadzić zajęcia w duchu psychologii pozytywnej i kreowania pomyślniej wizji przyszłości. W przestrzeni zajęć językowych możemy dyskutować na temat stylu życia współczesnych ludzi, omawiać podobieństwa i różnice w podejściu do natury w różnych częściach świata i zastanawiać się, jak konkretne zachowania wpływają na stan naszej wspólnej planety.

Z jednej strony ankietowani nauczyciele wskazują na potrzebę i konieczność poruszania spraw związanych z ekologią na zajęciach oraz potwierdzają wiele udanych realizacji tego tematu, z drugiej zaś mówią o licznych trudnościach napotykanym głównie ze względu na zróżnicowanego kulturowo odbiorcę oraz z powodu braku dobrze dostosowanych materiałów dydaktycznych. Często przyznają (blisko 60% ankietowanych), że ich zajęcia na tematy proekologiczne nie w pełni angażują i motywują studentów do działania, a nierzadko przybierają charakter informacyjny. Z kolei opinie studentów, zebrane wśród niewielkiej grupy na podstawie mojej obserwacji uczestniczącej, wskazują na zaciekawienie tematem ekologii i jego dużą wartość poznawczą. Jednak uczestnicy zajęć konwersacyjnych podkreślają trudności związane z lukami w wiedzy na ten temat oraz brakami w zakresie specjalistycznej leksyki dostosowanej do tematu.

Cechami dobrego glottodydaktyka, poza wiedzą merytoryczną, są – między innymi – wysoka kompetencja interkulturowa i empatyczne

nastawienie, które pozwalają mu w sposób subtelny łączyć, a nie dzielić, uczestników zajęć, którzy często reprezentują odmienne postawy i poglądy. Przygotowanie zajęć o tematyce ekologicznej dla grupy wielokulturowej wymaga od nauczyciela dużego wyczucia i wiedzy, ponieważ nie wszędzie jednakowo myśli się o ochronie środowiska, choć to problem wspólny wszystkim mieszkańcom Ziemi. Trudno jest założyć, że wszyscy wiedzą to samo, myślą tak samo i są gotowi do zmiany myślenia o potrzebach człowieka i sposobach ich zaspokajania. Te aspekty należy brać pod uwagę, proponując zajęcia polegające na zrealizowaniu zadania o charakterze społecznym.

Celem niniejszego tekstu było wskazanie pewnych prawidłowości występujących w podręcznikach oraz zaprezentowanie opinii środowiska glottodydaktyki polonistycznej w kontekście zagadnień proekologicznych. Wydaje się, że propozycje projektów i dobrych praktyk wiążących temat edukacji klimatycznej na zajęciach języka polskiego jako obcego z podejściem zadaniowym mogą stać się podstawą odrębnych rozważań.

## Literatura

- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chakrabarty D., 2018, *Humanistyka w czasach antropocenu. Kryzys mitycznej Kantowskiej opowieści*, „Prace Kulturoznawcze”, nr 1–2, s. 244–263, <https://doi.org/10.19195/0860-6668.22.1-2.17>.
- Cialdini R., 2000, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*, 2018, Council of Europe, <[bit.ly/2T5130o](https://bit.ly/2T5130o)> [dostęp: 5.03.2021].
- Dirksen J., 2017, *Projektowanie metod dydaktycznych. Efektywne strategie edukacyjne*, Helion, Gliwice.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Janowska I. i in., 2011a, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janowska I., 2011b, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Janowska I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 505–526, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.30>.
- Jaroszevska A., 2014, *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Komorowska, E., 2017, *Sylwetka uczącego się języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych. Motywacje, problemy, potrzeby*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 167–181, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.12>.
- Kucharczyk R., 2020, *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–15.
- Nisbett R., 2008, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, przeł. E. Wojtych, Smak Słowa, Sopot.
- Szalkowska-Kim E., 2018, *O motywacji w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego w koreańskich warunkach akademickich*, w: *Spotkania polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia*, red. Y. Kim, HUFS Press, Seul, s. 319–335.

## Aneks

Podręczniki realizujące temat *środowisko naturalne* (wybór):

- Bajor E., Madej E., 2006, *Wśród ludzi i ich spraw*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Kraków. (poziomy B2-C2)
- Burkat A. i in., 2010, *Hurra po polsku 3*, Prolog Publishing, Kraków. (poziom: B1)
- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G., 2019, *Z polskim w świat 2*, Wydawnictwo UMCS, Lublin. (poziomy B1/B2)
- Guziuk-Świca B. i in., 2018, *Język polski bez granic*, Wspólnota Polska, Lublin. (młodzież szkolna, Ukraina, poziom B2)

- Kołąk K. i in., 2017, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!*, T. 2, 3, 5, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa. (seria, dzieci i młodzież na Ukrainie, poziomy A2-C1)
- Kołąk-Danyi K., Stencka-O'Neill A., Wegner T., 2020, *Zanim zadzwoni dzwonek*, Fundacja TPE, Warszawa-Londyn. (seria, dzieci i młodzież polonijna w Wielkiej Brytanii, cz. 2 i 3)
- Lewiński P., 2001, *Oto polska mowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław. (poziom B2)
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice. (poziom B2)
- Seretny A., 2017, *Kto czyta, nie błądzi*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków. (poziomy B2-C1)
- Seretny A., 2019, *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Wydawnictwo Prolog, Kraków. (poziom B2)
- Stempek I., Stelmach A., 2012, *Polski krok po kroku 2*, Wydawnictwo Glossa, Kraków. (poziomy: A2-B1)

WIOLETTA HAJDUK-GAWRON – PhD, Institute of Literature, Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education, University of Silesia in Katowice, Poland / dr, Instytut Literaturoznawstwa, Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Her scientific interests concern the reception of Polish literature in the world, the methodology of teaching Polish as a foreign language, the theory of adaptation and the experience of migration in the process of education. Author of articles, including *Przekłady literatury polskiej a dobór tekstów literackich w nauczaniu cudzoziemców* (2007), *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst* (2013), *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej i irlandzkiej* (2018). Examiner of the State Commission for the Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language. Employed since 2002 at the University of Silesia in Katowice.

Doktor nauk humanistycznych. Jej zainteresowania naukowe dotyczą recepcji literatury polskiej w świecie, glottodydaktyki polonistycznej, roli tekstu literackiego w nauczaniu języka polskiego jako obcego, teorii adaptacji oraz doświadczenia

migracji w procesie edukacyjnym. Najważniejsze publikacje to: *Przekłady literatury polskiej a dobór tekstów literackich w nauczaniu cudzoziemców* (2007), *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst* (2013), *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej i irlandzkiej* (2018). Egzaminatorka Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Zatrudniona w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach od 2002 roku.

E-mail: wioletta.hajduk-gawron@us.edu.pl