

Otwieranie świata (literatury) w realiach szkoły polonijnej. Podsystemy, sprawności czy wiedza?

Opening the World (of Literature) in the Setting
of “Polish School” abroad. Language subsystems,
language skills or knowledge?

Wiola Próchniak

Katolicki Uniwersytet Lubelski

ORCID: 0000-0002-3424-6135

Abstract: The article explores issues related to literature in the context of “Polish School” abroad, focusing on the attitudes of the student and teacher, and the scope and quintessence of the educational message that is, what should “Saturday School” teach when dealing with Polish as second, and at times even foreign language. The suggested teaching strategy is that of language-literary teaching, in which both components complement each other. *The Polish Literature Textbook. Texts and Exercises* addressed to “Polish high school” students serves to illustrate this method of teaching.

Key words: Polish as a Foreign / Second Language, language skills, language subsystems, knowledge, “Polish School” abroad, *The Polish Literature Textbook. Texts and Exercises*

Streszczenie: Artykuł dotyczy zagadnień ze świata szkoły polonijnej i literatury, postaw ucznia i nauczyciela, a także odnosi się do zakresu i kwintesencji przekazu edukacyjnego, czyli do tego, czego w istocie szkoła polonijna powinna (na)uczyć, zajmując się językiem polskim jako drugim, a niekiedy – jako obcym. Sugerowana strategia dydaktyczna to nauczanie językowo-literackie, w którym oba komponenty wzajemnie się dopełniają. Ilustracją tego sposobu nauczania jest podręcznik *Literatura polska. Teksty i ćwiczenia* skierowany do uczniów liceów polonijnych.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy / drugi; sprawności językowe; podsystemy języka; wiedza; szkoła polonijna; *Literatura polska. Teksty i ćwiczenia*

W przedwczorajszych szkołach
wczorajsi nauczyciele
uczą dzisiejszych uczniów
rozwiązywania problemów jutra.

Marzena Żylińska

Transmisyjny model edukacji, w którym role są ściśle przydzielone i wiadomo, „kto – co – komu” powinien przekazać oraz „kto – co – od kogo” uzyskać, sprawia wrażenie niezbyt skomplikowanego mechanizmu, który

przecież od dawna jakoś działa w szkolnej codzienności. W praktyce okazuje się jednak, że poszczególne elementy tej – wydawałoby się – nieskomplikowanej maszynerii wchodzą w różne kolizje i efekt końcowy bywa daleki od projektowanego.

Niniejszy tekst dotyka zjawisk ze świata szkoły i literatury, krąży wokół postaci ucznia i nauczyciela, a także odnosi się do zakresu i kwintesencji przekazu edukacyjnego, innymi słowy do tego, czego w istocie szkoła polonijna powinna (na)uczyć. Bowiem zadaniem szkoły sobotniej jest nauczanie języka polskiego, który pojawia się / funkcjonuje poza granicami Polski w swojej specyficznej / szczególnej formie jako język o/dziedziczony, drugi, niedominujący¹, a w niektórych sytuacjach wręcz – jako język obcy. W tych okolicznościach należy wypracować odpowiednią strategię dydaktyczną. Nie wystarczy jednak skoncentrować się wyłącznie na aspekcie językowym (sprawności, podsystemy); konieczny jest wybór formy, w której język się realizuje. W moim przekonaniu takim medium w szkole polonijnej powinna być literatura. Trzeba ją jednak czytać uważnie i w skupieniu – i rzeczywiście przez pryzmat języka.

Jeśli zatem za nadrzędny sposób kształcenia w polskich szkołach za granicą przyjąć nauczanie językowo-literackie, wypada poważnie zastanowić się nad zagadnieniami związanymi z czytaniem i czytelnictwem ze względu na ich złożoność. Na początek kilka uwag o procesach psychologicznych, które zachodzą w umyśle ucznia, a szczególnie ucznia-czytelnika. Zależności między kluczowymi elementami tego procesu ilustruje poniższe zestawienie:

Tabela 1. Postrzeganie a sprawności językowe

		SPRAWNOŚCI
percepcja ²	rejestrowanie bodźców	np. słuchanie, czytanie [automatyczne, mimowolne]
recepcja ¹	przyjmowanie i rozumienie komunikatu	rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem
interioryzacja	przyswojenie	zapamiętywanie
eksterioryzacja	dzielenie się nową wiedzą z innymi	mediacja – przetwarzanie: przekazywanie informacji i własnych przemyśleń

Źródło: opracowanie własne³

¹ Język polski występuje w różnych funkcjach – nie tylko jako język ojczysty (rodzimy), ale również „matczyzny” (Nikitorowicz 2005), domowy, o/dziedziczony (Lipińska 2003, Rabiej 2008), etniczny (Smolicz, Secombe 1990), „niedominujący” czy wreszcie „funkcjonalnie drugi” (Miodunka 1990). Większość spośród zestawionych określeń wskazuje na specyfikę kontekstu występowania polszczyzny, na jej istnienie poza Polską i wynikające stąd konsekwencje.

² Warto pamiętać, iż w procesie recepcji wykorzystywane są następujące umiejętności: „percepcja, pamięć, dekodowanie, dedukcja, przewidywanie, wyobraźnia, szybkie przeglądanie tekstu, odnajdywanie odniesień we wcześniejszych i kolejnych partiach tekstu” (ESOKJ 2003, 86).

³ Zależności zestawione w tabeli są inspirowane zarówno opracowaniami z zakresu psychologii poznania (Tomaszewski 1982; Pecyna 1997; Nęcka, Orzechowski, Szymura 2008), jak i rozważaniami Janusza Dunina (1998, 9-10), a także refleksjami i opracowaniem Katarzyny Janczulewicz (2015, 282).

To, które elementy przekazu dydaktycznego pozostaną na peryferiach świadomości uczniów, a które staną się istotnymi wyznacznikami budującymi ich sposób rozumienia, nazywania i interpretacji świata, w dużej mierze zależy od tego, jak są one przekazywane i odbierane. Sytuacja edukacyjna ma charakter transmisyjny; czy jednak komunikat pozostanie bez wyraźnego śladu w pamięci, czy zostanie zrozumiany, a także zapamiętany, niejako utrwalony w pamięci, zależy od różnych czynników – w dużej mierze jednak od tego, na ile lekcja jest interesująca i klarowna. Lekcja jako wydarzenie, nauczyciel jako jej pomysłodawca i inicjator, temat i materiał jako esencja, a przede wszystkim uczniowie jako uczestnicy i współtwórcy istotnego przeżycia, a nie konwencjonalnego epizodu – wszystkie te komponenty mogą wspólnie stworzyć sytuację znaczącą. I jeśli w konsekwencji tego uczeń zechce dzielić się później wiedzą, odkryciami, przemyśleniami wywołanymi w czasie lekcji, będzie to znaczyło, że istotnie wydarzyło się coś ważnego.

DLACZEGO TEKST? SENS CZYTANIA

Żyjemy w epoce rozwiniętej technologii informacyjnej. Całe społeczeństwa – bez względu na przedziały wiekowe – mają dostęp do mass mediów i mniej lub bardziej intensywnie z nich korzystają. Wśród funkcji środków masowego przekazu wymieniane są jednym tchem – informacyjna, opiniotwórcza, edukacyjna i wychowawcza, rozrywkowa, integrująca społecznie, propagandowa / ideologiczna (por. Ejsmont, Kosmalska 2008; Lepa 2000, 39). Nie jest to katalog, który wyczerpuje wszystkie możliwości. Przygnębiający jest fakt, iż wymienione funkcje realizują się nie tylko w wymiarze pozytywnym. Zbyt często efektem korzystania z mass mediów jest lenistwo intelektualne odbiorców, posługiwanie się sloganami oraz kalkami haseł reklamowych i ideologicznych, poczucie zwolnienia z myślenia i z odpowiedzialności, z rozstrzygania, o tym, co właściwe, a co nie, obniżenie standardów w dyskursie publicznym przenoszone do własnej codzienności, agresja werbalna, permissywizm. Jak zatem widać, efekty negatywne to nie tylko deficyty emocjonalne i brutalizacja zachowań dzieci i nastolatków, ale także zjawiska o znacznie szerszym zasięgu: generowanie i promowanie pewnego – konsumpcyjnego? – stylu życia, bycia „trendy”, dokonywania bezmyślnych i powierzchownych wyborów, egzystencji w świecie pozbawionym prawdziwych relacji i pozytywnych emocji.

Dlatego też w czasach, gdy funkcje edukacyjne przejęły mass media, a tworzenie hierarchii wartości zawłaszczyły reklama i myślenie korporacyjne, należy wrócić do tekstu i jego znaczenia, do tekstu kultury w szerokim sensie, w tym także, a może przede wszystkim – do tekstu literackiego.

PRZESUNIĘCIE OBOWIĄZKÓW - STYL TERAPEUTYCZNY

Kolejny kontekst, który trzeba przywołać, to niełatwa relacja między rodzicami a dziećmi. Rzeczywistość XXI wieku stwarza możliwość

posługiwania się wieloma narzędziami, które na różne sposoby ułatwiają codzienną egzystencję. Nie znaczy to jednak, że wraz z technicyzacją życia wszelkie jego sfery stały się łatwiejsze. Dysonans codziennych doświadczeń (dorośli zachowują jeszcze jakąś równowagę pomiędzy światem realnym a wirtualnym, podczas gdy dzieci radzą sobie z tym gorzej⁴), wynikający z konieczności lub wyboru nadmiar obowiązków zawodowych, nakierowanie na „mieć” raczej niż „być” sprawiają, że powiększa się dystans między rodzicami a dziećmi, że rodzice stają się coraz bardziej bezradni wobec własnych pociech i ich potrzeb. Usprawiedliwieniem tego stanu rzeczy ma być zmęczenie, a także brak czasu, za czym idzie brak cierpliwości, problemy z wyrażaniem uczuć, styl życia nastawiony na wykonywanie kolejnych zadań, nie zaś na budowanie silnych relacji. W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się rodzice-migranci. Dezorientacja w nowej rzeczywistości dotyczy bowiem nie tylko dzieci, ale także dorosłych, a procesy adaptacyjne wymagają i przeżywane są na wiele indywidualnych sposobów. Nowa przestrzeń socjosemantyczna (por. Wierzbicka 1990, 103) kształtuje nie tylko sposób bytowania, ale także sposób bycia. Następuje nie tylko przejście na inny język, ale też zmiana słownictwa, sposobu wyrażania się, a nawet zachowania⁵ (por. Wierzbicka 1990, 1997). Poczucie frustracji narasta i jakże często przekłada się na sytuacje, gdy dorośli nierozważnie krytykują wszystko dookoła – także nauczycieli i szkołę. Brak wsparcia ze strony rodziców komplikuje szkolny kontekst edukacyjny. Jak bowiem mówić o wartościach w świecie, który tradycyjne wartości odrzuca. Jak uczyć tzw. treści programowych, gdy coraz więcej uczniów nie radzi sobie z właściwym zachowaniem i na różne bulwersujące sposoby próbuje skupić na sobie uwagę nauczyciela i kolegów, utrudniając pracę na lekcji. Takie poczynania także coś sygnalizują.

Dlatego niejako wymogiem dzisiejszej szkoły wobec nauczycieli jest pełnienie przez nich złożonej funkcji pedagoga, ale również psychologa diagnozującego zaburzenia w zachowaniu uczniów, motywującego ich do nauki, a także pomagającego w trudnościach natury dydaktycznej i wychowawczej, co bez wątpienia nakłada na niego rolę opiekuna i terapeuty zarazem, szczególnie gdy najbliższe otoczenie zawodzi w tej sferze (Włodarczyk 2007, 59).

Jeśli wspomnieć jeszcze o braku skutecznych narzędzi nauczania – odpowiednich podręczników, efektywnych materiałów, form przekazu ciekawych dla obu stron procesu dydaktycznego – można odnieść wrażenie, że sytuacja jest niemal krytyczna. Sami nauczyciele coraz częściej i coraz głośniej formułują pytania: Czego uczyć? Jak uczyć? Z jakich podręczników?

⁴ O młodocianych pacjentach uzależnionych od gier komputerowych i Internetu, a także o zjawisku zdiagnozowanym jako *cyfrowa demencja*, której symptomami są „zakłócenia pamięci, uwagi i koncentracji, a także deficyt emocjonalny i objawy ogólnego otępienia”, pisze Manfred Spitzer (2013, 12).

⁵ Jak ujmuje to Anna Wierzbicka: „Światy uczuciowe, o których mówiło się po polsku i po angielsku, były więc różne – i to samo odnosiło się do religii, do codziennej filozofii życia, do świata wartości, do stosunków międzyludzkich, do historii” (1997, 78).

CEL NADRZĘDNY: WIEDZA?

Podręczniki w szkołach polonijnych zawsze były towarem deficytowym⁶. Materiały przygotowane na potrzeby uczniów polskojęzycznych, czyli podręczniki z Polski okazywały się zbyt obszerne (przecież lekcje w szkole polonijnej zamykają się najczęściej w trzydziestu spotkaniach), zbyt skomplikowane (m.in. ze względu na słownictwo skierowane do odbiorców na co dzień zanurzonych w polszczyźnie) i trochę jakby nie na temat (uczniowie szkół sobotnich żyją w innych niż polskie realia). Nadmiernie rozbudowany i zbyt trudny materiał to raczej blokada niż pomoc dydaktyczna. Trudno uznać, że ta forma nauczania powielająca strategie stosowane w szkole w Polsce rzeczywiście wspierała doskonalenie języka i świadomości kulturowej kolejnych pokoleń emigrantów. Sporadycznie zajmowano się rozwijaniem sprawności językowych, efektywnym nauczaniem wymowy, słownictwa i gramatyki w ujęciu praktycznym (funkcjonalnym). Ostatecznie także w szkole sobotniej faworyzowano przekazywanie wiedzy, a nauczyciel przede wszystkim pełnił rolę wykładowcy, opowiadacza i komentatora historii i historii literatury. Obserwatorowi narzucało się przekonanie, iż szkoła sobotnia to zminiaturyzowana „szkoła jak w Polsce”. Niestety, taka wizja misji szkoły sobotniej pokutuje także wśród autorów podręczników polonijnych, jak gdyby chodziło wyłącznie o prostą transmisję, czyli „przekazywanie (funkcja nauczyciela) i zdobywanie (zadanie uczniów) jak najobszerniejszej wiedzy”. Kiedy przyglądamy się dokładniej podręcznikom, które przygotowano w środowisku polonijnym np. w USA, widzimy, że osią trzypomowej *Literatury polskiej* Wandy Mandeckiej czy chicagowskiego cyklu literacko-językowego (2011-15)⁷ są treści historyczno-literackie, niekiedy przede wszystkim historyczne, z pominięciem – czy zminimalizowaniem – procesu dochodzenia do rozumienia tekstów zarówno literackich, jak i popularnonaukowych. Można odnieść wrażenie, że podręczniki te mają utrzymać w ryzach program, przypomnieć – nauczycielowi? – fakty i daty, podpowiedzieć wykładnię, w znikomym natomiast stopniu są adresowane do samych uczniów ze względu na zbyt trudne i obszerne teksty, niejasne, oderwane od tematu ćwiczenia, zaawansowane, lecz niesfunkcjonalne i chaotycznie prezentowane słownictwo.

CO RZECZYWIŚCIE JEST CELEM SZKOŁY POLONIJNEJ?

Gdyby próbować najogólniej formułować cele szkoły sobotniej, można by uznać, że chodzi o opanowanie i/lub podtrzymanie języka, rozwijanie sprawności językowych uczniów, kształtowanie ich świadomości kulturowej. Każde z tych uszczegółowień ma swoją wartość i niewątpliwie dla dobra uczniów każde z nich powinno być uwzględnione w praktyce szkolnej.

⁶ Szczegółowe informacje na temat podręczników w szkolnictwie polonijnym znajdują się w artykułach *Ruch myśli* (Próchniak 2016) oraz *Że jest świat większy* (w druku).

⁷ Chodzi o następujące publikacje: Wanda Mandecka, *Historia literatury polskiej*, Warszawa 1999 (3 części); Anna Siek i in. 2013-15, *Podręcznik literacko-językowy dla polonijnych szkół średnich*, kl. I-III, Chicago.

W czasach, gdy finalnym sprawdzianem kompetencji uzyskanych w szkole sobotniej jest już nie tylko polonijna matura, lecz także perspektywa zdawania egzaminu certyfikatowego, egzaminu przygotowanego przez ośrodek akademicki, który pełni opiekę merytoryczną nad wybranymi szkołami, egzaminu GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) z języka polskiego oraz *GCE A-level* w Wielkiej Brytanii czy też egzaminu umożliwiającego uzyskanie *Seal of Biliteracy* (dostępny w USA od 2018 roku), wydaje się, że cel edukacji polonijnej został wyraźnie sformułowany. Jest nim nie tylko wysoka kompetencja językowo-kulturowa w zakresie polszczyzny, ale funkcjonalna dwujęzyczność, świadomość dwóch języków i relacji między nimi. Jeśli nawet ciągle jeszcze wypracowywane są kolejne etapy tak zorientowanego nauczania, to przynajmniej wiadomo, do czego należy dążyć.

I jeszcze dygresja: jeden z segmentów sformułowanej wyżej definicji przypomina, że język polski występuje czasem w szkole polonijnej jako język obcy. Łączy się to naturalnie z koniecznością stosowania odpowiedniej metody wprowadzania i osvajania polszczyzny. Więc choć coraz częściej w szkołach sobotnich mówi się o tzw. klasach czy programach dwujęzycznych, to i ta przestrzeń kształcenia przysparza trudności. Niejasna jest bowiem koncepcja całości, nie ma rzetelnego programu, brakuje materiałów. Co prawda powstają nowe podręczniki⁸, jednak zdarza się, że wcześniej wydano tylko część pierwszą bez kontynuacji, że publikacja jest fragmentaryczna, co dezorientuje uczniów i nauczycieli, albo że materiały mają charakter przede wszystkim komunikacyjny i zaniedbują przekaz kulturowy. Spośród wspomnianych najciekawszy wydaje się projekt *Po polsku po Polsce*, choćby dlatego że obok wersji podręcznikowej oferuje dodatkowe ćwiczenia i materiały uzupełniające na platformie internetowej. To rozwiązanie dzięki wykorzystaniu dodatkowych narzędzi daje możliwość doskonalenia kompetencji językowych poza lekcjami.

CO Z JĘZYKIEM - SPRAWNOŚCI CZY PODSYSTEMY?

Nauczanie języka obcego wiąże się z koniecznością rozwijania sprawności językowych. Naturalna kolejność, w jakiej są one przyswajane to: rozumienie ze słuchu i mówienie, a następnie – zazwyczaj na etapie edukacji szkolnej – czytanie ze zrozumieniem oraz pisanie. Istnieje wiele opracowań teoretycznych (por. Komorowska, Pfeiffer, Grucza) i materiałów dydaktycznych poświęconych nauczaniu języków obcych, powstało też sporo opracowań dotyczących nauczania języka polskiego jako obcego dorosłych (m.in. Seretny, Lipińska 2005), nadal jednak brakuje źródeł w odniesieniu do nauczania dzieci – zarówno polskiego jako obcego, jak i jako drugiego. Istnieje co prawda *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą* (MEN 2010), która w swoim zamierzeniu obok treści kulturowych w postaci bogatego zestawu lektur i innych tekstów kultury zwraca uwagę

⁸ Są to m.in. *Bawimy się w polsku 1*, 2009, Aleksandry Achtelek i Bernadety Niesporek-Szamburskiej, a także *Polski krok po kroku. Junior*, 2015, *Po polsku po Polsce*, 2016.

na kształcenie „ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji językowych jako narzędzia niezbędnego w procesie poznawania literatury, historii i kultury polskiej” (*Podstawa programowa 2010*, 6). Warto podkreślić również, że kompetencje językowe „zostały zapisane dla trzech poziomów umiejętności: A – podstawowy, B – średnio zaawansowany, C – zaawansowany”, a „kształcenie językowe obejmuje cztery sprawności komunikowania się w języku polskim: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie” (*Podstawa programowa 2010*, 6). Także ten dokument pozostawia wiele decyzji nauczycielowi⁹, choć jednocześnie formułuje istotny warunek, tzn. konieczność kształcenia sprawności językowej. Ciągłe jednak opisany powyżej sposób nauczania nie znalazł efektywnych form realizacji w realiach szkoły polonijnej. Dotyczy to przede wszystkim rozumienia ze słuchu i mówienia, bowiem nauczyciele przyjmują, iż ich uczniowie te kompetencje opanują w środowisku domowym i w sposób naturalny. Co do rozumienia tekstów czytanych i pisania – zbyt często w szkole polonijnej zakłada się, że są one kształcone w szkole całotygodniowej, w związku z czym uczniowie powinni dokonać prostego transferu uzyskanych tam kompetencji i po prostu swobodnie posługiwać się odpowiednimi technikami w szkole sobotniej, by równie dobrze radzić sobie z zadaniami po polsku. Niestety, również to założenie jest błędne. Stąd konkluzja – każdej spośród wymienionych sprawności: słuchania, mówienia, czytania i pisania (w szerokim znaczeniu każdej z nich) należy uczyć w szkole polonijnej. Oprócz nich także: komunikacji i interakcji (w tym m.in. nawiązywania, podtrzymywania i kończenia konwersacji), mediacji (w znaczeniu przekształcania komunikatów, np. relacjonowania treści przedstawionych graficznie, streszczania dłuższych tekstów etc.), a także tworzenia własnych tekstów (produkcja), czyli definiowania, wyrażania niezależnych opinii, dyskutowania, konkludowania, formułowania dłuższych samodzielnych wystąpień tematycznych w mowie i piśmie (por. ESOKJ 2003, 86-87). Jak widać, zakres pożądanych umiejętności językowych jest niemały.

Kolejnym aspektem rzeczywistości szkolnej jest nauczanie podsystemów języka. Na co należy zwracać uwagę w szkole polonijnej? Na wymowę – zarówno na początkowych etapach kształcenia, jak również – w razie potrzeby – na etapach późniejszych. Zdarza się bowiem, że uczeń szkoły polonijnej ma wysokie kompetencje w zakresie słownictwa i struktur, lecz forma przekazu jest tak niestaranna lub „dziecinna”, że przestajemy jego wypowiedzi traktować poważnie, co wpływa na obniżenie oceny zawartości merytorycznej komunikatu.

Istotną częścią edukacji w szkole polonijnej powinno być nauczanie gramatyki. Nie chodzi jednak o tradycyjną szkolną gramatykę opisową:

⁹ Zostało to sformułowane następująco: „Decyzje nauczyciela [w kwestii doboru odpowiednich materiałów z listy zapisanej w *Podstawie programowej* – przyp. moje WP] powinny przede wszystkim wspomagać proces kształcenia sprawności językowej i zachęcać do samodzielnego poszukiwania polskojęzycznych lektur, a także uwzględniać funkcje wychowawcze literatury” (*Podstawa programowa 2010*, 7).

automatyczna odmiana przez przypadki dowolnego rzeczownika to rodzaj bezcelowych tortur szkolnych. Mam na myśli prezentację gramatyki funkcjonalnej, systemu językowego ukazywanego komplementarnie ze względu na formy i struktury użyteczne dla uczniów, ułatwiające im rozumienie polszczyzny i posługiwanie się nią. Uczniowie powinni mieć świadomość istnienia różnorodnych form językowych i ich funkcji; ta świadomość bowiem ułatwi im rozumienie przekazu, ale także pozwoli na głębszą refleksję nad językiem i kulturą, a także nad pewną – specyficznie polską – filozofią życia (por. Wierzbicka 1990, 2007).

Kolejny segment kształcenia w szkole polonijnej, który nie powinien być – a jednak jest – pomijany, to nauczanie słownictwa. I znowu powszechnie obowiązuje założenie, że uczniowie wyniosą odpowiednie słownictwo z domu, z książek, ostatecznie z telewizji. Dlatego też nauczyciele często czują się zwolnieni z systematycznego nauczania tego zakresu języka. Tym bardziej, że – znowu – brakuje odpowiednich materiałów. Istniejące podręczniki polonijne o charakterze językowym zazwyczaj są oderwane od tematyki związanej ze współczesnością czy choćby z zagadnieniami literacko-historycznymi i krążą wokół niepowiązanych i nieuporządkowanych, raczej anachronicznych zagadnień, mało interesujących z perspektywy uczniów. Pozostaje skonstatować brak materiałów, sposobów, technik nauczania słownictwa, które uczniom rzeczywiście są potrzebne, przydatne, które wzmacniają i wzbogacają ich język polski. Oczywiście takie sposoby i techniki istnieją – choćby w dydaktyce języków obcych i polskiego jako obcego (por. Komorowska 2009, 151-163; Seretny, Lipińska 2005, 75-110), z których dorobku mogą i powinni korzystać nauczyciele polonijni.

I jeszcze dygresja na temat sposobów nauczania. Porównajmy dwie techniki, które zdeterminowane są tym, czego uczymy: własnego języka – czy też języka obcego / drugiego. W nauczaniu języka rodzimego przyjmuje się tryb czterofazowy: wprowadzanie nowego materiału – utrwalanie – powtarzanie – testowanie, czyli zadania kontrolne. Natomiast w nauczaniu języka obcego wygląda to trochę inaczej: wprowadzenie – ćwiczenia automatyzujące (zwane też przedkomunikacyjnymi) – ćwiczenia komunikacyjne (Komorowska 2009, 152). I w zasadzie ostatni etap, czyli ćwiczenia komunikacyjne pokrywają się z fazą testowania, ponieważ test nie musi mieć formy pisemnej, a poza tym dobrze wykonane ćwiczenia komunikacyjne ukazuje, na ile uczeń opanował wymagane struktury i słownictwo, na ile radzi sobie ze stosowaniem właściwego stylu, na ile jego działania językowe są skuteczne i na ile przełamuje w sobie wszelkie opory wobec nowych zakresów i możliwości języka.

SZKOŁA POLONIJNA: JĘZYK UCZNIÓW

Jednak język to nie tylko określony słownik oraz zestaw norm gramatycznych. Jako nośnik kultury i „genów społecznych” wpływa na nasz sposób

postrzegania świata, a także modeluje sposób myślenia (Bania 2015, 117). Otwiera nas lub zamyka, wyzwala lub ogranicza. Jak to wygląda w środowisku polonijnym?

Wbrew oczekiwaniom wielu nauczycieli szkoły polonijnej polszczyzna dzieci migrantów w miarę upływu czasu zazwyczaj ubożeje. Proces ten jest konsekwencją zjawiska równoległego, czyli immersji w języku lokalnym – dzieci doskonałą kompetencje w zakresie np. języka angielskiego kosztem marginalizacji języka polskiego. Z oczywistych powodów – m.in. ze względu na wiek i etap rozwoju intelektualnego i społecznego – posługują się one raczej kodem ograniczonym niż rozwiniętym.

Formułując teorię kodów, Basil Bernstein używa kategorii: socjalizacja pierwotna, która dotyczy początkowego etapu rozwoju i jest determinowana m.in. pochodzeniem społecznym i warunkami domowymi oraz: socjalizacja wtórna, która pokrywa się z etapem edukacji szkolnej. Należy pamiętać, że kod w rozumieniu Bernsteina nie jest werbalną umiejętnością realizowaną w praktyce, lecz sposobem myślenia i tworzenia związków znaczeniowych (por. Bernstein 1990). Oczywiście rozwój osobowy – w tym intelektualny – człowieka do pewnego stopnia dokonuje się indywidualnie, choć czynniki zewnętrzne mogą go zarówno wzmacniać, jak i blokować. Wszystkie te elementy są nie bez znaczenia w odniesieniu do efektywności szkoły sobotniej. Nie należy ich bagatelizować ani pomijać. Skoro szkoła przyjmuje na siebie odpowiedzialność za rozwój językowy, a co za tym idzie także intelektualny i duchowy uczniów, to nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z rzeczywistych kompetencji, możliwości, a także potrzeb i zainteresowań swoich podopiecznych. Jak również z konsekwencji własnych działań w czasie lekcji, bo także nauczyciel może wspomagać rozwój uczniów, niejako dodawać im skrzydeł lub zniechęcać, innymi słowy – te skrzydła im podcinać. Także te komponenty składają się na sukces lub porażkę uczniów w szkole sobotniej – a tym samym na sukces lub porażkę szkoły sobotniej.

SZKOŁA POLONIJNA: MISJA

Etap edukacji szkolnej (wtórna socjalizacja), to czas poznawania, wzmacniania, utrwalania kodu rozwiniętego, który przejawia się między innymi bogactwem językowym, indywidualizacją wyrażanych opinii, doбором słownictwa dyktowanym zasobami świadomości kulturowej. Proces ten zachodzi, o ile kompetencje wyniesione z domu i wymagane w szkole łączą się ze sobą i pozostają w równowadze, a także jeśli nauczyciele są świadomi umiejętności swoich uczniów i planowo, systematycznie, konsekwentnie wspomagają ich rozwój.

Przed nauczycielem szkoły polonijnej pojawia się więc kolejne zadanie: diagnozowanie poziomu sprawności językowej uczniów, wyciąganie wniosków z tych obserwacji, podejmowanie odpowiednich strategii uczenia, trafny dobór lub przygotowanie materiałów, systematyczność, która zawsze

przynosi efekty. To oczywiste, że każda klasa gromadzi uczniów o wyższych i niższych kompetencjach językowych, jeśli jednak przede wszystkim pracujemy z osobami, które radzą sobie lepiej, to popełniamy kolejny błąd.

JĘZYK I KULTURA

Język jest przestrzenią materializowania się kultury i jej przekazu. Kultury, która przejawia się przecież w różnych sferach i na wiele sposobów. Jeśli jest nam obca, staje się przezroczysta – pod warunkiem, że nie burzy naszych przyzwyczajeń. Na poziomie leksyki można to ująć tak: „słowa (podobnie jak produkty kultury materialnej) mogą być artefaktami społeczeństwa, które się nimi posługuje i mogą służyć do przekazywania postaw społecznych i wartości kulturowych” (Wierzbicka 1997, 74). Zwielokrotnione (kontekstowo i znaczeniowo) życie słów jest tematem refleksji Roberta Galissona, który w pojęciu „leksykultura” zamyka wieloznaczności warunkowane kulturowo, niezbędne dla właściwego rozumienia słownictwa w różnych językach¹⁰. Jeśli zatem powtórzymy przyjmujemy za Edwardem Sapirem, iż kultura to dziedziczone społecznie – materialne i duchowe – składniki ludzkiego życia (por. Sapir 1978), uzmysłowimy sobie jej wszechobecność. Czy zatem zdajemy sobie z tego sprawę, czy nie, jesteśmy w kulturze zanurzeni i nią przeniknięci. Jej obecność jest tak totalna, że wymyka się spisom i katalogom, nie poddaje się łatwej archiwizacji.

Doświadczamy tej kulturowej nieuchwytności w nauczaniu języka polskiego jako obcego, w związku z czym powstają ostatecznie kolejne intuicyjne zestawy zjawisk kulturowych na potrzeby konkretnego podręcznika, programu, pojedynczego projektu. Dla szkół polonijnych opracowano wspomnianą już *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą* (MEN 2010), która przez spisy lektur, a także zestawienia innych tekstów kultury (film, muzyka, sztuki plastyczne, gry etc.) tworzy swoistą mapę znaczących przejawów współczesnej Polski, tworzy też pewien obraz Polski. Należy czerpać z tych wypowiedzi, ale nie wolno zapominać, że nie wyczerpują one całości.

I tu kolejne zadanie dla nauczyciela – chodzi o to, by te dwie kategorie: nauczanie języka i przekaz kulturowy zrównoważyć. Koniecznością jest zatem dokonanie racjonalnego wyboru prezentowanych treści kulturowych (zewnątrz- i wewnątrzjęzykowych). Wiele kwestii należy zaplanować wcześniej (realistyczny, trafny program; odpowiednie materiały dydaktyczne), niektóre trzeba będzie podchwycić doraźnie, gdy nagle i nieoczekiwanie pojawią się w czasie lekcji. Nie mniej ważną kwestią pozostaje kolejny poziom świadomości kulturowej, czyli kompetencja interkulturowa. W społeczeństwach wielokulturowych, a to znaczy w społeczeństwach, które dają

¹⁰ Leksykultura Roberta Galissona to „jednostki leksykalne – wyrazy i połączenia wyrazowe – które dla użytkowników języka posiadają (...) pewne treści kultury wspólnej, niebędące rezultatem rozwoju polisemicznego danej jednostki leksykalnej” (Ligara 2008, 55). Jest to zatem wartość dodana do znaczenia podstawowego, występująca w żywej mowie, uobecniająca i przenosząca „wspólny ładunek kulturowy”, którego obecność i funkcja nie jest uchwycona w słownikowych definicjach poszczególnych wyrazów.

możliwość istnienia szkoły sobotniej, koniecznością jest znajomość dwóch (lub wielu) kultur i zachowanie balansu między nimi. Przy czym prezentowanie zjawisk kulturowych nie powinno być obciążone wartościowaniem. Czyż nie inaczej powinno być w polskiej rzeczywistości?

SZKOŁA POLONIJA: NOWE PODRĘCZNIKI

W efekcie wieloletniej współpracy ze szkołami polonijnymi w Stanach Zjednoczonych i w Kanadzie – dzięki obserwowaniu lekcji, rozmowom z uczniami, ich rodzicami, a także z nauczycielami i dyrektorami – powstały nowe materiały przeznaczone dla dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia. Znalazł się wśród nich cykl *Literatura polska. Teksty i ćwiczenia* (2014-16)¹¹, czyli materiały skierowane do uczniów liceum polonijnego. W skład zestawu wchodzi następujące części:

Literatura polska - epoki dawne. Teksty i ćwiczenia

Literatura polska 19. wieku. Teksty i ćwiczenia

Literatura polska 20. i 21. wieku. Teksty i ćwiczenia.

Najdłuższy przedział czasowy obejmuje część pierwsza – przywołuje bowiem teksty od starożytności do oświecenia. Oczywiście kultura i dzieła starożytności są traktowane przede wszystkim jako artystyczna inspiracja dla polskich pisarzy, a także jako ożywczy nurt wzbogacający leksykę i frazeologię polszczyzny. Kolejne epoki są ukazywane przez pryzmat kilku kluczowych tekstów, lecz są one zazwyczaj zderzane z utworami współczesnymi i dzięki temu można przeczytać jeden z nich lub oba, porównać wizję dawną i współczesną, mieć szansę na rekonstrukcję tekstu dawnego i odnalezienie w nim ważnych, często nadal aktualnych znaczeń. Wśród utworów zestawionych ze sobą znalazły się np. *Bogurodzica* oraz wiersz ks. Jana Twardowskiego *Bez kaplicy*, czy *Tren VII* Jana Kochanowskiego i *Urszula Kochanowska* Bolesława Leśmiana. Obok utworów sztandarowych (m.in. poezje Jana Kochanowskiego, fragment z dzieła Mikołaja Reja, sonety Andrzeja Morsztyna i Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego, utwory Ignacego Krasickiego) w podręczniku pojawiają się też teksty na swój sposób wyjątkowe (np. fragment historycznie i współcześnie znaczącej rozprawy *O wojnie sprawiedliwej* Pawła Włodkowica, zestawione ze sobą preambuły Konstytucji 3 maja i konstytucji amerykańskiej czy też fragmenty artykułu Adama Mickiewicza *O ludziach rozsądnych i ludziach szalonych*). Partie podręcznika dotyczące kolejnych epok poprzedzone są krótkimi ćwiczeniami wstępnymi lub materiałem tekstowo-graficznym, który może być pretekstem do wspólnej rekonstrukcji obrazu prezentowanego okresu. Jest to też dobry powód do wprowadzenia i stosowania – czyli także utrwalania – adekwatnego do poruszanej tematyki słownictwa.

¹¹ Są to trzy podręczniki mojego autorstwa przygotowane z inicjatywy Polskiej Katolickiej Szkoły im. św. Ferdynanda w Chicago, która jest też wydawcą, oraz podręczniki Marii Łaskiewicz do nauki gramatyki i słownictwa (klasy IV-VI).

Część druga obejmuje trzy epoki: romantyzm, pozytywizm i Młodą Polskę. W dużej mierze koncentruje się na twórczości artystów szczególnie wyrazistych w przywoływanym czasie i ważnych obecnie – pojawiają się zatem teksty Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, a następnie Prusa, Orzeszkowej, Sienkiewicza, Asnyka. W kontekście Młodej Polski są to utwory Zapolskiej, Reymonta, Staffa. Wśród ciekawostek wymienić można lekturę ballady *Lilie* Mickiewicza w duchu opowieści kryminalnej, dramatu *Moralność pani Dulskiej* Zapolskiej w kontekście nader współczesnym czy prezentacji polskich noblistów w dziedzinie literatury w formie swoistej szarady.

Część III – zatytułowana *Literatura polska 20. i 21. wieku* – zawiera teksty pisane po roku 1918 – od Lechonia, Czechowicza, Schulza i Gombrowicza, po Miłosza, Różewicza, Mrożka, Szymborską, Białoszewskiego, Herberta, Świetlickiego i Różyckiego. Znalazły się tam także utwory napisane poza granicami Polski, lecz równie ważne jak krajowe (Wacław Iwaniuk, Irit Amiel), a także teksty spoza głównego nurtu literackiego (Krzysztof Kieślowski, Krystyna Janda, Marcin Król)¹².

Dopełnieniem każdego utworu wiodącego są ćwiczenia o charakterze leksykalno-gramatycznym; pełnią one z jednej strony funkcję wprowadzenia do rozumienia tekstu, z drugiej zaś mają za zadanie utrwalanie i porządkowania słownictwa w przypadku uczniów, dla których tekst jest zrozumiały bez dodatkowych czynności wstępnych. Sugerowaną metodą pracy w czasie lekcji byłoby wykonywanie poszczególnych zadań w parach, ponieważ jest to ten sposób działania, który pozwala uczniom dzielić się wiedzą lub czerpać wiedzę od tej drugiej osoby tworzącej zespół. Jak pokazuje praktyka, uczniowie chętnie wykonują nawet trudne zadania, o ile rozumieją kontekst, dokładnie wiedzą, co mają zrobić i czemu ich praca służy. Zadanie wykonane w parach powinno być później głośno przeczytane – i dla sprawdzenia poprawności, i dla utrwalenia nowego materiału. Należy podkreślić, że słownictwo i struktury z tekstu-dominanty przewijają się wielokrotnie i powracają w różnego typu ćwiczeniach w dalszej części modułu, a poszczególne elementy z założenia są ze sobą skorelowane tematycznie i leksykalnie.

Tekst główny determinuje zawartość i konstrukcję ćwiczeń słownikowych, a także wpływa – choć w nieco mniejszym stopniu – na uporządkowanie zagadnień gramatycznych. Kwestie gramatyczne pojawiają się w następującym układzie: część 1 – fleksja imienna, w której zaprezentowane zostały poszczególne przypadki, ich formy i funkcje (m.in. odmiana i stosowanie liczebników); część 2 – fleksja werbalna od koniugacji w czasie teraźniejszym poprzez zagadnienia coraz bardziej skomplikowane: tryby, imiesłowy, stronę bierną, formy nieosobowe czasowników; część 3 skupia się na kwestiach słowotwórstwa i składni, choć wspomniane kategorie i struktury pojawiają się także wcześniej, o ile wiązały się z tekstem-dominantą wybranego rozdziału. Niektóre zagadnienia gramatyczne występują kilkakrotnie

¹² Obszerniejsze informacje na temat tego podręcznika zawiera artykuł *Ruch myśli* (2016, 108-113).

ze względu na ich specyfikę w języku polskim, w związku z czym powinny być systematycznie przypominane i utrwalane.

Konstrukcja poszczególnych modułów realizuje podobny schemat. Przyjrzenie się konkretnemu rozdziałowi prowokuje do wielu pytań¹³:

Jakie są zalety i wady biogramu?

Jaką funkcję pełni zdjęcie?

W jaki sposób powinien być prezentowany tekst?

Niektóre odpowiedzi nasuwają się automatycznie. Biogram jest krótki i został napisany z użyciem równoważników zdań w tym celu, by prezentacja sylwetki autora tekstu nie była kolejnym monologiem nauczyciela, lecz przybrała formę dialogu – by nauczyciel zadawał pytania, a uczniowie wyszukiwali odpowiednie informacje i w poprawnej językowo formie udzielali odpowiedzi, żeby prezentacja artysty zamieniała się – w nieco może reżyserowaną, ale jednak – rozmowę. Podobny cel ma zdjęcie autora – dzięki niemu nazwisko otrzymuje twarz, staje się osobą – i po raz kolejny pojawia się okazja do mówienia (wypowiedzi w formie opisu zdjęcia). Natomiast w związku z pierwszą lekturą – czy też z pierwszymi lekturami tekstu – musimy pamiętać, że powinno być to odczytanie wzorcowe (nagranie lub tekst starannie zaprezentowany przez nauczyciela). Pierwsze czytanie nie powinno zostać powierzone uczniowi/uczennicy – oczywiście może on/ona – zrobić to dobrze, lecz sam/sama niewiele będzie z tego tekstu pamiętać, ponieważ głośne czytanie każe nam się skupić na kwestiach innych niż rozumienie znaczeń i zapamiętywanie treści. I już na tym etapie – jeszcze przed przejściem do działań analityczno-interpretacyjnych – wypada zainicjować krótką rozmowę na temat wrażeń uczniów wywołanych tekstem.

Oczywiście pytań jest więcej. Na przykład cały zestaw nieustających wątpliwości autorki:

Które zadania są ciekawe?

Które ćwiczenia są łatwe / zbyt łatwe?

Które ćwiczenia są trudne / zbyt trudne?

Z których ćwiczeń można zrezygnować?

Czego zabrakło?

Odpowiedzi na te pytania mogą się tylko domyślać lub wydobywać je od co bardziej zaangażowanych użytkowników podręcznika – uczniów i nauczycieli.

Zawsze też można – i trzeba – zastanawiać się: „Jak to działa?”, ponieważ proponowany podręcznik różni się od innych i wymaga innego stylu pracy, co jest pewną niedogodnością dla nauczycieli, a także w początkowej

¹³ Poniższe uwagi odnoszą się do rozdziału zbudowanego wokół wiersza Zbigniewa Herberta *Pan Cogito a ruch myśli* (Próchniak 2014, 185-200); moduł zawiera krótki biogram, zdjęcie poety, tekst wiersza, 12 ćwiczeń uzupełnionych zadaniami rozwijającymi sprawność mówienia i pisanie, dwa inne teksty Herberta.

fazie dla uczniów. Jak jednak pokazuje praktyka, uczniowie dostosowują się szybciej niż bardziej konwencjonalni / przyzwyczajeni do określonych szkolnych reguł dorośli.

Zastanówmy się więc:

Ile razy trzeba było przeczytać tekst Herberta? Czy to dobrze, czy źle?

Jakie kategorie ćwiczeń składają się na jeden moduł?

Dlaczego ćwiczeń jest tak dużo?

Czy wszystkie są niezbędne?

W jakiej kolejności pojawiały się różne typy ćwiczeń (gramatyczne - leksykalne - mówienie - znajomość pojęć z zakresu poetyki - rozumienie tekstu czytanego - pisanie)?

Spróbuję odpowiedzieć przynajmniej na niektóre z tych pytań. Tekst wiersza trzeba było czytać po wielokroć. Jest to z jednej strony nużące, z drugiej jednak absolutnie konieczne - nawet doświadczony czytelnik poezji / literatury wie, że tylko wielokrotna lektura pozwala odsłonić te znaczenia, które początkowo pozostają ukryte. Co dopiero mówić o uczniu-czytelniku, który wdraża się w odkrywanie świata literatury. Być może powtarzne lektury są łatwiejsze, jeśli wiążą się ze szczegółowymi zadaniami do wykonania. Taka przynajmniej była intencja autorki. Tak więc wykonanie poszczególnych zadań wprowadza w tekst głębiej, dzięki pokonywaniu kolejnych kręgów znaczeń - przez słownictwo, struktury gramatyczne, szczegółowe rozumienie tekstu, przeplatane nieustannie zadaniami z czytania, słuchania i mówienia, dochodzimy ostatecznie do fazy tworzenia własnych tekstów pisemnych. Nie bez znaczenia jest też kontekst kulturowy, który potwierdza czytelnicze intuicje, wzbogaca znaczenia, dopowiada sensy.

Choć poszczególne rozdziały różnią się między sobą ze względu na tekst-dominantę, to jednak dostrzec w nich można pewną powtarzalność. Koncepcja bowiem jest następująca:

tekst literacki [+ inne teksty kultury]
słownictwo (podsystem języka)
+ **struktury gramatyczne** (podsystem języka)
+ **sprawności językowe**
(słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie)
+ **kontekst kulturowy**
= **przekaz utylitarny** (wiedza)
i **duchowy** (warstwa symboliczna)
oraz rozwijanie umiejętności uczniów w zakresie **analizy,**
interpretacji i syntezy,
a także **formułowania i prezentowania własnych opinii**
i przekonań w mowie i piśmie

Prezentowane podręczniki realizują ideę hermeneutyki. Ważną rolę pełnią w nich zarówno zadania rozwijające kompetencje lingwistyczne (doskonalenie podsystemów języka: słownictwo, gramatyka), jak również

ćwiczenia nakierowane na sprawności językowe (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie ze zrozumieniem, pisanie). Jednak żaden z tych komponentów nie jest celem samym w sobie. Każdy z nich, choć ważny czy wręcz konieczny, pełni funkcję cząstkową – wszystkie są fragmentami drogi, która prowadzi ostatecznie nie tyle do wiedzy, co raczej do refleksji nad tekstem, nad poruszonym tematem, nad światem. Pozwala odnieść rzeczywistość literacką do własnej – do świata, który znamy z doświadczenia lub przynajmniej z obserwacji, do świata, o którym marzymy, którego istnienie przeczuwamy. I jeśli język jest drogą, to literatura jest bramą do świata przygód intelektualnych, świata odkryć emocjonalnych.

PODSUMOWANIE - CZYTAM, WIĘC JESTEM

Dlaczego czytanie tekstów literackich jest tak ważne w rzeczywistości szkolnej – i ludzkiej? Dlatego że:

- otwiera na język – ponieważ dzięki wnikliwemu i dogłębniemu czytaniu rozumiemy coraz więcej;
- otwiera język, którym czytelnik (także uczeń języka polskiego) się posługuje, bowiem w kontakcie doskonali się kompetencje językowe ucznia-czytelnika zarówno na poziomie podsystemów języków, jak i sprawności językowych, by w efekcie czytelnik mógł lepiej mówić;
- otwiera czytelnika „w rzeczywistości” – my-czytelnicy podejmujemy dialog na temat tego, co wnosi tekst literacki do klasy języka polskiego, czyli ostatecznie, używając polskiego, rozmawiamy na ważne tematy;
- otwiera czytelnika na rzeczywistość – wzbudza refleksje na temat świata, więc po polsku analizujemy, interpretujemy, uogólniamy te treści, o których czytamy;
- otwiera wewnętrzne światy osoby, która czyta, a w konsekwencji lepiej rozumiemy siebie i werbalizujemy to;
- sprawia przyjemność – nie tylko nam nauczycielom, lecz także uczniom, jeśli potrafimy zaszcześcić w nich pasję czytelniczą.

Bibliografia:

- Bania Alicja, 2015, *Transmisja kultury w rodzinach wielopokoleniowych jako czynnik sprzyjający powstawaniu konfliktów*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. XI (I/2015), s. 113-126.
- Bernstein Basil, 1990, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa.
- Dunin Janusz, 1998, *Pismo zmienia świat. Czytanie. Lektura. Czytelnictwo*, Warszawa-Łódź.
- Ejsmont Marek, Kosmalska Beata, 2008, *Media, wartości, wychowanie*, wyd. 2 popr., Kraków.
- Europejski system opisu kształcenia językowego; uczenie się, nauczanie,*

- ocenianie, 2003, Warszawa.
- Grucza Franciszek, 2006, *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 20, s. 5-48.
- Janczulewicz Katarzyna, 2015, *Biblioterapia jako metoda radzenia sobie ze stresem*, w: Guzy A., Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M. (red.), *Szkoła bez barier: o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*, Katowice, s. 277-287.
- Komorowska Hanna, 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lepa Adam, 2000, *Pedagogika mass mediów*, wyd. 2 poszerzone, Łódź.
- Ligara Bronisława, 2008, *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej*, w: Miodunka W. (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, Kraków, s. 51-62.
- Lipińska Ewa, 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Miodunka Władysław, 1990, *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych*, w: Miodunka W. (red.), *Język polski w świecie*, Warszawa-Kraków, s. 39-50.
- Miodunka Władysław, 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: Gruchała J.S., Kurek H. (red.), *Silva Rerum Philologicarum. Studia ofiarowane profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków, s. 233-246.
- Nęcka Edward, Orzechowski Jarosław, Szymura Błażej, 2008, *Psychologia poznawcza*, Warszawa.
- Nikitorowicz Jerzy, 2005, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk.
- Pecyna Maria B., 1997, *Czynniki psychologiczne warunkujące autopercepcję i percepcję lekarza w układzie ja-inny*, Warszawa.
- Pfeiffer Waldemar, 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Próchniak Wiola, 2016, *Ruch myśli, czyli jak uczyć literatury i języka polskiego w polskich szkołach sobotnich. Zderzenie tradycji i innowacji: podręczniki*, w: Majewska-Wójcik A., Klimek-Grądzka J. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, Lublin, s. 101-114.
- Rabiej Agnieszka, 2008, *Wstęp*, w: *Program nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym na poziomie podstawowym*, http://www.wlaczpolske.pl/biblioteka/Program_nauczania_jezyka_polskiego_jako_jezyka_dziedziczonego_dla_uczniow_w_wieku_wczesnoszkolnym.pdf [dostęp: 29.07.2018]
- Sapir Edward, 1978, *Kultura, język, osobowość: wybrane eseje*, Stanosz B., Zimand R. (przeł.), Wierzbicka A. (wstęp), Warszawa.
- Seretny Anna, Lipińska Ewa, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Smolicz Jerzy J., 1990, *Język jako wartość podstawowa kultury*, w: Miodunka W.

(red.), *Język polski w świecie*, Warszawa-Kraków, s. 23-38.

Smolicz Jerzy J., Secombe Margaret J., 1990, *Zostać Australijczykiem? Polski dom, australijska szkoła*, Warszawa.

Spitzer Manfred, 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk.

Tomaszewski Tadeusz (red.), 1982, *Psychologia*, Warszawa.

Wierzbicka Anna, 1990, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, w: Miodunka W. (red.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa, s. 71-104.

Wierzbicka Anna, 1997, *Moje podwójne życie: dwa języki, dwie kultury, dwa światy*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 73-93.

Wierzbicka Anna, 2008, *Podmiot rozdwojony w sobie: dwa języki, dwie kultury, jedno (?) ja*, w: Bartmiński J., Gajdzińska A. (red.), *Podmiot w języku i kulturze*, Lublin, s. 139-159.

Włodarczyk Anna, 2007, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków.

O Autorce:

Wiola Próchniak – doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa; wykładowca w Szkole Języka i Kultury Polskiej KUL; koordynator programu językowego w Szkole Letniej Języka i Kultury Polskiej KUL (1993-2012); od 1997 r. członek Stowarzyszenia Bristol Krajowych i Zagranicznych Nauczycieli Języka Polskiego jako Obcego; stypendystka Fundacji Kościuszkowskiej i profesor wizytujący na Indiana University (2007-09); kierownik i wykładowca *Studiów podyplomowych w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego i kultury polskiej* (edycja: Chicago 2012-15); zajmuje się nauczaniem formalnych aspektów języka w kontekście złożonych relacji łączących język i kulturę – zwłaszcza w jej literackiej formie; autorka skryptów do nauki języka polskiego (od A1 po C1), a także materiałów dla polskich szkół sobotnich w USA, m.in. *Literatura polska 20. i 21. wieku. Teksty i ćwiczenia* (2014), *Literatura polska 19. wieku. Teksty i ćwiczenia* (2015), *Literatura polska epok dawnych. Teksty i ćwiczenia* (2016); opublikowała artykuły poświęcone wykorzystaniu tekstów literackich w glottodydaktyce na różnych poziomach zaawansowania językowego oraz książkę *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Lublin 2012); członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów oraz egzaminator Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

