

# Polonistyka szkolna i akademicka w Polsce oraz na świecie

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-2840-4643

Nasze pismo zgodnie z przedstawionymi w 2015 roku założeniami kontynuuje linię redakcyjną dawnej, ważnej dla środowiska akademickiego i szkolnego „Polonistyki”, redagowanej przez ponad dwadzieścia lat przez Mistrzynię dla wielu pokoleń polonistów – obchodzącą właśnie swoje 91. urodziny – Profesor Bożenę Chrzęstowską (zob. s. 4). Jako redakcja mamy zatem i tę dłuższą, i zdecydowanie krótszą tradycję. O czasach minionych oraz zasłużonych dla literaturoznawstwa postaciach przypomina związana z dawną „Polonistyką” i obecną „Polonistyką. Innowacje” Profesor Seweryna Wysłouch, której za ofiarowany nam tekst wspomnieniowy jesteśmy niezmiernie wdzięczni.

Publikowany obecnie numer ma w sposób podwójny charakter wyjątkowy. Ukazuje się na zakończenie piątego roku istnienia nowej „Polonistyki. Innowacji”, ale i rozszerza dotychczas podejmowane tematy o problemy polskiego szkolnictwa poza granicami kraju. Pracując nad nim, spotykaliśmy się z niezwykłymi ludźmi promującymi naszą rodzimą kulturę w różnych obszarach językowych. Przedstawiamy jedną z takich postaci – mieszkającą w Holandii poetkę Panią Małgorzatę Elzes-Przewędę. Otwieramy jednak nasze łamy również dla innych twórców piszących po polsku poza Polską. Zapraszamy do przysyłania sugestii i materiałów do zapoczątkowanego właśnie cyklu PREZENTACJE.

Podsumowując pięć lat pracy, warto podkreślić, że na sposób funkcjonowania czasopisma zamieszczanego sukcesywnie na platformie pressto.amu.edu, a firmowanego przez jedno z najlepszych w Polsce uczelnie: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza i Uniwersytet Jagielloński, wpłynęło niewątpliwie przekonanie o dydaktyce polonistycznej jako subdyscyplinie naukowej. Jej swoistość wymaga nie tylko merytorycznego namysłu o przedmiocie, ale i refleksji o uczniu/studencie oraz procesie kształcenia.

Zastosowany ukośnik nie jest przypadkowy. Autorzy kolejnych numerów pisali o literaturze, języku, mediach, nowych metodologiach, tematach powiązanych z tradycją i współczesnością edukacji na rozmaitych jej szczeblach. Uzmysławiali, jak szkoła i uczelnia są ze sobą wzajemnie powiązane. Eksperci oceniający nasze pismo podkreślali, że udało nam się zaprosić do współpracy znaczących badaczy, a publikowane przez nas teksty stoją na wysokim poziomie. Przyznawali: „W dziedzinie dydaktyki polonistycznej „Polonistyka. Innowacje” stanowi najważniejsze źródło informacji, oczywiście nie tylko dla naukowców. Zasięg pisma wykracza daleko poza naukę”.

Specyfika „Polonistki. Innowacji” wymaga autentycznej współpracy nie tylko ze środowiskiem akademickim, ale i oświatowym, stąd staraliśmy się publikować materiały przygotowywane także przez nauczycieli z różnych typów szkół. Dydaktyka bez praktyki skazana jest na odizolowanie od edukacyjnej rzeczywistości. Brak szkolnej empirii zaprzecza istocie reprezentowanej przez pismo subdyscypliny, ale i odseparowanie szkoły od dociekań naukowych bywa dla niej zwyczajnie niebezpieczne. Przypomnijmy zdanie znakomitej Profesor Senior:

Badacz dydaktyki polonistycznej ma ambicje szersze: jego **celem jest rozwój dydaktyki, która wychodzi poza obszar wiedzy zastanej** i ma na uwadze **kształcenie nauczycieli polonistów zdolnych dokonać przeobrażeń polonistyki szkolnej**

- pisała Bożena Chrzastowska, przekonując dalej, że naukowości tej dziedziny nie sposób zamknąć w odgórnych, zamkniętych normach. Te przesłanki towarzyszyły nam w trakcie redakcji obecnego numeru obrazującego różne uwarunkowania i odmienne potrzeby kształcenia polonistycznego w Polsce i na świecie. Z dydaktycznego punktu widzenia ważne są i prezentowane przez poszczególnych Autorów badania empiryczne, i wspierające czytelnictwo pomysłowe materiały zamieszczone w dziale Laboratorium metodyczne, a dotyczące konkursu „ZWYRTAŁA 2019”.

„Polonistyka. Innowacje” włączając się do dyskusji literaturoznawczych, językoznawczych, dydaktycznych, pedagogicznych, psychologicznych czy historycznych - co również zostało przez recenzentów pisma docenione - starała się przez ostatnie pięć lat mocno eksponować fakt, że pismo reprezentuje filologię narodową. Większość szkiców była publikowana po polsku, bo w tym języku pracują i chcą poznawać teksty nasi Czytelnicy i nasze Czytelniczki. Paradoksalnie słuszność tego założenia potwierdza niniejszy numer, w którym badacze i nauczyciele m.in. z Wielkiej Brytanii, Litwy, Kanady, Brazylii opisują stopniowy zanik używania polszczyzny w przestrzeni publicznej i edukacyjnej poza granicami naszego kraju. To nasi **zagraniczni Autorzy prezentują propozycje wspierające promocję literatury, historii, a przede wszystkim języka polskiego na uczelniach i w szkołach poza Polską**. Takie jest też oczywiste zadanie polonistyki także w Polsce! Szkice badaczy spoza kraju jasno dowodzą: zabiegając

o umiędzynarodowienie, nie możemy zapominać o istocie własnego przedmiotu i charakterze dyscypliny. Z pewnością publikowane przez nas materiały naukowo-dydaktyczne nie będą miały wpływu na światową humanistykę, czego wymagano od nas w opiniach recenzenckich. Takie oczekiwanie jest zwyczajnie pozbawione realizmu. Publikacje metodyczne eksponują jednak niebagatelny charakter ustaleń literaturoznawców, językoznawców, znawców mediów elektronicznych itd. itp. Pokazują – co bardzo ważne – społeczne znaczenie badań akademickich. I w tym można upatrywać znaczenia dydaktyki. Odpowiadając na podstawowe dla tej dziedziny pytania: co – jak/dlaczego tak – i po co?, szuka ona sposobów zacierania opozycji między teoriami naukowymi a praktykami czytania czy współczesnego komunikowania się. To niebagatelna rola w sytuacji częstego umieszczania całej humanistyki na naukowych peryferiach i odbierania jej prawa do realizacji swoistych dla niej celów.

Zapraszam PT. Czytelników do lektury naszego jubileuszowego numeru z nadzieją, że wszystkie publikowane obecnie materiały staną się okazją do poznania odmienności uprawiania polonistki w różnych częściach świata i dostrzeżenia towarzyszących działaniom polonistów – mimo odległości historycznej czy geograficznej – cech wspólnych, a może zainspirują też do szerszej refleksji o dydaktyce i edukacji.

*Maria Kwiatkowska-Ratajczak*

**7 stycznia 2020 roku przypada DOSTOJNY Jubileusz 91. Urodzin Profesor Bożeny Chrzastowskiej - założycielki Pracowni Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UAM, jej pierwszej Kierowniczkii. O nastroju towarzyszącym wielu osobom w tym ważnym dniu świadczy wierszyk dedykowany naszej Profesor Senior:**

Wielkoliterowa Osmiozgłoskowa **Oda** Nawiasowa Dwugłosowa

Dla Największej **Profesorki**  
(choć nie najwyższego wzrostu...),  
Naszej Uczonej **Nestorki**  
(najznakomitszej - po prostu...),  
Doktorów/-ek **Promotorki**  
(kilka znanych osób w świecie...),  
Tej Najlepszej **Redaktorki**  
(czasopisma, książek - wiecie...),  
Dyskusyj **Moderatorki**  
(gdyby przyszło co do czego...),  
Podręczników **Konstruktorki**  
(znam to z doświadczenia swego...),  
Dobrych win **Degustatorki**  
(kilka łyków by się zdało...),  
„Dwugłosu...” także **Autorki**  
(trochę się już poczytało...).

Dziewięćdziesiąt jeden lat!!!  
Kawał życia, życia szmat...  
Gdy dodamy dwa, trzy, cztery...,  
Imprez będzie do cholery!!!  
Potem pięć, sześć, siedem, osiem... -  
Zatrudni się dwie gosposie,  
Żeby dziewięćdziesiąt dziewięć  
Obchodzić bez jakichś tam pięć!  
Jednak dziś życzymy **stówy!!!**  
To dla **Bogumiły Mrówy!!!**

PS. Mała zagadka dla młodszych Czytelniczek i Czytelników to rozszyfrowanie odwołania do niejakiej Bogumiły Mrówy...

**Z wyrazami serdecznej wdzięczności  
Członkinie, Członkowie, Przyjaciółki i Przyjaciele  
Pracowni Innowacji Dydaktycznych**

# Polska emigracja w Wielkiej Brytanii – trudne początki edukacji narodowej na obczyźnie

Polish emigration in Great Britain – difficult beginnings  
of education abroad

Danuta Jastrzębska-Golonka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
ORCID: 0000-0001-7193-6824

**Abstract:** The subject of the article is the second Polish emigration in Great Britain and the national upbringing of the young generation: familiarization with Polish traditions, Polish history and the idea of independence. The purpose of the emigrants was to organize Polish schools in which children would learn Polish culture, language and literature. However, the idea faced many difficulties, such as combining education in Polish and English schools, poor housing conditions, the lack of Polish textbooks, the influence of English, the shame of their language and lack of motivation. Didactics discussed about the time to start learning Polish, goals and methods of teaching, the program and the role of parents. The main goal of emigration education was to teach children respect for the Polish language and Polish culture. Difficulties have been overcome, as evidenced by contemporary Polonia, who educates children in Polish Saturday schools and PUNO, and constantly maintains a lively contact with the homeland.

**Key words:** the Second Great Emigration in the UK, national education, didactics of the Polish community

**Streszczenie:** Tematem artykułu jest druga polska emigracja w Wielkiej Brytanii i wychowanie narodowe młodego pokolenia: zapoznanie z polskimi tradycjami, polską historią i ideą niepodległości. Celem emigrantów było zorganizowanie polskich szkół, w których dzieci uczyłyby się polskiej kultury, języka i literatury. Idea napotykała jednak wiele trudności, np. łączenie nauki w szkole polskiej i szkole angielskiej, złe warunki lokalowe, brak polskich podręczników, wpływ języka angielskiego, wstyd swojego języka, brak motywacji. Dydaktycy dyskutowali o czasie rozpoczęcia nauki języka polskiego, celach i metodach nauczania, programie, o roli rodziców, formie egzaminu z języka polskiego. Głównym celem edukacji emigracyjnej było nauczenie dzieci szacunku do mowy polskiej i polskiej kultury. Trudności zostały pokonane, o czym świadczy współczesna Polonia, która kształci dzieci w Polskich Szkołach Przedmiotów Ojczystych oraz PUNO i cały czas utrzymuje żywy kontakt z ojczyzną.

**Słowa kluczowe:** Druga Wielka Emigracja w Wielkiej Brytanii, edukacja narodowa, dydaktyka polonijna

Rozważania na temat edukacji emigracyjnej należałoby zacząć od przypomnienia paru faktów leżących u jej źródeł. W 1945 roku dobiegła końca II wojna światowa, a 5 lipca 1945 roku USA i Wielka Brytania cofnęły uznanie dla rządu Rzeczypospolitej na obczyźnie. Wydarzenia z lat 1939–1945 w Polsce przyczyniły się do powstania Drugiej Wielkiej Emigracji (Wolsza 2010, 265):

Poza granicami kraju, w obawie przed represjami ze strony niemieckiego i sowieckiego okupanta, znalazły się tysiące przedstawicieli elit politycznych, wojskowych, literackich, naukowych, artystycznych, sportowych oraz zwykłych emigrantów. Emigranci kierowali się również zamiarem stworzenia poza krajem struktur rządowych, które byłyby zdolne do kierowania walką zbrojną z wrogami, III Rzeszą i Związkiem Sowieckim w kraju i na frontach na całym świecie (Wolsza 2010, 265-266).

Tadeusz Wolsza podaje, że według badaczy, w 1945 roku poza krajem przebywało 2,4–2,6 mln Polaków (Polskie Siły Zbrojne liczyły w lipcu 1945 r. 228 tys., a w październiku 1945 r. – 250 tys. oficerów i żołnierzy). Największe skupiska Polaków przebywały w USA (emigracja przedwojenna), Związku Sowieckim, Niemczech (około 950 tys. w strefach zachodnich i blisko 750 tys. w strefie sowieckiej), Francji (około 70 tys.), Austrii (około 70 tys.) oraz we Włoszech i w Wielkiej Brytanii (po około 12 tys. cywilów) (Wolsza 2010, 268).

Przedmiotem niniejszego artykułu jest druga polska emigracja w Wielkiej Brytanii oraz jej niepodległościowe idee, wśród których jedną z najważniejszych była edukacja młodego pokolenia w duchu narodowym. Rodzice zdawali sobie sprawę z faktu, że dzieci wychowywane w angielskich warunkach kulturowo-społecznych, wśród angielskich rówieśników i w angielskich szkołach niełatwo będzie nauczyć polskość. Edukacja musiała przebiegać wielotorowo oraz dotyczyć polskiej historii, kultury, języka i literatury. Problemowi temu poświęcano wiele uwagi, m. in. na łamach czasopism dydaktycznych, w tym jednego z najpoczytniejszych na terenie Anglii i o znamienym tytule: „Wychowanie Ojczyście”<sup>1</sup>.

Podkreślano w nim rolę polskiej kultury i znaczenie różnicowania polskich i angielskich tradycji:

Aby dziecko czuło się Polakiem, musi poznać i pokochać swój kraj, musi przede wszystkim żyć w **atmosferze polskiego domu i polskich tradycji**. (...) Trzeba skrzętnie pielęgnować **polskie zwyczaje, święta narodowe, kościelne i obyczajowe**. (...) Na Boże Narodzenie nie ubieramy domu kolorowymi papierkami, ale

<sup>1</sup> Zgodnie z postulatami zdających sobie sprawę z potrzeb i problemów nauczycieli uczestników Zjazdu Polskich Nauczycieli Szkół Średnich i Powszechnych w Perth w Szkocji w 1941 r. powołano do życia miesięcznik „Przegląd Pedagogiczny” pod redakcją dr. Mieczysława Pawłowskiego, a w roku 1954 r. w Leeds podczas pierwszej konferencji rejonowej Zarząd Polskiej Macierzy Szkolnej podjął decyzję o wydawaniu „Wychowania Ojczyściego” – czasopisma dla nauczycieli Polskich Szkół Przedmiotów Ojczyściego w Wielkiej Brytanii. W 1955 r. ukazał się pierwszy numer pisma, który w 1984 r. przekształcono w „Wychowanie i Słowo Ojczyście”, następnie w „Słowo Ojczyście” (ukazujące się do 1991 r.). Redaktorem „Wychowania Ojczyściego” w 1955 r. został Michał Goławski. Równie poczytnym czasopismem metodycznym były też „Wiadomości Nauczycielskie”.



stroimy choinkę<sup>2</sup> i kładziemy siano pod obrusem – dzielimy się opłatkiem. Z prezentami przybywa św. Mikołaj, a nie wieszamy pończochy nad kominkiem. Obchodzimy imieniny, a nie urodziny, jak to jest w zwyczaju angielskim,

ponieważ jednak

nasze dzieci będą zapraszane przez kolegów angielskich na urodziny, dlatego nie od rzeczy będzie urządzenie przez nas «Birthday party» z tym jednak, że imieniny pozostaną wielkim świętem rodzinnym. Niejednokrotnie będziemy uchylać drzwi, by ze względu na angielskich kolegów naszych dzieci i zapoznanie ich ze zwyczajami tego kraju „wpuścić jakiegoś angielskiego intruza w rodzaju np. «Guy Fawkes night»” (Dmowska 1956, 32).

Dzień Guya Fawkesa (ang. *Guy Fawkes Day*, także Noc Guya Fawkesa – *Guy Fawkes Night*, Noc Ognisk – *Bonfire Night*) to angielskie święto ludowe obchodzone hucznie 5 listopada<sup>3</sup>. Tradycją tego dnia jest palenie przez dzieci kukieł wyobrażających Guya Fawkesa, a także pokazy sztucznych ogni oraz festyny (por. Allen 1973). Polska autorka w związku z tym angielskim świętem proponuje, by pomówić wtedy z dziećmi o naszych obyczajach, a w tym konkretnym przypadku np. o lajkoniku, mającym również historyczne podłoże (Dmowska 1956, 32). Zaleca ponadto śpiewanie dzieciom polskich piosenek, które „stanowią przeciwwagę piosence obcej” (Dmowska 1956, 32).

W związku z nadchodzącym millennium chrztu Polski w 1966 roku działacze polonijni zwracali uwagę na konieczność nakłonienia codziennej prasy angielskiej, radia i telewizji, aby w okresie nasilenia obchodów polskich dały temu jakiś wyraz (Goławski 1966, 9), zwłaszcza że poczynione zostały duże przygotowania w tym zakresie „na odcinku szkolnictwa angielskiego” (Goławski 1966, 9), czyli zorganizowano wystawę w Bibliotece Brytyjskiego Ministerstwa Oświaty /Department of Education and Science/ ilustrującą „Education of Poles” i 1000 years of Christianity in Poland, a „Dziennik Polski” rozpoczął cykl artykułów Michała Goławskiego pod tytułem „Polska i Polacy w podręcznikach szkolnych”, aby zwrócić uwagę polskich rodziców, czego ich dzieci dowiadują się o Polsce i Polakach w szkole angielskiej i z podręczników angielskich. Podjęto akcję (listy do autorów i wydawców) zmierzającą do sprostowania fałszów czy jaskrawych przemilczeń spraw polskich w następnych wydaniach podręczników angielskich (Goławski 1966, 9)<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Warto nadmienić, że tradycja choinki istnieje w Wielkiej Brytanii od 150 lat, a w Polsce od około lat 100.

<sup>3</sup> Święto obchodzone jest w rocznicę wykrycia tzw. spisku prochowego, będącego zamachem na życie króla Anglii i Szkocji Jakuba I Stuarta. Plan zamachu opierał się na wysadzeniu Izby Lordów poprzez użycie beczek wypełnionych prochem. Guy Fawkes, angielski wojskowy, członek grupy katolików, którzy zaplanowali zakończony fiaskiem spisek prochowy z 1605 roku, miał w przebraniu strzec materiałów wybuchowych. Ujęty i skazany na powieszenie, choć był tylko jednym z trzynastu spiskowców, jest dziś najmocniej kojarzony z nieudanym spiskiem. 5 listopada 1605 roku londyńczycy zostali zachęcani, by – jako wyraz radości, że królowi udało się uniknąć śmierci – zapalić ogniska.

<sup>4</sup> Tematowi temu poświęciłam osobny artykuł pt. *Polska emigracja w Wielkiej Brytanii – obraz Innego w historycznej narracji edukacyjnej* (tekst w druku).

Kroki te podyktowane były troską o wychowanie narodowe wśród obcych, które wobec działań angielskich autorów podręczników było poważnie zagrożone. W związku z tym postulowano też zapoznanie dzieci z polskimi zabytkami na obczyźnie, jak najczęstsze wprowadzanie ich w polskie środowiska, otaczanie odpowiednim do wieku polskim towarzystwem, udział w polskich uroczystościach – co uznawano za nieodzowne elementy wychowania narodowego (Dmowska 1956, 32).

W naszych warunkach wychowania (...) to najważniejszy problem zachowania polskości, która nie tylko jest istotna ze względów narodowościowych, ale [też rodzinnych] – jak długo dzieci będą mówiły po polsku, tak długo ich stosunek do rodziców będzie nacechowany szacunkiem i poczuciem przynależności rodzinnej (Borzyskowska 1966, 18).

Podejmowane działania były więc nakierowane na kształcenie polskiej tożsamości narodowej wśród angielskiego otoczenia.

Zadanie to dotyczyło już najmłodszych, bowiem praca zawodowa matek poza domem stwarzała wielkie trudności w realizowaniu planów wychowawczych i nierzadko zmuszała rodziców do oddania dzieci na całe dni do angielskich przedszkoli, a to stanowiło poważne niebezpieczeństwo dla polskości dziecka. Uważano więc, że polskie przedszkola są jedynym ratunkiem dla wielu rodziców i sprawę całodziennych przedszkoli uznano za kwestię o pierwszorzędym znaczeniu, która nie może być niedoceniana przez zbiorowy wysiłek społeczny (Dmowska 1956, 32-33):

zorganizowanie przedszkola jest niezwykle ważne, bo taka zbiorowa opieka – pełna pięknych piosenek i rzewnych wierszyków – w myśl zasady: uczyć się bawiąc i bawić się ucząc, zapada głęboko w umyśle malutkich główek, gdzie te skarby rodzime pozostaną aż do grobowej deski (Borzyskowska 1966, 19).

Podobnie „decydując się na oddanie dziecka do szkoły internatowej, musimy wybrać szkołę polską, bo tylko ta daje gwarancje, że nasze dziecko się nie wynarodowi” (Dmowska 1956, 33), tym bardziej że obca szkoła, według polskich dydaktyków, pochłaniała większość energii dziecka, ugrunтовowała i rozwijała obcy język, a polski – w zależności od postawy rodziców i wysiłków sobotniej szkoły ojczystej – rozwijał się bardzo powoli, stał w miejscu lub się cofał (Bogusławska 1958, 35).

Problem tkwił w tym, że „Dziecko angielskie ma jedną szkołę – dziecko polskie ma dwie szkoły” (Piałucha 1956, 40), bowiem przez pięć dni w tygodniu uczęszczało do szkoły angielskiej i tylko jeden dzień – sobotę – poświęcało na naukę w szkole polskiej. Poza tym polskie szkoły sobotnie nie były przedmiotem zainteresowań, troski i opieki całego społeczeństwa. Istniały na marginesie życia, poza nawiasem i w obcym kraju, mieściły się przeważnie kątem w obcych szkołach, bez pewności jutra, trwałego zaplecza i trwałych funduszy. Świadczyły swoim istnieniem o niezłomnej woli społeczeństwa polskiego na emigracji pozostania nadal polskim i utrzymania młodego pokolenia przy polskości i dla Polski (Gołowczyńska 1967, 9-10). Podkreślano, że patriotyzm jest uczuciem nabytym i dopiero przez



poznanie historii i geografii Polski można w szkole ojczystej stopniowo dążyć do zaszczepienia tego uczucia (Duszowa 1956, 8), zwłaszcza że **pol-ska szkoła kładzie główny nacisk na wychowanie** w sensie utrwalania i rozszerzania polskości dziecka i do tego celu służy właśnie nauczanie przedmiotów ojczystych (Borzyskowska 1966, 17). Dlatego właśnie starano się zgromadzić jak najwięcej polskich dzieci, aby uczyć mowy polskiej, podawać elementarne wiadomości z geografii i historii ojczystej, budzić i utwierdzać poczucie przynależności narodowej oraz pogłębiać dostęp do kultury ojczystej (Stanecki 1968, 17). **Szkoła angielska** zajmowała się **ogólnym wykształceniem**.

Nauka w szkole sobotniej napotykała jednak na szereg trudności, które wynikały m.in. „z różnicy stopnia opanowania języka polskiego w poszczególnych grupach, niemożności zebrania uczniów tej samej kategorii wieku w jednej klasie, jakości pomocy – lub jej braku ze strony domu rodzinnego (małżeństwa mieszane itd.)” (Stanecki 1968, 17).

Ponadto nauka języka polskiego nie była w Anglii zakazana, odpadał więc aspekt przygody i bohaterstwa. Nie bez znaczenia był też fakt, że szkoła angielska wyposażona była znacznie lepiej w pomoce naukowe niż polska, dlatego uczenie się w niej stawało się przyjemnością. Jak stwierdzono, były to „«pasywa» dziecka przychodzącego do szkoły polskiej w sobotę” (Duszowa 1956, 9).

Szkoła angielska wypełniała po brzegi pięć dni w tygodniu, a swoim rzeczowym podejściem do oceny postępów w nauce oraz powagą i życzliwą tolerancją dla kultury „foreignerów” działała pociągająco. Była też wysoce atrakcyjna, albowiem: wyświetlała przeźrocza, pokazywała różne eksponaty, rozporządzała bogatą, ilustrowaną biblioteką, organizowała wycieczki, zabawy, rozrywki, konkursy, stwarzała szlachetne współzawodnictwo, dostarczała sportowych emocji poprzez gry, pływalnię i wyścigi.

Dawała wszechstronne wiadomości i wymagała wyteżonej pracy, bowiem świadectwa z ukończenia szkoły nie można było uzyskać, jeżeli egzaminy nie były zdane na odpowiednim poziomie, co wiązało się z kolejną istotną dla młodych ludzi kwestią – otwierała drzwi do wyższych uczelni, co u ambitnej młodzieży odgrywało poważną rolę (Borzyskowska 1966, 19).

Fakt, że angielskie dzieci miały całą sobotę do swojej wyłącznej dyspozycji, u ich polskich kolegów wywoływał zazdrość i wzbudzał negatywne nastawienie do polskiej szkoły, która ograniczała im wypoczynek i zasłużone odprężenie po całotygodniowej pracy umysłowej. Dydaktycy polonijni podkreślali jednak, że „nie należy obrzydzać tej angielskiej instytucji, ale jeszcze większą trzeba zwracać czujną uwagę, ażeby jakimś nietaktem nie podsycać u dziecka niechęci do polskiej szkoły” (Borzyskowska 1966, 19).

Polskie rodziny w uczęszczaniu dzieci do szkoły angielskiej dopatrywały się również niebezpieczeństw rodzaju wychowawczego, ponieważ

przebywanie dziecka przez 5 dni w tygodniu, a także pozostałe 2 w dużej mierze w obcym środowisku i pod oddziaływaniem różnych niejednokrotnie nam obcych poglądów i celów urabia w pewnym kierunku nasze dziecko. Dziecko nasiąka tymi warunkami i oddziaływaniem. Potrzebna jest więc kontrola, krytycyzm i czuwanie. Radio z podniecającymi historyjkami, telewizja i kino również «stroją» struny dusz naszych dzieci na modłę i potrzebę kraju, w którym przebywamy (Nowak 1956, 11).

Podobne zastrzeżenia budził inny niż w polskiej szkole rodzaj organizacji szkoły angielskiej oraz odmienne metody nauczania, które stwarzały inne warunki i przyzwyczajenia polskich dzieci, co nie zawsze było do zaakceptowania przez polską szkołę i rodziło konflikty. Szansą na ich rozładowanie była świadomość tych faktów, która mogła spowodować odmienną ocenę zachowania się dziecka i pomóc w zrozumieniu, że dziecko w tym świetle nie popełniło żadnego przewinienia (Nowak 1956, 11), np. „swobodniejsza metoda podejścia do dzieci w szkołach angielskich powoduje w naszych dzieciach pewną buńczuczność; samowolę, pewien upór, czy spoufalanie się ze starszymi” (Nowak 1956, 10), „brak manier (...) który można zauważyć u angielskich dzieci (ręce w kieszeniach, przeciąganie się, piski, gwizdy, złe zachowanie się w autobusach itp.)” (Nowak 1956, 10).

Wiedza rodziców i nauczycieli mogła stać się swoistym wychowawczym buforem – umożliwiała dyskretną korektę zachowań bez szukania winnych zaistniałych sytuacji.

Podobnie przestrzegano również przez zbyt ostrymi uwagami za rozmowy angielskie, ponieważ powodowało to niekorzystne nastawienie dziecka do polskości. Psychologiczne czynniki, takie jak nastawienie, motywacje czy zainteresowania, to niezwykle ważne elementy edukacji, które często decydują o jej efektach. Dowiodły tego też obserwacje zachowań dzieci w polskich szkołach:

Jedne chętnie uczęszczają do polskiej szkoły (...) ciekawe wszystkiego co polskie, chętnie do nauki. Inne przychodzą pod naciskiem rodziców – traktują szkołę sobotnią jako dodatkowy ciężar do całotygodniowej nauki w szkole angielskiej. Stoją na uboczu spraw szkolnych, nie dają się wciągnąć w krąg zainteresowań ogólnych, spychają lekcje od niechcenia – lub w ogóle ich nie odrabiają. Czują się pokrzywdzone, że muszą się uczyć języka i przedmiotów, które przecież, w ich mniemaniu, praktycznie nic im nie dają. Niektóre z nich po pewnym czasie zmieniają swój stosunek – tracą sztywność i obcość, dołączają do aktywnej gromadki – inne do końca zachowują swój negatywny stosunek i czekają tylko, kiedy nareszcie skończą się lekcje (Gołowczyńska 1967, 10).

Dydaktycy i rodzice, mając świadomość złożoności sytuacji edukacyjnej polskich dzieci na emigracji, stwierdzali: „Niebezpieczeństwo wynarodowienia naszych dzieci jest ogromne i obrona ich przeciw temu jest naszym ostatnim szańcem” (Borzyskowska 1966, 19).

Szukając przekonujących argumentów, czyli pozytywów, które zmotywowałyby dzieci do nauki w sobotnich szkołach, uznano, że należy wykazać, „jakie duże korzyści daje wielojęzyczność” (Borzyskowska 1966, 19):

„dzieci dwujęzyczne uczą się w szkole lepiej niż te, które znają tylko jeden język. W wielu szkołach angielskich mówią o tym dyrektorzy i zachęcają dzieci polskie (o gorzka ironio!) do nauki polskiego” (Płoska 1969, 11). Problem jednak polegał na tym, że układając plan pracy w polskiej szkole, zapominano, „jak uczniowie są ekspansowani w szkole angielskiej pod względem ich wysiłku umysłowego, fizycznego i czasowego. Ta jest właściwą szkołą, a szkoła polska dodatkiem i to obciążającym” (Piałucha 1968, 5), dlatego wszelkie argumenty przemawiające za dodatkową nauką były (i niestety nadal są) trudne do przeforsowania.

Jakby tego było mało, szwankowała organizacja szkół polskich, które w porównaniu ze szkołami angielskimi były po prostu gorsze: „warunki na ogół ciężkie (z wyjątkami), niewystarczająca ilość sal szkolnych i nauczycieli, stłoczenie różnych roczników w jednym zespole, nauka po szatniach, kuchniach, brak pomocy szkolnych” (Nowak 1956, 11). Nietrudno się domyślić, że skutki nie były korzystne dla rodzimej edukacji, np. lepszy system edukacyjny szkoły angielskiej stwarzał „podatne warunki do podrywania karności w szkole polskiej” (Nowak 1956, 11). Zdawano sobie sprawę z tego, że urządzenie polskiej szkoły sobotniej powinno różnić się od urządzenia normalnej szkoły. Postulowano dostosowanie szkoły pod wieloma względami, głównie – lokalowymi, programowymi i metodycznymi. Nie zakładano od razu przystosowywania całych budynków, ale przynajmniej pojedynczych lokali, które powinny

mieć charakter skromnej, lecz schludnej świetlicy zaopatrzonej w różnego rodzaju urządzenia rozrywkowe, dostosowane do wieku i zainteresowań dziecka. Na pierwszym miejscu w programie pracy winny figurować takie przedmioty jak śpiew, gry i zabawy, tańce indywidualne i zbiorowe, inscenizacje, bajki, opowiadanie i czytanie przez nauczyciela, układanki, rysunki i malowanie itd. (...) Długie i nudne lekcje gramatyki, ortografii, egzaminowanie dzieci ze szczegółów historycznych, wprowadzanie elementów geografii matematycznej, lekcje rachunków (...) powinny być usunięte z programu przedmiotów ojczyстых dla dzieci na poziomie elementarnym (Piałucha 1956, 40).

Podkreślano wagę systematycznego prowadzenia nauki języka polskiego, natomiast co do innych przedmiotów, np. historii, uważano, że powinny być „rzutami fragmentarycznymi, w formie zwartej i interesującej” (Piałucha 1956, 40), ale jednocześnie „historia w nauczaniu naszym musi być żywa. Broń Boże nie nudna. Pojęto to doskonale ożywiając nauczanie wzrokowo dobrą, żywą ilustracją, a znakomitym pomysłem są albumy szkolne (historyczne)” (Kukiel 1968, 9), bowiem – jak podkreślano – trzeba „Budzić myśli” (Kukiel 1968, 9). Postulat ten był zbieżny z propozycją innej autorki, A. Falkiewiczowej, która tłumaczyła:

gdyby te pogadanki ilustrowało się pięknymi, barwnymi obrazami to wiadomo, że pobudziłyby one ich wyobraźnię żywiej, niż samo słowo. Piękno polskiej przyrody, zobrazowanie tysiącletniej kultury i bohaterskiej przeszłości, pokazałoby im równorzędność, a w wielu wypadkach wyższość Polski nad innymi krajami (Falkiewiczowa 1960, 3).

Na stawiane przez nauczycieli i rodziców pytanie: Jedna czy dwie szkoły? – dydaktycy stwierdzali – „jedna szkoła i to angielska. Druga nie jest bowiem szkołą w ścisłym znaczeniu, lecz ośrodkiem pełnym atmosfery ojczystej, w którym młodzież nasza przez rozrywkę i pracę utrwala w sobie polskość” (Piałucha 1956, 40), ale nie jest „szkółką». Istota leży w tym nie «ile» i «czego», ale jak uczy my i z jakim nastawieniem oraz czy posiadamy mocny i zdecydowany kierunek wychowawczy (Duszowa 1956, 11).

W określeniu owego kierunku zasadniczą rolę odgrywali i nadal odgrywają – rodzice, bowiem jeśli chcemy, aby dziecko mówiło poprawną polszczyzną, to oni muszą dołożyć wszelkich starań do zachowania czystości mowy ojczystej. Tymczasem niektórym rodzicom, którzy opuścili kraj, mając kilka lat, byli oderwani od polskich rodzin, kształcili się w Anglii i obracali się w angielskim środowisku – poprawne mówienie w języku ojczystym sprawia duże trudności, które trzeba pokonywać, ponieważ „Trudno dziecku przestrzegać czystości mowy polskiej, jeśli matka idzie na «shopping», daje dziecku «sixa» na «lolipop», dziecko «bierze bus», a ojciec jedzie «undergroundem»” (Dmowska 1956, 32). Bywają też rodzice przeciwni dwujęzyczności swoich dzieci. Uważają, że można zostawić język ojczysty „na potem”, bowiem początkowo dziecko powinno się skoncentrować na jednym, tj. angielskim, zaś nauka polskiego będzie mu w tym przeszkadzać. Irena Borzyskowska stwierdziła kategorycznie: „niepowetowany błąd czyni ten, kto odkłada naukę języka ojczystego na później, bo nie da się naprawić straconej bezpowrotnie okazji, kiedy ta możliwość nie tylko mówienia, ale nawet **myślenia po polsku** zostanie zmarnowana” (Borzyskowska 1966, 19). Podobnie ocenia taką strategię autor ciekawego artykułu na temat nauczania dwujęzycznego, według którego są to może najlepsze pobudki rodzicielskie, ale na pewno nie narodowe, zwłaszcza że jego własne doświadczenia z dzieciństwa przeczą takiej kolejności nauki języka:

Rodzeństwo i ja urodziliśmy się w Rosji. Poza domem, w zabawie z dziećmi Rosjan w szkole rosyjskiej (bo innej nie było w naszej miejscowości) istniał dla nas tylko rosyjski język, ale w gronie rodziny, gdy któreś z nas wtrąciło rosyjskie słowo albo chociaż tylko rusycyzm rodzice nas «nie rozumieli» (nie tak jak tutaj obserwuję – polscy rodzice doskonale rozumieją «slajdy, ajskrymy, pikczersy» itp. wyrażenia swoich dzieci). (...) Przestrzeganie czystości mowy ojczystej i lekcje polskiego, ani trochę nie przeszkodziły nam w osiągnięciu wcale niezłych postępów w szkole rosyjskiej (S.J. 1956, 37).

Na jeszcze inne niebezpieczeństwo rodzicielskiej edukacji językowej zwróciła uwagę przywoływana przed chwilą Irena Borzyskowska. Według niej równie wielką szkodę

wyrządza **wstyd swojego języka wobec obcych** i **wtrącanie wyrazów angielskich**, które najczęściej wymawiamy błędnie i w nieodpowiednim miejscu. Dziecko nabiera mylnego mniemania, że język polski jest ubogi i potrzebuje zapożyczonych słów, a zły akcent podrywa autorytet i tylko ośmiesza tak rodziców jak i wychowawców (Borzyskowska 1966, 19).

Autorka dotknęła tutaj innego niezwykle istotnego aspektu życia Polonii – odczuwanego przez wielu emigrantów kompleksu niższości, z którym starano się walczyć, podnosząc ich samoocenę i kształcąc świadomość narodową. Halina Dmowska tłumaczyła:

Zupełnie nieznaną jest mi zjawisko **kompleksu niższości wobec Anglików**. Temat ten często przewija się w troskach rodziców o wychowanie dzieci. Dopatruję się w tym kardynalnej winy samych rodziców, prawdopodobnie posiadających taki uraz. Z wielką przykrością słyszę podczas swoich przejazdów, jak polscy rodzice kaleczonym angielskim językiem rozmawiają ze swymi polskimi dziećmi lub używając języka ojczystego, ścisząją mowę do szeptu. Cała nasza akcja wychowawcza, zmierzająca do wyrobienia poczucia przynależności narodowej, ma w wyniku wzbudzić dumę narodową, która też zapobiegnie tak zwanemu kompleksowi niższości wobec obcych (Dmowska 1956, 33).

Czasem źródłem takich sytuacji byli właśnie sami „obcy”. Jeden z przywoływanych już autorów tekstów w „Wychowaniu Ojczystym” dzielił się z czytelnikami swoimi refleksjami:

zrastaniu moich dzieci towarzyszyły życzliwe uwagi przyjaciół Anglików: «Powinniście rozmawiać z dziećmi po angielsku, będzie im znacznie łatwiej, gdy pójdą do szkoły». Odpowiadaliśmy im z żoną (...): «Polacy urodzeni pod zaborami, czy zgoła poza Polską, wychowani byli w mowie i w duchu polskim, a język urzędowy przyszedł sam». Gdyby obecnie dzieci polskie uczyły się początków języka angielskiego od swych rodziców, to wtedy naprawdę miałyby trudności w angielskiej szkole. Angielskiej mowy nauczą się wśród pięćdziesięciu milionów Brytyjczyków, polskiej – często tylko od swych dwojga rodziców (S.J. 1956, 37).

Kolejnym problemem edukacyjnym – obok **nauki mówienia po polsku**, był czas rozpoczęcia **nauczania czytania i pisania po polsku**. Dydaktycy byli zdania, że można rozpocząć ją przed oddaniem do szkoły angielskiej, choć niekoniecznie w formie systematycznych lekcji, lecz „jakby mimochodem”. Halina Dmowska dowodziła, że jej dzieciom umiejętność czytania po polsku nie tylko nie zaszkodziła w czytaniu po angielsku, lecz nawet pomogła, bowiem syn mając osiem i pół lat, czytał płynnie po angielsku i równie biegle po polsku (Dmowska 1956, 32).

Na późniejszym etapie edukacji językowej zalecano przedstawianie uczniom

zestawień zasad języka polskiego i obcego, kraju, w którym uczymy, np. dźwięki, które są podobno takie trudne spotykamy i w angielskim:

ż (ż i rz) ang. jury, measure

sz - marsh, shame, show

cz - march, church, chair

dż - judge, smudge, grange

ang. the i a jako przedimki, franc. le, la, les, niem. der, die, das.

(...) Takie porównania z innymi językami zainteresują dzieci i zachęcą do pracy (Płoska 1969, 12).



Duszowa, analizując kwestie programowe, zauważyła, że „naszym obowiązkiem będzie: wypełnić luki i położyć akcenty na działy, z którymi się uczeń w szkole angielskiej nie zetknie, lub które wymagają dodatkowych ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela” – Polaka (Duszowa 1956, 11). Do tych newralgicznych działów należały:

wymowa polskich liter, i uzupełnienie abecadła angielskiego o litery czysto polskie (znaki dwuliterowe jak rz, cz, ch oraz zmiękczenia ń, ć), nazwy polskich znaków pisarskich – przedstawienie pojęć ogólnych z historii i geografii, nawet religii (benediction zamiast błogosławieństwo) (...) zanim się stopniowo i systematycznie do tego dojdzie. Uniknie się w ten sposób utrwalenia błędów językowych i zapobiegnie zupełnie słusznemu usprawiedliwieniu dziecka, karconemu za żargon polsko-angielski – «ja nie wiem, jak to powiedzieć po polsku» (Duszowa 1956, 11).

W związku z **dwutorowością nauki polskich dzieci** na życzenie rodziców w klasach gimnazjalnych w roku 1961 w szkołach sobotnich wprowadzono ćwiczenia polsko-angielskie realizowane według planu:

1. pogadanka o grupach językowych, zasadniczych różnicach oraz wspólnocie, jeśli chodzi o przyswojenie znacznej liczby słów z łaciny;
2. ustne i piśmienne przekłady w klasie, ilustrowane przykładami prawidłowej budowy zdania tak w przekładzie z angielskiego na polski, jak i odwrotnie;
3. przysłowia i idiomy angielskie oraz ich polskie odpowiedniki;
4. pisanie listów (4 wzory) po angielsku i po polsku;
5. zadania domowe i klasowe (przekład tekstu) (Gołowski 1961, 17).

Natomiast w ramach edukacji literackiej zalecano, by

zwrócić uwagę na to, że w literaturze angielskiej większość porównań i przenośni powstała na tle żagla i morza: *to sail majestically, to weather a difficulty*, w polskim natomiast nasi pisarze i miliony bezimiennych twórców języka, oparły się na życiu rolniczym i gospodarce rolnej: *bruździć, orać ciężko, młócić jak cepem* (Płoska 1969, 25).

Egzamin z języka polskiego już na poziomie niższym (ordinary level) opierał się na znajomości dwu języków i przebiegał w dwu etapach:

Egzamin piśmienny (3 godziny)

1. tłumaczenie z polskiego na angielski,
2. tłumaczenie z angielskiego na polski,
3. krótkie wypracowanie w języku polskim na temat jeden spośród 4 zaproponowanych,
4. dyktando w języku polskim.

Egzamin ustny

Przeczytanie około 10 wierszy tekstu, wybranego przez egzaminatora. Uczeń będzie mógł zastanowić się około 2-3 minut nad przeczytanym tekstem. Rozmowa egzaminatora z uczniem na temat przeczytanego ustępu (*Jak zgłosić...* 1961, 19).

„Tak ujęte wymagania oraz przykłady tematów i tekstów egzaminacyjnych nie budzą wątpliwości, że uczeń musi dobrze znać język polski, jeśli chce zdać ten egzamin” (*Jak zgłosić...* 1961, 19).



Kończąc nasze rozważania na temat trudnych początków emigracyjnej edukacji, przywołajmy jeszcze opinię Zofii Szczepankowskiej, która zwracała uwagę na niebezpieczeństwo wynarodowienia spowodowane brakiem równowagi pomiędzy wiedzą z historii, literatury i ogólnego całokształtu kultury angielskiej a odpowiednimi wiadomościami o Polsce otrzymywanymi w szkole sobotniej – „siłą rzeczy w szczupłym zakresie (2-3 godziny tygodniowo!)”, niebezpieczeństwo prowadzące do nabrania przez młodzież polską „mylnego wyobrażenia o kulturze polskiej jako bezwzględnie niższej, nie mogącej jej imponować i tym bardziej zapragnie nie tylko «włączyć się» w społeczeństwo brytyjskie, ale i z nim duchowo się zespolić” (Szczepankowska 1959, 12). Ten lęk towarzyszył wielu polskim rodzicom i nauczycielom, z pewnością też nie był obcy działaczom Polskiej Macierzy Szkolnej, organizacji cieszącej się

uznaniem i szacunkiem za pracę, jaka wzbogaca nasze życie społeczne na emigracji, na niezwykle ważnym odcinku – na odcinku szkolnym, gdzie rzeźbi się duszę naszej młodzieży, gdzie kształci się jej charakter, pogłębia religijność, wpaja miłość ojczyzny poprzez przywiązanie do mowy polskiej, do naszych dziejów ojczystych i całej naszej tysiącletniej kultury (Hęciak 1966, 4).

Zadanie zostało zrealizowane wzorowo, o czym świadczy współczesna Polonia w Wielkiej Brytanii – związana z ojczyzną, dbająca o polską kulturę i narodową tożsamość, szanująca polskie tradycje, ceniąca polską historię, kształcąca swoje dzieci w Polskich Szkołach Przedmiotów Ojczystych i Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie, kochająca polski język i polską literaturę – pamiętająca, że mimo iż żyje wśród Innych, nadal jest żywą częścią Polskiego Narodu.

### **Bibliografia:**

- Allen K., 1973, *The Story of Gunpowder*, Wayland.
- Bogusławska Anna, 1958, *Dzieci dwujęzyczne*, „Wychowanie Ojczyste” I-II, z. 1, s. 35-37.
- Borzyskowska Irena, 1966, *Wychowanie i szkoła*, „Wychowanie Ojczyste” III-IV, z. 2/63, s. 17-20.
- Dmowska Halina, 1956, *Sprzyjające i nieprzychylne okoliczności pracy wychowawczej rodziców*, „Wychowanie Ojczyste” V-VI, z. 4, s. 29-33.
- Duszowa Maria, 1956, *Specyficzny charakter „szkoły ojczystej”*, „Wychowanie Ojczyste” V-VI, z. 4, s. 8-11.
- Falkiewiczowa A., 1960, *Jak uczyć dzieci z małżeństw mieszanych*, „Wychowanie Ojczyste” IX-X, z. 5/30, s. 3-6.
- Goławski Michał, 1966, *Sprawozdanie Wydziału Szkolno-Wydawniczego*, „Wychowanie Ojczyste” III-IV, z. 2/63, s. 7-10.
- Goławski Michał, 1961, *Z moich doświadczeń*, „Wychowanie Ojczyste” I-II, z. 1/32, s. 17-18.

- Gołowczyńska T., 1967, *Ocena postępów w szkole*, „Wychowanie Ojczyście” V-VI, z. 3/70, s. 9-12.
- Hęciak Paweł, 1966, *VII Walny Zjazd Polskiej Macierzy Szkolnej Zagranicą. Artykuł Prezesa Zjednoczenia Polskiego*, „Wychowanie Ojczyście” III-IV 1966, z. 2/63, s. 4.
- Jak zgłosić dziecko polskie do egzaminu z języka polskiego na „General Certificate of Education”*, 1961, „Wychowanie Ojczyście” I-II, z. 1/32, s. 18-19.
- Kukiel Marian, 1968, *Uwagi o nauczaniu historii na emigracji*, „Wychowanie Ojczyście” I-III, z. 1/74, s. 8-16.
- Nowak Stanisław, 1956, *Karność w domu i w szkole – cz. I (Czynniki wpływające na karność dziecka)*, „Wychowanie Ojczyście” XI-XII, z. 7, s. 9-13.
- Piałucha Piotr, 1956, *Jedna czy dwie szkoły?*, „Wychowanie Ojczyście” VII-VIII, z. 5, s. 39-41.
- Piałucha Piotr, 1968, *Nauczanie historii*, „Wychowanie Ojczyście” X-XII, z. 4/77, s. 2-5.
- Płoska Janina, 1969, *Nauczanie języka polskiego na obczyźnie*, „Wychowanie Ojczyście” VI-IX, z. 3/80, s. 11-12, 25.
- S.J., 1956, *Nauczanie dwujęzyczne*, „Wychowanie Ojczyście” V-VI, z. 4, s. 37-38.
- Stanecki Czesław, 1968, *Ocena postępów w szkole ojczyściej*, „Wychowanie Ojczyście” IV-V, z. 2/75, s. 16-18.
- Wolsza Tadeusz, 2010, *Polacy na emigracji 1945–1956*, w: Persak K., Machcewicz P. (red.), *Polski wiek XX: PRL od lipca 1944 do grudnia 1970*, Warszawa, s. 263-293.

## O Autorce:

**Danuta Jastrzębska-Golonka** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa; prof. nadzw., kierownik Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Opublikowała szereg artykułów z zakresu m.in. językoznawstwa stosowanego, historii dydaktyki polskiej, dydaktyki literatury, języka polskiego i historii, polskiej edukacji emigracyjnej, problematyki nauczania i funkcjonowania dzieci niepełnosprawnych, języka młodzieży szkolnej literatury dla dzieci i młodzieży. Autorka monografii: *Fonetyka wczoraj i dziś. Ewolucja wiedzy fonetycznej w opracowaniach i podręcznikach gramatyki dla szkół średnich okresu międzywojennego na tle historii nauczania języka polskiego* (Bydgoszcz 2004) oraz *Konceptualizacja świata przedstawionego w języku najnowszego przekładu tekstów Hansa Christiana Andersena* (Bydgoszcz 2011). Uczestniczyła w kilkudziesięciu konferencjach naukowych na terenie Polski oraz poza granicami kraju.

# 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  
rozwiązania 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 dotyczy 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, niedominujący<sup>1</sup>, 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 <sup>2</sup>	rejestrowanie bodźców	np. słuchanie, czytanie [automatyczne, mimowolne]
recepcja <sup>1</sup>	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 własne<sup>3</sup>

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> 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 gorzej<sup>4</sup>), 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 zachowania<sup>5</sup> (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?

<sup>4</sup> 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).

<sup>5</sup> 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 deficytowym<sup>6</sup>. 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 trzymomowej *Literatury polskiej* Wandy Mandeckiej czy chicagowskiego cyklu literacko-językowego (2011-15)<sup>7</sup> 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 нефункционалне 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.

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

<sup>7</sup> 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 podręczniki<sup>8</sup>, 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

<sup>8</sup> 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 nauczycielowi<sup>9</sup>, 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:

<sup>9</sup> 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, doborem 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 językach<sup>10</sup>. Jeśli zatem powtórzmy 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

<sup>10</sup> 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)<sup>11</sup>, 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.

<sup>11</sup> 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)<sup>12</sup>.

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

<sup>12</sup> 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 pytań<sup>13</sup>:

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

<sup>13</sup> 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 powtórne 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](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.



# Miejsce języka polskiego w wielojęzycznym repertuarze uczniów szkół polskich na Litwie

The Place of the Polish Language in the Multilingual Repertoire of Students from Polish Schools in Lithuania

Irena Masojć

Uniwersytet Witolda Wielkiego, Akademia Edukacji, Wilno  
ORCID: 0000-0001-7492-946X

**Abstract:** The aim of the article is to clarify the place of the Polish language in daily communication and consciousness of young people, who attend Lithuanian schools with the Polish language of instruction, in respect to other languages (Lithuanian, Russian, English) learnt and used by them. The empirical material for the research was based on collected in 5 schools questionnaires (116 students) and interviews (37 students) from May to June 2019. The school students were requested to self-assess their own level of command of various languages, to reveal the way of their acquisition, areas of their use in communication and various activities considering new communication technologies as well as to express their own attitudes towards the languages mastered by them. The obtained data and the results of analysis of pupils' responses disclose a highly complex picture of co-existence of various languages in the multilingual competence of young people with a multi-dimensional role of the Polish language in it.

**Key words:** multilingualism, Polish language in Lithuania, youth sociolect, mother tongue, heritage language

**Streszczenie:** Celem artykułu jest wyjaśnienie, jakie miejsce wśród innych znanych i używanych języków zajmuje polszczyzna w komunikacji codziennej i w świadomości młodzieży, uczęszczającej do szkół z polskim językiem nauczania na Litwie. Podstawą materiałową niniejszych rozważań są przeprowadzone w 5 szkołach w maju-czerwcu 2019 r. badania z zastosowaniem metody kwestionariuszowej (116 uczniów) i metody wywiadu pogłębionego (37 uczniów). Uczniowie mieli dokonać samooceny znajomości różnych języków, ujawnić sposób ich akwizycji, zakres użycia w komunikacji i w różnych rodzajach aktywności, ze szczególnym uwzględnieniem nowych technologii komunikacyjnych, wyrazić swoje postawy wobec znanych języków. Wyniki analizy statystycznej danych oraz wypowiedzi uczniów ukazują złożony obraz współwystępowania różnych języków w wielojęzycznym repertuarze młodzieży, w którym miejsce polszczyzny nie jest jednoznaczne.

**Słowa kluczowe:** wielojęzyczność, polszczyzna litewska, socjolekt młodzieżowy, język ojczysty, język odziedziczony

## Wprowadzenie

Trudności w nauczaniu języka polskiego w szkole polskiej poza granicami kraju wynikają głównie z jego ograniczonych funkcji komunikacyjnych

w przestrzeni publicznej, w której dominuje inny język państwowy, oraz z jego funkcjonowania w stałym kontakcie z innym językiem (językami). Opis sytuacji na Litwie utrudnia fakt, że mamy tu do czynienia ze znacznie bardziej skomplikowaną sytuacją niż typowa bilingwalna, gdy język ojczysty/pierwszy/odziedziczony współwystępuje z językiem kraju osiedlenia. Na Litwie polszczyzna ściera się nie tylko z językiem państwowym (litewskim), lecz również nadal utrzymującym mocną pozycję językiem rosyjskim oraz coraz bardziej ekspansywnym językiem angielskim. Celem tego artykułu jest wyjaśnienie, jakie miejsce wśród innych znanych i używanych języków zajmuje polszczyzna w komunikacji codziennej i w świadomości młodzieży, uczęszczającej do szkół z polskim językiem nauczania na Litwie.

Procesy migracyjne, które w ostatnich dziesięcioleciach nabrały niebywalej intensywności, i zainteresowanie skupiskami dwujęzycznymi w różnych krajach spowodowały, że oprócz tradycyjnych pojęć język *ojczysty* i język *obcy* w polskiej glottodydaktyce pojawiło się zapożyczone z literatury anglojęzycznej pojęcie języka *odziedziczonego* (ang. *heritage language*), który zajmuje miejsce pośrednie między językiem ojczystym a językiem obcym. Jak uważają E. Lipińska i A. Seretny (2013, 4-5), z językiem ojczystym łączy go cel i sposób przyswajania: jest poznawany w dzieciństwie, w kontaktach z najbliższymi, stanowi dla użytkownika swoistą wartość kulturową jako nośnik przynależności do grupy etnicznej. Zdecydowanie węższy niż języka ojczystego jest jednak zakres jego użycia, który ogranicza się do sfery prywatnej. Pozbawiony jest on tych czynników, które wzmacniają rozwój polszczyzny w kraju: środowiska endolingwalnego i pełnego systemu edukacji. Podobieństwo z językiem obcym polega na tym, że w obu przypadkach użytkowników cechują nie w pełni rozwinięte kompetencje językowe, a zakres użycia obu kodów nie obejmuje wszystkich sfer życia. Różnica polega jednak na tym, że uczący się języka obcego nawet z nastawieniem pozytywnym zawsze traktują go z pozycji outsidera, podczas gdy użytkownicy języka odziedziczonego odbierają go jako „swoją” kod, znak więzi grupowej i istotny wykładnik tożsamości. Oprócz tego w literaturze używa się pojęcia język *drugi*, pod którym ma się na myśli kod opanowany w naturalnym otoczeniu w drugiej kolejności po *pierwszym*, czyli ojczystym. Typologii tych dokonuje się głównie z perspektywy emigracyjnej i dlatego nie w pełni przystają one do takich wielojęzycznych środowisk autochtonicznych, jak mniejszość polska na Litwie.

Należy nadmienić, że również zdefiniowanie tak oczywistego pojęcia jak język *ojczysty* nie jest łatwe. Stosowane zazwyczaj w definicjach kryteria: pochodzenia (poznawany jako pierwszy), kompetencji (najlepiej opanowany), funkcji (używany we wszystkich zakresach), wewnętrznej identyfikacji (jest sposobem poznawania i interpretowania otaczającego świata), łatwiej przystają do środowiska jednojęzycznego lub przynajmniej sytuacji bilingwalnej, w której dwa języki poznaje się sukcesywnie. W tym drugim przypadku zdaniem Lipińskiej (2003, 15):

**Język ojczysty** jest pierwszym poznawanym i „doświadczanym” (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym się porozumiewa z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że człowiek się z nim utożsamia, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy i modli się.

W warunkach wielojęzyczności symultanicznej, gdy dwa lub więcej kodów zostało przyswojonych jednocześnie, nie wszystkie wymienione cechy definicyjne się sprawdzają.

## **Charakterystyka badanej grupy**

Badani uczniowie reprezentują najmłodsze pokolenie polskiej wspólnoty na Litwie. Według ostatniego powszechnego spisu ludności w 2011 r. Polacy stanowili 6,6% (200,3 tys.) mieszkańców Litwy i byli największą mniejszością narodową (Rosjanie – 5,8%, Białorusini – 1,2%). Charakterystyczną cechą mniejszości polskiej w odróżnieniu od rosyjskiej, która jest rozsiana po całej Litwie, jest jej skupienie w jednym regionie – południowo-wschodniej Litwie (Wileńszczyzna) w przygranicznym pasie z Białorusią<sup>1</sup>. Mniejszość polska na Litwie jest wspólnotą autochtoniczną. Mimo że jej dzieje wywołują dotychczas wiele spekulacji, sami Polacy litewscy czują się pełnoprawnymi spadkobiercami wielowiekowego polskiego dziedzictwa kulturowego w tym kraju.

Polską wspólnotę narodową na Litwie od typowych wspólnot polonijnych różni to, że szkoły z polskim językiem nauczania funkcjonują w litewskim systemie oświaty<sup>2</sup>. Co prawda, uczy się w nich tylko 3,43% ogółu uczniów na Litwie, co oznacza, że prawie połowa dzieci z polskich rodzin uczęszcza do innych szkół, najczęściej z litewskim językiem nauczania. W szkole z polskim językiem nauczania wszystkie przedmioty (z wyjątkiem języka litewskiego) są wykładane po polsku, chociaż w starszych klasach nauczanie staje się dwujęzyczne, ponieważ korzysta się z litewskich podręczników, a uczniowie są przygotowani do państwowych egzaminów maturalnych zdawanych w języku litewskim. Nauka języka polskiego opiera się na podstawie programowej opracowanej na Litwie i skorelowanej z wytycznymi Ministerstwa Oświaty, Nauki i Sportu Republiki Litewskiej. Uczniowie uczą się w szkole czterech języków: od klasy I języka polskiego i litewskiego, od klasy II – pierwszego języka obcego, którym jest angielski, w starszych klasach mają możliwość wyboru drugiego języka obcego (rosyjskiego, niemieckiego, francuskiego itd.). W klasach szkoły podstawowej (V-VIII) uczniowie

<sup>1</sup> Największe skupiska Polaków mieszkają na obszarze rejonów wileńskiego (52,1%), sołecznickiego (77,8%), trockiego (30,1%) i święciańskiego (26%). W centrum tego obszaru znajduje się Wilno, w którym w 2011 r. mieszkało 16,5% Polaków. Udział polskiej mniejszości narodowej w demografii stolicy stopniowo się jednak zmniejsza, ponieważ największe miasto w kraju ciągle się rozrasta, przyciągając ludność z innych regionów Litwy.

<sup>2</sup> Według danych Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie „Macierz Szkolna” na Litwie jest obecnie 51 placówek oświatowych, w których nauka odbywa się wyłącznie w języku polskim, oraz 25 – w których polskie klasy istnieją obok litewskich lub rosyjskich. 36 spośród tych szkół to szkoły średnie (gimnazja) kończące się maturą. W roku szkolnym 2018–2019 liczba uczniów uczących się po polsku w klasach 1–12 wynosiła 11 114 osób. Maturę w 2017–2018 r. zdało 818 uczniów szkół z polskim językiem nauczania. Malejąca w ostatnich latach liczba uczniów w szkołach polskich jest odbiciem ogólnej tendencji w kraju spowodowanej emigracją i niżem demograficznym.



tygodniowo mają 5 godzin lekcyjnych języka polskiego, 4 – języka litewskiego, 3 – języka angielskiego, na drugi język obcy, którym najczęściej jest rosyjski, przeznaczają się tylko jedną lekcję tygodniowo. W klasach gimnazjalnych liczba godzin języków obcych pozostaje ta sama, zmianie ulega proporcja czasu przeznaczanego na naukę języka polskiego i litewskiego. Liczba lekcji języka polskiego zmniejsza się do 4, a liczba godzin lekcyjnych języka litewskiego zwiększa się do 6–7. Większy nacisk na naukę języka litewskiego podyktowany jest koniecznością przygotowania się do egzaminu maturalnego, którego wyniki w dużym stopniu mogą zaważyć na możliwości dostania się na finansowane przez państwo studia na uniwersytetach litewskich. Nauka języka polskiego kończy się tylko nieobowiązkowym szkolnym egzaminem maturalnym, który nie jest uwzględniany podczas rekrutacji na studia wyższe. Powoduje to, że język polski w ostatnich latach nauki w szkole zostaje odsunięty jako przedmiot na dalszy plan, nie wiąże się z nim bowiem większych profitów na przyszłość.

Młodzież uczęszczająca do szkół polskich na Litwie to osoby posługujące się na co dzień wymiennie czterema językami: polskim, litewskim, rosyjskim i angielskim. Znajomość tych języków zapewnia nie tylko nauka w szkole, lecz również kontakty rodzinne i środowiskowe oraz powszechny dostęp do Internetu, w którym możliwy staje się kontakt z każdym językiem oraz z osobami mówiącymi tym językiem na całym świecie.

Podstawą materiałową niniejszych rozważań są badania przeprowadzone w 5 szkołach maju-czerwcu 2019 r. metodą kwestionariuszową i metodą wywiadu pogłębionego. Udział w nich wzięli uczniowie III klasy gimnazjalnej mający około 18 lat (w zasadzie urodzeni w 2001 r.). Pisemne ankiety (dalej – A) wypełniło ogółem 116 osób, w wywiadach ustnych (dalej –W) wzięło udział 37 osób. Wybór szkół nie był przypadkowy, starano się uwzględnić różne uwarunkowania środowiskowe, aby ujawnić cechy wspólne w całości dla badanej populacji i ewentualne różnice, na które wpływ może mieć dominujące otoczenie językowe.

**Tabela 1. Liczba badanych uczniów oraz charakterystyka szkół.**

Nazwa szkoły	Liczba uczniów uczestniczących w badaniach	Szczegółowe uwarunkowania środowiskowe
Gimnazjum im. Jana Pawła II w Wilnie (dalej – JP II)	A – 25 W – 7	Szkoła wielkomiejska, dominujące otoczenie – litewskojęzyczne.
Gimnazjum im. J.I. Kraszewskiego w Wilnie (dalej – Krasz)	A – 27 W – 8	Szkoła wielkomiejska, dominujące otoczenie – rosyjskojęzyczne.
Gimnazjum im. Parczewskiego w rej. wileńskim (dalej – Parcz)	A – 28 W – 9	Szkoła małomiasteczkowa, dominujące otoczenie – polskojęzyczne.

Gimnazjum im. J. Śniadecznego w rej. solecznickim (dalej - Śniad)	A - 23 W - 8	Szkoła małomiasteczkowa, dominujące otoczenie - rosyjskojęzyczne.
Gimnazjum im. T. Konwicznego w rej. wileńskim (dalej - Kon)	A - 13 W - 6	Szkoła wiejska, dominujące otoczenie - polskojęzyczne.

### Samoocena sprawności językowych

W odpowiedzi na pytanie o znajomość języków w zasadzie uczniowie wymieniali 4 języki - polski, rosyjski, litewski i angielski (tylko kilka osób nie wymieniło angielskiego). W niektórych ankietach uczniowie się pochwalili znajomością nie tylko innych języków słowiańskich (ukraińskiego, białoruskiego) i zachodnioeuropejskich (niemieckiego, francuskiego, włoskiego, hiszpańskiego), lecz również takich egzotycznych, jak koreański, japoński, turecki. Uczniów cechuje więc wielojęzyczność w obu wymiarach, określanych we współczesnym anglojęzycznym dyskursie polityki językowej za pomocą dwu różnych terminów: *multilingualism* oraz *plurilingualism*, które nie mają jeszcze utrwalonych odpowiedników ani w języku polskim, ani w języku litewskim. Pierwsze pojęcie wiąże się ze zjawiskiem wielojęzyczności społecznej, czyli różnorodnością języków używanych w określonych regionach geograficznych, drugie zaś odnosi się do wielojęzyczności indywidualnej, która ujawnia się na poziomie kompetencji komunikacyjnej jednostki (por. KMPA, 2006, 8). Badani uczniowie są nastawieni na poszerzanie swojego repertuaru językowego oraz na komunikację międzykulturową, wspomagając się już znanymi językami, a zwłaszcza podobieństwem genetycznym języków: *Jeżeli ty umiesz polski i rosyjski język, to spokojnie rozumiesz wszystkie pozostałe słowiańskie* [JPII-W].

Uczniowie mieli dokonać samooceny sprawności językowych w zakresie wymienionych języków w stosowanej w szkole skali 10-stopniowej. Średnio najwyżej uczniowie ocenili swoje kompetencje w języku rosyjskim (8,5)<sup>3</sup>, nieco niżej ocenili znajomość języka ojczystego - polskiego (8,3), znacznie niżej języka kraju zamieszkania - litewskiego (7,5), najniżej języka obcego - angielskiego (6,7). W różnych szkołach można dostrzec pewne rozbieżności, uzależnione od otoczenia językowego, z którego pochodzą uczniowie. Wysoka średnia znajomości języka rosyjskiego została podniesiona na skutek wyników w dwu gimnazjach, które znajdują się w oddalonej od centrum dzielnicy Nowa Wilejka (Naujoji Vilnia) oraz w Solecznikach (Šalčininkai), gdzie mieszka dużo ludności rosyjskojęzycznej<sup>4</sup>. Respondenci z tych szkół

<sup>3</sup> O dobrej znajomości języka rosyjskiego mogą świadczyć również wyniki egzaminów maturalnych uczniów szkół polskich w rejonie wileńskim. Egzaminy z języka angielskiego i rosyjskiego mają status egzaminów państwowych i są oceniane w skali 100 punktów. Ogółem uczniowie szkół polskich w tym rejonie uzyskali 55 maksymalnych ocen z egzaminów państwowych, tzw. „setek”. Wśród 272 maturzystów, którzy zdawali język angielski „setki” uzyskały tylko 2 osoby, natomiast „setki” z języka rosyjskiego zdobyło 46 z 235 osób, czyli prawie 20% zdających ten egzamin. Zob. <http://124.lt/pl/oswiata/item/312836-rekordowa-liczba-setek-w-rejonie-wilenskim> (dostęp: 20.08.2019)

<sup>4</sup> Nowa Wilejka (przyłączona do Wilna w 1957 r.) do lat 90. XX w. była dzielnicą przemysłową, w której mieściło się kilka wielkich zakładów. Industrializacja tej dzielnicy bardzo zmieniła skład demograficzny jej

swoją sprawność w zakresie języka rosyjskiego (8,9) ocenili wyżej niż języka polskiego (w Nowej Wilejce – 8,6, w Solecznikach – 8,02). Ocena znajomości języka polskiego przez uczniów z rejonu wileńskiego była analogiczna jak i rosyjskiego (Niemenczyn – 8,8) lub nawet wyższa (Bujwidze – 8,1 wobec 7,7 w przypadku rosyjskiego). Nieco wyżej swoją sprawność w zakresie polszczyzny ocenili również uczniowie szkoły w Wilnie (8,3 wobec 8,2 w przypadku języka rosyjskiego). Respondenci ze wszystkich szkół tylko na trzecim miejscu pod względem znajomości umieścili język litewski (7,5), któremu tak wiele uwagi poświęca się w szkole. Jak można przypuszczać, najpewniej w tym języku czuje się młodzież z miasta (7,9), która na co dzień jest zanurzona w otoczeniu litewskojęzycznym, najniżej zaś siebie ocenia młodzież z miejscowości wiejskiej (6,7), gdzie kontakt z językiem litewskim w zasadzie ogranicza się do lekcji w szkole. Mimo że deklaracji użytkowników nie można traktować jako obiektywnej oceny, świadczą one o postawach użytkowników i swobodzie posługiwania się poszczególnymi językami. Zaskakujące może się wydawać wynikające z badań przekonanie młodych Polaków litewskich o dobrej znajomości języka rosyjskiego, zwłaszcza że na jego naukę w szkole przeznaczają się tylko godzinę tygodniowo. Wyniki te zdumiewają również na tle porównawczym sprzed 20 lat, ponieważ w samoocenie ówczesnych uczniów wypadał on znacznie gorzej<sup>5</sup>. Dalsze rozważania powinny rzucić światło na okoliczności, które powodują, że w pokoleniu, które urodziło się w niepodległej Litwie i dorastało w Unii Europejskiej, nie zmniejsza się zainteresowanie językiem rosyjskim.

### **Sposób akwizycji i zakres użycia różnych języków w najbliższym otoczeniu**

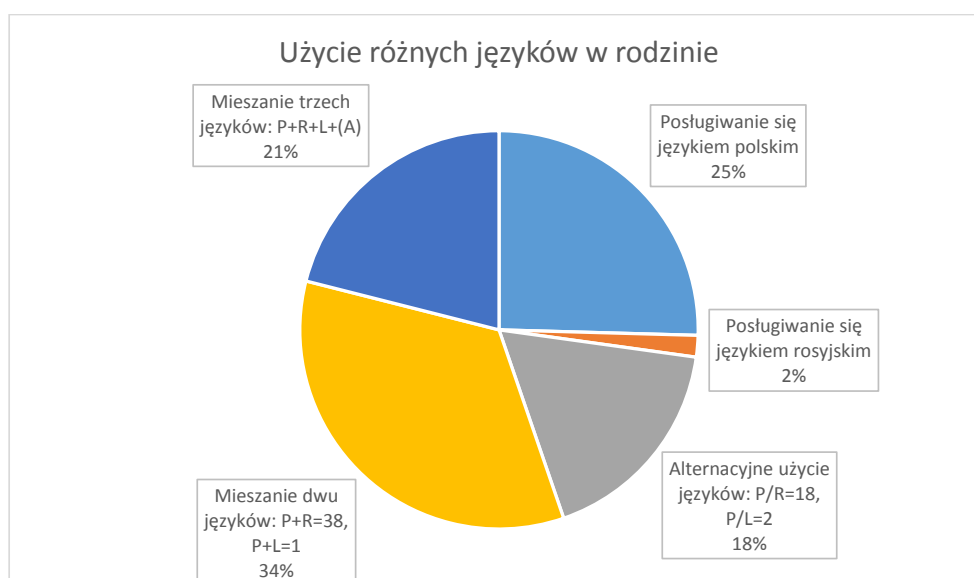
Stopień opanowania różnych języków uzależniony jest od sposobu ich akwizycji. W przypadku większości badanych osób mamy do czynienia z wczesną wielojęzycznością symultaniczną – już w wieku przedszkolnym młodzi ludzie w naturalny sposób w otoczeniu rodzinnym i środowiskowym przyswajają nie tylko mówiony wariant języka polskiego (85% badanych osób), lecz również rosyjskiego (72%), w mniejszym stopniu litewskiego (47%), których odmiany ogólnej następnie uczą się w szkole. Dla sporej części jednak nauka języka litewskiego (72%), podobnie jak i angielskiego (85%) rozpoczyna się w warunkach lekcyjnych w szkole. Godne uwagi jest to, że jednym ze sposobów opanowania języków rosyjskiego i angielskiego, choćby i w zakresie biernym, jest korzystanie z różnych mediów (telewizja, filmy, Internet, gry komputerowe).

mieszkańców, ponieważ przybyło tu do pracy wiele osób rosyjskojęzycznych z Białorusi. Procesy migracyjne dotknęły też położone przy granicy z Białorusią miasteczko Soleczniki, w którym skutki rusyfikacji do dziś są mocno odczuwalne. W stołecznej dzielnicy Nowa Wilejka rosyjski w przestrzeni publicznej pomyślnie konkuruje z litewskim, a w miasteczku Soleczniki jest dominującym środkiem komunikacji.

<sup>5</sup> Na podstawie danych z 1997-1998 lat (Geben 2004, 47-52) w samoocenie badanych wówczas uczniów na Litwie ich kompetencje w zakresie polszczyzny (czynna dobra – 94%) były znacznie lepsze niż w zakresie języka rosyjskiego (czynna dobra – 76,2%, czynna słaba – 21,1%), którego znajomość z kolei oceniano nieznacznie wyżej niż litewskiego (czynna dobra – 74,9%, czynna słaba – 22,6%). W innych przeprowadzonych prawie w tym samym czasie badaniach (Sokołowska 2004, 103) wszyscy uczniowie ocenili znajomość języka polskiego na bardzo dobrze, a 76% procent uznała, że jest to najlepiej opanowany język, po którym znacznie dalej umieściła litewski (bardzo dobrze – 11%, dobrze – 74%, zadowolająco – 14%), a dopiero następnie rosyjski (bardzo dobrze – 11%, dobrze – 51%, zadowolająco – 34%).

Uwzględniając doświadczenie komunikacyjne młodych ludzi, wyróżniono cztery sfery użycia różnych języków w komunikacji codziennej: rodzinę w wąskim (rodzice, rodzeństwo, dziadkowie) i szerokim znaczeniu (inni krewni), krąg przyjaciół i kolegów w szkole oraz kontakty z rówieśnikami poza szkołą.

Bodajże największe znaczenie w kształtowaniu się i rozwijaniu sprawności językowych w środowisku egzolingwalnym ma najbliższe otoczenie – rodzina. Polszczyznę jako jedyny środek komunikowania się w kręgu najbliższych wskazało tylko 29 uczniów (25%), w większości przypadków wymieniano dwa lub więcej języków, dwóch uczniów z Solecznik zaznaczyło w tym miejscu język rosyjski. Na podstawie dwu różnych sposobów zaznaczenia zakresu użycia różnych języków w rodzinie może wynikać, że wyeksponowana przez samych ankietowanych wielojęzyczność w rodzinie występuje w dwu formach: alternacyjnego przełączania kodów oraz mieszania języków. Pod alternacyjnym przełączaniem kodów należy rozumieć posługiwanie się w jednym czasie jednym językiem (Auer 1998, 2), którego zmianę powoduje wymiana jakiegoś składnika sytuacji komunikacyjnej, najczęściej interlokutora. Zdarza się to w rodzinach mieszanych, gdy dziecko z każdym z rodziców (lub dziadków) rozmawia w jego języku ojczystym, a zwracając się do innego rozmówcy, zmienia język konwersacji. Posługiwanie się odrębnymi językami w kontaktach z matką i ojcem zaznaczyło 20 osób (18%), w zdecydowanej większości w takiej koegzystencji w rodzinie spotykały się język polski i rosyjski, tylko w dwu przypadkach chodziło o dwujęzyczność polsko-litewską. Oznaczałoby to, że w heterogenicznych rodzinach polsko-rosyjskich małżonkowie znacznie częściej decydują się na oddanie dzieci do szkoły z polskim językiem nauczania niż w rodzinach polsko-litewskich, w których wybiera się najczęściej edukację w języku państwowym.

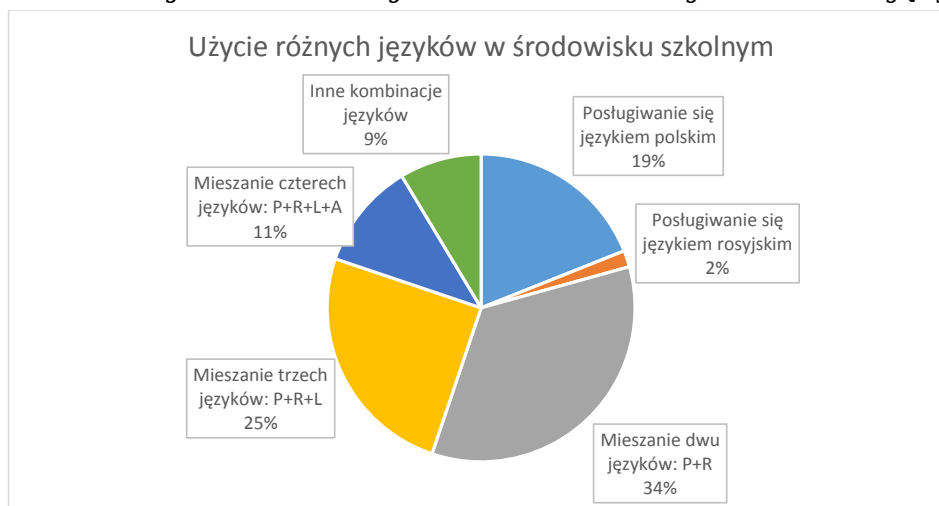


**Diagram 1.**

W wielu ankietach uczniowie zaznaczali, że różne języki pojawiają się w komunikacji z tymi samymi osobami: 34% zaznaczyło dwa języki (w 38

przypadkach chodziło o kombinację polskiego i rosyjskiego i tylko w jednym – polskiego i litewskiego), 21% wymieniło trzy, a nawet cztery języki, zaznaczając, że angielski pojawia się jedynie w komunikacji z rodzeństwem. Można przypuszczać, że w ten sposób sygnalizowano inne zjawisko charakterystyczne dla społeczności wielojęzycznych – mieszanie kodów, czyli wtrącanie do wypowiedzi w jednym języku wyrazów i połączeń wyrazowych z innego języka, które może stać się charakterystycznym stylem komunikacji nieformalnej w pewnej grupie środowiskowej, manifestacją jej wielokulturowej tożsamości (por. Auer 1998, 3). Tę właściwość można przypisać potocznej polszczyźnie na Litwie, w której często sięga się po materiał z języka rosyjskiego i litewskiego. Z języka litewskiego najczęściej czerpie się nazwy realiów otaczającej rzeczywistości, a z języka rosyjskiego – trafne środki ekspresywne (por. Masojć 2011, 361). Język rosyjski nadal wykazuje wielką żywotność w rodzinach polskich, ponieważ część rodziców badanych osób zna ten język jeszcze z czasów, gdy Litwa była w składzie ZSRR, a niektórzy mogli ukończyć szkołę rosyjską. W środowisku Polaków litewskich ciągle popularne są media rosyjskojęzyczne, a zwłaszcza telewizja. Rosyjskie lub litewskie wtręty leksykalne zaspokajają różne potrzeby, np. uzupełniają sporadyczne braki leksykalne: *Wiem polskie słowo, jak to powiedzieć, ale po prostu zapominam (...), to mówię albo po litewsku, albo po rosyjsku* [JP11-W], służą różnym celom pragmatycznym: *Zdarza się, że w rodzinie możemy po prostu tak dla żartu przejść i na język litewski, i na rosyjski* [Parcz-W].

Drugim ważnym środowiskiem językowym są kontakty z rówieśnikami w szkole i poza szkołą. Jeżeli chodzi o język używany w sytuacji nieformalnej w otoczeniu szkolnym, odpowiedzi były następujące: 19% uczniów deklarowało, że posługują się polszczyzną, większość natomiast przytaczała różne języki, najczęściej wymieniano: polski i rosyjski (34%), polski, rosyjski i litewski (25%) lub wszystkie cztery włącznie z angielskim (11%). Inne kombinacje zostały poświadczane pojedynczo. 2 uczniów ze szkoły w Solecznikach, gdzie dominuje otoczenie rosyjskojęzyczne, uznało, że językiem komunikacji nieformalnej również w szkole jest dla nich język rosyjski.



**Diagram 2.**



Wywiady z uczniami wyjaśniły, że w porozumiewaniu się w środowisku szkolnym nie chodzi o całościowe przechodzenie z języka na język, lecz o spontaniczne przeskoki kodowe w jednej wypowiedzi. Są one charakterystyczne zarówno dla komunikacji bezpośredniej, jak i zapośredniczonej przez media, gdzie zdaniem uczniów występują ze szczególną intensywnością: *A w czatach to tam mogą w jednym zdaniu być użyte trzy, cztery języki* [Krasz-W], *W grupie klasowej to najczęściej bywa tak, że mieszanka języków, bywa jakieś kawały ślą po angielsku, odpisujesz po rosyjsku, czy nawet po polsku* [Parcz-W]. W kontaktach z kolegami poza szkołą uczniowie posługują się różnymi językami: językiem polskim – 103 osoby, językiem rosyjskim – 99, litewskim – 87, angielskim – 30. Można przypuszczać, że w tym przypadku chodzi o alternacyjne przełączanie kodów w zależności od języka preferowanego przez rozmówcę. Młodzież polskiego pochodzenia w Wilnie, świadoma swojego atutu – wielojęzyczności – chętnie dostosowuje się do języka ojczystego swoich kolegów.

### **Zróżnicowanie stylistyczne polszczyzny na Litwie**

Młodzi ludzie mają pełną świadomość zróżnicowania stylistycznego polszczyzny na Litwie, osobliwości języka potocznego, ich uwarunkowań i charakteru. Odpowiadając na pytanie, co mają na myśli, posługując się w ankiecie pojęciem „język polski” i mając do wyboru cztery warianty odpowiedzi, najwięcej uczniów zaznaczyło wariant „język ogólny, którym mówią wszyscy Polacy w całym świecie” (57%), mając na myśli poznawaną przede wszystkim w szkole polszczyznę ogólną, której znajomość włącza ich do wielkiej wspólnoty narodowej. Nieco mniej badanych wybrało, często jednocześnie z poprzednią odpowiedzią, inne opcje: „język mieszany, w którym jest wiele zapożyczeń litewskich i rosyjskich” (49%), „język regionalny, który cechują pewne odrębności językowe” (37%), „język niepoprawny, w którym jest sporo błędów” (13%). Wszystkie trzy warianty odpowiedzi dotyczą odmiany lokalnej polszczyzny. Pierwsze dwa akcentują różne jej parametry – jakościowy i terytorialny, ostatni wyraża postawę wartościującą. Zarówno powyższe wybory uczniów, jak i ich pisemne oraz ustne komentarze świadczą, że za najbardziej charakterystyczną właściwość swojego socjolektu uważają dużą liczbę wtrąceń z innych języków (przede wszystkim rosyjskiego).

Uczniowie najczęściej przeciwstawiają dwa warianty: język ogólnopolski i regionalny, częściej nazywany za pomocą określenia jakościowego „mieszany” niż terytorialnego „wileński”, które traktują synonimicznie, por. *Język polski ogólny cechuje poprawność, wyrazy jedynie polskie, a język mieszany („wileński”) cechuje swoista dialektalizacja* (sic!), *zapożyczenia* [Parcz-A]. Odmiana regionalna w odczuciu uczniów jest bardzo zindywidualizowana: *Dlatego ten język wileński nie jest stały i dla każdego on jest swój* [JPII-W]. Niektórzy zaznaczają, że zróżnicowanie jest uwarunkowane

sytuacyjnie i/lub pokoleniowo, np. *Jest to oczywiste, że w dialogu z osobą wykształconą staram się używać języka ogólnego, poprawnego, z babcią lub ze starszymi często mówię językiem regionalnym (wileńskim), a z kolegami rozmawiam językiem mieszanym* [JPII-A]. Niektórzy zatem pod określeniem toponimicznym języka wileński mają na myśli odmianę łączącą wszystkie pokolenia w rodzinie<sup>6</sup>, natomiast socjolekt młodzieżowy najczęściej opisują za pomocą wyrazów *mieszany, mieszać, mieszanina*. Mieszanie języków jest charakterystyczne dla różnych generacji, w młodym pokoleniu występuje ono jednak ze szczególną intensywnością: *Jest coś takiego, jak wpływ innych języków i w naszym pokoleniu jest tego o wiele więcej* [Jakich języków?] *Rosyjski, litewski, angielski* [A w języku rodziców?] *Tam już angielskiego na pewno nie ma, tam idzie rosyjski i litewski. Jeszcze starsze pokolenie – tam najbardziej rosyjski* [Krasz-W]. Nieformalny styl komunikacji młodzieży uczęszczającej do szkół polskich na Litwie jest na tyle osobliwy, że może być postrzegany przez ich rówieśników z Polski jako odrębny kod: *Bo na przykład parę razy byłem w Polsce na wymianie i na przykład jak my rozmawiamy między sobą (...), Polacy pytają nas: Jaki to język?* [Parcz-W].

Slang młodzieżowy na Litwie doczekał się poważniejszych opracowań. Przedstawione w książce M. Dawlewicza (2000, 113) wyniki badań ankietowych pokazały, że charakterystyczną cechą socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie jest duża liczba zapożyczeń z różnych języków, które stanowiły wówczas 41,87% całości materiału. Najliczniejszą grupą wśród nich były rusycyzmy – 32% (841 jednostek leksykalnych), podczas gdy lituanizmów było tylko 2,09% (54 jednostki leksykalne), a anglicyzmów – 1,5% (42 jednostki leksykalne). Z podobnych badań powtórzonych po 10 latach wynikało, że liczba obcych jednostek leksykalnych w slangu młodzieżowym zwiększyła się głównie kosztem zapożyczeń rosyjskich, które tym razem stanowiły nawet 44% zebranego materiału<sup>7</sup>. Zatem już wówczas zanotowano rosnący wpływ języka rosyjskiego na komunikację w polskim środowisku młodzieżowym w Wilnie. Można przypuszczać, że po upływie kolejnych 13 lat proporcje zapożyczeń w slangu uczniowskim mogły ulec kolejnej zmianie, chociaż z niniejszych badań wynika, że język rosyjski nie stracił pozycji dominującej.

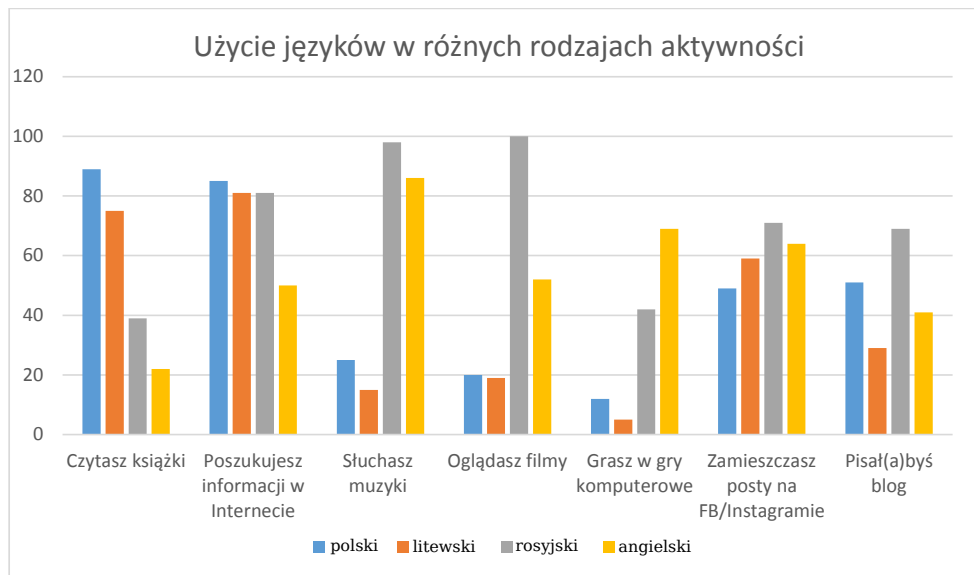
### Wybory językowe w różnych rodzajach aktywności

O znaczeniu języka decyduje jego użyteczność w różnych rodzajach działalności uczniów, które w badanym pokoleniu najczęściej są związane

<sup>6</sup> Polskie gwary ludowe na Wileńszczyźnie w drugiej połowie XX w. doznały dynamicznych zmian. Z jednej strony, zaczęły ewoluować w kierunku języka ogólnego, zwłaszcza w języku nowej inteligencji, z drugiej zaś – ulegać rusyfikacji, szczególnie w dziedzinie słownictwa.

<sup>7</sup> Zob. Oleńska M., 2008, *Ewolucja socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie*, praca magisterska. Wileński Uniwersytet Pedagogiczny, dostępna w Internecie: <http://gs.elaba.lt/object/elaba:2002547/2002547.pdf> (dostęp: 12.10.2019). Wzrost rusycyzmów szczególnie uderzający był na tle porównawczym z lituanizmami, których udział pozostał prawie ten sam – 2,3%, oraz anglicyzmów, których liczba się zwiększyła do 2,5%, co prawda, najbardziej licznie była reprezentowana w kręgu tematycznym „Technologie informacyjne”, którego w opracowaniu M. Dawlewicza jeszcze nie uwzględniono.

z zastosowaniem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. W Internecie dostępna jest informacja we wszystkich językach, a kontakty mają charakter globalny. Komunikację interpersonalną w sieci zastąpiła komunikacja grupowa, a kontakty międzykulturowe stały się jeszcze bardziej intensywne.



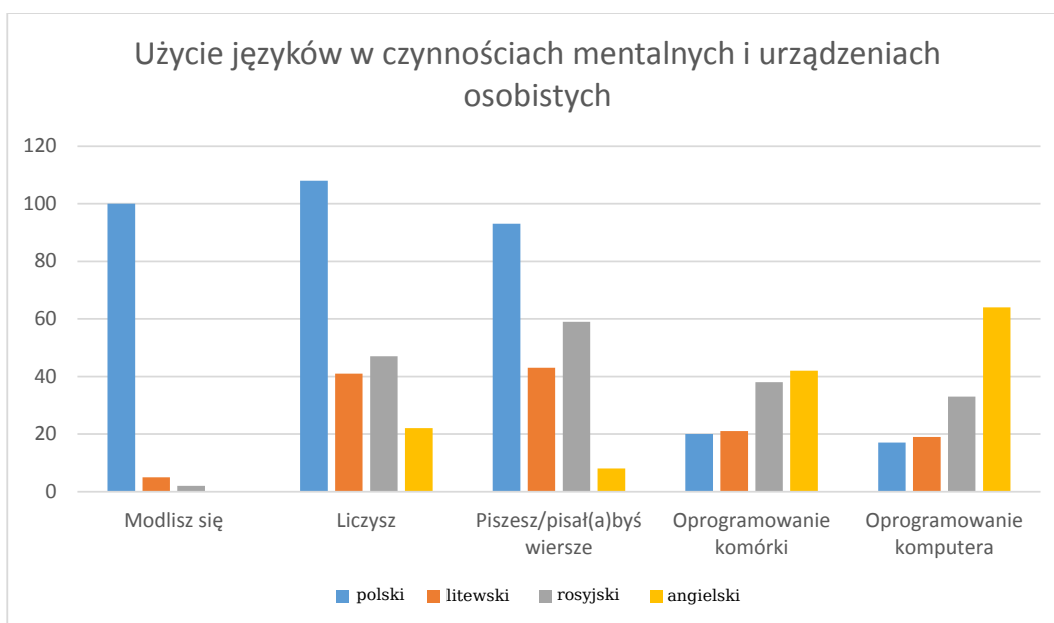
**Diagram 3.**

Wśród różnych rodzajów działalności uczniów uwzględniono również czytanie książek. Obcowanie z lekturą w wieku szkolnym jest jedną z tradycyjnych form kontaktu z językiem. Jest to jedyna dziedzina, w której dominują dwa identyfikujące Polaków litewskich języki – ojczysty polski i państwowy litewski: 77% badanych uczniów zadeklarowało, że czyta książki w języku polskim, 65% – w języku litewskim, 34% – w języku rosyjskim, 19% – w języku angielskim. Należy jednak wziąć pod uwagę, że w większości przypadków są to lektury obowiązkowe z języka polskiego i litewskiego, do poznania których uczniowie są zobligowani przez szkolny program nauczania. W przyszłości natomiast preferencje językowe w doborze książek (które coraz częściej mają postać audiobooków lub e-booków) mogą ulec zmianie.

Dzięki znajomości wielu języków badani uczniowie mają zwielokrotniony dostęp do informacji w Internecie i jak wynika z odpowiedzi, najczęściej korzystają ze stron internetowych w różnych językach: język polski wymieniło 73% respondentów, język litewski i rosyjski – po 70%, język angielski – 43%. Wybór języka zależy od celu poszukiwania informacji. Gdy wiąże się on z konkretnym zadaniem szkolnym, uczniowie często wybierają ten język, w którym mają zaprezentować materiał na lekcji. Stwierdzają jednak, że najbardziej bogatym i wiarygodnym źródłem informacji na interesujące ich tematy pozalekcyjne są strony angielsko- i rosyjskojęzyczne, dlatego w dziedzinach rozrywkowych (oglądanie filmów, słuchanie muzyki, korzystanie z gier internetowych) wyraźne pierwszeństwo oddają językowi rosyjskiemu i angielskiemu. Nawet 86% uczniów zadeklarowało, że ogląda

filmy w wersji rosyjskiej (czasami jako jedynej), a 84% – słucha rosyjskiej muzyki popularnej. Nieco mniej osób wybiera filmy w wersji anglojęzycznej (45%) i słucha muzyki w tym języku (74%). Podstawowym nośnikiem kultury masowej zatem okazuje się język rosyjski, a przyczyniają się do tego tradycyjne media (telewizja i radio) oraz bezpośredni dostęp do muzyki i filmów rosyjskich (lub zagranicznych w dobrym dubbingu rosyjskim) w Internecie. Język angielski dominuje w grach internetowych (58,6%), znacznie wyprzedzając w tej dziedzinie rosyjski (36%) i spychając na margines polski (10%) i litewski (4%).

W mediach społecznościowych uczniowie posługują się tymi językami, które mają szerszy zasięg społeczny. Języki, które ich zdaniem najbardziej się nadają do wpisywania postów na Facebooku lub Instagramie, po zsumowaniu wszystkich odpowiedzi można uszeregować w następującej kolejności: rosyjski (61%), angielski (55%), litewski (51%), polski (42%). Badani młodzi ludzie oświadczyli, że pisząc blog, również najczęściej posłużyliby się językiem rosyjskim (60%), choć – inaczej niż w przypadku krótkich komunikatów – na drugim miejscu wymienili język polski (44%), a nieco dalej angielski (35%) i litewski (25%). Ta ostatnia deklaracja świadczy o tym, że większość uczniów jest dobrze oswojona nie tylko z mówioną odmianą języka rosyjskiego, lecz również z alfabetem cyrylicy.



**Diagram 4.**

Wydaje się, że dzisiaj nie można już z przekonaniem powtórzyć opartego na badaniach sprzed 20 lat stwierdzenia, że dla młodzieży uczącej się w szkołach polskich na Litwie „polszczyzna bezspornie jest językiem myślenia” (Sokołowska 2004, 76)<sup>8</sup>, ponieważ dla części uczniów przestaje

<sup>8</sup> Taki wniosek wpływał jednoznacznie z wyników badań: 97% uczniów z różnych szkół Wileńszczyzny uważało wówczas, że z tym językiem wiąże planowanie i snucie projektów, 94% – pisanie pamiętnika, 93% – zapisanie przepisu kulinarnego dla własnego użytku, a 94% używa go w sytuacji zdenerwowania czy strachu (Sokołowska 2004, 75).

ona być jedynym wyznacznikiem identyfikacji wewnętrznej, która jest istotnym kryterium w definicji języka ojczystego E. Lipińskiej (zob. wyżej). Ta identyfikacja polega na tym, że język ojczysty jako pierwszy jest językiem wewnętrznym jednostki, w którym ona się modli, liczy, myśli itp. Jak wynika z odpowiedzi uczniów, polszczyzna okazuje się bezkonkurencyjna jedynie w sferze modlitwy – 86% respondentów modli się po polsku, choć 5 osób zaznaczyło również/lub język litewski, a 2 osoby – język rosyjski. W przypadku innych czynności mentalnych różnorodność językowa znacznie się zwiększa. Do liczenia uczniowie w zależności od sytuacji komunikacyjnej używają wymiennie różnych kodów: język polski w tym miejscu zaznaczyło 93% badanych, język rosyjski – 41%, język litewski – 35%, język angielski – 19%. W wywiadach uczniowie przyznawali sami, że zdarza im się zmieniać również język myślenia, co wiąże się głównie z nauką różnych języków w szkole: *Myślę to też najczęściej w języku polskim, ale też bywa i rosyjski, i litewski, i angielski, i czasami to robię dla praktyki (...) myślę w tym języku, co i piszę* [Parcz-W]. Nie posiadają oni tak wysokich kompetencji językowych, aby mogli swobodnie tłumaczyć z jednego języka na drugi, dlatego często magazynują w umyśle informację w tym języku, w którym ją pozyskali i mają odtworzyć. Z odpowiedzi na pytanie o język, w którym piszą/pisaliby wiersze, wynika, że również przelewanie osobistych uczuć na papier mogłoby przybrać różną postać językową: 80% wybrałoby w tym celu język polski, ale 51% – również/lub język rosyjski<sup>9</sup>, 37% – również/lub język litewski, a 8 osób zadeklarowało, że mogłoby podjąć się prób poetyckich w języku angielskim.

Na język wewnętrzny może mieć wpływ oprogramowanie w osobistych urządzeniach elektronicznych, zwłaszcza w telefonie komórkowym, gdzie wyboru języka można dokonać samodzielnie. Jak wynika z odpowiedzi, młodzież najczęściej wybiera język angielski (36%) i rosyjski (33%), dwukrotnie rzadziej decyduje się na język litewski (18%) lub polski (17%). Oznacza to, że 1/3 badanych uczniów szkół polskich za pośrednictwem telefonu komórkowego ma stały kontakt z językiem i pismem rosyjskim. Takiej swobody wyboru nie mamy w przypadku oprogramowania w komputerze, która może być ograniczona przez możliwości rynku litewskiego, jednakże odpowiedzi uczniów są bardzo podobne: 55% uczniów korzysta z oprogramowania w języku angielskim, 28% – w języku rosyjskim, 16% – w języku litewskim, 15% – w języku polskim.

### Przydatność języków

Postawę uczniów wobec języków możemy zaobserwować również na podstawie oceny przydatności języków w dalszym życiu. W ankiecie

<sup>9</sup> Wybory uczniów w poszczególnych szkołach nieco się różniły. W szkołach JP II, Parcz i Kon uczniowie zdecydowane pierwszeństwo w tworzeniu tekstu poetyckiego oddali językowi polskiemu. W szkołach Krasz i Śniad, które funkcjonują w otoczeniu rosyjskojęzycznym, uczniowie równie chętnie jak po polski (Krasz – 18 osób, Śniad – 18 osób), sięgnęliby również po język rosyjski (Krasz – 17, Śniad – 17).



uczniowie mieli wskazać języki, których znajomość chcieliby z różnych względów doskonalić i krótko umotywić swój wybór. Na pierwszym miejscu w rankingu przydatności – jak można się było spodziewać – znalazł się język angielski, który wymieniło 91% respondentów. Uczniowie swoje kompetencje w tym języku ocenili najniżej, jednakże mają pełną świadomość, że sprawność w posługiwaniu się angielszczyzną otwiera przed nimi znacznie szersze perspektywy. Motywacje do nauki tego języka mają głównie charakter pragmatyczny – 56% badanych uważa, że jest to uniwersalny język międzynarodowy, dzięki któremu będą mogli czuć się komfortowo w zglobalizowanym świecie (swobodnie podróżować i nawiązywać kontakty z różnymi ludźmi), 30% badanych od znajomości tego języka uzależnia pomyślność swojej dalszej kariery (studiów, pracy zawodowej). Na drugim miejscu pod względem przydatności uplasował się język kraju zamieszkania – litewski, który wymieniło 43% uczniów. Uzasadnienia w tym przypadku były bardziej zróżnicowane: 24% kierowało się względami praktycznymi (studia i kariera zawodowa, potrzeba w komunikacji codziennej), w wyjaśnieniach 18 uczniów (16%) przebrzmiały bardziej lub mniej wyraźne nuty patriotyczne, np. „mieszkam na Litwie”, „język państwowy”, a nawet „język ojczysty” (2 osoby). Z tych deklaracji wynika, że prawie połowa uczniów wiąże swoją przyszłość z Litwą, a część ma nawet emocjonalny stosunek do języka litewskiego. Odpowiedzi na to pytanie pokazują, że pojęcie języka *ojczystego* w warunkach wielojęzyczności i zamieszkiwania w innym kraju staje się zachwiane, ponieważ pojęcie „ojczyzny” wiąże się zarówno z ojczyzną w sensie symbolicznym, jak i terytorialnym.

Chęć doskonalenia sprawności polszczyzny zaznaczyło 20% respondentów, a języka rosyjskiego – 21%. Podstawowa motywacja w przypadku języka polskiego miała podłoże emocjonalne – 9% wszystkich badanych uczniów uznała, że wymaga on stałej pielęgnacji jako język ojczysty. Korzyści praktyczne wynikające z dobrej znajomości polszczyzny dostrzegło tylko 7 osób (6%), które chcą podjąć studia w Polsce. Chęć lepszego poznania języka rosyjskiego podyktowana jest względami pragmatycznymi (język przydatny w komunikacji międzykulturowej) lub osobistymi (np. „dla własnej przyjemności”).

## Wnioski

W warunkach opisanej wielojęzyczności społecznej i indywidualnej, gdy trzy języki (polski, rosyjski i litewski) są przyswajane w otoczeniu rodzinnym i środowiskowym prawie równocześnie, funkcje i zakres użycia w komunikacji polszczyzny nie odpowiadają kryteriom, na podstawie których moglibyśmy ją jednoznacznie umieścić w zaprezentowanej na początku typologii. W większości wypadków (odstępstwem są rodziny heterogeniczne językowo) polszczyzna jest językiem *pierwszym*, a języki litewski i rosyjski to języki *drugie*. Ich znaczenie zwiększa się jednak wraz

z wiekiem uczniów: języka litewskiego – na skutek kontekstu socjokulturowego i intensywnej nauki w szkole, a rosyjskiego – w wyniku obcowania z mediami rosyjskojęzycznymi.

Wielojęzyczność badanych uczniów niesie ze sobą zarówno skutki pozytywne, jak i negatywne. Niewątpliwym atutem jest łatwość przechodzenia w zależności od sytuacji komunikacyjnej lub odbiorcy z jednego języka na drugi, czyli alternacyjne przełączanie kodów. Negatywnym zjawiskiem, zwłaszcza z punktu widzenia dydaktyki, jest mieszanie kodów. Taki styl komunikacji nieformalnej panuje w wielu rodzinach, a ze szczególną intensywnością ujawnia się w slangu młodzieżowym, w którym świadomie wykorzystuje się elementy wszystkich czterech znanych języków. Stopień mieszania języków i wachlarz wykorzystywanych języków są bardzo zindywidualizowane. Największy udział w procesie mieszania języków mają charakterystyczne dla wszystkich pokoleń wtręty rosyjskie. Zaskakująco mocna pozycja języka rosyjskiego po 30 latach jego wycofania z przestrzeni publicznej utrzymuje się wskutek ciągłej obecności na Litwie rosyjskojęzycznej kultury popularnej, łatwo dostępnej w nowych mediach. W dyskursie publicystycznym to zjawisko zaczyna się określać mianem rerusyfikacji.

Opis badanego środowiska komplikuje fakt, że językiem *odziedziczonym* dla wielu uczniów jest odmiana lokalna języka polskiego, którą młodzi ludzie coraz częściej nazywają „językiem mieszanym”. Większość uczniów ogólny wariant języka polskiego opanowuje dopiero w systemie edukacji (przedszkole, szkoła) jako język *drugi*. Mimo że w szkole jest określany jako *ojczysty*, nie spełnia wszystkich jego kryteriów zarówno pod względem kompetencji, jak i funkcji (zakresu użycia), w różnych rodzajach aktywności ustępuje miejsce językom *drugim* (litewskiemu, rosyjskiemu), a nawet *obcemu* (angielskiemu). Można przypuszczać, że w samoocenie kompetencji w zakresie języka polskiego, uczniowie mieli na myśli polszczyznę ogólną, która w ich odczuciu pozostawia sporo do życzenia. Na przeszkodzie do jego doskonalenia staje zmniejszająca się w starszych klasach liczba godzin lekcyjnych oraz brak motywacji o charakterze pragmatycznym – potrzeby komunikacyjne wewnątrz grupy zaspokajają się najczęściej za pomocą lokalnej odmiany „mieszanej”, a swoją przyszłość i karierę zawodową wiąże się z dobrą znajomością języka angielskiego i litewskiego. Natomiast język ogólnopolski ma dla uczniów głównie wymiar symboliczny – łączy ich z całym narodem i bogatym dziedzictwem kulturowym, którego część zachowała się na Litwie.

Zadania, które stoją przed szkolnictwem polskim na Litwie, polegają na zwiększeniu atrakcyjności polskości i rangi przedmiotu język polski, aby mógł on skuteczniej rywalizować z innymi językami. Na lekcjach języka polskiego powinna być reprezentowana zarówno współczesna kultura wysoka, jak i bliska dla nastolatków kultura popularna, odzwierciedlająca żywą polszczyznę i zdolna stawić czoło zalewowi rosyjskojęzycznej kultury masowej. Jest to jednak temat, który zasługuje na odrębne opracowanie.

## Bibliografia

- Auer Peter, 1998, *From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech*. Dostępny online: [http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/3677/470\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/3677/470_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (dostęp: 13.10.2019)
- Dawlewicz Mirosław, 2000, *Słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie*, Warszawa.
- Geben Kinga, 2003, *Świadomość i kompetencja językowa a warstwy leksykalne w idiolekcie młodzieży polskiego pochodzenia na Wileńszczyźnie*, Warszawa.
- KMPA, 2006 - *Kalbų mokymo politikos aprašas. Lietuva*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. Dostępny online: [https://www.smm.lt/uploads/documents/Archyvas/lt\\_kalbos\\_politika/kalbu\\_politika\\_internetui.pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/Archyvas/lt_kalbos_politika/kalbu_politika_internetui.pdf) (dostęp: 13.10.2019).
- Lipińska Ewa, 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska Ewa, Seretny Anna, 2013, *Nie swój lecz i nie obcy - język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*. Dostępny online: [http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny\\_Lipinska.pdf](http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf) (dostęp: 13.10.2019)
- Masojć Irena, 2011, *Wielojęzyczność Polaków litewskich. Wtręty obcojęzyczne jako wyznaczniki interferencji kulturowej w środowisku wieloetnicznym*, w: Nycz R. i in. (red.) *Polonistyka bez granic t. 2. Glottodydaktyka polonistyczna - współczesny język polski - językowy obraz świata*, Kraków, s. 351-362.
- Sokołowska Henryka, 2004, *Wielojęzyczność a umiejętności komunikacyjne uczniów szkół polskich na Litwie*, Warszawa.

## O Autorce:

**Dr Irena Masojć** jest docentem w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej w Akademii Edukacji Uniwersytetu Witolda Wielkiego. Zainteresowania naukowe: socjolingwistyka, kontakty językowe, metodyka nauczania języka polskiego. Zainteresowania socjolingwistyczne wiążą się głównie z problematyką funkcjonowania języka polskiego w warunkach wielojęzyczności i wielokulturowości. Najważniejsze publikacje książkowe: *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie* (2001), we współautorstwie z J. Riegerem i K. Rutkowską *Słownictwo polszczyzny gwarowej na Litwie* (2006), we współautorstwie z K. Syrnicką i A. Žičkienė *Współczesne polskie pieśni pogrzebowe na Wileńszczyźnie. Antologia* (2013). Jest autorką licznych artykułów o specyfice form adresatywnych w polszczyźnie litewskiej. Brała udział w przygotowywaniu elektronicznych zasobów edukacyjnych z języka polskiego dla uczniów na Litwie (2014). Obecnie uczestniczy w międzynarodowym projekcie *Polish Online*, którego celem jest stworzenie platformy internetowej do nauki języka polskiego.

# Z perspektywy Zachodniej Kanady o akademickich programach języka i literatury polskiej

About academic programs of Polish language and  
literature from the perspective of Western Canada

Bożena Karwowska  
University of British Columbia

**Abstract:** This article discusses the current situation of courses in Polish language and literature at North American universities. Diminishing interest in Polish culture, caused by a variety of factors, has resulted in limited offerings of courses on this subject. The common fusion of Slavic and German Departments in North America does not help to reverse this trend. In current years, however, there has been a growing interest in Polish-Jewish themes. This, in turn, might lead to a renewed interest in Polish courses; for instance, the Polish language can be taught not simply with heritage students in mind but also as an important language for reading Holocaust testimonies.

**Key words:** Polish language studies, Polish-Jewish themes, Polish language

**Streszczenie:** Tematem artykułu jest sytuacja kursów języka i literatury polskiej na uniwersytetach w Ameryce Północnej. Zmniejszająca się liczba studentów zainteresowanych zajęciami z kultury polskiej, będąca wynikiem wielu czynników, prowadzi do ograniczania kursów. Sytuacji nie pomaga łączenie wydziałów slawistycznych z germanistycznymi. W ostatnich latach wzrasta natomiast zainteresowanie tematyką polsko-żydowską, co może pomóc w rozwinięciu np. lektoratów językowych nie tylko jako kursów skierowanych do odbiorców poszukujących tożsamościowych wartości języka, ale także polszczyzny jako języka świadectw Zagłady Żydów.

**Słowa kluczowe:** polonistyka, tematyka polsko-żydowska, język polski,

Sytuację nauczania języka i literatury polskiej poza granicami kraju, a szczególnie w Ameryce Północnej, obserwuję z perspektywy oddalonego od Europy wybrzeża Pacyfiku. Brytyjska Kolumbia, gdzie mieszkam i pracuję na University of British Columbia od ponad 30 lat, z jednej strony podlega tym samym prawom społeczno-akademickim co reszta świata, z drugiej jednak tworzy swoisty i niepowtarzalny społeczny mikroklimat. Mieszkańcy Zachodniej Kanady wyróżniają się wielokulturowością, która widoczna jest nie tylko w sferze etnicznej, ale także językowej. Choć Kanada jest oficjalnie krajem dwujęzycznym, język francuski jest powszechnie znany jedynie

w Quebec, pozostałe prowincje zamieszkuje ludność mówiąca na co dzień po angielsku. Kolumbia Brytyjska to prowincja anglojęzyczna, ale w praktyce można ją nazwać wielojęzyczną. W niektórych miastach nie obowiązuje nawet nakaz wywieszania informacji w języku angielskim, a szyldom w językach miejscowych diaspor nie muszą towarzyszyć angielskie przekłady. Na wybrzeżu Pacyfiku mieszka np. największa poza Indianami (a właściwie Pendżabem) społeczność Sikhów i znajdują się miasta, w których wielokulturowość oznacza mieszaną kultur z Chin, Hongkongu czy Tajwanu, a wielojęzyczność to mandaryński, kantoński i dialekt Szanghaju. Na pytanie zaskoczonych taką różnorodnością (a przede wszystkim przewagą tzw. kolorowej ludności) gości z Polski, jak wygląda typowy Kanadyjczyk, najczęściej wskazuję na dowolną stojącą w pobliżu osobę – bo tak właśnie prezentuje się przeciętny mieszkaniec Vancouver i okolic<sup>1</sup>.

Język łączący w przestrzeni publicznej wszystkich mieszkańców to angielski, chciałoby się powiedzieć – ten sam, ale jednak różniący się chociażby wymową (nazywaną tu często akcentem). Ów angielski jednocześnie zdradza pochodzenie rozmówcy, i to w sposób wielowarstwowy, bo odkrywa jednocześnie pochodzenie narodowe i przynależność środowiskową mówiącego. Mieszkańcy Zachodniego Wybrzeża mówią kanadyjską wersją angielszczyzny (różniącą się od brytyjskiej i amerykańskiej), jednak po tzw. akcencie łatwo poznać pochodzenie rozmówcy. Do tego dodać trzeba uproszczenia wypowiedzi wynikające z ograniczonej znajomości gramatyki i zasobu słów wśród pierwszego pokolenia imigrantów. Ta językowa mozaika (dotycząca także szkół i uczelni wyższych) prowadzi do sytuacji, w której studenci miejscowych uczelni niejednokrotnie nadal uczą się swobodnego posługiwania się angielszczyzną, a więc dodanie do programu studiów języka „obcego” staje się dla nich nie lada wyzwaniem. Zostało to zauważone także przez administrację i prowadzi na wielu uniwersytetach do zmian w podejściu do obowiązkowego zapoznawania studentów z innymi kulturami w ramach ich programów akademickich. Na przykład na mojej uczelni trwają obecnie dyskusje dotyczące zmian w wymaganiach programowych na kierunkach humanistycznych odnośnie znajomości języków obcych, gdyż dla wielu studentów angielski nie jest ich pierwszym językiem. Dochodzi do tego coraz powszechniejsze posługiwanie się programami i serwisami translatorskimi (np. google), co zmniejsza potrzebę uczenia języka np. do celów turystycznych.

Dość specyficzna staje się w tej sytuacji funkcja języka ojczystego przybyszów (imigrantów), gdyż w odróżnieniu od powszechnej angielszczyzny przenosi on cechy tożsamościowe. Jest to o tyle istotne, że język angielski dawno już przestał funkcjonować jako spoiwo narodowe czy też medium przenoszące wartości narodowe. Wyraźna tradycyjna funkcja kolonizacyjna angielszczyzny w świecie postkolonialnym oznacza, że tym samym językiem posługują się ludzie w krajach kulturowo niewiele mających ze sobą

<sup>1</sup> Więcej na ten temat piszę w artykule *Vancouver: Miasto, Pamięć, Płeć*. (Karwowska 2012).



wspólnego, a literatura pisana po angielsku nie tworzy już tego, co Benedict Anderson nazywał „wyobrażoną społecznością”, czyli narodem (Anderson 1986). Nie jest to zresztą tylko sytuacja języka angielskiego, ale także konkurującego z nim o pierwszeństwo w świecie języka hiszpańskiego.

Świat postkolonialny to dominacja języków dawnych kolonizatorów połączona ze współczesnymi wymogami ekonomicznymi i łatwą wymianą informacji, tłumaczeniami on-line oraz migracjami. Uczone często i w różnych wersjach (np. jako angielski brytyjski i amerykański) dominujące języki, na różnorodnych kursach ogłaszane są jako „drugi język”, ale także jako „dodatkowy język” – choć w Kanadzie nie spotkałam się z określeniem „języka obcego.” Także konferencje metodologiczne/metodyczne, podręczniki, kursy dla wykładowców nastawione są na masowy rynek nauczania języków budzących znaczne zainteresowanie. Stąd być może w środowiskach związanych z nauczaniem mówi się o tak zwanych LCTL, czyli „less commonly taught languages” (rzadziej uczonych językach), do których zalicza się język polski. Co ciekawe, wszystkie one, w odróżnieniu od wielu bardziej popularnych języków, zachowały funkcje narodotwórcze, czyli przenoszą – zachowane w samym języku, ale także wyraźne w literaturze – zarówno pamięć wspólną, jak i wartości szczególnie istotne dla posługującego się tym językiem narodu.

Wydawałoby się, że podstawowym problemem związanym z nauką języka jest pytanie o jego przydatność do porozumiewania się zarówno w sferze publicznej, jak i prywatnej, ale w praktyce to samo pytanie odnosi się także do recepcji literatury poza granicami językowymi jej rodzimych czytelników. Kiedy 10 lat temu pisałam o korzyściach płynących z uczenia literatury polskiej poza Polską dla jej rozumienia przez badaczy w kraju (Karwowska 2013), nie myślałam, że w tak krótkim czasie sytuacja ulegnie tak drastycznym przemianom. Zacznę jednak od przypomnienia tezy, że czytający polską literaturę wielokulturowi studenci kanadyjscy właśnie na podstawie tekstów literackich budują obraz historii Polski, a więc w pewnym sensie powtarzają ten sam proces, który w latach PRL-u charakteryzował polską publiczność literacką, szczególnie tę młodszą generację. To nie oficjalnie propagowane książki czy nauka szkolna stanowiły źródło informacji na temat historii Polski oraz właściwych dla narodu polskiego wartości, ale przemycane niedopowiedzenia i aluzje, rozmowy w domu i rodzinne wspomnienia. Kształtowanie się obrazu owych wartości i wyobrażenia historii narodowej było więc procesem negocjacji pomiędzy sprzecznymi niejednokrotnie informacjami przekazywanymi w sferze publicznej i domowej, a także zauważaniem aluzji i pominięć. Studenci kanadyjscy często nieznający historii Europy (nie wspominając już o historii Polski), tworzyli własną, wyobrażoną wersję historii Polski stanowiącej tło wydarzeń pokazywanych w filmach lub opisywanych w czytanych przez nich tekstach literackich. W tym sensie powtarzali gest młodych czytelników polskich żyjących w czasach PRL-u. W rezultacie proces ten, zatem także proces przygotowywania

materiału dla studentów, stawał się istotną lekcją dla historyka literatury polskiej uczącego poza granicami kraju. Obecna wyraźna zmiana, jeśli chodzi o nauczanie, wynika przede wszystkim z sytuacji programów i kursów języka i literatury polskiej, jaka nastąpiła w Ameryce Północnej w ostatnim dziesięcioleciu, choć nie bez znaczenia są także zmiany społeczne w Europie i Ameryce.

Kiedy przyjechałam do Vancouver w 1986 roku, slawistyka była nadal znaczącym (lecz już nie jednym z największych) wydziałem University of British Columbia. Choć minęły już czasy lat 60., gdy każdy student nauk ścisłych musiał uczyć się języka rosyjskiego, rusycystyka nadal stanowiła trzon wydziału Slavonic Studies, z pojedynczymi kursami z języków polskiego i ukraińskiego oraz pojedynczymi kursami literatury polskiej i literatur słowiańskich. Z czasem okazało się, że upadek bloku wschodniego (i ZSRR) oznaczał także schyłek slawistyki, które – podobnie jak na UBC – zaczęły znikać z wydziałów uniwersyteckich w Ameryce Północnej. Mimo że – poza nielicznymi miejscami – już wcześniej polonistyka nie odgrywała większej roli i traktowana była jako tzw. „drugi przedmiot” niezbędny wówczas do uzyskania stopnia naukowego w dziedzinie slawistyki (czy nawet rusycystyki), tematyka polska była w większym lub mniejszym stopniu obecna na wielu uniwersytetach w Północnej Ameryce. Sprzyjała temu fala emigracji lat 80. i zainteresowanie Polską związane z przemianami demokratycznymi w Europie. Dzieci emigrantów z Polski pojawiły się na zajęciach uniwersyteckich, wzrosło znaczenie miejscowych grup Polonii, zwiększyła się liczba mieszkańców pochodzenia polskiego. Miało (i nadal ma) to znaczenie, gdyż w niektórych kanadyjskich prowincjach (np. w sąsiadującej z Brytyjską Kolumbią Albercie) znaczna liczba mieszkańców posługujących się określonym językiem zobowiązuje lokalny rząd do zapewnienia nauczania „heritage culture and language”, czyli języka i kultury kraju pochodzenia, i to zarówno na poziomie szkoły, jak i uniwersytetu. W rezultacie mogą tam działać normalne szkoły polskie, a nie tylko sobotnie szkoły języka polskiego funkcjonujące poza systemem uznawanej przez państwo nauki szkolnej. W większości prowincji Kanady (i stanach USA) liczy się jedynie zainteresowanie i chęć zapisania się na kursy.

W odróżnieniu od sytuacji na Wyspach Brytyjskich polska emigracja do Kanady i USA nie stanowi obecnie zauważalnej procentowo liczby. Dzieci polskich imigrantów lat 80. dawno już skończyły studia, nie wpływając zresztą zdecydowanie na większe zainteresowanie polszczyzną. Podczas gdy potomkowie powojennych emigrantów lat 40. i 50. XX wieku zasilali kursy językowe jeszcze w latach 90., dzieci emigrantów lat 80. nie stanowiły grupy wyraźnie zainteresowanej uczeniem się języka polskiego i poznawaniem kultury polskiej. W Wielkiej Brytanii po otwarciu rynków pracy dla Polaków na początku nowego milenium nastąpił rozwój wydziałów i kursów związanych z językiem i literaturą polską. W Ameryce Północnej przeważa obecnie tendencja do łączenia dawnych slawistyki z wydziałami języków

i literatury Europy Środkowo-Wschodniej i dominującą germanistyką. Przy okazji znikają etaty dla polonistów, pojawiają się zatrudniani semestralnie instruktorzy, których rola sprowadza się często do prowadzenia wyłącznie tak zwanych lektoratów.

Niezbyt wiele pozostało też z żywego zainteresowania literaturą polską na uniwersytetach, a szczególnie popularnymi na przełomie wieków Brunonem Schulzem i Witoldem Gombrowiczem, czy współczesną poezją polską, czyli Zbigniewem Herbertem, polskimi noblistami – Czesławem Miłoszem i Wisławą Szymborską. Na wybrzeżu Pacyfiku od kilku już lat nie udaje się zapełnić studentami klasy z literatury polskiej i filmu, a zbyt mała liczba chętnych prowadzi z czasem do likwidacji kursu. Okazuje się, że nawet jeśli literatura polska spełnia nadal ważne funkcje tożsamościowe, przenoszone przez nią wartości nie zawsze są interesujące dla odbiorców spoza środowisk Polonii. W wielu ośrodkach akademickich kursy z literatury polskiej zmieniają się w kursy z kultury, obejmując także film polski (lub prezentując dorobek np. Kieślowskiego czy Polańskiego), ale i tak skonstruowane zajęcia budzą coraz mniejsze zainteresowanie studentów. Dodać trzeba, że zdecydowana większość kursów podejmujących tematykę polską skierowana jest do studentów, których programy studiów niewiele mają wspólnego z programami slawistycznymi. Studenci wybierają te kursy przeważnie jako „electives”, dowolnie wybierany kurs wzbogacający obowiązkowe przedmioty ich głównego programu studiów (jak np. historia, ekonomia czy nauki polityczne).

Mniejsze zainteresowanie studentów kursami o tematyce polskiej częściowo związane jest z niewielkim obecnie zainteresowaniem Polską i jej znikomą rolą w przemianach polityczno-społecznych Europy. W roku 1986 pytania o Solidarność i Polskę pojawiały się na egzaminach, na kursach uniwersyteckich na wydziale historii, dając mi poczucie, że w Polsce uczestniczyłam w historycznych przemianach o randze światowej. Obecnie pokojowa transformacja i koniec podziału Europy w świadomości społecznej ograniczają się do upadku muru berlińskiego. Solidarności i Polski 1980 roku nikt tu nie pamięta, a obecna Polska nie budzi nawet zainteresowania mediów.

Pozostaje więc pytanie, jak w obecnej sytuacji uczyć języka i literatury polskiej; jakie obszary mogą być nadal interesujące i przyciągające studentów. Na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej, częściowo dzięki życzliwemu wsparciu Konsulatu Polskiego, udaje nam się utrzymać lektorat językowy, oferując naprzemiennie Polski 200 i Polski 300 (kursy dla początkujących i średniozaawansowanych). Ponieważ w klasach początkowych znajdują się studenci znający podstawy polskiego, dość łatwo jest w pierwszym roku przekroczyć poziom podstawowy. W takiej sytuacji oferujemy kurs na poziomie drugiego roku, umożliwiając tym samym studentom ukończenie w drugim roku nauki języka polskiego na poziomie zaawansowanym. Trudno byłoby jednak odpowiedzieć na pytanie, jakiego języka uczymy, a więc także na pytanie, do czego ma służyć uczony na kursach akademickich język polski.

Podręczniki, które sprowadzamy z Polski, sugerują uczenie języka przydatnego w sytuacjach domowych i turystycznych. Zmniejszające się pensum dydaktyczne oznacza, że jako profesor zajmujący się pracą badawczą prowadzę mniej kursów niż kilka lat temu, a więc uczenie języka przeszło w ręce zatrudnianych doraźnie instruktorów lub doktorantów.

W odróżnieniu od programów akademickich oferujących jednocześnie zajęcia z języka i kursy z literatury i kultury, lektoraty językowe, szczególnie w dobie nauczania interaktywnego, łatwo budować wyłącznie wokół tematyki codziennych konwersacji lub sytuacji, z jakimi spotyka się turysta (czy zagraniczny student w Polsce)<sup>2</sup>. Dodać trzeba, że kursy językowe prowadzone są często przez doktorantów, którzy nie są ani przygotowani do podejmowanej roli, ani nie mają wystarczającej potrzeby, czasu i materialnych środków, aby doksztalać się metodycznie. Programy oferujące kursy z literatury, często budzące zainteresowanie studentów przychodzących na lektoraty językowe, sprzyjają planowaniu zajęć językowych w taki sposób, aby ująć w nich także czytanie w języku polskim tekstów literackich omawianych na zajęciach z literatury w języku angielskim, a zatem budowanie świadomości przydatności języka w uczestniczeniu w kulturze rodzimej dla owego języka. Dodam tu przy okazji, że kursy z literatury polskiej (niezależnie od ich różnorodnych wariantów) oferowane są w języku angielskim i nie wymagają znajomości polskiego, gdyż wszystkie dyskutowane teksty studenci czytają w przekładzie. I tu pojawia się pytanie z jednej strony o niewielką liczbę programów polonistycznych (a nie tylko oferowania lektoratów językowych) na uczelniach, z drugiej o nikłe obecnie zainteresowanie literaturą polską w Ameryce Północnej. Choć nagroda Bookera dla *Biegunów* Olgi Tokarczuk stała się niewątpliwym wydarzeniem 2018 roku, amerykański rynek czytelniczy nastawiony jest raczej na masowego czytelnika zainteresowanego fikcją polityczną i historyczną niż na arcydzieła literackie, a zatem powieść Tokarczuk nie zmieniła generalnego obrazu ograniczonej obecności polskiej literatury w Ameryce Północnej. Wystarczy też spojrzeć na tytuły akademickich pozycji wydawniczych poświęconych tematyce związanej z Polską, aby zauważyć, że książki naukowe (na tematy literackie) pojawiają się po angielsku niezwykle rzadko. Częściowo wiąże się to z ogólnie zanikającym zainteresowaniem tradycyjnym literaturoznawstwem. Można pokusić się o uwagę, że i akademicy, i czytelnicy w równym stopniu wykazują znikome zainteresowanie literaturą polską, a to nie ułatwia pracy amerykańskim polonistom.

Jeśli chodzi o tytuły wydawnicze ostatnich lat związane z tematyką polską, to na rynku anglojęzycznym dominują opracowania dotyczące stosunków polsko-żydowskich, pogromów i mniejszości żydowskiej w Polsce w różnych okresach historycznych<sup>3</sup>. Odpowiadają na to zainteresowanie studentów programy wydziałów, na których prowadzone są kursy literatury i języka

<sup>2</sup> Więcej na ten temat piszą Kinga Kosmala i Erik Houle (2017).

<sup>3</sup> Znaczącym wyjątkiem jest wydany niedawno tom *Being Poland* (Trojanowska 2018).

polskiego, stąd coraz częściej pojawiają się w akademickiej ofercie kursy o tematyce polsko-żydowskiej lub skoncentrowane na zagadnieniach Zagłady.

Wydziały, na których pracują poloniści, nie są jedynymi, które takie zajęcia oferują – Zagłada jest tematyką zajęć na Wydziałach Historii i Judaistyki. Niewiele z nich dotyka polskojęzycznych źródeł Zagłady, koncentrując się na anglojęzycznych tekstach akademickich i na tak zwanej opowieści świadków. Co ciekawe, generalnie Zagłada nie jest tematyką interesującą studentów zapisujących się na kursy języka polskiego. Na wydziale, na którym pracuję, zajęcia na temat Zagłady są najbardziej oblegane przez studentów, ale nie budzą szczególnego zainteresowania wśród studentów polskiego pochodzenia. Północnoamerykańskie podejście do Zagłady i lokalne praktyki patrzenia na Holokaust jako na wydarzenie związane nieomal wyłącznie z diasporą żydowską pokrywają się z polskim myśleniem o niemieckiej okupacji w kategoriach martyrologii narodowej. Długi cień PRL-u to podział na Polaków i Żydów jako grupy rozłączne, a obecna sytuacja i współczesne polityki pamięci nie sprzyjają zmianie tej sytuacji. Jeśli zaś chodzi o studia nad Zagładą, wydaje się, że podstawowymi językami dziedziny są hebrajski i angielski, a także niemiecki, w którym powstawało wiele ważnych dokumentów dotyczących eksterminacji Żydów i polityki w krajach okupowanych w okresie drugiej wojny światowej. Upolityczniony dyskurs amerykański, stawiający Polaków w najlepszym wypadku w pozycji świadków niechętnych ukrywającym się Żydom, nie sprzyja budzeniu badawczej ciekawości, jeśli chodzi o dokumentację polskojęzyczną. Nawet opublikowanie bezpośrednich świadectw Zagłady, czyli dokumentów zebranych w Archiwum Ringelbluma (pisanych po polsku, hebrajsku i w jidisz), nie doprowadziło do wypracowania wśród szerokiego grona badaczy świadomości, że wielu Żydów zamkniętych w gettach nie tylko było obywatelami polskimi, ale język polski był ich językiem rodzimym, w którym zapisali swoje obserwacje na temat tragedii, jaka ich spotkała.

Otwieram tu – być może – dyskusję, która okazać się może niezwykle istotna dla przyszłości obu dziedzin w Ameryce Północnej – zarówno dla Studiów nad Zagładą, jak i dla studiów polonistycznych, włączając w to naukę języka polskiego. Mam nadzieję, że wszystkie zainteresowane strony uświadomią sobie, jak istotna może być współpraca w zakresie dostępu do dokumentów, zapisków, relacji i wspomnień nie tylko dzięki tłumaczeniom, ale przede wszystkim przez kształcenie polskojęzycznych badaczy związanych ze Studiami nad Zagładą, gdyż wielu Żydów pozostawiło po sobie pisany ślad w języku polskim i opowiedziało historię tych, którzy nie przeżyli. Okazać się to może także silnym łącznikiem z bliskim tej tematyce polem zainteresowań współczesnej literatury polskiej i prowadzić do odnowionego zainteresowania tematyką polonistyczną w środowisku badaczy akademickich oraz wśród studentów.



### **Bibliografia:**

- Anderson Benedict, 1983, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London.
- Karwowska Bożena, 2013, *Poza wspólną historią. Historycznoliterackie uwagi na marginesie emigracyjnej polonistycznej dydaktyki*, „Ruch Literacki”, nr 4-5, s. 395-403.
- Karwowska Bożena, 2012, *Vancouver: Przestrzeń, Pamięć, Płeć*, „Teksty Drugie”, nr 12, s. 157-173.
- Kosmala Kinga, Houle Erik, 2017, *Internet-Based Cultural Enrichment in the Polish Language Classroom*, „East/West: Journal of Ukrainian Studies”, vol. 4, nr 1, s. 111-118.
- Nedashkivska Alla, 2017, *Introduction: Less Commonly Taught Slavic Languages: The Learner, the Instructor, and the Learning Experience in the Second Language Classroom (A North American Context)*, „East/West: Journal of Ukrainian Studies”, vol. 4, nr 1, s. 3-9.
- Trojanowska Tamara, et. Al, 2018, *Being Poland. New History of Polish Literature after 1918*, Toronto.

### **O Autorce:**

**Bożena Karwowska** - associate professor na Wydziale Studiów Europy Środkowej, Wschodniej i Północnej University of British Columbia w Vancouver. Jej zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia związane z czytelnikiem i recepcją literacką, teoriami feministycznymi oraz literackim opisem Zagłady. Autorka książek: *Recepcja krytyczna Czesława Miłosza i Josifa Brodskiego w krajach anglojęzycznych* (2000); *Ciało. Seksualność. Obozy zagłady* (2009), *Druga płeć na wygnaniu. Doświadczenie migracyjne w opowieści powojennych pisarek polskich* (2013) oraz *Kobieta-Historia-Literatura* (2016). Od 2014 roku we współpracy z Muzeum Auschwitz-Birkenau prowadzi seminarium Świadectwa Zagłady, którego efektem jest tom *The More I Know, The Less I Understand* (współredakcja z Anją Nowak). Publikuje między innymi w „Tekstach Drugich”, „Canadian-Slavonic Papers”, „Przeglądzie Humanistycznym” i „Ruchu Literackim”.

# Nauczanie języka polskiego w polskiej kolonii w Brazylii – studium przypadku

Polish language teaching in Polish colony in Brazil  
– case study

Alicja Goczyła Ferreira

Universidade Federal do Paraná

ORCID: 0000-0002-8986-0685

**Abstract:** The aim of this article is to present the results of research conducted in one of the Polish colonies in South Brazil. The object of the research were Polish language lessons taking place in this rural community. The methodological tools were: a questionnaire, answered by all the students, lessons observations and interviews with volunteers among the students and with the teacher. The article discusses the context and the conditions in which the lessons are held. It describes the students group, which is very diversified in terms of age and language competence. It was established that, depending on the definition applied, all the students or a part of them can be classified as heritage language learners (HLLs). The learners reasons for starting Polish classes and their objectives were also examined. Based on the observations and the interviews, it was concluded that the lessons are not adjusted to HLLs` needs, mainly due to the lack of access to specific teacher training and materials.

**Key words:** teaching of Polish as heritage language, Polish language in Brazil, Polish diaspora in Brazil

**Streszczenie:** Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań, których przedmiotem były zajęcia z języka polskiego odbywające się w jednej z polskich kolonii w Południowej Brazylii. Narzędziami metodologicznymi były: ankieta wypełniona przez wszystkich uczących się, obserwacje zajęć oraz rozmowy przeprowadzone z ochotnikami i z nauczycielką. W tekście omówiono kontekst i warunki, w jakich zajęcia się odbywają, oraz opisano grupę uczących się, bardzo zróżnicowaną pod względem wieku i poziomu kompetencji polonistycznych. Ustalono, iż zależnie od przyjętej definicji, wszyscy bądź część uczestników zajęć może zostać zaklasyfikowana jako uczący się języka polskiego jako odziedziczonego (UJOdz). Przeanalizowano również powody podjęcia nauki przez uczących się oraz jej cele. Na podstawie obserwacji oraz rozmów z uczestnikami wywnioskowano, że zajęcia nie są dostosowane do potrzeb UJOdz, czego głównym powodem jest brak dostępu do specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli i odpowiednich materiałów dydaktycznych.

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego, język polski w Brazylii, polonia brazylijska

Obecność języka polskiego w Brazylii sięga drugiej połowy XIX wieku, kiedy to rzesze Europejczyków, a wśród nich Polaków, przybyły do brzegów Brazylii z jednej strony zachęcane polityką imigracyjną tutejszych władz, a z drugiej – uciekające od trudnych warunków bytowych w swych rodzinnych stronach. W przypadku polskich przychodźców fala imigracyjna trwała, z różnym natężeniem, do wybuchu II wojny światowej, po której to znacznie osłabła, ograniczając się do stosunkowo niewielkiej grupy imigrantów politycznych. Szacuje się, że w latach 1884-1933 osiedliło się w Brazylii około 115 tysięcy osób polskiej narodowości (Kula 1981, 18). Choć stanowiły one jedynie około 3% wszystkich imigrantów przybyłych w tym okresie do Brazylii (IBGE 2000), należy zauważyć, iż stosunek ten przedstawiał się diametralnie różnie w regionie Południowej Brazylii, który stał się nowym domem dla ogromnej większości przybyszy z ziem polskich. W stanie Paraná, miejscu badania będącego tematem niniejszego tekstu, połowa imigrantów legitymowała się dokumentem potwierdzającym przynależność do polskiej narodowości (Martins 1941, 52-53, cyt. za Ianni 1987, 172).

W dzisiejszej Południowej Brazylii polska obecność jest już znacznie mniej widoczna, a w dużych miastach objawia się głównie w nazwach ulic i parków, fizjonomiach i nazwiskach mieszkańców, działalności tutejszych organizacji polonijnych oraz w niektórych tradycjach, takich jak święconka czy tańce ludowe. Polszczyzna ma swoje miejsce na Uniwersytecie Federalnym Parany, w stolicy stanu – Kurytybie, gdzie prowadzony jest kierunek polonistyka. Jednym z jego celów jest kształcenie nauczycieli języka polskiego, gdyż – pomimo egzotyki naszej mowy ojczystej dla dużej części brazylijskiego społeczeństwa – cieszy się ona stosunkowo dużym zainteresowaniem Brazylijczyków polskiego pochodzenia. W Kurytybie język polski rozbrzmiewa też w kilku szkołach publicznych na pozalekcyjnych zajęciach językowych, prowadzonych przez studentów wspomnianego kierunku w ramach programu *Licenciar* (zob. Piasecka-Till 2018) oraz podczas płatnych kursów językowych oferowanych przez Centrum Języków i Międzykulturowości przy Uniwersytecie Federalnym i przez Dom Kultury Polska-Brazylia. Można więc powiedzieć, iż w stolicy Parany język polski jest wykładany, ale stosunkowo rzadko funkcjonuje w życiu codziennym mieszkańców Kurytyby.

Jednak nawet krótka wyprawa w głąb kraju może okazać się miłym zaskoczeniem dla poszukiwaczy Polonii władającej polską mową. Liczne „polskie kolonie”, czyli osady wiejskie założone niegdyś przez polskich imigrantów, a dziś zamieszkałe przez ich potomków, wciąż jeszcze są ostoją kultury i języka, przywiezionych do Brazylii 150 lat temu z drugiego końca świata. Wiele z tych społeczności przechodzi obecnie zaawansowany proces przesunięcia językowego, w którym język polski, po wielu dekadach sprawowania funkcji głównego kodu komunikacyjnego, odchodzi w zapomnienie na rzecz dominującego języka portugalskiego w jego brazylijskiej odmianie.

Proces ten przebiega z różnym natężeniem w zależności od wielu czynników, takich jak chociażby oddalenie kolonii od większych skupisk miejskich. W niektórych miejscowościach polszczyzna jest nadal pierwszym językiem przyswajanym przez dzieci (Niewiadomski 2019), podczas gdy w innych przestała nim być około trzydziestu lat temu (Goczyła Ferreira 2019).

Zanikanie języka polskiego w koloniach połączone z wciąż silnym poczuciem polskości czy polonijności ich mieszkańców budzi w nich chęć (w niektórych przypadkach ponownego) nauczania się języka swych przodków. Kontekst nauczania języka polskiego potomków polskich imigrantów w kolonii był tematem badania przeprowadzonego przez autorkę niniejszego tekstu w maju i w czerwcu 2019 roku w jednej z podkurytybskich miejscowości. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie głównych rezultatów tego badania opartego na hipotezie, iż grupa osób uczących się języka polskiego w wybranej kolonii nie jest jednolita pod względem kompetencji językowej<sup>1</sup> i stosunku do języka polskiego. Biorąc pod uwagę ogromne zróżnicowanie wiekowe uczniów (od 12 do 70 lat), założono, że osoby nieznające języka polskiego uczą się go razem z tymi, którzy już się nim posługują, gdyż przyswoili go w dzieciństwie.

Celem badania była więc weryfikacja owej hipotezy oraz odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1. Kto i w jakich warunkach uczy się języka polskiego w badanej kolonii?
2. Czy uczniowie mogą zostać zakwalifikowani do jednej z dwóch grup: uczących się języka polskiego jako obcego oraz uczących się języka polskiego jako odziedziczonego?
3. Czym różnią się oczekiwania i cele obu grup?
4. Jaki wpływ na przebieg i efektywność zajęć wywiera różnorodność grupy uczących się?

Aby uzyskać odpowiedź na postawione pytania, posłużono się trzema narzędziami metodologicznymi. Pierwszym z nich była ankieta składająca się z 13 pytań (zamkniętych i otwartych) dotyczących danych osobowych uczniów oraz ich motywacji, wrażeń i opinii na temat lekcji języka polskiego, wypełniona przez 40 osób. Drugim zastosowanym narzędziem były obserwacje zajęć w ciągu czterech godzin lekcyjnych. Niestety zbliżający się koniec roku szkolnego oraz choroba nauczycielki uniemożliwiły przeprowadzenie tej części badania w większym wymiarze godzin. Trzecią metodą gromadzenia danych były indywidualne wywiady przeprowadzone z nauczycielką oraz z sześciorgiem uczniów. Połączenie tych narzędzi umożliwiło przeprowadzenie analizy zebranych danych zarówno pod kątem ilościowym (dane z ankiety), jak i jakościowym (dane z wywiadów, obserwacji oraz otwartych pytań ankietowych).

<sup>1</sup> Termin *kompetencja językowa* jest rozumiany w niniejszym tekście jako kombinacja *kompetencji gramatycznej* (znajomości norm gramatycznych) i *socjolingwistycznej* (umiejętności niezbędnych dla komunikacji społecznej).

W następnej części tekstu przejdziemy do analizy odpowiedzi na cztery pytania badawcze postawione powyżej, stanowiące punkt wyjścia dla przeprowadzonego badania.

### **Kto i w jakich warunkach uczy się języka polskiego w kolonii?**

Niniejsze badanie zostało zrealizowane w jednej z podkurytybskich kolonii, której ogromną większość mieszkańców (około 80%) stanowią potomkowie polskich imigrantów z końca XIX wieku. W celu zachowania anonimowości nauczycielki prowadzącej zajęcia nazwa tej niewielkiej, oddalonej o około 20 km od stolicy stanu miejscowości nie zostanie podana.

Zajęcia z języka polskiego są tu od dawna wyczekiwaną nowością. Młodszy mieszkańcy wspominają krótki okres, około dziesięciu lat temu, kiedy oferowano tu lekcje polszczyzny, a starsi przywołują w pamięci lata 60. i 70. – czasy, w których księża z pobliskich parafii, przy okazji cotygodniowych wizyt duszpasterskich, udzielali dzieciom lekcji polskiego. Podobnie jak w większości polskich kolonii w Brazylii, również tutaj język polski pełnił rolę języka wykładowego w szkole podstawowej do połowy lat 30. ubiegłego wieku, kiedy to, wraz z innymi językami obcymi, był stopniowo usuwany ze szkolnictwa i ze sfery publicznej w wyniku nacjonalizującego ustawodawstwa ówczesnego rządu brazylijskiego (zob. Goczyła Ferreira 2018).

Zajęcia będące przedmiotem niniejszego badania rozpoczęto w marcu 2019 roku z inicjatywy samych mieszkańców, którzy po złożeniu wniosku do tutejszego konsulatu RP otrzymali dofinansowanie na materiały dydaktyczne. Pensja nauczycielki jest opłacana z niewielkich składek miesięcznych uiszczanych przez uczestników kursu. Początkowo miał on obejmować jedynie dzieci tańczące w polonijnym zespole folklorystycznym, jednak wobec ogromnego zainteresowania osób dorosłych zdecydowano się na włączenie do grupy wszystkich chętnych. Grupa, która początkowo liczyła około 50 osób, w momencie realizacji badania składała się z 41 uczniów w wieku od 12 do 70 lat, przy czym młodzież do 18. roku życia stanowiła niemal połowę (46%) uczestników.

Jedynie dwie osoby w klasie nie są potomkami polskich imigrantów. W żyłach pozostałych 95% uczestników płynie polska krew, a 76% grupy stanowią osoby, których polskość pochodzi zarówno od strony matki, jak i ojca. Ta ostatnia informacja odzwierciedla wciąż jeszcze istniejącą w polskich koloniach<sup>2</sup>, choć słabnącą, tendencję do endogamii, czyli do zawierania małżeństw z osobami o tym samym pochodzeniu etnicznym.

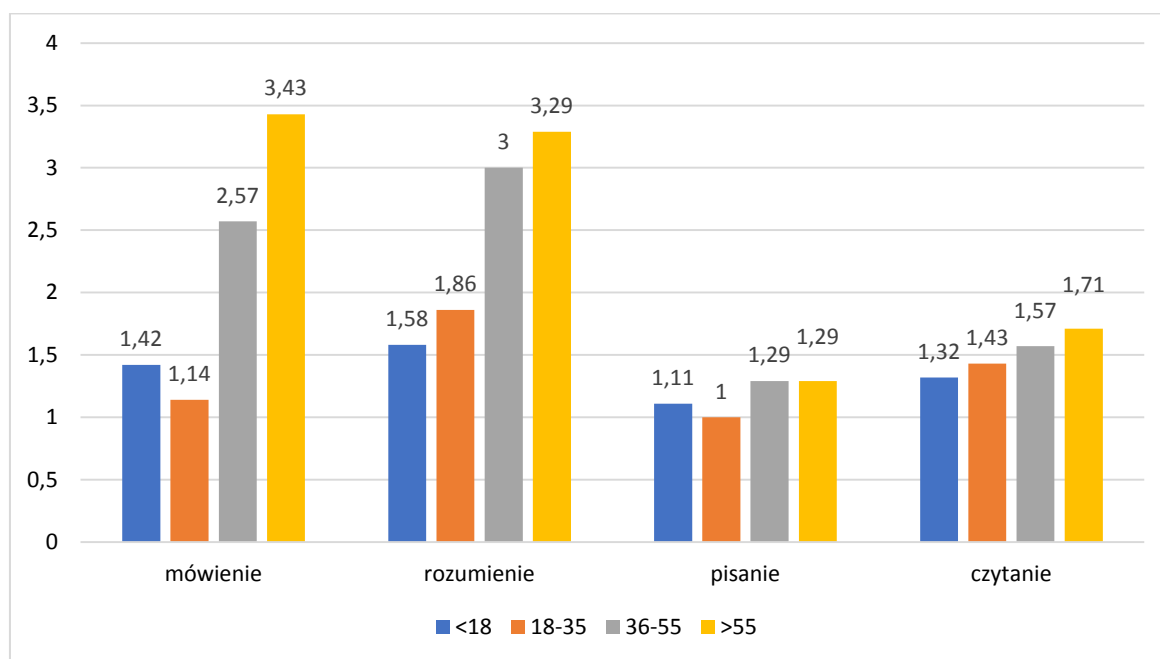
Ankieta przeprowadzona wśród kursantów przed rozpoczęciem nauki na kursie zawierała pytanie dotyczące samooceny ich kompetencji polonistycznych w ramach czterech sprawności: mówienia, rozumienia ze słuchu, pisania i czytania. Uczestnicy mieli przyznać sobie ocenę od 1 do 4,

<sup>2</sup> Warto zauważyć, że tendencja ta nie odnosi się jedynie do kolonii polskich, ale również do społeczności zamieszkałych przez potomków imigrantów innych narodowości: niemieckiej, japońskiej czy ukraińskiej.



przy czym 1 oznaczało, iż nie wykazują się daną umiejętnością, a 4 – że radzą sobie z nią bardzo dobrze. Biorąc pod uwagę fakt, iż wielu mieszkańców polskich kolonii traktuje swój dialekt polonijny jako ułomną odmianę polszczyzny standardowej (Wepik 2017, Goczyła Ferreira 2019), w pytaniu o kompetencję podkreślono, że chodzi o lokalną odmianę języka polskiego. Dla przykładu zdanie dotyczące rozumienia ze słuchu brzmiało (w tłumaczeniu na polski): „Kiedy ludzie z kolonii rozmawiają po polsku, rozumiem ich bardzo dobrze/dobrze/trochę/nic nie rozumiem”.

Wykres 1. przedstawia średnie ocen każdej ze sprawności z podziałem na grupy wiekowe.



**Wykres 1. Średnie samooceny sprawności w języku polskim uczniów z podziałem na grupy wiekowe (skala od 1 do 4; ocena 1 oznacza brak sprawności, 4 - bardzo dobre opanowanie sprawności)**

Dwie tendencje zwracają uwagę przy analizie wyników samooceny. Pierwsza to wyraźna różnica między kompetencją młodszych i starszych uczestników zajęć, przy czym wiek 35 lat wydaje się wiekiem granicznym między grupą mniej i bardziej zaawansowaną. Fenomen ten jest rezultatem wspomnianego już procesu przesunięcia językowego, mającego swój początek w owej kolonii w połowie lat 70. i wciąż się nasilającego. Drugą zaobserwowaną tendencją jest dysproporcja poziomu sprawności związanych z językiem mówionym w porównaniu z językiem pisanym osób należących do dwóch najstarszych grup wiekowych. Ten wynik również nie jest zaskoczeniem, gdyż jest on konsekwencją prawie stuletniego okresu nieobecności języka polskiego w systemie szkolnictwa i jego zachowania jedynie w formie języka domowego.

Prawdopodobnie największe wrażenie na nauczycielach języków czytających niniejszy tekst wywarła ogólna heterogeniczność grupy uczących się, zarówno pod względem wieku, jak i poziomu opanowania nauczanego języka. Przypomnijmy, że mamy tu do czynienia z 41-osobową, trzy-pokoleniową grupą uczniów, z których 30% uczy się polskiego praktycznie od zera, a 25% swobodnie posługuje się polszczyzną mówioną. Do różnorodności grupy uczących się należy jeszcze dodać niejednorodność dostępnych materiałów dydaktycznych. Z powodu nieporozumienia przy zakupie podręczników połowa grupy otrzymała podręcznik *Hurra po polsku 1* (Małolepsza, Szymkiewicz 2010), a druga jej część – *Polski, krok po kroku* (Stempek i in. 2010). Osoba prowadząca zajęcia stanęła więc przed nie lada zadaniem, z którego – dodajmy – wywiązuje się, zdaniem ankietowanych, znakomicie. Należy jeszcze zauważyć, iż lekcje, odbywające się raz w tygodniu w późnych godzinach wieczornych, trwające po 120 minut, mają miejsce w sali parafialnej, dysponującej niewielką tablicą i raczej słabą akustyką.

Warto zwrócić uwagę na osobowość nauczycielki wychwalanej zarówno w ankietach, jak i podczas rozmów przeprowadzonych z uczniami. W odpowiedzi na otwarte pytanie „Co Ci się najbardziej podoba na kursie?” prawie 30% respondentów wymieniło „sposób, w jaki nauczycielka tłumaczy” bądź, bardziej ogólnie, jej podejście i zdolności dydaktyczne. Osoba prowadząca zajęcia, pochodzenia polskiego od strony jednego z rodziców, nie ma wykształcenia polonistycznego ani filologicznego, choć ukończone przez nią w Brazylii studia z innej dziedziny nauki obejmowały specjalizację nauczycielską. Po odbyciu studiów magisterskich w Polsce rozpoczęła pracę w firmie w Brazylii, a po paru latach zaczęła uczyć języka polskiego, co traktuje raczej hobbistycznie i robi to w celu zwiększenia swoich miesięcznych dochodów.

Nauczycielka uczęszcza na kursy metodyki nauczania języka polskiego oferowane corocznie przez tutejszy konsulat RP we współpracy z Uniwersytetem Federalnym Parany. Studia polonistyczne znajdują się w jej planach, choć przyznaje, że ich podjęcie nie będzie łatwe ze względu na czas, który musiałaby na nie poświęcić. Dodajmy, że zajęcia na polonistyce na uniwersytecie odbywają się w trybie wieczorowym, co z jednej strony umożliwia studiowanie osobom już pracującym, jednak z drugiej nie pozwala na łączenie studiów z nauczaniem języka polskiego, które z reguły toczy się o tej samej porze.

### **Uczący się języka polskiego jako obcego czy jako odziedziczonego?**

Zaobserwowana sytuacja nauczania języka polskiego w badanej kolonii zobrazowała różnorodność ról, jakie polska mowa odgrywa w życiu uczących się jej oraz wpływu owej różnorodności na motywację uczniów i na sam proces uczenia się. Wprawdzie dogłębna analiza tego problemu nie będzie

możliwa w ramach niniejszego tekstu, jednakże bliższe spojrzenie na heterogeniczną strukturę grupy pozwoli na przynajmniej częściowe zrozumienie dynamiki i procesów zachodzących podczas kursu.

Przejdźmy zatem do kategoryzacji pojęć języka obcego i odziedziczony, gdyż „tylko ich właściwe rozumienie umożliwia odpowiednie ukierunkowanie/nachylenie procesu nauczania” (Lipińska, Seretny 2013, 4). Dla celów niniejszej pracy przyjmujemy definicję *języka obcego* jako języka nieojczystego, którego „uczy się najczęściej w szkole lub na kursach, w warunkach sztucznych” (Lipińska 2003, 42). *Język odziedziczony* (*heritage language*) został zdefiniowany przez jednego ze swoich pierwszych teoretyków, Joshuę Fishmana, jako język o „szczególnym znaczeniu rodzinnym”<sup>3</sup> dla użytkownika, używany w środowisku, w którym oficjalnym i dominującym systemem komunikacji jest inny kod (Fishman 2001, 81). W szerokim ujęciu terminem tym określa się języki nieoficjalne i nie większościowe. Posługują się nimi grupy określane jako tzw. mniejszości językowe, do których mogą należeć zarówno społeczności autochtoniczne, jak i napływowe (Valdés 2005).

Za użytkowników *języka odziedziczonego* uznaje się zwykle osoby dwujęzyczne, mające kontakt z językiem mniejszościowym od wczesnego dzieciństwa i posługujące się biegle językiem dominującym w danym społeczeństwie (Montrul 2012). Dwujęzyczność w tym przypadku jest często określana jako kontinuum kompetencji, niezależne od ich poziomu (Valdés 2014), co oznacza, iż za użytkownika języka odziedziczonego, zależnie od przyjętego stanowiska teoretycznego, może zostać uznana nawet osoba niewykazująca się żadnymi sprawnościami w owym języku (Wiley 2001).

Terminem niezwykle istotnym dla dalszych rozważań jest *uczący się języka odziedziczonego* (UJodz) w odróżnieniu od terminu *uczący się języka obcego* (UJOb). Zdaniem Marii Carreiry (2004) głównym czynnikiem odróżniającym obie grupy uczniów są ich odmienne potrzeby językowe wynikające z różnic tożsamościowych oraz z faktu, iż UJodz przyнося z domu rodzinnego bagaż doświadczeń językowych i kulturowych związanych z nauczaniem językiem. Dla Fishmana (2001) istotną kwestią przy nauczaniu języka nie jest biegłość językowa UJodz, ale właśnie historyczna i osobista więź łącząca UJodz z językiem przez nich odziedziczonym. Jednak opinia ta nie jest podzielana przez wszystkich badaczy z dziedziny nauczania języka odziedziczonego, z których duża część przywiązuje znaczną wagę do poziomu kompetencji uczących się oraz jej wpływu na proces i efekty nauczania.

Carreira (2004) analizuje istniejące definicje UJodz i proponuje ich podział na trzy grupy, z których każda przyjmuje inne kryterium klasyfikacji uczniów jako UJodz, co ilustruje tabela 1.

<sup>3</sup> „particular family relevance”

**Tabela 1. Definicje uczących się języka odziedziczonego zależnie od obranego kryterium klasyfikacji**

Obrane kryterium	Opis uczących się języka odziedziczonego
przynależność do społeczności	członkowie społeczności, których korzenie językowe są różne od dominujących w danym społeczeństwie
pochodzenie	osoby uczące się języka ze względu na swoje pochodzenie rodzinne lub etniczne, jednak nienależące do społeczności związanej z językiem odziedziczonym
kompetencja językowa	osoby wykazujące się chociażby podstawowymi sprawnościami w języku odziedziczonym, wyniesionymi z domu rodzinnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie Carreira (2004, 3-9).

Jeśli zastosujemy pierwszą grupę definicji, opartą na *przynależności do społeczności* o korzeniach językowych odmiennych od większości społeczeństwa, okaże się, że w zajęciach języka polskiego będących obiektem naszego badania biorą udział prawie wyłącznie osoby uczące się języka polskiego jako odziedziczonego. Tylko jeden uczeń pochodzi z innego miasta, podczas gdy wszyscy pozostali są mieszkańcami pobliskich polskich kolonii. Z drugiej strony *kryterium pochodzenia etnicznego* osób niebędących członkami społeczności (grupa 2) wskaże nam właśnie tę wspomnianą osobę jako uczącą się języka odziedziczonego.

Zupełnie inny obraz grupy jawi nam się po przyjęciu *kryterium kompetencji*, zgodnie z którym 65% uczniów może zostać uznanych za UJodz, gdyż 26 osób w grupie zadeklarowało, że jest w stanie zrozumieć, przynajmniej w niewielkim stopniu, rozmowę w lokalnej odmianie języka polskiego. W ujęciu Guadalupe Valdés (2014), która traktuje bilingwizm jako kontinuum kompetencji w dwóch językach bez względu na ich poziom, są oni więc dwujęzycznymi użytkownikami języka odziedziczonego.

Zaznaczmy, iż kompetencja językowa deklarowana przez uczestników kursu została wyniesiona z domu. Jedynie cztery osoby, wszystkie powyżej 55 roku życia, uczyły się już polszczyzny w sposób formalny, jednak – jak zaznaczyły – trwało to zaledwie kilka miesięcy. Wszystkie te osoby oceniły swoje sprawności w mówionym języku polskim na bardzo dobre. Należy więc wnioskować, iż podobnie jak w przypadku reszty grupy ich kompetencje zostały ukształtowane w wyniku kontaktu z językiem w środowisku domowym i społecznym. Język polski został przez nich zatem przyswojony, a nie wyuczony, zgodnie z terminologią stosowaną przez Lipińską i Seretny (2016).

Wśród ankietowanych znajdują się dwie osoby nieklasyfikujące się jako UJodz według żadnej z cytowanych definicji, którym jednak nie można odmówić „dziedzicznej motywacji” (*heritage motivation*, Van Deusen-Scholl 2003). W żyłach tych osób nie płynie polska krew, jednak obie są częścią społeczności kolonii i obie uczą się jej języka, by móc pełniej uczestniczyć w jej życiu. Oto fragment wypowiedzi ustnej jednej z respondentek:

Chcę się nauczyć. Dużo się wycierpiałam, bo nie znam języka. Żyję wśród Polaków i nie znam ich języka, nie? (...) Starsze osoby bardzo to sobie cenią. Chcą rozmawiać tylko po polsku. Skoro się jest wśród nich, trzeba znać [język]<sup>4</sup>.

Odpowiedź na pytanie postawione na początku tej części artykułu, czy mamy do czynienia z dwoma różnymi grupami uczniów: UJOb i UJOdz, zależy więc od przyjętej definicji UJOdz. Zgodnie z kryterium przynależności do społeczności połączonym z kryterium pochodzenia etnicznego prawie wszyscy uczestnicy kursu uczą się języka polskiego jako odziedziczonego. Z drugiej jednak strony kryterium kompetencji ujawnia wewnętrzne zróżnicowanie grupy wynikające z różnych stopni obecności języka polskiego w najbliższym otoczeniu uczących się. Zgodnie z tym kryterium dla około 35% kursantów język polski jest językiem obcym.

### **Czym różnią się oczekiwania i cele uczących się języka obcego oraz uczących się języka odziedziczonego?**

Dyskusja na temat statusu języka uczonego ma ogromny wpływ na proces jego nauczania. Jak zauważa Przemysław Gębał, dydaktyczne zakresy funkcjonowania języka polskiego jako obcego czy jako odziedziczonego są różne, a ich szczegółowe doprecyzowanie „wiąże się z realizacją innych celów dydaktycznych i prowadzeniem zajęć w odmiennych kontekstach edukacyjnych” (Gębał 2016, 62). W przypadku naszego badania stykamy się z jednym kontekstem nauczania, jednakże wewnętrzne zróżnicowanie grupy sugeruje, że obrane cele dydaktyczne mogą lub powinny być odmienne.

Zatrzymajmy się na chwilę nad cechami UJOb i UJOdz uznawanymi w literaturze tematu za istotne dla przebiegu procesu glottodydaktycznego. Odmienne sposoby nabycia języka docelowego w przypadku obu grup jest niewątpliwie jedną z najbardziej brzemiennej w skutki różnic pomiędzy UJOb i UJOdz. Ci pierwsi poznają go z reguły w warunkach egzolingwalnych w ramach formalnej edukacji bądź na kursach językowych. Procesowi akwizycji nie towarzyszy tu zwykle kontakt z językiem docelowym w codziennej komunikacji. W przypadku UJOdz polszczyzna jest przyswajana w dzieciństwie, w warunkach naturalnych, w interakcji z członkami rodziny, co sprawia, że proces ten jest zbliżony do procesu przyswajania języka ojczystego (Lipińska, Seretny 2013).

### **Motywacja**

Różnice w procesie nabywania języka sprawiają, że język odziedziczony staje się znacznikiem więzi grupowej oraz nośnikiem tożsamości grupy mniejszościowej (Lipińska, Seretny 2016). Przyjmuje zatem funkcje nieobecne w relacji użytkownika z językiem obcym. Bezpośrednią konsekwencją tych odmienności w stosunku do procesu glottodydaktycznego są

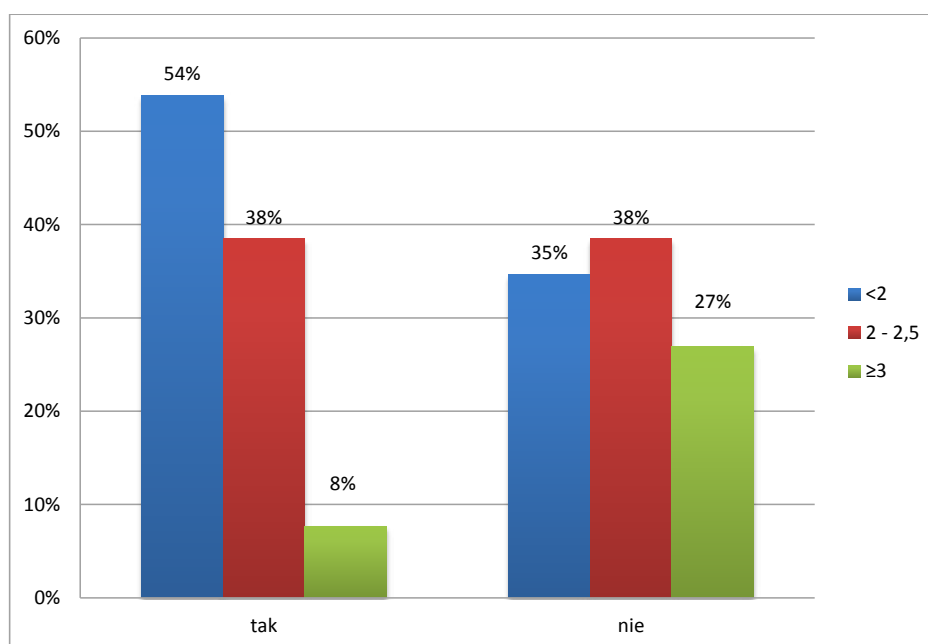
<sup>4</sup> “Eu quero aprender. Já sofri bastante por não saber a língua. Estou no meio dos poloneses e não sei a língua deles, né (...). As pessoas de idade prezam muito polonês, só querem falar polonês. Se está no meio, tem que saber”.



wyraźne różnice w motywacji uczących się. Dla uczących się języka odziedziczonego jego nauka jest sposobem na poszukiwanie lub wzmocnienie swojej tożsamości i więzi z lokalną społecznością mniejszościową bądź z szeroko pojętą wspólnotą etniczną, do której może należeć również wspólnota „starej ojczyzny” (Van Deusen-Scholl 2003, Carreira 2004). Dlatego też, jak zauważa Kimberly Noels (2005), z socjopsychologicznej perspektywy nie należy ich klasyfikować jako uczących się języka obcego; ich orientacja wobec języka docelowego jest raczej instrumentalna.

Wracając do danych ankietowych uzyskanych podczas badania, przypomnijmy, że ponad 60% badanych miało kontakt z językiem polskim w domu lub w najbliższym otoczeniu, co zaowocowało mniejszym lub większym stopniem znajomości tego języka. Pozostali uczniowie nie przyswoili więc polszczyzny w dzieciństwie, co skłania do uznania ich za uczących się języka polskiego jako obcego.

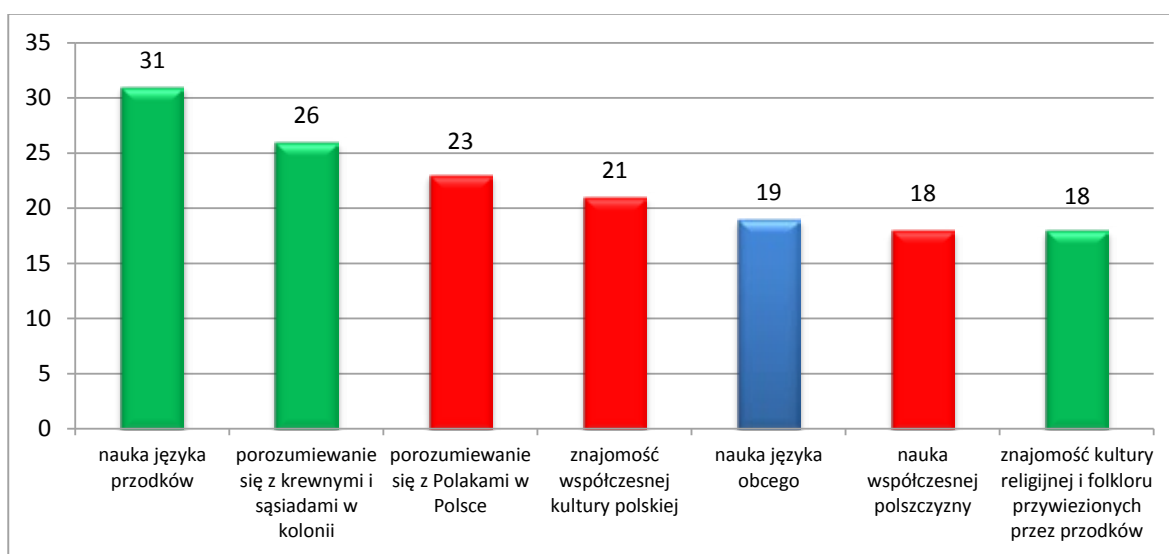
Jeśli jednak przyjrzymy się motywacji uczniów z kolonii, ta klasyfikacja nie jest już tak oczywista. Jedno z pierwszych pytań zawartych w ankiecie brzmiało: „Dlaczego uczysz się języka polskiego?”. Analiza jakościowa odpowiedzi wykazała, że najczęściej podawanym powodem było utrzymanie kultury i korzeni polskich (13 odpowiedzi). Wychodząc z założenia, że odpowiedź ta będzie występować częściej u użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego, przeanalizowano jej dystrybucję ze względu na zadeklarowaną kompetencję językową. Można było oczekiwać, że osoby o wyższej kompetencji w języku polskim będą przywiązywać większą wagę do jego wartości tożsamościowej, związanej z pochodzeniem etnicznym ankietowanych. Ta hipoteza nie potwierdziła się, co ilustruje wykres 2.



**Wykres 2. Dystrybucja ankietowanych, którzy wymienili utrzymanie polskich korzeni jako powód uczenia się języka polskiego, ze względu na ich kompetencję w języku polskim (średnia kompetencji w j. mówionym)**

W badanej grupie wśród uczniów, dla których utrzymanie polskich korzeni jest główną motywacją do nauki języka polskiego, większość to osoby, które tego języka nie znają. Podobnie relacja ta przedstawia się, jeśli uwzględnimy wiek ankietowanych, gdyż – jak wspomniano powyżej – poziom znajomości języka jest tu dodatnio skorelowany z wiekiem uczących się. Osoby powyżej 55. roku życia uczęszczają na zajęcia przede wszystkim w celu nauczenia się pisania i czytania. Tylko jedna z nich wymieniła utrzymanie polskiej kultury jako powód podjęcia nauki języka. Można zatem wnioskować, że osoby posługujące się już językiem polskim w mniejszym lub w większym stopniu nie odczuwają silnej potrzeby zachowania swojej tożsamości, gdyż prawdopodobnie ta potrzeba jest już zaspokojona, przynajmniej w jakimś zakresie, właśnie przez znajomość języka przodków.

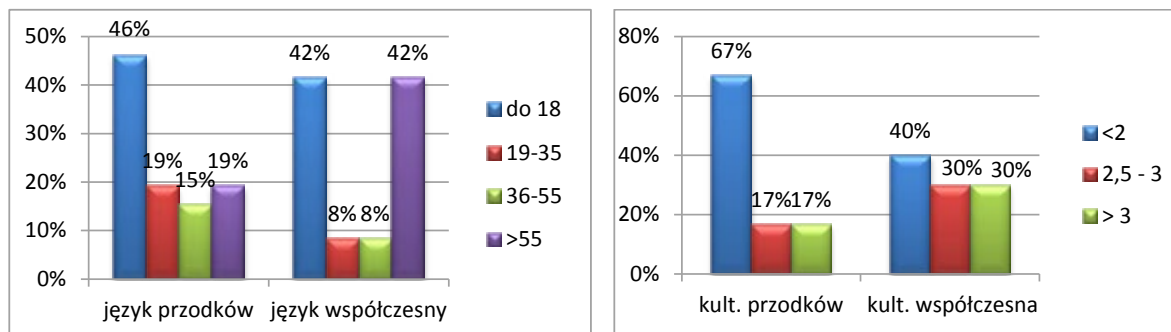
Owa tendencja do większego zwrotu osób młodszych bądź o niższej kompetencji językowej w stronę społeczności polonijnej i aspektów związanych z pochodzeniem etnicznym jest widoczna również przy analizie jednego z ostatnich pytań ankiety – zamkniętego pytania dotyczącego celów podjęcia nauki. Wykres 3. przedstawia odpowiedzi najczęściej wybierane przez badanych.



**Wykres 3. Cele uczenia się języka polskiego - liczba najczęstszych odpowiedzi na pytanie zamknięte wielokrotnego wyboru**

Zauważmy, że dwie najpopularniejsze odpowiedzi ujawniają skłonność do waloryzacji kultury lokalnej społeczności (kolor zielony). Przeplatają się one jednak z celami nauki zorientowanymi na współczesną Polskę i jej kulturę (kolor czerwony) czy też na „neutralną” naukę języka obcego (kolor niebieski). Niektóre z tych odpowiedzi wykazały zróżnicowanie dystrybucji przy uwzględnieniu wieku lub poziomu kompetencji ankietowanych. I tak, osoby starsze wykazują większe zainteresowanie nauką języka współczesnego niż języka przodków, podczas gdy w grupie osób pragnących poznać „mowę dziadów” prawie połowę stanowi młodzież. Poziom kompetencji

wyduje się mieć umiarkowany wpływ na zainteresowanie kulturą współczesną bądź dawną, polonijną: osoby o mniejszej kompetencji językowej z reguły wykazują większy stopień zainteresowania kulturą polską przywiezioną do Brazylii przez przodków. Dane te zobrazowano na wykresie 4.



**Wykres 4. Wybrane cele podjęcia nauki języka polskiego ze względu na wiek (wykres z lewej) i poziom znajomości języka (wykres z prawej)**

Z dotychczasowych rozważań wynika, że stosując kryterium motywacji, uznanie osób niewładających polszczyzną za uczących się języka polskiego jako obcego wydaje się nie całkiem odpowiednie, gdyż dla 70% z nich język ten jest znacznikiem więzi grupowej i nośnikiem tożsamości. Z drugiej strony różnica w kompetencji językowej, mająca ogromny wpływ na proces dydaktyczny, nie pozwala na zignorowanie heterogeniczności grupy. Dlatego dla celów niniejszego badania proponujemy użycie terminu *uczący się języka odziedziczonego* dla osób, które swoją znajomość języka wyniosły z domu, oraz terminu *uczący się z dziedziczną motywacją*<sup>5</sup> (Van Deusen-Scholl 2003) dla tych, którzy pomimo braku opanowania języka przodków postrzegają go jako część swego dziedzictwa i swej tożsamości.

### Znajomość języka

Wspomniane powyżej różnice w procesie przyswajania lub nabywania języka docelowego rzutują również na stopień opanowania sprawności językowych oraz na przebieg ich uczenia się. Przypomnijmy, że proces przyswajania języka u użytkowników języka odziedziczonego zachodzi we wczesnym dzieciństwie w sposób zbliżony do przyswajania języka ojczystego. Jednak w momencie rozpoczęcia formalnej edukacji konfiguracja językowa, a z nią procesy akwizycji, u dwu - lub wielojęzycznego dziecka ulegają przekształceniom. Jeśli kontakt z językiem odziedziczonym ogranicza się jedynie do środowiska domowego, co często ma miejsce, słownictwo w danym języku również nie wychodzi poza zakres domeny życia codziennego i relacji międzyludzkich. Należy zaznaczyć, iż leksyka w ramach wspomnianego zakresu może być bardzo bogata, czego przykładem są UJodz z badanej kolonii bez trudu odróżniający „kociołek” od „rondelka” czy „kosę” od „sierpa”.

<sup>5</sup> „student with heritage motivation”

Ekspozycja na język sprawia też, że pasywne sprawności receptywne UJOdZ w języku mówionym znacznie przewyższają te sprawności u UJOb nawet na średnim poziomie zaawansowania (Noels 2005). Zdaniem Olgi Kagan i Kathleen Dillon (2012) sprawność rozumienia ze słuchu jest z reguły najbardziej rozwiniętą sprawnością u UJOdZ, po której następuje sprawność mówienia. Z reguły poziom opanowania języka mówionego, w tym jego fonetyki, przez UJOdZ jest wyższy niż u przeciętnych UJOb nawet po wielu latach nauki języka w środowisku formalnym (Kagan, Dillon 2012).

Kompetencja językowa UJOdZ nie jest jednak tożsama z poziomem języka u jego przeciętnego użytkownika rodzimego. Lipińska i Seretny (2013) podkreślają brak znajomości standardowej odmiany języka, a szczególnie jego wersji pisanej. Język, którym posługują się UJOdZ, wykazuje różnice gramatyczne w porównaniu z językiem rodzimych użytkowników w kraju pochodzenia. Jest też pozbawiony form oficjalnych, gdyż jego użytkownicy nie znają wszystkich rejestrów języka bądź też nie mają ich świadomości. Ze względu na swoją historię, mowa przekazywana z pokolenia na pokolenie z dala od macierzy do dziś zawiera elementy regionalne i archaiczne, często stygmatyzowane, czego przykładem może być mazurzenie u brazylijskich UJOdZ.

Z rozmów przeprowadzonych z ochotnikami wynika, że dla osób znających już język polski największym wyzwaniem podczas zajęć jest opanowanie kodu pisanego, w szczególności samego pisania, co w następujący sposób przedstawia jeden z uczestników badania:

Teraz już jest bardziej dobrze. Ale na początku.., Matko Święta. Ja nie wiedziałem, jak zacynać. Dzisiaj nie, dzisiaj jest bardzo tak niewiencij.

Z drugiej strony osoby, które wcześniej nie mówiły po polsku, zmagają się z wymową w tym języku, jak zauważa jedna z badanych:

AF: Co jest dla Pani najtrudniejsze?

B: Wymowa. Mój język się nie wykręca. Są takie słowa, których nie mogę wymówić. W niektórych trzeba mówić przez gardło, w innych przez nos. Nie nauczyliśmy się od małego, tych dźwięków, tych słów. Nie da się wymówić. (...) Jest więcej spółgłosek, mało samogłosek. A w brazylijskim same samogłoski<sup>6</sup>.

Z cytowanej wypowiedzi wynika, że badana porównuje swoje postępy w nauce z UJOdZ, którzy nauczyli się dźwięków dla niej niewymawialnych jeszcze w dzieciństwie. Co ciekawe, problem z „wykręcaniem języka” (*enrolar a língua*) pojawia się w wypowiedzi innej badanej, dla której język polski jest językiem odziedziczonym. Porównując swoje doświadczenia z lekcji języka angielskiego i polskiego, kobieta przyznaje, że nauka tego ostatniego sprawia jej znacznie mniej trudności, gdyż w wymowie angielskiej konieczne jest owo „wykręcanie języka”, nieobecne, jej zdaniem, w języku polskim.

<sup>6</sup> AF: O que é mais difícil nas aulas? B: A pronúncia. A minha língua não enrola. Tem palavra que não consegue. Tem palavras que tem que sair pela garganta, outras pelo nariz. A gente não aprendeu desde pequeno, esse som, essas palavras. Não consegue falar. Tem mais consoantes, poucas vogais. Já o brasileiro, só vogal.

Różnice w znajomości kodu mówionego wpływają oczywiście na sposoby radzenia sobie z kodem pisanym, co świetnie obrazują słowa jednego z badanych:

My [osoby mówiące po polsku] wiemy co są słowa, te dzieci młode nie znają, zaczęły *do zero* (...). Jak ona [nauczycielka] tam powie co, to takie światło się rozświetli nad nami, wiemy co jest co robić (...). Mój sposób przeczytać. A te dzieci, choćby przeczytały i znają te litery, ale nie wiedzą, co słowo jest, co znaczy to słowo.

Powyższe rozważania na temat różnic językowych między UJodz i osobami niewładającymi jeszcze językiem docelowym wskazują, że grupy te znajdują się w zupełnie odmiennych momentach swoich procesów nabywania języka. Choć nie można powiedzieć, że ktokolwiek zaczyna uczyć się języka obcego od zera, gdyż zawsze wnosimy w proces nauczania nasze dotychczasowe doświadczenia językowe, nie ulega wątpliwości, że nasi UJodz wykazują się znajomością kodu mówionego, gramatyki i potocznego słownictwa na poziomie znacznie odbiegającym od pozostałych uczestników grupy. Przyjrzyjmy się więc przebiegowi zajęć w tak różnorodnym gronie uczących się.

### **Jaki wpływ na przebieg i efektywność zajęć wywiera różnorodność grupy uczących się?**

Opinia, iż UJodz i UJOb powinni być nauczani oddzielnie, czy to ze względu na różnice językowe, czy też motywacyjne, jest dość powszechna wśród badaczy tematu (Carreira 2004, Valdés 2005, Kagan, Dillon 2012, Lipińska, Seretny, 2013). Zdaniem Kagan i Dillon (2012) UJodz nie robią większych postępów w nauce na zajęciach dla początkujących UJOb, które skupiają się z reguły na wprowadzaniu już im znanego podstawowego słownictwa. Valdés (2005) przytacza przykład użytkowników języka hiszpańskiego jako odziedziczonego, uczących się tego języka w Stanach Zjednoczonych. Na zajęciach przygotowanych z myślą o UJOb mają oni problemy ze zrozumieniem pojęć gramatycznych dotyczących zagadnień przez nich już opanowanych w praktyce<sup>7</sup>. Poza tym nie są w stanie ograniczać swoich wypowiedzi podczas lekcji do niewielkiego zakresu leksyki zawartej w podręczniku, czego często oczekują od nich nauczyciele.

Kimi Kondo-Brown (2005) jest nieco odmiennego zdania, jeśli chodzi o oddzielne nauczanie UJOb i UJodz, czego powodem jest dostrzegana przez badaczkę heterogeniczność ostatniej z tych grup. Twierdzi ona, że jedynie UJodz o wysokim poziomie kompetencji językowej powinni być nauczani w odmienny sposób, albowiem ich proces uczenia się odbiega zarówno od procesu UJOb, jak i pozostałych UJodz, których zgodnie z terminologią zawartą w niniejszym artykule nazwaliśmy *UJodz z dziedziczną motywacją*. Autorka zaznacza jednakże, iż czynniki afektywne i tożsamościowe mogą mieć znaczny wpływ na nabywanie języka, co ewentualnie

<sup>7</sup> Na przykład, różnica pomiędzy czasownikami „ser” i „estar”.



uniemożliwiłoby wspólne nauczanie uczących się języka obcego i uczących się języka odziedziczonego o niskim poziomie kompetencji.

To właśnie czynniki tożsamościowe powinny być, zdaniem Carreiry (2004), wyznacznikiem treści programowych przy nauczaniu UJOdz. Badaczka proponuje, by na zajęciach językowych wykorzystywano ogromne zasoby wiedzy kulturowej uczniów należących do społeczności mniejszościowych oraz omawiano lokalne odmiany języka docelowego. Jeśli celem uczących się jest praca lub studia w kraju pochodzenia, należy skupić się na opanowaniu przez nich języka standardowego bądź też akademickiego.

W przypadku UJOdz o dziedzicznej motywacji praktyki pedagogiczne mogą ułatwiać uczącym się poszukiwanie własnej tożsamości w ramach odziedziczonego języka i kultury. Jako przykłady takich praktyk autorka proponuje „zbieranie przekazów ustnych krewnych [osoby uczącej się], spisanie swojej kulturowej autobiografii oraz badanie historii społeczności związanej z danym językiem odziedziczonym”<sup>8</sup> (Carreira 2004, 8) w kraju osiedlenia uczącego się.

Gębal sugeruje, że rozwiązania metodyczne wypracowane w ramach obszaru nauczania języka polskiego jako obcego są na tyle uniwersalne i różnorodne, że umożliwiają „efektywny dydaktyczny transfer do nauczania języka polskiego jako (...) odziedziczonego” (Gębal 2016, 63). Carreira jest podobnego zdania, jednak tylko w przypadku UJOdz o niskim poziomie kompetencji językowej, dla których fuzja rozwiązań metodycznych typowych dla nauki języka obcego i odziedziczonego może okazać się korzystna. Autorka utrzymuje, że również ci uczniowie mogą coś wnieść do zajęć z języka obcego/odziedziczonego przez prezentacje słownictwa związanego z domem, liczb czy nazw własnych. Jeśli ich odpowiedzi różnią się od tych zawartych w podręczniku, mogą się one stać okazją do dyskusji na temat zróżnicowania i kontaktu językowego. Celem zachęcenia UJOdz o niewielkiej kompetencji językowej do aktywnego udziału w lekcjach jest uznanie ich odziedziczonej tożsamości i wyjątkowej relacji z językiem nauczonym (co często jest kwestionowane przez społeczeństwo ze względu na ich niski poziom językowy) oraz uświadomienie im, że są w posiadaniu wartościowej wiedzy o kulturze i języku swych przodków (Carreira 2004).

Lipińska i Seretny (2013) również podkreślają konieczność specyficznego ukierunkowania kształcenia językowego UJOdz, choć zauważają, że proces uczenia się/nauczania jest tu bliższy kształceniu językowemu cudzoziemców niż rodzimych użytkowników języka. Autorki proponują dostosowanie treści nauczania do potrzeb uczących się, co powinno opierać się w dużej mierze na „uzupełnianiu luk” językowych (s. 9). Celem takiego nauczania powinno być opanowanie standardowej wersji polszczyzny, osiągnięte m.in. przez rozwój leksyki abstrakcyjnej, naukę poprawnego zapisu i wymowy, nacisk na poprawność w rozwijaniu sprawności mówienia oraz

<sup>8</sup> „compiling oral histories of relatives, writing heritage-culture autobiographies, and exploring the history of the HL community”.

rozwój sprawności pisania i czytania. Zdaniem badaczek, jeśli źródłem motywacji uczniów jest tożsamość, należy zaspokoić to zapotrzebowanie, zaznajamiając ich z polską kulturą wysoką. Trzeba podkreślić, że to stanowisko krakowskich autorek jest odmienne od zdania Carreiry (2004), dla której potrzeby tożsamościowe uczących się powinny być zaspokajane przez waloryzację ich kultury lokalnej, często bardzo różnej od kultury kraju pochodzenia i niedocenianej przez jego mieszkańców. Lipińska i Seretny (2013) nie negują jednak wagi kultury lokalnej, podkreślając konieczność osadzenia materiałów dydaktycznych używanych do nauczania UJOrdz w lokalnych realiach, znacznie bliższych uczącym się od dalekiej im polskiej rzeczywistości.

Jak już wspomniano powyżej, podręczniki używane podczas zajęć w badanej społeczności nie są dostosowane do realiów uczących się<sup>9</sup>. Nauczycielka przyznała, że nie czuje się na siłach, by sama opracowywać materiały dydaktyczne, choć dokonuje selekcji treści, które jej zdaniem są przydatne kolonijnym uczniom. Uznała na przykład, że część podręcznika, w której uczy się formy „jestem z...” jest w kontekście kolonii mało użyteczna, gdyż wszyscy uczestnicy zajęć pochodzą z tego samego kraju.

Przypomnijmy, że choć grupa jest dość jednolita pod względem pochodzenia (95% osób pochodzenia polskiego) i miejsca zamieszkania (97,5% mieszka w pobliskich koloniach), należą do niej zarówno osoby nieposiadające żadnych sprawności w języku polskim (30%), jak i te, które oceniły swój poziom znajomości języka mówionego na dobry bądź bardzo dobry (25%). Pomimo tej różnorodności zajęcia są prowadzone w sposób dość tradycyjny, typowy dla początkowych stadiów nauczania języka polskiego jako obcego. Wprowadza się podręcznikowe słownictwo, do którego stopniowo dobudowuje się elementy gramatyki normatywnej standardowej polszczyzny. Osoba prowadząca stara się przedstawiać treści w sposób przystępny dla wszystkich uczestników zajęć, co oznacza, że wszystkie elementy pojawiające się w języku polskim są tłumaczone na język portugalski. Zapytana, jak sobie radzi z takim zróżnicowaniem poziomów w grupie, nauczycielka odpowiedziała:

Zawsze kieruję się poziomem tych, co wiedzą mniej. Niektórzy znają już wszystkie czasy, ale jeśli zrobię takie ćwiczenie, pozostałym będzie bardzo trudno. Zawsze na początku zajęć zadaję różne pytania. Tym, którzy wiedzą więcej, zadaję trudniejsze pytania, np. „Co robiłeś w sobotę”. Pozostałym – pytanie o to, co przerabialiśmy<sup>10</sup>.

Osoba prowadząca urozmaica zajęcia wieloma gramami i ćwiczeniami o wysokim stopniu interaktywności, co bardzo sobie chwali ankietowani. Stara się, by każdy z 41 uczniów wypowiedział choć jedno zdanie na głos

<sup>9</sup> Zarówno *Hurra po polsku* jak i *Polski, krok po kroku* są podręcznikami skierowanymi głównie do cudzoziemców uczących się języka polskiego w Polsce jako języka obcego.

<sup>10</sup> “Eu procuro sempre pelo que sabe menos. Tem gente que sabe falar em todos os tempos, mas se eu fizer atividade de ele não compreender, fica mais difícil. Sempre no início da aula faço rodada de perguntas. Aqueles que já sabem mais, eu dou uma pergunta mais difícil – “o que você fez no sábado”. Os que sabem menos – o que a gente aprendeu na última aula”.

podczas zajęć. Poza tym uczący się mają wiele okazji do rozwijania sprawności mówienia w mniejszych grupach. Ćwiczenia rozwijające sprawność pisania są zadawane jako prace domowe i sprawdzane wspólnie na początku zajęć. Podczas naszej rozmowy nauczycielka wyraziła nadzieję, że dzięki nauczaniu od podstaw w pewnym momencie wszyscy uczniowie znajdą się na podobnym poziomie językowym. Choć nadzieja ta jest płonna (Carreira 2004), osoba prowadząca zajęcia nie szczędzi energii, by wszyscy uczestnicy mieli okazję do rozwijania swoich sprawności językowych.

Wydaje się, że podczas zajęć potencjał UJOdz o wysokiej kompetencji językowej nie jest wykorzystywany. Nauczycielka raczej ich nie zachęca do dzielenia się swoją wiedzą językową, choć niejednokrotnie jest konfrontowana z różnicami językowymi między językiem podręcznikowym a językiem kolonistów. W rozmowie z nami sama przyznała, iż stanowi to dla niej wyzwanie:

Mam z tym sporo trudności. Bo polski, którego się nauczyłam, jest inny od polskiego, w którym oni mówią. Głównie dlatego, że jest regionalny, to te dialekty. Mają inny akcent. Ja się nauczyłam „czarny”, a oni mówią „corny”. Ale ja im tego nie odbiorę, bo myślę, że to jest ich cecha charakterystyczna. Mówię im: to jest to samo, oznacza to samo. Nigdy nie powiedziałabym, że to jest niepoprawne, chociażby dlatego, że tak się mówi w kolonii<sup>11</sup>.

Podczas naszych rozmów uczniowie potwierdzili wrażliwość językową nauczycielki, którą dostrzegamy w jej wypowiedzi. Wytłumaczyła im ona, że podobnie jak język portugalski w Brazylii polszczyzna również jest zróżnicowana regionalnie<sup>12</sup>, co wielu z nich przekonało do „ważności” stosowanych przez nich form. Byli jej wdzięczni za akceptację ich sposobu wyrażania się, co nie zmniejszyło ich chęci do poznania „poprawnej” polszczyzny.

Nasza uwaga dotycząca braku zachęty wobec UJOdz do dzielenia się swoją wiedzą opiera się na obserwacjach zajęć, podczas których nauczycielka zdawała się nie wykorzystywać pojawiających się ku temu okazji. Przykładem takiej sytuacji może być moment, w którym uczący się zauważyli, że wyrażenia „przystojny” i „średniego wzrostu” są w kolonii nieznane. Naturalną reakcją byłoby tu prawdopodobnie pytanie nauczyciela, jakich wyrażen używa się do opisu tych cech osób w lokalnym języku polonijnym, które jednak nie zostało zadane. Osoba prowadząca zignorowała uwagę uczniów, co można oczywiście tłumaczyć brakiem czasu, dużą liczbą uczniów utrudniającą dyskusję bądź obecnością obserwatora w klasie. Niemniej jednak ogólne wrażenie wyniesione z zajęć wskazuje, iż wzmacnianie poczucia tożsamości UJOdz czy omawianie lokalnych odmian języka

<sup>11</sup> “Tenho bastante dificuldade. Porque o polonês que eu aprendi é diferente do polonês que eles falam. Principalmente, porque é muito regional, aqueles dialetos. Eles tem um sotaque diferente. Eu aprendi ‘czarny’, eles falam ‘corny’. Mas eu nunca vou tirar isso deles, porque eu acho que é a característica. Eu digo: isso é mesma coisa, significa a mesma coisa. Nunca vou falar que isso é incorreto, até porque dentro da Colônia eles falam daquela maneira.”

<sup>12</sup> W mowie kolonistów obecne są nie tylko regionalizmy, lecz również dialektyzmy, archaizmy oraz cechy wynikłe z kontaktu z brazylijską odmianą portugalszczyzny.

(zalecane m.in. przez Carreirę 2004 i Valdés 2005) nie są priorytetem podczas lekcji języka polskiego w kolonii.

Niewątpliwie zaspokojenie potrzeb językowych i kulturowych wszystkich uczniów jest praktycznie niemożliwe. Zarówno nauczycielka, jak i jeden z uczących się uznali, że zajęcia byłyby skuteczniejsze, gdyby podzielono uczniów na co najmniej dwie grupy – bardziej i mniej zaawansowanych. Następujące słowa jednego z UJodz, wskazującego na różne cele nauki obu grup, potwierdzają tę tezę:

aby te młode się ucyli bardziej z początku, bardziej gramatyczne. La nas bardziej, żeby rozmawiać, żeby pogodać, żeby się nauczyć nowe słowa, żeby my się śmiali.

Tymczasem pozostali rozmówcy uznali właśnie wspomnianą heterogeniczność grupy za zaletę, co opisuje jeden z UJodz:

Na początku myśleliśmy, że to się nie uda. Ale teraz owszem. Może to dobrze, że my wiemy troszkę więcej, ale młodzi, oni się od nas uczą. I to nam daje motywację, żeby nie zostać w tyle<sup>13</sup>.

Kursanci podkreślali również, jak bardzo cenią sobie możliwość wspólnej nauki w rodzinie, jako że w sali nie brakuje rodziców z dziećmi i dziadków z wnukami. Zaznaczali, że element towarzyski zajęć, jakże istotny, nie byłby obecny w takiej formie, gdyby rozdzielić uczących się na grupy. Ostatnim z wymienianych, choć równie ważnym argumentem była logistyka: rodzice i dziadkowie odwożący dzieci na lekcje nie muszą na nie czekać ani po nie wracać, a zaoszczędzony w ten sposób czas mogą spożytkować na własną naukę.

## Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu była analiza kontekstu i przebiegu zajęć z języka polskiego odbywających się w jednej z podkurytybskich kolonii polskich. Uczestnikami lekcji są prawie wyłącznie osoby polskiego pochodzenia zamieszkujące pobliskie kolonie, jednak grupa wykazuje znaczne zróżnicowanie pod względem wieku i stopnia opanowania języka polskiego. Zależnie od przyjętej definicji cała grupa bądź też jej bardziej zaawansowani językowo uczestnicy mogą zostać zaklasyfikowani jako uczący się języka odziedziczonego. Jednakże podczas obserwacji zajęć nie dostrzeżono zbyt wielu elementów dostosowania treści czy metodyki przeprowadzanych lekcji do tego specyficznego typu uczących się. Wnioskujemy, że fakt ten jest wynikiem heterogeniczności grupy i chęci dostosowania sposobu nauczania do osób najmniej zaawansowanych językowo. Jest to też prawdopodobnie spowodowane brakiem szkolenia metodycznego, które uświadomiłoby nauczycielce odmienne potrzeby językowe i kulturowe UJodz oraz wskazałoby na praktyki pedagogiczne skuteczne w ich nauczaniu. Należy

---

<sup>13</sup> „No começo a gente achava que não ia dar. Mas agora sim. Talvez é bom, se a gente sabe um pouquinho mais, os novos, nossa, eles aprendem com a gente. E a gente também se incentiva para não ficar atrás”.

podkreślić, iż sama nauczycielka nie ponosi winy za brak owego szkolenia, gdyż np. na kursie, prowadzonym m.in. przez autorkę tego artykułu, kwestie specyfiki uczenia języka polskiego jako odziedziczonego nie są praktycznie poruszane.

Pierwotne założenie, że rozdzielenie grupy na bardziej i mniej zaawansowanych wpłynęłoby pozytywnie na przebieg zajęć, zostało zakwestionowane przez samych uczących się, którzy cenią sobie możliwość nauki w wielopokoleniowej grupie, dającej im okazję do uczenia się od siebie nawzajem i dzielenia się swoją wiedzą.

### **Bibliografia:**

- A presença da língua polonesa na Colônia Dom Pedro II em Campo Largo, Paraná*, 2019, praca magisterska, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Carreira Maria, 2004, *Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term "Heritage Language Learner"*, *Heritage Language Journal*, 2.1.
- Fishman Joshua A., 2001, *300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States*, w: Kreeft Peyton J., D. Ranard D.A., McGinnis S. (red.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource* (81-99), McHenry, IL, s. 81-99.
- Gębał Przemysław E., 2016, *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania teoretyczne*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*.
- Goczyła Ferreira Alicja, 2018, *Polskość na antypodach: wybrane aspekty historyczne i językowe polskiej obecności w Brazylii*, „Postscriptum Polonistyczne”, 1 (21).
- Ianni Octavio, 1987, *Raças e classes sociais no Brasil*, São Paulo.
- IBGE, 2000, *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000. Apêndice: Estatísticas de povoamento. <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-total-periodos-anuais> (dostęp 15.11.2018)
- Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, 2016, *Poradnik Językowy*, 10.
- Kagan Olga, Dillon Kathleen, 2012, *Heritage languages and L2 learning*, w: Gas S. M., Mackey A. (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, London - New York, s. 491-505.
- Kondo-Brown Kimi, 2005, *Differences in Language Skills: Heritage Language Learner Subgroups and Foreign Language Learners*, *The Modern Language Journal*, vol. 89, nr 4.
- Kula Marcin, 1981, *Polonia brazylijska*, Warszawa.
- Lipińska Ewa, 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska Ewa, Seretny Anna, 2013, *Nie swój lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, w: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych Euro-Emigranci.PL*, Kraków 23-24.IX.2013 r., [www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny\\_Lipinska.pdf](http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf) (dostęp 15.12.2018)



- Małolepsza Małgorzata, Szymkiewicz Aneta, 2010, *Hurra po polsku 1*, Kraków.
- Montrul Silvina, 2012, *Bilingualism and the Heritage Language Speaker*, w: Bhatia T. K., Richie W. C. (red.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Wiley-Blackwell, s. 168 – 189.
- Martins Romário, 1941, *Quantos somos e quem somos*, Curitiba.
- Niewiadomski Sonia, 2019, *Aspectos sonoros da língua polonesa falada em Cruz Machado no Paraná*, praca magisterska, Unicentro, Guarapuava.
- Noels Kimberly A., 2005, *Orientations to Learning German: Heritage Language Learning and Motivational Substrates*, *The Canadian Modern Language Review*, vol. 63, nr 2.
- Piasecka-Till Aleksandra, 2018, *Uczymy języka polskiego w Kurytybie: uniwersytecki projekt „Licenciar”, „Postscriptum Polonistyczne”, 1 (21)*.
- Stempek Iwona, Stelmach Anna, Dawidek Sylwia, Szymkiewicz Aneta, 2010, *Polski, krok po kroku*, Kraków.
- Valdés Guadalupe, 2005, *Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?*, *Modern Language Journal*, 89.
- Van Deusen-Scholl Nellke, 2003, *Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Consideration*, *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (3).
- Wepik Fernanda F., 2017, *Crenças e atitudes linguísticas de polono-brasileiros de Áurea/RS e Nova Erechim/SC: o uso dos termos de parentesco*, praca magisterska, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.
- Wiley T.G., Peyton J.K., Christian D., Moore S., Liu N. (red.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice*. Routledge, London-New York, s. 27-35.
- Wiley T.G., 2001, *On Defining Heritage Language and Their Speakers*, w: Kreeft J., Peyton D., Ranard A., McGinnis S. (red.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*, McHenry, IL, s. 29-36.

## O Autorce:

**Alicja Goczyła Ferreira** – od 2015 roku wykładowczyni języka i literatury polskiej w Katedrze Polonistyki Uniwersytetu Federalnego Parany w Kurytybie (Brazylia). W latach 2006–2014 była nauczycielką języka polskiego w Centrum Języków i Międzykulturowości przy tym uniwersytecie. Do kręgu jej zainteresowań naukowych należy obecność języka polskiego w Brazylii, jego historia i współczesność w kontekście kontaktu językowego oraz jego nauczanie. Obecnie prowadzi badania socjolingwistyczne w wiejskich społecznościach polonijnych w Południowej Brazylii. Jest autorką rozdziałów o Irenie Sendlerowej oraz Antoninie i Janie Żabińskich w zbiorze *Memórias de Luz: Histórias de Poloneses Justos* pod red. Piotra Kilanowskiego.

# Z poezją łatwiej uczyć polskiego i Polski<sup>1</sup>. Od wiersza Jana Brzechwy do kulinarnych obyczajów

It is easier to teach Polish and about Poland with poetry. From a poem by Jan Brzechwa to culinary manners

Ewa Jaskółowa

Uniwersytet Śląski

ORCID: 0000-0002-4477-9963

**Abstract:** The author writes about communicative, contextual and cultural teaching of Polish as a foreign language, showing how literature can be used for this purpose. The literary basis is a poem for children of Jan Brzechwa entitled *Na straganie* (*At The Market Stall*). The article shows how from introductory, language exercises, preparing to receive a poem, you can go on to record typical Polish phrases. Brzechwa's piece is the basis for learning the vocabulary associated with vegetable names, to recognize the emotions that accompany conversations at the market stall, and finally to culinary and historical talk related to the topic of cooking.

**Key words:** vegetables, vegetable names, communication and culture teaching

**Streszczenie:** Autorka pisze o komunikacyjnym, kontekstowym i kulturowym nauczaniu języka polskiego jako obcego, pokazując jak można w tym celu wykorzystać literaturę. Podstawę literacką stanowi wiersz dla dzieci Jana Brzechwy *Na straganie*. W artykule pokazano jak od ćwiczeń wstępnych, językowych, przygotowujących do odbioru wiersza można przejść do utrwalania typowych fraz języka polskiego. Utwór Brzechwy jest na zajęciach kolejno podstawą do poznania słownictwa związanego z nazwami warzyw, do rozpoznania emocji, które towarzyszą rozmowom na straganie, by na koniec doprowadzić do pogadanki kulinarnej i historycznej związanej z tematem kulinariów.

**Słowa kluczowe:** warzywa, jarzyny, nazwy warzyw, nauczanie komunikacyjne i kulturowe

O atrakcyjności wykorzystywania literatury w nauczaniu języka obcego nikogo już specjalnie nie trzeba przekonywać. W pracach glottodydaktycznych dotyczących nauczania języka polskiego jako obcego znajdziemy dość pokazną bibliografię na ten temat. Autorzy wielu publikacji pokazują korzyści płynące z czytania różnych utworów literackich i szerzej korzystania

<sup>1</sup> Tytuł jest nawiązaniem do tomów: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, 2007, Achteлик A., Tambor J. (red.), Katowice; *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, 2010, Achteлик A., Kita M., Tambor J. (red.), tom 2, Katowice.

z tekstów kultury – takich jak film, plakat czy spot reklamowy – dla uczących się języka na różnych poziomach<sup>2</sup>. Poczynając od poziomu A i A1, można wprowadzać także różne utwory poetyckie, a szczególna rola przypadnie tu wierszom dla dzieci. Zaznaczmy przy tym od razu, że utwory te będą wykorzystywane, aby rozszerzać słownictwo oraz budować podstawy świadomości kulturowej nie u dzieci, lecz u dorosłych rozpoczynających przygodę z nauką języka polskiego jako obcego (Jaskółowa 2010, 125).

Poezja stanowi bardzo interesujący materiał językowy i kulturowy, o czym pisał, sugerując pracę z utworami Mirona Białoszewskiego, Romuald Cudak (2010, 127). Od kilkunastu lat wykorzystuję poezję na zajęciach z obcokrajowcami i widzę ich zaangażowanie, zainteresowanie i radość z nabywania języka. Pracując ze studentami z różnych krajów, staram się tak organizować zajęcia, by po ich skończeniu uczestnicy albo mówili utrwalonymi frazami z wierszy, albo cytowali ich fragmenty, albo wymieniali się spostrzeżeniami i własnym rozumieniem poznanych tekstów. Językoznawcy glottodydaktycy mówią o negocjowaniu znaczeń, czyli o dochodzeniu do rozumienia słów i fraz w procesie komunikacji grupy i nauczyciela.

Na poziomie A doskonale sprawdza się wiersz Jana Brzechwy *Na straganie*. Utwór dla dzieci z humorystyczną pointą pozwala na ciekawe wprowadzenie nazw warzyw, daje szansę na zapamiętanie szeregu zwrotów dotyczących samopoczucia i emocji. Studenci poznają podstawowe struktury języka w zakresie opisu warzyw i owoców oraz ich wyglądy, by na koniec poznać językowe i kulinarne preferencjach Polaków i przedstawić własne<sup>3</sup>.

Na straganie w dzień targowy

Takie słyszy się rozmowy:

„Może pan się o mnie oprze,  
Pan tak wiednie, panie koprze”.

„Cóż się dziwić, mój szczypiorku,  
Leżę tutaj już od wtorku!”

Rzecz na to kalarepka:

„Spójrz na rzepę – ta jest krzepka!”

Groch po brzuszku rzepę klepie:

„Jak tam, rzepo? Coraz lepiej?”

„Dzięki, dzięki, panie grochu,  
Jakoś żyje się po trochu.

Lecz pietruszka – z tą jest gorzej:

Błada, chuda, spać nie może”.

„A to feler” –

Westchnął seler.

<sup>2</sup> Por. np. Małycka 2018, 85; Cudak 2010, 117 (tu również obszerna bibliografia na ten temat); Warchała 2010, 84; Jaskółowa 2004, 18.

<sup>3</sup> Przedstawiona poniżej propozycja jest kompilacją zajęć przeprowadzanych przeze mnie i sprawdzonych w grupach studentów uczących się języka polskiego w Rumunii, Brazylii oraz Rosji. Zajęcia były również prowadzone ze studentami z różnych krajów w Polsce w ramach Letniej Szkoły Języka Polskiego w Cieszynie.

Burak stroni od cebuli,  
A cebula doń się czuli:  
„Mój buraku, mój czerwony,  
Czy byś nie chciał takiej żony?”  
Burak tylko nos zatyka:  
„Niech no pani prędszej zmyka,  
Ja chcę żonę mieć buraczą,  
Bo przy pani wszyscy płaczą”.  
„A to feler” –  
Westchnął seler.  
Naraz słyhać głos fasoli:  
„Gdzie się pani tu gramoli?!”  
„Nie bądź dla mnie taka wielka” –  
Odpowiada jej brukselka.  
„Widzieliście, jaka krewka!” –  
Zaperzyła się marchewka.  
„Niech rozsądzi nas kapusta!”  
„Co, kapusta?! Głowa pusta?!”  
A kapusta rzecze smutnie:  
„Moi drodzy, po co kłótnie,  
Po co wasze swary głupie,  
Wnet i tak zginiemy w zupie!”  
„A to feler” –  
Westchnął seler.

Zanim przedstawimy uczestnikom zajęć wiersz, konieczne są wstępne ćwiczenia językowe, przygotowujące do jego odbioru. Zaczynamy zatem od podstawowych nazw warzyw występujących w utworze. Poznają je studenci na początku zajęć, oglądając na kolorowych slajdach zdjęcia lub rysunki warzyw i owoców. Wypisują kolejno nazwy: koper – koperek, szczypior – szczypiorek, burak – buraczek itd. Celem ćwiczenia jest po pierwsze nazwanie warzyw, które wystąpią w wierszu, a po drugie wprowadzenie tych nazw w dwu wariantach: podstawowym i zdrobniałym. Studenci zapisują zatem np.:

burak – buracz-ek  
i dowiadują się: burak – duży; buraczek to mały burak,  
szczypior – szczypior-ek; szczypior – duży; szczypiorek to mały szczypior,  
koper – koper-ek; koper – duży; koperek to mały koper,  
fasola – fasol-ka,  
marchew – marchew-ka.

To ćwiczenie językowe przygotowuje do rozpoznania różnych przedmiotów (warzyw) w tekście, ponadto wprowadza tworzenie form zdrobniałych i uzmysławia ważny element kulturowy; pokazuje tendencje języka polskiego do zdrobnień. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że przygotowuję

zawsze slajdy wszystkich warzyw występujących w wierszu, a ponadto wprowadzam warzywa nowe w kuchni polskiej, np. bakłażan czy cukinia. Po wypisaniu nazw tradycyjnych polskich warzyw w formie podstawowej i zdrobniałej okaże się, że tworzymy je za pomocą formantu -ek (rodzaj męski) lub -ka (rodzaj żeński) – i to jest ważna sugestia językowa. Wnioskują samodzielnie studenci, odpowiadając sobie na pytanie, jaki rodzaj rzeczownika wymaga jakiego formantu. Jednocześnie okaże się, że są nazwy warzyw, które w języku polskim mają podstawową formę zdrobniałą, np. brukselka czy pietruszka. Występuje wprawdzie słowo „pietrucha”, ale jest ono odbierane jako zgrubienie. Przeważnie używa się słowa marchewka, a nie marchew. Natomiast przyjęte z języka rosyjskiego słowo bakłażan nie ma odpowiednika zdrobniałego, choć można się zastanowić, jak mogłoby ono brzmieć. Studenci na zasadzie analogii próbują stworzyć dla formy podstawowej: ten bakłażan – mały bakłażan-ek. Dla nazwy warzywa cukinia, pochodzącej z języka włoskiego, nie utworzymy formy zdrobniałej, natomiast polska nazwa tego warzywa – kabaczek ma wyraźną końcówkę sugerującą zdrobnienie. Tego typu „zabawy” już na początku nauki języka wyczulają studentów na niuanse i charakterystyczne elementy słowotwórcze. Tego rodzaju ćwiczenia, rozmowy, zabawy uzupełniają proces komunikacyjnego nauczania języka i w dużym stopniu przyczyniają się do przekraczania bariery mówienia, a przede wszystkim – równoległe z nabywaniem kompetencji komunikacyjnej – obrazują kulturowe i językowe ciekawostki<sup>4</sup>.

Patrząc na slajdy przedstawiające warzywa, studenci ćwiczą słownictwo opisujące przedmioty. Otrzymują zadanie, aby w parach opisać kolejne warzywa, używając znanych już sobie słów. Określają zatem kolory i kształty, a mogą dodać także smaki. W grupach bardziej początkujących warto rozdać fiszki z zapisanym słownictwem. Można słowa zebrać w kilka grup.

kolory	kształty	smaki
czzerwony	wąski	ostry/ostrawy
zielony	długi	słodki/słodkawy
pomarańczowy	okrągły	gorzki/ gorzkawy
żółty	kulisty	piekący
biały	bulwiasty	słony/słonawy
buraczkowy	strzępiasty	łagodny

<sup>4</sup> Gałyga pisze o zindywidualizowanej metodzie komunikacyjnej prof. Awdiejewa, którą z powodzeniem stosuje wśród studentów uczących się języka rosyjskiego: „W metodzie tej nie ma świadomego tłumaczenia reguł, nie ćwiczy się dryli, nie stosuje tradycyjnych testów. Student uczy się żywego języka, a nie oderwanych od siebie struktur językowych. Dopiero gdy wielokrotnie błędnie zostanie użyta dana struktura, nauczyciel ingeruje (po zakończeniu wypowiedzi), przybliżając uczącym się zasadę (bez terminów metajęzykowych). Zwraca się bardziej uwagę na komunikatywność i zrozumiałość wypowiedzi niż na poprawność językową, osiąganą za wszelką cenę. Treść ma przewagę nad formą. Najlepszym sposobem poznawania reguł gramatycznych jest czytanie w języku obcym. W ten sposób uczący się może zaobserwować i odkryć typowe struktury języka. Nauczający starają się, by materiał dostarczony uczącym się pozwolił im na samodzielne sformułowanie i zweryfikowanie reguł gramatycznych. Jest to wyjątkowo kreatywne zajęcie, swego rodzaju zabawa w dekodowanie tekstu. Przypomina rozszyfrowywanie utajnionego języka”; zob.: Gałyga 2011, 349.



Słownictwo, wspólnie omówione i objaśnione, stanowi pomoc przy samodzielnym opisie warzyw wyświetlanych na slajdach. Jest to wstępny etap ćwiczeń językowych, przygotowujący do odbioru wiersza Jana Brzechwy. Po takich ćwiczeniach rozdajemy teksty i lektor pierwszy raz wzorcowo czyta utwór lub odtwarza tekst z komputera. Dalej następuje ponowna samodzielna lektura, w trakcie której studenci rozpoznają wcześniej poznane warzywa oraz próbują odpowiedzieć na pytanie, o czym jest wiersz.

Zawsze bardzo sprawnie wskazywane są słowa określające nazwy warzyw. Studenci uczący się języka polskiego już w pierwszym roku nauki wiedzą, że jest to język fleksyjny, a zatem rozpoznanie różnych form rzeczownika nie sprawia im kłopotu. Nie pytamy wszakże o przypadki. Na początku studenci mają jedynie wymieniać te warzywa, które rozpoznali, następnie odpowiedzieć na pytanie: co one (warzywa) robią? Odpowiedzi bywają różne. Zawsze staram się prosić o formułowanie całych zdań, nie zadowolalam się odpowiedzią jednowyrazową. Jeśli więc słyszę: „rozmawiają”, proszę o sformułowanie zdania.

Uczestnicy zajęć odpowiadają wówczas: *One ze sobą rozmawiają*, albo *Warzywa rozmawiają*, *warzywa się kłóćą*. Czasami na tym etapie rozpoczyna się rozmowa na temat przyczyny sporu, zainicjowana pytaniem: *O czym rozmawiają? O co kłóćą się warzywa?*

Proszę studentów, aby dobrali się w pary i ustalili odpowiedzi na postawione pytania. Na ogół na pierwszym poziomie nauki języka otrzymuję następujące odpowiedzi: *rozmawiają o swoim wyglądzie*. Bywa, że pada odpowiedź: *nie wiemy, o czym rozmawiają warzywa ani o co się kłóćą*. Wówczas sugeruję zwykle wskazanie wyrazów, które są niezrozumiałe i zaczynamy je wyjaśniać, starając się nie wykorzystywać języka pomocniczego ani rodzimego języka studentów, jeśli grupa jest jednorodna narodowościowo. Pokazuję przedmiot albo opisuję sytuację. Najczęściej pada pytanie: co to znaczy *oprze*? Wypisuję wówczas na tablicy czasownik „opiera się” i zwykle siadam obok kogoś, opierając się plecami lub ramieniem, opieram o siebie dwoje studentów, pokazuję zmęczenie. Takim scenkom towarzyszy śmiech i rozluźnienie atmosfery. Zapraszam uczestników zajęć, aby pokazali, jak się opierają o siebie i o różne przedmioty, na przykład o krzesło, ścianę, drzwi. Taki sposób tłumaczenia słowa znacznie skuteczniej utrwali się w świadomości uczących się niż proste sprawdzanie w słowniku i tłumaczenie z języka na język. Dopiero gdy widzę, że wszyscy dobrze rozumieją słowo w użytym kontekście, zapisuję na tablicy bezokolicznik „oprzeć się” i formę „niech się pan oprze” jako formę grzecznościową.

Zaczynamy ćwiczyć dwie formy trybu rozkazującego: „oprzyj się o mnie” i „niech się pan oprze”. Wprowadzam także formę: „proszę się oprzeć”/„proszę się oprzeć o mnie”. Studenci wskazują na bardzo różne słowa, których objaśnianie bywa łatwiejsze i trudniejsze, zwykle nie rozumieją słowa „rzecze”, które zamieniamy na proste i znane powszechnie „mówi”. Dobrym sprawdzianem rozumienia poszczególnych dwuwersów

jest przekształcenie ich w wypowiedzi składające się ze słów już znanych studentom. Wspólnie układane wersy wyglądają różnie. Poniżej przedstawiam zatem kompilacje przekształceń z różnych zajęć prowadzonych ze studentami obcokrajowcami w Polsce oraz w Bukareszcie.

Na straganie w dzień targowy

Takie słyszy się rozmowy:

„Może pan się o mnie oprze,  
Pan tak **schnie/ suszy się**, panie koprze.”

„**Cóż się dziwić**, mój szczypiorku,  
Leżę tutaj już od wtorku!”

**Mówi** na to kalarepka:

„Spójrz na rzepę – ta jest **mocna/zdrowa!**”

Groch po brzuszku rzepę klepie:

„Jak tam, rzepo/ **Jak leci?** Coraz lepiej?”

„Dzięki, dzięki, panie grochu,

**Jakoś żyje się po trochu/ pomału/jakoś leci.**

Lecz pietruszka – z tą jest gorzej:

Błada, chuda, spać nie może.”

„**A to feler**” –

Westchnął seler.

Burak **ucieka/ odsuwa się/ odwraca się** od cebuli,

A cebula doń/ **do niego** się czuli/ **mówi czule:**

„Mój buraku, mój czerwony,  
**Czy byś nie chciał** takiej żony?”

Burak tylko nos zatyka:

„Niech no pani prędszej **ucieka**,

Ja chcę żonę mieć buraczą/ **buraka**,

Bo przy pani wszyscy płaczą.”

„A to feler” –

Westchnął seler.

Naraz/ **nagle** słysząc głos fasoli:

„Gdzie się pani tu gramoli/ **wspina/ wciska?!**”

„Nie bądź dla mnie taka wielka” –

Odpowiada jej brukselka.

„Widzieliście, **jak zaczepia/ jaka jest wojownicza/ bojowa!**” –

**Zezłościła** się marchewka.

„Niech rozsądzi nas/ **niech będzie sędzią/ zapytajmy kapustę** kapusta!”

„Co, kapusta?! Głowa pusta?!”

A kapusta **mówi** smutnie:

„Moi drodzy, po co kłótnie,

Po co wasze **awantury/ klótnie** głupie,  
Wnet i tak zginiemy w zupie!”

„A to feler/ **problem**” –  
Westchnął seler.

Poza wyjaśnieniem poszczególnych słów konieczne jest ustalenie znaczeń niektórych fraz. Zostały one w tekście podświetlone żółtym kolorem. Fraza „cóż się dziwić” używana jest w języku polskim zamiennie z frazami: „co się dziwisz”, „nie ma się co dziwić”. Centralne miejsce zajmuje tu czasownik *dziwić się*, który objaśniamy, tworząc lub przywołując różne sytuacje. Lektor podaje przykład: koń biega po mieście – ludzie stają i dziwią się. Dziwią się, bo widzą sytuację niezwykłą. Aby sprawdzić, czy studenci rozumieją znaczenie słowa, proszę, aby podali przykłady. Mogą je napisać na kartkach, pracując w parach. Po odczytaniu korygujemy propozycje i zapisujemy na tablicy najtrafniejsze. Kolejnym krokiem jest powrót do zwrotu „cóż się dziwić”, który stosowany jest w sytuacji rozmowy. Można stworzyć rodzaj tabeli, w której wykorzystamy wszystkie podane wcześniej sytuacje i dodamy do nich element dialogu.

Koń biega po mieście – ludzie stają i dziwią się;	Co to się stało?	Cóż się dziwić, nie ma opieki dla zwierząt.
Pies jest sam w lesie – podają media;	Kto go zostawił? Jak to się stało?	Cóż się dziwić, ludzie są czasami bez serca / nie myślą (są bezmyślni).
Zmienia się klimat – ludzie dziwią się / są zaskoczeni.	Dlaczego są wysokie temperatury i burze?	Cóż się dziwić, ludzie niszczą naturę (przyrodę).

Ten sposób pracy z tekstem pozwala na asocjacyjne budowanie świadomości językowej. Wyjaśnianie kolejnych fraz z tekstu prowadzi nie tylko do prostego przekładu tekstu polskiego na język rodzimy uczących się, ale także uzmysławia konteksty, w jakich mogą one wystąpić. Podobnie postępujemy z pozostałymi zwrotami zaznaczonymi w tekście. Najmniej problemów stwarza sformułowanie: „jakoś żyje się po trochu”, choć jest nieco archaiczne, wyjaśniamy je bardziej młodzieżowym „jakoś leci”, rozumianym na ogół poprawnie. I tu także warto zaplanować odegranie scenek, w których studenci będą stosować zamiennie obie formy: jakoś żyje się po trochu/jakoś leci.

Powtarzany refren, podsumowujący kolejne sekwencje utworu, niesie w sobie element humorystyczny, który studenci doskonale rozpoznają pod koniec zajęć, gdy tekst Brzechwy czytamy z podziałem na role. Trzynastu osobom przydzielamy role warzyw i narratora. Otrzymują one wydrukowane slajdy poszczególnych warzyw i plaketkę z napisem NARRATOR. Stojąca na środku sali grupa odczytuje swoje kwestie. Przy pierwszym czytaniu nauczyciel pełni rolę dyrygenta wskazującego na poszczególne warzywa. Jeśli grupa jest tak liczna, że można utworzyć dwa lub trzy

zespoły, w kolejnym czytaniu zmieniamy „aktorów”, tak aby każdy mógł uczestniczyć w czytaniu. Jest to ćwiczenie fonetyczne, ale także pomagające zapamiętać omawiane wcześniej frazy i słowa.

Zadanie domowe polega na przygotowaniu jak najlepszego pod względem fonetycznym odczytania wiersza i takiej intonacji wypowiedzi, która odda emocje i zachowania poszczególnych bohaterów rozmowy. Kolejne zajęcia będą zmierzały do nazywania uczuć. W tym celu poszczególnym wypowiedziom należy przypisać określone stany emocjonalne. Warto zatem przygotować w kopertach rozsypankę ze słowami, które będą w parach lub w grupach przypasowywane do poszczególnych dwuwierszy. W kopertach powinny znaleźć się następujące słowa: troska/zatroskanie, rezygnacja, podziw, spokój, wstręt, złość, smutek, irytacja, wzburzenie, gniew, serdeczność. W miarę możliwości warto dorysować przy słowach emotikony, które podpowiadałyby znaczenie słowa.

Po odczytaniu wiersza z podziałem na role i przedstawieniu za pomocą intonacji emocji, jakie towarzyszą rozmowom, warto zastanowić się nad tym, która grupa odczytała je najtrafniej. W tym celu proponujemy ćwiczenie z dopasowaniem poszczególnych emocji do kolejnych dialogów. Może się okazać, że różne grupy przyporządkują różne uczucia kolejnym wypowiedziom. Jest to okazja do rozmowy między uczestnikami zajęć i pierwsze próby interpretacji tekstu poetyckiego. W końcowej fazie rozważań o emocjach powraca pytanie o sens wiersza. W kilku grupach pojawiła się konkluzja, że życie jest za krótkie, aby się kłócić, raz sformułowano wniosek, że pozytywne uczucia są lepsze niż negatywne. Można po takich konkluzjach zaproponować przysłowie: „Zgoda buduje, niezgoda rujnuje” i przedyskutować jego znaczenie.

Na koniec zajęć warto zaproponować przygotowanie przepisów kulinarnych z warzyw, które zostały przedstawione w wierszu. Tu można przedstawić obcokrajowcom kilka propozycji kulinarnych tradycyjnych w kuchni polskiej, np. bigos, barszcz czerwony, chłodnik i poprosić uczestników zajęć o przedstawienie najbardziej typowych propozycji ich kuchni. Okazać się może, że zbiór warzyw będzie nieco odmienny od tego, jaki został przedstawiony w utworze Brzechwy.

Przy okazji zawsze pojawia się pytanie: „zupa jarzynowa czy warzywna”. Wyjaśniamy wówczas pochodzenie słów, które dziś używane są zamiennie, choć mają odmienną etymologię. Warzywa to te, które trzeba było warzyć, czyli gotować, jarzyny, od słowa jare, czyli pierwotnie tylko zboża jare, siane na wiosnę. Później jare to wszelkie rośliny młode, które można jeść bez gotowania. Można by zatem powiedzieć, że warzywa gotujemy, a jarzyny spożywamy na surowo. Paradoks polega na tym, że współcześnie w kuchni polskiej już chyba tylko ziemniaków nie zjada się na surowo, a wszystkie inne warzywa/jarzyny można przyrządzać w obu postaciach.

Tę kulturową pogadankę można uzupełnić jeszcze jedną polską nazwą zbiorczą dla warzyw/jarzyn i przywołać włoszczyznę. Konieczna jest

informacja historyczna o tym, jak królowa Bona Sforza, od 1518 roku żona Zygmunta I, sprowadziła do polskiej, a właściwie najpierw do królewskiej kuchni warzywa właśnie. A ponieważ była Włoszką, Polacy na określenie całego zbioru sprowadzanych przez nią jarzyn ukuli określenie włoszczyzna. Była to początkowo nazwa raczej prześmiewcza, bo gusty kulinarne szesnastowiecznej szlachty polskiej były zgoła odmienne od włoskich.

Wychodząc zatem od lektury wiersza dla dzieci o warzywach na straganie, dojść można w ostatniej fazie cyklu zajęć do kulturowej i historycznej pogadanki. Uczenie równoległe języka i kultury staje się faktem. Nauczanie komunikacyjne, skojarzone z kulturowym pozwala na tworzenie takich asocjacji, które pomagają uczyć (się) jednocześnie polskiego i Polski.

### **Bibliografia:**

- Cudak Romuald, 2010, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*. w: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, T. 2, Ahtelik A., Kita M., Tambor J. (red.), Katowice.
- Gałyga Danuta, 2011, *Zindywidualizowana metoda komunikacyjna nauczania języków słowiańskich a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18.
- Jaskółowa Ewa, 2004, *Odczytywanie intencji słowa – przykład wiersza Wisławy Szymborskiej „Prospekt”*, w: „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (47).
- Jaskółowa Ewa, 2010, *Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. w: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, T. 2, Ahtelik A., Kita M., Tambor J. (red.), Katowice.
- Małycka Małgorzata 2018, *Od zabawy słowem do czytania poezji. Holistyczne podejście do nauki języka polskiego jako dziedziczonego/ drugiego wśród dzieci w wieku 5-9 lat*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22).
- Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, 2007, Ahtelik A., Tambor J. (red.) Katowice.
- Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, 2010, T.2, Ahtelik A., Kita M., Tambor J. (red.), Katowice.
- Warchala Jacek, 2010, *Reklama i jej zastosowanie w glottodydaktyce*, w: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, 2010, T.2, Ahtelik A., Kita M., Tambor J. (red.), Katowice.

### **O Autorce**

**Ewa Jaskółowa** – prof. dr hab., pracuje na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania naukowe skupione są wokół problematyki literaturoznawstwa i dydaktyki; zajmuje się problemami poezji XX w. i jej nawiązaniem do tradycji zwłaszcza romantycznej i biblijnej. Autorka między innymi książek o twórczości Stanisława Balińskiego, kwadryganta Stanisława Ciesielczuka, artykułów o poezji Wisławy Szymborskiej czy Tadeusza Różewicza. Autorka monografii pt.



*Żona Lota w poezji polskiej XX wieku.* Interpretacja tekstu stanowi podstawowy element jej badań literaturoznawczych, a odbiór literatury przez uczniów i możliwości budowania procesu dydaktycznego, który pomaga w tym odbiorze, są drugim elementem jej zainteresowań. Prowadzi także zajęcia z obcokrajowcami na UŚ, uczyła języka polskiego m.in. studentów we Włoszech, w Brazylii, Rumunii, Bułgarii; prowadziła warsztaty dydaktyczne z nauczycielami języka polskiego we wszystkich tych krajach, a także w Rosji, na Ukrainie oraz na Litwie.

# Metoda projektu w nauczaniu języka polskiego jako drugiego w sobotniej szkole przedmiotów ojczystych w Wielkiej Brytanii

The project method of teaching Polish as a second language at Polish Saturday schools in the United Kingdom

Maksi Kozińska, MSc

PSS im. św. Królowej Jadwigi Forest Gate/Ilford

ORCID: 0000-0001-7074-4097

**Abstract:** The article tries to briefly explain the reasons behind advocating the project method of learning in teaching Polish as a second language at Polish Saturday schools in the United Kingdom. It aims at introducing the project method and its main principles to the readers. Lastly, it provides some of the ideas of classroom usage of the above-mentioned method.

**Key words:** the project method, Polish Saturday schools, the United Kingdom, Polish as a second language

**Streszczenie:** Artykuł przedstawia główne powody świadczące o wartości metody projektu w nauczaniu języka polskiego jako drugiego w polskich szkołach sobotnich (PSS) w Wielkiej Brytanii. Praca stawia sobie za cel przybliżenie czytelnikom podstawowych zasad pracy za pomocą metody projektu oraz przedstawienie zadań i inspiracji projektowych do wykorzystania w PSS.

**Słowa kluczowe:** metoda projektu, polskie szkoły sobotnie, Wielka Brytania, jpp2

## Szkoła sobotnia - sytuacja obecna

Nauczyciele pracujący z wielojęzyczną młodzieżą w polskich sobotnich szkołach w Wielkiej Brytanii borykają się z ograniczonym kontaktem swoich uczniów z językiem polskim. Wychowując się w kraju osiedlenia, często na aktywne użycie języka polskiego mogą pozwolić sobie tylko w polskiej szkole sobotniej. Ankieta z 2016 roku obejmująca 68 młodych ludzi pochodzenia polskiego podchodzących do egzaminu polskiego z języka obcego na poziomie A-level wykazała, że aż 40 z nich uznało język angielski za dominujący (Kozińska 2016). W rozmowach z młodzieżą polonijną dowiadujemy się, że komunikacja, która zachodzi między uczniami pochodzenia polskiego, w większości odbywa się w języku angielskim<sup>1</sup>. Rozmowy na przerwach również odbywają się w języku kraju osiedlenia. W niektórych szkołach wprowadzono surowy zakaz posługiwania się językiem angielskim między lekcjami. Społeczność nauczycielska

<sup>1</sup> Ważnymi czynnikami determinującymi użycie języka angielskiego na przerwach jest poziom jego opanowania, czas pobytu w kraju osiedlenia oraz prestiż języka polskiego w danej placówce polonijnej.

zaczęła zatem poszukiwania formy pracy, która zaangażuje uczniów do dodatkowej komunikacji w języku polskim poza murami PSS. Szansą okazała się praca metodą projektu, gdyż dobrze skonstruowany projekt pozwala na wykorzystanie języka polskiego jako narzędzia do jego zrealizowania.

Metoda ta nie jest nowością dla uczniów w angielskim systemie edukacji. Projekty realizowane są na każdym etapie edukacyjnym w Wielkiej Brytanii, począwszy od edukacji wczesnoszkolnej po edukację na poziomie uniwersyteckim. Zaryzykuję jednak hipotezę, że nie jest ona używana w edukacji polonijnej zbyt często. Owszem, pojawiają się formy o kształcie podobnym, jak na przykład akademie, które tylko pozornie są projektowane przez uczniów, gdyż w większości przypadków to nauczyciele je planują i realizują, a uczniowie tylko odgrywają powierzone im role. Te inicjatywy wykluczają często wolność i autonomię ucznia, gdyż zapytany o to, o czym był deklamowany przez niego fragment, często nie jest w stanie odpowiedzieć na to pytanie. Nauczyciele zauważają, że taki stan rzeczy wynika głównie z ograniczonego czasu, który przeznaczony na tego typu działania i/lub braku zaufania do wystarczających kompetencji uczniów<sup>2</sup>. Czy w takim razie metoda projektu ma rację bytu w środowisku polskiej szkoły sobotniej?

### **Metoda projektu - założenia praktyczne**

Aby rozważyć słuszność czy też przydatność omawianego sposobu pracy w nauce języka polskiego jako drugiego, należałoby odpowiedzieć na zasadnicze pytanie: Czym jest metoda projektu? Ewelina Strawa-Kęsek w swojej książce *Metoda projektu w edukacji polonistycznej* wskazuje na chaos terminologiczny. Władysław Miodunka (2013) zauważa, że w niektórych pracach dotyczących omawianego zagadnienia trudno jest wyznaczyć granicę między metodą projektu, a na przykład podejściem zadaniowym, które opisała na gruncie glottodydaktycznym Iwona Janowska (2011). Skoro badacze różnorako definiują zagadnienie, stwarza to ogromne problemy w zrozumieniu możliwych działań w czasie pracy metodą projektu, jak również zniechęcenie, bo skoro problematyczne jest skonkretyzowanie zasad działania, to jakże nauczyciele mają tę metodę wykorzystać? Można ten chaos potraktować jako szansę, która pozwala na dowolną modyfikację metody tak, aby służyła ona wyznaczonym celom a nie porządkowi terminologicznemu. Polskojęzycznej edukacji uzupełniającej w Wielkiej Brytanii najbliższa – przez wzgląd na czas, którym dysponuje młodzież polonijna oraz formalne godziny pracy w PSS – wydaje się sugestia przedstawiona poniżej:

generalnie projekty stosowane są epizodycznie i traktowane jako jedna z wielu metod pracy przy zachowaniu tradycyjnej struktury klasowo-lekcyjnej. W moim przekonaniu w takich sytuacjach powinno się stosować termin **metoda projektu** (Strawa-Kęsek 2015, 40).

Proszę sobie bowiem wyobrazić młodzież, która uczęszcza od poniedziałku do piątku do szkoły anglojęzycznej, a dodatkowo chodzi do sobotniej

<sup>2</sup> Warto zastanowić się, jaki jest więc cel tych akademii?

szkoły polonijnej, gdzie obarczamy ją jeszcze polskojęzycznymi projektami. Wyróżniamy co prawda małe, średnie i duże projekty (Niemiec-Knaś 2011, 69-70), niemniej młodzież, która brała udział w realizacji projektu, zaznaczała zgodnie w karcie wykonawcy/wykonawczynie, że praca, jakkolwiek satysfakcjonująca, była niezwykle czasochłonna. Strawa-Kęsek (2015) również zwraca uwagę na trudność wyboru odpowiedniego czasu na realizację projektu. Ważne jest, aby nauczyciel polonijny był zapoznany z harmonogramem egzaminacyjnym w anglojęzycznym systemie edukacji. Trudno jest wymagać i obciążać uczniów dodatkowymi czynnościami na przykład w tygodniu egzaminów lub przy wzmożonej pracy przed zakończeniem semestru.

## **Działania w PSS**

Propozycja pracy metodą projektu w polskiej szkole sobotniej oparta jest na wymogu komunikacji z nauczycielem w formie elektronicznej w ciągu tygodnia. W przypadku uczniów młodszych znacząca część realizacji może odbywać się podczas zajęć szkolnych. Natomiast w przypadku uczniów starszych, dobrze radzących sobie w środowisku projektowym, czas przygotowań można przenieść całkowicie na grunt pozaszkolny, a na zajęciach zaprezentować efekty działań uczniów i przeprowadzić ich ewaluację. Niezbędne jest wsparcie rodziców/opiekunów prawnych młodzieży biorącej udział w projektach. Począwszy od technicznych elementów, takich jak założenie skrzynki e-mail (lub udostępnienie swojej), po rolę doradczą, ale nie wyręczającą w realizacji projektu. W dalszej części artykułu przedstawię dwa wyżej nakreślone podejścia.

## **Wykorzystanie metody w edukacji polonistycznej w PSS**

Pierwsze z zadań projektowych skierowane jest do uczniów na II etapie edukacyjnym. Zakłada większą pomoc i ingerencję nauczyciela tak w planowanie wstępne, jak i przygotowanie harmonogramu pracy dla uczniów, zawiera uprzednio przemyślany przez nauczyciela podział na grupy i pozwala na osiągnięcie silnie skonkretyzowanych celów. Druga propozycja działań skierowana jest do uczniów podchodzących do egzaminu z języka polskiego na poziomie A-level<sup>3</sup> w wieku między 15 a 18 rokiem życia<sup>4</sup>. Będzie ona dalej również przedstawiona, gdyż przewiduje minimalną ingerencję pedagoga w procesy twórcze uczniów. W przypadku metody projektów przygotowanie gotowego konspektu zajęć kłóci się nieco z ideą indywidualizacji i autonomii ucznia, który sam dokonuje wyborów i bierze odpowiedzialność za planowanie i realizowanie swojej pracy. Zaprezentowany przeze mnie przykład czynności projektowych warto potraktować jako inspirację, którą należy skonsultować i przeformułować w zależności od potrzeb i specyfiki grupy. Niech to uczniowie nadadzą kształt swojej pracy, gdyż nauczyciel powinien wycofać się z pozycji nadrzędnej w sytuacji szkolnej i nie bać

<sup>3</sup> Odpowiednik poziomu polskiej matury w Wielkiej Brytanii.

<sup>4</sup> Do tego egzaminu młodzież polonijna często przystępuje wcześniej niż do innych egzaminów na tym poziomie, aby później móc skupić się na przedmiotach wiodących.

się oddania części kontroli nad przebiegiem działań swoim wychowankom. Dla niektórych grup będzie to zbyt ambitny projekt, dla innych nieciekawym, dla trzecich zbyt łatwym. Rozwiązaniem, a jednocześnie indywidualizacją procesu uczenia się – nie tylko sprawności językowych, ale i wielu innych kompetencji niezbędnych we współczesnym świecie – jest stworzenie tej propozycji projektowej na nowo z każdą grupą docelową. Praktyka pokazuje, że nauczyciel dokonuje szkicu zajęć w obrębie metody projektu co najmniej dwukrotnie (Strawa-Kęsek 2015). Podczas pierwszego planowania określa cele projektu, przebieg, czas jego realizacji, itd. Drugie planowanie to weryfikacja oczekiwań uczniów – powiązanie celów nauczycielskich z potrzebami, możliwościami i zainteresowaniami uczniów.

Na konferencjach nauczycielskich często pada pytanie: jak zmotywować? Nabiera ono szczególnego znaczenia w przypadku Polskiej Szkoły Sobotniej, bo stanowi ona dodatkowe obciążenie dla ucznia. Często decyzja o uczęszczaniu do placówki polonijnej nie wynika z chęci dziecka, a z decyzji rodzica. Praca metodą projektu pozwala na zadawanie pytań, poddawanie w wątpliwość celu danej aktywności, zachęca do wysuwania wniosków i wyrażania sugestii, a w końcu do inicjowania i pojawiania się autorskich pomysłów. Trudno być niezainteresowanym własnym pomysłem, który został doceniony na forum klasy czy grupy. Doświadczenie pokazuje, że jeśli młodzi ludzie sami wymyślą swoje miejsce w procesie twórczym i sami określą swoje obowiązki, to trudniej jest się im wycofać z aktywnej realizacji własnych pomysłów.

Nauczyciel też musi się nauczyć pracy metodą projektu. Rezygnacja z kontroli na rzecz autonomii uczniów nie dla każdego jest łatwym procesem. Dlatego może zacząć od projektów bardziej kontrolowanych i przejść do tych, w których przyjmie rolę wspomagającą i doceniającą, niż wymagającą i oceniającą.

Pierwszy szkic wstępny to propozycja pracy metodą projektu na II etapie edukacyjnym w PSS na podstawie fragmentów *Króla Maciusia I* Janusza Korczaka znajdującego się na liście tekstów kultury do wyboru, lektury rekomendowanej przez *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą* z 2010 roku<sup>5</sup>. Zadaniem projektu jest wybór przewodniczącej/przewodniczącego klasy. Temat, który może zostać przedstawiony uczniom, to np.: „Dziecięcy głos jest ważny w naszej szkole! Wybory przewodniczącej/przewodniczącego naszej klasy”. Uczniowie powinni w drodze dyskusji zdecydować, w jaki sposób osiągną wyznaczony cel i na jakie etapy będzie dzielił się ten proces. To od nauczyciela zależy, jakie cele główne założy. Obmyślając zajęcia, nie jest jednak w stanie wyszczególnić wszystkich potencjalnych korzyści wynikających z zajęć projektowych na pierwszym etapie planowania. Dopiero po poddaniu pomysłu ewaluacji przez zespół klasowy jest on w stanie przewidzieć dodatkowe możliwości rozwoju językowego (i nie tylko) oraz skonkretyzować zagadnienie projektowe. Przedstawiona inspiracja projektowa stawia za cel wybór głowy

<sup>5</sup> Wybór lektury do omawianego przykładu ma związek z ideami pedagogicznymi, które były bliskie wartościom Janusza Korczaka i idealnie wpisują się w otwarty charakter metody projektu skoncentrowanej na uczniu.



samorządu klasowego. Nauczyciel może wspomóc proces planowania tekstami o odpowiednim poziomie językowym oraz zawartości merytorycznej. Tabela 1. przedstawia przykładowe cele, które sformułował nauczyciel we wstępnej fazie planowania zajęć projektowych. Tabela 2. pokazuje jedno z przykładowych ćwiczeń pozwalających na osiągnięcie – przynajmniej w pewnym stopniu – wielu z wyznaczonych celów zajęć.

<p><b>Cele:</b> Zapoznanie uczniów z fragmentami tekstu kultury pod tytułem „Król Maciuś Pierwszy”. Zapoznanie uczniów z postacią Janusza Korczaka. Rozwijanie sprawności pisania, mówienia, słuchania i czytania ze zrozumieniem w języku polskim. Rozwijanie kompetencji miękkich. <b>Wybranie przewodniczącej/przewodniczącego klasy.</b> Wykorzystanie tekstu kultury do refleksji nad poczuciem odpowiedzialności, sprawowaniem władzy. Budowanie pozytywnych relacji w grupie. Ćwiczenia kulturalnej wymiany zdań i poglądów. Sztuka osiągania kompromisu. Językowe wykorzystanie dotychczasowej wiedzy językowej w praktyce. Rozbudowa słownictwa związanego z tematyką projektu.</p>
--

**Tabela 1. Przykładowe cele zajęć na II etapie edukacyjnym  
w PSS w pracy metodą projektu**

<p><b>DRUGA MISJA:</b> <i>Proszę przeczytać fragment dalszych przygód króla Maciusia, a następnie odpowiedzieć na pytania znajdujące się pod tekstem.</i></p> <p><i>Jeszcze wyżej była redakcja, gdzie przy stołach siedzieli panowie, którzy pisali to, co zaraz na dole drukowali. Tu przynoszą telegramy z całego świata, tu telefon dzwoni, tu biegną zasmoleni chłopcy i niosą zapisany papier do drukarni, tu piszą, tu rysują, tam maszyna dudni. Zupełnie jak na wojnie podczas ataku.</i></p> <p><i>Na srebrnej tacy podano Maciusiowi świeżą gazetę, gdzie była fotografia Maciusia, jak podczas audyencji przyjmuje dzieci — i wszystko było wydrukowane, co dzieci mówiły do Maciusia i co Maciuś im odpowiadał.</i></p> <p><i>Maciuś całe dwie godziny spędził w gazecie i bardzo mu się podobało, że tu tak wszystko prędko idzie. Już teraz wcale się nie dziwił, że w gazecie napisane jest wszystko, co gdzie się stało: jakie były pożary, jakie kradzieże, kogo przejechali i co robią królowie i ministrowie na całym świecie.</i></p> <p><i>Miał rację dziennikarz, że gazety wszystko wiedzą. Jak prędko pisali w gazetach, co robił Maciuś, kiedy pojechał w gości do zagranicznych królów, jak o wojnie wszystko prędko pisali i jak od razu wiedzieli, że Maciuś wraca z kraju ludożerców.</i> — A dlaczego nie wzięliście wtedy, że ja uciekłem na front, a tu została tylko porcelanowa lalka? — O, myśmy doskonale wiedzieli, tylko my piszemy nie wszystko. W gazetach tylko to się pisze, co potrzebne, a inne rzeczy my wiemy tylko dla siebie. Cały naród nie może wiedzieć tego, co niepotrzebne. I za granicą o wielu rzeczach nie powinni wiedzieć.</p> <p><i>Maciuś znów wieczorem długo rozmawiał z dziennikarzem.</i></p> <p><i>Wpis z książki: Janusz Korczak. „Król Maciuś Pierwszy”. Liczba słów: 369. Źródło: <a href="https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/krol-macius-pierwszy/">https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/krol-macius-pierwszy/</a></i></p>														
<p><b>Proszę zdecydować, czy poniższe zdania zgodne są z tekstem (P), czy nie (F). Pierwsze zdanie jest przykładem.</b></p> <table><tr><td>0. Redakcja zajmuje się opracowywaniem tekstu do wydruku.</td><td>P/F</td></tr><tr><td>1. Do redakcji gazety przychodzą wiadomości z całego świata.</td><td>P/F</td></tr><tr><td>2. Gazeta podana Maciusiowi była niekompletna.</td><td>P/F</td></tr><tr><td>3. Maciuś z przyjemnością czytał gazetę.</td><td>P/F</td></tr><tr><td>4. Maciuś spędził 120 minut na lekturze gazety.</td><td>P/F</td></tr><tr><td>5. Dziennikarz twierdzi, że gazety wszystko wiedzą.</td><td>P/F</td></tr><tr><td>6. Maciuś cały dzień rozmawiał z dziennikarzem.</td><td>P/F</td></tr></table> <p><b>Przechodźmy do dyskusji nad mediami informacyjnymi.</b></p> <p><i>Jaka jest rola mediów w naszym życiu?</i></p>	0. Redakcja zajmuje się opracowywaniem tekstu do wydruku.	P/F	1. Do redakcji gazety przychodzą wiadomości z całego świata.	P/F	2. Gazeta podana Maciusiowi była niekompletna.	P/F	3. Maciuś z przyjemnością czytał gazetę.	P/F	4. Maciuś spędził 120 minut na lekturze gazety.	P/F	5. Dziennikarz twierdzi, że gazety wszystko wiedzą.	P/F	6. Maciuś cały dzień rozmawiał z dziennikarzem.	P/F
0. Redakcja zajmuje się opracowywaniem tekstu do wydruku.	P/F													
1. Do redakcji gazety przychodzą wiadomości z całego świata.	P/F													
2. Gazeta podana Maciusiowi była niekompletna.	P/F													
3. Maciuś z przyjemnością czytał gazetę.	P/F													
4. Maciuś spędził 120 minut na lekturze gazety.	P/F													
5. Dziennikarz twierdzi, że gazety wszystko wiedzą.	P/F													
6. Maciuś cały dzień rozmawiał z dziennikarzem.	P/F													

**Tabela 2. Przykładowe ćwiczenie czytania ze zrozumieniem  
w pracy metodą projektów w PSS**

W każdym środowisku edukacyjnym czas jest czynnikiem, który musi być wzięty pod uwagę przy planowaniu pracy. W przypadku przedstawionego pomysłu okres realizacji przypada na dwie soboty – chociaż w rzeczywistości jest to pełen tydzień – od soboty do soboty. Pierwsza to przygotowanie i część realizacji projektu – bodźcami dyskusyjnymi i napędowymi projektu są fragmenty lektury *Król Maciuś I*. Schemat pracy pierwszego dnia może wyglądać następująco:

- zapoznanie uczniów z wybranymi fragmentami powieści,
- wprowadzenie w temat projektu, wspólna praca nad przydziałem/podziałem ról (wyjaśnienie, na czym polega praca metodą projektu, jeśli dzieci nigdy nią nie pracowały) – przykładowy podział na grupy/zadania dla grup – patrz tabela 3.,
- przygotowanie harmonogramu pracy oraz rozdanie listy stron internetowych przydatnych przy wykonaniu projektu,
- ustalenie formy komunikacji w tygodniu<sup>6</sup>.

GRUPA I: Kandydaci na przewodniczących klasy	Przygotowanie prezentacji multimedialnej oraz przemówienia wyborczego. Przygotowanie się do debaty.
GRUPA II: Członkowie sztabu wyborczego	Komunikacja z prasą oraz stworzenie plakatów promujących kandydatów, ulotek, logo.
GRUPA III: Komisja wyborcza:	Przygotowanie regulaminu przebiegu wyborów. Przygotowanie kart wyborczych. Przygotowanie sprawozdania powyborczego.
GRUPA IV: Dziennikarze/media:	Przygotowanie serii artykułów/nagrań radiowych/telewizyjnych, w tym artykułu o Januszu Korczaku, który zainspirował nas do klasowych wyborów. Powiadomienie społeczności szkolnej o przeprowadzanych wyborach (uczniów/dyrekcji/zarządu). Wywiad z dyrektorem szkoły.

**Tabela 3. Przykładowe zadania dla grup**

W ciągu tygodnia młodzież pracuje w swoich zespołach grupowych, a o poczynionych postępach informuje nauczyciela. Kontakt e-mailowy odbywa się pisemnie w języku polskim, a kopia korespondencji dołączana jest do dokumentacji projektowej. Kolejne sobotnie spotkanie może przebiegać następująco<sup>7</sup>:

- GODZINA 1.: Rozwieszenie plakatów, rozdanie ulotek, zapoznanie się z regulaminem przebiegu wyborów. Przygotowanie klasy do debaty, dziennikarze i sztab wyborczy przekazują przykładowe pytania do kandydatów itd.
- GODZINA 2.: Przeprowadzenie debaty wyborczej. Kandydaci przedstawiają swoje kandydatury całej klasie. Komisja wyborcza czuwa nad przebiegiem debaty. Dziennikarze i członkowie sztabów wyborczych zadają pytania. Zapada cisza wyborcza.

<sup>6</sup> Ciekawym pomysłem jest utworzenie wspólnej skrzynki pocztowej. Komunikacja powinna odbywać się w języku polskim. Wspólna skrzynka pozwala nauczycielowi obserwować aktywność uczniów oraz kontrolować ich pracę.

<sup>7</sup> Nie każda z PSS pracuje w czterogodzinnych blokach. Niektóre placówki mają do dyspozycji trzy godziny lekcyjne, inne tylko dwie, dlatego projekt powinien być dostosowany do rzeczywistej liczby godzin będących w dyspozycji konkretnej szkoły polonijnej.

- GODZINA 3.: Przeprowadzenie klasowych wyborów, podliczenie głosów, ogłoszenie wyników, wygłoszenie podziękowania kandydatom za udział w wyborach, itd.
- GODZINA 4.: Ewaluacja projektu.

Ewaluacja projektu jest niezwykle istotna, gdyż dostarcza informacji nie tylko o przebiegu realizacji projektu, ale umożliwia poznanie odczuć i wniosków uczniów, a nauczycielowi umożliwia ich zrozumienie. Pozwala również na udoskonalenie pracy własnej wszystkich zaangażowanych w projekt. Wybór przykładowych kart ewaluacyjnych lub samooceny uczniowskiej przedstawia Ewelina Strawa-Kęsek (2015).

### **Metoda projektów - polonijni maturzyści obarczeni wolnością**

W swojej pracy polonijnej projekty wykorzystuję jako podsumowanie poznanego przed egzaminem materiału, celem jest m.in. ocena opanowania oraz zrozumienia omawianych lektur obowiązkowych. W roku szkolnym 2017/2018 przeprowadziłam eksperyment, który zakładał autonomiczne działania uczniów w wieku od 15 do 18 lat, którzy podchodzili do angielskiej matury z języka polskiego. Uczniowie angielskiej szkole znają zasady pracy metodą projektu, więc otrzymali ode mnie tylko krótkie wytyczne. Poniżej zamieszczam fragment wiadomości, która została skierowana do uczniów<sup>8</sup>:

Zgodnie z zapowiedzią przesyłam pierwsze informacje na temat projektu. Projekt edukacyjny trwa sześć dni. W poniedziałek należy wysłać pomysł, tytuł i liczbę członków zespołu oraz kartę realizacyjną projektu (podział i zakres obowiązków, czas, itp.).

W środę proszę o wiadomość e-mail ze sprawozdaniem na temat poczynionych postępów. W piątek proszę o wysłanie pełnej dokumentacji projektowej – kontaktuje się ze mną lider grupy. Sobota jest dniem prezentacji i ewaluacji projektu.

Plan dnia projektowego 9:30-11:10

1. Przedstawienie pomysłu, tematyki oraz przebiegu realizacji projektu.
2. Przedstawienie rezultatu.
3. Analiza i wnioski poprojektowe.

Proszę wykorzystać swoją wiedzę i umiejętności przedmiotowe oraz pozapredmiotowe. Jako twórcy macie prawo do swobodnego podejmowania decyzji projektowych. Nauczyciel pełni funkcję doradczą / wspierającą. Doradcą może być również osoba trzecia (np. rodzic), należy zaznaczyć ingerencję doradcy w karcie realizacji projektu.

Poniższe hasła mogą/nie muszą stanowić dla Was inspirację:

1. Dulska dawniej i dziś.
2. Józef i Salomea... Czy to mogło się udać?

Proszę pamiętać o elementach dodatkowych, np. zaproszeniach, plakatach, strojach, muzyce, itp.

Klasa liczyła dziewięcioro uczniów, którzy w większości byli podekscytowani projektem. W poniedziałek otrzymałam jedną wiadomość e-mail

<sup>8</sup> Uczniowie wiedzieli, że będą pracować metodą projektu i okazywali żywe nią zainteresowanie.

z wymaganymi informacjami, w środę drugą z następującą prośbą (zachowana została pisownia oryginalna):

Dzień dobry! Nie mam pojęcia czy zdołam skończyć do piątku ten projekt. Czy moglibyśmy z Filipem mieć jeszcze przynajmniej tydzień żeby to zrobić? Od poniedziałku do piątku po szkole bardzo trudno byłoby wszystko zrobić tak, żeby się tego nie wstydzić! Dziękuję!

Prośba o przedłużenie terminu realizacji została odrzucona. Zebrane informacje nie napawały optymizmem – powstała jedna grupa czteroosobowa. Kolejnego dnia otrzymałam informacje o podjęciu wyzwania przez dwóch chłopców, którzy poprosili wcześniej o przedłużenie terminu wykonania zadań. Troje uczniów nie wzięło udziału w pracy<sup>9</sup>.

Rezultat oddania wolności uczniom przeszedł nasze oczekiwania. Grupa pierwsza składająca się z czterech uczennic przygotowała uwspółcześioną wersję wywiadu z panią Dulską – temat *Dulska dawniej i dziś* – na antenie popularnego w Polsce programu śniadaniowego *Dzień Dobry TVN*. Same napisały scenariusz, zadbały o makijaże, oświetlenie i kamerzystkę. Język użyty w wywiadzie był na bardzo wysokim poziomie zaawansowania i zawierał niewiele błędów – nagranie z tego wystąpienia zostało zaprezentowane nauczycielom polonijnym na III Sympozjum Zakładu Dydaktyki Polonijnej – WARSZTAT NAUCZYCIELA POLONIJNEGO (organizowanym przez Polski Uniwersytet na Obczyźnie), którzy zgodnie doceniali wysokie umiejętności językowe (i nie tylko) uczennic. Przygotowane plakaty i ulotki pozwalały ocenić poziom np. znajomość zasad zapisu tytułów w języku polskim.

Druga grupa – dwóch chłopców – wybrała temat dotyczący *Wiernej rzeki*. Przygotowali oni prezentację multimedialną z autorską ścieżką dźwiękową, w której role wykreowane przez Żeromskiego odegrały takie postacie, jak: Leonardo DiCaprio (Odrowąż), Dorota Rabczewska (Salomea), Krystyna Janda (Odrowążowa), Andrzej Grabowski (Szczepan). Uczniowie odtwarzali slajdy, dubbingując każdą z postaci. Praca chłopców była na wysokim poziomie językowym i technicznym, trudno też nie dostrzec poczucia humoru, które ubarwiło wystąpienie.

Obydwie prezentacje projektowe odbyły się bez większej ingerencji nauczycielskiej<sup>10</sup>. Wszyscy uczniowie, którzy brali w nich udział, stwierdzili, że chcą znów podjąć podobne działanie, a ci, którzy nie wzięli w nich udziału, zostali tak zainspirowani przez koleżanki i kolegów, że poprosili o możliwość przygotowania swoich projektów i przedstawienia ich na kolejnych zajęciach. Ważnym wnioskiem jest to, że młodzi ludzie używali bogatszego słownictwa i struktur gramatycznych aniżeli we wcześniejszych pracach domowych. Ze społecznego punktu widzenia projekty pozwoliły na odkrycie pasji młodych ludzi i ich rzeczywistego zaplecza językowego. Przykładem na to jest uczennica, która w grupie pierwszej odpowiadała za

<sup>9</sup> Jedna uczennica została zwolniona z dodatkowego zadania ze względu na zaawansowaną ciążę.

<sup>10</sup> Otrzymałam dwa zapytania. Pierwsze o możliwość użycia logo programu telewizyjnego, drugie o możliwość uwzględnienia sceny intymnej między Odrowążem a Salomeą.

makijaż. W swojej karcie ewaluacyjnej opisywała techniki i kolory użyte w makijażu prezenterki i pani Dulskiej. Pojawiało się słownictwo specjalistyczne, należące do branży kosmetycznej, np. mineralny podkład w kamieniu w odcieniu kości słoniowej.

Podsumowując, wielu badaczy zauważa, że uczenie się języków powinno być nastawione na jego użycie w praktyce. Władysław Miodunka (2013) nazywa to podejściem zorientowanym na działanie w nauczaniu języków obcych. Metoda projektu, podejście zadaniowe itp. stają się odpowiedzią na współcześnie panujące trendy w nauczaniu języków – jako ojczystego, drugiego czy obcego. PSS, wprowadzając metodę projektu jako jedno z narzędzi wspierania rozwoju językowego i wychowania młodej osoby pochodzenia polskiego, uświadamia młodym ludziom, że są oni osobami, która mają największy wpływ na swój rozwój. Niemiec-Knaś (2011) wysuwa śmielszą tezę, że metoda projektu to odpowiedź na potrzeby przyszłości. Metoda ta również odpowiadała na potrzeby przyszłości w przeszłości i odpowiada na potrzeby teraźniejszości.

Praca metodą projektu nie jest metodą niezawierająca minusów. Wymaga zarówno od ucznia, jak i nauczyciela dodatkowego nakładu pracy poza godzinami szkolnymi, np. podczas komunikowania się w przypadku sytuacji problemowych. Należy pamiętać, że uczenie w polonijnych placówkach jest często zajęciem o charakterze *pro bono* i stanowi szósty dzień pracy również dla nauczycieli. Niemniej jednak pozwala na zmotywowanie uczniów do poszukiwań językowych, które pomogą im osiągnąć cel i co najważniejsze – rozwijać ich na różnych płaszczyznach. Odpowiadając na pytanie zawarte we wstępie: myślę, że metoda projektu powinna znaleźć swoje stałe miejsce wśród metod wykorzystywanych w PSS.

## **Bibliografia**

- Janowska Iwona, 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Kozińska Maksi, 2016, *The Place of Translation in Teaching, Testing and Learning Modern Foreign Languages in the United Kingdom at GCSE and A-Levels*, Centre for Translation Studies at UCL.
- Miodunka Władysław, 2013, *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych, Od (małych) zadań do (dużych) projektów*, w: „Języki obce w szkole”, nr 2, <http://jows.pl/sites/default/files/Miodunka.pdf> (dostęp 5.08.2018)
- Niemiec-Knaś Małgorzata, 2011, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, 2010, Warszawa.
- Strawa-Kęsek Ewelina, 2015, *Metoda projektów w edukacji polonistycznej*, Kraków.



## O Autorce:

**Maksi Kosińska** - MSc - studentka studiów doktoranckich z zakresu języka odziedziczonego w Angli Ruskin University w Cambridge. Absolwentka University College London (Specialised Translation: Scientific, Technical and Medical) oraz filologii angielskiej w Kujawsko-Pomorskiej Szkole Wyższej w Bydgoszczy. Ukończyła studia podyplomowe na kierunku nauczanie języka polskiego i kultury polskiej jako drugich organizowane przez Uniwersytet Jagielloński przy współpracy z Polskim Uniwersytetem na Obczyźnie w Londynie. Od 2012 roku współpracuje z PSS im. św. Królowej Jadwigi w Ilford - jako nauczycielka klasy A2, członkini dyrekcji szkoły oraz egzaminatorka. Od czerwca 2016 roku należy do składu ekspertów OFQUAL, który nadzoruje i reguluje m.in. egzaminy z języka polskiego na poziomie GCSE i A-level w Wielkiej Brytanii. Dodatkowo zajmuje się nauczaniem języka angielskiego i polskiego zarówno studentów pochodzenia polskiego, jak i obcokrajowców w M4-Education. Współzałożycielka i prezeska *Polish Language Communication Centre* - stowarzyszenia zachęcającego nauczycieli do pracy z uczniami w myśl rozwijania idei wielojęzyczności oraz poszanowania języka i kultury polskiej. Członkini *Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego*. Współautorka podręcznika i ćwiczeń do nauki języka polskiego na poziomie GCSE w Wielkiej Brytanii pod tytułem: *GCSE. Nowe Tematy*. Współautorka podręcznika do nauki języka polskiego jako odziedziczonego pod tytułem *Lekcje z polskiego*. Pasjonatka zagadnienia tłumaczenia dydaktycznego.

# Kreatywne pisanie na lekcjach języka polskiego – jak zachęcić dzieci i młodzież do twórczej aktywności?

Creative writing during Polish as a foreign language  
classes – how to encourage youngsters to write more?

Anna Roter-Bourkane

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
ORCID: 0000-0001-6760-8924

**Abstract:** The article is devoted to improving writing skills, especially among students raised in Polish communities, where they can easily communicate in spoken language, but do not sufficiently master the skill of writing in Polish language. The proposed exercises are designed to improve not only the ability to formulate thoughts, but also to gain confidence when speaking in writing and building confidence in oneself and acquired competencies. The presented proposals are intended for all levels of knowledge of the Polish language and as such can be used in many didactic situations.

**Key words:** Polish as a foreign language, exercises in writing, creative writing during Polish as a foreign language classes, writing skills

**Streszczenie:** Artykuł poświęcony jest doskonaleniu sprawności pisania, zwłaszcza wśród studentów wychowanych w środowiskach polonijnych, w których bez problemu komunikują się w języku mówionym, jednak w stopniu niewystarczającym opanowują umiejętność pisania po polsku. Zaproponowane ćwiczenia służą poprawieniu nie tylko zdolności formułowania myśli, ale również nabraniu pewności siebie podczas wypowiedzania się na piśmie i zbudowaniu zaufania do siebie i zdobytych kompetencji. Przedstawione propozycje są przeznaczone dla wszystkich poziomów znajomości języka polskiego i jako takie służyć mogą w wielu sytuacjach dydaktycznych.

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, ćwiczenia z pisania, kreatywne pisanie na zajęciach z języka polskiego jako obcego, sprawność pisania

Wśród wielu problemów edukacyjnych, z jakimi stykamy się w czasie zajęć prowadzonych dla studentów-cudzoziemców, zagadnienie słabego opanowania sprawności pisania przy jednoczesnym bardzo wysokim stopniu kompetencji komunikacyjnej/konwersacyjnej(?) jest bardzo częste i dotyczy w zasadzie jedynie pewnej określonej grupy studentów. Mam tu na myśli tych, którzy są emigrantami/imigrantami w drugim pokoleniu, dziećmi Polaków mieszkających za granicą, które jednak urodziły się już poza granicami kraju i/lub wyjechały w czasie bardzo wczesnego

dzieciństwa. Język polski jest więc dla nich językiem odziedziczonym, mówi się nim w domu, kontaktuje się z dziadkami, rodziną mieszkającą w Polsce, znajomymi. Dzieci i młodzież oglądają polskie programy telewizyjne, czytają polskie książki i gazety, przeglądają polski Internet i odnajdują się doskonale w polskich realiach. Niejednokrotnie spędzają w kraju całe wakacje, często uczestniczą w obozach, koloniach i innych formach wypoczynku organizowanych w Polsce. Kontakt z polszczyzną jest więc, jak się wydaje, intensywny i ciągły, a te rodziny, które pragną nauczyć swoje dzieci jak najlepszego posługiwania się językiem polskim, zwykle odnoszą sukces we wszystkich elementach kształcenia językowego... poza pisaniem.

Bardzo często w pracy lektora spotykamy się z sytuacją studenta, który np. przyjeżdża do Polski, by kontynuować edukację w kraju rodziców – świetnie mówi i czyta, zna gramatykę i słownictwo, natomiast nie potrafi pisać ortograficznie, formułować poprawnych zdań i posługiwać się podstawowymi formami tekstów użytkowych w języku polskim. Trudno wówczas dokonać jednoznacznej klasyfikacji i przydzielić go do odpowiedniej grupy, gdyż pewne jest, iż komunikacyjnie i oralnie będzie on miał ewidentną przewagę nad resztą studentów, jednocześnie w zakresie prac pisemnych jego kompetencja może sytuować się dużo niżej od tych adeptów polszczyzny, którzy sztukę pisania ćwiczyli od początku na równi z pozostałymi sprawnościami.

Źródłem tego typu problemów jest zapewne fakt, iż do kształcenia kompetencji pisarskich nie wystarczy jedynie rodzinne zaangażowanie – musi być ono prowadzone przez polonistę w ramach pracy kursowej, oceniane często, wciąż na nowo „zadawane” uczniowi, by przyrost umiejętności pisania odbywał się proporcjonalnie do wzrostu kompetencji w zakresie innych sprawności, co jest przecież procesem naturalnie realizującym się w czasie nauki szkolnej. Zgodnie z tym, co podają autorki podstawowego poradnika metodycznego do nauki języka polskiego cudzoziemców, pisanie jest jedną z najtrudniejszych sprawności, wymaga wiele czasu, drobiazgowych przygotowań, „jest procesem trwałym i planowanym” (Seretny, Lipińska 2005, 228-231) oraz opiera się na wdrożeniu trzech kolejnych etapów: manipulowanie systemem graficznym, kodowanie strukturalne i komunikowanie znaczenia (Seretny, Lipińska 2005, 228). Pierwszy polega na odpowiednim posługiwaniu się systemem graficznym i opanowaniu umiejętności technicznego operowania znakami polskiego alfabetu. Drugi to ćwiczenia w budowaniu zdań poprawnych syntaktycznie i różnicowanych werbalnie. Najtrudniejszy jest etap trzeci, w którym piszący musi zmierzyć się z koniecznością przekazywania znaczenia w obrębie dłuższej wypowiedzi pisemnej, zorganizowanej w akapity, rozdziały (Seretny, Lipińska 2005, 229).

Na początku pracy z tekstami pisanymi każdy uczeń mierzy się ze wskazanymi wyżej problemami związanymi z etapami powstawania tekstu. Autorki poradnika metodycznego nie bez racji wskazują, iż tempo przewycięzania

trudności zależy również od czynnika pozamerytorycznego, będącego zresztą w sferze sytuującej się ponad możliwościami wywarcia nań jakiegokolwiek wpływu edukacyjnego, tzn. talentu. Uczniowie obdarzeni talentem pisarskim bez wątpienia szybciej radzą sobie z materiałem i efekty ich prac wcześniej są zadowalające. Skutkuje to pracami ponadprzeciętnymi i daje wiele zadowolenia tak piszącym, jak i dydaktykom. Nie należy jednak przeceniać roli talentu w procesie kształcenia sprawności pisania i trzeba odważnie stawić czoła nauczaniu tej umiejętności, której opanowanie jest koniecznym elementem wykształcenia wyższego.

W tej sytuacji idealnym rozwiązaniem byłoby stworzenie odpowiednio sprofilowanych na tego typu potrzeby grup, co nie jest możliwe w warunkach, w jakich dokonuje się obecnie edukacja uniwersytecka. Grupy takie zajmować się powinny na początku tworzeniem prostych form z zakresu stylistyki użytkowej (ogłoszenie, wywiad, sprawozdanie, tekst argumentacyjny, reklamacja, CV, list motywacyjny), by następnie przejść do pisania tekstów bardziej skomplikowanych, przykładowo – eseju popularnonaukowego<sup>1</sup> z podaniem bibliografii i przypisami.

Podstawową umiejętnością, na jaką należy zwrócić uwagę studentów, nim przystąpią do samodzielnej pracy, jest różnica pomiędzy dwiema odmianami polszczyzny: mówioną i pisaną. Dla studentów pochodzących z rodzin, które w domu posługują się tym językiem, poza rodziną jednak są zanurzone w innym, jest to informacja niekiedy dość szokująca. To, co można w dany sposób powiedzieć, napisać należy zupełnie inaczej, całość zaś musi podlegać regułom kompozycyjnym i zasadom organizacji tekstu. Im wcześniej praca nad uświadamianiem tej różnicy się rozpocznie, tym lepiej. Nie bez znaczenia są również elementy podstawowego kształcenia z zakresu kultury języka: wyróżnianie rejestrów stylistycznych, odmian polszczyzny, normy potocznej i wzorcowej, z którymi to pojęciami należałoby również zapoznać studentów.

Obecny w Wielkiej Brytanii system działania tzw. „szkół sobotnich” jest instytucją, w której tego typu edukacja winna się odbywać i odbywa się przy dużym i godnym podziwu zaangażowaniu ze strony przedstawicieli polskiej mniejszości na Wyspach. Jeden dzień w tygodniu jednak to zdecydowanie za mało, aby można było przećwiczyć w odpowiednim stopniu zasady pisania zróżnicowanych polskich tekstów. Specyfika szkół sobotnich polega również na tym, iż są to placówki „weekendowe”, a więc nauka w nich musi być na tyle atrakcyjna, nienudna i wolna od napięć, by młodzież chciała chętnie z tej oferty korzystać. Szkoły, których jest ponad 150 na terenie całej Wielkiej Brytanii, są utrzymywane z rozlicznych źródeł (samorządowych, prywatnych, pieniędzy rodziców i sponsorów). Często borykają się z problemami organizacyjnymi wszelkiego typu: lokalowymi,

<sup>1</sup> Por. Trębska-Kerntopf A., 2018, *Esej – gatunek twórczości własnej w roli tekstu autentycznego, stymulującego rozwijanie sprawności mówienia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce...”*, Potasińska P., Stasieczek-Górska M. (red.), Warszawa, s. 147-164.

sprzętowymi, kadrowymi, materiałowymi, co sprawia, iż oferta składająca się z zajęć ciekawych dla obu stron procesu dydaktycznego (zarówno nauczycieli, jak i samych uczniów), a jednocześnie prosta w realizacji i nie stawiająca wysokich wymagań sprzętowo-lokalowych, byłaby bardzo pożądana. Tego typu pracą w zakresie nauczania pisania w języku polskim jest metoda twórczego pisania, która sama w sobie wymaga jedynie kartki, długopisu i wyobraźni (Kłakówna 1993, 5). Efekty tego typu zajęć bywają zdumiewające i przybierają niekiedy formy wydanych książek, tomików poezji, rozbudowanych blogów, stron internetowych, vlogów.

Zajęcia w szkołach sobotnich są realizowane na różnych poziomach zaawansowania. Z całą stanowczością wypada jednak odrzucić hipotezę, jakoby praca z tekstem pisany mogła być realizowana wyłącznie od poziomu samodzielności językowej w górę. Elementy twórczego pisania powinny znaleźć się w programie zajęć od samego początku edukacji, aby uczniowie zdołali bez uprzedzeń i nadmiernego strachu wdrożyć się w tego typu pracę.

Mogą one stanowić urozmaicenie i przerywnik podczas innego typu zadań, mogą również stać się materiałem do pracy metodą zadaniową czy metodą projektu (Strawa-Kęsek 2015, 62). W tym wypadku projektem może być na przykład przygotowanie gazety klasowej, prowadzenie grupowego bloga, wydrukowanie tomiku poezji czy zbioru krótkich opowiadań – inwencja należy jedynie do nauczyciela (Chrabąszcz 2015, 178). Zaletą wczesnego wprowadzania tego typu działań jest bez wątpienia brak niepokoju związanego z publikacją/głośnym odczytaniem/upublicznieniem własnej twórczości literackiej. Jeśli pozwolimy młodzieży ulec różnorodnym blokadom, skutecznie zahamujemy nie tylko proces edukacyjny, lecz również i przyszłą ekspresję ich pracy twórczej. Nauczyciel nie powinien występować w roli surowego krytyka, nadużywać zaufania młodych ludzi i narażać ich na niepotrzebny stres (Janus-Sitarz 2012, 12).

Wprowadzając metodę pisania twórczego na lekcje, warto jednocześnie uświadomić uczniów w zakresie swoistego „kodeksu etycznego”, który może, a w niższych wiekiem grupach nawet powinien, przybrać formę spisanych zasad obowiązujących na tego typu zajęciach. Rolą nauczyciela jest podkreślenie najważniejszych elementów, wśród których na szczególne wyróżnienie zasługują sformułowania: „nie oceniamy zbyt surowo”, „wszyscy czytamy swoje teksty”, „nie atakujemy autorów personalnie”, „zawsze w swoich sądach opieramy się na argumentach tekstowych”. W ten sposób stworzymy płaszczyznę wzajemnego zaufania i bezpiecznego porozumienia, bez których nie może być mowy o nieskrępowanym prezentowaniu swoich prac.

Korzyści z powyższego „nastrojenia” grupy do tego typu zadań są wieloaspektowe i wykraczają daleko poza mury szkoły – uczniowie uczą się nie tylko poszanowania prawa do innego zdania, ale również i szacunku do siebie samego. Kreatywne pisanie dowartościowuje i pokazuje prostą prawdę: „moje zdanie TEŻ się liczy”, „moja wersja TEŻ jest dobra” – tego typu myślenie skutkuje nie tylko zrozumieniem i empatią, lecz także pomaga



uczniom zaufać sobie i szukać wartości, które znajdą później wyraz w konkretnej realizacji tekstowej. Jak pisze Jacek Dąbała:

Pozytywny wpływ twórczego pisania na rozwój zdolności osobowości człowieka łączy się ze specyfiką „warsztatowego” myślenia konkretnego i szczegółowego, w odróżnieniu od myślenia abstrakcyjnego i ogólnego, z doskonaleniem nawet archetypicznej wrażliwości (...). W tym duchu właśnie, twierdzą zwolennicy, studiowanie praktyki pisarskiej inspiruje studentów do „samoodkrywczości”, stanowi szczególnie rodzaj terapii, przykład właściwej autoekspresji. Podkreśla się, iż sztuka pisania kształci również zdolność intelektualnego angażowania się w rozmowę (Dąbała 2004, 51).

Warto przy tej okazji omówić, zwłaszcza w grupach starszych wiekowo, rolę i zadania krytyki literackiej i artystycznej. Z doświadczenia wiem, iż zagadnienie to budzi wiele emocji i dyskusja na ten temat jest zawsze interesująca.

Poniżej przedstawiam kilka konkretnych przykładów ćwiczeń, które można wykorzystać w tego typu pracy jako gotowe wzory do naśladowania lub źródło inspiracji do kolejnych, autorskich pomysłów<sup>2</sup>.

### **Ćwiczenia na różne poziomy zaawansowania grup:**

A1/A2 – poziom podstawowy

#### 1. Przygody rodzinne

Na zajęcia przynosimy różnorodne materiały ikonograficzne – gazety, ulotki, prasę codzienną, zdjęcia, wydrukowane krótkie cytaty, reprodukcje dzieł sztuki. Uczniowie pracujący w parach mają za zadanie wykleić i opisać rodzinę, którą zestawiają z dostępnych zdjęć i materiałów. Każdy z członków rodziny musi być scharakteryzowany co najmniej trzema prostymi zdaniami – kim jest, co lubi, czego nie lubi.

Następnie komplikacją tego ćwiczenia jest praca w grupach (czwórki), gdy to dane dwie rodziny spotykają się (tu dowolnie wybieramy okoliczności tego spotkania: wspólny wyjazd, kolacja, kolidująca droga, podróż pociągiem bądź samolotem, obecność na ślubie – inwencja jest właściwie nieskończona) – zadaniem czwórek jest napisać krótkie (ok. 10 zdań) opowiadanie na temat tego spotkania. To dobre zadanie na utrwalanie czasu przeszłego. Chcąc poćwiczyć czas przyszły, przenosimy akcję odpowiednio i opisujemy, jak będzie wyglądało ich spotkanie. Wykonane plansze będą mogły zostać powieszony w klasie, a gdy zadamy o ich odpowiednią oprawę, na pewno stanowiąc będą obiektem zainteresowania i innych grup uczniowskich.

<sup>2</sup> Podobny tekst, z innym zestawem ćwiczeń, opublikowałam w 2016 r. w ebooku pt. *Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego*, który współredagowałam z Agnieszką Kwiatkowską; można go bezpłatnie pobrać pod adresem: [http://schoolpl.amu.edu.pl/upload/articles/galeria/ebooki/Horyzonty\\_nauczania.pdf](http://schoolpl.amu.edu.pl/upload/articles/galeria/ebooki/Horyzonty_nauczania.pdf)

## 2. Proste rymy

Na poziomie początkującym nauki każdego języka bardzo trudno „poczuć” rymy. To, co się rymuje w obcym języku, nie zawsze jest dla nas oczywiste, dlatego też bardzo ciekawe efekty przynosi praca z prostymi wyliczankami, skandowaniem ich, wyklaskiwaniem rytmu, wypisaniem rymów, wskazaniem na obecność rymu w piosence – wszystko to zaznajamia uczniów z naturalnym rytmem języka, który jest bardzo ważny w procesie glottodydaktycznym. Tego typu zabawy to również relaksujące i często śmieszne zajęcia, które angażują zarówno dzieci, jak i młodzież.

Znaczenie jest w tym ćwiczeniu drugorzędne, przede wszystkim bawimy się słowami i ich brzmieniem, rytmem, długością, kadencją – tym, co dzieci rozumieją instynktownie, dzięki wciąż żywej w nich „odwiecznej wyliczance”. Można właśnie na takiej wyliczance zbudować tego typu zajęcia.

Np. prosta wyliczanka:

Wpadła bomba do piwnicy,

napisała na tablicy:

S.O.S.

Głupi pies.

może posłużyć do różnorodnych działań. Wycinamy słowo „bomba” i szukamy zamiennika o takiej samej liczbie sylab w rodzaju żeńskim. Zapisujemy rozmaite wyrazy. Zadaniem uczących się jest wybór najlepszych, np: mama, ciocia, pani, bestia, ryba etc. Następnie podmieniamy ostatnią literę w zwrocie „S.O.S.” na dowolną wcześniej wybraną, np. „S.O.P.” i szukamy zakończenia o odpowiednim rymie i podanej liczbie sylab, pn. „umyj się!” Końcowy efekt zmian mógłby brzmieć tak:

Wpadła ciocia do piwnicy,

napisała na tablicy

S.O.P.

Umyj się!

W ten sposób można niekiedy uzyskać zdumiewające efekty znaczeniowe i brzmieniowe. Konieczna może okazać się pomoc w postaci słownika rymów i słownika języka polskiego, a także uważna asysta nauczyciela. Pamiętać należy, iż wyliczanka jest jedynie punktem wyjścia do zabawy, samo zaś ćwiczenie może wydawać się początkowo wyjątkowo niepoważne. Efekty, jakie osiągamy, przeprowadzając je, są jednak intrygujące – uczniowie nabywają sprawności w posługiwaniu się rymami, bawią się słowami, zwracają uwagę na ich brzmienie oraz na rytm zdań.

### 3. Flash fiction

Flash fiction to miniopowieści, mikronarracje, króciutkie historyjki, silnie nacechowane emocjonalnie i bardzo oddziałujące na wyobraźnię. W angielskojęzycznym kręgu kulturowym za mistrzowską realizację tego gatunku uznaje się następujący tekst Hemingwaya:

„For sale. Baby shoes. Never worn” (Na sprzedaż. Dziecięce buty. Nigdy nie noszone).

Forma ta jest coraz bardziej popularna, często używa się jej jako ćwiczenia dla przyszłych pracowników reklamy, dziennikarzy czy reporterów. Umiejętność opowiadania krótkich, „mocnych” historii zawsze była wartościowana wysoko, dzisiaj jednak, w dobie cyfrowego komunikatu rodem z Twittera, ma szczególne znaczenie. Rozmiary można dowolnie zmieniać, jednak w swej formie podstawowej flash fiction ma maksymalnie 6 słów. Zwyczajowo liczbę tę rozszerza się jednak do np. 15 słów lub po prostu podaje się limit znaków (np. 300 znaków ze spacjami). Tak skondensowana forma prozatorska jest niejako odpowiedzią na poetyckie haiku, nie obowiązuje nas jednak limit sylab i potencjalność rymów.

Forma ta ma tę zaletę, iż uczniowie mogą czuć się w niej swobodnie, używając jedynie słownictwa z zakresu, jakim dysponują. Cała energia pisarska może skupić się na fabularyzacji, na zamknięciu historii w mikroformie. To bardzo ciekawe ćwiczenie, które pomaga zrozumieć wagę elementów, jakie musi spełniać dobrze opowiedziana historia.

Doskonałym materiałem wzorcowym do pracy z flash fiction jest dostępna w formie pliku PDF antologia tekstów tego typu wydana przez Fundację ha!-art i możliwa do pobrania ze strony: <http://www.ha.art.pl/wydawnictwo/nowe-ksiazki/4954-flash-fiction.html>.

4. „Co widzisz, gdy słyszysz...”? – ćwiczenie zainspirowane fragmentem poradnika dla przyszłych pisarzy jednej z najpoczytniejszych polskich autorek kryminałów (Bonda 2015, 55).

Zadanie to polega na uruchomieniu wyobraźni i sformułowaniu próby odpowiedzi na pytanie: „Co widzisz, gdy słyszysz...”? – przy czym w miejsce wielokropka wstawiamy dowolne wyrażenie zrozumiałe na poziomie językowym uczniów, np.: „duży pies”, „wysoki budynek”, „natura”, „książka” – w ten sposób motywujemy uczniów do sformułowania wypowiedzi konkretyzującej dany element.

Wszelkie cechy, o których początkujący uczniowie jeszcze nie mogą się wypowiedzieć z powodu ograniczonej kompetencji językowej, można również przedstawić w sposób graficzny za pomocą komiksów, rysunków, zdjęć, prezentacji komputerowej. Wyjątkowo dobre rezultaty daje zadanie opisanie przez uczniów jednego

wyrażenia, by móc potem w klasie porównać, jak odmienne mogą być spojrzenia i wizje związane z tym samym zagadnieniem.

B1/B2 – poziom samodzielności językowej

1. Wyrzucić sobie / z siebie opowieść

To ćwiczenie pozwala w niebanalny sposób rozpocząć opowieść. Rzucając kostką, uzyskujemy pierwsze zdanie historii, którą należy następnie poprowadzić do finału. W zależności od warunków można to zadanie skracać lub rozszerzać, zadawać jako pracę domową lub tekst do napisania na miejscu (eliminuje to ewentualną pomoc rodzinną lub medialną). Kierując się podobną zasadą osadzenia w miejscu, czasie i wydarzeniu, można kreować materiał, na którym następnie będziemy pracować z grupą. Opowieści mogą pochodzić ze świata fantasy, z określonej epoki historycznej, środowiska społecznego lub też być mieszanką stylów, światów i wydarzeń, dzięki czemu będziemy w stanie uzyskać efekt komiczny, groteskowy, surrealistyczny...

(potrzebna kostka do gry)

	KTO?	GDZIE?	CO ZROBIŁ/-A?
1	Opiekunka szimpansów z pobliskiego zoo...	w parku miejskim...	zasnął/-ęła na 100 lat po klątwie pewnej młodej czarownicy.
2	Nauczycielka biologii z naszej szkoły...	w wannie...	postanowił/-a wreszcie wyznać swój największy sekret.
3	Moja młodsza siostrzyczka...	w szkolnej piwnicy...	nie chciał/-a powiedzieć nikomu, co naprawdę widział/-a tamtego dnia.
4	Niski mężczyzna z długą brodą...	w środku gęstego lasu...	zamontował/-a sprytne urządzenie do realizacji swego tajnego planu.
5	Krasnoludek, który kochał swoją Księżniczkę...	w pędzącym samochodzie...	skończył/-a pisać ważny list i zamyślił/-a się głęboko.
6	Lekarz pediatra z naszej przychodni...	we własnym łóżku...	znalazł/-a coś, czego nigdy nikt by się nie spodziewał.

2. „Zwiastun” - (Bonda 2015, 158-9)

To ćwiczenie to wariacja na temat „dopisywania dalszego ciągu historii”, z tą jednak modyfikacją, że zajmiemy się tym, co wydarzyło się wcześniej. Określamy zatem dane wydarzenie, opisując je na kartce w kilku zdaniach, a zadaniem uczniów jest zastanowić się, w jaki sposób mogło do tego dojść, co było wcześniej? Szczegółne znaczenie w tym ćwiczeniu ma tzw. „zwiastun”, czyli zapowiedź przyszłych zdarzeń, wyzwanie, które los stawia przed bohaterem.

Jest to zwykle wydarzenie pojedyncze, często błahe, niekiedy jednak magiczne i niespotykane. Może nim być otrzymanie listu, spadku, wezwanie na posterunek policji, zagubienie lub znalezienie czegoś bądź kogoś, wiadomość przyniesiona przez jakiegokolwiek medium. Zadaniem uczniów będzie zatem wymyślenie tego typu „zwiastuna” – co mogłoby być „starterem zdarzeń” dla danej historii. To bardzo dobry sposób na ćwiczenie znajomości schematów fabularnych i kompletowanie elementów fikcji literackiej.

3. Opowieść typu „dar i przestroga” – (Bonda 2015, 234)

Bardzo często elementem akcji jest – szczególnie w baśniach – motyw daru otrzymanego wraz z przestrogą. Dar jest wielki i wiąże się z nim duża odpowiedzialność, przestroga zaś dotyczy jego ograniczeń. W historii o Kopciuszku darem jest metamorfoza dziewczyny na czas balu, a przestrogą fakt, iż będzie on działał jedynie do północy. Podobnie w legendzie o złotej kaczce – darem jest bogactwo, ale przestrogą to, że nie można się nim z nikim podzielić. W lekturach znajdziemy wiele rozmaitych realizacji tego typu, np. pierścień, który otrzymał Frodo od Bilba we *Władcy pierścieni* – to błogosławieństwo, ale i pokusa, odpowiedzialność, ale i trud z nią związany.

Legandy i podania każdego kraju są pełne tego typu opowieści, można więc rozmawiać o różnych wariacjach wybranego tematu. W ramach zajęć z pisania warto pokusić się o własną wersję. Po przeczytaniu, opowiedzeniu wielu legend i mitów, podań i baśni, przyjdzie czas na napisanie własnej, niekoniecznie baśniowej, historii. Rodzaj daru i to, kto go otrzyma, to najważniejsze czynniki, które dalej zorganizują całą historię. Jest to doskonałe ćwiczenie na przenoszenie schematów fabularnych, dostrzeganie tego typu klisz w kulturze popularnej, filmach, bajkach animowanych, komiksach. Nie tylko rozwija warsztat pisarski, ale również rozszerza krytyczne spojrzenie na sztukę, zwłaszcza współczesną.

C1/C2 – poziom biegłości językowej

1. „Dialogi na cztery nogi”

Zadanie związane z wprowadzeniem dialogu do tekstu nie należy do najprostszych. Dialogi muszą bowiem w tekście spełniać wiele funkcji, wśród których katalizowanie akcji, wyjaśnianie tła zdarzeń i opowiadanie komuś czegoś są jedynie elementami większej całości. Dialogi powinny być narzędziem charakteryzowania bohaterów, a język mówiony każdego z nich powinien być specjalnie ukształtowany tak, by jak najlepiej oddawać cechy jego charakteru. W tym ćwiczeniu skupić się należy właśnie na tym aspekcie. Najpierw więc przygotowujemy na zajęcia krótkie opisy bohaterów i określimy rolę, jaką pełnią w akcji, np. „Silny, rosły mężczyzna,



ciemne włosy, zaufany rycerz króla. Skrywa mroczna tajemnicę, jest bardzo ordynarny, nie lubi sprzeciwu. Osobowość dominująca, postrach okolicy”. Następnie planujemy scenę jego rozmowy w różnych sytuacjach, zawsze w co najmniej dwóch wersjach.

Pierwsza sytuacja to dialog oficjalny, np. z królem w czasie narady wojennej w namiocie wodza, druga to sytuacja prywatna czy wręcz intymna, np. rozmowa z kobietą, którą kocha. Jedna z wersji niech będzie napisana serio, tzn. zgodnie z przyjętą wcześniej konwencją, np. opowiadania historycznego, druga zaś wyraźnie wbrew konwencji – tak, by wzbudzić w czytelniku śmiech. Efekt komiczny można będzie osiągnąć, formatując język dialogu, szczególnie zaś wypowiedzi naszego bohatera. Jeśli będzie przemawiał cienkim głosem, jeśli będzie mówił wiele i nie na temat, jeśli przemówi zaskakującym socjolektem, dialektem, wystylizuje swą wypowiedź – wszystko to wywoła efekt komiczny, będzie wyraźnym sygnałem ironii, zmieni więc wymowę opowieści i zamiast heroicznej historii o prawym, choć pewnie nieszczęśliwym rycerzu, otrzymamy skecz kabaretowy, ironiczną wariację na temat, przykład otwartej gry z konwencją. Zadanie to warto poprzedzić lekturą fragmentów prozy pisarzy, którzy w ten sposób właśnie charakteryzowali swoje postaci – przez język, jakim kazali im przemawiać.

## 2. Szlachetne współzawodnictwo

Na tym poziomie kompetencji językowych można pozwolić wreszcie uczniom na całkowitą swobodę wyrażania się twórczo, a najlepszą po temu okazją jest organizowanie konkursów literackich. Konkursy tego typu cieszą się niesłabnącą popularnością wśród młodzieży i ta formuła nie zestarzała się wcale. W dobie elektronicznej można łatwo opublikować zwycięskie teksty, zamieścić w formie bloga, czasopisma internetowego czy po prostu na facebookowym profilu szkoły. Każdy konkurs dobrze jest poprzedzić warsztatami kreatywnego pisania. Odsłonimy wówczas tajemnice pisarskiego warsztatu – pokażemy mechanizmy rządzące np. baśnią, romanssem, kryminałem. Mogą one niekiedy przybrać formę „ćwiczeń z czytania”, które stopniowo przekształcają się w „ćwiczenia z pisania”.

Mam nadzieję, że spośród przedstawionych powyżej propozycji ćwiczeń i zajęć opartych na metodzie kreatywnego pisania każdy z nauczycieli szkół sobotnich wybierze coś dla swoich uczniów. Najważniejszym celem jest wywołanie entuzjazmu pisarskiego wśród uczniów szkół polonijnych tak, by w czasie kolejnych kontaktów z polszczyzną pisaną (czy to na studiach, czy w pracy zawodowej) doświadczali oni jak najmniej problemów związanych z wyrażaniem się po polsku w formie pisemnej.

## **Bibliografia:**

- Bonda Katarzyna, 2015, *Maszyna do pisania. Kurs kreatywnego pisania*, Warszawa.
- Chrabąszcz Marta, 2015, „Trening wyobraźni”? Kilka słów o metodzie analizy i twórczego naśladowania wzoru w praktyce szkolnej, w: *Twórcze pisanie w teorii i praktyce*, Matuszek G., Sieja-Skrzypulec H. (red.), Kraków, s. 175-186.
- Dąbała Jacek, 2004, *Tajemnica i suspens. Wokół głównych problemów creative writing*, Lublin.
- Janus-Sitarz Anna (red.), 2012, *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 1993, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV-VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa.
- Seretny Anna, Lipińska Ewa, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Strawa-Kęsek Ewelina, 2015, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Trębska-Kerntopf Anna, 2018, *Esej – gatunek twórczości własnej w roli tekstu autentycznego, stymulującego rozwijanie sprawności mówienia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce...”*, Potasińska P., Stasieczek-Górska M. (red.), Warszawa, s. 147-164.

## **O Autorce**

**Anna Roter-Bourkane** – dr, ukończyła Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu. Autorka książek *Traktat i traktatowość w poematach Cypriana Norwida* (2014) oraz *Mówić-pisać-płynąć. O życiu i twórczości Virginiii Woolf* (2017). Od 2002 roku związana ze Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM. Publikowała w „Rocznikach Humanistycznych”, „Kronice Wielkopolski”, roczniku „Studia Norwidiana”, tomach zbiorowych – m.in. *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy. W kręgu (glotto)dydaktyki* (2018), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej* (2018), *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2018), *Światy melancholii* (2016), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś* (2016), *Poznań pisarek i pisarzy* (2016), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje* (2016). Specjalizuje się w przybliżaniu cudzoziemcom polskiej kultury, zwłaszcza literatury i historii. Prowadzi wykłady w języku angielskim w ramach programu AMU-PIE, których przedmiotem jest XIX-wieczna obyczajowość oraz cykl zajęć poświęcony arcydziełom literatury polskiej.



## Kształtowanie percepcji słuchowej u dzieci dwujęzycznych jako remedium na niewłaściwą realizację szeregów: szumiącego, syczącego oraz ciszącego

Developing the perception of hearing in bilingual children as a remedy for the improper realization of the following sounds: fricatives, sibilants and alveolo-palatals

Monika Plata

Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie

ORCID: 0000-0001-8469-1563

**Abstract:** Sigmatism, or improper realization of the dental sounds of the alveolo-palatal consonants (*ś, ź, ć, dź*) and/or sibilants (*s, z, c, dz*) and/or fricatives (*sz, ż, cz, dż*), is one of the most severe speech therapy problems in bilingual children attending Polish Saturdays schools. Lispering is caused, among others, by improperly built speech organs or their low efficiency, but also by disorders of phonemic hearing – inappropriate reception of hearing aids. In bilingual children who speak Polish and English simultaneously, there is often an additional phonetic difficulty associated with the weak differentiation of consonants, *ś, ź, ć, dź* in opposition to *sz, ż, cz, dż*. The development of phonemic hearing in young children is one of the methods to prevent lispering, in older people – a way to eliminate it. The role of teachers of Saturday schools is invaluable in this case – phonemic hearing exercises play a significant role not only in learning the correct articulation, but also in mastering the skills of reading and writing.

**Key words:** sigmatism, phonemic hearing, bilingualism

**Streszczenie:** Sygmatyzm, czyli nieprawidłowa realizacja głosek dentalizowanych szeregu ciszącego (*ś, ź, ć, dź*) i/lub syczącego (*s, z, c, dz*) i/lub szumiącego (*sz, ż, cz, dż*), to jeden z najbardziej dotkliwych problemów logopedycznych występujących u dzieci dwujęzycznych uczęszczających do polskich szkół sobotnich. Seplenienie powodowane jest m.in. przez nieprawidłową budowę narządów artykulacyjnych bądź niską ich sprawność, ale także przez zaburzenia słuchu fonematycznego – niewłaściwą recepcję słuchową głosek. U dzieci dwujęzycznych posługujących się równoległe językiem polskim i angielskim często pojawia się dodatkowa trudność fonetyczna związana ze słabym różnicowaniem spółgłosek *ś, ź, ć, dź* w opozycji do *sz, ż, cz, dż*. Kształtowanie słuchu fonematycznego u małych dzieci jest jedną z metod pozwalających na zapobieżenie seplenieniu, u starszych – sposobem na jego eliminację. Rola nauczycieli szkół sobotnich jest w tym przypadku nieoceniona – ćwiczenia słuchu fonematycznego odgrywają niebagatelną rolę nie tylko w nauce poprawnej artykulacji, ale również w opanowaniu umiejętności czytania i pisania.

**Słowa kluczowe:** sygmatyzm, słuch fonematyczny, dwujęzyczność

W analizie przygotowanej w 2015 roku przez Główny Urząd Statystyczny<sup>1</sup> przedstawiono dane, z których wynika, że w latach 2009-2013 w Wielkiej Brytanii Polki urodziły ponad 100 tys. dzieci (w porównaniu do 38 tys. urodzeń w latach 2004-2008). Dzieci te, realizując obowiązek szkolny, obecnie znajdują się w systemie edukacji brytyjskiej, część z nich uczęszcza równolegle do szkół języków ojczystych, tzw. szkół sobotnich. Wedle szacunków Macierzy Polskiej<sup>2</sup> – organizacji skupiającej placówki oświatowe zaangażowane w naukę języka polskiego oraz krzewienie polskiej kultury w Wielkiej Brytanii – obecnie w Anglii, Walii, Szkocji i Irlandii Północnej jest zarejestrowanych łącznie 130 szkół języka ojczystego, choć należy pamiętać, że nie wszystkie tego typu instytucje zabiegają o znalezienie się w oficjalnych rejestrach.

Rola nauczycieli pracujących w polskich szkołach sobotnich jest nieoceniona, nie tylko w obszarze profilaktycznych działań logopedycznych, ale także wspierania terapii wad wymowy w zakresie posiadanych kompetencji. Jest to istotne również ze względu na znikomą wobec potrzeb liczbę czynnych zawodowo logopedów pracujących na Wyspach.

W latach 2015-2018 prowadziłam konsultacje logopedyczne w czterech szkołach języka ojczystego na terenie Londynu, były to: ProPolonia Sobotnia Szkoła Języka Polskiego w Hounslow, Polska Szkoła Sobotnia im. Fryderyka Chopina w South Croydon, Polska Szkoła Sobotnia im. Marii Konopnickiej w Willesden Green oraz Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie RP w Isleworth. W ciągu trzech lat przeprowadziłam przesiewowe badania mowy u ponad 100 dzieci w wieku od 5 do 11 roku życia, stosując test sprawdzający percepcję i wymowę dzieci wielojęzycznych (Madelska 2010), a także analizując próbki wypowiedzi spontanicznej uzyskanej w swobodnej rozmowie. Sygmatyzm był najczęściej występującym zaburzeniem artykulacji u dzieci dwu- bądź wielojęzycznych uczęszczających do polskich szkół sobotnich w Wielkiej Brytanii.

Sygmatyzm to niewłaściwa realizacja głosek dentalizowanych, tj. palatalnych (szereg ciszący: *ś, ź, ć, dź*), zębowych (szereg syczący: *s, z, c, dz*) oraz dziąsłowych (szereg szumiący: *sz, ż, cz, dż*). Nieprawidłowa realizacja dźwięków mowy w sygmatyzmie może obejmować jedną lub wiele głosek. Dziecko może artykułować inne głoski (np. *zuk* zamiast *żuk*) – parasygmatyzm, pomijać głoski sprawiające trudność (np. *alík* zamiast *szalik*) – mogisygmatyzm, lub zastępować je dźwiękami zdeformowanymi – sygmatyzm właściwy.

Wymowa poszczególnych głosek nabywana jest przez dziecko stopniowo, poczynając od tych najłatwiejszych, skończywszy na najtrudniejszej i pojawiającej się najpóźniej głosce *r*, która jest najczęściej poprawnie realizowana dopiero po 6. roku życia. Należy pamiętać, że do wad wymowy nie zaliczamy niewłaściwych wymówień charakterystycznych dla mowy

<sup>1</sup> [https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/20/1/1/dzieci\\_w\\_pol-sce\\_w\\_2014\\_roku\\_charakterystyka\\_demograficzna.pdf](https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/20/1/1/dzieci_w_pol-sce_w_2014_roku_charakterystyka_demograficzna.pdf) (dostęp: 3.08.2018)

<sup>2</sup> <http://www.polskamacierz.org/> (dostęp: 3.08.2018)



dziecięcej. Biorąc pod uwagę ów aspekt, za naturalne należy uznać np. zamienianie u 3-latka głoski *s* na *ś* (*śok* zamiast *sok*), jednak po 4. roku życia wymowa taka będzie już traktowana jako wada wymowy.

W przypadku głosek dentalizowanych ich przyswajanie przebiega w następujących etapach:

- do 3. r.ż. głoski: *ś, ź, ć, dź*;
- do 4. r.ż. głoski: *s, z, c, dz*;
- do 5. r.ż. głoski: *sz, ż, cz, dż*.

Substytucje głosek z wymienionych szeregów na łatwiejsze, występujące w systemie języka polskiego, mają prawo występować u dzieci między 3 a 5 rokiem życia (w zależności od szeregu); jednak zamiana na głoski spoza systemu języka polskiego (deformacje) wymaga natychmiastowej interwencji logopedycznej.

Zaburzenia wymowy u dzieci dwujęzycznych należy odróżnić od naleciałości fonetycznych pojawiających się na skutek zanurzenia w języku kraju, w którym dziecko funkcjonuje. W sytuacji gdy posługuje się ono przez większość czasu językiem innym niż polski – w kontaktach z rówieśnikami, w szkole, a czasem również w relacji z jednym z rodziców – nie należy oczekiwać, że będzie w sposób idealny, zgodny z najwyższymi normami poprawnościowymi wymawiało tzw. trudne głoski, charakterystyczne dla polskiego systemu fonetycznego, takie jak: *sz, ż, cz, dż* (Madelska 2010).

Terapię logopedyczną i korekcję wad wymowy u dzieci dwujęzycznych należy bezzwłocznie rozpocząć wówczas, gdy powodują one nieporozumienia lub odbiór mowy dziecka jest bardzo utrudniony. Pracę nad korekcją wad wymowy – w trosce o kulturę języka ojczystego – warto jednak rozpocząć również w przypadku, gdy nie stanowią one dużego problemu komunikacyjnego.

Zakres interwencji terapeutycznej powinien każdorazowo ocenić polski logopeda. Nierzadko po wstępnej diagnozie kieruje on dziecko do innych specjalistów (np. laryngolog, ortodonta, foniatra), aby usunąć pierwotną przyczynę trudności i móc rozpocząć terapię logopedyczną.

Sygmatyzm może być powodowany przez jeden bądź kilka czynników. W klasycznym podziale opracowanym przez Leona Kaczmarka wyróżnia się przyczyny mechaniczne, audiogenne, środowiskowe, a także uwarunkowane uszkodzeniami ośrodków i dróg nerwowych oraz sprzężone (Kaczmarek 1982, Sołtys-Chmielowicz 2008).

#### **Przyczyny mechaniczne:**

- nieprawidłowości w budowie języka, np. zbyt duży lub zbyt mały język, zbyt krótkie wędzidełko podjęzykowe;
- wady zgryzu: zgryz otwarty, przodozgryz, tyłozgryz, zgryz skrzyżowany;

- anomalie zębowe: wychylenie górnych zębów przednich do przodu bądź do tyłu jamy ustnej, szpara między jedynekami (diastema), braki w uzębieniu;
- nieprawidłowa budowa podniebienia: zbyt mocno wysklepione podniebienie, rozszczepy podniebienia;
- wady anatomiczne utrudniające prawidłowe oddychanie: np. przerośnięte migdały, skrzywiona przegroda nosowa.

#### **Przyczyny audiogenne:**

- zaburzenia słuchu fonematycznego;
- głuchota lub niedosłuch, wybiórcze uszkodzenia słuchu;
- zaburzenia analizy i syntezy słuchowej.

#### **Przyczyny środowiskowe:**

- brak właściwej stymulacji językowej;
- wady wymowy występujące u rodziców.

Własna praktyka terapeutyczna oraz najnowsza literatura fachowa pozwalają stwierdzić, że wady wymowy mogą być również powodowane:

- przewlekłym (często bez objawów bólowych) zapaleniem ucha środkowego, powodującym długotrwałą deprywację słuchową (Czech, Malicka, Kott, Zakrzewska 2011);
- przetrwałym połykaniem niemowlęcym (Kawala, Babijczuk, Czekańska 2003);
- dyspraksją, której towarzyszą trudności w wykonywaniu celowych ruchów języka i warg (Obrębowski, Obrębowska 2013);
- zaburzeniami centralnego przetwarzania słuchowego (Kwaśniok, Ławecka 2016).

U polskich dzieci dwu- lub wielojęzycznych często pojawia się dodatkowa trudność związana ze słabym różnicowaniem spółgłosek *ś, ź, ć, dź* w opozycji do *sz, ż, cz, dż*. Jej źródłem są najczęściej zaburzenia słuchu fonematycznego, a także odmienna świadomość fonologiczna i – spowodowany ekspozycją na języki obce – nierzadko wolniejszy rozwój słuchu fonematycznego (Madelska 2010).

Zarówno sygmatyzm, jak i inne wady wymowy (np. rotacyzm – nieprawidłowa realizacja głoski *r*), przekładają się na sposób artykulacji w obydwu językach (McLeod, Goldstein 2012).

W Wielkiej Brytanii podejście do korekcji wad wymowy jest nieco odmienne od tego, które obowiązuje w Polsce, inny jest również system, w ramach którego można uzyskać pomoc logopedy. Zarówno w *primary school* (szkoła podstawowa), jak i w *secondary school* (gimnazjum) nie można skorzystać z terapii prowadzonej przez *speech and language therapist* (logopeda). W ramach szkolnej opieki logopedycznej możliwe jest wyłącznie zdiagnozowanie (nie terapia) dziecka pod kątem wad wymowy

i to jedynie na wyraźne życzenie rodziców. Z oczywistych powodów angielski logopeda nie zdiagnozuje wad wymowy charakterystycznych dla języka polskiego. Przyjmuje się, że u uczniów, u których zaburzenia artykulacyjne nie wpływają w znacznym stopniu na komunikację, nie ma powodu do interwencji. Długofalowa terapia wad wymowy – a tylko taka zapewnia osiągnięcie sukcesu oraz implementację nowych nawyków w obszarze mowy spontanicznej – w Wielkiej Brytanii zawsze pozostaje w gestii rodziców.

Kształtowanie słuchu fonematycznego u małych dzieci jest jedną z metod pozwalających na zapobieżenie sygnatyzmowi (Sachajska 2004) oraz wsparcie właściwej terapii logopedycznej (Szpilman, Morawski, Lewandowska, Jerzak, Sosnowska-Wieczorek 2016). Rola nauczycieli szkół sobotnich jest w tym przypadku nieoceniona – ćwiczenia słuchu fonematycznego odgrywają bowiem niebagatelną rolę nie tylko w nauce poprawnej artykulacji (Włodarczyk, Szkiełkowska, Skarżyński, Piłka 2011), ale – u starszych uczniów – również w opanowaniu umiejętności czytania i pisanie (Gindrich 2001).

Słuch fonematyczny (słuch fonemowy, słuch fonologiczny, słuch mowny, percepcja słuchowa) to umiejętność rozróżniania najmniejszych elementów składowych wyrazów – fonemów (np. *a* od *o*), a także odbiór cech prozodycznych mowy (Styczek 1977). Następnym poprawnego różnicowania fonemów jest zdolność rozróżniania wyrazów, w tym również tych, które brzmią podobnie (np. *murek* – *nurek*).

Fonem to abstrakcyjna jednostka językowa oznaczająca zespół stałych i istotnych właściwości głoski, określanych mianem cech dystynktywnych głoski, a warunkowanych jej właściwościami artykulacyjnymi: miejscem artykulacji, stopniem zbliżenia narządów mowy, dźwięcznością (bądź jej brakiem) oraz ustnością/nosowością. Dzięki cechom dystynktywnym jesteśmy w stanie szczegółowo opisać każdą głoskę, a także – co istotne – w praktyce odróżnić w procesie komunikacyjnym poszczególne wyrazy.

W jaki sposób przebiega rozwój słuchu fonematycznego? Przyjmując klasyfikację Lewiny, możemy wyróżnić 5 etapów nierozzerwalnie związanych z rozwojem mowy (Kania 1982):

- przedfonematyczny, charakteryzujący się brakiem różnicowania dźwięków, brakiem mowy czynnej i jej rozumienia;
- etap rozróżniania fonemów najmniej podobnych powiązany z pojawieniem się mowy – jeszcze niepoprawnej i zniekształconej;
- początek rozróżniania subtelnych różnic między fonemami i pojawienie się świadomości poprawnej wymowy;
- doskonalenie różnicowania głosek i doskonalenie poprawnej wymowy;
- zakończenie rozwoju słuchu fonematycznego zwieńczone osiągnięciem pełnej biegłości w zakresie artykulacji.

Przyjmuje się, że rozwój słuchu fonematycznego – z uwzględnieniem różnic indywidualnych, również u dzieci dwujęzycznych – powinien się zakończyć między 5. a 7. rokiem życia (Gruba 2012, Madelska 2010).

Zaburzenia słuchu fonematycznego manifestują się m.in. opóźnieniem w rozwoju i rozumieniu mowy, wadami wymowy, a także trudnościami w nabyciu umiejętności pisania i czytania (Gruba 2012), rzutując na całość komunikacji i finalnie obniżając szanse edukacyjne dziecka.

Diagnostyka zaburzeń słuchu fonematycznego powinna być przeprowadzona przez logopedę, niemniej ćwiczenia percepcji słuchowej mogą być z powodzeniem stosowane przez nauczycieli polskich szkół sobotnich, stanowiąc zarówno działania profilaktyczne, jak i realną pomoc dla dzieci z trudnościami w tym obszarze. Należy pamiętać, aby zajęcia prowadzone były zawsze z pomocą materiałów wizualnych (obrazki), a słownictwo dostosowane do rzeczywistości dzieci dwujęzycznych. Warto dołożyć również starań, aby dzieci chętnie angażowały się w zabawy, w czym pomocne może okazać się wplatanie w ćwiczenia elementów humorystycznych.

Ćwiczenia słuchu fonematycznego bazują na wytworzeniu stałych wzorców słuchowych (Styczek 1977), dlatego też ich skuteczność warunkowana jest wielokrotnym powtarzaniem.

Ćwiczenia opierające się na słuchu fizjologicznym i muzycznym:

- rozpoznawanie odgłosów darcia papieru, przelewanej wody, stukania długopisem o biurko (czynności wykonywane są tak, aby dziecko ich nie widziało);
- dziecko opowiada, jakie odgłosy słyszy na szkolnym korytarzu, za oknem;
- wskazywanie źródła dźwięku, np. odszukiwanie tykającego zegarka;
- dziecko ma zakryte oczy, stara się „iść za dźwiękiem”;
- różnicowanie wysokich i niskich dźwięków – kiedy dźwięki są wysokie, dziecko chodzi na palcach, kiedy niskie – z ugiętymi kolanami;
- nauka rozpoznawania dźwięków różnych instrumentów, np. fletu, dzwonków, tamburynu (czynności wykonywane są tak, aby dziecko ich nie widziało);
- powtarzanie przez dziecko rytmu wystukiwanego przez nauczyciela.

Ćwiczenia skupiające się na różnicowaniu głosek:

- porównywanie głosek rozpoczynających słowa (czy słowo *foka* zaczyna się od *f*?);
- porównywanie ostatnich głosek w słowie (czy słowo *pies* kończy się tak samo jako *lis*?);
- wyodrębnianie pierwszej, środkowej i końcowej głoski w słowie (jaką głoską zaczyna się słowo *rak*?);
- wyodrębnianie poszczególnych głosek w słowie w prawidłowej kolejności (jakie trzy głoski tworzą słowo *mak*?);
- liczenie głosek w słowie (ile jest głosek w słowie *rok*?);

- synteza poszczególnych głosek w słowo (jakie to słowo *s - o - k?*);
- pomijanie głosek (teraz powiedz *las* bez *l*);
- odgadywanie, jakiej głoski brakuje (powiedz *pas*, a teraz *as*, jakiej głoski brakuje?);
- zastępowanie głosek (powiedz *rak*, a teraz powiedz *m* zamiast *r*).

Ćwiczenia rymów:

- przygotowanie kilkunastu par obrazków (np. kozy - wozy, kura - góra, nogi - rogi, żaba - ptak, ucho - usta), dziecko odkłada na bok te pary obrazków, które się rymują;
- przygotowanie kilkunastu obrazków w sekwencjach po trzy (np. góry - kangury - puszki, noga - ręka - stonoga), dziecko wybiera te dwa obrazki (spośród trzech), które się rymują;
- przygotowanie kilkunastu par obrazków (np. fale - szale, półki - bułki), dziecko rysuje obrazek, który będzie się rymował z otrzymaną parą;
- uzupełnianie rymowanek o brakujące słowo, np. *Lata mucha koło... (ucha)*, *Smaczny dżem chętnie... (jem)*, *Lody, lody dla... (ochłody)*.

Wyszukiwanie słów w słowie (praca na materiale obrazkowym):

- jakie nowe słowo powstanie, jeśli opuścimy ostatnią głoskę? (np. buty - but, góral - góra);
- jakie nowe słowo powstanie, jeśli opuścimy pierwszą głoskę? (np. ekran - kran, kość - ość);
- rebusy słowne.

### **Bibliografia:**

- Czech Dorota, Malicka Małgorzata, Kott Ewa, Zakrzewska Anna, 2011, *Ocena występowania zaburzeń artykulacyjnych u dzieci z nawracającymi infekcjami górnych dróg oddechowych*, „Otolaryngologia”, nr 10 (3).
- Gindrich Piotr, 2001, *Znaczenie systemu językowego, świadomości fonologicznej oraz metajęzykowej w badaniach nad genезą dysleksji*, „Audiofonologia”, nr 19.
- Gruba Joanna, 2012, *Ocena słuchu fonemowego u dzieci w wieku przedszkolnym*, Katowice.
- Kaczmarek Leon, 1981, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Kania Józef Tadeusz, 1982, *Szkice logopedyczne*, Warszawa.
- Kawala Beata, Babijczuk Tomasz, Czekańska Anna, 2003, *Występowanie dysfunkcji, parafunkcji i wad narządu zucia u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Dental and Medical Problems”, nr 40 (2).
- Kwaśniok Ewa, Ławecka Magdalena, 2016, *Stymulacja funkcji słuchowych w zaburzeniach centralnych procesów przetwarzania*, „Forum Logopedyczne”, nr 24.



- Madelska Liliana, 2010, *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Lublin.
- McLeod Sharynne, Goldstein Briad (red.), 2012, *Multilingual Aspects of Speech Sound Disorders in Children*. Multilingual Matters - Bristol, Buffalo, Toronto.
- Obrębowski Andrzej, Obrębowska Zofia, 2013, *Diagnostyka etiologiczna zaburzeń artykulacji*, „Otolaryngologia”, nr 12 (2).
- Polska Macierz Szkolna – strona internetowa, <http://www.polskamacierz.org/> (dostęp: 3.08.2018)
- Sachajska Elżbieta, 2004, *Uczymy się poprawnej wymowy*, Warszawa.
- Sołtys-Chmielowicz Anna, 2008, *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*, Kraków.
- Stańczak Joanna, 2015, *Dzieci w Polsce w 2014 roku, charakterystyka demograficzna*, [https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/20/1/1/dzieci\\_w\\_polsce\\_w\\_2014\\_roku\\_charakterystyka\\_demograficzna.pdf](https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/20/1/1/dzieci_w_polsce_w_2014_roku_charakterystyka_demograficzna.pdf) (dostęp: 3.08.2018)
- Styczek Irena, 1977, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa.
- Szpilman Magdalena, Morawski Krzysztof, Lewandowska Iwona, Jerzak Katarzyna, Sosnowska-Wieczorek Iwona, 2016, *Ocena słuchu fonemowego u dzieci jedno- i dwujęzycznych w wieku przedszkolnym*, „Otolaryngologia”, nr 15 (3).
- Włodarczyk Elżbieta, Szkiełkowska Agata, Skarżyński Henryk, Piłka Adam, 2011, *Zaburzenia artykulacji u dzieci ze współistniejącymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego – efekty terapii słuchowej*, „Otolaryngologia Polska”, nr 65.

## O Autorce:

**Monika Plata** – absolwentka filologii polskiej, dziennikarstwa oraz logopedii na Uniwersytecie Warszawskim, a także neurologopedii w Szkole Wyższej Przymierza Rodzin. Od 2014 pracuje w Londynie jako terapeutka mowy oraz terapeutka integracji sensorycznej z dziećmi dwujęzycznymi z zaburzeniami komunikacji. Jest asystentką w Zakładzie Nauk o Zdrowiu Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie (PUNO). Jej zainteresowania koncentrują się na wspomaganiu komunikacji u dzieci ze spektrum autyzmu oraz u osób z apraksją. Prowadziła w PUNO liczne warsztaty i szkolenia dla nauczycieli szkół sobotnich dotyczące szeroko rozumianej logopedii. Pomysłodawczyni i kierownik Poradni Logopedycznej działającej przy PUNO. Prowadziła konsultacje logopedyczne w szkołach sobotnich w Londynie, a także w Poradni Rodzinnej działającej przy Stowarzyszeniu Polskich Psychologów w Londynie. Partner merytoryczny Fundacji Synapsis w ramach Programu Badabada. Współautorka książki *Po polsku na Wyspach – a guide for parents of bilingual children* (rozdział *Mowa – okno na świat; Speech – a window to the world*) – Londyn 2016, Nowy Jork 2017.

# A to polski właśnie... – historia Polword, najstarszej szkoły języka polskiego jako obcego w Londynie

And this is Polish ... – the history of Polword, the oldest school of Polish language as a foreign language in London

Edyta Nowosielska

Uniwersytet Cambridge, PUNO Londyn

ORCID: 0000-0002-5513-8299

**Abstract:** The above article describes Polword, the oldest school of ‘Polish as a foreign language’ in the UK, founded by Edyta Nowosielska in London in 2000. It shows its genesis and history of development, and then talks about the problems that the school has encountered on its way as well as achievements that it can be proud of. The article shows how Polword differs from other institutions, especially from schools teaching Polish FL in Poland. It strongly emphasizes that Polword is not only a language school, but also a source of genuine Polishness in London, where learners not only gain knowledge about the language, but also can get closer to the country, learning about its culture and history.

**Key words:** Polword, Polish as a Foreign Language, language school in London, The Titchy Gallery, teaching Polish as a foreign language, London

**Streszczenie:** Artykuł opisuje Polword, najstarszą szkołę języka polskiego jako obcego w Wielkiej Brytanii, założoną przez Edytę Nowosielską w Londynie, w 2000 roku. Opowiada o jej genezie i historii rozwoju jak również o problemach, jakie szkoła napotykała na swej drodze i osiągnięciach, z których może być dumna. Pokazuje, czym Polword różni się od innych placówek, zwłaszcza od szkół jpjo w Polsce. Mocno zaznacza, iż Polword nie jest jedynie szkołą językową, lecz swoistą namiastką polskości w Londynie, gdzie uczący się nie tylko zdobywają wiedzę o języku, lecz także mogą zbliżyć się do Kraju,, poznając jego kulturę i historię.

**Słowa kluczowe:** Polword, szkoła jpjo, szkoła językowa w Londynie, The Titchy Gallery, nauczanie języka polskiego jako obcego, Londyn

## Geneza

Na mozaikowej mapie polskiego Londynu od niemal dwudziestu lat uznaniem cieszy się prywatna szkoła języka polskiego Polword, będąca najstarszą szkołą tego typu w stolicy Wielkiej Brytanii. Powstała ona z pasji do nauczania oraz pragnienia popularyzacji języka polskiego na Wyspach. Założona przez absolwentkę Uniwersytetu Jagiellońskiego, Edytę

Cymerkiewicz (obecnie Nowosielską) w 2000 roku, wytrwale pracowała na renomę, którą się obecnie cieszy.

W pierwotnym zamyśle Polword miało funkcjonować jako centrum języka i kultury polskiej, działające pod patronatem najważniejszych polskich i emigracyjnych instytucji działających w Wielkiej Brytanii. Pomysł zainicjowany przez założycielkę szkoły oraz polonijnego działacza Andrzeja Tutkaja zmierzał do utworzenia w Londynie instytucji na wzór Instytutu Goethego. Miała być ona najważniejszym i najbardziej znanym miejscem propagującym polskość w różnych jej wymiarach, od języka przez kulturę, naukę i sztukę. Wszystkie instytucje zaproszone do projektu okazały duże zainteresowanie oraz wyraziły wstępną zgodę na stworzenie takiego centrum, m.in. Ambasada RP, Macierz Polska, PUNO (Polski Uniwersytet na Obczyźnie) oraz Zjednoczenie Polskie w Wielkiej Brytanii będące największą federacją organizacji polonijnych na świecie, z siedzibą w Londynie. Edyta Nowosielska miała prowadzić zajęcia kursowe oraz zajmować się administracją przez pierwszy rok, a w razie odniesienia sukcesu powyższe instytucje miały udzielić nie tylko poparcia, ale włączyć się aktywnie w realizację projektu powstania centrum. Dzięki przychylności ówczesnego dziekana Wydziału Humanistycznego PUNO, prof. Mieczysława Paszkiewicza, Polword otrzymał od uniwersytetu salę do prowadzenia zajęć. W roku 2000, kiedy Internet był jeszcze w powijakach, zorganizowanie pierwszych kursów nie było łatwe, ale zakończyło się sukcesem. Zdołano zorganizować dwa kursy: językowy dla osób początkujących oraz językowo-kulturowy dla zaawansowanych. Studenci wyrażali swoje zadowolenie i wszystko przebiegało według planu. Nadzieje rosły... Po roku działalności jednak okazało się, iż wszystkie wpływowe instytucje – mimo swego ciągłego zainteresowania – nie wyrażały chęci silniejszego zaangażowania się w rozwój idei, decydom brakło odwagi i dalekowzroczności, tak więc sprawa centrum upadła. Organizatorka projektu postanowiła rozpocząć działalność edukacyjną własnymi siłami i centrum zaczęło funkcjonować jako pierwsza prywatna szkoła języka polskiego jako obcego w Londynie.

Fakt, iż niedoszłe centrum stało się prywatną firmą, miał swoje reperkusje. Szkoła zdana była jedynie na siebie i zaczęła podlegać bezlitosnym prawom rynku. Szkoła nie miała szans na jakiegokolwiek dotacje ze strony instytucji tak polskich, jak i brytyjskich. Jedynie dzięki efektywnemu działaniu mogła przetrwać i rozwijać się.

Pierwszą swoją siedzibę, składającą się z maleńkiego biura i niewielkiej sali, w której odbywały się zajęcia, Polword zyskał na Regent Street, prominentnej ulicy w centrum stolicy. Wybór miejsca był celowy, chodziło o to, aby potencjalnym studentom łatwo było dojechać z każdej strony metropolii. To „ułatwianie”, „upraszczanie” – w dobrym tego słowa znaczeniu – stało się jednym z elementów misji szkoły. W konsumenckiej rzeczywistości, by przeżyć, być popularnym i podobać się, produkty trzeba niejako „podawać na tacy”, tak aby konsument otrzymał je bez zbyteńnego wysiłku.

W przeciwnym wypadku znajdzie inne miejsce. „Ułatwianie” obecnie jest czynnikiem niezbędnym do przyciągnięcia klienta. Rozciąga się ono nie tylko na zewnętrzne czynniki, jak lokalizacja, cena kursów czy nawet sposób płatności, ale również, a może przede wszystkim, na sposób uczenia. Aby zatrzymać studenta w szkole, potrzebny jest atrakcyjny program, efektywny model uczenia, prosty sposób wyjaśniania, aby przeciętnie zdolny student mógł nauczyć się języka. W ciągu 18 lat istnienia szkoła sama siebie znakomicie nauczyła, jak dobrze i efektywnie uczyć. To cecha, która może zadecydować o istnieniu przedsięwzięcia. Z drugiej strony idea ta wpisuje się w misję szkoły, która od początku hołduje maksymie Donalda Pirie: „Nie ma trudnych języków, są tylko źli nauczyciele...”.

Od 14 lat Polword mieści się niedaleko swej pierwszej siedziby, w samym sercu stolicy, tuż obok Oxford Circus. Posiada trzy sale oraz biuro. To wystarcza na potrzeby szkoły. Obecnie w Polword uczy się około stu studentów, co (wskutek brexitu) jest liczbą dwukrotnie mniejszą niż jeszcze półtora roku temu. Uczący się to głównie osoby dorosłe w wieku od 16 do ponad 70 lat. Nowym, obiecującym kierunkiem rozwoju jest nauczanie dzieci, których w ostatnich kilku latach jest w szkole coraz więcej. Wiąże się to z nieco inną specyfiką uczenia, gdyż z reguły jest to nauczanie języka polskiego jako drugiego. Kursy te są dowodem na wysoką responsywność szkoły i jej szybką adaptację do zmieniających się wymagań rynku. Szkoła korzysta z pomocy doświadczonych nauczycieli pracujących w polskich szkołach sobotnich.

## Studenci i struktura szkoły

Polword wydaje się mikroskopijnym odbiciem społeczeństwa Londynu – chociaż większość studentów stanowią Anglicy, to szkoła jest swoistym tygłem kulturowym i językowym. Znaleźć tu można osoby z niemal całego świata. Największą grupę stanowią młodzi ludzie w wieku 25 – 35 lat. To zwykle osoby pracujące, których celem jest **praktyczne** nauczenie się języka dla celów komunikacyjnych.

Specyfika kursów różni się od szkół jppo w Polsce. Ponieważ studenci Polwordu mieszkają w Londynie lub okolicach, tu pracują, mieszkają i żyją, więc kursy i ich intensywność muszą być dostosowane do ich potrzeb. Nie sprawdzają się dłuższe kursy intensywne, ponieważ studenci wieczorem są zbyt zmęczeni, aby w takim tempie i natężeniu uczyć się języka. Najlepiej sprawdzają się kursy wieczorowe, trwające kilkanaście tygodni, kiedy zajęcia odbywają się raz w tygodniu po półtorej godziny. Popularne są również kursy bardziej intensywne, trzygodzinne, w weekendy. W związku z tym program nauczania musiał zostać dostosowany do uwarunkowań i sytuacji studentów.

Jak długo studenci zostają w Polword? To dosyć trudne pytanie, gdyż odpowiedź zależy od wielu czynników, np.: powody podjęcia nauki,

motywacja, praca i czas, którym dysponują, ich własne zdolności językowe, ale i możliwości finansowe, gdyż kursy są płatne, choć szkoła stara się utrzymać ceny na jak najniższym poziomie. Przeciętna długość nauki studentów w szkole to od roku do trzech lat. Jest wielu studentów, którzy kończą naukę po pierwszym kursie, są również tacy, którzy uczą się w Polword przez lata, są też i tacy, którzy uczą się falami, jak Nick, policjant, który zaczął naukę w roku 2001, przerwał ją na 11 lat, wrócił na następne kursy, znów przerwał i w styczniu tego roku ponownie wraca, aby kontynuować naukę. W międzyczasie z radością używa języka w pracy, pomagając Polakom na lotnisku w Stanstead. Chociaż szkoła miała też w przeszłości przyjemność uczyć studentkę przez jedenaście lat, obecnie najdłuższym stażem mogą pochwalić się studenci z grupy B2 – niektórzy z nich są z Polword ponad 8 lat. Przychodzą na zajęcia nie tylko, aby poznawać meandry języka i kultury, lecz żeby spotkać się ze sobą i porozmawiać. W grudniu tego roku trzech studentów z tej grupy stało się ojcami i zrobiło sobie krótki urlop tacierzyński, choć nadal chcą kontynuować lekcje, uczestnicząc w zajęciach przez Skype`a – w związku z tym szkoła wprowadza ten pomysł i zaczyna testować nowe systemy połączeń dzięki platformom internetowym.

Kto się uczy w Polword? Przekrój zawodowy studentów jest niezwykle ciekawy. Szkoła nie prowadzi statystyk dotyczących profesji studentów, gdyż dane osobowe muszą być traktowane jako poufne, natomiast można powiedzieć, iż nie ma stałych wyznaczników dotyczących specyfiki zawodów. W Polword uczyli się (czy uczą) sławni aktorzy, artyści, dyplomaci, politycy, ale i „zwykli” ludzie, z których każdy ma swój wkład w zwiększaniu rozpoznawalności i znajomości Polski i jej kultury w brytyjskim społeczeństwie. Z ciekawostek, które nie są poufne i można o nich wspomnieć, to studentami byli lub są np.: Jimmy Malcolm, były mąż Moniki Zamachowskiej (Richardson), Ryszard Kornicki, prezes londyńskiego Polish Air Force Memorial Committee i syn pułkownika Polskich Sił Powietrznych w Wielkiej Brytanii, ostatniego dowódcy polskiego dywizjonu z okresu II wojny światowej. W 2018 roku Kornicki zwyciężył w plebiscycie Muzeum Królewskich Sił Powietrznych i dziennika „The Telegraph” na bohatera wystawy na stulecie RAF, wygrywając bezapelacyjnie z wieloma sławnymi i zasłużonymi Brytyjczykami. Są ludzie sceny, jak Katy Carr – znana piosenkarka polskiego pochodzenia, aktorki i aktorzy: Elizabeth Berrington, Mark Strepan; reżyserzy: David Graham-Young czy Peter Czajkowski.

Dlaczego uczą się polskiego? Mimo że w Polword można znaleźć cały świat i na pozór jest to mieszanka bez żadnej formuły, to jest jednak wyraźna cecha wspólna – motywy podjęcia nauki. Te są od lat monitorowane przez szkołę i pokazują stały obraz układający się w wyraźną *piramidę* motywów.

Najliczniejszą grupę stanowią studenci, których partnerki/partnerzy to Polki/Polacy. Uczą się polskiego, aby zbliżyć się do kultury swojego partnera/partnerki, aby lepiej jego/ją poznać i zrozumieć. Ich nauka to również swoisty ukłon w stronę rodziny bliskich, gdyż z reguły generacje, do



których należą rodzice polskich partnerów, nie mówią w języku angielskim, a wakacyjne czy świąteczne wizyty oznaczają wzmożone konwersacje. W związkach, w których dzieci wychowywane są w dwujęzyczności, niepolscy partnerzy (należy pamiętać, iż nie muszą to być Anglicy) pragną brać jak najpełniejszy udział w życiu swej rodziny i mieć jak największy kontakt w dziećmi. Zależy to również od modelu wychowania dzieci oraz od tego, jaki język panuje w domu.

Druga, znacznie mniejsza, choć wciąż pokaźna grupa to osoby polskiego pochodzenia. W początkowym okresie istnienia szkoły przeważali potomkowie emigrantów z czasów II wojny światowej, obecnie pojawiają się późniejsze fale emigrantów, Polonusi (choć oni sami często nie utożsamiają się z Polską) drugiej, a nawet trzeciej generacji. Osoby te zwykle posiadają bardziej lub mniej bogaty zasób słownictwa, głównie z dzieciństwa, pamiętają pewne specyficzne konstrukcje gramatyczne, ale nie posiadają żadnej usystematyzowanej wiedzy ani dokładnej znajomości języka. Stopień zaawansowania językowego zwykle zależy od tego, który z rodziców był Polakiem. Zwykle jest większy, kiedy to matka jest/była Polką. Zwykle ludzie ci nie utożsamiają się na początku z Polską i polsnością, lecz w pewnym momencie odkrywają potrzebę poznania języka i kultury swojego rodzica lub dziadka. Pragną poznać rodzinę w Polsce, czasami mają żal do rodziców, iż nie nauczyli ich swojego języka i chcą to w jakiś sposób „nadrobić”. Czasami takim czynnikiem skłaniającym ich do uczenia się polskiego jest fakt śmierci rodzica. W ostatnich latach zaczyna pojawiać się dodatkowy motyw. Wizja brexitu powoduje, iż posiadanie polskiego obywatelstwa staje się dobrem pożądanym.

W skład następnej grupy wchodzi osoby, które podjęły naukę języka polskiego z powodów niejako „zawodowych”. Może to być delegacja pracownika do Polski w związku z założeniem tam filii instytucji czy przedsiębiorstwa, w którym pracują, czy też plany założenia Polsce swojej własnej firmy. Są też osoby, które chcą poznać język, gdyż pracują z Polakami lub ich zatrudniają. Do grupy tej należą również dyplomaci MSZ delegowani do pracy w ambasadzie brytyjskiej w Polsce lub z ramienia Ministerstwa Obrony. Szkoła pomagała i pomaga w przygotowaniach tłumaczy do egzaminów specjalistycznych w organizacjach działających na Wyspach i w Unii Europejskiej.

Na samym szczycie „piramidy” sytuują się pasjonaci językowi, tworzący małą, acz wielce entuzjastyczną grupę. Ludzie ci zwykle nie mają ani emocjonalnych, ani rodzinnych powiązań z Polską. Postanowili uczyć się nowego języka i wybrali język polski dla samego jego uroku, egzotyki lub jako znaczącego reprezentanta języków słowiańskich. Ciekawym przykładem może być pracownica Biblioteki Brytyjskiej, która znalazła w archiwach siedemnastowieczny list królewski i podjęła naukę, aby zrozumieć jego treść.

## Nie zawsze sielanka, czyli jak pokonywać kryzysy

Polword, jak każda firma prywatna, był mocno związany i zależny od sytuacji gospodarczej, a prawa rynku wymagały wykazywania się zdolnościami organizatorskimi i managerskimi w większym nawet stopniu – czasami – niż dydaktycznymi. Na drodze jej rozwoju pojawiały się większe lub mniejsze kłopoty, a najbardziej znaczącymi okazały się kryzysy gospodarcze. Pierwszy przyszedł w 2008 roku i na kilka lat zahamował rozwój placówki, kiedy liczba studentów zmalała o ponad 50%. Studenci w obliczu niepewnej sytuacji ekonomicznej zaczęli rezygnować z kursów lub robić dłuższe czy krótsze przerwy w nauce. To zwykła rzeczywistość – w obliczu nagłej zmiany, niestabilnej sytuacji finansowej człowiek rezygnuje z rzeczy „najmniej potrzebnych”, z wartości naddanych, tak więc kursy językowe, produkty sfery bardziej abstrakcyjnej niż potrzeby codzienne, okazały się mniej potrzebne. „Zacznę się uczyć polskiego za kilka miesięcy, kiedy znajdę nową pracę...”. „Zrobię przerwę na pewien czas...” – to typowe wyjaśnienia przerywających naukę. Kryzys potrwał dłużej niż kilka miesięcy i dopiero po około dwóch latach pojawił się przeciwny trend – powrót studentów do szkoły. Powodem było jako takie okrzepnięcie sytuacji ekonomicznej w kraju i niejako „przyzwyczajenie się” do sytuacji rynkowej. Szkoła zaczęła na powrót rosnąć w siłę. Aż do brexitu...

W styczniu 2017 roku, po sześciu miesiącach od referendum, powtórzył się scenariusz sprzed ośmiu lat. Z ponad 200 studentów, którzy uczyli się w Polword, zostało niecałe 100 osób. I tym razem zadziałał strach przed ekonomicznymi konsekwencjami referendum, jak obniżenie tempa wzrostu gospodarczego, oraz niekorzystnymi prognozami ze strony niezależnych instytucji finansowych. Dzieje Polwordu są mikroskopijnym odbiciem ogólnej sytuacji kraju ogarniętego gorączką brexitu<sup>1</sup>.

### Lektorzy

Szkoła jest tak dobra, jak jej fundament – nauczyciele. To oni tworzą jej jakość i powodują, że studenci chętnie uczą się języka. Polword zawsze dbał, aby lektorami były osoby nie tylko świetnie wykształcone, ale też doświadczone w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Wymaganiem podstawowym jest ukończenie filologii polskiej oraz studiów podyplomowych z nauczania jppo lub duże doświadczenie w uczeniu obcokrajowców języka polskiego. Lektorzy w Polword to ludzie z pasją, energiczni i skuteczni w swym działaniu. Studenci bardzo przywiązują się do nich i uznają ich za przyjaciół. Przykład? Obecnie jeden ze studentów jedzie w kilkumiesięczną podróż do Azji i zaplanował ją tak, żeby odwiedzić Ewę, dawną lektorkę, która od ubiegłego roku przebywa w Wietnamie, prowadząc lektorat na Uniwersytecie w Hanoi. Dowodem na wysoką jakość przygotowania

<sup>1</sup> Zob. artykuł: Czech Katarzyna, Wielechowski Michał, *Brexit a sytuacja ekonomiczna Wielkiej Brytanii* [https://www.researchgate.net/publication/321236875\\_Brexit\\_a\\_sytuacja\\_ekonomiczna\\_Wielkiej\\_Brytanii](https://www.researchgate.net/publication/321236875_Brexit_a_sytuacja_ekonomiczna_Wielkiej_Brytanii) (dostęp: 27.12.2018)

do prowadzenia zajęć dydaktycznych jest fakt, iż Polword ukształtował wielu lektorów uniwersyteckich. Prowadzili oni, a niektórzy nadal prowadzą, lektoraty języka polskiego na University College London. School of Slavonic and East European Studies.

## Działalność dydaktyczna

Wychodząc naprzeciw potrzebom studentów, szkoła proponuje urozmaiconą ofertę kursów jppo. Trwają one cały rok z krótkimi przerwami w okresie Bożego Narodzenia i Świąt Wielkanocnych. Ponieważ przeważająca liczba studentów to osoby dorosłe, w kalendarzu szkoły nie ma wakacji. Nie oznacza to oczywiście, że nie ma przerwy. Kursy trwające kilka lat elastycznie dostosowują się do grafiku pracy i życia studentów, a uczący się w każdej chwili mogą zrobić sobie krótszą lub dłuższą przerwę, „wskakując” po niej do innej grupy, będącej w tym momencie na tym samym lub zbliżonym poziomie. Z palety kursów studenci mogą wybrać zajęcia grupowe (wieczorowe, poranne, w porze lunchu, weekendowe i intensywne) lub indywidualne, w których program tworzony jest dla konkretnych klientów, biorąc pod uwagę ich cele, potrzeby, zainteresowania, motywacje oraz zdolności językowe. Aby rozszerzyć swoją ofertę, od 2011 roku szkoła prowadzi zajęcia indywidualne przez Skype`a. Obecnie planowane są pilotażowe grupowe kursy online, z wykorzystaniem profesjonalnej platformy online.

W szkole uczą się również dzieci, których przynajmniej jedno z rodziców jest Polakiem, dla nich jest to raczej nauka języka polskiego jako drugiego niż obcego. Zajęcia odbywają się głównie w domach prywatnych i korzystają z nich dzieci, które nie uczęszczają, z różnych powodów, do polskich szkół sobotnich. Do rodziców tych dzieci skierowany jest poradnik opracowany i wydany przez PUNO, którego Edyta Nowosielska jest współautorką<sup>2</sup>. Poradnik składa się z części teoretycznej i praktycznej niosącej gotowe rozwiązania problemów, na które napotykają rodzice wychowujący dzieci dwujęzyczne. Poradnik został wydany jako darmowy i ukazał się zarówno drukiem, jak i w formie pdf. Spotkał się z wielkim zainteresowaniem. Do tej pory ukazały się dwie jego edycje oraz wersja przygotowana specjalnie na rynek amerykański.

Wiek dzieci i młodzieży uczących się w Polword waha się od 3 do 18 lat. Młodzież w wieku około 16 lat zwykle przygotowuje się do GCSE – brytyjskich egzaminów z języka polskiego jako obcego, znanej też jako przedwojenna mała matura, a następnie do tzw. A-levels, egzaminów kończących szkołę średnią (odpowiednik przedwojennej polskiej „dużej matury”). To egzamin bardzo popularny wśród osób polskiego pochodzenia i jest oficjalnie uznany przez brytyjski system edukacyjny<sup>3</sup>. Inną formą przygotowania do tego egzaminu są kursy – lektoraty językowe w brytyjskich

<sup>2</sup> Zechenter Katarzyna (red.), 2016, *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, Londyn, [https://puno.edu.pl/wp-content/uploads/2017/03/Po\\_polsku\\_na\\_Wyspach2.pdf](https://puno.edu.pl/wp-content/uploads/2017/03/Po_polsku_na_Wyspach2.pdf)

<sup>3</sup> Więcej na ten temat można znaleźć w: Nowosielska Edyta, 2016, s. 73-97. <https://puno.edu.pl/wp-content/uploads/2018/07/ZN-PUNO-nr-4-2016.pdf> (dostęp: 28.12.2018)

szkołach średnich. Uczniowie mają prawo przystępować do egzaminów GCSE i A-level z języka polskiego (traktowanego jako język obcy), a szkoły często są zainteresowane zapewnieniem uczniom takiego przygotowania i w takim wypadku nauczyciele Poword są delegowani na kursy przygotowawcze. Niektórzy nauczyciele są również doświadczonymi egzaminatorami i mają prawo przeprowadzać egzaminy ustne GCSE. Oprócz całorocznego przygotowania do GCSE i A-level popularne są również formy krótkich kursów powtórkowych i egzaminów próbnych.

Szkoła chętnie proponuje studentom nowe i ciekawe formy i metody uczenia się, *nowalijki dydaktyczne*, takie jak systematycznie organizowane „taster classes” czy darmowe kursy językowe, jak niedawna edycja innowacyjnego, eksperymentalnego kursu językowego wykorzystującego metodę Callana. Jest to nowatorski pomysł Edyty Nowosielskiej. Kursy te od kilku lat cieszą się niezwykłą popularnością, a współpraca z Callan Organisation rokuje nadzieje na rozwinięcie tego kierunku działań.

Inną formą innowacyjnej działalności są czytanki ekstensywne (A1 – A2) w formie e-booka<sup>4</sup> przygotowane przez lektorki Polwordu: Edytę Nowosielską i Magdalenę Klajdę, nie tylko wspomagające rozwój umiejętności czytania ze rozumieniem, ale również w dowcipny sposób wprowadzające czytelnika w meandry polskich zwyczajów i tradycji. E-booki te są skorelowane z podręcznikiem do nauki jpjo, nad którym autorki obecnie pracują. Podręcznik jest skierowany do studentów uczących się języka polskiego poza Polską.

Mówiąc o nauczaniu, nie można nie wspomnieć o pomocach dydaktycznych. Można śmiało powiedzieć, iż szkoła posiada najlepsze zasoby materiałów do nauczania jpjo w Londynie i żaden inny ośrodek, łącznie z uniwersytetami prowadzącymi lektoraty, nie może pochwalić się tak bogatą biblioteką. Ustawiczny rozwój i doskonalenie programów dydaktycznych od zawsze jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na jakość oferty szkoły, a gwarantuje to ciągły dopływ najnowszych materiałów dydaktycznych, które urozmaicają i ulepszają proces nauczania.

Należy jednak pamiętać, iż język polski należy do grupy rzadziej używanych języków, tzw. *less widely used languages* i liczba studentów jest dosyć ograniczona. W związku z tym szkoła zmuszona jest wzbogacać swoją działalność przez nauczanie języka angielskiego, rosyjskiego oraz tłumaczenia. To jednak raczej uboczne gałęzie i nie plasują się w głównym nurcie działalności szkoły. Jeśli chodzi o język angielski, oprócz kursów ogólnych i Functional Skills, przed kryzysem w 2018 roku bardzo popularne były również specjalistyczne kursy medyczne przygotowujące pielęgniarki do pracy w Wielkiej Brytanii. Obecnie szkoła wraca do tego pomysłu. Język rosyjski postrzegany jest jako język atrakcyjny i pożądaný przez Brytyjczyków. Szkoła wraca również do przerwanoego przed paru latu programu nauczania tego języka.

<sup>4</sup> Na przykład: Christmas in Polish and How to Survive It (Boże Narodzenie po polsku i jak je przeżyć). [https://www.amazon.co.uk/Christmas-Polish-Survive-Books-words-ebook/dp/B01MSVWCMM/ref=sr\\_1\\_1?ie=UTF8&qid=1546570513&sr=8-1](https://www.amazon.co.uk/Christmas-Polish-Survive-Books-words-ebook/dp/B01MSVWCMM/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1546570513&sr=8-1) (dostęp: 28.12.2018)

## Działalność pozalekcyjna

Poza działalnością stricte dydaktyczną, szkoła prowadzi szeroko zakrojone działania kulturowe. Studenci mają szansę lepiej poznać kulturę i historię Polski, uczestnicząc w wycieczkach do słynnych polskich miejsc w Londynie, jak muzeum Sikorskiego, Pomnik Lotników Polskich i Muzeum w Northolt, którego prezesem jest wspomniany wcześniej Ryszard Kornicki, baza RAF-u czy Ognisko Polskie lub POSK. W życiu szkoły na dobre zadołowały się dwa sztanदारowe eventy: Letni Piknik Językowy i grudniowy Christmas dinner. Popularne są też andrzejki i szkolny klub filmowy. Studenci biorą udział w wyjściach do kina na filmy polskiej produkcji oraz do teatru na przedstawienia, głównie angielskie adaptacje dzieł polskich. Polword bierze żywy udział w imprezach organizowanych przez polskie instytucje, np.: Narodowe Czytanie, Polish Heritage Day, etc. Próbuje przybliżyć Polskę, wykorzystując szeroką paletę możliwości, jakie daje tak specyficzne miejsce jak Londyn. W planach ma też pierwszą szkolną wycieczkę do Polski.

Przez kilka lat szkoła prowadziła galerię artystyczną zwaną **The Titchy Gallery**, gdzie odbywały się wystawy malarskie i fotograficzne młodych polskich artystów, np. „Street Gallery” Damiana Chrobaka czy zbiorcza wystawa „Young Polish Art” lub też promocje książek, np. *Godbye Polsko* Joanny Czechowskiej.

## Osiągnięcia

Polword może pochwalić się wieloma osiągnięciami i sukcesami. Jako pierwsza szkoła języka polskiego dla dorosłych w Wielkiej Brytanii przeżył parę kryzysów gospodarczych i prosperuje bez jakiegokolwiek pomocy agencji rządowych i organizacji pozarządowych. Podnoszenie kwalifikacji, zdobywanie nowych uprawnień i rozwój były zasadniczymi kwestiami dla szkoły, która może poszczycić się także wieloma uprawnieniami w dziedzinie dydaktyki.

Szkoła jest akredytowanym przez brytyjski Joint Council For Qualifications (JCQ) oraz edukacyjną komisję egzaminacyjną, Edexcel, centrum egzaminacyjnym. Znajduje się również na rządowej liście (Skills Founding Agency) oficjalnych centrów szkoleniowych<sup>5</sup>. Polword jest w związku z tym uprawniony do prowadzenia oficjalnych kursów przygotowawczych i przeprowadzania egzaminów *Paper based Functional Skills*, *GCSE (General Certificate of Secondary Education)*, *GCE (General Certificate of Education, popularnie zwane A-level)*, czy *DiDA (Diploma in Digital Applications)*.

W roku 2017 Polword zdobył uprawnienia do przeprowadzania państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego i tym samym stał się pierwszym akredytowanym ośrodkiem w Wielkiej Brytanii. Pierwsze egzaminy, pod honorowym patronatem Ambasadora RP, prof.

<sup>5</sup> [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/554584/Registrar\\_of\\_Training\\_Organisations\\_August\\_2016\\_v1.1.csv.csv/preview](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/554584/Registrar_of_Training_Organisations_August_2016_v1.1.csv.csv/preview)



Arkadego Rzegockiego, odbyły się w listopadzie 2017 roku. Choć podeszła do nich mała grupka 8 kandydatów, głównie studentów szkoły, to egzaminy zakończyły się stuprocentowym sukcesem.

W 2015 roku Polword został zaproszony przez Uniwersytet Cambridge i stał się jego nieuniwersyteckim partnerem w znaczącym, interdyscyplinarnym projekcie MEITS – Multilingualism: Empowering Individuals, Transforming Societies (Wielojęzyczność: Umacnianie Jednostek, Transformacja Społeczeństw)<sup>6</sup>. MEITS jest priorytetowym przedsięwzięciem badawczym finansowanym w ramach inicjatywy AHRC Open World Research Initiative (Rada ds. Badań nad Sztuką i Naukami Humanistycznymi. Inicjatywa Finansowania Języków Nowożytnych). To projekt, którego nadrzędnym celem jest zmiana sposobu postrzegania dyscypliny naukowej, jaką są języki nowożytne, i podejścia do wielojęzyczności oraz polityki językowej w Wielkiej Brytanii i poza nią. Projekt w swym zamiarze próbuje opracować nowe interdyscyplinarne paradygmaty badawcze i metodologie. Wzbogaca wiedzę na temat możliwości i wyzwań związanych z wielojęzycznością dla jednostek, społeczności i narodów. W spójny sposób MEITS pokazuje, jak ten innowacyjny projekt interdyscyplinarny może zintegrować badania nad językiem z badaniami literacko-kulturowymi. Polword bierze udział w pracach w Domenie nr 6 – *Uczenie się przez całe życie. Nauka języka przez cały okres życia: rola wieku, czynników specyficznych dla danego języka i doświadczenia w procesie akwizycji języka*. Zajmuje się badaniami nad językami: chińskim, francuskim i polskim. W grudniu 2018 rozpoczęły się pierwsze działania – eksperymenty z językiem polskim – i wzięli w nich udział studenci Polword. Szkoła jest dumna z tej możliwości, gdyż ma okazję, choć w tak niewielki sposób, zaznaczyć i podnieść rolę oraz znaczenie języka polskiego w brytyjskim krajobrazie językowym.

Polword związany jest również z innymi projektami akademickimi, jak Erasmus+ i chętnie przyjmuje studentów pragnących zdobyć doświadczenie z zakresu nauczania jppo

## Misja

Misja to dla Polword zbiór wartości i zasad, które od samego początku przyświecają szkole w codziennej pracy, w prowadzeniu działalności dydaktycznej i kontaktach ze studentami. To zapewnienie nie tylko wyjątkowych usług językowych, przyjemnej i zapadającej w pamięć nauki, ale również dbanie o polskość na Wyspach. To propagowanie i podnoszenie znaczenia i statusu języka polskiego. Misja określa tożsamość szkoły i jej pozycję w otaczającej rzeczywistości i wyraża się w wartościach, które przez lata konstytuowały ducha szkoły:

1. **Prostota** – nauka nie musi być trudna. Wszystko można podać w łatwy i zrozumiały sposób.

<sup>6</sup> <http://www.meits.org/> (dostęp: 28.12.2018)

2. **Użyteczność** – wykorzystać czas jak najlepiej, nauczyć tego, co przyda się studentom w ich codziennym życiu.
3. **Efektywność** – student przychodzi, aby się nauczyć, nie uczyć – należy zrobić wszystko, aby nauka przynosiła szybkie rezultaty.
4. **Zadowolenie** – uczący się powinni uzyskać satysfakcję z nauki w szkole – wspomaga to motywację do dalszej nauki.
5. **Przyjazność** – nie tylko klient – również przyjaciel.

Na Wyspach Brytyjskich obecnie przebywa ponad milion Polaków. Są oni zainteresowani ochroną języka polskiego i jego kultywowaniem w swoich domach. Wielu Polaków drugiego i następnych pokoleń emigracyjnych zdaje sobie sprawę, że warto znać język swoich rodziców i dziadków. Nie tylko Polonusi, ale i Brytyjczycy z polskimi partnerami chcieliby utrzymać jak najlepszy kontakt z rodzinami swoich partnerów w Polsce, z krajem i jego kulturą. Chcieliby wychowywać swoje dzieci w dwujęzyczności, dać im jak najlepszy start w życiu i sprawić, aby doceniały język i kulturę obojga swoich rodziców. Polword swoją działalnością przyczynia się do popularyzacji języka polskiego w WB oraz podnoszenia jego statusu.

Polword to nie tylko szkoła językowa, to też namiastka polskości w sercu Londynu...

*I cóż za tako nauka?*

*Serce - !-?*

*A to polski właśnie...*

### **Bibliografia:**

- Czech Katarzyna, Wielechowski Michał, 2017, *Brexit a sytuacja ekonomiczna Wielkiej Brytanii*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie”, tom 17 (XXXII), zeszyt 1, s. 19 – 30.  
[https://www.researchgate.net/publication/321236875\\_Brexit\\_a\\_sytuacja\\_ekonomiczna\\_Wielkiej\\_Brytanii](https://www.researchgate.net/publication/321236875_Brexit_a_sytuacja_ekonomiczna_Wielkiej_Brytanii) (dostęp: 27.12.2018)
- Klajda Magdalena, Nowosielska Edyta, *Christmas in Polish and How to Survive It (Boże Narodzenie po polsku i jak je przeżyć)*, [https://www.amazon.co.uk/Christmas-Polish-Survive-Books-words-ebook/dp/B01MSVWCMM/ref=sr\\_1\\_1?ie=UTF8&qid=1546570513&sr=8-1](https://www.amazon.co.uk/Christmas-Polish-Survive-Books-words-ebook/dp/B01MSVWCMM/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1546570513&sr=8-1) (dostęp: 28.12.2018)
- Nowosielska Edyta, 2016, *Opis stanu języka polskiego w Wielkiej Brytanii od momentu wejścia Polski do Unii Europejskiej (2004–2016)*, w: Chwastyk-Kowalczyk J. (red.), „Zeszyty Naukowe”, Seria trzecia, nr 4, Londyn, s. 73–97, <https://puno.edu.pl/wp-content/uploads/2018/07/ZN-PUNO-nr-4-2016.pdf> (dostęp: 28.12.2018)
- Zechenter Katarzyna, 2016, (red.), *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, Londyn, [https://puno.edu.pl/wp-content/uploads/2017/03/Po\\_polsku\\_na\\_Wyspach2.pdf](https://puno.edu.pl/wp-content/uploads/2017/03/Po_polsku_na_Wyspach2.pdf)

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/554584/Register\\_of\\_Training\\_Organisations\\_August\\_2016\\_v1.1.csv/preview](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/554584/Register_of_Training_Organisations_August_2016_v1.1.csv/preview) (dostęp: 28.12.2018)

<http://www.meits.org/> (dostęp: 28.12.2018)

### **O Autorce:**

**Edyta Nowosielska** – absolwentka polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, obecnie asystentka w Zakładzie Dydaktyki Polonijnej PUNO w Londynie. Od wielu lat zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego (jpjo). W 2000 roku założyła pierwszą w Londynie prywatną szkołę jpjo, Polword. Prowadziła lektoraty języka polskiego w PON UJ w Londynie oraz na brytyjskim University College London; od roku 2014 lektorka jpjo na Uniwersytecie w Cambridge. Współautorka serii e-booków do nauki jpjo „Polish Easy Books”, poradnika dla rodziców dzieci dwujęzycznych *Po polsku na Wyspach*, jak również autorką wielu artykułów na temat języka polskiego jako obcego oraz stanu szkolnictwa polskiego w Wielkiej Brytanii. Członkini Stowarzyszenia Polskich Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego – Bristol. Jej zainteresowania koncentrują się na glottodydaktyce, a zwłaszcza nowych trendach w nauczaniu jpjo.

# Wakacyjny program immersji w języku angielskim i kulturze amerykańskiej

## Summer English language and American culture immersion program

Małgorzata Chabierska

Liceum św. Marii Magdaleny w Poznaniu

**Streszczenie:** Artykuł stanowi relację z przebiegu wakacyjnego programu nauki języka angielskiego i poznawania kultury amerykańskiej, odbywającego się w Liceum Ogólnokształcącym św. Marii Magdaleny w Poznaniu w latach 2015-2018, dzięki współpracy z amerykańską organizacją WIESCO (Wisconsin International Educational Scientific Cultural Organization). Główną ideą programu było zaproszenie wolontariuszy ze Stanów Zjednoczonych, którzy w zamian za pobyt w Poznaniu oraz zwiedzanie miasta i Wielkopolski, prowadzili interaktywne lekcje języka angielskiego oraz popołudniowe zajęcia, w trakcie których uczestnicy mieli możliwość doskonalenia swoich kompetencji językowych przez immersję, czyli zanurzenie w kulturze amerykańskiej. W ciągu czterech edycji programu gościliśmy w naszej szkole ciekawych i oddanych trenerów, którzy chętnie dzielili się zarówno swoim doświadczeniem zawodowym, jak i profesjonalną wiedzą, umożliwiając młodym ludziom rozwijanie sprawności komunikacyjnych oraz umiejętności płynnego mówienia.

**Słowa kluczowe:** poznawanie kultury amerykańskiej, kompetencje językowe, immersja, sprawności komunikacyjne

W 2014 roku w Liceum św. Marii Magdaleny w Poznaniu miało miejsce wyjątkowe wydarzenie – zorganizowano koncert i aukcję w celu zebrania funduszy dla ucznia chorującego na nowotwór. Podczas akcji charytatywnej można było wylicytować prace nauczycieli i uczniów: obrazy, książki, ikony oraz inne cenne dzieła artystyczne. Akcja zakończyła się wielkim sukcesem, a w jej wyniku udało się zebrać nadspodziewanie wysoką kwotę, która została przeznaczona na leczenie, hospitalizację i rehabilitację ucznia Marynki. Ta dobroczynna inicjatywa równie fortunnie przełożyła się na nawiązanie współpracy z amerykańską organizacją WIESCO (Wisconsin International Educational Scientific Cultural Organization), której przedstawiciel – Robert Pine – gościł w naszej szkole. I tak szlachetne działanie zaowocowało przedsięwzięciem w postaci wakacyjnego programu nauki

języka angielskiego i poznawania kultury amerykańskiej, obejmującego zajęcia prowadzone przez wolontariuszy przybyłych do naszej szkoły z USA.

WIESCO to instytucja non-profit, założona w 1994 roku w celu promowania współpracy z krajami spoza Ameryki Północnej i budowania światowej wspólnoty przez nauczanie języka angielskiego i szerzenie kultury amerykańskiej. Wolontariusze WIESCO są swoistymi ambasadorami amerykańskich ideałów, prowadzą wakacyjne obozy i programy językowe oraz odwiedzają szkoły w różnych zakątkach świata (do tej pory – koniec 2019 roku – pracowali z ponad 25 tysiącami osób w Armenii, Brazylii, Litwie, Łotwie, Macedonii, Rosji i Polsce). Ich głównym celem jest praktyczne nauczanie języka angielskiego przez zaangażowanie młodzieży w interaktywne lekcje, dyskusje oraz popołudniowe zajęcia i rozgrywki sportowe, w trakcie których uczestnicy poznają amerykańską kulturę, historię i styl życia. Zasadniczo instruktorami prowadzącymi zajęcia są przedstawiciele różnych środowisk i grup zawodowych, którzy dzielą się zarówno profesjonalnym doświadczeniem, jak i wiedzą wynikającą z ich wielorakich pasji i zainteresowań, dzięki czemu mogą stanowić inspirację dla młodych ludzi i otwierać im perspektywę na różnorodne ścieżki kariery.

Po nawiązaniu kontaktu z WIESCO rozpoczęły się rozmowy na temat kształtu naszej współpracy. Uzgodniliśmy, że priorytetem będzie umożliwienie słuchaczom rozwijania i doskonalenia sprawności komunikacyjnych, nabywania kompetencji językowych i umiejętności płynnego mówienia, a także intensywny kontakt z żywym językiem.

### **O początkach współpracy**

Pierwszy program przeznaczony dla uczniów Liceum św. Marii Magdaleny w Poznaniu odbywał się w terminie od 6 do 10 lipca 2015 roku. Był eksperymentem z wieloma niewiadomymi. Na nasze zaproszenie przyjechało ze Stanów Zjednoczonych trzech wolontariuszy: doświadczona nauczycielka z wieloletnim stażem Carol Wieneke, studentka nauk medycznych i pasjonatka archeologii Marissa Barista oraz przedsiębiorca Robert Pine, pełniący rolę dyrektora programu. Z naszej strony w programie uczestniczyło 34 uczniów podzielonych na trzy grupy. Zajęcia odbywały się przez pięć dni, od poniedziałku do piątku, a ich tematy obejmowały między innymi takie zagadnienia, jak: „Amerykański football i baseball oraz ich wpływ na język angielski”; „Polacy w Chicago”; „Wymowa głosek w amerykańskiej odmianie języka angielskiego w różnych częściach USA”; „Interpretacja poezji Edgara Allana Poe *Kruk* – wymowa, akcentowanie i dyskusja”; „Historia obuwia”; „Żarty rysunkowe – dopisywanie puenty”; „Reklamy *Burma Shave*”; „Epitafia i nekrologi – historia, czarny humor i pisanie własnej wersji”; „Współczujący żałobnicy i cytaty z George’a Washingtona”; „Opracowywanie i prezentowanie scenariusza bajki”.

Wiele tematów zilustrowanych było prezentacjami zawierającymi fakty i ciekawostki z zakresu np. najsłynniejszych amerykańskich miast,



ulubionych dań Amerykanów, świąt obchodzonych w USA. Po zapoznaniu się z nimi uczniowie wykonywali quizy. Marissa, która była miłośniczką teatru, prowadziła dla uczniów zajęcia z dramy polegające na odgrywaniu scenek teatralnych i skeczy kabaretowych. Uczniowie wyjątkowo cenili te lekcje ze względu na barwną osobowość prowadzącej, jej innowacyjne podejście do nauczania oraz charyzmę. Marissa – jako ciemnoskóra Amerykanka – była szczególnie wyczulona na zagadnienia dotyczące równości i poszanowania praw obywatelskich i stąd podczas zajęć opowiadała o swoich doświadczeniach związanych z życiem w wielokulturowym kraju, którego bogactwo klasowe i narodowe może być zarówno błogosławieństwem, jak i przekleństwem. Aby podkreślić wagę tego problemu, Marissa zorganizowała debatę na temat dyskryminacji i napięć na tle rasowym, podczas której uczniowie prezentowali argumenty, uzasadniali swój punkt widzenia i reagowali kontrargumentami na stanowisko adwersarzy. Była to świetna okazja do doskonalenia umiejętności efektywnego uczestniczenia w merytorycznej dyskusji, przy czym korzyści wynikające z konieczności argumentowania w języku angielskim i sprawnego reagowania na stanowisko strony przeciwnej stanowiły wartość dodaną tego zadania.

Jednym z większych wyzwań było obcowanie uczestników z różnymi dialektami i akcentami. Każdy z prowadzących zajęcia instruktorów nieco inaczej wymawiał głoski, co początkowo utrudniało zrozumienie i rozszyfrowanie przekazu. Natomiast codzienna ekspozycja na różnorodne odmiany artykulacji sprawiała, że z czasem uczniowie osłuchiwali się z charakterystyczną wymową poszczególnych instruktorów i byli w stanie się z nimi skutecznie komunikować, słuchając wypowiedzi wygłaszanych w naturalnym tempie i z amerykańskim akcentem.

## **O poszerzeniu tematyki i oferty zajęć**

Po pomyślnym przeprowadzeniu pierwszego programu oraz odzewie ze strony uczestników i ich rodziców w kolejnym roku szkolnym rozpoczęły się przygotowania do II edycji. Czerpiąc ze zdobytych doświadczeń, postanowiliśmy wydłużyć program do 7 dni, wzbogacić zakres merytoryczny o warsztaty metodyczne dla anglistów, a także powiększyć grono adresatów o nauczycieli innych przedmiotów. Ostatecznie program zaplanowano od 30 czerwca do 8 lipca 2016 roku. Tym razem z USA przybyło aż ośmioro instruktorów reprezentujących różnorodne zawody i zajęcia: wspomniany wcześniej dyrektor programu – Robert Pine, księgowa Maggie Burmeister, romanistka pracująca i mieszkająca w Singapurze – Christina Popowski, nauczycielka i działaczka społeczna Patricia Schnack, prawnik i dyrektor audytu wewnętrznego Anthony Minakowski, zarządca sądowy Peter Lally oraz dwie studentki – Aspen Popowski i Rebecca Schnack, które pełniły rolę asystentek nauczycieli prowadzących zajęcia i pomagały uczniom w wykonywaniu ćwiczeń językowych. W programie wzięło

udział 60 uczniów podzielonych na 4 grupy, osiem anglistek uczestniczyło w warsztatach metodycznych a pięcioosobowa grupa nauczycieli różnych przedmiotów: matematyki, języka francuskiego, wychowania fizycznego uczęszczała na konwersacje w języku angielskim.

Zajęcia dla uczniów odbywały się rotacyjnie z czworgiem instruktorów, tak aby każdy z uczestników miał do czynienia z autorskimi tematami i osłuchał się z różnymi dialektami i akcentami. I tak, Maggie zajmowała się następującą tematyką: „System polityczny i konstytucja Ameryki”, „Parki narodowe w USA”, „Wojna secesyjna - przyczyny oraz geopolityka w latach 60. XIX wieku”, „Baseball - zasady gry oraz jej wpływ na amerykańskie społeczeństwo”, „Chicago - *Little Poland*”; Christina prezentowała takie tematy, jak: „Wybory i debaty prezydenckie w USA”, „Dr Martin Luther King i jego walka z dyskryminacją rasową”, „Dziękczynienie i inne amerykańskie święta”, „Angielskie słownictwo i wymowa odkrywane poprzez poezję”, „Dzień z życia amerykańskiego nastolatka”; z kolei zagadnienia poruszane przez Petera to: „Porównanie systemów prawnych w Polsce i Stanach Zjednoczonych”, „Historia imigracji”, „Efektywna komunikacja we współczesnym świecie”, „Słynne amerykańskie miasta i ich lokalna kuchnia”, „Wprowadzenie do zespołowej gry sportowej pochodzenia indiańskiego - lacrosse”; Anthony podejmował takie tematy, jak: „Relacje pomiędzy polską i amerykańską gospodarką”, „Polscy bohaterowie w walce o niepodległość Stanów Zjednoczonych”, „Historia Zatoki Chesapeake oraz kuchnia oparta na owocach morza - gravlax”, „Z życia ucznia jezuickiej szkoły Loyola Blakefield High School”.

### **O metodach pracy wolontariuszy**

Dzięki różnorodności tematów uczniowie mogli zapoznać się z faktami i ciekawostkami z zakresu amerykańskiej historii, polityki, kultury, geografii, diety i sportu, podanych w przystępny, często zabarwiony humorem sposób, bez żmudnego śledzenia podręczników czy mechanicznego wykonywania zadań. Aby zilustrować metody pracy z uczniami, wystarczy przywołać zajęcia z Christiną, która do omówienia zasad rządzących wyborami prezydenckimi w USA oraz wyjaśnienia roli elektorów posłużyła się prezentacją, która w przejrzysty i klarowny sposób zobrazowała zawiloci amerykańskiego systemu politycznego. Wykorzystanie pomocy wizualnych uatrakcyjniło zajęcia, a nauczyciel, trafiając do wyobraźni młodych odbiorców, ułatwiał im zrozumienie, przyswojenie i zapamiętywanie wiedzy. Po przedstawieniu modelu wyborów uczniowie pozorowali głosowanie na kandydatów startujących w wyborach prezydenckich w roku 2016, ale wynik był zgoła odmienny od rzeczywistego rozkładu głosów elektorskich. Gdyby wybory odbyły się w Poznaniu w lipcu 2016, to wygrałaby je Hillary Clinton, pokonując Donalda Trumpa, który - jak wiadomo - zdobył większe poparcie w rzeczywistych wyborach odbywających się w listopadzie 2016 roku w USA. Omawiając

temat stylu życia i diety amerykańskich nastolatków, Christina przyniosła na zajęcia przywieziony ze Stanów dżem i masło orzechowe, z których uczniowie robili kanapki, a następnie oceniali, czy tak nietypowa dla Europejczyków kombinacja jest smaczna, czy jednak odbiega od naszych gustów.

Kolejnym przykładem metod pracy było przygotowanie potrawy gravlax. Przy okazji omówienia bogactwa amerykańskiej kuchni i dań pochodzących z różnych krajów, Anthony, który pomimo wykonywania poważnego zawodu prawnika i audytora wewnętrznego był również miłośnikiem jedzenia i wyśmienitym kucharzem, przygotował z uczniami gravlax. Jest to tradycyjne dla kuchni skandynawskiej danie, które przyjęło się w Ameryce i jest szczególnie popularne w rejonie Zatoki Chesapeake w USA. Przyrządza się je z surowego łososia peklowanego w soli z dodatkiem cukru i koperku.

Zajęcia poświęcone kuchni poprzedziła wyprawa wraz z instruktorem do sklepu, gdzie zakupiono potrzebne składniki. Na wstępie Anthony omówił historię i pochodzenie potrawy, a następnie uczniowie podzieleni na mniejsze zespoły przygotowywali marynatę i obtaczali płaty łososia w mieszance ziół, zasypując wszystko solą i pozostawiając na dwa dni w lodówce. Na kolejnych zajęciach wszyscy kroili łososia na cienkie plasterki i spożywali go z krakersami lub pieczywem. Niektórzy podchodzili do degustacji sceptycznie, nie dowierzając, że łosoś jest odpowiednio zamarynowany, ale widząc delektujących się przygotowanym własnoręcznie daniem, nie żalowali decyzji i próbowali tej mało znanej w Polsce przekąski. Tak podczas wspólnej pracy, jak i w trakcie jedzenia, było dużo rozmów i śmiechu, a uczniowie przy okazji dobrej zabawy uczyli się słownictwa związanego z żywnością, przepisami oraz gotowaniem i sami musieli porozumiewać się po angielsku.

Anthony był także pomysłodawcą projektu, który zainicjował z prawie półrocznym wyprzedzeniem. Jako absolwent katolickiego Uniwersytetu Loyola zaproponował nawiązanie współpracy pomiędzy Liceum św. Marii Magdaleny, które w przeszłości było prowadzone przez zakon jezuitów, a jezuicką szkołą średnią Loyola Blakefield w Maryland. Poprosił, aby uczniowie naszej szkoły nagrali i przysłali film z pytaniami do amerykańskich rówieśników, a następnie uczniowie Loyola Blakefield wkomponowali w ten film odpowiedzi na temat swoich zainteresowań, planów na przyszłość, systemu edukacyjnego oraz codziennego życia w Stanach Zjednoczonych. Po przyjeździe do naszej szkoły Anthony wyświetlił materiał filmowy naszym uczniom i tym razem nagrał ich odpowiedzi na pytania zadane przez amerykańskich nastolatków. Widząc efekty swojej pracy i informację zwrotną od amerykańskich rówieśników, uczestnicy programu mieli poczucie satysfakcji i celowości działań. Okazało się, że pomimo dzielącej odległości, różnic kulturowych i bariery językowej młodzi ludzie mają podobne cele, plany i marzenia, a język angielski jest uniwersalnym medium, umożliwiającym komunikację, integrację i kooperację między nimi.

## O nauczaniu nauczycieli

Nowością w 2016 roku były trzydniowe warsztaty metodyczne dla nauczycieli języka angielskiego zorganizowane przez Roberta Pine'a, w których uczestniczyło pięć anglistek z naszej szkoły oraz trzy z III Liceum Ogólnokształcącego im. św. Jana Kantego w Poznaniu. Motywem przewodnim tych zajęć było zaprezentowanie a następnie przećwiczenie metod aktywizujących z podziałem na dwa główne nurty – techniki improwizacyjne oraz zabawy i gry oparte na współzawodnictwie. Improwizacja objawiła się w trzech odsłonach: po pierwsze, jako ćwiczenia linearne – np. tworzenie wspólnego opowiadania przez uczniów, którzy po kolei dodają po jednym słowie/zdaniu, tak aby powstała spójna historia (*One Word at a Time / Chain Story*); po drugie, w formie ćwiczeń interaktywnych – np. rysowanie na tablicy przedmiotu z zawiązanymi oczami, wsłuchując się i podążając za wskazówkami udzielanymi przez drugą osobę (*Drawing Blindly*), lub prowadzenie rozmowy jedynie w formie pytań nawiązujących do kwestii poruszonej przez interlokutora również stosującego tylko formę pytającą (*Questioning Conversation*); po trzeciej, za pomocą zadań sytuacyjnych – np. prezentowanie swojej kandydatury do udziału w misji NASA przez uzasadnianie przydatności losowo wybranego zawodu, który fikcyjnie wykonujemy (*NASA Interview*), albo ubieganie się o konkretną pracę i udział w rozmowie kwalifikacyjnej (*Job Interview*) lub podkładanie głosu pod niemą scenkę odgrywaną przez innych uczniów impromptu, bez wcześniejszego przygotowania (*Foreign Film Dubbing*), wreszcie stworzenie reklamy informacyjnej, w której firma promuje swój produkt, stosując chwyt marketingowe, podając jednocześnie informacje i rady dotyczące istotnych kwestii społecznych (*TV Infomercial*). Z kolei gry językowe z elementami rywalizacji obejmowały: pojedynek na słowa, w którym osoba z jednego zespołu wywołuje przykładowo przymiotnik, a druga drużyna, w zależności od początkowych ustaleń, musi podać jego synonim lub antonim albo utworzyć od niego rzeczownik, mieszcząc się przy tym w określonym limicie czasowym (*Call and Echo Duel*), albo wypisywanie jak największej liczby słów związanych z określoną kategorią tematyczną na czas (*Categories of Things Competition*) lub zdobywanie punktów dla drużyny za poprawne definiowanie czasowników złożonych (*Phrasal Verb Ordeal*). Wczuwając się w rolę ucznia, anglistki miały okazję bezpośrednio przekonać się, czy dane ćwiczenie przyniesie zamierzony efekt i sprawdzi się w sytuacji lekcyjnej, i w rezultacie były w stanie ocenić przydatność zaproponowanych metod pod kątem językowym i pedagogicznym.

Kolejnym novum było wprowadzenie zajęć z języka angielskiego dla nauczycieli. Prowadziła je Patricia Schnack, doświadczona w pracy z dorosłymi słuchaczami. Najpierw opowiedziała o sobie, otwarcie mówiąc o szczegółach dotyczących jej dorosłych już dzieci, doświadczeń życiowych, codziennego życia w Stanach oraz problemach, z jakimi borykają się zwykli

Amerykanie. Jej szczerłość i bezpośredniość wywarły pozytywne wrażenie na polskich nauczycielach. Nauczanie dorosłych jest stosunkowo trudne, gdyż potrzebują oni więcej czasu na osłuchanie się i przełamanie oporów przed mówieniem w języku obcym. Patricia po mistrzowsku potrafiła prowadzić zajęcia, wprowadzając temat samodzielnie, a następnie włączając poszczególnych słuchaczy do rozmowy. Gdy mieli problemy z adekwatnym doborem właściwego słownictwa, podpowiadała odpowiednie wyrażenia, taktownie poprawiała pojawiające się błędy i precyzyjnie wyjaśniała pasujące w danym kontekście kolokacje i związki wyrazowe. Zajęcia w ogromnej mierze nastawione były na komunikację i to właśnie rozwijanie oraz doskonalenie umiejętności mówienia było głównym celem zajęć. Dobór tematów podyktowany był potrzebami słuchaczy i rozciągał się od zagadnień związanych z rodziną, podróżowaniem i pracą, po tak prozaiczne aspekty jak zakupy czy zamawianie jedzenia w restauracji. Co najważniejsze, teoria przekuwana była w praktykę. Na koniec spotkań nauczyciele wychodzili z instruktorką „w teren”, gdzie mogli zastosować poznane struktury leksykalno-gramatyczne w określonym kontekście sytuacyjnym, np. na pobliskim Rynku Bernardyńskim podczas kupowania owoców, w restauracji zamawiając jedzenie, na ulicy pytając o drogę lub wskazując komuś trasę dojścia do danego celu.

W następnych latach zajęcia dla nauczycieli przejął Robert Pine, który z kolei specjalizował się w prowadzeniu dyskusji i opowiadaniu anegdot, dzięki czemu nauczyciele mieli możliwość ćwiczenia słuchania ze zrozumieniem oraz uczestniczenia w rozmowach. Ponadto angażował ich w rozmaite zabawy językowe, scenki sytuacyjne i odgrywanie ról, co umożliwiało efektywne przećwiczenie poznanych struktur językowych. Warto wspomnieć, że skład grupy ewoluował z roku na rok i w ostatniej edycji w zajęciach brali również udział nauczyciele akademicki.

## **O kolejnych edycjach programu**

Od 3 do 7 lipca 2017 roku gościliśmy w naszej szkole czworo Amerykanów – Karen Schaefer i Christina Popowski prowadziły zajęcia dla 34 uczniów podzielonych na dwie grupy, Robert Pine pracował z sześciorgiem nauczycieli, a studentka Aspen Popowski asystowała prowadzącym i współpracowała z młodzieżą. Każdy z instruktorów miał swój specyficzny warsztat pracy i realizował autorskie pomysły. Karen przywiozła ze Stanów Zjednoczonych gadżety, które wykorzystywała jako pomoce dydaktyczne ilustrujące znaczenie idiomów czy jako symboliczne nagrody dla uczniów za dobrze wykonane zadania. Jedne z jej zajęć odbywały się w auli, gdzie rozlokowane zostały stacje z różnymi atrakcjami, takimi jak: loteria, rzucanie do celu, krótkie ćwiczenia wymagające wiedzy ogólnej i językowej oraz gry zręcznościowe i sprawnościowe. Z kolei Christina była zwolenniczką używania na lekcjach nowoczesnych technologii i stąd jej zajęcia obfitowały w multimedialne



prezentacje czy quizy typu *Kahoot* z zastosowaniem tablicy interaktywnej, aplikacji internetowych i telefonów komórkowych jako narzędzi edukacyjnych. Promowała również metodę „inquiry-based learning”, tzn. nauczanie oparte na poszukiwaniu. W przeciwieństwie do tradycyjnych metod podawczych ta koncepcja angażuje ucznia w proces samodzielnego odkrywania odpowiedzi na nurtujące go pytania przez dociekanie, wnioskowanie i rozwiązywanie problemów. W praktyce przekładało się to na konfrontowanie uczestników z nowym słownictwem, którego znaczenie musieli sami wydedukować z kontekstu, lub stawianie wyzwań i problemów do rozwiązania w grupach, co wymagało pracy zespołowej, albo wzbudzanie zainteresowania określonym zagadnieniem i prowadzenie otwartych dyskusji. Christina pełniła rolę przewodnika, moderatora i *native speaker*, towarzysząc młodym ludziom w eksplorowaniu języka angielskiego.

IV edycja przebiegała w podobnej, sprawdzonej formule pięciodniowego programu w terminie od 2 do 6 lipca 2018 roku. Tym razem przyjechało do nas małżeństwo – Arlene i Richard Eckert, którzy pracowali z dwiema grupami liczącymi po 14 i 16 uczniów, oraz Robert Pine, który kontynuował zajęcia dla sześciorga nauczycieli. Arlene – z wykształcenia historyk literatury amerykańskiej – skupiała swe zajęcia na języku. Kładła nacisk na wzbogacanie słownictwa oraz rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, precyzyjnego wysławiania się i klarownego pisanie. W tym celu przywiozła ze Stanów Zjednoczonych materiały autentyczne – gazety i czasopisma – a zadaniem uczniów było, przykładowo, znalezienie w nich ciekawego artykułu i streszczenie go na forum klasy. Richard – z zawodu informatyk – zafascynowany genealogią część zajęć poświęcił tej właśnie tematyce. Chętnie wyjaśniał, za pomocą prezentacji, historię swojej rodziny oraz pochodzenie przodków. Dla naszych uczniów była to odkrywczą lekcją wielokulturowości pokazująca, jak ważne dla Amerykanów, będących relatywnie młodym narodem, jest badanie swoich korzeni i próba rekonstrukcji własnej tożsamości. Aby ułatwić zrozumienie idei badania więzi rodzinnych, Richard wyłożył zasady tworzenia drzewa genealogicznego i poprosił uczniów o sporządzenie własnego.

### **O tym, jak połączyliśmy odpoczynek od nauki z nauką przez odpoczynek**

W przeciwieństwie do lekcji odbywających się od rana w salach z podziałem na grupy, po 13.30 wszyscy uczniowie uczestniczyli w dodatkowych zajęciach tematycznych, nastawionych w głównej mierze na naukę języka obcego przez zabawę. Wiele z nich miało wpisany element rywalizacji, co tylko podnosiło poziom ich atrakcyjności i zaangażowania uczniów. Dobrym przykładem takiego działania jest tzw. „Scavenger Hunt”, czyli gra, w której uczestnicy podzieleni na zespoły muszą wykonać różne zadania z listy oraz zebrać wyznaczone fanty – amerykańską monetę o najmniejszym nominale, czapkę z angielskim napisem, amerykański znaczek pocztowy,

etc. – przy czym w tej części można było współpracować z instruktorami i pytać o poszukiwane przedmioty, co było kolejną okazją do użycia języka angielskiego w określonym kontekście. Wiele spośród wyzwań do zrealizowania związanych było z zadaniami językowymi i wymagało np. wyjaśnienia znaczeń idiomów, podania antonimów określonych wyrazów, dokończenia rymowanki, zdefiniowania rzadkich wyrazów. Część pytań sprawdzała znajomość historii, geografii oraz realiów społeczno-politycznych Stanów Zjednoczonych i wymagała przykładowo: podania nazwisk obecnego prezydenta i wiceprezydenta USA czy czterech prezydentów uwiecznionych w skale na górze Mount Rushmore; nazwania rzeki będącej granicą pomiędzy stanami Illinois i Iowa, oceanu graniczącego z Kalifornią, czterech stanów stykających się w jednym miejscu, pięciu Wielkich Jezior; wskazania nominałów waluty amerykańskiej, na których widnieje podobizna określonych prezydentów; wyszczególnienia ile cali ma 1 jard, ile stóp ma 1 mila, ile akrów ma 1 hektar; przeliczenia centymetrów na cale, kilometrów na mile czy stopni Celsjusza na skalę Fahrenheita. Aby uzyskać poprawne odpowiedzi i zaliczyć zadanie, uczestnicy mogli dopytywać amerykańskich instruktorów o wskazówki i przy okazji przyjemnych aktywności zdobyć wiedzę, która dodatkowo przysparzała im punktów w zabawie.

Inną formą zajęć popołudniowych były rozgrywki sportowe, tzw. *Olympic Games*, które były bodźcem do integracji i zdrowej rywalizacji, a jednocześnie pozwalały na osłuchanie się ze specyficznym żargonem sportowym oraz wymagały przyswojenia charakterystycznych komend wydawanych przez instruktorów.

Z zaskakująco ciepłym przyjęciem spotkała się nauka gry w baseball. Jeszcze na kilka miesięcy przed rozpoczęciem pierwszego programu w 2015 roku do szkoły przyszła przesyłka z USA z profesjonalnym sprzętem sportowym – drewniane kije, skórzane rękawice i piłki baseballowe – co wzbudziło zaciekawienie i stanowiło zapowiedź wakacyjnej atrakcji. Na początku uczniowie zostali zapoznani z dosyć skomplikowanymi zasadami gry, a następnie ćwiczyli odpowiednie rzucanie, odbijanie i chwytanie piłki, żeby ostatecznie przejść do rozegrania pełnego meczu. Młodzież w trakcie treningów poznawała typową dla tej dyscypliny terminologię związaną ze sprzętem i samą grą. Wprowadzone w ten sposób słownictwo zostało przypomniane podczas lekcji, której tematem był wpływ baseballa, jako sportu narodowego Amerykanów, na język angielski. Instruktor w precyzyjny sposób wyjaśniał genezę idiomów wywodzących się z tego sportu, ukazując przenikanie się życia z językiem, jednocześnie otwierając słuchaczom perspektywę na zagadnienia z pogranicza lingwistyki i socjologii.

Kolejnym przykładem zajęć popołudniowych była inscenizacja rozprawy sądowej. Aktywność ta została poprzedzona lekcją przeprowadzoną dla poszczególnych grup uczniów przez instruktora – prawnika, który szczegółowo opowiadał o sądownictwie w Stanach Zjednoczonych, a następnie zachęcał młodych ludzi do dyskusji mającej na celu porównanie systemu

prawnego w Ameryce i w Polsce. W ten sposób słuchacze mogli w praktycznej rozmowie przeciwiczyć poznane słownictwo. Sam pozorowany proces odbywał się na scenie w auli, w zaaranżowanej sali sądowej, z użyciem przygotowanych uprzednio przez uczestników rekwizytów. Wcześniej uczniowie zgłaszali się na ochotnika do poszczególnych ról, a następnie wcielali się w sędziego, prokuratora okręgowego, obrońcę, oskarżonego, krewnych pozwanego, świadków, asystenta sędziego oraz strażnika pilnującego porządku na sali. Pozostali uczniowie mieli za zadanie wczuć się w rolę członków ławy przysięgłych, czyli śledzili przebieg rozprawy, uważnie słuchając oskarżeń, linii obrony i zeznań świadków, po czym debatowali nad werdyktem, orzekając o winie czy niewinności podsądnego. Ćwiczenie to świetnie sprawdzało umiejętność rozumienia ze słuchu, wnioskowania na podstawie logicznej analizy danych, łączenia powiązanych faktów, prezentowania wniosków oraz argumentowania podjętej decyzji – oczywiście za pomocą narzędzia komunikacji, jakim był język angielski. Entuzjazm, z jakim młodzież podeszła do realizacji tego zadania, dowodzi, że najlepszym sposobem nauki języka obcego jest zanurzenie się w realiach danego kraju i rozwiązywanie konkretnych problemów, innymi słowy celowa komunikacja.

Uczniowie uczestniczyli w różnorodnych działaniach – np. w konkursie talentów mogli wykazać się swoimi zdolnościami wokalnymi, tanecznymi, aktorskimi czy sportowymi, a następnie byli oceniani przez amerykańskich „jurorów”. Czas po lekcjach urozmaicały im również m.in. krótkie warsztaty z tworzenia collage’y prowadzone przez Carol, śpiew i taniec z Karen, debaty z Marissą, gra w scrabble z Maggie, wystawa prac rysunkowych Aspen.

Jednym z ciekawszych zadań było oprowadzanie Amerykanów po Poznaniu. Zadaniem uczniów było opracowanie dla danego nauczyciela trasy zwiedzania oraz przygotowanie informacji i ciekawostek na temat konkretnych zabytków. Podczas wspólnego spaceru uczniowie po kolei prezentowali poszczególne atrakcje miasta i opowiadali o nich po angielsku, co było nie lada wyzwaniem ze względu na konieczność operowania specyficznym słownictwem z zakresu historii, architektury i sztuki.

Szczególnie dobrze układała się integracja z najmłodszymi wolontariuszkami Aspen i Rebeccą, które często na koniec dnia były zapraszane przez uczniów do parku linowego pod Poznaniem, na basen czy do kawiarni. Gdy uczestnicy dowiedzieli się, że podczas programu w lipcu 2016 roku Becca kończyła 18 lat, przygotowali dla niej tort urodzinowy i odśpiewali jej gromkie *Happy Birthday*. Wiele z zawartych wtedy przyjaźni przetrwało i część młodzieży nadal utrzymuje kontakt z Amerykanami przez media społecznościowe.

## **O zakończeniu programu i pożegnaniu wolontariuszy**

Klamrą zamykającą każdy program była ceremonia zakończenia. Aby zaakcentować bogactwo i piękno polskiej kultury, uroczystość inicjowana była tradycyjnym polonezem tańczonym przez uczniów, którzy po

zaprezentowaniu wcześniej przećwiczonych i bardziej złożonych figur zapraszali instruktorów, włączając ich do korowodu i prowadząc tanecznym krokiem wokół auli. Część artystyczna przebiegała dwutorowo, składały się na nią grupowe scenki teatralne oraz indywidualne występy uczniów i wolontariuszy. W trakcie trwania programu każda grupa uczniów, do której przypisany był instruktor pełniący rolę opiekuna, przygotowywała krótką inscenizację bajki, legendy lub skeczu. Zadaniem lidera zespołu był przydział ról, pomoc w próbach oraz wsparcie merytoryczne, aby scenki odgrywane w języku angielskim były nie tylko zabawne, ale i poprawne pod względem leksyki i gramatyki. Stanowiło to świetny trening językowy i jednocześnie przyczyniało się do budowania poczucia jedności, wspólnoty i odpowiedzialności za efekt końcowy prezentowany na scenie. Z kolei po występie swoich podopiecznych Amerykanie, ku ucieście zgromadzonych w auli słuchaczy, czytali wiersze Jana Brzechwy czy Juliana Tuwima, borykając się z karkołomną wymową polskich głosek, a przy tym próbując wierne oddać przekaz i interpretację danego utworu. Celem tego nietypowego zadania było uzmysłowienie uczniom, jak wielkim wyzwaniem dla każdego człowieka, niezależnie od wieku czy wykształcenia, jest nauka języka obcego. Polscy nauczyciele uczestniczący w programie także zaznaczyli swoją obecność na scenie, wspierając recytację swojego instruktora i przebrani za Maćka, woła i chrząszcza odgrywali w tle treść wiersza zaczynającego się od słów „W Szczebrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinnie...”.

Prezentacje poszczególnych grup i recytacje instruktorów przeplatane były występami artystycznymi uczniów, które dla wolontariuszy były miłą niespodzianką i podziękowaniem za ich pracę. Aby pokazać swoje talenty i wyrazić wdzięczność wolontariuszom za ich przyjazd do naszej szkoły, uczniowie na przestrzeni czterech edycji programu wykonywali utwory Chopina na fortepianie, grali na skrzypcach, flecie i saksofonie od muzyki klasycznej po jazz, tańczyli balet, śpiewali w duecie i solo. Mogliśmy również podziwiać występ zespołu tańca dworskiego w strojach stylizowanych na epokę baroku oraz byliśmy świadkami rozgrywki szachowej, w której nasza uczennica grała z zawiązanymi oczami, ale partię wygrała! Amerykanie wielokrotnie podkreślali pozytywne wrażenie, jakie wywarła na nich nasza młodzież swoimi wielorakimi zdolnościami, wszechstronną wiedzą, a także pracowitością, kreatywnością i entuzjazmem.

Zwieńczeniem udziału w programie było rozdanie uczestnikom certyfikatów przez ich instruktorów. Na koniec uczniowie wręczyli goszczącym u nas Amerykanom kwiaty i upominki: książkę o historii Liceum św. Marii Magdaleny, przepięknie wydaną płytę z muzyką i śpiewem uczniów Marynki, grafiki z widokiem poznańskiego ratusza czy płócienne torby z malunkiem frontu szkoły. Mamy nadzieję, że te drobne prezenty będą naszym przyjaciołom przypominać czas spędzony w murach Marynki.

## O lekcji przyjaźni polsko-amerykańskiej i nauce płynącej z programu

Niepozornym choć znaczącym symbolem, który wyznaczył początek naszej współpracy z organizacją WIESCO, była maleńka metalowa przypinka z flagami polską i amerykańską, którą każdy uczestnik pierwszego programu otrzymał na spotkaniu inicjującym w lipcu 2015 roku. Ten prosty gest obdarowania nas na wstępie splecionymi barwami narodowymi Polski i Stanów Zjednoczonych był jak dobry omen wróżący przyjazną atmosferę, wzajemny szacunek i owocną współpracę.

Kluczowym atutem programu była nauka języka obcego, odkrywanie kultury amerykańskiej i rozwijanie umiejętności słuchania, czytania i mówienia przez obcowanie z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego w warunkach zbliżonych do naturalnej akwizycji tegoż języka. To zanurzenie w języku i kulturze umożliwiło słuchaczom chłonięcie wiedzy w sposób łatwy i przyjemny, adekwatny do okoliczności programu w okresie wakacyjnym. Przez cztery edycje programu towarzyszyli nam oddani wolontariusze, którzy przebyli daleką drogę po to, aby dzielić się kompetencjami językowymi i doświadczeniem zawodowym. To dzięki ich pasji, pracy, zaangażowaniu i gotowości do przekraczania odległych granic kontynentalnych, komunikacyjnych barier językowych i mentalnych różnic kulturowych, uczestnicy programu mieli możliwość doskonalenia znajomości języka angielskiego, kształtowania otwartości na inne kultury, poszerzania horyzontów myślowych. Co ciekawe, sami Amerykanie często akcentowali, jak bardzo doceniają bogactwo polskiej kultury, piękno naszego krajobrazu oraz smak tradycyjnej kuchni regionalnej. Ich zachwyt nad poznańską starówką, Ostrowem Tumskim, Ostrowem Lednickim, koncertami organowymi w Farze, zbiorami Muzeum Narodowego, pałacem w Rogalinie, arboretum w Kórniku czy zamkiem w Gołuchowie był dla nas budującym doświadczeniem, ukazującym walory naszego kraju z innej perspektywy.

Za puentę niniejszej próby opisanie idei wakacyjnego programu niech posłużą słowa jednego z uczniów, który przytoczył scenkę z życia rodzinnego. Pewnego wieczoru – w trakcie trwania programu – zapytany przez rodziców, czy może coś dla nich zrobić, bezwiednie odparł: „Yes, I can”. Użył angielskiego zwrotu, który zastosowałby w rozmowie z prowadzącymi zajęcia Amerykanami, co tylko pokazuje, jak skutecznie zanurzył się w języku angielskim i automatycznie przestawił na komunikację w tym rejestrze. Słowa te, notabene będące niejako parafrazą sloganu wyborczego byłego prezydenta USA Baracka Obamy „Yes, We Can”, stanowią najlepsze podsumowanie założeń programu i dowodzą pozytywnych efektów pracy amerykańskich wolontariuszy z polską młodzieżą. W myśl zacytowanego hasła – które trafnie odzwierciedla mentalność Amerykanów przejawiającą się optymizmem, wiarą w siebie i przyjaznym nastawieniem do ludzi – przy odrobinie dobrej woli, chęci współdziałania i ciekawości świata wszystko jest możliwe!



# Summer English language and American culture immersion program

Małgorzata Chabierska

St. Mary Magdalene High School in Poznań

In 2014 St. Mary Magdalene High School in Poznań held a very exceptional event – namely, a concert and auction organized with a view to raising funds for a student suffering from cancer. During the charity action one could bid for items created by teachers and students, such as paintings, books, icons and other valuable works of art. The action went off very successfully and resulted in raising an unexpectedly high amount, which was earmarked for the treatment, hospitalization and rehabilitation of a St. Mary Magdalene student. This charitable initiative equally fortunately translated into establishing cooperation with an American organization WIESCO (Wisconsin International Educational Scientific Cultural Organization), whose representative – Robert Pine – visited our school. And thus a noble act of altruism bore fruit in the shape of the summer program aimed at learning the English language and studying American culture during lessons delivered by volunteers who arrived at our school from the USA.

WIESCO is a non-profit organization set up in 1994 with the view to promoting cooperation with the countries from outside North America and building a world community by teaching the English language and popularizing American culture. WIESCO volunteers act as ambassadors of American ideals, run summer camps and language programs as well as visit schools in various corners of the world (so far – until the end of the year 2019 – they have worked with over 25 thousand students in Armenia, Brazil, Lithuania, Latvia, Macedonia, Russia and Poland). Their primary goal is practical teaching of English by engaging program participants in interactive lessons, discussions as well as afternoon activities and sports competitions, during which students become acquainted with American culture, history and lifestyle. Essentially the instructors conducting classes

are representatives of various backgrounds and professions, who share both their work experience and knowledge stemming from their multiple passions and interests, and thereby may constitute an inspiration for young people and open up their prospects for diverse career paths.

Having entered into contact with WIESCO, we initiated talks about the form of our cooperation. We agreed that our priority would be enabling learners to develop and improve communication skills, acquire language competencies and abilities to speak fluently, as well as provide them with intensive contact with natural language.

### **About beginnings of cooperation**

The first program addressed to the students of St. Mary Magdalene High School in Poznań took place from the 6<sup>th</sup> to 10<sup>th</sup> of July 2015. It was like an experimental equation with many unknown variables. At our invitation, three volunteers came from the United States: an experienced teacher with long employment period Carol Wieneke, a student of health sciences and an enthusiast of archeology Marissa Barista, and an entrepreneur Robert Pine, acting as the program director. On our part the program was attended by 34 students divided into three homerooms. Classes were held for five days, from Monday to Friday, and they included, among others, such topics as: "American Football and Baseball and Their Impact on American English"; "Poles in Chicago"; "The Sounds of American English... From Hills to Valleys, from Borough to Bayou"; "Poe's *The Raven* for Accent, Stress and Discussion"; "History of Shoes"; "Cartooning - Finishing the Joke"; "Burma Shave Ads"; "Epitaphs & Obituaries... History, Humor and Creating Your Own"; "Sympathetic Mourners & Words in George Washington"; "Development and Preparation of Fairy Tale Script".

A lot of topics were illustrated by presentations featuring facts and tidbits of information concerning e.g. the most renowned American cities, favorite dishes of Americans, holidays celebrated in the USA. Having familiarized themselves with them, the students took quizzes. Marissa, being keen on theater, conducted lessons on drama which consisted in students performing theatre scenes and comic skits. The students genuinely valued these lessons due to a vibrant personality of the instructor, her innovative approach to teaching and charisma. Marissa - as an African American - was particularly concerned with the issues pertaining to equality and respect for civil rights, hence during classes she talked about her experience of living in a multicultural country, whose inherent class and national diversity can be both a blessing and curse. In order to stress the gravity of the problem, Marissa organized a debate on discrimination and racial tensions, during which students presented arguments, justified their views and responded with counterarguments to their opponents' standpoint. It was a great opportunity to master the art of skillful participation

in substantive discussion, whereby the benefits arising from the necessity to provide arguments in English and effectively answer the adversary's argumentation constituted the added value of this task.

One of the biggest challenges for the program participants was to deal with various dialects and accents. Each of the instructors conducting classes had a slightly different pronunciation and way of articulating sounds, which initially made it difficult to understand and decipher the message. However, everyday exposure to diverse varieties of enunciation enabled the students to gradually get accustomed to characteristic pronunciation of individual instructors and to become capable of effectively communicating with them, even when listening to the speech uttered at the natural pace and with American accent.

### **About expanding on subject area and range of classes**

Following the successful execution of the first program and the feedback from the participants and their parents, the next school year commenced with preparations for the 2<sup>nd</sup> edition. Drawing on the obtained experience, we decided to extend the program to 7 days, enrich the substantive scope with methodology workshops for English teachers, and also widen the target audience to incorporate the teachers of subjects other than English. Ultimately, the program was scheduled from 30<sup>th</sup> June to 8<sup>th</sup> July 2016. This time as many as eight instructors, representing various jobs and occupations, came from the USA: the above-mentioned program director – Robert Pine, an accountant Maggie Burmeister, a romanist living and working as a French teacher in Singapore – Christina Popowski, a teacher and community activist Patricia Schnack, a lawyer and internal audit director Anthony Minakowski, court administrator Peter Lally, and two students – Aspen Popowski and Rebecca Schnack, who played a role of teacher assistants and helped students do the English language exercises. The program was attended by 60 students divided into 4 homerooms, eight English teachers took part in methodology workshops and a group of five teachers of various subjects: mathematics, French, physical education participated in conversational English classes.

The four instructors conducted classes for students by rotation so that each participant could experience original topics and familiarize themselves with different dialects and accents. Hence, Maggie dealt with the following subject area: "U.S. Political System & Constitution", "Visiting the U.S. – National Parks", "U.S. Civil War – Causes and geography of 1860s", "Baseball – How to play the game and its influence on American society", "Chicago – *Little Poland*"; Christina presented such topics as: "U.S. Electoral Process and Presidential Debate", "Dr. Martin Luther King and Discrimination", "Thanksgiving and Other American Holidays", "English Vocabulary and Pronunciation through Poetry", "A Day in the Life of an American Teenager";

then the matters raised by Peter included: "Jurisprudence: American and Polish Legal Systems", "History of Immigration", "Effective Communication in Today's World", "Famous American Cities and Their Local Cuisines", "Essentials of Men's and Women's Lacrosse"; Anthony touched upon such issues as: "Relationships between the American and Polish Economies", "Polish Heroes in the American Revolution", "History of the Chesapeake Bay Area and Seafood Gravlax", "The Life of a Junior and Senior at Loyola Blakefield High School".

### **About teaching methods applied by volunteers**

Thanks to a wide array of topics, students could get acquainted with facts and trivia relating to American history, politics, culture, geography, diet and sport, delivered in a familiar style, frequently tinged with humor, without mundane work with textbooks or mechanical performance of exercises. To illustrate the methods of working with students, it suffices to invoke the lessons conducted by Christina. When introducing the rules governing presidential elections in the USA and explaining the role of electors, she used a presentation which neatly and clearly featured complexities of the American political system. The use of visual aids made classes more attractive, and by appealing to the imagination of young people, the teacher made it easy for them to understand, acquire and commit this knowledge to memory. Once the students learned about the model of elections, they simulated voting for presidential candidates running for office in 2016, but the result was quite the opposite of the actual distribution of electoral votes. Had the elections been held in Poznań in July 2016, it would have been Hillary Clinton who would have won rather than Donald Trump, who – as everybody knows – gained greater support in real elections which took place in November 2016 in the USA. When discussing the everyday life and eating habits of American teenagers, Christina fetched to the class jam and peanut butter, which she had brought from the United States, for the students to make sandwiches and use their own judgement to find out whether such a combination, unusual for the Europeans, is tasty or if it diverges from our tastes.

Another exemplification of the teaching methods may be preparation of the dish called gravlax. While discussing the rich diversity of American cuisine and dishes originating from various countries, Anthony, who despite following a respectable profession of a lawyer and internal auditor was also a real gourmet and an excellent cook, made gravlax with students. This is a traditional Scandinavian dish, which has caught on in America and is especially popular in the Chesapeake Bay region of the USA. It is made from a raw salmon marinated in salt, seasoned with sugar and dill.

The classes devoted to cooking were preceded by a trip, together with the instructor, to a local shop to purchase necessary ingredients. At first

Anthony talked about history and origin of the dish, and then students, divided into smaller teams, prepared the marinade and spread salmon fillets with the mixture of herbs, covering everything with salt and leaving it in the fridge for two days. During the next classes, they all sliced the salmon into thin pieces and ate it with crackers or crispbread. Some students approached the tasting skeptically, mistrusting that the salmon was adequately cured, but seeing others relishing the self-prepared dish, they did not regret their decision and sampled this snack, which is so little known in Poland. While they were working cooperatively as well as eating together, the air was filled with laughter and conversations. Not only did the students have good fun but also learned the vocabulary connected with food, recipes and cooking, plus they had to communicate in English.

Anthony introduced yet another project, which was his brainchild initiated almost half a year in advance. Having graduated from a Catholic Loyola University, he suggested establishing cooperation between St. Mary Magdalene High School, which was historically run by the Jesuit order, and a Jesuit Loyola Blakefield High School in Maryland. He asked our students to record questions addressed to their American peers and to send him a film. In turn the Loyola Blakefield students supplemented the film with the answers regarding their interests, plans for the future, education system and everyday life in the United States. Once he arrived at our school, Anthony played the video footage and this time recorded our students answering the questions asked by the American teenagers. Seeing the effects of their work and feedback received from the American peers, the program participants felt a sense of satisfaction and discovered that their actions were purposeful. It turned out that, despite a long distance, cultural differences and language barriers dividing them, young people have very similar goals, plans and dreams, and the English language constitutes a universal medium facilitating communication, integration and cooperation between them.

### **About teaching the teachers**

The novelty in the 2016 program was a 3-day methodology workshop for teachers of English, organized by Robert Pine, which was attended by five English teachers from our school and three from St. John Cantius High School no. 3 in Poznań. The main idea of the classes was to present and subsequently practice students-activating methods, broken down into two main streams - improvisational techniques as well as competitive games and activities. Improvisation revolved around the three themes: first, as linear exercises - e.g. creating a collective story by students, who take turns to add one word/sentence at a time so as to develop a consistent plot-line (*One Word at a Time / Chain Story*); second, in the form of interactive exercises - e.g. drawing an object on the board while being blindfolded,



by listening to and following the instructions given by another person (*Drawing Blindly*), or holding a conversation exclusively by formulating questions referring to the issue mentioned by an interlocutor who also uses only interrogatives (*Questioning Conversation*); third, by means of situational exercises – e.g. applying for a participation in the NASA space mission by justifying the usefulness of your randomly selected occupation for the success of the enterprise (*NASA Interview*), or applying for a particular job and taking part in an employment interview (*Job Interview*), or providing the voice over to a silent scene performed by other students acting impromptu, without prior preparation (*Foreign Film Dubbing*), and finally, developing a TV infomercial in which a company promotes its product, using sales pitches, by providing both the information and advice on some crucial community issues (*TV Infomercial*). On the other hand, competitive game exercises included: a duel of words in which a person from one team calls out an adjective, as an example, and the other team, depending on the preliminary agreements, must respond with its synonym or antonym, or alternatively form a derivative noun, within a set time period (*Call and Echo Duel*), or writing the biggest possible number of words belonging to a specific thematic category, without exceeding the time limit (*Categories of Things Competition*), or earning points for your team every time you correctly define a phrasal verb (*Phrasal Verb Ordeal*). By putting themselves in students' shoes, the English teachers had a chance to see for themselves if a given exercise would produce a desired effect and work out in a lesson situation, and were consequently able to judge the applicability of the suggested methods with respect to language teaching and education.

Yet another novum was the introduction of English classes for teachers. They were conducted by Patricia Schnack, well versed in adult education. To begin with, she introduced herself, openly talking about the details concerning her grown-up children, life experience, day-to-day living in the States and problems that ordinary Americans have to tackle. Her sincerity and straightforwardness made a positive impression on the Polish teachers. Teaching adults is relatively difficult, as they need more time to become accustomed and break the ice hindering them from speaking a foreign language. Patricia could masterfully conduct lessons, striking up a conversation independently and subsequently incorporating individual interlocutors to the discourse. When they encountered problems with adequate choice of proper words, she prompted them to use accurate expressions, tactfully corrected occurring errors and precisely explained collocations and lexical phrases matching a particular context. Her classes were primarily oriented towards communication and their chief objective was indeed the developing and mastering of speaking skills. The selection of topics was determined by students' needs and ranged from the issues associated with the family, travel and work, to such down-to-earth aspects as shopping or ordering food in a restaurant. What matters is that theory was translated

into practice. At the end of the meetings, the teachers would get outdoors with their instructor to do “field practice” so that they could use newly learnt lexical-grammatical structures in a specific situational context, e.g. in the nearby marketplace at Bernardyński Square while purchasing fruit, in a restaurant when ordering food, in the street whilst asking for or giving directions to a predetermined destination.

In subsequent years, classes for teachers were taken over by Robert Pine, who in turn specialized in leading discussions and telling anecdotes, due to which teachers had an opportunity to practice listening comprehension and engage in conversations. Additionally, he involved them in various language games, real-life situations and role-playing, which made it possible for them to effectively review newly acquired language structures. It is noteworthy that the composition of the adult group evolved year by year and the last program was also joined by university teachers.

### **About subsequent programs**

Between 3<sup>rd</sup> and 7<sup>th</sup> July 2017 our school hosted four Americans – Karen Schaefer and Christina Popowski conducted lessons for 34 students divided into two homerooms, Robert Pine worked with six teachers, while a student Aspen Popowski assisted the instructors and cooperated with the youth. Each of the instructors employed their own characteristic teaching styles and techniques and pursued original ideas. Karen brought from the United States some gadgets, which she used as teaching aids to illustrate the meaning of idioms or as symbolic prizes given to students for a well done assignment. One of her classes was held in the assembly hall, where she distributed stations with miscellaneous attractions, including: lottery, whoopla and darts, brief exercises requiring general and linguistic knowledge, as well as games of physical skill and agility. Christina, on the other hand, advocated the use of modern technology during lessons and thus her classes abounded in multimedia presentations or *Kahoot* quizzes performed with the aid of an interactive board, web applications and mobile phones as educational tools. She also promoted the idea of inquiry-based learning, i.e. a teaching method based on search. Contrary to the traditional teacher-centered narrative style of instruction, this approach engages the student in the process of independently discovering the answers to nagging questions by investigating, deducing and solving problems. In practice this would boil down to confronting the program participants with new vocabulary whose meaning they had to guess on their own from context, or challenging them with tasks and problems to solve in groups, which required teamwork, or arousing their interest in a particular issue and holding open discussions. Christina acted as a guide, moderator and native speaker, accompanying young people in their exploration of the English language.

The 4<sup>th</sup> edition progressed according to similar, already tested formula of a five-day program between 2<sup>nd</sup> and 6<sup>th</sup> July 2018. This time our school was visited by a married couple – Arlene and Richard Eckert, who worked with two homerooms numbering 14 and 16 students, and Robert Pine, who continued lessons for six teachers. Arlene – an American literary historian by education – focused her classes on the language. She put emphasis on enriching vocabulary and developing the skill of reading comprehension, precise elocution and clear writing. With this end in view she brought from the United States authentic materials – newspapers and magazines – and the students were tasked with, for example, finding an interesting article and summarizing it in front of the class. Richard – an IT specialist by profession – dedicated some lessons to his passion, namely genealogy. He was eager to explain, by means of a presentation, his family history and the origin of his ancestors. For our students this was an eye-opening lesson of multiculturalism, showing how important it is for the Americans, being a relatively young nation, to investigate their roots and attempt to reconstruct their own identity. In order to facilitate comprehension of the idea of exploring family bonds, Richard clarified the rules of constructing a genealogical tree and asked students to compile their one family tree.

### **About how we combined a rest from studying with studying and rest**

Unlike the lessons taking place until lunchtime in classrooms with the division into groups, after 1:30 p.m. all students participated in extracurricular thematic activities, dedicated predominantly to learning a foreign language through play. Many of them had an inherent element of competition, which only raised the level of attractiveness and students' involvement in them. A good example of this type of activity is the so-called "Scavenger Hunt", i.e. a game in which participants, divided into teams, must accomplish a variety of tasks from the list and collect the designated items – an American coin with the smallest denomination, a cap with an English writing on it, a U.S. postage stamp, etc. – note that in this part the participants were allowed to collaborate with the instructors and ask for the sought-after items, which provided yet another opportunity to use the English language in a particular context. Many of the challenges to address were connected with language tasks and required e.g. explaining the meaning of idioms, providing antonyms to specific words, completing a nursery rhyme, defining rare words. Some questions tested the knowledge of history, geography and socio-political realities of the United States, and required the students to, for instance: name the current U.S. President and Vice-President or the four U.S. Presidents memorialized on Mount Rushmore; name the river that borders Illinois and Iowa, the ocean that borders California, the only four states whose corners touch at one point, the five Great Lakes; name the denomination of American currency where one will find the faces of

particular presidents; specify the number of inches in a yard, the number of feet in a mile, the number of acres in a hectare; convert centimeters into inches, kilometers into miles or degrees centigrade into Fahrenheit. In order to obtain correct answers and complete the task, the participants could ask the American instructors for clues, and so while engaging in some enjoyable activities, they could gain the knowledge that would additionally help them score points in the game.

Another form of the afternoon activities was sport, the so-called *Olympic Games*, which triggered social integration and healthy rivalry, and at the same time, enabled familiarization with a specific sports jargon and required assimilation of typical commands issued by the instructors.

Learning to play baseball met with a surprisingly warm reception. A few months before the first program commenced in 2015, the school had been sent a parcel from the USA with professional sports equipment – wooden bats, leather gloves and baseballs – which aroused interest and was a promise of the summertime highlight. To start with, the students were taught quite complicated rules of the game, and next practiced an appropriate way of pitching, battering and catching a ball, so as to finally proceed to play a full game. During training sessions the youth learned terminology typical of this discipline relating to baseball gear and the game itself. The vocabulary introduced in this way was further reviewed during a lesson whose topic was the influence of baseball, as the national sport of the USA, on the English language. The instructor accurately explained the origin of the idioms deriving from this sport, indicating how both life and language intertwine, and at the same time making the young learners aware of the issues involving linguistics and sociology.

Afternoon activities are further exemplified by a mock trial. This practical exercise was preceded by a lesson delivered for respective groups of students by the instructor – a lawyer, who presented a detailed overview of the judiciary in the United States and then encouraged young people to engage in the discussion aimed at comparing the legal system applicable in America and in Poland. That way the audience could practice the acquired vocabulary in a direct conversation. The mock trial itself took place on the assembly hall stage, in the arranged courtroom, with the use of props prepared by the participants in advance. The students had volunteered for the particular roles beforehand and then impersonated the judge, district attorney, defense counsel, defendant, relatives of the defendant, witnesses, clerk and bailiff maintaining order in the court. The remaining students were supposed to put themselves in the position of jury members, that is analyze the course of the court case by listening attentively to the charges, line of defense and testimonies of the witnesses. This was followed by the debate over the verdict to ultimately declare the defendant innocent or guilty. This exercise was a great way to test listening comprehension skills as well as the ability to infer from logical data analysis, connect related

facts, present conclusions and justify the decision taken – of course using the English language as a tool of communication. Eagerness with which the youth approached the accomplishment of the task proves that the best method of learning a foreign language is to immerse oneself in the realities of a given country and solve concrete problems, in other words purposeful communication.

The students participated in a number of different activities – e.g. in a talent contest they could show their singing, dancing, acting or athletic abilities, and were subsequently judged by the American “jurors”. What made the time after classes more attractive for students were, inter alia, short workshops on creating collages conducted by Carol, singing and dancing with Karen, debates with Marissa, a game of Scrabble with Maggie, an exhibition of drawings by Aspen.

One of the most interesting challenges was showing the Americans around the city of Poznań. Students were asked to devise the route of a guided tour for a particular instructor and prepare the information and fun facts about respective monuments. During a group walk the students took turns to present individual landmarks and talked about them in English, which was no mean feat as they had to apply specific vocabulary associated with history, architecture and art.

The students got on especially well with the youngest volunteers Aspen and Rebecca, whom they often invited at the end of the day to a rope park near Poznań, to a swimming pool or a cafe. When the youth found out that during the program in July 2016 Becca turned 18, they prepared a birthday cake for her and sang *Happy Birthday* in unison. Many of the friendships formed back then have endured and some participants still keep in touch with the Americans via social media.

### **About closing the program and bidding farewell to the volunteers**

The climax ending each program was the closing ceremony. In order to accentuate the richness and beauty of Polish culture, the ceremony was initiated with a traditional polonaise danced by the students who, having presented the prearranged and more sophisticated figures, invited the instructors, incorporating them to a procession and leading them around the assembly hall dancing. The artistic part was two-pronged and comprised group theater scenes, and individual performances of students and volunteers. During the program, each homeroom, which had an instructor acting as its leader assigned, prepared a short staging of a fairy tale, legend or skit. The team leader was responsible for allocation of roles, assistance in the rehearsals and content-related support, to make sure that the skits performed in English were not only amusing but also correct in terms of lexis and grammar. This constituted great language training and, at the same time, contributed to building the sense of togetherness, community



and responsibility for the net effect presented on the stage. Following the stage appearance of their trainees, the trainers in turn, much to the joy of the audience gathered in the assembly hall, read poems by Jan Brzechwa or Julian Tuwim, struggling with the tongue-twisting pronunciation of the Polish sounds, and all the same striving to render the message and interpretation of a given poem faithfully. The objective of this extraordinary task was to make students realize how daunting a task learning a foreign language is for every human, regardless of their age or education. Polish teachers taking part in the program also left their footprint on the stage, supporting in the background the recitation delivered by their instructor. Dressed up as Maciek, an ox and a beetle, they were enacting the content of a poem beginning with the words "In Szczebrzeszyn, a beetle buzzes in the reed ...".

Presentations of particular groups and recitations delivered by the instructors were interspersed with the students' artistic performances, which served as a nice surprise for the volunteers and a thank-you for their work. In order to show their talents and express gratitude to the volunteers for their arrival at our school, the students, over the course of the four program editions, performed Chopin's piano compositions, played the violin, flute and saxophone from classical music through to jazz, danced ballet, sang solo and in a duo. We could also admire a performance by a court dance group dressed in Baroque style costumes and witnessed a game of chess in which our student played blindfolded but, nonetheless, she won! On numerous occasions the Americans stressed a positive impression that our youth made on them with their multiple talents, broad knowledge, as well as diligence, creativity and enthusiasm.

The culminating point of the participation in a program was the issuing of certificates to the students by their instructors. Ultimately the students handed flowers and gifts to the American guests: a book about history of St. Mary Magdalene High School, a gorgeous album with the music and songs recorded by the "Marynka" students, drawings of the Poznań town hall or linen tote bags with the hand painted facade of the school building. We hope that these small keepsakes will remind our friends of the time spent on our school premises.

### **About a lesson of Polish-American friendship and lessons learned from the program**

An inconspicuous and yet meaningful symbol that marked our joint collaboration with WIESCO, was a miniscule metal pin with Polish and American flags, which was given to every participant of the first program at the initiatory meeting in July 2015. This simple gesture of presenting us at the very outset with the national colors of Poland and the United States

entwined together was like a good omen presaging a friendly atmosphere, mutual respect and fruitful cooperation.

A key asset of the program was learning a foreign language, discovering American culture and developing listening, reading and speaking skills by associating with native speakers of the English language under conditions akin to natural language acquisition. The immersion in the language and culture enabled the learners to assimilate the knowledge in an easy and pleasant way, appropriate for the circumstances of the program taking place during the summer period. During the four editions of the program we were accompanied by the committed volunteers, who travelled a long way with a view to sharing their language competencies and professional experience. It is thanks to their passion, work, engagement and readiness to cross remote continental borders, communicational language barriers and mental cultural differences, that the program participants could perfect their command of the English language, shape openness to other cultures, broaden thought horizons. Interestingly enough, the Americans themselves often emphasized how much they appreciate an abundance of Polish culture, the beauty of our landscape and the taste of traditional regional cuisine. Their delight at the Poznań old town, the gothic Cathedral on the Ostrów Tumski island, the Museum of the First Piasts on the Ostrów Lednicki island, organ concerts in the Fara Church, collections of the National Museum, the Palace in Rogalin, the Arboretum in Kórnik, the Castle in Gołuchów was a really elevating experience for us, demonstrating the virtues of our country from a different perspective.

Let the words of one student, who quoted a scene from his family life, serve as a conclusion of this humble attempt to describe the idea of the summer program. One evening – during the program – when asked by his parents if he could perform a favor for them, he mechanically replied: “Yes, I can”. He used an English phrase, he would normally apply in a conversation with the American teachers, which only proves how effectively he immersed himself in the English language and automatically shifted to communication in this register. These words – *nota bene* being, as it were, a paraphrase of the ex-President Barack Obama’s electoral slogan “Yes, We Can” – constitute the best summary of the program objectives and testify to the positive impact of the work done by the American volunteers on the Polish youth. In line with the cited motto – which aptly captures an American mentality manifesting itself in optimism, self-confidence and a friendly attitude to people – with a bit of goodwill, willingness to cooperate and cognitive curiosity, anything is possible!

## Poetka zakochana

### Małgorzata Elzas-Przewęda

Od 19 lat mieszkam w małej miejscowości na północy Holandii - Pieterburen.

Kiedyś w Polsce mówiono na mnie Świerszcz, lecz ten okres został za mną, a ponieważ - jak nietrudno się domyślić - Małgorzata jest trudnym do wymówienia słowem nie tylko dla Holendrów, spodobało się im imię Gośka z gardłowym „H” jako „G”.

Do Holandii wyemigrowałam w przełomowym 2000 roku. Wyszłam po raz drugi za mąż za farmera i hodowcę kóz i zaczęłam wieść zupełnie inne życie niż w gwarnej Warszawie.

Holandię znałam od lat 80., kiedy jako wolontariuszka przyjeżdżałam na wakacje do pracy w ośrodku dla chorych i osieroconych foczek. Była to wspaniała praca, kontakt z ludźmi z całego świata, ratowanie życia pięknym zwierzętom, by po okresie leczenia i rekonwalescencji wypuszczać je na wolność.

Zakochałam się w niesieniu pomocy foczkom i już regularnie przybywałam w Pieterburen. Zaowocowało to przyjaźnią z Lies - główną lekarką ośrodka, przemiłą starszą Panią, z którą w dni wolne od pracy mogłam spędzać czas i pomieszkiwać u niej. Hilda, bo tak miała na imię, była mi jak matka, mogłam się z nią wszystkim podzielić, moimi rozterkami i tęsknotą.

Swoje tęsknoty i wewnętrzne dylematy powierzałam kartkom papieru. Prowadziłam pamiętnik, pisałam wiersze. Mój mąż Hielke i dzieci, które zostały w Polsce, budując swoje życie, bardzo mnie zawsze wspierali.

Śpiewam w chórze, tańczę, zbieram zioła, zajmuję się ceramiką, dużo czytam. Jestem wdzięczna życiu, że stawia mi intrygujące osoby na mojej drodze. Mogę się od nich uczyć. Mam wspaniałego męża, który daje mi wsparcie, swobodę w realizowaniu siebie.

Wiedziałam zawsze, że urodziłam się Polką i zostanę nią do końca. Nigdy nie starałam się o holenderskie obywatelstwo.

Niebawem znowu dzieci z wnukami przyjadą do mnie. Czekam na nich zawsze i niecierpliwie. Jednocześnie przypomina mi się reakcja mojego syna, kiedy w 2000 roku był w Holandii po raz pierwszy: „Mamuś, wreszcie masz swoje miejsce”.

## **Wybrane wiersze**

### **Przestroga**

Przeszłość jest w nas  
liście dają to odczuć  
- pukają do drzwi.  
Otwieramy je z radością  
znajdujemy te same - inne twarze.  
Jakbyś porównywał  
jesienny liść  
z tym wiosennym...  
Pamiętaj tylko  
człowieku-liściu  
prawda wypowiedziana  
za późno jest jak  
zbezczeszczenie grobu.

### **Mieć Anioła**

Mieć Anioła  
zatrwożyć się  
nad istnieniem  
swoich dzieci.  
Mieć Anioła  
usiąść we dwójkę  
przy kominku.  
Mieć chwilkę dla siebie  
w totalnej płątaniu  
czasu i osób.  
To jest tak, by być szczęśliwym,  
nawet w swym dużym nieszczęściu.  
Umieć wyzwolić tę chwilkę.  
Ta chwilka to My.  
A Anioł  
sam się pojawi.

## **Autobus życia**

Wsiadłam do autobusu  
bezustannie zmieniam miejsca.  
Mijają mnie obrazy  
światłości skrzące się  
oczyma dzieci,  
pomieszczeń zasnutych  
dymem palonych świec,  
wód kryształowo czystych,  
spokojnych jak sumienie dziecka  
to znów wodospadów  
poruszających  
na dnie wieczne kamienie

jadę.

## **Filozofia I**

To, że żyję,  
jest faktem  
nieuzasadnionym.  
To, że żyję, jak żyję,  
jest nieuzasadnione.  
Mogę tylko stwierdzić, że życie  
moje i każdego innego człowieka  
nie ma uzasadnienia.  
To Wszystko, czemu się podporządkujemy  
i dla jakiego celu służymy,  
jest uzasadnieniem.

## **Puenta**

Słuchamy pięknej poezji życia  
lecz puenta nie zawsze jest taka  
czegoś jest za dużo  
czegoś za mało  
brzydcy stają się piękni  
piękni szpetnieją.  
Radość co budzi nas o poranku  
staje się skamieliną myśli.  
Staramy się wtedy coś zmienić  
by człowiek brzydki był kochanym  
a ładny kochanym też  
ot i cała puenta.



### **Kredens pełen snów**

W mojej nowej sypialni  
Stoi stary kredens  
Jak uchylam jego drzwi  
Śnię.  
Pojawiają się w nich  
Zapomniane osoby  
Co noc ktoś inny  
Woła mnie - przyjdź  
Albo ostrzega przed  
Zaplątanym w fabułę  
Niebezpieczeństwem  
W rożku szuflady ukrył się  
Zapach czasu maleńki koralik  
Czyżby ten tak bardzo  
Przez poprzednią właścicielkę  
Poszukiwany?  
Zapewne kredens dostała od babuni  
Więc czyj ten koralik?  
Kredens stoi rozsiewając nostalgię  
A ja co noc uchylam jego drzwi.

## Dawni profesorowie: Roman Pollak, Zygmunt Szweykowski i Jerzy Ziomek

Seweryna Wyśtouch

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-5557-5299

Nie mam wątpliwości, że o kształcie powojennej poznańskiej polonistyki zdecydowali trzej profesorowie: **Roman Pollak** (1889-1972), **Zygmunt Szweykowski** (1894-1978) i **Jerzy Ziomek** (1924-1990). Pollak i Szweykowski należeli do generacji, która habilitację zdobyła jeszcze przed wojną (Pollak w Krakowie, Szweykowski we Lwowie) i która swe losy związała z Poznaniem. Obaj mieli za sobą piękną kartę okupacyjną – działali na tajnym Uniwersytecie Ziemi Zachodnich, który – stworzony przez pracowników Uniwersytetu Poznańskiego wysiedlonych przez Niemców – powstał w Warszawie w listopadzie 1940 i działał do 1945 roku. Kształcił magistrów, a nawet nadawał tytuły doktorskie i habilitacyjne (doktoraty na UZZ zdobyli Gerard Labuda i Kazimierz Budzyk). Pollak pełnił najpierw funkcję prorektora i dziekana Wydziału Humanistycznego UZZ (1940-1942), później rektora (1943-1945)<sup>1</sup>, a Szweykowski – dziekana (1942-1944). Ale podczas studiów nie mieliśmy o tym pojęcia. Byli dla nas przedstawicielami dawnej, szacownej, przedwojennej polonistyki. Obaj starzy profesorowie odeszli na emeryturę w latach 60., ponieważ nowa ustawa o szkolnictwie wyższym wprowadziła bezwzględną granicę wieku i zmuszała 70-latków do pożegnania z dydaktyką. Pollak wykształcił budzących podziw erudycją i znajomością łaciny staropolan (Tadeusz Witczak, Alojzy Sajkowski), Szweykowski – zespół „dziewiętnastowiecznych” genetyków (Jarosław Maciejewski, Edward Pieścikowski, Zofia Trojanowiczowa), a także historyków teatru (Zbigniew Raszewski, Zbigniew Osiński). Młodszy od nich o trzy dekady Jerzy Ziomek stworzył poznańską szkołę teoretycznoliteracką (Edward Balcerzan, Janina Abramowska, Stanisław Barańczak i wielu innych). Ponieważ studiowałam w latach 1958-1963, miałam okazję uczestniczyć

<sup>1</sup> Portrety rektorów tajnego UZZ – Ludwika Jaxy-Bykowskiego i Romana Pollaka – wiszą w gabinecie rektora UAM. Obaj zostali sportretowani w „cywilnych” ubraniach, bez rektorskich insygniów.

w zajęciach wszystkich trzech profesorów i poznać ich ze studenckiej ławy, a nie tylko z obowiązkowej lektury.

### Groźny profesor Pollak

Profesor Pollak prowadził wykłady ze staropolszczyzny dla I roku. Budził grozę, bo nikt na jego wykładach nie mógł czuć się bezpiecznie. Szczupły, o ascetycznej twarzy, szybkim, energicznym krokiem przemieszczał się wzdłuż sali i palcem wskazywał delikwentów do odpowiedzi. Zaczynał od rekapitulacji poprzednich zajęć i biada, jeśli ktoś nie przeczytał notatek lub nie spamiętał tego, co było. Denerwowała go bardzo ignorancja i niewiedza. Wymyślał i wysyłał nas na farmację lub na hodowlę – te dwie dziedziny, jak widać, nie cieszyły się jego szacunkiem. A w toku wykładu także nie dawał nam spokoju i pytał o rzeczy najrozmaitsze: czy Potocki był w Mosinie? – był – dowiedzieliśmy się – i chorował tam na tyfus. Czy widział Pan ołtarz Wita Stwosza? Nie?? *Per pedes! Per pedes apostolorum!* Nigdy nie było wiadomo, kogo i o co zapyta.

Po pierwszym semestrze zdawaliśmy pisemne kolokwium ze średnio-wieczna. Dwa obowiązkowe podręczniki, jedyne jakie wówczas mieliśmy do dyspozycji: Romana Pilata *Historia literatury polskiej od czasów naj-dawniejszych do 1815 r.* oraz Aleksandra Brücknera *Literatura religijna w Polsce średniowiecznej*, wydane grubo przed wojną (w latach 20. zeszłego wieku!), dostępne były tylko w czytelni Biblioteki Uniwersyteckiej. A dostać się do czytelni wcale nie było łatwo. Przed sesją pękała w szwach i najpierw trzeba było w kolejce czekać na numer (bo miejsca były numerowane), a później walczyć o książkę, która mogła być akurat w czytaniu... Podobnie było z wydaniem Biblioteki Narodowej, stare i zaczytane (nowych jeszcze nie było) udostępniano tylko w czytelni, toteż spędzaliśmy tam pół życia. Końcowy egzamin z literatury staropolskiej cała setka studentów polonistyki zdawała u Profesora Pollaka. Był to poważny egzamin i zdaje się, że Profesor bardzo się starał, żeby nie denerwować pytanych. Jeden z kolegów opowiadał, że na egzaminie powiedział ewidentne głupstwo na temat arian. Reakcja egzaminatora była gwałtowna: profesor poderwał się na równe nogi i – siadł. Nie skomentował „bomby” i nawet pechowcowi egzamin zaliczył.

Myślałam po pierwszym roku, że na zawsze pożegnałam stresującą staropolszczyznę i groźnego Profesora, a tu na drugim, na ćwiczeniach z literatury romantycznej, zamiast osoby wyszczególnionej w planie zajęć zjawił się w zastępstwie sam Profesor Pollak i przez cały semestr analizował z nami *Sonety krymskie!* Uczył rzetelnej, filologicznej analizy i był pierwszym, który pokazał nam pracę z tekstem. Zaczęliśmy oczywiście od porównania kilku redakcji *Stepów Akermanskich*. Wymagał, żeby każdy student miał przed sobą przepisany tekst utworu (nie było jeszcze ksera!) i żeby się do analizy przygotować. Denerwował się, jeśli przyłapał ignoranta

i wysyłał go... na hodowlę. Toteż zajęcia, mówiąc delikatnie, nie należały do miłych. I na tych stresujących zajęciach zdarzyło się coś niezwykłego. Isia Dudzińska<sup>2</sup> ośmieliła się nie zgodzić z Profesorem! Inaczej zinterpretowała jakiś fragment, on wyjaśnił, że się myli, a ona, nieprzekonana, odpała: „co chciał poeta powiedzieć, to wie tylko on sam”. Nagle przy okazji filologicznych dociekań wyrósł ciekawy problem intencji pisarza, ale nie został przez Profesora podjęty, nie spowodował szerszej dyskusji. Nie wyszliśmy poza użyteczną skądinąd tekstologię. Za to wieczorem w akademiku dziewczyny nauręgały Isi, że upierając się przy swoim zdaniu, okazała brak szacunku i że sprawa może mieć dla niej przykre konsekwencje. Traf chciał, że następnego dnia spotkała się z Profesorem Pollakiem w drzwiach dziekanatu. Nogi się pod nią ugięły i wydukała słowo „przepraszam”, a Profesor wcale nie czuł się obrażony i ku jej zdumieniu rzekł: „Pani jak amerykańska studentka. Tak trzymać!”

Jak się okazało, był to ostatni rok pracy Profesora na polonistyce. Nie otworzył już seminarium magisterskiego dla naszego roku, odszedł na emeryturę. Można go było jeszcze spotkać tylko w Bibliotece Uniwersyteckiej.

### **Profesor Szweykowski - nauczyciel doskonały**

Profesor Szweykowski, autor monografii o Bolesławie Prusie, stanowił przeciwieństwo Pollaka. Stonowany, kulturalny, życzliwie uśmiechnięty, zawsze nam się z Prusem utożsamiał. Prowadził wykład monograficzny (dla III roku) o Sienkiewiczu przy pełnej sali, bo chodzili na niego ludzie także z wyższych lat. Mówił emocjonalnie, zapalał się i gromił Sienkiewicza za płycizny filozoficzne i psychologiczne, a przede wszystkim za pozorne przełomy duchowe Kmicica, Winicjusza i innych pomniejszych bohaterów. Poloniści wychowani na Sienkiewiczu bardzo przeżywali jego wykłady, bo burzył stereotypy i czytelnicze mity, pokazując „kuchnię literacką”. Profesor opracował sobie dwa cykle wykładów: obok Sienkiewicza - wykład o XIX-wiecznym dramacie *Od Fredry do Bałuckiego* i wygłaszał je rok po roku na przemian, co bardzo było dla nas korzystne - można było „na Szweyka” chodzić dwa lata z rzędu. Później doszedł trzeci cykl - *Twórczość Bolesława Prusa*, w związku z przygotowywaną reedycją jego monografii. Ale warsztat uczonego najlepiej poznaje się na seminariach magisterskich i miałam okazję na IV i V roku poznać seminaria Profesora Szweykowskiego i Profesora Ziomek, ponieważ wówczas musieliśmy zaliczać dwa seminary, o czym do dziś myślę z wdzięcznością<sup>3</sup>.

Seminarium prof. Szweykowskiego pamięta się całe życie, bo jego tematy były głęboko przemyślane i miały wyraźny cel edukacyjny. Zadziwiała obyczajność Profesora, który nie mitygował i nie poprawiał dyskutantów, pozwalał na swobodne, długie wypowiedzi i każdy pojedynczy

<sup>2</sup> Irena Kotlińska-Dudzińska po studiach wybrała karierę aktorską i grała w teatrach dramatycznych we Wrocławiu i w Poznaniu.

<sup>3</sup> W opisach seminariów wykorzystuję swój artykuł *Pożegnanie z dydaktyką*, „Polonistyka” 2011, nr 10.

głos natychmiast mądrze podsumowywał. Toteż dyskusje na seminarium ciągnęły się z reguły przez 2 – 3 tygodnie. A na samym końcu, kiedy już wszyscy seminarzyści się wygadali, Profesor robił obszerny merytoryczny wykład. Zapamiętałam szczególnie dwa tematy z seminarium AD 1961/62. Jeden to *Literacki start Dygasińskiego: opowiadanie „Za krowę”*. Dyskusja nad tym szokującym utworem (w którym za kradzież krowy morduje się człowieka) toczyła się długo, a poprzedzała ją zawsze z rozmachem rysowana na tablicy tytułowa bohaterka utworu – krowa – którą chyłkiem zmazywano, gdy Profesor wkraczał do sali. Bo prof. Szweykowski miał wielki autorytet, nie uchodziło, żeby w jego obecności na tablicy widniały jakieś bazgroły. Podsumowaniem dyskusji był wykład Profesora o naturalizmie, jego założeniach i jego konsekwencjach w utworach narracyjnych, dotyczących motywacji i literackiego opisu, które rysowały się wyraźnie na omawianym przykładzie.

Drugi pamiętny temat z seminarium Profesora Szweykowskiego to *Dwie redakcje „Szkiców węglem” Henryka Sienkiewicza*. Różnice między wskazanymi tekstami miały charakter typowo redakcyjny i wydawały się drobne: ot, skreślenie jakiegoś przymiotnika, zastąpienie jednego wyrazu innym. Ale te pozornie małe poprawki zmieniały wymowę całego utworu. Pierwsza redakcja *Szkiców węglem* była niesłychanie ostra, wręcz sarkastyczna, nie oszczędzająca nikogo i niczego. Wystarczy podać jeden przykład: gdy nieszczęsny Rzepa mówi: „zaprzędali mnie – jako Żydy Chrystusa”, następuje ironiczna uwaga narratora, że Chrystus godząc się na ofiarę, nie był pijany. Zmieniono ją później na: „Chrystus w innych nieco warunkach został zaprzędany faryzeuszom...”. Temat wywołał na seminarium istną burzę, a podstawowym pytaniem było: **dlaczego** Sienkiewicz tekst zmienił? Dlaczego z pierwotnego zapisu zrezygnował? Dociekaliśmy przyczyny poprawek i skreśleń w intencjach autora, w jego poglądach i zamiarach. A kiedy wyczerpał się zapal dyskutantów, zabrał głos pan Profesor i poinformował nas, że Sienkiewicz napisał *Szkice węglem* w Ameryce, tekst wysłał pocztą do kraju i nie mógł sam wprowadzić żadnych zmian. Przewidując kłopoty z carską cenzurą, planował, że w ostateczności wydrukuje go w Poznaniu, u Żupańskiego. Odnalazł się nawet zecerski egzemplarz, na którym dokonano skreśleń dwoma kolorowymi ołówkami: brązowym i niebieskim. Jeden (tylko nie wiadomo który) przypuszczalnie należał do cenzora, drugi, a może nawet oba ołówki należały do redaktora „Gazety Polskiej”, Edwarda Lea, który tekst opublikował w odcinkach w 1877 roku. To Leo dokonał skreśleń, a może nawet sam własnoręcznie tekst ocenzurował, ażeby dopuszczono go do druku. Na tak wymownym przykładzie Profesor Szweykowski uczył nas szacunku dla faktów i wagi historycznoliterackiego kontekstu. Pokazywał, że najpierw trzeba zapytać o genezę dzieła, dowiedzieć się, gdzie i kiedy powstało, a dopiero później je analizować. Ale dla mnie, studentki IV roku, postępowanie Profesora było bulwersujące i wywołało bunt. Jak to? Tyle godzin dyskutujemy o intencjach autora, żeby



się dowiedzieć, że cała dyskusja jest bezprzedmiotowa? Że sprawcą poprawek nie był on, tylko redaktor Leo? A Profesor o tym wie i milczy. Czułam się osobiście oszukana, a wyznaczone przez Profesora historycznoliterackie terytorium, po którym się poruszaliśmy, wydało mi się spenetrowane, zamknięte, ciasne. Z biegiem lat dawny bunt wygasał, coraz bardziej ceniłam literaturoznawcze rzemiosło, a także rolę Mistrza, który je tak znakomicie potrafił zademonstrować. Bo przecież *Dwie redakcje „Szkiców węglem”* to zapadający w pamięć świetny temat dydaktyczny. Pokazuje, jak drobne poprawki stylistyczne zmieniają wymowę utworu i mogą stanowić punkt wyjścia zarówno do pytań aktualnych (czy redaktor ma prawo samowolnie zmieniać cudzy tekst?) i do problemów edytorskich (która wersja powinna być drukowana? Autorska czy cenzorska?), jak i do ocen historycznoliterackich (jaką rolę w kulturze polskiej odegrała dziewiętnastowieczna cenzura?). Profesor Szweykowski był doskonałym nauczycielem, wprowadzał w konteksty historycznoliterackie, wytyczał drogę, na której jego uczeń mógł czuć się bezpiecznie i pewnie.

### **Profesor Ziomek - znakomity inspirator**

Profesor Ziomek wykladał dla IV roku literaturę współczesną. Kreślił sylwetki powojennych pisarzy – spierał się z nimi, chwalił i atakował. Z tych błyskotliwych szkiców wyrosły dwie książki: *Wizerunki polskich pisarzy katolickich. Szkice i polemiki* (1963) i *Kazimierz Brandys* (1964). Kłóciliśmy się między sobą, które wykłady są lepsze: historycznoliterackie dociekania Szweyka czy krytycznoliterackie portrety Ziomka, który analizował poetykę utworów i tajniki stylu. Obaj profesorowie mieli grono swoich wyznawców...

Ziomek lubił techniczne nowinki i zachowywał się niekonwencjonalnie. Nie dbał o profesorską powagę, jeździł na motorze, a nie był to sprzęt wysokiej klasy, bo bywało, że motor nie chciał nijak zapalić, a wokół gromadził się wianuszek dzieci, ciekawych, czy pojedzie, czy nie pojedzie? Kiedy nastąpiła era mikrofilmów i katedra zaopatrzyła się w czytniki, był chyba pierwszym, który z nich z entuzjazmem korzystał. Chciał ułatwić sobie pracę, oszczędzić czasu w Bibliotece Uniwersyteckiej i mikrofilmy przestudiować u siebie w gabinecie. Dostałam (płatne) zlecenie, aby wszystkie prace o Zawieyskim ściągnąć do czytelni, przeczytać, wyeliminować małe i nieważne notki, a resztę przekazać do sfilmowania. Pamiętam, że wypełniłam sterty rewersów i załadowałam czasopismami dwa wózki biblioteczne. Ale czy Profesorowi mikrofilm ułatwił pracę? Nigdy nie przyszło mi do głowy o to zapytać. Sama traktuję czytnik jako dopust Boży: mikrofilm spada, korbki nie chcą się kręcić, a okienko nijak nie daje się nakierować na to, co akurat jest potrzebne. Tak wyglądała nowoczesność w latach 60. Jeśli ktoś nie wierzy, niech sprawdzi – ten archaiczny sprzęt stoi jeszcze w bibliotece.

Podczas przygotowywania źródeł dla profesora Ziomka spotkałam zapalonego teatrologa – Zbyszka Osińskiego. Wypytał mnie, co robię i zdziwił się: ty dokonujesz selekcji materiału? Miał wątpliwości, twierdził, że to powinien wykonać sam badacz. Niedługo później przekonałam się, że miał rację. Otóż w międzywojennym „ABC” znalazłam notkę Stanisława Piaseckiego. Nie wiedziałam, kto to był. Notka była krótka, na pierwszy rzut oka kwalifikowała się do odrzucenia. Ale po przeczytaniu coś mnie zastanowiło, zawahałam się i – skierowałam ją do sfilmowania. I później zobaczyłam, że w opublikowanym w *Wizerunkach...* tekście profesor tę notkę wykorzystał! Okazała się ważna, a tak niewiele brakowało, bym ją wyeliminowała! I pomyślałam sobie, czy pan Profesor nie za bardzo ufa niedouczonej studentom...

Nie tylko ufał, także liczył się z naszym zdaniem. Za moich czasów Koło Polonistów było niezwykle ruchliwe – jeździliśmy na sesje do Lublina, Torunia, Wrocławia, Krakowa. Byliśmy także w Warszawie na spotkaniu z Przybosiem i wykładzie prof. Macieja Żurowskiego o teorii Ingardena. Wyszłam z wykładu zachwycona – otworzył inny świat, pokazał dzieło literackie w nowej perspektywie. Toteż po powrocie z Warszawy zadałam Profesorowi pytanie, dlaczego u nas nie ma takich wykładów? Profesor nic nie powiedział, ale w następnym roku wykład już był! Rozpoczął się 11 października 1962 i nosił tytuł *Morfologia dzieła literackiego*. Już na wstępie Profesor sformułował tezy dotyczące literatury: podkreślał językową naturę dzieła i charakteryzował je jako twór wysoko zorganizowany, którego poszczególne elementy „nie znaczą”, którego struktura dopiero „znaczy”. Był to pierwszy wykład, który wprowadzał nas w rejony nowej XX-wiecznej metodologii, zapowiedź „zwrotu lingwistycznego” w nauce o literaturze.

Obok szeroko potraktowanej językoznawczej semantyki Profesor pokazywał, że można wykorzystać metody matematyczne w badaniach literackich. Demonstrował swoje pomysły, skryształizowane później w książce *Staff i Kochanowski. Próba zastosowania teorii informacji w badaniach nad przekładem* (1965). Oczywiście, kiedy mówił o teorii informacji, sala nagle topniała. Poloniści chcieli studiować literaturę, nie matematykę. I trudno się dziwić, chociaż warto pamiętać, że na uniwersytetach królowały wówczas metody genetyczne, teoria literatury dopiero zaczynała się odradzać, pod wpływem przedwojennych inspiracji czeskich i rosyjskich. No i nie było podręczników (równocześnie został opublikowany *Zarys teorii literatury* (1962), trzy lata później książka Henryka Markiewicza *Główne problemy wiedzy o literaturze* (1965)). Wykład Profesora Ziomka z 1962 roku dopiero przecierał szlaki. Po jakimś czasie Profesor zmienił tytuł z *Morfologii...* na *Teorię literatury* i wykladał ją całe życie – do śmierci w 1990 roku. Lubił wykłady i nigdy się nimi nie nudził. Stale modyfikował i wzbogacał problematykę o nowe pomysły i przemyślenia, ale charakter wykładu pozostawał bez zmian: zawsze był to autorski

przeгляд ciekawych problemów, nad którymi pracował, a nie kierunków i szkół metodologicznych<sup>4</sup>.

Seminarium Profesora Ziomka AD 1961/62 miało inny charakter niż seminarium Profesora Szweykowskiego. Poświęcone było literaturze XX wieku, ale nie przedmiot rozważań był tu najważniejszy, tylko metoda wtajemniczania w arkania polonistycznej wiedzy. Nie było tam ostrego podziału na polifonię studenckich głosów i rozstrzygający kontrowersje wykład profesora, tylko wymiana myśli. Dlatego zatarły się w pamięci konkretne tematy i przebieg zajęć. Pamiętam za to nieustanne dialogi toczone z Profesorem, który żywo reagował na każdy problem. Otwierał przed nami nowe terytoria, stawiał pytania, sygnalizował alternatywne odpowiedzi. Mówił: nie wiem, jak jest. Sprawdź, zobacz, szukaj. Często szokował, bo kwestionował założenia, które student przyjmował bezrefleksyjnie i których sam sobie nie uświadamiał. Na wstępie kazał nam napisać interpretację *Pierwszej przechadzki* Staffa. Wszystko pilnie przeczytał i każdy tekst po kolei omówił. W moim zahaczył zdanie implikujące wysoką ocenę tego wiersza. Preczytał je głośno i spytał wątpiącym tonem: „Czy to takie arcydzieło?” Wystarczyło, żeby uczulić na sądy wartościujące i problematykę aksjologii. A kiedyś (już po studiach), kiedy ostro wypowiedziałam się o cenzurze, usłyszałam coś, co wywołało wstrząs: „A ty byś wolała, żeby cię cenzurował Ostrów Tumski?” Jakże to, pomyślałam, czy nie możemy żyć bez cenzury? Czy zawsze musi być jakiś szlaban? Jak nie polityczny, to religijny, obyczajowy, światopoglądowy? Okazuje się, że ten problem stał się właśnie teraz niezwykle aktualny...

Tematyka seminariów wiązała się ściśle z zainteresowaniami Profesora Ziomka, z jego pasjami, którymi zarażał studentów i pracowników. Po literaturze współczesnej nastąpiła w jego życiu „epoka teatralna” – prowadził seminarium teatrologiczne, korespondujące z jego pracą w teatrach Zielonej Góry i Poznania<sup>5</sup>, co zaowocowało artykułami o Witkacym i o semiotyce teatru. Wymagał samodzielności, kształcił badaczy. Stawiał pytania, inspirował, ale rozwiązania problemów każdy musiał poszukać sam.

<sup>4</sup> Obszerniej o wykładach prof. Ziomka piszę w artykule *Strukturalizm i semiotyka w pracach Jerzego Ziomka*, w zbiorze: *Strukturalizm w Europie Środkowej i Wschodniej*, 2012, Ulicka D., Bolecki W. (red.), Warszawa.

<sup>5</sup> Prof. Ziomek był kierownikiem literackim Teatru Lubuskiego w Zielonej Górze (1967-1971) i Teatru Nowego w Poznaniu (1972-1973).



## Interpretacyjne odkrycia

Anna Janus-Sitarz

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0003-2730-7048

Książka Grażyny Tomaszewskiej<sup>1</sup> jest erudycyjna i inspirująca, odkrywa w zestawieniach dawnych i współczesnych tekstów literackich, odważna w odkrywaniu nowych znaczeń. Autorka przywołuje szereg strategii interpretacyjnych, by nie pozwolić szkolnym praktykom czytania arcydzieł zastygnąć w uśmiercającym je schemacie i aby czytelnika, szczególnie młodego, ośmielić w poszukiwaniach prawd nieoczywistych i sensów dla innych ukrytych.

Rozprawa dzieli się na wyraźne dwie części. Pierwszą można określić jako walkę ze szkodliwością szkolnej (bez)interpretacji, z marginalizacją w procesie edukacji tak istotnej umiejętności, jaką jest zdolność do samodzielnego odczytywania znaczeń otaczających nas tekstów kultury. Przekonujące argumenty w tej walce znajduje w głosach naukowców różnych dziedzin. Główna bowiem teza rozważań Grażyny Tomaszewskiej brzmi: „interpretacja jest fundamentem naszych relacji ze światem” (s. 32). Druga część książki – to znakomite przykłady różnych praktyk czytania, stanowiące wyraz przekonania, że współczesna różnorodność strategii interpretacyjnych jest dla szkoły wielkim dobrodziejstwem.

W części pierwszej, odwołując się do teorii wybitnych fizyków (I. Newtona, G. Musserra), rozprawiających o konsekwencjach (nie)lokalności, Autorka w sposób sugestywny ostrzega przed skutkami usuwania interpretacji na plan dalszy, bowiem rezygnacja z niej prowadzi często „do ukrywania czy usuwania z pola uwagi problemów niewygodnych, niejasnych, niewyjaśnialnych” (s. 9-10), a tym samym niewykorzystania jej potencjału jako źródłowej siły kreatywnej rozwoju nauki.

Z kolei nawiązania do przymysłów filozofów (Z. Baumana, L. Kołakowskiego) o tym, iż „brak świadomości, że niepewność i wątpliwość

<sup>1</sup> Tomaszewska Grażyna, 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk.



są nam niezbędne do życia jednostkowego i zbiorowego, może prowadzić (...) do całkowitej bezradności, kiedy powinniśmy stanąć w obronie wartości tworzących podstawę społeczeństwa demokratycznego” (s. 13), kierując Badaczkę ku rozważaniom o potrzebie krytycznej postawy i rozumienia jednostkowej etycznej odpowiedzialności człowieka, któremu nie wolno narzucać jednoznacznych rozstrzygnięć.

Podobnie refleksje wybitnych literaturoznawców (R. Nycza, M. Nussbaum, R. Rorty’ego) wzmacniają przekonanie, że kontakt z literaturą i umiejętność wysłuchiwanie jak najszerszego grona cudzych głosów (bo przecież nie jesteśmy „właścicielami jedynej Prawdy”), służą rozwojowi wyobraźni i tolerancji, empatii i solidarności, a tym samym czynią z nas lepszych ludzi i kształtują świat, w którym warto żyć.

Wszystkie te ustalenia prowadzą Autorkę do wspólnych wątków w myśleniu o edukacji i jej celach. Polemizując mianowicie z G. Fishem, a powołując się na – najwyraźniej bliskich jej poglądom – M. Markowskiego, A. Burzyńską czy K. Koziółek, opowiada się za prawem do wielości interpretacji, za uwolnieniem jej z teoretycznych zobowiązań.

Tomaszewska przytacza przykłady bogatej literatury traktującej o możliwych drogach interpretacji tekstu, w tym – szereg cennych według niej opracowań, próbujących przełożyć tę myśl literaturoznawczą do dydaktyki literatury (Z. Uryga, J. Polakowski, Z. Kłakówna, Z. Budrewicz, A. Janus-Sitarz, M. Pieniążek, K. Koziółek i in.). Ubolewa, że, niestety, pomimo tych systematycznie publikowanych i wartościowych źródeł, praktyka szkolna nie ulega zmianie. „Tak jakby wiedza literaturoznawcza / teoretycznoliteracka tworząca nowe możliwości interpretacyjne do wykorzystania w szkolnej praktyce pozostawała (...) oddzielona grubym murem od edukacji” (s. 54), a przecież – jak z pasją przekonuje – „interpretacja jest warunkiem podstawowym każdej egzystencji, elementarnym budulcem tożsamości (indywidualnej, zbiorowej, kulturowej) jest stałym motywem wypowiedzi humanistów i dydaktyków” (s. 57). Co więcej, kompetencja interpretacyjna potrzebna jest każdemu, przedmiotem interpretacji bowiem może stać się wszystko, co tylko potencjalnie generuje znaczenia. Tymczasem, jak słusznie twierdzi Tomaszewska, typowa szkolna praktyka przekształciła koniunkcję kształcenia rzemiosła i sztuki interpretacji w kształcenie rzemiosła dla wyabstrahowanej z lekcji interpretacji.

Przyczyną takiego stanu rzeczy według Autorki jest brak odpowiedniego warsztatowego przygotowania polonistów do pracy, brak przełożenia wiedzy o strategiach interpretacyjnych na konkretne działania interpretacyjne. A zatem – winę za dominację transmisji wiedzy rzeczowej nad doświadczeniem literatury ponosi też uniwersytet. Tomaszewska dostrzega również winę za lekceważenie interpretacji w powszechnym niedocenianiu humanistyki i jej roli w rozwoju społeczeństwa demokratycznego, cywilizacji języków dyskursu, otwartości wobec różnicującego się świata, potrzeb rynkowego kreacjonizmu, pogłębienia i budowy tożsamości, lepszego życia.

W części drugiej książki Tomaszewska przekłada swoje przekonanie, że szkoła nie może istnieć bez interpretacji, na konkretne „praktyki czytania”. Jak sama zapowiadała we wstępie:

Poprzez wybrane teksty (klasyczne i współczesne, często sąsiadujące intertekstualnie) testuję interpretacyjną przydatność m.in. kategorii alegorii, doświadczenia, orientalizmu, krytyki etycznej, feministycznej, postkolonializmu czy zwrotu teologicznego. Występują one w formie zmieszanej, korespondującej często z rozmową hermeneutyczną. Wybór tekstów wynika z jednej strony z osobistych preferencji i fascynacji, ale z drugiej, wyrasta z zaobserwowanych szkolnych trudności związanych z formułami ich lekcyjnego czytania (s. 22).

I tak już w pierwszym rozdziale *Miłość w symboliczno-alegorycznych uwikłaniach: Mickiewicz i Szymborska* Tomaszewska zadaje sobie pytanie: „Jaki wpływ na interpretację tekstu mogą mieć nowe rozpoznania związane z alegorią? W jaki sposób mogą ją wzbogacić, poszerzyć przestrzeń jego rozumienia?” (s. 81).

Odpowiadając na to pytanie, odwołuje się do dotychczasowych ustaleń interpretacyjnych (częściowo z nimi polemizując), dotyczących koncepcji tragicznej miłości Gustawa z IV cz. *Dziadów* i wzbogaca te ustalenia o własną interpretację, czytając np. tragedię Gustawa jako tragedię pamięci, wynikającą z „niemożności zapomnienia o trwałości fundamentalnych powiązań z osobą kochaną, z którą nie możemy dzielić życia” (s. 90). Podobnie dostrzega, że można wzbogacić dotychczasowe odczytania wiersza Wisławy Szymborskiej *Na wieży Babel*, skupione na rozbitym porozumieniu, zerwaniu jedności komunikacyjnej między bliskimi sobie ludźmi, o perspektywę całościowej alegorycznej wykładni, bowiem alegoryczny sens wieży Babel odsłania także rodzaj egzystencjalnego tragizmu związanego z miłością w ogóle. Zgodnie z taką wykładnią, każda miłość rozpoczyna budowę wieży Babel.

Zestawione ze sobą „symboliczne i alegoryczne uwikłania miłości w dramacie Mickiewicza i wierszu Szymborskiej”, z jednej strony odsłaniają, według badaczki, „paradoksy związane z wartościowaniem samej miłości” (s. 95), obcej światu i jego prawom; z drugiej zaś ukazują „kategoryczność ludzkiej tęsknoty do ciągłego budowania miłosnej wieży Babel, pozwalającej ich twórcom nie zagubić się w świecie. Nawet jeśli owe szaleńcze próby kończą się jedynie klęską” (s. 96).

Z kolei, powołując się na głosy literaturoznawców podważających sens ostrego przeciwstawiania symbolu i alegorii, Tomaszewska opowiada się za twierdzeniem, iż „każda interpretacja tekstu jest alegorią, podobnie jak każda alegoria jest interpretacją” (s. 98), by następnie przejść do analizy powieści Jacka Dehnela *Matka Makryna* jako przykładu uniwersalnego dla wszystkich kultur i każdego czasu pragnienia kontaktu z osobą-symbolem.

Pogłębionej refleksji nad książką Dehnela towarzyszy znakomita propozycja działań lekcyjnych, wytrącających młodych odbiorców z gotowości do trzymania się raz przyjętej hipotezy interpretacyjnej i forowania łatwych

wyroków. Tomaszewska najpierw osadza dyskusję nad postawą głównej bohaterki w kontekście historycznoliterackim, prowadzącym ku krytyce kłamstwa, mitomanii i ośmieszeniu naiwności tych, którzy dali się łatwo nabrać na fałszywą świętość. Po takim spojrzeniu na postać Makryny i jej współczesnych Autorka konfrontuje tę pierwszą hipotezę z opowieścią prowadzoną z punktu widzenia głównej bohaterki, co skłania do przyjęcia nie tylko innych perspektyw badawczych (kulturowej, antropologicznej, feministycznej), ale całkiem odmiennego wartościowania.

W kolejnym rozdziale otrzymujemy cenną i niezwykle inspirującą dla pracy z uczniami i studentami propozycję nowego odczytania III części *Dziadów*. Odwołując się do różnie pojmowanej poetyki doświadczenia i niezgody badaczy (R. Nycza, M. Markowskiego, B. Myrdzik) na „typową opozycję między bezpośrednim doświadczeniem realności bytu a tekstem (życiem a literaturą)” (s. 119), Tomaszewska proponuje pozwolić młodemu czytelnikowi na odczytanie wizji Konrada, po uprzedniej próbie odpowiedzi na te same pytania egzystencjalne o charakterze empatycznych wiązań, na które odpowiedzieć musiał Mickiewiczowski bohater (Co budzi twój gniew? Co cię oburza? Co rodzi twój bunt?; Czego się najbardziej boisz, teraz i w przyszłości?; Jak reagujesz na poczucie bezsilności? Jak się z niego wyzwalamy?; Jakie uczucia budzi w tobie cudza obojętność? Dlaczego?; W czym upatrujesz nadziei? O czym marzysz, kiedy myślisz nie tylko o swojej przyszłości, ale i społeczności, w której żyjesz czy całej ludzkości?).

Przetestowany w szkole i na uczelni projekt takiego właśnie podejścia do dramatu ujawnia mentalną wspólnotę ucznia i romantycznego bohatera, przełamuje „efekt obcości” i obojętności, jaki najczęściej towarzyszy uczniom w pracy z archaicznym dla nich dziełem, uruchamia psychoanalityczną strategię pracy z tekstem, ale także pozwala – co udowodniły przeprowadzane zajęcia – na pogłębioną interpretację wychodzącą daleko poza martyrologiczną kontemplację.

W interesującym studium porównawczym badaczka zestawia opisy zabaw w powieściach *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej i *Kamień na kamieniu* Wiesława Myśliwskiego, wskazując, że „świat Orzeszkowej jest wychylony w stronę szlacheckiej utopii, świat bohatera Myśliwskiego jest jej zaprzeczeniem” (s. 151). W interpretacji obu tekstów wykorzystuje rozważania Rogera Cailloisa o związkach między sacrum a ludycznością. Polemizuje przy tym z autorem *Człowieka i sacrum*, bowiem w prozie Wiesława Myśliwskiego, przedstawiającej dwudziestowieczny świat chłopski, „ludyczność” zabawy bohatera ma – jak pisze – „wszystkie cechy sacrum wykroczenia” (s. 136).

Ostatnie rozdziały książki poświęca Tomaszewska interpretacjom wierszy Julii Hartwig, Czesława Miłosza i Zbigniewa Herberta. To czytanie bliższe, uważne, osobiste, ale także – dzielone z innymi, i otwarte na tych innych własne odczytania, gotowe do modyfikacji, przeżywania kolejnych czytelniczych olśnień i dokonywania nowych interpretacyjnych odkryć.

I tak w sposób zróżnicowany odczytuje wiersz Hartwig *Odchodzisz z krainy kwiatów*, czy to pod wpływem refleksji Julii Kristevej o depresji i melancholii, czy też zauroczona studenckimi analizami przefiltrowanymi przez młodzieńczy optymizm. Raz więc będzie to wiersz o odchodzeniu i utracie, drugi raz – o wchodzeniu, nadziei i otwarciu na nowe możliwości.

Jeszcze niezwyklejsze jest jej czytanie wiersza Miłosza *Po wygnaniu*, który umiejscawia na szerokim firmamencie wirujących niejako w przestworzach tekstów kultury, które się do siebie zbliżają bez względu na czas ich powstania, wzajemnie oddziałują, za każdym razem inaczej oświetlają, wydobywając to, co dotąd dla badaczy było niewidoczne.

W ten sposób udaje się Tomaszewskiej w biblijnej *Księdze Rodzaju* zobaczyć niejako prequel do sytuacji zatrzymanej przez Miłosza słowami w czasie, jak na fotografii. Dla badaczki wiersz *Po wygnaniu* „ujawnia poniekąd ciąg dalszy Boskiej przemowy do wygnańców, ograniczając konsekwencję surowości wyroku” (s. 165). Z kolei obraz Chełmońskiego *Bociany* to dla niej gorzka odpowiedź na Miłoszową potrzebę „uważności”, „umożliwiającej dotarcie do jakości świata wyzwolonego z dominacji walki, mozołu i rozpacz” (s. 167). W takiej samej poetyce siatki interpretacyjnych powiązań można odczytać i sam tekst Tomaszewskiej, będący reakcją na obraz, który ją zatrzymał, poruszył i zniewolił. Te błyskotliwe i zaskakujące powiązania, które łączy refleksja o „uważności”, prowadzą do ważnych konstatacji o współczesnej inflacji uważnego podziwu, bezinteresownego zachwytu w świecie pośpiechu, ambicji i walki, w którym coraz bardziej „przypominamy siedzącego na trawie chłopca, który nie pozwala sobie nawet na całą chwilę pełnego podziwu, (...) stajemy się niewolnikami zagarniającej wszystko funkcjonalności, przyjmując argumenty nowych „dziedziców” tego świata, dowodzących, że Boski podarunek miłosnej i bezinteresownej uważności otwierającej bramy rajskiego ogrodu – nie dla nas” (s. 178).

Książkę kończą interpretacyjne odkrycia w wierszu Herberta *Dęby*. Swoim odpowiedziom na egzystencjalne pytania postawione w utworze każe się Autorka przeglądać w wypowiedziach filozofów (G. Marcela, L. Kołakowskiego), innych twórców (Cz. Miłosza, M. Jastruna, S. Chwina), by wreszcie nakazać zastanowić się nad nimi uczniom, aby i oni mogli samodzielnie stworzyć „formuły obrony przed rozpaczą wobec obojętności świata czy jego porażającej Prawdy” (s. 188).

Jeszcze raz warto podkreślić, że książka Grażyny Tomaszewskiej, odkrywczą w interpretacjach, jest również niezwykle potrzebna w dyskursie o powinnościach współczesnej szkoły. W sposób przekonujący dowodzi niezbędności literatury i konieczności rozwijania umiejętności jej interpretacji w przygotowywaniu młodego człowieka do zmagania się z wyzwaniem o charakterze egzystencjalnym.





# Pracownia współmyślenia, czyli o IV Kongresie Dydaktyki Polonistycznej

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-2840-4643

*Edukacja jest najpotężniejszą bronią, jakiej możesz użyć, aby zmienić świat* – to zdanie Nelsona Mandeli patronowało kolejnemu już kongresowi dydaktycznemu tym razem zatytułowanemu **Lekcja POLSKI(ego) – praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku**, który odbył się na Wydziale Filologii Polskiej UAM w dniach 20-23 listopada 2019 roku. Rozmawiano o języku, literaturze, mediach. Zastanawiano się, jak w praktyce szkolnej i akademickiej wprowadzać młodych ludzi w fundamentalne prawidłowości życia społecznego, pokazywać bogactwo i znaczenie różnic, które nie muszą dzielić, ale mogą się wzajemnie wspierać.

W symposium – zorganizowanym przez Pracownię Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej we współpracy z Komisją Dydaktyczną Komitetu Nauk o Literaturze PAN – uczestniczyli badacze z kilku krajów świata, przedstawiciele większości polskich uczelni, pisarze, poeci, twórcy organizacji pozarządowych, nauczyciele, studenci oraz uczniowie. W cztero-dniowych obradach udział wzięło ponad 350 osób.

Erudycyjny otwierający wykład *Polak jako podmiot epizodyczny* wygłosił prof. dr hab. Ryszard Koziołek (Uniwersytet Śląski). Wysłuchano też odczytów Profesorów Seniorów: Barbary Myrdzik (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) oraz Zenona Urygi (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków). Owacyjnie witano twórczynię poznańskiej szkoły dydaktyki polonistycznej – Profesor Bożenę Chrzastowską. Podobnie jak to było przed laty, w trakcie Kongresu ci zasłużeni Mistrzowie wielu pokoleń dydaktyków uświadamiali, jak ważne jest przekraczanie kanonów uprawianej dziedziny wiedzy.

Spotkanie miało charakter naukowo-dydaktyczny. Zaproszenie do udziału w nim licznej grupy twórców kultury wynikało z przekonania organizatorów o znaczeniu edukacji. Jest ona na tyle ważną dziedziną życia, że

myśleć o niej powinni nie tylko ci, którzy zawodowo zajmują się nauczaniem. I to założenie w pełni się sprawdziło, pozwoliło spojrzeć na kształcenie humanistyczne nie tylko z własnej, nauczycielskiej perspektywy.

Największa na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Sala Śniadeckich po brzegi była wypełniona w trakcie trzech kolejnych paneli. Pierwszy zatytułowany *Niekonieczność? Pozycja humanistyki w XXI wieku* poprowadził prof. dr hab. Przemysław Czapliński, a dyskutowali Edwin Bendyk (pisarz, publicysta, członek polskiego PEN Clubu), Jacek Dukaj (pisarz, laureat m.in. Europejskiej Nagrody Literackiej i Nagrody Fundacji im. Kościelskich) oraz dr hab. Urszula Zajączkowska (biolożka zajmująca się naukowo botaniką, artystka wizualna, poetka, laureatka Nagrody Fundacji im. Kościelskich, ostatnio nominowana do Paszportu „Polityki” 2019 w kategorii literatura). Drugi panel *Jaki kanon? Jaka tożsamość?* przygotował prof. dr hab. Piotr Śliwiński, zapraszając do udziału w nim prof. dr hab. Inge Iwasiów (pissarkę i badaczkę z Uniwersytetu Szczecińskiego), Jarosława Mikołajewskiego (poetę i pisarza reprezentującego także Muzeum Literatury im. Adama Mickiewicza) oraz Agatę Patalas (nauczycielkę szkolną i akademicką, związaną m.in. ze Szkołą Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego). W ramach trzeciego spotkania panelowego *Inność, nie obcość* – zorganizowanego przez prof. dr hab. Katarzynę Kuczyńską-Koschany – dyskutowali: prof. dr hab. Zbigniew Benedyktowicz (Instytut Sztuki PAN, redaktor naczelny „Kontekstów”), Krzysztof Czyżewski (Fundacja Pogranicze), Marek Gumkowski oraz Paula Sawicka (oboje z Otwartej Rzeczypospolitej), a także prof. dr hab. Piotr Mitzner (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego). Zainteresowanie tymi wydarzeniami zgłosiło w mediach elektronicznych ponad 30000 osób. To sprawiło, że wszystkie panele zostały nagrane przez Telewizję UAM i będą emitowane w mediach społecznościowych. Umieszczone zostały również w serwisie YouTube (zob. np. [https://youtu.be/3BQ\\_eWhdIzw](https://youtu.be/3BQ_eWhdIzw), <https://youtu.be/uRUvTbXdXjs>).

Z dużym uznaniem spotkały się również sesje przeprowadzone w starannie zaplanowanych sekcjach tematycznych, w trakcie których wygłoszono blisko 100 referatów. Warto może wskazać niektóre z głównych problemów, wokół których skupiały się kongresowe debaty: *Narracje o polskiej tożsamości*, *Praktyki edukacyjne w XXI wieku*, *Wielojęzyczność dydaktyki polonistycznej*, *Niepokoje XXI wieku*, *O czym w edukacji humanistycznej się nie mówi...*, *Emisariusze polonistyczni na świecie*. Każdy z tych tematów rozpisany był na bardziej szczegółowe zagadnienia. Wymienię przykładowo już tylko niektóre: *Narracje tożsamościowe: patriotyzm – polonocentryzm – kosmopolityzm*, *Polskość „odczytywana” w szkole*, *Polskość w kulturze popularnej*, *Praktyki edukacyjne o znaczeniu przeszłości*, *Praktyki edukacyjne – między podmiotowością w przedmiotowością*, *O istocie wychowania obywatelskiego*, *Edukacja humanistyczna wobec problemu migracji*, *Polskie „strachy”*. Te i inne kwestie analizowali dydaktycy chyba z wszystkich

polских uczelni kształcących nauczycieli, ale i przedstawiciele ośrodków polonistycznych na świecie m.in. z Litwy, Niemiec, Kanady, Brazylii.

Na Kongresie licznie reprezentowani byli nauczyciele. Przyjechali do Poznania z całej Polski. Nie tylko słuchali wykładów, ale i sami wygłaszali referaty. Prowadzący obrady w poszczególnych sekcjach z dużym uznaniem wypowiadali się też o merytorycznym udziale szkolnych polonistów w licznych dyskusjach, w które aktywnie się włączali. Nauczyciele związani z Towarzystwem Literackim im. Adama Mickiewicza przygotowali panel: *Czy reforma może/powinna przetrwać?*

O mającej miejsce w trakcie IV KDP integracji środowisk akademickich i szkolnych świadczą rezolucje, które – podsumowując Kongres – w imieniu jego uczestników przedstawiła przewodnicząca Komisji Edukacji KNOL PAN prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz. Dotyczą one trudnej sytuacji pedagogów, problemów związanych z obecną podstawą programową i wynikających z niej zasadniczych kłopotów w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli (tekst rezolucji w załączeniu).

Dopełnieniem wystąpień referatowych były warsztaty dla uczniów, studentów i nauczycieli przeprowadzone przez badaczy, szkolnych polonistów i bibliotekarzy. Goszczący na Kongresie pisarze – Edwin Bendyk i Jacek Dukaj – rozmawiali z uczniami i studentami poznańskiej polonistyki. W ramach współpracy z Pałacem Działyńskich zaproszono też uczestników IV KDP na wieczór autorski z Jarosławem Mikołajewskim. Oprawę muzyczną spotkania zapewnił znakomity duet młodych artystów: Mikołaj Kostka (violin) oraz Franciszek Raczkowski (piano).

Na zakończenie obrad organizatorzy zaproponowali gościom poznańskiej konferencji wyjście do Muzeum Rogala i udział w warsztatach pieczenia rogali świętomarcińskich, co uzasadniały i miejsce, i czas trwania IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej. Poznań, listopad i rogale – to wielkopolska tradycja. Te ludyczne nieco czynności wynikały też z jasnej dla dydaktyków potrzeby zmiany nastroju w procesie poznawania nawet najważniejszych kwestii, ale i ukonkretniały tematykę powiązaną z kapitałami lokalności, regionem, różnicą, tożsamością.

Pełen opis działań podjętych w Poznaniu znajduje się na stronie internetowej: <http://kongresdydaktyki2019.pl/> Lektura całego programu, a także obserwacja wielu kongresowych wydarzeń udokumentowały, że sympozjum skupione wokół tematu **Lekcja POLSKI(ego) — praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku** było autentyczną pracownią szukającą rozmaitych możliwości porozumienia, stało się wielogłosową szkołą obywatelskiego myślenia.

**Załącznik:**

**Rezolucje po IV Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Poznaniu**

1. Domagamy się działań podnoszących rangę zawodu nauczyciela szkolnego, w tym odpowiedniej gratyfikacji finansowej, adekwatnej do odpowiedzialności uczących i wychowujących młode pokolenie, a także wysokich wymagań stawianych im przez społeczeństwo.
2. Apelujemy o zastąpienie wszechobecnej kontroli i biurokracji wsparciem dla nauczycieli w realizacji celów ich pracy, w której niezbędna jest autonomia i wolność wyboru zakresu treści nauczania i metod pracy odpowiadających zróżnicowanym potrzebom i możliwościom uczniów.
3. Oświadczamy, że nie jest możliwe przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z obecnymi podstawami programowymi, opracowanymi bez znajomości odbiorcy działań edukacyjnych, poczucia realizmu i orientowania się w zadaniach stojących przed edukacją powszechną. Uważamy, że konieczna jest przebudowa podstawy programowej i udział przedstawicieli środowisk naukowych i nauczycielskich w pracach nad jej nową wersją.
4. Oczekujemy utworzenia niezależnej od wszelkich uwarunkowań politycznych instytucji, na wzór Komisji Edukacji Narodowej, składającej się z kompetentnych reprezentantów środowisk uniwersyteckich i szkolnych, podejmujących decyzje dotyczące merytorycznych zmian w szkolnictwie na podstawie wyników badań empirycznych, a nie pod wpływem kalendarza wyborczego.

## **Pasjonaci i eksperci czytania. „ZWYRTAŁA 2019 – najlepszy pomysł promujący czytelnictwo”**

**Anna Janus-Sitarz**

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0003-2730-7048

Od sześciu lat, corocznie na początku lipca ma miejsce w Rabce-Zdroju kilkudniowe święto książki: Międzynarodowy Festiwal Literatury Dziecięcej, organizowany przez pasjonatkę i menadżerkę kultury, Iwonę Haberny, zarażającą swą energią dziesiątki twórców, ludzi nauki, studentów, nauczycieli, bibliotekarzy, włodarzy miasta i sponsorów<sup>1</sup>.

Polscy i zagraniczni autorzy utworów dla najmłodszych, ilustratorzy, literaturoznawcy, animatorzy kultury zjeżdżają na kilka dni do uzdrowiska u podnóża Gorców, aby promować czytanie dobrej literatury. W tym roku dzieci tłumnie uczestniczyły w spotkaniach autorskich z Fridą Nilsson, Barbarą Gawryluk, Agnieszką Taborską, Katarzyną Ryrych, Renatą Kijowską, Andrzejem Kruszewiczem, Elżbietą Wasiuczyńską i Wojciechem Widłakiem; a o książkach dyskutowali twórcy i eksperci z Estonii, Niemiec, Polski, Szwecji i Włoch.

Dla licznie przybyłych młodych czytelników odbywały się w kilku miejscach wokół Parku Zdrojowego literackie gry miejskie i warsztaty kreatywnego czytania (filmowe, ilustratorskie, artystyczne, literacko-etnograficzne i literacko-krawieckie). Nastolatki tworzyły booktrailery, czyli filmy promujące książkę (Fridy Nilsson *Moja mama gorylica*), pod kierunkiem dr Anny Miśkowiec; młodszy uczestniczyli w prowadzonych przez Krystynę Kachel warsztatach teatralnych: „Leśne igraszki – tworzymy inscenizację za pomocą teatru lalek”. Dzieciom na dobranoc fragmenty książek czytali znani aktorzy: Jerzy Stuhr – *Trochę bajki o Stanisławie Wyspiańskim* Katarzyny Maziarz, Dorota Segda – *Nie ma to jak sąsiedzi* Agnieszki Taborskiej, Aleksandra Konieczna – *Piraci Oceanu Lodowego* Fridy Nilsson.

Program dla dorosłych, prowadzony przez Tomasza Majkowskiego, rozpoczęła dyskusja „Co czytać dzieciom? – nasze literackie olśnienia

<sup>1</sup> Zob. stronę Rabka Festiwal: <http://www.rabkafestival.pl>



minionego roku” z udziałem krakowskich znawczyń literatury dla dzieci: Anny Czabanowskiej-Wróbel, Katarzyny Wądolny-Tatar i Krystyny Zabawy. O tym, „Jak czytać z dziećmi i młodzieżą?”, rozmawiały Carola Gaede, Anna Janus-Sitarz i Viive Noor.

Kluczowym wydarzeniem był finał konkursu „ZWYRTAŁA – najlepszy pomysł promujący czytelnictwo”, którego celem było zebranie i upowszechnienie dobrych praktyk zachęcających do czytania ludzi w różnym wieku, choć przede wszystkim – młodych i niemających przyzwyczajęń czytelniczych. Patronem tego – organizowanego po raz pierwszy – konkursu został Tetmajerowski Zwyrtała, który tak „roztańczył niebo”, jak laureaci nagrody potrafią „rozczytać” społeczności, w których działają. Zgodnie z intencją pomysłodawczyni nagrody taki patron nadaje jej charakter ogólnopolski – bo jednak za sprawą Tetmajera wszedł do literatury polskiej, a równocześnie nawiązuje do Podhala (Rabka), gdzie nagroda jest wręczana. Rabczański teatr lalek „Rabcio” wystawiał spektakl *O Zwyrtałe muzykancie*, a plakat (podobnie jak i lalki) zaprojektował wybitny artysta Jerzy Kolecki (uczeń Pronaszki), którego rodzina zgodziła się na wykorzystanie Zwyrtały z teatralnego plakatu jako logotypu nagrody.

Opisy projektów czytelniczych, które napłynęły do organizatorów konkursu, są dowodem pasji pomysłodawców i świadomości, jak ważne jest czytelnictwo dla emocjonalnego i intelektualnego rozwoju człowieka w każdym wieku. Pojawiły się więc projekty, których beneficjentami są najmłodsi (znakomita idea „Książka na receptę”, włączającą w promocję czytelnictwa lekarzy, pielęgniarki, naukowców, przekonujących młodych rodziców o pozytywnym wpływie czytania na rozwój dziecka), ale także dorośli (26. edycja oryginalnego literacko-kulinarного konkursu „Z pola... dla Mola”; w którym uczestnicy znajdują w utworach literackich przepisy, a potem na oczach widzów przyrządzają na ich podstawie dania).

O znajomości najnowszych badań czytelnictwa w Polsce, wskazujących na przykład na radykalne odrzucanie książek przez mężczyzn, świadczy pomysł Biblioteki Raczyńskich „CZYTATY 2”, podejmujący bezcenną próbę aktywizacji czytelniczej ojców i docenienie ich roli w wychowywaniu młodych czytelników.

Autorami nadesłanych prac byli zarówno szkolni poloniści i nauczyciele akademicy (np. pani profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego, która od lat włącza ogromną liczbę dzieci w cykliczną, spektakularną akcję tworzenia ilustracji do książek, a także angażuje studentów realizujących projekt, noszący nazwę „Najdłuższa książka”), jak i wydawcy (w ramach promocji książki *Mirabelka* Cezarego Harasimowicza zaktywizowano ludzi w różnym wieku, włączono w akcję 700 bibliotek w całej Polsce).

Jednak największa grupa autorów to bibliotekarki i bibliotekarze organizujący projekty cykliczne, całoroczne i krótkie spektakularne akcje (np. noc w bibliotece z bohaterami literackimi). W szkołach i bibliotekach publicznych tworzą Centralne Biuro Czytelnicze, które zachwyciło nas

zmianą czytelników w „agentów do zadań specjalnych”, wykonujących twórcze zadania; łączące czytelnictwo z zabawą i pozytywną rywalizacją, elitarne „Dyskusyjne Kluby Zagorzałych Czytelników”, realizujących znakomite projekty, z których każdy nadaje się do naśladowania (np. konkurs fotograficzny „Z książką mi do twarzy”; cykliczna akcja „Cała klasa czyta Pani”; cykl „Starsi czytają młodszym”, „Moja autorska okładka do ulubionej książki”, „Koszulki recenzenckie” itp.). Organizują warsztaty introligatorskie, linorytnicze, ilustratorskie, o tworzeniu komiksów, o księgarniach – spotkania z ludźmi tworzącymi książki, w tym – z pisarzami.

Oceny prac i podziału nagród w I edycji konkursu dokonało jury w składzie: Anna Janus-Sitarz, Grzegorz Leszczyński, Konstanty Przybora oraz Iwona Haberny – sekretarz, a przede wszystkim – inicjatorka przedsięwzięcia. Organizatorem Konkursu jest Agencja Promocyjna OKO Iwona Haberny, działająca we współpracy z Miejską Biblioteką Publiczną w Rabce-Zdroju, Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uzdrowiskiem Rabka S.A.<sup>2</sup>

Konkurs przebiegał w dwóch etapach: na pierwszym uczestnicy wypełniali formularz z krótkim opisem zrealizowanego pomysłu. Z nadesłanych zgłoszeń jury wybrało 11 finalistów, których poproszono o uzupełnienie opisów zgłoszonych projektów o dokładniejsze szczegóły i o dołączenie materiału graficznego (fotograficznego, filmowego), dokumentującego przebieg projektu. Spośród finalistów jury wyłoniło dwóch laureatów, dla których główną nagrodą w konkursie był tytuł i dyplom „ZWYRTAŁA 2019”, możliwość publikacji pomysłu oraz jego zaprezentowania podczas konferencji dla dorosłych, w ramach „Rabka Festival 2019”. Nagrodę dodatkową, ufundowaną przez Uzdrowisko Rabka S.A., stanowił pobyt dla dwóch osób w sanatorium Rabczański Zdrój, wraz z pełnym wyżywieniem i pakietem 6 zabiegów SPA dla każdej osoby. Wszyscy finaliści zostali nagrodzeni dyplomem „ZWYRTAŁA 2019 – wyróżnienie” oraz zestawami kosmetyków na bazie solanki rabczańskiej.

Przewodnicząca jury, Anna Janus-Sitarz, burmistrz Rabki-Zdroju i reprezentantka sponsora – Uzdrowiska Rabka S.A. wręczyli nagrody laureatom i finalistom konkursu „ZWYRTAŁA”. Równorzędne nagrody główne otrzymały panie Edyta Pietrzak z Miejskiej Biblioteki Publicznej we Włodawie za projekt „Centralne Biuro Czytelnicze” i pani Maria Deskur z Fundacji Powszechnego Czytania za projekt „Książka na receptę”.

Publikujemy opisy nagrodzonych projektów, ponieważ są one znakomitą świadectwem pasji i kreatywności ich autorów, ale przede wszystkim podpowiadają, co i jak warto robić, aby pozyskać nowych czytelników, jak w mniejszej i większej skali można realizować wartościowe pomysły, zdobywać na nie fundusze albo obywać się bez nich, ale przede wszystkim – tworzyć dobry klimat wokół książki i modę na jej czytanie.

<sup>2</sup> Regulamin Konkursu dostępny jest na stronie: <http://www.rabkafestival.pl/aktualnosci/konkursy/>



# Centralne Biuro Czytelnicze

Edyta Pietrzak

Miejska Biblioteka Publiczna we Włodawie

**Nocne działania operacyjne, tajni agenci, weryfikacja dokumentów, współpraca z obcym wywiadem, zadania specjalne i spotkania z tajemniczymi gośćmi - to (i nie tylko to) było udziałem uczestników projektu Centralne Biuro Czytelnicze w Miejskiej Bibliotece Publicznej we Włodawie.**

Najważniejszym celem projektu Centralne Biuro Czytelnicze była aktywizacja czytelnicza dzieci i młodzieży powiatu włodawskiego. Uczestnicy zamieniali się w Agentów, którzy mieli trzy główne zadania: weryfikację dokumentów (wypożyczanie i czytanie książek), wykonywanie zadań specjalnych (przygotowanie krótkich form literackich, plastycznych lub multimedialnych związanych z tematyką spotkań w ramach CBC) i werbowanie „Agentów Obcego Wywiadu” (zachęcanie nowych osób do zapisania się do biblioteki).

Celami projektu były: aktywizacja czytelnicza i kulturalna dzieci i młodzieży, propagowanie form spędzania wolnego czasu stanowiących alternatywę dla propozycji oferowanych przez kulturę masową, rozwój kompetencji i potrzeb czytelniczych, zagospodarowanie wolnego czasu, upowszechnienie kontaktu z literaturą oraz dostęp do dzieł piśmiennictwa polskiego i światowego, wzmacnianie pozytywnego obrazu aktywności społecznej wynikającej z zainteresowania słowem pisanym, odpowiedź na potrzeby i oczekiwania grupy odbiorców, do której jest skierowana. Wśród efektów, jakie spodziewaliśmy się uzyskać, były przede wszystkim wzrost kompetencji czytelniczych i rozbudzenie potrzeb literackich, ale także podniesienie świadomości kulturowej, upowszechnienie dostępu do różnorodnych dzieł piśmiennictwa polskiego i światowego. Chcieliśmy, aby przez udział w zadaniu, które łączy w sobie elementy zabawowe i edukacyjno-informacyjne,

młodzi uczestnicy w prostszy sposób przyswajali sobie nawyki czytelnicze, poszerzali horyzonty wyobraźni, rozszerzali bazę posiadanych informacji, nabyli nowe umiejętności i rozbudowali świat wartości.

Centralne Biuro Czytelnicze powstało dziesięć lat temu. Już wtedy okazało się pomysłem z dużym potencjałem. Uczestnicy byli zachwyceni „pracą operacyjną” i możliwością posługiwania się „Legitymacjami Agenta”. Jednakże w związku z niewystarczającym budżetem przeznaczonym na to działanie, realizacja odbyła się w skromniejszym zakresie i po trzeciej edycji konkurs został zawieszony aż do 2018 roku, kiedy projekt złożony do Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego uzyskał akceptację.

W edycji 2018/2019 Projekt Centralne Biuro Czytelnicze dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego pochodzących z Funduszu Promocji Kultury. Dotacja istotnie poszerzyła skalę działań – poza konkursem zapewniliśmy naszym czytelnikom spotkania z ciekawymi gośćmi – przedstawicielami świata książki i kultury.

Kompleksowa oprawa projektu wpłynęła na jego atrakcyjność wśród młodzieży. Na potrzeby realizacji projektu zaprojektowano logo, którym opatrzone dokumentację i materiały promocyjne (pieczętka, długopisy, notatniki i kalendarzyki, roll-up) oraz Legitymację Agenta, którą otrzymywał każdy uczestnik konkursu czytelniczego.

Legitymację, sygnowaną pieczęcią z logo projektu, uczestnik kwitował podpisem w „Aktach Centralnego Biura Czytelniczego”, które oprócz rejestru wydanych dokumentów, stanowiły też zapis punktów uzyskiwanych przez poszczególnych „Agentów”. Nowy uczestnik, wraz ze statusem Agenta, otrzymywał wyprawkę: „notes i długopis do sporządzania tajnych notatek” oraz „kalendarzyk do zaznaczania tajnych terminów”.

Materiały promocyjne i informacyjne (plakaty, zaproszenia, podziękowania, zakładki) zaprojektowane zostały w jednej szacie graficznej.

## **LOGO CBC**

Nazewnictwo działań wchodzących w zakres projektu miało mieć odniesienie do środowiska służb specjalnych: Centralne Biuro Czytelnicze (Centralne Biuro Antykorupcyjne, Centralne Biuro Śledcze), czytelnicy nazywani „Agentami”, „weryfikacja dokumentów” jako wypożyczanie i czytanie książek, „werbunek Agentów Obcego Wywiadu” – polecenie zapisania się do biblioteki nowym osobom. Ponadto uczestnicy wykonywali „Zadania Specjalne”, z których każde miało swój numer i kryptonim – a polegało na wykonywaniu prac literackich, plastycznych lub multimedialnych związanych z tematyką spotkań odbywających się w ramach projektu.

Nocleg w bibliotece połączony ze spotkaniem z animatorem kultury, grami i zabawami edukacyjno-informacyjnymi oraz wizytą dzielnicowych z Komendy Powiatowej Policji, w związku ze stuleciem powołania Policji Państwowej, nazwany został „nocnym zadaniem operacyjnym”. Poszczególne



agendy biblioteki zostały „Skrzynkami kontaktowymi”, pracujący w nich bibliotekarze „Szefami skrzynek kontaktowych”. Pomysłodawczyni i koordynatorka zadania funkcjonowała pod nazwą „Szef Sztabu Centralnego Biura Czytelniczego”, a dyrektor biblioteki jako „Dyrektor Generalny Centralnego Biura Czytelniczego”.

Przeprowadzenie projektu wymagało stworzenia odpowiedniej dokumentacji. Poza regulaminem konkursu rodzice/opiekunowie uczestników byli zobowiązani do zapoznania się z klauzulą RODO oraz poświadczenia podpisem deklaracji:

- „Oświadczenie o zgodzie na przetwarzanie i wykorzystywanie danych osobowych”,
- „Oświadczenie o zgodzie na przetwarzanie i wykorzystywanie wizerunku” oraz pisemnego udzielenia bezpłatnej licencji na wykorzystanie dzieł powstałych w ramach realizowania zadań programu Centralne Biuro Czytelnicze w Miejskiej Bibliotece Publicznej we Włodawie.

Goście, z którymi mieli okazję spotkać się uczestnicy, również otrzymywali pamiątkowy zestaw materiałów dotyczących konkretnego wydarzenia: dyplom-podziękowanie, plakat, zaproszenie oraz „zestaw agenta” – notatnik, długopis i kalendarzyk.

Bardzo ważną rolę odegrała współpraca między instytucjami oraz promocja medialna. Materiały informacyjne wysyłane były do lokalnych mediów oraz przekazane do włodawskich szkół podstawowych. Bibliotekarze szkolni informowali uczniów o poszczególnych działaniach oraz – z wybranymi uczniami – brali udział w spotkaniach z zaproszonymi gośćmi. W organizację włączyli się też oczywiście pracownicy Miejskiej Biblioteki Publicznej we Włodawie, członkowie włodawskiego Oddziału Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

Informacje o kolejnych etapach realizowania zadania pojawiały się na stronie biblioteki, Gminy Miejskiej Włodawa i lokalnych mediów.

## **Przebieg projektu**

Konkurs czytelniczy został ogłoszony 1 listopada 2018 roku. Młodzi użytkownicy biblioteki zamienili się w Agentów, których zadaniem było przeczytanie jak największej liczby książek oraz udział w realizacji Zadań Specjalnych, polegających na przygotowaniu krótkich form literackich, plastycznych lub multimedialnych. Zabawowa forma promocji i upowszechniania kontaktu z literaturą to odpowiedź na potrzeby grupy społecznej, do której jest kierowana. Działania edukacyjno-informacyjne wraz z elementami zabawy to sposób promocji słowa i czytelnictwa wśród młodzieży. Uczestnicy otrzymali legitymacje Agentów uprawniające do udziału w konkursie. Od chwili rejestracji liczba wypożyczonych książek była rejestrowana

w Aktach Centralnego Biura Czytelniczego (w kat: kl. I – III; kl. IV – VI; kl. VII – VIII szk. podst.).

W ramach realizacji projektu uczestnicy mieli okazję poznać i posłuchać znanych pisarzy. Na przykład spotkanie z Beatą Ostrowicką przebiegło pod hasłem „Od czego zaczyna się pisanie książki?” i było połączone z warsztatami literackimi pod nazwą „Kreacja postaci”. Zaowocowało ogłoszeniem Zadania Specjalnego 2018/2019/1 „Tajemnicza postać”, które polegało na stworzeniu nowej postaci, narysowaniu jej i opisaniu charakteru, dziejów, przygód.

Następnie agenci wzięli udział w Nocy z Zagadką (26/27 kwietnia 2019) połączoną z obchodami 100-lecia Policji Państwowej, w związku z czym gośćmi spotkania byli policjanci z włodawskiej komendy. Ponadto uczestnicy poznali pracę animatora, mając przy okazji możliwość praktycznego skorzystania z zajęć animacyjnych – podczas warsztatów „Kreacja miejsca i postaci” z panią Anną Walczuk.

Ogłoszone Zadanie Specjalne 2018/2019/2 „Miejsce okryte tajemnicą” polegało na stworzeniu krótkiego komiksu, którego akcja dzieje się w wymyślonym przez autora miejscu. Zebrane książeczki przedstawiały losy stworzonych przez naszych uczestników postaci.

Kolejnym wydarzeniem w ramach projektu było spotkanie autorskie i warsztaty słowa „Historia pełna tajemnic” z Pawłem Wakułą (29 maja 2019). Zadanie Specjalne 2018/2019/3 – „Historia pełna tajemnic” – polegało na przedstawieniu interesującej postaci lub ciekawego wydarzenia historycznego. Realizacja zaowocowała portretami przodków, którzy – jak się okazało – nierzadko należeli do grona koronowanych głów.

Dzień później, 30 maja 2019 roku, gościem Centralnego Biura Czytelniczego była Joanna Jagiełło. Spotkanie autorskie i warsztaty słowa przebiegały pod hasłem „Agenci czytelniczy na literackim tropie”. Zadanie Specjalne 2018/2019/4 „Literackie tajemnice” miało na celu przedstawienie interesujących i tajemniczych wątków literackich bądź wymyśleniu ciekawych miejsc lub postaci. Uczestnicy utrwalali swoje umiejętności związane z kreacją postaci, miejsc i wydarzeń, w realizacji zadania wykorzystując źródła literackie i plastyczne.

Projekt zdobył popularność również dzięki wspianiałym ludziom, których mogliśmy zaprosić do współpracy. Beata Ostrowicka i Joanna Jagiełło to autorki popularnych powieści dla młodzieży, Paweł Wakuła to pisarz, który w przystępny i zabawny sposób przedstawia wydarzenia historyczne, Bogusław Byrski (Teatr Andersena w Lublinie) i Barbara Szarwiło (Teatr Ziemi Chełmskiej) stanowią duet aktorski porywający młodzież do zabaw edukacyjnych promujących słowo pisane, animatorki Anna Walczuk i Katarzyna Józefczak przez „detektywistyczne” zajęcia z uczestnikami przekazały młodym czytelnikom wartości, jakie stanowi kontakt z literaturą. Funkcjonariusze z Komendy Powiatowej Policji we Włodawie – w stulecie powołania tej formacji – przybliżyli nie tylko historię policji,

ale też procedury śledcze. Literackim bohaterem spotkania był detektyw Pozytywka z książek Grzegorza Kasdepkego.

13 czerwca 2019 roku we włodawskiej księżnicy odbył się finał Centralnego Biura Czytelniczego. Wydarzenie zgromadziło tajnych Agentów Czytelniczych, artystów detektywów, członków Dyskusyjnych Klubów Książki oraz dzieci i młodzież ze szkół podstawowych powiatu włodawskiego. Spotkanie rozpoczęło się od występu artystycznego „Detektywi CBC” w wykonaniu Bogusława Byrskiego z Teatru im. Hansa Christiana Andersena w Lublinie oraz Barbary Szarwiło z Teatru Ziemi Chełmskiej. Artystyczny duet zachwycił młodych gości, którzy z dużym zaangażowaniem brali udział w grach aktorskich. Podczas podsumowania projektu uczestnicy poznali zarówno dane statystyczne, jak i laureatów konkursu czytelniczego. Informacje statystyczne przestawiła Edyta Pietrzak (Szef Sztabu Centralnego Biura Czytelniczego), nagrody laureatom wręczył Dyrektor MBP Włodawa Jacek Żurawski (Dyrektor Generalny Centralnego Biura Czytelniczego), a listę laureatów odczytała Joanna Orzeszko (Szef Skrzynki Kontaktowej Oddział dla Dzieci).

Na zebraniu Sztabu Centralnego Biura Czytelniczego przeanalizowano osiągnięcia wszystkich Agentów i wyłoniono 16 Agentów Specjalnych poszczególnych miesięcy oraz 19 Agentów Specjalnych skrzynek kontaktowych i jednego Agent Specjalnego Centralnego Biura Czytelniczego. Wśród Agentów Specjalnych poszczególnych miesięcy jest jeden pięciokrotny laureat oraz dwóch dwukrotnych. Ponadto każdy z laureatów miesięcy został również Agentem Specjalnym skrzynek kontaktowych.

14 czerwca 2019 roku, w Ośrodku Brama Grodzka – Teatr NN odbył się BiblioLAB – zjazd dla bibliotekarzy z Lubelszczyzny. W spotkaniu uczestniczyli pracownicy Miejskiej Biblioteki Publicznej we Włodawie. Edyta Pietrzak i Joanna Orzeszko wystąpiły jako ekspertki, prezentując projekt Centralne Biuro Czytelnicze.

Wiosną 2019 roku Joanna Orzeszko (Oddział dla Dzieci MBP Włodawa) zgłosiła pomysłodawczynią – Edytę Pietrzak – i projekt – Centralne Biuro Czytelnicze – do konkursu na najlepszy pomysł promujący czytelnictwo „ZWYRTAŁA 2019”, organizowanego w ramach Międzynarodowego Festiwalu Literatury Dziecięcej Rabka Festival 2019. 12 lipca w kinie „Śnieżka” w Rabce-Zdroju odbyło się uroczyste przedstawienie finalistów i laureatów pierwszej edycji ogólnopolskiego Konkursu. W czasie ceremonii uhonorowano główną nagrodą Edytę Pietrzak, kustosa Miejskiej Biblioteki Publicznej we Włodawie, za projekt Centralne Biuro Czytelnicze.

W konkursie wzięło udział 78 uczestników, odwiedzając bibliotekę 784 razy (w tym 417 w ramach konkursu), uzyskując razem 1619 pkt, w tym za weryfikację dokumentów 1522 pkt, za werbunek agentów 15 pkt, zadania specjalne 56 pkt i za wypożyczanie książek o tematyce regionalnej 26 pkt. Podsumowując okres trwania konkursu: liczba odwiedzin czytelników: 3868: 4087 (wzrost o 219) i wypożyczenia: 7049: 8458 (wzrost o 1409).

Realizacja projektu sprawiła nam wiele radości, chociaż trzeba przyznać, że kosztowała też dużo pracy. Bardzo cieszymy się z zainteresowania, jakie wzbudza Centralne Biuro Czytelnicze. Zadowolenie naszych czytelników jest wspaniałą nagrodą za miesiące działań, które poza pracą stanowiły też zabawę nie tylko dla młodych Agentów. Radość, którą daliśmy naszym użytkownikom, w połączeniu ze statystykami pozwalają nam myśleć, że Centralne Biuro Czytelnicze jest dobrą metodą na edukację czytelniczą dzieci i młodzieży.

# Projekt „Książka na receptę. Recepta na sukces” – zaproszenie nowego środowiska do promocji czytania

Maria Deskur  
Fundacja Powszechnego Czytania

## Cele i narzędzia

Projekt „Książka na receptę. Recepta na sukces” Fundacji Powszechnego Czytania stawia sobie za cel wypracowanie w polskich rodzinach nawyku czytania i rozmowy z dziećmi. Celem pośrednim jest wprowadzenie do standardu profilaktyki rozwojowej dzieci w Polsce nowego elementu: regularnej rekomendacji głośnego czytania i rozmowy z dzieckiem od jego urodzenia. Inaczej rzecz ujmując – stawiamy sobie za zadanie przekonanie pediatrów, neonatologów, położnych i pielęgniarek, żeby w czasie każdej wizyty polecali codzienne głośne czytanie dialogowe z dzieckiem.

Narzędzia proponowane przez Fundację są banalnie proste: plakat zachęcający do regularnego czytania – do zawieszenia w poczekalni oraz recepta rekomendująca czytanie – do wydawania rodzicom przez personel medyczny, na odwrocie której rodzic może przeczytać, dlaczego regularne czytanie jest tak istotne oraz stwierdzić, że akcja uzyskała szerokie poparcie różnych autorytetów.

## Pytania

W zasadzie na tych dwóch akapitach można by zakończyć opis projektu. Rodzą się jednak pytania: jak zachęcić całe środowisko do zmiany standardu? Bo przecież o to chodzi – projekt zakłada, że środowisko medyczne wprowadzi do swoich rutynowych czynności rekomendację czytania. I właściwie dlaczego lekarze mieliby polecać czytanie – co ma czytanie wspólnego ze zdrowiem? Przygotowując się do realizacji projektu, musieliśmy sobie na te pytania odpowiedzieć.

Odpowiedź na pierwsze pytanie jest prosta – nie da się namówić profesjonalnego środowiska lekarzy na rekomendowanie czegoś, do czego



nie będą przekonani. A przekonać ich mogą wyłącznie medyczne autorytety naukowe, przedstawiając wiarygodne badania. Odpowiedź na pytanie pierwsze prowadzi do odpowiedzi na drugie – udokumentowane badania mogą przekonać lekarzy, ponieważ pokazują wpływ czytania na zdrowie, odpowiadając tym samym na pytanie o relację czytania i rozwoju dziecka.

## Historia

Wydaje się, że pierwszym lekarzem na świecie, który zwrócił uwagę na korelację czytania ze zrównoważonym rozwojem dzieci, jest profesor Barry Zuckerman, który w 1989 roku wprowadził do standardu pracy pediatrów w Boston Medical Center namawianie rodziców do regularnego głośnego czytania dzieciom. Po kilku latach wyniki ogólnorozwojowe dzieci pod opieką tego zespołu wzrosły ponad średnią. Reach Out and Read ([www.reachoutandread.org](http://www.reachoutandread.org); w skrócie ROR), organizacja założona przez profesora Zuckermana w 1989 roku, jest dziś ogromną strukturą działającą we wszystkich stanach USA. Od tego czasu przeprowadzono liczne badania, powstały też w wielu krajach organizacje wzorujące się na ROR.

## Dowody

Jednym z najbardziej renomowanych polskich czasopism lekarskich - tym samym ważnym autorytetem dla środowiska - jest „Medycyna Praktyczna”, wydawana w Krakowie. Dlatego właśnie tam zwróciliśmy się z prośbą o wsparcie merytoryczne. Na receptach projektu piszemy do rodziców, że dzieci rosną zdrowiej, jeśli rodzice każdego dnia im czytają i z nimi rozmawiają. Podkreślamy też, że dzieci dzięki temu rozumieją więcej słów, że szybciej rozwijają umiejętność zabawy, że łatwiej radzą sobie z lękiem przed rozstaniem z rodzicem, że mają większą umiejętność skupienia uwagi, rzadziej wykazują agresję i szybciej osiągają gotowość szkolną. To wszystko „Medycyna Praktyczna” jako partner, a właściwie „nadzorca” merytoryczny, pozwoliła nam napisać, ponieważ udowodniono to w badaniach klinicznych.

W artykule podsumowującym badania wokół ROR profesor Zuckerman podkreśla:

Dzieci rodzą się z uformowanymi neuronami. Jednak połączenia synaptyczne między nimi w dużym stopniu wypracowywane są po narodzinach, osiągając szczytowy rozwój w wieku 3 lat. Do 15 roku życia tracimy połowę tych synaps poprzez „przycinanie” połączeń nieużywanych, niewystawianych na działanie środowiskowe, natomiast te połączenia, które są stymulowane, wzmacniają się<sup>1</sup>.

Oznacza to, że właśnie w okresie 0-3 lat nasz mózg, jeśli jest odpowiednio stymulowany, rozwija się najszybciej. W innym miejscu Zuckerman podkreśla, że mózg dziecka najbardziej podatny jest na stymulację, jeśli słyszy

<sup>1</sup> Zuckerman Barry, Khandekar Aasma, 2010, *Metoda Reach Out and Read: oparte na dowodach badawczych podejście do promowania wczesnego rozwoju dzieci*, „Wolters Kluwer Health”, Lippincott Williams & Wilkins.

głos rodziców – bo dziecko czuje się wtedy bezpieczne. A zatem czytający i rozmawiający z dzieckiem rodzic wywiera „błogosławiony”, „życiodajny” wpływ na rozwój mózgu swojego dziecka.

W opublikowanym w „Medycynie Praktycznej – Pediatrii” w 2019 roku artykule, będącym podsumowaniem stanu badań nad wpływem wczesnego czytania na rozwój i zdrowie dzieci, czytamy:

Czytanie książek małym dzieciom nie tylko może usprawniać funkcjonowanie ich procesów poznawczych, ale również korzystnie wpływa na emocje i zachowanie, stymulując zrównoważony rozwój i gotowość szkolną dziecka. Na te efekty rozwojowe już w 2008 roku zwróciła uwagę American Academy of Pediatrics (AAP), zalecając wszystkim amerykańskim pediatrom i lekarzom rodzinnym – jako rutynowy element każdej wizyty profilaktycznej w przychodni – aktywną promocję czytania dialogowego książek dzieciom przez rodziców już od pierwszych tygodni po urodzeniu<sup>2</sup>.

## **Korzyści**

Próbując usystematyzować korzyści, mówimy o trzech obszarach, które rozwija głośne czytanie dziecku: stabilność emocjonalną, kompetencje społeczne i poziom językowy. Czytając, rodzic nawiązuje relację z dzieckiem, budując tym samym jego kompetencje społeczne i stabilizując emocje. Jednocześnie w czasie czytania i rozmowy o książce skokowo rozwija kompetencje językowe dziecka.

Zuckerman powołuje się na badania, które wykazały, że dzieci z rodzin wykształconych (rozmawiających i czytających z dziećmi) już w wieku trzech lat znają dwukrotnie więcej słów niż dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym (1100 słów vs 500 słów)<sup>3</sup>. Te wyniki nie zaskakują; intuicyjnie wiemy, że eksponowanie dziecka na bogatsze słownictwo musi przynieść efekt.

## **Kluczowy element pediatrii**

Poniekąd bardziej nowatorskie i zaskakujące jest połączenie czytania i zdrowia niż czytania i rozwoju językowego. Amerykańska Akademia Pediatria, formułując wytyczne dla lekarzy, pisze:

Regularne czytanie z małymi dziećmi stymuluje optymalne ścieżki rozwoju mózgu i wzmacnia relację rodzic-dziecko w okresie krytycznym dla rozwoju dziecka, co, w efekcie, buduje kompetencje językowe, społeczne i emocjonalne na całe życie. (...) Regularne odpowiednie zachęcanie [do czytania i rozmowy z dzieckiem] w kontekście wczesnych wizyt pediatrycznych przypomina rodzicom raz za razem o wielkim wpływie ich interakcji „na żywo” z dzieckiem; ewoluującej przy tym i kluczowej z nim relacji, która jest elementem krytycznym wyznaczającym trajektorię rozwoju i przebiegu całego życia dziecka<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Lelek Agnieszka, Migdał Katarzyna, Mrukowicz Jacek, 2019, *Czytelnik od kołyski. Czy czytanie małym dzieciom wpływa na ich rozwój?*, „Medycyna Praktyczna – Pediatria”, nr 1.

<sup>3</sup> Zuckerman Barry, Khandekar Aasma, *op. cit.*

<sup>4</sup> High Pamela C., Klass Perri, 2014, *American Academy of Pediatrics Policy Statement: Promocja czytania: Kluczowy element wczesnej praktyki pediatrycznej*, „Pediatrics”, tom 134, nr 2.

Widać zatem, że w środowiskach zajmujących się rolą wczesnego głośnego czytania z dzieckiem jawi się ono jako kluczowy „zabieg” umożliwiający zrównoważony rozwój młodego człowieka i jako sposób na wyrównanie jego szans na przyszłość. Stąd rekomendacja czytania i rozmowy została nazwana „kluczowym elementem wczesnej praktyki pediatrycznej”.

Przedstawiona powyżej argumentacja pokazuje, dlaczego projekt „Książka na receptę. Recepta na sukces” zaprasza właśnie środowisko medyczne do włączenia rekomendacji czytania do standardów swojej pracy. Udowodniono wszak, że czytanie polepsza zdrowie. Elementem, który niewątpliwie dodaje skrzydeł, jest fakt, że projekt spotyka się ze wspaniałymi reakcjami polskiego środowiska medycznego i został objęty patronatem Ministra Zdrowia, Narodowego Funduszu Zdrowia, Polskiego Towarzystwa Pediatrycznego, Polskiego Towarzystwa Neonatologicznego oraz Naczelnej Rady Pielęgniarek i Położnych.

### **Różne środowiska razem dla przyszłości Polski**

Cennym doświadczeniem wydaje się fakt zaproszenia do upowszechniania czytania nowego środowiska. Większość działań wokół promocji czytelnictwa skupia się tradycyjnie wokół branży wydawniczej, ludzi edukacji i kultury – co jest naturalne, ale zawężające skalę tej promocji. Zaproszenie lekarzy to pewne *novum* – wydaje się zasadne szukanie i formułowanie powodów, dla których kolejne środowiska powinny włączyć się w upowszechnianie czytania, skoro udowodniono, jak ogromny ma to wpływ na całe życie człowieka, bo jak mówi Zuckerman:

Jeśli Polska i jej decydenci potrzebują wykształconych pracowników, aby zwiększyć produktywność ekonomiczną i chcą, aby w jej budowaniu uczestniczyło jak najwięcej obywateli, także tych pochodzących z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, czytanie dzieciom przez rodziców to doskonały pierwszy krok do nauki samodzielnego czytania, a przez to do uczenia się w szerszym znaczeniu. (...) Na całym świecie za dobrą strategię uznaje się aktualnie rozpoczynanie tego procesu edukacji jeszcze zanim dziecko pójdzie do szkoły, a kluczową rolę na tym wczesnym etapie odgrywają rodzice, książki i pediatrzy oraz lekarze rodzinni<sup>5</sup>.

Projekt „Książka na receptę. Recepta na sukces w 2019 roku przeszedł pilotaż w 45 polskich przychodniach. Jest obecnie w trakcie ewaluacji. Od roku 2020 planujemy stopniowe rozpowszechnianie projektu w całym kraju. Zapraszamy do współpracy!

[www.KsiazkaNaRecepte.pl](http://www.KsiazkaNaRecepte.pl)

[www.fpc.org.pl](http://www.fpc.org.pl)

[maria.deskur@fpc.org.pl](mailto:maria.deskur@fpc.org.pl)

<sup>5</sup> Zuckerman Barry (w rozmowie z Lidią Banach), 2019, *Pediatra dba o zrównoważony rozwój dzieci*, „Medycyna Praktyczna – Pediatria”, nr 2.

# „Z pola... dla Mola”, czyli czytanie podniebieniem

Barbara Cywińska

Miejska Biblioteka Publiczna w Bychawie

„Z pola... dla Mola” to literacko-kulinarne wydarzenie z cyklu „Danie dla Mola”, które odbyło się 18 października 2018 roku. Jest to przedsięwzięcie realizowane od 2007 roku. „Z pola... dla Mola 2018” to już 26 edycja. Wydarzenie zostało zainspirowane wrażeniami czytelników Miejskiej Biblioteki Publicznej w Bychawie po lekturze książek. Wszak to one rozbudzają apetyt na odkrywanie, poznawanie, jedzenie i... życie. Aby zachęcić do wędrówek po literaturze pięknej, przyjęto formę literacko-kulinarного konkursu. Do zabawy zapraszani są wszyscy – niezależnie od wieku, miejsca zamieszkania, wykonywanego zawodu – którzy kochają książki, uwielbiają czytać, a jednocześnie potrafią odnaleźć się w kuchni, by odkrywać nowe smaki kulinarne. Jest to bychawski sposób na promocję książek, czytania i biblioteki. Ideą pomysłu jest połączenie literatury i kulinariów, czytania i gotowania, a tym samym pokazanie, że czytać można wszystkimi zmysłami.

## Dwa nierozłączne elementy

Każda edycja składa się z:

- literacko-kulinarного konkursu, ogłaszanego dwa razy do roku, do którego każdy może przystąpić. Zadanie polega na odnalezieniu w literaturze pięknej opisu przygotowywania, serwowania najróżniejszych potraw, napojów, deserów lub delectowania się ich smakiem; napisaniu własnego utworu (np. opowiadania, wiersza, bajki) lub odnalezieniu „apetycznej” sceny z filmu. Wystarczy wybrać jedną z trzech możliwości i zgłosić do konkursu;
- imprezy finałowej, podsumowującej i zamykającej konkurs, organizowanej w jednej z okolicznych restauracji, najczęściej wiosną w kawiarni „Złota Lira”, a jesienią w restauracji „U Saszy”

nad zalewem Podzamcze, u stóp ruin XVII-wiecznego pałacu. Okazjonalnie w innych miejscach.

### **Moc przyciągania**

Pomysł przypadł do gustu mieszkańcom, czytelnikom, gościom, zyskał też uznanie mediów. Przez przywoływanie literackich receptur, a następnie próby ich ożywienia, w Bychawie udowadniają, że czytanie podniebieniem jest i możliwe, i bardzo przyjemne. Szczególnie cenne jest to, że osoby, które otwarcie deklarują, że książek nie czytają, pod wpływem „Mola” są wdzięczne za zaproszenie i deklarują „zapisanie” się do biblioteki. Wiele osób dotrzymuje słowa i staje się czytelnikami. Taka formuła promocji czytelnictwa to też świetna metoda na integrację miejscowej społeczności. Nad stołem z literackimi daniami pochylają się osoby reprezentujące różne zawody, o różnych poglądach, w różnym wieku, świetnie się przy tym ze sobą dogadując. Za każdym razem książki ujawniają magiczną moc przyciągania, pobudzania do twórczych myśli, dyskusji, wywoływania apetytu na działanie, poznawanie, odkrywanie nawet u tych, którzy na co dzień deklarują brak miłości do słowa pisanego. Wiele osób ujawnia literackie talenty, tworząc własne wiersze.

### **Efekty literackich poszukiwań**

Efekty czytelniczych poszukiwań smaków w literaturze pięknej bądź twórczości własnej są prezentowane podczas imprezy finałowej. Wtedy uczestnicy konkursu na oczach gości przywołują literackie receptury i na ich podstawie przyrządzają literackie dania, dostarczając publiczności wielkiej przyjemności płynącej z czytania, słuchania, smakowania. Udowadniają tym samym, że czytanie podniebieniem jest i możliwe, i bardzo przyjemne. Do 26. edycji wydarzenia, które przebiegało pod hasłem „Z pola... dla Mola”, czytelnicy bibliotek Lubelszczyzny zgłosili do konkursu takie oto literackie receptury:

- **Chleb**, według *Meandrów miłości* Kasi Bulicz-Kasprzak, przywiozły panie z Gminy Zamość. Serwowany z domowym smalczykiem i kapuścianymi kręząłkami wprawił kubki smakowe uczestników wydarzenia w stan błogości;
- **Ziemniaki pieczone w ognisku**, według bajki Igora Sikiryckiego *Najlepszy kucharz*, przygotowali rodzice dzieci z grupy „Sówki” z przedszkola samorządowego w Bychawie, przypominając tym samym, jak to drzewiej bywało podczas wykopków; ziemniaki upiekli w ognisku;
- **Placek z cukinii**, nafaszerowany orzechami, inspirowany lekturą powieści *Czas pokaże* Anny Ficner-Ogonowskiej, przygotowała Ewa Nieściór;



- **Buracz** (tzw. burocorz) do wiersza czytelniczki Teresy Tracz upiekła Hanna Śwignio – serwowany z mlekiem lub masłem z miejscowej mleczarni smakował wybornie;
- **Kulasza**, regionalne danie opisane w wierszu czytelniczki Doroty Szczepańskiej, wykonały panie z Gminy Zamość – eleganckie, lekko spłaszczone kule z ugotowanych ziemniaków, podpieczone na złoto, kusily zapachem i same wchodziły do ust;
- **Kaszotto** do wiersza Doroty Szczepańskiej przygotowała Edyta Frant. Ten wyjątkowy miks kaszy pęczak z miejscowej kaszarni i warzyw zebranych z pól podbychawskich, przyprawiony sercem, zachwyił wszystkich;
- **Przysmak Imama**, odnaleziony w powieści Katarzyny Enerlich *Prowincja pełna smaków*, do konkursu zgłosiła Sylwia Ciesielska-Olichwiruk, a goście wydarzenia musieli obejść się smakiem..., bo pani Sylwia nie dojechała.

Jak zawsze, również i tym razem, szczególnie ważne było, aby do przygotowania dań na podstawie odnalezionych w literaturze receptur wykonać dary zebrane z podbychawskich pól bądź produkty lokalnych producentów.

Goście wydarzenia, po uprzednim wysłuchaniu literackich opisów dań oraz ich posmakowaniu, w głosowaniu przyznali tytuł „Polnego” Dania dla Mola roku 2018 regionalnej potrawie, zwanej – w zależności od regionu – kulaszą, psiochą, fusiem, którą na oczach publiczności przygotowały czytelniczki Biblioteki Publicznej Gminy Zamość.

### Czytanie podniebieniem

Zgodnie z sugestiami uczestników poszczególnych edycji, organizatorzy zmieniają tematykę – czasem chodzi o danie, innym razem deser, napój, przekąskę. Każdorazowo publiczność wybiera najbardziej smakowite literackie danie, przyznając mu tytuł Dania dla Mola. Grand Prix konkursu uzyskały, m.in. staropolski bigos wg *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza; nalewka rodowa (*Cena* W. Łysiaka); węgierskie leczo (*Kamienne tablice* W. Żukrowskiego); babka śmietankowa (*Tędy i owędy* M. Wańkowicza); polskie placuszki rybne (*Miłość nad Rozlewiskiem* M. Kalicińskiej); oranżada (*Słodki rok* Kuby i Buby G. Kasdepkego), zupa ślimakowa (*Uciekłam na wyspę* A. Siddons Rivers); kawa (*Antykwariusz* A. Sancheza), pierniczki Kubusia Puchatka (*Bajki i rymowanki Kubusia Puchatka*), sałatka gyros (*Babskie gadanie* I. Pietrzyk) i inne.

Literackie inspiracje i gotowe receptury na potrawy, napoje, desery, odnalezione przez uczestników kolejnych edycji literacko-kulinarnych konkursów z cyklu „dla Mola” tworzą Molową książkę kucharską dostępną w Internecie: <http://www.biblioteka.bychawa.pl/>. Zamknięto w niej zapachy i smaki.

## **Promocja**

Dzięki połączeniu literatury i kulinariów impreza ma niepowtarzalny charakter. Zdobywa coraz więcej uczestników i sympatyków. Przebiega pod patronatem władz samorządowych i jest obecna w mediach: Radiu Lublin, na antenie TVP Lublin 3, na łamach „Dziennika Wschodniego”, „Panoramy Powiatu”, „Głosu Ziemi Bychawskiej”, Magazynu Lubelskiego „LAJF” i in., a także na portalach społecznościowych i stronach internetowych.

## **Molowe inspiracje**

Połączenie z pozoru dwóch różnych dziedzin, literatury i kulinariów, jest oryginalnym pomysłem. To doskonały sposób na zarażanie pasją czytania, miłością do książek i jednocześnie pomysłem na integrację i budowanie grupy przyjaciół, partnerów wokół biblioteki. Przez w taki sposób prowadzoną promocję czytelnictwa promuje się jednocześnie wszystko to, co w środowisku najlepsze – lokalne produkty, lokalnych producentów, którzy zapraszani są do udziału w wydarzeniu. Niejako przy okazji organizatorzy przemycają zasady zdrowego odżywiania. Dzięki takim działaniom biblioteka staje się instytucją otwartą na nowe doświadczenia, przyjazną dla każdego.

Zainspirowani bychawskimi działaniami, mieszkańcy gminy Zamość w 2019 roku zorganizowali w miejscowości Skaraszów wydarzenie pod nazwą „Gotowanie z Dusiołkiem”. Do udziału zaprosili Koła Gospodyń Wiejskich oraz Koło Chłopa, które przygotowały dania regionalne okraszone kulinarnymi opowieściami, zasłyszonymi w domach rodzinnych.

Ślady Mola są dzisiaj obecne w różnych punktach miasta: w restauracji „U Saszy” można posmakować literackich dań, w kawiarni artystycznej „Złota Lira” klienci znajdują literackie napoje, zaś w miejscowej piekarni mogą kupić bułki z cukrem i drożdżówki – przysmak urzędników. Wszystko opisane w literaturze.

## CZYTATY2 w Bibliotece Raczyńskich w Poznaniu

Anna Kozłowska, Katarzyna Wojtaszak  
Biblioteka Raczyńskich

Jeżeli chcecie, aby wasze dzieci były inteligentne,  
czytajcie im baśnie. Jeżeli chcecie, aby były jeszcze  
bardziej inteligentne, czytajcie im jeszcze więcej baśni.

Albert Einstein

Te słowa towarzyszyły pracownikom Biblioteki Raczyńskich podczas przygotowania wydarzeń związanych z projektem CZYTATY2, czyli baśniowej odsłony cyklu. Sam pomysł CZYTATÓW pojawił się w 2017 roku i był propozycją kierowaną do rodziców i dzieci, chcących ciekawie spędzić sobotnie przedpołudnia. „Ponieważ z badań wynika, że kobiety czytają więcej<sup>1</sup>, postanowiliśmy zrobić wszystko, by zmobilizować do czytania mężczyzn” – mówi Anna Gruszecka dyrektor Biblioteki Raczyńskich. „Chcieliśmy popularyzować książki wśród chłopców, a naukowcy twierdzą, że czytają oni chętniej, gdy czytają z nimi ojcowie<sup>2</sup>. Ta wspólna lektura wzmacnia też więzi ojców i dzieci” – dodaje. Analizy wskazują, że czytanie przez ojców rozwija wyobraźnię dziecka, a także pomaga mężczyznom zwalczać stres<sup>3</sup>. Badania dowodzą także, że to właśnie czytający tata może pokazać synowi, że czytanie jest atrakcyjną i ciekawą formą spędzania czasu<sup>4</sup>, a tym samym zwiększyć zainteresowanie chłopców lekturą. „Biorąc pod uwagę powyższe informacje, staraliśmy się, aby dobór tematów i gości był ciekawy również dla panów” – przyznaje Katarzyna Wojtaszak – rzecznik prasowy Biblioteki.

<sup>1</sup> Stan czytelnictwa w Polsce 2017 rok, <https://www.bn.org.pl/download/document/1529572435.pdf> s. 13. (dostęp 26.08.2019)

<sup>2</sup> *Poczytaj mi, tato. Dlaczego mężczyźni powinni czytać dzieciom?*, [https://instytutksiazki.pl/aktualnosci/2\\_poczytaj-mi-tato-dlaczego-mezczyzn-powinni-czytac-dzieciom-\[relacja-i-zdjecia\],2164.htm](https://instytutksiazki.pl/aktualnosci/2_poczytaj-mi-tato-dlaczego-mezczyzn-powinni-czytac-dzieciom-[relacja-i-zdjecia],2164.htm) (dostęp 26.08.2019)

<sup>3</sup> *Jesteś ojcem? Czytaj dziecku!*, <http://niestatystyczny.pl/2017/10/13/jestes-ojcem-czytaj-dziecku/> (dostęp 26.08.2019)

<sup>4</sup> *Poczytaj mi tato*, <https://www.gosc.pl/doc/2955335.Poczytaj-mi-tato> (dostęp 26.08.2018)

Motyw przewodni pierwszej części CZYTATÓW to cztery dziedziny: sport, sztuka, podróże i historia. Punktem wyjścia każdego spotkania zawsze była książka, jej wspólne czytanie, opowieść na podstawie literatury oraz atrakcje związane z działalnością zaproszonych gości. Scenariusz spotkań zakładał też czynny udział rodziców. „Ponieważ odzew na pomysł sobotnich wydarzeń dla dzieci i rodziców był duży, a także udało się zaprosić do biblioteki więcej ojców, postanowiliśmy kontynuować projekt” – mówi Anna Gruszecka.

W 2018 roku powstał cykl CZYTATY2, który w całości poświęcony był baśniom i legendom. Te teksty są zwykle jednym z pierwszych czytelnicych doświadczeń dziecka, a także elementem integrującym pokolenia. Ze względu na różnorodność baśni, ich wielowiekową tradycję oraz różne literackie wcielenia, zostały opowiedziane w czterech blokach. *Baśnie polskie* miały na celu przypomnienie polskich twórców (m.in. Janinę Porazińską), a także pokazanie, jak literatura czerpie z kultury ludowej oraz opowiada historię Polski. *Baśnie świata* miały udowodnić, że różne kraje i kontynenty mają swoje baśniowe tradycje, a jednocześnie wiele motywów przenika i w różnych postaciach pojawia w utworach z całego świata. Ze względu na rozległość tematu wybraliśmy jeden kraj europejski (Irlandia) oraz jeden z innego kręgu kulturowego (Meksyk). *Klasyka baśni* skupiła się na przedstawieniu dwóch różnych tradycji: braci Grimm, czerpiącej z ludowych podań, oraz literackiej baśni Andersena. *Nowe baśnie* z kolei pokazywały, że poetyka gatunku inspiruje kolejne pokolenia twórców (R. R. Tolkien, J. K. Rowling) i mimo że się zmienia, cały czas pozostaje atrakcyjna dla czytelników.

### **Przygotowania, czyli czego nie widać**

Wczesną jesienią 2017 roku pracownicy odpowiedzialni za projekt przygotowali osiem tematów. „Wybraliśmy książki, wokół których odbywały się spotkania, spisaliśmy pomysły dotyczące zapraszanych gości i atrakcji uzupełniających. Łącznie było to 16 propozycji, po 8 na każde półrocze, które rozplanowaliśmy w kalendarzu między marcem a grudniem tak, by CZYTATY2 przypadały w co drugą sobotę” – mówi Katarzyna Wojtaszak. Planowanie dni, w których odbywały się CZYTATY2, było przemyślane w taki sposób, by ta bezpłatna oferta dla dzieci i rodziców, zachęcająca do wspólnego przebywania w otoczeniu książek, stanowiła atrakcyjną alternatywę dla komercyjnych form spędzenia czasu z dzieckiem.

Koncepcja ogólna oraz szczegółowy wykaz proponowanych spotkań została zawarta we wniosku o dofinansowanie z programu Promocja czytelnictwa, składanego do Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego za pośrednictwem operatora – Instytutu Książki. Wniosek o dofinansowanie CZYTATÓW2 otrzymał najwyższą liczbę punktów w programie. Zanim znane były wyniki naboru (w razie nieprzyznania dofinansowania możliwa

była realizacja części projektu z wkładu własnego) pracownicy nawiązali kontakt z lokalną, młodą pracownią projektową, która stworzyła lay-out. Dość szybko stał się on rozpoznawalnym symbolem nie tylko samego cyklu, ale zaczął być pozytywnie kojarzony z Biblioteką Raczyńskich.

„Mając tak przygotowany grunt, czekała nas praca związana z koordynacją i organizacją poszczególnych spotkań: ustalenia terminowe, rozmowy o scenariuszach zajęć, wybór szerszego zbioru książek i przygotowanie materiałów promocyjnych” – mówi Katarzyna Wojtaszak. Poza plakatami i ulotkami dla uczestników akcji przeznaczony został też CZYTATowy album, który dzieci uzupełniały rozdawanymi na spotkaniach naklejkami z grafiką z danego tematu. Na każde spotkanie przygotowane były również ściągki literackie, czyli spis książek, które stały się wskazówką dla samodzielnych poszukiwań lekturowych w bibliotece i rodzinnego zgłębiania tematu. Spisy i wystawki książek interesowały dużych i małych czytelników oraz zachęcały do spędzenia dłuższego czasu z książką. „Zaobserwowaliśmy, że część uczestników zostaje po spotkaniu w Bibliotece, by wspólnie poczytać lub wypożyczyć książki do domu” – mówi Anna Gruszecka i dodaje: „Dla sporej grupy uczestników CZYTATÓW był to pierwszy kontakt z biblioteką i okazją do stania się jej czytelnikiem”.

### **Od Popiela do Pottera, czyli realizacja**

*Lech, Popiel i inni. Baśnie polskie.* Cykl rozpoczął się od spotkania na temat legendarnych początków Polski, które przybliżyli pisarz Tomasz Kruczek oraz edukator i anglista Dale Taylor, dzięki któremu uczestnicy spotkania dowiedzieli się, że smok wawelski mógł mieć celtyckie korzenie. Opowieściom o królu Popielu towarzyszyła prezentacja multimedialna, wystawa makiet i replik słowiańskich grodów oraz elementów stroju i uzbrojenia.

*Na zielonej wyspie. Baśnie świata.* Uczestnicy spotkania mieli szansę wyruszyć w podróż do Irlandii. W sobotę, po dniu św. Patryka, Justyna Schramm z Fundacji Kultury Irlandzkiej czytała wybrane baśnie ze zbioru *Za dziewiątą falą* M. Heaney, opowiadała historie o psotnych wrózkach i skrzatach, które do dziś ważne są dla irlandzkich dzieci. Trudno mówić o Irlandii bez wspomnienia jej charakterystycznej muzyki i tańca, dlatego gościem wydarzenia była Magdalena Mak-Jeszke, która poprowadziła warsztat tańca irlandzkiego.

*Jaś i Baba Jaga. Klasyka baśni.* Trzecie spotkanie poświęcone było braciom Grimm. Bajarz Vampek Król (z grupy Baśnie Właśnie) nie tylko przypomniał niektóre z opisanych przez Grimmów historii, ale także poprowadził warsztat opowiadacza w formie zabawy plastycznej. A że opowieści najlepiej się słucha, gdy są wzbogacone muzyką, o odpowiednią atmosferę i budowanie napięcia zadbał Rafał Zgoda grający na mandorze.



*W indiańskiej wiosce. Baśnie świata.* Bez muzycznych akcentów nie obyło się również przy okazji spotkania prowadzonego przez Karawanę Opowieści. Kolorowo zaaranżowana sala i meksykańskie pieśni w wykonaniu Ewy Zaborowskiej przeniosły uczestników do Meksyku. Stare baśnie indiańskie opowiadał bazarz Szymon Góralczyk, a dzieciaki mogły też poznać zabawy, w które bawią się ich rówieśnicy z innych kontynentów.

*Dlaczego smok wawelski pękł? Baśnie polskie.* Nad tym pytaniem zastanawiali się czytawcy podczas pełnego doświadczeń spotkania o baśniach polskich. Legendom m.in. o Krakowie, Poznaniu czy Lublinie towarzyszyły eksperymenty fizyczno-chemiczne w wykonaniu edukatorek z Małego Inżyniera. Uczestnicy mogli wykonać pastę do zębów dla smoka, a także podziwiać magiczną przemianę wody w sok, którym nie pogardziłyby sam Pan Twardowski.

*Baśnie Harry'ego. Nowe baśnie.* Gdzie najłatwiej spotkać czarodzieja? W Hogwarcie! Grupa wielbicieli Harry'ego Pottera spotkała się na CZYTATACH2 przypominających, że powieści Rowling czerpią z baśniowej tradycji. Dzieci i rodzice pod wodzą aktora Teatru Nowego Michała Kocurka ćwiczyli dykcję na zaklęciach, rozgrzewali aparat artykulacyjny, wypowiadając magiczne słowa, a przede wszystkim wysłuchali wybranych historii ze zbioru *Baśnie barda Beedle'a*. Wspólnie szukali też morału tych opowieści.

*Hobbici w starej szafie. Nowe baśnie.* Zostaliśmy w kręgu współczesnych baśni i na kolejnym spotkaniu czytane były fragmenty *Hobbita*, a *Opowieści z Narnii* stały się inspiracją do wspólnej zabawy. Pisarz i opowiadacz Łukasz Bernady przygotował dla uczestników grę, w której każdy mógł wcielić się w baśniową postać i dzięki swojej wyobraźni i sprytowi pomóc uratować księżniczkę. Zaś to, jak farby na wodzie zmieniają się w magiczne obrazy i czy jest z tym związana jakaś baśniowa historia, pokazała Katarzyna Hertmanowska zajmująca się malowaniem techniką ebru.

*Śnieg, piana i zapalki pana Andersena. Klasyka baśni.* Ostatnie spotkanie przed wakacjami i jednocześnie drugie dotyczące klasyki baśni poświęcone było Hansowi Christianowi Andersenowi. Baśń o Królowej Śniegu stała się pretekstem do stworzenia chemicznego ogrodu i pokazu z użyciem m.in. ciekłego azotu i zamrażania róży.

W pierwszym półroczu wszystkie zdarzenia miały miejsce w Bibliotece Raczyńskich w samym centrum Poznania. W drugiej połowie 2018 roku, po wakacyjnej przerwie, spotkania zostały powtórzone w Filii Naramowickiej: nowoczesnej filii rejonowej zlokalizowanej w peryferyjnej dzielnicy, z wielką ofertą kulturalną dla mieszkańców.

### **Spełniająca się baśń o wzroście czytelnictwa**

Spotkania w ramach cyklu CZYTATY2 cieszyły się zainteresowaniem i sympatią dzieci i dorosłych. Rodzice od pierwszej edycji pytali o kontynuację cyklu. Również w trakcie jego trwania w 2018 roku byli żywo

zainteresowani kolejnymi wydarzeniami. W bibliotece pojawiali się nowi odbiorcy, którzy zostali stałymi uczestnikami spotkań oraz czytelnikami Biblioteki Raczyńskich. Dobór tematów sprawił, że na spotkania zaczęło przychodzić więcej ojców z dziećmi. Frekwencja w 2018 roku wyniosła 914 uczestników i niemal dwukrotnie przewyższyła zakładane wskaźniki. – „Biblioteka Raczyńskich odnotowała wzrost liczby odwiedzin i wypożyczeń w miejscach realizacji cyklu w te soboty, w które odbywały się spotkania (w Filii Naramowickiej wzrost sięgał nawet 30%). Te dane to najlepszy dowód potwierdzający, że CZYTATY2 były ciekawym i potrzebnym projektem, który na nowo przyciągnął do bibliotek rodziców i dzieci oraz przypominał o wartości, jaką jest wspólny czas spędzony na lekturze i uczestnictwie w wydarzeniach kulturalnych” – podsumowuje Anna Gruszecka.

CZYTATY2 oferowały różnorodność i aktywny udział uczestników w zabawie, której punktem wyjścia jest zawsze wartościowa książka. Od podobnych pomysłów odróżniało je duże zaangażowanie rodziców, którzy aktywnie towarzyszyli dzieciom w odkrywaniu świata literatury, a także mieli szansę pokazać swoją inną twarz. Zdarzało się, że dzieci były zaskoczone pomysłowością i kreatywnością rodziców, gdy ci pomagali im w warsztatowych zadaniach, albo zanikającym dystansem starszych, którzy wspólnie z dziećmi ćwiczili wymowę lub tańczyli. Podczas zajęć prowadzący odwoływali się też do różnych doświadczeń lekturowych, dzięki czemu dzieciaki dostrzegały, że baśnie były bliskie również ich rodzicom.

Wartością czytatowego spojrzenia na książkę jest zaprezentowanie literatury w bardzo szerokim kontekście, atrakcyjne pokazanie jej związków z przeszłością i teraźniejszością oraz innymi sztukami i dziedzinami wiedzy. Zapraszani na CZYTATY2 animatorzy pokazali, że można bawić się tekstem żyjącym w nas jeszcze długo po zamknięciu książki. Spotkanie z literaturą przestaje być wtedy indywidualnym doznaniem dziecka i buduje wspólny świat, który ma szansę zaistnieć poza regałami biblioteki, w tworzonej w domu literackiej przestrzeni rodzinnej.

### **Atuty CZYTATÓW:**

1. Kompetencje i sposób przeprowadzenia zajęć. Dobierając prowadzących i gości, pracownicy Biblioteki Raczyńskich czerpali z wieloletniego doświadczenia w organizowaniu działalności kulturalnej. Dbali, by zapraszani ludzie byli znawcami tematu, ale także cechowali się wysokimi kompetencjami komunikacyjnymi i mieli doświadczenie w pracy z dziećmi. Dla osób prowadzących CZYTATY są okazją do podzielnia się pasją i wiedzą, zajęciami, które rozwijają także ich samych.
2. Gwarancja udziału w spotkaniu przygotowanym i prowadzonym w sposób merytoryczny, etyczny i dostosowany do wieku odbiorców.
3. Wstęp wolny. CZYTATY to bezpłatne spotkania promujące czytelnictwo. Ważnym celem jest stymulacja i rozwój zainteresowań wśród

- czytelników. Spotkania są na tyle atrakcyjne, że z powodzeniem konkurują z komercyjnymi formami spędzania czasu z dzieckiem.
4. Różnorodność i tematyka organizowanego cyklu CZYTATY2 sprawiła, że każde spotkanie niosło ze sobą nowe treści i zróżnicowane atrakcje uzupełniające, stymulujące różne obszary rozwoju dzieci. Już drugi rok z rzędu udało się dzięki temu zachęcić rodziców do regularnego uczestnictwa.
  5. Oprawa graficzna i stworzenie rozpoznawalnej marki. Po dwóch latach realizowanego cyklu CZYTATY stały się rozpoznawalne, a ich znak graficzny jest gwarancją jakości.
  6. Promowanie wartościowej literatury (dobrej przez ekspertów).
  7. Regularność wpływająca na budowanie więzi z Biblioteką.
  8. Kształtowanie postaw proczytelniczych i prorodzinnych, z uwzględnieniem także tych rodziców, którzy spędzają czas z dzieckiem tylko w weekendy.
  9. Znaczący wpływ na wzrost czytelnictwa w Bibliotece Raczyńskich.

## „Najdłuższa Książka Świata” w Rzeszowie

Alicja Ungeheuer-Gołąb  
Uniwersytet Rzeszowski

Akcja „Najdłuższa Książka Świata” realizowana jest w ramach działalności Studenckiego Koła Naukowego Animatorów Kultury Literackiej Dzieci przy Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego we współpracy z Filią nr 10 Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Rzeszowie. Koło działa od 2005 roku, początkowo jako Koło Animatorów Kultury (powstało z inicjatywy studentki Julity Sobańskiej). Gdy zlikwidowano specjalność studiów pedagogika oświaty, zawężiliśmy działania do literatury dziecięcej i kultury czytelnictwa dziecka. Jako nauczycielka akademicka, badaczka literatury dziecięcej i opiekunka Koła, pracując z przyszłymi nauczycielami klas początkowych i przedszkola, staram się podsuwać studentom pomysły rozmaitych zajęć, które wprowadzałyby dzieci w świat czytelnictwa i kultury.

Pomyślne doświadczenia zachęciły mnie do zorganizowania szerszej akcji, która byłaby związana z czytelnictwem dzieci. Międzynarodowy Dzień Książki dla Dzieci, obchodzony corocznie 2 kwietnia, w dniu urodzin Hansa Christiana Andersena, stał się ważną datą. Z tej okazji wraz ze studentkami pedagogiki zainicjowałyśmy akcję „Najdłuższa Książka Świata”. Po raz pierwszy impreza odbyła się w 2015 roku. Spotkanie zaplanowałyśmy na 9 kwietnia. W tej debiutanckiej odsłonie plenerowej, którą przeprowadziłyśmy na placu zabaw wraz z Filią nr 10 WiMBP, uczestniczyły dzieci z dwóch grup Przedszkola Publicznego nr 15, które z dużym zaangażowaniem wzięły udział w tworzeniu najdłuższej kolorowej książki świata. W trakcie tego spotkania dzieci doskonale się bawiły, głośno recytując i maszerując do rytmu wiersza napisanego na tę okazję. Wiersz towarzyszy do dzisiaj wszystkim edycjom imprezy.

Od tamtej pory – każdego roku na początku kwietnia we współpracy z Filią nr 10 Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Rzeszowie,

którą kieruje pani Maria Jamróg – proponujemy analogiczne działania. Zadaniem uczestników jest przygotowanie dowolną techniką pracy plastycznej w formacie A2 inspirowanej przeczytanym utworem literackim. W poszczególnych edycjach zmienia się zalecana do czytania literatura. Dzieci zwykle przedstawiają w swoich obrazach postaci ulubionych bohaterów literackich, fragmenty znanych im tekstów oraz własne wiersze i rymowanki. Podczas plenerowego spotkania mali autorzy, wiążąc tasiemką swoje prace, tworzą Najdłuższą Książkę Świata. W trakcie imprezy czytane są wiersze polskich poetów i teksty dziecięcych wyliczanek. Odbywa się też spotkanie z autorem literatury dla dzieci.

Z roku na rok impreza się rozrasta, niewątpliwie dzięki inicjatywie szczególnej Marii Jamróg, która włączyła akcję do corocznego planu pracy Biblioteki. W 2016 roku w projekcie wzięli udział uczniowie ze Szkół Podstawowych nr 2, 8, 10, 11, 25, dzieci z Zespołów Szkolno-Przedszkolnych nr 9 i 3 oraz z Przedszkoli Publicznych nr 15 i 16 w Rzeszowie. Z 96 kolorowych i nieszablonowych rysunków powstała oryginalna książka o długości 52 metrów. Wspólne składanie stron książki było dla dzieci edukacyjną zabawą, która dostarczyła im wiele radości.

3. edycja akcji odbyła się 3 kwietnia 2017 roku. W zabawie uczestniczyło 411 dzieci, które narysowały 376 prac. Nad twórczością dzieci czuwało 60 nauczycieli i opiekunów z 20 rzeszowskich placówek oświatowych. Cała książka, złożona w ciągu trzech edycji zabawy, liczyła 243 metry, czyli tyle, co dwa boiska sportowe do piłki nożnej.

W spotkaniu wzięły udział Przedszkola Publiczne nr 11, 15, 16, 21, 24, 33, 40, 39 (w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 9), Punkt Przedszkolny w Szkole Podstawowej nr 2, Punkt Przedszkolny w Zespole Szkół nr 6, Szkoły Podstawowe nr 10, 11, 16, nr 13 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 3, Szkoła Podstawowa nr 19 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 9, Szkoła Podstawowa nr 22 z Oddziałami Integracyjnymi w Zespole Szkół nr 3, Szkoła Podstawowa nr 12 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 2, Szkoła Podstawowa nr 27 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 6, Szkoła Podstawowa Mistrzostwa Sportowego – Resovia.

4. edycję „Najdłuższej Książki Świata” zorganizowano 11 kwietnia 2018 roku, tym razem na rzeszowskim Rynku. Uczestnicy mieli za zadanie wykonać ilustrację postaci z wierszy Wandy Chotomskiej. Spotkanie uświetniła wizyta Ewy Chotomskiej – córki poetki. Książka liczyła 536 m 58 cm i była złożona z 1277 prac plastycznych wykonanych przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym ze szkół podstawowych i przedszkoli powiatu rzeszowskiego. Całość książki miała łącznie 1849 stron. W akcji uczestniczyło 31 placówek, 133 nauczycieli i 1277 dzieci.

W zabawie wzięły udział instytucje oświatowe z całego powiatu: Przedszkola Publiczne nr 1, 6, 7, 12, 15, 16, 23, 24, 26, 29, 39, 40, 42 w Rzeszowie, Przedszkole Anglojęzyczne Promar w Rzeszowie, Niepubliczne Przedszkole „Wyspa Skarbów” w Rzeszowie, Punkt Przedszkolny w Szkole



Podstawowej nr 1 w Rzeszowie, Szkoły Podstawowe nr 1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 19, 28 w Rzeszowie, Szkoły Podstawowe w Trzcianie, Malawie i Trzebownisku, Zespoły Szkolno-Przedszkolne nr 1, 3, 9 w Rzeszowie. Ze względu na ograniczoną wielkość rzeszowskiego Rynku w finale akcji wzięły udział jedynie dzieci ze szkół, które złożyły tego roku najwięcej prac. Mimo to książkę składało 174 dzieci ze Szkół Podstawowych nr 2, 10, 11, 13, 19 i 28 oraz z Przedszkola Publicznego nr 15 w Rzeszowie. Opiekowało się nimi i wspierało ich 60 studentek i wolontariuszek z Uniwersytetu Rzeszowskiego.

W bieżącym roku impreza odbyła się 3 kwietnia. Uczestnicy wykonywali pracę plastyczną na temat: *Bohater literacki - zwierzę*. Dzieci łączyły w tym roku kartki książki na placu pod Fontanną Multimedialną. W wydaniu pomagali pracownicy WiMBP, bibliotekarki, studentki Wydziału Pedagogicznego UR - członkinie Koła, studentki III roku edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a w pracach przygotowawczych uczniowie II Liceum Ogólnokształcącego w Rzeszowie. Imprezę wzbogaciło spotkanie autorskie z Barbarą Gawryluk, która rozmawiała z dziećmi o zwierzętach i swoich utworach. Książkę złożono z 1127 prac, które napłynęły z 47 placówek z całego województwa. Cała książka liczy obecnie **1253 metry**.

Każdego roku staramy się, aby o imprezie były powiadomione media: Oddział TVP Rzeszów, Radio Rzeszów, Gazeta Codzienna „Nowiny”, czasopismo „Guliwer”. Informacja o akcji umieszczana jest na stronach internetowych WiMBP w Rzeszowie oraz Wydziału Pedagogicznego UR oraz na stronie Facebooka należącej do Studenckiego Koła Animatorów Kultury Literackiej Dzieci.

Dzięki inicjatywie WiMBP dzieci biorące udział w imprezie są nagradzane specjalnymi jubileuszowymi przypinkami podarowanymi przez Departament Promocji i Współpracy Gospodarczej Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podkarpackiego,.

Bardzo ważną rolę odgrywa współpraca z WiMBP w Rzeszowie, gdyż każdego roku Biblioteka podejmuje się pozyskania niezbędnych środków finansowych na przygotowanie przypinek, druk plakatów i dyplomów, zakładek, pracochlönną digitalizację prac, a w ostatnich dwóch edycjach zorganizowania spotkania autorskiego z pisarzem. Pracownicy Biblioteki, włącznie z dyrektorką Barbarą Chmurą, czynnie uczestniczą w przedsięwzięciu. Dzięki przychylności Dyrekcji WiMBP i pozyskiwanym przez tę instytucję środkom finansowym akcja może się rozrastać. Impreza jest dobrym przykładem współpracy Uniwersytetu z instytucją profesjonalnie zajmującą się promowaniem czytelnictwa, czyli biblioteką.

Wiele pracy wykonują studentki działające w Kole. Trudno tu wymienić nazwiska wszystkich osób, które uczestniczyły w projekcie „Najdłuższa Książka Świata” w ciągu tych pięciu lat, ale chcę podziękować kolejnym przewodniczącym Koła: Andżelice Łazarz i Joannie Rogali, które swoim zapalem zarażały innych wolontariuszy.

Jeśli miałabym wybrać najważniejsze cele naszego przedsięwzięcia, wymieniałabym:

- wprowadzanie dziecka w kulturę czytelniczną,
- promowanie głośnego czytania literatury wśród najmłodszych,
- uświadomienie dorosłym, jak ważne dla dzieci jest poznawanie literatury,
- promocję kultury czytelnicznej,
- promocję kultury dziecka,
- zwrócenie uwagi na dziecko i jego literaturę w przestrzeni publicznej,
- kształtowanie współpracy środowiskowej.

Moim założeniem było realizowanie spotkania na świeżym powietrzu, w atmosferze spontanicznej dziecięcej zabawy, ale też w miejscach, w których przypadkowi przechodnie mogli obserwować działania dzieci. Akcja nie jest konkursem, ale odwołuje się do aktywności dziecka, jest odpowiedzią na naturalną potrzebę ekspresji, a jej głównymi podmiotami są dziecko i literatura. Całemu przedsięwzięciu przyświeca chęć zmiany myślenia o dziecku jako o „małym dorosłym” na myślenie o pełnowartościowej, zmieniającej świat istocie.

Fakt, że mój pomysł dostał się na listę finalistów Konkursu „ZWYRTAŁY”, jest bardzo budujący, co nie znaczy, iż akcja jest idealna. Jeśli mogłabym rozwijać ją nadal, na pewno dążyłabym do podniesienia atrakcyjności jej oprawy estetycznej. Marzy mi się na przykład, aby projekt plakatu i zakładki dla uczestników były wykonane przez profesjonalnego artystę, ilustratora książek dla dzieci. A może znajdzie się chętny, by wykonać to *pro publico bono*?

Jako autorka pomysłu pragnę podziękować wszystkim, którzy pomagali w jego urzeczywistnieniu:

- członkiniom Koła,
- Dyrekcji WiMBP w Rzeszowie w osobie pani Barbary Chmury,
- kierownicze Filii nr 10 WiMBP w Rzeszowie – pani Marii Jamróg, a także paniom bibliotekarkom – Jolancie Jędryce, Bogusławie Furze, Marcie Tereszkiwicz, Zofii Dudek oraz specjalistce ds. promocji WiMBP – Katarzynie Błajdo;
- pani kierownik Działu Udostępniania Zbiorów WiMBP – Renacie Pasternak;
- Departamentowi Promocji i Współpracy Gospodarczej Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podkarpackiego,
- Dyrekcji Zarządu Zieleni Miejskiej w Rzeszowie w osobie Aleksandry Wąsowicz-Duch,
- radnemu miejskiemu Sławomirowi Gołąbowi,
- moderatorowi strony Facebooka – Łukaszowi Adamowi Klesce,
- uczniom II Liceum Ogólnokształcącego w Rzeszowie,

Najbardziej jestem wdzięczna dzieciom i nauczycielom, którzy brali udział w naszej imprezie. Bez nich nie mogłaby się odbywać.

Pełną wersję Książki w formie elektronicznej można oglądać na stronie Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Rzeszowie pod adresem:

<http://www.wimbp.rzeszow.pl/aktualnosci/art,2198,najdluzsza-ksiazka-swiata-online.html>



# Promocja książki *Mirabelka* Cezarego Harasimowicza – powieści, która połączyła pokolenia

Anna Bukowska

Wydawnictwo Zielona Sowa

Akcję promocyjną wokół *Mirabelki* cechuje duża różnorodność oraz innowacyjność. Przede wszystkim unikalny jest okres, w jakim jest prowadzona. Od premiery książki minął już ponad rok. Promocja rozpoczęła się na kilka miesięcy przed premierą i była zaplanowana do końca 2019 roku. Pamiętajmy, że *Mirabelka* to pojedynczy tytuł, a nie seria. Działania kierowane są do wszystkich grup społecznych. Wyjątkowa jest też skala akcji – warsztaty, które – jak chyba nigdy dotąd – „opanowały” całą Polskę.

W niecodziennych wydarzeniach (mural, sadzenie mirabelki) brało udział wydawnictwo, a obecność książki była mocno wyeksponowana. W przypadku promocji *Mirabelki* możemy zatem mówić o innowacyjności i różnorodności działań (choćby spektakl, spotkania na temat procesu pracy ilustratora nad tym konkretnym tytułem, obchody 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości). Co więcej, udało się zaangażować przy tym tytule naprawdę ważne dla Warszawy, Muranowa nazwiska. Można powiedzieć, że promotorka wykorzystała wszystkie nadarzające się okazje, by mówić i pokazywać *Mirabelkę*. W działaniach ważną rolę odgrywa też aspekt charytatywny, którego finał zaplanowano na koniec 2019 roku.

## Zacznijmy jednak od początku...

Na kilka miesięcy przed premierą Anna Bukowska zamówiła u Beaty Chomańskiej „Vademecum *Mirabelki*” ([http://lustrobiblioteki.pl/wp-content/uploads/2018/07/vademecum-mirabelki\\_interaktywny.pdf](http://lustrobiblioteki.pl/wp-content/uploads/2018/07/vademecum-mirabelki_interaktywny.pdf), dostęp: 2019-09-10), które miało na celu przybliżenie zainteresowanym czytelnikom postaci i miejsc, które pojawiły się w powieści. Niektóre z nich zniknęły przecież na zawsze z mapy Muranowa. Dodatkowo udało się zrealizować wywiad video z autorem (<https://www.youtube.com/watch?v=IFb2XaYn8Cs>)



- wyprawę po wybranych miejscach, w których rozgrywała się akcja książki, w tym miejsce, gdzie rosła TA Mirabelka. Marta Kurczewska, ilustratorka książki, przygotowała dodatkowo rysunki dwóch map Muranowa - przedwojennego i współczesnego. Te dodatkowe materiały idealnie sprawdzały się podczas warsztatów, ale i w szkołach podczas lekcji związanych z *Mirabelką*.

Firma „Storytel” zrealizowała nagranie audiobooka powieści Cezarego Harasimowicza. Głosu użyczyła Grażyna Wolszczak, która była emocjonalnie związana z książką (prywatnie życiowa partnerka Autora). To wszystko się udało!

### **„Mirabelka - kiełkująca historia w 100licy”, czyli warsztaty wokół powieści**

Anna Bukowska była inicjatorką warsztatów na podstawie powieści Cezarego Harasimowicza. Lustro Biblioteki stworzyło scenariusz i było nie tylko współorganizatorem tego przedsięwzięcia (<http://lustrobiblioteki.pl/mirabelka-kielkujaca-historia-w-100licy/>), ale również koordynatorem działań. Popularność akcji przeszła najśmielsze oczekiwania. Wzięło w niej udział ponad 700 bibliotek z całej Polski. Warszawskie biblioteki dostały komplet materiałów (scenariusz, mapy, zakładki, dyplomy, plakaty i egzemplarze książki). Pozostałe pobierały materiały przez Internet. W warsztatach brały udział nie tylko dzieci, ale także seniorzy, osoby niepełnosprawne oraz całe rodziny. *Mirabelka* w sposób uniwersalny, międzypokoleniowy i ponad wszelkimi podziałami pokazywała, czym jest miłość, czym jest siła korzeni, a także to, że nie możemy żyć w oderwaniu od historii miejsca, w którym żyjemy. Te warsztaty po wielokroć inspirowały też lokalne społeczności do poszukiwań historii ich okolicy. Nie raz sadzono również mirabelki i inne gatunki drzew. Nie sposób też przecenić terapeutycznej wartości mirabelkowych warsztatów - w ich trakcie nierzadko rozmawiano o tym, co jest dla nas ważne, czym jest miłość, rodzina. Co więcej, te spotkania stawały się przyczynkiem do późniejszych rozmów dzieci już w gronie najbliższych. Podsumowując: ponad 700 bibliotek z całej Polski (choć mogłoby się wydawać, że to historia lokalna) zorganizowało jeden lub kilka warsztatów. To oznacza, że w sumie zorganizowanych zostało więcej niż półtora tysiąca spotkań, w których udział wzięło kilkanaście tysięcy osób. Na cele warsztatów i innych wydarzeń związanych z *Mirabelką* wydawnictwo przekazało do dzisiaj 394 bezpłatne egzemplarze książki. Dla bibliotek była też przygotowana specjalna oferta na ten właśnie tytuł.

### **Spotkania autorskie**

Jedno z pierwszych spotkań autorskich poświęconych *Mirabelce* odbyło się w księgarni Radio Telewizja, na warszawskim Muranowie, w dość bliskim sąsiedztwie miejsca, w którym rosła TA Mirabelka. Spotkanie poprowadziła Monika Tutak, dziennikarka związana z Muranowem. Były też

liczne spotkania autorskie w bibliotekach w całym kraju, w Empikach, ale też w małych kameralnych księgarniach. Cezary Harasimowicz był gościem Big Book Festival w 2018 roku. Spotkanie, które poprowadziła Weronika Wawrzukowicz, zostało zwieńczone posadzeniem drzewka. **Bo nie zawsze chodzi o Mirabelkę. Czasami chodzi o symbol.** Jesienią autor pojechał m.in. do Oświęcimia, który również pojawia się w *Mirabelce*.

Nie zapominajmy o ilustratorce książki - Marcie Kurczewskiej. Ona też aktywnie uczestniczyła i wciąż uczestniczy w wydarzeniach związanych z *Mirabelką*. Wydawnictwo postanowiło wykorzystać również potencjał ilustratorki, a nie tylko samego autora. W przypadku tej książki ilustracje są przecież bardzo ważne. Praca nad nimi była ciekawym procesem. Annie Bukowskiej udało się uzyskać inspirujące przedwojenne zdjęcia oraz szkice. Dzięki temu uczestnicy spotkań mogli zaznajomić się z poszczególnymi etapami pracy ilustratora. Dzieci mogły też porównać, nie tylko na mapach, jak bardzo zmieniła się Warszawa.

Wybrane spotkania prowadziła Anna Bukowska, ponieważ zna autora, ilustratorkę, bo potrafi zainteresować czytelników w każdym wieku, ale też - a może nawet przede wszystkim - czuje misję *Mirabelki*.

### **Mural, sadzenie mirabelki, performatywne czytanie**

W lipcu 2018 roku na ulicy Dzielnej 15 w Warszawie został odsłonięty mural poświęcony *Mirabelce*. W spotkaniu uczestniczył nie tylko autor, ale również Hanna Krall, której reportaż *Obecność* stał się po części inspiracją do powstania powieści Harasimowicza. Do dzisiaj dziennikarze chętnie rozmawiają z autorem i z ilustratorką o *Mirabelce*, bo to temat ciekawy - historia drzewa, które rosło przez kilkadziesiąt lat i było świadkiem burzliwych losów naszej stolicy, aż nagle, w 2016 roku, zostało ścięte, a potem okazało się, że *Mirabelka* wróci do Polski, na Muranów. Nie Ta *Mirabelka*, ale jej rodzina... TA DRUGA *Mirabelka* (pestki od TEJ MIRABELKI wywiózł 30 lat temu do USA mieszkaniec dawnych Nalewek). Spotkanie z twórcami powieści, które poprowadziła Beata Chomątowska, zostało zakończone uroczystym zasadzeniem TEJ DRUGIEJ *Mirabelki*, przy Stacji Muranów, 22 września 2018 roku. Drzewko przeżyło zimę i do dzisiaj ma się dobrze. Zapuszcza korzenie i pisze ciąg dalszy „mirabelkowej opowieści”. A może to już nie drzewko pisze ciąg dalszy, ale ludzie, którym chce się robić coś więcej niż trzeba?

W czerwcu 2019 roku, podczas Big Book Festivalu, mogliśmy posłuchać fragmentów *Mirabelki*, czytanych z udziałem na role. Całość wyreżyserował Tomasz Cyz, oprawą muzyczną zajął się Janusz Prusinowski.

Również w czerwcu 2019 roku, podczas imienin Jana Kochanowskiego, odbył się spektakl - czytanie performatywne powieści Harasimowicza z udziałem nie tylko aktorów, ale również muzyków. Historia zatoczyła koło... W *Mirabelce* towarzyszymy bohaterom w Ogrodzie Krasińskich:

podczas spacerów, odpoczynku, modlitwy, czytania poezji. Dokładnie w tym ogrodzie, 29 czerwca mogliśmy przenieść się w czasie...

### **Usłyszeć świat - usłyszeć Mirabelkę**

Anna Bukowska od dłuższego czasu myślała o zorganizowaniu akcji charytatywnej. Dzieci, bohaterowie powieści Cezarego Harasimowicza, słyszały Mirabelkę i rozmawiały z nią. Wydawnictwo pragnie, by o stowarzyszeniu „Usłyszeć Świat” usłyszał właśnie cały świat. Usłyszał i pomógł. To stowarzyszenie tworzą terapeuci, którzy od kilkunastu lat rehabilitują dzieci i młodzież – niesłyszące lub z niedosłuchem. Dzieci, które przyjeżdżają z całej Polski, rehabilitowane są od pierwszych miesięcy życia. Tylko systematyczna rehabilitacja daje szansę na normalne życie i mówienie. Dlatego tej akcji będzie przyświecać hasło: „Usłyszeć świat – usłyszeć Mirabelkę”. Pewnie łatwiej i wygodniej byłoby wybrać jakąś znaną fundację. Promotorka miała przeświadczenie, że większej organizacji będzie łatwiej pozyskać środki. Tam są pracownicy, którzy odpowiadają za tzw. obszar fundraisingu. W stowarzyszeniu „Usłyszeć Świat” nie ma takich osób, nie ma też nikogo, kto by odpowiadał za komunikację w mediach. To również miało znaczenie przy wyborze beneficjenta.

### **Ludzie wielkiego serca**

Dzięki Witoldowi Fizycie, mieszkańcowi Muranowa, który co roku ze swoją mamą gotował kompoty z mirabelek z TEGO właśnie drzewa, Anna Bukowska jest w posiadaniu dwóch OSTATNICH kompotów z TAMTEJ MIRABELKI. Chodzi tu o wartość symboliczną, sentymentalną, pretekst, by komuś pomóc. Co jeszcze udało się pozyskać do planowanej aukcji charytatywnej? Marta Kurczewska przekazała na ten szczytny cel dwie oryginalne, namalowane odręcznie ilustracje z książki. Będą też do wylicytowania egzemplarze powieści, oczywiście z dedykacjami. Skoro już jest minispektakl na podstawie *Mirabelki*, grzechem byłoby go nie wykorzystać podczas aukcji. Zarówno reżyser – Tomasz Cyz, jak kompozytor i muzyk – Janusz Prusinowski, ale też WSZYSCY zaangażowani w *Mirabelkę* aktorzy, zgodzili się wystąpić przed wychowankami Stowarzyszenia.

### **Podsumowanie**

Co kryje się za sukcesem *Mirabelki*? Poruszająca, ciekawa historia, wyjątkowe ilustracje, przesłanie książki, fakt, że ukazała się w setną rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości, jej uniwersalność (dla dzieci, ale i dla dorosłych czytelników). Coś jeszcze? Przekonanie, że dzięki tej książce kilka osób zainteresuje się historią, swoją lokalną społecznością, kilka osób zrozumie, że pochodzenie czy wyznanie nie może być powodem do dyskryminacji. Skoro żyjemy na jednej ziemi, to jesteśmy braćmi. Podczas promocji książki osoby zaangażowane w działania muszą być pewne, że to, co

robią, ma sens. Jakież to wspaniałe uczucie, kiedy widzisz, że twój entuzjazm jest zaraźliwy i że każdego dnia przybywa propagatorów *Mirabelki*.

***Mirabelka*, Cezary Harasimowicz, ilustracje Marta Kurczewska - dotychczas zdobyte nagrody, wyróżnienia i nominacje:**

- Nagroda Literacka m.st. Warszawy;
- Wydarzenie Roku Magazynu Literackiego Książki za książkę, ale i działania wokół niej: symbol spajania pokoleń i pamięci o losach Polski;
- Nagroda Główna w konkursie Świat Przyjazny Dziecku (konkurs organizowany przez Komitet Ochrony Praw Dziecka);
- Wyróżnienie w konkursie „Książka Roku” Polskiej Sekcji IBBY;
- Nominacja w Plebiscycie „Książka Roku 2018” serwisu Lubimyczytac.pl;
- Nominacja w konkursie Przecinek i Kropka;
- Nominacja w konkursie Żółta Ciżemka;
- Finalistka w konkursie „ZWYRTAŁA 2019” - kategoria: pomysł promujący czytanie;
- Nominacja w konkursie: 26. Ogólnopolska Nagroda Literacka im. Kornela Makuszyńskiego (ogłoszenie wyników - jesień 2019).



## Dźwięczne ferie

Magdalena Komór  
GBP w Rzęśni – Filia w Stróży

### **Dźwięczne ferie, czyli o tym, jak dźwięki zagościły w literackim projekcie**

Projekt „Dźwięczne ferie” adresowany był dla dzieci i młodzieży, a jego główny cel to zagospodarowanie czasu podczas ferii zimowych 2019, a poza tym promocja czytelnictwa, integracja, radość ze wspólnie spędzonych chwil z książką.

Temat tegorocznych ferii nawiązywał do patrona roku 2019 – Stanisława Moniuszki. Przy planowaniu wydarzeń dla dzieci brane są pod uwagę rocznice i nagrody literackie, patroni roku, ważne wydarzenia, np.: *Koszmarne ferie* w 100. rocznicę urodzin autora *Wakacji z duchami* Adama Bahdaja, *W laboratorium Maniusi* w 150. rocznicę urodzin Marii Skłodowskiej-Curie z *Maniusią* Wandy Żółkiewskiej; *Wiekowi bohaterowie literaccy* w 100. rocznicę odzyskania niepodległości z bohaterami książek Jana Brzechwy i Kornela Makuszyńskiego.

### **Uwertura! W zaproszeniu siła...**

Ciekawy tekst i grafikę – wraz z planem wydarzeń – umieszczamy na słupach, w gablotach, sklepach oraz na facebookowej stronie. Zapowiadamy dobrą zabawę, a to dzieci lubią najbardziej...

*Uwaga! Uwaga! Tegoroczny wypoczynek zimowy tylko dla miłośników dźwięków! Kto z Was kocha muzykę albo chociaż wyrazi dźwiękonaśladowcze? Ty? W takim razie koniecznie powinieneś pojawić się w bibliotece! Będziemy słuchać, śpiewać, tańczyć i obserwować (jak szumią drzewa, śpiewają ptaki, śnieg skrzypi pod butami, strzelają iskry, trzaskają płomienie, bulgocze zupa, para bucha, itd., itp.) A wszystko to za sprawą patrona ROKU 2019, którym jest Stanisław Moniuszko! Przybywajcie do straszego dworu tanecznym krokiem, z melodią na ustach! Codziennie w godzinach 11:00 – 13:00.*



Na zaproszenie odpowiedziały łącznie 122 osoby: czytelnicy, mieszkańcy gminy Rząśnia i dzieci w wieku od 5 do 14 lat wypoczywające w Stróży.

### **Akt 1. O tym, jak powstała muzyczna zgraja**

Każdego dnia pracowaliśmy z fragmentami innej książki. Oprócz bezpośrednio kojarzących się z muzyką, wybraliśmy również inne, np.: „kocie” lektury, bo był Dzień Kota, lub „dźwięk” nagród w literaturze dziecięcej (*Łopianowe pole* Katarzyny Ryrych czy *Mirabelka* Cezarego Harasimowicza). Rozpoczynaliśmy głośnym czytaniem, po czym na dzieci czekały różne zadania, zabawy (podchody za dźwiękiem, głuchy telefon, warsztaty, np.: koty z masy solnej, marakasy z gliny czy wspólne gotowanie zupy jarzynowej i zalewajki).

Przygodę rozpoczęła *Muzyczna zgraja* Izabelli Klebańskiej, która wprowadziła nas w tegoroczne ferie i została z nami do końca, zabawiając dźwiękami lektur i radosnej wspólnej zabawy w ich poszukiwaniu. Po przeczytaniu wierszy stworzyliśmy „zgraję” (aktyw), ustaliliśmy zasady, listę obecności, przedstawiliśmy plan na kolejne dni. A w programie?

### **Kuchnia na klasyczną nutę!**

Wspólnie wysłuchaliśmy dwa razy dźwięków ogniska (jedno zorganizowane w parku przed biblioteką – mamy tu wszystko, co potrzeba, drugie na wycieczce w Bełchatowie): strzelały iskry, trzaskały płomienie i bulgotała zupa... – klasyczne dźwięki przy lekturze *Najlepszej zupy na świecie* Susanny Isern. Zrobiliśmy wszystko tak, jak w książce: każde dziecko przyniosło jakieś warzywo, myło je, obierało, kroїło, a potem wszystko wrzuciliśmy do garnka. Gdy zupa się gotowała, nakryliśmy do stołu, graliśmy w skojarzenia i śpiewaliśmy. Potem degustacja... To były najlepsza jarzynowa na świecie!

### **Zakochana melodia**

Na Walentynki słuchaliśmy „*Bitelsiaków*” Agaty Widzowskiej w oddalonej o kilkadziesiąt kilometrów pracowni ceramiki „ZBYCHEWKA”, gdzie robiliśmy instrumenty muzyczne – marakasy. Dotarliśmy tam wycieczkowym autobusem, w trakcie podróży czytaliśmy wiersze, a na miejscu – podczas pracy – słuchaliśmy przebojów zespołu The Beatles. Zrobione wcześniej grzechotki wykorzystaliśmy podczas Zapustów w dwa ostatnie dni karnawału.

### **Halo! Halo! Radio z biblioteki tu nadaje!**

Postanowiliśmy przypomnieć sobie co nieco w Światowy Dzień Radia... *Ptasie radio* Juliana Tuwima wybrzmiało, nagrane w naszej bibliotece dla lokalnej rozgłośni Radio Ziemi Wieluńskiej w 2013 roku (<http://www.radiozw.com.pl/index.php?page=news&id=6825>). Włączyliśmy komputer i wróciły wspomnienia...

Przy tej okazji dzieci usłyszały o początkach współpracy z Radiem ZW. A zaczęło się w 2012 roku – Roku Korczaka – od pomysłu nagrania fragmentu *Króla Maciusia I*. Nieśmiały telefon i prośba: „Chcemy z dorosłymi zrobić prezent dzieciom z okazji Dnia Dziecka i przeczytać na antenie fragment książki”. Odpowiedź pozytywną usłyszeliśmy natychmiast... <https://www.radiozw.com.pl/index.php?page=news&id=1851>. Nagrywaliśmy potem jeszcze kilka razy, a najciekawsze i ostatnie nagranie odbyło się z udziałem autora *Detektywa Pozytywki*... Tak! Grzegorz Kasdepke wystąpił w swoim opowiadaniu *List od Łukasza!* Stało się to bezpośrednio po spotkaniu autorskim w ramach Dyskusyjnego Klubu Książki. Pan Grzegorz to nie tylko świetny pisarz, ale bardzo sympatyczny, z dużym poczuciem humoru i dystansu do siebie człowiek. <https://www.radiozw.com.pl/index.php?page=news&id=17074>

### **Kocia muzyka...**

Z okazji Dnia Kota słuchaliśmy kociej muzyki z kocich lektur, między innymi *Motekotek* Beaty Małgorzaty Moniuszko. Czytaliśmy wiersze pani Beaty, rozmawialiśmy o kotach w literaturze i związkach frazeologicznych, urządziliśmy podchody za dźwiękiem (jedno dziecko szukało pozostałych, które co jakiś czas wydawały dźwięki – irydujące, jak kocia muzyka).

### **O czym szumią drzewa?**

Dźwięki lasu realizowaliśmy na ścieżce edukacyjnej *Opowieści Bielika* w Nadleśnictwie Bełchatów z książką *Żubr Pompik. Tropy na śniegu* Tomasza Samojlika. Zadziało się podobnie, jak podczas wycieczki do Zbychewki, czyli czytaliśmy w autokarze, a na miejscu o dźwiękach lasu i jego mieszkańców usłyszeliśmy od leśnika, który oprowadził nas po 11 tematycznych ścieżkach (ptaki, ssaki, drzewa, tropy, itd.). Mieliśmy jedzenie dla zwierzyny, więc wspólnie przespacerowaliśmy się w głąb lasu do paśnika, gdzie zostawiliśmy siano, warzywa, owoce. Po spacerze i my byliśmy zmęczeni i głodni... Odpoczywaliśmy przy ognisku zorganizowanym przez gospodarzy, zającąc pieczoną kiełbasę i chleb. O czym szumią drzewa, dowiedzieliśmy się też z fragmentów *Mirabelki* Cezarego Harasimowicza – to „dźwięki” ważnych wydarzeń, akcji literackich. Dzieci wysłuchały z uwagą tej opowieści...

### **Trzeszczyki...**

Na zakończenie ferii były bzyki, bajdury, bzdury – czyli zabawy z książką *Wierszyki łamiące języki* Małgorzaty Strzałkowskiej. Bawiliśmy się w popularny głuchy telefon, w którym trzeszczały *Wierszyki łamiące języki* oraz ponowne trzaski iskier, strzelanie płomieni, skwierczenie kiełbaski, bulgotanie zalewajki, czyli dźwięki pożegnane ogniska w *Łopianowym Polu* Katarzyny Ryrych. Z książki roku 2017 wybraliśmy pierwsze opowiadanie – o Szopenie. Przy ognisku, które rozpaliliśmy przed biblioteką, rozmawialiśmy o magicznych miejscach i baśniach, a w kuchni gotowała się kolejna pyszna zupa – zalewajka.

## **Akt 2. Dlaczego ten projekt jest oryginalny?**

Po konsultacjach z dziećmi i ich opiekunami ustalono, że wszystkich zaciekało połączenie dźwięków z książką, zabawą, żartem językowym. Nowym elementem było czytanie w podróży, które do tej pory odbywało się tylko latem pod nazwą „Wakacyjne podróże po literaturze” (m.in. do Rabki-Zdroju). Ferie to o tyle trudny czas, gdyż trwają one w różnych terminach, więc była obawa, czy na wycieczki znajdzie się odpowiednia liczba chętnych, bo sama Stróża jest bardzo małą wioską, a biblioteka małą filią, która rocznie rejestruje tylko od 100-120 czytelników, więc we wszystkich literackich akcjach bardzo liczyliśmy na gości.

## **Akt 3. Zyski**

- kilkudziesięciu uczestników dwóch literackich wypraw,
- nowe ciekawe książki,
- nowi czytelnicy i sympatycy biblioteki i jej działań,
- nowe znajomości i przyjaźnie,
- sponsorzy, dzięki którym dzieci i rodzice podróżowali za „symboliczne” kwoty,
- wspaniała zabawa, wielka radość i ogromna satysfakcja!

## „Kto czyta, nie błądzi”

Agnieszka Polska-Masełko, Anna Zdunek  
Zespół Szkolno-Przedszkolny w Marciszowie

Promocja czytelnictwa to ważny element pracy wielu nauczycieli naszej szkoły. Istotne jest, że zachęcanie do czytania – słuchania, zaczyna się już od najmłodszych lat w przedszkolu, przez konkursy plastyczne dotyczące dziecięcych bohaterów oraz ćwiczenie umiejętności aktywnego odbioru prostych tekstów. Uczniowie młodszych klas czytają już samodzielnie. Oficjalnie stają się pełnoprawnymi użytkownikami biblioteki po uroczystym „Pasowaniu na czytelnika”, które odbywa się w pierwszej klasie. Promocja czytelnictwa wśród uczniów klas IV-VIII to różnorodne akcje zachęcające do sięgnięcia po książkę, nie tylko tę z kanonu lektur obowiązkowych.

Projekt promujący czytelnictwo „Kto czyta, nie błądzi” realizowany był przez uczniów i nauczycieli Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Marciszowie w roku szkolnym 2018/2019.

Działania projektowe, które objęły przedszkolaków, uczniów edukacji wczesnoszkolnej, uczniów klas IV – VIII oraz klasę III gimnazjum, były ściśle powiązane z organizacją roku szkolnego, zaplanowanymi cyklicznymi konkursami i akcjami czytelniczymi. Zachęcałyśmy też uczniów do udziału w konkursach, o których informacje napływały do naszej szkoły.

Promocja czytelnictwa zaczęła się w naszej placówce już we wrześniu od akcji „Narodowe czytanie”. Połączone ono zostało z tradycyjnym rajdem „Za spadającym liściem”, który w tym roku miał swój finał w miejscowości Pastewnik. Uczniowie uczestniczyli w imprezie integracyjnej oraz na łonie przyrody odczytywali fragmenty *Przedwiośnia* Stefana Żeromskiego.

W roku 2019 w naszej bibliotece powstał „Dyskusyjny Klub Zagorzałych Czytelników”. Uczniowie – stali bywalcy biblioteki – którzy lubią czytać, dzielą się wrażeniami po przeczytaniu ciekawej książki, a przede wszystkim realizują cykliczne spotkania „Starsi czytają młodszym”. Samodzielnie wybierają fragmenty baśni, przygotowują scenografię, kostiumy i prezentują

młodszym uczniom i przedszkolakom znane dzieła literatury dziecięcej. Ponadto opracowują quizy i zagadki dotyczące przedstawianej tematyki. Można wtedy zaobserwować, czy przekazywane treści trafiają do odbiorców, czy dzieci zapamiętały wydarzenia, bohaterów, istotne szczegóły. Każde tego typu spotkanie kończy się zachęcaniem do wypożyczenia książki i samodzielnego czytania.

Od kilku lat uczniowie klas IV – VI uczestniczą w akcji czytelniczej „Cała klasa czyta pani” – inspirowanej ogólnopolską kampanią „Cała Polska czyta dzieciom”. Uczniowie przygotowują i odczytują fragment wybranej książki, uzasadniają swój wybór i zachęcają pozostałych uczniów do sięgnięcia po dany tytuł. Oprócz doskonalenia techniki głośnego czytania i interpretacji głosowej tekstu uczniowie uczą się krytycyzmu w wyborze lektur, perswazji w przypadku zachęcania rówieśników do przeczytania danej pozycji.

Ubiegły rok kalendarzowy obfitował w wydarzenia upamiętniające 100-lecie odzyskania przez Polskę niepodległości. Przed wakacjami nauczyciel bibliotekarz ogłosił konkurs „Sto książek na stulecie odzyskania niepodległości”. Była to akcja zachęcająca do czytania nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Udało nam się w czasie wakacji przeczytać sto książek, setny wypożyczający został nagrodzony niespodzianką w formie książki.

„Z książką mi do twarzy” to konkurs fotograficzny promujący czytelnictwo. Polegał on na wykonaniu pomysłowej fotografii, na której uczeń czyta wybraną przez siebie lekturę. Konkurs cieszył się zainteresowaniem i z pewnością stanie się cykliczną akcją w naszej szkole.

Już piąty raz uczniowie klas czwartych przygotowywali przedstawienie kukiełkowe w ramach „Szkolnego przeglądu teatrzyków kukiełkowych”. Samodzielnie tworzyli scenariusz, kukiełki, elementy scenografii i prezentowali przedstawienie uczniom klas piątych. Tegoroczna edycja przeglądu oparta była na motywach wybranych legend krakowskich. Oprócz umiejętności aktorskich, czwartoklasiści uczyli się pracy w grupie, dzielenia obowiązków i odpowiedzialności za wspólne przedsięwzięcie.

Od kilku lat bibliotekarz i nauczyciele poloniści zachęcają uczniów do sięgania po książkę w wolnym czasie, dlatego też organizowany jest konkurs pt. „Ferie z książką”. Przez wcześniejsze lata uczniowie wykonywali różnorodne prace, dotyczące kwestii czytelnictwa w ferie – okładka do książki, opowiadanie wybranej legendy, atrybut związany z lekturą i prezentacja fragmentu, konkurs ze znajomości wybranych dzieł Zbigniewa Nienackiego. W tym roku zaproponowałyśmy uczniom konkurs literacko – fotograficzny „Zima w obiektywie i mojej poezji”. Zwłaszcza młodszy uczniowie chętnie przystąpili do konkursu, a fotografie i wiersze można było podziwiać w bibliotece szkolnej.

Równie ważnym elementem propagującym czytelnictwo jest coroczne „Pasowanie na czytelnika” uczniów klas pierwszych. Każdorazowo jest to wydarzenie połączone z inscenizacją, zagadkami dotyczącymi bohaterów literackich oraz poznaniem zasad, jakie obowiązują w bibliotece szkolnej.

„Teatr cieni” to kolejne działanie w ramach naszego projektu skierowane do młodszych uczniów. Uczniowie z „Klubu Czytelników” przygotowali „Teatr cieni” oparty na motywach najpopularniejszych baśni. Młodszy uczniowie byli oczarowani atmosferą i przygotowaniem spotkania, które miało miejsce pierwszy raz w naszej szkole.

Nowością była również akcja czytelnicza „Koszulki recenzenckie”. Uczestnicy przygotowywali reklamę swojej ulubionej książki na jednokolorowym t-shirtcie. Wyznaczonego dnia prezentowali swoje dzieła na korytarzu szkolnym. Podsumowaniem było spotkanie, na którym chętne osoby prezentowały wybrane przez siebie utwory, uzasadniając wybór i zachęcając innych do przeczytania.

Omawianie lektur obowiązkowych w klasach IV – VIII to dobra okazja do tego, by uatrakcyjnić lekcję języka polskiego. Uczniowie chętnie wykonywali prace plastyczne dotyczące opracowywanych pozycji. Powstały następujące prace dotyczące treści lektury: „Moja autorska okładka do lektury”, komiks ilustrujący wybrany rozdział książki, wywiad z bohaterem, rozprawa sądowa „Sąd nad Zenkiem”, bohaterem książki *Ten obcy*, opracowanie gry dydaktycznej opartej na motywach lektury – instrukcja, plansza, pytania. Podczas takich lekcji uczniowie prezentują swoje pozaszkolne umiejętności – plastyczne, aktorskie, organizacyjne. Tego typu lekcje cieszą się wśród społeczności szkolnej bardzo dużym powodzeniem. Prace powstałe podczas takich zajęć każdorazowo prezentowane są w bibliotece, gdzie mogą je podziwiać uczniowie całej szkoły.

„Czytanie na leśnej polanie” to kolejny element projektu „Kto czyta, nie błądzi”. Korzystając z pięknej pogody w ostatnich dniach roku szkolnego, uczniowie klasy trzeciej wraz z wychowawcą i bibliotekarzem zorganizowali piknik połączony z promocją czytelnictwa. W cieniu drzew, na trawie uczniowie wysłuchali fragmentów książek czytanych przez nauczycieli.

Opisane powyżej działania dotyczą pracy z uczniami, natomiast wszystko zaczyna się w przedszkolu. Jako logopeda od lat prowadzę profilaktyczne zajęcia grupowe, na których oprócz typowych ćwiczeń logopedycznych prezentuję zadania rozwijające słownictwo przez kontakt z tekstem. Dzieci przedszkolne po wysłuchaniu tekstu wykonują różnorodne ćwiczenia rozwijające słownictwo, a zarazem promujących domowe „Czytanie – słuchanie”. Do najczęściej stosowanych przeze mnie działań należą: układanie historyjki obrazkowej dotyczącej wysłuchanej treści, przywoływanie treści na podstawie obrazków, wykonywanie ilustracji związanej z opowiadaniem, odpowiedzi na pytania dotyczące treści, pytania „prawda-fałsz” związane z prezentowanym tekstem.

Efektem naszych poczynań jest to, że dzieci przedszkolne i uczniowie mają świadomość, że warto czytać, znać bohaterów baśni, legend, lektur nie tylko dla ocen szkolnych, ale też dla własnego indywidualnego rozwoju oraz zainteresowań. Zwiększyła się liczba wypożyczanych książek w porównaniu z wcześniejszymi latami. Chętniej niż zwykle uczniowie uczestniczą



w konkursach literackich oraz plastyczno – fotograficzno – literackich i innych akcjach promujących czytelnictwo. Powstał „kącik czytelniczy” w bibliotece wyposażony w wygodny, bujany fotel, który jest zawsze zajęty przez czytających uczniów.

Warto dodać, że cykliczne działania mają w naszej szkole już kilkuletnią tradycję i nadal cieszą się powodzeniem. Wiele z akcji promujących czytelnictwo odbyło się na wyraźną prośbę uczniów, którzy planowali, zgłaszali pomysły, a później aktywnie działali/współdziałali. Nauczyciele wspierali ich, byli doradcami i opiekunami.

Projekt realizowało wielu nauczycieli, jednak nadzorowałyśmy go razem z koleżanką – bibliotekarką. Większość naszych działań można obejrzeć na fotografiach zamieszczonych na stronie szkoły:

Projekt „Kto czyta, nie błądzi” będzie kontynuowany i mamy nadzieję, że stanie się kolejną wartościową tradycją.

## Wszystkie strony książki

Joanna Grzelczyk

Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu

Cykl warsztatów „Wszystkie strony książki” zaprojektowany został na podstawie wizji zajęć idealnych, których brakowało mi na etapie edukacji szkolnej. Napisałam i złożyłam wniosek w programie *Partnerstwo dla książki*, zaprosiłam do współpracy znakomitych twórców, lokalne instytucje kultury i kameralne wrocławskie księgarnie. Zależało mi, żeby ofertę warsztatową skierować do „trudnego czytelnika”, czyli grupy młodzieży w wieku 15-18 lat. Nadrzędnym celem projektu była promocja i rozwijanie czytelnictwa wśród młodzieży, innowacyjne podejście do książki jako podstawowego medium literatury, kreatywną pracę warsztatową, a także pozytywne skojarzenie biblioteki publicznej z otwartą i przyjazną przestrzenią dla młodych.

Rozpoczynając spotkania od autorskich warsztatów prowadzonych przez twórców książek, komiksów i ilustracji, na kolejnych zajęciach uczestnicy poznawali różne procesy powstawania książek (w tym artystycznych) oraz pracę w drukarni typograficznej. Mieli okazję samodzielnie stworzyć książkę od podstaw, poznając tradycyjne i nowoczesne metody drukarskie oraz introligatorskie.

Uczestnicy odwiedzili także niezależne wrocławskie księgarnie, w których bezpośrednio usłyszeli i zobaczyli, jak wygląda współczesny rynek księgarsko-wydawniczy i prowadzenie stacjonarnej księgarni z wartościową literaturą.

Cykl warsztatów został tak skonstruowany, żeby rozbudzić w uczestnikach fascynację książką. Każda odsłona warsztatowa dotyczyła innego zagadnienia i dzięki temu nie było mowy o monotonii czy nudzie. Kolejne warsztaty wymagające pracy indywidualnej zakończyły zajęcia, na których wszyscy uczestnicy wykonali wspólnie jedną książkę artystyczną, tzw. tunel book, co stanowiło idealne zamknięcie projektu i pokazało drogę twórczą,

rozwój, zaangażowanie i swobodną atmosferę w kreatywnej grupie (śpiewy na całe gardło podczas pracy tylko to potwierdziły).

Istotnym elementem projektu było włączenie w działania lokalnych twórców, organizacji i instytucji. Uczestnicy warsztatów mieli okazję poznać wartościowe miejsca, w których zyskali pewność, że są przeznaczone nie tylko dla literackich snobów – i zaczęli sami tam chodzić! Młodzi czytelnicy ukończyli kompleksowy cykl warsztatów bogatsi o wiedzę merytoryczną i techniczną z zakresu kultury książki, ale również rozwinęli swoją kreatywność, wrażliwość, zdolność krytycznego, twórczego myślenia i wartościowania, szacunek do książki.

Urozmaicony i atrakcyjny charakter warsztatów, poparty doświadczeniem i kreatywnością prowadzących, był gwarancją zdobycia przez młodzież kompetencji daleko wykraczających poza naukę szkolną. Zrywając z konwencjonalnym schematem lekcji, projekt zainteresował szkolną młodzież kulturą książki i komiksu. Najlepszym dowodem na to jest uczestnictwo większości nastolatków w każdej odsłonie projektu (a podkreślić należy, że warsztaty odbywały się głównie w soboty i trwały po kilka godzin).

Z zajęć na zajęcia ta sama grupa uczestników czuła się coraz bardziej swobodnie i to przekładało się na systematyczny udział w cyklu, entuzjastyczne podejście do nowych działań, atmosferę warsztatów i jakość wykonywanych prac (o to chodziło!). Może więc warto robić projekty długofalowe dla wybranych grup młodzieży, żeby uczestnicy byli w stanie się rozkręcić?

Po skończonym projekcie zrobiłam ankietę ewaluacyjną. Uczestnikom szczególnie spодobały się zajęcia w księgarniach, czyli te najluźniejsze☺. Uczestnicy zapewniają też, że korzystają do tej pory z „Książek do zrobienia” (każdy dostał swój egzemplarz po jednym z warsztatów) – wszyscy opowiadali z entuzjazmem, że robią to niemal w każdej w wolnej chwili.

W ramach projektu powstał również ranking komiksów i książek dla dzieci, który widnieje na stronie MBP – to też ich wybór. Ja z kolei mogę wypożyczać książki nowym czytelnikom i śledzić na facebooku czysto koleżeńską zażyłość nieznaną wcześniej osób. A w jednej z księgarni, którą odwiedziliśmy podczas zajęć, zorganizowałam wystawę zebranych prac uczestników, co poszerzyło grono odbiorców projektu i dodatkowo podbudowało młodych twórców.

W ramach projektu zorganizowałam sześć warsztatów:

- introligatorski i projektowania książek prowadzony przez Martę Tomiak z Oficyny Peryferie;
- linorytniczy w Drukarni, prowadzony przez Macieja Zarańskiego, połączony z oprowadzaniem kuratorskim po muzeum typografii;
- ilustratorsko-komiksowy prowadzony przez wrocławskich artystów: Gosię Kulik i Tomka Żarneckiego;
- wizytę w trzech wrocławskich niezależnych księgarniach: Tajne Komplety, Księgarnia Hiszpańska, Cocofli (oprowadzanie przez gospodarzy, prezentacja wydawnictw, rozmowy);

- komiksowy i wokół książki „Książka do zrobienia” Oli Cieślak, prowadzony przeze mnie, czyli bibliotekarkę z kilkuletnim doświadczeniem w animowaniu zajęć dla młodzieży;
- wizytę w Galerii Tymczasem – zwiedzanie wystawy połączone z warsztatem plastycznym z ilustratorem Robertem Romanowiczem

oraz trzy wystawy powarsztatowe. Skorzystałam też z możliwości uzupełnienia zbiorów biblioteki o wartościowe książki z zakresu projektowania graficznego, ilustracji, typografii i wiedzy o komiksie. A współpracując z profesjonalistami, sama zdobyłam nowe kompetencje i doświadczenie.



# POŻERACZE KSIĄŻEK 2018 – XIII edycja Powiatowego Konkursu Czytelniczego

Alicja Andrzejewska i zespół bibliotekarzy  
Biblioteka „Pod Atlantami”, Wałbrzych

Od kilkunastu lat PiMBP „Biblioteka pod Atlantami” w Wałbrzychu organizuje konkurs czytelniczy adresowany do uczniów szkół podstawowych. Głównym jego celem jest propagowanie wartościowej literatury dziecięcej i młodzieżowej oraz rozwijanie zainteresowań czytelniczych młodych odbiorców.

W ramach „Pożeraczy książek” odbywają się równolegle trzy konkursy adresowane do różnych grup wiekowych:

- drużynowy konkurs czytelniczy (kl. IV-VI) – konkurs główny składający się z 2 etapów: szkolnego i finałowego,
- indywidualny konkurs literacki (kl. VII-VIII), którego przedmiotem jest pisemna wypowiedź na określony temat,
- indywidualny konkurs plastyczny (kl. I-III), w którym na ten sam temat dowolną techniką plastyczną wypowiedzają się najmłodszy.

Przez lata formuła konkursu nieco się wyczerpała. Spadało zainteresowanie i ranga tego wydarzenia. Aby bronić wypracowanej marki imprezy, kojarzonej już powszechnie z biblioteką, potrzebne były zmiany, które nadałyby konkursowi nowy kształt i uczyniły go bardziej atrakcyjnym dla uczestników.

W 2017 roku wprowadziliśmy nowe elementy, a rok później konkurs ruszył już w zupełnie nowej odsłonie. Za nowatorski pomysł należy uznać zawężenie listy lektur konkursowych do książek jednego wybranego autora, który osobiście bierze udział w finale konkursu. Jest bowiem przewodniczącym jury konkursowego rywalizacji drużynowej, a także gościem spotkania autorskiego organizowanego specjalnie dla wszystkich laureatów i uczestników gali finałowej. W 2018 roku taką rolę pełniła Grażyna Bąkiewicz, autorka popularnych książek dla dzieci i młodzieży, nauczycielka



i historyczka. Wybór nie był przypadkowy. Obchodziliśmy przecież 100-lecie odzyskania niepodległości, więc historyczna tematyka podejmowana w najnowszych książkach tej autorki doskonale korelowała z rocznicą.

Dopasowaliśmy również tematykę konkursów indywidualnych: literackiego i plastycznego, w których uczestnicy przedstawiali swoją wizję Polski za 100 lat. Dla uczestników finału możliwość spotkania i rozmowy z autorką była nagrodą i wielkim przeżyciem. Podobnie usatysfakcjonowana była sama Grażyna Bąkiewicz, będąca pod dużym wrażeniem zaangażowania i stopnia znajomości jej książek wśród dzieci.

Do przebiegu głównego konkursu wprowadziliśmy również szereg zmian ukierunkowanych na różnorodność konkurencji, a także ich atrakcyjność (m.in. przez zastosowanie multimediiów w prezentacji pytań czy poleceń). Poza zmianą konwencji konkursu poszerzyliśmy również jego zasięg. Jest to już zatem konkurs powiatowy, co wprowadza do rywalizacji dodatkowy, regionalny aspekt.

„Pożeracze książek” to wielkie przedsięwzięcie, które wymaga od nas dużego nakładu pracy i dyscypliny. Przygotowanie całej edycji trwa ok. 6 miesięcy. Już w czerwcu powołany zostaje zespół zadaniowy, który zajmuje się przygotowaniem konkursu oraz organizacją finału i gali. To okres najbardziej pracowity – do września bibliotekarze muszą przeczytać wszystkie konkursowe książki, stworzyć regulaminy, opracować dziesiątki pytań, a z nich gotowe zestawy poleceń do rozegrania etapu szkolnego. Na początku września kierujemy do szkół Wałbrzycha i powiatu zaproszenie do konkursu wraz z regulaminami, informacjami i załącznikami. Dla nauczycieli ważne jest, że otrzymują gotowy materiał do przeprowadzenia etapu szkolnego. W zestawach znajdują się osobne arkusze dla uczniów i dla nauczycieli. Do listopada szkoły mają czas, by rozegrać eliminacje wewnętrzne i zgłosić 3-osobowe drużyny. Finał i gala z udziałem specjalnym autora, którego twórczość jest przedmiotem konkursu, organizowana jest w połowie grudnia. Nagrodami w konkursach indywidualnych są przede wszystkim najnowsze książki zaproszonego autora (ponadto audiobooki, gry planszowe), a w rywalizacji drużyn – ku uciesze szkół – zestawy lektur. Laureaci otrzymują nagrody z rąk autora, mając możliwość uzyskania od niego pamiątkowego wpisu z autografem.

„Pożeracze książek”, odkąd motywem przewodnim edycji jest twórczość wybranego współczesnego autora, zyskują na popularności. W XIII edycji konkursu wystartowało 11 szkół, w tym 5 spoza Wałbrzycha. Konkurs, zgodnie z założeniami, promuje polskich twórców literatury dziecięcej, a nazwa konkursu oddaje prawdziwy charakter jego uczestników.

## **GRA PLANSZOWA „Tajemniczy Wałbrzych - Akcja Rewitalizacja”**

**Arkadiusz Łapka z zespołem**

Biblioteka „Pod Atlantami”, Wałbrzych

Głównym celem projektu było stworzenie gry planszowej, która w atrakcyjny i ciekawy sposób przedstawi najważniejsze postacie, miejsca związane z miastem i jego okolicami, a także legendy, podania, wydarzenia z wieloletniej jego historii. Zawarte w grze opisy nie zawierają szczegółowych i wyczerpujących danych, a jedynie zachęcają do pogłębiania wiedzy przez korzystanie z historycznych i literackich źródeł, dostępnych w wałbrzyskiej księżnicy. W ten nietypowy sposób mieszkańcy Wałbrzycha oraz innych miast, w szczególności Aglomeracji Wałbrzyskiej, mogą zdobywać informacje o często zapomnianych miejscach i lokalnych wydarzeniach. Gra stanowi ciekawą propozycję spędzania czasu wolnego. Jest także nowoczesnym sposobem wspierania działań rewitalizacyjnych, prowadzonych w „starych” dzielnicach miasta.

Realizacja projektu, którego podjęła się Biblioteka pod Atlantami, odbyła się od września do grudnia 2018 roku i została podzielona na trzy etapy. W pierwszym - przygotowanie koncepcji - wzięło udział trzech pracowników biblioteki. Specjalista ds. promocji odpowiedzialny był za przygotowanie ogólnej koncepcji gry planszowej. Bibliotekarz dziecięcy, posiadający doświadczenie w projektowaniu i tworzeniu gier, odpowiedzialny był za stworzenie mechaniki projektowanej gry. Kierownik Działu Informacji Naukowej i Czytelń Biblioteki pod Atlantami, w którego skład wchodzi Pracownia Regionalna, odpowiadał za merytoryczną stronę tworzonej gry. Korzystając ze zbiorów ww. pracowni, opracował wybrane wydarzenia, obiekty, miejsca oraz postacie, które zostały wykorzystane w fabule gry.

Zespół przygotował formułę gry planszowej „Tajemniczy Wałbrzych - Akcja Rewitalizacja”, obejmującej odrębne wersje gry dla dwóch grup odbiorców: dla dzieci - „Tajemniczy Wałbrzych”, dla starszych - „Wałbrzych - miasto do odkrycia”.

„Tajemniczy Wałbrzych” to gra planszowa przeznaczona dla dzieci, może w nią grać równocześnie od dwóch do sześciu osób. Plansza, na której toczy się rozgrywka, przedstawia Wałbrzych, a gracze poruszają się po polach odwzorowujących sznur pereł Księżnej Daisy. Każdy uczestnik wybiera pionek przedstawiający postać symbolizującą charakterystyczny dla Wałbrzycha zawód. Do rozegrania gry, oprócz pionków i kostek, służy 30 kart obrazujących ważne miejsca w mieście (np. wiadukt kolejowy na Podgórzu, Pałac Tielscha na Starym Zdroju, Muzeum Górnictwa i Sportów Motorowych w Rusinowej, Rezerwat przyrody „Przełomy pod Książem”). Na dole karty znajduje się umieszczony „do góry nogami” tekst zawierający nazwę miejsca i krótki jego opis.

„Wałbrzych - miasto do okrycia” jest grą planszową przeznaczoną dla młodzieży i dorosłych, może w nią grać równocześnie od dwóch do sześciu osób. Plansza, na której toczy się rozgrywka, przedstawia plan Wałbrzycha, a uczestnicy poruszają się po dwóch ścieżkach. Zewnętrzna składa się z pól (w kształcie wagoników kopalnianych), oznaczających najważniejsze i najciekawsze miejsca oraz obiekty Wałbrzycha i okolic. Wewnętrzna ścieżka przedstawia wałbrzyski Rynek. Każdy gracz wybiera pionek z wizerunkiem postaci reprezentującej wybrany zawód dawnego lub współczesnego Wałbrzycha. Oprócz pionków i kostek gracze posługują się 26 kartami. Na każdej z nich znajduje się zdjęcie przedstawiające znane lub ciekawe miejsce Wałbrzycha i okolic oraz lista zadań. Dotyczą one wybranych miejsc, budynków, osób i wydarzeń (np. pole „Borowa” przedstawia historię związaną z turystyką, pole „Stadion Miejski” - z wałbrzyskim sportem).

Następnym, ważnym etapem realizacji gry było opracowanie szaty graficznej. Zadanie to zostało powierzone specjalście ds. wydawniczo-wystawienniczych biblioteki, który jako absolwent Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu gwarantował wysoki poziom artystyczny grafik. Przy ich tworzeniu wzięto pod uwagę specyfikę miasta, charakterystyczne elementy urbanistyczne, a także wałbrzyską florę i faunę.

Ostatnim etapem realizacji projektu było wyprodukowanie 1000 egzemplarzy gry „Tajemniczy Wałbrzych - Akcja Rewitalizacja”, zlecone profesjonalnej firmie zewnętrznej.

Gra jest oryginalnym i nietypowym sposobem nie tylko propagowania lokalnej historii, ale również promocji literatury regionalnej, adresowanej do najmłodszych odbiorców. Jest to przystępny i atrakcyjny sposób poznania przez nich m.in. legend i podań, stanowiących ważny element bibliotecznych działań edukacyjnych. To również konkretną propozycją spędzania czasu wolnego przy grach planszowych, które w naszych placówkach cieszą się coraz większym powodzeniem.

Gra nieodpłatnie trafiła do wszystkich bibliotek na terenie miasta i powiatu, do wałbrzyskich szkół i placówek edukacyjnych. Jest również atrakcyjną nagrodą w wielu konkursach miejskich i doskonałym materiałem promującym zarówno miasto, jak i Bibliotekę. Na tym nie koniec. Grupa

młodych bibliotekarzy na jej podstawie opracowała przy użyciu aplikacji Action Track mobilną grę miejską po śródmieściu Wałbrzycha. Zostanie ona rozegrana podczas tegorocznej Nocy Bibliotek. Jej wielkim atutem jest płaszczyzna literacka, zawierająca liczne odwołania i skłaniająca do samodzielnych poszukiwań w zakresie podejmowanych wątków.

