

JERZY KOWALEWSKI
Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki
Lwów

Język polski (nie)jako obcy. Wyzwania nowej dekady

Wspomnień czar...

Jest rok 1996, kończę polonistykę, kurs dla lektorów języka polskiego jako obcego (wszystko na Uniwersytecie Jagiellońskim), otwierają się przede mną pierwsze drzwi do przedświatła tajemniczego: cudzoziemcy, inne książki, inne metody, wielcy tamtego świata, którzy zeszli z glottodydaktycznych gór, by nam, kandydatom na kandydatów na lektorów uchylić rąbka swych tajemnych i niemal magicznych nauk. Za tym szło podmiotowe traktowanie studenta, pokora dydaktyczna, nastawienie na skuteczność nauczania¹. No i pokusa, by jakoś to doświadczenie wykorzystać w pracy na co dzień, w ciągu roku szkolnego, na lekcjach z dziećmi i młodzieżą polską w Polsce, ewentualnie w pracy za granicą. Jednak wzajemne przenikanie glottodydaktyki polonistycznej i polonistyki krajowej w wydaniu uniwersyteckim – przede wszystkim metodyczno-dydaktycznym – było (i jest do dziś) znikome, ze szkodą dla obu stron. Spróbujmy zatem odpowiedzieć na pytanie: dlaczego tak się dzieje i czy coś można zmienić, czy może ta zmiana już zachodzi?

Perspektywa glottodydaktyczna: pola wzgardzone

Myślę, że przytoczone wyżej subiektywne odczucia były typowe dla kończących specjalność nauczycielską w latach 90. XX wieku i wcześniej.

¹ Klient zapłacił i ma otrzymać produkt.

Wchodząc w bramy glottodydaktyki polonistycznej, można było odkryć, że zdobyta na polonistyce wiedza nadaje się do twórczego przekształcenia. Okazywało się, że teorie gramatyki opisowej trzeba „dopasować” do skuteczności nauczania, o tak pięknie wyuczonych jerach i przegłosach nie ma komu opowiadać, a cała kultura z literaturą („przemycana” w imię poczucia patriotycznego obowiązku i z potrzeb serca polonisty...) ma formę skromnego dodatku. Porównując swoje lekcje „z liceum” i obecne zajęcia lektora-towe, prowadzący dochodzi do wniosku, że to, co robi jest o wiele lepsze: bo ma pragmatyczne cele, namacalną skuteczność, precyzję i ścisłość, daje się ewaluować, a ponadto – dzieje się w realnym świecie rynku. Toteż częstą reakcją było odrzucenie doświadczeń szkoły w całości i raczej naśladowanie lekcji języków obcych, na które się kiedyś uczęszczało. Nie bez znaczenia jest też fakt, że bardzo wielu teoretyków „pierwszej” glottodydaktyki polonistycznej nie było polonistami. Zatem ich punkt widzenia, przyniesiony z filologii obcych, był punktem dominującym, co spowodowało „językoznawcze nachylenie polskiej glottodydaktyki”. Czy zatem faktycznie w polskiej szkole nie ma czego szukać, poza ewentualnym porównywaniem kompetencji językowych cudzoziemców z poziomu C2 i maturzystów (Przechodzka, Miodunka 2006)? Otóż symbioza dwóch dydaktyk jest możliwa, a zbliżenia mogą się okazać twórcze. Warto zauważyć, że:

W nauczaniu początkowym...

...dzieci poznają świat – też za pomocą języka. W przypadku nauczania języków obcych (i polskiego jako obcego) trwa swoisty wyścig: język, w jakim dziecko po raz pierwszy nazwie kolory, dni tygodnia, części odzieży itd., będzie już na zawsze językiem „pierwszym”. Zatem wczesne nauczanie dzieci (w przedszkolach) jest ważne w przypadku dzieci emigrantów lub dzieci polskiego pochodzenia. Wszak język jest jednym z wykładników narodowości.

Należy jednak zapytać, jak metody nauczania języka ojczystego mają się do nauczania dzieci obcojęzycznych, które np. w wieku czterech lat nie mówią po polsku ani słowa? Na pewno nie można automatycznie przenosić doświadczeń polskiego przedszkola i nauczania początkowego na grunt glottodydaktyki. Można jednak wykorzystać wiele zabaw, szczególnie tych wspomagających poznawanie słownictwa (np. cała sfera zabaw z cyframi, liczbami, kolorami itd.) i zanurzających w kulturę polską (!). Również w przypadku nauki pisania dydaktyka startuje praktycznie z tego samego punktu. Na początku lat 90. ubiegłego wieku próbą przeniesienia doświadczeń polskiego

nauczania początkowego na grunt edukacji dzieci polskich i polonijnych za granicą, były lubelskie propozycje podręcznikowe i metodyczne Heleny Metery (Metera 1991, 1992a, 1992b, 1995a, 1995b). Materiały te, choć krytykowane za wysoki poziom trudności (szczególnie *Strzeż polskiej mowy*) i brak odniesień glottodydaktycznych², nauczyły jednak całe pokolenia małych Polaków, szczególnie na Wschodzie, pisać, czytać i mówić po polsku. Przekazały też ogrom wiedzy kulturowej, treści tych było nawet więcej niż w polskich podręcznikach do nauczania zintegrowanego (Kowalewski 2007). Kanon wiedzy kulturowej w nich zawarty mógł być podstawą do organizacji konkursów – a więc *de facto* służyć do pierwszych prób testowania wiedzy o Polsce na długo przed powstaniem *Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą*. Wydawać by się mogło, że wystarczy wziąć pod uwagę glosy krytyki, „dorobić” do tych materiałów część komunikacyjną, uprościć teksty i powstanie doskonała seria podręczników dla najmłodszych dzieci polskiego pochodzenia mieszkających poza Polską. Nadzieją na realizację takiej idei jest MEN-owski projekt podręcznika internetowego *Włącz Polskę!* Powstające tam „atomy” edukacyjne mogłyby łączyć odpowiednio dostosowane do możliwości językowej uczniów teksty³ z kształceniem przede wszystkim kompetencji komunikacyjnej. Choć role komunikacyjne tak małych dzieci są ograniczone (jako członków rodziny, jako uczniów, klientów niektórych sklepów, konsumentów kilku usług, członków Kościoła), to nawet na tej bazie można skonstruować wystarczająco wiele sytuacji komunikacyjnych. Jeżeli zaistnieją one na tle realiów miejscowych z uwzględnieniem śladów polskości, to ziści się też idea interkulturowego kształcenia języka obcego (drugiego) i międzykulturowego kształcenia języka ojczystego (pierwszego, odziedziczony).

W nauczaniu dzieci w szkole podstawowej...

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

² Przede wszystkim nikłą zawartość materiałów i ćwiczeń kształcących sprawność komunikacyjną.

³ A nawet tylko ilustracje, nagrania, fragmenty filmów.

ratach czy egzaminach certyfikatowych. A podaje się tu potrzebne zwroty, wyrażenia, słownictwo. Oczywiście nauczyciele pracujący na co dzień z dziećmi mniej lub bardziej świadomie korzystali z książek „z Polski”, często i hojnie przekazywanych do dziś „na Wschód” przez wszelkie wydawnictwa po zmianie programów nauczania i podstaw programowych. Nie mieli zresztą wyboru, bo lukę między serią Heleny Metery a książkami dla dorosłych próbują zapelnąć dopiero w ostatnich latach pozycje *Lubię polski* Agnieszki Rabiej (2009 i 2010) i *Bawimy się w polski* Aleksandry Achtelek i Berdnadety Niesporek-Szamburskiej (2009) oraz wspomniany wyżej podręcznik internetowy *Włącz Polskę!* Warto też wspomnieć o podręcznikach wydawanych lokalnie na Wschodzie i Zachodzie. Ich ocena merytoryczna i dydaktyczna mija się z celem, skoro spełniały jakoś swoją rolę w danych warunkach, często z braku alternatywnego wyboru. Niektóre z nich były dodrukowywane, wznawiane, poprawiane. Najczęściej naśladowały podręczniki ze szkół w Polsce lub, w najlepszym przypadku, miejscowe podręczniki do nauki języków obcych. Dziś, w roku 2012, nie słabnie wielkie wołanie o metodykę nauczania języka polskiego jako drugiego języka dzieci i młodzieży z założoną metodą nauczania (przy czym z racji ograniczeń wiekowych: mentalnych i słownikowych oraz ograniczenia ról komunikacyjnych, nie może to być prosta kopia metody komunikacyjnej dla dorosłych w wersji dla dzieci). Wielu odpowiedzi dostarcza „zwykła” szkoła.

Nauczanie w gimnazjum (klasy VII–IX)...

...to okres powolnego przejścia z nauczania języka ku szeroko rozumianej kulturze polskiej w kontekście europejskim (odwrotnie?). Sam język przestaje być „uczony”, zaczyna być opisywany. Zarówno zakłócone proporcje język-literatura, jak i gramatyka opisowa mogą glottodydaktyka odstraszyć. Tu jednak warto wykorzystać metody prezentacji kontekstu kulturowego, o ile taki kontekst w programie jppo założymy. O potrzebie wprowadzania kontekstu pisałem już wielokrotnie z racji promocji i prezentacji programu kulturowego w nauczaniu języka polskiego poza Polską. Za wykorzystaniem takiej opcji przemawia fakt, że w tej grupie wiekowej znajduje się młodzież, która jest niejako pośrednikiem: przeszła już elementarne kursy językowe lub zna język z domu (i rozumie, mówi po polsku), ale do ewentualnych egzaminów językowych *sensu stricto* musi się jeszcze przygotować. Przed sobą ma kilka lat zajęć w szkole sobotniej, na fakultetach. Czym zapelnąć lekcje? Tu z pomocą przychodzi metoda kulturowa realizująca program kulturowy. Łączy metodykę nauczania języków obcych metodą komunikacyjną z tekstami kultury (por. tabela 1).

Tabela 1. Nauka języka obcego a teksty kultury

	mówienie	czytanie	śłuchanie	pisanie	gramatyka
socjokultura					
realia					
doświadczenie kulturowe					

Każda lekcja (spotkanie kulturowe) powinna maksymalnie wypełniać wyznaczone pola. Poniżej: przykład ćwiczeń według metody kulturowej do pracy z tekstem kultury *Jechać do Lwowa* Adama Zagajewskiego:

Jechać do Lwowa
Rodzicom

Jechać do Lwowa. Z którego dworca jechać do Lwowa, jeżeli nie we śnie, o świcie, gdy rosa na walizkach i właśnie rodzą się ekspresy i torpedy. Nagle wyjechać do Lwowa, w środku nocy, w dzień, we wrześniu lub w marcu. Jeżeli Lwów istnieje, pod pokrowcami granic i nie tylko w moim nowym paszporcie, jeżeli proporce drzew jesiony i topole wciąż oddychają głośno jak Indianie a strumienie belkocą w swoim ciemnym esperanto a zaskrońce jak miękkie znak w języku rosyjskim znikają wśród traw. Spakować się i wyjechać, zupełnie bez pożegnań, w południe, zniknąć tak jak mdlące panny. I łopiany, zielona armia łopianów, a pod nimi, pod parasolami weneckiej kawiarni, ślimaki rozmawiają o wieczności. Lecz katedra wznosi się, pamiętasz, tak pionowo, tak pionowo jak niedziela i serwetki białe i wiadro pełne malin stojące na podłodze i moje pragnienie, którego jeszcze nie było, tylko ogrody chwasty i bursztyń czereśni i Fredro nieprzyzwoity (...).

Ćwiczenia:

1. Proszę przeczytać cały wiersz.
2. Jak myślisz, czy poeta pojechał do Lwowa, czy nie? Dlaczego?
3. Ćwiczenia językowe:
 - a) Proszę ułożyć dialog w informacji kolejowej w Krakowie: proszę zadać kilka pytań o możliwe połączenia ze Lwowem (proszę podać realne informacje).
 - b) Proszę kupić bilet z Krakowa do Lwowa na wybrany pociąg.
 - c) Przyjeżdża do Ciebie do Lwowa znajomy z Polski „we wrześniu” lub „w marcu”. Telefonuje. Proszę ułożyć dialog telefoniczny na temat pogody i tego, co powinien wziąć ze sobą.
 - d) „w moim nowym paszporcie”
Proszę odpowiedzieć na słowa skierowane do Ciebie na granicy:
 - Jak się nazywasz?
 - Do kogo jedziesz?
 - Jak długo będziesz/byłeś w Polsce?
 - Czy (ile razy) byłeś już w Polsce?
 - Gdzie byłeś?
 - Dokąd (gdzie) jedziesz?
 - Jak ma na imię twoja mama i tato?
 - Co masz w plecaku?
 - e) „w środku nocy”
Proszę podać inne pory dnia.
 - f) Na podstawie tekstu proszę dokończyć zdanie: „Bohater wiersza pojechałby do Lwowa, jeżeli Lwów istniałby,”.
 - g) „zupełnie bez pożegnań”
Proszę napisać, co powiesz lub powiedzą do ciebie:
 - Kolega przed egzaminem:
 - Tato do Ciebie przed wycieczką:
 - Ty do mamy, która wyjeżdża do sanatorium:
 - h) „ślimaki rozmawiają o wieczności”
Proszę ułożyć czterozdaniowy dialog „ślimaków” o wieczności: –
.
5. Lwów: „pod parasolami / weneckiej kawiarni”; „katedra wznosi się”.
Proszę przygotować informacje o tych obiektach, przygotować prezentację fotograficzną lub multimedialną.
6. Proszę znaleźć informacje, jakie związki łączą A. Zagajewskiego ze Lwowem. Proszę udokumentować te związki (przygotować fotografie, inne teksty) oraz podać źródło informacji.

Tego typu lekcje są przygotowywane dla konkretnych grup i choć mają charakter uniwersalny, jednak wymagają lokalnych modyfikacji. Powyższe przykładowe ćwiczenia są przeznaczone dla uczniów na Ukrainie, zwłaszcza na Ukrainie Zachodniej. Dla uczniów np. w Chicago mogłyby to być polecenia typu: podaj krótkie informacje geograficzne i historyczne o Lwowie, jakie znasz związki Lwowa z historią Polski, jakie są podobieństwa i różnice sytuacji Polaków we Lwowie i w Chicago, „pod parasolami / weneckiej kawiarni”; „katedra wznosi się”: podaj kilka charakterystycznych punktów na mapie Chicago, którymi scharakteryzowałbyś miasto, czy są to punkty jakoś związane z polskością? itp.

Warto jednak przestrzec, by „nie przejść całkiem na drugą stronę” i zapominając o komunikacji, nie pozostać na kształceniu słuchania („bo słucha przecież jeden drugiego”), pisania, mówienia („bo przecież mówią i piszą”), dodając ewentualnie trochę gramatyki „na siłę”, najlepiej trudnej i nieprzydatnej (np. odmianę liczebników zbiorowych). Metoda kulturowa ma w sobie trzy podstawowe założenia:

1. w każdej lekcji musi być komunikacja: przydatna, „trzymająca się życia”, „wychodząca” z tekstu kultury (cytatem, nawiązaniem, odwołaniem);
2. wszystkie sprawności (włącznie z gramatyką) muszą być ze sobą powiązane tematem lub zagadnieniem językowym;
3. tekst musi być odpowiednio przygotowany (fragment, skrót, nawet „poprawa błędów” lub zamiana archaizmów i słów ze zbyt wysokiego poziomu zaawansowania) i osadzony w kontekście innych tekstów kultury.

W praktyce szkół sobotnich na świecie (w tego typu szkołach dominuje taka grupa wiekowa uczniów) rzadko są osobne lekcje z historii, geografii, muzyki, „narodoznawstwa” czy literatury polskiej. Najczęściej są to jedne zajęcia z „języka polskiego”, a wprowadzenie kontekstu kulturowego do języka polskiego nauczanego metodą komunikacyjną może same lekcje językowe ubogacić, ucząc przy tym szeroko rozumianej polskości.

Okres szkoły średniej...

...to w polskich liceach czas przede wszystkim mniej lub bardziej twórczych i samodzielnych interpretacji tekstów. Choć ćwiczenia „otwierające” teksty mają swoich zwolenników także wśród glottodydaktyków (Czerkies 2006, 2008; Mędał 2007), szczególnie uczących na wyższych poziomach zaawansowania, z samą glottodydaktyką komunikacyjną mają niewiele wspólnego. Wydaje się, że należy tu zachować umiar. Wyrugowanie z glottodydaktyki

polonistycznej pracy z tekstem kultury prowadzi do karykaturalizacji metody komunikacyjnej na poziomach najwyższych, na których za komunikację uważa się wyrażanie „skomplikowanych” uczuć czy pisanie *exposé* (por. Janowska 2010). Z kolei komunikacja tylko w oparciu o teksty kultury prowadzi do zawężenia nauki języka jedynie do pól humanistycznych. Z rozwiązaniem przychodzi znów koncepcja metody kulturowej, która na tym etapie nauczania języka stawia za punkt wyjścia tylko teksty kultury, jednak na ich podstawie prowadzi do różnych odmian współczesnego języka polskiego, np. z *Lalki* łatwo przechodzi się do języka techniki, medycyny, psychologii, z III części *Dziadów* do języka urzędowego, prawniczego itd. (por. Kowalewski 2008). W metodzie tej wszystko łączy się ze wszystkim, gdyż w tle danego tekstu kultury i danej odmiany języka pojawiają się w całym wachlarzu realia: od społecznych po historyczne. Granicą jest zbędna w glottodydaktyce stylistyczna analiza strukturalna tekstu, poszukiwanie kontekstów historyczno-literackich, „tła epoki” czy „genezy dzieła” oraz „konteksty interpretacyjne”. Tutaj tzw. prawda interpretatorów nie jest istotna, kluczowe jest poszukiwanie treści oraz wyrażanie jej przez uczących się w adekwatnych (w miarę poprawnych) formach językowych. Wymiernym zyskiem kulturowym jest zanurzenie uczących się w polskiej kulturze oraz przede wszystkim doświadczenie wspólnoty z rodzimymi użytkownikami języka poprzez kontakt z tymi samymi symbolami, mitami kultury. Poprzez postawienie istotnych (nieraz trudnych i niewygodnych) pytań egzystencjalnych, wynikających z tekstu polskiej kultury, następuje ogólny wzrost duchowy ucznia, ziszcza się więc idea interkulturowego nauczania języków obcych. Te konkretne „zyski” kulturowe mogą być poważną „konkurencją” dla bliżej nieokreślonego przyrostu wiedzy i umiejętności językowych na poziomach C. Powstaje też pytanie: czy istnieje w ogóle nauczanie języka obcego czystą metodą komunikacyjną na poziomach C i czy po B2 język jest jeszcze obcy?

Perspektywa dydaktyki języka ojczystego: pola nieznanne

Z własnego doświadczenia wiem: w świadomości większości „zwykłych” nauczycieli i dyrektorów szkół glottodydaktyka polonistyczna nie istnieje. Można ją ewentualnie zakwalifikować jako egzotyczne nieco nauczanie dorosłych. Oczywiście *gras* lektorów wywodzi się z polonistyki krajowej, wówczas sięgają oni mniej lub bardziej udanie do doświadczeń ze swoich szkół. Czy

jednak mogą swoje doświadczenia przenieść na grunt polskiej szkoły? Prawdopodobnie takie próby podejmują⁴, jednak własne doświadczenia prowadzą mnie do kilku pomysłów na wykorzystanie glottodydaktyki polonistycznej na gruncie edukacji krajowej. Glottodydaktyczny punkt widzenia może pomóc w:

- podejściu do ucznia, jako podmiotu nauczania, który ma prawo mieć inne od uznanych pomysły na „otwarcie” tekstu kultury;
- egzekwowaniu myślenia, umiejętności dostosowywania nawet najbardziej abstrakcyjnych i archaicznych tekstów do współczesnego życia;
- nauczaniu umiejętności, nie: przekazywaniu wiedzy. Spojrzenie na lekcję jako na skrzyżowanie wszelkich sprawności komunikacyjnych (!) z tekstem kultury. Również w polskiej szkole jest możliwe wyniesienie z danej lekcji umiejętności językowych poza ogólnym „pogadaniem” (lub niestety posłuchaniem...) na temat danego tekstu kultury. Również w polskiej szkole potrzebne są prezentacje wzorców komunikacyjnych: ustnych (np. zwroty do adresata, rozmowa telefoniczna, składanie życzeń, kondolencje, gratulacje, podziękowania...) i przede wszystkim pisemnych (wzory pism urzędowych, listów i e-maili oficjalnych). Ważne są lekcje socjokulturowe, np. do kogo nie wypada pisać SMS-ów, jak zachować się wobec osób na stanowiskach państwowych i kościelnych itd.);
- prezentowaniu polskiej kultury na tle europejskim, nie zaś odwrotnie. Pomaga w tym pamięć glottodydaktyka polonistycznego, że uczy języka polskiego (z całym szacunkiem dla innych języków). To język polski ma wartość rynkową, podobną może mieć polska kultura;
- budowaniu poczucia wartości polskiej kultury u uczniów. Dla uczonych obcokrajowców polska kultura nie jest „święta” i rzadko zachwyca, a na pewno nie zachwyca piękno stylistyki. Trzeba się naprawdę napracować, by ukazać obiektywną wartość naszych dzieł – w cytacie, myśli, idei, symbolu, oryginalności na tle epoki itd. Tak ukazana wartość kultury na pewno pozostanie dłużej w młodych umysłach niż przekazana jako dogmat;
- trzeźwym podejściu do polskiej kultury. Z powodów wymienionych wcześniej wiele tekstów kultury można potraktować tylko jako dokument epoki i... źródło do ćwiczeń językowych. Przekazanie umiejętności krytycznego spojrzenia na polskie „świętości” pomoże w umiejętności krytycznego spojrzenia na oferty (pop)kultury współczesnej, ale też w oparciu się tendencjom odrzucenia wszystkiego, co polskie jako mało wartościowe;

⁴ Np. propozycją skierowaną też do polskiej szkoły jest książka E. Lipińskiej do nauczania ortografii dla obcokrajowców *Nie ma róży bez kolców* (Lipińska 1999).

- zupełnie odmiennym i świeżym spojrzeniu na polską kulturę (por. Adamczyk 1999);
- uczeniu na języku polskim języka polskiego, a więc, najprościej mówiąc: pisania, czytania i mówienia. Rozszerzając: pisania konkretnych form wypowiedzi, czytania ze zrozumieniem globalnym i szczegółowym, mówienia w jakimś układzie kompozycyjnym i na temat, czyli z odwołaniami, cytatami, przytoczeniami itd.

Wyzwanie nowej dekady: pola połączone

A gdyby tak te pola połączyć? Zwłaszcza, że krzyżują się tu jeszcze zdobyte refleksje teoretycznej: językoznawczej, literaturoznawczej, glottodydaktycznej (w tym glottodydaktyki polonistycznej), metodycznej, dydaktycznej, psychologicznej oraz idei kształcenia międzykulturowego. O ile początek wieku XXI, ósma dekada nauczania jpjo, była czasem wprowadzania jpjo do struktur światowych⁵, co musiało dziać się szybko i zdecydowanie, bez zbędnego „marudzenia” i teoretycznych sporów, o tyle dekada dziewiąta może być nieco spokojniejszym czasem na refleksję i wspólne ubogacanie się. W najbliższych latach widzę kilka obszarów do zagospodarowania:

- Czy każdy polonista powinien być glottodydaktykiem? W pewnym sensie tak. Nowe czasy niosą nowe wyzwania dla polonistów: nauczanie języka polskiego poza Polską za sprawą tzw. nowej emigracji stało się masowe, podobnie jak emigracja absolwentów polonistyki w poszukiwaniu pracy. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że kończącemu dziś polonistykę absolwentowi przyjdzie nauczać polskiego poza Polską – jako języka drugiego (odziedziczonego) lub jako obcego: w szkołach sobotnich, na kursach czy na korepetycjach. I będzie to przede wszystkim nauczanie dzieci i młodzieży. Może więc warto byłoby pomyśleć o stworzeniu w ramach polonistik krajowych również kursów, zajęć z nauczania języka polskiego inaczej? Problemu nie rozwiązują studia podyplomowe lub magisterskie II stopnia z glottodydaktyki polonistycznej, gdyż dotyczą tylko niewielkiej części polonistów. Poza tym w programach tych studiów nie wprowadza się uczenia dzieci. Sama teoretyczna glottodydaktyka polonistyczna powstała w oparciu o do-

⁵ ALTE, certyfikacja.

świadczanie i badania przeprowadzane na dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego. Zarówno poloniści, jak i glottodydaktycy poloniści (i niepoloniści), skierowani do nauczania dzieci i młodzieży, muszą sami jakoś sobie radzić. Z tego radzenia na pewno wynikną z czasem „oddolne” refleksje teoretyczne. Może jednak warto ten proces przyspieszyć i wprowadzić na naukowe tory?

- Czy każdy glottodydaktyk powinien być polonistą? W pewnym sensie tak. Na glottodydaktykę polonistyczną należy spojrzeć szerzej niż tylko na ograniczoną do studentów ośrodków uniwersyteckich, lektoratów i kursów językowych. Praca w środowiskach polskich lub polonijnych dzieci wymaga od nauczycieli przynajmniej minimalnych kompetencji kulturowych. Kompetencje te nie przyrastają wraz z wiedzą o literaturze polskiej, ale z umiejętnościami wplatania tekstów polskiej kultury do edukacji językowej. Tymczasem obecnie kolejni glottodydaktycy neofilodzy zostają profesorami odpowiedzialnymi za kształcenie przyszłych lektorów i nauczycieli jpjo w kraju i za granicą, zabierają głos w sprawach nauczania kultury polskiej, a nawet piszą programy nauczania, podręczniki i konspekty lekcji dla edukacji polonistycznej poza Polską. Czy potrafią i zechcą tę kompetencję przekazać?
- Czy wszyscy wiedzą wszystko o wszystkim? To oczywiście pytanie retoryczne... Dlatego potrzebne jest przenikanie pól uniwersyteckich, szkolnych i działających gdzieś na pograniczu projektów edukacji międzykulturowej. Obecnie ta przenikliwość jest ograniczona: między poszczególnymi ośrodkami uniwersyteckimi⁶, między uniwersytecką „górami” a dydaktycznym „dołem” – w zakresie wsparcia metodycznego „z góry” – adekwatnego do potrzeb, w tym – podczas odpowiedniego przygotowania przyszłych lektorów kształconych na studiach podyplomowych i magisterskich. W zakresie zapotrzebowań będzie chodziło o uwzględnianie potrzeb i dorobku praktyki szkolnej czy rozszerzenie refleksji teoretycznej na pola dydaktyki dzieci i młodzieży. Dużym wyzwaniem jest też wykorzystanie pomysłów na modną ostatnio edukację międzykulturową. Zagospodarowanie jej dorobku, przede wszystkim ciekawych pomysłów na konkretne lekcje, ale też uznanie za słuszną idei kształcenia regionalnego w duchu interkulturowości, pozostaje w zgodzie z glottodydaktycznym trendem lat ostatnich: tworzenia odręb-

⁶ Marzeniem pozostaje wzajemna wiedza o swoim dorobku i badaniach oraz... uwzględnianie jej w pracach.

nej drogi nauczania języka drugiego⁷ (odziedziczonego) osób polskiego pochodzenia oraz dzieci tzw. „nowej emigracji”. Nie może to być jednak jedynie redukcja polskiej podstawy programowej. Ponieważ działania te wyszłyby ze strony glottodydaktyki, można mieć nadzieję, że również glottodydaktyka (rozumiana jako komunikacyjne nauczanie sprawnościowe) znajdzie swoje miejsce w nowej metodyce. Szczególnie wartościowa idea w kształceniu międzykulturowym zawarta jest wśród celów edukacji: odnalezienie się mniejszości w kraju zamieszkania. Choć z założenia przeznaczona dla mniejszości w Polsce, analogicznie może być wdrożona po drugiej stronie granicy, wśród mniejszości polskich. Animatorzy projektów kształcenia uchodźców w Polsce również powinni brać pod uwagę dorobek glottodydaktyczny, gdyż w wielu przypadkach dzieci i ich rodziców trzeba najpierw od podstaw uczyć języka.

Program kulturowy w nauczaniu języków obcych (w tym jpjo): pola żyzne

Choć od pierwszych publikacji na temat programu minęło już pięć lat, z trudem przebija się on do świadomości glottodydaktycznej, choć powstał na jej gruncie. Na innych polach jest raczej zupełnie nieznan. A szkoda, bo towarzysząca mu metoda kulturowa krzyżująca konkretną glottodydaktykę z płynną (ale z założeniem kanonu) kulturą jest niezwykle skuteczna na wszystkich poziomach zaawansowania i we wszystkich grupach wiekowych. To propozycja uniwersalna, choć powstała z potrzeby dzieci i młodzieży na Ukrainie i tam przede wszystkim jest obecnie stosowana. Dlaczego program kulturowy i metoda kulturowa? Ponieważ:

- przy daniu priorytetu kulturze (nad językiem) pozwala na kształcenie w grupach o zróżnicowanych poziomach znajomości języka i (w ograniczonym zakresie) wiekowo;
- nie szkodząc jakości kształcenia językowego (komunikacyjne nauczanie sprawności językowych), pozwala na osiągnięcie „zysków” kulturowych: w odnalezieniu własnej tożsamości, swojego miejsca jako Polaka lub sympatyka i „przyjaciela” polskiej kultury na wielokulturowej mapie Europy (międzykulturowość, interkulturowe kształcenie językowe);
- promuje polską kulturę za granicą;

⁷ I przygotowania pod tym kątem lektorów.

- zapełnia lukę metodyczną i dydaktyczną w ofercie glottodydaktyki polonistycznej skierowanej do dzieci i młodzieży;
- dzięki niej lekcje stają się ciekawsze: dzięki zanurzeniu w kulturze – od tekstów kultury począwszy (nauczanie realioznawcze), po doświadczenie kulturowe związane z uczestnictwem w kulturze poprzez śpiew, tańiec, zajęcia manualne, kontakt fizyczny z symbolami polskiej kultury, doświadczenie obecności „wśród Polaków i ich spraw” w sytuacjach autentycznych i symulowanych.

Program w swych założeniach sięga idei nauczania kultury w ramach nauczania języków obcych, które w dwudziestoleciu międzywojennym znalazły poczesne miejsce tak w refleksji teoretycznej, jak i w praktyce – przede wszystkim w Niemczech. Na II Międzynarodowym Kongresie Nauczycieli Neofilologów (Paryż, 1931) przyjęto wnioski, że nauczyciele języków obcych będą nosić tytuł nauczycieli języka i kultury obcej, uczyć zaś kultury obcej miano w duchu bezstronności, szacunku i życzliwości. W Polsce owe wnioski znalazły odbicie w pracach takich neofilologów jak: Michał Friedländer, Stefania Ciesielska-Borkowska, Zygmunt Czerny, Halina Nieniewska. Na podstawie ich prac można zauważyć, że polska myśl glottodydaktyczna (w aspekcie kultury) zmierzała w kilku kierunkach:

- a) kulturoznawstwo nie jest gałęzią wiedzy jako materiał do wykładu, ale metodą nauczania opartą na objaśnianiu relacji kultury z językiem, życiem danego narodu i jego twórczością, materiał kulturowy jest punktem wyjścia do nauczania języka, ma to być materiał wszechstronny (nie tylko literatura), prezentowany ilustracyjnie (niewerbalnie),
- b) kulturoznawstwo służy wychowaniu ku zgodnemu współżyciu między narodami, nauczyciela ma cechować obiektywizm – nie tendencyjność (ani pozytywna, ani negatywna),
- c) poprzez kontakt z kulturą obcą uczniowie powinni lepiej zrozumieć kulturę rodzimą (ówczesne podejście interkulturowe),
- d) nie ma możliwości całościowego ujęcia danej (obcej) kultury, nie należy też skupiać się na jednym zagadnieniu – chodzi o ogólny kontakt z obcą kulturą,
- e) nauka o kulturze powinna być zorientowana na współczesność (Iwan 1975).

Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej bliskie tym założeniom były idee wyartykułowane dopiero na początku XXI w. Maria Elżbieta Sajenczuk postulowała „kurs omawiający historię kształtowania się (...) stereotypu Polaka (...), szczególnie w kontekście różnic kulturowych między Polską a krajami zachodnimi” (Sajenczuk 2000, 54). Piotr Lewiński wyróżniał

w kulturze obszar obyczajowy, który wiązał się z doświadczeniem, przeżyciem, uczestnictwem w kulturowym życiu Polaków (Lewiński 2000, 124–125). Grażyna Zarzycka przedstawiła swój kurs komunikacji kulturowej, którego cele są zbieżne z tu prezentowanymi, m.in. „kształcenie umiejętności (...) empatii w sytuacji spotkań interkulturowych”, „zrozumienie podobieństw i różnic między systemem komunikacyjno-kulturowym obecnym w Polsce (...) a systemami, z których wywodzą się słuchacze”, „uczynienie «lekcji komunikacji» lekcją wzajemnego zrozumienia (...), a języka polskiego środkiem, dzięki któremu to zrozumienie można budować” i inne (Zarzycka 2000, 135).

Oczywiście, po wojnie było wiele pomysłów na wprowadzenie kultury do nauczania języka. W poszczególnych językach miało to swoją nazwę, ale we wszystkich ograniczało się praktycznie do prezentowania realiów (w tym *stricte* kulturowych, m.in. fragmentów literatury) danego obszaru językowego jako dodatku do lekcji językowych (Żmijewska 1987, Korzeniewski 1992, Banach 2003):

Tabela 2. Kultura w nauczaniu języka

j. niemiecki	Landeskunde	Kulturkunde	Landeswissenschaft
j. angielski	area studies Life and Institutions Background to Britain British Studies	background or cultural studies cultural background	
j. angielski (USA)		crosscultural studies	
j. francuski		langue et civilisation civilisation française	
j. rosyjski	stranowiedzenie		
j. włoski		Civiltà	
języki obce w Danii	kulturformidling (cultural transmission)		
języki obce w Norwegii	backgroundskunnskap (background knowledge)	kulturkunnskap (cultural knowledge)	
języki obce w Szwecji	realia	kulturorientering (cultural orientation). kultura emigrantów: kulturkunnskap (cultural knowledge) – cel: nauczanie uczniów umiejętności przekazania wiedzy o Szwecji i jej społeczeństwie w języku obcym	

języki obce w Izraelu		<i>reading comprehension</i> (czytanie ze zrozumie- niem) na poziomie zaawansowanym.	
--------------------------	--	---	--

W Polsce prowadzono dyskusje w kręgach neofilologicznych nad tymi (przede wszystkim niemieckimi) propozycjami⁸. Warto przypomnieć kilka symptomatycznych myśli dla tego okresu: materiał realioznawczy wymaga komentarzy, w pierwszym etapie nauczania w języku ojczystym powinien być wprowadzany jako integralna część nauczania języka obcego, a nie jako dodatek: „w określonych sytuacjach dydaktycznych uczeń powinien móc utożsamiać się z mieszkańcami kraju, którego języka się uczy”, unikać zaś „interferencji lingworealioznawczych” (Żmijewska 1984, 71). Od połowy lat 90. ubiegłego wieku można mówić o uznaniu miejsca kultury w nauczaniu języków obcych. Dyskusje zmierzać będą w kierunku *jak*, nie zaś *czy*. Materiałem do dyskusji stały się m.in. tezy ABCD w nauczaniu realioznawstwa niemieckiego⁹, nauczanie „cywilizacji” w językach francuskim i angielskim (uczonym jako obce). Na początku XXI wieku powstał dokument Rady Europy *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*¹⁰. Z punktu widzenia nauczania kultury największą zasługą dokumentu było wprowadzenie terminu *nauczanie interkulturowe*, który polega na założeniu, że nauka języków obcych to nie tylko zdobywanie mechanicznych umiejętności, np. komunikacji, wykonania zdań czy tłumaczenia, ale przede wszystkim szansa na poznanie innej kultury (przy założeniu równoważności kultur), ale też swojej poprzez język uczony.

Nie bez znaczenia jest też zdefiniowanie celów i zadań polityki językowej Rady Europy: „osiągnięcie większej jedności wśród państw – członków

⁸ Np. III Sympozjum Neofilologiczne (X 1977) za temat miało *Kulturoznawstwo w nauczaniu języków obcych* – referaty dotyczyły przede wszystkim dookreślenia pojęć, np. kompetencji kulturowej, kulturoznawstwa/krajoznawstwa (M. Szafranski), kompetencji komunikacyjnej (F. Gucza), biculturalizmu (H. Żmijewska). Mówiono o zależności języka i kultury (M. Szczodrowski), zmianach osobowości pod wpływem uczenia się języka obcego – akulturacji (B.Z. Kielar), rytuałach konwersacyjnych oraz o nowych aspektach kompetencji kulturowej (E. Zawadzka) (zob. Plusa 1996). Lata 80. to czas dyskusji nad *Landeskunde* w nauczaniu języka niemieckiego, miejscem jednej z nich była krakowska konferencja *Linguistische und pragmatische Aspekte des landeskundlichen Unterrichts* (Dzida 1980). Ważną pozycją była książka Heleny Żmijewskiej *Elementy realioznawcze w nauce języków obcych* (Żmijewska 1983).

⁹ *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*.

¹⁰ Przetłumaczony na język polski w roku 2003 nosi tytuł *Europejski system opisu kształcenia językowego*, w skrócie *ESOKJ*.

Rady”; jedność ta ma być osiągnana poprzez wymianę informacji, myśli, poglądów, kształcenie samodzielnego myślenia, oceny i działania, odpowiedzialności, szacunku i tolerancji dla ludzi innych języków i kultur; ma spowodować realizację założeń swobodnej komunikacji (mobilności) mieszkańców starego kontynentu; ma to być jedność w różnorodności, z poszanowaniem odmiennych tradycji i miejscowych kultur. *Europejskiemu systemowi...* zawdzięczamy też definicję pojęcia różnojęzyczny (w przeciwieństwie do człowieka wielojęzycznego) w różnych sytuacjach życiowych uaktywnia daną część swojego myślenia i działania w danym języku oraz ustalenie roli nauczyciela jako doradcy pomagającego uczniowi w indywidualnym wdrożeniu „językowym”, przez to również kulturowym i duchowym. Naturalną wypadkową ESOKJ jest idea „Europejskiego portfolio językowego”. W tych osobistych „paszportach” językowych uczący się (lub w przypadku dzieci pomagający im rodzice) wpisują swoje osiągnięcia językowe w zakresie poszczególnych sprawności językowych. Następnym krokiem wydaje się opracowanie uniwersalnego europejskiego portfolio kulturowego.

Rodząca się w latach 60. teoretyczna myśl glottodydaktyki polonistycznej przechodziła raczej obok tematu kultury w nauczaniu, a pierwsze konferencje naukowe i działania praktyczne ograniczały się do tworzenia pomocy dydaktycznych i podręczników, do organizacji kształcenia (Wójtowicz 1969, 149; Lewandowski 1984, 1). W latach 70. powstała koncepcja studiów polskich (studenci poznają kulturę polską poza zajęciami językowymi, ale w sposób zorganizowany i planowy). To dla nich powstały pierwsze skrypty „z kulturą”. Lata 80. to „złote lata” języka i kultury polskiej na Zachodzie, co wiąże się z wyborem papieża Polaka, „Solidarnością”, nagrodami Nobla dla Czesława Miłosza i Lecha Wałęsy (Miodunka 1997, 109), w kraju jest to zdecydowanie okres prac językoznawczych. Ich efektem było przede wszystkim powstanie krakowskich programów nauczania (Miodunka 1992, 1993), w których treści kulturowe, socjokulturowe pojawiają się jako „oczywiste” przy realizacji tematów komunikacyjnych, realizacyjnych, stanowiących tło do omawianych zagadnień (tenże, 1993; Martyniuk 1993).

Ostatnia dekada ubiegłego stulecia to rozpoczęcie wielkiej akcji nauczania języka polskiego (też jako obcego) w krajach byłego ZSRR, przede wszystkim nauczanie tysięcy dzieci i młodzieży. Było to zupełnie nowe doświadczenie. Powstaje „Bristol” – Stowarzyszenie Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Publikowane są tomy pokonferencyjne, a tematyka wystąpień zawsze zahacza o kształcenie

kulturowe. W Krakowie powstają podręczniki, skrypty do nauczania jpjo (tzw. „zielona seria UJ”), seria Universitasu, w której kultura polska była obecna na zasadzie uzupełnienia, dodatku, ozdobnika, informacji realizo- znawczych. Także film *Uczmy się polskiego*, nasycony wiedzą kulturową czy socjokulturową, którą można czerpać z obserwacji życia rodziny Grzego- rzewskich, i realizo- znawczą, widoczną w tle wydarzeń. Lata 90. to też roman- tyczne chwile rodzącego się w Polsce kapitalizmu i ideologii wolnego rynku – to klient (w tym przypadku student, słuchacz kursu językowego) miał decydować o programie kursu. Zakładano, że to, co cudzoziemcom znane (prawdziwe, wartościowe, godne lub nie – to nie ma znaczenia), będzie ich również interesować na lektoracie (Rokicki 1999, Adamczyk 1999).

W roku 1999 rozpoczęła działalność Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego MEN. Pierwotnie zakładano testowanie wie- dzy o Polsce. Uruchomienie egzaminów (w 2004 roku) można uznać za przełom w nauczaniu jpjo ze względu na: standaryzację nauczania, wyzna- czenie (poprzez standardy egzaminacyjne) „punktu dojścia” w nauczaniu języka, który jest niekwestionowaną podstawą do układania lokalnych pro- gramów nauczania i testów; porównywalność z kształceniem innych języ- ków europejskich; współpracę pomiędzy poszczególnymi ośrodkami w kraju i wieloma ośrodkami na świecie. Jednak nieobecność (bodaj fakultatywnie) części „Wiedza o Polsce” zepchnęła nauczanie kultury na boczne tory. Idea pośredniego testowania kultury w ramach testowania innych sprawności nie doczekała realizacji, tak naprawdę nie było też konkretnych pomysłów, jak to zrobić (Gaszyńska 2004, Gaszyńska 2005).

Świadomość „macoszego traktowania nauczania polskiej kultury” zaowo- cowała tomem *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego...* (Miodunka 2004), będącym owocem seminarium, które odbywało się w Krakowie w latach 2002 – 2004, równoległe z pracami nad certyfikacją. Zawartości, dalekiej od doskonałości, brakowało przede wszystkim jasnej koncepcji i uporządkowania terminologicznego. Ta niedoskonała książka stała się jednak podstawą do dalszych prac, ale też (niesłusznie) jest uważana za zamknięcie tematu (na zasadzie *Roma locuta, causa finita*). Liczba „kulturowych” wystąpień i publikacji narasta, temat konferencji Stowarzyszenia „Bristol” z roku 2004 w Jachrance traktował część kulturową niemal na równi z języ- kową (*Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*). Powstały publikacje monograficzne i poradniki metodyczne nt. nauczania kultury (np.: Burzyńska 2002; Garncarek 2006; Dąbrowska, Do- besz i in. 2010; Gębał 2010; Kowalewski 2011; fragmenty: Achtelik, Tambor

2009, 2010). W kilku ośrodkach uniwersyteckich w Polsce uruchomiono studia podyplomowe i studia magisterskie II stopnia o specjalności „Nauczanie języka polskiego jako obcego”, a w ramach ich programów uczy się, jak uczyć kultury. Nowoczesne podręczniki zmieniły lektoraty, lektorów i studentów¹¹. Ostatecznie pożegnano idee romantycznego nauczania: jest to język polski jako obcy (!) w postaci czystej. Kultura polska w nich zawarta jest pokazana tendencyjnie, często nieprawdziwie, za to zgodnie z pewną poprawnością polityczną. Przykład podręczników *Hurra...* pokazał, że na nic rozważania uniwersyteckich teoretyków. Do autorów („coraz młodszych” i wolnych od myślenia w kategoriach odpowiedzialności za polską rację stanu czy godną promocję polskiej kultury) można jedynie apelować o poszanowanie tego, co kulturalne i tego, co polskie. Toteż powstanie w 2009 r. przelomowego dokumentu MEN *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą* przechodzi w glottodydaktyce polonistycznej tak naprawdę bez echa. Przyjęto w nim założenie, że kanon kultury polskiej jest możliwy (kończąc, czy lepiej, nie biorąc pod uwagę toczących się na poziomie uniwersyteckim sporów) i taki zaproponowano. *Podstawa...* staje się punktem wyjścia do tworzenia lokalnych programów nauczania oraz testowania kultury.

Obserwując tematykę wystąpień na glottodydaktycznych konferencjach oraz publikacje, można zauważyć kilka „modnych” obecnie tematów:

- kultura (w tym literatura) w nauczaniu języka polskiego jako obcego;
- próba połączenia edukacji międzykulturowej z glottodydaktyką;
- multimedia (w tym Internet);
- ogólnie: psychologia uczenia i uczenia się;
- zagadnienia metodyczne (przede wszystkim lansowanie metody zadaniowej w nauczaniu języków obcych);
- próba połączenia badań nad językiem z praktyką glottodydaktyczną;
- przyswajanie na polskim gruncie osiągnięć badaczy światowych.

W zmieniającym się świecie trudno o punkt odniesienia, a taki w glottodydaktyce być powinien. Uczyć kultury polskiej, czyli czego? Jaki ma być życiorys bohatera podręcznika, ile języków obcych ma znać, jaka ma być polska rodzina i co ma jeść na obiad? Czy w podręczniku do jpjo ma być mąż i żona, czy partner z partnerką (partnerem)? Czy powinny być słyszane kościelne dzwony, czy tylko szum wielkiego miasta? Czy ma to być wirtualny

¹¹ Glottodydaktykę polonistyczną zmieniło wydanie podręczników *Hurra po polsku!* (seria wydawnicza Prologu).

świat w duchu ponowoczesności, czy realnie ma coś boleć duszę? Czy podręcznik językowy powinien przekazywać jakąś treść, pobudzać do dyskusji, do duchowego (interkulturowego) wzrostu?

Literatura

- Achtelik A., Tambor J., red., 2009, *Sztuka czy rzemiosło*, Katowice: Gnome.
- Achtelik A., Tambor J., red., 2010, *Sztuka i rzemiosło*, Katowice: Gnome.
- Adamczyk K., 1999, *Kwadratura tekstu, czyli lekcja pokory*, w: Miodunka W., Rokicki J., red., *Oswajanie chrześcijaństwa w trzcinie*, Kraków: Universitas.
- Banach B., 2003, *Tendencje interkulturowe w glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Burzyńska A., 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mony. O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Czerkies T., 2006, *Ukryte między wierszami – o czytaniu dyskursywnym tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego (przegląd niektórych stanowisk i propozycji)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Czerkies T., 2008, *Rozwijanie kompetencji literackiej – teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego*, w: Miodunka W., Seretny A., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dzida S., 1980, *Sprawozdanie z krakowskiej konferencji naukowej dotyczącej problemów Landeskunde*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gaszyńska-Magiera M., 2004, *Jak testować znajomość kultury?*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Gaszyńska-Magiera M., 2005, *Nauczanie komunikacji w podręcznikach w podręcznikach do nauki JPJO w kontekście polskiej etykiety językowej*, w: Garncarek P., red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków: Universitas.
- Iwan K., 1975, *Polska myśl glottodydaktyczna okresu dwudziestolecia międzywojennego*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków: Universitas.
- Korzeniewski J., 1992, *O niektórych glottodydaktycznych aspektach kulturoznawstwa i ich społeczno-politycznych uwarunkowaniach*, w: Grucza F., red., *Język – kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW. Zaborów, 5–8 listopada 1987 r.*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kowalewski J., 2007, *Program kulturowy w nauczaniu początkowym jako odpowiedź na potrzeby „nowej emigracji”*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.

- Kowalewski J., 2008, *Mysle po polsku, 11 przykładowych lekcji języka polskiego dla cudzoziemców i Polaków poza granicami kraju realizowanych metodą kulturową. Materiały do testowania powstającego podręcznika*, Drohobycz: Ogólnoukraińskie Koordynacyjno-Metodyczne Centrum Nauczania Języka i Kultury Polskiej.
- Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Kraków: [nakład własny autora].
- Lewandowski J., 1984, *Od redaktora*, w: Lewandowski J., red., *Język polski jako obcy. Materiały glottodydaktyczne, 1. Nauczanie języka polskiego i kształcenie polonistyczne cudzoziemców w Polsce. A2. Zagadnienia ogólne – problem R III 7 – bibliografie*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Lewiński P.H., 2000, *Jak uczyć obcokrajowców kultury?* „Przegląd Polonijny”, nr 1.
- Lipińska E., 1999, *Nie ma róży bez kolców: ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Kraków: Universitas.
- Martyniuk W., 1992, *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym (prógowym)*, w: Miodunka W., red., *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Metera H., 1991, *Czytam po polsku: podręcznik do początkowej nauki czytania dla dzieci polskich na obczyźnie*, Lublin: Fundacja Pomocy Szkołom Polskim w ZSRR im. Tadeusza Goniewicza.
- Metera H., 1992a, *Pokochaj polską mowę: podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci polskich na obczyźnie*, Lublin: Fundacja Pomocy Szkołom Polskim w ZSRR im. Tadeusza Goniewicza.
- Metera H., 1992b, *Poradnik metodyczny do podręcznika kl. II „Pokochaj polską mowę”*, Lublin: Fundacja Pomocy Szkołom Polskim w ZSRR im. Tadeusza Goniewicza.
- Metera H., 1995a, *Poradnik metodyczny do podręcznika kl. III/IV „Strzeż polskiej mowy”*, Lublin: Fundacja Pomocy Szkołom Polskim w ZSRR im. Tadeusza Goniewicza.
- Metera H., 1995b, *Strzeż polskiej mowy: podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci polskich na obczyźnie. Kl. III/IV*, Lublin: Fundacja Pomocy Szkołom Polskim w ZSRR im. Tadeusza Goniewicza.
- Mędak S., 2007, *W świecie polszczyzny: podręcznik do nauczania języka polskiego dla obcokrajowców: poziom C2 – dla zaawansowanych*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Miodunka W., 1992, *Program gramatyczno-syntaktyczny w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: tenże, red., *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Miodunka W., 1997, *Stan aktualny i przyszłość promocji języka polskiego w świecie*, „Przegląd Polonijny”, nr 3.
- Miodunka W., red., 1993, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Miodunka W., red., 1994, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego: stan obecny, programy nauczania, pomoce dydaktyczne*, Kraków: Universitas.
- Plusa P., 1996, *Problematyka kompetencji komunikatywnej w wybranych referatach sympozjów Lingwistyki Stosowanej i X Kongresu AILA'93*, w: Grucza F., Chomicz-Jung K., red., *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur. Materiały z XIX Ogólnopolskiego Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW i Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, Warszawa–Bemowo 17–19 lutego 1994 r.*, red., Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Przechodzka G., Miodunka W., 2006, *Kompetencja językowa polskich maturzystów. Na podstawie testów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego na poziomie zaawansowanym C2. Analiza jakościowa*, „Polonistyka”, nr 8.

- Rokicki J., 1999, *Studenci obco krajowy o Polsce i Polakach*, w: Miodunka W., Rokicki J., red., *Oswajanie chrześcijaństwa w trzcinie*, Kraków: Universitas.
- Sajenczuk M.E., 2000, *Uwagi w sprawie programu studiów polskich z perspektywy gościnnego lektora języka polskiego jako obcego (JPJO) i kultury polskiej jako obcej (KPJO)*, „Przegląd Polonijny”, nr 1.
- Seretny A., 2005, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, „Poradnik Językowy”, nr 2.
- Wójtowicz J., 1969, *Nauczanie języka polskiego jako obcego – ogólnopolska konferencja metodyczna w dn. 27 – 29 maja 1968 w Opatowie pod Kępem*, „Poradnik Językowy”, nr 3.
- Zarzycka G., 2000, *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”*, „Przegląd Polonijny”, nr 1.
- Żmijewska H., 1983, *Elementy realizacyjne w nauce języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Żmijewska H., 1984, *Krajoznawstwo i kulturoznawstwo w nauczaniu języków obcych*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 6.
- Żmijewska H., 1987, *Elementy realizacyjne w nauczaniu języków obcych*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 9.

Polish (Not) as a Foreign Language. Challenges of the New Decade

In the first part of the article the possibilities of mutual influence between methodology of Polish language teaching and glottodidactics of Polish language are discussed. The idea of cultural program and cultural method designed to realize it is briefly presented here. In the second part of the article the idea of cultural program is discussed in diachronic aspect: the possibility of introducing teaching (presentation) of foreign culture as a part of foreign language teaching as well as Polish culture as a part of teaching Polish as a foreign language. The article concludes with some predictions concerning leading tendencies in glottodidactics of Polish language between 2011 and 2020.

Key words: glottodidactics of Polish language, Polish as a foreign language, Polish culture as foreign, cultural program in teaching Polish as a foreign language