

*Jerzy Kowalewski\**

## **OD A DO C – PROBLEMY Z METODĄ KOMUNIKACYJNĄ W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO POZA POLSKĄ. PROGRAM KULTUROWY JAKO ALTERNATYWA DLA PODEJŚCIA ZADANIOWEGO**

**Słowa kluczowe:** metoda komunikacyjna, metoda zadaniowa, język polski jako obcy (jpjo), program kulturowy

**Streszczenie.** W artykule autor przedstawia problemy metody komunikacyjnej i zadaniowej w nauczaniu jpjo, które definiuje na podstawie własnych badań (m.in. zawartości podręczników komunikacyjnych do jpjo, testów komunikacyjnych uczniów szkół sobotnich na Ukrainie) i obserwacji dydaktycznych oraz analizy książki I. Janowskiej *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Wskazuje na niedoskonałość tej metody. W drugiej części artykułu wykazuje, że realizacja programu kulturowego w nauczaniu jpjo spełnia kryteria podejścia zadaniowego i metody zadaniowej. Czyni to na przykładzie zadań kulturowych, zrealizowanych przez studentów polonistyki lwowskiej w roku 2011.

Metoda komunikacyjna jest ogólnie przyjętą metodą nauczania języków obcych. Glottodydaktyka polonistyczna w latach 80. XX w. weszła na drogę, która poprzez metodę komunikacyjną doprowadziła do obecności jpjo w rodzinie glottodydaktyk języków europejskich. I. Janowska ukazuje w swojej pracy (Janowska 2012) różnice między podejściem komunikacyjnym a zadaniowym. Kluczowe wydaje się rozróżnienie między takimi pojęciami, jak: użycie języka – działanie w języku, ćwiczenie – zadanie. O ile teoretyczne ujęcie podejścia komunikacyjnego wyrosło z praktyki nauczania języków obcych, o tyle podejście zadaniowe jest owocem prac świadomych swoich celów europejskich ekspertów. Teoria podejścia zadaniowego wyrosła przede wszystkim z potrzeb uwzględnienia zmian zachodzących w Europie od lat 90. XX w. – zmieniły się priorytety uczących się języków obcych na jednoczącym się kontynencie mobilnych Europejczyków (edukacja, praca, w drugiej kolejności turystyka). W zakresie jpjo rezultaty tych prac są wciąż słabo obecne w praktycznym nauczaniu. Pobieżna

---

\* kowalewskijerzy@wp.pl, Katedra Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny, Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, ul. Uniwersytecka 1, 79-000 Lwów.

analiza podręczników komunikacyjnych do jppo pokazuje, że średnio zaledwie jedno ćwiczenie na 10 ma charakter zadania, nie ma też – jak dotąd – (w pełni) zadaniowego podręcznika do jppo. Glottodydaktyka polonistyczna najwyraźniej pozostała w tyle za glottodydaktykami innych języków europejskich, konsekwentnie doskonaląc podejście komunikacyjne, np. w zakresie nowych podręczników. Trudno podważyć zasadność i skuteczność podejścia komunikacyjnego na lektoratach kształcących osoby niemające polskiego pochodzenia, dorosłe i na niższych poziomach zaawansowania językowego – jest to bowiem idealny odbiorca tego podejścia (turysta, student krótkich kursów i osoba bez sprecyzowanych celów edukacyjnych) w ramach kursów językowych. Nawet jednak w tej grupie uczący napotykali trudności wynikające z:

1. Potrzeb uczących się, aby poznawać w sposób usystematyzowany gramatykę.

2. Ich niechęci do uczenia się według schematów komunikacyjnych: poczucie bezsensu podczas mówienia schematami (w dialogach, które w życiu można ominąć) powoduje „rozkojarzenie” uczących się i omijanie schematu.

3. Fikcyjności ról komunikacyjnych, w które wchodzi uczący się: nie powinni oni tracić czasu na „bycie” lekarzem, taksówkarzem, sprzedawcą, pracodawcą, wynajmującym (komuś) mieszkanie, recepcjonistą w hotelu, kasjerem, „panią” w informacjach itd.

4. Ograniczonej liczby ról komunikacyjnych dostępnych dla dzieci<sup>1</sup>.

5. Braku dobrych schematów pasujących do różnych życiowych sytuacji: skutecznych (zapewniających fortunność aktu mowy), zgodnych z normami socjokulturowymi i będących jak najbliżej naturalnego języka. Dotyczy to przede wszystkim nieoficjalnych ram sytuacyjnych (np. jak zawołać na grupę ludzi dorosłych na ulicy – ‘zwrócić ich uwagę’), ale też bardzo konkretnych sytuacji oficjalnych (np. jak zacząć oficjalnego e-maila do kogoś bez tytułów i funkcji, tak, żeby nie powiało chłodem i sztucznością przy *Szanowny Panie!*, niegrzecznością przy *Witam*). Często autor podręcznika konstruuje schemat językowo-kulturowy, „bo tak się w domu mówiło i robiło”. Jak (i czy) nauczać „prawdziwego” języka – często wulgarne, skrótowe, pełnego frazeologii w swym nieformalnym rejestrze (por. Tambor 2011), zmiennego, z elementami gwar, dialektów i odmian środowiskowych.

6. Przeprowadzenia zajęć komunikacyjnych na wyższych poziomach zaawansowania, nawet przy założeniu, że wszystko jest komunikacją, w tym interpretacja wiersza i wyrażanie uczuć. Jest to widoczne w dotychczas opracowanych podręcznikach komunikacyjnych. Poczynając od poziomu B1 znajdujemy: tematy abstrakcyjne, często sformułowane w sposób niejasny (np. „wyrażanie warunku

<sup>1</sup> Nawet jednak w dostępnych im rolach wykazują duże braki w zakresie podstawowych umiejętności komunikacyjnych, czego dowodzi analiza ćwiczeń komunikacyjnych z testów konkursu „Znaszli ten kraj” organizowanego od 2009 r. przez Konsulat Generalny RP we Lwowie.

i konsekwencji” (*Hurra po polsku 3*), wyrażanie żalu, smutku (żałoby), dezaprobaty, rozczarowania, grożenie (*Coś wam powiem*)), „szkolne” (np. opis mieszkania (*Z polskim na ty*)) lub mało przydatne w życiu (np. robienie wymówek i awantur, zwracanie uwagi (*Uczmy się polskiego cz. II* (video))). Uderza też ich mała liczba, np. w *Kiedyś wrócisz tu – cz. I* mamy tylko: wyrażanie opinii, wyrażanie oburzenia, protestu, strachu, niepokoju, obojętności, fascynacji, komplementy, prośbę o radę, argumentowanie, porównywanie, a w *Kiedyś wrócisz tu – cz. II*: rozmowę telefoniczną, wyrażanie prośby, dyskusję, zawieranie kompromisu, wywiad, układanie reklamy, perswadowanie. Czy według zasady nauczania spiralnego można aż do poziomu C2 wracać do poznanych na A1 sytuacji komunikacyjnych? Proszę zwrócić uwagę, że powyżej poziomu B1 ani raz nie spotkaliśmy się z zakupami, pocztą, fryzjerem, dworcem kolejowym itd. Przygoda z lekarzem kończy się na B1, choć tu akurat można by sobie wyobrazić rozmowę z lekarzem specjalistą – właśnie tu, a nie na A1, jak sugerowało zdjęcie w *Ach, ten język polski* (przypomnę, miał to być ginekolog). Jednak – czy będzie to rozmowa na poziomie C? Czy przeciętny pacjent ma odpowiedni zasób terminologii, by rozmawiać na poziomie C ze specjalistami: lekarzem, profesorem uniwersytetu, specjalistą w dziedzinie fizyki nuklearnej, ale też mechanikiem samochodowym czy informatykiem? Czy zatem w ogóle jest możliwa powszechna, poza wąskim gronem specjalistów, komunikacja na poziomie C, zważywszy, że poziom C to nie tylko terminologia, lecz także odpowiednio zaawansowana gramatyka? Klóci się tu tendencja upraszczania komunikacji z przyrostem umiejętności językowych, które uczący się powinien posiadać, by... wiedzieć, których nie użyć w ewentualnej realnej sytuacji komunikacyjnej. Według redaktorów *Programów nauczania języka polskiego jako obcego*:

[...] te same funkcje komunikacyjne pojawiają się wielokrotnie w całym procesie dydaktycznym (od A1 do C2), tyle, że na wyższych poziomach nauczania wzbogacane są o inne sposoby ich realizacji. Powtarzają się także niektóre obszary tematyczne, za każdym razem jednak zataczają coraz szersze kręgi, gdyż uczący się poznają coraz więcej słów [...] oraz bardziej skomplikowane struktury składniowe. (*Programy...*, s. 12)

Tak też został ułożony cały *Program*, a sytuacje komunikacyjne można znaleźć w różnych miejscach: w rozdziałach poświęconych sprawnościom, mówieniu (interakcji i produkcji), pisaniu; w „Katalogu funkcjonalno-pojęciowym”, skrzyżowanym z „Rolami komunikacyjnymi” oraz w „Katalogu zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych” (w którym – słusznie – większość sytuacji jest po prostu kopiowana przez wszystkie poziomy)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Jak trudno jednak utrzymać tę koncepcję, może pokazać przykład opisu jako produkcji w mówieniu: A2 – opisywać osoby, zdarzenia, czynności i sytuacje; B1 – przedstawić opisy zdarzeń, czynności, swoich przeżyć, doświadczeń reakcji; opisywać szczegółowo życie codzienne, opisywać przedmioty, ludzi i sytuacje; B2 – opisywać życie codzienne, wydarzenia, czynności, plany; opisywać szczegółowo ludzi, sytuacje i przedmioty; C1 – tworzyć szczegółowe opisy; C2 – tworzyć szczegółowe opisy.

## 7. Nastawienia na „konspekt”, zamiast „na ucznia”:

[...] metoda komunikacyjna uczy języka pozornego – teksty są na pozór interesujące, na pozór autentyczne, lekcja na pozór zorientowana na ucznia, gdy tymczasem w centrum jest program nauczania i konspekt danej lekcji – „przedziwne połączenie tematu, roli i intencji”. (Żylińska 2003, s. 50)

Podejście komunikacyjne zakłada nauczenie „wszystkiego” (od A do C), na wypadek, gdyby „coś” było potrzebne. Najczęściej potrzebne było niewiele w automatyzującym się od lat 80. XX w. świecie, przy powszechnej obecności języka angielskiego w przestrzeni publicznej większych polskich miast. Zasadniczo dla studentów zachodnich znajomość języka polskiego nie była warunkiem ich krótkotrwałego „przeżycia” w Polsce, doświadczenia polskiej kultury czy zrobienia kariery<sup>3</sup>. Jednak badania ankietowe przeprowadzane wśród słuchaczy kursów jpjo w Warszawie (Majewska 1987, s. 198), a także analiza aplikacji w Krakowie (Machowska 1999, s. 65; Pasieka 1999, s. 71; por. też: Spyt 1999, s. 30) pokazują, że przyjeżdżający tu cudzoziemcy właśnie kursów *stricte* językowych oczekiwali. Już jednak te ankiety i aplikacje świadczą o tym, że obecna na tych kursach była grupa Polonii (amerykańskiej), sporadycznie Słowian, którzy wykazywali odmienne motywacje: poznania kultury polskiej, „pobycia” w Polsce. Po 1989 r. w glottodydaktyce polonistycznej nastąpiła zmiana proporcji uczących się: od tej pory to właśnie Polacy ze Wschodu (przede wszystkim dzieci), Polonia z Zachodu oraz Słowianie będą stanowić największą grupę uczących się języka polskiego. Fala tzw. nowej emigracji dokłada do tej liczby grupy dzieci z Polski w krajach zachodniej Europy. Dopiero ostatnie lata przynoszą dla tych grup całościowe propozycje, odmienne od tradycyjnego podejścia komunikacyjnego: program kulturowy (Kowalewski 2006, 2011b), *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą* (dokument MEN, 2009), nauczanie skorelowane (Lipińska, Seretny 2012), projekt MEN *Włącz Polskę* (2012). Warto zauważyć, że żadna z tych propozycji nie wprowadza z założenia perspektywy zadaniowej. Wcześniej:

- stosowano te same metody i podręczniki do jpjo (również dla dzieci!);
- uczono z podręczników przeznaczonych dla szkół podstawowych w Polsce, szczególnie w zakresie zintegrowanego nauczania początkowego oraz z elementarzy;
- opracowywano materiały na wzór nauczania jpjo, pomijając zupełnie zasady glottodydaktyki (np. seria lubelskich podręczników H. Matery z początku lat 90. XX w., przeznaczonych przede wszystkim dla dzieci polskich na Wschodzie, m.in. *Pokochaj polską mowę*, *Strzeż polskiej mowy*);
- dostosowywano metodykę komunikacyjną (np. propozycja M. Kowalewskiej *Co nas łączy*).

<sup>3</sup> Dotyczy to też studentów z Afryki i Azji, którzy po odbyciu studiów specjalistycznych w PRL (medycyna, studia techniczne i in.) zasadniczo wracali do swoich krajów.

I. Janowska wymienia inne jeszcze niedoskonałości metody komunikacyjnej: wyizolowanie materiałów autentycznych z autentycznego kontekstu użycia języka, szybka dezaktualizacja tych materiałów, praca z nimi według tradycyjnego schematu (czytanie, tłumaczenie), brak skutecznych technik pracy z materiałami autentycznymi w grupach początkujących, stereotypizacja wypowiedzi, brak jednolitej i koherentnej teorii pedagogicznej „do” tej metody, załamanie się metody komunikacyjnej po przeniesieniu jej na twardy grunt rzeczywistości szkolnej (Janowska 2011, s. 31, 35).

Autorka, punktując metodę komunikacyjną, czyni to po to, by wskazać na perspektywę zadaniową (s. 70). Nie czyni tego w odniesieniu do nauczania Polaków za granicą, Polonii i Słowian, ale czy perspektywa ta nie mogłaby stać się punktem wyjścia do stworzenia nowoczesnej i adekwatnej do potrzeb koncepcji nauczania języka polskiego w tych grupach? Perspektywa zadaniowa zakłada modele: 1) „uczącego się” – ma to być „podmiot” aktywny, odpowiedzialny (s. 23) i świadomy swej roli w procesie przyswajania języka (s. 215), ma być traktowany jako uczestnik komunikacji, partner w negocjowaniu znaczeń i przekazywaniu informacji; 2) nauczyciela, który: „obserwuje, analizuje, ukierunkowuje, koryguje procedury związane z wykonywaniem zadań oraz dostarcza (pomaga znaleźć lub stworzyć) odpowiednich materiałów i narzędzi niezbędnych do skutecznego wykonywania zadań” (s. 214). Nauczyciel ma być planistą i menedżerem (projektu dydaktycznego), mediatorem, doradcą, „facylitorem” „stwarzającym klimat sprzyjający uczeniu się”, *coachem* koordynującym osobowości, działania, śledzącym postęp całej grupy i każdego z jej członków z osobna, wyrabiającym u uczących się poczucie odpowiedzialności, rozwijającym ich samodzielność, tak podczas uczenia się, jak i w życiu”; ewaluatorem (s. 219). Autorka jest świadoma tego typu utopii w rzeczywistości szkolnej:

[...] docelowo przedmiotem naszych zainteresowań jest kształcenie językowe osób dorosłych. Termin „uczeń”, wciąż używany w szkolnictwie podstawowym i średnim, nie idzie w parze ze współczesnymi tendencjami glottodydaktycznymi [...]. (Janowska 2011, s. 18).

Nakłada się na to jeszcze tradycja nauczania języków obcych w danym kraju, nieprzygotowanie nauczyciela do roli „mediatora” i „coacha”, ich niechęć do posługiwania się metodą zadaniową (jest ona bardzo męcząca), uwarunkowania prawne w danej szkole. Pozostaje do rozstrzygnięcia problem zasadniczy: o jaki model edukacji polonistycznej za granicą chodzi – czy ma to być komunikacyjna lub zadaniowa przygoda z językiem polskim z prezentacją polskich realiów i kultury w tle, czy może cele są bardziej dalekosiężne, zmierzające ku aspektom wychowania, formacji duchowej (patriotycznej, religijnej, społecznej itd.). Czy chodzi o przygotowanie ucznia do studiów i pracy w Polsce (zadaniowe „działanie”), czy do bycia godnym (materialnie i duchowo) ambasadorem polskości w krajach zamieszkania? Czy lekcja języka polskiego ma być tylko lektoratem, czy przestrzenią wspólnego przebywania w obszarze polskiej kultury, gdzie funkcja społecznotwórcza języka jest ważniejsza od funkcji komunikacyjnych?

Odpowiadając na postawione pytania, trzeba stwierdzić, że program kulturowy zakłada przebywanie w przestrzeni kultury polskiej i: albo (w duchu interkulturowości) wzrost duchowy ucznia nie-Polaka i wzbudzanie sympatii do Polski i Polaków, albo formacja Polaka w duchu tradycji (aspekt wychowawczy). Sprawą drugorzędną jest kanon kultury polskiej lub rodzaj tradycji – o tym powinni decydować rodzice, fundacje finansujące to nauczanie (!) i sami uczniowie, gdy są już nieco starsi (prawie dorośli, np. na lektoratach na pierwszych latach studiów). Pragnę też przypomnieć, że idea nauczania kulturowego nie jest sprzeczna z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, wręcz przeciwnie, realizuje jego postulaty m.in. w zakresie kształcenia interkulturowego, komunikacji międzykulturowej itd. I. Janowska w podejściu zadaniowym widzi realizację założeń edukacyjnych Rady Europy. Można by zaproponować koncepcję realizacji tych założeń w – nazwijmy to – podejściu kulturowym. Wykorzystując schematy autorki, spróbuję zarysować analogie w obu podejściach.

Tabela 1. Porównanie dwu podejść – zadaniowego i kulturowego

Podejście zadaniowe	Podejście kulturowe
Język – komunikacja – działanie społeczne.	Kultura – kontakt – bycie razem w przestrzeni kulturowej.
Działania językowe: rozumienie tekstów, tworzenie tekstów, przetwarzanie istniejących tekstów, wymiana informacji.	Działania kulturowe: rozumienie kultury, jej przetwarzanie (interioryzacja „dla siebie”), wymiana informacji kulturowych, wytwarzanie dóbr kultury wedle wzorców, uczestnictwo w kulturze.
Zadanie.	Zadanie kulturowe.
Nauczyciel jako partner-doradca.	Nauczyciel jako autorytet, przewodnik po świecie kultury.

O ile podejścia te różnią się co do pryncypiów (w podejściu kulturowym sam język pozostaje na drugim planie, inna jest też rola nauczyciela), w praktyce metodycznej dominować będzie ta sama kategoria zadania, rozumianego jako działanie celowe. Podejście kulturowe czyni punktem wyjścia jakiś fenomen kultury (np. tekst kultury, ale nie tylko!). Wobec takiego fenomenu stoją uczniowie i nauczyciel, krzyżują się różnorakie linie kontaktu: uczeń – uczeń, nauczyciel – uczeń, ale też autor wiersza („który coś chciał powiedzieć”), obecni „duchem” rodzice („co powiedziałaby mama”) itd. Kontakt zachodzi w sposób werbalny, ale przede wszystkim niewerbalny – od uśmiechu, przez gesty, po wspólne działanie: uczestnictwo w kulturze, np. taniec czy ubieranie Marzanny. Kontakt werbalny to mówienie w jakimś języku – najlepiej bezpośrednio w polskim, ważne, żeby był to język „poprawny” socjolingwistycznie – zgodny z normami (często niepisanymi lub nie do końca zdefiniowanymi) polskiego dobrego wychowania. Najważniejszym celem takiej lekcji jest wzrost duchowy ucznia, uświadomiony najlepiej w języku polskim, w oparciu o fenomen polskiej kultury. Ważne są „kontakty cząstkowe” – współdziałanie, sympatia. Istotne jest też poznanie kontekstów kultury (realiów), zapamiętanie jakichś faktów „przy okazji” oraz opanowanie włączonych w tę lekcję komunikacyjnych

umiejętności językowych wraz z niezbędnymi umiejętnościami gramatycznymi. Kontakt byłby tu jednak rozumiany szerzej niż komunikacja – byłoby to współodczuwanie, „rozumienie się bez słów”, a nawet... wspólne milczenie. Ktoś zada pytanie, czy to jest jeszcze nauczanie języka? Podobnie, jak w przypadku projektów typu „subiektywna mapa Krakowa” (Sałęga-Bielowicz i in. 2011) ilość czasu „stracona” dla języka na dojazd gdzieś w celu zebrania informacji jest proporcjonalna do czasu „zmarnowanego” na klejenie ozdoby choinkowej. W obu przypadkach powinno „coś” pozostać – w tradycyjnym podejściu zadaniowym ważny jest efekt projektu (np. strony internetowej), w przypadku kulturowego podejścia zadaniowego nie jest to tak wymierne. W obu przypadkach jednak nie rezygnuje się z języka, stanowiącego wymierny efekt spotkania „na lekcji”. Tu oba podejścia przegrywają z metodami choćby audiolingwalnymi – mechaniczne powtarzanie słówek jest na pewno skuteczniejsze od poznania ich podczas wykonania projektu lub doświadczenia kultury. Na pewno skuteczność przyswojenia np. słownictwa wymaga badań w obu podejściach na tle nauczania tradycyjnego.

Jako przykład praktycznej realizacji kulturowego podejścia zadaniowego może posłużyć projekt Herbertowskiej mapy Lwowa (mapa, film, prezentacje multimedialne), a także zadania kulturowe, wykonywane podczas praktyki „źródłoznawczej” studentów po I roku filologii polskiej Uniwersytetu Lwowskiego (Kowalewski 2011).

Tabela 2. Realizacja kulturowego podejścia zadaniowego

GRUPA I, PRACA Z TEKSTEM Z. HERBERTA MOJE MIASTO		
Zadania cząstkowe:	Działania językowe (komunikacyjne)	Działania kulturowe (przestrzeń kultury) <sup>4</sup>
1	2	3
Proszę przygotować informacje o Z. Herbercie.	Poszukiwanie informacji w Internecie, rozumienie globalne informacji, przekształcanie ich w dostępny dla poziomu B1 tekst lub tłumaczenie na język ukraiński (dla poziomów A).	Realia: Zbigniew Herbert jako jeden z najwybitniejszych Polaków XX w., autorytet moralny.
Na planie Lwowa (w języku ukraińskim) proszę zaznaczyć po 5 „ulic”, „placów”, „ogrodów” (parków). Proszę napisać ich nazwy w języku polskim. Proszę porównać z nazwami przedwojennymi tych ulic. Które nazwy zmieniły się całkowicie?	Transliteracja i transkrypcja z języka ukraińskiego.	Realia: przedwojenny Lwów.

<sup>4</sup> Rozwijanie sprawności socjokulturowej (w tym socjolingwistycznej); poznawanie sfery realioznawczej; doświadczenie „przeżycia” kulturowego.

Tabela 2 – cd.

1	2	3
Na planie Lwowa proszę wyznaczyć 5 zabytków związanych z kulturą polską, a następnie podać informację wycieczce, jak będą państwo szli: <i>Proszę państwa, pójdziemy z... do... Najpierw ulicą... potem skręcimy... przejdziemy przez...</i> itd.	Poszukiwanie informacji w Internecie (lub innych materiałach). Objaśnianie trasy (przemieranej pieszo). Rola komunikacyjna: mieszkaniec miasta (Lwowa) w kontakcie z turystami z Polski.	Socjolingwistyka: zwroty w rejestrze oficjalnym, kierowane do dorosłych. Realia: ślady kultury polskiej we Lwowie.
Przed jednym z wybranych zabytków (nie może to być katedra!), zatrzymuje się Pan(i) w roli przewodnika i opowiada wycieczce o tym zabytku. Proszę użyć zwrotów: <i>Proszę państwa, oto... Proszę zwrócić uwagę na... We wnętrzu zobaczymy...</i> Proszę przygotować prezentację: fotograficzną lub multimedialną.	Opis w formie prezentacji. Rola komunikacyjna: przewodnik.	Realia: ślady kultury polskiej we Lwowie.
<b>„po lewej sklep Paszandy / trzecie gimnazjum księgarnie / widać nawet przez szybę / głowę starego Bodeka / chcę skręcić do katedry”</b> Proszę pokazać na planie Lwowa, którądy idzie mały Herbert. Co obecnie znajduje się w miejscach wspomnianych w wierszu? Proszę przygotować prezentację fotograficzną lub multimedialną.	Opowiadanie. Rola komunikacyjna: przewodnik.	
Który fragment wiersza spodobał się Pani / Panu najbardziej? [Ze względu na „treść” (proszę wyjaśnić ewentualne aluzje) lub na formę (proszę wyjaśnić stylistyczną budowę fragmentu)] <sup>5</sup>	Opinia. Argumentacja.	Zakładane doświadczenie kultury: kontakt z poezją Z. Herberta.

Dodatkowe ćwiczenia językowe (poza zadaniami cząstkowymi):

**„ułomna pamięć tworzy / plan miasta”** Proszę narysować z pamięci plan miejscowości (lub dzielnicy miasta), z której pochodzisz, a następnie proszę wytłumaczyć grupie, co gdzie jest. Proszę użyć określeń położenia: *za, przed, obok, między, koło, w, na, pośrodku*, wokół itp. (cel realizacyjny: topografia kresowych miejscowości)

<sup>5</sup> Zadanie dodatkowe, uwzględniające specyfikę filologii polskiej, poza zakresem zainteresowań glottodydaktycznych.

<sup>6</sup> Rozwijanie sprawności socjokulturowej (w tym socjolingwistycznej); poznawanie sfery realizacyjnej; doświadczenie „przeżycia” kulturowego.



„**idę [...] do szkoły**” Jak to powiedzieć? – Zbysio żegna się z rodzicami; – Mama żegna Zbysia; – Zbysiu wita się z rodzicami po powrocie.

(cel socjolingwistyczny: pożegnania / powitania w kontakcie nieformalnym – rodzinnym).

„**ślepa ulica**” Jak wygląda znak drogowy „ślepa ulica – droga bez przejazdu”? Proszę znaleźć 10 innych znaków drogowych i podpisać je po polsku. Powiedz: *co trzeba zrobić? Czego nie wolno robić?*

Podobnie wyglądały zadania dla grupy II (praca z tekstem *Wysoki zamek*) oraz grupy III (praca z tekstem *Pan Cogito myśli o powrocie do rodzinnego miasta*).

Nauczanie projektowe (niezależnie od tego, czego dotyczą projekty) jest od dawna obecne w glottodydaktyce (por. np. Szelc-Mays 2011). Musi być, gdyż glottodydaktyka polonistyczna rodziła się jako sztuka, by z czasem coraz bardziej upodobnić się do rzemiosła. Sugestie, by stała się tylko rzemiosłem nie padają na szczęście na podatny grunt. Wciąż uczymy z pasją, artystycznym zacięciem i polskim sercem, łącząc podczas konkretnej lekcji metody i podejścia. Warto z pokorą uwzględnić to, co już było i to, co stale się dzieje w glottodydaktyce polonistycznej.

## BIBLIOGRAFIA

- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Kowalewski J., 2006, *Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 81–88.
- Kowalewski J., 2011a, *Dzerełoznawcza praktyka. Zawdania dla studentów napriamu pidgotowki „Filologia” („Pol’ska mowa ta literatura”)*, Lwów.
- Kowalewski J., 2011b, *Kultura polska jako obca?*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Miedzy językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.
- Machowska J., 1999, *Kto i dlaczego uczy się języka polskiego?*, [w:] *Oswajanie chrząszcza w trzcinie*, red. W. Miodunka, J. Rokicki, Kraków, s. 62–68.
- Majewska M., 1987, *Projekt badań nad sprawnością mówienia w języku polskim przez cudzoziemców*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. IX, s. 187–210.
- Pasieka A., 1999, *Kto i dlaczego kształci się na kursach długoterminowych...*, [w:] *Oswajanie chrząszcza w trzcinie*, red. W. Miodunka, J. Rokicki, Kraków, s. 69–73.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, 2011, Kraków.
- Sałęga-Bielowicz B., Bucko D., Rogala D., *Kultura popularna w podejściu zadaniowym – realizacja projektu Subiektywna mapa Krakowa studentów Szkoły Letniej 2010*, [w:] *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, red. P. Garnca-rek, P. Kajak, Warszawa 2012, s. 41–55.
- Spyt A., 1999, *Z dziejów nauczania cudzoziemców języka polskiego*, [w:] *Oswajanie chrząszcza w trzcinie*, red. W. Miodunka, J. Rokicki, Kraków, s. 24–31.
- Szelc-Mays M., 2011, *Praktyczne zastosowanie metod: projektowej i interaktywnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Polonistyka bez granic*, t. 2, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Kraków, s. 159–164.

Tambor J., *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przemiany leksykalne, fonetyczne, fleksyjne i słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Polonistyka bez granic*, t. 2, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Kraków, s. 311–320.

Żylińska M., 2003, *Podjęcie interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 48–53.

*Jerzy Kowalewski*

**FROM A TO C – PROBLEMS WITH THE COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING METHOD IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE OUTSIDE OF POLAND  
THE CULTURAL PROGRAMME AS AN ALTERNATIVE  
TO THE TASK-BASED APPROACH**

**Keywords:** communicative competence, lexical competence, semantic competence, false friends, minimum vocabulary

**Summary.** In the article, the author presents the problems of communicative language teaching and of a task-based method of teaching Polish as a foreign language (jpjo). He defines the problems basing on his own research (including the content of communicative textbooks for jpjo, communication tests completed by the students of Saturday's schools in the Ukraine) as well as based on observation of teaching and on the analysis of I. Janowska's book *Task-based approach towards teaching and learning foreign languages*. The author indicates the defects of the method. In the second part of the article he demonstrates that the implementation of the cultural programme in jpjo teaching meets the criteria of the task-based approach and of task-based method. He proves this based on the example of cultural tasks completed by the students of Polish studies in Lviv in 2011.