

JERZY KOWALEWSKI
Drohobycz

Nauczanie kultury polskiej jako obcej — stan obecny — próba polemiki

Warto na wstępie pokusić się o próbę pewnej diagnozy. Z racji wzrostu liczby studentów programów europejskich, w Polsce najpopularniejsze stają się lektoraty języka polskiego jako obcego (jpjo) w formie krótkich kursów (ok. 80 godzin) przede wszystkim na poziomie A1, wzorowanych na kursach szkół letnich. Dominują one w zestawieniu z innymi formami kształcenia, np. tzw. studiami polskimi. Na tak rozumianych kursach nie przewiduje się nauczania kultury oprócz (ewentualnie) standardowych lekcji o przypadających właśnie świętach oraz tego, co znajduje się w danym podręczniku. Z drugiej strony, z racji dominacji poziomu A1, jak też zazwyczaj stosowanej metody komunikacyjnej, powszechnie nauczane są elementy socjokultury (z elementami socjolingwistyki) przy okazji poznawania zasad komunikacji językowej. Zarówno nauczanie socjokultury, realiów polskich, jak i kultury, oparte jest jedynie na zawartości podręczników i indywidualnych preferencjach lektorów. Nie ma ogólnie dostępnych programów, akceptowanych przez wszystkie ośrodki, które porządkowałyby temat. Brak problematyki kulturowej w zakresie egzaminów certyfikatowych zepchnęło ją na „boczny tor” polskiej glottodydaktyki. Sam temat nauczania kultury jest przedmiotem wielu analiz teoretycznych, które jednak mają charakter przyczynkowski i są publikowane w prasie glottodydaktycznej oraz materiałach pokonferencyjnych. Analizy te prowadzą w różne strony i podążają raczej w kierunku analizy niż syntezy. Jednocześnie owe empiryczno-racjonalistyczne analizy oparte są na badaniach i obserwacjach przeprowadzanych na studentach (dorosłych), najczęściej z Zachodu, rzadko uwzględniają specyfikę nauczania

dzieci i młodzieży tak na Zachodzie¹, jak przede wszystkim na Wschodzie, gdzie języka polskiego uczą się najliczniejsze grupy. W obecnym uniwersyteckim systemie nauczania daje się zaobserwować kilka tendencji, z którymi pragnę podjąć polemikę.

Idea studiów polskich

Polega ona na tym, że studentom na kursach semestralnych lub rocznych poza programem językowym proponuje się zajęcia dodatkowe z historii, socjologii czy szeroko pojętej kultury, łącznie z historią filmu, warsztaty teatralne czy kulturowe, po redagowanie gazetki — dla grup A też w językach obcych, najczęściej angielskim. Idea ta nie jest zresztą czymś specjalnie nowym, jak bowiem inaczej można wyobrazić sobie kursy przygotowawcze do studiów w Polsce? W ramach takiego kursu, jeszcze w PRL-u, w programie łódzkiego studium była historia Polski, historia sztuki, wiedza o PRL-u i propedeutyka filozofii (dla grup humanistycznych), a wiedza o PRL-u dla grup politechnicznych. W programie studium były też kontakty z Polakami, m.in. z „młodymi robotnikami”, „młodzieżą wiejską, rolnikami i ludnością małych osiedli” (Michowicz 1987) — należy pamiętać, że mówimy w tym miejscu o idei, nie zaś realizacji w takich, czy innych warunkach. Do idei studiów polskich odwoływano się wielokrotnie. Jarosław Rokicki przewidywał, że wejście Polski do UE zwiększy liczbę studentów, którzy będą takimi studiami zainteresowani. Miałyby one być analogią do kursów typu *culture & civilization* (Michowicz 187, 24). Niestety, od samego początku idea studiów polskich zawieszona jest w uniwersyteckiej próżni — tak pod względem umiejscowienia w strukturze uczelni, jak i poziomu kształcenia (Skalska 2002, 119).

Jadwiga Kowalikowa pisała:

Byłoby źle, gdyby studia te istniały poza ową strukturą, na prawach kierunku nietypowego, oferującego wiedzę spreparowaną, łatwiejszą, skromniejszą, ograniczoną, uproszczoną. Studenci cudzoziemscy sprzeciwiają się przystosowywaniu i przykrawaniu. Nie chcą „małej polonistyki”, „małego kulturoznawstwa” itp. Oferta uczelni musi być

¹ Rośnie liczba dzieci, przede wszystkim dzieci tzw. nowej emigracji w krajach UE (zwłaszcza w Wielkiej Brytanii), które pragną podtrzymać kontakt z polskością w szkołach sobotnich.

przez nich odczuwana nie jako gorsza, lecz inna, jedyna w swoim rodzaju (Kowalikowa 2000, 36).

Autorka pisała też o konieczności wzięcia pod uwagę nie tylko potrzeb zaspokojenia wymagań przyjeżdżających studentów-klientów, ale też polskiego interesu: studia polskie mają służyć promocji polskiej kultury, przelamywania niekorzystnych stereotypów o Polsce, po prostu promocji Polski (Kowalikowa 2000, 36).

W rzeczywistości realizacja idei studiów polskich napotyka na różnego rodzaju trudności. Czym są bowiem roczne studia polskie na poziomie A1? Częścią jakiej większej całości być mogą? Z kolei studenci z wyższych poziomów chcą wyjeżdżać z Polski z indeksami (nie tylko punktami) zawierającymi zaliczenia „poważniejszych” kursów niż „czytanie” czy „pisanie” z zajęć językowych, kursem „warsztaty teatralne” czy „redagowanie gazetki”. Teoretycznie mogą włączać się w kursy na poszczególnych latach i kierunkach studiów stacjonarnych, ale gdzie mogą znaleźć „poważny” kurs na tradycyjnych studiach, który kończyłby się po semestrze i był akurat w tym semestrze w programie? Idea studiów polskich ma też jeszcze jeden zasadniczy minus — odchodzi od całościowego ujęcia polskiej kultury, nawet języka polskiego, na rzecz poszczególnych sprawności. Takie kawalkowanie rzeczywistości, poza absurdami przy nauczaniu początkujących, prowadzi też do zbędnego wartościowania — ważna jest np. gramatyka, nieważna kultura zepchnięta gdzieś do zajęć dodatkowych i nieobowiązkowych. Można to wytłumaczyć chęcią dopasowania się do standardów światowych, tak by studenci z zagranicznych uniwersytetów mogli zajęcia w Polsce mieć u siebie zaliczone. Czy jednak sytuacja, o której pisze Grażyna Zarzycka (chwaląc ideę studiów polskich): „Nauczanie w Polsce jest usługą i od tego, jak ona zostanie wykonana, zależy liczba przyszłych słuchaczy-klientów” (Zarzycka 2002, 46), jest sytuacją nas zadowalającą?

Dlatego idea studiów polskich, w dobie wymian studentów w ramach projektów UE, gdy przyjeżdżają oni, by studiować „poważne” kierunki w języku np. angielskim, wydaje się ideą nieco anachroniczną, a dla promocji polskiej kultury i jej nauczania wręcz niebezpieczną. Czy bowiem wieczorowe kursy ostałyby się, gdyby nie punktowy przymus? Jaka byłaby ich ranga? Czy można by mówić o jakichkolwiek wymaganiach wobec studentów (zaliczeniach), jeśli przychodzić będą dodatkowo? Biorąc to pod uwagę, jak też fakt, że zdecydowana większość obecnych uczestników lektoratów jpjo w ogóle nie uczestniczy w tego typu zajęciach, wydaje się konieczna zmiana

nastawienia do nauczania kultury i uczynienie z niego nie dodatku, ale stałej części kursu. Można też zastanowić się, czy kultura nie może być trzonem kursu, jak to zakłada program kulturowy, który mógłby być oferowany jako alternatywny dla tradycyjnych kursów komunikacyjnych dla początkujących i rozwijających sprawności (*de facto* kursów gramatycznych) dla zaawansowanych.

Wydawać się może, że miejscem szczególnym dla kultury powinny być polonistyki zagraniczne, jednak i tu napotykaamy szereg trudności. Z powszechnym rozumieniem polonistyki mają tamtejsze studia niewiele wspólnego — są to najczęściej po prostu lektoraty. J. Kowalikowa pisze, że takie polonistyczne lektoraty powinny się różnić od „zwykłych” lektoratów „propolonistycznym” względnie „okolopolonistycznym” programem (Kowalikowa 1992, 173). „Polonistyczny lektorat” daje nie tylko prawo, ale i stawia obowiązek przed lektorem połączenia języka z szeroko rozumianą kulturą. W rzeczywistości rzadko tak się dzieje. Jak odnieść się do różnic między polonistami wykształconymi w Polsce, a tymi z polonistyk zagranicznych? Choć spotkamy się z wieloma głosami „doceniającymi” inne optyki, oryginalne spojrzenie na polską literaturę, to jednak fakt nieprzystawalności obu rodzajów polonistyk jest bezsporny. Owe polonistyki najczęściej kształcą literacko (na poziomie porównywalnym co najwyżej z programem polskiego liceum) z pominięciem komunikacyjnej znajomości języka polskiego. Takie literackie kształcenie omija też zazwyczaj treści kulturowe niezwiązane z danym dziełem, jak też kontekst kulturowy samego dzieła.

W naszym systemie studiów nie jesteśmy w stanie wykształcić filologa, który na starcie, a więc bezpośrednio po ukończeniu naszego uniwersytetu, mógłby stawać na równi z filologiem-polonistą wykształconym w Polsce. Zadanie lektora to m.in. zmniejszenie tej różnicy (Kryżan-Stanojević 2000, 89).

Nie jest to tylko kwestia, ile jest w stanie wytrzymać zagraniczny student z programu polskiej polonistyki, ale raczej wyboru podejścia. Jeżeli chodzi o to, by „studenta nie przestraszyć i nie zniechęcić do dalszych studiów, a jednocześnie wyposażyć w niezbędną wiedzę (...)” (Grossman 2000, 216), to warto się zastanowić, czy właśnie studia polskie nie są remedium na te trudności. I czy wobec tego nie można by pokusić się o pewne uściślenie programowe takich studiów, by termin polonista zagraniczny był jakoś porównywalny z polskim — jeśli nie absolwentem studiów magisterskich, to może licencjackich czy nawet maturzystą z humanistycznego liceum.

Inwentarze funkcjonalne, katalogi intencjonalne, bałagan pojęciowy... — czyli nieco o potrzebie uściślenia terminów

Nawet tradycyjne nauczanie kultury przy okazji nauczania języka już na wstępie napotyka zasadniczą trudność definicyjną. Wynika ona nawet nie z faktu definiowania kultury, ale z niedookreślenia jej części składowych. Spotkać można terminy: socjokultura, socjolingwistyka, linguakultura, realia polskie, inwentarz funkcjonalny i wiele innych.

W 1993 roku wydano *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (Miodunka 1993b). Wstęp do tych programów mówi o potrzebie badań nad językiem w celu odpowiedzi na pytanie: czego uczyć. Próbą udzielenia odpowiedzi na te pytania były prace naukowe nad słownictwem języka polskiego w latach 80. i następnie prace Komisji Ekspertów (przedstawiciele 10 ośrodków akademickich w Polsce nauczających języka polskiego jako obcego) w ówczesnym Instytucie Polonijnym UJ. Jak pisze we wstępie W. Miodunka, przewodniczący Komisji, początkowo Komisja zajmowała się słownictwem i gramatyką, „później jednak postanowiono rozszerzyć rozważania i zająć się programem tematycznym i pojęciowo-intencjonalnym” (Miodunka 1993b, 8). Ten ostatni, enigmatyczny nieco termin, to, jak można przeczytać dalej, „sposoby wyrażania pojęć i intencji oraz zachowań językowych w różnych sytuacjach i w odniesieniu do różnych tematów” (Miodunka 1993b, 12) lub „reguły użycia języka w komunikacji” (Miodunka 1993b, 123). Byłaby to więc socjokultura. Obok niej pojawia się też pojęcie kultury w ogóle: „Uczymy bowiem języka mówionego, czyli mówienia po polsku, ale uczymy języka, który ma stanowić nie tylko narzędzie codziennej komunikacji, lecz także klucz do całej kultury tworzonej w języku polskim” (Miodunka 1993b, 14). W omawianym tomie znajdują się dwa programy: jeden autorstwa W. Miodunki noszący tytuł *Program gramatyczno-syntaktyczny w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Miodunka 1993a, 106), drugi to *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym (progonym)* (Martyniuk 1993, 123). Pierwszy oparty jest w zasadzie na metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, ale i w nim, w ostatnich punktach ostatniego poziomu nauczania, znajdziemy elementy socjokultury: norma językowa, „typ kontaktu między nadawcą a odbiorcą”, wreszcie styl jednostki (Miodunka 1993a, 122). Drugi natomiast opiera się na podejściu komunikacyjnym i lekcje wedle niego prowadzone mają uczyć „zachowań w danym języku” (Martyniuk 1993, 123). Autor definiuje tytuło-

wy inwentarz funkcjonalno-pojęciowy² jako „kategorie funkcjonalno-pojęciowe, które uczący się powinien umieć wyrazić w języku obcym” (Martyniuk 1993, 123) i podaje przykłady: udzielanie i zasięganie informacji, wyrażanie postaw intelektualnych, emocjonalnych, moralnych, stereotypy towarzyskie, wyrażanie funkcji działania (Martyniuk 1993, 124). Konkretny już inwentarz podzielony został na 8 kategorii: kontakty społeczne, przebieg rozmowy, przekazywanie informacji, obietnica, oferta, zajmowanie stanowiska, uczucia i nastroje, wzywanie do mówienia/działania lub do ich zaniechania, wypowiedzenia ogólne (Martyniuk 1993, 129—130). Każda z kategorii zawiera od 4 do 10 podpunktów, które następnie zostały opatrzone przykładami. Tak opracowane inwentarze stały się podstawą dalszych prac (gdy metoda komunikacyjna zdobyła powszechne uznanie i akceptację). Toteż zarówno ten pierwowzór, jak i kolejne jego modyfikacje cechują się dużym stopniem ogólności: wiemy, czego uczyć, ale nie wiemy w jakiej formie i ile z danego zagadnienia. Nie ma też mowy o socjokulturze, czyli socjalnym (społecznym) tle kulturowym danego aktu mowy. Weźmy na przykład punkt 1.6. — Składanie życzeń — z grupy: Kontakty społeczne. Rozwinięcie tego punktu to przykłady językowych zwrotów od „Smacznego!” przez „Na zdrowie!” po „Z okazji imienin/urodzin/świąt życzę pani wszystkiego najlepszego” (Martyniuk 1993, 132). A przecież socjokultura to zagadnienia: komu życzyć, czego życzyć (że np. pieniędzy nie wypada...), jak życzyć (komu można wysłać SMS albo że przy dzieleniu się opłatkiem należy stać...), jak się zachować podczas składania życzeń (np. wymogi stroju i zachowania), jak i czego życzą sobie Polacy. Oczywiście zagadnienia socjokulturowe nie są tu „zabronione”, wręcz przeciwnie — są one niejako zaprogramowane jako rozumiejące się same przez się w formie odlektorskiego komentarza lub uwzględniającego je tekstu w podręczniku, dialogu, symulacji na lekcji itd. Podobnie jest w przypadku inwentarza tematycznego, gdzie tematy typu „Koszty mieszkania,

² Termin „inwentarz” został tu użyty w rozumieniu W. Miodunki: „Inwentarz” to spis odbijający naukową wiedzę o układzie pojęć, podczas gdy „program” musi zawierać obok spisu pojęć także ich hierarchizację, którą nauka może co prawda sugerować, ale której wyraźnie nie określa. „Program musi stanowić przy tym propozycję zastosowania wiedzy do praktyki nauczania języka obcego, musi zatem uwzględniać kolejność poszczególnych elementów, relacje między nimi itd. (...). [Na podstawie inwentarzy] można zbudować wiele konkretnych programów nauczania” — W. Miodunka, *Odbicie opozycji „kompetencja językowa” — „kompetencja komunikacyjna” w inwentarzach pojęciowych (Notional Syllabuses)*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1987, tom 8, s. 42. Autor stawia też znak równości między pojęciami „podejście komunikacyjne” a „podejście funkcjonalne” (s. 47).

czynsze, opłaty” zakładają w sposób oczywisty poznanie polskich realiów — w rozwinięciu tego tematu autor sugeruje nawet hasło „spółdzielnia mieszkaniowa” obok „rachunków za gaz/prąd/wodę/ogrzewanie/telefon” (Martyniuk 1993, 157). Tak mogłoby być, gdyby były również uznane inwentarze socjokulturowe, do których można by się było odwołać. Póki co, takich inwentarzy nie ma, a program kulturowy jest pierwszą tego typu nieśmiałą próbą wskazania sposobu realizacji poszczególnych aktów mowy w zgodzie z polską tradycją. Lektor więc może, ale nie musi uczyć socjokultury i może, ale nie musi zapoznawać z realiami polskimi. W proponowanych programach nie ma mowy o kulturze jako takiej, choć pojawia się ona choćby w nazwach własnych. Również realia polskie są obecne w nazwach własnych, które tu nie zostały ujęte w żaden katalog.

Nauczyciele praktycy, którzy publikowali swoje pomysły dydaktyczne nauczania kultury jako obcej, zmagali się z trudnościami terminologicznymi na swoje własne sposoby, wielu z nich pokusiło się o własne dookreślanie pojęć, czego wyrazem jest kilka artykułów w „Językach Obcych w Szkole”, „Przeglądzie Polonijnym.” Próby zdefiniowania elementów kultury dokonuje również Helena Żmijewska: realizoznawstwo to „realia obcej rzeczywistości”, krajoznawstwo to „elementy wiedzy o współczesnej rzeczywistości danego obszaru językowego”, kulturoznawstwo zaś to „nauka o wytworach kultury duchowej danego narodu — literatura, sztuka, muzyka” (Żmijewska 1983, 19).

Połowa lat 90. stała się przełomem w myśli nad nauczaniem kultury jako obcej. Stało się tak za sprawą prac Rady Europy nad nauczaniem interkulturowym. Choć również te prace dalekie były od precyzyjnego dookreślenia używanych pojęć, to jednak zainspirowały wielu teoretyków i praktyków do własnych prób definiowania części składowych kultury. Hanna Komorowska w 1996 roku podzieliła kompetencję interkulturową na *savoir-etre* (umiejętność pozbycia się postaw etnocentrycznych), *savoir-apprendre* (umiejętność poznawczą analizowanych nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji, zachowań i przekonań innych grup etnicznych), *savoir* (wiedzę o tych zjawiskach i zachowaniach, w tym elementarna wiedza kulturoznawcza: geografia, historia, gospodarka, sztuka), wreszcie *savoir-faire* (umiejętność odpowiedniego zachowania się) (Komorowska 1996, 109).

O potrzebie uporządkowania pojęć świadczyć może fakt analizowania przez Grażynę Zarzycką pojęcia *linguakultura* (Zarzycka 2000, 48). Autorka wymienia „bogate pod względem znaczeniowym punkty *linguakultury*”, które uczący się polskiego cudzoziemiec powinien „rozszyfrowywać”. Wśród tych punktów znajdziemy tak zagadnienia socjokulturowe (socjolingwistyczne): „Czy

wypada rozmawiać o polityce, seksie itd.?” „Jak należy rozumieć pożegnanie »To cześć, dzwoniemy się niedługo«?” „Czy wypada zapytać: ile dana osoba zarabia, w jakim jest wieku, gdzie pracuje, z jakiego środowiska pochodzi, co robiła w czasie wojny?” „Czy wypada jeść rybę nożem i widelcem?” „Czy można wlać sobie następny kieliszek alkoholu?” „Czy wypada nałożyć sobie następną porcję? Jak dużą?” „Jak długo powinna trwać pierwsza wizyta?” itd. Przykłady te są przyporządkowane do 4 kategorii:

1. Sposoby prowadzenia konwersacji z plcią przeciwną, służące nawiązaniu, podtrzymaniu i intensyfikacji wzajemnych relacji;
2. Sposoby prowadzenia konwersacji i zachowywanie się przy stole;
3. Istnienie drażliwych tematów i pytań, których poruszania i zadawania należy unikać;
4. Sposoby składania wizyt.

Osobno występuje kategoria dotycząca realiów: dokonywanie opłat za gaz, elektryczność i czynsz. Jest też kategoria, pod którą kryją się wszelkie zagadnienia: „Zakupy, wizyta u lekarza, spotkanie biznesowe”.

Spróbujmy dookreślić granice znaczeniowe poszczególnych pojęć.

1. Socjokultura — umiejętność odpowiedniego (adekwatnego i taktownego — „kulturalnego”) zachowania się wśród Polaków, tak językowego (socjolingwistyka), jak i przede wszystkim pozajęzykowego, w tym zaniechania działania (!). Przez adekwatność należy rozumieć trafne i skuteczne (fortunne) odnalezienie się w danej sytuacji komunikacyjnej w celu wykonania zadania, by osiągnąć założony cel³.
2. Realia polskie — wiedza o Polsce, fakty z dziedziny geografii, historii, socjologii, biologii, botaniki, ale też życia codziennego (np. potrawy, system komunikacji, sfera handlu, ceny, opłaty) itd. Znajomość tych realiów wpływa pośrednio na zachowanie, dotyczy przede wszystkim sfery wiedzy.
3. Kultura — jest to znajomość kultury Polski *sensu stricto*, czyli wiedza o literaturze, sztuce, współczesnym życiu kulturalnym, folklorze, zwyczajach i obyczajach polskich, religii (religiach), zachowaniach kulturowych Polaków. Wpływa ona pośrednio na zachowanie.

³ Edward T. Hall wprowadza termin „ramy sytuacyjnej”, w której wyszczególnia: dialekty sytuacyjne, akcesoria materialne, osobowości sytuacyjne, wzory zachowań, które pojawiają się w rozpoznanych układach, odpowiadające specyficznym sytuacjom. Rama sytuacyjna byłaby najmniejszą zdolną do samodzielnej egzystencji jednostką kultury, którą można by analizować, nauczyć i przekazać potomności jako całkowitą jedność (Hall 2001, 131).

Prace nad egzaminami certyfikacyjnymi a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego

W 1999 roku rozpoczęła działalność Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego MEN. Miała ona przygotować egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego zgodne ze standardami europejskimi, opracowywanymi przez Radę Europy. Komisja powołała do istnienia Grupę Roboczą ds. Testów Certyfikacyjnych, która z kolei dzieliła się na podgrupy, a jedną z nich była podgrupa przygotowująca część egzaminu pod roboczą nazwą „Kanon wiedzy o Polsce.” Komisja wydawała kolejne Materiały Robocze będące efektem pracy Grupy Roboczej. Interesujący nas temat kultury był poruszany w materiałach: *Projekt opisu poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego*, 1999, Materiały robocze nr 4/99, MEN, Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (Projekt 1999) i *Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego*, Materiały robocze nr 4/2000, MEN, Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (Opis 2000). Niestety, od samego początku ujęcie tego tematu cechuje ogólny bałagan terminologiczny i pojęciowy. Zarówno w projekcie (4/99), jak i w wersji końcowej (4/2000) w skład tzw. kompetencji socjokulturowej wchodzi „kanon wiedzy kulturowej”. Kanon ten przygotowany na trzy poziomy cechuje się dużym stopniem ogólności, np. „sławni Polacy — wymienić i scharakteryzować ogólnie przynajmniej trzech”. Co student na poziomie progowym ma wiedzieć np. o lanym poniedziałku i Wilanowie? Na poziomie średnim ogólnym obowiązywać miały „wszystkie elementy poziomu progowego rozszerzone z trzech do pięciu”. Były też wymagania niejasne, np. „podać etymologię nazwy Polska” lub mogące być źródłem anegdot: „określić w przybliżeniu czas trwania (...) III RP”. Poziom zaawansowany miał być rozszerzony w stosunku do poprzednich o daty, czas trwania, nowe pojęcia i charakterystykę zjawisk, a nawet opis mapy. Wersja końcowa uporządkowała treść projektu, w zasadzie jednak nie zmieniła systemu i idei. Największym zaskoczeniem jest, a zarazem budzi niezrozumienie, brak „kompetencji socjokulturowej” na poziomach progowym i średnim ogólnym. Pojawia się ten katalog dopiero dla poziomu zaawansowanego, ale w swej treści zawiera zagadnienia elementarne, np. wręczanie kwiatów albo podawanie ręki. Katalog ten zresztą miesza zachowania socjokulturowe z wiedzą realioznawczą, np. „najważniejsze grupy i partie polityczne” są w jednym katalogu z „całowaniem w policzek na pożegnanie”.

Na podstawie tychże materiałów opracowano w 2001 roku kolejny projekt: *Opis poziomów zaawansowania dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Projekt* (Martyniuk 2001). Projekt ten zakładał jeszcze istnienie oddzielnej części egzaminu sprawdzającej wiedzę o Polsce. Każdy poziom zaawansowania miał zawierać też, obok „Wiedzy o Polsce” („kanon wiedzy kulturowej dla każdego poziomu”), także „Kompetencję socjokulturową” („zagadnienia językowej kompetencji socjokulturowej dla wszystkich poziomów”) (s. 10). Jak jednak mówi autor wstępu, W. Martyniuk, „opis niniejszy nie jest ani ostateczny, ani kompletny. Brakuje w nim jeszcze np. pełniejszego opisu kompetencji socjokulturowej (...)” (Martyniuk 2001, 7). I rzeczywiście brakuje. Pojawia się, wbrew zapowiedzi, podobnie jak w materiałach roboczych, dopiero dla poziomu zaawansowanego (Martyniuk 2001, 38) i obejmuje tematy z poziomów na pewno niższych, jak np. „relacje rodzinne”, „relacje formalne i nieformalne”, „całowanie w rękę, podawanie ręki”, „całowanie w policzek na pożegnanie”, „strój wizytowy i formalny” itd. Trzeba też zauważyć, że zagadnienia tu podane to w małym tylko stopniu socjokultura, są to raczej realia polskie, które w *Projekcie* nie są nigdzie ujęte osobno i stanowią również część katalogu tematycznego i „Kanonu wiedzy o Polsce.”

Kanon ten był, jako efekt daleko idących kompromisów, wielce niezadowalający, ale jednak był. Mógł on być podstawą do uzasadnionego wprowadzania tematów z owego kanonu do programów nauczania, podręczników i poszczególnych lekcji. Jednak część wiedzy o Polsce nie została wprowadzona do egzaminu. Postawiło to zagadnienia kulturowe poza nawiasem tego, co ważne, jako dodatek do nauczania języka, co lektorów-miłośników polskiej kultury stawia w wielce niezręcznej sytuacji konieczności uzasadniania tego typu tematów. A argumenty praktyczne trudno znaleźć, zwłaszcza, że coraz częściej kursy będą prowadzone „pod egzamin”. W zamian wiedza socjokulturowa, kulturowa i realizowalna miała być testowana „przy okazji” testowania innych sprawności. W praktyce tak się nie dzieje, choć oczywiście takie możliwości są. Treści kulturowe zostały wpisane w testowanie poszczególnych sprawności, a przyszły zdający może o tym przeczytać w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (Standardy 2003). I tak: w wymaganiach ogólnych dla poziomu podstawowego (B1 — Standardy 2003, 16) przeczytamy, że „zdający powinien” rozumieć „intencje (...) dotyczące tematów związanych z życiem codziennym (...)”, umieć posługiwać się językiem „w polskich realiach”, „umieć posługiwać się odmianą oficjalną i nieoficjalną języka polskiego odpowiednio do sytuacji”, „znać najważniejsze konwencje socjokulturowe stosowane w komunikacji w języku polskim”.

Jednak w „wykazie funkcji i pojęć językowych dla poziomu podstawowego” (Standardy 2003, 23) jest napisane, że „Zdający powinien rozumieć i umieć wyrażać (...) funkcje i pojęcia językowe”, nie został więc uwzględniony aspekt socjokultury. Już tu widać pewną niemożność pogodzenia ognia komunikacji (w celu wykonania zadania) z wodą wykonania go „elegantcko”, kulturalnie, z taktem i w zgodzie z polską konwencją. Jeżeli na przykład zdający egzamin ustny na poziomie C2 będzie do komisji mówił „wiesz”, to można to traktować jako zakłócenie stylu, a więc błąd językowy, pomijając zupełnie aspekt socjokulturowy. Jako część socjokultury należy również, moim zdaniem, traktować znajomość całych zwrotów związanych z życiem codziennym — sytuacje komunikacyjne typu: zamawianie obiadu w restauracji, kupowanie biletu, rozmowa telefoniczna, umówienie się na spotkanie. Jeżeli te przykładowe sytuacje potraktować jako tylko zadania do wykonania (jak to się dzieje przy lansowanej ostatnio metodzie zadaniowej) to można je wykonać skutecznie (akt mowy będzie fortunny), ale poza przyjętą w języku polskim konwencją.

W „wykazie tematycznym” dla poziomu podstawowego (Standardy 2003, 24—26) znajdują się natomiast tematy, które zakładają prezentację polskich realiów, choć nie zostało to wprost napisane. Teoretycznie więc student może mówić (pisać) o mieszkaniach, hotelach, „kosztach związanych z mieszkaniem, czynszu, opłatach”, zabytkach, atrakcjach turystycznych, a nawet „warunkach życia, poziomie życia” poza polskimi realiami na podstawie danych z własnego kraju lub po prostu fantazji. Fakt ten należy, według wielu opinii, zrozumieć — wszak wielu zdających egzamin poza Polską nigdy w Polsce nie było lub nawet nigdy nie uczestniczyło w zajęciach z języka polskiego, nie można więc, w założeniach egzaminów certyfikacyjnych, wymagać od nich wiedzy realioznawczej. Wystarczy, że mówią po polsku. Wydawać by się jednak mogło, że egzaminy na wyższych poziomach powinny więcej wymagać, zwłaszcza, że w zamierzeniach mają one być bramą do studiów w Polsce czy pracy w prestiżowych zawodach.

Dla poziomu B2 w „wymaganiach ogólnych” przeczytamy (Standardy 2003, 32), że zdający powinni „znać większość konwencji socjokulturowych, stosowanych w komunikacji w języku polskim”. W wymaganiach dotyczących sprawności mówienia przeczytamy, że „powinni umieć prowadzić swobodną rozmowę z jednym lub kilkoma rodzimymi użytkownikami języka polskiego” (Standardy 2003, 38). Jednak w części ustnej egzaminu nie ma możliwości wykazania się wiedzą socjokulturową, bo komunikacja nie jest egzaminowana. W rzeczywistości wielu studentów grup wyższych zna język

polski z domu, są samoukami lub przeszli kurs metodą gramatyczną i nie znają podstawowych konwencji komunikacyjnych — nie umieją poprawnie kupić chleba, złożyć życzeń, powitać księdza na ulicy, zamówić obiadu, porozmawiać przez telefon. Bez problemu jednak zdają egzamin B2, dyskutując na abstrakcyjne tematy, rozumiejąc ze słuchu i pisząc wypracowania, wybierając poprawne formy gramatyczne. W „wykazie tematycznym” dla B2 (Standardy 2003, 41) pojawiają się już tematy, które po prostu trzeba poznać: „cudzoziemiec wśród Polaków — stereotypy”, „rachunki” za mieszkanie, „rynek mieszkaniowy w Polsce, wynajmowanie lokalu, rodzaje własności lokalowej”, bank, poczta, edukacja: systemy edukacji, rodzaje szkół, kierunki studiów, stopnie naukowe i administracyjne, system szkolnictwa w Polsce, egzaminy, testy, rynek pracy, prawo pracy, urlop, renty, emerytury, bezrobocie, zasiłki, reklamacje, przepisy i zwyczaje kulinarne. W osobnym punkcie ujęte są „tradycje, zwyczaje, święta” — uroczystości rodzinne, kościelne i państwowe, zwyczaje ogólnopolskie. Są też tematy wymagające polskiego tła, jak religia i obyczaje, choć oczywiście można też wypowiadać się poza tym tłem. Jest to jednak tylko szczytna idea, która, niestety, nie ma odbicia w konkretnych przeprowadzonych do tej pory egzaminach. Pytania są tak układane, żeby student był w stanie wypowiedzieć się, nie znając tych realiów, mimo iż, oczywiście, okazja byłaby — od pisania pozdrowień i listów z Polski, przez formy użytkowe (skargi, reklamacje, podania, pochwały) po porównywanie i argumentację. Wiedza ta mogłaby być testowana też przy okazji rozumienia tekstów, które dotyczyłyby Polski. Warto też zauważyć, że wymienione tematy to zaledwie 28 w stosunku do przewidzianych dla B2 117 tematów ogólnych.

Dla poziomu C2 przewidziano już pełną znajomość konwencji socjokulturowych (Standardy 2003, 47), który to zapis w aspekcie stosowanych testów jest całkowicie martwy. W wykazie tematycznym (Standardy 2003, 54) jedynie jeden punkt odnosi się wprost do wiedzy kulturowej o Polsce: „tradycje, zwyczaje, święta, w tym: uroczystości rodzinne, religijne, państwowe — porównywanie ich obchodów w Polsce i w innych krajach”, reszta pytań może, ale nie musi dotyczyć realiów polskich. Najczęściej też nie dotyczy.

Co zatem można zrobić? Wydaje się słuszny powrót do idei egzaminów certyfikatowych z kultury polskiej, które jednak funkcjonowałyby obok dotychczasowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego. Byłaby to swego rodzaju „matura dla cudzoziemców”. Kryteria takiego egzaminu, standardy wymagań i zakres wiedzy (kanon), jest możliwy do stworzenia przez zespół specjalistów zajmujących się z jednej strony na-

uczaniem języka polskiego jako obcego, z drugiej — związanych z takimi dziedzinami wiedzy, jak: historia, geografia i literatura polska. Kanon taki powinien być powiązany z programem szkoły polskiej, ale też uwzględniać minimum kulturowe średnio wykształconego Polaka, powinien być oparty nie na wiedzy encyklopedycznej, ale na praktycznej umiejętności zachowania (dla wszystkich poziomów) oraz rozumienia odniesień, aluzji, odwołań kulturowych występujących we współczesnej kulturze polskiej. Opracowywanie kanonu, wymagań oraz samych egzaminów powinno być oparte na uściślonych i dookreślonych pojęciach.

Czymi oczami chcę oglądać świat?

Polemika z Piotrem Garncarkiem na temat kanonu kultury polskiej

Za podstawę rozważań nad tym tematem pragnę przyjąć pierwszą książkę, która postawiła sobie jako cel całościowe ujęcie tematu, tzn. czy uczyć, czego uczyć i jak uczyć kultury polskiej cudzoziemców. Chodzi o *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców* Piotra Garncarka (Garncarek 1997, 30). Choć pozycja to już nienowa, a sam autor rozwijał wielokrotnie temat w wielu referatach i swej ostatniej książce *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, to jednak trzon założeń, które są już widoczne w tej pierwszej książce, pozostał bez zmian. Chcę skupić się nad trzema odpowiedziami autora na postawione w pracy pytania: tak — uczyć, ale nie wedle ustalonego kanonu: „Z góry bowiem zakładam, że w przeciwieństwie do struktur językowych minimum takie [kulturowe] nie istnieje” (Garncarek 1997, 6); uczyć tak, jak lektorowi „w duszy gra” co do treści i metod, uczyć tego, czego chcą uczyć się cudzoziemcy. Od razu też polemizuję: uczyć według określonego kanonu, z dobranymi do niego metodami, tego, co jest istotne dla polskiej kultury.

Choć omawiana praca ma już przeszło 10 lat i wiele się zmieniło tak w polskiej glottodydaktyce, jak i w poglądach samego autora, to jednak wiele myśli w niej zawartych, a rzuconych często „mimoходом” stanowi doskonały punkt wyjścia do w pełni już aktualnych rozważań. Oto bowiem znajdziemy myśl o „budowaniu” „Polaka portretu własnego”, tak by była to wizja „na eksport” i była ona odbierana pozytywnie przez cudzoziemców. Budować mamy ten portret z „cech czy wzorów zachowań, które subiektywnie uważamy za swoje — charakterystyczne, przystające do naszej kultu-

ry. W ślad za tym nie podąża jednak pełna świadomość zakresu wartości, jakimi operujemy” (Garncarek 1997, 17). Choć ów portret ma wynikać z „regularności zachowań” i ma mieć, jako charakter narodowy, „sens społeczny” zarezerwowany dla zbiorowości (Garncarek 1997, 18), to jednak autor nie odrzuca dużej dozy subiektywizmu. Mówi o „penetracji polskiej duszy”, która powinna doprowadzić (ale nie doprowadziła) do nawet „z grubsza” wiedzy, jacy jesteśmy (Garncarek 1997, 20). Czy rzeczywiście chodzi o refleksję, z której mają wynikać fakty, czy raczej o poznanie faktów poprzez refleksję?

Piotr Garncarek przyjmuje tu pozycję, której jest wierny do dziś — próbuje patrzeć na polską kulturę tytułowymi „oczami cudzoziemców”. Postawa taka prowadzić musi z jednej strony do zdrowego pewnie dystansu, z drugiej strony do konsekwentnej redukcji kulturowych treści, wynikającej z chęci uczynienia zadość oczekiwaniom studentów, jak również uniknięcia śmieszności, przy czym śmieszność ta wynikać ma *a priori* z polskiego patriotyzmu, patosu, narodowych cech (odczytywanych jednoznacznie jako wady), polskiej religijności itd. Stanowisko takie świetnie sprawdzające się w literaturze (Prus, Gombrowicz), nie do końca jednak zasługuje na pochwałę u glottodydaktyka, zwłaszcza jeśli ma on wpływ na piszących programy, podręczniki i „szeregowych” lektorów. Kultury polskiej nie można traktować jako luźnego zbioru klocków, z których zawsze (w formie zabawy) można zbudować odpowiedni „portret”. Stoimy raczej przed faktami, które należy opisać. Do opisu faktów zaś ludzkość wypracowała pewne metody. Polskość jako realny byt jest do opisania. Jej obraz wylania się z wielu doświadczeń (fenomenów), które choć subiektywne, prowadzą do obiektywnej prawdy wynikającej właśnie z wielości subiektywnych sądów. Co nie znaczy, że cudzoziemcy są zainteresowani „całą prawdą”. Nasza — uczących — rola polega tu na pomocy w doświadczeniu pewnych tylko fenomenów polskości. Doświadczenie to jest z natury subiektywne (oraz wyrażone w obcym najczęściej języku) i nie jest naszą rolą prostować je, nawet jeśli będzie błędne, można co najwyżej zachęcić do poznania kolejnych fenomenów, które będą krokiem ku prawdzie. Niestety, w obecnie dostępnych podręcznikach do nauczania jppo, szczególnie nowych, dominuje obraz Polaka — Europejczyka, Polski — kraju w Europie. Konstruowane są w tym celu fałszywe (nieprawdopodobne w realiach polskich) życiorysy, modele rodzin, przeciętne polskie domy, stosunki rodzinne, życie dnia codziennego, a także niedzieli i świąt.

Garncarek ukazuje jednak kilka fenomenów polskości. Wymienia choćby silnie zakorzoną opozycję „swój — obcy”, przeświadczenie o własnej

niedoskonałości i wpisany w dzieje fatalizmu (Garncarek 1997, 21), przekonywanie o polskiej wartości (nazywa to patologią), pojęcie przedmurza chrześcijaństwa, mesjanizmu narodu, tendencji do kreowania własnego wizerunku. Byłyby to też wspólnie uznawane i dziedziczone wartości i wzory. Podsumowuje jednak próby uchwycenia takich i innych fenomenów i zapisu ich w formie definicji jako „pokusę” (Garncarek 1997, 22). I słusznie, bo iscie diabelska (grzech pychy) to pokusa rościć sobie prawo do definiowania. Nie o definicję jednak chodzi, lecz o doświadczenie fenomenów polskości.

Cenną częścią pracy Garncarka są rozważania nad związkiem języka i kultury. Autor pisze, że język jest elementem kultury (Garncarek 1997, 26), który „wykroczył poza swoje funkcje komunikacyjne czy poznawcze i zaczął być traktowany (podobnie jak religia katolicka) jako swoisty symbol trwania i ciągłości bytu narodowego, jego specyfiki i oryginalności” (Garncarek 1997, 27). Jeżeli traktować język na równi z innymi elementami kultury, to dziwić może odmienne zgoła podejście do jego nauczania. Zasadniczo bowiem, nawet przy powszechnym podejściu komunikacyjnym, uczy się jakiejś jego ustabilizowanej wersji, rejestrów „oficjalnego” („formalnego”) i „nieoficjalnego” („nieformalnego”), co sprowadza się do odmiany literackiej i potocznej. Jest to jednak pewien... stereotyp, bo język żyje i trudno określić jasną granicę między tymi odmianami, jak również zdefiniować dziś odmianę literacką. Z potocznej zaś usuwane są wszelkie wulgaryzmy, jakże powszechne we wspomnianym wyżej „życiu”. Dlaczego więc akceptowalna wierność stereotypom w nauczaniu języka budzi niechęć, gdy chodzi o obyczajowość czy socjokulturę? Dlaczego założenie, że uczący się muszą akceptować nasz język taki, jaki jest, muszą nauczyć się form nieużywanych w komunikacji, nie sprawdza się w odniesieniu do kultury? Dlaczego wstydliva jest polska religijność i prowincjonalność, a nie budzi zastrzeżeń równie „nieuropejska” forma *pan/pani*? Autor pisze dalej o konieczności nauczania języka w powiązaniu z kulturą, „wzajemnego wytłumaczania kultury poprzez język i języka poprzez kulturę” (Garncarek 1997, 28). Dziś, gdy nauczanie socjokultury i realiów polskich nie budzi wątpliwości, zdania takie nie wydają się zbyt odkrywcze. Same jednak relacje: język a kultura, ich zakres i treść nie zostały dotąd zdefiniowane, a w praktyce co chwila napotykamy na problemy „niechcianych” kontekstów kulturowych. Owe niepopularne pola to: religia, religijność, praktyki religijne, historia, a szczególnie to, co w niej poważne i mające odmienne „prawdy”. A język (podobnie jak pozostałe fenomeny kultury) jest głęboko w owych polach zanurzony — jak zwracać się do księdza, osób duchownych, jak świętować bez kontekstu religijnego, jak mówić o Niemcach z czasów II wojny, by nie urazić ich potomków, czy śpiewać tylko trzy pierwsze zwrotki *Płynie Wisła*, jak

ominać Jana Pawła II i ks. Twardowskiego? Początki języka polskiego to pieśni religijne, kazania i przekłady *Biblii* — niestety, dla wielu...

Na koniec rozważań nad pracą Piotra Garncarka chciałbym zatrzymać się nad omówionym przez niego tematem aspektu religii w polskiej kulturze. Jest to jeden z trudniejszych tematów w relacjach lektor — student i najczęściej pomijany, co zresztą autor zauważa, pisząc, że podręczniki „nie podejmują tematu” (Garncarek 1997, 91). Jednak konsekwentnie patrząc oczami cudzoziemców, autor zauważa, że „odbierani (...) jesteśmy (...) jako naród religijny” i wynika to z oglądu rzeczywistości polskiej niedzieli i świąt (Garncarek 1997, 91). Wedle ankiet po Solidarności identyfikowani jesteśmy z Kościołem (Garncarek 1997, 91). Również polskiej kultury nie sposób odczytywać bez kontekstu religijnego, z którego najczęściej poprzez afirmację lub dialog wyrasta. Autor konstatuje, że właśnie w religii szukać należy wskazówek „dotyczących mentalności i charakteru” Polaków. Trudno się z tym nie zgodzić. Dlaczego zatem można odczuć tak powszechny brak tematów religijnych? Czy chodzi o świadome unikanie niewygodnego tematu, czy o indywidualne niechęci i uprzedzenia piszących podręczniki, a może o obojętność wobec kultury w ogóle tych, którzy naukowo i „podręcznikowo” nauczaniem jpo się zajmują? Dominuje koncepcja technicznego nauczania języka polskiego, nastawiona na efekt, dobre samopoczucie klienta, kompatybilność z technikami nauczania języków europejskich, daleka jednak od polskiego „ducha”. „Prawdziwa »obcość« języka obcego — to znów Garncarek — tkwi bowiem nie w jego strukturach, lecz w zwyczajach, mentalności, logice, rzeczywistości” (Garncarek 1997, 114).

Poruszone tu tematy studiów polskich, egzaminów certyfikatowych i kultury polskiej, bałaganu terminologicznego dotyczącego sfery kulturowej oraz punktu widzenia na nauczanie polskiej kultury na pewno nie są wszystkimi tematami, które należałoby w tym przypadku poruszyć. Mam jednak nadzieję, że tekst ten przyczyni się do zmącenia pewnego blogostanu i pozwoli powrócić do merytorycznej i twórczej dyskusji na temat nauczania kultury polskiej. Efektem tej dyskusji być może będzie możliwość tworzenia odmiennych od dotychczasowych koncepcji jej nauczania (np. program kulturowy), opartych na odmiennych założeniach aksjologicznych i wyznaczających inne cele.

Literatura

- Garncarek P., 1997, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa.
- Grossman E., 2000, *Historia literatury czy literatura? Problemy nauczania dziewiętnastowiecznej literatury polskiej studentów obcokrajowców na poziomie średnio zaawansowanym*, w: *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, nr 10, Łódź.

- Hall E.T., 2001, *Poza kulturą*, Warszawa.
- Komorowska H., 1996, *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Kowalikowa J., 1992, *Składniki polonistycznego kształcenia cudzoziemców w nauczaniu języka polskiego na uniwersytecie zagranicznym*, w: *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, nr 4, Łódź.
- Kowalikowa J., 2000, *Studia polskie — problemy modelowania i dydaktyki*, „Przegląd Polonijny”, nr 1.
- Kryżan-Stanojević B., 2000, „Gry językowe” w nauczaniu języka obcego na studiach filologicznych, w: *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, nr 10, Łódź.
- Martyniuk W., 1993, *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym (prógowym)*, w: Miodunka W., red., *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Opracowane przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Kraków.
- Martyniuk W., red., *Opis poziomów zaawansowania dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Projekt*, 2001, MEN, Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego MEN, Warszawa 2001.
- Michowicz J., 1987, *Główne ogniska dydaktyczne w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, w: Mączyński J., Michowicz J., red., *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Studia i materiały*, Łódź.
- Miodunka W., 1993a, *Program gramatyczno-syntaktyczny w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Miodunka W., red., *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Opracowane przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Kraków.
- Miodunka W., 1993b, red., *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Opracowane przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Kraków.
- Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego*, 2000, Materiały robocze nr 4/2000, MEN, Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Warszawa.
- Projekt opisu poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego*, 1999, Materiały robocze nr 4/99, MEN, Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, Warszawa.
- Skalska A., 2002, *Sprawozdanie z konferencji „Obcokrajowców uczenie Polski” — Kraków, 29 czerwca 1999*, w: *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, nr 12, Łódź.
- [Standardy] *Państwowe Egzamininy Certyfikacyjne z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2003, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. MENiS, Warszawa.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
- Zarzycka G., 2002, *Jak w Krakowie chrząszczę brzmi w trzcinie*, w: *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, nr 12, Łódź.
- Żmijewska H., 1983, *Elementy realizmów w nauce języków obcych*, Warszawa.

Jerzy Kowalewski, dr filologii polskiej, metodyk w Centrum Metodycznym Nauczania Języka i Kultury Polskiej w Drohobyczu, wykładowca na drohobyckim uniwersytecie, przygotowuje podręcznik do nauczania języka polskiego poza Polską metodą kulturową.